الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي بغرداية
معهد العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
قسم علم الاجتماع

صورة الدين في البرامج المدرسية

دراسة تحليلية مقارنة لكتب التربية الإسلامية بين المدرستين الأساسية والابتدائية

مذكرة شهادة الماجستير في تخصص : علم الاجتماع التربوي الديني

إعداد الطالب:
طوال عبد العزيز

إشراف:
د/ حسان هشام

لجنة المناقشة

أ.الدكتور: رتيمي فضيل..... رئيسا
الدكتور: حسان هشام..... مشرفا ومقررا
أ.الدكتور: معتوق جمال..... عضوا
الدكتور: خواجة عبد العزيز..... عضوا
الدكتور: مزوار بلخضر..... عضوا

السنة الجامعية: 2010 / 2011

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين بديع السماوات والأرض إذا قضى أمرا فإنما يقول له كن فيكون . أحمده على نعمائه وعلى أفضاله ، وأشكره على جزيل عطائه وامتنانه ، له الحمد في الأولى وفي الآخرة ، اللهم لا نحصي ثناء عليك أنت كما أثنيت على نفسك ، الحمد لله الذي لولا توفيقه وعونه لما تم هذا العمل المتواضع و استوى . ثم الشكر إلى من أسدى إلى عباده معروفا لا يشكر الله من لا يشكر عملا بقول رسول الله عليه أفضل الصلاة والسلام .

ثم أحق من يكرم ويقابل إحسانه بالإحسان ويهدى له ويشكر صبره بالفعل واللسان هما الوالدين الكريمين ، نرجو من الله العلي القدير أن يوفقني بأن أخفض لهما جناح الذل كما ربياني صغيرا ، ما دمت حيا ، إلى أمي الموصوفة بالصبر عند أهل العرفان والأب الكريم المنعوت بالجود والإحسان ، ثم إلى أستاذي الفاضلين الدكتور حسان هشام ، الذي لم يبخل بمعلوماته ونصحه وتوجيهاته ورقي تعاملاته ، ثم الشكر الموصول إلى الدكتور خواجة عبد العزيز صاحب المشروع الذي كان سببا في نجاحنا والظفر بهذه الفرصة ، ومد يد العون بآرائه ومقترحاته . وأتمنى من الله العلي القدير أن يكتبها في ميزان حسناته. دون أن ننسى الأساتذة الأفاضل الذين لم يبخلوا علينا طيلة السنة النظرية ، كما لا يفوتني أن أقدم الشكر الجزيل لزملائي وزميلاتي طيلة السنة النظرية بالمركز الجامعي، وإلى طاقمه من المدير إلى العمال المهنيين الذين لمسنا منهم طيبة القلب ، وكذا طاقم الإقامة الجامعية ، وإلى أخي ورفيقي زين العابدين بشيري ، وفي الأخير أتقدم بأسمى معاني الاحترام والتقدير لكل من ساهم في إتمام هذه الرسالة من قريب أو بعيد.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير
فهرس المحتويات
فهرس الجداول
فهرس الأشكال
مقدمة .....أ ــ ب

الفصل الأول: الفصل المنهجي

تمهيد
1 . الإشكالية 3
2 . الفرضية..... 4
3 . أسباب اختيار الموضوع..... 5
4 . أهداف الدراسة 6
5 . أهمية موضوع الدراسة..... 6
6 . تحديد المفاهيم 7
7 . البناء النظري..... 8
8 . الدراسات السابقة 12
خلاصة

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الثاني: الدين والتربية الإسلامية

تمهيد
1 . الدين 22
1 . 1 . مفهوم الدين.....22
1 . 2 . استعمال كلمة الدين في القرآن الكريم 23
1 . 3 . دراسة الظواهر الدينية وعلاقتها بالدين.....24
1 . 4 . مفهوم الدين الإسلامي 25
1 . 5 . صورة الدين.....26

2 . التربية.....32
2. 1 . مفهوم التربية.....33
2 . 2 . العلاقة بين الإسلام و التربية.....34
2 . 3 . التربية الإسلامية ضرورة حتمية وقضية إنسانية 36
3 . التربية الإسلامية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية 36
4 . التربية الإسلامية في البرامج المدرسية الجزائرية 43
خلاصة

الفصل الثالث: *المدرسة والبرامج المدرسية*

تمهيد
1 . المدرسة .....59.....
2 . نشأة المدرسة .....60.....
3 . تعريف المدرسة .....60.....
4 . وظائف المدرسة وأهميتها .....61.....
5 . البنية الاجتماعية للمدرسة .....63.....
6 . آليات التنشئة الاجتماعية في المدرسة .....64.....
7 . علم الاجتماع والمدرسة .....56.....
8 . المدرسة والتقدم الاجتماعي .....67.....
9 . البرامج المدرسية .....68.....
خلاصة

الفصل الرابع: *الكتاب المدرسي والإصلاح التربوي*

تمهيد
1 . الكتاب المدرسي .....91.....
2 . أهمية الكتاب المدرسي ووظيفته .....92.....
3 . العوامل التي تؤثر في الكتاب المدرسي .....93.....
4 . معايير الكتاب المدرسي واستخدامه .....94.....
5 . الكتاب المدرسي في التربية الإسلامية .....96.....

6 . الإصلاح التربوي .....106.....
7 . إصلاح النظام التربوي في الجزائر .....115.....
8 . العلاقة بين المنهاج والكتاب المدرسي بعد الإصلاحات ..143.....
خلاصة

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الأول: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد
1 . المنهج المعتمد في الدراسة .....149.....
2 . أدوات جمع البيانات .....151.....
3 . إجراءات التحليل .....152.....
خلاصة

الفصل الثاني : عرض وتحليل البيانات

1 . عرض وتحليل البيانات (التحليل الأول) 164
2 . عرض وتحليل بيانات التحليل المكمل (المقابلة المقننة)..... 200
3 . نتائج البحث 206
4 . المقترحات..... 210
الخاتمة..... 211
ملخص الدراسة..... 213
قائمة المراجع..... 215
الملاحق..... 225

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	التوقيت الزمني للأنشطة في المدرسة الأساسية	51
2	التوقيت الزمني للأنشطة في المدرسة الابتدائي	52
3	توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي	164
4	توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة ابتدائي	165
5	تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي/ابتدائي	166
6	مؤشرات القيم الاجتماعية حسب عنوان النص	167
7	المؤشرات الاجتماعية حسب عنوان النص	168
8	مؤشرات السلوك الاجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الثالثة(أساسي /ابتدائي)	168
9	يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)	169
10	مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)	171
11	مؤشرات السلوك الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)	172
12	متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية ، السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الثالثة(ابتدائي /أساسي)	173
13	توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي	176
14	توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي	177
15	تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي /ابتدائي	178
16	مؤشرات القيم الاجتماعية حسب عنوان النص	179
17	مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب عنوان النص	180
18	مؤشرات سلوك اجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)	181
19	مؤشرات القيم الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)	182
20	مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)	183
21	مؤشرات السلوك الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)	184
22	متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية، السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الرابعة(ابتدائي /أساسي)	186
23	توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي	188
24	توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي	189
25	تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي /ابتدائي	190

26	مؤشرات القيم الاجتماعية حسب عنوان النص للسنة الخامسة أساسي /ابتدائي	191
27	مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب عنوان النص	192
28	مؤشرات سلوك اجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)	193
29	مؤشرات القيم الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي/ابتدائي)	194
30	مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)	195
31	مؤشرات السلوك الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)	196
32	متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ,العلاقات الاجتماعية , السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الخامسة(ابتدائي /أساسي)	198
33	خصائص المعلمين عينة البحث	200
34	توزيع المبحوثين حسب المقاطعات والمدارس	200
35	صورة الدين(التربية الإسلامية) بين كتابي السنة الثالثة ابتدائي / الأساسي من وجهة نظر المبحوثين (المعلمون)	202
36	صورة الدين(التربية الإسلامية) بين كتابي السنة الرابعة أساسي/ابتدائي من وجهة نظر المبحوثين (المعلمون).	204
37	صورة الدين ومن خلاله (التربية الإسلامية) كتاب السنة الخامسة أساسي/ابتدائي من وجهة نظر المبحوثين (المعلمون).	205

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	المقاربة التفاعلية الرمزية	10
2	المقاربة النسقية	11
3	بنية المقاربات النظرية	11
4	نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 3 أساسي	51
5	نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 4 أساسي	51
6	نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 5 أساسي	51
7	نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 3 ابتدائي	52
8	نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 4 ابتدائي	52
9	نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 5 ابتدائي	52
10	التفاعل في العملية التعليمية	83
11	أبعاد وغايات النظام التربوي	117
12	شبكة العلاقات الاجتماعية	161
13	عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي/ابتدائي	166
14	متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ,العلاقات الاجتماعية , السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الثالثة(ابتدائي /أساسي)	173
15	يبين تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي /ابتدائي	178
16	يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ,العلاقات الاجتماعية , السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الرابعة(ابتدائي /أساسي)	186
17	تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي /ابتدائي	190
18	يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ,العلاقات الاجتماعية , السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الخامسة(ابتدائي /أساسي)	198
19	يبين توزيع المبحوثين حسب المقاطعات والمدارس	201

مقدمة:

تشكل المدرسة أداة للتغير والتواصل بين أفراد المجتمع، وكذلك هي الوحدة الأساسية والمهمة التي تتجسد فيها أنماط الفكر الإنساني كما أنها تقوم بدور مهم في المجتمع ألا وهو تعليم وتربية الأجيال وتلقينهم القيم والأخلاق والمقومات الأساسية التي يبنى عليها تاريخ وحضارة وثقافة الشعوب، ويلعب التعليم دورا أساسيا في حياة الأمم والشعوب لأنه يشكل محورا رئيسيا في النشاط الاجتماعي وكذا السياسي والاقتصادي لأي بلد وخاصة في هذا الذي تحددت ملامحه من خلال السرعة ووتيرة التغير، وتفجر المعرفة الإنسانية بشكل ملفت للنظر في مجالات متعددة.

بما أن الجزائر تعتبر إحدى هذه الدول فقد كان لزاما عليها أن تخوض غمار هذا السباق وأن تواجه التحديات أو بالأحرى أن تتكيف أو تساير هذه التحديات عن طريق إصلاح المنظومة التربوية، وقد عرفت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال وحتى يومنا هذا تغيرات عديدة بهدف تطوير نظامها حتى يواكب العصر.

كما أن للبرامج المدرسية جميع الخبرات وأوجه النشاط التي توفرها للمتعلمين، تستند بذلك على أسس فلسفية ومعرفية ونفسية واجتماعية، تسعى في إطار من التكامل والتوازن إلى تنمية شخصية المتعلم بكافة جوانبها بما يثبت قيمة وفاعلية البرامج المدرسية في عملية التنشئة الاجتماعية.

رغم كل الأسس السالفة الذكر فان الأسس الاجتماعية تتكون من جملة من الأنساق الفرعية لكل منها أهميته كالتغير الاجتماعي، الثقافي لذلك تختلف البرامج المدرسية من مجتمع إلى آخر ويعتبر هذا الاختلاف ديناميكية البرامج المدرسية في إطار التساند الوظيفي بين الأنساق المكونة للبناء الاجتماعي ما يضمن سلامته واستمرار يت ه، ونظرا لأهمية التحديد الواضح لمجال الدراسة الحالية فكان لزاما من اختيار أحد هذه الأنساق الفرعية لمواصلة البحث في نطاقه، وقد تم اختيار الدين لأنه يعتبر الركيزة الأساسية لكل مجتمع لقول الفيلسوف الفرنسي برغسون: " لقد وجدت وتوجد جماعات إنسانية من غير علوم وفنون وفلسفة ولكن لم توجد قط جماعات بدون ديانة". وكذا المؤرخ اليوناني بلوتارك: " من الممكن أن نجد مدنا بلا أسوار ولا ملوك ولا ثروة ولا آداب ولا مسارح لكن لم ير إنسان قط مدينة بلا معبد، ولا يمارس أهلها العبادة لما لها من دور فاعل في

التنشئة الاجتماعية ". وبناءا على ما سبق فقد تم إعداد هذه الدراسة **" صورة الدين في البرامج المدرسية "** وهنا نقصد بالدين التربية الإسلامية لما تحمله من القرآن الكريم والسنة النبوية والعبادات والعقيدة والسلوك. ولأن البرامج المدرسية تعد واحدة من الدراسات التي تتم في سياق الإصلاح التربوي تم التركيز على محتويات كتب إحدى موادها الدراسية والمقصود بها مادة التربية الإسلامية للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية باستخدام المنهج اتحليل المحتوى. وقد تم تقسيم الدراسة إلى : مقدمة وجانب نظري به أربعة فصول وجانب ميداني به فصلين ، وخاتمة.

في الجانب النظري تم عرض الإطار العام للدراسة في الفصل الأول من حيث تحديد الإشكالية، وإبراز أهمية البحث، وأهداف وأسباب اختيار الموضوع، وتحديد المصطلحات الواردة في الدراسة والدراسات السابقة، أما الفصل الثاني فاشتمل على الدين و التربية ، فكان الأول متناولا لمفهومه واستعمالاته وعلاقته بالظاهرة الدينية و كان التركيز فيه على الإسلام وعلاقته بالتربية التي ركزنا فيها على مفهومها وخصائصها وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية. أما الفصل الثالث فتناولنا فيه المدرسة من حيث نشأتها وتعريفها ووظائفها وعلاقتها بعلم الاجتماع والتقدم الاجتماعي ، ثم البرامج المدرسية من حيث النظامين القديم والحديث ومسار العملية التقويمية فيها. بينما كان الفصل الرابع يتعرض للكتاب المدرسي و الإصلاح التربوي فالأول قدمنا فيه تعريفه وأهميته والعوامل المؤثرة فيه وركزنا من خلاله على التربية الإسلامية، في حين أشرنا في الثاني لمفهومه ومساره في النظام التربوي في الجزائر وفي مرحلة لإصلاح الأخيرة خاصة.

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

الباب الأول

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

تمهيد

1 ــ الإشكالية

2 ــ الفرضيات

3 ــ أسباب اختيار الموضوع

4 ــ أهداف الموضوع

5 ــ أهمية الموضوع

6 ــ تحديد المفاهيم

7 ــ البناء النظري للدراسة

8 ــ الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد

لأجل الوصول إلى مبتغى الدراسة البحثية التي نعرضها ، فإن الباحث ملزم بأن يتناول بالعرض أهم الخطوات الأبجدية التي تستلزمها ليضع المتتبع للبحث على نفس الطريق التي يسلكها كأي باحث في الميدان العلمي . ولذلك فقد وضعت في هذا الفصل الأول إطارا عاما يتمثل أولا في تقديم الإشكالية و الفرضية الموافقة لها، ثم لأ سباب اختيار الموضوع و أهدافهو أهميته . ثم حددت المفاهيم الواردة في الدراسة لأصل في الأخير إلى عرض البناء النظري و الدراسات السابقة للموضوع .

1 . الإشكالية

تحرص الأمة كل الحرص على التمسك بمقوماتها وثوابتها من خلال مؤسساتها التربوية ومناهجها الدراسية، تلك المقومات المتعلقة بعقيدتها وفكرها وفلسفتها وخصائص مجتمعها، فهي أساس وجودها ودليل أصالتها ، ورمز هويتها وعلامات تميزها عن غيرها من الأمم. فمقومات الأمة الاجتماعية تعمل على تماسكها وتجانسها وتحقيق وحدتها الفكرية التي تساعدها على مواجهة متطلبات الحياة، داخل المجتمع وخارجه والأمة الواعية المتماسكة بأصالتها تتطلع إلى الأخذ بالتطورات الحضارية ، ولا يأتي هذا التطور إلا بالتربية. إذ أنها تلقى في المجتمعات المتحضرة والمتطورة عناية واهتماما كبيرين، حيث تعتبر العامل الرئيسي والسلاح الفعال في إحداث التغيرات الحسنة في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

المتتبع لأغلب أنظمة الدول الإسلامية والإصلاحات التي تقوم بها في جميع الميادين تبدأ من المجال التربوي ومن المجالات التي ركز عليها مجال التربية الإسلامية، حيث تعتبر ركيزة أساسية للدولة فهي لا تقتصر على كونها مادة تعليمية كبقية المواد الأخرى في المؤسسات التعليمية بل تتعدى ذلك إلى حدود أبعد وأشمل، بحيث لا يمكن الاستغناء على هذه المادة فزاد التركيز على مناهجها ومحتوياتها الدراسية لتعديلها وتطويرها بما يتناسب ومتطلبات العصر التي تفرضها حاجات المجتمع المتغير باستمرار.

إن النظام التربوي الجزائري يولي اهتماما لمادة التربية الإسلامية والتي تمثل بالنسبة إليه إحدى الركائز الهامة في إحداث التغيرات خاصة في المجال التعليمي حيث تضمنت مواثيق الدولة الجزائرية مجموعة من التوجيهات التي تحدد مسار التربية الإسلامية وتضبط غاياتها. وتعليم هذه المادة حتمية، وضرورة تقتضيها الظروف لان تعليمها يهدف إلى غرس في المتعلم مجموعة من مبادئ والعقائد الدينية وحب وطنه والتضحية من أجله وتزويده ببعض المعارف المناسبة وتوجيهه نحو السلوك الاجتماعي السليم استنادا إلى مجموعة من المبادئ السياسية والقيم الأخلاقية التي تراها السلطة السياسية في الدولة ضرورية لتكوين المواطن الصالح.

من هذا المنطلق شرعت الجزائر في إصلاح المنظومة التربوية، فمست هذه الإصلاحات كل المواد الدراسية من جميع النواحي (المنهاج والبرامج وطرق وأساليب التدريس) لتقدم إلى تلامذتها شتى العلوم والمعارف، ما يعدهم للحياة السليمة ومواكبة التطور في ميادين الكشف والاختراع . وهذا يحتم عليها تقديم التربية التي هي قوام هذه الحياة. فهي منها بمنزلة الروح في الجسد. وإطار عقيدة صحيحة وسلوك قويم هو إلى السلبية والهدم أقرب منه إلى البناء والتشييد وليس هذا فحسب بل أن التربية الدينية بما تغرس في نفوس الناشئة من عقيدة وعبادة ينبثق عنها السلوك يجعل للفرد شخصية متميزة في الحياة ولا سيما في مجال العلم والثقافة فما رسمها اختيار وابتكار، لا ممارسة تقليد وتبعية وانبهار، يمارسها بوعي من تراثه الإسلامي الماجد الذي ينسق بين الإبداع المادي والسمو الروحي فيصل بين المادة وخالقها، ويعرف نواميسها وقوانينها ليستعين بها في الحياة اليومية تسامحا ورحمة وإسلاما ومحبة وهذا التناسق الذي تفتقده البشرية اليوم رغم التقدم العلمي والتكنولوجي.

و مما سبق ذكره جاء موضوع دراستنا مركزا على صورة الدين من خلاله التربية الإسلامية في البرامج المدرسية القديمة والجديدة أي الأساسي والابتدائي. لذلك قمنا بطرح التساؤل الرئيسي التالي: **هل تختلف صورة الدين (التربية الإسلامية) في البرامج المدرسية الجزائرية قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية المطبقة في2003 ؟**

الأسئلة الفرعية:

1 ــ هل تختلف صورة الدين في البرامج المدرسية قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية من حيث القيم الاجتماعية.

2 ــ هل تختلف صورة الدين في البرامج المدرسية قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية من حيث العلاقات الاجتماعية.

3 ــ هل تختلف صورة الدين في البرامج المدرسية قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية من حيث السلوك الاجتماعي.

2 . الفرضية

تختلف صورة الدين(التربية الإسلامية) في البرامج المدرسية الجزائرية قبل وبعد المنظومة التربوية المطبقة في 2003 من حيث : القيم الاجتماعية . العلاقات الاجتماعية و السلوك الاجتماعي .

الفرضيات الفرعية

1 ــ تختلف صورة الدين في البرامج المدرسية قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية من حيث القيم الاجتماعية.

2 ــ تختلف صورة الدين في البرامج المدرسية قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية من حيث العلاقات الاجتماعية.

3 ــ تختلف صورة الدين في البرامج المدرسية قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية من حيث السلوك الاجتماعي.

3 . أسباب اختيار الموضوع

إن موضوع الدين ومن خلاله التربية الإسلامية من أهم المواضيع الحساسة في المجتمع فبواسطة التعليم يمكننا أن نساهم بقسط كبير في تطوير المجتمع، ونظرا لأهمية هذا الموضوع وما دار حول تأثير الدين على التربية والتعليم فقد تعددت الأسباب والدوافع وراء دراسة هذه الظاهرة ونظرا لكون أي موضوع أو بحث لديه دوافع وأسباب وراء اختياره دون سواه من المواضيع فقد تم اختيار لموضوع "صورة الدين في البرامج المدرسية" نتيجة جملة من الأسباب تتمثل في:

3 . 1 . الأسباب الذاتية

ــ انتمائي إلى قطاع التعليم كمربي أجيال أكثر من عشرين سنة مكنتني من ملاحظة تطور الظاهرة الدينية في الوسط المدرسي.

ــ الرغبة الملحة في إبراز دور الدين الإسلامي في تنشئة الأجيال داخل المؤسسات التعليمية(المدرسة).

ــ تقديم رسالة مكملة لنيل رسالة الماجستير ، وهو هدف سامي يطمح إليه كل طالب وباحث فتي يحاول أن يساهم ولو بقدر يسير في خدمة المجتمع الجزائري بصفة عامة والمجتمع المحلي بصفة خاصة.

ــ كذلك الرغبة في تناول الموضوع نتيجة لكونه موضوع جديد لم يتم تناوله من قبل على مستوى الدراسات والرسائل الجامعية (الماجستير والدكتوراه).

3 . 2 . الأسباب الموضوعية

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

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

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

4 . أهداف الدراسة

لكل بحث علمي أهداف يسعى إلى تحقيقها وذلك من خلال الكشف عن حقائق الظاهرة المدروسة، وأهداف الدراسة الحالية:

ـ محاولة التعرف على ملامح صورة الدين الإسلامي التي تجسدها البرامج المدرسية، وذلك من خلال تحليل محتوى الكتب المدرسية عينة الدراسة.

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

ـ محاولة التعرف على مدى اهتمام واضعي البرامج المدرسية بالدين الإسلامي خاصة والمجتمع عامة.

5 . أهمية موضوع الدراسة

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

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

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

6 . تحديد المفاهيم

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

وتعتبر عملية تحديد المفاهيم المسار الذي يهتدي به الباحث عند توجيهه نحو مجتمع دراسته وهي تساعد الباحث أيضا على تلمس الخصائص الأولية للظاهرة وتمكنه من التميز بينها وبين ظاهرة أخرى[2]. وبغرض ضبط مؤشرات الدراسة قمنا بتحديد هذه المفاهيم التي وردت في البحث والتي تكتسي أهمية في التعريف بموضوع البحث.

ـ **البرنامج المدرسي:** هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم: مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه، ومطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية ، وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم[3].

ـ **التعريف الإجرائي للبرامج المدرسية:** هي نسق فرعي يتكون من مجموعة من الوحدات (المكونات)، يشرف على تخطيطها جملة من أصحاب الاختصاص ، يراعى فيها الأسس التقنية والمعرفية والعقائدية والاجتماعية لتأدية وظائفها للفرد والمجتمع.

ـ **التربية الإسلامية:** تعني النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان عقيديا وفكريا ووجدانيا وجسديا وجماليا وخلقيا وفق ما جاء في القرآن والسنة وتزويده بالمعارف والاتجاهات اللازمة لنموه نموا سليما طبقا للهداف التربوية ، كما تنبثق فلسفة التربية

---

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

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

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

الإسلامية من عقيدة التوحيد وتعمل للوصول إلى الارتقاء بهذا الإنسان إلى المستوى الذي يليق بمكانته في الوجود.

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

ـ **الصورة:** تعرف الصورة كونها أشياء جاهزة لكثير من الأفراد ويتم الحصول عليها من خلال الثقافة . يكتسبها الأفراد من التوجه على القنوات الاجتماعية المسؤولة عن نقل الصور، والتي تحدث في ربطها بمختلف الحركات الاجتماعية والثقافية . ووفق شرطي المشاركة والإجماع كشرطين محددين للصورة . و الصورة مغروسة في الثقافة الاجتماعية من خلال التنشئ في الأسرة والمدرسة أو نتيجة تكرار عرضها في وسائل الإعلام المختلفة[1]. كما أن الصورة تتأثر بشدة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد فهي نتاج للجماعة ونشاط لها وليست نتاجا إبداعيا ولا نشاطا إدراكيا لفرد منعزل . بل هي نشاط اجتماعي يعد الفرد للتوافق مع جماعته[2] .

– **التعريف الإجرائي للصورة :** هي انطباعات يكونها المتعلم عن فرد أو جماعة بحيث يكون لها أثر في تفاعلات الفرد مع الآخرين.

7 . البناء النظري

من المعروف أن الدراسات السوسيولوجية تحتاج إلى تدعيم نظري، يوجه الباحث نحو تبني مقاربة نظرية أو أكثر لما يراه متناسبا مع دراسته . ولأن موضوع بحثنا يرتبط ارتباطا وثيقا بالمدرسة ونظامها التربوي ، فقد لجأنا إلى عدد من المقاربات التي رأينا أنها تتلاءم ومشكلة الدراسة ، نعرضها في ما يلي:

---

(1) أيمن منصور ندا ، **الصور الذهنية و الإعلامية . عوامل التشكيل واستراتيجيات التغيير**، ط1 ، برس ، المدينة ، 2004، ص 72

(2) نفس المرجع ، نفس الصفحة

7 . 1 . البنائية الوظيفية

يرى إميل دوركايم من منطلق أن الوظائف التي تؤديها التربية بالنسبة للمجتمع هي البحث عن الوظيفة الاجتماعية التي تنجزها المؤسسات ، أي الدور التي تلعبه المؤسسة في تنمية وصيانة التماسك الاجتماعي وأن المؤسسات التربوية هي من أهم المؤسسات المنوطة ، البرامج المدرسية هي جزء أساسي من كيان المدرسة وهي المحركة الرئيس لها . وبالتالي فهي التنشئة الاجتماعية للجيل الصاعد أن الأفكار التي تغرس في الأطفال أثناء التمدرس تكون هي المحرك والموجه الذي يسير عليه عندما يصير رجل، بالخصوص التربية الإسلامية لأنها تتعلق بالقيم والسلوك والعلاقات وهذا ما يؤدي إلى الضبط الاجتماعي الذي يصنع التماسك الاجتماعي[1] . فالبنائية الوظيفية تقوم بتحليل وتفسير طبيعية العلاقة بين التربية ونظم الاجتماعية الأخرى من اجل الكشف عن الطريقة التي يمكن بها توقع سلوك الأفراد داخل النسق التربوي العام . كذلك إسهامات البرامج التربوية وخصوصا التربية الإسلامية في تنمية المجتمع وتلمس القصور الوظيفي وما يرتبط بها من مشكلات تربوية مختلفة وان الوظائف التربوية محتاجة إلى برامج تخدم التنظيم الاجتماعي. فالرابط الرئيسي بين البرامج والبناء الاجتماعي تتحقق بمدى مطابقتها للواقع الاجتماعي ومسايرته أثناء التغير الايجابي .

كذلك تركز البنائية الوظيفية على إعادة إنتاج ما هو قائم فالمؤسسات التعليمة هدفها حفظ النظام القائم وتثبيته و تهمل التباين داخل البناء الاجتماعي ، إنها تعطي دورا للمدرسة في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية حسب منظور قوى المسيطرة في المجتمع وإكساب المتعلمين قيما ومعايير مشتركة مثل الانجاز، التعاون ، استقلالية شخصيه وغير ذلك من القيم والعادات ومهارات التي يتربى عليه الطفل[2].

7. 2 . التفاعلية الرمزية

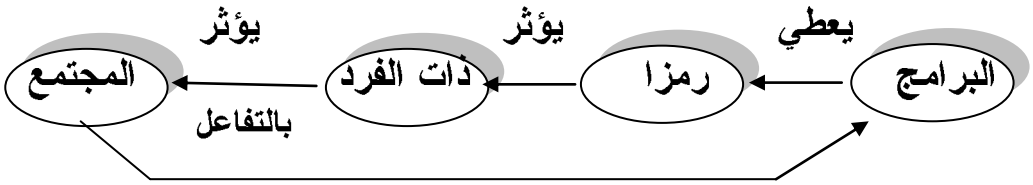
أثبت(جورج هربرت ميد) أن عملية التفاعل الاجتماعي تتقدم علي الذهن و اللغة و الوعي الذاتي وأنه من خلال الرموز يتعلم الفرد الاتجاهات و المشاعر العاطفية و هذا ما

---

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

[2] المرجع السابق ، ص 99

تطرحه البرامج التعليمية و خاصة برامج التربية الإسلامية من رموز تشكل وجدان الفرد و تصنيع شخصية ونظرية للدين والمجتمع فتجعل منه فردا يحترم و يقدر المعتقدات الدينية و يخضع للضبط الاجتماعي فالذات الاجتماعية للفرد تتشكل من خلال الاتصال وما يتضمنه من دلالة رمزية بالنسبة للفرد وأن الذات الاجتماعية تكون رد فعل للآخرين بتعلم الاتجاهات وهنا تظهر العلاقة بين البرامج التعليمية و المجتمع فالبرامج التعليمية تكون رمزا للطفل تصنع من ذات معينة ثم يطرحها هو بدوره في المجتمع فتؤثر فيه ويأخذ هو من المجتمع و يساهم في صناعة البرامج التعليمية . لهذا نرى أن تكون البرامج مستسقاة من البنية الاجتماعية و كذالك تراعي التغير الاجتماعي الحاصل في المجتمع للمواكبة و التوافق .



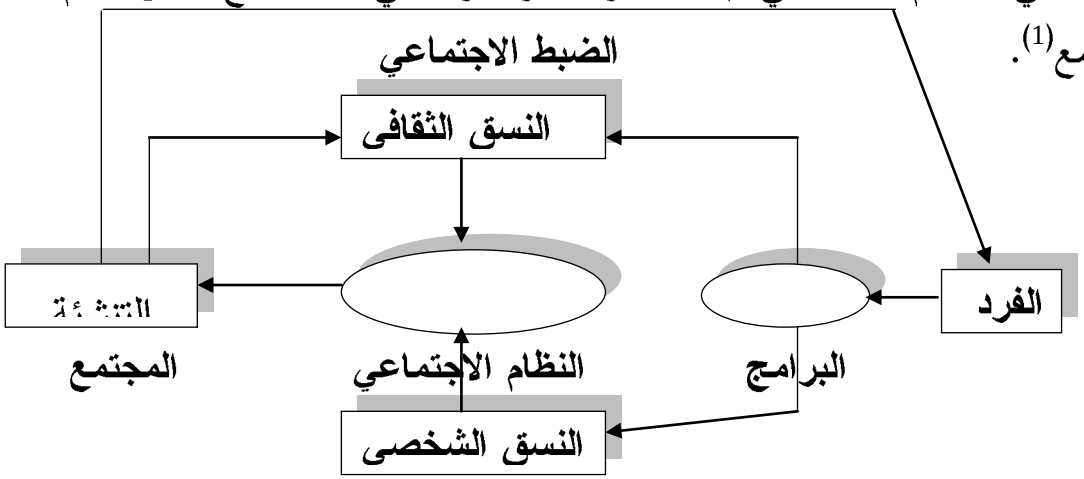
مساهمة الفرد في صناعة البرامج

شكل(1) يبين : مقاربة التفاعلية الرمزية ـ إعداد الطالبة ـ

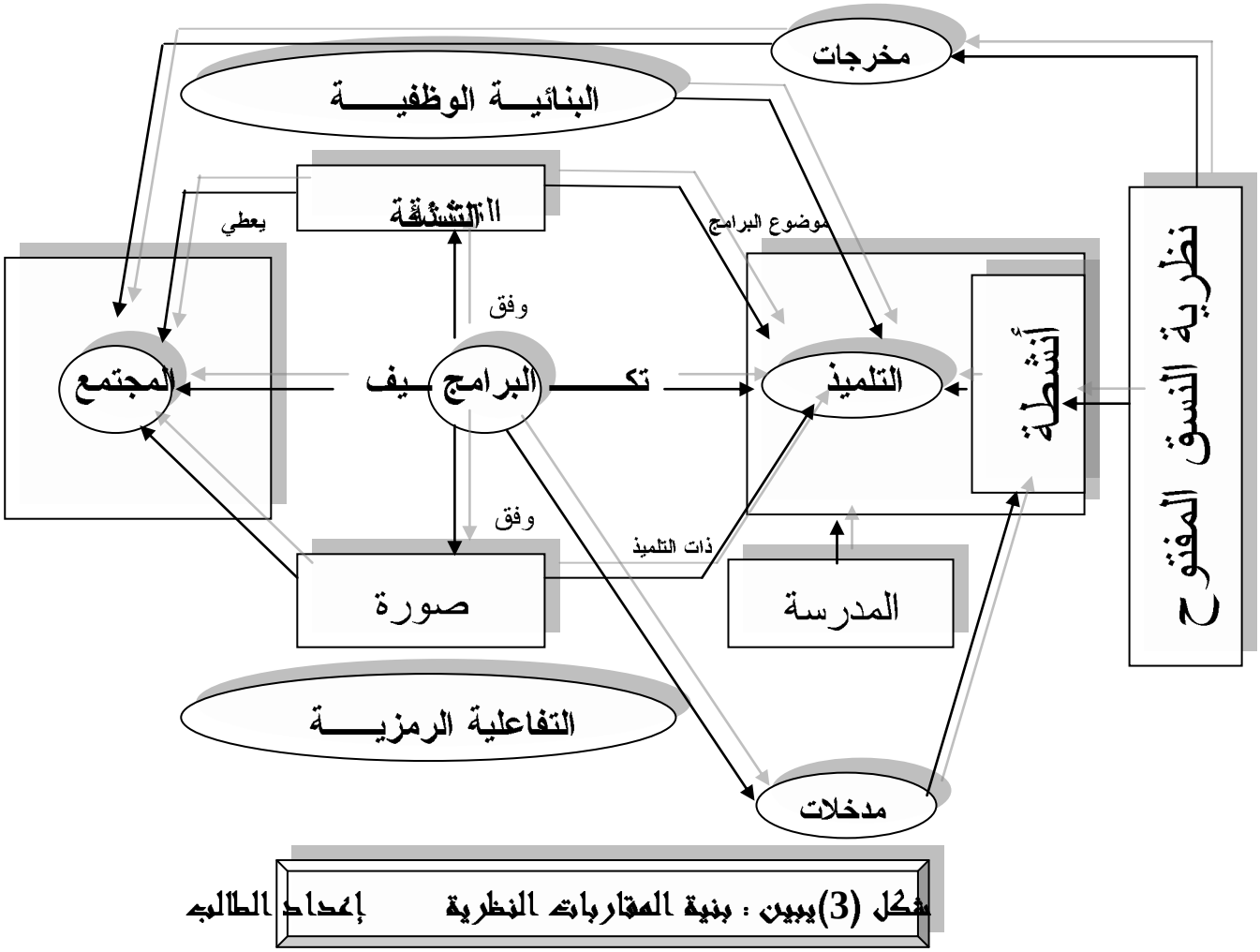
النظرية النسقية:

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

الشخصاني بالنظام الاجتماعي فيجعل الفرد أكثر قدرة علي التماثل مع النسق العام للمجتمع[1].



شكل(2) يبين المقاربة النسقية من إعداد الطالبة



شكل (3)يبين : بنية المقاربات النظرية إعداد الطالبة

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

8 . الدراسات السابقة

8 . 1 . الدراسة الأولى:

برامج المدرسة الأساسية وعلاقتها بالواقع الاجتماعي الجزائري ، دراسة نظرية وميدانية

أجريت بمدينة بوفاريك بالجزائر، وقد صاغ الباحث إشكالية هذه التساؤل التالي :

ما موقف برامج المدرسة الجزائرية في حد ذاتها من الواقع الذي يعيشه التلميذ الجزائري هل تحاول تغيره أم أنها صورة طبق الأصل له؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم صياغة هذه الفرضيات:

1-إن برامج المدرسة الأساسية تعطي وصفا مغايرا للواقع الاجتماعي للطفل محاولة بذلك التغير في علاقات الإنتاج والعلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع وبالتالي إنتاج علاقات جديدة على أساسها المجتمع مستقبلا.

2-إن العلاقات التي تربط أفراد الأسرة الواحدة مبنية على أساس التعاون والتكامل وبالتالي الاشتراك في العملية الاقتصادية للعائلة.

3-إن المرأة تلعب دورا هاما في بناء المجتمع بما تقدمه من أعمال تساهم من خلالها في التنمية الاقتصادية والمشاركة في الإنتاج ولا يقتصر دورها على الإنجاب والتربية فقط

وللتحقيق من هذه الفرضيات استخدم الباحث المنهج الإحصائي ومنهج تحليل المحتوى لتحليل نصوص الكتب عينة الدراسة والتي تتمثل في كتب القراءة وباللغتين العربية والفرنسية للأطوار الثلاثة للمدرسة الأساسية. كما اختار عينة عشوائية تتمثل في 100شخص يمثلون التلاميذ أما الأدوات المستخدمة في المدرسة فتمثلت في استمارة مكونة من 56 سؤالا . أما أهداف الدراسة فتمثلت في:

تبيان مدى ارتباط الواقع الاجتماعي الذي يعيشه التلميذ يوميا مع الواقع النموذجي المقترح من خلال البرامج المدرسة الأساسية

تبيان الأهداف التي ترمي المدرسة إلى تحقيقها من خلال برامجها المقررة لمادة القراءة والبحث عن هدفها المصور فيها وتوصل الباحث إلى مجموعة في النتائج تتمثل في :

إن البرامج المدرسية الأساسية تتطابق جزئيا مع الواقع الاجتماعي للطفل الجزائري خاصة فيما يتعلق بوصف العائلة وتكوينها والعلاقات التي تربط أفراد هذه العائلة فيما بينها .

إن المدرسة الأساسية تحاول الحفاظ على علاقات الإنتاج الموجود في الواقع دون تغييرها مع الإشارة إلى أن علاقات الأفراد في وسط العائلة مبنية على أساس التعاون والتكامل دون مشاركة المرأة في العملية الاقتصادية، كونها تبقى في المنزل دون العمل خارجه، وبالتالي لا تساهم في العملية الإنتاجية إلا بنسبة قليلة ، وبطريقة غير مباشرة وحتى إن كانت المرأة عاملة فإنها تأتي في مرتبة ثانوية بشغلها المناصب ثانوية أيضا، وبالتالي فدورها في العملية الإنتاجية ضئيل جدا، ودورها البارز هو الإنجاب وتربية الأولاد وخدمتهم بالإضافة إلى خدمة الزوج ، وهذا ما يجعلها مهمشة وهذه هي نقطة الاختلاف بين البرامج والواقع حيث أن الواقع أعطى مكانة أرقى واهم من تلك الموجودة في الكتب.

إن علاقات الإنتاج المذكورة في الكتب تقتصر على دور الرجل في العملية الإنتاجية فقط دون مشاركة زوجته له، وهذا غير ما هو الواقع، يعني هذا أن البرامج تقدم واقعا مخالفا محاولة بذلك خلق واقع اجتماعي تهمش فيه المرأة. وبالتالي تهمش جزء من القوة البشرية التي تلعب دورا هاما في العملية الإنتاجية مستهدفة التغيير في علاقات الإنتاج السائدة .

وفي الأخير فهذه الدراسة تكتسي أهمية نظرا لقربها ومقارنتها لما هو مقرر في المدرسة الأساسية كمؤسسة تربوية وبين ما هو موجود في المجتمع وتركيزها على العائلة والعلاقات القائمة بين أفرادها كذلك تناولها كل كتب القراءة باللغتين العربية والفرنسية للأطوار الثلاثة للمدرسة الأساسية مما يعطي تمثيلا أكثر عن البرامج المدرسية الأساسية ،ما يهم أكثر من نتائج الدراسة هو ما توصلت إليه أن البرامج المدرسة الأساسية تتطابق مع الواقع خصوصا فيما يتعلق بوصف العائلة وتكوينها والعلاقات التي تربط أفراد العائلة فيما بينهم، طبعا هذه النتيجة معبرة عن البرامج المطبقة سابقا (المدرسة الأساسية) مع واقع الأسرة في الفترة الزمنية للدراسة وبعد التغييرات الكثيرة التي مست المجتمع الجزائري من التسعينات وحتى الآن والتي كان لها اثر اللبنة الأساسية فيه وهي الأسرة ، أيضا الإصلاحات الأخيرة الموسومة بإصلاحات بن زاغو تجعل الدراسة الحالية تنطلق من أن البرامج المدرسية تمثل الأسرة،وهل أن إصلاح البرامج المدرسية بعكس حقيقة التغييرات المجتمعية ، من خلال البحث عن صورة الدين التي تجسدها البرامج المدرسية الجديدة ومقارنتها بما توضحه البرامج المدرسية المنتهجة قبل إصلاحات المنظومة التربوية 2001.

تقييم : تتفق الدراسة الحالية مع دراسة البرامج المدرسية الأساسية وعلاقتها بالواقع الجزائري دراسة ميدانية من حيث وجود مواضيع تطبيقية كالصلاة والوضوء وهذا مايتماشى مع الواقع الملموس،من هذا المنطلق نقول أنها تحافظ على الإنتاج الموجود في الواقع.

8 . 2 . الدراسة الثانية

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

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

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

نتائج الدراسة:

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

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

تقييم:

- استعمل الباحث أداة الاستمارة التي وزعها على مجموعة من الأساتذة والطلبة الذين يدرسون، وأهملت الدراسة فئة القائمين على التخطيط والتسيير مشاريع التنمية مما اثر على النتائج العامة للبحث.

– اقتصر الباحث على دراسة مرحلة التعليم الثانوي وعلاقته بالتنمية وأهمل باقي المراحل الأخرى ، وكان من الأجدر دراسة علاقة المنظومة التربوية بأهداف التنمية.

كما أوجز الباحث دراسته على الهيكلة العامة للتعليم الثانوي ومضمون البرامج الدراسة للشعب الموجودة في هذا التعليم وتأثره على مشاريع التنمية وأهمل مخرجات هذا النوع من التعليم ومدى قدرته وفعاليته ميدانيا في خدمة مشاريع التنمية.

8 . 3 . الدراسة الثالثة

دراسة (بكر 1975)*

أجرى بكر دراسة بعنوان : **دراسة مقارنة في القيم بين طلبة الجامعة والثانوية .**

هدفت الدراسة إلى معرفة ماهية القيم وكيفية ترتيبها وأكثرها انتشارا لدى طلبة الجامعة والثانوية (الذكور و الإناث) ومعرفة الفروق في القيم بين المجموعات المذكورة أنفا من أجل تحديد دور التعليم الجامعي في التغيرات التي تحدث في قيم الطلبة .

كشفت نتائج الدراسة :

أ.نمو في مجموعة القيم الذاتية لدى طلبة الجامعة وضعف في مجموعة القيم الاجتماعية والمعرفية مقارنة بطلبة الثانوية .

ب.نمو في القيم الصدق الشخصية اللطيفة الصبر التماثل .الصداقة الذكاء الشجاعة .النظافة .قواعد السلوك.التواضع التسامح الجمال نظرا لتفوق طلبة الجامعة علي طلبة الثانوية فيها .

ج.ضعف قيم الأخلاق .العدالة .الطاعة .الكذب .الاندماج في الجماعة حب الوطن .التقاليد – .التحصيل .العدوان .القيم العلمية الحرص .الاستقلال نظرا لتفوق طلبة الثانوية فيها .

كما أوضحت نتائج الدراسة أن الاختلاف في القيم بين إناث الجامعة وإناث الثانوية هو أكبر من الاختلاف في القيم بين ذكور الجامعة و ذكور الثانوية.

تقييم : تتفق دراسة بكر مع هذه الدراسة من حيث قمتي الصدق والكذب مدى نمو الصدق وانخفاض كلمة الكذب في التعليم الأساسي مقارنة بالمدرسة الابتدائية وهذا نجده في ثلاث جداول .

---

* عبد الكريم اليماني ، **فلسفة القيم التربوية** ، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2009،ص53

8 . 4 . الدراسة الرابعة

أجرى عبد الحليم** دراسة بعنوان : **تعليم القيم في نظم التعليم العربية**

وطرحت الدراسة مجموعة من التساؤلات منها :

أ.ما مصادر القيم ؟

ب.لماذا تأخرت عناية البحث العلمي بموضوع القيم ؟

ج.ما المعايير التي تميز بين الأعمال التي نصنفها بأنها قيمة أو الأعمال العادية المباحة و المفيدة ؟

وبعد الإجابة علي هذه التساؤلات كشفت نتائج الدراسة :

1. أن تعليم القيم في نظم التعليم العربية غائبة في كل محاولات التطوير والتي تتطلع بها وزارة التربية والتعليم في بعض الأقطار العربية .

2. أن سمات الخلل و الاضطراب المتجلية في الثقافة العربية اليوم ليس منشؤها الوحيد ما يتحدث عنه أنه (غزو ثقافي)بل أن هذا الخلل الثقافي يرجع الي مركب دينامي معقد يستحيل معه أن تفرز العوامل الخارجية عن العوامل الداخلية التي أدت الى الخلل الثقافي و نقصد بالعوامل الداخلية العوامل التاريخية و الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية والثقافية و التعليمية التي جعلت النظام الثقافي العربي في ذاته قابلا للغزو عاجزا عن التكليف مع مطالب العصر و أدواته بصورة تفي باحتياجات الأمة العربية .دون تهدد هويتها الثقافية و تبقي جذورها الحضارية.

وقدم الباحث مجموعة من المقترحات في شأن تعليم القيم منها :

1. أن تعليم القيم فريضة واجبة في نظم التعليم العربية ولكنها غائبة في بعض الأقطار العربية و إذا لم تؤسس برامج التنمية بعامة و برامج تطوير التعليم بخاصة علي أعمال مقصورة تهدف الي تنمية القيم لدى الناس تكون عبثا لا جدوى منها و مضيعة للوقت و للجهد و للمال .لأن القيم هي الموجهات الأساسية لكل ما يحرزه المتعلمون في مجالات العلوم و التطبيقات التقنية وهي الجذر الذي يتفرع عنه ميولهم و اهتماماتهم و اتجاهاتهم و ألوان سلوكهم كافة .

** نفس المرجع ، ص 49 ــ 52

2. هناك حقيقة يجب تأكيدها وهي ان تعليم القيم في معاهد التعليم يحتاج الي تناقص في مجريات الأمور في المؤسسات العامة بالمجتمع مع القيم التي يراد تعليمها (فالحرية) لا تعلم في مجتمع يستبد حكامه بالناس و (العدل) لا يعمل في مجتمع ينتشر في ممارسات مؤسساته مظاهر الظلم السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي . وقيمة (الاستقلال) و (الاعتماد علي الذات) لا تعلم في مجتمع تزداد فيه مظاهر التبعية السياسية و الاقتصادية و الثقافية و الأمنية.

3. أن يركز في مقررات و بحوث الدراسات العليا في الجامعات علي موضوع القيم . و أن يشتعل موضوع القيم حيزا مناسبا من بحوث أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية.

4. أن جوهر ما تدعو إليه الدراسة يمثل تغييرا جذريا يجب أن يحدث في أهداف التعليم و مضامينه و أساليب تقدمه و تقويمه و أن تبدأ كليات التربية و معاهد أعداد المعلمين في جعل موضوع القيم تعليم القيم أحد المسافات الرئيسة في برمجها وأن تتسابق هذه الكليات و المعاهد في توفير الطرق و الوسائل التي تكفل حسن أعداد المعلمين للقيام بمسؤوليات تعليم القيم في مراحل التعليم المختلفة و في أنواعه المتعددة و أن يأخذ طريقه كذلك في تدريب المعلمين أثناء الخدمة .

تقييم : استفدنا من هذه الدراسة من ناحية تعليم القيم ، كما أننا ننقد الباحث في الاقتراح الثالث الذي يهدف إلى التغيير الجذري الذي يحدث في أهداف التعليم ومضامينه وقد أتفق معه على تغيير الأساليب والتقويم .

خلاصة الفصل الأول

لقد تناولنا في هذا الفصل الذي يشمل الجانب النظري للبحث والذي يعد مفتاح أي دراسة علمية تقوم على أسس منهجية سليمة، وقد شمل هذا الفصل إشكالية الدراسة التي تحاول معالجة صورة الدين في البرامج المدرسيةِ كما شمل هذا الفصل الأسس الذاتية والموضوعية لاختيار الموضوع، وأهميته، وأهدافه، والمفاهيم المهمة في هذه الدراسة ، والمدخل النظري المتبني في هذه الدراسة و أخيرا الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الدين والتربية الإسلامية

تمهيد

1 . الدين

2 . التربية

3 . التربية الإسلامية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية

4 . التربية الإسلامية في البرامج المدرسية الجزائرية

خلاصة

تمهيد

يمثل الدين في علاقته بالتربية الإسلامية أحد أهم الركائز التي تتبني عليها تعليمية المادة من جهة وبروز التنشئة الاجتماعية بينهما من جهة ثانية ، ما جعلنا نتعرض في بداية هذا الفصل للدين وما يتعلق به من مفاهيم ، ثم تناولنا في المبحث الثاني التربية ومكانتها في الإسلام لنصل بعدها إلى المبحث الثالث المتعلق بالتربية الإسلامية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية . وفي الأخير تعرضنا لمادة التربية الإسلامية في البرامج المدرسية الجزائرية وركزنا فيها على المقاربة بالكفاءات في تعليميتها.

1 . الدين

إن الدين ظاهرة اجتماعية توجد في جميع المجتمعات ، ولا يمكننا القول بان ظهور الديانات قد جاء متأخرا عن نشأة المجتمعات فقد حاول الإنسان منذ عصور أن يتعرف على عناصر البيئة التي تحيط به، ويكتشف الكثير من أسرارها ويتوصل إلى حقيقة القوى التي توجهها فالإنسان منذ بدء الخلقية محب الاستطلاع، كما انه لا يستطيع أن يحيا وسط الظواهر والأشياء دون أن يكون لنفسه عنها بعض الأفكار التي تساعده على تحديد سلوكه تجاهها والتي تمكنه من إيجاد الحلول والمشكلات التي تواجهه في حياته ، غير أنه لم يستطع بخبرته المحدودة ومعرفته الذاتية ، فهم بعض ظواهر الطبيعة المألوفة التي تكرر بين الحين والآخر كالصواعق والأوبئة ، والتي يحللها العلم الحديث ويقف على الكثير من أسرارها إلا أن الإنسان البدائي لم يعرفها فكان ينسبها إلى قوة خارقة فوق الطبيعية ، وكان يتوسل إليها إذا غضبت لتخفق من باسها وغضبها، ويقدم لها القرابين ، ويقيم شعائر الخضوع في تقديسه وعبادته لها.

1 . 1 . مفهوم الدين

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

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

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

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

---

[1] عبد الرحمن النحلاوي ، **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع** ، ط1 ، دار الفكر المعاصر ، بيروت ، لبنان ، 1991، ص 14

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

1 . 2 . استعمال كلمة الدين في القرآن الكريم

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

ــ الحاكمية والسلطة العليا (الإلهية).

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

ــ النظام الفكري والعلمي الذي أوجدته تلك السلطة و الحاكمية.

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

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

المراد بـــالدين في جميع هذه الآيات هو نظام الحياة الكامل الشامل لنواحيها الاعتقادية والفكرية والخلقية والعملية، فقد بين الله تعالى أن نظام الحياة صحيح المرضى عند الله هو النظام المبني على طاعة الله وإخلاص العبودية له وحده.[1]

ومن خلال ذلك يمكن تعريف الدين تعريفا يشمل جميع معانيه اللغوية والقرآنية كما يلي:

الدين علاقة خضوع وانقياد وعبودية من قبل البشر يشعرون بها نحو خالق حاكم مسير لأمور الكون، قد وضع لهم نظاما كاملا شاملا للحياة بجميع جوانبها، وأمرنا أن نسير عليه وأخبرنا بالجزاء الذي أعده لجميع المكلفين يوم الحساب.[2]

---

[1] عبد الرحمن نحلاوي ، مراجع سابق، ص15

[2] المرجع نفسه ، ص16

1 . 3 . دراسة الظواهر الدينية وعلاقتها بالدين

كانت دراسة الظواهر الدينية بثلاث مراحل:

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

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

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

ويمثل الدين كنظام اجتماعي مجموعة من الظواهر العقدية والعبادات التي تعطي معنى للحياة البشرية وتعمل على تنظيم السلوك الإنساني حيال عالم الغيب كعقيدة يشترك فيها جماعة من الأفراد يكونون وحدة متماسكة وقد حاول الباحثون منذ القرن الثامن عشر تعريف الدين وتحديد ماهيته إلا أنهم واجهوا صعوبة كبيرة في هذا المجال، ويرجع ذلك إلى أن

---

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

مفهوم الدين لا يقتصر على دين بذاته، وإنما يتسع لشمل الديانات القديمة والحديثة، البدائية والمتحضرة، السماوية وغير السماوية، الحية منها والمندثرة، وهي ديانات كثيرة ترتكز على مجموعة من العقائد والشعائر المتباينة والتي تكون الأفكار مجتمعها وحدة عامة، فضلا عن أن الخبرة الدينية يتعذر وصفها والتغيير عنها بالكلمات لطبيعتها غير المحسوسة إضافة إلى اختلاف التصورات الفكرية والمنطلقات النظرية والمناهج التي يستخدمها الباحثون في التعريف والتصنيف والتحليل.[1]

1 . 4 . مفهوم الدين الإسلامي

الإسلام في اللغة والقرآن هو الاستسلام والخضوع، قال تعالى: ﴿ أفغير دين الله يبغون وله أسلم من في السموات والأرض طوعا وكرها وإليه ترجعون﴾ ثم استعمل اللفظ في القرآن علما على الدين والنظام الذي أرسل به رسول الله محمد(ص) ويبين أن كل من يتخذ أو يتبع دينا غيره، ولو كان من الأديان السماوية السالفة فإن الله لا يقبله منه.[2]

﴿ إن الدين عند الله الإسلام﴾ آل عمران 19.

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

﴿ قل إني أمرت أن أعبد الله مخلصا له الدين وأمرت لأن أكون أول المسلمين﴾ الزمر11،12

فالإسلام هو النظام الإلهي الذي ختم الله به الشرائع وجعله الله نظاما كاملا شاملا لجميع نواحي الحياة، وارتضاه لتنظيم علاقة البشر بخالقهم وبالكون والخلائق،وبالدنيا والآخرة، وبالمجتمع والزوجة والولد والحاكم والمحكوم ولتنظيم كل الارتباطات التي يحتاج إليها الناس، تنظيما مبنيا على خضوع الله وحده وإخلاص العبودية لـه، وعلى الأخذ بكل ما جاء به رسول الله صلى الله عليه وسلم.[3]

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

---

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

[2] عبد الرحمن النحلاوي ، مرجع سابق ، ص17

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

قال سنسكس :<< إن الإسلام يتضمن في ذاته أكبر وأعظم ما يدركه الإنسان من تعليم الدين و تنظيم العلاقات التي يجب أن تكون بين الناس و خالقه، وبين الإنسان و أخيه ،و أن تعاليمه أكبر انطباقا على نواميس الطبيعة و قوانينها و العقل الإنساني >> [1] .

و لقد عمل الإسلام جهودا ضخمة في مجال التربية و التوجيه إلى بناء الأجيال الصاعدة فهو كم يكتف بنشر الدعوة و العمل علي ترسيخ العقيدة من خلال الجماعة المنظمة أو المسجد أو الكتاب وأجهزة الإعلام ،و إنما بذل جهودا لبدء بالمتعلمين منذ الصفوف الابتدائية الأولى[2].

كما أن الإسلام يستوعب العناصر المختلفة أو نضمها في رحابه في ظل العقيدة الواحدة[3]

1 . 5 . صورة الدين

1 . 5 . 1 . مفهوم الصورة

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

1 . 5 . 2 . مفهوم الصورة لغة

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

قال " ابن الأثير " : الصورة ترد في لسان العرب (لغتهم) على ظاهرها ، وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته ، وعلى معنى صفته ، يقال: صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته ، وصورة كذا وكذا أي صفته »[4]

---

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

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

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

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

و أما التصوُّر فهو " مرور الفكر بالصورة الطبيعية التي سبق أن شاهدها وانفعل بها ثم اختزنها في مخيلته مروره بها يتصفحها "[1].

وأما التصوير فهو إبراز الصورة إلى الخارج بشكل فني ، فالتصوُّر إذا عقلي أما التصوير فهو شكلـــــي " إن التصوُّر هو العلاقة بين الصورة والتصوير ، و أداته الفكر فقط ، وأما التصوير فأداته الفكر واللسان واللغة "[2]

و التصوير في القرآن الكريم ، ليس تصويرا شكليا بل هو تصوير شامل "فهو تصوير باللون ، وتصوير بالحركة وتصوير بالتخيل ، كما أنه تصوير بالنغمة تقوم مقام اللون في التمثيل ، وكثيرا ما يشترك الوصف والحوار ، وجرس الكلمات ، ونغم العبارات ، وموسيقى السياق في إبراز صورة من الصور " [3]

1 . 5 . 3 . مفهوم الصورة في الاصطلاح

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

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

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

---

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

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

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

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

فالصورة عند " أحمد علي دهمان " مركبة و معقدة و تستعصي على الدارس. و لقد ظهر الاهتمام بالصورة في الدرس الأدبي عموما ، و الشعر خصوصا ، منذ حركة الترجمة التي عرفها الفكر العربي عن الفلسفة اليونانية ، ومدى الاحتكاك الحادث بين الحضارتين الغربية والعربية.

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

1 . 5 . 4 . مفهوم الصورة عند القدماء

لقد كانت الصورة الشعرية وما تزال موضوعا مخصوصا بالمدح و الثناء ، ولها من الحظوة بمكان ، والعجيب أن يكون هذا موضع إجماع بين نقاد ينتمون إلى عصور و ثقافات متنوعة ، فهذا " أرسطو " يميزها عن باقي الأساليب بالتشريف ، فيقول : " ولكن أعظم الأساليب حقا هو أسلوب الاستعارة...وهو آية الموهبة " [3].

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

---

[1] أحمدعلي دهمان، **الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني منهجا و تطبيقا**، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ،دمشق ،ط1،1986 ،ص269، 270

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

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

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

يعرف " كينيث بلدنج" في كتابه " الصورة " : أم الصورة الذهنية تتكون من تفاعل معرفة الإنسان بعدة عوامل منها المكان الذي يحيى فيه الفرد موقعه من العالم الخارجي ، العلاقات الشخصية وروابط الأسرة والجيران والأصدقاء المحيطين به ، والزمان والمعلومات التاريخية الاجتماعية التي يحصل عليها[1].

أما قاموس علم الاجتماع فيعرف الصورة الذهنية أنها تمثيل عقلي مجرد لموضوع فئة معينة ، من الموضوعات وعلى الرغم من أن الصورة الذهنية تقوم على الإدراكات السابقة فهي لا تمثل انعكاسات بسيطة والمقصود بذلك أنه يحدث في بعض الأحيان التركيز على جوانب معينة من الإدراكات واستبعاد أي جوانب أخرى وإعادة تفسير جوانب ثالثة عند تنظيم الصورة الذهنية على الإدراك المباشر للموضوع ، وإنما يمكن أن تعتمد على المصادر غير المباشرة للمعلومات حيث تتأثر بالخيال كما أنها قد تكون مرئية أو مسموعة أو ملموسة أو لفظية أو جامعة لأكثر من جانب من هذه الجوانب ، بغض النظر عن نموذج الصورة الذهنية فإن اللغة لها أهميتها خاصة في تركيبها لأنها تشكل الإدراكات الأصلية التي قامت عليها كما أنها توفر في نفس الوقت تذكرها[2].

ويرى الدكتور " فايز الداية " أن " السكّاكي " في كتابه (مفتاح العلوم) اهتم كثيرا بالتفريعات ، و أهمل الأصول وكذا النصوص الإبداعية ، فكانت جهود السكّاكي رغم أهميتها عبارة عن تقنين وتقعيد بعيدا عن جوهر البلاغة وروحها. وهذا ما يلاحظه كثير من علماء البلاغة الذين جاءوا من بعد " السكاكي " ، وكل دارس تعامل مع الكتب البلاغية القديمة " وهذا مما أثر سلبا في الإنتاج الأدبي الذي لم يجد من يُقوِّمُهُ ويُبَيِّنُ أَلَقَهُ " [3].

---

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

[2] محمد عاطف غيث ، **قاموس علم الاجتماع** ، دار المعرفة الجامعية ، الأزاريطة ، الإسكندرية ، مصر ، 2005 ، ص136

[3] فايز الداية ، مرجع سابق ، ص13

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

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

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

1 . 5 . 5 . مفهوم الصورة عند الغربيين :

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

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

---

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

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

1 . 5 . 6 . مفهوم الصورة عند العرب المحدثين :

لقد توسَّع مفهوم الصورة في العصر الحديث إلى حد " أنه أصبح يشمل كل الأدوات التعبيرية مما تَعوَّدنا على دراسته ضمن علم البيان و البديع و المعاني و العَروض و القافية و السَّرد و غيرها من وسائل التعبير الفنِّي " [1]، وهي عند "عبد القادر القط": " الشكل الفني الذي تتَّخذه الألفاظ و العبارات يَنظِمها الشاعر في سياق بياني خاص ليُعَبِّر عن جانب من جوانب التجربة الشعرية الكامنـــة في القصيدة ، مستخدمـــا طاقات اللغـــة و إمكاناتها في الدلالة و التركيب و الإيقاع و الحقيقـــة و المجـــاز و الترادف و التضـــاد و المقابلة والتجانس و غيرها من وسائل التعبير الفني ... و الألفاظ و العبارات هي مادة الشاعر الأولى التي يَصُوغ منها ذلك الشكل الفني أو يرسم بها صوره الشعرية " [2].

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

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

---

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

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

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

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

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

1 . 5 . 7 . الوظائف الاجتماعية المرغوبة للصورة :

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

ــ تزيد الصورة من تقدير الذات نتيجة العضوية في الجماعة، فالصورة الإيجابية عن الجماعة التي ينتمي إليها الفرد قد تزيد من تقديره لذاته والشعور بالرضا عن نفسه.

ــ توفير أسس التعامل مع الآخرين كتوقعات سلوكهم وطرق تفكيرهم .

ــ تحديد الدور الاجتماعي للفرد ويقصد بذلك الأدوار التي يقوم بها الأفراد في العلاقات الاجتماعية وصور تحدد تفاعله في المجتمع.

ــ تحديد الهوية الاجتماعي للفرد ومساعدته على إدراكه لذاته.

2 . التربية

2. 1 . مفهوم التربية

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

الأصل الأول:

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

الأصل الثاني:

ربى يربي على وزن خفى يخفي، ومعناها نشأ وترعرع وعليه قول ابن الأعرابي:

فمن يك سائلا عني فإني بمكة منزلي وبها ربيت

---

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

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

الأصل الثالث:

ربّ يرب بوزن مدّ يمدّ بمعنى أصلحه، وتولى أمره، وساسه وقام عليه ورعاه.

ومعنى هذا المعنى قول حسان بن ثابت كما أورده ابن منظور في لسان العرب:

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

ـــ وقد استنبط الأستاذ ""عبد الرحمان البان" من هذه الأصول اللغوية أن التربية تتكون من عناصر:

أولها: المحافظة على فطرة الناشئ ورعايتها.

ثانيها: تنمية مواهب واستعداداته كلها، وهي كثيرة ومتنوعة.

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

رابعها: التدرج في هذه العملية ، وهو ما يشير إليه البيضاوي بقوله"شيئا فشيئا" والراغب بقوله: حالا فحالا.

ثم يستخلص من هذا نتائج أساسية في فهم التربية:

أولاهما:

أن التربية عملية هادفة، لها أغراضها وأهدافها وغاياتها.

النتيجة الثانية:

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

النتيجة الثالثة:

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

---

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

النتيجة الرابعة:

تحليل لمعنى التربية ونتائجها يؤدي بنا إلى معنى الشرع والدين لأن التربية تستمد جذورها منه، فطبيعة النفس الإنسانية طبيعة متدينة والإنسان.[1]

2 . 2 . العلاقة بين الإسلام و التربية

التربية الإسلامية هي فريضة إسلامية فالإسلام شريعة الله للبشر، أنزلها لهم ليحققوا عبادته في الأرض وإن العمل بهذه الشريعة ليقتضي تطوير الإنسان وتهذيبه حتى يصلح حمل هذه الأمانة وتحقيق هذه الخلافة، وهذا التطوير والتهذيب هو التربية الإسلامية قال تعالى : ((إنا عرضنا الأمانة على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوما جهولا)) (الأحزاب 72) فلا تحقيق لشريعة الإسلام إلا بتربية النفس والجيل والمجتمع على الإيمان بالله ومراقبته والخضوع له وحده، ومن هنا كانت التربية الإسلامية فريضة في أعناق جميع الآباء والمعلمين، وأمانة يحملها الجيل للجيل الذي بعده، ويؤديها المربون للناشئين، وكان الويل لمن يخونون هذه الأمانة أو ينحرف بها عن هدفها أو يسيء تفسيرها أو يغير محتواها.[2]

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

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

---

[1] عبد الرحمن النحلاوي ، المرجع السابق ، ص13

[2] المرجع نفسه ، ص14

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

ــ تربية الفرد على الإيمان بالله والاستسلام لشريعته والإيمان بالغيب.

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

ــ تربية المجتمع على التواصي بالحق للعمل به والتواصي بالصبر على الشدائد وعلى عبادة الله، وعلى الالتزام بالحق.

ــ سمات مميزة تتعلق بمحتوى التربية الإسلامية :

تتميز معايير اختبار محتوى التربية الإسلامية بالسمات التالية :

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

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

2 . 3 . التربية الإسلامية ضرورة حتمية وقضية إنسانية

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

ولما كان الإسلام هو المنهج الرباني المتكامل، المواتي لفطرة الإنسان والذي أنزله الله لصياغة الشخصية الإنسانية متزنة متكاملة وليجعل منها خير نموذج على الأرض، يحقق العدالة الإلهية في المجتمع الإنساني، ويستخدم ما سخر الله من قوى الطبيعة، استخداما نيرا

---

[1] عبد الرحمن النحلاوي ، مرجع سابق ، ص 16

متزنا ولما كنا قد رأينا كيف أخفقت الجهود التربوية، والمدارس التربوية الحديثة، والفلسفات التربوية الغربية في إنقاذ الطفولة الإنسانية من ظلم في القرون الأوروبية الوسطى وظلامها في أوروبا، بل نقلتها من الظلم والظلام إلى الدمار والضياع وإلى الميوعة والاضمحلال.

إن التربية الإسلامية أصبحت ضرورة حتمية، وقضية إنسانية :

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

ــ لإنقاذ الطفولة غرس التربية الإسلامية كما العزة والشعور بالكرامة بل الاستماتة في سبيلها، مهما أحاطت به الشدائد، أو أذهلته عنها المغريات.[1]

3 . التربية الإسلامية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية

3 . 1 . تعريف التنشئة الاجتماعية[2]

يعرف " بارسونز " التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تعليم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقلية والأخلاقية عند الطفل والراشد وهي عملية دمج عناصر الثقافة في نسق الشخصية وهي عملية دمج عناصر الثقافة في نسق الشخصية وهي عملية مستمرة. ويعرف غي روشيه التنشئة الاجتماعية بأنها " الصيرورة التي يكتسب الشخص الإنساني عن طريقها ويستبطن طوال حياته العناصر الاجتماعية ، الثقافية السائدة في محيطه ويدخلها في بناء بناء شخصيته ، وذلك بتأثير من التجارب والعوامل الاجتماعية ذات الدلالة والمعنى ومن هنا يستطيع أن يتكيف مع البيئة الاجتماعية حيث ينبغي عليه أن يعيش ".

يحمل هذا التعريف مجموعة كبيرة من العناصر وبوجه خاص ثلاثة عناصر أساسية في التنشئة الاجتماعية تشكل دليلا ومرشدا لها [3]:

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

---

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

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

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

أما التعريف السوسيولوجي لها فيعتبر أن: التنشئة الاجتماعية من المنظور الاجتماعي يهتم علماء الاجتماع في تعريفهم للتنشئة الاجتماعية بالأنساق والنظم الاجتماعية التي من شأنها أن تساعد على تحويل المادة البيولوجية الإنسانية الخام إلى شخص قادر على أداء العمليات التي يطلبها المجتمع منه بحيث يعرفونها على أنها تمثل نوع من التطبيع الاجتماعي أو القولبة الاجتماعية للفرد حسب حاجات المجتمع[1].

ويمكن تعريفها بأنها العملية التي يكتسب فيها الفرد للمواقف والقيم والسلوك والعادات والمهارات التي ينتقل إليه من خلال تفاعله مع بيئته المحيطة فيصبح الأطفال بموجب ذلك راشدين يسهمون في نشاط المجتمع الذي ينتمون إليه ، ويعملون على تطوره وإحداث تغيير فيما هو سائد[2].

كما يعرفها مادلين غرافيتش بأنها السيرورة التي يتم من خلالها اندماج الفرد في المجتمع ، من خلال استنباطه للقيم من المعايير والرموز ومن خلال تعلمه للثقافة في مجملها بفضل الأسرة والمدرسة ، كذلك اللغة والمحيط...إلخ[3] .

ويرى بياجيه أن آليات التنشئة الاجتماعية تحيلنا إلى النمو المستقل لميكانيزمات الإدراك وحاجة الفرد وقابليته لأن يكون اجتماعيا . وعند " ستيرن " التنشئة الاجتماعية هي حصيلة تفاعلات تبدأ من الولادة وتساهم في الأنا عند الطفل ، وفي كل الحالات العلاقة الاجتماعية تظهر كعنصر أساسي في تكوين الشخصية[4].

المفهوم عند أفلاطون : في المدينة الفاضلة لأفلاطون نلمح المعايير التي وضعها لتربية أهل المدينة وتنشئتهم ، وهذا ما يسمى في علم النفس الاجتماعي اليوم بالتنشئة الاجتماعية . فيقول : " يجب على الذين يتولون بناء المجتمع المنشود أن يختاروا من بين الأحداث الصغار ذوي الاستعداد الحربي ، فيجعلون منهم جماعة قوية كما يغذون أنفسهم

---

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

(2) حسان هشام،**مدخل لعلم الاجتماع التربوي**، ط1، مطبعة النقطة ، الجزائر ، 2008 ، ص100

(3) MADELIENE GRAWITZ, LESCIQUE DES SCIECNES SOCIALES, ,PARIS,ED DALLOZ 6EME ,p355 ،

(4) FRANCOIS GRESLE ET, **DECTIONAIRE DES SCIENCES HUMAINS SOCIOLOGIE.ANTHROPOLOGIE.**.NOUVELLE EDITION .REVUE ET AUGMENTE.PARIS.NATHAN.1994.P344.

بالآداب والفنون ، و تكون تربية هؤلاء الصغار جميعا واحدة حتى سن الثامنة عشرة ، ثم يتركونها ليزاولوا التربية البدنية ، والتدريبات العسكرية وعند سن العشرين يتم تكوين جماعة من أكفأهم وأقدرهم ليدرسوا الحساب والهندسة والفلك والموسيقى[1] .

3 . 2 . أشكال التنشئة الاجتماعية وأهدافها

للتنشئة الاجتماعية شكلان أساسيان :

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

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

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

ب. اكتساب العادات المتصلة بالعمل والإنتاج والاستهلاك ومختلف أنواع السلوك الأخرى.[2]

أما أهداف التنشئة الاجتماعية فإنها تنقسم إلى قسمين:

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

ـ أهداف عامة على كافة المستويات :

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

---

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

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

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

3 . 3 . المفهوم الإسلامي للتنشئة الاجتماعية

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

لقد اهتم المربون المسلمون اهتماما بليغا بتنشئة الطفل تنشئة إسلامية قويمة من أجل تكوين الشخصية الإسلامية المتكاملة وصياغتها بما يتفق والمبادئ الإسلامية التي جاء بها القرآن وأكدتها السنة، كما تخص النشء المسلم وتدربه على التكيف مع القيم والعادات والتقاليد والنظم وأساليب الحياة الإسلامية، والسلوك الإسلامي في المجتمع.

---

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

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

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

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

كما تهتم التنشئة الإسلامية بتنمية الأخلاق عند الأفراد وتكوين الإرادة الخيرة والروح الخيرة، وتنمية الجوانب العقلية عندهم وتؤدي إلى تربية الفرد من الناحية الاجتماعية بحيث يتكون لديه روح التعاون والتعلق بالمجتمع واحترام الإنسان كإنسان وغرس القيم الإسلامية لديه والمستمدة من مبادئ الإسلام وتعاليمه السمحة التي جاء بها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وممارسات العلماء والمربين المسلمين.

---

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

3 . 4 . سمات التنشئة الاجتماعية في الإسلام

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

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

3 . 5 . أهداف التنشئة الاجتماعية في الإسلام

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

- ✓ المحافظة على فطرة الفرد وتنميتها من خلال تعريفه بخالقه وبناء العلاقة بينهما.
- ✓ تطوير سلوك الفرد وإعادة تشكيل اتجاهاته اللفظية والعملية السلوكية بحيث تتسع وتتطابق مع السلوك والاتجاهات الإسلامية.

---

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

- ✓ إعداد الفرد للقيام بما تتطلبه حياته في الدنيا.
- ✓ بناء المجتمع المسلم الصالح الذي تقوم نظمه على الشريعة الإسلامية بالاستناد إلى الكتاب والسنة.
- ✓ إعداد المسلمين لجمل رسالة الإسلام ونشرها في جميع بقاع العالم لنشر الحق.[1]
- ✓ غرس قيم الإيمان الإسلامية في نفوس الناشئين كوحدة الإنسانية والمساواة بين البشر.
- ✓ التثقيف العقلي والإعداد الفكري.
- ✓ تنمية القوى والاستعدادات الطبيعية عند الطفل.
- ✓ الاهتمام بقوة النشء وحسن تربيته.
- ✓ تنمية الأخلاق الإسلامية لدى الإنسان.

3 . 6 . أسس التنشئة الاجتماعية الإسلامية

تقوم التنشئة الاجتماعية في الإسلام على ما يلي:

- ــ حرية الاختيار بين المتعلمين.
- ــ المرونة في العملية التربوية.
- ــ شمولية التربية لنواحي الفرد المختلفة، الجسمية، العقلية، الخلقية، الاجتماعية.
- ــ الاستمرارية في عملها عند الولادة حتى الممات.
- ــ التطور: وهو مبدأ مستمد من طبيعة الدين الإسلامي عامة.
- ــ التفاعل بين البشر في تعاملهم وتحاورهم في أمور الدين والدنيا.
- ــ الانتفاع بما يتعلمه الإنسان.
- ــ المسؤولية الجماعية عن عملية التنشئة في المجتمع.
- ــ تأثر التنشئة الاجتماعية الإسلامية بعوامل البيئة والطبيعة المحيطة[2]

---

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

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

4 . التربية الإسلامية في البرامج المدرسية الجزائرية

4 . 1 . مميزات طفل المرحلة الابتدائية

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

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

كما يجب تشجيعهم على العلم والمعرفة، وتوجيههم إلى النظر والتأمل في المخلوقات ولهذا كله نجد الرسولــ صلى الله عليه وسلم ــ يأمر بتعليم وتدريب الأطفال على بعض الواجبات والمسؤوليات المستطاعة ابتداء من سن السابعة فقد روي أنه قال: "مرو الصبيان بالصلاة لسبع سنين واضربوهم عليها في عشر سنين، وفرقوا بينهم في المضاجع" ويستنتج مما سبق أن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى تدريب على كل سلوك مرغوب فيه باستعمال وسيلتين مختلفتين كل واحدة تناسب سنا معينا، أما إدراكه الأمور الحسية فإنها تبدأ معهم في التفريق بين المضاجع والاستئذان قبل الدخول حتى لا تقع أعينهم على العورات[2].

---

[1] هيئة التأطير بالمعهد ، **تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية** ،سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي ، 4شارع أولاد سيد الشيخ ، الحراش ، الجزائر ،ب ت ،ص60

[2] هيئة التأطير بالمعهد ، مرجع نفسه، نفس الصفحة

إن الهدف الأول في تدريس الدين هو تعليم المتعلم بطريق الممارسة كيف يسلكون في حياتهم سلوكا دينيا حميدا ،مع توفير الأمل و الطمأنينة لهم و تخليصهم من المشكلات في حياتهم ،و ذلك يقتضي من المربين أن يجعلوا الدين شيئا ذا قيمة في حياة الطلبة و في كيانهم، وأن يرتفعوا بمستوى شعورهم الديني،بحيث تنعكس تعاليم الدين و قضاياه العلمية و قواعده المعرفية على ألوان سلوكهم[1] .

4 . 2 . المقاربة بالكفاءات وخصائص التربية الإسلامية

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

[2] نفس المرجع ، ص63

ــ أن يحب الرسول ــ صلى الله عليه وسلم ــ ويقتدي به من خلال المحطات المختارة من السيرة النبوية الشريفة.

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

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

4 . 5 . طرائق تدريس التربية الإسلامية في التعليم الابتدائي

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

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

---

[1] هيئة التأطير بالمعهد، تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية ، مرجع سابق ، ص64

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

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

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

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

---

[1] هيئة التدريس، نفس المرجع، ص63

4 . 6 . تقويم الكفاءة في التربية الإسلامية[1]

أولا: مفهوم التقويم

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

ثانيا : المفهوم الاصطلاحي

هناك عدة تعريفات للتقويم التربوي،نذكر منها ما يأتي:

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

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

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

ثالثا: أهداف التقويم

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

** أهداف بيداغوجية:*

- تنمية مستوى كفاءة الأداة بالنسبة للمتعلمين.
- تشخيص صعوبات التعلم، والكشف عن حاجيات المتعلمين ومشكلاتهم وقدراتهم بقصد تكييف العمل التربوي.
- توجيه العملية التعلمية واختيار مدى نجاح الطرائق والأساليب والوسائل المستعملة.
- التعرف على مدى تحقيق الأهداف والكفاءات،وذلك بتحديد ما حصل عليه المتعلم من نتائج تعلمية.

---

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

* *أهداف تنظيمية:*

ـ اكتشاف نواحي النقص والخلل في منهاج موضع التقويم.

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

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

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

رابعا: التقويم بالكفاءات

هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار،وبتعبير آخر هو إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة،ومن خلال هذا التعريف يمكن أن نستنتج ما يأتي:[1]

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

خامسا: كيفية تقويم كفاءة

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

---

[1] هيئة التأطير بالمعهد، مرجع سابق ، ص80

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

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

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

سادسا: وسائل تقويم الكفاءة [1]

- الأسئلة الشفوية والكتابية.
- التمارين بمختلف أنواعها.
- الاستظهار والحفظ.
- الأداة السلوكي المباشر.
- الملاحظات.
- المشاركة في النشاطات الجماعية والفردية...

[1] هيئة التأطير بالمعهد، مرجع سابق ، ص80-81

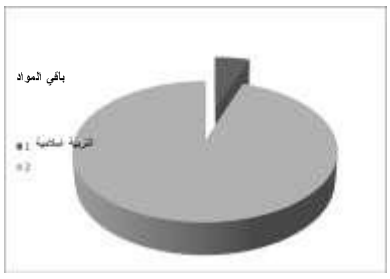
معرفة الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية في النظامين أساسي/ ابتدائي :

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

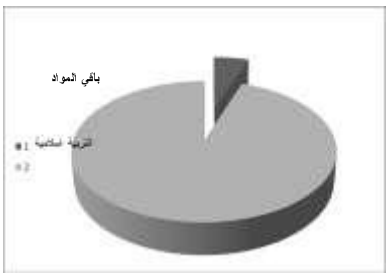
المواد / المستويات	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
اللغة العربية	12 ساعة	7.30 ساعة	7 ساعة
التربية الرياضية	6 ساعة	5 ساعة	5 ساعة
التربية الإسلامية	2 ساعة	1.30 ساعة	1.30 ساعة
التربية الاجتماعية	2 ساعة	1 ساعة	30 دقيقة
دراسة الوسط	1 ساعة	2 ساعة	2 ساعة
الموسيقى	1 ساعة	7 ساعة	7 ساعة
الأشغال اليدوية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

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

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



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



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

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

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

المستويات / الأنشطة	المستويات الدراسية		
	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
اللغة العربية	12	09	09
اللغة الأمازيغية	00	03	00
اللغة الفرنسية	04	05	05
الرياضيات	05	05	05
التربية العلمية والتكنولوجية	02	02	02
التربية الإسلامية	1.30	1.30	1.30
التربية المدنية	01	01	01
التاريخ والجغرافيا	لا توجد	01	02
التربية الموسيقية	01	01	01
التربية التشكيلية	01	01	01
التربية البدنية	01	01	01
المجموع	28.30	30.30	28.30

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

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

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

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

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

4 . 7 . ــ مفهوم التربية الإسلامية في الكتاب المقرر:

ــ التربية الإسلامية تعني النشاط الفردي و الاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان عقيديا و فكريا ووجدانيا و جسديا و خلقيا و فق ما جاء في القرآن و السنة ،و تزويده بالمعارف والاتجاهات اللازمة لنموه نموا سليما طبقا للأهداف التربوية .

ــ وتنبثق فلسفة (التربية الإسلامية) من عقيدة التوحيد وهي تعمل للوصول إلي الارتقاء بهذا الإنسان إلى المستوي الذي يليق بمكانته في الوجود ،و يتحقق ذلك كما يلي :

*العلاقة بين الخالق وبين الإنسان هي علاقة عبودية تتجلى في المظهر الشعائري ، و المظهر الاجتماعي ، و المظهر الكوني .

*العلاقة بين الإنسان و الكون هي علاقة تسخير ،وذلك بالعلوم و التكنولوجيا.

*العلاقة بين الإنسان وأخيه الإنسان هي علاقة عدل وإحسان .

*العلاقة بين الإنسان و الحياة هي علاقة اختبار و كد و عمل .

*العلاقة بين الإنسان و الآخرة هي علاقة مسؤولية وجزاء .

ومحور هذه العلاقات كلها هي علاقة العبودية ،إذ من علاقة العبودية تستمد بقية العلاقات روحها و تطبيقاتها ، فإذا ضعفت علاقة العبودية انعكس هذا الضعف علي بقية العلاقات فأفرغت من محتوياتها و فقدت فاعليتها و أصبحت شعارات بدون مضمون .

وليس بالضرورة أن يتوسع التلميذ أثناء دراسته في فهم كل ما يتعلق بالإسلام و مصادره الكبرى ،ولكن لابد لكل واحد منهم أن يعلم علما غير مشوه عن مجموع ذلك كله مما لا ينبغي جهله ،وذلك عن طريق المدرسة ووفق الطرائق الحديثة بالالتزام بما في المنهاج المقرر ،وعلى ضوء توجيهات الدليل .

ــ خصائص التربية الإسلامية في الكتاب المقرر :

تتميز التربية الإسلامية بالخصائص التالية :

*إن التربية الإسلامية مستلهمة من الوحي الذي يتمثل في القرآن الكريم و السنة النبوية و فق فهم علماء الأمة الإسلامية .

*إن التربية الإسلامية تربية شاملة ،تخاطب العقل و الوجدان و الضمير ،فلا ترهق العقل بفرضيات لا يقبلها ،ولا تلزم الوجدان بأحاسيس لا تلائمه ، ولا تكلف النفس بتكاليف لا قبل لها بها .

*إن التربية الإسلامية تربية وسطية ، توازن بين الروح والجسد ، و العقل و العاطفة و الأخلاق و السلوك .

*إن التربية الإسلامية (مع ثبات أصولها) متفتحة علي العصر ،تستفيد من التجارب الإنسانية ،وتسعى إلى الإلمام بكل مستحدث نافع في مجالات العلوم المختلفة ، بل و تدعو الناس إلى ذلك .

ـ الأسس التي تقوم عليها التربية الإسلامية في الكتاب المقرر :

وتتلخص إجمالا فيما يلي :

*التربية الإسلامية تقوم علي مسؤولية الإنسان الكاملة نحو نفسه و في كل أمر من أمور حياته و بلا وسيط بينه و بين خالقه،و هذا يعتبر تكريما عظيما للإنسان .

*وهي تعتبر أن الألوهية لا يمكن أن تحل في أي نظام بشري بحيث تمنح له سلطانا علي الإنسان و حياته ،ومن ثم فليس لأي أحد من البشر أن يعفو عن ذنب أو يمنح ثوابا .

*و تستند إلي مبدأ الشمولية و التكامل و تراعي جميع الجوانب سواء كانت روحية أو بدنية أو اجتماعية .

*و التربية الإسلامية تعتمد علي مبدأ الديناميكية فهي مرنة قادرة علي استيعاب المستجدات و المستحدثات في إطار الاجتهاد الشرعي وفق ما تنص عليه النصوص الثابتة في القرآن و السنة .

ـ الأهداف العامة للتربية الإسلامية في الكتاب المقرر :

يمكن تلخيص الأهداف الكبرى للتربية الإسلامية فيما يلي :

1.تثبيت العقيدة الإسلامية بالأدلة النقلية و العقيلة ،بحيث تكون خالية من الشوائب المختلفة ،تحقيقا للكمال العقلي و السمو العاطفي و الاستقرار النفسي .

2.اكتساب تصور سليم عن الكون و الإنسان و الحياة ،تساعد علي تكوين فلسفة حياتية، و تؤهل للقيام بمسؤولية التعمير .

3.تحرير العقول من الخرافة و الشعوذة و الغلو و التعصب ،و تخليص النفوس من الانحرافات المتنوعة .

4.التدريب علي حسن التفكير و التنظيم ، و هيكلة المعارف ، و القدرة علي الاستنباط و الفهم لما تتضمنه النصوص الشرعية .

5. ترقية الوجدان بفضل المعاني السامية و المثل العليا المقتبسة من القرآن و السنة و سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وعلماء الأمة العربية و الإسلامية .

6.تحقيق الصحة النفسية بإيجاد طمأنينة في النفس و توازنا في المزاج و الشخصية و الثقة في القدرات .

7.تثبيت صفة الخير و المحبة و التسامح و التضامن و العدالة ، فتقدم المصلحة العامة علي المصلحة الخاصة .

8.الإعداد لأداء الواجبات نحو الخالق و نحو النفس و الأسرة و المجتمع و التفاعل مع قضايا الأمة و قضايا الإنسانية النبيلة .

وعلى العموم فالتربية الإسلامية تقوم على العلم والمعرفة و هما مادتها الخام التي تعتمدهما في تنمية معارف الإنسان و مهاراته و اتجاهاته [1]، قال تعالى :((ربنا وابعث فيهم رسولا منهم يتلو عليهم آياتك ويعلمهم الكتاب و الحكمة و يزكيهم انك أنت العزيز الحكيم)) {البقرة آية 129}

[1] اسحق أحمد فرحان ،**التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة** ،ط1 ،دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، الجزائر،1987،ص27

خلاصة الفصل الثاني

لقد تناولنا في هذا الفصل تعريف الدين ومفهومه ثم استعمال كلمة الدين في القرآن الكريم مع البرامج المدرسية . دراسة الظواهر الدينية وعلاقتها بالدين بعد ذلك مفهوم الدين الإسلامي بعدها تطرقنا مفهوم الصورة عند القدماء و المحدثين كما تكلمنا بإيجاز عن التربية مفهومها والعلاقة بين الإسلام والتربية الإسلامية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية وأخيرا التربية الإسلامية في البرامج المدرسية الجزائرية.

الفصل الثالث

المدرسة والبرامج المدرسية

تمهيد

1 . المدرسة

2 . نشأة المدرسة

3 . تعريف المدرسة

4 . وظائف المدرسة وأهميتها

5 . البنية الاجتماعية للمدرسة

6 . آليات التنشئة الاجتماعية في المدرسة

7 . علم الاجتماع والمدرسة

8 . المدرسة والتقدم الاجتماعي

9 . البرامج المدرسية

خلاصة الفصل الثالث

تمهيد

إن المدرسة مطالبة بأن تعمل علي التكيف الاجتماعي الثقافي للنشء ليصبح هؤلاء الأفراد أعضاء عاملين في نهضة مجتمعاتهم و كذلك مطالبة بتوسيع دائرة معارفهم و ثقافتهم ليستطيعوا القيام بالأدوار التي تنتظرهم في الحياة اليومية كما أن للبرامج أسس تمثل الركائز أو المقومات الفلسفية و الاجتماعية و المعرفية التي لابد من مراعاتها عند بناء البرامج في تحديد أهدافها و اختيار محتواها و الأنشطة و كذا الأساليب التقويمية .

1 . المدرسة

إن الطفل في الحياة البدائية كان يتعلم عن أبويه ومجتمعه كل شيء بأسلوب غير مقصود وغير منظم مرة عن طريق التلقين وتارة أخرى عن طريق التأمل والمحاكاة والتكرار والإعادة بقصد الإتقان.لذا فان الأسرة هي المؤسسة التربوية الوحيدة قديما،كانت تؤدي وظيفتها في ذلك الوقت في إطار محدود كالعشيرة والقبيلة حيث تنمي قدرات الطفل الجسمية والنفسية وتعلمه طرائقها في الحياة وتنقل إليه كل ما يمثل تراثها وقيمها المتمثلة في خبراتها التي اكتسبها من الأسلاف والتي تعتبر في بعض الأحيان سرا من أسرارها ليقوم هو كذلك بدور الحفاظ والبقاء على الإرث لينتقل بذلك عبر الأجيال.

على أن هناك عوامل كثيرة أدت إلى اضطرار الأسر فيما بعد إلى التخفيف من بعض وظائفها التربوية، الأمر الذي أدى إلى ظهور مؤسسات أخرى تشارك الأسرة في هذه المهمة. كما أن للدين كذلك الفضل الأول في إيجاد تربية هادفة مقصودة ذلك حين أوجد الدين الركنين الأساسين لعملية التربية المقصودة وهما:الهدف الواضح المحدد وهو عبادة الله وحده،وهو التعريف به،والإيمان به،في جميع الأديان السماوية،والمنهج أو المادة الفكرية أو المادة السلوكية المعينة المقصودة ،وهو الاستسلام لتشريع الله وأوامره التي أنزلها على رسله يحفظها الجبل ويعمل بمقتضاها،ثم تنقلها الأجيال الذي بعده،من هذا المنطلق بقبول ظهور المدرسة كان ضرورة حتمية لتشارك الأسرة في هذه المهمة ومن بين العوامل التي أدت إلى ظهور المدرسة هي:[1]

- ازدياد التراث الثقافي وتضخمه،حتى أنه أصبح من الصعب على الأسرة بمفردها أن تقوم بنقله إلى أبنائها،وبالتالي لا تستطيع المحافظة عليه.
- اختراع الكتابة وتدوين الثقافة جعلا ظهور المدرسة أمرا ضروريا لتعليم القراءة والكتابة.
- تعقد التراث الثقافي نفسه بمضي الزمن فلم يعد سهلا أن يأخذ الأطفال خبراتهم بالتلقين والتقليد كما كان الحال في الأسرة القديمة وإنما تطلب الأمر وجود متخصصين يستطيعون تبسيط مظاهر الثقافة وتنظيمها في خبرات تربوية متدرجة في الصعوبة وتقديمها لنشئ على مراحل متدرجة.

[1] توفيق حداد ومحمد سلامة آدم، **التربية العامة**،ط1،وزارة التعليم الابتدائي والثانوي،1997، ص32-33

2 . نشأة المدرسة

إن التحليل السوسيولوجي يكشف ظهور المدرسة في المجتمعات البشرية مع ظهور الحضارات القديمة مثل الفرعونية والهندية والصينية والبابلية فنجد اهتمام الفراعنة بإنشاء أولى المدارس في كل من منف وهو ليو بوليس وغيرها والهدف منها إخراج الكوادر الفنية والإدارية التي تحتاجها الدولة في إدارة مؤسساتها المختلفة[1].كما ازدهرت مدارس العصور الوسطى الشرقية وأدت دورها التعليمي والتأهيلي وإحياء علوم وحضارة الدول الغربية.[2]

إن المسلمون اهتموا منذ بداية ظهور الإسلام بإنشاء ما يعرف بالجوامع المدارس استنادا لما فعل ذلك سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم فأنشئت العديد منها في كل من البصرة والكوفة،وبلاد الشام،والقيروان وقرطبة وغيرها.[3]

كذلك اهتمت الدولة الأموية بإنشاء ما يعرف بمدارس نظام الملك التي ركزت على إعداد الكوادر الفنية والإدارية التي تحتاجها الدولة وهي النواة الأساسية لإنشاء جامعات عربية إسلامية قوية مثل جامعة المستنصرية التي جمعت مدارس إسلامية مختلفة وانتهجت لها منهجا تعليميا مميزا وأسهمت عموما في التنشئة العلمية المتخصصة لكثير من رواد وعلماء الدولة الإسلامية.

3 . تعريف المدرسة

المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية،وهي تطبع أفراده تطبعا اجتماعيا يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع.[4]

يعرف إميل دوركايم المدرسة بأنها الوكالة السياسية للتنشئة الاجتماعية وليست العائلة فإذا كانت العائلة قادرة وحدها على إيقاظ وتدعيم المشاعر المنزلية الأساسية للأخلاق ، وحتى بشكل عام تلك هي قاعدة العلاقات الخاصة الأكثر بساطة فإنها غير مبنية بالشكل الذي يمكنها تكوين الطفل للحياة الاجتماعية[5]

---

[1] توفيق حداد ومحمد سلامة ، مرجع سابق ، ص33

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

[3] نفس المرجع، نفس الصفحة

[4] محمد لبيب النجيحي،**الأسس الاجتماعية للتربية**،ط1،دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت،لبنان،ب ت،ص53

[5] عبد العزيز خواجة ،**مبادئ في التنشئة الاجتماعية** ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ،الجزائر ، 2005 ، ص171

ونقول أن التطور التاريخي للمدرسة ودورها في التعليم وانتشار الثقافة وارتباطها بطبيعة المجتمع الذي توجد فيه فنجدها في بداية القرن الحادي والعشرين.ظهرت العديد من تغيرات في البرامج ونظم الحياة المدرسية بل تغيرت الوظيفية الأساسية للمدرسة في المجتمع،ومن خلال هذا يمكن لنا أن نعطي جملة من التعريفات للمدرسة:

كذلك نقول"أن المدرسة هو وحدة التطوير التربوية ويمكن وصفها بأنها نظاما اجتماعيا ديناميكيا معقدا ومكثفا"،حيث يعرفها فريد ريك هاستن:بأنها نظام معقد من السلوك المنظم الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم.[1] ويمكننا القول على أنها مؤسسة اجتماعية وقومية ارتضاها المجتمع.[2]

ولقد عرفها عالم الاجتماع أميل دور كايم:تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه.[3]

كما يعرفها فريد يناد بوسيبون:مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف على ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في الحياة الاجتماعية.[4]

4 . وظائف المدرسة وأهميتها

للمدرسة وظائف عديدة تشمل أغلب جوانب حياة الفرد وأهمها تلك التي تحقق النمو العقلي للطفل،بنقل المعارف إليه وتوريده بالمعلومات والطرق السليمة في التفكير لكسب الروح العلمية في حل المشكلات والبحث،كما أنها تيسر العمل بالنسبة للفرد،إذ أنها تنظم عددا كبيرا من المظاهر السلوكية في نمط واحد متكامل.وتعمل كوسيلة للسيطرة الاجتماعية،وبذلك تحدد مركز الفرد الاجتماعي والدور الذي تقوم به.

أو أن من وظائفها الأساسية أنها تعمل على انسجام الفرد والإطار الثقافي العام انسجاما يؤدي إلى تكيفه والى حسن قيامه بمناشطه المختلفة كفرد في مجتمع معين.[1]

---

(1) علي أسعد وطفة:علي جاسم الشهاب،**علم الاجتماع المدرسي.بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**،ط1،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت ،لبنان،2004،ص16-17.

(2) محمد عطوة مجاهد،**المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة**،دار الجامعة الجديدة،القاهرة،مصر،2008،ص07

(3) فادية عمر الجولاني،علي شتا،**علم الاجتماع التربوي**،مكتبة الإشعاع والتوزيع،الإسكندرية،1997،ص94

(4) علي أسعد وطفة،علي حاسم الشهاب،مرجع سابق،ص16

ويرى كوينKowén أن الأطفال يجب أن يحققوا أمرين رئيسيين هما:التعلم والتكيف داخل المدرسة.[2]

ويرى جون ديوى أن أهميتها"تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة وهي مؤسسة اجتماعية وجدها المجتمع للحفاظ على الحياة الاجتماعي[3].

كما تتيح المدرسة للتلميذ فرصة توسيع علاقاته الاجتماعية والاتصال ببيئته التي تشمل فئات أوسع مثال على ذلك:أسرته كهيئة التدريس إضافة إلى جماعة الأقران وتعزز بذلك لديه شعور بالانتماء إلى الجماعة وكيفية التعامل معها من خلال مكانته في الوسط المدرسي وأنها بذلك كشف عن قدراته المهارية ومواهبه وتنميتها،لذا تعمل المدرسة *على تكوين الاتجاهات العاطفية السليمة اتجاه الآخرين.*

ونقول أن هناك وظيفتين أساسيتين:الوظيفة الأولى بالنسبة للمجتمع والثانية بالنسبة للطفل.

وظائف المدرسة بالنسبة للمجتمع:

- نقل تراث الأجيال السابقة إلى الناشئة.
- التبسط للأطفال من أجل الفهم.
- تنسيق التفاعل الاجتماعي، والتوحيد بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية[4].

وظائف المدرسة بالنسبة للطفل:

- ***أولا:*** *تحقيق النمو الجسدي:*

وهذا بإيجاد الظروف الملائمة لصحته وإعطائه معلومات حول التغذية وأساليبها الصحية وكذا المشرب والنوم والراحة والعمل وممارسة الرياضة.

- *ثانيا : النمو العقلي:*

ووظيفة هنا تسهيل سبل النمو العقلي بمختلف الدروس والأنشطة التعليمية وتعويده على التفكير المنطقي والتفكير الإجرائي كما تزوده بطرق سليمة لاستخدامها.

---

(1) محمد لبيب النجيحي،**الأسس الاجتماعية للتربية**،دار النهضة العربية،ط1،للطباعة والنشر،بيروت،ابنان،ب ت،ص56

(2) محمد علي أبو جادو،**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**،دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع،ط1،عمان،1998،ص254

(3) تيسير شيخ الأرض ، **فلسفة التربية عند جون ديوي . مجلة العربي** ، سوريا ،العدد 5 .

(4) محمد علي أبو حاد، مرجع سابق

ثالثا: النمو الاجتماعي: من خلال:

تنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للإسهام في حياة الجماعة بصورة فعالة أي أن يصير مؤديا لواجباته متحملا لمسؤولياته،متعاون مع غيره.

- تعويد الطفل آداب السلوك وحسن المعاملة وتعليمه العلاقات الاجتماعية.
- تزويده بالمعلومات والحقائق التي تجعله قادرا على إدراك بيئته إدراكها سليما.
- تدريب الطفل على المهارات العلمية النافعة له،تحمل مسؤولية اكتساب رزقه.

رابعا: النمو النفسي:

- تكوين الصفات الشخصية الصالحة.
- تكوين العواطف و الاتجاهات العاطفية السليمة.
- الكشف عن الاستعدادات للأطفال،قدراتهم ومواهبهم وتنميتها باستخدام مختلف الوسائل.

خامسا: النمو الروحي والخلقي:

- تقوية الروح الدينية القائمة على الفهم الصحيح لتعاليم الدين وتقوية الأطفال على مكارم الأخلاق والمساهمة في أعمال البر والتعاون.
- إبعاد الطفل عن الأجواء الخرافية والبدع التي تشوب صفاء الدين.
- تنمية عزائم الأطفال وقدراتهم لمواجهة أعباء الحياة بصبر وتضحية وتفاؤل.[1]

5 . البنية الاجتماعية للمدرسة

سبق أن ذكرنا أن الوظيفة تحدد البنية في المدرسة أو المؤسسات الاجتماعية الأخرى،كما أن البنية تؤثر على النشاط داخل المؤسسة أو النظام الاجتماعي،وعلى التفاعلات والتغيرات التي تحدث بين أعضائه أو أجزائه الفرعية فالبنية الاجتماعية في المدرسة تؤثر على نوع العلاقات والتفاعلات الجارية فيه[2].

فالتعرف على خصائص وسمات البنية الاجتماعية أو التركيب الاجتماعي في المدرسة لفهم ما يحدث فيها لتحقيق هدف السنة الاجتماعية من ناحية ولفهم الإطار الاجتماعي النفسي الذي يتحرك فيه الطفل.

---

[1] صلاح الدين شروخ،**علم الاجتماع التربوي**،ط1،دار العلوم للنشر والتوزيع،.2004،ص 76إلى78

[2] زاهر رشدان، مرجع سابق ص312

يرى والر Waller إلى أن المدرسة كوحدة اجتماعية على اختلاف أنواعها ومستوياتها تتميز بالخصائص التالية هي:

ـ أن لها أعضاء محدودون،أي أنها تمثل مجتمعا محددا من البشر.

ـ أن لها بنية أو تركيبا اجتماعيا واضح المعالم.

ـ أنها تمثل شبكة صغيرة محكمة من التفاعلات الاجتماعية.

ـ يسودها الإحساس(نحن).[1]

6 . آليات التنشئة الاجتماعية في المدرسة

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

- *استعمال الطرق المباشرة لتوصيل وتدعيم القيم الاجتماعية المتفق عليها وذلك بتناولها في المقررات الدراسية وتأكيد التمسك بها.*
- استعمال النشاط المنظم والموجه لاكتساب قيم معينة كالمواظبة وحسن الاستماع إلى المدرس،ويتعلم من هذا النشاط والتوقعات التي ترتبط بكل مكان أو مركز اجتماعي(إعطاء قيمة للتحصيل الدراسي).
- يمارس ممثلو السلطة المدرسية من الهيئة الإدارية والمدرسين الثواب والعقاب في تدعيمهم للقيم المرغوبة،إن المدرسة تطبق الثواب والعقاب بصورة رسمية،بمعنى تقوم على أداء التلميذ.
- تعمل فاعلية الثواب والعقاب الرسمي في المدرسة على تحقيق و 00000 العاطفي عن الأسرة وهو شرط لازم لنجاح ما تعلمه لتنشئة الطفل اجتماعيا.
- تلجأ المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية للتلميذ إلى تقديم نماذج للسلوك الحسن،ويعتبر المعلمون نماذج حية للسلوك تتحرك بين التلاميذ في حياتهم اليومية.
- وفي الأخير نجد أن هناك نوعا من الجانب الايجابي في الاختيار والانتقاء بين ألوان النشاط التي تتيحها له المدرسة.

---

[1] زاهي الرشدان،مرجع سابق ، ص315-316

7 . علم الاجتماع والمدرسة

إن من اهتماماتنا في البحث هو بروز علم الاجتماع ومدى اهتمامه بالمؤسسة الثانية التي حملت الكثير عن الأسرة فهو العلم الذي يدرس أثر العمل التربوي في الحياة الاجتماعية وفي نفس الوقت أثر الحياة الاجتماعية في العمل التربوي إذ يهتم بمسائل كإيصال القيم الاجتماعية والثقافية والتربوية إلى الطفل عن طريق النظام التعليمي.

كما أنه يدرس المحددات الاجتماعية التي تؤثر في تقرير السياسات التربوية وأهداف النظام التعليمي، ويعتبر أول من ركز في مجال هذا الاهتمام هو السيد دوركايم،وكذلك يدرس التحليل الاجتماعي لبنية النظام المدرسي والعلاقات السائدة فيه، من هذا المنطلق كان من واجبنا أن نعرج على علم الاجتماع وكذا علاقته بالمدرسة.

7 . 1 . علاقة علم الاجتماع التربوي بالمدرسة

لم تعد المدرسة اليوم مهمتها مقصورة على التعليم فقط،بل أصبحت تتطلع نحو بناء شخصية التلاميذ وتنميتهم بحيث يتجه التلاميذ نحو الكمال الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي[1].كذلك أخذت المدرسة تعمل على استثمار قدرات الطالب واستعداداته والتطور به نحو مستقبل أفضل يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير العميم،من هذه المهمة الأساسية التي اضطلعت بها المدرسة مؤخرا بدأت الحاجة إلى الإشراف التربوي والتوجيه الاجتماعي وبدأ علم اجتماع التربية يغزو ميدان المدرسة وبقية مؤسسات التربوية.

7 . 2 . أهداف علم الاجتماع التربوي في المدرسة

يهدف علم الاجتماع التربوي إلى تحقيق التعاون والتكاثف والتنسيق بين المدرسة والبيئة والطالب من أجل إنماء مدارك الطالب التعليمية وتقويم أخلاقه وتكامل شخصيته اجتماعيا وعاطفيا وجسميا وعقليا.

الهدف الأول:

هو تقويم الأخلاق والسلوك عند التلاميذ فالتلاميذ الصغار يتأثرون بنزعاتهم الذاتية ولا يميزون بين الأفعال الحسنة والأفعال السيئة،وعندما يتقدمون بالعمر يكونون أكثر نضوجا واستقرارا،وهنا يتأثرون برسالة المعلم ورسالة الأب وبقية المسؤولين في المجتمع،وتأثيرهم

[1]: إحسان محمد الحسن،**علم الاجتماع التربوي**، ،ط1،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2005،ص97 إلى102

هذا يقودهم إلى انسجامهم مع المجتمع والتعبير عن أخلاقياته وسماته في سلوكهم اليومي والتفصيلي على المدرسة وهذا من خلال المشرف الاجتماعي أن يهيئ الوسط المدرسي الايجابي الذي يجذب التلميذ إليه بحيث يتأثر بأخلاقه وسياقات المدرسة ويسارع إلى التفاعل مع المشرف الذي يستطيع حل مشكلاته وإعادة تكييفه للمحيط.

الهدف الثاني:

يهدف علم اجتماع التربية إلى صقل وتكامل شخصية التلميذ لتقوى علاقته بالمجتمع المدرسي وتدفعه إلى الإحساس بأنه عضو في مجموعة تعمل من أجل مصلحته وأنه يعمل من أجل مصلحتها[1].

وأفضل طريقة لتحقيق هذا الغرض هي تهيئة البيئة المدرسية التي تعتبر وسطا اجتماعيا صالحا،هذا الوسط الذي لا يدع المجال للتلميذ أن ينعزل عن بقية التلاميذ،ونستطيع القول بأن الوسط الجيد هو الوسط الذي يتحقق فيه التعاون من أجل الوصول إلى الهدف المشترك.

7 . 3 . ميادين علم الاجتماع التربوي في المدرسة

يؤدي علم الاجتماع التربوي وظائفه للوسط المدرسي وما ينطوي عليه من عمليات تعليمية وتربوية واجتماعية في ثلاث خطوط رئيسية تكون بشكل خدمات اجتماعية:

أولا : ميدان خدمة الفرد

تهدف خدمة الفرد إلى إنماء شخصيته والعمل على تكييفها للبيئة التي تعيش فيها وخدمة الفرد تساعد الطالب في الكشف عن حاجاته أو مشكلاته التي قد تكون غير واضحة،وبعد الكشف تحاول خدمة الفرد وإشباع حاجاته إنما تؤدي إلى حسن تكييفه مع المحيط وزيادة فاعليته في المجتمع الكبير،إذ أهم أهداف خدمة الفرد في الوسط التعليمي مساعدة الطلبة في التغلب على مشكلاتهم،هذه المساعدة التي تجعلهم يشعرون بالأمن والاطمئنان وتقوى ثقتهم بأنفسهم،الأمر الذي يمكن الطلبة من أداء مهامهم التربوية على أحسن صورة ممكنة وبالتالي بلوغ أهدافهم.

[1] إحسان محمد الحسن، المرجع سابق ، ص98

ثانيا: *ميدان خدمة الجماعة*

خدمة الجماعة هي عملية اجتماعية موجهة الغرض منها في المجال التعليمي هو تربية الطلبة والعناية بهم وسط جماعات منظمة كجمعيات النشاط المدرسي وجماعات الصفوف.

كذلك تستطيع خدمة الجماعة الكشف عن الشخصيات المتخلفة أو المعوقة ومعرفة أسباب تخلفها زد على ذلك أن خدمة الجماعة تشجع الأفراد السويين على تكوين العلاقات الايجابية هذه العلاقات التي تطور إمكاناتهم وتزويدهم بالخبرات والتجارب الناجحة.

ثالثا: ميدان تنظيم المجتمع

المقصود به هنا تنظيم المجتمع المدرسي الذي يتكون عادة من ميادين متشبعة كالطلبة و المدرسين والإداريين والمناهج، والمطلوب في تنظيم المجتمع تنمية روح التعاون والانسجام بين أفراده وبين المجتمع المحلي وبين الآباء وأولياء الأمور.

كما يتعمق الوعي الاجتماعي ويستطيع المدرس النهوض بالأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتقها وتنسيق القوى التي تتكون منها حتى تتحقق أهداف التربية الاجتماعية وتصبح المدرسة مركز إشعاع في البيئة التي توجد فيها وتتمكن من نشر الثقافة والمعرفة بين الأفراد والجماعات وبالتالي تطوير المجتمع والنهوض به.

نقول أن الخدمات التي يقدمها علم الاجتماع التربوي للمدرسة إنما هي مزيج من فن خدمة الفرد والجماعة وتنظيم المجتمع فهي تعمل على إفادة التلميذ من المدرسة لمقابلة حاجاته وتعمل على إفادة المدرسة من موارد البيئة لكي تتحقق أفضل الخدمات للطلبة وأولياء الأمور عن طريق التعاون التربوي وتبادل الخدمات،تتولى الخدمة الاجتماعية المدرسية عدة مسؤوليات علاجية ووقائية وإنشائية،فمسؤولياتها العلاجية تدور حول معالجة المشكلات التي تواجه الجيل الجديد،وكذا وقايته من التعرض للمشكلات.[1]

8 . المدرسة والتقدم الاجتماعي

ونظرا للتقدم المذهل التي عرفته المجتمعات من تطورات في مجالات شتى،وبالموازاة فان المدرسة كذلك في تطور "فان النظر إلى المدرسة من وجهة نظر فردية بوصفها شيئا بين المعلم والطالب،أو بين المعلم والوالدين،لان أكثر ما يثير اهتمامنا هو التقدم الذي يحرزه

[1] إحسان محمد حسن،مرجع سابق ،ص97 إلى102

الطفل من معارفنا في نمو الجسدي الاعتيادي وتقدمه في القدرة على القراءة والكتابة ومعلومات في التاريخ تحسن طباعه وعاداته في التهيؤ والاستعداد للأشياء.

وفي النظام والمواظبة فبمثل هذه المعايير نقيس المدرسة،وأننا على حق في هذا ومع ذلك فان مدى نظرتنا هذه بحاجة إلى توسع لان ما يريده أفضل والد لطفله يجب أن يستهدفه المجتمع لكل أطفاله،وأي نموذج آخر لمدارسنا غير هذا يكون ناقصا وغير مقبول،ولو أنه طبق لحطم ديمقراطيتنا فلكل ما أنجز المجتمع لنفسه قد وضع برعاية المدرسة رصيدا لأعضائه في المستقبل،والمجتمع يأمل أن يحقق أفضل الآراء عن نفسه خلال الإمكانات الجديدة التي تنفتح في المستقبل.[1]

المدرسة و السلطة :

إن استمرارية أي مجتمع معقد يتطلب أكثر من اتفاق أفراد علي مجموعة من القيم و المعايير و لأساليب التقليدية للسوك ،و بازدياد حجم المجتمع و تعدد ثقافته ، فارق المؤسسات السياسية قد تمارس غدد كبيرا من الوظائف و المهام ،و التي منها ما يكون استجابة للطالبات الملحة للخدمات الحكومية ، ومنها ما يكون نتيجة الاتجاهات التنظيمية ان الأهمية المتزايدة للحكومات علي كل المستويات طرحت مشكلة كيفية قيام المدرسة بإعداد الأفراد للقيام بمسؤلياتهم الاجتماعية و الوظيفية بشكل فعال لأنه ليس بإمكان أن تتأصل حضارة متقدمة لأمة من الأمم بدون نظام ثقافي واعي ،و بدون نظام سياسي واعي مثقف [2].

[1] محمد ناصر،محمد حسين آل ياسين**جون ديوي**،ترجمة أحمد حسن الرحيم، ،منشورات دار مكتبة الحياة،بيروت،لبنان،ب ت ،ص31

[2] ابراهيم ناصر، **التربية و ثقافة المجتمع** ،ط1، دار الفرقان ،بيروت ،لبنان ،1983،ص170. 171

9 . البرامج المدرسية

9 . 1 . معنى البرامج التعليمية

البرنامج هو جميع النشاطات والخبرات التي توضح لمستوى دراسي معين، بحيث تشكل عادات التلاميذ واتجاهاتهم، وتدرب ذوقهم وحكمهم حتى يتمكنوا من التكيف مع المواقف الجديدة أو المتغيرة.[1]

إذ البرنامج أوسع من الموضوعات الدراسية،لأنه يتضمن دائما إلى جانب هذه الموضوعات توجيهات تربوية،غايتها تقديم المساعدة للمعلم على أداء مهمته بنجاح فتبين له ألوان النشاط:الإجباري منها والاختياري،وما يجب أن يقوم به التلميذ داخل المدرسة وما يجب أن تقوم به خارجها كما تشير هذه التوجيهات إلى الطرائف التي يحسن استخدامها من اجل تحقيق أهداف البرنامج وكذلك تستطيع أن تعرف البرامج المدرسية أنها مجموعة المواد الدراسية التي يقوم بإعدادها المتخصصون ويقوم التلاميذ بدراستها داخل أسوار المدرسة.[2]

الفرق بين البرنامج والمنهاج المدرسي :

حتى يتمكن الدارس من التمييز بين المصطلحين البرنامج والمنهاج يجدر بنا أن نعرف كلا منهما فيما يلي:

فالبرنامج هو عبارة عن تحديد المواد المراد تعليمها والمضامين التي تقدم في مرحلة من مراحل التعليم بمفهوم المعارف وكذلك الساعات المتخصصة لذلك،فالمفهوم يقتصرها على ما كانت عليه كثير من برامجنا في الفترة غير البعيدة،أي هناك مضامين مواد معبر عنها في شكل معارف.

والمنهاج هو مجموعة من العمليات المخططة من اجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعليم وتقييمه،والوسائل المعتمدة للقيام به،مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية وغيرها،فالمفهوم هنا يقتصر على المضامين والمعارف،بل هناك

---

(1) توفيق حداد، محمد سلامة آدم،**التربية العامة**،ط1،مديرية التكوين والتربية،نيابة مديرية التكوين،1977،ص184

(2) إمام مختار حميدة،والي عبد الرحمن أحمد، **أسس بناء وتنظيمات المناهج.الواقع والمأمول**،ج1،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة،مصر،2002،ص12

استراتيجيات لتعلم هذه المضامين وترجمتها إلى مهارات تكتسب ويقيم عناه المتعلم كما أن هناك الوسائل الضرورية لتحقيق ذلك،بما في ذلك المهام التي يكلف المتعلم بالقيام بها[1].

وكذلك يكمن الاختلاف في الاستعمال من طرف المدارس الغربية نفسها فالمدرسة الفرنسية تستعمل كلمة Programme بمعنى الدال على المنهاج أما المدرسة الانجليزية فتستعمل مصطلح منهاج Curucuhan وقد ظهر في القرن 17 في مصطلح التربية الانجليزية برنامج دراسات المنظومة تربوية أو لهيئات مدرسية وعند الستينيات توسع مدلول المنهاج التعليمية والتعلمية(أهداف،محتوى،الوسائل التعليمية،نشاطات التعليم والتعلم،المحيط التربوي،الموارد البشرية،المواقيت،الطرائق،التقييم...)[2]

9 .2 . المفهوم المعاصر للبرامج المدرسية :

كثرت المفاهيم و التعريفات التي تدخل ضمن سياق المفهوم الحديث للبرامج المدرسية و التي تركز علي المتعلم أكثر من تركيزها علي المادة العلمية ومن بين هؤلاء الذين عرفوا البرامج تعريف اللقاني مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها و التي يتم اتاحة الفرص للمتعلم بالمرور بها ، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ و قد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية و يشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية و قابلة للتطبيق و التأثير[3].

أو هي مجموعة الخبرات التربوية و الاجتماعية و الثقافية و الرياضية و العملية و الفنية التي تخططها المدرسة و هيئتها للمتعلمين ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغير أنماط من السلوك نحو الأتجاه المرغوب ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة و المصاحبة لتعليم تلك الخبرات تساعدهم في اتمام نموهم[4] .

---

[1] سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم،**وحدة النظام التربوي. البرامج التعليمية**،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش،الجزائر،ص25.

[2] المرجع نفسه ، ص 27

[3] أحمد حسين اللقاني ، **المناهج بين النظرية والتطبيق** ،ط4،عالم الكتب ،القاهرة ،مصر 2002 ،ص40

[4] المرجع نفسه ص 28.

9 . 3 . الأسس التي تقوم عليها البرامج التعليمية

إن المتعلم والمجتمع هما الأساسان اللذان يقوم عليهما وضع البرامج،وبعبارة أدق إن نتائج دراسة نفسية للمتعلم وسلوكه ثم تغير حاجات المجتمع،هما اللذان يمليان التغيرات التي تجري على البرامج من حين لأخر،فيضع البرنامج في اعتباره أولا المتعلم لأنه يوضع من اجل هذا المتعلم.لذلك يستجيب لحاجاته النفسية ولقدراته الذهنية التي تنمو وتتطور خلال مراحل عمره هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فلا بد من أن يضع البرنامج في اعتباره خصائص المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم ومتطلباته ويمكنه الإسهام في تطوه ،وبذلك تؤدي البرامج التعليمية دورها في تكوين المواطنين الصالحين.

9 . 3 . 1 . الأساس الفلسفي

تمثل الأسس الفلسفية قضية حيوية في تخطيط المنهاج التربوي وتحديد مدخلاته وصياغة مضمونه ويزداد دور الأسس الفلسفية بيت نظم التربوية والاجتماعية والثقافية العاملة داخل المجتمع.[1]

وبدلا أن نعرج على الفلسفات الغربية كالفلسفة الواقعية والبرجمانية الأجدر بنا أن تعرض لنموذج الفكر الفلسفي الإسلامي في التربية والمنهاج لنبين وجهة نظر هذه الفلسفة ف تحديد معالم الفلسفة التربوية التي ينبغي أن توجه النظام التربوي في المجتمعات العربية والإسلامية لكي تتمكن هذه المجتمعات من المحافظة على هويتها العربية الإسلامية وتراثها الثقافي وغاياتها في الحياة بصورة أصيلة ومعاصرة على الدوام عن طريق المحافظة على الهوية الثقافية الذاتية في سياق التجديد والإبداع."ولا تنفصل الفلسفة عن أي قرار تربوي متصل بالمنهج والتدريس[2].

فالفلسفة التربوية تعمل وسائلها على تربية الإنسان المسلم الذي يؤمن بالله الخالق ويعرف نفسه،ويتكيف مع مجتمعه وتتحدد المحاور التي تقوم عليها الفلسفة التربوية الإسلامية في الأبعاد التالية:

1. النظام الإسلامي وما يتضمنه من عقيدة وشريعة وفكر ومنهج حياة.

---

[1] محمد محمود الخوالدة، **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**،ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007، ص62.

[2] حسني عبد الباري عمر، **تاريخ المنهج المدرسي(أصوله، ومبادئه، وقضاياه)**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2006، ص،89.

2. النظام الإسلامي وما يتضمنه من مفاهيم ومعان ومعايير وعلاقات وأخلاقيات وسلوك وأهداف وتوجيهات في الحياة.
3. الإنسان المسلم وما يجعله من خصائص إيمانية وعقلانية وأخلاقية وقيمية وسلوكية تجاه نفسه وخالقه ومجتمعه.

9 . 3 . 2 . الأساس الديني

يرتكز الأساس المعرفي أو الديني لمنهج التربية الإسلامية على مقومات العقيدة الإسلامية التي تشكل الإطار الفلسفي لهذا المنهاج بحيث تعتبر بقية جوانب التربية الإسلامية معززة لهذه العقيدة وداعمة لها.وتتمثل في هذا الأساس المنطلقات التالية:

- وحدة المعارف والعلوم الإسلامية انسجاما مع نظرية الكون والإنسان والحياة بحيث يتأكد التوافق بين النصوص الشرعية والحقائق العلمية.
- تستمد المعرفة في الإسلام من الأدلة العقلية والحسية وهدفها جلب الخير لبني البشر ودفع الضرر عنهم.
- المعرفة الإسلامية الثابتة في أصولها، قادرة على استيعاب مستجدات العصر من خلال فروعها النامية.
- اللغة العربية هي وعاء العلوم والمعارف الإسلامية باعتبارها لغة القران والمحافظة عليها مسؤولية عربية إسلامية[1].

9 . 3 . 3 . الأساس الاجتماعي (المجتمع)

المدرسة مؤسسة اجتماعية مهمتها إعداد النشء ليكونوا مواطنين صالحين لذلك يجب أن يحقق البرنامج أهداف المجتمع في تكوين مواطنين يندمجون في هذا المجتمع ويسهمون في تقدمه،وذلك بإكسابهم مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكات المناسبة.

ولا يتعارض هذا الأساس الاجتماعي مع الأساس النفسي للبرنامج بل انه المكمل الطبيعي له،لان الدافع إلى الاتصال بالآخرين والى النشاط الجماعي يأتي في مقدمة دوافع الأطفال، ولان المعارف والمهارات والسلوكات المطلوبة تتلاءم مع قابليات الطفل وإمكانياته،

[1] هدى علي جواد الشمري، **طرق تدريس التربية الإسلامية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2003، ص، 72.

لذلك فإن برامج المراحل الأولى يجب أن تتضمن الوسائل التي تيسر للطفل المندمج في مجتمعه،وان ينشا على المقومات الإيديولوجية والروحية والخلقية لهذا المجتمع[1].

9 . 3 . 4 . الأساس النفسي (المتعلم)

لقد كان المبدأ التربوي القائل:إن العملية التربوية إنما وجدت من اجل المتعلم،ولم يوجد المتعلم من اجلها،والذي اعتبره المربي التشيكي"كومينوسي"ثورة كوبرنيكية في التربية كان هذا المبدأ نقطة تحول حاسمة في وضع البرامج التعليمية فأصبحت البرامج تتكيف وفق حاجات الطفل،وأهم حاجات الأطفال في هذه المرحلة والتي يجب أن يتولى البرنامج تلبيتها هي:

الحاجة إلى العطف والمحبة :

وهذا العطف ضروري لنمو الطفل النفسي والخلقي كضرورة الغذاء الجيد والرعاية الصحية للنمو الجسمي.

الحاجة إلى الأمن:

كالتحرر من الخوف والقلق وعدم المبالغة في نقد أخطاء المتعلمين،وتوفر العدالة والاتزان بينهما.

الحاجة إلى النجاح:

وتتطلب عدم وضع المتعلم في مواقف يتكرر فيها شعوره بالفشل.وان نتيح له أن يتمتع بقدرة من نشوة النجاح بين الحين والأخر.

الحاجة إلى التقدير:

فالمتعلمون شغوفون بان يعترف لهم بالأدوار التي يقومون بها وبان يعاملوا كأفراد لهم قيمتهم.

الحاجة إلى التوجه والإرشاد:

يشعر المتعلم بأنه لا يملك القدرة على التوجه في كثير من المواقف التي يوجد فيها ولذلك يرغب في أن يسدي إليه الكبار النصح والإرشاد مع طبيعته.

---

[1] عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، **المناهج، أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، ط1، مكتبة مصر، مصر، 1967، ص245.

لذا فان البرامج تراعي الانتقال من مجال المحسوس إلى مجال التجريدات الأولى بكثير من الحذر في وضع برنامج.

9 . 3 . 5 . الأسس المعرفية

المقصود بها مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به[1].وكذا تحديد العلاقة بين المعرفة والبرامج المدرسية يظهر من استناد البرامج المدرسية على ما يلي[2]:

1. إثارة اهتمام المتعلم بما يحسه ويدركه ويحفز تفكيره.
2. التركيز على المعرفة النظرية الفاعلة في كل مجال من مجالات المعرفة.
3. النظر للتقاليد على أنها مصدر معرفة السلوك والأخلاق.
4. التركيز على المعرفة التطبيقية التي تسهم في بناء الفرد والمجتمع.

9 . 4 . أهمية البرامج المدرسية و مكوناتها

9 . 4 . 1 . أهمية البرامج[3]

تحتل البرامج مركزا متقدما في الميدان التربوي، بل يمكن اعتبارها نظاما متميزا بحد ذاته وهي تشكل بهذه نافذة يطل منها المتعلم إلى حقل التربية الواسع وذلك استنادا إلى :

- أنها تشمل على جميع أنواع النشاطات.
- تشمل على الخبرات التي تحدث تحت إشراف المدرسة.
- أنها ذات صلة مباشرة بحياة المتعلمين.
- أنها وسيلة من اجل نمو التلاميذ نموا سليما.
- أنها ذات صلة بالمجتمع فهي أشبه بمرآة تعكس صورة المجتمع.

---

[1] توفيق أحمد مرعي،محمد الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ص،156.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد الهلالي، **المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجي، النظرية والتطبيق**، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب السابع، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص،90.

[3] توما جورج خوري، **المناهج التربوية. مرتكزاتها. تطويرها. وتطبيقاتها**، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1983، ص، 214–115.

9 . 4 . 2 . مكونات البرامج

ـــ أهداف بمستوياتها المختلفة بدءا بالغايات وانتهاءا إلى الأهداف الجزئية.

ـــ المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل.

ـــ الطرائق البيداغوجية المقترحة والسبل التي يمكن اعتمادها في هذه الطرائق.

ـــ كذلك العملية الأساسية وهي عملية التقييم والتي تشمل كل عمل يقوم المدرس من بدايته إلى نهايته وذلك باستعمال جميع أنواع التقييم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي).

9 . 5 . تصميم وإعداد البرامج التعليمية

9 . 5 . 1 . تصميم البرامج التعليمية[1]

تتزايد الحاجة في وقتنا الحاضر إلى تطبيق الفكر العلمي والأساليب العلمية والتقنية في تصميم الخطط والبرامج التعليمية،وذلك بهدف تحقيق تعلم وأداء أكثر كفاءة وفعالية بما يتناسب وقدرات المتعلمين وخصائصهم في مختلف المستويات التعليمية.

التصميم التعليمي هو أحد المجالات الجديدة التي ظهرت خلال السبعينات والتي تستند على استخدام تكنولوجيا تعليمية تطبق فكر وأسلوب النظم في تصميم برامج تعليمية ترتبط على نحو مباشر بأهداف ونشاط التعليم داخل حجرات الدراسة.وتتفاوت مستويات البرامج من تصميم وحدة تعليمية صغيرة تتناول هدفا معينا أو عددا محدودا نسبيا من أهداف التعلم التي يمكن للمتعلم تحقيقها وإتقان تعليمها في حدود الوقت العادي للحصة أو في وقت اقل،إلى تصميم برنامج يشتمل على مجموعة من الوحدات التعليمية التي تتناول في تتابع معين أهداف التعلم لموضوعات مقرر دراسي بأكمله،ويسير المتعلم في دراستها وفق هذا التتابع بحيث لا ينتقل من دراسة وحدة إلى أخرى تالية لها،إلا بعد إتقانه لتعلم أهداف الوحدة السابقة لها،وهكذا حتى يتقن جميع وحدات المقرر.

9 . 5 . 2 . إعداد البرامج التعليمية

كانت الخطط التي توضع في الماضي للبرامج التعليمية ونشاط التدريس والتعلم تعتمد إلى درجة كبيرة على حدس المربي أو المتعلم.وكان الاهتمام الرئيسي في مثل هذه الخطط يركز على طرق التدريس بدلا التعلم.وعلى الوسائل بدلا من نتائج العملية التعليمية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، **المدرسة الأساسية** ، ديوان المطبوعات ، ص158

بيد أن العملية التعليمية اليوم عملية مركبة وأكثر تعقيدا من مفهومها السابق لها.فهي تتكون من العديد من المكونات والوظائف المتبادلة التأثير والتي ينبغي أن تعمل على نحو متناسق وتناغم وتكامل بينها لكي تحقق أهدافها بنجاح.

وإذا ما تحكمنا في مكون واحد فقط أو في عدد قليل من هذه المكونات،فسوف لا نحقق النجاح المأمول في تحسين العناصر الأساسية في الناتج التعليمي.

أولا : مراميها في مختلف مراحل التعليم

يحدد عادة لكل برنامج تعليمي معين مجموعة من الغايات التربوية تصاغ في عبارات ذات مضمون تربوي عريض،وتشتق من ثلاثة مصادر رئيسية وهي: المجتمع،التلاميذ ومجالات المادة الدراسية.

وتشتمل الغايات المستمدة من المجتمع مفاهيم عريضة مثل تنمية قيم التغير لدى التلميذ،تنمية المسؤولية الفردية الاجتماعية لدى التلميذ،وتنمية قدرة التلميذ على أن يختار لنفسه أهدافا ذاتية معينة وتتضمن مثل هذه الغايات اعتبارات فلسفية وقيمية أخلاقية مستمدة من الحاجات والرغبات المدركة للمجتمع،طبيعة المؤسسة الاجتماعية وغيرها من عناصر التوجيه الاجتماعي التي توجه البرنامج التربوي وتضبطه.

وتشمل الغايات التربوية المستمدة من التلاميذ غايات عريضة كتنمية الاستعداد لمهنة معينة،وتنمية مهارات أسلوب حل المشكلات،والاستخدام البناء والهادف لأوقات الفراغ.

أما الغايات التربوية المستمدة من مجالات المادة الدراسية فقد تشمل على غايات مثل:

- إدراك التلميذ للنواحي الجمالية في البيئة (مادة العلوم).
- تنمية قدرة الاتصال بواسطة الوسائل الشفهية أو التحريرية (اللغات).

وترتبط مثل هذه الغايات بكفاءات عريضة تساعد التلاميذ على مشاركتهم في المجتمع لفعالية،ويمكن لهذه الغايات التربوية.

أن تكون بمثابة أسس يقوم عليها تنمية أنواع المعرفة والفهم والمهارات التي يتوقعها المجتمع من المدرسة.

وعن بناء البرامج التعليمية في المدرسة الجزائرية،فمرجعيتها تقوم أساسا على الثلاثية الدستورية المتمثلة في الإسلام والعروبة والأمازيغية،وهي الثوابت التي تجسد

الشخصية الجزائرية في إطار المرامي والغايات المحددة في الأمر 76-35 المتضمن تنظيم التربية والتكوين في مختلف أطوار التعليم[1].

ثانيا : أهداف التعليم التحضيري

- مساعدة الأطفال على تفتح طاقاتهم و قدراتهم وذلك بتدريب حواسهم وتكوين المهارات العقلية لديهم.
- تعويدهم العادات العملية الحسنة.
- مساعدتهم على نموهم الجسماني.
- تربيتهم على حب الوطن والإخلاص له.
- تربيتهم على حب العمل وتعويدهم على العمل الجماعي.
- تنمية الذوق الجمالي لديهم.
- تمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب.
- تهيئتهم للانتقال إلى التعليم الأساسي.

ثالثا : أهداف التعليم الأساسي

- إتقان اللغة العربية مشافهة وتحريرا.
- تعليم التلاميذ مبادئ اللغة الامازيغية.
- تعليم الأسس الرياضية والعلمية التي تمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامد.
- دراسة الخطط الإنتاجية وتربية التلاميذ على حب العمل عن طريقة ممارسته.
- تعليمهم أسس العلوم الاجتماعية ولاسيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية.
- تعليمهم التربية الفنية التي توقظ فيهم الأحاسيس الجمالية وتمكنهم من المساهمة في الحياة الثقافية.
- تعليمهم التربية البدنية وممارستها بانتظام وتشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المنافسات.
- تعليم اللغات الأجنبية بحيث يستفيدون من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات والتعرف على الحضارات الأجنبية،وتنمية التفاهم المشترك بين الشعوب.

[1] وزارة التربية الوطنية ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، مرجع سابق ، ص158

رابعا : أهداف التعليم الثانوي

دعم المعارف المكتسبة في المدرسة الأساسية.

- التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع.ويساعد بذلك التلميذ:

أ- إما على الانخراط في الحياة العملية.

ب-أو مواصلة الدراسة من أجل تكوين عال.

9 . 6 . البرامج القديمة والحديثة

9 . 6 . 1 . البرامج القديمة

يتعارف عليها على أنها المقاربة *العامة لمنهجية تناول المحتوى (القديمة) الأساسي* حيث على الرغم من صعوبة تجديد مقاربة معينة لتناول محتويات المنهاج في الأدوات اليومية للمدرسين، لارتباط ذلك بوضعية كل قسم ومستوى المتعلمين وخبرة المدرسين والوسط التعليمي والوسائل، وتجدر الممارسة التقليدية لكثير من المدرسين في تطبيق المنهاج، مما يصعب عليهم التأقلم مع المستجدات، والانتقال إلى الاستقلالية في تنشيط أعمال أقسامهم من النواحي المختلفة وفيما يلي أهم المعالم لمقاربة توجيهية مقترحة:

أولا: مرحلة الإعداد

ـ تشخيص المعطيات المختلفة: تسمى المنطلقات والمدخلات وتخص :

التلاميذ ، البيداغوجية ، المعرفية، الزمانية ، المكانية

ـ تقتضي هذه العملية تصورا عاما ودراية كاملة بمختلف المعطيات التالية:

- الأهداف المتوقع تحقيقها في نهاية تعلم أو مرحلة تعليمية معينة.
- المحتوى المعرفي ومناسبة للفضاء التعليمي، والقدرات المختلفة للمتعلمين، ومدى توفر المراجع التي يمكن الاستعانة بها.
- البيئة المحلية وخصوصيات المحيط، المدرسة، المسجد، الحي، الأسرة... من النواحي المادية والاجتماعية والثقافية.
- الفضاءات التعليمية من حيث الزمان والمكان والأنشطة والوضعيات المختلفة.
- مستوى المتعلمين من الجوانب المختلفة، العقلية، النفسية، المعرفية... وحسب مراحل النمو التي تشكل ملمح الدخول.

- أدوات التقويم المختلفة الخاصة بالمادة.
- خصوصية المجالات التعليمية للمادة (قرآن، حديث نبوي، عقيدة، عبادات، سيرة نبوية وقصص، تهذيب السلوك)[1].

بناء مخطط المشروع على أساس بيداغوجي يراعي ما يلي:

- التدرج والتسلسل المعلوماتي (المعارف المستهدفة) بالترتيب التصاعدي الذي يراعي قدرات التلميذ (المعرفية، الوجدانية، الحس الحركي).
- الإجراء ليكون عمليا وقابلا للتنفيذ في إطار الفضاءات التعليمية المختلفة (الزمان، المكان،ظروف، وسائل، أهداف...).
- المرونة والتكيف مع الواقع المستجد في مختلف الميادين.
- التوازن في توزيع المحتوى على مجالات النشاط (المادة) والفصول والشهور.
- الكيفية الخاصة بتناول كل مجال من مجالات المادة على حدة (القرآن، الحديث نبوي، العقيدة، السيرة ،قصص،العبادات، تهذيب السلوك).
- التركيز على التعلم أكثر من التعليم خاصة في موضوعات العبادات والأخلاق والسلوك وجعل قطب الاهتمام هو المتعلم.

ثانيا: مرحلة التنفيذ (انجاز الدروس)

تفاعلات عناصر العملية التعليمية وتسمى الفعاليات والعمليات التعليمة وتخص: المعلم ، المتعلم ، المحتوى ، الوسط التعليمي ، الوسائل التعليمية(كتاب التلميذ أو المصحف المدرسي).

هذه المرحلة تعد أكبر مجال لإبراز كفاءة المعلم وتحكمه في تقنيات وآليات تنظيم وإعداد وضعيات النشاط التعلمي، تكون منسجمة مع مخطط الإعداد وتنفيذها، وكذا مع الأهداف المسطرة وتأثيرها على واقعية التلاميذ وفعاليتهم ومشاركتهم في اكتساب مختلف المهارات والكفاءات، وتنمية قدراتهم من خلال الأدوار الوسطية للمعلم وفعاليتها في جعل المعرفة في متناولهم، تبعا للمفاهيم والمعلومات وحجمها التي تعالج في كل درس أو حصة أو موضوع على حدة ويكون ذلك بـــ:

- دور التنظيم والتوجيه والتنشيط يكون المعلم في كل درس.
- إشراك المتعلم في الأداء على ضوء منطق التعلم المبني على:

[1] وزارة التربية الوطنية ،**الوثيقة المرفقة لدليل المنهجي لطور الثاني من التعليم الأساسي** ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر، ص37

- الواقعية، اعتماد الوحدات أو المحاور، إدراج أداء المتعلمين، التركيز على التعلم أكثر من التعليم، المشاركة الفردية باستخدام المكتسبات القبلية، تنوع الوسائل، تحقق ذاتية المتعلم، وإشراكه في كل ذلك.
- تناول كل درس في عناصر، يتم فيها تحقيق جزئي للهدف الخاص بمؤشرات سلوكية.
- إدراج التقويم التكويني ضمن عناصر كل درس لإبراز مؤشرات الأهداف.
- استنتاجات، تشكل خلاصات الدروس للحفظ والتطبيق.
- إعطاء الحصص الخاصة بالعبادات وتهذيب السلوك صبغة عملية.
- احترام المراحل للدروس.

ثالثا: مرحلة التقويم:

تسمى المخرجات، النواتج التعليمية الأهداف المحققة: معرفية، وجدانية حس حركية(التقويم ، التحصيلي) الموجودة في الوثيقة المرافقة للدليل المنهجي للطور الثاني من التعليم الأساسي حيث تصف التقويم على أنه عملية مصاحبة لعملية التعلم في دروس التربية الإسلامية وغيرها وهي ثلاث خطوات:

أ ــ التقويم التشخيصي :ويكون في بداية التعلم(بداية درس أو بداية موضوع أو بداية محور) بأشكال مختلفة حسب مجالات المادة، لغرض اختيار نواتج التعلمات (المكتسبات) القبلية من معارف ومهارات وسلوكيات ومواقف وقيم... وعلى أساسها تبني التعلمات الجديدة وفي حالة ملاحظة وجود نقائص في أي ناتج لتعلم قبلي يستدرك قبل الانتقال إلى بناء تعلم جديد وربطه بسابقه.

ب ــ التقويم التكويني:يساير مراحل التعليم في أي درس من بدايته إلى نهايته يكون ضمن وضعيات التعلم الخاصة بمسار تنمية قدرة ما أو بناء كفاءة معينة، حيث يبرز معطيات تواصل المتعلم بالتعلم فيفعل حركة النشاط التعلمي لتحقيق الأهداف الإجرائية بالتدرج للوصول إلى الهدف النهائي.

ج ــ التقويم التحصيلي :يوظف في تقويم نتائج التعلمات النهائية الايجابيات والسلبيات وقد يتعلق بنواتج تعلم واحد أو تعلمات مركبة في درس واحد، أو مجال واحد أو أكثر، حسب الوضعيات ومسارات التعلم وأهدافها كما قد يشمل ميدان واحد أو أكثر (ممارسة المعارف

بأنواعها في مختلف الأوساط) ويكون ذلك بالأدوات والوسائل والأساليب التقويمية المتنوعة وفقا للوضعيات والأهداف المتوخاة ومستوى المتعلم، ومعايير النجاح وطبيعة النشاط.[1]

9 .6 . 2 . البرامج الحديثة

المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي، فتغير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات الناجعة للأجيال.

أولا : مميزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التربوية:

إن المقاربة الجديدة للمنهاج تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤوليته قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

تحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.

أ–المعلم منشط ومنظم وليس ملقنا، وهو بذلك:

يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.

يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

المتعلم محور العملية التعلمية وعنصر نشيط فيها، فهو:مسؤول على التقدم الذي يحرزه.

يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي. يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها.

الأسس التعليمة للتربية :

التعليم هو المجهود الذي يبذله المعلم من أجل المتعلم لاكتساب خبرة معينة أو لنقل خبرته

[1]: وزارة التربية الوطنية ،**الوثيقة المرفقة لدليل المنهجي لطور الثاني من التعليم الأساسي** ، مرجع سابق ، ص38-39

المعلم للتلميذ ، لذا نقول أن عملية التعليم عملية حفز أو استثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه ، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعليم .

ولا تتم عملية التعليم إلا بوجود ثلاث عناصر رئيسية هي [1]:

1 ــ المعلم : وهو الموجه الذي يقوم بعملية التعليم والتأهيل والإرشاد

2 ــ المتعلم : وهو المتلقي الفرد الذي يريد أن يتعلم .

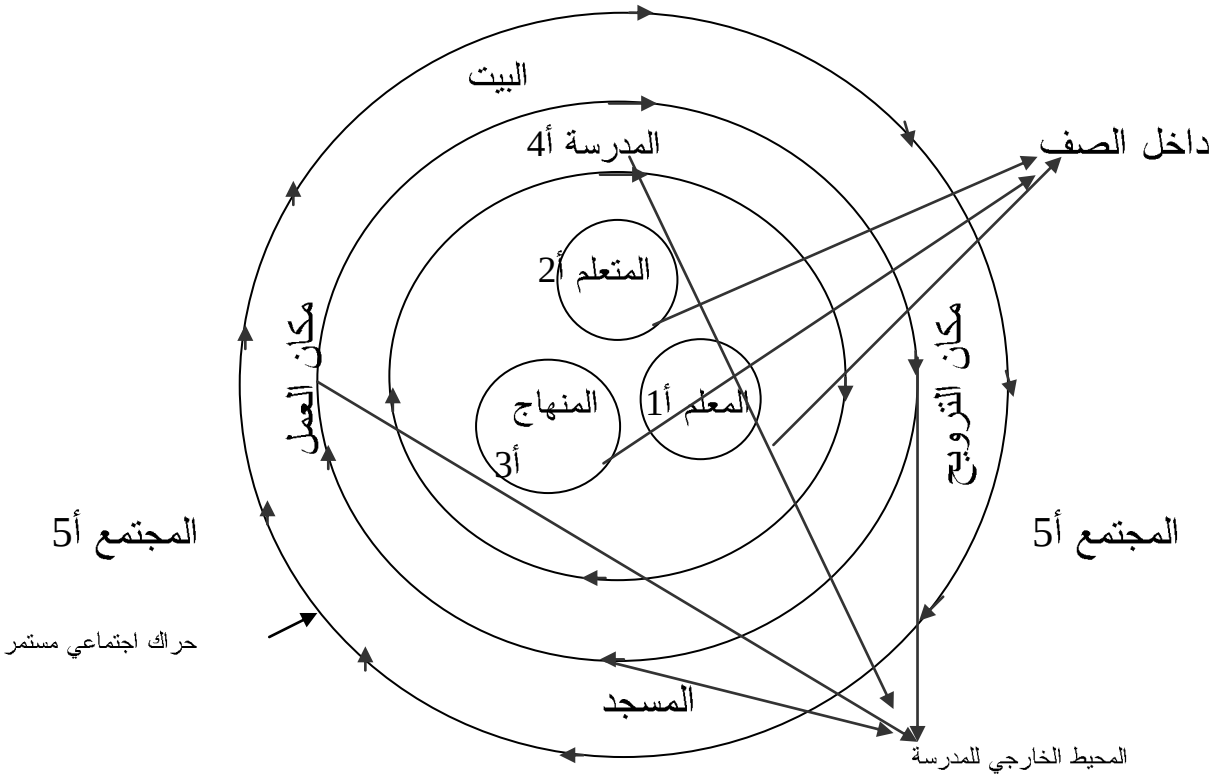
3ــ المادة أو الموضوع أو منهاج : ونقول أن التعليم وسيلة هامة وأساسية في عملية التربوية ، فإذا كانت التربية عبارة عن إيقاظ قوى المرء الكامنة نفس الأفراد فأن هذا الإيقاظ يكون بواسطة التعليم ولأهمية التعليم جاءت المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية تعليمية ، تقوم على مساعدة الأفراد على التكيف مع بيئتهم ومع الحياة من حولهم وتعدهم لاكتساب معيشتهم كما تعدهم لمهنة تكفيهم عيشهم .

في حين نجد "التعلم كما يعرفه جيتس Getes هو عملية اكتساب الطرق التي تجعل الفرد يشبع دوافعه ويصل إلى أهدافه"[1] .

---

[1] إبراهيم ناصر، **علم اجتماع التربوي**، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، ب ت ، ص41

[1] عبد العزيز خواجة ، **أنماط العلاقات الاجتماعية في النص القرآني . دراسة سوسيولوجية لعمليات الاتصال في القصة القرآنية (قصة موسى عليه السلام تطبيقا)** ، ط1 ، دار صفحات للدراسة والنشر ، دمشق ، سوريا ، 2007 ، ص 264



شكل (10) يبين التفاعل في العملية التعليمية

ثانيا : الغايات التربوية وملمح التخرج من التعليم القاعدي[1] :

تسعى المنظومة التربوية، من خلال المناهج التعليمية، وبقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة، إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية:

-**قيم الجمهورية والديمقراطية:** تنمية معنى القانون واحترامه، واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية، واحترام حقوق الأقليات.

-**قيم الهوية:** ضمان التحكم في اللغات، وتثمين الإرث الحضاري الذي نحمله، خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية، التي جاء بها الإسلام وكذا بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.

[1] وزارة التربية الوطنية ، منهاج التعليم الابتدائي **، السنة الرابعة ابتدائي** ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، 2003 ، ص 25

-**القيم الاجتماعية:** تنمية معنى العدالة الاجتماعية، التضامن والتعاون، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق العمل في آن واحد.

-**القيم الاقتصادية:** تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل؛

-**القيم العالمية:** تنمية الفكر العلمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكم في وسائل العصرنة، والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها، والدفاع عنها، والحفاظ على المحيط، وكذا التفتح على الثقافات والحضارات العالمية.

ملمح التخرج من التعليم القاعدي:

تهدف التربية القاعدية (أو الأساسية) الإجبارية إلى تنمية شاملة للمتعلم، في المجال الوجداني، والمجال الحسي الحركي، والمعرفي. ومعنى ذلك، أنه ينبغي أولا استهداف ازدهار الشخصية، بحيث يتم التأكيد على إيقاظ:

- الفضول، التساؤل، الاكتشاف.
- الرغبة في الاتصال بين الأفراد.
- الرغبة في التفتح على المحيط.
- حب العلم، والتقنية والتكنولوجيا، والفنون.
- الإحساس والشعور الجمالي.
- روح الإبداع والفكر والخلاق.
- روح الاستقلالية والمسؤولية.
- الشعور بالانتماء إلى مجتمعه.
- الشعور بالهوية الثقافية من خلال كل تركيباتها.
- الثقة بالنفس، وفي تنمية شخصيته.
- الضمير الأخلاقي والمدني والديني.
- روح المواطنة، والقيم السامية للعمل.

إن للمدرسة القاعدية (الأساسية) وظيفة رئيسية هامة في إيصال المعارف الأساسية وتكوين السلوكات. وهي أيضا الفضاء المميز لتعلم الحياة الجماعية والاندماج وسط المجتمع، وذلك بالتحكم في بعض الكفاءات الأساسية:

***كفاءات ذات طابع اتصالي:**

إن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلم. فهي مادة تعليم وإيصال التعلمات. وينبغي على التلميذ عند خروجه من المدرسة القاعدية (الأساسية):

-أن **يكون قادرا على التعبير باللغة العربية**، أي:

- أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال.
- أن يقرا بطلاقة نصوصا مختلفة الطول والصعوبة.
- أن يحرر مختلف أنماط النصوص: رسائل، طلبات، شكاوي، تقارير، عروض، حصيلة تجارب....
- أن يحلل نصا: كالإدلاء بفرضيات في المعنى، وإعادة الصياغة، واسترجاع أفكار، وتلخيص، وتعليق.

-**أن يتحكم في استعمال لغة أجنبية أولى:** كالإجابة بها على أسئلة أو طرحها، والتحاور بها، وقراءتها وكتابتها بكيفية صحيحة.

-**أن يعرف لغة أجنبية ثانية:** للتعبير بها حتى يفهم، وأن يقرأها ويكتب فيها نصوصا قصيرة.[1]

-**أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط** (مخططات،رسم، جداول،نماذج) والرسم التشكيلي، وبالجسد، والحركية والموسيقى.

***كفاءات ذات طابع منهجي:**

- ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على تنظيم نفسه لتحقيق عمل بمنهجية تمكنه من إتمامه.
- أن يكون قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس.
- أن يكون قادرا على استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة، وفي المراسلة ومجموعات الحوار والعمل، والعمل التعاوني الجماعي.
- أن يكون قادرا على استعمال بروتوكول أو وثيقة تبين كيفية الاستعمال.

***كفاءات ذات طابع فكري:** أن يكون قادرا على معرفة:

[1]: وزارة التربية الوطنية ، منهاج التعليم الابتدائي ، **السنة الرابعة ابتدائي** ،مرجع سابق ، ص26

- محيطه الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والبشري، وكذا قواعد الحفاظ على هذا المحيط.
- أن يكون قادرا على الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام، تتعلق بمجالات مختلفة ذات الصلة بنشاطاته المرجعية.
- أن يتحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات ويكون قادرا على استعمال هذه المعارف للتمكن من حل المشاكل.
- أن يكون قادرا على البحث عن معلومة ومعالجتها، وعلى وضع فرضيات بحث وعلى الملاحظة والتجربة وهيكلة نتائجه والإدلاء بها.
- أن يكون قادرا على القيام بعمليات مختلفة وعلى التعرف عليها في وضعيات مختلفة.

كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي:

ينبغي أن يكون قادرا على :

- العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي(تعاون، مساهمة).
- تطبيق قواعد الحياة في المجتمع: احترام الآخرين، تسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة والاحترام المتبادل.
- التفتح على الفروق الفردية، والعيش مع الآخرين والتعاون معهم، مع الوعي بحقوقه وواجباته.
- الاستشهاد ببعض الآيات من القرآن الكريم.
- معرفة النشيد الوطني والألوان الوطنية (العلم) واحترامهما.
- التحكم في المعارف القاعدية من العلوم الاجتماعية.
- استعمال معالم الزمن والفضاء.
- وضع علاقة بين أحداث تاريخية.
- مقارنة أهم الأحداث التي عرفتها الجزائر منذ عصور ما قبل التاريخ إلى يومنا هذا.
- معرفة موقعه بالنسبة للوطن، وبالنسبة لقارة، وللكرة الأرضية.

ثالثا : الغايات التربوية:

وفيما يخص التربية الإسلامية، يهدف هذا المنهاج إلى:

- المساهمة في تكوين شخصية المتعلم روحيا وعقائديا وخلقيا، وتكوينيا ينسجم مع الواقع الأسري والاجتماعي والبيئي.

- إكساب المتعلم مجموعة من القدرات والكفاءات من خلال تنمية عادات سلوكية فردية وجماعية ايجابية وفق القيم الإسلامية كاحترام الذات واحترام الآخرين والمسؤولية الفردية والجماعية، بعيدا عن الإفراط والتفريط.

ويتم ربط العلاقة في هذا لمستوى بين التربية الإسلامية وأهدافها والتربية المدنية وأهدافها، تماشيا مع حاجات الطفل ونموه النفسي وقدرته على الاستيعاب والتأثر.

واعتبارا لأهمية التربية الإسلامية والتربية المدنية، ودورهما في تكوين مواطن المستقبل، فان التكفل بهما في إطار المؤسسة التعليمية(في هذه المرحلة) لا يمكن تحديد دوره بجدولة مواقيت الدراسة، ولكن من الأولى أن يشمل كافة النشاطات الأخرى.

خلاصة الفصل الثالث

تشكل المدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية مجالا واسعا للتنشئة الاجتماعية، وهي بذلك منبع لإنتاج القيم الاجتماعية، فالمدرسة تجسد قيم المجتمع وتؤدي وظائفها المحددة التي أنشئت لأجلها. وبما أن المجتمع ليس ثابتا كان لزاما على كل وحدات البناء الاجتماعي مواكبته لتحقيق التوازن .

كما أن المدرسة الجزائرية ورثت عن المستعمر برامج مدرسية أجنبية بعيدة عن الواقع الاجتماعي ، لها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين ما أدى بها إلي بلورة برامج مدرسية تكرس طموحات شعبها و تنشئ حيالها تنشئة توافق سمات مجتمعها العربي الأمازيغي إلا أنه ومن هنا يلاحظ ما جاء في هذا الفصل التعريف بالمدرسة ووظائفها وأهميتها والبنية الاجتماعية للمدرسة وآليات التنشئة الاجتماعية في المدرسة بالإضافة إلى علاقة علم الاجتماع بالمدرسة و تطرقنا أيضا إلى البرامج المدرسية مفهومها،أسسها،أهميتها، مكوناتها ثم البرامج القديمة والحديثة.

الفصل الرابع

الكتاب المدرسي والإصلاح التربوي

تمهيد

1 . الكتاب المدرسي

2 . أهمية الكتاب المدرسي ووظيفته

3 . العوامل التي تؤثر في الكتاب المدرسي

4 . معايير الكتاب المدرسي واستخدامه

5 . الكتاب المدرسي في التربية الإسلامية

6 . الإصلاح التربوي

7 . إصلاح النظام التربوي في الجزائر

8 . العلاقة بين المنهاج والكتاب المدرسي بعد الإصلاحات

خلاصة

تمهيد

إن الهدف الأساسي للتغيير هو العلاج والإصلاح والتطوير، و لا يمكن اتخاذ أي قرارات إصلاحية لتطوير أي نظام تعليمي أو أحد عناصره ، ما لم يتبع تلك القرارات من نتائج عملية تقويمية متقنة ، وأية قرارات إصلاحية تتخذ دونها تكون بمثابة تغيير ينعكس بالسلب على النظام و مخرجاته ، وليس ثمة ضمان في تحقيق الأهداف الايجابية المطلوبة.

ولقد عرف النظام التربوي في كل مراحل تطوره إيجابيا وسلبيا بتحولات المجتمع الأيديولوجية و الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية بالاختبارات الأساسية التي أسهمت كلها في تحديد معالم تاريخنا المعاصر. لكن من وظائف النظام التربوي أن يكون جسرا بين الماضي والحاضر محافظا دوما على استمرارية الجهد وتنمية العقل اللذين هما الأساس في بناء الأمم والحضارات .

ولقد حاولنا من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على الإصلاح التربوية ومدى أهمية الكتاب المدرسي ووظيفته في ذلك.

1 . الكتاب المدرسي

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

الكتاب المدرسي شديد التأثير على التلاميذ لأنه يعرض وجهة نظر عن الحقيقة وصورة عن العالم تحمل نفسها إثبات صحتها والتلميذ يقرؤه مؤمنا مصدقا.ومن هذا فالجدير بالاهتمام أن تكون الكتب المدرسية محط دراسة علمية وتقويم مستمر،في إطار من التكامل والتوازن مع التغيرات العلمية والمجتمعية ليؤدي الدور التربوي الذي أنجز من أجله ونحن نعلم أن الكتاب المدرسي هو ذاك المعلم الصامت للتلاميذ يرجعون إليه متى شاء ولذلك يجب الاهتمام به.

1 . 1 . التعريف اللغوي للكتاب

الكتاب مشتق من فعل كتب بمعنى خط. ولقد سمى الله تعالى الوحي المنزل من عنده على رسوله صلوات الله عليهم كتبا. لقوله:"هو الذي أنزل عليك الكتاب" ولقوله:"ذلك الكتاب لا ريب فيه".ولقد اقترن ذكر الكتاب بذكر الخط في القرآن الكريم هو ما خط باليد وجمع ويسمي الله تعالى الذين يخطون مال العباد كتابا في قوله سبحانه وتعالى:﴿ وان عليكم لحافظين كراما كاتبين﴾ الانفطار10و11

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

---

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

1 . 2 . التعريف الاصطلاحي لمصطلح الكتاب المدرسي

هو مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخدامها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية وفقا للأعمار الزمنية للمتعلمين حيث يسهم في تحقيق نموهم المتكامل من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية.[1]

وكذلك يعرف بأنه الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي.[2]

إذا هو أحد الأركان الرئيسية التي يستند إليها المنهج،ويشكل الوعاء الذي تحتوي المادة التعليمية،وهو المرجع الأساسي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غير من المصادر،وهو الأساسي الذي يستند إليه المعلم في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدراسة.[3]

2 . أهمية الكتاب المدرسي ووظيفته

2 . 1 . أهمية الكتاب المدرسي

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

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

---

(1) عبير راشد عليمات، **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الاساسية**،ط1،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2006،ص17

(2) محمد الصالح حتروبي، **نموذج التدريس الهادف،أسسه وتطبيقاته**،دار الهدى،عين مليلة،الجزائر،ب ت،ص80

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

ــ يجعل التلاميذ أكثر استعدادا وشوقا لتعلم المادة.

ــ يقدم حقائق ومعلومات الدراسات الاجتماعية.

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

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

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

2 . 2 . وظيفة الكتاب المدرسي

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

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

3 . العوامل التي تؤثر في الكتاب المدرسي

- أول عامل هو السلطة الإدارية التي تطلبه وتضعه في أيدي نابتة الأمة التي تمكنها،وتملك قبوله أو رفضه أو تغييره.

---

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

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

(3) الكتاب المدرسي،مرجع سابق،ص9،10

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

4 . معايير الكتاب المدرسي واستخدامه

4 . 1 . معايير الكتاب المدرسي [1]

أولا:المؤلف

ـــ ماكنته العلمية ومؤهلاته. ـــ خبرته في التأليف(الكتب المدرسية).

ـــ خبرته في تدريس الدراسات الاجتماعية. ـــ الدقة العلمية.

ثانيا:الشكل العام

ـــ مناسبة حجم الكتاب. ـــ أجزاء الكتاب وشكله العام.

ـــ مناسبة وصحة الحروف المطبعية ـــ التجليد الجيد ومناسبة الغلاف للمحتوى.

ـــ الخلو من الأخطاء المطبعية واللغوية.ـــ جودة ورق الكتاب.

ثالثا:الجوانب العامة:

ـــ وضوح العناوين الرئيسية. ـــ جودة المقدمة(توضح أسلوب وفلسفة الكتاب).

ـــ كفاية قائمة المحتويات وشمولها.ـــ وجود قائمة بالخرائط والصور والرسوم ...

ـــ كفاية الملاحق واتساقها بالموضوعات. ـــ التسلسل في تبويب الكتاب.

رابعا:اختيار وتنظيم المادة.

ـــ حداثة المادة العلمية . ـــ ملائمة المادة لمستوى التلاميذ وارتباطها بالأهداف.

ـــ مراعاة الدقة والأمانة العلمية.ـــ العمل على تنمية التفكير واكتساب أسلوب حل المشكلات.

[1] http :www slide boom com presentation 114157

ـــ مراعاة المستوى اللغوي للتلاميذ.

ـــ التشجيع على استخدام وسائل تعليمية إلى جانب الكتاب المدرسي.

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

ـــ مناسبتها للتلاميذ وخبراتهم وارتباطها بالمادة. ـــ كفايتها ووضوحها وحداثتها.

ـــ دقة وسلامة المحتوى. ـــ تعدد أنماط وإثارتها للتلاميذ.

سادسا:الأنشطة

ـــ ارتباطها بالمادة. ـــ إمكانية القيام بها.

ـــ تنوعها وإثارتها للتلاميذ للمشاركة بها.

ـــ ارتباطها بمصادر التعلم في البيئة المحيطة.

ـــ إمكانية الاستفادة من الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة.

سابعا:المراجع

ـــ ملاءمتها لمستوى التلاميذ. ـــ توافرها في مكتبة المدرسة.

ـــ ارتباطها بالمادة الدراسية. ـــ تنوعها وتشويقها للتلاميذ.

ثامنا:التقديم

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

ـــ الاستمرار،التكامل مع الدرس. ـــ الصياغة الجيدة والواضحة للأسئلة.

ـــ وجود أسئلة تطبيقية عامة في نهاية الكتاب. ـــ تحقيقها لأهداف المنهج.

ـــ توزيعها بعدالة على فصول الكتاب.

4 . 2 . استخدام الكتاب المدرسي

إن استخدام الكتاب المدرسي موضوع اتفاق بالنسبة لطرائق التدريس المختلفة قديمها وحديثها بغرض تحقيق أهدافها ، فالإلقاء مثلا يستخدم كمرجع مهم لحفظ محتوياته ، والمناقشة تستخدمه كأحد المصادر للرجوع إليه عند الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات قبل وأثناء أو بعد التدريس[1] .

---

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

5 . الكتاب المدرسي في التربية الإسلامية

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

وقد تم فيها تجنب النمطية وتبني التنوع حفاظا على نشاط التلميذ الدائم،وتحقيقا لمسعى الإثارة والتشويق،والبحث عن إشباع فضوله المعرفي الذي ينتهي،وإثراء طرق تنشيط المعلم،وتوجيه جهوده نحو المساعي التعليمية المناسبة،وذلك لإضفاء الفعالية على أدائه وأداء المتعلمين في عملية التعليم،وتقديم الدروس بأوفر حظوظ النجاح الممكنة،وجعل المادة مستساغة بأكبر رغبة محتملة عند المجتمع.[1]

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

5 . 1 . الكتاب التعليمي

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

---

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

5 . 2 . خصائص المتعلمين

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

5 . 3 . المصحف المدرسي الميسر

تيسيرا لحفظ وتلاوة القرآن وفهم معانيه وضع بين يدي المدرسين والأولياء والتلاميذ "المصحف المدرسي الميسر،تلاوته ومعانيه"يشمل حزب سبح،مصورا من المصحف المعتمد لدى وزارة الشؤون الدينية والأوقاف بالرسم العثماني،مبينا فيه السور المكية والمدنية وعدد آياتها،إلى جانب رقم ترتيبها العام على المصحف (ملون)،ومرفقا بجداول للكلمات المكتوبة بالرسم العثماني(ملونة) وما يقابلها بالرسم الإملائي،وكذا معاني الكلمات الصعبة حسب ورودها في سورها كل سورة مختصرا ومركزا،وفي الأخير ختمت كل سورة بإرشادات تربوية. وفي الختام ألحقنا بالمصحف المدرسي ملخصا لبعض أحكام الترتيل،يمكن الاستعانة بها في القراءة والتعلم والتجويد وذلك قدر المستطاع باغتنام الفرص المتاحة في التكوين.[1]

5 . 4 . تصميم الكتاب التعليمي(المكونات والخصائص)

يقوم التصميم التربوي المتميز للكتاب التعليمي الفاعل، على أساس اختيار أفضل البدائل المتاحة، ولتحقيق ذلك، يشترط أن يراعى إدخال العناصر الأساسية المكونة له، والتنظيمات الرابطة والخصائص المطلوبة في بنية الكتاب التعليمي، ليأتي الكتاب التعليمي، في سياق الطموحات والأهداف التربوية المقصودة منه، بصفته يمثل أحد العناصر المهمة، في مدخلات النظام التربوي، وفيما يلي بيان لتفاصيل عناصر التصميم للكتاب التعليمي:

[1] موسى صاري وآخرون، المرجع السابق،ص99

أولا ــ السمات العامة للكتاب المدرسي

من حيث هو مادة تعليمية مكتوبة:

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

1. يمثل الكتاب التعليمي ترجمة صادقة للمنهاج التربوي، الذي ينطلق من فلسفة التربية والتعليم والأهداف التربوية الكبرى في المجتمع، ويتحقق هذا الغرض في اختيار محتوى المادة التعليمية وطرائق عرضها وتنظيمها، وتوظيفها للكفايات التعليمية والتدريبية المختلفة المتمثلة في أساليب التدريس والتواصل الثقافي، ونقل الخبرات التعليمية وعمليات التقويم والتطوير التي لا تتوقف للاطمئنان على سلامة سير العملية التعليمية التعلمية.
2. مساعدة المتعلمين على اكتساب الأهداف التعليمة المخططة في سياق المقرر الدراسي أو المنهاج، فضلا عن تلبية احتياجاتهم الذاتية، ضمن نطاق واقعهم الحياتي والمهني وإمكانات بيئتهم التعلمية.
3. توفير الفرص التعلمية لكل متعلم لأن يتعامل مع المادة العلمية، والخبرات التعلمية، من خلال قواه الإدراكية وحواسه وميله وانتباهه وادراكاته ومنهجيته في التعلم، تمهيدا لاكتساب منظومة النظام المعرفي التي تتمثل في الحقائق والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات اللازمة لتكوين كفاياته النظرية والعملية المستهدفة بدرجة عالية من الإتقان.
4. تحقيق التكامل العضوي والوظيفي، بين الأفكار النظرية في المادة التعليمية، وبين الممارسات والتطبيقات العملية، تيسيرا لانتقال تلك الأفكار إلى واقع الحياة الفعلية للمتعلم في الباء الاجتماعي.[1]

[1]: موسى صاري وآخرون، المرجع السابق،ص100

5. إثارة اهتمامات المتعلم، وتشكيل دافعية إدراكية بقوة متواصلة نحو مضامين المادية التعليمية ودلالاتها، بشكل يضمن استمرار تفاعله الايجابي مع هذه الخبرات، إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة.
6. هداية المتعلم للقيام بعمليات التقويم الذاتي، القبلي والتكويني والختامي، وتوفير النشاطات المرافقة في ثنايا المادة التعليمية ، أو منفصلا عنها أو ملحقا بها، للتحرك نحو التعلم المتقن.
7. تعزيز ما يكتسبه المتعلم من معلومات ومبادئ ومفاهيم ومبادئ واتجاهات وقيم ومهارات، عن طريق سبل الحصول على التغذية المرتجعة الهادية بشكل منظم ومواكب بصورة متوازية لعملية التعلم وتقدمها عند المتعلمين.
8. تحديد عناصر المادة التعليمية وبيان المضامين المختلفة التي تحتاج إلى تدعيم وتطوير ومتابعة من اجل التمكن من هذه المادة التعليمية وتمثلها في البنى الإدراكية لدى المتعلمين.
9. كتاب المادة التعليمية بصيغة متكاملة ومتكيفة بذاتها، بحيث تشمل تعليمات إجرائية وإرشادات تربوية عين المتعلم في التغلب على الصعوبات وإدراك الأهداف التربوية المنشودة.[1]

ثانيا ــ مقدمة الكتاب التعليمي:[2]

تصمم المقدمة المنهجية في ضوء الأسس والخصائص الآتية:

1. الاشتمال على نظرة أو خلفية شاملة لطبيعة المادة التعليمية للكتاب التعليمي، وأهميتها وقيمتها المنهجية في الخطة الدراسية.
2. توجه صيغة الخطاب فيها إلى المتعلم والمعلم، الأول ليفيد منها في تعلمه والثاني ليفيد منها في استخدامه للكتاب وتعليمه.
3. تبصير المتعلم بالأهداف التعليمية المتمثلة بالكفايات المعرفية، أو الأدائية المقصودة من تعلم المادة التعليمية للمقرر الدراسي أو المنهاج التعليمي والكتاب المدرسي.
4. تبين الأسس والمبادئ العلمية والنفسية والتربوية، التي روعيت في اختيار الخبرات التعلمية وتنظيم مضامينها وطريقة معالجتها داخل الكتاب.

---

[1]: موسى صاري وآخرون، المرجع السابق،ص 100-101

[2]: المرجع نفس ،نفس الصفحات

5. تبين طبيعة المادة التعليمية في الكتاب المدرسي وقيمتها العلمية وأهميتها في الخطة الدراسية للمتعلم وارتباطها بالمواد التعليمية الأخرى، واحتياجات المتعلم، والغرض من إثارة الدافعية عند المتعلم، كما تشير إلى الجهود والنشاطات التي ينبغي أن يقوم بها المتعلم من اجل اكتساب المادة التعليمة وإتقانها.
6. تقدم بعض الإرشادات والإجراءات، التي ينبغي أن يقوم بها معلم المادة التعليمة، من اجل استخدام الكتاب التعليمي استخداما تربويا، ليأتي في سياق الأهداف التربوية المقصودة منه.
7. تعريف بمضمون الكتاب التعليمي، وبما يشتمل عليم من وحدات أو موضوعات تعليمية، وكذلك بالأسس المنطقية التي روعيت في ترتيبها وبالقيمة المنهجية لكل وحدة من هذه الوحدات في الإطار الزمني المقرر لتعليم الكتاب في الجدول الدراسي، سواء أكان ذلك بالساعات المعتمدة أو الساعات الصفية أو الحصص الصفية.
8. تشير إلى المتعلم والمعلم بان الخبرات التعلمية الواردة في الكتاب هي الحد الأدنى للمتعلم، وان المادة التعليمية في الكتب مفتوحة النهاية، وقابلة للإثراء من مصادر تعليمية أخرى بصورة مستمرة.
9. تقدم الإرشادات للمتعلم، من أجل تنظيم التغذيات الراجعة من المواقف التعليمية داخل الصف وخارجه، لغرض الإسهام في تطوير المادة التعليمية في الكتاب مستقبلا، وبخاصة عند تقييمه وإعادة طباعته على شكل مادة تعليمية مكتوبة، أو أية صيغة أخرى مرئية أو مسموعة.[1]

ثالثا ــ الأهداف التعلمية:

يفترض أن يشتمل الكتاب التعليمي على الأهداف التعلمية المقصودة من الكتاب كله، وكذلك على الأهداف التعلمية الخاصة بكل وحدة أو موضوع من مكوناته، فالأهداف التعلمية العامة قد وردت في المقدمة.

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

وأن تتصف بما يلي:

[1]: موسى صاري وآخرون، المرجع السابق،ص100

1. أن تنسق الأهداف الخاصة بكل وحدة من وحدات الكتاب التعليمي، مع الأهداف التعليمية العامة للكتاب والتي قد وردت في المقدمة.
2. أن تتلاءم الأهداف الخاصة بالوحدة مع مضمون الخبرات التعلمية الواردة فيها، من حيث الكمية والنوعية، بحيث يكون مواءمة (كمية ونوعية) بين الأهداف والمحتوى التعليمي للوحدة، وهذا يعني اختيار محتوى الوحدات التعلمية بدلالة أهدافها، بناء على تحليل علمي مسبق للأهداف، يوضح الطريقة لاختيار المادة التعلمية لتغطية الأهداف رأسيا وأفقيا.
3. أن تصاغ أهداف الوحدة صياغة سلوكية، تدور حول المتعلم نفسه، وان تكون الصياغة واضحة ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس والتقويم.
4. أن تشتمل صياغة الهدف السلوكي الذي ينتظر من المتعلم أن يتمثله، وعلى مضمون الخبرة التعلمية المرتبطة بالسلوك، وعلى الشروط أو المعايير التي يحدث فيها هذا السلوك،أي تركب صيغة الهدف السلوكي من (السلوك المرغوب+المتعلم+المادة التعلمية+المعيار الذي يتم السلوك في ضوئه).
5. أن يراعى عند وضع الأهداف السلوكية الموحدة، أن تشتمل في مجملها على إنتاجا ت تعلمية تتصل بالمجالات النمائية الثلاث لشخصية المتعلم وهي: المجال المعرفي الإدراكي، والمجال الوجداني الانفعالي، والمجال النفس حركي الأدائي على أن تكون قابلة للتحقيق.
6. مثال على هدف سلوكي: أن يستخدم المتعلم مبادئ النظرية السلوكية في تعليم الطلبة القراءة والكتابة بإتقان، أن يتقن مؤلف الكتاب التعليمي، تطبيق الأسس والمبادئ التي وردت في تصميم الكتاب التعليمي لتكون صيغة الكتاب في المستوى المرغوب تربويا.

رابعا ــ المحتوى والخبرات التعلمية للكتاب

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

1. يقصد بالخبرات التعلمية أو المحتوى العلمي جملة الحقائق أو المعلومات والمفاهيم والمبادئ والتعميمات والأفكار والمهارات الأدائية والعقلية، فضلا عن الاتجاهات والقيم التي تنطوي عليها المادة التعليمية للكتاب، والتي يراد من المتعلم أن يكتسبها ويستوعبها ويتمثلها في بناء العقلية والوجدانية والأدائية.

2. وحتى تأتي المادة التعليمية الواردة في الكتاب، متلائمة مع فلسفة التربية والتعليم، للنظام التربوي وأهدافه يشترط في تصميمها واختيارها المعايير الآتية:

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

- أن يتم اختيار المعلومات والحقائق والمفاهيم ولمهارات والتطبيقات العملية التي تكون صيغة المحتوى العلمي– في مستوى خصائص المتعلمين الفكرية والعقلية والجسمانية والانفعالية لتشكل دوافع تعلمية ملائمة تحفزهم على التحصيل والانجاز.
- أن يتم اختيار النموذج المعرفي للمحتوى العلمي، من احدث المفاهيم العلمية المؤيدة بالخبرات والتجارب العالمية وبأعلى درجة من الدقة.
- أن يتم ربط المادة التعليمية الواردة في الكتاب، بالواقع العربي والواقع الوطني لتوظيفها في البيئة المحلية ما أمكن ذلك، لكي تكون المادة التعلمية صادقة اجتماعيا وتستخدم في مواجهة المشكلات والتغلب عليها.
- أن تتكامل مضامين الخبرات التعلمية في هذا الكتاب مع مضامين المواد التعلمية الواردة في الكتب التعليمية الأخرى، في إطار الخطة الدراسية للبرنامج الواحد، بما يتلاءم مع تنظيم المنهج اللولبي الذي يتسع أفقيا ورأسيا.
- أن تكون المادة التعليمية ذات معنى ودلالة عند المتعلم، ويأتي هذا حينما ترتبط المادة باحتياجات المتعلم النمائية الإدراكية والوجدانية والجسمانية والأدائية وأهمية دورها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- أن تكون المادة التعليمية قابلة للتنفيذ والتطبيق في إطار إمكانات البيئية المحلية وأن تسمح ظروف المتعلمين بممارستها داخل المدرسة وخارجها.
- أن يتم اختيار كمية المادة التعليمية ونوعيتها للكتاب التعليمي في إطار الزمن المقرر للمساق أو المنهاج التربوي، ليتمكن المعلم من تنفيذ تدريس الكتاب التعليمي في الوقت المحدد.

خامسا ــ تنظيم وحدات الكتاب التعليمي

تنظم كل وحدة من وحدات الكتاب بحيث تشتمل على العناصر الآتية:

1. مقدمة مناسبة مدعمة بالمنظمات التمهيدية، أي عرض المفاهيم الأساسية في أشكال ومخططات أو رسومات أو نماذج لتكون مقدمات تجريدية تسهل عملية التعليم على المتعلمين، استنادا إلى نتائج المنظم المتقدم أو التمهيدي (أوزبيل).
2. يعرض المفهوم الفرعي للمفاهيم الأساسية بنص واحد يختاره من كتابة المؤلف، أو يختار النص من النصوص الأخرى الجاهزة بما يتلاءم مع المفهوم وتعلمه بفاعلية.
3. تنتهي الموضوعات المكونة للوحدة التعليمية، بعدد من الأسئلة التقويمية الذاتية، على أن تكون مضامين إجاباتها واردة في النصوص المدروسة، إضافة إلى عدد من التدريبات والأنشطة المدعمة لعملية تعلم موضوعات الوحدة، وتحقيق الأهداف التعلمية بنجاح، لتوليد الشعور بالانجاز والتقدم في التحصيل المعرفي والتعلم.
4. اشتمال الوحدة على عدد من المشروعات الفردية أو التعاونية، أو التدريبات، أو النشاطات التعلمية، لغرض إتقان تعلم المفاهيم الواردة في الوحدة.
5. اشتمال الوحدة على قراءات إضافية أخرى مرتبطة بموضوع الوحدة لمزيد من التعلم عند المتعلمين.
6. تنتهي كل وحدة بخلاصة للأفكار والمفاهيم الأساسية التي عالجتها بما يساعد المتعلم على استجماع أفكاره ومعلوماته، لغرض إشعار المتعلم بالتقدم والانجاز.
7. تذييل الوحدة التعليمية أو الكتاب بكليته، بمجموعة من أنشطة المتابعة، التي تتناول مجمل الأنشطة التطبيقية والتدعيمية، التي تستهدف تطوير ممارسات المتعلم ومهاراته بعد الانتهاء من دراسة المادة التعليمية، وتشجيعه على نقل التعلم الذي اكتسبه سواء في إطار المفاهيم أم المبادئ أم المهارات أم القيم إلى الواقع الحياتي العملي وتطبيقه في مواقف جديدة، من اجل اكتساب الكفايات الأدائية العملية، وتشكيل قنوات جديدة لانتقال أثر التعلم، وقد تتكون أنشطة المتابعة على شكل دراسة حالة، أو حل مشكلة، أو تنفيذ مشروع أو إجراء بحث أو كتابة التقارير أو استنتاجات أو إجراء تجارب أو غير ذلك من مجالات التطبيق العملي لإنتاجات التعلم.

سادسا ــ أساليب تقويم المعلومات والمعارف والأفكار والمبادئ:

من أساليب التقويم المستخدمة في الكتاب المدرسي ما يلي:

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

5 . 5 . إخراج الكتاب وإنتاجه

يشكل إخراج الكتاب التعليمي وإنتاجه عاملا مهما في إثارة انتباه المتعلم، من خلال المؤشرات الحسية والبصرية، المتصلة بالرسوم والأشكال والخط والألوان، والصور والجداول والرموز، وغير ذلك من أمور، تمثل دورا في لفت انتباه المتعلم وشد اهتمامه للمادة التعليمية.وهذه أهم الخطوات اللازمة لذلك[1] :

ـ **الغلاف:** يختار الغلاف من الورق لمقوى السميك، الذي لا يقل عن 240 غرام لكل 100 سم^2 من مادة البرستول أو الجلاسية، وأن يزين برسم ملائم يدل على نوع مادته التعليمية، وأن تكون ألوانه وما عليه من رسومات، جذابة وبسيطة وملفتة للنظر.

ـ **أن يلصق الغلاف بكعب الكتاب**، بمادة الغراء الجيد، وأن يدبس من أعلى بثلاثة دبابيس، بقصد القوة والمتانة وتحمل كثرة الاستخدام من قبل الطلبة، أو تخاط ملازم للكتاب ويجلد بغلاف كرتون مقوى (كرتون) وهو الأفضل.

ـ **الشكل والمساحة:** إن اختيار المساحة لورق الكتاب عامل اقتصادي، يؤثر في فلسفة الكتاب وتسهيل إنتاجه، فأفضل مساحة للكتاب التعليمي في المرحلة الثانوية هي طباعته على ورق قياس 70×100 ويأتي بعد طيه بقياس 17×25 سم إلى ملزمتين= 32 صفحة أي أن الملزمة الواحدة= 16 صفحة، وهذا يشكل مساحة كتاب قياسه 17×24 سم بعد تحريره وتنظيمه من الأطراف.

ـ **الورق:** يطبع على ورق أبيض مقوى يزن من 60–70 غم لكل سم^2 يريح النظر، أي يخلو من أية لمعان ينعكس على بصر القارئ عند القراءة.

ـ **الطباعة:** تطبع مادة الكتب التعليمية حسب مستوى المتعلمين، فإذا كان الكتاب لطلبة المرحلة الثانوية فيطبع الكتاب ببنط أبيض، كما تطبع المفاهيم والأفكار الأساسية ببنط 16 أسود، أما العناوين الرئيسية ببنط 24 أسود، في حين تطبع العناوين الفرعية ببنط 18 لأسود، بحيث تيسر على المتعلم قراءة المادة التعليمية، وتسهل عليه التركيز على

[1] عمر أحمد أنور ، **الكتاب المدرسي . تأليفه وإخراجه الطباعي** ، دار المريخ ، الرياض ، 1980 ، ص 46

مجالات الاهتمام في المادة التعليمية ، وتطبع كتب الصفوف الثلاثة الأولى ببنط 24، أما كتب الصفوف الأساسية الدنيا فتطبع ببنط 20، وكتب صفوف المرحلة الأساسية العليا تطبع ببنط 18 حتى تكون حجم الحروف ملائمة لعمار الطلبة وقدرتهم البصرية على قرائية الكتاب التعليمي.

ـ لون الطباعة:

قد تطبع الكتب التعليمية بلون واحد تسمى الطباعة (السوداء والبيضاء).لاعتبارات اقتصادية، ويمكن استخدام حيل إخراجية في إطار المظلات أو الطباعة الشبكية بنفس اللون لجعل الكتاب أكثر جاذبية.

ـ وقد تتطلب المادة التعليمية:

أن يطبع الكتاب بلونين أسود وأزرق. في هذه الحالة تطبع المادة التعليمية باللون الأسود، ومراكز الاهتمام أي المفاهيم والأفكار الرئيسية داخل المادة التعليمية باللون الأزرق.

ـ الرسومات والصور والأشكال التوضيحية:

يشترط في الرسومات والصور والأشكال التوضيحية التي ترد في الكتاب، أن تكون واضحة وجذابة ووظيفية أي تتصل بالموضوع وتيسر فهمه واستيعابه وتثير الدافعية عند المتعلم، وأن توضع في المكان الملائم لها داخل الكتاب، وألا تزيد عن 30% من مساحة الكتاب.

ـ المواد التعليمية المدعمة:

يفضل أن يشتمل الكتاب التعليمي، على قائمة بالمواد التعليمية المدعمة مثل الأفلام،والشرح التوضيحية، والتسجيلات الصوتية وأفلام الفيديو، والأقراص المضغوطة قياس CD وكذلك أقراص دسكت قياس 3.5 أنش وغير ذلك من مواد تعليمية على شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) يمكن أن تتوفر في مكتبة المعهد والكلية أو الجامعة ويمكن للمتعلم مشاهدتها.

ـ عنوان الكتاب والمؤلف:

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

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

ـ قائمة المحتويات:

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

ـ قائمة المراجع:

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

ـ قائمة المصطلحات والمفاهيم:

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

ـ قائمة بالتصويبات:

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

ـ أداة قياس لمراعاة شروط تصميم الكتاب التعليمي عند التأليف:

إن البنود المذكورة في أبعاد هذه الأداة، غايتها رصد مدى الالتزام الكاتب بالأسس والمعايير والمواصفات، التي اقترحت لتصميم الكتاب التعليم، والمطلوب من المؤلف أو من المقيم أن يستخدم هذه الأداة كدليل لتقويم الكتاب التعليمي وإصدار أحكام قيمية عليه.

6 . الإصلاح التربوي

إن التعليم يشير بمعناه الواسع، إلى العملية الكاملة للتطور الاجتماعي اذ يكتسب الأفراد بواسطته، الطرق والمعتقدات، والمستويات المختلفة في المجتمع، ونجد أن المجتمع المدرسي يلعب دورا هاما في عملية التطور الاجتماعي، لذلك فإن ما يجرى في المدرسة يؤثر بشكل أو بآخر على النظام الاجتماعي حتى قيل: يمكن معرفة أي مجتمع كان من خلال معرفة نظامه التربوي، فإنه من المؤكد أن أي نظام اجتماعي لابد وأن ينعكس ببعضه أو بكامله في نظامه التربوي ويمكننا القول عندئذ أن النظام التربوي لأية دولة لا يمكن فهمه إلا من خلال تنوع علاقاته واتصالاته بالنظام الاجتماعي، من هنا يمكننا القول بأن الإصلاح التربوي فكرة طموحة ومشرعة جدا وكل الدول سواء كانت نامية أو متقدمة لها الحق في تبني ما تراه مناسبا من خطط إصلاحية تحقق لها التحسين والتطوير والتغيير.

6 . 1 . مفهوم الإصلاح التربوي

الإصلاح لغة نقيض الفساد كما ورد في لسان العرب لابن منظور والإصلاح ضد الفساد، وكذلك يقال أصلح الشيء بعد فساده: أقامه ويقول الراغب في المفردات: الصلح يختص بإزالة النفار بين الناس.[1]

ويقال صلح: يصلح صلاحا وصلوحا وصلوحية: صلح الحال، زال عنه الفساد[2].

ويقال أيضا صالح لكذا فيه أهلية للقيام وبصفة عامة الصلاح ضد الفساد[3].

اصطلاحا: يقول عنه الحسن البيلاوي أنه "ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي على المستوى الكبير فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى والفرص التعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما"[4].

وكذلك يقول عنه هو تلك الجهود المبذولة القائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة بغرض تكييفها مع

---

(1) www.google.com:http//www.Meditrraneancentre.Net.2009/11/15

(2) علي بن هادية وآخرون، **القاموس المدرسي**، ط7، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992، ص11

(3) محمد طهاروي، **مفهوم الإصلاح بين جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده** ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992، ص12

(4) حمدي علي أحمد، **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997، ص، 245-246

مختلف التغيرات وفي مختلف المجالات سياسية، اقتصادية، اجتماعية دون الخروج من الخصائص الحضارية للأمة العربية [1] .

أما بيربيش فيعرفه بأنه أي محاولة عملية إدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التربوي.[2]

6 . 2 . شروط الإصلاح التربوي

إن عملية الإصلاح الشامل تتطلب جهدا ومالا ووقتا، لهذا يجب التريث قبل التأكد من وجود حاجة حقيقية للإصلاح، بعد ذلك يجب القيام بمجموعة من الإجراءات الضرورية.[3]

إن الإصلاح يبدأ من تحسين وضعية المربي ماديا ومعنويا، ورفع مكانته الاجتماعية إلى المستوى اللائق، ولا يمكن لأي إصلاح تربوي أن ينجح ومكان المربي في الحضيض [4] لذا كان من الضروري دعم وتحقيق سلامة البناء الاجتماعي من خلال النظام التربوي، وتأتي التغيرات الحاصلة على الصعيد المجتمع في جميع نواحيه والاستجابة لمطالبه فالإصلاح التربوي يسعى لتحقيق التوازن في البناء الاجتماعي.

6 . 3 . مراحل الإصلاح التربوي

يمر الإصلاح التربوي بعوامل عدة ، مترابطة ومتشابكة لهذا يجب التوقف عند كل نقطة لمعالجتها ويمكن حصرها فيما يلي:

أ ــ البحث على أثر المحيط العام على المدرسة، حيث أن نقص الهياكل والوسائل والإمكانيات وعدم توفر الوسائل الضرورية للعملية التعليمية كلها عوامل تؤثر على أداء المدرسة فقد تكون الحلول لمشاكل المدرسة عن طريق تلبية هذه الحاجات المادية وبالتالي فان ذلك يوفر الطاقة المادية والمعنوية.

---

(1) لكحل لخضر، **إصلاحات المنظومة التربوية في الوطن العربي بين البعد التاريخي وتحديات العولمة (الجزائر نموذجا)**، الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة، العدد الثاني، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، دار الكتاب العربي، الجزائر،2006، ص،172

(2) حمدي علي أحمد ، **مقدمة في علم اجتماع التربية** ، دار المعرفة الجامعية، مصر ، 1997 ، ص 245 ــ 246

(3) بوقلجة غيات، **التربية والتكوين بالجزائر**، الكتاب الثاني، دار المغرب، ص155

(4) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة**، دار الميسرة الأردن، 200، ص 293

ب ــ البحث في المشاكل الاجتماعية للتلاميذ: لابد على الدولة أن تتكفل ببعض المشاكل الاجتماعية للتلاميذ كتوفير النقل المدرسي و المطاعم وإيجاد الداخليات...

ج ــ البحث عن مدى توفر المربين ومدى تحفزهم للعمل : هناك نقص في عدد المربين أو انخفاض دوافعهم للعمل وهذا نتيجة لبعض المشاكل المهنية والاجتماعية.

د ــ البحث على سلامة المناهج الدراسية : إن المناهج الدراسية تتغير بها باستمرار لأهميتها فهي تحدد المعلومات المقدمة، ومدى حداثتها ومسايرتها للتحولات والتغيرات.[1]

هـ ــ البحث عن كفاءة المربين وطرق التدريس: تتطور أساليب التدريس وطرقه ويحتاج المدرسون إلى تجديد معلوماتهم البيداغوجية حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف.

و ــ توفير الكتب والوسائل العصرية للتدريس: حيث لم تعد حاجة المدرسة منحصرة في السبورة والطباشير، بل تعدتها إلى المخابر والحاسوب والأجهزة الإلكترونية والتكنولوجية.

ي ــ التأكد من أساليب التقويم: إن طرق إجراء الامتحانات وتقويم التلاميذ وشروط انتقالهم من قسم لآخر.[2]

6 . 4 . اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته

تجمع جميع الدراسات التي اهتمت بحركة الإصلاحات التعليمية على وجود اتجاهات مشتركة تلتقي عندها حركات الإصلاح التربوي وتدخل هذه الاتجاهات ضمن القضايا الأساسية التي ميزت استراتيجيات السياسات التربوية في مختلف الدول لاسيما منها العالم العربي بصفة خاصة والعالم النامي بصفة عامة.

ولعل ما جعل الاستراتيجيات التربوية تتبنى هذه الاتجاهات هو وجود مشكلات وقضايا عرقلت المسار الطبيعي للحركة التطورية في المجتمع تربويا وتنمويا، مما أدى إلى النظر إليها كمبررات واقعية تحتاج إلى وضع استراتيجيات علاجية محددة ولأخذ بنماذج إصلاحية معينة وتطبيق تجارب وخبرات ميدانية مختلفة تكون في مستوى مواجهة

---

(1) بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص 156-157

(2) مرجع سابق، ص 157

المشكلات، والتحديات التي فرضتها التغيرات المختلفة، وقد انعكس ذلك على وظيفة التربية وأنشطتها وأغراضها.[1]

6 . 4 . 1. الاتجاه نحو التنمية الشاملة

يندرج هذا التوجه بوضوح في السياسات التعليمية للدول التي تعاني من أزمة التخلف الذي يشير إلى فقدان المناعة تجاه الكثير من الأمراض المختلفة والمتنوعة سواء أكانت وافدة من الضد الحضاري أو منبعثة من الكيان الذاتي.[2]

ويعني هذا الاتجاه توفير الترابط العضوي بين التنمية التربوية وسائر جوانب التنمية من اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية[3]. ومن خلال البرامج التي تضعها اليونسكو لمساهمة التعليم في التنمية فإن مؤشرات دراستها تدل على أن إسهام التعليم الفعلي لا يتحقق إلا إذا تطورت النظم التعليمية وتكيفت مع مقتضيات التنمية ومطامح الأفراد تكيفا واقعيا مطردا، ويفضل أن تكون التغيرات التي ينبغي إحداثها في النظم التعليمية ذاتية المنشأ، أي نابعة من داخل البلدان المعنية، إذا كان هذا شرطا أساسيا ومطلبا جوهريا فهو من ناحية أخرى يبدو صعبا فكيف يتمكن النظام التعليمي من حل الإشكالية وفك عقدها وهو يعاني من صعوبات داخل كيانه وصعوبات في إطار محيطه فهو في تطوره يحتاج إما إلى محيط اجتماعي واقتصادي متطور.أو يسمح له بالتطور سواء من قدراته الذاتية أو من مقدرته الجيدة على الاستفادة من تجارب الأنظمة التربوية الأخرى، وقد بينت الدراسات التربوية الأخرى، وقد بينت الدراسات التربوية أن أصدق تجربة في هذا هو ما حققه إصلاح النظام التعليمي الياباني من تنمية شاملة وسريعة حيث أشارت دراسة(محمود عباس عابدين 1988) إلى ان اليابان قد لجأ أساسا إلى الاستثمار البشري من خلال نظام تربوي جيد وذلك بهدف تحقيق التنمية ونجح بالفعل في استخدام التعليم كوسيلة للتنمية.

---

(1) مزيان محمد، تيلوين حبيب، **التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات**، سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية ، دار الغرب للنشر والتوزيع، من بحوث الملتقى العربي المنظم لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية، الجزء الأول، وهران، ص107

علي براجل، اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي.نموذج التربية الجزائرية، دار الغرب للنشر والتوزيع

(2)، من بحوث الملتقى العربي ، ج1 ، وهران ، الجزائر ، ص 108

(3) عبد الله عبد الدائم، **التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950 إلى عام 2000م**، ط6، دار العلم للملايين، لبنان 1998، ص 382

6 . 4 . 2 .الاتجاه نحو الديمقراطية التعليمية

لقد كان لمجموعة من العوامل دور أساسي في الاعتراف بحق التعليم للجميع من الحقوق الأساسية للفرد والمجتمع مما أدى إلى تجذيره في النظم التعليمية العصرية تحتمي بها لإلغاء الفوارق والمتمايزات الطبقية وإتاحة الفرص التعليمية بتكافؤ بين الجميع.ونظرا لهذه الظواهر اللامتجانسة تربويا واجتماعيا شددت النظم التربوية على تبني الاتجاه الديمقراطي كمبدأ جوهري في أهدافها للتخفيف من الإجحاف في حق المتعلمين ولذلك فإن الإصلاح التربوي في معظم البلدان استهدف جعل الفرص السانحة للفئات التي هي أوفر حظا من غيرها من السكان في متناول جميع الأطفال[1]. إن الظواهر السلبية مازالت قائمة والفوارق التربوية مستمرة وإن كانت أقل مما كانت عليه قبل ذلك، والاستفادة التعليمية ليست متوازية ولا متكافئة بين أبناء الريف أبناء المدن فحسب ما يراه(سعيد إسماعيل) أن بعض الأنظمة التعليمية وخاصة العربية تعمل على تكريس هذا التفاوت لا شعوريا، وهذه الحالة لها مجالها الواقعي في النظام التربوي الجزائري ، فمنذ الاستقلال والمدارس الريفية والمناطق النائية تم اتخاذها حقلا لتدريب وتجريب المعلم المبتدئ فإذا قضى المدة الإجبارية هناك انتقل اختياريا إلى المدن الكبرى ليستفيد من خبرته أبناء المدن، فبالنسبة للمعلم تعني حقا وظيفيا يطالب به ومكافأة ينالها، أما بالنسبة للتلاميذ فمظهر من مظاهر اللاعدالة التعليمية[2] .

6 . 4 . 2 . الاتجاه الإنساني

تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع ، وفي نظام الوجود عامة، وتمكين المتعلم من تطوير شخصيته في شتى جوانبها الفكرية والوجدانية والروحية والجسمية والاجتماعية على نحو متوازن ومتكامل .

6 . 4 . 3 . اتجاه التربية للعلم

عناية التربية بترسيخ العلم لدى المتعلمين منهجا ومحتوى وإسهامها في تطويرالبحث العلمي.

---

[1] علي براجل، نفس المرجع السابق، ص111-112

[2] نفس المرجع السابق، ص115

6 . 4 . 4 . الاتجاه نحو التربية المتكاملة

تأكيدا للمبد أ الإنساني ولحاجة الإنسان إلى تربية شاملة ومتكاملة متوازية لجميع جوانب شخصيته، تستمر وتتصل عبر مراحل حياتها جميعها من المهد إلى اللحد مستجيبة للحاجات المتجددة المتغيرة [1].

6 . 4 . 5 . الاتجاه نحو تدعيم الذاتية الثقافية

إن الاهتمام بالذاتية الثقافية كاتجاه من اتجاهات الإصلاح التربوي يحمل عدة دلالات منها الوطنية الدلالة الحضارية، فمن الاعتزاز بالوطنية والشعور بالحرية والتحرر من التبعية إلى إبراز الهوية الشخصية والحضارية ومن هنا فان تدعيم هذا الاتجاه في الإصلاحات التربوية يعني تأصيل التربية في المجتمع وجعلها قوة مؤثرة وموجهة لأهداف التعليم تواجه بالاعتراف والقبول بالرفض والنفور[2].

إن التمايز بين المجتمعات يظهر من خلال ممارسة القيم الخاصة بكل مجتمع ، فعلى الصعيد التحدي العلمي، فغن الهوية الثقافية أصبحت من أهم التحديات التي تواجه تربية المجتمع وتنميته، وقد أكد على ذلك برنامج اليونسكو إذ يرى أن ضرورة إعادة التفكير في التنمية وابتكار استراتيجيات جديدة من شانها ان تراعي الخصوصية الاجتماعية والثقافية لكل من الأمم.[3]

إن أهمية هذا البعد تتجلى في تعميق أهداف التعليم في المجتمع لفهم أغواره العميقة، ويظهر أن الاعتماد على ذلك يكون أكثر أهمية من الاعتماد على بناء الجوانب الشكلية للنظام التعليمي، وفي هذا السياق يحلل أدموند كينغ Edmund king نجاح النموذج التربوي الياباني على أساس" إن التربية بأكملها تتوقف على التأثيرات الثقافية الخلفية أكثر بكثير مما

---

[3] نفس المرجع السابق، ص115

[1] علي براجل، نفس المرجع السابق، ص115

[2] أحمد مختار أمبو، **منابع المستقبل**، اليونسكو، باريس 1982، ص71

تتوقف على النظام المدرسي الشكلي، وأن هذا النظام يستمد الكثير من دلالاته، وهو يستمد بالتأكيد ديناميكيةٍ من السياق الحي والمعايير الموروثة التي يشكل بها الناس حياتهم"[1].

فالرؤية العربية التي يؤكد عليها محمد غنام ترى أن أية إستراتيجية تربوية يجب أن يكون منطلقها الأساسي، دعوة كل دولة إلى ذاتيتها الثقافية لتتأملها وتراجعها وتستثمر أحسن ما فيها من عناصر حتى لا تبقى رهينة التأثير الثقافي والغزو الفكري اللذين يعرضانها إلى الاستلاب الحضاري والقهر الذاتي ولتحصين المجتمع الجزائري من كل مخاطر الضد الثقافي والقهر الذاتي نرى أنه من المهام الأساسية التي يجب أن يضطلع بها الإصلاح التربوي هو تكييف النظام التعليمي وتعديله انطلاقا من القيم الثقافية الوطنية المتجذرة في روح المجتمع الجزائري، قد تبدو هذه النظرة نظرة ذاتية اقتنع بها الباحث لكنها ليست نظرة على ضوء الأهداف الخاصة بكل مجتمع ودوافعه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية[2].

إن هذه الرؤية يجب أن تكون صادقة حتى لا تؤدي إلى نتائج مضادة لقيم المجتمع أو مغايرة لأهداف التنمية التي يسعى إلى تحقيقها، وقد أكدت الدراسات التي قامت بها اليونسكو الخاصة بموضوع الإصلاح التربوي واتجاهاته وتوجيهاته المستقبلية على أن الإصلاحات التربوية التي تجري في مختلف الدول ينبغي أن تكون تعبيرا أمينا للهوية الثقافية للمجتمع الذي توجد فيه [3].

6 . 4 . 6. الاتجاه نحو العمالة وتحقيق العمل المنتج

إن تأثير التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي حدثت نتيجة تأثير التقدم العلمي وتنامي الحركة الصناعية كان واضحا في تغيير أهداف التربية وتحويل مجال الاهتمام من مجال العلوم النظرية والقيم الإنسانية إلى مجال العلوم التطبيقية والقيم النفعية فقد أصبح فيما بعد ربط التعليم بالعمل المنتج هدفا تربويا وضرورة اجتماعية واقتصادية، وقد شجع على تبني هذا الاتجاه والانحياز إليه بشكل لافت للانتباه في السنوات الأخيرة ظهور بعض النظريات في اقتصاديات لتعليم القائمة على افتراضات مفادها ضرورة توفير القوى المتعلمة

---

(1)إدموند كينغ، **التربية المقارنة منطلقات نظرية ودراسة تطبيقية**، ترجمة مليكة أبيض،منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ، سوريا ، 1989 ، ص11

[2] جورج لندبرج، **هل ينقذنا العلم؟** ترجمة أمين الشريف، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان،1963، ص71-73

[3] علي براجل، نفس المرجع السابق، ص118

لزيادة النمو الاقتصادي ليصبح متوازيا مع الزيادة في النمو الديمغرافي وعلى اعتبار عدم الفصل بين المعارف اليدوية وبين التفتح والتطور الفكري.[1]

وقد جاء في تقرير "اليونسكو" بعنوان (التعليم في إفريقيا على ضوء مؤتمر لاغوس 1976)" يستطيع الربط بين لتعليم والعمل أن يربط طالب التعليم بين عملية التعلم وعملية الإنتاج، ويمكن أن يتحقق ذلك بإعداد المناهج الدراسية، بحيث يستطيع التلاميذ الاشتراك في الأنشطة الإنتاجية في المجتمع المحلي"[2] إن ما يؤكد اهتمام التعليم بهذا الاتجاه هو استخدام نمط التعليم "العلمي والتقني" كنظرية جديدة في المناهج وتغذية المؤسسات التعليمية بأنشطة صناعية، وإنتاجية تجمع بين الجانب المعرفي النظري والجانب العلمي التطبيقي، فحسب ما يهدف إليه هذا الاتجاه هو(أن الطفل الذي يدخل المدرسة لن يخرج منها إلا وقد تعلم حرفة)[3]، إن هذه الفكرة تنطوي على بعدين هامين:

- البعد العلمي المعرفي.
- البعد العلمي التدريبي وترقية مستوى الأعمال والحرف المحلية.

وفي الجزائر بدأ ربط التعليم بسوق العمالة واضحا من خلال الاهتمام بالتعليم التقني وإقامة "المتاقن" التعليمية التي أصبحت تمثل جزءا هاما من سياسة التعليم وأهدافه، ذلك أن هذا النوع من المؤسسات التعليمية يهيئ لسوق العمالة الوطنية حاجاته من العمال والتقنيين المتنوعين من حيث المستوى العلمي والتأهيل المهني، فحسب المؤشرات التي دلت عليها تقارير وزارة التربية الوطنية أن حوالي 70% من منشآت التعليم الثانوي موجه لبناء"المتاقن" لكن رغم كل هذا يبقى التنبؤ بالمخرج الحقيقي من المستويات والمهارات صعبا مادامت الضوابط غير المحددة والعلاقات غير واضحة بين الجانب الاقتصادي والاجتماعي من جهة والجانب التعليمي من جهة أخرى[4]

---

(1) علي براحل ، المرجع السابق، ص119

(2) نفس المرجع السابق، ص 120

(3) نفس المرجع السابق، ص120

(4) نفس المرجع ، ص121

لقد زاد في السنوات الأخيرة الاهتمام بالتعليم والعمالة والعمل المنتج، واعتبار التعليم الفني والمهني قوة منتجة تحصلت عليها المجتمعات النامية سواء كان عن طريق الأسلوب التعاوني في إطار التبادل الدولي أو عن طريق الاقتباس والتكييف أو في إطار الاستفادة من التراكم للخبرات من مختلف الدول، كما حدث في التجربة الجزائرية في إصلاح النظام وتطبيق نمط التعليم الأساسي (1976)[1].

رغم كل ما حدث من إجراءات إلا انه لم يعد كافيا للوصول إلى مستوى تعليمي يصل إلى حد المنافسة للنواتج التعليمية للمنظومات التربوية المتفوقة[2].

7 . إصلاح النظام التربوي في الجزائر

7 . 1 . تعريف النظام التربوي الجزائري

هو: " تلك المكونات الأساسية المتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية على مختلف دساتير الجزائر للتوجيهات السياسية و الاجتماعية و للاقتصادية لها، في ظل التعدية و الإنتاج الاقتصادي المحافظة على هوية الشعب الجزائري و أصالته وقيمه، و التي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المشبع و المعتز بثقافته و المتفتح على عصره"[3].

و يتكون النظام التربوي من مستويين أحدهما واصف للنظام (المستوى البنائي) و الآخر واصف لعمليـــات النظام (المستوى الوظيفي).و بشيء من التفصيل للمستويين[4] :

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

---

(1) المرجع سابق ، ص 21

(2) المرجع نفسه ، نفس الصفحة

(3) وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، **النظام التربوي و المناهج التعليمية**، مرجع سابق، ص12

(4) مرجع سابق، ص. 5،6.

و تدبير الموارد و الخدمات و إصدارات القرارات التنظيمية، مستوى إداري يشمل عملية التكوين و التأطير التربوي و التدريس.

و قد بنيت السياسات التعليمية في الجزائر على المبادئ التالية [1]:

أـ البعد الوطني:

يتمثل في أن الإسلام و العروبة و الأمازيغية هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية، التي تكرس أصالتها و يتعين على المنظومة التربوية ترسيخها لدى المتعلمين لضمان الوحدة الوطنية و المحافظة على الشخصية الجزائرية، كما يتعين عليها إحداث تماسك بين القيم الأصيلة و بين ما تطمح إليه الأمة من تقدم.

ب ـ البـــعد الديمقراطي:

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

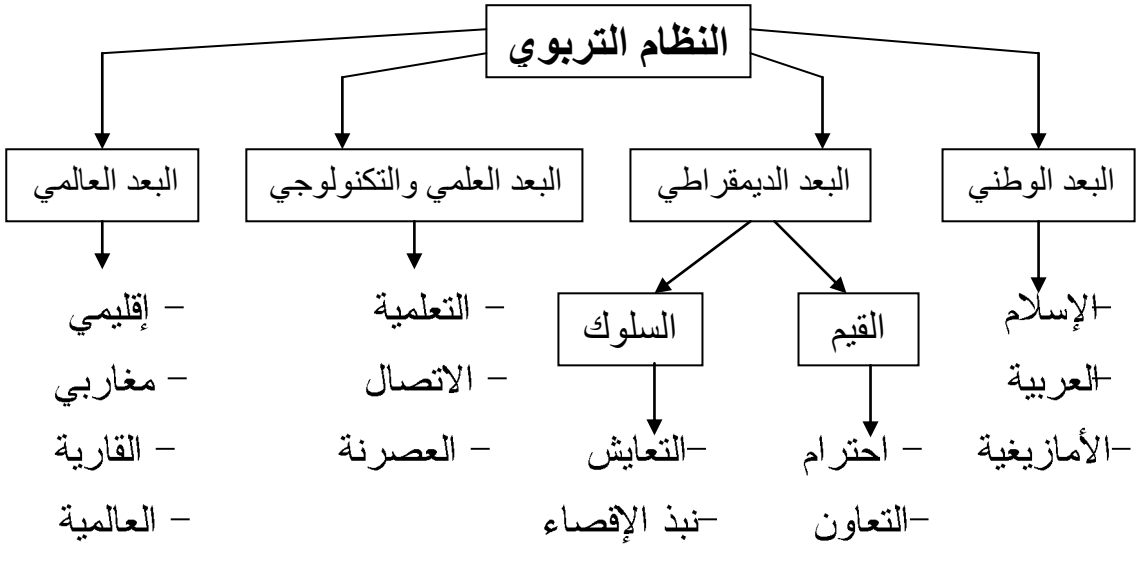
ج ـ البعد العلمي و التكنولوجي:

و هذا من خلال إعطاء أهمية للمعارف العلمية و التطبيقات التكنولوجية و ربط التعليم بالجانب التطبيقي.

د ـ البعد العالمي:

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

[1] علي بوعناقة، بلقاسم سلاطنية، **علم الاجتماع التربوي، مدخل و دراسة قضايا المفاهيم**، دار الهدى للطباعة والنشر،عين مليلة، ص51،52



شكل(11) يوضح أبعاد وغايات النظام التربوي من إعداد الطالبة

1 -**غايات النظام التربوي الجزائري:**

يسعى النظام التربوي فـــي ضوء ما سبق طرحه من مبادئ إلى تحقيق الغايات التالية [1]:

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

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

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

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

---

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

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

– ترقية ثقافة وطنية متفتحة على الثقافة العالمية الهادفة إلى:

- تربية النشء على الذوق السليم و التطلع إلى قيم الحق و العدل و الخير و الجمال حب المعرفة.
- تنمية التربية من أجل الوطن و المواطنة بتعزيز التربية الوطنية و التاريخ الوطني.
- امتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات القرن الجديد و التكيف مع مستلزمات العصر التأقلم مع مقتضيات العولمة.

7 . 2 . الإصلاح التربوي في الجزائر

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

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

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

لقد كان التعليم غداة الاستقلال مقسما إلى مرحلتين و هما مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة التعليم العام، و هو ما صار يعرف من بعد بمرحلة التعليم المتوسط. و في أول دخول مدرسي تم في أكتوبر 1962 في الجزائر المستقلة اتخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع و قد تم

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

توظيف 3.452 معلما للعربية و 16.450 للغة الأجنبية منهم عدد كبير من الممرنين قصد سد الفراغ المدهش الذي أحدثه عمدا أكثر من 10.000 معلم فرنسي غادروا بلادنا جماعية زيادة على 425 معلم جزائري من مجموع 2600 انقطعوا عن التعليم ليلتحقوا بقطاعات أخرى و أسندت لهؤلاء المعلمين المبتدئين مهمة التدريس بعد أن تدربوا في ورشات صيفية و في انتظار وضع إصلاح شامل يتناول بنايات التعليم و مضامينه و طرائقه أجريت على التعليم تحويرات مختلفة منذ سنة 1962 و من إجراءات الفورية التي اتخذت نذكر[1]:

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

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

---

[1] الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستعمار**، موفم للنشر،الجزائر، 1993 ص 42

في أكتوبر 1967 تم تطبيق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية ابتدائي تعريبا كاملا تدرس كل المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها و بتوقيت 20 ساعة في الأسبوع و قد ارتفع عدد التلاميذ إلى 1.461.776 (منهم: 918.000 ذكورا و 543.77 إناثا) و عدد المعلمين إلى 33.113 منهم 17.047 بالعربية و 16.066 بالفرنسية موزعين إلى 27.307 جزائري و 5.806 أجنبي أي بنسبة 15.34 % من المجموع في التعليم الابتدائي.

أما في السنة الثالثة الابتدائية و ابتداء من الموسم الدراسي 1968 – 1969 فتقرر تدريس مادة الحساب لمدة خمس ساعات في الأسبوع بالفرنسية و ساعة و أربعين دقيقة بالعربية الشيء الذي أحدث ضجة في الأوساط المعنية و اختلالا تربويا في الأقسام فاعتبر هذا الإجراء فاشلا و تقرر تدريس الحساب بالعربية وحدها ابتداء من السنة الموالية و مهما يكن من أمر يمكن تمييز هذه المرحلة الأولى التي استمرت إلى سنة 1969 بكونها استرجعت نهائيا للغة العربية مكانتها في النظام التعليمي و اهتمت بتدعيمها في المرحلة الابتدائية. حيث أصبحت لغة التعليم في كل المواد و غيرت بصفة جذرية البرامج التعليمية الموروثة و تركت الكتب المستعملة في عهد الاستعمار.

تتميز هذه المرحلة الأولى التي استمرت إلى سنة 1969 بكونها استرجعت نهائيا للغة العربية مكانتها في النظام التعليمي و اهتمت بتدعيمها في المرحلة الابتدائية حيث أصبحت لغة التعليم في كل المواد و عبرت بصفة جذرية البرامج التعليمية الموروثة و تركت الكتب المستعملة في عهد الاستعمار. المر الذي حث على وضع أكبر عدد من الكتب الجزائرية تتماشى و اختياراتنا الأساسية من تعميم التعليم و تعريبه و طابعه الديمقراطي و العلمي و حقائق البلاد و في حالة التعذر، بسبب ضيق الوقت أو سبب آخر، اختبرت سنويا من طرف لجنة خاصة، الكتب التي كانت تستعمل مؤقتا[1].

لا شك أن تطور المنظومة التربوية كان لا يخضع في البداية لقواعد منطقية مدروسة مسبقا و لخطة معينة لكنه كان يخضع للحاجة و الضغوط الظرفية إذا دعت الضرورة مثلا إلى توظيف متعاونين بلغ عددهم 12.000 مع أنه لم يسبق لهم غالب الأحيان التدريس كما دعت في بعض الأحيان إلى اتخاذ تدابير ارتجالية، و لا شك أن النظام التعليمي المعروف آنذاك كان غير مثالي و لكن الشيء الذي لا يجحد هو أنه ما إن استعادت الجزائر حريتها

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

و استقلالها حتى أخذت تعمل بجد و عزم وطيد و إيمان راسخ و حيوية متجدد لتستعيد مجدها الثقافي و تاريخها المجد و حضارتها العربية الإسلامية و تتخلص من التبعية الفكرية البعيدة كل البعد عن واقعنا و التعليم. بين الميادين الحيوية التي تجلت فيه هذه الإدارة القوية [1]. و اهتمت الدولة الجزائرية الفتية عند وضع مخططات التنمية بالمنظومة التربوية و منحتها مكانة خاصة في مشاريعها التنموية الثلاثي و تتجلى المنظومة التربوية في المخططات التنمية في الجزائر فيما يلي:

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

أهم منجزات المنظومة التربوية في المخطط الثلاثي نذكر ما يلي:

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

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

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

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

ـ الابتدائي:

كانت السنة الأولى و الثانية معربة تعريبا كاملا لا تدرس فيهما أي لغة أجنبية، و كانت تدرس في السنة الثالثة إلى السنة السادسة المواد الأدبية باللغة العربية و المواد العلمية باللغة الفرنسية و يتراوح توقيت المواد بالعربية ما بين 10 و 15 ساعة في الأسبوع.

أما في السنتين السابع و الثامنة فكان التوقيت موزعا إلى 20 ساعة بالفرنسية و 10 ساعات لتدريس المواد باللغة العربية[2].

---

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 46

[2] نفس المرجع ، ص46

ـ المتوسط:

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

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

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

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

[1] المجلس الأعلى للتربية، **المبادئ العامة السياسية التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي**، مارس 1998 ص 111

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

كانت حصة قطاع التربية و لتعليم في هذا المخطط ما يقارب 18% من الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته (6.5 م.د.ج)[1].

و من الإجراءات البيداغوجية التي اتخذت في نطاق هذا المخطط يجدر بنا أن نذكر التعديلات التي أدخلت على البرامج و المناهج التعليمية و على الخريطة المدرسية التربوية و الإدارية و مقاييس توجيه التلاميذ و تقييمهم على أسس علمية و منطقية حتى نتفادى التسربات الكثيرة و التكرار الفادح و هذا كله تمهيدا لإصلاح جذر شامل يستجيب لتطلعات عميقة و مشروعة و يندرج ضمن منظور يرمي إلى إعادة بناء النظام التربوي القائم [2] و تقرر أيضا توحيد التعليم المتوسط ليكون مستقلا بذاته و يوفر بتكافؤ الفرص لجميع التلاميذ الناجحين في امتحان السادسة أي الأولى متوسط و انتقالهم من قسم نسبة مئوية تعادل 85% إلى السنة الثالثة و نسبة 70% إلى السنة الأولى ثانوي و أعتقد أن تحقيق هذه النسب كان صعبا.

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

– تعريب ثلث الأقسام العلمية في مستوى السنة الأولى ثانوي تعريبا كاملا في جميع المواد.

و على الرغم من النتائج الايجابية جزئيا، لا يفوتنا أن نعترف بأن قطاع التربية لم يحقق كل الأهداف المسطرة في نطاق هذا المخطط لأن إنجازها كليا لم يكن بالأمر السهل، و في هذا الصدد يمكنا أن نلاحظ النقائص التالية:

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

---

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

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

ـــ لوحظ التأخيرات الكبيرة في انجاز بعض المدارس و كذا النقص الملحوظ في إيجاد المعلمين الأكفاء.إلغاء تكميليات التعليم التقني و التعليم الفلاحي على الرغم من أن هذه التكميليات كانت الأساس لتكييف تربيتنا مع حاجات التنمية[1].

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

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

تم إدخال تعديلات ضمن مشروع أولي لإصلاح التعليم الابتدائي الذي زكي فعلا و لكن لم يشرع في تطبيقه إلا خلال الخطة الثانية (1974– 1977) و لم تصدر النصوص ذات الأهمية القصوى إلا في أفريل 1976 و لم يشرع فعلا في تنصيب المدرسة الأساسية إلا ابتداء من الموسم الدراسي (1980–1981) بعد قرار اللجنة المركزية في دورتها الثانية من 26 إلى 30 ديسمبر 1979.

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

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

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

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

اعتبر الموسم الدراسي (1976– 1977) موسم توحيد المنظومة التربوية كما نص عليه المرسوم الخاص بإدماج المؤسسات الحرة ضمن التعليم العمومي الحكومي، و لكل هذه الاعتبارات يمكن أن نقول أن هذا الموسم يعتبر بحق موسم ولادة المدرسة الجزائرية الحقيقة[2].

أما بنية التكوين المهني فتفرعت إلى فرعين أساسيين و هما فرع التكوين المهني القصير و هو يسعى إلى تكوين عمال مؤهلين أو مهنيين من المستوى الثالث كمساعدين في

---

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

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

التعليم مثلا ثم فرع التكوين المهني الطويل لمدة ثلاث سنوات و هو يهدف إلى تكوين الأطر من المتوسط من المستوى الرابع و بعد تدريب كاف في الميدان و الورشات الملائمة.

المرحلة الرابعة: المرحلة التكميلية (1978- 1979):

و لقد كانت حصة قطاع التربية و التعليم في هذه المرحلة ما يقارب 3.14% من الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته 3.38 م.د.ج[1] و أهم المكاسب التي أحرزتها المدرسة الجزائرية خلال هذه السنة ما يلي:

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

و في هذا الصدد انعقد فـــي بداية جويلية 1979 بالعاصمة ملتقى ضم الإطارات العاملة في حقـــل التربية و قـــد كان هذا الملتقى الذي دخل في إطار تحضير السنة الدراسية (1979- 1980) مناسبة لوزير التربية ليحدد منطلقات و أسس النظام التربوي في الجزائر على ضوء توجيهات.

و مقررات المؤتمر الرابع لجبهة التحرير الوطني و أحكام الأمر المتعلقة بالتربية و التكوين الصادر في 16 أفريل 1976 و انطلاقا من الحرص على توحيد المدرسة و توحيد أفكار المتخرجين منها.

أما الخطوط العريضة لهذا الإصلاح فهي كالتالي:

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

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

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

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

---

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

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

المرحلة الخامسة : الإصلاح التربوي (1980– 1990):

أولا : إصلاح المدرسة الأساسية

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

فيمكن تعريفها على ضوء وثائق الإصلاح بأنها البنية التعليمية القاعدية التي تكفل لجميع أطفال تربية أساسية واحدة لمدة تسع سنوات تسمح لكل تلميذ بمواصلة التعليم إلى أقصى ما يستطيع نظرا لمواهبه و جهوده كما يهيئه في نفس الوقت و تعده إلى الالتحاق بوحدات الإنتاج أو بمؤسسات التعليم المهني فتعتبر من جهة أخرى مدرسة شاملة متعددة التقنيات يتكامل فيها العلم بالتطبيقات العلمية و بترجمة المعارف النظرية إلى مهارات أو مواقف إجرائية و تتجسد في النهاية عناصرها و اختياراتها الأساسية التي أخذت بعين الاعتبار وضع معالم الإصلاح للنظام التربوي فيما يلي :

1. ديمقراطية التعليم و تكافؤ الفرص لجميع الأطفال الذين لهم حق في الدراسة من 06 إلى 16 سنة و بصفة إلزامية و منحهم مجانية التعليم في جميع المستويات و في جميع المؤسسات التعليمية.
2. جزأرة التعليم من ناحية المضمون و البرامج و المناهج و الكتب و الوسائل التربوية و التأطير.
3. تعريبه تعريبا كاملا.
4. تفتحه على المحيط القريب و البعيد، عن طريق دراسة الوسط و تعلم اللغات الأجنبية.
5. الاهتمام بالعلوم و التكنولوجيا.

---

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

6. ربط التربية بالحياة و الثورة الجزائرية.
7. اعتبار التربية بمعناها الواسع لتشترك في مسؤوليتها الشاملة و المتكاملة المؤسسات المدرسية و الأسرة و المنظمات الاجتماعية و الهيئات الوطنية على اختلاف مهامها و نشاطاتها[1].

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

ثالثا : خصائص و أهداف المدرسة الأساسية:

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

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

2 ــ التربية على حب الوطن، و على الدفاع على مكاسب الثورة، و التجنيد الدائم للمشاركة في مهم البناء الاجتماعي.

3ــ تحصيل المعارف العلمية و التقنية اللازمة لرقي الأمة الثقافي و الاجتماعي و الاقتصادي للوطن.

4ــ التربية على العمل بالعمل، تربية تقضي على الثنائية التقليدية التي تفصل بين التكوين الفكري و التكوين اليدوي، و بين النظرية و التطبيق.

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

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

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

2-ضمان قدرة متساو من المعلومات لكل طفل: تعتبر مرحلة التعليم الأساسي مرحلة إلزامية موحدة البرامج التكوينية، و نتيجة لاختلاف مستويات الذكاء بين التلاميذ فقد وجدت حصص خاصة للتلاميذ المتخلفين و الضعفاء في بعض المواد، حتى يتمكنوا من اللحاق بزملائهم. و تدارك النقص قبل فوات الأوان، أما بالنسبة للتلاميذ غير المتكيفين مع النظام الدراسي من متخلفين عقليا و معتوهين، الذين يحتاجون إلى عناية خاصة ، فتمنح لهم تربية خاصة في المدارس المتخصصة، حتى ينالوا نصيبهم من العناية و الاهتمام.

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

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

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

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

[1] بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص 46،47

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

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

ج-الطور الثالث:

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

و توفر المدرسة الأساسية للتلاميذ ما يلي:

- دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة و تحريرا و تهدف هذه الدراسة التي تعتبر من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة العمل و التبادل و تمكينهم من تلقي المعارف و استيعاب مختلف المواد كم تتيح لهم التجاوب مع محيطهم.
- تعليما يتضمن الأسس الرياضية و العلمية يمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل و الاستدلال و فهم العالم الحي و الجامد.
- دراسة الخطط الإنتاجية و تربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته و هذا التعليم الذي يتم على الأخص في المعامل و وحدات الإنتاج يمكنهم منة اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل و يعدهم للتكوين المهني و يهيئهم للاختبار الواعي لمهنتهم.
- أسس العلوم الاجتماعية و لاسيما المعلومات التاريخية و السياسية و الأخلاقية و الدينية يهدف هذا التعليم إلى توعية التلاميذ بدور و مهمة الأم الجزائرية و الثورة و رسالتهم بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي كما يهدف إلى اكتسابهم السلوك و المواقف المطابقة للقيم الإسلامية و الأخلاقية.

---

[1] بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص،48.

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

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

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

رابعا : أهمية المدرسة الأساسية في هيكلنا التربوي :

و أهمية المدرسة ذات التسع سنوات في هيكلنا يعود إلى سببين حسب الباحث "تركي رابح" :

1 –السبب الأول :

هو ضمان عدم عودة أطفالنا الذين سيغادرونها بعد أن يمكثوا بها تسع سنوات من التعليم المتواصل إلى الأمية من جديد كما كان يحدث في التعليم الابتدائي، حيث يعود أطفالنا الذين يغادرون المدرسة الابتدائية و لا ينجحون في الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط إلى الأمية أو شبه الأمية نظرا لضعف التعليم الابتدائي في الوقت الحاضر بسبب ضعف المعلمين الذين يقومون بالتعليم فيه من ناحية، و بسبب جهل و أمية الأسر الجزائرية و خصوصا في الريف و البادية من ناحية أخرى.فالتعليم ضعيف من ضعف المعلمين و البيئة الاجتماعية فقيرة ثقافيا بسبب كثرة انتشار الأمية بين المواطنين .

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

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

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

لقد كانت حصة قطاع التربية و التعليم في هذا المخطط ما يقارب (11.72%) من الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته (65.70% م.د.ج)[1].

و كانت أهم المنجزات التي ركزت عليها المنظومة التربوي في المخطط الخماسي الأول نذكر ما يلي:

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

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

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

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

رابعا: كان عدد أساتذة التعليم التقني الجزائريين ضئيلا جدا بحيث تم توظيف عدد كبير من المتعاونين الأجانب حتى بلغ عددهم في الموسم الدراسي (1982-1983) نسبة 80%

و يرجع ذلك انعدام مؤسسات خاصة بتكوين أساتذة التعليم التقني[2].

المرحلة السابعة: المخطط الخماسي الثاني (1985-1989) :

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

- إصلاح التعليم الثانوي الذي لم يشرع في تنصيبه و تطبيقه إلا بمناسبة الموسم الدراسي (1985-1986) أي السنة التي أنشئت فيها الجذوع المشتركة تفرعت على شعب عديدة بعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي يحوي فقط على التقني الرياضي و التقني الصناعي.
- إحداث شعب تقنية جديدة كالبيوكيمياء و الإعلام الآلي و الكيمياء الصناعية و الزراعية و كذلك في مجال إقامة إصلاح التعليم الثانوي، ثم ابتداء من السنة الدراسية (1985-1986) إدخال تعاليم اختيارية على مستوى مجموعة من مؤسسات التعليم الثانوي.

---

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

[2] المجلس الوطني للتخطيط، **تقرير إنجاز المخطط الخماسي الثاني (1985- 1986)** أكتوبر 1990

– تم إنشاء عدة متاقن و تخفيض التوقيت الخاص بالمواد التقنية بدون تغيير في أهدافها و رغم هذا المخطط و المحكم و الإجراءات التي اتخذت الدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية في هذه الفترة إلا أن المدرسة الأساسية لم تستطيع تحقيق طموح الشعب الجزائري في التطور العلمي و التكنولوجيا و يرجع ذلك لجملة من النقائص و السلبيات التي اعترضت طريق المدرسة الأساسية أثناء تطبيقها على أرض الواقع و نذكر منها ما يلي :

* نقص الترابط و التجانس و التكامل بين المواد و تعدد التقنيات و لاسيما إذا كانت ملقنة من طرف عناصر لم يحسنوا بعد تفهمها بصفة كلية أو حاجة إلى تكوين إضافي أو رسكلة حتمية في عدم الاهتمام بالكتابي لفائدة الشفهي و ذلك رغم النسبة المرتفعة الممنوحة للمواد الخطية و التي تتراوح بين 55% إلى 77%.

بحيث يلاحظ أن التلميذ المنتمي إلى الطور الثاني مثلا لا يحسن أحيانا لا القراءة و لا الكتابة الشيء الذي يمنعه من الانتقال إلى السنة السابعة عملا في ذلك بتطبيق نسبة القبول المحددة من طرف الجهات المعنية كما يلاحظ أن التلميذ في الطور الثالث عاجز كذلك عن الكتابة الصحيحة السليمة.

* تشعيب المواد و تضخيم النشاطات و تكديس التوقيت إلى أن أصبح يحتوي في الطور الثالث على 32 ساعة في السنة السابعة بالإضافة إلى 03 ساعات للاشتراك و 34 ساعة في الثامنة. و التاسعة زائدة 03 ساعات للاستدراك، الشيء الذي جعل التوقيت الإجمالي 37.35 ساعة في الأسبوع و هذا مرتفع جدا و مرهق مع العلم بأن التلميذ مطالب ببذل جهود أخرى لحفظ دروسه و إنجاز فروضه في المنزل و الشيء الذي يشكل بدون شك عائقا له في تأليف الكتب و طبعها بسرعة و في آخر لحظة تحت الضغوط و الظروف المعروفة و بدون تجريب في غالب الأحيان و بدون معالجة البرامج الموضوعية هي ذلك في آخر لحظة و الدليل على ذلك الأخطاء التي لوحظت في كتب الفيزياء و التكنولوجيا و بعض القواميس و الكتب التي جمعت على المؤسسات و التلاميذ أوضعت على جهة بعد طبعها و صرف أموال باهضة لأن تغيرات أدخلت على برامجها و مواضيعها علاوة على أن توزيع كتب أخرى لم تقع في الوقت المناسب أو لم توضع بين أيدي التلاميذ و المعلمين التابعين للولايات النائية بعد مرور سنة دراسية كاملة[1]

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 130-131

و إذا نظرنا إلى الجانب النظري للمدرسة الأساسية، و إلى الأهداف التي تصبوا إليها يمكن القول أن المدرسة الأساسية هي تلك النظرة التي ينادي بتحقيقها المربون المعاصرون، إلا أن الواقع يثبت أنها لازالت تتخبط في مشاكل، لكونها تتطلب إمكانيات مادية و بشرية هائلة. فهي تتطلب الإقلال من عدد التلاميذ بالفصول الدراسية و تحتاج إلى أجهزة و مخابر ضرورية للأشغال التطبيقية.

إلا أن الأزمة الاقتصادية و النمو الديمغرافي السريع، و التراجع السياسي أمام المتحيزين إلى المدرسة الفرنسية في الجزائر، كلها عوامل وقفت في وجه تحقيق المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات لأهدافها، فلم يبق من المدرسة الأساسية إلا اسمها نتيجة عدم الوفاء بشروطها و متطلباتها المادية، و نتيجة التعديلات المتكررة التي أدخلت على برامجها و تدهور القدرة الشرائية للمربين، و انحطاط مكانتهم في المجتمع، و هكذا انخفض مستوى رضاهم المهني مما أثر سلبا على مردوديتهم و بالتالي على فعالية المدرسة الأساسية و هو ما أعطى أعدائها فرصة الإنقظاظ عليه. لقد كانت المدرسة الأساسية في الجزائر نتيجة تطور طبيعي ، فظهرت لتحقيق الأهداف دعت إليها الحاجة إليها منها الحفاظ على التلاميذ لمدة 9 سنوات من التعليم الإلزامي و تهريب التعليم الأساسي بما في ذلك الدول المتقدمة.

* يجب الكشف عنها من خلال البحوث العلمية و العمل على تقويمها موضوعيا [1] كل هذه الإشكاليات التي عانت منها المنظومة التربوية و لا تزال تعاني منها حتى يومنا هذا و التي ارتبطت بما تشهده الجزائر من تغيرات سياسية مثل التعددية الحزبية و التغيرات الاقتصادية مثل اقتصاد السوق... كل هذه التغيرات و غيرها الكثير، تطلب القيام بإجراءات إصلاحية على المنظومة التربوية الجزائرية و حتى تواكب هذا الكم الهائل من التطورات و تواجه التحديات العالمية التي يشهدها العالم ككل و منه الجزائر كدولة سائرة في طريق النمو، و لكن قبل التطرق إلى الإصلاحات التي شهدتها فترة التسعينات حتى يومنا هذا يجدر بنا أن نتطرق إلى إلقاء نظرة خاطفة على تطور التعليم الثانوي، التعليم الجامعي و التكوين المهني و التمهين.

[1] بوفلجة غياث، **التربية و التكوين بالجزائر** ،مرجع سابق، ص 52-53

المرحلة الثامنة : الإصلاح في الفترة من 1990 إلى 2007:

عرفت هذه المرحلة عدة محاولات للتحسين مست مختلف أطوار التعليم، انطلاقا من أن البرامج المدرسية مكثفة و غير منسجمة مع التغيرات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية ، تمثلت أهم الإجراءات فيما يلي [1]:

- تكييف أمرية 76 حتى تواكب التغيرات.
- إجراء تعديلات جزئية سنة 1989 على برامج المواد الاجتماعية، ثم مجموع المواد سنة 1993 في إطار تخفيف المحتويات مع إعادة الصياغة سنة 1996.
- إدراج الإنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى).
- محاولة تطبيق المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي و التنظيمي و الإداري و المالي.
- إنشاء المجلس الأعلى لتنسيق الإصلاح سنة 1996.
- إصلاحات اللجنة الوطنية 2001.

أولا ــ المجلس الأعلى للتربية:

يقضي الإصلاح وضع استراتيجيات مدروسة، و هياكل خاصة للمتابعة، و وعيا في الجزائر عند رغبتها في الإصلاح الشامل أنشأت "المجلس الأعلى للتربية" للإشراف على العملية الإصلاحية التربوية، و يعد المجلس الأعلى للتربية تجربة تستدعي الوقوف عندها.

أ-الهيكل التنظيمي للمجلس الأعلى للتربية: تحدد المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي بتاريخ 12 نوفمبر 1996، يتكون من 156 عضوا يتوزعون في خمس لجان لها مهام مختلفة و متكاملة محددة بموجب المرسوم (101/96) في المادة 25، هي:

- **لجنة التعليم:** و تتكفل بتصور الاختيارات الأساسية و التوجيهات العمة في ميدان التعليم.
- **لجنة التكوين:** و تتكفل بتحديد إستراتيجية منسجمة و عقلانية لتكوين المكونين و وضع إستراتيجية تأهيل و تكييف مهني.
- **لجنة البحث و الدراسات الاستطلاعية:** تضطلع عناصر إستراتيجية منظومة التربية و التكوين.

---

[1] بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص 49

– **لجنة المتابعة و التقويم:** و مهمتها تقويم ظروف تطبيق السياسة الوطنية للتربية و التكوين.

– **لجنة العلاقة مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي:** تراعي مدى تحقيق أهداف سياسة ملائمة التكوين مع التشغيل [1].

ب–مهام المجلس الأعلى للتربية: يقدم المجلس تقارير سنوية إلى رئيس الجمهورية عن حال قطاعات التربية و التكوين و مقترحاته للتعديل من حيث الأهداف و البرامج و الطرق، و يعطي رأيه في كل القرارات الصادرة بشأن الإصلاح لقطاعي التربية و التكوين ، و قد حددت المادة(5) من المرسوم (101/96) مهام المجلس فيما يلي[2]:

– يشارك في إعداد و تقويم السياسة الوطنية للتربية و التكوين قصد المساهمة في ضمان الانسجام الشامل للمنظومة التربوية و تحسين مردودها و انسجامها مع متطلبات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية.

- يدرس و يبدي رأيه في كل ما يتعلق بالتربية و التكوين في جميع المستويات و مختلف الجوانب.
- يضمن ديمومة التشاور داخله بين كافة أطراف منظومة التربية و التكوين.
- يساهم في إعداد قواعد آداب المهنة و أخلاقها و مقاييسها في الميدان التربية و التكوين.
- يقترح العناصر الأساسية الإستراتيجية لتنمية شاملة و منسجمة و متجانسة لمنظومة التربية و التكوين، وفق المقاييس و المعايير العالمية المعمول بها، و القيم و الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري.
- تلقين قيم ثورة نوفمبر 1954 ، من خلال تدريس التاريخ الوطني و الثقافة الوطنية.
- دراسة مشاريع الإصلاح التي تبادر بها القطاعات المكلفة بالتربية و التكوين و تقديم آراء حولها.
- تقويم تنفيذ السياسة الوطنية في التربية و التكوين.
- إنجاز البحوث و الدراسات التي تفيده أو تكليف من ينجزها.
- متابعة التطورات الكبرى على الصعيد الدولي في مجال التربية و التكوين.

---

[1] بوفلجة غياث، **التربية و التكوين بالجزائر**، مرجع سابق، ص 170- 171

[2] المرجع نفسه، ص 172- 175

في الأخير فالمجلس الأعلى للتربية لم يدو طويلا لأن بانتقال السلطة إلى رئيس جديد قام بإلغاء غالبية المجالس الاستثنائية التي أنشأها الرئيس "اليمين زروال"، و عوض بلجنة مؤقتة محددة المهام و الآجال لتقديم تقريرا و توصيات لإصلاح المنظومة التربوية [1].

ثانيا ــ اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

نصب الرئيس "عبد العزيز بوتفليقة" "اللجنة الوطنية لإصلاح المنظمة التربوية" بتاريخ 13 ماي 2000 بموجب المرسوم الرئاسي رقم 101– 2000 المؤرخ في 09 ماي 2000. و تتألف اللجنة من 158 عضوا. بعد حوالي تسعة أشهر من الأشغال قدمت اللجنة مشروعها.

أ–مهام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: حدد المرسوم رقم: 101 المؤرخ في 09 ماي 2000 مهام اللجنة، و أعضاءها و منحها الصلاحيات التالية [2]:

– إجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص موضوعي و مفصل لجميع عناصر المنظومة التربوية و دراسة إصلاح كلي و شامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم.

– اقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة على الخصوص اقتراح مخطط رئيسي يتضمن المبادئ العامة و الأهداف و الإستراتيجيات و الآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي للسياسة التربوية الجديدة من جهة و تنظيم المنظومات الفرعية و كذا تقييم الوسائل البشرية و المالية الواجب توفيرها من جهة أخرى.

– تقديم نتائج أشغالها في تقرير عام يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها و لإعداد ترتيب قانوني جديد بحكم منظومة التربية و التكوين في أجل تسعة أشهر من تاريخ تنصيبها.

– دراسة و اقتراح تقرير مفصل للتدابير التي تراها ضرورية و عاجلة لتطبيقها في ميادين ذات أولوية مباشرة مع الدخول المدرسي الذي يلي تاريخ تنصيبها في إطار المسعى العام لمهمتها و على أساس التشخيص الذي تعده.

– تؤهل اللجنة في إطار إنجازاتها للقيام بما يأتي :

* تطلب من الإدارات و الهيئات العمومية إبلاغها بجميع الوثائق و الدراسات و المعلومات الإحصائية أو غيرها المتعلقة بالمنظومة التربوية التي من شأنها أن تكمل استعمالها.

---

[1] بوفلجة غياث، **التربية و التكوين بالجزائر**، مرجع سابق، ص 180

[2] اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي، مرجع سابق، ص 14

* تستلم جميع الدراسات ذات الصلة بمهامها.
* تستمع إلى كل شخص يكتسي الاستماع إليه فائدة في تسيير أشغالها.

تستعين بخبراء و مستشارين أو تابعين لمنظومات دولية لمساعدتها في أشغالها.

ب-أهداف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: تسعى إلى تحقيق ما يلي [1]:

- التحقق في إطار تشخيص المنظومة التربوية من النتائج المسجلة الإيجابية منها و السلبية مع تحليل أسبابها العميقة و آثارها.
- تحليل التحديات الجديدة التي لابد أن تواجهها و تحديد المتطلبات الضرورية لتكوين مواطن قادر على التفتح و المساهمة في تنمية الوطن و التكيف مع عالم يتسم بتطور المعارف و التحولات و التغيرات الثقافية و العلمية و التقنية و التكنولوجية.
- اقتراح الإجراءات الكفيلة بالسماح للناشئة الجزائرية بالاستفادة من تعليم قاعدي إلزامي و مجاني و ضمان التكافؤ لها في فرص النجاح في تمدرسها.
- التأكيد على الظروف الكفيلة بضمان النجاح لأكبر عدد من التلاميذ على أساس قدراتهم بوضع آليات من شأنها التقليل من الرسوب و التسرب، و بالتكفل بالتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة و القدرات المتميزة.
- اقتراح اختيارات تساعد على حل أحد المشاكل الرئيسية المتعلقة بغايات و تنظيم التعليم ما بعد الأساسي في إطار شامل و متكامل.
- دراسة الوسائل التي تساعد على تجديد جذري للمحتويات و المناهج البيداغوجية و العمل على جعل التلاميذ في منأى عن التأثيرات و محاولة التغيير الأيدلوجي أو السياسي بحيث يهدف هذا الإصلاح إلى تكوين مواطن يكتسب علما و مهارة و منهجا سلوكيا و آداب التعايش مع الغير.
- اقتراح مشروع بعيد المدى التعليم العالي و البحث العلمي.
- دراسة الترتيبات المناسبة قصد إدماج تعليم اللغات الأجنبية في مختلف مراحل المنظومة التربوية، لتمكين المتعلمين من الوصول المباشر إلى المعارف العالمية و تسهيل الانفتاح على ثقافات أخرى، و تحقيق التساوي بين مختلف شعب التعليم الثانوي و التكوين المهني و التعليم العالي.

---

[1] الجنة الوطنية للإصلاح التربوي، مرجع سابق، ص 15- 16

– تحديد الظروف و اقتراح ما يستلزم من إدماج التكنولوجيات الجديدة في المنظومة التربوية، خاصة المتعلقة بالإعلام و الاتصال و الإعلام الآلي.
– اقتراح منظومة فعالة و مستقرة لتكوين و تقييم المكونين.
– توخي اللجنة في تفكيرها الاستناد دوما إلى مرجعية قوامها المبادئ و القيم السياسية ذات الصلة بمفاهيم المواطنة و المساواة و التسامح و السلم و الديمقراطية و حب الوطن و التفتح على العالم، و هي القيم التي لابد أن تكون قاعدة صلبة ينبني عليها نشاط المدرسة الجزائرية.
– الاستعانة بأي شخص كفء و مؤهل لاسيما خبراء المنظمة العالمية للتربية و الثقافة (اليونسكو)، و المنظمة العربية للتربية و الثقافة (الألسكو).
– اقتراح كل الحلول التي من شأنها أن تحقق التقدم.

7 .3 . دواعي الإصلاح في الجزائر

إن أوجه القصور المشار إليها أنفا والتي تحد من حسن أداء نظامنا التربوي ومردوديته ستزيدها التحديات القادمة عمقا وستتوجب معالجتها في ظل ما تشهده اليوم من تحولات في الساحة الوطنية وفي العالم.

وتطرح التحولات التي يعيشها مجتمعنا على الصعيد السياسي والاقتصادي والثقافي والاجتماعي والتقلبات المسجلة في المستوى العالمي في المقام الأول، إشكالية السياسة التربوية، إن العناية بالموارد البشرية والارتقاء بها إلى مستويات النوعية المنشودة مسألة مركزية باعتبارها عاملا حاسما في المواجهات التي تتحكم في التوازنات الجديدة في النظرة الجيو–سياسية على الصعيد الدولي وعنصرا أساسيا في بروز ثقافة ديمقراطية إدماجي هدفها تعزيز المواطنة ودولة القانون. إن الموارد البشرية هي في نهاية المطاف العنصر الضامن لقدرتنا على تمثل الثقافة التكنولوجية. وإسهامنا الفاعل في إنتاجها واستهلاكها.

7 . 3 . 1 . التحولات الداخلية

ـ في المجال السياسي:

يأتي في مقدمة التحولات الكبرى في الساحة الوطنية انتقال الجزائر من نظام الحزب الواحد إلى التعددية الحزبية والآفاق الديمقراطية التي تتيحها هذه التحولات فعلى المشروع التربوي أن يعد النشء للتعامل السليم بمفهوم الديمقراطية وما يتفرع عنه من مفاهيم.

إن عليه أن يبرز على الخصوص القاعدة المشتركة التي يؤسس عليها التلاحم العضوي للمجتمع الجزائري بل للأمة الجزائرية جمعاء وتتصهر فيها وحدته ومجالات اختلاف وجهات النظر السياسية وحرية الرأي.

ومن ثمة كيف تمارس الحريات الفردية والجماعية في هذه المجالات انطلاقا من احترام رأي الغير بتربية الأجيال على ذلك منذ الصغر، في القسم والمدرسة.

ـ في المجال الاجتماعي والاقتصادي:

تعاني الجزائر في الوقت الحاضر من مجموعة من المشكلات والاختلالات:

- الزيادة السريعة في عدد السكان.
- انخفاض معدل نمو القطاعات الإنتاجية المختلفة.
- ارتفاع معدل البطالة.
- ارتفاع مديونية الجزائر الخارجية.
- تدهور قيمة الدينار الجزائري.
- عجز كبير في الخدمات الأساسية مثل: الصحة–التعليم–المواصلات–السكن.
- آثار اللامبالاة وعدم الاهتمام بقضية الإنتاج والعمل.[1]

ويأتي الشباب في مقدمة المتضررين من هذه الأوضاع الأمر الذي أحدث شرخا في النسيج الاجتماعي وأدى إلى بروز نوع من ثقافة اليأس والإحباط والإقصاء وتفشي ظاهرتي التطرف والعنف ويزيد من حدة ذلك بوادر تفكك الأسرة التقليدية وغياب تكافل اجتماعي حقيقي مما استدعى ضرورة إدخال إصلاحات عميقة على الاقتصاد الوطني فعلى المشروع التربوي أن يزيد النشء بالأدوات الفكرية والمهارات التربوية والقيم التي تجعله قادرا على صوغ مشاريع فردية لحياة كريمة متزنة في مجتمع متضامن يسوده الوئام والانسجام.

7 . 3 . 2 . التحولات الخارجية

ـ التحولات الثقافية والتكنولوجية وثورة الاتصال:

إن من أبرز سمات العالم المعاصر تسارع وتيرة التغيرات التكنولوجية لاسيما في ميدان الثقافة والإعلام والاتصال، ويؤكد ذلك ما نشهده ونسمع به يوميا من زحم في المعلومات التي يتزاحم بعضها بعضا. ويخفى لاحقها على سابقها طابع القادم السريع، وعلى

[1] المجلس الأعلى للتربية، **المبادئ العامة لسياسة التربية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**، ص13

المشروع التربوي أن يعير هذا كل اهتمامه. فيتيح النشء القدرة على التكيف مع الجديد وذلك بتركيز البرامج التعليمية على امتلاك المواقف المنهجية، وعدم حصرها على المفاهيم فقط، عن أهم ما ينبغي أن توطن عليه النظم التربوية النشء تأسيس الحكام على ثقة واتخاذ القرارات عن وعي إن على نظام التربوي أن يدخل التكنولوجيات الجديدة بشرط أن يحسن انتقادها وتوظيفها في المناهج التعليمية.

ـ العولمة:

إن تشبيه العالم بقرية صغيرة أصبح شائعا، ويحمل هذا التشبيه دلالات الترابط الوثيق بين جميع بلاد العالم في شتى المجالات، فلم يعد هناك بلد معزول كما يحمل دلالات سرعة الاتصال[2].

فلم يعد هناك بلد نائي وكأنه حدث تلاشي للحدود الجغرافية المعروفة، إذا اتسع مجال التبادل التجاري ومجال حرية تنقل الأشخاص، وتداعت القيود الجمركية، مما قد يعدل من تصور الزمان والمكان ويغير من بعض المفاهيم الأساسية المرتبطة بذلك. فالعالم أصبح يبدو وكأنه يسير وفق نمطية واحدة بعد فقدانه القطبية الثنائية منذ انهيار المعسكر الشرقي وسيادة النمط الغربي في التوجه السياسي في كثير من البلاد. إ ذلك يعني فتح المجال واسعا أمام المنافسة الدولية الحرة التي لم يصمد أمامها إلا اقتصاد قوى حيوية، غايته خدمة الإنسان، وهذا ما أدى إلى ظهور تكتلات جهوية في العديد من مناطق العالم وطبيعي أن ينعكس ذلك على حياة الأفراد والمجتمعات كما بالسلب أو الإيجاب إذ ستهيمن المعايير الإنتاجية والفعالية والنجاعة. وعلى المشروع التربوي الذي هو مرتكز كل تحول في المجتمعات أن يعمل على تكوين أفراد نشطين قادرين على اتخاذ زمام المبادرة للإسهام في إنماء الثروة الوطنية بما يملكونه من قدرات على المنافسة والإبداع حتى لا تتفاقم الأمراض الاجتماعية وشتى الانحرافات الناجمة عن الفقر والأمية والبطالة في بلادنا. إنه ينتظر من مشروع الإصلاح التربوي ان يكون مصدرا لرفع كل ما ينجز عن هذه التحولات من تحديات.

---

[2] المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق ، ص24و25

7 . 3 . 3 . التحديات الكبرى

أولا: التحدي الثقافي:

يتطلب التطور السريع لوسائل الاتصال والمعلومات وضغط ثقافات القوى المهيمنة ولغاتها بشكل متزايد، تربية تعتمد على كفاءات التحليل والمقارنة وقدرات الاتصال، فالوزن الثقافي سيقاس أكثر فأكثر بكفاءات الأمم والأفراد على الاعتزاز بثقافتهم وعلاقاتهم بالثقافة الإنسانية وبتطوير قدراتهم على استيعاب التقدم ولهذا بات من الضروري التحكم في الألسنة ولغة الاتصال التي تتجه نحو العالمية[1].

ثانيا: التحدي الاقتصادي:

يتعين على نظام التربية والتكوين أن يطور التأهيل العلمي والتكنولوجي وفي هذا المجال ينبغي أن تعمل التربية على ترشيد سلوك المنتجين والمستهلكين وتطوير روح المبادرة وتثمين الجهد كما يجب أن يخضع مردود التربية وتسييرها إلى معايير دقيقة، وأن تعتمد على مقاييس تأهيل تقترب تدريجيا من المقاييس الدولية ولذلك فإنه أصبح من الضروري وضع سياسة تعاون وتبادل علمي وتكنولوجي.

ثالثا: التحدي العلمي والتكنولوجي:

ستشكل المعارف النظرية والتطبيقية بصورة متزايدة مصدرا للثروة والقوة في عالم مترابط، وهو ما يتطلب التجديد المتواصل للمعارف والتكنولوجيات وتدويل البحث والإنتاج العلمي ووضع سياسة لتكوين النخبة العلمية الوطنية والنهوض بها، وهو ما يستلزم استثمارات هامة لتحسين ظروف البحث والإنتاج العلمي التكنولوجي في مختلف القطاعات والميادين الإستراتيجية.

رابعا: التحدي الاجتماعي:

لقد عرف المجتمع الجزائري بحكم تأثير عوامل داخلية وخارجية تحولات بارزة ينبغي التنبؤ بمسارها والتحكم فيها. وتمثل العلوم الاجتماعية بهذا المفهوم أولوية بارزة كما تعتبر في هذا السياق كل التربية من أجل التضامن والمدنية ونبذ العنف النهوض بالاتصا ل الاجتماعي من المهمات الأساسية.

---

[1] المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، ص25

خامسا: التحدي السياسي:

على النظام التربوي أن يتكفل بالخيارات الجيو–إستراتيجية وسياسة الإشعاع السياسي والدفاع الوطني، وتهيئة ظروف تطبيقها وفي هذا المجال ينبغي أن تتماشى سياسة تعليم اللغات الأجنبية والتاريخ والجغرافيا وسياسة التبادل والتعاون ولاسيما في ميدان البحث والتكوين والتكنولوجيا معا الاختيارات والمصالح الكبرى للجزائر في المدى الطويل. وعلى الصعيد الداخلي تعتبر معرفة المؤسسات وسيرها واحترام الحقوق والواجبات وكذا التسامح واحترام الرأي الآخر من الروافد الرئيسية للوعي بالمواطنة والتحلي بأخلاقيات سياسة ديمقراطية تخلص من هذا أن التحولات الداخلية والخارجية وما نجم عنها من تحديات هي مرتكز أساسي ينبغي أن يبنى عليه التفكير والعمل في ميدان التربية والتكوين، إذ الغاية القصوى لنظامها التربوي هي صوغ مصير وطني يكون في مستوى طموح شعبنا وتضحياته بتنمية قدرات المواطن الجزائري والارتقاء بمعارفه ومهاراته لجعله مواطنا فعالا مسؤولا واعيا في أداء مهمته الدائمة في الدفاع عن دولته ومؤسساتها الديمقراطية في كل الظروف والدفاع عن وطنه والنهوض به.

لهذه التغيرات الجذرية والأحداث التي عرفتها البلاد آثارا بارزة على المنظومة التربوية وكذا على مكانتها الإستراتيجية في التنمية مما أثر بطبيعة الحال على المخصصات المالية المعتمدة لهذا القطاع وذلك لحساب قطاعات أخرى كالأمن والجيش ومخصصات مالية لتغطية الهياكل والمؤسسات التي خربها الإرهاب. لقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذه الفترة ما يقرب (6.50%) من الميزانية العامة للدولة أي ما قيمة (1202.4م.د.ج) وأهم الإجراءات الإصلاحية على المنظومة التربوية الجزائرية نذكر ما يلي:

كان أهم تعديل هو تكييف أمريه 76، حتى تواكب التغيرات.

إجراء تعديلات جزئية على برامج المواد الاجتماعية، ثم مجموع المواد سنة 1993، في إطار تخفيف المحتويات، مع إعادة الصياغة سنة 1996.

تم إدراج الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى).

محاولة تطبيق المدرسة المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري المالي، تنفيذ لما جاء في أمريه 76.

كما عرفت هذه الفترة وضع هياكل خاصة لمتابعة تطور المنظومة التربوية ودراسة نقائصها ووضع طرق لإصلاحها، وأهمها المجلس الأعلى للتربية ثم اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

8 . العلاقة بين المنهاج والكتاب المدرسي بعد الإصلاحات

8 . 1 . المنهاج التقليدي والكتاب المدرسي

جاء مفهوم المنهاج التقليدي نتيجة نظرته للمدرسة ووظيفتها فهو يرى أن وظيفة المدرسة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة ثم التأكد عن طريق الاختبارات من حسن استيعابهم لها، ويعود السبب في هذه النظرة إلى التأكيد على المعرفة باعتبارها حصيلة للتراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة، وقد جرت العادة على تنظيم المعارف والمواد الدراسية في موضوعات وتوزيع تلك الموضوعات على سنوات محددة، وأصبح الكتاب المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة علومهم، والكتاب مرادف للمنهاج في المفهوم التقليدي.[1]

8 .2 . المنهاج الحديث والكتاب المدرسي

المنهاج الحديث يركز على الخبرة والنشاط في العملية التعلمية حيث يشير إلى التركيز على أن المتعلم هو المحور في العملية التربوية خلافا لما عهدناه في المنهاج التقليدي، فالمنهاج الحديث مجرد مقررات دراسية بل هو جميع النشاطات التي يقوم بها الطلبة وجميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها إضافة إلى الأهداف والمحتوى ووسائل التقويم.[2]

8 . 3 . المنهاج والكتاب المدرسي في التربية الإسلامية

الكتاب المدرسي يعتبر إحدى الوسائل لتطبيق المنهاج وتنفيذه ويشترك مع وسائل والخبرات والأنشطة الأخرى لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

(1) هدى علي جواد الشمري ، **طرق تدريس التربية الإسلامية** ، ط1 ، دار الشروق النشر وتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2003 ص 78 ، 79

(2) المرجع نفسه ، نفس الصفحة

والكتاب المدرسي أداة من أدوات التعلم الذاتي، ولابد أن يعرض لأساليب التفكير ويشجع عليها ويعرض قضايا تفكيرية إبداعية ونشاطات ختامية تساعد في تقويم تعلم الطلبة وتعميق مدى تعلمهم إلى جانب التسلسل المنطقي والاهتمام بالجانب النفسي من خلال القيم والاتجاهات الإسلامية ومن خصائص كتب التربية الإسلامية، أنها جزء من المنهاج المترابط والمتوازن مع باقي عناصر المنهاج لتحقيق الأهداف التربوية الإسلامية المنشودة، وهذا ظاهر من خلال المسيرة التربوية الإسلامية للمسلمين عن طريق الملاحظة والتجريب والتعليم عن طريق القدوة والرحلة في طلب العلم واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة والخبرة المباشرة وأساليب التقويم الصحيحة مثل الإجازات العلمية وتنمية العلاقات بين الفرد والمجتمع.[1]

8 . 4 . مجالات وطرق تناول التربية الإسلامية في الكتاب المدرسي

مجال القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف: في مرحلة التعليم الابتدائي يكتفي بتحفيظ المقرر من السور القصيرة والآيات والأحاديث ويكون الاعتماد في تدريسها على السمع والمحاكاة والتكرار.

مجال العقيدة: يستعان على بث العقيدة الإسلامية في نفوس التلاميذ بتناول الآيات القرآنية التي توجه النظر إلى عجائب الكون وأسرار المخلوقات...إلى غير ذلك مما يدل على عظمة الله وقدرته على كل شيء...

مجال العبادات:على المدرس منذ بداية الرجوع إلى ما يرى من مصادر فقهية أكبر من الكتاب المدرسي، حتى يعرف الحد الأدنى من المعلومات الخاصة بموضوع الدرس، وبعد ذلك يعمل على ضبطها وتنظيمها جيدا.

مجال السلوك والآداب العامة: تقديم موضوع السلوك أو الخلق والآداب في مضمون نص معالج في عناصر متلاحقة، ومتكاملة بأسلوب سهل يستطيع المتعلم من خلاله تعلم الأخلاق المستهدفة وفهم ما يتعلق بها من أفكار وإرشادات وأحكام وفقا للتعاليم الإسلامية، مما يساعده على المشاركة بفعالية في إثراء النقاشات الهادفة لبناء التعلمات الخاصة بكل موضوع وفي أية حصة.

[1] مرجع نفسه ،ص79

خلاصة الفصل الرابع

يساعد الإصلاح التربوي العلمي و السليم إلى كشف وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والقصور في مدخلات والمخرجات أي نظام تعليم والكتاب المدرسي دور رئيسي ولقد تطرقنا في هذا الفصل معايير الكتاب المدرسي وكذا الكتاب المدرسي في التربية الإسلامية بالإضافة إلى النظام التربوي في الجزائر ,وفي الأخير العلاقة بين المنهاج والكتاب المدرسي بعد الإصلاحات .

الباب الثاني

الفصل الأول

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1 . المنهج المعتمد في الدراسة

2 . أدوات جمع البيانات

3 . إجراءات التحليل

تمهيد

تعد الدراسة الميدانية هي الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الباحث في وضع الإطار الافتراضي لبحثه منذ البداية، انطلاقا من الجانب النظري ووصولا إلى النتائج المستخلصة من البحث. وتعتبر الأدوات المنهجية الوسيلة التي تمكن الباحث من تحقيق أهداف الدراسة وكذا تمكن قيمة النتائج التي يتحصل عليها البحث في دراسة مدى صحة هذه الدراسة على الإجراءات التي اتبعها وعلى الأساليب التي تم اختيارها من طرف الباحث أثناء معالجته لموضوع الدراسة،ويتطلب هذا الموقف من الجانب عرض هذه الإجراءات والأساليب وتوضيح كيفية إتباعها وطرق استخدامها.

1 . المنهج المعتمد في الدراسة

1 . 1 . التعريف بالمنهج المعتمد:

إن لكل بحث علمي مناهج عديدة وهذه المنهاج تختلف باختلاف المواضيع المراد دراستها. كما أنها الدعامة الأساسية للباحث في اكتشاف الحقائق والتوصل إلى ما يصبو إليه. و يعرف أيضا على أنه "مجموعة العمليات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه[1].

ونجد له أيضا تعريفا آخر يجعل منه " مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، وبالتالي فالمنهج ضروري للبحث ، إذ هو الذي ينير الطريق ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفروض البحث[2].

كما يستخدم المنهج التحليلي المؤشرات والأدوات والوسائل الكمية أكثر من المؤشرات الكيفية أو النوعية وان كان النوعين يعتبر ضرورة تحليلية[3].

وبما أن هذه الدراسة صورة الدين في البرامج المدرسية تسعى إلى استكشاف صورة الدين المتضمنة في البرامج المدرسية للتربية الإسلامية كان ضرورة اختيار **منهج تحليل المحتوى** الذي يتناسب وطبيعة الموضوع.

إن تحليل المحتوى (تحليل المضمون) يعني طريقة موضوعية ومنظمة بشكل كمي منظم ودقيق في شكل ومحتوى المواد المكتوبة أو المسموعة لأي مجتمع أو شخص ما[4].

وتختلف المناهج باختلاف المواضيع، فلكل منهج طبيعته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه[5].

---

(1) Mourice Angers, inition pratique a la méthodologie des sciences humains,éd, casbah-، Alger,cec-qubec,1996-p-58

(2) رشيد زرواتي،**تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**،ط1،دار هومة،الجزائر،2002،ص119

(3) حمد سليمان المشوخي،**تقنيات ومناهج البحث العلمي،تحليل أكاديمي لكتابة الرسائل والبحوث العلمية**،منشأة المعارف،الاسكندرية،2002،ص179-180

(4) سامي ملحم، **منهاج البحث في التربية وعلم النفس**،ط2،دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن،2002،ص 371

(5) عمار يوحوش،محمد الذنيبات،**مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**،الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية،1995،ص 92.

1 . 2 . خصائص تحليل المحتوى:

يجب أن يتميز بالموضوعية ويخضع للمتطلبات المنهجية (كالصدق الثبات) حتى يمكن الأخذ بأحكام نتائجه،على أنها قابلة للتعميم. وكذا يعني التعريف الدقيق لفئات التحليل والحصول على نفس النتائج وتحقيق الموضوعية بتحديد العناصر التالية:

- الفئات أو التصنيفات التي تستخدم في التحليل.
- التفرقة والتمييز بين كل فئة.
- المعيار المستخدم في اختيار وحدات معينة كالكلمة، الموضوع ...

"إن الموضوعية تقابل القياس بكفاءة للخاصية المدروسة مما يوفر لها الصدق والثبات"[1]

1 . 3 . خطوات تحليل المحتوى[2]:

- تحديد المشكلة
- فرض الفروض العلمية للبحث
- اختيار العينة
- ثبات التحليل
- التحليل الإحصائي
- التفسير

1 . 4 . أهداف تحليل المحتوى:

الهدف الرئيسي لمنهج تحليل المحتوى هو الوصول إلى تطوير يلائم تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل،ومن بين الأهداف التي يسعى إليها في مجال العلوم الاجتماعية عامة والكتب المدروسة خاصة مايلي[3]:

- الكشف عن أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة حتى تتماشى مع الأهداف التربوية.
- تزويد المفكرين في المجال التربوي لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية.

---

[1] خيري علي إبراهيم،**المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظري والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية،الارزايطية،الإسكندرية،1996.

[2] نفس المرجع ، ص 250

[3] نفس المرجع ، نفس الصفحة

- تقديم المساعدة للمؤلفين.
- تقديم مواد مساعدة في عملية مراجعة البرامج الدراسية وإعداد المعلمين واختيار الكتب المدرسية.

لذلك يجب القول بأن تحليل الكتب الهدف منه هو الارتقاء بنوعية الكتاب وتطويره وتجنب السلبيات التي تظهر والتركيز على الايجابيات.

ونقول بأن هذا المنهج لا يمتاز بالمرونة ، حيث يكون الباحث مقيدا بالمادة المدروسة ومصادرها المحدودة[1].

2 . أدوات جمع البيانات

2 . 1 . الاستمارة

لقد اعتمد الباحث استعمال الاستمارة لأنها تمثل الإطار الكمي لبيانات البحث. وهذا الأخير هو ترجمة المحتوى إلى أرقام ونسب وأعداد وإحصائيات ومعدلات ثم حساب التكرار لتحديد مواقع التركيز . والاهتمام أو التهميش حضور المصطلح أو غيابه في المضمون يعطي تفسيرات ودلالات تفيد الباحث كما أنها أي استمارة تعتبر أداة من أدوات التحليل والإحصاء.

بعد إجراء التحليل الأولي لكتب التربية الإسلامية تم استخلاص فئات تحليل المحتوى على ضوء مؤشرات الدراسة،ثم تعريف كل فئات الدراسة وتحديد الوحدات التي سيتم اعتمادها لحساب التكرارات عند تحليل الكتب من هذا المنطلق تم إعداد أداة التحليل في صورتها المبدئية وإخراجها في شكل استبيان .

عرض أداة التحليل في صورتها المبدئية للتحكيم على الأساتذة:

1. د/عبد العزيز خواجه
2. د/بكاي الميلود
3. د/خالدي خيرة

وقدم لكل أستاذ استبيان للاستطلاع وإبداء رأيه حول تحليل المحتوى،وصورة من أداة تحليل المحتوى الهدف منها: ــ التحقق من صدق الأداة ــ الحكم من طرف الأساتذة.

---

[1] حسان هشام ، منهجية البحث العلمي ، ط2 ،دار النقطة ، الجزائر، 2007، ص 72

وتم اختيار كتابين بصورة عشوائية تمثيلا في كتابي السنة الثالثة من التعليم وتم تحليلهما في مدة 20 يوما والمدة الزمنية أكثر من مرة.

2 . 2 . المقابلة

إن للمقابلة ميزة هامة وهي التحديد الدقيق لأسئلتها التي توجه إلى المبحوثين بأسلوب واحد وطريقة واحدة[1] ،وهو متكون من عدة محاور وهذا يعد إجراء الحوار مع المعلمين ذوي الخبرة وهم زملاء في القطاع ولقد اعتمدت على من تفوق خبرتهم 20سنة وهم من مدارس مدينة الجلفة .

لقد احتوى دليل المقابلة على المحاور التالية:

المحور الأول: القيم الاجتماعية

المحور الثاني: العلاقات الاجتماعية

المحور الثالث: السلوك الاجتماعي

ولقد أجريت الحديث مع المعلمين كمقابلة وهم ذوى الخبرة لأنهم هم الشريحة الوحيدة التي توصل للمتعلم المادة المتضمنة في الكتاب المدرسي زيادة على ذلك هم على دراية واطلاع بما في محتويات الكتاب ولقد اعتمدنا على أصحاب الخبرة لاعتبار أنهم درّسوا النظامين الأساسي والابتدائي وهذا ببلدية الجلفة .

3 . إجراءات التحليل

3 . 1 . تحديد عينة الدراسة

استوجبت دراستنا اختيار البرامج المدرسية للتربية الإسلامية بصورة قصدية وكان تحليل المضمون للكتب المدرسية للسنوات من السنة الثالثة إلى الخامسة لكل من المدرستين الأساسية والابتدائية وهذا للارتباط بين التلميذ والكتاب من جهة وانخفاض الساعات المقررة من جهة أخرى وكذا الارتباط الوثيق بين التربية الإسلامية في الكتاب المقرر والمجتمع وهنا نطرح علامة استفهام :

---

[1] بشير صالح الرشيدي،**مناهج البحث التربوي.رؤية مبسطة**،ط1،دار الكتاب الحديث،2000،ص 183

لماذا في النظام السابق ونقصد به الأساسي لا توجد كتب التربية الإسلامية للسنة الأولى والثانية بينما في النظام الجديد موجودة ؟

لهذا السبب تم اختيار السنوات الثالثة والرابعة والخامسة، فنصوص هذه المادة تدور على تربية المتعلم وهي مستمدة من المجتمع .

3 . 2 . التعريف بالكتاب

3 . 2 . 1 . كتاب السنة الثالثة من التعليم الأساسي

كتاب السنة الثالثة ابتدائي بعنوان التربية الإسلامية تحت إشراف محمد بابا أحمد بمساعدة حجيرة صالح، زتيلي محمد وبوخشبة عبد القادر وغطاب محمد وفي الأخير ساكو محمد. النشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (المعهد التربوي الوطني) بالجزائر طبع سنة(1990_1991) به 46 صفحة. يتكون الكتاب من ستة مجالات: القرآن ،الحديث الشريف ،العقيدة،العبادة السيرة و(السلوك،الأخلاق). جاء في مقدمته: يسرنا أن نضع بين أيدي تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة من التعليم الأساسي ولأول مرة في حياة مدرستنا الفتية كتاب التربية الإسلامية الذي يرافقهم في قسمهم وفي منزلهم ليسهل التطبيق الصحيح _قولا وعملا_لكل ما تضمنه "كتابهم"في أسلوب شيق.مزين بصورة جذابة في بعض الدروس توضح الهدف وتشرح المقصود للوصول بهم إلى الغاية المنشودة،وفي النهاية يوجد فهرس يبين جميع عناوين الكتاب مع الترقيم.

3 . 2 . 2 . كتاب السنة الرابعة من التعليم الأساسي

كتاب السنة الرابعة بعنوان التربية الإسلامية تحت إشراف موسى صاري مفتش التربية والتكوين،تأليف إسماعيل دباح ورمضان ارزيل،محي الدين زياني وحميدة وشفون،ابراهيم شابو نصر الدين خالف ثم مليكة طالب نشر من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية طبع 2001_2002 به 142 صفحة كما يتضمن الكتاب محاور القرآن الكريم من الصفحة 6الى الصفحة 33 ثم الحديث الشريف من الصفحة 34الى 39 ثم العقائد من الصفحة 40الى 56ثم العبادات من57حتى الصفحة96 ثم تهذيب السلوك من 97حتى

136 ثم جاءت وصايا لأطفالنا وتعتبر خلاصة دروس الكتاب جاءت فيها 22نصيحة من الصفحة 137الى 139.

جاء في التقديم: " لقد جاءت في هذه الطبعة مطابقة لمناهج المادة بعد التعديلات التي أدخلت عليها سنة1998، وراعينا في هذه الطبعة إدخال تحسين فيها باعتماد وطريقة جديدة لتقديم الدروس تجمع بين تزويد التلاميذ بالمعارف الضرورية في هذه المادة و تنمية مجموعة من الكفاءات لديهم ثم المقدمة جاء "ابني العزيز،ابنتي العزيزة قال المؤلف لقد حرصنا على أن يكون كتابك يقصد التلميذ الجديد بأسلوب سهل،تستطيع من خلاله أن تتعلم الأسس الأولية لدينك الحنيف،حتى يكون مرشدا لك في عقيدتك وعيادتك وسلوكك مع نفسك وغيرك.

لقد جاء كتابك في صورة تربوية تتحاور فيها وتشارك معلمك في تبادل الأفكار وبناءها بما يناسب موضوع الدرس،في ذلك بما تحفظه من سور وآيات قرآنية و أحاديث نبوية كذلك يحثك على التمسك بالأخلاق السامية فتكون متسامحا،صادقا،مطيعا...الخ وفي آخر الكتاب نجد الفهرس من الصفحة 140الى142 مقسما :رقم الدرس ثم رقم الموضوع ثم رقم الصفحة يحوي كل الدروس.

3 . 2 . 3 . كتاب السنة الخامسة من التعليم الأساسي

كتاب السنة الخامسة بعنوان التربية الإسلامية تحت إشراف موسى صاري مفتش التربية والتكوين تأليف كل من إسماعيل دباح.رمضان ارزيل محي الدين زياني.حميد وشفون إبراهيم شابو،نصر الدين خالف.مليكة طالب نشر من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر سنة 2001_2002 به 159صفحة،يتضمن الكتاب المحاور التالية القرآن الكريم ويبدأ من الصفحة5الى الصفحة 32 ثم الحديث الشريف من الصفحة 33الى 37 ثم العقائد من الصفحة 38الى 52 بعد السيرة وقصص الأنبياء من الصفحة53الى79 ثم العبادات من80الى 119ثم تهذيب السلوك من الصفحة 120الى 153. جاء في التقديم "يسعدنا أن نضع بين أيدي تلاميذتنا كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة وهي حلقة من سلسلة كتب هذه المادة أخرجت في طبعة جديدة ومنقحة وقد جاء في هذه الطبعة تعديلات التي أدخلت عليها سنة 1998وجاء كذلك راعينا قي هذه الطبعة إدخال

تحسين فيها باعتماد طريقة جديدة لتقديم دروس التربية الإسلامية تجمع بين تزويد التلاميذ بالمعارف الضرورية في هذه المادة وتنمية مجموعة من الكفاءات لديهم وحتى تتحقق أهداف الوسيلة التعليمية على المعلم أن يستعين بالتوجيهات التربوية التي يتضمنها دليل المعلم. ثم جاء في المقدمة بدأت ابني العزيز ابنتي العزيزة إلى أن قال جعلنا أسلوب سهل تستطيع من خلاله أن تتعلم الأسس الأولية لدينك الحنيف،حتى يكون مرشدا لك في عقيدتك وعبادتك وسلوكك مع نفسك وغيرك إلى أن قال قد جاء كتابك الجديد في صورة تربوية تتحاور فيها وتشارك معلمك إلى أن قال يحثك على التمسك بالأخلاق السامية فتكون
متسامحا،صادقا،مطيعا لوالديك رحيما مع أقاربك والناس جميعا معتزا بدينك ومحبا لوطنك ثم من الصفحة154الى155 جاء وصايا لأطفالنا تتضمن 24وصية التي تبدأ الوصية الأولى **أومن** بالله إلى الوصية 24التي جاء فيها إذا رزقني الله ما لا أشكره وأحسن التصرف فيه ثم من الصفحة 156 و157يوجد قاموس الكلمات الصعبة للكتاب الصعبة للكتاب فيها الكلمة ،معناها وأخيرا المحتويات جميع الدروس الموجودة في الكتاب.

هذه الطبعة مطابقة لمناهج المادة بعد التعديلات التي أدخلت عليها سنة 199، وراعينا في هذه الطبعة إدخال تحسين فيها باعتماد وطريقة جديدة لتقديم الدروس تجمع بين تزويد التلاميذ بالمعارف الضرورية في هذه المادة و تنمية

3 . 2 . 4 . كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

كتاب السنة الثالثة بعنوان السلسة الحديثة في التربية الإسلامية تحت إشراف كل من موسى صاري مفتش التربية والتكوين بمساعدة الفريق المتكون من كمال فرحاوي مفتش التربية والتعليم رمضان ارزيل مفتش التربية والتعليم عمارة بلقاسم معلم مكلف بالاستشارة التربوية لخضر لكحل أستاذ جامعي تخصص علم النفس التربوي إسماعيل ذباح أستاذ التعليم الثانوي عبد الرحمان قادة أستاذ التعليم الثانوي من نشر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،طبع الموسم2008_2009 بالجزائر المصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية،وزارة التربية الوطنية،طبقا للقرار رقم 193/م ع/2005 المؤرخ في 03أفريل2005،عدد صفحات الكتاب 79 صفحة يتكون الكتاب من أربعة مشاريع المشروع الأول:أعرف ديني والمشروع الثاني:أهذب نفسي،المشروع

الثالث:أحب أسرتي والمشروع الرابع:أحترم غيري بالإضافة إلى السور القرآنية:القارعة.الزلزلة.الهمزة.التكاثر.العاديات.الكافرون.البينة.العلق.الكتاب يبدأ بمقدمة جاء فيها يسعدنا أن نقدم لأبنائنا وبناتنا تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي هذا الكتاب الذي يدخل ضمن سلسلة الحديثة للتربية الإسلامية وفقا للمنهاج الجديد الذي يتضمن الوحدات التعليمية المدرجة في المنهاج في أربعة مشاريع تهدف لتحقيق الكفاءة المحددة لهذا المستوى والتي ذكرت أعلاه وقد قال رئيس اللجنة قد توخينا في هيكلة الكتاب تنظيما متكاملا يشمل القرآن والسنة والعقيدة والعبادة والسلوك والسيرة والقصص على أساس انه يرمي (الكتاب) إلى غرس القيم الإسلامية في نفوس المتعلمين لتتحول إلى سلوكات في واقع الحياة اليومية. كما ذكر في المقدمة أن الأسلوب وظيفي أدائي من خلال استعمال لغة مختارة،وربط التعليمات بالمحيط وبإخراج فني مشوق .

إن مادة التعليم بمنهجية تتوافق وخصوصية المتعلم والمقروئية. وجاء في الصفحة الثالثة بعد المقدمة مباشرة بناء التعليمات في الكتاب أي تحليل نموذج درس أركان الإسلام،العنوان أركان الإسلام اقرأ:نص مختار للقراءة والشرح ثم صورة معبرة عن موضوع الدرس أتعرف:الكلمات والمصطلحات والمفاهيم المحددة ثم أفهم:أسئلة ومناقشة حول الدرس أتعلم:التعليمات الجديدة.أتذكر:خلاصة الدرس أنجز نشاطات وتدريبات حول الدرس كما يحتوي الكتاب على فهرس تفصيلي،وتوضيحي لارتباط الكتاب ،كما جاء في نهاية الكتاب جدولا مفصلا حيث نجد أفقيا المشاريع وعموديا المجالات وفي الأخير سعر الكتاب.

كما نجد في مشروع : أعرف ديني

يرى أصحاب الكتاب في نهاية المشروع يكون التلميذ قادرا على تعداد أركان الإسلام والتعرف بها وتعميق الإيمان بالله من خلال معرفة بعض أسمائه،وحب القرآن الكريم وتعلمه،وأداء الطهارة وذكر المسجد والوقوف على الجوانب من قصة أبي البشرية آدم عليه السلام كما جاء في المشروع الثاني.

في نهاية المشروع الثاني يكون قادرا على تهذيب السلوك من خلال التحلي بخلق الصدق والاعتناء بالبيئة وأداء عبادة الوضوء واجتناب بعض السلوك السيئة وذكر جوانب من طفولة النبي صلى الله عليه وسلم.

وجاء في المشروع الثالث في نهايته أن يكون التلميذ قادرا على التعرف بمحطات من شباب النبي صلى الله عليه وسلم ومكانة الوالدين في الإسلام والإحسان إليهما وأداء عبادة الصلاة أداء صحيحا.

أما المشروع الرابع والأخير في نهايته يكون التلميذ قادرا على تجسيد مظاهر احترام الغير بالتزام آداب الاستئذان ومقتضات الأخوة وأدب صلاة الجمعة والوقوف على جوانب من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم في مكة.

3 . 2 . 5 . كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

كتاب السنة الرابعة بعنوان السلسة الحديثة في التربية الإسلامية تحت إشراف كل من السيد موسى صاري وهو المشرف مفتش التربية والتكوين بمساعدة الفريق المتكون من كمال فرحاوي مفتش التربية والتعليم رمضان ارزيل مفتش التربية والتعليم كذلك عمارة بلقاسم معلم مكلف بالاستشارة التربوية وأستاذ التعليم الثانوي خالف نصر الدين من نشر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،طبع الموسم2006_2007 بالجزائر مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية(وزارة التربية الوطنية)طبقا للقرار رقم404/م ع/2006 المؤرخ في 29مارس2006،عدد صفحات الكتاب 62صفحة، يتكون الكتاب من أربعة مشاريع المشروع الأول:أعرف ديني والمشروع الثاني:أهذب نفسي،المشروع الثالث:أحب أسرتي والمشروع الرابع:أحترم غيري بالإضافة إلى سور قرآنية:سورة الليل.سورة التين.سورة الضحى.سورة الشرح.سورة الشمس.يبدأ بفهرس تفصيليا ويوضح تسلسل المحاور كما ورد في المشاريع تليه الورقة التي تدل على تاريخ الصدور والمصادقة والقرار ثم المقدمة التي جاء فيها يسعدنا أن نقدم لأبنائنا وبناتنا تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي هذا الكتاب في التربية الإسلامية الحديثة وفقا للمناهج المعتمدة من وزارة التربية المدرجة في المنهاج والتي تتناول المباد ئ الأساسية والمعارف الأولية لمختلف المجالات المكونة لمادة التربية الإسلامية.

لقد توخينا في هيكلة الكتاب تنظيما متكاملا يشمل القرآن.السنة والعقيدة والعبادة والسيرة والقصص والسلوك على أساس أنه يرمي إلى غرس القيم الإسلامية في نفوس المتعلمين لتتحول سلوكيات في واقع حياتهم اليومية،حيث قدمنا مختلف الوحدات بأسلوب

وظيفي أداتي من خلال استعمال لغة مختارة وربط التعليمات بالمحيط وفي الصفحة الرابعة نجد بناء التعليمات في الكتاب ودرس الإيمان بالله ثم أقرأ للقراء والكلمات والمصطلحات والمفاهيم الجديدة والورقة الثانية تابعة أفهم أسئلة ومناقشة حول الدرس ثم أتعلم التعليمات الجديدة،أتذكر خلاصة الدرس أنجز نشاطات وتدريبات حول الدرس،وفي بداية المشروع الأول نجد فقرة:في نهاية هذا المجال تكون قادرا على :الإقرار بركن الإيمان بالله والتعريف به والنبي صلى الله عليه وسلم وصحبه الكرام ثم مشروع الثاني جاء في مقدمته في نهاية هذا المشروع يكون التلميذ قادرا على بعض صفات الملائكة وحسن اختيار الجليس الصالح والأصدقاء والتدرب على عبادة الصوم وتمثل الجمال والاقتداء بهدى النبي صلى الله عليه وسلم والمشروع الثالث يكون التلميذ في نهايته قادرا على تعريف الدعاء وأدلته والالتزام بأوامر الله تعالى بالعدل والإحسان وحب الأسرة والاقتداء بهدى القرآن والسنة ومعرفة أركان الإيمان كالإيمان بالكتب السماوية والأنبياء والرسل عليهم السلام وحياة النبي صالح عليه السلام ثم المشروع الرابع في نهايته يكون التلميذ قادرا على التخلق بالأخلاق الحسنة وتجنب الأخلاق السيئة ومعرفة فضل العقود والتعريف بعبادة الزكاة والوقوف بهدى النبي صلى الله عليه وسلم والأنبياء عليهم السلام وفي نهاية الكتاب يوجد جدول يعرفنا على المشاريع والوحدات وفي الأخير ثمن الكتاب.

3 . 2 . 6 . كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

كتاب السنة الخامسة للتربية الإسلامية تحت إشراف موسى صاري مفتش مع الفريق التربوي كمال فرحاوي أستاذ جامعي رمضان أرزيل مفتش التربية والتعليم عمارة بلقاسم معلم خالف نصر الدين أستاذ التعليم الثانوي لخضر لكحل أستاذ جامعي بلغيث لطيفة معلمة مجازة،نشر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،طبع الموسم 2007_2008 بالجزائر المصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية(وزارة التربية الوطنية)طبقا للقرار رقم 465/م ع/2007،عدد صفحات الكتاب 63 صفحة يتكون الكتاب من أربع مشاريع هي:أطيع ربي ومن واجباتي،المشروع الثاني:من أخلاقي،المشروع الثالث:وفي حياة الرسول صلى الله عليه وسلم،المشروع الرابع بالإضافة إلى السور القرآنية:سورة البلد.سورة الفجر.سورة الغاشية وفي الأخير سورة الأعلى.

الكتاب يبدأ كذلك:يسعدنا أن نقدم لأبنائنا وبناتنا تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في التربية الإسلامية وفقا للمناهج المعتمدة من وزارة التربية الوطنية.ويتضمن هذا الكتاب الوحدات التعليمية المدرجة في المنهاج والتي تتناول المبادئ الأساسية والمعارف الأولية لمختلف **المجالات** المكونة لمادة التربية الإسلامية ويرمي هذا الكتاب إلى تنظيم يشمل القرآن والسنة والعقيدة والعبادة والسيرة والقصص والسلوك على أساس أنه يرمي إلى غرس القيم الإسلامية في نفوس المتعلمين لتتحول إلى سلوكيات في واقع حياتهم اليومية،حيث قدمنا مختلف الوحدات.

كما جاء في المقدمة:تنبيه للمتعلمين إلى الرجوع إلى المصحف المدرسي الميسر(جزء سبح) والذي يحتوي على معاني المفردات والمعنى الإجمالي وما ترشد إليه كل سورة وهو من طبع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وجاء في الصفحة 4 الموالية للمقدمة بناء التعليمات في الكتاب ودرس لقمان الحكيم يوصي ابنه.

أفهم أسئلة ومناقشة حول الدرس أتعلم :التعليمات الجديدة أتذكر خلاصة الدرس أنجز نشاطات وتدريبات حول الدرس.

نجد في المشروع الأول:في نهاية المشروع يكون التلميذ قادرا على طاعة الله من منطلق الإيمان باليوم الآخر والقضاء والقدر ومعرفة بعض أحكام الحج والاقتداء ببعض أخلاق سيدنا نوح عليه السلام وتلاوة سورة البلد تلاوة صحيحة واستظهارها.

أما المشروع الثاني:من واجباتي

يكون الطفل في نهاية المشروع قادرا على القيام بالواجب نحو نفسه وأسرته والوقوف على بعض مظاهر اليسر في الصلاة والاقتداء بالأخلاق الفاضلة وتلاوة سورة الفجر تهذيب السلوك من خلال التحلي بخلق الصدق والاعتناء بالبيئة وأداء عبادة الوضوء واجتناب بعض السلوك السيئة وذكر جوانب من طفولة النبي صلى الله تلاوة صحيحة واستظهارها.

وفي نهاية المشروع الثالث:من أخلاقي

في نهاية المشروع يكون المتعلم قادرا على التخلق بالأخلاق الحسنة وتجسيد بعض إثارة الإيمان في الحياة اقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم وتلاوة سورة الغاشية تلاوة صحيحة واستظهارها.

ثم المشروع الرابع :من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم

في نهاية هذا المشروع يكون المتعلم قادرا على محطات من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وأعماله والعبرة منها والتعرف بشخصية بعض أصحابه والاقتداء بخصالهم وتلاوة سورة الأعلى تلاوة صحيحة واستظهارها وفي نهاية الكتاب الفهرس الذي يبين الوحدات والموجود في آخر صفحة 63.

أما الورقة المقوى الأخيرة بها جدول للمشاريع والوحدات ثم ثمن الكتاب.

3 . 3 . أسلوب التحليل

3 . 3 . 1 . فئات التحليل :

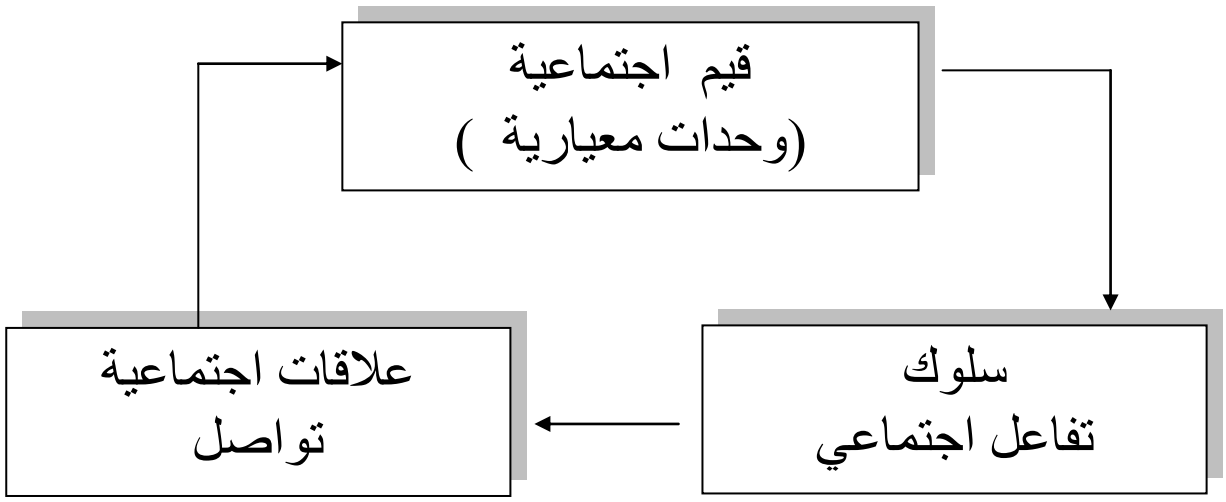
1 ــ تم الاعتماد في التحليل على ثلاث فئات والتي تعد متغيرات الدراسة وهي تمثل مؤشرات للتربية الإسلامية في كتب المدرسة الجزائرية ولقد تم الاعتماد على:

ــ السلوك الاجتماعي ــ القيم الاجتماعية ــ العلاقات الاجتماعية

في الاستمارة تجدون أجزاء لهذه الفئات

نلاحظ هنا بعد التحليل المبدئي لكتب التربية الإسلامية للنظامين الأساسي والابتدائي تم الاعتماد في التحليل على مجموعة من الفئات والتي تعد بمثابة متغيرات الدراسة حيث تم اختيار كل من القيم الاجتماعية التي تمثل ركنا أساسيا في تكوين العلاقات الاجتماعية وهو المتغير الثاني إذ أن القيمة هي التي تنتج السلوك وهو بدوره أي السلوك يؤدي إلى تكوين شبكة العلاقات الاجتماعية والتي كذا بدورها تؤثر مرة أخرى على تكوين قيم أخرى و تطورها[1]

[1] إبراهيم ناصر، **علم اجتماع التربوي**، مرجع سابق ، ص111



شكل (12) يبين شبكة العلاقات الاجتماعية[1]

2 ــ **وحدة التحليل** اعتمدنا على وحدة عنوان النص والكلمة.

3 ــ **ضوابط التحليل:**

تم تحليل كل الكتب الموجودة في عينة الدراسة والمتمثلة في ستة كتب من الثالثة إلى الخامسة أساسي ومثيلتها في الابتدائي، وقد تم تحليل فصل العناوين التي كانت ذات دلالة أكثر ، لتكرارها من طرف التلاميذ بحيث تبقى راسخة في الذاكرة، وكذلك التحليل حسب الكلمة . وفي الأخير أضفنا تحليل الصور وهي كما يقول رشدي أحمد :" تمثل وسيلة تعليمة مكملة للنص بالإضافة إلى الجانب الجمالي والتشويقي الذي تضفيه على الكتاب المدرسي فضلا على أنها تحتل مساحة كبرى فالعلاقة بين مساحة الصورة بالنسبة للنص ترتبط بنمو الطفل ارتباطا عكسيا أي تزيد كلما كان الطفل صغيرا وتقل كلما نما" [2]

4 ــ **التحليل المكمل (التحليل الثانوي):**

إن أي تحليلات إضافية لمجموعة من البيانات المتاحة فعلا تقدم تفسيرا أو نتائج أو معرفة إضافية عن تلك التغييرات والنتائج التي جاءت في التقرير الأول الذي جمعت من

---

[1] إبراهيم ناصر ، مرجع سابق ، ص111[1][1][1]

[2] رشدي أحمد طعيمة ، **أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية . النظرية التطبيق** ، ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر،1998 ، ص234

أجله تلك البيانات ... وفي مجال تحليل المحتوى يمكن توظيف التحليل الثانوي في دعم نتائج التحليل الأول للوثائق[1].

3 . 3 . 3 . الأساليب الإحصائية المعتمدة:

1 _ النسب المئوية:

النسب المئوية= عدد التكرارات/مجموع التكرارات × 100

2 ــ تمت معالجة البيانات ببرنامج (s p s s) معالجة بيانات الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ، حيث استخدمنا فيه معادلة (t) لدراسة الفروق .

(1) رشدي أحمد طعيمة،**تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية،مفهومه،أسسه،استخداماته**،سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس،رقم19،دار الفكر العربي،القاهرة،2004،ص62.

الفصل الثاني

عرض وتحليل البيانات

1 ـ عرض وتحليل بيانات (التحليل الأول)

2 ـ عرض وتحليل بيانات (التحليل المكمل)

3 ـ نتائج البحث

4 ـ المقترحات

1 ــ عرض وتحليل البيانات (التحليل الأول)

نتناول في هذا الفصل تحليل كتب مادة التربية الإسلامية للنظامين الأساسي والابتدائي، للمستويات التالية (**الثالثة ، الرابعة والخامسة**) حسب: **المجالات ، عناوين النصوص ، وحسب الكلمة** ، ثم **حسب الصورة** .

1 . 1 . السنة الثالثة

1 . 1 . 1 . المجالات

ــ توزيع نصوص كتب التربية الإسلامية عينة الدراسة

الجدول رقم (03) توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي

المحاور	التكرار	النسبة %
القرآن	08	29.62
الحديث	04	14.81
العقيدة	01	3.71
العبادة	06	22.23
السلوك	07	25.92
السيرة والقصص	01	3.71
المجموع	27	%100

تظهر بيانات الجدول أعلاه أن أكبر نسبة كانت في مجال القرآن بـــ 29.62% وهذا أمر طبيعي إذ كان التركيز على ذلك لأنه الركيزة الأساسية بالنسبة لمادة التربية الإسلامية. ونسبة السلوك 95.72% والتي احتوت على سبعة نصوص من بين 27 نصا ثم جاءت نسبة 22.23% لمجال العبادة كما أن مجال الحديث شغل نسبة 14.81% ونسبة مجال العقيدة وكذا السيرة والقصص كانت متساوية 3.71%

نفسر في هذه السنة يلقى المتعلم التعليم القاعدي معرفة وممارسة وسلوكا وتصنف ضمن المجال الاجتماعي وتكون في مجموعها إطارا تعليميا تعلميا هاما باعتبارها تسهم في استكمال نموه تكوين شخصيته عقيديا وفكريا ووجدانيا وخلقيا وفق ما جاء به الكتاب والسنة من عبادات وسلوكات وسيير وقصص ونلاحظ مجالي السيرة والعقيدة في هذا الكتاب ناقصة.

الجدول رقم (04) توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة ابتدائي

المحاور	التكرار	النسبة%
القرآن	11	33.33
الحديث	03	9.09
العقيدة	02	6.07
العبادة	05	15.15
السلوك	05	15.15
السيرة وقصص	07	21.21
المجموع	33	%100

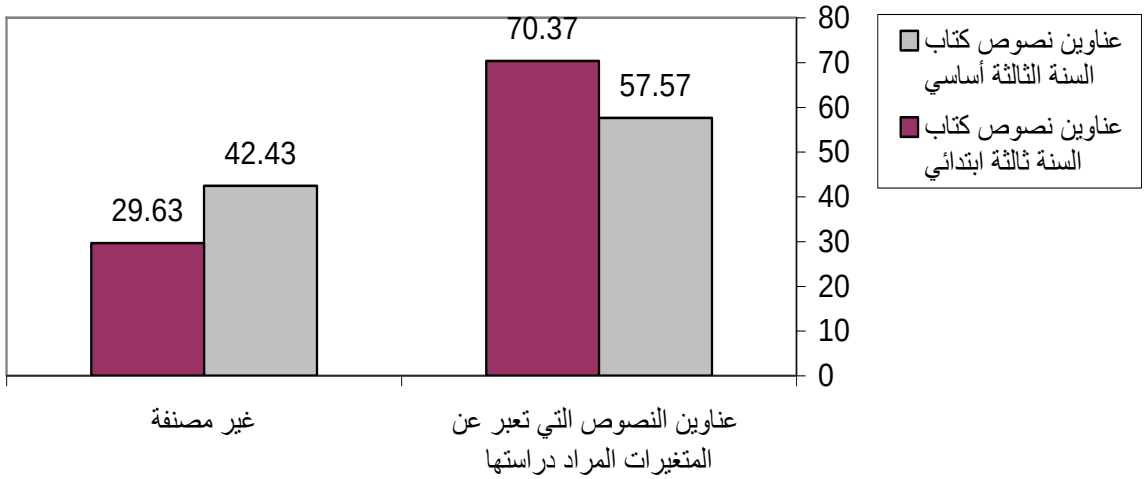
يبين الجدول أعلاه أن أعلى نسبة كانت لتوزيع النصوص بالنسبة للقرآن الكريم 33.33% بينما كانت المرتبة الثانية للسيرة والقصص بنسبة 21.21% أما المرتبة الثالثة فكانت لكل من العبادة والسلوك بنسبة 15.15 % في حين كانت نسبة العقيدة 9.09% أما الحديث فكانت نسبته أضعف النسبة ب 6.07%.

نلاحظ أن القرآن الكريم في توزيع النصوص بالنسبة للنظام الجديد أعطيت له أهمية وهنا نجد التوافق بين النظامين في قضية الاهتمام بالقرآن في هذه المرحلة، حيث تكون للمتعلم القدرة على حفظ القرآن. كما نرى أيضا في هذه المرحلة بالنسبة للتعليم الابتدائي أن الكفاءة المستهدفة هي القدرة على التعريف بأركان السلام وتعدادها وشرحها إجمالا كما يستطيع المتعلم تمييز بعض أسماء الله الحسنى والقدرة على الاستظهار الصحيح للحديث والعناية بشرح الصورة المقررة لهذه السنة شرحا بسيطا وتحديد أضرار السلوكات ، لإبراز الأحداث التاريخية من حياة الرسول.

1 . 1 . 2 . التحليل حسب عناوين النصوص

جدول رقم (05) تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي/ابتدائي

الكتاب / الفئة	ابتدائي		أساسي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
القيم الاجتماعية	03	9.09	03	11.11
السلوك الاجتماعي	06	18.18	06	22.22
العلاقات الاجتماعية	10	30.30	10	37.04
غير مصنفة	14	42.43	08	29.63
المجموع	33	%100	27	%100



شكل رقم (13) يبين_عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي/ابتدائي

التحليل :

يتضح من الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كتابي التعليم الأساسي/الابتدائي التي كانت فيها أعلى نسبة للتعليم الابتدائي لفئة العلاقات الاجتماعية في الأساسي 37.04% في حين تقابلها في التعليم الابتدائي 30.30 % . بينما جاءت أعلى نسبة في فئة السلوك الاجتماعي للمدرسة الأساسية 22.22% في مقابل 18.18% للمدرسة الابتدائية . أما فيما يخص فئة القيم الاجتماعية فكانت النسبة الأعلى مقدرة بـــ 11.11% للمدرسة الأساسية في مقابل 9.9 % للمدرسة الابتدائية.

وبرجوعنا إلى مقابلة الفئات المعبرة عن متغيرات الدراسة بالنسبة للفئات غير المصنفة، سواء بالنسبة للتعليم الأساسي أو الابتدائي ، فإننا نجد أنها تمثل النسب الأكبر باحتلال عناوين النصوص للتعليم الابتدائي أعلى نسبة مقدرة بـــ 70.37% في حين لم تمثل غير المصنفة سوى 29.63% . ونفس الأمر ينطبق على التعليم الأساسي حيث نجد أعلى نسبة للفئات المعبرة عن متغيرات الدراسة مقدرة بـــ 57.57% مقابل النسبة 42.43% نلاحظ مدى أهمية العلاقات الاجتماعية كالتعاون التي أشارة إليها واضعي البرامج بنسبة عالية في حين أهملوا القيم الاجتماعية والتي تلعب دورا هاما في نفوس المتعلمين.

أولا : التحليل حسب القيم الاجتماعية

جدول رقم(06) يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب عنوان النص

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	النسبة%
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
القيم الحسنة	03	%50	03	%50	06	%100
القيم السيئة	0	%00	00	%00	00	%00

من الجدول أعلاه رقم يتضح أن لا وجود للاختلاف بالنسبة للقيم الاجتماعية للقيم الحسنة و انعدام القيم السيئة و الحسنة كذلك في النظام الأساسي و الابتدائي مما يفسر الكتاب سوءا كتاب التعليم الأساسي أو الابتدائي ركزوا على القيم التي لها أهمية بالغة لأنها تنعكس إيجابا على المتعلم في حياته كما أنهم ركزوا على النصوص التي تهتم بالأعمال الخيرية و هذه القيمة تعكس صورة المتعلم من المحسوس إلى الملموس أي من النظري إلى التطبيق ، كما جاءت هذه النصوص أيضا يحث المتعلم على استقامته في القول و الفعل وأنها تعدهم في الوقت نفسه إلى الحياة المستقبلية فتعرفهم على أنماط الحياة وطرق التكيف مع الأوضاع الاجتماعية وهي بذالك تعكس الواقع المعيش حتى يتم انتقال الطفل من خطاب الذي يتلقاه في المدرسة إلى الحياة في انسجا م وجداني متوازن لذلك

يعتبر الكتاب أهم العوامل في عملية التنشئة الاجتماعية فهي من خلال مضامينها تعلم الطفل أصول المعارف ومعالجة المشكلات الأخلاقية والعلمية والتربوية.

ثانيا : التحليل حسب العلاقات الاجتماعية

جدول رقم(07) يوضح المؤشرات الاجتماعية حسب عنوان النص

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	النسبة %
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
العلاقات القوية (مترابطة)	09	50	09	50	18	100
العلاقات الضعيفة(متفككة)	1	%50	01	%50	02	%100

من الجدول أعلاه يتضح عدم الاختلاف بالنسبة للعلاقات الاجتماعية في المواضيع المقررة للمستوى الثالث في النظامين. حيث كان التركيز واضح على العلاقات القوية التي من بينها المحبة التي تغرس في نفوس المتعلمين الروابط الأخوية كمحبة الأخ لأخيه و جيرانه كما جاء في النصوص و حبه لله على ما علمه و حبه لوطنه وحثه على المحافظة على المقومات و الدوافع عنه و الرفع من مكانته، و جاءت المواضيع التي تحث على العلاقات متساوية بنسبة 50% بالنسبة لنظام الجديد الابتدائي بينما كانت 50% بالنسبة للتعليم الأساسي نلاحظ أن هناك توافق بين العلاقتين القوية والضعيفة في كتاب التعليم الابتدائي وهنا يرتبط هذا التوافق بما يحققه الفرد من علاقات مناسبة مع الآخرين في الأوساط والبيئات المختلفة .

ثالثا: التحليل حسب السلوك الاجتماعي

جدول رقم (08) يوضح مؤشرات السلوك الاجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	نسبة
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
سلوك سوي	06	60	04	40	10	%100
سلوك غير سوي	00	00	02	100	02	%100

من الجدول السابق يوضح اختلاف الكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي بالنسبة لكتاب السنة الثالثة للنظام التربوي القديم (الأساسي) و النظام التربوي الجديد الابتدائي حيث جاءت العناوين الدالة على السلوك الاجتماعي في النظام الأساسي بنسبة 60% في حين كانت نسبة ه ذه القيمة في النظام الجديد ب 40% و كانت نسبة السلوك الدالة على السلوك غير سوي في النظام الأساسي بـــ 00% أي معدوم و نسبة 100% في النظام الجديد.

يتكلم الكتاب على أن المتعلم يتصف بخلق الإيثار فإقدامه لتفضيل الغير على نفسه رغبة في محبة الآخر إليه و يعرف من خلالها المتعلم أن مكانته رفيعة بين مجتمعه في حين انعدام السلوك الغير سوي، و هنا تطرح علامة استفهام و لا موضوع دال على السلوك الغير سوي في التعليم الأساسي في حين نسبته 100% في الكتاب الجديد مما يتصور واضعي المواضيع أن هذه المرحلة من السن يكون فيها الفرد أنانيا لذا الحث على نوع هذا السلوك تدريجيا بمعرفته بمعنى الأنانية و ماذا ينتج عنها.

1 . 1 . 3 . التحليل حسب الكلمة

أولا : التحليل حسب القيم الاجتماعية

جدول رقم(09) يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
القيم الإيجابية	الخير	08	40	12	60	20	100	3.101	0.021
	الصدق	07	29.16	17	70.83	24	100		
القيم السلبية	الكذب	03	25	09	75	12	100	3.101	0.021
	الشر	06	35.29	11	64.70	17	100		

مستوى الدلالة :0.05

يبين الجدول أعلاه أن هناك اختلاف بالنسبة للقيم الاجتماعية في كتاب السنة الثالثة للنظام التربوي القديم (الأساسي) و النظام التربوي الجديد (الابتدائي)حيث جاءت قيمة

الخير بـــ 40% في النظام القديم أما النظام الجديد 60% و بالنسبة للصدق كانت النسبة الأعلى بالنسبة للابتدائي و قدرت بـــ 70.83% فيما جاءت 29.16% للأساسي هذا فيما يخص القيم الإيجابية أم القيم السلبية المتمثلة في قيمة الكذب قدرت بـــ 75% في النظام الجديد الابتدائي و جاءت نسبة 25% في النظام التربوي القديم الأساسي و الشر بنسبة 64.70% في النظام التربوي الجديد (الابتدائي) و نسبة 35.29% في النظام القديم الأساسي و من خلال هذه النسبة نستنتج أن القيم الاجتماعية المذكورة سابقا في النظامين (الأساسي و الابتدائي) توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم الاجتماعية و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي t و التي تقدر بـــ3.101 و نسبة معنوية 0.021 و هي أقل من ألفا و المقدرة بـــ 0.05 و هو مجال دراستنا.

و يمكن تفسير هذا الاختلاف في أن النظام الجديد أولى اهتمام كبير للقيم الاجتماعية بالنسبة للمستوى التعليمي سنة ثالثة حيث ركز بصورة واضحة على قيمة الصدق فكان في الكتاب المقرر للنظام الجديد القدرة على التعريف بأبي بكر الصديق و تعداد بعض مناقبه و من خلالها يتعرف المتعلم على شخصية أبي بكر و يستنتج بعض خصاله. في حين أظهرت النسبة العالية مؤشر الكذب مما يدل على لمعرفة مدى خطورة و أثار الكذب على المتعلم و بالتالي التأثير على مكافئته بين أصدقائه و حتى أسرته و مجتمعه و من خلال ذلك و بمعرفة الصدق و محاسنه و الكذب أثاره السلبية يستطيع المتعلم تهذيب النفي من خلال التحلي بخلق الصدق، واجتناب الكذب كما أننا لاحظنا قيمتي الخير و الشر متقاربتان أيضا يرى واضعي البرنامج و المواضيع المتناقضات ضرورية و يجب أن تكون واضحة بالنسبة للمتعلم للأخذ بالقيمة الأولى و إعطاءها أهمية بالغة لأنها تحببه في مجتمعه الداخلي و نقصد به (المدرسة) أو الخارجي و نقصد به المجتمع كما أننا نجد كذلك التوازن بالنسبة للنسب في النظام القديم (الأساسي) إلا أن التكرارات ناقصة في الأخير.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة " بكر " في قيمتي الصدق والكذب ، فبالنسبة للقيمة الأولى فهي مرتفعة بينما القيمة الثانية منخفضة بالنسبة للتعليم الأساسي . بينما لا تتفق معها من حيث أن الكذب في الابتدائي أكبر نسبة من الصدق .

ثانيا : التحليل حسب العلاقات الاجتماعية

الجدول رقم(10) يوضح مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
علاقة قوية الإيجابية	المحبة	14	43.75	18	56.25	32	100	0.423	0.687
	التعاون	01	14.28	06	85.71	07	100		
علاقة الضعيفة السلبية	الكره	01	50	01	50	02	100	0.423	0.687
	الانفرادية	00	00	00	00	00	100		

مستوى الدلالة :0.05

من الجدول السابق يوضح عدم و جود فروق بالنسبة للعلاقات الاجتماعية بالنسبة للنظامين الأساسي و الابتدائي و هذا في كتاب السنة الثالثة حيث جاء نسبة المحبة في الأساسي 43.75% أما في الابتدائي 56.25% في حين كانت نسبة التعاون 14.28% إلا أن نسبة التعاون في كتاب التربية الإسلامية للنظام الجديد الابتدائي فجاءت نسبة 85.71% لأما نسبة الكره و هي قيمة ضعيفة فكانت هي و القيمة الانفرادية متساوية بنسبة 50% لكل منها و من هذا كله:

نجد عدم الاختلاف متمثل في القيم القوية و الضعيفة ما أكدته قيمة الاختبار الإحصائي t و التي قدر بـــ 0.423 و نسبة معنوية 0.687 و التي هي أكبر من ألفا و المقدرة بـــ 0.05 التي اعتمدنا ها في دراستنا و منه نقول: و كان عدم الاختلاف موجود في العلاقة الضعيفة كالكره و العمل الانفرادي واضحا في كتاب السنة الثالثة بالنسبة للنظامين نرى عدم استعمال الكلمة الدالة على الكره في الأساسي جاءت مرة واحدة فقط و نفس العدد بالنسبة للنظام الجديد و اتفق واضعي الكتاب على عدم وضع كلمة انفرادية أو الانعزالية لأنها تؤثر على المتعلم و غرس روح الجماعة كالتعاون بحيث نجد النظام أعطى اهتمام واضح للتعاون لمكانة هذا العلاقة التي تعرف المتعلم على

مختلف التفاعلات الاجتماعية التي توجد في المؤسسة التربوية و نقصد بها المدرسة كما ترابط بين المتعلم و المتعلم، وكذا المعلم و المتعلم.

ثالثا : التحليل حسب السلوك الاجتماعي

جدول رقم(11) يوضح مؤشرات السلوك الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
السلوك	الأمانة	00	00	02	100	02	100	0.440	0.675
	الّإيثار	03	60	02	40	05	100		
السلوك	الغش	00	00	01	100	01	100	0.440	0.675
	الأنانية	04	100	00	00	04	100		

مستوى الدلالة :0.05

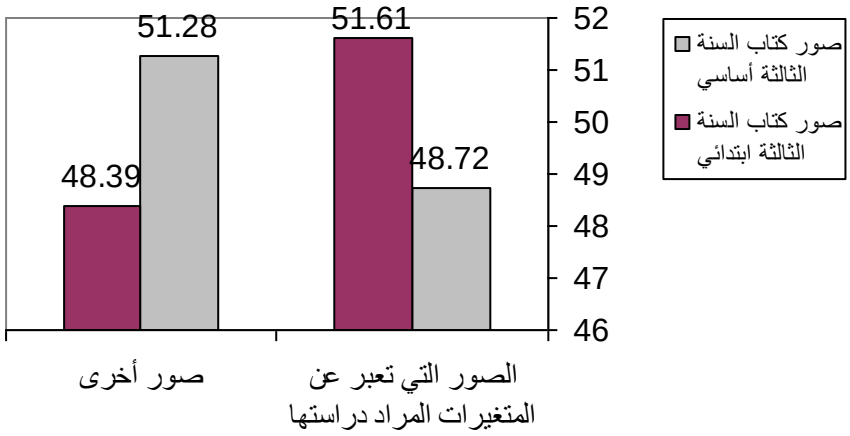
يبين الجدول رقم (11) الذي يتناول السلوك الاجتماعي أن أعلى نسبة لكلمة الأمانة في المستوى الثالث هي النظام الجديد الابتدائي بحيث قدرت بـــ 100% أي انعدامها في النظام القديم (الأساسي) و هذا السلوك السوي، أما بالنسبة للسلوك غير السوي فكانت أعلى نسبة كذلك للنظام الجديد بحيث قدرت نسبة 100% و السلوك الغير سوي المتمثل في المؤشر الأنانية فكانت أعلى نسبة 100% للنظام القديم الأساسي.

و منه نقول أنه لا وجود للفروق بين السلوك الاجتماعي لكل من (الأمانة و الإيثار و الغش و الأنانية) و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي 0.440و بنسبة معنوية sig=0.675 و هي أكبر من ألفا التي تساوي 0.05 و معمول بها في دراستنا و يمكن القول: أنه كان مركزا و مهتما بالكلمات الدالة على السلوك سواء كان سويا أم غير سوي و بنسبة تساوي و كان التركيز واضحا من خلال النشاطات المقترحة حيث نجد الكفاءة المستهدفة من القدرة على تحديد ضرورة السلوكات السيئة المتمثلة في الكذب و الكلام البذيء و الغيبة و بالمقابل الحرص على اجتنابها في الحياة اليومية بحفظ اللسان و قول الكلام الطيب و قول المعروف و يمكن الاستعانة بالسندات المقترحة (أي في المنهاج)(رحم الله امرأ أصلح لسانه)البخاري في الأدب المفرد (و الكلمة الطيبة صدقة). أما عن الإيثار /الأنانية نجدها متقاربة في النظامين.

1 . 1 . 4 . التحليل حسب الصورة

الجدول رقم (12) يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ,العلاقات الاجتماعية , السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الثالثة(ابتدائي /أساسي)

الكتاب / الصور	3 أساسي		3 ابتدائي	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الصور التي تعبر عن القيم الاجتماعية	01	2.56	02	06.45
الصور التي تعبر عن العلاقات الاجتماعية	07	17.95	08	25.81
الصور الدالة عن السلوك الاجتماعي	11	28.21	06	19.35
صور أخرى	20	51.28	15	48.39
المجموع	39	%100	31	%100



شكل (14) يبين متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ,العلاقات الاجتماعية , السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الثالثة(ابتدائي /أساسي)

التحليل :

نجد في كتاب التعليم الأساسي معظم الرسوم كاريكاتورية وتوحي إلى فهم النص أو الموضوع . وكانت أقل نسبة هي الصور التي تعبر عن معنى القيم الاجتماعية ، وهي صورة واحدة من أصل 39 صورة بحيث نجد صورة المعلم مع التلميذ والحبر متدفق على الطاولة وهي مناسبة تماما لما جاء في النص " أمر المعلم رضا عندما خرج الجميع إلى الساحة بأن يأتي بالصفارة من الدرج وأثناء بحثه عن الصفارة انقلبت الدورات وسال الحبر وعندما رجع سأل المعلم التلاميذ على من فعل هذا " وهنا ظهرت قيمة ايجابية وهي قيمة الصدق ولما له من مميزات وهي ان تصبح الثقة بينه وبين غيره متينة والتفاعل مع الآخرين ايجابي ، حيث يكو ن للفرد مكانة في المجتمع من خلال هذه القيمة.

في حين نجد في كتاب السنة 3 من التعليم الابتدائي صورتان فقط من أصل 37 صورة ، الأولى كانت لمكانة المسجد وقيمته في الإسلام ويعتبر المؤسسة الثانية في التنشئة الاجتماعية لما له من أهمية بحيث يجتمع المسلمون فيه للعبادة وتلاوة القرآن ، وهنا نلاحظ رسم طبيعي لصورة معبرة لمدى قيمة المساجد الثلاثة : المسجد الحرام ، المسجد النبوي الشريف والمسجد الأقصى ، وهنا نجد توافق واضح بين النص والصورة المعبرة عنه . كانت الصورة الثالثة تعبر عن صدق أبي بكر لرسالة الرسول ص والصورة المعبرة دالة على وجود الرسول ص وصاحبه في غار ثور والمتمثلة في شبكة نسيج العنكبوت وعش الحمامة ،و قيمة الصدق تكمن هنا في شخص أبي بكر الصديق الذي ظل مع النبي ص طيلة حياته ، ولما له من أخلاق وخصال كالصدق ومكارم الأخلاق ، في التجارة والمعاملات اليومية وهنا كذلك هذه القيمة ايجابية .

لقد جاء في الكتابين الأساسي والابتدائي أن القيم كلها ايجابية مما تؤثر في المتعلم. أما فيما يخص الصور التي تعبر على العلاقات الاجتماعية نجد 17.95 % بالنسبة لكتاب التعليم الأساسي بمعدل 06 صور من أصل 39 صورة . أولها صورة فوتوغرافية لمكة المكرمة وهنا كذلك نجد توافق بين مضمون النص والصورة المعبرة عنه ، أما الصورة الثانية فتمثل حوار بين الأم وابنها على ما درسه عن كيفية الإحسان إلى الجيران وهذه العلاقة تمتن المحبة بين الفرد والجماعة ثم صورة تبني علاقة الفرد بربه والعلاقة بين الفرد والمجتمع لما تحمله من تكاتف وترابط داخل المؤسسة الثانية .

أما الصور التي تعبر عن طاعة الوالدين و زيارة الأقارب وكذا إكرام الضيف ، كلها تعبر عن ماجاء في النص .

أما كتاب التعليم الابتدائي فكانت نسبة الصور التي تعبر عن العلاقات الاجتماعية توجد صورة لمسجد وهي تعبر عن الآذان الذي ينطلق من المسجد ، أما الصورة التي تعبر عن العلاقة بالولدين هنا نرى علاقة الأم بابنها وتضممن النص الآية الكريمة "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما"

يوجد توازن بين الصورتين الموجودتين في الموضوع المعنون : أتأدب مع غيري، بحيث نجد الصورة الأولى لفرد يحمل قفة يعبر الطريق مع عجوز وهذه العلاقة تعبر عن الروابط الموجودة في المجتمع كما نجد في الصورة الثانية لنفس الموضوع تلميذ يريد أن يساعد شيخ لقطع الطريق وهي علاقة ايجابية .

هناك ثلاث مواضيع مشتركة من حيث نفس العنوان ، حيث نجد نداء الآذان المتمثلة في صور كلها معبرة عن مضمون النص ، وكذلك طاعة الوالدين وهي صورة معبرة تظهر العلاقة الحسنة الموجود بين الأبوين وأفراد الأسرة ، وبنفس الطريقة إقامة الصلاة .

من خلالها نقول أن كتاب السنة الثالثة أساسي توجد هناك توافق بين الصورة ونص إلي حد كبير ومضمون النص إلا أنها كانت قليلة ، أما التعليم الابتدائي فكانت موجودة لكنها توحي بالقدر القليل إلى إيصال الصورة الحقيقة لما يصبو إليه وضعي البرامج (الكتاب) من حيث التوافق بين الصورة والنص .

1 . 2 . السنة الرابعة

1 . 2 . 1 . المجالات

ـ توزيع نصوص كتب التربية الإسلامية عينة الدراسة

الجدول رقم (13) توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي

المحاور	التكرار	النسبة%
القرآن	05	18.51
الحديث	03	11.11
العقيدة	04	14.82
العبادة	04	14.82
السيرة وقصص	07	25.92
السلوك	04	14.82
المجموع	27	%100

من خلال قراءة الجدول أعلاه تبين أن أعلى نسبة كانت لمجال السلوك بنسبة25.92%وهنا انتقل المتعلم من الطور الأول إلى الطور الثاني لذا كان التركيز على السلوك في المرحلة الابتدائية بالنسبة للسلوك لما يحمله هذا المجال من أهمية كالتركيز على الأنشطة التي يقوم بها المتعلم وكذا تفاعله مع غيره في هذه المرحلة الزمنية ونقصد بها مرحلة الطور الأول ثم جاءت النسبة الثانية القرآن وكان ذلك بنسبة 18.51% أما كل من مجالات العقيدة والعبادة والسيرة والقصص كانت نسبتهم متساوية ب14.81% ويأتي الحديث بنسبة 11.11% ما نفسر في هذه المرحلة نجد في مجال القرآن بالإضافة إلى الاستظهار والشرح تحديد صيغ شكر الله على نعمه ومثال على ذالك لقوله تعالى .فكلوا مما رزقكم الله حلالا طيبا واشكروا نعمت الله .وكذا من خلال سرد القصص يتعرف المتعلم على بعثة الرسول ص وتعبده في غار حراء . وقصة نزول الوحي ، ونجد في العقيدة الإسلامية الواضحة انطلاقا من بعض الشواهد المبسطة القريبة من محيط المتعلم بعيدا عن الخرافات والتعقيدات مما يجعلها تصل إلى وجدان الطفل بيسر.

الجدول رقم (14) توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي

المحاور	التكرار	النسبة%
القرآن	09	17.30
الحديث	02	3.85
العقيدة	07	13.47
العبادة	17	32.69
السلوك	17	32.69
السيرة والقصص	00	00
المجموع	52	%100

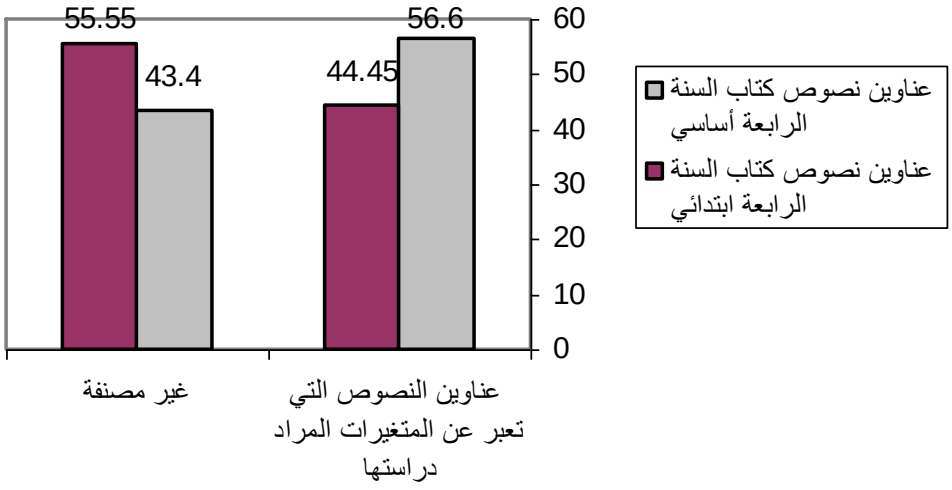
تبين المعطيات الجدول أعلاه كل من السلوك والعبادة في المرتبة الأولى بنسبة 32.69% آخذين 17 النص لكل واحد منها من أصل 52 نص بالنسبة للسلوك هذه المرحلة حساسة بالنسبة للمتعلم يتعامل فيها المتعلم مع زملائه أكثر من غيرها وكذلك يتفاعلون معه كذا كان التركيز على السلوك اما العبادة وجب على المتعلم في هذه المرحلة ان يتعلم الأشياء التي تصله بربه وان يعرفها كالطهارة و الوضوء ومفسداته وكذا الأذان والإقامة الزكاة .الصيام ....الخ تم المرتبة الثالثة القرآن الكريم جاء نسبة 17.30% والمرتبة الرابعة كانت لمجل العقيدة ومكانة الحديث في هذه المرحلة نسبة 3.85% وأقل نسبة معدومة لمجال السير والقصص.

في مجال العقيدة تساعد المتعلم على بعث العقيدة الإسلامية في نفسه بتناول الآيات القرآنية التي توجه النظر إلى عجائب الكون وأسرار المخلوقات مما يدل على عظمة الله وقدرته على كل شي اما من منظور العبادات الرجوع إلى ما يرى من مصادر فقهية الكبر من الكتاب المدرسي . حتى يعرف الحد الأدنى من معلومات الخاصة من موضوع الدرس . وبعد ذالك يعمل على ضبطها وتنظيمها جيدا أما تقديم موضوع السلوك او الخلق والآداب في مضمون نص معالج بأسلوب سهل يستطيع المتعلم من خلاله تعلم الأخلاق المستهدفة وفهم ما يتعلق بها من أفكار وإرشادات وأحكام وفق التعاليم الإسلامية مما يلاحظ أن مجال السيرة والقصص يهدف إلى استخلاص المواعظ والعبر منه مع إتباع الطريقة القويمة التي توقظ الشعور الديني في نفوس المتعلمين.

1 . 2 . 2 .التحليل حسب العناوين

جدول رقم (15) تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي /ابتدائي

الكتاب / الفئة	أساسي		ابتدائي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
القيم الاجتماعية	08	15.38	03	11.11
السلوك الاجتماعي	06	11.53	02	7.41
العلاقات الاجتماعية	16	30.77	07	25.93
غير مصنفة	22	42.32	15	55.55
المجموع	52	%100	27	%100



شكل رقم (15) يبين تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي /ابتدائي

التحليل :

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هناك فروق بين عناوين كتابي السنة الرابعة من التعليم الأساسي والابتدائي من خلال مجموع التكرارات حيث نجد 52 نص فقط في التعليم الأساسي. نلاحظ أن نسب الفئات بالنسبة لكتاب التعليم الأساسي 15.38 % لفئة القيم الاجتماعية وجاءت نسبة السلوك الاجتماعي 11.53 % والعلاقات الاجتماعية 30.77 % أما العناوين الغير مصنفة فكانت تقدر بـــ 42.32 % ، أما عناوين نصوص

كتاب التربية الإسلامية للتعليم الابتدائي ففئة القيم الاجتماعية قدرت بـــ 11.11 % أما عن فئة السلوك الاجتماعي قدرت بـــ 7.41% وفئة العلاقات الاجتماعية كانت تقدر بـــ 25.93 % في حين جاءت نسبة العناوين الغير مصنفة بـــ 55.55 %.

برجوعنا إلى مقابلة نسب الفئات المتعلقة بمتغيرات الدراسة نجد أن العناوين في التعليم الأساسي كبيرة بحيث تقدر بـــ 56.6% مقابل 43.4% غير مصنفة . والعكس في التعليم الابتدائي حيث تحتل الفئات غير المصنفة النسبة الأكبر بقيمة 55.55% مقابل 44.45% . وللأمر دلالة سوسيولوجية مهمة تشير إلى أن الاهتمام بالمحاور المشار إليها في فرضيات الدراسة والمقصود بها (القيم الاجتماعية ، العلاقات الاجتماعية و السلوك الاجتماعي) تأخذ حيزا كبيرا في النظام القديم من حيث التخطيط التربوي ، بينما تفتقر المنظومة التربوية الحالية المتزامنة مع التعليم الابتدائي والإصلاحات التربوية وهو الأمر الذي يطرح أكثر من سؤال حول هذا التراجع في الاهتمام بهذه القيم الدينية في البرامج الحديثة.

أولا : التحليل حسب القيم الاجتماعية

جدول رقم(16) يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب عنوان النص

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	النسبة%
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
القيم الحسنة	07	70	03	30	10	%100
القيم السيئة	01	100	00	00	01	%100

يبين الجدول أعلاه رقم (16) يوجد اختلاف بالنسبة للقيم الاجتماعية بالنسبة للمستوى السنة الرابعة في النظامين الأساسي و الابتدائي حيث نجد القيم الحسنة في النظام الأساسي بنسبة 70 % و القيم السيئة بنسبة 100% أما في النظام الابتدائي نجد القيم الحسنة 30% و القيم السيئة معدومة مما تفسر أن: قيم حسنة تمثل الدعامة الأساسية لمعرفة القيم الإسلامية التي تربط المتعلم بمجتمعه كما أنها تنمي فيه حب الواجب والقيام به.

و هذه تعتبر من بين أهداف كتاب التربية الإسلامية المقرر كما حث واضعي الكتاب في المواضيع المتعلم على الصدق في القول و في الوعد في نية العبادة في التضحية، ليتسلحوا بالعزيمة القوية لمواجهة الصعاب، و هذا لا يأتي إلا بالعمل على تعميق الإيمان و بالأمثلة الصادقة التي تؤخذ من سير الرسل عليهم السلام.

ثانيا : التحليل حسب العلاقات الاجتماعية

جدول رقم(17) يوضح مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب عنوان النص

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	نسبة
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
علاقات قوية	15	71.42	07	28.57	22	%100
علاقات ضعيفة	01	100	00	00	01	%100

من خلال الجدول رقم(17) نلاحظ الفروق في النسب بين التعليم الأساسي و الابتدائي حيث نجد العلاقات القوية في التعليم الأساسي نسبة 71.42% و العلاقات الضعيفة 100% أما بالنسبة للتعليم الابتدائي فنجد انعدام العلاقات الضعيفة القوية مقدر ب28.57% في حين نجد انعدام العلاقات الضعيفة.

مما يدل على أن واضعي النصوص المقررة لكتاب التعليم الأساسي كان تركيزهم منصبا على روح التعاون على العناية بتنشئة المتعلم على الاعتزاز ببيئته و أن يكتسب تدريجيا العادات الصحيحة و نكون بذلك العلاقات متماسكة بين أفراد المجتمع.

أما منظور واضعي كتاب التعليم الابتدائي لم يهتموا بهذا الجانب حيث جاءت نسبة العلاقات القوية ضعيفة و انعدام العلاقات الضعيفة حيث ركز الكتاب على المعاملة الحسنة التي تكسب المتعلم المحبة و التآلف كالتحدث إلى الناس بأدب و مساعدة الآخرين و إلقاء السلام لتقرب القلوب إلى بعضها البعض كذلك تؤدي إلى الروابط الاجتماعية.

و الاختلاف يكمن في الكتاب القديم حيث ركز على تعريف المتعلم بالقيم السيئة و انعكاسها على الفرد داخل مجتمعه عكس الكتاب الجديد.

ثالثا : التحليل حسب السلوك الاجتماعي

جدول رقم (18) يوضح مؤشرات سلوك اجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	نسبة
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
سلوك سوي	06	%85.71	01	%14.29	07	%100
سلوك غير سوي	00	%00	01	%50	01	%100

تبين قراءة الجدول رقم (18) أن هناك اختلاف بالنسبة للكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي بالنسبة للمستوى التعليمي الرابعة للنظامين الأساسي، و الابتدائي بحيث قدرت أعلى نسبة 100% بالنسبة للكلمات الدالة على السلوك الغير سوي في التعليم الابتدائي بينهما انعدامه في النظام الأساسي في حين كانت نسبة 85.71% بالنسبة للسلوك السوي في النظام الأساسي و كانت نسبة 14.29% في التعليم الابتدائي مما يفسر نفسر كان التركيز على المواضيع الدالة على السلوك السوي بنسبة عالية كما نجده في صفحته 128 من كتاب التربية الإسلامية من التعليم الأساسي نماذج و قيم و أخلاقية للإيثار و لم يركز المهتمون بوضع مواضيع تهتم بالعناوين الدالة على السلوك الغير سوي في حين اهتم النظام الجديد (الابتدائي) بالمواضيع الدالة على السلوك الغير سوي مثل الغش و الذي يعتبر ظاهرة تنمي في روح الفرد الأخلاق التي لا يقبلها ديننا الحنيف.

1 . 2 . 3 . التحليل حسب الكلمة

أولا : التحليل حسب القيم الاجتماعية

جدول رقم(19) يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
القيم الإيجابية	الخير	35	71.43	14	28.57	49	100	2.257	0.046
	الصدق	29	74.35	10	25.65	39	100		
القيم السلبية	الكذب	10	55.55	08	44.45	18	100	2.257	0.046
	الشر	18	69.23	08	30.77	26	100		

مستوى الدلالة :0.05

من الجدول السابق يوضح الاختلاف بقيم الاجتماعية في كتاب السنة الرابعة للنظام التربوي القديم (الأساسي) و النظام التربوي الجديد. بحيث نرى أن جاءت نسبة الخير بالنسبة للنظام الأساسي 71.43 في حين نجد نسبة الخير في الابتدائي 28.57%، و القيمة الإيجابية و التي تمثل الصدق فنجد النسبة بالنسبة للأساسي 74.35% و نسبة في الابتدائي 25.65%.

أما القيم الإيجابية و المتمثلة في الكذب نجد 55.55% في الأساسي و 44.45% في الابتدائي و فيما يخص نسبة الشر بالنسبة للأساسي نجد 69.23% و تمثل نسبة الشر في الابتدائي 30.77%.

و عليه يمكن التعبير على أنه توجد للقيم الاجتماعية المذكورة سابقا في النظامين التربويين (الأساسي و الابتدائي):

ــ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم الاجتماعية (الخير، الشر، الصدق، الكذب) و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي t و التي تقدر ب 2.257 و نسبة المعنوية sig=0.046 و هي أقل من قيمة α التي تساوي 0.05.

ــ و يمكن تفسير هذا الاختلاف أن النظام السابق ركز على القيم الاجتماعية بصورة واضحة لذلك جاء كتاب السنة الرابعة بالنسبة لكتاب التربية الإسلامية تدور حول عملية

أساسية و هي بناء شخصية الفرد متكاملا من جميع جوانبها و خاصة القيم الاجتماعية و لا يتم إلا من خلال إكساب مجموعة من القيم الأساسية الوظيفية التي تضفي عليها كمالها الأخلاقي و تأتي في مقدمة هذه القيم الخير و الصدق و يجب أن بعرف المتعالم أن القيم الإيجابية تنبثق من مصدرين أساسيين هما كتاب الله و أحاديث الرسول صلى الله عليه و سلم في حين نرى النظام الجديد عكس النظام القديم فكانت نسبة الصدق و الخير أقل بكثير من حيث التكرارات بالنسبة للكلمات الدالة عن القيم الاجتماعية

تظهر النتائج متوافقة مع دراسة " بكر " من حيث قيمتي الصدق والكذب ، حيث نجد ارتفاع نسبة الصدق وانخفاض نسبة الكذب ، في حين تنعكس في التعليم الابتدائي وهي بذلك غير متوافقة مع الدراسة السابقة المقصودة عند " بكر "

ثانيا : التحليل حسب العلاقات الاجتماعية

جدول رقم(20) يوضح مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
علاقة قوية	المحبة	19	73.07	03	26.92	26	100	2.586	0.041
	التعاون	20	86.95	03	13.04	23	100		
علاقة ضعيفة	الكره	08	88.88	01	11.11	09	100	2.586	0.041
	الانفرادية	06	75	02	25	08	100		

مستوى الدلالة :0.05

يوضح الجدول أعلاه رقم(20) و الذي يتناول العلاقات الاجتماعية للنظامين الأساسي و الابتدائي بالنسبة للسنة الرابعة أن أعلى نسبة في البعد بالنسبة للعلاقات القوية المتمثلة في المحبة بالنسبة للتعليم الأساسي حيث قدرت بـــ 73.07% أم بالنسبة للابتدائي فكانت النسبة 26.92% و نجد أن مؤشر التعاون كان في التعليم الأساسي قوي حيث قدرت النسبة 89.95% في حين كانت النسبة في الابتدائي 13.04% أما عن العلاقات

الضعيفة فكان الكره بالنسبة للتعليم الأساسي بنسبة 75% و الابتدائي بنسبة 25% و من خلال هذا نقول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العلاقات الاجتماعية المتمثلة في كل من (المحبة، التعاون، الكره، الانفرادية) في النظامين و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي t و التي تقدر بـــ2.586 و نسبة معنوية sig=0.041 و هي أقل من قيمة ألفا المقدرة بـــ0.05.

و يمكن تفسير هذا الاختلاف في مضمون الكتاب المقرر الذي استندنا عليه في التحليل بحيث نجد كتاب الرابعة من التعليم الأساسي أن العلاقات الاجتماعية قوية و كان التركيز على المحبة و التعاون في حين أن العلاقة الضعيفة كانت بنسبة عالية مما يدل على أن واضعي البرامج ركزوا على التوازن بحيث يتعرف التلاميذ على العلاقة الاجتماعية القوية و كما أنه يتعلم العلاقة الضعيفة و محاولة تجنبها و في هذا الكتاب كانت موجودة بصورة واضحة كمحبة الأخ لأخيه و علاقة المعلم بالمعلم في إطار التعاون المتبادل.

في حين أن العلاقة الاجتماعية في النظام الجديد الابتدائي سواء كانت الإيجابية أم السلبية فهي بشكل ناقص في مجملها و لم يركز الكتاب بالنسبة للنظام الجديد على العلاقات الاجتماعية في هذا المستوى .

ثالثا : التحليل حسب السلوك الاجتماعي

جدول رقم(21) يوضح مؤشرات السلوك الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
السوي	الأمانة	00	00	00	00	00	100	1.347	0.227
	الإيثار	10	51	00	00	10	100		
غير السوي	الغش	02	50	02	50	04	100	1.347	0.227
	الأنانية	03	75	01	25	04	100		

مستوى الدلالة :0.05

يبين الجدول أعلاه رقم(21) الذي يتناول وجود الكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي أن انعدام وجود كلمة الأمانة في النظامين الأساسي و الابتدائي في حين مثل الإيثار في الأساسي نسبة 100% و الإيثار و الأمانة يمثلان لفظ السلوك السوي أما عن السلوك الغير سوي فكانت نسبة الغش في النظامين تساوي B نسبة 50% لكل منها.

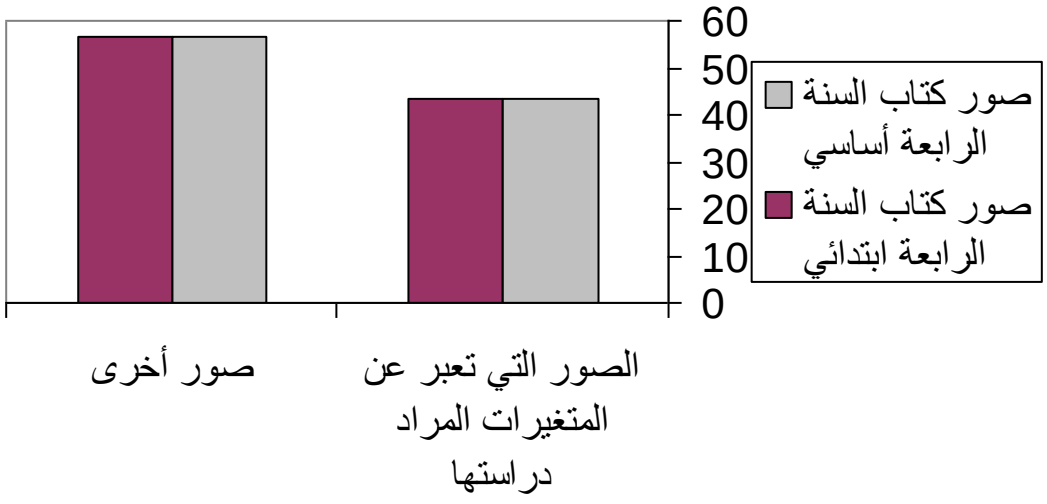
أما الأنانية كانت 75% للأساسي و 25 % و 25% للابتدائي لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي في النظامين و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي t و التي تقدر بـــ 1.347 و نسبة معنوية 0.227و التي أكبر من قيمة ألفا التي تساوي0.05 و يمكن تفسير الاختلاف نجد في النظام الأساسي كان التركيز على المتعلم في غرس المثل و المبادئ في نفسه في سن مبكرة و هذا لا يحتاج في بداية العمر إلى عناء أو جهد كبيرين إلى جانب ربط المثل و البادئ بالواقع من خلال ضرب الأمثال و القدوة العملية من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم و الأنبياء و الصالحين، ثم بيان ثمرات هذه السلوك في الحياة و بيان أضرار مخالفتها.

أما النظام الجديد فكان التركيز على الأبعاد الغير سوية ك الغش و الأنانية و هذه المعرفة مدى تأثيرها على المجتمع و الأخذ على معالجتها دون الرجوع إلى الإيجابيات و نقصد هنا الأبعاد السوية في العبارات الدالة على السلوك الاجتماعي هنا يمكن عدم الاختلاف بين الكتابين بالنسبة للسنة الرابعة بالنسبة للنظامين.

1 . 2 . 4 . التحليل حسب الصورة

جدول رقم (22) يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ,العلاقات الاجتماعية , السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الرابعة(ابتدائي /أساسي)

الكتاب / الصور	4 أساسي		4 ابتدائي	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الصور اتلي تعبر عن القيم الاجتماعية	02	08.69	02	05.40
الصور التي تعبر عن العلاقات الاجتماعية	06	26.09	10	27.03
الصور الدالة عن السلوك الاجتماعي	02	08.70	04	10.81
صور أخرى	13	56.52	21	56.76
المجموع	23	100	37	100



شكل رقم (16) يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ,العلاقات الاجتماعية , السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الرابعة(ابتدائي /أساسي)

التحليل :

يتبين من خلال التحليل لكتاب التعليم الأساسي الصورة المعبرة على القيم الاجتماعية أنها نسبة قليلة 02 % ، الصورة الأولى تعبر عن طلب العلم (مكتبة) برسم لمجموعة من الأفراد يطالعون أمامها ومكتوب فوقها وخير جليس في الأنام كتاب ، والصور الثانية موجدة في الصفحة 99 منبه وعنون النص قيمة الوقت في الإسلام ، ونلاحظ أن قيمة الوقت مهمة بالنسبة للفرد وتنظيم الوقت من صفات المسلم حيث يتبين في النص أهمية الوقت ونجد أن الله أقسم بالوقت : والليل إذا يغشى والنهار إذا تجلى " وقال أيضا : " والفجر وليال عشر " (الفجر، 1).

أما في كتاب التعليم الابتدائي فند صورة واحدة تعبر على الأخلاق الحميدة وأثر حسن الخلق على الفرد والمجتمع ، في حين نجد الصور المعبرة عن العلاقات الاجتماعية الموجودة في كتاب الأساسي : الأم تحضن ابنها ، ,هي علاقة الأم بالابن ومكانة الأم داخل الأسرة بحيث تعد هي الركيزة الأساسية ، كما نجد توافق كلي بين محتوى النص والصورة المعبرة عنه بحيث نجد الآية الكريمة : " ووصينا الإنسان بوالديه ..حملته أمه وهنا على وهن وفصاله في عامين أن أشكر لي ولوالديك وإلي المصير ".

كذلك نجد علاقة الفرد بالجماعة من خلال صلاة الجمعة ، نلاحظ من خلال الصورة الإمام يخطب أمام المصلين حيث أنها تمتن الروابط الاجتماعية وهي علاقة ايجابية كما نجد صورة معبرة على الأنواع التي تجب فيها الزكاة من نقود وأنعام وثمار وزرع والزكاة تخلق علاقات بين الطبقات الاجتماعية ، هذه العلاقة تجعل الاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع .

1 . 3 . السنة الخامسة

1 . 3 . 1 . المجالات

ـــ توزيع نصوص كتب التربية الإسلامية عينة الدراسة

الجدول رقم (23) توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي

المحاور	التكرار	النسبة %
القرآن	08	16
الحديث	02	04
العقيدة	04	08
العبادة	13	26
السلوك	15	28
السيرة والقصص	09	18
المجموع	51	% 100

تبرز بيانات الجدول أعلاه إن أعلى نسبة كانت لمجال السلوك حيث عبرت على نسبة 28 %مما يؤكد أهمية هذا المجال وأثره على المتعلم لذلك اهتم المشرفون على انجاز الكتاب لهذا المجال بطريقة قصدية كما جاء للعبادة نسبة 26 لتكون هناك صلة وثيقة بين المتعلم وخالقه وفي الرتبة الثالثة مجال السيرة والقصص بنسبة 18% وفي المرتبة الرابعة القرآن الكريم بنسبة 16 % أما نسبة العقيدة جاءت 8 %اما مجال الحديث بنسبة 4%

نفسر هذا على أن مجال العبادات يوضح مدى تبسيط تناول الأحكام الفقهية وفق المذهب المعتمد وناسب مستوى التلميذ وإدراكهم ويركز في كل درس على تحويل المعارف إلى ممارسات عملية اما مجال السلوك يعتمد على ضرورة ربط الأخلاق المقررة بالحياة اليومية للمتعلم وبمحيطه سواء في المدرسة أو خارجها كما انه في هذه المرحلة يعود هم على إبراز القيم الأخلاقية وحسن الاقتداء بالسلوك القويم وجعلها سلوكا في حياة المتعلمين اليومية من خلال الملاحظة والتوجيه اليومي.

الجدول رقم (24) توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي

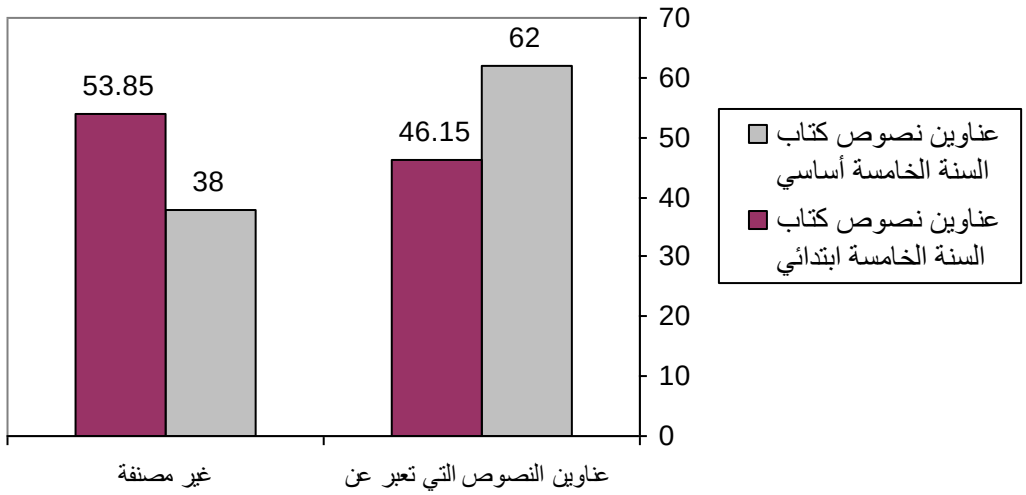
المحاور	التكرار	النسبة%
القرآن	04	15.31
الحديث	05	19.33
العقيدة	04	15.31
العبادة	04	15.31
السيرة وقصص	04	15.31
السلوك والأخلاق	05	19.33
المجموع	26	%100

تشير بيانات الجدول أعلاه رقم(24) ظهور نسبة الحديث بقوة حيث ركز عليها واضعي الكتاب باهتمام وكانت النسبة 19.33 في نفس المرتبة كانت نسبة السلوك ب 19.23 لان هذه المرحلة هي المرحلة الأخيرة من عمر التعليم (المرحلة الأولى) تكون فيها شدة الانفعالات و التفاعل مع الآخرين بشكل قوي لذا كان التركيز على مجال السلوك من حيث العناوين بعدها جاء كل من مجال القرآن وكذا العقيدة والعيادة و السيرة و القصص نسب متساوية حيث كانت نسبهم 15.31 تبين هذه المجالات المواضيع التي جاء بها كتاب التربية الإسلامي للنظام الجديد بأن يتعلم المتعلم الإيمان بالله تعالى وتعظيمه وعبادته وشكره على نعمه والإيمان اليقين بأنه انزل القرآن على رسول الله عليه وسلم كما تعلم قصص الأنبياء للاقتداء بهم في أخلاقهم فهم دعاة حق بحاجة الواضحة.

1 . 3 . 2 . التحليل حسب عناوين النصوص

جدول رقم (25) تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي /ابتدائي

الكتاب / الفئة	أساسي		ابتدائي	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة %
القيم الاجتماعية	05	10	02	7.69
السلوك الاجتماعي	15	30	05	19.23
العلاقات الاجتماعية	11	22	05	19.23
غير مصنفة	29	38	14	53.85
المجموع	51	% 100	26	%100



شكل رقم (17) تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي /ابتدائي

التحليل :

يبين من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة بين عناوين كتابي السنة الثالثة أساسي/ ابتدائي من حيث الفئات المعتمدة للدراسة لصالح كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي. وتكشف النسب أن 10% وهي أصغر النسب للقيم الاجتماعية في حين كانت نسبة العناوين الدالة على السلوك الاجتماعي 15 % . وللعلاقات الاجتماعية نسبة تقدر بـــ11 % كما كانت نسبة العناوين الغير مصنفة لهذه الفئات وفق الدراسة 19%، أما بالنسبة لكتاب التعليم الابتدائي فكانت نسبة فئة القيم الاجتماعية 7.69 % ونسبة 19.23% لفئة السلوك الاجتماعي ونفس النسبة العلاقات الاجتماعية بينما نجد أن كتاب التعليم

الابتدائي فيما يتعلق بالعناوين غير المصنفة أن نسبته 54.85 % وبخصوص عناوين النصوص التي تعبر عن متغيرات الدراسة المراد دراستها فكانت أعلى نسبة لعناوين نصوص كتاب السنة خامسة أساسي. في حين كانت نسبة نصوص المتغيرات بالنسبة للتعليم الابتدائي مقدرة بـــ46.15% وهنا نقول أن هذه المتغيرات جزء أساسي من كيان المدرسة بالنسبة للتعاليم الإسلامية وهي المحرك الرئيسي لها. وبالتالي فهي في التنشئة الاجتماعية للأجيال الصاعدة بخصوص الأفكار التي تغرس في الأطفال داخل الصف هي المحرك والموجه الذي يسير عليه المتعلم حتى يكبر.

أولا : التحليل حسب القيم الاجتماعية

جدول رقم(26) يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب عنوان النص للسنة الخامسة أساسي /ابتدائي

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	النسبة%
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
القيم السيئة	04	66.67	02	33.33	06	%100
القيم الحسنة	01	%100	00	00	01	%100

يبين الجدول رقم(26) الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الكتابين بالنسبة للمستوى الخامس في التعليم الأساسي و الابتدائي بالنسبة للقيم الاجتماعية حيث نجد أن القيمة الاجتماعية بالنسبة للمواضيع التي تدل على القيم السيئة بالنسبة للتعليم الأساسي تقدر بـــ66.67% و التعليم الابتدائي كانت النسبة تمثل 2/1 بالنسبة للتعليم الأساسي أي بنسبة 33.33%، أما القيم الحسنة فقدرت 100% في التعليم الأساسي و انعدامها في النظام الجديد .

مما سبق نفسر أن الكتاب في المدرسة الأساسي كان التركيز واضح فيه على القيم الاجتماعية القوية كموضوع الآداب و الصيام يبين للمتعلم الصبر و كذا العفو عند المقدرة و هذا الموضوع جاء من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم و كانت المواضيع الأربعة التي تمثل القيم الحسنة من أصل ستة بالنسبة للقيم الاجتماعية و في 54 عنوان نص بالنسبة للمواضيع المقررة لهذه السنة.

أما كتاب التعليم الابتدائي فلم يركز على القيم الاجتماعية بشكل واضح حيث كان درس لقمان الحكيم و هو يوصي ابنه جملة من الحكم كما أن موضوع المصالحة بالنسبة للعنوان الرسول يصالح قريشا من أهم ما جاء بالنسبة للقيم القوية التي تعزز صلة الرحم و العفو عند المقدرة مما يزيد في تماسك الروابط الاجتماعية و الاختلاف الآخر نجد أن التعليم الأساسي ركز بشكل واضح كذلك على القيم الضعيفة في حين انعدامها في التعليم الابتدائي.

ثانيا : التحليل حسب العلاقات الاجتماعية

جدول رقم(27) يوضح مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب عنوان النص

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	نسبة
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
العلاقات القوية	10	66.66	05	33.33	15	%100
العلاقات الضعيفة	01	100	00	00	01	%100

من خلال قراءة الجدول رقم (27) تظهر أعلى نسبة 100% بالنسبة للموضوع المتضمن للعلاقات الاجتماعية في السنة الخامسة بخصوص العلاقات القوية و هذا في التعليم الأساسي أما بالنسبة لنظام الجديد (الابتدائي) فكانت النسبة في التعليم الأساسي 100% في حين انعدام العلاقة الضعيفة في التعلم الابتدائي مما يبين الاختلاف الواضح في الفروق في النسب مما يفسر أن كتاب التعليم الأساسي كان واضحا من حيث مواضيع العلاقات الاجتماعية المتماسكة كموضوع المؤمنون إخوة و المراد منها تمتين علاقة الفرد بأخيه و علاقته بالجماعة و كذلك موضوع الآذان و الإقامة و هي تبيين العلاقة الموجودة بين العبد و خالقه وكذا صلاة الجمعة التي تبين للمتعلم التماسك و التآلف وهذا من خلال الدرس الذي يلقيه الإمام، و موضوع زكاة الفطر تقوي روح الإيمان بين الغني و الفقير و أكبر موضوع يبين العلاقة القوية في الإسلام الحج الذي يربط بين مجتمعات و مجتمعات أخرى بحيث تعدي العلاقات الفردية و هذه العلاقة الحقيقية بين أفراد الأمة الواحدة التي لا تحدها لغة و لا لون كما أن زيارة الأقارب تقوي المحبة بين أفراد الأسرة و يتقاطعان في

مواضيع الحج و الزكاة و الأسرة إلا أن التعليم الابتدائي ركز على العلاقة بين المسلم و أخيه أن تكون قوية كما أوصى بها الرسول صلى الله عليه و سلم.

ثالثا : التحليل حسب السلوك الاجتماعي

جدول رقم (28) يوضح مؤشرات سلوك اجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الخامسة(أساسي /ابتدائي)

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	نسبة%
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
سلوك سوي	13	76.47	04	23.52	17	%100
سلوك غير سوي	02	66.67	01	33.33	03	%100

من الجدول أعلاه رقم(28) يوضح اختلاف واضح في العناوين الدالة على السلوك الاجتماعي في كتاب السنة الخامسة للنظام التربوي القديم و نعني به الأساسي و الجديد و المقصود فيه الابتدائي حيث نسبة السلوك السوي في التعليم الأساسي ب 76.47% في حين كان نسبة السلوك السوي في التعليم الابتدائي المقدرة ب 23.52% غير أن نسبة العالية بالنسبة للسلوك غير سوي كانت في التعليم الأساسي أيضا و قدرت بـــ 66.67% و السيئة في الابتدائي 33.33% و يمكن تفسير هذا الاختلاف في مضمون الكتاب من حيث المواضيع الدالة على السلوك الاجتماعي السلوك السوي هي القدرة على توافق الفرد مع نفسه و مع بيئته الذي يعيش فيها و هنا نقصد المدرسة.

1 . 3 . 3 . التحليل حسب الكلمة

أولا : التحليل حسب القيم الاجتماعية

جدول رقم(29) يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
القيم الإيجابية	الخير	33	53.22	29	46.77	62	100	2.483	0.048
	الصدق	26	65	14	35	40	100		
القيم السلبية	الكذب	25	73.52	09	26.47	34	100	2.483	0.048
	الشر	28	68.29	13	31.70	41	100		

مستوى الدلالة :0.05

يوضح الجدول رقم (29) اختلاف القيم الاجتماعية في النظامين النظام القديم و الذي يمثل الأساسي و النظام الجديد و الذي يمثل الابتدائي حيث جاء قيمة الخير بالنسبة للأساسي بـــ 53.22% في حين الابتدائي بنسبة 46.77% أما قيمة الصدق 65% للأساسي و 35% للابتدائي و نلاحظ أن القيم السلبية و نقصد بذلك الكذب حيث جاءت نسبة الكذب في التعليم الأساسي بـــ 73.52% أما في التعليم الابتدائي 26.47% و قيمة الشر في الأساسي 68.29% أما فيما يخص الابتدائي 31.70%.

نرى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم الاجتماعية الإيجابية و المتمثلة في الخير و الصدق و القيم السلبية المتمثلة أيضا في الكذب و الشر بالنسبة للتعليم الأساسي و الابتدائي بالنسبة للمستوى التعليمي الخامسة و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي t و التي قدرت بـــ 2.483 و نسبة المعنوية sig = 0.048 و هي أقل من قيمة (ألفا) أي تساوي 0.05 و يمكن من خلال هذه القيم أن نقول الجدول أعلاه أن النظام القديم الأساسي ركز بشكل واضح على القيم الإيجابية حيث بين للمتعلم أن المنظور الإسلامي وضح قيمة الخير و كذا الصدق و هما قيمتان رفيعتان و بث كذلك في روح المتعلم أن الله سبحانه و تعالى قد خلق الإنسان مفطورا على الخير و نتيجة لهذا الخلق

فإنه بين له طريق الخير و طريق الشر و أنه سخر له ما في السموات و الأرض، كما أن الكتاب المقرر للسنة الخامسة بيّن كذلك قيمة الشر و الكذب لأدراك المتعلم بما ينجر عنه على من يسلك هذا الطريق أما الكتاب في النظام الجديد اقتصر على قيمة الخير فقط دون الاهتمام بالقيم الأخرى كالصدق و الكذب و الشر و هنا نرى وجه الاختلاف.

تتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة " بكر" من حيث قيمتي الصدق والكذب ، حيث نجد ارتفاع نسبة الصدق وانخفاض نسبة الكذب ، في حين تنعكس في التعليم الابتدائي وهي بذلك غير متوافقة مع الدراسة السابقة المقصودة عند " بكر " .

ثانيا : التحليل حسب العلاقات الاجتماعية

جدول رقم(30) يوضح مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
القيم الإيجابية	المحبة	31	59.6	21	40.38	52	100	1.347	0.226
	التعاون	25	49.01	26	50.98	51	100		
القيم السلبية	الكره	20	74.07	07	25.92	27	100	1.347	0.226
	الانفرادية	20	55.55	16	44.44	36	100		

مستوى الدلالة :0.05

يبين الجدول رقم(30) الذي يتناول العلاقات الاجتماعية أن أعلى نسبة بالنسبة للكلمة المحبة هي 59.6% في القيم الإيجابية من التعليم الأساسي بينما تمثل في الابتدائي بنفس المؤشر 40.38% أما التعاون فكانت نسبة 50.98 % و هي أعلى نسبة في قيمة التعاون نسبة للنظام الجديد التربوي في حين نجد نسبة 49.01% في النظام الأساسي القديم.

أما بالنسبة للقيم السلبية فنجد الكره يأخذ أعلى نسبة في النظام القديم و نقصد به الأساسي و الذي يقدر بـــ 74.07% أما نسبة 25.92 % فكانت للابتدائي و القيم السلبية الثانية الانفرادية كانت متقاربة حيث نجد قيمة الأساسي 55.55% و فيما يخص الابتدائي

كانت 44.44%. نجد أن لا حدود للفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الأبعاد القوية و الضعيفة و هذا ما تؤكده قيمة في الاختبار الإحصائي t و التي تقدر بـــ 1.348; و نسبة معنوية sig=0.226 و هي أكبر من قيمة ألفا التي تساوي 0.05و يمكن تفسير عدم الاختلاف في مضمون الكتاب.

ثالثا : التحليل حسب السلوك الاجتماعي

جدول رقم(31) يوضح مؤشرات السلوك الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
السوي	الأمانة	21	55.26	17	44.73	38	100	1.532	0.033
	الإيثار	21	61.76	13	38.23	34	100		
غير السوي	الغش	20	51.28	19	48.71	39	100	1.532	0.033
	الأنانية	19	82.60	04	17.39	23	100		

مستوى الدلالة :0.05

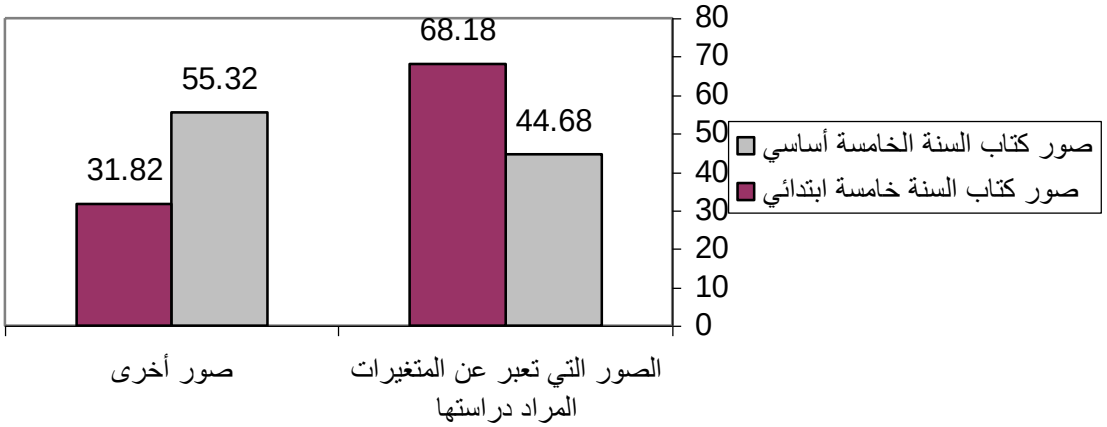
يبين الجدول أعلاه أن هناك اختلاف في الكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي في كتاب السنة الخامسة بالنسبة للنظامين (الأساسي والابتدائي) حيث نجد الأمانة بالنسبة للأساسي 55.26% في حين كانت نسبة الابتدائي تقدر بـــ 44.73% أما مؤشر الإيثار بالنسبة للأساسي 61.76% في حين نجد نسبته في الابتدائي بـــ 38.23% أما عن البعد الغير سوي المتمثل في الغش و الأنانية فكانت نسبة الأنانية 51.28% بالنسبة للمدرسة الأساسية أما المدرسة الابتدائية فكانت 48.71% و نسبة الأنانية في الأساسي كانت عالية حيث قدرت بـــ 82.60% أما بالنسبة في الابتدائي 17.39% و عليه يمكن أن نستنتج ما يلي: توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي (الأمانة، الإيثار، الغش، الأنانية) بالنسبة للنظامين (الأساسي و الابتدائي)و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي t و التي تقدر بـــ 1.532 و نسبة معنوية sig=0.033 و هي أقل من قيمة ألفا التي تساوي 0.05.

و يمكن تفسير هذه الفروق بأن النظام القديم و المقصود به الأساسي كان الاهتمام واضح على الكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي بحيث نجد النسب متقاربة بيت السلوك السوي و الغير سوي و كان التركيز واضحا على مؤشر الكلمة الدالة على الأنانية نسبة 82.60% مما يدل على التعريف بهذا السلوك للمتعلم و تدريبه على ممارسة السلوكات الإيجابية و الفعالة كأداء الأمانة و الإيثار لقوله تعالى: « و يؤثرون على أنفسهم و لو كان بهم خصاصة...» (الحشر ، 9) و كان التركيز لمدى خطورة هذه العبارة و ما ينتج عنها بالنسبة لمراحل تطور المتعلم داخل المؤسسة تأثيرها على المتعلمين أما النظام الجديد فركز على ظاهرة الغش و كانت أعلى نسبة لأن واضعي هذا الكتاب يدركون أن الغش ظاهرة غير سوية و تؤثر على المتعلم في حياته الدراسية حيث من خلالها لا يستطيع التحكم في استظهار قدراته الحقيقية و حثه على السلوك المستقيم.

3 . 4 . التحليل حسب الصورة

جدول رقم (32) يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ,العلاقات الاجتماعية , السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الخامسة(ابتدائي /أساسي)

الكتاب / الصور	5 أساسي		5 ابتدائي	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الصور اتلي تعبر عن القيم الاجتماعية	08	17.02	02	09.09
الصور التي تعبر عن العلاقات الاجتماعية	07	14.89	07	31.82
الصور الدالة عن السلوك الاجتماعي	06	12.77	06	27.27
صور أخرى	26	55.32	07	31.82
المجموع	47	100	22	100



شكل رقم (18) يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ,العلاقات الاجتماعية , السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الخامسة(ابتدائي /أساسي)

التحليل:

رأينا من خلال استخراج الصور الموجودة في كتاب التربية الإسلامية للسنة خامسة من التعليم أساسي أن نسبة الصور المعبرة عن القيم الاجتماعية كانت 17.02 % ومما يلاحظ أنها ارتفعت عن سابقاتها ، الصورة الأولى تعبر عن قيمة الصوم وهي صورة تظهر الهلال ومكتوب على الصورة " ومن شهد منكم الشهر فليصمه " ، كذلك درس من حياة الرسول : العفو عند المقدرة بحيث دخول المسلمون فاتحين مكة ،و في مضمون النص أن الرسول سمح لأهل مكة ، نرى من خلال ذلك أن قيمة العفو عند المقدرة في المجتمع الإسلامي عظيمة دائما من حياة الرسول ص . فكانت للمسجد قيمة كبرى في المجتمع المسلم لما له من أهمية ففيه يجتمع المسلمون ليعبدوا الله تعالى وحده لا شريك له و يأدوا الصلاة المفروضة ويستمعوا للقرآن ... ونلاحظ أن الصورة الموجودة في الصفحتان 67 و 69 كلها معبرة عن المساجد، وهي دالة على ما هو موجود في محتوى النص .

أما كتاب التعليم الابتدائي فند النسبة التي تعبر عن القيمة الاجتماعية 09.09 % ، نلاحظ صورة بها طفل يقرأ وصية لقمان والنص تحت عنوان " لقمان الحكيم يوصي ابنه" ومن وصاياه : المحافظة على الصلاة والأمر بالمعروف , والنهي عن المنكر ، والصبر على المكاره ، وهذه كلها تجعل للفرد في مجتمعه قيمة ايجابية ومكانة رفيعة بينهم . اما الصورة الثالثة نلاحظ من خلالها جمع كبير أمام مكة المكرمة و النص بعنوان : " الر سول ص يصالح قريش ".

2 . عرض وتحليل بيانات التحليل المكمل (المقابلة المقننة)

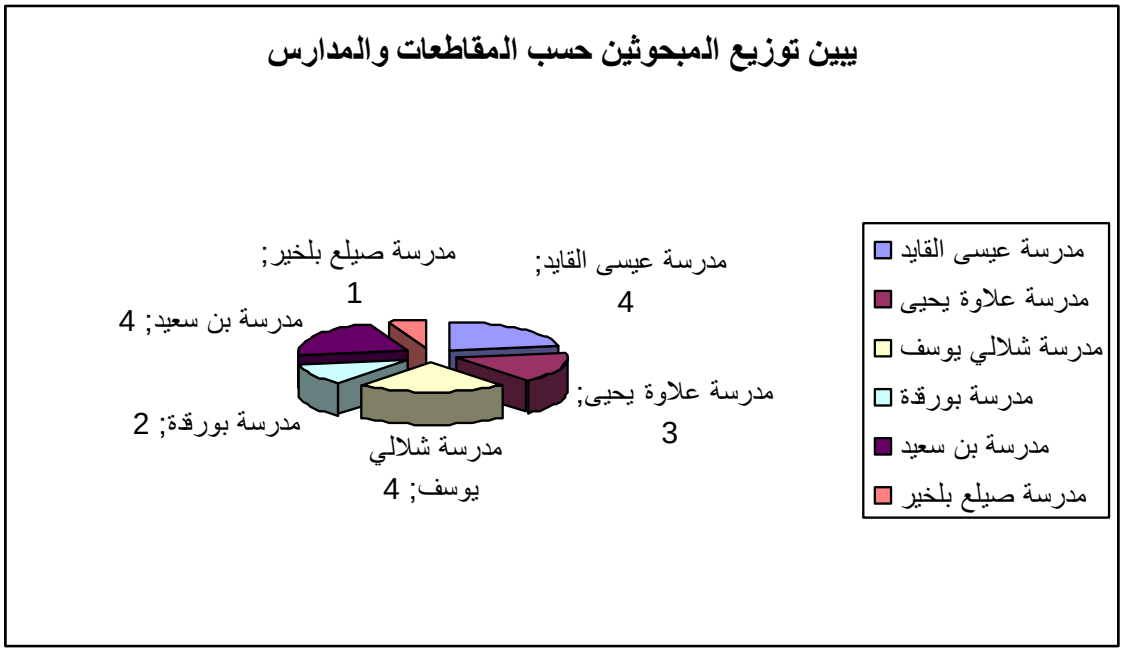
2 . 1 . خصائص العينة

جدول(33) يبين خصائص المعلمين عينة البحث

المستويات الدراسية	ذكور								إناث								المجموع
	25-15				26-فأكثر				25-15				26-فأكثر				
	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	
الثالثة			1	1	1		1				1	1					06
الرابعة			2	1			2	1									06
الخامسة			1	2			2				1						06
المجموع	08				07				03								18

جدول رقم(34) يبين توزيع المبحوثين حسب المقاطعات والمدارس

المقاطعة والمكان	اسم المدرسة	عدد المعلمين
المقاطعة2 بالجلفة	مدرسة عيسى القايد	04
	مدرسة علاوة يحيى	03
المقاطعة 4	مدرسة شلالي يوسف	04
	مدرسة بورقدة	02
المقاطعة 6	مدرسة بن سعيد	04
	مدرسة صيلع بلخير	01
المجموع		18



الشكل رقم (19) **يبين توزيع المبحوثين حسب المقاطعات والمدارس**

يبين الشكل أعلاه أن المبحوثين موزعين بالتساوي على مختلف المستويات الدراسية من السنة الثالثة إلى الخامسة بمعدل 33.66% وهم من الصنفين ذكور والإناث حيث بلغت نسبة الذكور 83.33 % ، أما نسبة الإناث كانت قليلة وصلت إلى نسبة 16.67% ونلاحظ من خلال ذلك أن السنوات التي قضاها المعنيون في التعليم مؤهلة بان يكون ملما بخبرات على المستويين (الأساسي والابتدائي) وكان الاختيار بالنسبة لسنوات الخبرة قصدي بحيث من لديه الخبرة أكثر من 15 سنة قد درس في المرحلة الأساسية وكذا واكب المدرسة الابتدائية إضافة إلى ذلك يكون قد درس على الأقل مستوى من الأساسي ونفسه من الابتدائي مما نبحث عنه والمبحوثين كلهم ذوي خبرة في قطاع التعليم.

2 . 2 . المقابلة المقننة مع المعلمين

أولا : السنة الثالثة

جدول رقم (35) صورة الدين(التربية الإسلامية) بين كتابي السنة الثالثة ابتدائي / الأساسي من وجهة نظر المبحوثين (المعلمون).

المحور	البدائل	التكرار	النسبة%
القيم الاجتماعية	تختلف	04	66.67
	لا تختلف	02	33.33
	المجموع	06	%100
العلاقات الاجتماعية	تختلف	04	66.67
	لا تختلف	02	33.33
	المجموع	06	%100
السلوك الاجتماعي	تختلف	03	50
	لا تختلف	03	50
	المجموع	06	%100

إن ما قدمه المبحوثين من إجابات حول البدائل في الجدول أعلاه بالنسبة للقيم الاجتماعية التي يقدمها الكتاب الحالي للتربية الإسلامية بالنسبة للسنة الثالثة عن كتاب التربية الإسلامية بالنسبة للتعليم السابق ويقصد من خلال الأساسي سنة (6/4) وكان توضيحهم للاختلاف الكائن في تناول القيم الاجتماعية بين الكتابين هو أن الكتاب الابتدائي تم فيه تقديم هذه القيم من خلال تطوير شكل الكتاب وذلك بتنويع النشاطات المقدمة والمدعمة برسومات وصور وإظهارها في شكل يجلب إليه انتباه المتعلم ومن خلالها ترسيخ هذه القيمة أو تلك من الناحية المقروئية وهي التلقين من طرف المعلم والمشاهدة من خلال رسومات تبين للمتعلم القيمة المراد تعلمها .

أما العلاقات الاجتماعية الموجودة في الكتاب، كتاب التربية الإسلامية فكانت إجابة المبحوثين بالتساوي بنسبة 50% وعن تفسير المبحوثين بالنسبة للعلاقات الاجتماعية في كتاب لتربية الإسلامية للكتاب المدرسي المقدم للسنة الثالثة ونستطيع تقسيمها لإلى علاقة

الأب بالابن وعلاقة الفرد بالفرد وكذا الفرد بالجماعة كعلاقة الفرد بالجبارات حيث نجد العلاقة قوية بالنسبة لكتاب التعليم الأساسي حيث يظهر هذه القوة في النص والنسبة بحيث تأخذ العلاقة الاجتماعية ضمن النصوص الحيز الكبير بالنسبة للدروس ونظرا لما جاء في كتاب السنة الثالثة من التعليم الأساسي من أهمية بالنسبة للعلاقة الاجتماعية كان التدعيم من اجل التوازن بالنسبة لكتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بصور إيضاحية بحيث أصبح هناك تكامل بين النص والصورة وهذه الإضافة التي تحسب للبرامج الجديدة في المنهاج بالإضافة إلى التقارب في النصوص (العناوين) حيث نجد النصوص التي تتكلم على العلاقات في كتاب السنة ثالثة أساسي عشر دروس مقارنة بالابتدائي إحدى عشر درس.

ما قيل عن القيم الاجتماعية ينطبق على السلوك الاجتماعي فهذه الأخيرة لم تحظ بالاهتمام البالغ في الكتاب المدرسي حيث نجد في الكتاب التعليم الأساسي 6 دروس من أصل 27 درس في المقابل 6 دروس كذلك من أصل 33 درس وهي التي تدعم مكتسبات التلاميذ عملا ويتم ترسيخها بالشكل المرجو لهذا لعبت الكتب المدرسية أي التربية الإسلامية دورا وكان هناك اختلاف بين الكتابين الأساسي والابتدائي بحيث نجد كتب التعليم الأساسي مدعمة بصور هادفة كإتقان العلم والوضوء ، كيفية الوضوء مرحلة بمرحلة بواسطة الصور وهذا لم نجده في كتب التعليم الابتدائي وفي الأخير أي نهاية تحليل كتب الستة الثالثة أساسي/ابتدائي فالتربية الإسلامية تختلف من حيث متغيرات الدراسة لكل من القيم الاجتماعية والسلوك الاجتماعي أما العلاقات الاجتماعية في نظر المبحوثين فلم تختلف. ويعد كتاب التعليم الأساسي قوي من حيث التبسيط وإيصال المعلومة لكن اختلاف بينه وبين الابتدائي إن نص الكتب الجديدة مجزاة....

ثانيا : السنة الرابعة

جدول رقم (36) صورة الدين(التربية الإسلامية) بين كتابي السنة الرابعة أساسي/ابتدائي من وجهة نظر المبحوثين (المعلمون).

المحور	البدائل	التكرار	النسبة%
القيم الاجتماعية	تختلف	04	66.67
	لا تختلف	02	33.33
	المجموع	06	%100
العلاقات الاجتماعية	تختلف	04	66.67
	لا تختلف	02	33.33
	المجموع	06	%100
السلوك الاجتماعي	تختلف	03	50
	لا تختلف	03	50
	المجموع	06	%100

نرى أن إجابة المبحوثين حول البدائل في الجدول أعلاه بالنسبة لمحور القيم الاجتماعية التي يقدمها كتاب التربية الإسلامية بالنسبة للسنة الرابعة أساسي/ ابتدائي فإننا نجد أن الاختلاف ظاهر من حيث النسبة فالمبحوثين الذين عبروا بوجود الاختلاف كانت نسبتهم66.67% يرى معظمهم أن القيم الموجودة في كتاب التعليم الأساسي بسيطة مركزة وهادفة تحصد ثمارها والاختلاف يكمن في إضافة الصور الفوتوغرافية التي توضح للمتعلم نوع القيمة العلاقة ومدى تحقيقها من طرف المتعلم في الوضعية الإدماجية كوضع تمارين الأسهم كمثال الصدق وحب الوطن وأداء الأمانة، ونجد الاختلاف من حيث عدد الدروس ففي التعليم الأساسي كان التركيز على القيم الاجتماعية، حيث نجد ثمانية دروس في حين نجد ثلاثة دروس فقط تتكلم على القيم الاجتماعية، وهم من أنواع الصدقة وصفات المسلم وكذا الصوم.

وبخصوص العلاقات الاجتماعية الموجودة في الكتاب المدرسي المقرر(تربية إسلامية) فكانت إجابة المبحوثين مثلها مثل الكتاب السابق 66.67% والظاهر أن أثر العلاقات الاجتماعية الموجودة في كتب التربية للتعليم الابتدائي هو امتداد لما وجد في

كتب الأساسي والتركيز كان في الأساسي أكثر منه في الابتدائي من حيث حجم الدروس ففي الأول خمسة عشر درسا تهتم بالعلاقات الاجتماعية، في حين نجد ستة دروس فقط بالنسبة للتعليم الابتدائي . أما بخصوص السلوك الاجتماعي مثلها مثل كذلك الكتاب السابق لم يكن التركيز في نظر المبحوثين على السلوك الاجتماعي يعد الإصلاح الجديد فيما يخص كتب التربية الإسلامية كفعل الخير وفضائل العفو...إلخ.

نجد في الاختلاف في المتغيرات بالنسبة للكتب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي/ ابتدائي في القيم الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية.

ثالثا : السنة الخامسة

جدول رقم (37) صورة الدين ومن خلاله (التربية الإسلامية) كتاب السنة الخامسة أساسي/ابتدائي من وجهة نظر المبحوثين (المعلمون).

المحور	البدائل	التكرار	النسبة%
القيم الاجتماعية	تختلف	3	50
	لا تختلف	3	50
	المجموع	6	%100
العلاقات الاجتماعية	تختلف	4	66.66
	لا تختلف	2	33.34
	المجموع	6	%100
السلوك الاجتماعي	تختلف	5	88.33
	لا تختلف	1	11.77
	المجموع	6	%100

أجاب المبحوثين كما هو مبين في الجدول أعلاه فيما يخص القيم الاجتماعية بنسبة متساوية أي 50% . ما يدل على أن هناك فروق بين الأساسي / الابتدائي ، بحيث أن الذين عبروا على أن النصوص التي جاء بها كتاب التعليم الأساسي بإجماع عل ى أن الكتاب القديم يوضح القيم الاجتماعية. بحيث جاء في النصوص: العفو عند المقدرة بحيث تترك للمتعلم أثر ، ومنه يتعلم كيف يؤدي دور ه من خلالها أما الذي قالوا لا تختلف

أرجعوها بأن للكتابين نفس المؤلفين. وكذلك قلة النصوص فيما يخص العلاقات الاجتماعية بالأغلبية بنسبة 66.66% اعتبروا أن العلاقات الاجتماعية تختلف في هذا المستوى من حيث مدلول الصورة حيث عبروا علي أن الصورة لها دلالتها التعبيرية بحيث يثنون علي واضعي الصورة بأنها تؤدي وظيفتها في إيصال الفهم للنص.

فيما جاءت نسبة العلاقات الاجتماعية 33.34% يعبروا على أن الصورة معبرة على مضمون النص ولكنها غير كافية لإيصال الفهم الحقيقي للنص بحيث لا تخلف للمتعلم التوازن المعرفي بين الصورة والنص.

3 . نتائج البحث

3 . 1 . النتائج حسب متغيرات الدراسة :

1- السنة الثالثة :

1-1 القيم الاجتماعية : من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي/ ابتدائي من حيث (العنوان ــ الكلمة).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث عنوان النص في القيم الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة ابتدائي ــ أساسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الكلمة في القيم الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة ابتدائي- أساسي .

2-1 العلاقات الاجتماعية: من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي / ابتدائي من حيث العنوان – الكلمة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث عنوان النص في العلاقات الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي / ابتدائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الكلمة بالنسبة للعلاقات الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي/ ابتدائي.

3-1 السلوك الاجتماعي : من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي – ابتدائي من حيث (العنوان – الكلمة) .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من عنوان النص في السلوك الاجتماعي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة (أساسي/ ابتدائي).

- لا توجد فروق ذات إحصائية من حيث الكلمة لمتغير السلوك الاجتماعي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة (أساسي/ ابتدائي).

2- السنة الرابعة :

2-1 القيم الاجتماعية :من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي/ ابتدائي من حيث (العنوان- الكلمة).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث عنوان النص في القيم الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي- أساسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الكلمة في القيم الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي- أساسي .

2-2 العلاقات الاجتماعية: من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي / ابتدائي من حيث العنوان – الكلمة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث عنوان النص في العلاقات الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي / ابتدائي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الكلمة بالنسبة للعلاقات الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي/ ابتدائي.

2-3 السلوك الاجتماعي : من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي – ابتدائي من حيث (العنوان – الكلمة) .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من عنوان النص في السلوك الاجتماعي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة (أساسي/ ابتدائي).
- توجد فروق ذات إحصائية من حيث الكلمة لمتغير السلوك الاجتماعي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة (أساسي/ ابتدائي).

3- السنة الخامسة :

3-1 القيم الاجتماعية :من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي/ ابتدائي من حيث (العنوان- الكلمة).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث عنوان النص في القيم الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي- أساسي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الكلمة في القيم الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي– أساسي .

2-3 العلاقات الاجتماعية: من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي / ابتدائي من حيث العنوان – الكلمة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث عنوان النص في العلاقات الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي / ابتدائي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الكلمة بالنسبة للعلاقات الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي/ ابتدائي.

3-3 السلوك الاجتماعي : من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي – ابتدائي من حيث (العنوان – الكلمة) .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من عنوان النص في السلوك الاجتماعي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة (أساسي/ ابتدائي).
- توجد فروق ذات إحصائية من حيث الكلمة لمتغير السلوك الاجتماعي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة (أساسي/ ابتدائي).

3 . 2 . النتائج العامة

من خلال ما سبق ذكره من نتائج حول متغيرات الدراسة يمكن التأكيد على ما يلي :

أولا : أكدت الدراسة أنه لا توجد فروق بين متغيرات الدراسة الثلاثة (القيم الاجتماعية – العلاقات الاجتماعية – السلوك الاجتماعي من حيث عنوان النص قي كتاب السنة الثالثة من التربية الإسلامية في النظامين الأساسي / الابتدائي .

ثانيا : أكدت الدراسة أنه توجد فروق بين متغيرات الدراسة الثلاثة (القيم الاجتماعية – العلاقات الاجتماعية – السلوك الاجتماعي ، من حيث عنوان النص في كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة في النظامين الأساسي/ الابتدائي).

ثالثا : أكدت الدراسة أنه توجد فروق بين متغيرات الدراسة الثلاثة (القيم الاجتماعية– العلاقات الاجتماعية – السلوك الاجتماعي ، من حيث النص في كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة في النظامين أساسي/ ابتدائي.

رابعا : أكدت الدراسة أنه لا توجد فروق في متغيرات الدارسة لكل من متغير العلاقات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي من حيث الكلمة في كتاب التربية الإسلامية

للسنة الثالثة في النظامين الأساسي والابتدائي بينما أكدت أن هناك فروق في متغير القيم الاجتماعية في النظامين الأساسي الابتدائي.

خامسا : أكدت الدراسة أنه توجد فروق في متغير الدراسة لكل من القيم الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية من حيث الكلمة في كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة في النظامين (الأساسي- الابتدائي) ، بينما أكدت على عدم وجود فروق في متغير السلوك الاجتماعي في النظامين .

سادسا : أكدت الدراسة أنه توجد فروق في متغير الدراسة لكل من القيم الاجتماعية والسلوك الاجتماعي من حيث الكلمة في كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي/ابتدائي ، بينما لا توجد فروق في متغير العلاقات الاجتماعية في النظامين الأساسي/ الابتدائي.

يضاف إلى هذا ومن خلال التحليلات المختلفة المتناولة في الجانب الميداني واعتمادا على توظيف الأدوات البحثية المختلفة (تحليل محتوى ، مقابلة) ، نصل إلى عرض النقاط التوضيحية التالية :

ـ عدد عناوين الدروس بين التعليم الأساسي والابتدائي متباين ، بحيث نجد في التعليم الأساسي 31 درسا بينما في التعليم الابتدائي 52 درسا.

ـ الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية أيضا فيه فوارق واضحة ، بحيث نجد النظام القديم:(السنة الأول 2سا ،السنة الثانية 2سا، السنة الثالثة 2سا، السنة الرابعة 1.30سا، السنة الخامسة 1.30سا) . أما بالنسبة للجديد:(السنة الأولى: 1.30سا، السنة الثانية: 1.30سا، السنة الثالثة: 1.30سا ،السنة الرابعة: 1.30سا، السنة الخامسة: 1.30 سا).

ـ البرامج القديمة الموجودة في الكتاب تهدف بأن يحدث للمتعلم تغير في سلوكه و تجعله يخلق علاقة أكثر توافقا بينه وبين بيئته .

ـ ملمح صورة التربية الإسلامية التي تجسدها البرامج المدرسي ة كانت في الكتاب الأساسي أكثر وضوحا من حيث توافق الصورة مع الموضوع .

ـ هناك اختلاف واضح من حيث ترتيب المواضيع، حيث نجد في الكتاب الأول الأساسي ترتيب المجالات في حين نجد في الكتاب الثاني عدم مراعاة الترتيب (القرآن ، السنة ...)

ـ الصور هادفة و عملية تطبيقية في التعليم الأساسي عكس صور الكتاب الجديد .

4 . المقترحات

ــ إن الهيئة الوصية (وزارة التربية) ملزمة بجعل مادة التربية الإسلامية محققة الأهداف التربوية الممثلة في تحصين النشء ضد الانحرافات الفكرية و السلوكية و تعميق انتمائها إلى هويته الإسلامية مع إكسابه لقيم الإيمان و المسؤولية .

ــ إعطاء عناية خاصة عند بناء البرامج المدرسة للمضامين المقدمة للمتعلمين بما يوافق احتياجاتهم و خصائصهم على أن تكون متفقة مع خصائص المجتمع الجزائري و قيمه و أهدافه في التقدم و محققة للأصالة و التجديد .

ــ إشراك ذوي الاختصاص من علماء النفس و الاجتماع و المعلمين من ذوي الخبرة في بناء المناهج الجديدة و إخضاعها للنقد والحوار و التجريب قبل الاعتماد النهائي لها .

ــ ربط الدروس بالواقع باستحضار مشكلاته والتوجيه إلى تحديد موقف ايجابي منها يدفع إلى رفع تحدياتها و تكوين موقف صحيح تجاهها .

ــ رفع الحجم الساعي لتدريس مادة التربية الإسلامية .

ــ تشجيع البحث العلمي و استغلال نتائجه واحترام حقائقه من أجل تحسين مكانة العلم في المجتمع.

الخاتمة

إن ما يمكن تسجيله في الأخير هو أن الدين ومن خلاله التربية الإسلامية الموجودة في البرامج المدرسية الجزائرية القديمة الموافقة للتعليم الأساسي ، مقارنة بالبرامج الحديثة المتعلقة بالتعليم الابتدائي ، ومن منطلق المحاور المحددة في الدراسة لكل من القيم الاجتماعية ، العلاقات الاجتماعية و السلوك الاجتماعي توصلنا إلى وجود فوارق ذات دلالة كمية إحصائية في صورة الدين قبل وبعد الإصلاحات التربوية المطبقة ابتداء من الموسم الدراسي 2003 / 2004 م . حيث نرى ملمح صورة التربية الإسلامية التي تجسدها البرامج المتضمنة لكتاب التعليم الأساسي أكثر وضوحا .

انطلاقا من الضرورة التي تلزم المخططين للبرامج المدرسية مراعاة ترسيخ هذه المادة في نفوس المتعلمين من جميع نواحيها، فإن للمدرسة دورها الرئيسي التربوي في إعداد التلاميذ للانسجام مع النظام الاجتماعي الذي يعيشون فيه. بمعنى تمكينهم من حمل القيم التي تتوافق مع المحيط الاجتماعي والنفسي بإعطائهم المعارف الضرورية وعناصر التربية المساهمة في تسيير المجال للعيش في أمان وحرية وحب ومسؤولية.

إن البرامج المقررة في المدرسة تهدف أساسا إلى أن تحدث للمتعلم تغييرا في سلوكه، وتجعله ينشئ علاقات أكثر توافقا بينه وبين بيئته. لكننا حين نتساءل ضمن حدود التخطيط التربوي ، نقدم ملاحظاتنا اتجاه واضعي البرامج حول الاختلافات الواضحة بالنسبة لترتيب المواضيع في الكتاب المدرسي . حيث نجدها مرتبة في النظام القديم للتعليم الأساسي حسب المجال (قرآن ثم حديث ثم سيرة ... وهكذا) ، بينما لا نجد ذلك في التعليم الابتدائي الذي جاء مع الإصلاحات الأخيرة ، ونجد عوضها اختلافا للدروس في المجال الواحد المتكون من (القرآن والحديث والعبادة ... إلخ) .

الأمر المثير للانتباه أيضا يتمثل في تقليص الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية ، التي كان حجمها في التدريس السابق بعد المرحلة الترقيعية التي مرت بها المدرسة الجزائرية من 1962 إلى 1969 ، كان نصيب المادة فيها وافر من حيث الحصص التعليمية، لكنها تقلصت في المدرسة الأساسية ، وزادت مرة أخرى تقليصا مع مرحلة الإصلاحات الأخيرة .

و نشير إلى أننا تعرفنا من خلال تحليل الكتب (كتب تربية الإسلامية) عينة الدراسة للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة للنظامين الأساسي والابتدائي أنها تعطي اهتماما واضحا خاصة في كتب التعليم الأساسي. بحيث نجد النصوص تقدم صورة واضحة للمتعلم في إظهار صورة العلاقات الاجتماعية والقيم الاجتماعية و عناوين النصوص الدالة على السلوك الاجتماعي من المؤشرات كالصدق والخير والأمانة والإيثار والمحبة والتي من خلالها يحترم المتعلم المعتقدات الدينية ويخضع لها . كما أن التغير الذي حصل في البرامج الجديدة نتيجة الإصلاحات التربوية مقارنة بالبرامج القديمة في النظامين (الأساسي والابتدائي) ظهر فيه من خلال المقارنة بين كتب السنة الثالثة والرابعة والخامسة للنظامين الأساسي والابتدائي أن هناك فروق في صورة الدين ومن خلاله التربية الإسلامية في البرامج المقدمة للمتعلمين في متغيرات الدراسة وهذا ما أكده الباحثون أيضا . وفي الأخير أثبتت الدراسة من خلال تحليل البرامج المدرسية المقررة من طرف وزارة التربية بالنسبة لمادة التربية الإسلامية للسنوات الثلاثة والرابعة والخامسة للمدرستين الأساسية والابتدائية ، أن هناك اهتماما كبيرا لواضعي البرامج بالنسبة للمدرسة الابتدائية إلا أنه غير هادف بنسبة كبيرة تعكس غايات المدرسة الأساسية . بحيث نجد تراكمية معرفية للوصول إلى نتيجة الدرس وبالتالي ينتاب الغموض لدى المتعلم ، بينما الكتاب في التعليم الأساسي نلاحظ أن الصورة لها دعامة أساسية لما جاء في النص وهو مبسط وتعطي صورة واضحة .كان بإمكان واضعي البرامج أصحاب الاختصاص من المعلمين ذوى الخبرة وعلماء الاجتماع والنفس في أي تعديل يمس البرامج المدرسية لأنهم يعتبرون الوسيط الحقيقي بين المجتمع و المدرسة وهدا في بناء المنهاج الجديد ة أو تعديلها وحتى تكون ذات مصداقية أكثر و إخضاعها للنقد و الحوار و التجريب قبل الاعتماد النهائي لها ونشير إلى أن التربية الإسلامية تعتبر الركيزة الأساسية وهى التنظيم النفسي والاجتماعي للمتعلمين.

ملخص الدراسة

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

هل تختلف صورة الدين في البرامج المدرسية قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية ابتداء من 2003 ؟

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

ولقد استعملنا في هذه الدراسة منهج تحليل المحتوي للكتب المقررة في السنة الثالثة والرابعة والخامسة لكل من الأساسي و الابتدائي، بالإضافة إلى أنه كان هناك تحليل مكمل (ثانوي) موجه لأهل الاختصاص حيث اخترنا 5 مؤسسات كان فيها العدد الإجمالي للمعلمين 18 معلما . كما لجأنا في ذلك إلى استخدام المقابلة المقننة و الاستمارة.

وفي الأخير توصلنا من خلال هذه الدراسة المتواضعة إلى أن هناك اختلاف نسبي لصورة الدين في البرامج المدرسية قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية.

Résume d’étude

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

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

Nous avons essayé de traiter trois adjectifs qui en principe constituent notre étude . Nous avons essayé de définir et de montrer l'image de la religion incarnée dans les programmes scolaires à travers les manuels des élèves de l'éducation islamique. Nous avons étudier ces manuels comme échantillon de cette étude actuelle. Nous avons essayer de voir , de comparer les changements qui se sont passes dans le fondamental et le primaire à travers l'étude du contenu des deux systèmes .

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

قائمة المراجع

1 . المصادر

2 .المعاجم والقواميس

3 . المراجع باللغة العربية

4 . المجلات

5 . المناشير الوزارية

6 . الملتقيات و الندوات

7 . المراجع باللغة الأجنبية

8 . مواقع الانترنيت

أولا : المصادر

1 . القرآن الكريم

ثانيا : المعاجم والقواميس

2 . مجدي وهبة ، **معجم مصطلحات الأدب** ، مكتبة لبنان، بيروت ،1974،

3 . علي بن هادية وآخرون، **القاموس المدرسي** ، ط7، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992

4 . محمد عاطف غيث ، **قاموس علم الاجتماع** ، دار المعرفة الجامعية ، الأزاريطة ، الإسكندرية ، مصر ، 2005

ثالثا : المراجع باللغة العربية

5. إبراهيم ناصر، **التربية و ثقافة المجتمع** ،ط1، دار الفرقان ،بيروت ،لبنان ،1983

6. إبراهيم ناصر، **علم اجتماع التربوي**، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، ب ت

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

8. إحسان محمد الحسن، **علم الاجتماع التربوي** ، ،ط1،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2005

9. أحمد الخشاب، **الاجتماع الديني. مفاهيمه النظرية وتطبيقاته العلمية** ،ط2، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، 1964

10. أحمد حسين اللقاني ، **المناهج بين النظرية والتطبيق** ،ط4،عالم الكتب ،القاهرة ،مصر 2002

11. أحمد علي دهمان ، **الصورة البلاغية عند عبد تطبيقا القاهر الجرجاني منهجا و** ، دار طلاس للدراسات و الترجمة و النشر ،دمشق ،ط1986

12. إدموند كينغ، **التربية المقارنة منطلقات نظرية ودراسة تطبيقية، ترجمة مليكة أبيض**،

13. أرسطو ، **فن الشعر** ، ترجمة محمد شكري عياد ، دار الكتاب العربي ، القاهرة ، 1967

14. اسحق أحمد فرحان ، **التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة** ،ط1 ،دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، الجزائر،1987

15. الجمعية العربية لعلم الاجتماع ،**الدين في المجتمع العربي**، مركز الدراسات الوحدة العربية ،ط1،بيروت، لبنان، 1990

16. الدكتور يوسف القرضاوي ، **أولويات الحركة الإسلامية في المرحلة القادمة**

17. المجلس الأعلى للتربية، **المبادئ العامة السياسية التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي**، مارس 1998

18. الولي محمد ، **الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي** ، المركز الثقافي العربي،بيروت، ط1، 1990

19. إمام مختار حميدة،والي عبد الرحمن أحمد، **أسس بناء وتنظيمات المناهج.الواقع والمأمول**،ج1،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة،مصر،2002

20. أيمن منصور ندا ، **الصور الذهنية و الإعلامية . عوامل التشكيل واستراتيجيات التغيير**، ط1 ، برس ، المدينة ، 2004

21. بشير صالح الرشيدي،**مناهج البحث التربوي.رؤية مبسطة**، ط1،دار الكتاب الحديث،2000

22. بوفلجة غياث، **التربية و متطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1993،

23. بوفلجة غياث، **التربية والتكوين بالجزائر**، الكتاب الثاني، دار المغرب

24. توفيق أحمد مرعي،محمد الحيلة، **التروبية الحديثة المناهج ، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000،

25. توفيق حداد، محمد سلامة آدم، **التربية العامة** ،ط1،مديرية التكوين والتربية،نيابة مديرية التكوين،1977

26. توما جورج خوري، **المناهج التربوية. مرتكزاتها. تطويرها. وتطبيقاتها** ، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1983

27. جورج لندبرج، **هل ينقذنا العلم**؟ ترجمة أمين الشريف، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان،1963

28. حسان هشام، **منهجية البحث العلمي** ، ط2 ،دار النقطة ، الجزائر، 2007، ص 72

29. حسني عبد الباري عمر، **تاريخ المنهج المدرسي(أصوله، ومبادئه، وقضاياه)**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2006،

30. حمد سليمان المشوخي،**تقنيات ومناهج البحث العلمي** ،تحليل أكاديمي لكتابة الرسائل والبحوث العلمية،منشأة المعارف،الاسكندرية،2002

31. حمدي علي أحمد، **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997

32. خيري علي إبراهيم،**المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظري والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية،الارزايطية،الإسكندرية،1996.

33. دار الحق أحمد فرحان ، **التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة** ، ط1، دار الشهاب للطباعة و النشر، باتنة،الجزائر ،1987

34. رشدي أحمد طعيمة ، **أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية . النظرية التطبيق** ، ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر،1998 ، ص234

35. رشدي أحمد طعيمة، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية،مفهومه،أسسه،استخداماته،سلسلة المراجع في النفس التربية وعلم** ،رقم19،دار الفكر العربي،القاهرة،2004،

36. رشيد زرواتي،**تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**،ط1،دار هومة،الجزائر،2002

37. سامي ملحم، **منهاج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2،دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن،2002

38. سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم،**وحدة النظام التربوي** . البرامج التعليمية،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش،الجزائر

39. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد الهلالي، **المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجي، النظرية والتطبيق، سلسلة طرائق التدريس،** الكتاب السابع، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006

40. سهيلة محسن و كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل** ، دار الشروق، عمان، 2005

41. صالح ذياب هندي وآخرون، **المنهج وتطويره تخطيط** ،ط3،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان،الأردن،1999

42. صلاح الدين شروخ، **علم الاجتماع التربوي** ،ط1،دار العلوم للنشر والتوزيع،.2004،

43. صلاح عبد الفتاح الخالدي ، **نظرية التصوير الفني عند سيد قطب** ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،1988

44. طه علي حسين الدليمي ،زينب حسن نجم الشمري ، **أساليب تدريس التربية الاسلامية**، ط1 ،دار الشروق للنشر و التوزيع ،2003

45. عاطف عدلي العبد عبيد ، **صورة المعلم في وسائل الإعلام** ، تقديم فاروق أبو زيد ، حامد زهران ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 1997

46. عبد الأمير شمس الدين، **الفكر التربوي عند الإمام الغزالي**، ط1، دار اقرأ، الرملة البيضاء، بيروت، 1985

47. عبد العزيز خواجة ، **أنماط العلاقات الاجتماعية في النص القرآني . دراسة سوسيولوجية لعمليات الاتصال في القصة القرآنية (قصة موسى عليه السلام تطبيقا)** ، ط1 ، دار صفحات للدراسة والنشر ، دمشق ، سوريا ، 2007

48. عبد العزيز خواجة ،**مبادئ في التنشئة الاجتماعية** ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ،الجزائر ، 2005

49. عبد القادر القط ، **الوجداني في الشعر العربي المعاصر الاتجاه** ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط2، 1981

50. عبد اللطيف بوجلخة ، **قالوا عن الإسلام وأهله** ،ط1،دار شريفي للطباعة و النشرو التوزيع،الجزائر،2006

51. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، **المناهج، أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها** ، ط1، مكتبة مصر، مصر، 1967،

52. عبد الله زاهي الرشدان، **التربية الاجتماعية،والتنشئة** ط1، دار وائل للنشر الأردن، عمان

53. عبد الله عبد الدائم، **التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950 إلى عام 2000م**، ط6، دار العلم للملايين، لبنان 1998

54. عبد الكريم اليماني ، **فلسفة القيم التربوية** ، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2009

55. عبير راشد عليمات، **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الاساسية**،ط1،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2006

56. علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب،**علم الاجتماع المدرسي.بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**،ط1،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت ،لبنان،2004

57. علي بوعناقة، بلقاسم سلاطنية، **علم الاجتماع التربوي** ، مدخل و دراسة قضايا المفاهيم، دار الهدى للطباعة والنشر،عين مليلة

58. عمار بوحوش،محمد الذنيبات ،**مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**،الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية،1995

59. فايز الداية ، جماليات الأسلوب . **الصورة الفنية في الأدب العربي**، دار الفكر المعاصر، بيروت ، ط2، 1996

60. فضيل دليو وآخرون،**أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية** ، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة،1999

61. فكري حسن ريان ، **وتطبيقاته التدريس . أهدافه . أسسه . أساليبه . تقويم نتائجه** ، عالم الكتب ،القاهرة ، مصر ، ب ت

62. محمد الشناوي وآخرون ،**التنشئة الاجتماعية للطفل**،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان ،2001

63. محمد الصالح حثروبي ، **نموذج التدريس الهادف . أسسه وتطبيقاته** ، دار الهدى عين مليلة ، الجزائر ، ب ت

64. محمد طهاروي، **مفهوم الإصلاح بين جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده** ، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992،

65. محمد عطوة مجاهد،**المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة** ،دار الجامعة الجديدة،القاهرة،مصر،2008،

66. محمد علي أبو جادو، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**،دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع،ط1،عمان،1998،

67. محمد غنيمي هلال ، النقد الأدبي الحديث ، دار الثقافة ودار العودة ، بيروت،1973

68. محمد لبيب النجيحي ، **الأسس الاجتماعية للتربية** ،ط1،دار النهضة العربية ،بيروت، لبنان، ب ت

69. محمد محمود الخوالدة، **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**،ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007،

70. محمد ناصر،محمد حسين آل ياسين،**جون ديوى**،ترجمة أحمد حسن الرحيم، ،منشورات دار مكتبة الحياة،بيروت،لبنان،ب ت ،

71. محمود أبو النيل ، **علم النفس الاجتماعي** ،ط1،دار النهضة العربية،بيروت،1980

72. محي الدين مختار، **الاتجاهات النظرية والتطبيقية في منهجية العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة باتنة، 1999

73. مصباح عامر ،**علم الاجتماع الرواد والنظريات**، ط1 ،دار الأمة ،الجزائر، 2005

74. مصطفى ناصف ، **الصورة الأدبية** ، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط3، 1983

75. معتز السيد عبد الله ،عبد اللطيف محمد خليفة، **علم النفس الاجتماعي** ، دار الغريب،مصر،2001

76. منير شفيق ، **الفكر الإسلامي المعاصر و التحديات** ،ط1،دار قرطبة للنشر و التوزيع

77. موسى صاري وآخرون، **الدليل المنهجي لتطبيق مادة التربية الإسلامية**،ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2002،

78. نعيم اليافي ، **مقدمة لدراسة الصورة الفنية** ، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1982

79. نعيم حبيب جعنيني، **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق** ، ط1 ، دار وائل للنشر، الأردن، 2009

80. هدى علي جواد الشمري، **طرق تدريس التربية الإسلامية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2003

81. هيئة التأطير بالمعهد، **تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية**، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي، 4 شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، بدون تاريخ

82. وزارة التربية الوطنية ، **منهاج التعليم الابتدائي** ، السنة الرابعة ابتدائي ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، 2003

83. وزارة التربية الوطنية ، **منهاج السنة الخامسة ابتدائي اللغة العربية**

84. المجلس الوطني للتخطيط، تقرير **إنجاز المخطط الخماسي الثاني** (1985-1986) أكتوبر 1990

85. موقع وزارة التربية الوطني، **إحصائيات 2003- 2003/03/05 على الساعة 15.00 مساءا**

86. معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعية** ، ط 1 ،دار وائل للنشر ، عمان الأردن، 2004

87. مختار أحمد أمبو، **منابع المستقبل**، اليونسكو، باريس 1982

88. فادية عمر الجولاني،علي شتا،**علم الاجتماع التربوي** ،مكتبة الإشعاع والتوزيع،الإسكندرية،1997

89. إبراهيم ناصر، **التنشئة الاجتماعية**، دار عمان، عمان، الأردن ، 2004

90. حسان هشام ، **منهجية البحث العلمي** ، ط2 ،دار النقطة ، الجزائر ، 2007

رابعا : المجلات

91 . تيسير شيخ الأرض ، **فلسفة التربية عند جون ديوي** . مجلة العربي ، سوريا ،العدد 5

مجلة الرسالة ، المجلد الثاني ، السنة الثانية ، العدد 64 ، 1934/09/24.

خامسا : المناشير الوزارية

92 . لكحل لخضر، **إصلاحات المنظومة التربوية في الوطن العربي بين البعد التاريخي وتحديات العولمة (الجزائر نموذجا)** ، الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة، العدد الثاني، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، دار الكتاب العربي، الجزائر،2006

93 . محي الدين مختار، **الاتجاهات النظرية والتطبيقية في منهجية العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة باتنة، 1999

سادسا : الملتقيات

94 . مزيان محمد، تيلوين حبيب، **التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات**، سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية ، دار الغرب للنشر والتوزيع، من بحوث الملتقى العربي المنظم لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية، الجزء الأول، وهران، الجزائر.

سابعا : المراجع الأجنبية

95.Inition pratique a la méthodologie des sciences humains,éd ، casbah-Alger,cec-qubec,1996.

96.DICTIONAIRE DES SCIENCES ،FRANCOIS GRESLE ET ALL HUMAINS SOCIOLOGIE.ANTHROPOLOGIE..NOUVELLE EDITION .REVUE ET .AUGMENTE.PARIS.NATHAN.1994.P344

97. LESCIQUE DES SCIECNES ،GRAWITZ MADELIENE

، ED DALLOZ 6EME،PARIS،SOCIALES

98. Mourice Angers, inition pratique a la méthodologie des sciences humains,éd, casbah-Alger,cec-qubec,1996-p-58

ثامنا : مواقع الإنترنيت

99. http :www slide boom com presentation 114157

100.http :www slide boom com presentation 114157 le jour 14 01 2010 a 10 ;05h

101.http :www slide boom com presentation 114157 le jour 14 01 2010 a 10 ;05h

www.google.com:http//www.Meditrraneancentre.Net.2009/11/15102.

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المركز الجامعي بغرداية

معهد الآداب و العلوم الإنسانية

قسم علم اجتماع التربوي

تخصص :علم اجتماع التربية/ الدين

المقابلة المقننة

استمارة دليل مقابلة مع المعلمين

الطالب: عبد العزيز طوال الأستاذ المشرف :د. حسان هشام

في إطار إعداد مذكرة الماجستير بعنوان صورة الدين في البرامج المدرسية وسعيلتحقيق أهداف الدراسة والتعرف على الدين من خلاله التربية الإسلامية التي يقدمها كتاب التربية الإسلامية للتلميذ يطيب لي أن اجري حوار مع زملائي في القطاع وأنا اعرف أنهم المسؤولون عن تقديم المادة العلمية الموجودة في الكتاب المدرسي.

بيانات عامة

الجنس: ذكر☐ أنثى☐

العمر: ☐

المستوى العلمي: ابتدائي☐ متوسط ☐ ثانوي☐ جامعي☐

الاقدمية في العمل: ☐

السنة الجامعية:2010/2009

المحور الأول: القيم الاجتماعية

إذا أردنا التكلم عن القيم الاجتماعية التي يقدمها كتاب التربية الإسلامية فإننا نوضح من خلال ذلك القيم المتواجد ة الحسنة والقيم السيئة فهل يختلف الدين ومن خلاله التربية الإسلامية الذي يقدمه الكتاب المقرر الحالي للتربية الإسلامية ابتدائي عن كتاب التربية الإسلامية السابق ويقصد به الأساسي؟ نعم☐ لا☐

نريد من سيادتكم بعض التوضيح من خلال ذلك:.....

.....

.....

.....

.....

.....

المحور الثاني: السلوك الاجتماعي

إذا تحدثنا على هذا المحور المتمثل في السلوك الاجتماعي نقصد به ما هو موجود في كتاب التربية الإسلامية من (آداب الأكل، الإيثار ،آداب الزيارة،الصدق ،حسن المعاملة ،الغش،الأنانية.....الخ)

بمعنى أخر السلوكات السوية وكذا السلوكات غير سوية ، فهل تختلف بروز السلوكات (السوية وغير سوية) في كتاب التربية الإسلامية للسنوات الثالثة و الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي عن ما كان عليه في كتاب التربية الإسلامية للسنوات السابق ذكرهم من التعليم الأساسي . نعم☐ لا☐

توضيحات أخرى:.....

.....

.....

.....

.....

.....

المحور الثالث: العلاقات الاجتماعية

إننا نقصد بالمواضيع (النصوص) التي تتحدث عن العلاقات الاجتماعية في كتاب التربية الإسلامية للكتاب المدرسي المقدم للسنوات الثالثة و الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي ونستطيع تقسيمها إلي علاقة الأب بالابن وعلاقة المعلم بالتلميذ وكذا علاقة الفرد بالجار وكذلك العلاقة المجودة بين الفرد وأهله (صلة الرحم).

هل ترى أن هناك اختلاف في ظهور هذه العلاقات بكتب السنوات الثالثة و الرابعة والخامسة من التعلم الأساسي؟

و نقصد الاختلاف بين الأساسي و الابتدائي للسنوات الثلاث . نعم☐ لا☐

هل لديك اقتراحات و إضافات أخرى ؟:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المركز الجامعي بغرداية

معهد الآداب و العلوم الإنسانية

قسم علم اجتماع التربوي

تخصص :علم اجتماع التربية/ الدين

استمارة استطلاع الرأي حول

أداة تحليل محتوى لكتاب التربية الإسلامية

الطالب: عبد العزيز طوال إلى الأستاذ المحترم الدكتور: .....

بعد التحية و السلام:

في إطار إعداد مذكرة ماجيستر المعنونة بـــ: (**صورة الدين في برامج المنظومة التربوية الجزائرية)** دراسة تحليلية مقارنة لكتاب التربية الإسلامية للسنوات الثالثة و الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي بين المدرستين الابتدائية و الأساسية نهتم فيها بإذن الله تحليل كتب التربية الإسلامية التي تعتبر عينة الدراسة.

إن أداة تحليل المحتوى التي بين أيديكم و المقترح تطبيقها في هذه الدراسة مصحوبة باستمارة استطلاع رأي حول هذه الأداة.

البيانات العامة:

عنوان الكتاب / اسم المؤلف /دار النشر / سنة النشر/ عدد صفحات الكتاب /المرحلة الموجه لها الكتاب.

الوحدات المعتمدة للتحليل: **الكلمة/ الموضوع.**

الرقم	الفئات		التعريف بالفئات
01	العلاقات الاجتماعية	المحبة التعاون الكره الانفرادي	ونقصد بأنها الروابط و الأثار المتبادلة بين أفراد المجتمع وهي تنشأ من طبيعة اجتماعهم وتبادل مشاعرهم واحتكاكهم ببعضهم البعض وتفاعلهم في المجتمع . **الوالدان بالابن:** يجب أن تتسم هذه العلاقات بالمودة والمحبة والاحترام والتوجيه السليم **علاقة المعلم بالتلميذ** وهناك علاقات أخرى وتعتبر خارجية **كالعلاقة بالأهل وصلة الرحم وكذا الجيران واحترام الكبار**.....الخ.
02	السلوك الاجتماعي	الأمانة الإيثار الغش الأنانية	ونقصد بالسلوك تلك الحوادث الجارية في حياة الفرد اليومية، والأنشطة التي يقوم بها الفرد ويتفاعل مع مجموعة من الأفراد ويتفاعلون معه وتستطيع ملاحظته موضوعيا و يظهر على شكل تعبيرات لفظية و هناك اختلاف ببعض التعبيرات غير اللفظية و خاصة الإشارات حسب ما هو سائد في ثقافة الشعوب. مثال تحية السلام تختلف من مجتمع لأخر. **التحية :** التدريب عمليا على المواقف التي تستوجب استعمال التعابير المناسبة. **الطاعة:** التركيز على الجانب العملي التطبيقي وربطه بمحبة الله تعالى وبالأجر والثواب .
03	القيم الاجتماعية	الخير الصدق الكذب الشر	إن ما يميز القيم الاجتماعية عناصرها البنائية التي تشتق أساسا من التفاعل الاجتماعي ولنعطي على سبيل المثال القيم التالية: **الإيثار:**وهو قيمة اجتماعية سامية بأن يفضل الآخرين على نفسه والمأخوذة أساسا من القرآن. كذلك **قيمة التعاون**. **الأمانة:**وهي قيمة اجتماعية إذا كان أفراد المجتمع يتمتعون بها فإنهم يرقون بمجتمعهم وهي مأخوذة بالاقتداء بسيد الأنام الرسول (ص) كذلك **قيمة التعاون**.

1/هل الفئات التي تشتمل عليها الاستمارة كافية ؟ نعم☐ لا☐

2/إذا كانت غير كافية فما هي الفئات المقترحة في رأيكم ؟

.....
.....
.....
.....
.....

3/هل هناك عناصر تستحق التركيز أكثر من غيرها؟ نعم☐ لا☐

4/في رأيكم ما هذه العناصر؟

.....
.....
.....
.....
.....

5/هل التعريفات مناسبة لهذه الاستمارة؟ نعم☐ لا☐

6/ إذا كانت الإجابة بـــ **لا** فقدموا اقتراحاتكم.

.....
.....
.....
.....
.....

7/هل توجد عناصر غامضة بالاستمارة؟ نعم☐ لا☐

إذا كانت الإجابة بـ **نعم** فما هذه العناصر؟

.....
.....
.....
.....
.....

إذا كانت لديكم إضافة أخرى يمكن الاستفادة منها فما هي:

.....
.....
.....
.....

و لكم منا جزيل الشكر و الاحترام