وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف. المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:. ...../2021

رقم التسجيل: 35099143

أهمية تدريس مادة التربية المدنية في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة بعض متوسطات بلدية عين الحجل وعين الملح

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في:

شعبة: علم النفس تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطلبة:

- سمية طيبي
- ياسمين سقاي

إشراف الأستاذ:

د. جعلاب نور الدين

السنة الجامعية: 2020-2021

شكر و عرفان

اللهم صلي على سيدنا محمد النور الساري في سائر الاسماء والصفات وعلى آله وصحبه وسلم.

قال تعالى :" ولئن شكرتم لأزيدنكم" الآية 07 سورة ابراهيم.

لك الحمد ربنا حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه على جميع نعمك كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك لما وفقتنا إليه.

يسرنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور" جعلاب نور الدين " الذي دعمنا بنصائحه وإرشاداته وتوجيهاته القيمة، فالشكر لما يبذله في سبيل تحرير عقولنا من عبودية الجهل إلى نور اليقين، والعرفان .

كما نشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في إخراج هذا البحث إلى النور ولكم مني جزيل الشكر والعرفان

الإهداء

والدي:

لا أستطيع أن اقول لك شكرا فهي لا تقال إلا في نهاية الأحداث وأنا أرى نفسي دائما في البداية، فهل من خيرك وعطائك الذي لا ينصب وأظل في كل لحظة أقضيها معك أتعلم الكثير....

فمن غيرك زرع فيها الميول وعلمني أن الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة.

إلى من تعب لأجل راحتي ونجاحي... إلى أعظم وأعز رجل في الكون: أبي الغالي أدامك الله ورعاك لتكون منارة دائما في حياتي.

والدتي:

ربما لا تفتح الفرصة دائما لا أقول لك شكرا.... وربما لا أملك دائما جرأة التعبير عن الامتنان والعرفان ولكن يكفي أن تعرفي يا نور العين ومهجة الفؤاد.... إن لك ولوالدي ابنة تنتظر فرصة واحدة لتقدم لكم الروح والقلب والعين هدية رخيصة لكل ما قدمتموه.... حماك الله وأدامك... عصفورة مغردة بملي ء حياتها بأعذب الالحان.

إخواتي:

إلى المحبة التي لا تنصب.... والخير بلا حدود.... إلى من شاركتهم كل حياتي... فأنتن زهرات حياتي تمدنها بعبق أبدي... أنتم جوهرتي الثمينة وكنزي الغالي حماكم الله.

إلى من اختطفه الموت في غفلة أخي الغالي رحمه الله واسكنه فسيح جنانه

إلى كل زملائي وزميلاتي في قسم علم الاجتماع.

إلى كل من ذكرهم قلبي ونسيهم قلمي.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي .

سمية

الإهداء

اهداء الطالبة ياسمين سقاي :

الى كل محب للعلم، طالبا مجدا لا يبنى بالنسب أو المال، إلى جدي وجدتي المتوفيان رحمهما الله واسكنهما فسيح جناته وجدي وجدتي من أمي حفظهما الله وإلى أمي الغالية وإلى الأب العزيز، وإلى إخوتي الأحباء ،وإلى كل فرد من أفراد العائلة الكبيرة وإلى أعمامي وعماتي ،أخوالي وخالتي وخاصة عمي زيان وخالي سليم، ولكل الأهل خارج الوطن في ديار الغربة ،وإلى أستاذتي فاطمة الزهراء بن القائد ، و إلى كل الأصدقاء وصديقاتي العزيزات خديجة وبشرى وسحر وبريكة ومسعودة وكل من صديقاتي من لم يسعني أن أذكر إسمها أهدي هذا البحث العلمي

ياسمين

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

مقدمة: .....أ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية:.....3
2. فرضيات الدراسة 5
3. أهداف الدراسة 6
4. أهمية الدراسة.....6
5. مفاهيم الدراسة.....6
6. الدراسات السابقة.....7

الخلفية النظرية .....

الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد: 39
1- منهج الدراسة:.....40
3- أدوات الدراسة: 42
4- عينة الدراسة: 43
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 48
خلاصة 49

الفص الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1. عرض وتفسير ومناقشة النتائج.....51
خاتمة: 58
الاقتراحات والتوصيات: 59
قائمة المصادر والمراجع 62
الملحق رقم 01: الاستبيان 67

قائمة الجداول

الجدول رقم 1: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس 41

الجدول رقم 2: معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان 42

الجدول رقم 3: معامل ألفا– كرونباخ 43

الجدول رقم 4: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس 44

الجدول رقم 5: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن 45
الجدول رقم 6: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي 46
الجدول رقم 7: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية..... 47
الجدول رقم 8: الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على البعد الاجتماعي 52
الجدول رقم 9: الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على البعد الخاص بالمتعلم 54
الجدول رقم 10: الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على البعد الخاص بالمعلم 56

قائمة الأشكال

الشكل رقم 1: يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس..... 41
الشكل رقم 2: التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس 44
الشكل رقم 3: التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير السن..... 45
الشكل رقم 4: التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الاقدمية..... 46
الشكل رقم 5: التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية 47
الشكل رقم 6: يوضح التوزيع الطبيعي للبيانات 51
الشكل رقم 7: الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على البعد الاجتماعي 52

الشكل رقم 8: الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على البعد الخاص بالمتعلم.... 54
الشكل رقم 9: الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على البعد الخاص بالمعلم 56

ملخص الدراسة:

تهدف الدّراسة الحالية إلى الكشف عن أهمية تدريس التربية المدنية في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، ولتحقيق أهداف الدّراسة تّم تطبيق استبيان معد من قبل مصمودي زين الدين(2003) على عيّنة قوامها (50) أستاذ وأستاذة من أساتذة التعليم المتوسط بولاية المسيلة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وتم التوصل إلى النّتائج التّالية:

1. مادة التربية المدنية تزود التلاميذ بمفاهيم ضرورية قادرة على تنمية بعدهم الاجتماعي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

2. مواضيع التربية المدنية كما هي في التعليم المتوسط تتماشى مع قدرات التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

3. مضامين مادة التربية المدنية سهلة التدريس من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

Summary of the study

In order to achieve the objectives of the study, a questionnaire prepared by masmoudi Zinedine (2003) was applied to a sample of 50 teachers and middle school teachers in the state of M'sila, and the descriptive analytical approach was adopted, and the following results were achieved:

1- The theme of civic education provides students with the concepts necessary to develop their social dimension from the point of view of the teachers of the college.

2- The subjects of civic education as they are in intermediate education correspond to the abilities of students from the point of view of teachers of intermediate education.

3- The content of civic education is easy to teach from the point of view of middle education teachers.

مقدمة

مقدمة:

النظام التربوي هو المسؤول بالدرجة الأولى على تكوين وإعداد المواطن الصالح، ذلك المواطن الذي يعرف حقوقه، ويؤدي واجباته، ويتحلى بالمبادئ الديمقراطية فيعبر عن رأيه بحرية ويحترم الآخرين ويتقبل التعايش معهم دون تمييز ،فيشعر بأنه مواطن حر يمكنه أن يساهم في تسيير دواليب الحكم وعملية التنمية الشاملة بشكل إيجابي.

ولكي يحقق النظام التربوي هدفه في عملية التربية على المواطنة لابد من إعداد مناهج تربوية ترمي إلى ترسيخ ثوابت الأمة والحفاظ على الهوية الوطنية والإنتماء والولاء إلى الوطن وإرساء مبادئ الديمقراطية والمساواة والعدالة والحرية وتفعيل المشاركة الإيجابية للمواطن في الحياة المدنية والسياسية.

وبالنظر إلى التغيرات الاجتماعية السائدة في المجتمع يمكن القول أن المجتمع الجزائري يشهد اليوم الكثير من الظواهر الإجتماعية السلبية التي برزت بشكل واضح نتيجة الوضع غير المستقر في الحياة الإقتصادية والسياسية والثقافية والإجتماعية، ويبدو أن الدولة الجزائرية أولت اهتماما كبيرا بقطاع التربية والتعليم كنظام يساهم في معالجة هذه الظواهر من خلال مراجعة المناهج التعليمية وتطوير المدرسة بما يستجيب ومتطلبات المرحلة الراهنة ،فالمدرسة الجزائرية الحديثة، ترمي إلى ضمان التكوين على المواطنة باعتبارها المرحلة الأولى لتعلم الثقافة الديمقراطية وأفضل عامل للتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية، ولعل هذه هي الغاية الأساسية من إدراج التربية المدنية في المناهج الدراسية من بداية الإصلاحات التربوية العام 2003.

وتساهم التربية المدنية في التعليم الأساسي في تكوين المتعلم على المواطنة، وإعداد الفرد للحياة إعدادا يؤهله للعيش كمواطن يشعر بمسؤوليته، ويعي إلتزاماته تجاه مجتمعه، وينبغي ألا تقتصر مادة التربية المدنية في المدرسة على تلقين مبادئ أو معلومات ومعارف مجردة في ذهن التلميذ، بل يجب أن تشمل مجالا أوسع ألا وهو تربية شاملة، هدفها إكساب

التلميذ سلوكات ومواقف تتجسد في حسن التصرف وحسن التعايش، وهو ما يجعلها مادة ترتكز أساسا على السلوك اليومي والممارسة الفعلية، أكثر مما تهتم بالمعارف وحفظها.

وفي ظل التطور التكتولوجي الذي يشهده العالم أجمع، أصبحت تهتم التربية المدنية، في مرحلة التعليم الإبتدائي والتعليم المتوسط على الخصوص، بكيفية تعامل المتعلم مع الحياة " الإفتراضية "ومواقع التواصل الإجتماعي والقنوات الفضائية وتحليل رسائلها ومحتوياتها حسب سنه ومستواه التعليمي بشكل متدرج، والهدف هو التحكم في التكنولوجيا واستخداماتها لأغراض تربوية.

ونظرا لأهمية موضوع التربية المدنية في المناهج الدراسية كنشاط تربوي بالدرجة الأولى يهدف إلى تكوين الفرد على سلوك المواطنة، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على أهمية تدريسها في مرحلة التعليم المتوسط، باعتبارها المرحلة التي تتجلى فيها معالم شخصية المتعلم، ولتحقيق هذا الهدف جاءت هذه الدراسة في أربعة فصول، خصصنا الفصل الأول للإطار العام للدراسة، تناولنا فيه الإشكالية وكل ما يتعلق بها، أما الفصل الثاني فقد ركنا فيه على الإطار النظري للدراسة، وبخصوص الفصل الثالث فقد استهدفنا منه تحديد الخطوات المنهجية للدراسة الميدانية، وكتتويج للدراسة جاء الفصل الرابع متضمنا لنتائج الدراسة عرضا ومناقشة.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية:

حظي مفهوم التربية المدنية في الفترة المعاصرة بالاهتمام الكبير في الأوساط المختلفة السياسية أو العلمية والأكاديمية، كما اكتسب موضوع التربية المدنية مكانة خاصة في المنظومة التربوية لما تطمح لغرسه لدى الناشئة من مفاهيم وقيم، باعتبارها الاستراتيجية الأمنية الوحيدة التي تؤمن السلام للمجتمع، حيث أثارت نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم، كونها مادة استراتيجية تقوم على تكوين الفرد تكوينا اجتماعيا وحضاريا بتنمية الجوانب السلوكية فيه، فهي تعمل على إعداد الفرد للحياة المدنية اعدادا يؤهله للعيش كمواطن صالح يشعر بمسؤوليته واعيا بالتزاماته.

وبعبارة أخرى تعتبر التربية المدنية من خلال ما يتضمنه المنهج الدراسي وسيلة هامة في النظام التربوي، لما تعكسه من قيم اجتماعية مختلفة يسعى أي نظام تربوي لترسيخها في وجدان الناشئة ، وترى **رائد الخليل** أن التربية المدنية مجموعة من الخبرات المدنية والقيم والاتجاهات والممارسات تعزز الجانب المدني لدى الطالب في مختلف الحياة المدنية والنواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وذلك ليكونوا فاعلين مستقبلا في بناء مؤسسات المجتمع والارتقاء به على أساس مبدأ الحقوق والواجبات، كما أنها وسيلة لنقل المعارف والحقائق التاريخية التي تحقق لدى النشء والشباب قدرا من الوحدة القومية. **(عامر، 2012، ص200)**

ونظرا لأهمية التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة والهوية والانتماء فقد حظيت بالكثير من الاهتمام من طرف الباحثين والدارسين، فقد جاء في دراسة **النوي بالطاهر (2009)** التي هدف من خلالها إلى تحليل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية، حيث توصلت النتائج أنه يسعى المنهج إلى تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبدئ العدالة والانصاف، والتّأكيد على فكرة التساوي في الحقوق والواجبات، وتطوير عقول التلاميذ من خلال تقديم جملة من المعارف التي قد تساعد المتعلم على عمليات البحث في الظواهر وتزويد بمهارات الاستقصاء العلمي.

وتعد التربية المدنية صورة من صور التوعية الفردية والجماعية والتأهيل الاجتماعي والتوجيه الصحيح، إضافة إلى تحسين أوضاع البنية الاجتماعية والاقتصادية، كما أن بناء قيم المواطنة عبر التربية المدنية يؤدي إلى صقل شخصية التلاميذ، وتزويدهم بالوسائل المعرفية التي تمكنهم من وعي دورهم في المجتمع، واستيعاب الواجبات المطلوبة منهم وأدائها عن عقيدة واقتناع.

ووعيا منا بضرورة دراسة موضوع التربية المدنية، باعتباره أحد أهم الأنشطة المنهاجية التي لها دور كبير في بناء شخصية المتعلم وصقلها بما يتلاءم وغايات النظام التربوي وتطلعات المجتمع، ونظرا للدور البالغ الذي يلعبه أساتذة التعليم المتوسط في تنفيذ محتويات هذا النشاط الصفي، ارتأينا في مجموعة البحث أن نتناول أهمية هذا النشاط سيما في ظل التحسينات الجديدة في المناهج الدراسية، وانطلاقا مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما مدى أهمية مادة التربية المدنية في تزويد التلاميذ بمفاهيم ضرورية قادرة على تنمية بعدهم الاجتماعي من وجهة نظر أساتذة المتوسط.
- هل تتماشى مواضيع التربية المدنية مع قدرات التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
- هل مضامين مادة التربية المدنية سهلة التدريس من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

2. فرضيات الدراسة

- للتربية المدنية أهمية في تزويد التلاميذ بمفاهيم ضرورية قادرة على تنمية بعدهم الاجتماعي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
- تتماشى مواضيع التربية المدنية مع قدرات التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
- مضامين مادة التربية المدنية سهلة التدريس من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

3. أهمية الدراسة وأهدافها

تنبع أهمية الدراسة من أهمية نشاط التربية المدنية باعتباره أحد أهم الأنشطة التي تستهدف " تنمية القيم والاتجاهات التي يحتاجها المواطن ليكون مسؤولا وصالحا من خلال تعليم المعلم التلاميذ لكيفية احترام الذات و الأخرين و الإنصات وحل الصراعات وغيرها من القيم المجتمعية " **(السناء، 2015، ص99)**

وقد استهدفنا من خلال هذه الدراسة الوصول إلى ما يلي:

- الكشف عن أهمية مادة التربية المدنية في تزويد التلاميذ بمفاهيم ضرورية قادرة على تنمية بعدهم الاجتماعي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
- الوقوف على قدرة مقررات التربية المدنية على التماشي مع قدرات التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.
- التحقق من مدى سهولة تدريس مضامين مادة التربية المدنية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

4. مفاهيم الدراسة

مفهوم التربية المدنية: يمكن تعريفها بأنها تلك العملية التربوية والتعليمية المقصودة والممنهجة والموجهة، التي تهدف إلى اعداد انسان وتنمية شخصيته بكافة جوانبها، واعداده للمواطنة الديمقراطية الفعالة كمهارة وسلوك، تقوم على أساس الحقوق والواجبات، من خلال تنمية الإحساس الفردي والجماعي بالمسؤولية، وإكساب الفرد قيم الانفتاح على الثقافات والحضارات الإنسانية بما تدعم مفهوم المواطنة العالمية، ويعزز الديمقراطية بمفهومها الشامل المتضمن لبعدين الأساسين البعد السياسي والبعد الاجتماعي.

أهمية التربية المدنية: يعبر عن هذا المفهوم من الناحية الإجرائية باستجابات أفراد عينة الدراسة عل استبيان أهمية التربية المدنية المعد من طرف **مصمودي زين الدين (2003)** والمقنن في البيئة الجزائرية.

5.الدراسات السابقة

دراسة أبو الحشيش (2006): هدفت الدراسة إلى تقويم مناهج التربية المدنية في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وقام الباحث بأعداد استبانة مكونة من (60) موزعة على العناصر التالية: منج التربية المدنية، الأمثلة والتدريبات والأنشطة، طريق تعليم التربية المدنية، وسائل التقييم، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة وأظهرت الدراسة أن قيمة التقدير التقويمي لمنهج التربية المدنية بأبعاده المختفة كان متوسط. **(اب الحشيش بيسام، 2002، ص 19-20)**

دراسة logo(1988): دراسة بعنوان" التربية في المدارس" هدفها الدراسة إلى معين التربية المدنية ومكانتها في المناهج وآثارها على المتعلمين ووسائل تطويرها، استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة الاستبيان لمعرفة الاتجاهات الطلاب والمقابلة مع المعلمين وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر من نصف الطلاب مسؤولين في النظام الديمقراطي الدستوري كما بينت الدراسة أن غالبية طلاب المدارس العليا يفتقرون إلى المعرفة الدقيقة والفهم للمؤسسات والمبادئ وعمليات الحكومة في الولايات المتحدة.

دراسة روبنسون (1997)Ribinson: الدراسة بعنوان:" ممارسات واعدة في التربية المدنية " وقد هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد مقررات موحدة للتربية المدنية، قام الباحثون بزيارة (300) مدرسة في (27) ولاية وتم اختيار (183) مدرسة من هذه المدارس حسب معايير متفق عليها مثل: السمعة الحسنة والممارسات الوطني، وقام الباحثون بوضع مجموعة من الأسئلة تتعلق بالتحديات التربوية التي تواجد الأهداف والإجراءات المتعلقة بالمقررات وتم وضع مجموعة أخرى من الأسئلة المتعلقة بالممارسات المدرسية التي تم تصنيفها على

أساس أهداف المواطنة الصالحة، وطبقت الدراسة على موضوع الدراسة هذا توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن هناك علاقة وثيقة بين ما..... يتلقاها الطلاب من معلومات منهجية وممارسات كذلك هناك ازدياد ملحوظ في نسب الطلاب الذين طرأ تغيير على أدائهم السلوكي العاصي دليل على تقرير مقرر للتربية المدنية للصف السادس ببعض قيم المجتمع المدني وأثر ذلك على الاتجاهات، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، كلية التربية جامعة الأزهر.

دراسة وائل العاصي (2004): هدفت الدراسة إلى التعرف على قيم المجتمع المدني المقترحة لتعزيز مقرر التربية المدنية لتلاميذ الصف السادس وقد استخدم البحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (81) معلما معلمة في المدارس الأساسية الدنيا وطبق الباحث أداة تحليل المحتوى واستبانة القيم المتضمنة في كتب التربية المدنية وقد توصلت الدراسة إلى أن لكتاب التربية المدنية المقرر لصف السادس أساسي على (56) من القيم المدنية وهذه القيم كما أكد المجتمعون في ورشة العمل لا تكفي لصقل شخصية الطفل في هذه المرحلة. **(العاصي وائل،)**

دراسة خالدي أحمد (2005): عبارة عن رسالة ماجستير كانت بعنوان:" التربية المدنية مناهج ومفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية"، لذلك انطلقا الدراسة من إشكالية التالية:" هل الغايات المرجوه من مناهج التربية المدنية تهدف إلى ترسيخ قيم المواطنة بشكل مباشر وغير مباشر"، ولقد تمحور البحث حول المدرسة الجزائرية في تكوين المواطن الجزائري من خلال التربية المدنية ومن أجل تحديد معالم الانسان الجزائري الذي تصبوا المدرسة لتكوينه وقد توصل في دراسته هذه إلى تربية مدنية في الجزائر من خلال القيم التي تدرسه وتعمل على ترسيخها لدى التلاميذ إنما ترتكز على التكوين المدني والحس المدني.

دراسة حرب (2008): هدفت الدراسة إلى تقويم منهج التربية المدنية المطبق في المرحلة الأساسية (1- 6) بغية تشخيصه، ومن أجل ذلك تقصية البيانات بأربع أدوات هي: المجموعة البؤرية والاستبانة واستطلاع الرأي، وبطاقة الملاحظة، وجمعت من مختلف

العينات القصرية منها والعشوائية والتي أربى عدد ناصر عيناتها على (1000) وقد اسفرت على النتائج التالية:

- تعريف بتطوير التربية المدنية وفلسفتها ومحتواها وخصائص نمو الطفل الفلسطيني.
- رأي المجموعة البؤرية في محتوى التربية المدنية الحالية.
- مناقشة لمسيرات التربية المدنية لأهدافها ومعوقاتها عن تحقيق أهدافها وجدلية أي القضايا أولى باهتمام المجتمع الفلسطيني والأساليب التي يمارسها المعلمون في تدريسها. **(حرب سلمان، 2008، ص 23،)**

دراسة النوي بالطاهر: المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلميذ دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط طلبة (2012/2011).

هدفه إلى تحليل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وكشفت ما يتأتى منها المستوى العلمي التطبيقي من النتائج على تشكيل شخصية التلميذ في اتجاه تمثله لها، أي استدماجه لها وانخراطه في التعرف انطلاقا من دلالتها بالنسبة له .

شملت الدراسة لكل المجالات المعرفية لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط. وتوصل الباحث لجملة من النتائج في دراسته:

- التأكيد على حجت المسلمة التي تقرر اعتبار المضامين المعرفية لمنهج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بدوره.
- تضع مضامين منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أساس فيما يخص تنمية الروح الوطنية وترسيخ الحس المدني والشعور بالانتماء والمواطنة لدى التلميذ.

- يسعى المنهاج إلى تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والانصاف والتأكيد على فكرة تساوي المواطنين في الحقوق والواجبات. **(الطاهر بن النوي، 2013-2014)**

دراسة أماديو (1999) Amadio: الدراسة بعنوان: "إنجازات تطبيق التربية المدنية وتوقعات الطلاب وانجازاتهم في 30 دولة " وقد هدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة بين 30 ... حول إنجازات تطبيق جوانب التربية المدنية كذلك هدفت الدراسة التي تعرف على طرق التي تعرف على طرق التي يمكن من خلالها تم اكتساب الشباب الأسس والمبادئ المدنية ليؤدوا أدوارهم كمواطنين في مجتمع ديمقراطي وأن يكونوا منتمين للديمقراطية بالإضافة إلى تأثير حد الفصل ودور المعلم في التأثير في ذلك، قام المسؤولون عن الدراسة بالاستعانة بخبراء في مناهج التربية المدنية حيث قاموا بتحليل المناهج من خلال مقاييس عالمية وتم وضع خمسة عشر سؤالا بحوالي (120000) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين (14 – 17 – 18) سنة وتمحورت الأسئلة حول أسس الديمقراطية والمواطنة الصالحة وقام عدد من الخبراء في مجال التربية المدنية بتحليل النتائج الاستبانة التي طبقت حيث خلص المحللون إلى مجموعة من النتائج أهمها: **(امادو، 1999)**

1. وجود اتقان عام بين الدول المشاركة في موضوع الدراسة على رتيبة المنهج.
2. إن التنافر الاجتماعي مهمة غالبة على جميع الدول المشتركة في موضوع الدراسة.

اكتساب عدد كبير من طلبة بعض القيم والممارسات ذات بموضوع الدراسة **(هوق جون، 1988)**

الفصل الثاني:

الإطار النظري للدراسة

1. مفهوم التربية المدنية

1.1 تعريف التربية المدنية لغة:

مفهوم يتكون من كلمتين هما، موصوف وصفة فالموصوف هو كلمة التربية، وجاءت "ربا" في القاموس المحيط بمعنى زاد ونما (الزيرور أبادي 1983، 332) أما الصفة فهي المدينة وجاءت المدينة " مدن" بمعنى أقام، ومدني صفة منسوبة إلى مدينة رسول الله صلة الله عليه وسلم **(الزيرور أبادي، 1983، 270).**

بذلك يصبح معنى مفهوم التربية المدنية تربية أو تنشئة الفرد والمجتمع.

2.1 التعريف الاصطلاحي:

يعرف رسمي رستم: التربية المدنية بأنها عملية تهدف إلى توعية الفرد بحقوقه الانسانية وتنمية قدراته على المشاركة الفعالة في بناء المجتمع ومؤسساته وتحمل المسؤولية وتقدير إنسانية الانسان وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات ونحو الأخرين وتمثل الديمقراطية وحقوق الانسان والانفتاح على الثقافات العالمية والمشاركة الإيجابية في الحضارة الإنسانية**(رسمي عبد المالك رستم2001، ص 92.)**

يعرفها الصلاحي: التربية المدنية بأنها مصطلح بأنها يشير إلى عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية والمنهجية التي تتضمن اكسًاب الأفراد وعيا سياسيا واجتماعيا يتمحور حول تعزيز المواطنة المدينة وتنمية الأفراد معرفيا وثقافيا بطبيعة المجال السياسي الذي يعيشون فيه وكيفية تفعيل أدوارهم وممارساتهم.

يعرف عبد الرحمان النشوي: التربية المدنية بأنها مجموعة من الخبرات المدنية في المفاهيم والقيم والمهارات واتجاهات وممارسات تعزيز الجانب المدني لدى التلاميذ في متلف الحياة المدنية في النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ليكونوا أيضا فاعلين مستقبلا على بناء مؤسسات المجتمع والارتقاء به على أساس مبدأ الحقوق والواجبات.

ويعرف (Butts): التربية المدنية يرى بأنها تمثل الأساس للمجتمع السياسي الديمقراطي والنظام الدستوري، وأنها مهارات صنع القرار حول القضايا العامة والمشاركة في الشؤون العامة.(**إبراهيم ناصر،)**

يعرف القزاز: التربية المدنية بأنها عملية متعددة الجوانب تهدف إلى تدريب النشأ على القيم والمعارف والمهارات اللازمة لجعلهم مواطنين مشاركين مشاركة ديمقراطية فعالة ولتنظيم علاقات الأفراد مع بعضهم البعض وعلاقة الأفراد والمجموعات بالمجتمع ومهمة التربية المدنية: هي تعزيز القيم والرؤى والمعارف والمهارات التي تؤدي إلى مشاركة مدنية فاعلة. **(قزاز، 2003، 122).**

ويعرفها المغربي: بأنها التربية التي تساعد على تكوين انسان مسؤول له دور المشارك وفعال في الحياة الاجتماعية والسياسية من حيث الحقوق والواجبات وعليه فإنها تؤدي إلى تعزيز مجموعة من السلوكيات التي تهدف إلى المحصلة النهائية إلى رسم علاقة المواطن بوطنه وبالأخرين وتشمل علاقة الفرد بالمجتمع وعلاقة الفرد مع الجماعة والجماعة مع الجماعة.

يعرفها السيد عليوي: التربية المدنية بأنها التشكيل الثقافي بهدف تكوين المواطن وإشاعة الديمقراطية، وترسيخ التنمية المتواصلة والمشاركة المتنورة في إطار حكم صالح بكل شروطه ومقوماته. **(السيد عليوة، 2001، ص 75 – 76)**

ويرى إبراهيم ناصر: التربية المدنية تكون لمعرفة الذات والقدرة والاستعداد وادراك طبيعة وبنية المجتمع من حوله وبذلك يمكن التعامل مع المعطيات المحيطة برئي وفهم، ويشمل التفاعل بين أفراد المجتمع من حولنا وبذلك يمكن التعامل مع المعطيات المحيطة بوعي وفهم ويسهل التفاعل بين أفراد المجتمع. **(إبراهيم ناصر، 1994،)**

3.1 تحديد أبعاد كل مفهوم:

من خلال التعاريف السابقة في رؤيتها أن التربية المدنية بانها عملية تربوية، ذات إطار معرفي مفاهيمي تخلق وعيا لدى المواطن بحقوقه وواجباته العامة وتحمل المسؤولية وتقدير إنسانية الانسان.

أما تعريف (نشوري والقزاز) فيريان أنها تنطوي في الوقت نفسه على المشاركة الفعالة مما يتطلب تمتع بالمعارف والقدرات والقيم والمهارات واتجاهات الأساسية التي تتطلبها المشاركة الديمقراطية فعالة كالاستقلالية التفكير والقدرة على تكوين الرأي الذاتي المستقل والدفاع عن هذا الرأي.

كما ان هناك بعد قانونيا لبعض التعريفات يرى أنها تمثل أساس المجتمع السياسي الديمقراطي والنظام الدستوري وأنها تتضمن مهارات صنع القرار.

كما أن بعد آخر يرى أن التربية المدنية تشكيل ثقافي يهدف إلى تشكيل المواطنين وإشاعة الديمقراطية.

وهناك بعد آخر ينطوي عليه والذي يتضمن بعد المسؤولية الاجتماعية والسياسية من حيث الحقوق والواجبات التي تؤدي إلى تعزيز مجموعة من السلوكيات.

وهناك بعد آخر ينطوي عليه والذي يتضمن أن التربية المدنية تمكن الفرد من معرفة ذاته والقدرة والاستعداد وإدراك طبيعة وبنية المجتمع من حوله.

2. الخلفية النظرية

1.2 النظريات الشخصانية

تركز انشغالاتها أساسا على مفهوم الذات ومفهوم الحرية ومفهوم استقلالية الفرد، كما أنها تنطلق من فكرة مفادها أن المتعلم هو المعني في أي موقف تعلمي بالتحكم في تربيته باستعمال طاقاته الداخلية .تلح النظريات التي تنضوي تحت راية هذه الفئة، على دور المدرس كمسهل في إطار علاقته بالتلاميذ، فمن واجبه أن يهدف باستمرار إلى جعل الطفل يستحدث ذاته بنفسه، ويعبر الفكر الروجرسي بشكل جيد عن هذا المنظور التربوي، ومما يجعل الباحثين يرجعون إلي تصور Rogers للتربية، فهو يعتبر في الكيبيك وفي فرنسا وفي الولايات المتحدة مرجعا معبرا حقيقة عن تصور تربوي يؤكد على حرية المتعلم وعلى رغباته وعلى إرادته في التعلم .وليس تكاثر المدارس الحرة والمتفتحة والبديلة الذي عرفته الستينيات والسبعينيات من هذا القرن سوى برهانا على قوة هذا الفكر التربوي من جهة، وليس اعتماد هذا التيار في صياغة مقاربة الإنشغال بالتطور المتكامل للطفل سوى دليلا آخر على تلك القوة من جهة ثانية**(برتراند، 2007، ص 18)**

ويمكن أن نميز بين ثلاثة منابع اعتمدتها النظريات الشخصانية في التربية كمصادر استلهمت منها تطورها .هناك في البداية رواد أمثال Neill، الذين حاولوا القيام بتجارب تربوية، ثم يأتي بعد ذلك علماء النفس أمثال Rogers، الذين طوروا فكرة حول سلوك الشخص، وهناك أخيرا تلك البحوث التي تناولت موضوع سلوك الفرد داخل الجماعة، وسنتعرض لهذه المصادر الواحد تلو الآخر.

فأما المصدر الأول فتمثل في رواد المدارس الجديدة، حيث:

تعتبر الأعمال التربوية التي قام بها علماء التربية في بداية القرن العشرين، أول مصادر إلهام النظريات التربوية الشخصانية، فلقد أرسى INeil في أنجلترا معالم المدرسة المسماة summerhill، وفي كتابه A Dominie's Log (يوميات معلم في البادية)، نستطيع أن نلمس وجود بذور نظرية تربوية ستزحزح التربية في العالم الصناعي، إلا أن ظهور كتابه summeehill سنة

1960، سيؤدي إلى نشأة حركية كبيرة .لقد كان هذا الكتاب بمثابة حافز يدعو إلى فتح مدارس حرة، بل إنه المؤلف الذي مارس تأثيرا كبيرا على المهتمين بشؤون التربية والتعليم لدرجة جعلتهم يطلبون من Neill تأليف كتاب آخر يشرح فيه حدود الحرية التي يمكن منحها للطفل، وذاك ما قام به بالفعل سنة 1966 حين نشر كتابه Freedom,not license.

إن ما تجدر الإشارة إليه هنا، هو أن هذا التيار التربوي الإنجليزي الذي ركز اهتمامه على النمو المستقل للطفل، كان له صدى واسعا في بلدان أخرى مثل فرنسا وألمانيا وإيطاليا، فلقد بلغت النظريات الفلسفية العضوانية أوجها في بداية هذا القرن، مما دفع بالعديد من المؤلفين إلى الكتابة في موضوع الحرية، ومنهم cesare lombroso في إطاليا و Herbert spencer في إنجلترا وAlfred North Whitehead James&W في الولايات المتحدة. فضلا عن ذلك، يرى (F.Bohm1940) أن (1970) Maria Montessoti استندت إلى الفلسفة العضوانية عند Lombroso لطرح مقاربة تربوية تتمركز حول الفرد وتأخذ بعين الاعتبار جوانبه البيولوجية .لقد كان هذا الأخير رجل أنتروبولوجيا وتلميذا متشبعا بنظريات Rousseau التي تقوم من حيث المبدأ على عدم فرض قواعد سلوكية على الطفل وعلى عدم إلزامه بأية حدود وبأي تقليد معين، وعلى السماح له بتنمية ميوله واستعداداته بكل حرية.

أما المصدر الثاني فيتمثل في علم النفس الشخصاني، حيث:

تجد النظريات الشخصانية مصدر إلهامها الثاني في علم النفس الشخصاني الذي ظهر كرد فعل ضد علم النفس الحتمي الذي يرى أن اللاشعور والبيئة يتحكمان في أفعال الفرد ويمارسان رقابة عليها، وجاءت بحوث العديد من المفكرين أمثال **(Adler,fromm,Maslaw,May,Rogers)** كمحاولات بحثية تمكنهم من إيجاد سبيل ثالث يجنبهم الوقوع في ثنائية حتمية اللاشعور والبيئة معا.**(برتراند، 2007، ص 51)**

لقد أراد أصحاب النظريات الشخصانية في علم النفس تقديم تصور جديد للعلاقة البين تفاعلية للفرد، مما أدى بهم إلى إنشاء ما يصطلح عليه بعلم النفس الشخصاني الذي يطلق

عليه Maslaw إسم القوة الثالثة والمتكون من مدارس مختلفة. **(برتراند، 2007، ص 50-51-52)**

أما المصدر الثالث فيتمثل في نظريات العمل الجماعي، حيث:

يوجد المصدر الثالث للنظريات الشخصانية في أعمال k.Lewin(1935) الذي كان لنظريته في دينامية الشخصية أثر كبير في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أوروبا .ففي سنة 1935 صاغ هذا العالم المبدأ التالي: يقوم النمو على أساس حاجة داخلية تتجسد في هدف ومسعى وفكرة، ويتحدد هذا النمو كامتداد للفضاء الحيوي للطفل المرتبط ببعض الأهداف .إضافة إلى ذلك، قام Lewin بتحديد الشروط الضرورية المساعدة في تكوين نظرة موضوعية للواقع؛ حيث يرى أن الطفل يكون لنفسه نظرة للواقع انطلاقا من شرطين هما: مقاومة الأشياء لإرادته الخاصة، واختبار الصعوبات الملموسة التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، مما يؤدي به إلى أن يحيى تجربة أكيدة: تجربة ملامسة الواقع كشئ مستقل عن رغباته. (Bertrand,2007,53)

2.2 نظريات الإنسانية المحدثة

التاريخ والإشكالية

هناك العديد من النظريات التي لا تنضوي تحت المنظور الشخصاني أو الإنساني ولا تستلهم أفكارها مباشرة من Rogers، وهي تلك النظريات التي تتحدد ضمن نظريات الإنسانية المحدثة (weirtz,1994).يوجد أحد مصادرها في فيينا بالنمسا وفي حلقة فرويد بالذات.

لقد كان لAdler أثر كبير في تطور علم النفس الشخصاني في أوروبا وبشكل خاص في أمريكا خلال الثلاثينات، وهو ما ساعد Fromm&Maslaw على الإلتقاء ب Alferd Adler خلال ملتقيات كان هذا الأخير يديرها في نيويورك (1970)Goble. ولما توفي Adler سنة 1937، كونت جماعة من علماء النفس Maslow,Dreikurs,Fromm جمعية هامة في شيكاغو تحت رعاية Dreikurs Rudolf. كان لهؤلاء العلماء أثر عميق

في الفكر التربوي خاصة خلال الخمسينيات والستينيات؛ وهم يعتبرون ممن وجهوا هذا الفكر نحو بيداغوجيات تهتم بتطور الشخصية، وهي بيداغوجيات مازالت إلى يومنا هذا مستعملة في بعض المدارس.

المبادئ

بنى Fotinas نظرية من نظريات الإنسانية –المحدثة في التربية حاول فيها التوفيق بين مقاربة نسقية وبين فلسفة إنسانية تستلهم أفكارها من علم النفس الآدليري ومن مدرسة شيكاغو بشكل خاص، لقد تطورت هذه النظرية مع مرور الزمن، وكان الموضوع الذي تصدت له في البداية يتعلق ببداغوجيا توحيدية تمت كل التجارب التي أجريت بخصوصها في مخبر أطلق عليه إسم le café–école. **(برتراند، 2007، ص 61–62)**

الإستراتيجيات

تترابط حلقات هذه المنهجية في بنية بيداغوجية محددة ومنظمة مسبقا، إلا أن المتعلم هو من يحدد مسارها انطلاقا من حاجاته، وتتضمن بيداغوجيا الإنسانية –المحدثة عند Fotinas ست مراحل هي:

أ– مرحلة الممارسة الطبيعية(الفعل التفكيري الإستكشافي)

ب– مرحلة التوعية بالممارسة الطبيعية (الدراسة والتحليل)

ج– مرحلة التبادل الشامل(عرض المرحلتين الأولى والثانية)

د– مرحلة الممارسة الواعية(ممارسة الفكر العملي المنظم)

هـ– مرحلة تقويم الممارسة الواعية (دراسة وتحليل منتظمان)

و– مرحلة تبادل يجري في جمعية عامة(عرض المرحلتين الرابعة والخامسة)

منهجية شخصية

عرفت هذه البيداغوجيا المستعملة اليوم في أوساط التكوين الجامعي الكثير من التعديلات أثناء استخداماتها، مما أدى سنة 1992 إلى ظهور مقاربة أكثر تنظيما على مستوى المواقف التي اتخذتها وعلى مستوى ممارستها، وفي هذا السياق نعثر لدى

(1992) Henrey &Fotinas على إشكالية يفضل المؤلفون اعتبارها مستمدة من البيداغوجيا الآدليرية. **(برتراند، 2007، ص 63-64)**

المدرس كميسر للتعلم

يلعب المدرس في التعليم دور الميسر، فهو يقود المتعلم لأن يحي تجارب حقيقة تساعده في الولوج إلى تجربته المعيشة واختراق أعماقه بقوة، وللقيام بهذا العمل الذي يطلق عليه Henry & Fotinas(1992) l'endoscopie (أي الفحص الباطني أو استقصاء الأعماق اللامحدودة للإنسان)، توجد تقنيات بيداغوجية عديدة منها أن المدرس الميسر الذي يريد تطوير الوعي النوعي الجسدي لدى الطالب، أن يستعمل أنواع مختلفة من الإرتخاءات السلبية والإيجابية، التركيزات، التأمل الذاتي، أحلام اليقظة، التعابير الجسدية الحرة، الرقصات المثالية. **(برتراند، 2007، ص 65)**

اقتراحات النظرية الإنسانية وتطبيقاتها في مجال التعلم .

على المعلم أن يتيح فرص الاختيار أمام الطلبة ليرتادوا مواقف التعلم ويشجعهم على إدارتها وتنفيذها.

- أن يتسم المعلم بالدفء والإيجابية والقبول وأن يخلق جو صفيا يتسم بهذه السمات.
- على المعلم أن يكون واقعيا ويظهر رضاه تجاه المواقف الإيجابية، وعدم رضاه عن السلوك غير المرغوب فيه، ويوضح للطلبة أنه لا يتقبل السلوك الخاطئ ولكنه لا يكره الشخص الذي قام بهذا السلوك
- على المعلم تشجيع الطلبة على القيام بأنشطة تساعدهم على التعلم غير المباشر مثل لعب الدور والألعاب الدرامية.
- ينبغي على المعلم أن يساعد الطلبة على تكوين مفهوم إيجابي عن أنفسهم لأن ذلك يساعدهم على التعلم.
- على المعلم ألا يكون متكلفا، عليه أن يكون صادقا، يعمل بإخلاص، ونموذجا لائقا يحتذي به.

- على المعلم استخدام نموذج توضيح القيم حتى يساعد الطلاب على اختيار قيم المجتمع البناءة وحتى لا يعانوا من صراع القيم التي يمكن أن يؤدي بهم التوتر والفشل.
- ينبغي على المعلم أن يزود الطلاب بخبرات تساعدهم على تطوير اتجاهات وعادات مرغوبة يريد تنميتها لديهم (العناني، 2014,215,214).

3.2 النظرية الاجتماعية

"تستند بعض النظريات التربوية إلى نظرة اجتماعية للتغيرات الممكن إحداثها في ميدان التربية، الذي يعتبر من الميادين التي تفيد في تغيير المجتمع...إذ ينبغي أن تكون التربية وسيلة للحصول على أدوات وجدانية ومعرفية ونفس حركية وتصورية وغيرها تمكن التلاميذ من التدخل في الوضعية التي تساعدهم في تغيير الواقع اليومي، وإجمالا ينبغي أن تساهم التربية بلا قيد ولا شرط في تطوير الواقع("برتراند، 2007، ص135).

وقد أدّت التأثيرات السابقة المتنوعة إلى ظهور تيارات اجتماعية مختلفة أهمها: البيداغوجيات المؤسساتية المسيرة ذاتيا، ولتي مارست تأثيرا على الفكر التربوي خلال الستينات والسبعينات.

بيداغوجيات التوعية الاجتماعية كما حددها Shor Giroux , & Freir.

النظريات البيئية الاجتماعية، وهي النظريات التي تتناول العلاقة الشاملة بين التربية ومسيرة كوكبنا الأرضي...حيث تسعى إلى تأسيس مجتمعات جديدة تطور حملها لمسؤولية ثقافية واجتماعية وبيئية".**(برتراند، 2007، ص132، 135).**

البيداغوجيات المؤسساتية :

تعد البيداغوجيا المؤسساتية من الحركات التي جاءت من أجل تغيير ميدان التربية، وقد عرفت خلال الستينات والسبعينات في فرنسا وفي الكبيك، وتعتبر أهداف هذا التيار اجتماعية في جوهرها، وتتلخص في إعادة النظر في المجتمع الرأسمالي ومهاجمة تقسيم المجتمع إلى طبقات، والتخلي عن المؤسسات البيروقراطية، وإعادة بناء المجتمع.

سعى البيداغوجيات المؤسساتية إلى تحقيق الغايات التالية:

طرح تصور جديد للمؤسسات يدعو إلى بداية التسوية من القاعدة وإلى نقد مستمر للمعايير القائمة.

وإلى تطوير قوى تأسيسية. كشف القناع عن المؤسسات التي تستعمل الضغوطات المادية (اقتصادية وجسدية) حتى تفرض رؤية خاطئة عن علاقات الإنتاج.

إثبات أن الدولة والاقتصاد وصراع الطبقات هي ما يحدد المؤسسات، فضح تظليلات مفهومي الجماعة والمنظمات التي أنشأها علم نفس الجماعات وعلم اجتماع المنظمات. ". **(برتراند، 2007، ص132).**

"ترجع أصول البيداغوجيا المؤسساتية إلى مصدرين هما علم الاجتماع الماركسي وعلم النفس الاجتماعي (Oury, Vasquez) من جهة، والعلاج النفسي المؤسساتي ,Labrot (Lapassade, Lourau) الذي يهاجم المؤسسات القائمة... حيث تستمد البيداغوجيا المؤسساتية مصادرها من البيداغوجيا الفوضوية في انجلترا، وبواسطة التجارب Neill الألمانية التي عرفت أوجها في الثلاثينات بواسطة إسهامات نتائج تجارب في النقدية التي أجراها محللون نفسانيون في نهاية الخمسينات وبداية الستينات في فرنسا، ويؤكد Hess في كتاباته أن مرحلة (1960-1961) تعد مرحلة غنية بالأحداث التنظيمية لهذا التيار **(برتراند، 2007، ص 187).**

"إن مشكلة التنظيم المدرسي لا تقف عند هذا التنظيم وحده، فالتنظيم المدرسي ليس سوى مكانا تتفجر فيه الأزمة العامة التي يعيشها المجتمع. وهكذا، جاءت النظرية المؤسساتية لتؤدي وظيفة تحقيق التسيير الذاتي الاجتماعي...فهذه النظرية تسعى إلى إشراك أقصى عدد ممكن من الأفراد في عملية الإنتاج، وكذلك إلى تحريرهم، ويمكن القول أن التسيير الذاتي الاجتماعي يعد بمثابة الهدف الرئيسي للتسيير الذاتي البيداغوجي، مادام أنه يسمح بإرضاء الحاجات الإنسانية الأساسية أي تلك التي تهدف إلى تحقيق الإبداع والابتكار وأنه بدون تسيير ذاتي في المدرسة، وبدون تكفل Labrot المبادرة والبحث والتواصل

الإنساني ... ويؤكد الطلبة بأنفسهم وبدون استئصال ولو جزئي للبيروقراطية البيداغوجية، لن يكون هناك أي تكوين حقيقي ولن يحدث أي تغيير على مستوى ذهنيات الأفراد، مما قد ينجم عنه انجرار المجتمع نحو مشاكل لا حل لها،**(برتراند، 2009، ص13).**

إضافة إلى تأثر البيداغوجيا المؤسساتية بالماركسية، فقد تأثرت أيضا بنموذج العلاج النفسي المؤسساتي الذي حيث يؤكد " أن المرض العقلي يعد، Jean Ouryيؤكد أنه جاء لنقد المؤسسات، والذي نعثر عليه عند بالدرجة الأولى مرضا اجتماعيا، ويعتبر علماء النفس الممارسين في المؤسسات سجناء لنظام وقوانين ولأنماط أن ما ينبغي Jean Oury التنظيم التي تتحكم بشكل عام في عمل الطبيب وحتى في رأيه، ولذلك يرى علاجه أولا هو محيط المريض. وقياسا على ذلك، يجد المدرس نفسه في نفس الوضعية، أي سجينا لذلك النظام، حيث تعو مثل هذه النظرة إلى التركيز على إعادة تنظيم العلاقات داخل القسم الدراسي وداخل المؤسسة كما أنها تدعو إلى الاعتراف الصريح بدور اللاشعور في العملية التربوية (" **برتراند، 2007، ص 190).**

إضافة إلى ذلك، فإن البيداغوجيا المؤسساتية تستعمل تقنيات التدخل الجماعي التي تستخدمها البيداغوجيا الروجرسية، إلا أنه لا ينبغي الخلط بينهما، إذ أن أهداف كل واحدة منهما تختلف عن أهداف الأخرى،" والعلاقة بين التحليل المؤسساتي والطرائق النشطة كما يلي {يعني التسيير الذاتي الكشف Lapassade يحدد عن العنف المؤسساتي، في حين تميل اللاتوجيهية إلى تحسين الجو أو تسهيل العلاقات}، إن هذه الملاحظة التي ذات أهمية، لأنها تعبر عن وجود اختلاف جوهري بين النموذج الإنساني للتربية ونموذج Lapassade قدمها البيداغوجيا المؤسساتية ... ويعتبر مبدأ الطلب محور البيداغوجيا اللاتوجيهية حيث أن الفرد يمتلك القدرة على المبادرة وعلى الاختيار في هذه البيداغوجيا، إلا أن ما يحدد اختياره بالرغم من كل شيء هو الهيئات السياسية البيداغوجيا الروجرسية، مؤكدا أن اللاتوجيهية الفرديةGuiraud والأيديولوجية والاقتصادية...كما انتقد أو الاجتماعية لا تطرح التوجيهية البنيوية موضوع للمناقشة ما دام أن التكوين الذاتي اللاتوجيهي لا يقوم على التسيير الذاتي،

ويشكل هذا التوجه أحد التناقضات المركزية في الموقف الروجرسي، إذ أن اللاتوجيهية الحقيقية تفترض أن نرقى من مستوى الجماعات إلى مستوى المؤسسات." **(برتراند، 2007، ص 190)**.

إن تأثير علم الاجتماع المتزايد على البيداغوجيا المؤسساتية خاصة فيما يتعلق بمفهوم سلطة العنف الرمزي، والتي تدل على " العملية التي يتم بواسطتها تكريس فرض معان على الآخرين واعتبارها مشروعة وصادقة، في الوقت الذي تخفي فيه هذه المعاني وراءها علاقات القوة التي يقوم على أساسها هذا الفرض**(برتراند، 2007، ص 190)**، جعلها تقع في مفارقة غريبة، ذلك لأن أي عمل تربوي إنما يعبر عن عنف رمزي، فسيرورة العملية التربوية تتطلب وجود شروط وهي:

- وجود مرسل(هيئة بيداغوجية)تتوفر على استقلالية نسبية" .
- وجود مستقبل(متلق)تربطه بالمستقبل علاقة تواصل بيداغوجي إلزامية.
- وجود فعل بيداغوجي يكون هو بدوره قائما على الحق المشروع في الفرض(سلطة بيداغوجية) وهو الحق الذي يسمح بممارسة عمل بيداغوجي تقاس مردوديته بمقياس الديمومة والانتقالية والشمولية.
- وجود مبدأ منتج لخطاطات التفكير والإدراك والتقويم والممارسة، وينبغي أن يكون هذا المبدأ نتاجا للبنيات الهيكلية للمجتمع ومنتجا لممارسات مقبولة ومعيدا لإنتاج بنيات يتُّفقُ على موضوعيتها، إنه المبدأ الذي يسمى اليوم بمبدأ الثقافة النظامية**(برتراند، 207، ص 192-193)**.

و بناء على ما سبق، فإن " كل فعل سواء كان مؤسساتيا أم لا يعتبر عنفا رمزيا، لأنه يقوم على جعل المرسل يفرض على المتلقي طريقة من طرائق التفكير أو شكلا من أشكال معالجة المعلومات، بعبارة أخرى، تدافع البيداغوجيا المؤسساتية عما تحاربه **(برتراند، 2009، ص129)**

بيداغوجيا التوعية:

تحتوي هذه البيداغوجيا على جماعتين من المفكرين، حيث تنتمي الجماعة الأولى للتوجهات التي كان Paulo أول من حدد معالمها، أما الجماعة الثانية فيمثلها مفكروا البيداغوجيا النقدية .

1-2-1- الفكر التربوي عندPaulo Freire والمتأثرين به في البيداغوجيا التحريرية

أ -الفكر التربوي عندPaulo Freire:

كان " Freire في بداية حياته مدرسا، وقد استطاع بعد خمس عشرة(15) سنة من الخبرة في مجال التعليم أن يبني مفهوم بيداغوجيا التوعية (حيث لاحظ أثناء ممارساته لعمله أن الفئة العامة من الناس تتعرض للسيطرة وضع في طليعة اهتماماته تصورا محددا Freire وللحرمان من طرف الطبقات الحاكمة) ، كما أن للثقافة...فهو يفضل الانطلاق من تك وين الفرد على أساس ثقافة نقدية...و قد توصل بعد دراسته للمجتمع البرازيلي إلى وصفه بالمجتمع المنغلق الذي يعيش فيه الناس مستلبين ملزمين بالصمت وغير قادرين على اتخاذ قرارات وفاقدين لكل حس نقدي، ولما حان وقت التغيير، وقت انفتاح المجتمع وتأسيس الديمقراطية ت استبعاد مساهمة الشعب باسم الحفاظ على الحرية المهددة، وباسم الديمقراطية .إن المشكلة التي يسعى إلى حلها هي مساعدة الشعب على الاضطلاع بنفسه بعملية الانتقال إلى الديمقراطية حيث يقول Freire {إننا في حاجة لتربية تجعلنا قادرين على اتخاذ القرار وعلى تحمل المسؤولية الاجتماعية والسياسية}، ولحل التربية كممارسة ديمقراطية للحرية تقوم على استعمال طريقة Freire مشكلة الانتقال إلى الديمقراطية يطرح نشطة وتأسس على الحوار وعلى النقد وعلى تكوين أفراد قادرين على إبداء الرأي**(برتراند، 2007، ص 195).**

استراتيجيات الفكر التربوي التوعوي عندPaulo Freire: (برتراند، 2007، ص 196-199).

الحوار: وهو أول عنصر لهذا الأسلوب، ويقصد به تلك العلاقة غير السُلَّمية الموجودة بين الأفراد، يستطيع الإنسان أن ينمّي شعوره بالمساهمة في الحياة العامةFreire وهو يسهل الت واصل ... يقول كلما وجد نفسه في جو حواري، لان السلوك الحواري يتطلب الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والسياسية..، وفي ميدان التربية يلتزم المربي ببناء المعرفة مع الطلبة من خلال الحوار المستديم، لأنه لا يستطيع نقل المعرفة انطلاقا من علاقة السيطرة التي تربط بينه وبين الطلبة، إن التربية التحريرية تتعارض تماما مع البيداغوجيا التي تقوم على السيطرة.

الارتباط بالواقع: يشكل الارتباط بالواقع الخاصية الثانية لبيداغوجيا التوعية، لكونها تنطلق من تجارب الطلبة الحياتية بغض النظر عن مستوياتهم الدراسية، إنها بيداغوجيا تتموقع ضمن كل ما هو محسوس وضمن الحس المشترك وضمن الحياة اليومية للتلاميذ.

بناء الثقافة: يشكل تعليم الطلاب الخاصية الثالثة لهذه البيداغوجيا، ويتعلق الأمر هنا بتعليم اجتماعي للطلاب، ليس بالمعنى العام لمفهوم التعليم، ولكن بمعنى التثقيف، أي توعية الأفراد بثقافتهم وبضرو رة مشاركة كل واحد منهم في عملية البناء الجماعي والديمقراطي للثقافة وللتاريخ، ويكمن هذا التثقيف في تحصيل لغة لها معنى بالنسبة للفرد...أي أنه لا ينبغي أن نعلم الطالب ترديد جمل لا معنى لها بالنسبة للواقع الاجتماعي والثقافي...و عليه فإن دور المربي يتجسد في إثارة مناقشة حول موضوع مستمد من وضعيات ملموسة، وأيضا في اقتراح أدوات تساعد الفرد في اكتساب القدرة على التحدث عن حياته الخاصة، وتساعده كذلك في تكوين نفسه بنفسه.

تكوين الفكر النقدي: إن إشكالية التوعية يجب أن تكون ذات بعد نقدي وينبغي أن تمس تجارب الطالب الشخصية، أي أن الطالب يصبح بواسطتها واعيا بمشاكل المجتمع الذي يعيش فيه، فالأمر في نهاية المطاف يهدف إلى تمكين الطالب من التحكم في ثقافته وفي تاريخه، وإلى تمكينه من الشعور الواعي بالقيم التي استنبطها، والتحرر من قيم الطبقة الحاكمة، واكتساب نظرة اعتزاز بثقافته.

التكوين لاكتساب القدرة على التدخل الاجتماعي: ويتعلق الأمر هنا بتكوين الفرد بشكل يجعل منه فردا فاعلا اجتماعيا، تكمن وظيفته في التحرر وفي تحرير الآخرين من قبضة الطبقات المسيطرة، تعتبر في جوهرها اجتماعية، ولا يمكنها أن تتحدد في الوعي الفردي Freire لأن الحرية كما يراها فقط.

ب –بيداغوجيات التحرر:

حمل Shor فكر Freire إلى الولايات المتحدة خلال الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين، وهو " من أنشأ بيداغوجي جد واقعية عن التوعية الاجتماعية للفرد...حيث انطلق هذا الباحث من إشكالية اجتماعية للتربية وطرح التساؤلات التالية :هل تستطيع التربية أن تجعل الطلبة مفكرين ونقادا وعمالا مهرة ومواطنين نشطين؟ هل بإمكاننا أن ترقى بالديمقراطية وتساعد بإنصاف كل الطلبة؟ للإجابة عن هذه بيداغوجيا تحررية تدعو إلى منح الطلبة كل السلطات التي تمكنهم من تغيير المجتمع Shor "التساؤلات يطرح.**(برتراند، 2007، ص 199).**

خصائص بيداغوجيات التحرر عندShor (برتراند، 2007، ص 200–203)

المساهمة: من خلال استناده إلى أفكارDewey وFreire ويؤكد Shor أن المساهمة لا تحدث فقط في الأقسام الدراسية، بل في كل مكان من المجتمع، فالفرد لا يمكنه أن يعيش في فراغ، والفردانية تعتبر حتما اجتماعية، ومن ثمة ينبغي أن يكون الطالب نشيطا ومشاركا في نختلف النشاطات المدرسية وشبه المدرسية، كما ينبغي للمدرس أن يُنشِأ وضعيات تسمح للطالب بأن يكون نشيطا وليس سلبيا، كما ينبغي أن تكون هذه المساهمة مستديمة وذات "نشاط بيني "على أساس أن الفرد والمجتمع يغير كل واحد منهما الآخر بشكل تبادلي.

تعلم وجداني ومعرفي: إن التعليم التقليدي يشجع على التنافس بين الطلبة، وينشر المشاعر السلبية بين أغلب الأفراد، والأكيد أن التعلم لا يمكنه أن يتأسس على مثل هذه المشاعر الإحباطية، لأنها تنمي الشعور بالاستسلام والتقهقر، بل بالعكس، ينبغي أن يكون التعليم محررا ومركزا على المساهمة التي تساعد في ظهور المشاعر الايجابية لدى كل الطلبة.

تساؤلات الطلبة: تراهن هذه البيداغوجيا على الأسئلة التي يطرحها الطلبة كمحرك لعملية " الهدم النقدي "للمعلومات التي تصلنا عن طريق وسائل الإعلام والمؤسسات المدرسية، فالبيداغوجيا التي تنطلق من مثل هذه الأسئلة تتحول تدريجيا إلى نشاط بحثي يبني الطالب بواسطته معارفه، ويتوصل من خلاله إلى اكتساب نظرة أكثر نقدا للمجتمع.

الحوار: يؤكدShor معتمدا علىFreire أنه يجب على البيداغوجيا أن تأخذ شكل حواري نقدي، وذلك عل نقيض الطريقة الإلقائية التقليدية، فدور المدرس لا يكمن في تبليغ المعلومات للطلبة ولكن في التحاور معهم في مواضيع تهمهم، لأنهم يتعلمون بواسطة الحوار كيف يطورون نظرة نقدية لقدراتهم ولظروفهم وللغتهم ولمعارفهم ولمجتمعهم.

إعادة النظر في التنشئة الاجتماعية: يجب على المدرسين أن يتقاسموا السلطة مع الطلبة بهدف إعادة النظر في تنشئتهم الاجتماعية، فكلما تقاسم المدرسون هذه السلطة، دفع ذلك بالطلبة إلى المساهمة، بل أدى ذلك إلى جعلهم يعيدون النظر في الخبرات والسلوكات الاجتماعية، التي تهيكل حياتهم المدرسية، ومنها على سبيل المثال السلوكات العنصرية، لا يعني ذلك أن المدرسين سيدرسون الثقافة المضادة، بل يعني أن المدرسين سيشاركون الطلبة في إعادة النظر في الممارسة الثقافية والاجتماعية السائدة.

تعليم ديمقراطي: إن التعليم الديمقراطي تعليم يسمح لجميع الطلبة بالتعبير بحرية وبالتعريف بنواياهم، التي كيفها بعض الباحثين تعبر عن استراتيجياتFreire وبالاستجابة وفق ذلك لعالمهم، فطرائق ممتازة في التعليم التعاوني، وهي الاستراتيجيات التي جاءت لتحدي النماذج البيداغوجية الشائعة التي تعتبر أقل ديمقراطية، ويختلف التعليم التعاوني الذي دعا إليه أصحاب النظريات التعاونية للتعليم فبالنسبة للمنظرين في النظريات، Freire والتعلّم عن التعليم التعاوني عند الذي دعا إليه التعاونية للتعليم والتعلّم فهم يعتبرون التعلم التعاوني كأحسن وسيلة لتغيير المدرسة، على اعتبار أن لديهم نظرة بيداغوجية أو ديداكتيكية للتربية، في حين أن هذا التعليم من وجهة نظر المنظرين في البيداغوجيات التحررية يعتبر أحسن وسيلة لتكوين طلبة يكونون قادرين على تغيير المجتمع.

جماعة من الباحثين: يجب أن يقوم الطلبة ببحوث جدية وعميقة، فهم لا يتوافدون على المدارس للحصول على المعارف فقط، فينبغي عليهم أن يتحولوا إلى جماعة من الباحثين يكمن دورها في الاشتغال بالتغيير الاجتماعي.

تداخل المواد: يعد تقسيم المواد عائقا هاما يجب تجاوزه بواسطة التعليم المتعدد المواد، وما يجب فعله هو تجنب عزل تعلم اللغة كمادة وحدها، بل يجب على الطالب أن يكون قادرا على تعلم اللغة المكتوبة والمنطوقة من خلال جميع المواد.

الممارسة الاجتماعية يرىShor : أنه لا ينبغي حصر البيداغوجيا في القسم فقط، بل يجب أن تنطلق نحو الممارسات الاجتماعية، وهو في ذلك يعود إلى Freire وإلى مفهومه حول "العمل الثقافي من أجل الحرية "أي المشاركة في مجموعة من المطالب وتنظيم المظاهرات ضد اللامساواة الاجتماعية والمشاركة في الانتخابات وفي المسيرات من أجل بلوغ حقوق الأقليات والنضال من أجل الدفاع عن البيئة.

1-2-2-البيداغوجيا النقدية: (برتراند، 2007، ص 205-209)

تتميز البيداغوجيا النقدية عن البيداغوجيات التحريرية ببحثها الأكثر تطورا في مجال أسس التربية الاجتماعية، وتتموقع هذه البيداغوجيا وتتضح في نقطة تتقاطع فيها ثلاثة اتجاهات أساسية هي:

أ -**الماركسية الأرطودكسية** (أين تم الابتعاد عن الموقف الماركسي التقليدي الذي يهتم خاصة بالمشكلات الاقتصادية وبالطبقة العاملة، فلقد كانت الماركسية أول من استعمل لغة تسهل النقد الاجتماعي لوظائف المدرسة في مجتمعنا، وهي اللغة التي تدعو إلى فكرة أساسية تكمن في استنساخ النظام الاجتماعي والاقتصادي السائد، وتعتبر المدرسة حسب هذه اللغة آلية للاستنساخ وللانتقاء، أي أن المدارس لا تعدو أ ن تكون سوى منظمات اجتماعية تقوم بوظيفة الاستنساخ الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.)

ب -**علم الاجتماع التربوي الجديد:** (والذي يطرح نقدا جذريا للتربية التي تمنحها الأنظمة المدرسية، كما يرى أن تجزئة المواد الدراسية، وترتيب المعارف ضمن نظام سلمي، ورفض

المعارف غير المدرسية عبارة عن أدوات تساعد في انتقاء الطلبة حسب انتمائهم الطبقي، وبعبارة أخرى ينظر للبرمجة الدراسية كوسيلة فعالة يستعملها المجتمع للانتقاء الإيديولوجي).

ج –**الدراسات الثقافية(** والتي نعثر عليها في مصادر مختلفة كالأنتروبولوجيا، والدراسات النسوية والفينومينولوجيا، ومدرسة فرانكفورت، والبنيوية، والنصوص التي تناولت موضوع ما بعد العصرنة، كما يوضح بأن الحكومات لا تكون محايدة لأنها هي من يُموِّل التربية، وبالتالي فإن المدارس ليست محايدة فيGiroux ممارستها البيداغوجية، فهي تثبِّت من هم أكثر ثراء في امتيازاتهم، وتقصي وتهمش ثقافة الأقليات، أي خبراتها وتاريخها وأحلامها.)

إن مشكلة المدرسة هي مشكلة علاقتها بالمجتمع، فالمدرسة أداة ثقافية للانتقاء وللاستنساخ وتُستغل لصالح الطبقات السائدة، ولما كانت وظيفة المدرسة ترتبط بعملية التنشئة الاجتماعية فإن المشكلة كما يعتقد تتعلق بممارسة مجموعة معينة من الأفراد للسلطة على مجموعات أخرى عبر المؤسسات المدرسية، وGiroux هنا تكمن مشكلة كبيرة تمس جميع المؤسسات الثقافية للمجتمع، فالنخبة هي التي تراقب تطور المجتمع بواسطة مؤسساته الثقافية، فهو يرى أن المجتمع لا يشجع الأفراد ويمنعهم من القيام بتحليل معمق للمشاكل الاجتماعية التي نجمت عن التصنيع المفرط، كما يلاحظ أن البنيات الثقافية كالتلفزيون والمدارس والمذياع تستخدم كأدوات لتحويل أذهان الناس عن المشاكل الحقيقية، وتوجيههم نحو الاهتمام بمشكلات زائفة، فهذه المؤسسات تشغل الأذهان خلال الحياة بكاملها، أملا في أن تحافظ الجماعات الموجودة في السلطة على سلطتها أكبر قدر ممكن من الزمن، أما المجتمع فيطرح علينا ثقافة جماهيرية تميزها الرداءة والنفعية، لهذه الأسباب يكون من الصعب في مثل هذا الوضع تكوين مواطنين يكونون في المستقبل قادرين على النقد وعلى المعارضة وعلى تغيير المجتمع، وعليه فإن تحليل المشكلة الاجتماعية للتربية أصبح بالنسبة لبعض الباحثين تحليلا لصناعة ثقافية، وفي نفس الوقت ولادة للغة نقدية.

أ –مبادئ البيداغوجيا النقدية: (برتراند، 2007، ص 214–216)

الاهتمام بالقيم الاجتماعية: يلح Giroux على الكرامة الإنسانية التي تتجسد في الحرية والمساواة والعدالة الاجتماعية، ويصر أيضا أن هدف البيداغوجيا النقدية يكمن في خلق تصور سياسي يمكن من إنشاء ميادين جديدة مؤسسة على مبادئ المساواة والحرية والعدالة، كما ينبغي للبيداغوجيا النقدية أن تطور الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى الأشخاص، ويجب على الطلبة أن يتعلموا كيفية الدفاع عن حقوق الإنسان ومقاومة اللامساواة الاجتماعية. بناء لغة نقدية :يعد بناء واستعمال لغة نقدية المبدأ الثاني للبيداغوجيا النقدية التي تسعى إلى الانضواء تحت لواء" نموذج راديكالي"، فالفرد لا يكتسب القدرة على نقد التنظيم الاجتماعي إلا إذا تلقى تربية في هذا الاتجاه، كما أن الديمقراطية تقوم على الحس النقدي المتنامي لدى الفرد.

الطابع الاجتماعي للمعرفة: المعرفة ليست شيئا موضوعيا في حد ذاته، بل إنها مرتبطة ارتباطا قويا أنها مجموعة من النصوص الشفوية و Girouxبالممارسات الاجتماعية والثقافية للمجتمع، ويرى المكتوبة والنظرية التي تمكن الأفراد من تعلم كيف يساهمون، وكيف يحللون علاقاتهم بالغير والمحيط، لذلك ينبغي على الفرد اح ترام الفروق الفردية بين الأفراد وبين الجماعات، وأن يكتسب نظرة متعددة الثقافات ونظرة بيئية وغير عنصرية ولا أبوية تجاه الجماعة الديمقراطية، كما ينبغي اعتبار المربين " عمالا تثقيفيين "ما دام المنهاج هو منتوج سياسة ثقافية.

ب –الاستراتيجيات التربوية للبيداغوجيا النقدية: (برتراند، 2007، ص 216–217)

لم يقدم علماء البيداغوجيا النقدية الكثير حول استراتيجياتهم البيداغوجية، فهذه البيداغوجيا تعد بالنسبة لهم أداة تحليل قبل أن تكون إستراتيجية تعليمية، تهتم بتنظيم المحتويات التي تسعى إلى تبليغها، ومن خصائص البيداغوجيا النقدية أنها تنتقد الأسس التي تقوم عليها كل المواد، أما مهمتها العمومية فتكمن في جعل المجتمع أكثر ديمقراطية، وينبغي أن تنطلق الممارسة النقدية من الحياة اليومية الاجتماعية – الثقافية للطالب، أي من تاريخه، وهي تتناول كثيرا مواضيع التنظيم وتأسيس التصورات النصية والشفهية والبصرية،

ولذلك تهتم هذه البيداغوجيا بدراسة النصوص المكتوبة والمعاني التي تخفيها البرامج السمعية البصرية والأفلام والفنون.

3.2 النظريات البيئية الاجتماعية للتربية:

"تركز النظريات البيئية الاجتماعية للتربية اهتمامها على المشكلات الكبرى المتولدة عن البنيات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، يمر المجتمع بمرحلة انتقالية لا شك أنها ستترك بصماتها في نهاية هذا الطور من أطوار تاريخ كوكبنا الأرضي، إنه طور التصنيع الجنوني للمجتمعات، وإذا ما أردنا ضمان تطور صحي للمجتمع وللفرد وللطبيعة، فإنه من الضروري إحداث تغيرات كبرى، لأن المشكلات البيئية الخطيرة التي نواجهها في بداية هذا القرن الواحد والعشرين (21)، تبين إلى أي حد أصبح من الضروري الاهتمام بالفكر الإيكولوجي، خاصة فيما يتعلق بإحداث تنظيم يشمل الحياة على الأرض، إن الطبيعة تفرض علينا حدودا لتفادي الانحراف عن صفات الجنس البشري، ثم إن حل هذه المشكلات لا يكمن فقط في قلقنا الكبير على البيئة، أو في تحسين فعالية المدرسة، أو في القضاء على الطبقات الاجتماعية، أو في خلق تكنولوجيا إعلامية بيداغوجية أكثر فعالية، بل يكمن أيضا في خلق نظرة جديدة للعالم، أما دور المؤسسات المدرسية فيتمثل في مساهمتها في تكوين جماعي لهذه النظرة " (برتراند، 2007، ص 218)

البيداغوجيا الاجتماعية للنمو الذاتي:

يعتبر " Jacques Grand'Maison من المؤلفين الكيبيكين الذي كتبوا في مواضيع اجتماعية عديدة، ولقد عبر عن فكره التربوي في كتب عديدة... وتعتبر بيداغوجيته اجتماعية وقريبة من فكر Freire (برتراند، 2007، ص 219) ، حيث تعد تجسيدا للعديد من النظريات النقدية الحديثة.

أهم عناصر نظرية Jacques Grand'Maison:

أ –**نمذجة المدارس:** بدأ Grand'Maison بمحاولة التغلب على مشكلة عدم التلاؤم الاجتماعي للمدرسة، فهو يرى أن البنيات الحالية للنظام المدرسي ما زالت إقطاعية ضمن

مدنية تهزها تيارات اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية وإيديولوجية وتيارات مضادة لها من نفس النوع (" برتراند، 2007، ص219) 912، وذلك بجعل بالمدرسة حيزا أكثر إنسانية للوصول إلى تحقيق التربية الإنسانية، فبيداغوجيا النمو الذاتي للطالب لا تقوم إلا على قاعدة اجتماعية منسجمة وملتحمة بالثقافة الاقتصادية والسياسية، " إذ لا تنجح البيداغوجيا إلا إذا تحولت إلى ممارسة اجتماعية للنمو الذات، وتخلت عن منطقها الأدواتي ليحل محله منطق تحقيق النمو للجميع **(برتراند، 2009، ص 219)**

الاستراتيجيات البيداغوجية: تتميز " الاستراتيجيات البيداغوجية لهذه النظرية التربوية بثلاث خصائص رئيسية: إنها أولا بيداغوجيا مشتركة(بين فئات العناصر الفاعلة، والتنظيمات الإدارية، والثقافية، والتقنية، والاجتماعية)، ثانيا هي بيداغوجيا لصيقة بالتجربة المعيشة وبالواقع الاجتماعي، وهي ثالثا تتوفر على تآزر بين الأحداث الأساسية للحياة(**"برتراند، 2007، ص 222)**

وتأخذ هذه الاستراتيجيات البيداغوجية " شكل شبكة تدعم التعلمات القاعدية، وهي الشبكة التي يطلق عليها Grand'Maison اسم الشبكة البيداغوجية للأفعال الأساسية التربوية، إنها شبكة ترتبط مباشرة بالحياة اليومية**(برتراند، 2007، ص 225)**

وهي كما يلي: **(برتراند، 2007، ص 225-227)**

مهارة الفعل: يجب اللجوء إلى الميدان لتعليم مهارة الفعل ولتحقيق التعلمات التقنية(لأنها تساعد على الارتباط بالواقع)، كما يجب إلغاء الانفصام بين العمل اليدوي والعمل الفكري.

مهارة التفكير: تعالج المدرسة معارف وتقنيات، ولكن هل تُعلم الأفراد كيف يفكرون بدقة وبصرامة وبحكمة؟ لذلك نجد Grand'Maison يؤكد على أن تكون المدرسة مكانا مفضلا لتنمية الميل إلى ممارسة تفكير جدي ومستقبلي صارم، لتُمكن الأفراد من القدرة على إصدار الأحكام وإثباتها، وتمييز ما يبث في وسائل الإعلام من أخبار.

مهارة العيش: إن الآفات الاجتماعية المنتشرة في المجتمعات باتت تؤثر بشكل كبير على التنشئة الاجتماعية للأفراد، لذلك يجب تربية الأفراد على تحمل المسؤولية في الحياة، ومحاولة الموازنة بين الحريات الفردية والضرورات التي يحتاج إليها المجتمع.

مهارة المشاركة: يعتبر تطور وجودة العلاقات الاجتماعية والروابط الإنسانية من وظائف المدرسة، لذلك وجب عليما أن تقوم بتربية الأفراد على كيفية تجاوز المصالح الفردية من أجل تحقيق مصالح الجماعة.

مهارة الحديث: يجب على المدرسة أن تستخدم ثقافة قريبة من الأفراد لتسهّ ل عليهم التعبير عن واقعهم باستخدام مهارة الحديث، وإلا ستكون المدرسة بعيدة كل البعد عن الحياة.

ب –التنظيم البيداغوجي: يرى Grand'Maison أن البيداغوجيا يجب أن تكون " ذات طبيعة إنسانية قريبة جدا من المجتمع، وهي من خلال ذلك ستساعد في اكتساب الخبرة الموقفية وفي اكتساب العيش في الواقع ...كما يجب أن تكون قادرة على تحقيق التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع ولجميع أوساط الحياة...كما يرى أنه يجب العمل انطلاقا من شبكات العلاقات اليومية لفرد مع وسطه، وتتبين هذه العلاقات في ثلاث مستويات:

- مستوى الخبرات العفوية وشبكات الأشخاص الذين تربط بينهم علاقات وشبكات مكانية وزمنية وشبكات النشاطات ومراكز الاهتمام.
- مستوى الخبرات المنظمة وشبكات الانتماء(منظمات ومؤسسات) وشبكات السلطة والزعامة وشبكات التقنيات المستعملة.
- مستوى الخبرات المعبر عنها(رموز، غايات، إيديولوجيات) وشبكات الكلمات والعبارات الأساسية وشبكات الرموز اليومية وشبكات الاتجاهات(قيم وإديولوجيات وسياسات ")

(برتراند، 2007، 228)

وبناء على ما سبق، تعد التربية أسلوبا منسجما وشاملا في معالجة الخبرة اليومية" وما يجب إعادة إنشائه هو القاعدة الاجتماعية انطلاقا من بيداغوجيا اجتماعية للنمو الذاتي...من

خلال حيز مكاني للممارسة والتفكير والتضامن، يكون منظما في حيز اجتماعي ومؤسساتي معين **(برتراند، 2007، ص228)** ، إذا فالبيداغوجيا هي مسؤولية جميع المؤسسات.

1-3-2-تربية نسقية في مجتمع إيكولوجي اقتصادي:

"إن ما يميز المجتمع الإيكولوجي هو ظهور توازن اقتصادي جديد يسعى إلى الاستجابة للحاجات الإنسانية، وإلى تأمين البقاء وتطور النظام الاجتماعي، إضافة إلى سعي هذا التوازن الاقتصادي الجديد لمواصلة تعاون حقيقي مع الطبيعة **(برتراند، 2007، ص229)** ، ويعرض De Rosnay القيم التي يتأسس عليها مشروع المجتمع الإيكولوجي الاقتصادي، ومنها " المشاركة واللامركزية والتعاون والعمل الإبداعي والمنطق الشامل والفكر الابتكاري واحترام الآخرين والتعايش" ، وهذا ما سيساعد الإنسان على الرؤية الشاملة للمشكلات والأنظمة، والتركيز على التفاعلات بين مختلف العناصر، ووضع تصورات مستقبلية.

أ -مبادئ التربية النسقية:

تقوم التربية النسقية من الناحية العلمية على خمسة مبادئ أساسية هي:

مبدأ المقاربة اللولبية: تعد المقاربة التقليدية ذات اتجاه خطي وتعاقبي، حيث أنها تقوم على عملية انتقال من نقطة إلى أخرى، ويجب تعويضها بمسار يأخذ شكلا لولبيا يسمح بالقيام بارتدادات واستردادات، ويمكن تطبيقها في مستويات تربوية عليا.

مبدأ التعدد السياقي: يجب أن تقوم دراسة مفهوم معين على أساس يأخذ بعين الاعتبار تعدد السياقات التي يمكن اغترافه منها، بدل الاعتماد على حصره في سياق واحد أو تعريف واحد وثابت.

مبدأ تشابك الأنظمة: يسمح استعمال مواد مثل البيولوجيا والاقتصاد باستثمار وتشابك وديناميةالأنظمة.

مبدأ المواضيع العمودية: تساعد المواضيع العمودية مثل موضوع" أصل الحياة "في إدماج مجموعات عديدة من المعارف ذات مستويات مختلفة.

مبدأ الربط: يفترض فهم ظاهرة في حد ذاتها، إقامة روابط بينها وبين ظواهر أخرى **(".برتراند،2007، ص 230-231)**

1-3-3-تربية خبراتية:

تعد نظرية Jantsch من النظريات التربوية المعقدة، ويعتبر " Design for Evolution من أهم مؤلفاته، فهو يتناول فيه موضوع اكتساب واستعمال المعرفة لأغراض إنسانية...و يعتقد على غرار Toffler وDe Rosnay أنه من الضروري تغيير طريقتنا في النظر إلى الأشياء، ومن الضروري أن نلجأ إلى النظرية العامة للأنساق...حيث يؤكد أن الأنساق المعرفية تتطور بنفس الطريقة التي تتطور بها الأنساق الإنسانية، أي بطريقة التغذية المُرجعة **(برتراند، 2007، ص 232).**

"يستعمل Jantsch مفهوم نظام الخبرات المتبادلة وهو مفهوم" يحتوي على القدرة الإبداعية وعلى التصورات العلمية، ومن ثمة فإن الحدس يلعب دورا هاما في الخبرة الإنسانية، أما أهداف التربية فستسعى إلى إثراء وإلى تفعيل خبرة المتعلم، أي أن أهداف التربية تكمن في نمو العقل وفي تحسين قدرة المتعلم على تنظيم خبرته العامة وتوجيهها نحو هدف معين من خلال استعماله لأساليب الاستفادة من الخبرات البحثية الأخرى، ويؤدي إلى ذلك إلى حدوث موقف ديناميكي يميل إلى الاتجاه نحو الهدف ما دام أن الأمر يتعلق بإعداد الطلبة للتكيف الجيد مع مواقف يصعب علينا توقعها أثناء عملية التعليم **(برتراند، 2007، ص 233).**

أ -محاور التربية عند Jantsch (برتراند، 2007، ص 233-234)

مفهوم العلاقات الإنسانية: أي تصور التجربة في علاقتها بالعالم المحيط، ويختص هذا الجزء من التربية بعلاقات الإنسان مع الواقع الفيزيائي والاجتماعي والروحي، وفي هذا المجال يتم التعرض لمعالجة التواصل والإبداع والمناهج العلمية التي تتناول المظاهر

الديناميكية لعلاقات الإنسان بالعالم، ومن الممكن أن يحتوي على مواضيع البيولوجيا وعلم النفس والتحليل النفسي ونظرية الإبداع ومبادئ الاتصال والسيبرنيتيك وكذلك كل أشكال الاتصال مثل (التواصل الروحاني وغيره.)

مفهوم الوسائل: أي تنظيم المحيط (الأوساط الطبيعية والفيزيائية والاجتماعية) وتعد إقامة نظام بين الأفراد وتكنولوجياتهم وأنظمة اتصالهم وطموحاتهم وتوقعاتهم وأهدافهم، الموضوع المركزي لهذا النظام، أما التربية فيمكن أن تتضمن المواضيع التالية: عمليات التجديد والتخطيط الابتكاري والعلوم السياسية والمقاربة النسقية للتخطيط ونظريات اتخاذ القرار والدراسات المستقبلية والمؤشرات الاجتماعية لحدوث التغيير.

مفهوم الحدس: أي التنظيم الثقافي للأنظمة الاجتماعية ويتمركز التعلم في هذا المستوى على الفهم الجيد لتطور القيم، أما المفهوم الأساسي هنا فهو :منهجيات البحث في قيم الأخلاق والدين وعلم الجمال، أي البحث النسقي طبيعة قيم مختلف المؤسسات التي تتضمن سلوكات مختلفة.

1-3-4-مناهج المستقبل:

اعتبر برتراند أن Toffler قدم لنا فكرة جد هامة حول العلاقات بين التربية وثقافة المستقبل والمجتمع الصناعي الحديث، فمن ناحية نجد هذه الفكرة ترفض بوضوح بعض البنيات التربوية المعاصرة، ومن ناحية ثانية نجدها تعارض أولئك الذين يدافعون عن الماضي وعن التقاليد لتتجه نحو القيام بعملية دمج عميقة للمستقبل كمحور أساسي للتربية، إذن، إن المستقبل يجب أن يعالج كإمكانية للتغيير في نطاق ما تسمح به المؤسسات الاجتماعية التي لم تعد متوافقة مع حاجات عصرنا، ذلك أن المستقبل لم يعد فقط نقطة انطلاق تغيير الفرد فحسب، بل أصبح حافزه الداخلي لحدوث ذلك التغيير، ولقد صار المستقبل يشكل نظرة الفرد للغد، هذا الفرد الذي يوجه تحليلاته نحو التغيرات التي يجب إدخالها على المؤسسات الاجتماعية**(برتراند، 2007، ص 234-235).**

"كتب Toffler أن إدراج المستقبل في التعلم يرتبط بالضرورة بالتوجهات العميقة نحو تغيير العالم المعاصر...حيث تعتبر دراسة المستقبل أساس التعلم، فإذا كنا غير قادرين على بناء تصورات توقعية فإننا لا نستطيع أن نتعلم بالفعل، يُسقِط كل واحد منا صورة حية عن المستقبل عن واجهة شعوره، ولكل واحد منا في طيات نفسه توقعات قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى، والحقيقة أن هذه البنية الخفية المتكونة من تصوراتنا الأولية حول المستقبل، هي الأساس الذي يسمح للكائن الإنساني بالعيش في بيئة تتغير بدون انقطاع، بل إنها قاعدة تكيفه، وعليه فإن دور التربية يكمن في تدعيم مهارة التكيف مع التغيرات، ويكمن الجزء الأكبر من التربية في العمليات التي تستطيع توسيع وتحسين وإثراء ص ورة الفرد عن المستقبل**(برتراند، 2007، ص 236)**.

ويطرح Toffler إستراتيجية تربوية مهمة لتحقيق تعليم المستقبل وهي { التعلم بالعمل}، "ففي هذه الإستراتيجية يقوم الطلبة بتنظيم أنفسهم وبتكوين فرق تتكون من أفراد ذوي أعمار مختلفة لكسر الحواجز بين الأجيال، ثم تتفق هذه الفرق حول هدف واضح يحدد التغيير الذي يريدون إحداثه في المجتمع، وهذا سينمي لديهم شعورا بالانتماء لدى الفرقة الواحدة مما يؤدي إلى أُفول المشكلات المتعلقة بالشعور بالوحدة وبالعزلة الذي غالبا ما يغذيه التعلم المفردن **(برتراند، 2007، ص 238)**.

والتعلم بالعمل يجب أن يتحول إلى محور أساسي للتربية، أين تكون الدروس عبارة عن وسيط ثانوي يساهم في إعادة العلاقات بين المدرسة والمجتمع إلى وضعها الطبيعي.

الفصل الثالث:

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1.المنهج المعتمد

2.العينة

3.الأدوات المستخدمة في الدراسة

4.الخصائص السيكومترية

5.الأساليب الاحصائية

خلاصة الفصل:

تمهيد:

يشكل هذا الفصل مدخلا منهجيا للدّراسة، حيث تم التّطرق فيه إلى الإجراءات المنهجية المستخدمة ابتداء من الدّراسة الاستطلاعية للتّعرف على المجال المكاني للتطبيق، إلى منهج البحث العلمي المستخدم، وأدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المتبعة، هذا لأنها كلها إجراءات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، وهذا ما حاول الباحث مراعاته وإتباعه، في هذا الفصل.

1- منهج الدراسة:

يعنى المنهج بوصف ما هو قائم في الواقع ومحاولة تفسيره، ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، حيث يستخدم في هذا المنهج أساليب القياس، والتصنيف والتفسير، واستنتاج العلاقات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة للدراسة، وتحليلها للوصول إلى إدراك طبيعتها، ومحاولة وضع الحلول التي تساهم في حلها (أحمد، الطاهر، 1991، ص.57). وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية فهي تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي.

أما مراحل المنهج المتبع في الدراسة الحالية فتلخصت في مرحلتين أساسيتين:

1-1-**مرحلة الدراسة الاستطلاعية:** والتي مكنت الباحثة من ضبط أدوات الدراسة والتحقق من خصائصهما السيكومترية.

1-2-**مرحلة الدراسة الأساسية:** والتي تم فيها جمع وترتيب البيانات ومعطيات الدراسة.

2- **الدراسة الاستطلاعية:**

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي الدقيق، حتى يتمكن الباحث من أخذ صورة واضحة على ميدان بحثه بهدف التمكن من دراسة المشكلة.**(مقدم، 2003، ص.146)**، وفي ضوء المفاهيم الإجرائية للدّراسة الحالية إنصبت الجهود في الدّراسة الاستطلاعية في إختبار صلاحية أدوات الدّراسة، من حيث الصدق والثبات، فقد تمّ الاعتماد استبيان معد لذلك وتمّ إجراء الدّراسة الاستطلاعية على عينة من اساتذة التعليم المتوسط ببلدية عين لحجل وعين الملح وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

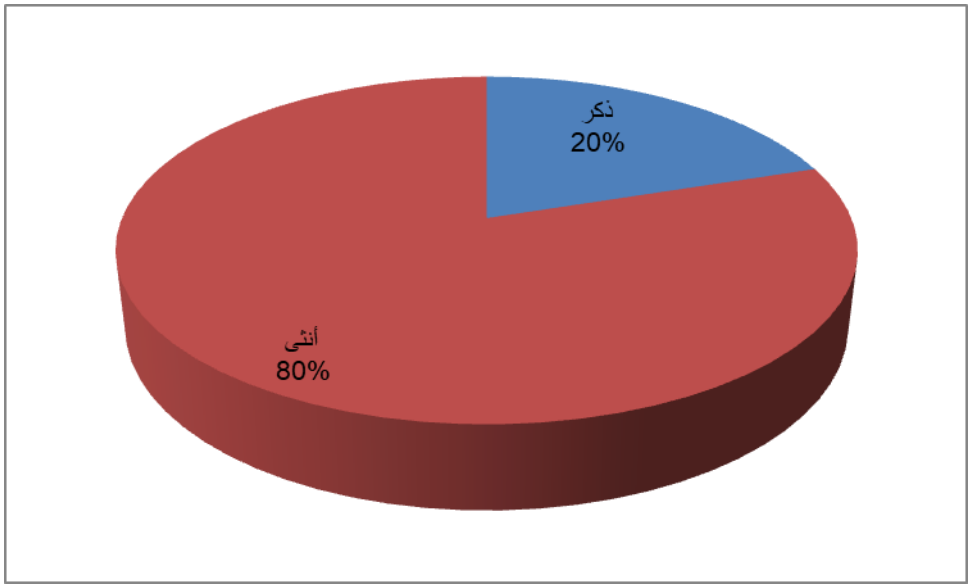
- التّعرف على ميدان الدّراسة.
- الوقوف على الصعوبات المحتمل مواجهتها خلال إجراء الدراسة الأساسية.
- التّحقق من صلاحية أدوات القياس.

2-1 عيّنة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدّراسة الاستطلاعية من (20) أستاذ وأستاذة ببلدية عين لحجل وعين الملح، تم إختيارهم بطريقة عشوائية والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم 1: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	4	20%
أنثى	16	80%
الإجمالي	20	%100



الشكل رقم 1: يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددهم إجمالا (20) فرد، نلاحظ أن عدد الذكور قدر بـ 4 افراد بنسبة 20 %. في حين نلاحظ أن عدد الإناث قدر بـ 16 فرد أي ما نسبته 80%.

3- أدوات الدراسة:

بما أن موضوع دراستنا هو أهمية تدريس التربية المدنية في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط فقد لذا تم الاعتماد على استبيان معد من قبل مصمودي زين الدين2003، حيث يحتوي الاستبيان على محورين المحور الأول خاص بالبيانات الشخصية والمحور الثاني خاص بعبارات الاستبيان وهم 40 عبارة، تتم الاجابة على عبارات الاستبيان بـ موافق، غير موافق.

أ-الصدق:

-صدق الاتساق الداخلي:

لقد جرى التّحقق من صدق الاستبيان عن طريق حساب الاتساق الداخلي للعبارات، والذي يعتمد على حساب معامل الارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للاستبيان، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم 2: معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	**0.41	11	**0.76	21	**0.40	31	**0.51
2	**0.41	12	**0.88	22	**0.77	32	**0.48
3	**0.46	13	**0.75	23	**0.83	33	**0.41
4	**0.72	14	**0.53	24	**0.87	34	**0.73
5	**0.63	15	**0.58	25	**0.55	35	**0.55
6	**0.48	16	**0.60	26	**0.44	36	**0.41
7	**0.75	17	**0.61	27	**0.51	37	**0.48
8	**0.55	18	**0.79	28	**0.48	38	**0.42
9	*0.30	19	**0.71	29	**0.77	39	**0.64
10	*0.39	20	*0.48	30	**0.68	40	**0.58

** دال عند (α= 0.01)، * دال عند (α= 0.05)

يتضح من الجدول رقم(02): أن جميع معاملات إرتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) و(α= 0.05)، ما يعتبر مؤشرا على صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

ب- الثبات

- ألفا كرونباخ

تم التأكد من ثبات الاستبيان عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم 3: معامل ألفا- كرونباخ

الاستبيان	معامل ألفا كرونباخ
البعد المتعلق بالمجتمع	0.78
البعد المتعلق بالمتعلم	0.80
البعد المتعلق بالمعلم	0.81

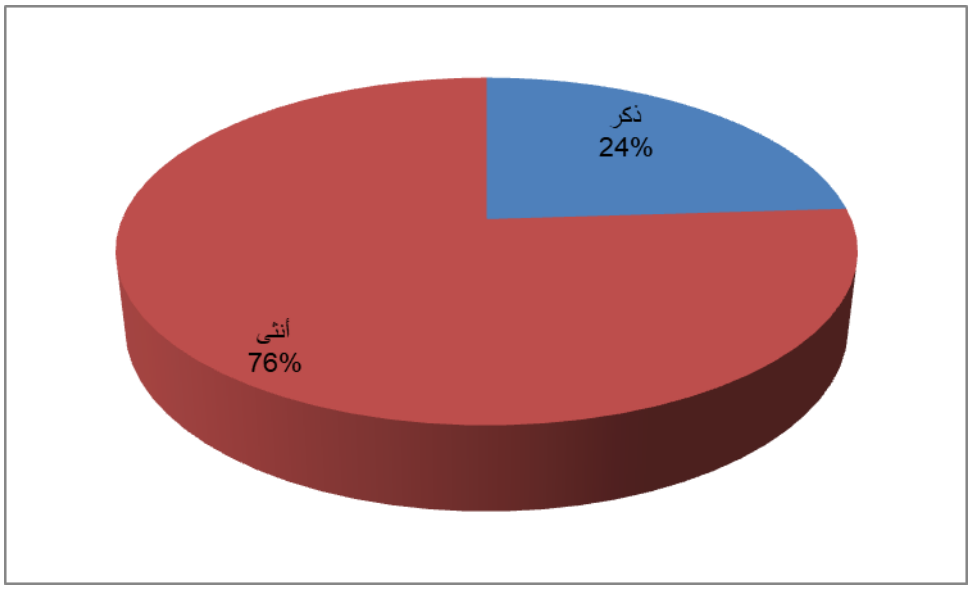
يتضح من الجدول رقم (03): أن قيمة معامل **ألفا كرونباخ** قدرت بـ (0.78) بالنسبة للبعد الخاص بالمجتمع، و(0.80) بالنسبة للبعد الخاص بالمتعلم، و (0.81)بالنسبة للبعد الخاص بالمعلم وهذا ما يؤكد تمتّع الاستبيان بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحيته للاستخدام مع العينة النهائية للدراسة الحالية.

4- عينة الدراسة:

إن دراسة أي ظاهرة نفسية أو اجتماعية تبنى على أساس العينة المأخوذة من هذه الظاهرة، لأنه في كثير من الأحيان يستحيل دراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة، لهذا فقط تم اختيار عينة عشوائية من اساتذة التعليم الابتدائي بكل من بلدية عين لحجل وبلدية عين الملح والجداول التالية توضح توزيع افراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والسن والمستوى التعليمي والحالة الاجتماعية:

الجدول رقم 4: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	12	24%
أنثى	38	76%
الإجمالي	50	%100

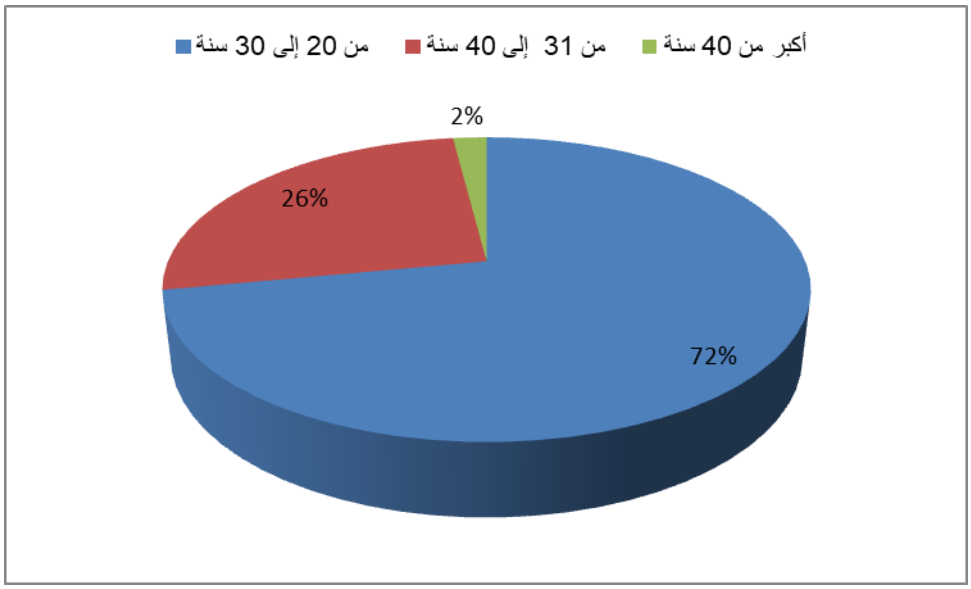


الشكل رقم 2: التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

من خلال الجدول رقم (04) والشكل رقم (02) أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 50 فرد، نلاحظ أن عدد الذكور قدر بـ 12 فرد بنسبة 24% وعدد والإناث قدر بـ 38 فرد بنسبة76 % وهم الأعلى نسبة.

الجدول رقم 5: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية
من 20 إلى 30 سنة	36	72%
من 31 إلى 40 سنة	13	26%
أكبر من 40 سنة	1	2%
الإجمالي	50	%100

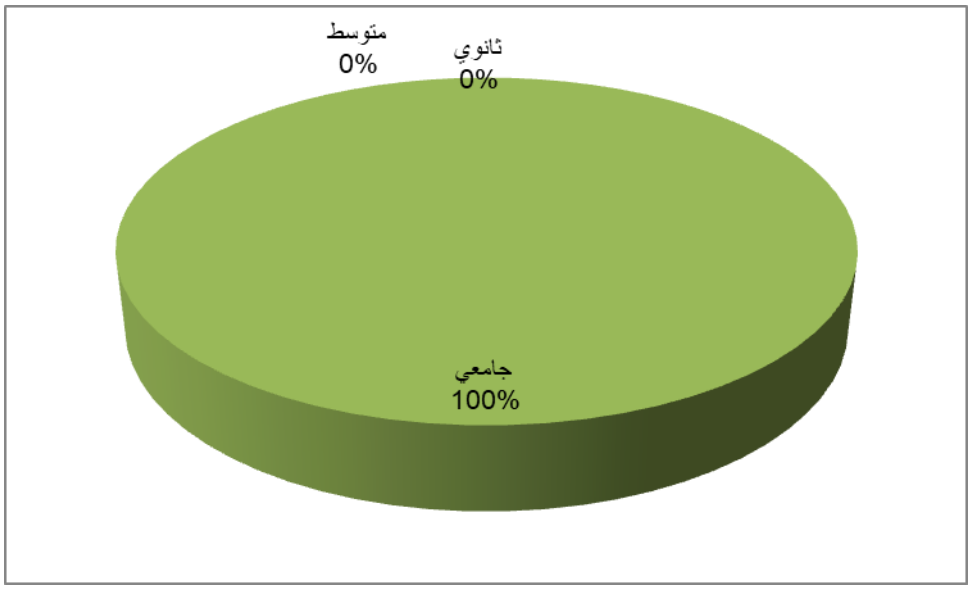


الشكل رقم 3: التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير السن

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 50 فرد، نلاحظ أن الأفراد الذين يتراوح سنهم من 20 إلى 30 سنة قدر بـ 36 فرد بنسبة 72 %، في حين قدر عدد الأفراد الذين يتراوح سنهم من 31 إلى 40 سنة بـ 13 فرد بنسبة 26%، أما الأفراد الذين يفوق سنهم 40 سنة فقد قدر عددهم بـ فرد واحد فقط بنسبة2 %.

الجدول رقم 6: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
متوسط	0	0%
ثانوي	0	0%
جامعي	50	100%
الإجمالي	50	%100

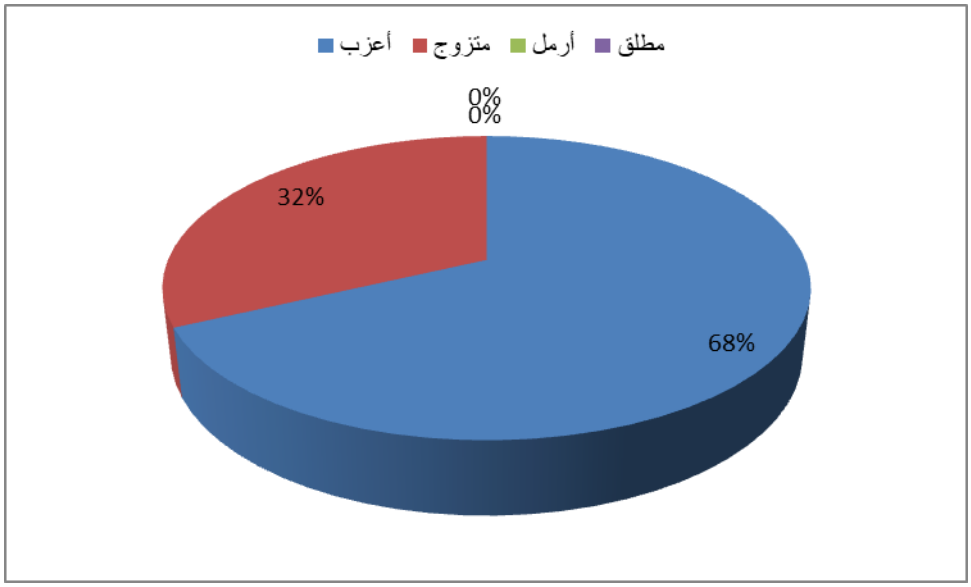


الشكل رقم 4: التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الاقدمية

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 50 فرد، نلاحظ أن جميع أفراد عينة الدراسة جامعيين.

الجدول رقم 7: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرارات	النسبة المئوية
أعزب	34	68%
متزوج	16	32%
أرمل	00	0%
مطلق	00	0%
الإجمالي	50	%100



الشكل رقم 5: التمثيل النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 50 فرد، نلاحظ أن الأفراد العزاب قدر عددهم بـ 34 فرد بنسبة 68 % وهم الاعلى نسبة، في حين قدر عدد الأفراد المتزوجين بـ 16 فرد بنسبة 32 %.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم إستخدام جملة من الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة مستعينين في ذلك بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في نسخته 21، وذلك بتطبيق الأساليب التالية:

أولا/ فيما يخص الخصائص السيكومترية:

- معادلة ألفا كرونباخ في التناسق الداخلي.
- معامل الارتباط بيرسون في صدق الاتساق الداخلي.

ثانيا/ فيما يخص فرضيات الدراسة:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياريّ.
- - اختبار الدلالة الإحصائية "ت" لعينتين مستقلتين (Ttest) .

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية للدّراسة، ابتداء بالدراسة الاستطلاعية للتحقق والتأكد من صلاحية أدوات القياس، من خلال إختيار عينة الدّراسة الاستطلاعية، ووصف أدوات القياس ومن ثم التّحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، إلى الدراسة الأساسية، وتحديد عينة الدّراسة والطريقة التي اختيرت بها، وفي الأخير تطرقنا إلى الأساليب الإحصائية التي فرضتها طبيعة الدراسة.

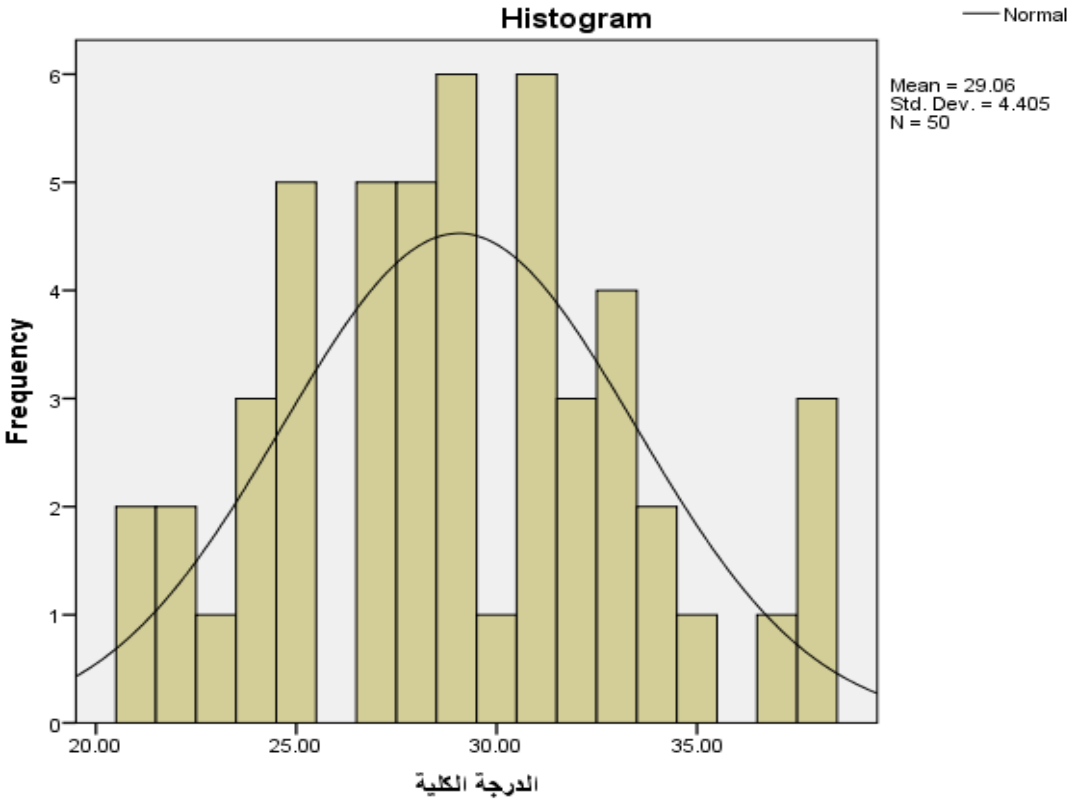
الفصل الرابع:
عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1. **عرض وتفسير ومناقشة النتائج**
2. **مناقشة نتائج الدراسة**

1.عرض وتفسير ومناقشة النتائج

لتحقق من صحة الفرضيات تم الاعتماد على اختبار الدلالة الإحصائية (T test) للعينة الواحدة، لذا فقد تم التحقق في الدراسة الحالية من افتراضات الاختبار وهي – العشوائية، التوزيع الطبيعي للبيانات:

اختبار شابيرو ويلك	مستوى الدلالة 0.32	النتيجة: توزيع طبيعي	الاختبار المناسب" ت" للعينة الواحدة



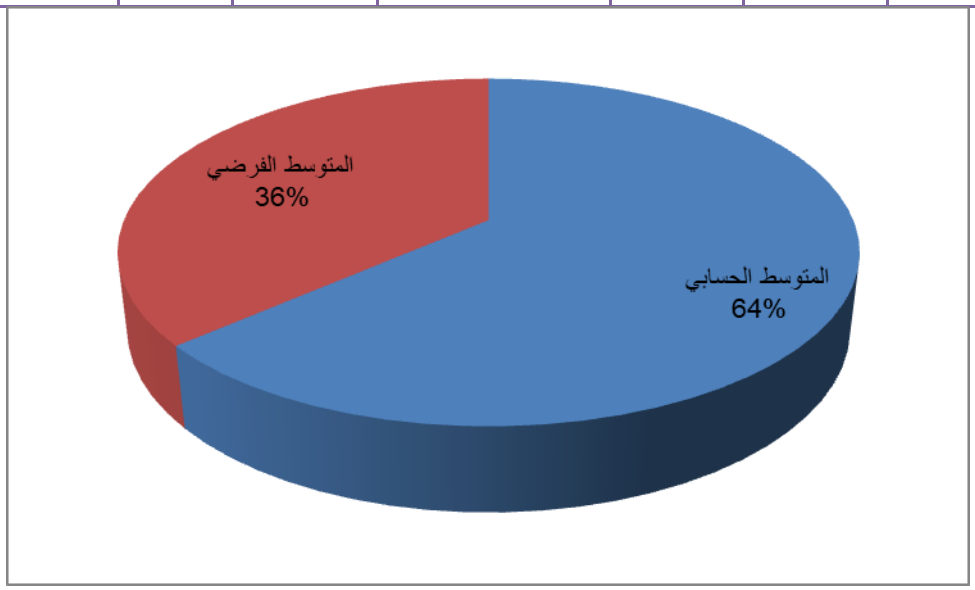
الشكل رقم 6: يوضح التوزيع الطبيعي للبيانات

-عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى لهذه الدراسة على: "مادة التربية المدنية تزود التلاميذ بمفاهيم ضرورية قادرة على تنمية بعدهم الاجتماعي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي"، ولتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على اختبار الدلالة الإحصائية (T test) للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم 8: الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على البعد الاجتماعي

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي 7.5			
					t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
البعد الاجتماعي	50	13.08	2.02	5.58	19.44	49	0.00	دال عند 0.01



الشكل رقم 7: الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على البعد الاجتماعي

من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم (08) والشكل رقم (07) أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على البعد الاجتماعي والذي بلغ 13.08 أنه أعلى من المتوسط الفرضي والمقدر بـ 7.5 بناء عليه فإن مادة التربية المدنية تزود التلاميذ بمفاهيم ضرورية قادرة على تنمية بعدهم الاجتماعي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط،

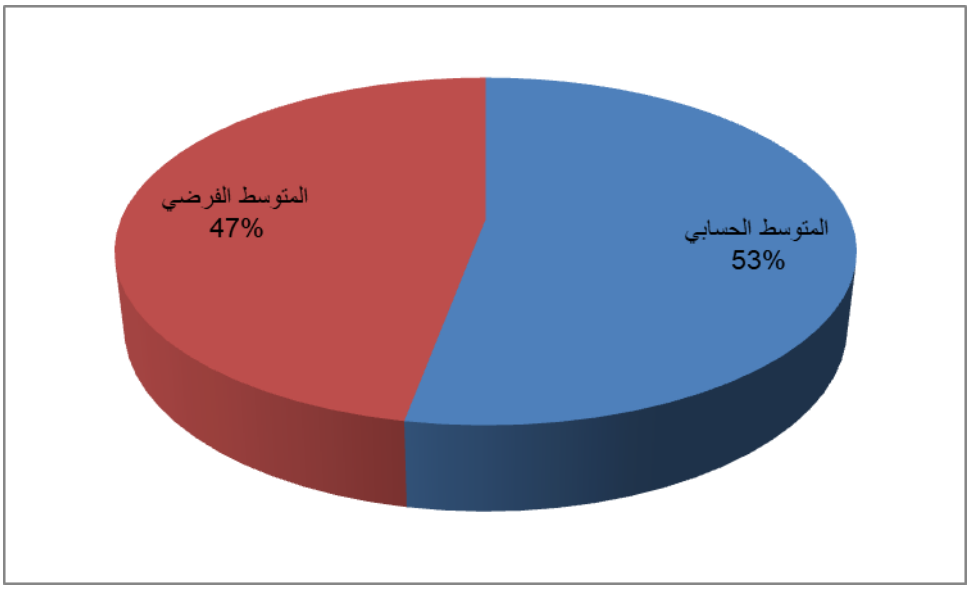
وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 19.44 وهي قيمة موجبة "أي أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة" ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ومنه تم قبول فرضية الدراسة القائلة بـ " مادة التربية المدنية تزود التلاميذ بمفاهيم ضرورية قادرة على تنمية بعدهم الاجتماعي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية لهذه الدراسة على: " مواضيع التربية المدنية كما هي في التعليم المتوسط تتماشى مع قدرات التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي"، ولتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على اختبار الدلالة الإحصائية (T test) للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم 9: الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على البعد الخاص بالمتعلم

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي7.5			
					t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
البعد الخاص بالمتعلم	50	8.43	2.16	0.84	2.74	49	0.008	دال عند 0.01



الشكل رقم 8: الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على البعد الخاص بالمتعلم

من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم (09) والشكل رقم (08) أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على البعد الخاص بالمتعلم والذي بلغ 8.43أنه أعلى من المتوسط الفرضي والمقدر بـ 7.5 بناء عليه فإن مواضيع التربية المدنية كما هي

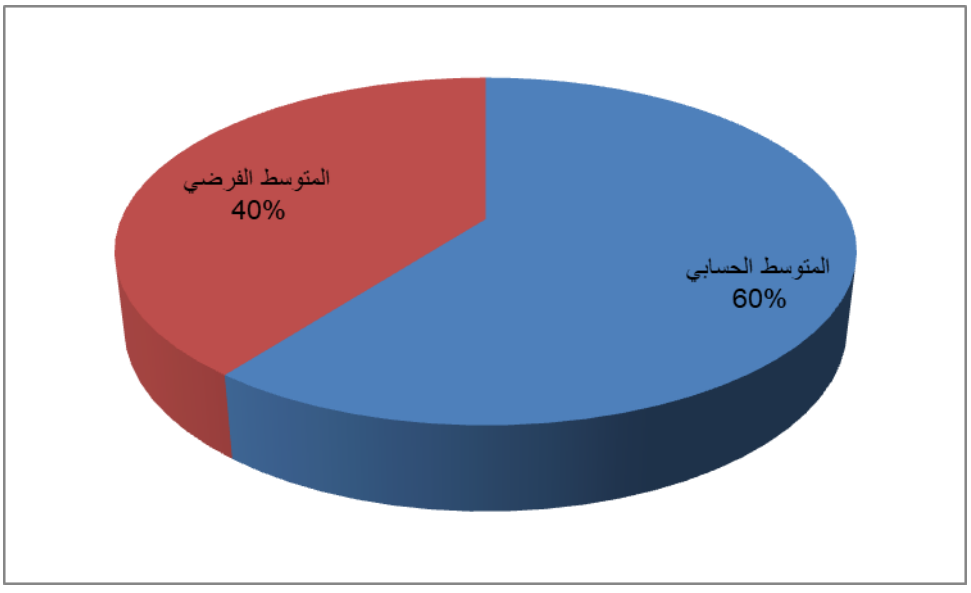
في التعليم المتوسط تتماشى مع قدرات التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 2.74وهي قيمة موجبة "أي أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة" ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ومنه تم قبول فرضية الدراسة القائلة بـ " مواضيع التربية المدنية كما هي في التعليم المتوسط تتماشى مع قدرات التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة لهذه الدراسة على: " مضامين مادة التربية المدنية سهلة التدريس من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي"، ولتحقق من صحة الفرضية تم الاعتماد على اختبار الدلالة الإحصائية (T test) للعينة الواحدة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم 10: الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على البعد الخاص بالمعلم

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي 5			
					t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
البعد الخاص بالمعلم	50	7.64	1.83	2.64	10.15	49	0.00	دال عند 0.01



الشكل رقم 9: الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على البعد الخاص بالمعلم

من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم (10) والشكل رقم (09) أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على البعد الخاص بالمعلم والذي بلغ 7.64 % أنه أعلى من المتوسط الفرضي والمقدر بـ 5% بناء عليه فإن مضامين مادة التربية المدنية

سهلة التدريس من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 10.15 وهي قيمة موجبة "أي أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة" ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ومنه تم قبول فرضية الدراسة القائلة بـ " مضامين مادة التربية المدنية سهلة التدريس من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

خاتمة

خاتمة:

من جملة النتائج المستخلصة من هذه الدراسة يتضح لنا أن مسألة أهمية التربية المدنية من المسائل المهمة التي ينبغي تدريسها في المدرسة ولا بد على الفرد أن يكتسبها حتى يبرهن بها عن مدى شعوره بالانتماء الى وطنه، فهي تغرس في نفوسنا قيم المواطنة وتحريك شعورهم بالانتماء للوطن وذلك من خلال الدور الكبير الذي يؤديه المعلم تجاه التلاميذ وهذا من خلال المقررات والمناهج التربوية الخاصة بمادة التربية المدنية الذي يستطيع المعلم من خلاله أن يبث قيام المواطنة في نفوس التلاميذ من أجل تكوينهم وجعلهم أفراد صالحين لديهم حس وطني وشعور بالانتماء والولاء للوطن وتنشئته على حب الوطن والاعتزاز بالذات واحترام آراء الآخرين والعمل الجماعي والحوار وحل المشكلات والوعي بالحقوق الشخصية والتسامح وكذلك من إدراك طبيعة النظم الاجتماعية والثقافية للمجتمع والعلاقات التي تربط بين أفراده والوعي بالعادات والتقاليد والأنظمة والقضايا والمشكلات السائدة في المجتمع و تقدير أهمية المحافظة على الوحدة الوطنية النظري والميداني أن معلم التربية المدنية له دور كبير في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ والتي هي موجهات للسلوك حيث أن دورها هذا الأخير يتجسد في كون القدوة الحسنة لتلاميذه باعتباره الكائن الفاضل الذي تتمثل في شخصيته تلك القيم على المواطنة جزء مكمل لسياسة التعليم في وطنه وهدف من أهدافها العريضة علم مادة التربية المدنية له دور في تنمية قيم المواطنة وذلك من خلال الأنشطة التي يمارسها مع تلاميذه سواء داخل الصف أو خارجه كما أن المنهاج التربوي الخاص بمادة التربية المدنية له دور هو الأخير في غرس قيم المواطنة الصالحة وذلك من خلال تضمنه للقيم والاتجاهات والمبادئ المتعلقة بالمواطنة.

الاقتراحات والتوصيات:

1-ضرورة إعادة صياغة كتب مادة التربية المدنية بحيث يتناسب مع الواقع الحالي للوطن وما يفيد التلميذ لتطوير مهاراته ومساعدته على جعله مواطنا صالحا.

2-زيادة عدد حصة المادة أسبوعيا إلى حصتين على الأقل ليتسنى للمعلم ان يقوم بدوره كمربي ومرشد لتلميذ ولكي يستطيع التلاميذ من الاستفادة من الجانب العملي للمادة بشكل أكبر.

3-اعتماد على المنهجية الناشطة في التدريس حيث يقوم المعلم في لاشتراك مع التلاميذ في الأنشطة المناسبة داخل الصف وخارجه كالمناقشات والعروض الصفية والزيارات المتنوعة إلى المواقع أماكن متناسبة مع موضوع الدرس وتدريب التلاميذ على القيام بتحقيقات ميدانية.

4-تفعيل برنامج خدمة المجتمع الذي يقرر قدرات المتعلمين ويكسبهم مهارات ومواقف شخصية واجتماعية ومعرفية وسلوكية وقيمية لتوظيفها ضمن مواقف الحياتية تتيح لهم فرص الابتكار والابداع ويعزز الانتماء لوطن والمجتمع ويتطور علاقة المواطنين ببعضهم البعض.

5-ضرورة توضيح البعد الثقافي للمواطنة في المجتمع الجزائري ووجهته الايجابية في النظام الديمقراطي وقيمته الغنية على الصعيد الروحي الاجتماعي

6-توجيه الباحثين إلى الاهتمام بدراسة قيم الديمقراطية ومدى أهميتها في حياة الفرد والمجتمع وفي جميع المراحل العمرية.

7-توجيه الباحثين إلى الاهتمام بدراسة قيم الديمقراطية ومدى أهميتها في حياة الفرد

8-توجيه الباحثين إلى الاهتمام بدراسة قيم الولاء الوطني ومدى أهميته في حياة الفرد والمجتمع في جميع المراحل العمرية .

9-اقامة ندوات ومحاضرات ذات الصلة بموضوع قيم المواطنة وتعزيزها وترسيخها لدى الطلاب.

10- توجيه الباحثين إلى الاهتمام قيم الحقوق والواجبات ومدى أهميتها في حياة الفرد والمجتمع في جميع المراحل العمرية.

11- توجيه الباحثين إلى الاهتمام بدراسة قيم المشاركة المجتمعية والسياسية ومدى أهميته في حياة الفرد والمجتمع وفي جميع المراحل العمرية.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: الكتب

1- برتراند، النظريات التربوية المعاصرة، مكتبة دار الأمان، الرباط ، المغرب، ط2007،1.

2- قاسم مصطفى عبدالله، التعليم والمواطنة واقع التربية المدرسية المصرية، ط1، مركز القاهرة لدراسات حقوق الانسان، مصر، ط1، 2006.

3- العوجي مصطفى، التربية المدنية وسيلة للوقاية من الانحراف، المركز العربي للدراسات الأمنية و التدريب الرياضي، د ط.

4- العناني، حنان عبد الحميد، علم النفس التربوي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2014.

ثانيا الأطروحات والرسائل الجامعية:

1- بوصبع أمينة، دور معلم التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة، مذكرة ماستر في علم الاجتماع، جامعه، الجلفة 2016 -2017.

2- حلاب خضرة، فاعلية برنامج ارشادي لتنمية قيم المواطنة، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة المسيلة، 2018- 2019.

3- خالدي أحمد، منهاج التربية المدنية ومفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية، شهادة الماجستير في علوم التربية وتقويم المناهج التربوية، جامعة وهران، 2005- 2006.

4- رحوي عائشة، المدرسة والمواطنة، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة وهران، 2009- 2010.

5- رضوان عبير بسيوني، أزمة الهوية والثورة على الدولة في غياب المواطنة و بروز الطائفية، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2012.

6- السليماني صباح، إصلاح المناهج التربوية في الجزائر، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التنمية، جامعة محمد خيضر، بسكرة....

7- صوالح روبة، قيم المواطنة في مناهج المواد الاجتماعية، مذكرة ماجستير في علم النفس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، - 2014 - 2015.

8- غنيم رشاد، النظريات المعاصرة في علم الاجتماع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2012 .

9- قصير مهدي، مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع السياسي، بجامعة وهران 2، 2015- 2016.

10- نعمون عبد السلام، المنظومة التربوية تنمي ابداع المتعلم في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية، جامعة خنشلة، 2014- 2015.

11- هويدي عبد الباسط، الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، جامعة منتوري قسنطينة، 2012.

12- هياق ابراهيم، المواطنة و حقوق الإنسان في المنهاج الدراسي في ضوء الإصلاحات التربوية الأخيرة الجزائر، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة الدكتوراه في، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2015- 2016.

المجلات العلمية

1- درويش عطا حسن، مدى نجاح منهج التربية المدنية في خلق ثقافه مدنية فلسطينية، مجلة جامعة الازهر بغزة، العدد 2، 2010.

2-جمعة ايمان و عبد الوهاب محمد، التربية المدنية مدخل لمواجهة القهر التربوي، مجله كليه التربية، جامعه بنما، العدد 111، 2012.

3-محمد عاشور محمد عبد أبو نائل، أهمية التدريس التربية المدنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 1 العدد، 2010.

4-سام محمد ابو حشيش، دور كلية التربية في تنمية قيم المواطنة، مجله العلوم الإنسانية، جامعه الازهر، غزة، العدد 1، 2010.

5-سعد الدين بوطبال و ساميه يا حي، دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، العددّ23، 2016.

6-اسيا بلخير، المجتمع المدني وسؤال المواطنة، مجله العلوم الإنسانية، جامعة قالمة، الجزائر، 2017.

7-محمود حواسن، العالم العربي والمجتمع المدني، مجلة الاتحاد العربي للعلوم الإنسانية، بيروت، العدد 95، 1999.

القواميس والمعاجم

1- فاروق عبد فالية، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، .2004

2- جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعلم، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2005

الاصدارات:

1- أبو الفتوح رضوان، التربية المدنية، جامعة الدول العربية، المؤتمر الثقافي الرابع، ط3، الإدارة الثقافية، القاهرة، 1987.

2-جبهة التحرير الوطني، الميثاق الوطني، 1976.

3-حاجي فريد، التدريس و التقويم بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 19، الجزائر، ديسمبر، 2005.

4-عثمان فريد، زغطوط عبد الرحمان، الدليل المنهجي للتربية المدنية للطور الثالث من التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2000.

الملاحق

الملحق رقم 01:

الاستبيان

وزارة التعليم و البحث العلمي
جامعة محمد بوضياف – المسيلة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس
تخصص التوجيه و الإرشاد

استمارة استبيان حول أهمية تدريس التربية المدنية في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة الماستر في شعبة علوم التربية تخصص التوجيه والإرشاد، يشرفنا ان نضع بين أيديكم هذه استمارة التي نرجو من سيادتكم المساهمة في الاجابة على الأسئلة الموجودة فيها بكل صراحة وصدق ووضوح بغرض مساعدتنا للوصول الى نتائج موضوعية وعلمية، مع العلم أن الهدف من هذا العمل هو البحث العلمي، وان نتائجه وكل ما ورد في الاستمارة محاط بالسرية التامة.

ملاحظة : نرجو منكم وضع علامة (X) في الخانة المناسبة

اعداد الطالبتين

- طيبي سمية
- سقاي ياسمين

اشراف الأستاذ

- جعلاب نور الدين

2021/2020

أولا: البيانات الشخصية

1- **الجنس :** ذكر ☐ أنثى ☐

2- **السن :** من 20-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐

3- **المستوى التعليمي :** متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

4- **الحالة الاجتماعية :** أعزب ☐ متزوج ☐ ارمل ☐ مطلق ☐

ثانيا: بنود الاستبيان

الرقم		موافق	غير موافق
01	مادة التربية المدنية تؤدي إلى احترام العلاقات الاجتماعية		
02	التربية المدنية ترمي إلى تدريب التلاميذ على القيام بواجباتهم		
03	تنمي التربية المدنية في التلاميذ روح المسؤولية		
04	تعرف التربية المدنية التلاميذ بالمؤسسات الاجتماعية التي يتعاملون معها		
05	يعلم التلاميذ من التربية المدنية كيفية حماية أنفسهم من المخاطر		
06	برنامج التربية المدنية تنمي لدى التلاميذ ادراك حقوق الآخرين		
07	برنامج التربية المدنية يجعل التلاميذ قادرين على ملئ الوثائق الادارية المتداولة بيسر		
08	يهدف برنامج التربية المدنية الى تشجيع التلاميذ على احترام رموز الوطن وتمجيده		
09	ينمي برنامج التربية المدنية لدى التلاميذ ممارسة الحس المدني		
10	تهدف التربية المدنية إلى تنمية مفهوم المواطنة لدى التلاميذ		
11	ترسخ التربية المدنية للتلاميذ حقوقهم وواجباتهم تجاه المؤسسات المختلفة.		
12	تشجع برامج التربية المدنية عند التلاميذ ممارسة التسامح ونبذ العنف.		
13	تشجع برامج التربية المدنية على احترام البيئة وجمال المحيط البيئي.		
14	تنمي برامج التربية المدنية عند التلاميذ ثقافة السلم وحرية الرأي.		
15	تشجع برامج التربية المدنية التلاميذ على ممارسة الديمقراطية واحترام الاختلاف بين الأفراد		
16	مواضيع التربية المدنية تتماشى مع قدرات التلاميذ.		
17	يستطيع التلاميذ إدراك مواضيع البعد الأخلاقي من مادة التربية المدنية بدون		

	صعوبة		
18	نادرا ما تشمل برامج التربية المدنية مواضيع يصعب على التلاميذ متابعتها		
19	إدراج مادة التربية المدنية في هذه المرحلة العلمية تعد عملية ناجحة.		
20	قليلا ما تجد المواضيع التي يغلب عليها طابع التجريب في مادة التربية المدنية		
21	نادرا ما نجد مواضيع روتينية في مادة التربية المدنية بحيث يعزف عنها التلاميذ		
22	برامج التربية المدنية تثير دافعية التلاميذ بشكل مستمر خلال حصص التدريس		
23	مواضيع التربية المدنية تتسم بالتنوع مما يجعل التلاميذ يقبلون عليها بحيوية		
24	كثيرا ما تلبي مواضيع التربية المدنية ميول التلاميذ المعرفية		
25	غالبا ما يشعر التلاميذ بالراحة عند متابعة مواضيع التربية المدنية		
26	كثيرا ما يشارك التلاميذ في حصة التربية المدنية نتيجة لفهمهم لمواضيعها.		
27	كثيرا ما يبدي التلاميذ إعجابهم بمادة التربية المدنية		
28	غالبا ما يتنافس التلاميذ فيما بينهم لتحضير البحوث في مادة التربية المدنية		
29	غالبا ما يطلب التلاميذ زيادة حصص إضافية في مادة التربية المدنية		
30	تأتي مادة التربية المدنية في مقدمة اهتمامات التلاميذ		
31	أشعر بأني أملك الكفاءة اللازمة لتدريس مادة التربية المدنية		
32	تغمرني السعادة عند كل حصة من حصص التربية المدنية		
33	توافر المراجع في مادة التربية المدنية يسهل عملية تدريسها		
34	مواضيع التربية المدنية تثير في نفسي راحة كبيرة أثناء تدريسها		
35	توافر المعطيات التربوية شجعتني على تدريس مادة التربية المدنية.		
36	مواضيع التربية المدنية تجعلني أشعر بنشاط كبير		
37	تتيح برامج التربية المدنية فرصة للأستاذ للاطلاع على مواضيع حيوية		
38	دافعيتي لتدريس مادة التربية المدنية تستعمل على عملية التواصل مع التلاميذ		
39	غالبا ما أبرمج حصصا إضافية في مادة التربية المدنية نظرا لرضائي عند تدريسها		
40	غالبا ما أنوع في طريقتي أثناء تدريس مادة التربية المدنية		

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

المسيلة في: 2021/06/08

إلى: مدير التربية بالمسيلة

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية عطرة وبعد ...

في إطار إنجاز دراسة ميدانية (مذكرة تخرج) لطلبة السنة الثانية ماستر

الشعبة: علوم التربية **التخصص:** توجيه وإرشاد

نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب (ة) المذكور (ة) أدناه وتقديم المساعدة الممكنة واللازمة في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.

عنوان الدراسة: أهمية تدريس مادة التربية المدنية في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

المشرف: د. جعلاب نور الدين

1 – **اسم ولقب الطالب** سقاي ياسمين **رقم التسجيل:** 161635097121

2 – **اسم ولقب الطالب** طيبي سمية **رقم التسجيل:** 161635099143

في الفترة الممتدة من : **2021/06/08م** إلى غاية .**2021/06/08م**

في الأخير لكم منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

نائب العميد المكلف بالبحث العلمي

نائب العميد المكلف بالبحث العلمي والعلاقات الخارجية
الدكتور : مرزقلال ابراهيم

رئيس القسم

جعلاب نور الدين رمضان

قسم علم النفس . الهاتف / الفاكس (213) 0355353054
البريد الالكتروني univ28psy@yahoo.com
Téléphone / Fax
E-mail

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2021

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضى ادناه :

السيد(ة): مليبا اسمية

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 119961020005955004

الصادرة بتاريخ : 2016.04.24 عن دائرة : عين الحجل

المسجل بكلية: علوم انسانية واجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: ارشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 161635099143

والمكلف بإنجاز اعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر/ مذكرة ماجستير/ اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: دور مرشد مادة التربية المدنية في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة تعليم المتوسط

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2021/06/10

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2021

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضى ادناه :

السيد(ة): سعادي ياسمينة

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 119991036019930009

الصادرة بتاريخ : 2016.04.24 عن دائرة : عين الملح

المسجل بكلية: العلوم الانسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: توجيه وارشاد تحت رقم التسجيل: 161635.9791

والمكلف بإنجاز اعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر/ مذكرة ماجستير/ اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: أهمية تدريس مادة التربية المدنية في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2021/06/10

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.