جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية

قسـم : علم النفس

الرقم التسلسلي :

رقم التسجيل: DPS/01/14

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم

في :علم النفس

تخصص : علم النفس

المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة

دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع متوسط بمدينة بوسعادة

من إعداد:

الطالب : عزي الحسين

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
01	زين الدين ضياف	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف .المسيلة	رئيسا
02	محمـد بـــــرو	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف .المسيلة	مشرفا ومقررا
03	محـــمد بودربالة	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف .المسيلة	عضوا ممتحنا
04	حمـــــــود طـه	أستاذ محاضر"أ"	محمد بوضياف .المسيلة	عضوا ممتحنا
05	حســـين غريب	أستاذ محاضر"أ"	زيان عـاشور الجلفـــة	عضوا ممتحنا
06	وهيبـة بن عالية	أستاذ محاضر"أ"	اكلي محند اولحاج . البويرة	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2017-2018 م

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى :

{ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا }

سورة المائدة :الآية 48

عن ابن عباس رضي الله عنهما :" لَمْ يمُت رسُولُ الله صلى الله عليه وسلم حتى تركَكُمْ على طريق ناهِجة "

الإهــداء

إلى روح والِدي الطَاهرة رحمهما الله تعالى رحمة واسعة ، وأسكنهما فسيح جناته .

إلى إخوتي الأعزاء الأحياء منهم – حفظهم الله ورعاهم –والأموات – رحمهم الله وأكرم نزلهم – .

إلى الأسرة الصغيرة :الزوجة والأبناء ،دعائم الأنس والحب والأمل.

إلى أساتذتي الكرام في كل طور وزمان، لهم مني خالص التحية والاحترام.

إلى كل المربين: أساتذة ومعلمين مصابيح المجتمع الداعين إلى أنبل القيم ومكارم الأخلاق.

إلى كل هؤلاء أُهدي هذا الجهد المتواضع.

الباحــث.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أعانني ووفقني لإنجاز هذا العمل وإتمامه،فله الحمد والشكر أولا وأخرا حمداً يليق بجلاله ويُوازي نعمائه،والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

وأصلي وأسلم على سيدنا وحبيبنا محمدٍ صلى الله عليه وسلم الذي أثنى عليه اللهُ تعالى بقوله:" وإنكَ لعلَى خُلُقٍ عظيمٍ ".

ويسرني أنْ أتقدم أولاً بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذي الفاضل المشرف على إنجاز هذا العمل: الأستاذ الدكتور" برو محمد" الذي كان لتوجيهاته ونصائحه كثيرَ الأثر في إتمام هذه الدراسة، وإخراجها إلى حيز الوجود،فله مني جزيلُ الشكر ووافر التقدير والاحترام .

كما يسرني أنْ أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل:

* **أساتذة قسم على النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة المسيلة وتيزي وزو وجامعة الجلفة والمدرسة العليا للأساتذة ببوسعادة الذين ساهموا في تحكيم أداة الدراسة وتعديلها.**
* **الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لمجهودهم في إثراء هذا الإنجاز العلمي المتواضع من خلال آرائهم البناءة وتوجيهاتهم السديدة.**
* **مديري وأساتذة وإداريين بمتوسطات مدينة بوسعادة الذين ساهموا وقدموا المساعدة لتيسير تطبيق أداة الدراسة.**
* **إلى كل هؤلاء وغيرهم ممن قدم يد العون بمشورة أو نصيحة أو تشجيع أقدم الشكر الجزيل والتقدير الكبير، سائلا الله تعالى لهم التوفيق والسداد .**

الباحث.

فهرس المحتويات	الصفحة
الإهداء	أ

الشكر والتقدير.....	ج
فهرس المحتويات.....	د
فهرس الجدول.....	ل
فهرس الأشكال	ن
فهرس الملاحق.....	س
ملخص الدراسة بالعربية.....	ع
ملخص الدراسة بالفرنسية.....	ف
ملخص الدراسة بالانجليزية.....	ق
مقدمـــة.....	01
القسم الأول : الجـانـب النـظـــري	
الفصل الأول : الإطـار العـام للدراسـة	7
1- الإشكالية وتحديدها.....	
2- الفرضيات.....	19
3- أهمية الدراسة.....	20
4- أهداف الدراسة.....	22
5- حدود الدراسة.....	22
6- تحديد المفاهيم.....	23
6: 1 - المناهج التعليمية.....	23
6: 2 - منظومة القيم.....	23
6: 3 - المراهقة المبكرة.....	23
7- الدراسات السابقة.....	23
* تعليق عام على الدراسات السابقة	33
الفصل الثاني : المنـاهـج التعـليمـيـة	
تمهيد	38
1-مفهوم المنهاج التعليمي	38
1:1-المعنى اللغـوي	38
1: 2-المعنى الاصطلاحي	39
2- أهمية المنهاج التعليمي	50
2: 1- للمجتمـع	51

2: 2 – للأوليـــاء	52
2: 3– للمعلمـــين	53
2: 4 – للمتعلمـــــين	53
3– أنواع المناهج التعليمية	54
3: 1 – المنهاج الرسمي	54
3: 2 – المنهاج الخفي	54
4– العوامل المؤثرة في المناهج التعليمية	56
4: 1 – العوامل الخارجية	56
4: 2 – العوامل الداخلية	57
5– نظريات المناهج التعليمية	57
5: 1 – النظرية الأساسية (الجوهرية)	57
5: 2 – النظرية الموسوعية.....	58
5: 3 – النظرية العلمية (البرغماتية)	59
5: 4 – النظرية التطبيقية (البولتكنيكية)	60
6– أسس بناء المناهج التعليمية	63
6: 1 – الأسس الفلسفية	63
6: 2 – الأسس المعرفية	68
6: 3 – الأسس الاجتماعية	69
6: 4 – الأسس النفسية (السيكولوجية)	70
7– مكونات المناهج التعليمية	73
7: 1 –الأهـداف	74
7: 2 – المحتـوى	78
7: 3 – الأنشطة واستراتيجيات التدريس	80
7: 4 – التقـويـم	84
8– تنظيمات المناهج التعليمية	89
8: 1 – التصميمات التي تتمركز حول المعرفة	90
8: 2 – التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسية والمتعلم معا	92
8–3: التصميمات التي تتمركز حول المتعلم	94
8–4: التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته	94
9– تقويم المناهج التعليمية	97

9: 1 – مفهوم تقويم المناهج التعليمية	97
9: 2 – مجالات تقويم المناهج التعليمية	97
10– تطوير المناهج التعليمية وتحديثها	99
10: 1 – مفهوم عملية التطوير	99
10: 2 – مبررات تطوير المناهج التعليمية	100
10: 3 – معوقات تطوير المناهج التعليمية	102
10: 4 – التحديات التي تواجه تطوير المناهج التعليمية	102
خلاصة	106
الفصل الثالث : منظومة القيم	
–تمهيد	108
1– مفهوم القيم	109
1:1– المعنى اللغوي	109
1 :2 – المعنى الاصطلاحي	110
1: 3 – منظومة القيم	112
2– التمييز بين القيم وغيرها من المفاهيم	114
3– أهمية القيم	117
3 :1 – على المستوى الفردي	117
3: 2 – على المستوى الاجتماعي	118
4– المدارس والنظريات المفسرة لاكتساب القيم	119
4: 1 – المدرسة التحليلية	119
4: 2 – المدرسة السلوكية	120
4: 3 – المدرسة المعرفية	120
4: 4 – نظرية التعلم الاجتماعي	120
4: 5 – أصحاب المنظور الظواهري	121
4: 6 – نظرية أديار سبرانجر	121
5– مصادر القيم ووظائفها	123
5: 1– مصادر القيم	123
أ – المصادر العامة	123
ب– المصادر الاجتماعية	124
5: 2 – وظائف القيم	127

6- مكونات القيم وخصائصها	128
6: 1- مكونات القيم.....	128
أ- المكون المعرفي (العقلي).....	129
ب- المكون الوجداني(النفسي)	129
ج: المكون السلوكي (الخلقي)	129
6: 2 - خصائص القيم	129
7- تصنيف القيم	131
8- مستويات ووسائط إكتساب القيم	134
8: 1 - مستويات إكتساب القيم	134
8: 2 - وسائط إكتساب القيم	134
9- العلاقة بين القيم والمناهج التعليمية	139
9 :1 -علاقة إدماج القيم في المناهج التعليمية	139
9: 2 - علاقة المدرسة بمنظومة القيم	141
9: 3 - أهمية التخطيط لتدريس القيم	142
9: 4 - دور المعلم في تعليم القيم	144
10- قياس القيم	146
10 :1 - الملاحظة المنظمة	146
10: 2 - المقابلة الشخصية	147
10: 3 - تحليل المحتوى	148
10: 4 - الاستخبار(الاستبانة)	150
10: 5 - المقاييس	150
11- منظومة القيم المراد دراستها	153
11 :1 - القيم النظرية (المعرفية)	154
11: 2 - القيم الاقتصادية	154
11: 3 - القيم الجمالية	154
11: 4 - القيم الاجتماعية	154
11: 5 - القيم السياسية	154
11: 6 - القيم الدينية	155
خـلاصة	157
الفصل الرابع : المراهقـة المبـكـرة	

-تمهيد	159
1- ماهية المراهقة المبكرة	159
1: 1 – مفهوم المراهقة المبكرة	159
أ – المعنى اللغـوي	159
ب – المعنى الاصطلاحي	159
1: 2- الفرق بين البلوغ والمراهقة	161
1: 3- حقائق حول مرحلة المراهقة المبكرة	162
1: 4 – تحديد مرحلة المراهقة	164
2- أهداف مرحلة المراهقة المبكرة	164
3- خصائص مرحلة المراهقة المبكرة	166
4- أشكـال المراهـقـة	170
5- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة المبكرة	173
6- حاجات المراهقة المبكرة للنمو	189
7- مشكلات المراهقة المبكرة	195
8- المراهقة المبكرة وعلاقتها بالإرشاد المدرسي	209
خلاصـــة	218
القسم الثاني : الجـانـب الـمـيـدانـي	
الفصل الخامس : إجراءات الدراسة في جانبها الميداني	
-تمهيد	221
1- التذكير بالفرضيات	221
2- الدراسة الاستطلاعية	221
2: 1 – التعريف بالدراسة الاستطلاعية	221
2: 2 – عينة الدراسة الاستطلاعية	222
2: 3 – نتائج الدراسة الاستطلاعية	224
3- الدراسـة الأساسية	224
3: 1 – منهج الدراسة	224
3: 2 – مجتمع الدراسـة	225
3: 3 – عينة الدراســـة.....	226
3: 3: 1- حجـمـها	226

3: 3: 2 –خصائصها.....	228
4– أداة الدراســة.....	229
4: 1– التعريـف بها.....	229
4: 2– مراحـل بنائها.....	229
4: 3 – الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.....	232
4: 3: 1– الصـدق.....	233
4: 3: 2– الثبات.....	233
5– إجراءات الدراسـة الأساسية.....	234
6– مجالات الـدراسـة.....	234
7– الأساليب الإحصائية المستعملة	235
خلاصـة.....	238
الفصل السادس : عرض نتائج الدراسة وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	
–تمهيد	240
1– عرض وتحليل نتائج الدراسة.....	240
1: 1 – البيانات الخاصة بالقيم المعرفية	242
1: 2 – البيانات الخاصة بالقيم الدينـية	244
1: 3 – البيانات الخاصة بالقيم الاجتماعية	240
1: 4 – البيانات الخاصة بالقيم الجمالية	246
1: 5 – البيانات الخاصة بالقيم الاقتصادية	248
1: 6 – البيانات الخاصة بالقيم السياسـية	250
1: 7– البيانات الخاصة بنتائج الفروق في بناء منظومة القيم لدى تلاميذ المراهقة المبكرة حسب الجنس	252
1: 8– البيانات الخاصة بنتائج الفروق في بناء منظومة القيم لدى تلاميذ المراهقة المبكرة حسب التحصيل الدراسي	253
2– ترتيب نتائج محاور القيم الست والدرجة الكلية للقيم.....	255
3– مناقشة وتفسير نتائج الدراسة بناء على الفرضيات.....	255
3: 1 – الفرضيات الأولى الخاصة بالقيم المعرفية	255
3: 2 – الفرضيات الثانية الخاصة بالقيم الدينية	259
3: 3 – الفرضيات الثالثة الخاصة بالقيم الاجتماعية	261
3: 4 – الفرضيات الرابعة الخاصة بالقيم الجمالية	264

3: 5 – الفرضيات الخامسة الخاصة بالقيم الاقتصادية	267
3: 6 – الفرضيات السادسة الخاصة بالقيم السياسية	269
3: 7 – الفرضيات السابعة الخاصة بنتائج الفروق حسب متغير الجنس	272
3: 8 – الفرضيات الثامنة الخاصة بنتائج الفروق حسب متغير التحصيل الدراسي.....	274
خلاصـة	276
* الاستنتاج العام للدراسة.....	277
* اقتراحات الدراسة.....	278
* قائمة المراجع	282
* الملاحق	301

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجداول	الصفحة
01	الأسباب المدرسية للرسوب وفق تسلسلها من الأعلى إلى الأسفل	10
02	مستويات الأهداف،مضامينها،مصادرها،صيغتها،صفاتها	77
03	الفروقات بين منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسيةومنهج الوحدات القائمة على الخبرة	94
04	تصنيف القيم إلى ستة أبعاد	133
05	أهداف مرحلة المراهقة عند كول وهول	165
06	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن والمتوسطتين المختارتين	223
07	توزيع الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والمتوسطتين المختارتين	223
08	نسبة مجتمع الدراسة حسب الجنس	226
09	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والمتوسطات الكائنة بمدينة بوسعادة	227
10	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	228
11	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن	228
12	توزيع الفقرات الموجبة والسالبة	231
13	درجات الاستجابة على الفقرات الموجبة والفقرات السالبة	231
14	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم المعرفية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة	240
15	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم الدينية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة	243
16	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة	245
17	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم الجمالية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة	247
18	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم الاقتصادية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة	249
19	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم السياسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة	251
20	قيم الإحصاء الوصفي للفروق في منظومة القيم حسب متغير الجنس لعينة الدراسة	252
21	قيمة اختبار "تا" للفروق بين الجنسين في منظومة القيم لعينة الدراسة	249

22	قيم الإحصاء الوصفي للفروق في منظومة القيم حسب متغير التحصيل الدراسي لعينة الدراسة	**253**
23	اختبار "ف" (ANOVA) بمجموعة واحدة لتحليل التباين لبناء منظومة القيم حسب متغير التحصيل الدراسي	**254**
24	اختبار شفيه (scheffe test) للمقارنات البعدية حسب متغير التحصيل الدراسي للعينة المستهدفة.	**254**
25	الترتيب والمتوسطات والنسبة المئوية لدرجات القيم لمحاور القيم الست لدى تلاميذ المراهقة المبكرة والدرجة الكلية للقيم	**255**

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الأشكال	الصفحة
01	المنهاج كنظام من وجهة نظر بوشامب	48
02	الأنساق المؤثرة على نسق المنهج والعلاقات بينها	49
03	عناصر المنهاج كنظام رباعي	50
04	تأثير الأسس النفسية للنمو على بناء المنهج وتنفيذه	71
05	تفاعل عناصر المنهاج التعليمي	74
06	الجانب المعرفي لمحتوى المنهاج	79
07	تصنيفات طرائق التدريس	83
08	تتابع الفكرة في التصميم الحلزوني (مفهوم الديمقراطية)	92
09	نسبة مجتمع الدراسة حسب الجنس	226

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	مجتمع الدراسة لمتوسطات مدينة بوسعادة حسب الجنس	302
02	القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين	303
03	الاستبيان في صورته الأولية	304
04	الاستبيان في صورته النهائية	313
05	حساب معامل الصدق حسب معادلة (لوشي)	318
06	حساب معامل الصدق للاستبيان (الصدق البنائي)	320
07	حساب معامل الصدق للاستبيان (الصدق الذاتي،المنطقي)	321
08	حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط لبرسون بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية وتعديله بمعامل ارتباط (سبرمان براون)	322
09	رخصة إجراء الدراسة الميدانية	323
10	نتائج عينة الدراسة على القيم المعرفية	324
11	نتائج عينة الدراسة على القيم الدينية	328
12	نتائج عينة الدراسة على القيم الاجتماعية	332
13	نتائج عينة الدراسة على القيم الجمالية	336
14	نتائج عينة الدراسة على القيم الاقتصادية	340
15	نتائج عينة الدراسة على القيم السياسية	344
16	النتائج الخاصة بالفروقحسب متغير الجنس	348
17	النتائج الخاصة بالفروق حسب متغير التحصيل الدراسي	350

***ملخص الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم – باعتبار المحتوى– لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة ،والتي تتمثل في القيم الست :النظرية ،الدينية، الاجتماعية ،الجمالية، الاقتصادية ،السياسية، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيسي للدراسة : هل للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة ؟ وما تفرع عنه من أسئلة فرعية. والإجابة عن الفرضية العامة : للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة ، وما تفرع عنها من فرضيات جزئية، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الموضوع، وشمل مجتمع الدراسة جميع تلاميذ وتلميذات السنة الرابعة متوسط بمتوسطات مدينة بوسعادة البالغ عددها ستة عشر متوسطة شملت (2648) متمدرسا اختير منهم عينة عشوائية تكونت من (218) تلميذا وتلميذة ،طبق عليهم أداة الدراسة المتمثلة في استبيان بالمشاركة بعد عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين من أهل الاختصاص وتعديلها،والتأكد من صدقها وثباتها،كما تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية لاختبار الفرضيات ،ومعالجة البيانات إحصائيا باستخدام الحاسب الآلي عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss).

قد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- بالنسبة للفرضية العامة : تم التوصل إلى أن:للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

2- بالنسبة للفرضيات الجزئية: تم التوصل إلى أن:

- للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم المعرفية، الدينية، الاجتماعية الجمالية، الاقتصادية السياسية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي .

وعلى ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، قدم الباحث مجموعة من الاقتراحات لتعزيز المناهج التعليمية، وتفعيل دورها لتمكينها من تجسيد القيم وترسيخها في أذهان التلاميذ، وتمثلها في سلوكهم بصفة دائمة من خلال الأدوار التي يتقلدونها ومواقف الحياة المختلفة ، وذلك بتضافر وتكامل كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية وخاصة المدرسة.

Résumé de l'étude :

Cette étude vise à connaître le rôle des programmes d'enseignement dans la construction du système des valeurs – sur le plan du contenu –auprès de l'apprenant pendant l'adolescence précoce laquelle est représentée dans les six valeurs : cognitives, religieuses, sociales , esthétiques , économiques , et politiques . Ce sujet a été traité à travers les éléments suivants :

a- *Une interrogation générale de l'étude : Les programmes d'enseignement contribuent –ils à la construction du système des valeurs auprès de l'apprenant pendant son adolescence précoce ? En plus de questions partielles.*

b- *Une hypothèse générale :Les programmes d'enseignement contribuent à la construction du système des valeurs auprès de l'apprenant pendant son adolescence précoce. En plus de quelques hypothèses partielles.*

c- *Méthodologie de l'étude :Etant donné que l'étude en question relève du modèle descriptif, nous avons donc adopté la démarche descriptive analytique.*

d- *Le public objet de l'étude : L'étude a porté sur l'ensemble des élèves de 4ème année moyenne de tous les collèges de la ville de Bousaada et dont le nombre s'élève à seize collèges avec 2648 élèves. Un échantillon de 218 élèves a été retenu pour subir le questionnaire de cette étude avec la participation d'un groupe d'enseignants spécialisés qui ont participé à la formulation du questionnaire et ont assuré sa fiabilité et sa constance. Des méthodes relevant des statistiques ont été utilisées pour tester les hypothèses et le traitement des données statistiquement selon la méthode (spps)*

e- *Les résultats de l'étude : cette étude est parvenue aux résultats suivants :*

1-En ce qui concerne l'hypothèse générale :

-Les programmes d'enseignement contribuent à la construction d'un système de valeurs auprès de l'apprenant pendant son adolescence précoce.

2-En ce qui concerne les hypothèses partielles :

-Les programmes d'enseignement contribuent à la construction du système de valeurs cognitives auprès de l'apprenant pendant son adolescence précoce.

-Les programmes d'enseignement contribuent à la construction du système de valeurs spirituelles auprès de l'apprenant pendant son adolescence précoce.

-Les programmes d'enseignement contribuent à la construction du système de valeurs sociales auprès de l'apprenant pendant son adolescence précoce.

-Les programmes d'enseignement contribuent à la construction du système de valeurs esthétiques auprès de l'apprenant pendant son adolescence précoce.

-Les programmes d'enseignement contribuent à la construction du système de valeurs économiques auprès de l'apprenant pendant son adolescence précoce.

-Les programmes d'enseignement contribuent à la construction du système de valeurs politiques auprès de l'apprenant pendant son adolescence précoce.

3-Les hypothèses relatives aux différences :

-Il n y a pas de différences à signification statistique au seuil(0.05) dues au sexe dans la construction du système des valeurs chez l'apprenant de la ville de Bousaada pendant son adolescence précoce

-Il y a des différences à signification statistique au seuil(0.05) dues à l'acquisition scolaire dans la construction du système des valeurs chez l'apprenant de la ville de Bousaada pendant son adolescence précoce .

A la lumière de ces résultats, nous avons avancé une série de propositions afin d' appuyer les programmes d'enseignement et renforcer leur rôle pour de leur permettre la concrétisation des valeurs , leur consolidation dans l'esprit des apprenants ainsi que leur interprétation dans leurs comportements de manière permanente à travers les différents rôles et situations de la vie grâce aux efforts concertés de l'ensemble des établissements de formation sociale et en particulier l'école.

Abstract:

This study aims to identify the role of the educational curriculum in shaping the values system - considering the content - among students in early adolescence, and theyareas follows: theory, religious, social, aesthetic, economic, political, by answering the main question of the study :

Does the curriculum have a role in shaping the value system among students in early adolescence? Considering some sub-questions , and the answer to the general hypothesis: Educational curricula have a role in shaping the value system among students in the early stage of adolescence, and also by answering sub hypotheses.The study was conducted adopting the descriptive analytical method to study the subject, and the study included all middle school fourth year students of Bousaada city which included (2648) of which (218) students were selected randomly from a sample.The tool applied to the study was a questionnaire after being presented to a group of qualified professors of the field,modified , and verified for the validity and stability.Then , the statistical method that was used to test and process hypotheses was through using the computer namely the Statistical Package for Social Sciences (spss).

The study yielded the following results:

1. *Considering the general hypothesis: it was concluded that: Educational curricula have a role in shaping the values system of the student in early adolescence.*
2. *For the sub hypotheses: It was found that:*
   - Educational curricula have a role in shaping the cognitive, religious, social, aesthetic, and political economic system values of students in early adolescence.
   - There were no statistically significant differences at the level of (0.05) in the shaping of the values system of students in the early stage of adolescence in the city of Bousaada attributed to the gender variable.

- There were statistically significant differences at the level of (0.05) in the shaping of the values system of students in the early stage of adolescence in the city of Bousaada attributed to the variable of scholastic achievement.

In the light of the reached results, the researcher presented a number of suggestions to enhance the educational curricula and activate their role to enable them to embody values and instill them in the students' minds, and represent them in their behavior permanently through the roles they assume and the different attitudes of life especially school

مقدمـــة

مقدمة :

تعد المدرسة مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه ،وتجسيد غاياته ومراميه من خلال برامجها المعدة ومضامينها المحتواة نشاطات تعليمية تعلمية متنوعة، حيث هي جزء لا يتجزأ من المجتمع فتتأثر بثقافته وقيمه ومعتقداته ومبادئه وأفكاره التي يؤمن بها، وفي نفس الوقت تؤثر فيه.ولذا فالمدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع،وأسند لها مهمة شاقة وغاية في الأهمية وهي تربية الفرد وتعليمه على مستوى المراحل العمرية والتعليمية المختلفة، وإعداده للحياة جسميا ونفسيا واجتماعيا وأخلاقيا وروحيا، وصبغه بالصبغة الاجتماعية،ومساعدته للإندماج الاجتماعي حتى ينمو نموا اجتماعيا سليما، كما أنها الراعي الثقافي للمجتمع، والوعاء المحافظ على التراث الثقافي لديه ،وتبليغه إلى كل الأجيال على مر العصور، فهي التي تعد المتعلمين مراهقين لأن يكونوا أفراداً صالحين متشبعين بالقيم النبيلة والأخلاق الحميدة ، وبالتالي فهي تضطلع بدور كبير في غرس القيم والمحافظة على التراث الاجتماعي .

وتؤدي المدرسة رسالتها من خلال المناهج التعليمية ،حيث هي أداتها لبناء الفرد وتنشئته تنشئة سوية، وتكوين جيل المستقبل عماد الأمة وعنوان قوتها وسبيل نهضتها ومجدها للالتحاق بركب الأمم المتقدمة وصون هويتها والحفاظ على ثقافتها من كل دخيل،ولا سبيل إلى ذلك إلا من خلال تضمين المناهج التعليمية منظومة من القيم الواقية للفرد والمجتمع على السواء من الانحراف والزوال.

كما تؤدي المدرسة دورها من خلال تخطيط مناهج تعليمية تراعي ثقافة المجتمع وهويته، عقيدته،عاداته، قيمه، آماله وطموحاته مع مراعاة مستجدات العصر وتحولاته المتمثلة في الثورة التكنولوجية في كل مجالاتها، وزحف العولمة الساعية للهيمنة على ثقافات الشعوب وهويتها،المهددة لتراث الأمة وحضارتها التي لا تعرف حدودا ولا قيودا، ومن هنا غدا موضوع المناهج التعليمية من أهم موضوعات التربية،بل هو لب التربية وأساسها الذي ترتكز عليه لدى كل المجتمعات على مستوى المراحل التعليمية المختلفة، لا سيما مرحلة التعليم المتوسط ،" وعليه فمنهاج هذه المرحلة يجب أن يقوم على تهيئة الوسائل التي تكشف عن قدرات التلاميذ وميولهم ويكون تطبيقها مؤديا إلى تنمية هذه القدرات والميول، فأهداف هذه المرحلة هي الكشف والتنمية والتوجيه بالنسبة للذين تساعدهم قدراتهم وظروفهم على مواصلة التعليم في مراحله اللاحقة أو الإعداد للحياة بالنسبة للذين يقف لهم التعليم عند نهايتها"(أحمد منير صالح،1982، ص244)،ولذا فالمنهاج التعليمي هو النقطة التي تصل المتعلم بالعالم المحيط به،وهو الوسيلة التي يصل بها المجتمع إلى ما يبتغيه من أهداف وآمال لأنه عماد تربية الإنسان،وذلك بتربية حسه الاجتماعي والثقافي وتكوينه العلمي، وتميزه القيمي ،ولذلك فإن اختلال التربية والتعليم واضطراب

الشعوب أساسه المناهج الدراسية. فالمناهج التعليمية كما أجمع المربون هو الأساس الذين يرتكز عليه بناء التربية والتعليم،فإن كان قويا متينا ثابتا صلح البناء واستقام حال الأمة ،وإن كان واهيا انهار البناء واضطرب حال المجتمع أمام الأحداث، لهذا وضع المناهج التعليمية من أدق المسائل التربوية وأعظمها، لكون وضع منهاج دراسي معناه ضبط وتحديد هوية المجتمع وقيمه وثقافته ،وفلسفة الحياة فيه وتطلعاته.

والكل يعلم من المنتسبين إلى التربية والتعليم أن كل مرحلة عمرية لها ما يوافقها من المراحل التعليمية التي تنفرد كل مرحلة منها بخصائص وسمات تميزها عن الأخرى،حيث تتميز المرحلة المتوسطة بجملة من السمات والخصائص نوجزها فيما يلي :(أحمد منير صالح،1982، ص244).

–المرحلة التي تظهر فيها بواكير المراهقة ،ومن ثم وجب عليها أن تلبي حاجات التلاميذ التي تتميز بصفات جسدية وعقلية وسلوكية ذات أهمية خطيرة في تحديد مستقبل حياة التلميذ.

– المرحلة التي يجري فيها تثبيت وتوسيع ما حققته المدرسة الابتدائية من تنمية المهارات والمعارف الأساسية والثقافية المبسطة، ومن ثم إعداد جيل مؤهل يمتلك كفاءة معتبرة.

– المرحلة التي يبدأ فيها الكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم وتوجيه تلك الميول وتنميتها ،وبذلك تتحقق فرص النمو السليم والمتكامل للتلاميذ .

– تتميز المرحلة المتوسطة باحتوائها أربعة مستويات من السنةالأولى متوسط إلى غاية السنة الرابعة متوسط.

ومنه فالمدرسة من خلال المناهج التعليمية كيان متميز تقدم للمجتمع خدمات كبيرة ،حيث تعمل على إكساب التلميذ التحصيل العلمي والقيمي، والضبط الاجتماعي ،ومن خلالها يحافظ على نسيجه الاجتماعي ومقومات وجوده، حيث تعتبر المقومات الاجتماعية جزءا رئيسيا من أجزاء تركيب وبناء المجتمع،وتلعب دورا أساسيا في تكوين وتشكيل النسق الاجتماعي واستقراره، فهي أحد مكونات وركائز المجتمع وعنوان قوته واستمراره، والتي تتمثل في القوة الماديةوالقوة الاقتصادية (المالية)والقوة الأخلاقية (القيمية)،والمناهج التعليمية تعمل على إكساب المتعلمين أهم قوة على الإطلاق،وهي منظومة القيم التي تساهم في حفظ النسيج الاجتماعي وتماسكه وبقائه وفي ضبط سلوك الفرد وتقويمه وفق معايير المجتمع وخصوصياته." فالقوى جميعا لم تنشأ إلا لحماية القيم ،فحين تكون القيم منهارة فلا معنى لوجود قوة، لأن القوة لم تجئ لحماية الأرض فقط، وإنما جاءت لتحمي الأرض التي تحمل هذه القيم فإذن القيم هي الأساس المقصود بالحماية ،فحين تتخلى أمة في الأرض عن قيمها فما الذي يحمى فيها؟ لا يحمى شيء لأن الأرض إنما روحها القيم فإذا ما ذهبت القيم فالأرض شيء هباء بعد ذلك.(محمد متولي الشعرواي،1980، ص351).

ولأن القيم تمثل إطارا مرجعيا يحكم تصرفات الفرد والجماعة، فإن دورها يتمثل في تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفي، وتشكيل الطابع القومي أو الشخصية القومية، وفي هذا رأى بعض علماء النفس أن هناك ارتباطا وثيقا بين الشخصية ككل وبين القيم،فإذا عرفنا قيم الشخص فإننا نعرف شخصيته جيدا،فهي التي تحدد مكانته وقدره وقيمته، مما حدا بعالم النفس الألماني (أدبارسبرانجر) من خلال دراسته لتاريخ بعض الشخصيات ، ومن ملاحظاته لسلوك الأفراد في حياتهم اليومية، صنف الأفراد إلى ستة أنماط مختلفة ،وكل نمط منها يمثل نموذجا معينا من الشخصية بناء على القيم الأساسية التي يعتقدون بها،وهذه الأنماط هي :(القيم النظرية،الاقتصادية،الجمالية،الاجتماعية،السياسية ،الدينية)، وهي محل الدراسة الحالية ، ولذا فسلوك الإنسان وكذا المجتمع يتشكلان بناء على ما يحملان من قيم، ونستطيع أن نحكم على الإنسان بقدر ما يحمل من قيم، ونستطيع أن نقيم المجتمع على أساس ما يتبناه أفراده من قيم،فهي تمثل جوهر الإنسان وحقيقته المعبرة عن سلوكه ومواقفه وأدواره في الحياة.

وبناءً على ما تقدم رأى الباحث أهمية دراسة هذا الموضوع الموسوم بـ:" **المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة** ".حيث قسمت هذه الدراسة إلى قسمين نظري وميداني وذلك كالتالي :

القسم الأول: الجانب النظري، ويتضمن أربعة فصول هي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة ، ويتضمن:

الإشكالية وتحديدها،فرضيات الدراسة،أهميتها،أهدافها،حدود الدراسة،تحديد المفاهيم،وأخيرا الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة .

الفصل الثاني: المناهج التعليمية ،ويتضمن :

مفهوم المنهاج التعليمي،أهميته، أنواع المناهج التعليمية، نظرياتها، أسس بناء المناهج التعليمية، مكوناتها، تنظيمات المناهج التعليمية، تقويمها، وتطويرها .

الفصل الثالث:منظومة القيم، ويتضمن :

مفهوم القيم، التمييز بينها وغيرها من المفاهيم، مصادر القيم ووظائفها، مكونات القيم وخصائصها،تصنيفها، مستويات ووسائط اكتسابها، العلاقةبين القيم والمناهج التعليمية، قياس القيم، منظومة القيم باعتبار المحتوى المراد دراستها.

الفصل الرابع: المراهقة المبكرة،ويتضمن:

مفهوم المراهقة المبكرة،أهدافها،خصائصها، أشكالها، مظاهر النمو في مرحلة المراهقة المبكرة، حاجات المراهقة المبكرة،مشكلات المراهقة المبكرة، والمراهقة المبكرة وعلاقتها بالإرشاد المدرسي.

القسم الثاني: الجانب الميداني (التطبيقي)،ويتضمن فصلين هما:

الفصل الخامس:إجراءات الدراسة في جانبها الميداني، ويتضمن:

التذكير بالفرضيات،الدراسة الاستطلاعية ونتائجها،الدراسة الأساسية، وما تضمنته من: منهج الدراسة الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أداة الدراسة، وخطوات إعدادها، والخصائص السيكومترية لها،إجراءات الدراسة الأساسية، مجالاتها،والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس: ويتضمن عرض نتائج الدراسة وتحليلها، مناقشة وتفسير نتائجها والاستنتاج العام للدراسة.

وبناءً على نتائج الدراسة قدمت مجموعة من الاقتراحات التي تساهم في إثراء موضوع الدراسة وزيادة الاهتمام من خلال إجراء المزيد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالموضوع.

الجانب النظري

1- الإشكالية وتحدديها .

2- فرضيات الدراسة .

3- أهمية الدراسة .

4- أهداف الدراسة .

5- حدود الدراسة .

6- تحديد المفاهيم .

7- الدراسات السابقة .

*** تعليق عام على الدراسات السابقة .**

1- الإشكالية وتحديدها:

تعتبر المدرسة المؤسسة الرئيسية في المجتمع الذي أسند إليها وظيفة التربية والتعليم، وهي مؤسسة رسمية واجتماعية تحتضن الطفل بعد الأسرة، وتعمل على تنمية أفراده تنمية متكاملة وإعدادهم للحياة إعدادا سليما متكاملا، بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالنفع، بل على الإنسانية جمعاء، حيث غدا العالم قرية صغيرة بفضل التقدم العلمي والتكنولوجي الذي تخطى الحدود، وتعدى الموانع، واكتسح الحواجز من خلال العولمة التي مست كل الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والإعلامية، والتعليمية من خلال طرح تصورات، وفرض أطروحات وأفكار وبرامج، ومناهج تخدم عقيدته، وثقافته ومصالحه وفلسفته للحياة مما يهدد ثقافتنا، وهويتنا ومكونات مجتمعنا، عن طريق الغزو الثقافي وفرض مناهج غريبة عن هويتنا وثقافتنا، ولذا كان لزاما مواجهة هذه المشاريع بمشاريع أكثر قوة، تخطيطا، بناء وتصميما، تنفيذا وتقويما، وذلك من خلال المدرسة وما تعده من مناهج تعليمية تراعي خصوصية المجتمع، ثقافته ومعتقداته، عاداته وتقاليده، تراثه وحضارته، قيمه وأصالته، مع مراعاة تقلبات العصر، وسنن التغيير، ومواكبة الأحداث والمستجدات الطارئة التي صاحبت التقدم العلمي والتفجر المعرفي، وتكييفها مع تطلعات المجتمع، وثقافته، وهويته ومعتقداته وقيمه، حيث رأى (منيشين وشبيرو، 1983) (Minuchin et shpiro) بأن: " المدرسة مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة وتنقلها إلى الأطفال، فهي نظام اجتماعي مصغر يتعلم فيه الأطفال القواعد الأخلاقية والعادات الاجتماعية والاتجاهات، وطرق بناء العلاقات مع الآخرين"، (مصباح عامر،110،2003) كما أنها حسب (إميل دوركايم): "تعبير امتيازي للمجتمع الذي يؤهلها بأن تنقل إلى أبنائه قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه".(مراد زعيمي، 2002، 139).

ولما كثرت الأعباء على الأسرة اجتماعية واقتصادية ومعيشية، وهجرة الأب طلبا للعمل، وخروج الأم وانخراطها في سلك الحياة العملية، واتساع مجال الخبرات أصبح من الضروري إيجاد مؤسسة تربوية للاضطلاع بهذه الأدوار، وإتمام مسيرة التنشئة الاجتماعية للطفل، وفي هذا المعنى قال (سهير كامل أحمد، 2001، 255):" المدرسة هي البيئة الثانية للطفل، وفيها يقضي جزءا كبيرا من حياته يتلقى فيها صنوف التربية وألوانا من العلم والمعرفة، فهي عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد وتقرير اتجاهاته وسلوكه وعلاقته بالمجتمع الأكبر، وهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة .

وتعتبر المدرسة أيضا تنظيما اجتماعيا قويا ومؤثرا من خلال المسؤولية الكبرى الملقاة على عاتقها المتمثلة في التربية والتعليم والتوجيه ونقل التراث الثقافي والحضاري للأجيال المتعاقبة، وبالتالي يمكن لها

أن تسهم في غرس وتعليم القيم لتلاميذها من خلال مناهجها وأنشطتها ومحتوياتها التي ينبغي تضمينها أنواع القيم المربية التي تسهم في بناء الفرد وتنمية المجتمع وتماسكه واستقراره، ممثلة في القيم التربوية (وطنية، أخلاقية، دينية، اقتصادية، نظرية، اجتماعية، سياسية، جمالية)، " ومن هنا أنشأ المجتمع مؤسسة متخصصة أسند إليها مسؤولية تنظيم المحتوى الثقافي والحضاري للمجتمع، وتقديمه بطريقة مناسبة للأجيال، حتى تنمى فيهم القيم الثقافية والأخلاقية المرغوبة، وتمدهم بالخبرات المختلفة التي تعدهم لحياة المجتمع الذي ينتمي إليه ". (أحمد الفنيش، 2004 ، ص47).

وبالتالي فإن للمدرسة حاليا دورا كبيرا في إكساب القيم لتلاميذها يفوق دور الأسرة لأسباب كثيرة منها:

- أن الطفل يقضي فيها جل يومه بعيدا عن الأسرة، كما يمضي فيها أخصب سنين حياته لمدة لا تقل عن ثمانية عشرة سنة.
- اتساع الدائرة الاجتماعية للطفل واكتسابه علاقات كبيرة من خلال انخراطه في جماعات الأقران.
- اكتسابه قيما ومعايير اجتماعية، كما يتعلم أدوارا اجتماعية جديدة، وانضباطا في السلوك والانفعالات.
- كما يزول في المدرسة الاختلاف الطبقي بين التلاميذ، وذلك بدمجهم في قيم واحدة واتجاهات وأنماط سلوك معينة.

وفي ذلك قال (شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، 2002، 82-): " ومع اتساع دائرة علاقات الطفل وتعامله مع غيره تزداد معها متطلباته ورغباته، وتتعدى بذلك محورها البيولوجي إلى النطاق النفسي الاجتماعي... ومن هنا فإن المدرسة لها دور وظيفي في عملية حفظ توازن المجتمع والعمل على استقراره، وذلك من خلال تلك المفاهيم المحافظة التي تحصر عمل المدرسة وتحدد أحد أدوارها بنقل الثقافة وتذويب الأفراد في ثقافة المجتمع.

والمجتمع الجزائري شهد ولا يزال يشهد عدة تحولات وتغيرات في مختلف مناحي الحياة، وعلى جميع الأصعدة والمؤسسات منذ الاستقلال إلى اليوم، ومن بين هذه المؤسسات التي عرفت هذه التحولات والتقلبات المدرسة التي مرت بعدة مراحل في بنائها وتكوينها، وأدائها لرسالتها، وذاقت ألوانا من التجارب لتأدية رسالتها، لكن النتائج كانت دون المأمول، ونتج عن ذلك مشكلات تربوية كثيرة كالهدر التربوي المتمثل في التسرب المدرسي والهروب من المدرسة والفشل الدراسي، " حيث يقدر عدد المتسربين بحوالي 500.000 تلميذا سنويا، منهم 200.000 خلال مرحلة التعليم الأساسي، و130.000 في نهاية مرحلة التعليم الأساسي و140.000 في نهاية التعليم الثانوي ". (برو محمد، 2010، 21).

هذا بالنسبة لعدد المتسربين، أما عدد الراسبين على مستوى التعليم الثانوي مثلا، فالذين يغادرون المدرسة في السنة ثالثة ثانوي مرتفع جدا، إذ تفوق النسبة 30%. (برو محمد، 2010، ص 22)

أما بالنسبة للذين يفشلون في الدراسة وفي التخصص الذي التحقوا به والذي فرض عليهم في غالب الأحيان، والمتمثل في انخفاض نسبة النجاح، ومن ثم الإهدار تبلغ نسبته في نهاية مرحلة التعليم الأساسي والتعليم المتوسط حاليا)، 25% على الأقل، وفي نهاية مرحلة التعليم الثانوي 30% على الأقل. (برو محمد، 2010، ص 24).

وبالنظر إلى هذه النتائج والتمعن فيها يُستخلص أن المدرسة الجزائرية تواجه خطرا كبيرا وفشلا أكبر من خلال المناهج المدرسية التي وضعتها المنظومة التربوية وأقرتها، وأرست أسسها، رغم الإصلاحات الكثيرة التي راعتها منذ الاستقلال إلى اليوم، حيث إن المناهج الدراسية هي وسيلة المدرسة لتجسيد الأهداف التي سطرتها، وضمنتها محتوياتها وأنشطتها، وهي الأداة لتمثيل فلسفة المجتمع، وسياسته التربوية لترسيخ معتقداته، وتثبيت عاداته، وتنمية قيمه، وبعث ثقافته، وتحقيق آماله وطموحاته، وتبليغ توجهاته.

ومن هنا يتجلى دور المناهج التعليمية في التربية والتعليم على السواء، فبالنسبة لدورها في التعليم وإكساب المعارف وتحصيل المعلومات، وتنمية المهارات، وبناء القدرات تؤكده النتائج المذكورة آنفا، والذي أكدته وزيرة التربية الوطنية في الآونة الأخيرة بعد الكشف عن نتائج الامتحانات على مستوى مراحل التعليم المختلفة الابتدائي والمتوسط والثانوي، حيث أشارت إلى تسرب دراسي كبير في مختلف مراحل التعليم، وإلى فشل كبير تتراوح نسبته من 25% إلى 90%، وذلك حسب المناطق الجغرافية المختلفة شمالا وجنوبا، شرقا، وغربا، وهذا يستدعي إعادة النظر بجد في المناهج التعليمية ومضامينها ومحتوياتها لسد هذه النقائص والسلبيات، " وهذا ما أكدته دراسة (بركان محمد أرزقي، 1995، ص108) بعنوان المناهج الدراسية وعلاقتها بالتسرب المدرسي، التي هدفت إلى معرفة واقع المنظومة التربوية والتعرف على المناهج الدراسية، وعلاقتها بالتسرب المدرسي لمدة زمنية طويلة تمثل عشر سنوات امتدت من سنة 1981 إلى 1992، وملاحظة نسبة الانتقال والتكرار والرسوب خلال هذه الفترة وذلك خلال مراحل التعليم الثلاث من الابتدائي إلى المتوسط فالثانوي، وكان من نتائجها عدم انسجام ومنطقية المناهج، حيث يشكو الجميع منها من معلمين وتلاميذ وأولياء نظرا لتركيزها على الناحية النظرية المجردة، لأن الأطفال لا تشوقهم الناحية النظرية بل يسعدون ويتفاعلون مع البرنامج الذي يقوم أساسا على الدراسة العملية، كما أشار إلى عدم ارتباط مناهجنا بالبيئة التي يعيش فيها التلميذ الذي وضع له المنهاج أصلا، كما أن الفشل في الدراسة مرجعه لأكثر من سبب، منها ما يتعلق بالنقص العقلي عند البعض، ومنها ما يتعلق بعدم

الرغبة، وعدم التلاؤم مع المناهج الدراسية عند الكثير لسبب عدم مراعاتها للأسس النفسية والاجتماعية للتلميذ عند بنائها، وبذلك عدم تطويرها لتستجيب لحاجات التلميذ المتنامية.

وفي دراسة لـ (إحسان محمد الحسن، 2005)، التي هدفت إلى تحليل ظاهرة الرسوب بين الطلبة في المدارس المتوسطة فئة المراهقين (وهو يمثل مجتمع الدراسة الحالية) من حيث طبيعتها وأسبابها الموضوعية والذاتية وطرق علاجها، حيث اعتمدت الدراسة منهجية المسح الميداني، وتم اختيار عينة عشوائية من الطلبة الراسبين لثلاث مدارس متوسطة، حيث كان حجم العينة المختارة (160) طالبا وطالبة، وتم استجوابهم من خلال الاستمارة المعدة لهذا الغرض، وتحديد الأسباب المدرسية لرسوب هؤلاء الطلبة، وكان من نتائج الدراسة التوصل إلى عشرة أسباب للرسوب في المرحلة المتوسطة من التعليم، وكان من أهم هذه الأسباب العشرة مناهج التعليم، حيث احتلت المرتبة الثالثة لأسباب الرسوب بنسبة 91% (وهي نسبة عالية جدا) من مجموع (160) طالبا وطالبة، حيث أقر (148) طالبا وطالبة بأن سبب الرسوب هو المناهج التعليمية وصعوبتها، ولا تتلاءم مع عقليات الطلبة وبعيدة كل البعد عن واقعهم البيئي والاجتماعي ومستوياتهم العلمية والجدول التالي يوضح الأسباب تلك.

جدول رقم (01): يوضح الأسباب المدرسية للرسوب وفق تسلسلها من الأعلى إلى الأسفل

الأسباب المدرسية المسؤولة عن التسرب	التسلسل الرتبي	العدد	النسبة المئوية
– الضعف العلمي للمدرسين	01	155	% 97
– غياب خطة وطريقة التدريس	02	148	% 92
– صعوبة المناهج والكتب المنهجية	03	146	% 91
– كثرة وتنوع المواد الدراسية	04	140	% 88
– عدم رغبة المدرسين في التدريس	05	131	% 82
– عدم تعاون العائلة مع المدرسة	06	122	% 76
– كبر حجم الصف	07	117	% 73
– عدم وجود العلاقة الإنسانية بين الطلبة والمدرسين	08	110	% 69
– عدم توفر التسهيلات التربوية والعلمية في المدرسة	09	104	% 65
– انقطاع المدرسين وكثرة غياباتهم	10	95	% 59

وما يؤكد دور المدرسة أيضا من خلال مناهجها وأساتذتها دراسة (خوني وريدة، د.ت، ص68)، حيث هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة المدرسة من خلال الأستاذ في غرس قيم الانتماء والولاء

للوطن، وقيم التضحية والدفاع عن الوطن، وحب الرموز الوطنية والاعتزاز بها، والالتزام بالأنظمة والقوانين، واعتمدت الدراسة عينة مكونة من (176) تلميذا وتلميذة ينتسبون إلى مرحلة المراهقة، ويتمدرسون بمرحلة التعليم المتوسط من الأول إلى الرابعة متوسط، حيث تم في هذه الدراسة تسليط الضوء على دور الوسط المدرسي في غرس قيم الانتماء الوطني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وكان من نتائج الدراسة أن الوسط المدرسي يساهم في غرس قيم الانتماء في نفوس تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث كانت استجابات التلاميذ متركزة في البديل (نعم) بنسب عالية، وتم التأكد من أن قيم الانتماء متوفرة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة باختلاف جنسهم ومستواهم الدراسي، رغم وجود الفروق ذات الدلالات الإحصائية في اتجاهاتهم.

وبالنظر إلى الدراسات الثلاث السابقة وما نتج عنها من نتائج أكدت على دور المدرسة من خلال مناهجها سلبا أو إيجابا، قال إحسان محمد الحسن: " أن العائلة والمدرسة من خلال مناهج التعليم مسؤولتان بصورة مباشرة عن التحصيل العلمي للأبناء، كما أن دراسة (هوليسي، 1971) الموسومة بالتربية والاقتصاد والمجتمع فأشارت إلى أن تربية الأبناء ونجاحهم الدراسي وتأهيلهم العلمي إنما هي عمليات تعتمد على وضع العائلة والمدرسة، وأيضا دراسة البروفسورة (جين فلاوود، 1972) الموسومة العائلة والمدرسة والتحصيل العلمي، أشارت إلى أن التحصيل العلمي للأبناء مهما كانت خلفياتهم الاجتماعية والطبقية يرجع إلى الجهود التي تبذلها العائلة والمدرسة في تربية الأبناء وتأهيلهم العلمي. أما دراسة البروفيسورة (سوزانة فيرتة، 1974) إلى أن الخلفية الاجتماعية لطلبة المدارس تلعب دورا كبيرا في إكمالهم أو عدم إكمالهم المدرسة الثانوية والجامعية. كما أشارت دراسة البروفسورة (أندرسون، 1976) الموسومة الطبقة الاجتماعية والفرص التربوية أكدت هي الأخرى على أن التحصيل العلمي للأبناء يتأثر بخلفيتهم الاجتماعية والطبقية التي تحدد بعوامل الوسط البيئي لا سيما مؤثرات البيت والمدرسة، أما دراسة البروفسور (جينادي أوسيبوف، 1978) الموسومة بالبيت والمدرسة والتحصيل العلمي أكدت على حقيقة مفادها بأن نجاح أو إخفاق الأبناء في المدرسة إنما هو ظاهرة تعتمد على مؤثرات العائلة والمدرسة بنوعيها الإيجابي والسلبي.

أما بالنسبة لدور مناهج التعليم في إكساب القيم وبنائها لدى التلاميذ، لا يقل أهمية عن التحصيل والتدريب على المهارات، وبناء القدرات، وإكساب الخبرات، حيث تحتل المناهج مكانة عظيمة في عملية تربية النشء على القيم الوطنية، والنظرية، والاقتصادية، السياسية، والاجتماعية، والجمالية، والدينية، التي تضمنها في المقررات الدراسية، والأنشطة التعلمية، أي بناء منظومة من القيم لدى التلاميذ في مختلف مراحل التعليم وأطواره بما يناسب قدراتهم ومستواهم وتخصصاتهم، ولاسيما للمرحلة المتوسطة منه، والتي

توافق المراهقة المبكرة بالنسبة للتعليم المتوسط. قال (خليفة عبد اللطيف، 1992): " ومن هنا ينطلق الاهتمام بدراسة القيم وطرق اكتسابها في إطار التربية والتعليم المدرسي من الاهتمام بالنمو المتكامل والسوي بشخصية المتعلم، فهو تعبير عن أحد المحددات الهامة للسلوك الاجتماعي، وهو جوهر البعد الوجداني للشخصية الإنسانية التي يتكامل فيها البعد العقلي المعرفي والجسمي والنفسحركي، ويقع قسم كبير من مسؤولية تكوينها واكتسابها وتعديلها على عاتق المدرسة والمجتمع." (خليفة عبد اللطيف، 1992، ص 02). كما أشار (قورة حسين، 1982) بأن القيم التربوية من الوسائل الفاعلة التي تستخدمها الأساليب التربوية لتحقيق أهدافها وتطلعاتها المستقبلية، باعتبارها تشكل الجانب الرئيسي في العملية التعليمية، مما يستدعي ضرورة تثبيت القيم في نفوس الناشئة وتعزيزها لديهم باعتبارها أحد المقومات لضبط السلوك وتعديله في إطار المعايير الاجتماعية بما يخدم صالح الفرد والجماعة. نقلا عن (طالب محمد حسن 2001، ص 03). وهذا ما نجده مجسدا في أهداف التربية التي سطرتها المنظومة التربوية الجزائرية، وخاصة في الإصلاحات الأخيرة التي مست إصلاح مناهج التعليم، حيث جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية ما يلي: << المدرسة الجزائرية مطالبة بضمان ترقية القيم ذات العلاقة بالإسلام والعروبة والأمازيغية والمحافظة عليها بصفتها الحبكة التاريخية للتطور السكاني والثقافي والديني واللساني لمجتمعنا >> (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص10).

كما بينت الكثير من الدراسات حول أكثر العوامل المدرسية أهمية في إكساب التلاميذ الخبرات الأكاديمية والاتجاهات المرغوبة بشأن التوجهات القيمية للطلبة، فوجدت أنها محتوى المناهج والمقررات الدراسية، وفي هذا الإطار قال (عاقل والأشقر، 1986): " ولكي تقوم المدرسة بتحقيق أهداف التربية وجدت نفسها بحاجة إلى وسيلة تستخدمها للوصول إلى تلك الأهداف، فكانت المناهج الدراسية هي الوسيلة التي يراد بها تحقيق غايات المجتمع في تعليم الناشئين ما يراه مناسبا من قيم " نقلا عن(طالب محمد حسن 2001، ص 04). ويتفق الكثير من العلماء من أهل الاختصاص في علوم التربية أن المناهج التعليمية هي الوسيلة الناجعة لإكساب القيم للناشئة والمتعلمين، وهذا ما أكدته جملة من الدراسات هي: (صالح ناصر الصوفي وآخرون، 2010، ص 44)

- دراسة صبري، (2001)

الهدف منها التعرف على القيم المتضمنة في كتب علوم المرحلة الإعدادية في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- أسفر تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية عن وجود (596) قيمة تضمنتها كتب الصفوف الثلاثة.

2- التفاوت في توزيع القيم بين الصفوف الثلاثة .

3- أن كتاب الصف الثالث هو أكثر الكتب تضميناً للقيم (224) قيمة من مجموع (596) قيمة، أي بنسبة (37.58 %) .

4- أن كتاب الصف الأول كان أقل الكتب احتواءً للقيم، فقد تضمن (172) قيمة، أي بنسبة (28.86%) .

5- أن أقل القيم تضميناً بالكتب هي القيم الاقتصادية (11) قيمة، أي بنسبة (1.85%) فقط .

- دراسة المذابي (2004)

هدفت إلى الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية للصفين الثامن والتاسع، وإلى وضع تصور مقترح للقيم الواجب توافرها في الكتب الدراسية، وكان من نتائجها أن القيم السياسية جاءت في المرتبة الأولى، والقيم الوطنية في المرتبة الثانية، والقيم الاجتماعية، والقيم المدنية والثقافية لم تأخذ حقها من التكرارات في الكتب، كما جاءت القيم الدينية في المرتبة الثامنة في كتب التربية الوطنية.

- دراسة عاشور (2005)

الهدف منها الكشف عن منظومة القيم في كتب اللغة العربية لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن بين عامي (1990- 2000)، وكذا التعرف على درجة اشتمال كتب القراءة لهذه الصفوف على منظومة القيم المعتمدة، ودرجة شيوع كل قيمة من منظومة القيم المعتمدة في المحتوى التعليمي لكتب القراءة، حيث حدد منظومة من القيم هي: القيم المعرفية، القيم الأسرية، القيم الاقتصادية، القيم السياسية، القيم الجمالية، القيم الخلقية، القيم الإيمانية، القيم الإنسانية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1-اشتملت كتب عينتا الدراسة على منظومة القيم بنسب مختلفة بين الصفوف .

2-أظهرت الدراسة عدم وجود نظام معين لتوزيع هذه القيم بين الصفوف .

- دراسة سفر آل قريش (2007)

هدفت إلى التعرف على القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المحتوى لمعرفة القيم المتضمنة لهذه القيم. وكان من أبرز نتائجها الآتي:

1- أن كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة تضمنت (38) قيمة اجتماعية تكررت (1342) مرة في جميع الكتب التي تم تحليلها للصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة .

2- أظهرت نتائج التحليل أن قيمة الانتماء للوطن حصلت على المرتبة الأولى بتكرار بلغ (137) من بين مجموع القيم الاجتماعية، تليها قيمة التعاون بتكرار (98)، ثم قيمة احترام النظام بتكرار بلغ (86) ثم قيمة الحفاظ على البيئة بتكرار (84) .

- دراسة منصور وخلافجة (2007)

والهدف منها الكشف عن منظومة القيم الأخلاقية التي ينبغي تضمينها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، والقيم المتضمنة في تلك الكتب، واستخدم الباحثان طريقة تحليل المحتوى، ومن خلال هذا الأسلوب التحليلي توصل الباحثان إلى القيم الأخلاقية التي ينبغي تضمينها في تلك الكتب، وهي كالأتي:

1- القيم الأخلاقية التي ينبغي تضمينها في كتب التربية الاسلامية للمرحلة الأساسية موزعة على أربعة مجالات، هي: منظومة القيم الأخلاقية الفردية، والقيم الأسرية، والقيم الدينية، والقيم الأممية.

2- نسبة الجمل المتضمنة قيماً أخلاقيةً بلغت (28%)، وأن نسبة عدد القيم الأخلاقية (64%) من مجموعة القيم الأخلاقية التي ينبغي تضمينها.

3- أعلى نسبة ظهور كانت لمجال القيم الأخلاقية الفردية، وأقل نسبة لمجال القيم الأخلاقية الأممية .

ومن هنا تظهر أهمية المناهج التعليمية كمكون أساسي من مكونات المنظومة التربوية في إعداد وبناء الرأسمال البشري الذي هو عماد الأمة وباعث نهضتها إذا تم تحصينه بمنظومة من القيم من خلال العملية التعليمية التعلمية، إذ قال (الأشقر جمال، 1986): " أن القيم أغلى ما يقدمه النظام التربوي، وذلك أن نوعية الشخصية التي يمكن أن تحكم على أن النظام التعليمي قد عمل على إنتاجها تتحدد بمنظومة القيم، وليس فقط بالجوانب المعرفية المختلفة، فروح المنهج التربوي لا يشمل الخروج عن الدروس التي يحفظها الطلاب ولا عن المقررات الدراسية التي يجتازونها فحسب، بل إن أكثر ما يعمل المنهج التربوي على تقديمه للناشئين هو مجموعة القيم التي تتضمنها المواد الدراسية، وذلك أن الناتج الحقيقي من عملية التربية هو تحصيل هذه القيم وأن المواد التعليمية المختلفة لا تعدو أن تكون وسائل لتحقيق هذه القيم والتمكين من تمثيلها " نقلا عن(طالب محمد حسن ،2001، ص05).

وفي ضوء ما تقدم عن القيم وما لها من دور كبير في بناء الشخصية، وصون النشء من الانزلاق والضياع، وحفظ المجتمع واستقراره و النأي به من الانهيار، تظهر أهمية دراستها، والدعوة إلى ضرورة تضمينها في المناهج التعليمية وترسيخها في نفوس التلاميذ، حيث تعد المناهج التعليمية عندنا مشكلة عويصة لم تدرس الدراسة الواعية المتبصرة، المتزنة والراشدة، العميقة والشاملة بمشاركة كل

الأطراف ذات العلاقة (منفذون أي المعلمون والأساتذة لكل مراحل التعليم ومشرفون ومفتشون، مختصون اجتماعيون ونفسانيون، ومتخصصون ذوو كفاءة عالية في كل المجالات وأولياء التلاميذ، وواضعوا السياسة التربوية ومهندسوها والمخططون لها، في إطار مرجعية شفافة واضحة نزيهة ومتجردة من كل الأهواء والخلفيات، وكل ذلك لأجل حمايتها من العبث والتلاعب والنيل من مكونات الهوية الوطنية، ومقدسات المجتمع، وموروثه الحضاري والتاريخي، إذن فهي دراسة علمية أكاديمية متأنية لا مكان فيها للارتجال والمساس بمقومات المجتمع، دينه ولغته وثقافته وحضارته، هذه الدراسة التي ينبغي لها أن تراعي جملة من الاعتبارات لا تقل إحداها أهمية عن الأخرى، وأولها مشروع فلسفة المجتمع وأسسه ومكوناته، وسياسته التربوية وسائر مكونات المنظومة التربوية، وثانيها المناهج الدراسية ومضامينها ومحتوياتها التي تعمل على تجسيد الأهداف والغايات التربوية الكبرى للمجتمع لأجل صونه وحمايته من الهزات والتصدع، وذلك من خلال ما تم دمجه من منظومة القيم في هذه المناهج لنقلها إلى الطلبة في كل مراحل التعليم الدنيا والقصوى، وهذا ما ينبغي التأكيد عليه والتنبيه عليه والدعوة إليه في كل الأحوال والمقامات.

وفي هذا الإطار قال صالح ناصر الصوفي وآخرون: " تنبهت الدول إلى أن الانهيار القيمي الذي قد يحدث سيؤدي إلى انهيار المجتمع كله من حيث الهوية والثقافة واللغة والعادات والتقاليد والقيم، وإذا كان هذا الأمر يعني الخطورة بالنسبة لكل الدول، فإنه أكثر خطورة بالنسبة للدول النامية والساعية إلى التقدم والرقي، فنقطة البداية أن تكون الهوية الخاصة بكل دولة واضحة الملامح والأبعاد للأبناء، ويرتبط هذا الأمر بالقيم السائدة في المجتمع والتي تعد دعائم ومبررا لوجوده وسبيلا إلى تقدمه والسير في طريقه للتحديث والعصرنة، وقد أدرك الجميع أن القيم تمثل ركنا رئيسيا من أركان عملية التربية، وأن بدون القيم الحاكمة لسلوك الإنسان في دولة ما يكون الجميع في طريق الانهيار والتبعية التي لا خلاص منها". (صالح ناصر الصوفي وآخرون، 2010، ص12)

وبالتالي فالمجتمع بكل أطيافه هو الذي يحدد منظومة القيم في ضوء العقيدة والفلسفة التي يؤمن ويطالب الأفراد الالتزام بها لكي يكيفوا سلوكهم في ضوئها، وعلى هذا ظهر الفكر التربوي الذي ينادي بضرورة تخطيط المناهج الموجهة قيميا يكون محورها المحافظة على القيم الوطنية والتربوية التي تميز كل مجتمع عن غيره من المجتمعات الأخرى.

وفي هذا رأى بيو شامب: أن قلب الثقافة في عالميتها وقلب العالم هو القيم، أو بعبارة أخرى هي الأسس التي بواسطتها يضبط الأفراد وجودهم الاجتماعي وهكذا فإن مركز أي برنامج تعليمي هو القيم التي تعطي معنى لأغراض وخطط الأنشطة الخاصة بالأفراد ويشير إلى أن القيم تعمل على توجيه أهداف

المدرسة، وتعتبر جزءا من المحتوى الثقافي للمنهج، وعلى مخططي المنهج أن يقرروا مفاهيم القيم المطلوب تعلمها في المدرسة كونها تعد إحدى العوامل المهمة في المحافظة على الأوضاع الاجتماعية للأفراد. (بيو شامب، 1987، ص95)

ومما جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، ضمن الغايات التربوية وملمح التخرج من التعليم القاعدي المراد تجسيدها ضمن مناهج التعليم تسعى المنظومة التربوية من خلال المناهج التعليمية إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية متمثلة في قيم الجمهورية والديمقراطية، قيم الهوية، القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم العالمية. (وزارة التربية الوطنية، 2008).

ومما جاء في منشورات وزارة التربية الوطنية بتاريخ (2009-03-20) تحت عنوان لماذا مناهج جديدة؟ مايلي: يعكس النظام التربوي طموحات الأمة ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية ويسعى في حركة دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية فحركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة، والمدرسة الجزائرية لا تشذ على هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها وبتغيير طرق عملها ونسق إدارتها خاصة وأن البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال. والمجتمع 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، فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال. (وزارة التربية الوطنية، 2009).

لكن الملاحظ لواقع المناهج التعليمية الموجودة يلاحظ العكس تماما لما يقال عند تصفح محتوياتها ومضامينها، فهي تكاد تخلو من القيم السالفة الذكر وغيرها إلا ما ندر، وإن وجدت فهي متناثرة هنا وهناك بين أنشطة مختلطة يطغى عليها الجانب المعرفي وتحصيل المعلومات دون البناء القيمي المنظم والمحدد والمبوب ضمن الأهداف، التي تحمل هذه القيم المراد تبليغها للتلاميذ وتجسيدها في

سلوكهم العملي، والخاضعة للتقويم المستمر، والمسطرة في ملمح تخرج التلاميذ على مستوى كل مرحلة تعليمية ودورة تدريبية وذلك على مستوى كل المراحل التعليمية قصد إعداد وإنتاج ثروة بشرية كفأة ومؤهلة وتحمل قيما مثلى تساهم بها في تنمية المجتمع وازدهاره وتماسكه واستقراره، وتوفير حاجياته، وتحقيق آماله وطموحاته.

ومن الانتقادات التي توجه عادة للمناهج التعليمية عندنا ما يلي: (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الوحدة التكوينية الثالثة بعنوان: (المناهج التعليمية) نقلا عن الموقع الالكتروني: (http://www.onefd.edu.dz)

- المنهاج لا يلبي حاجات المجتمع عامة أو فئة منه.
- المنهاج قديم ولا يواكب التطورات المطلوبة في مجالات الحياة العامة.
- المتخرجون لا يستجيبون لحاجيات المؤسسات المختلفة (التخرج غير ملائم).
- الأهداف المتوخاة من المنهاج أو البرنامج عسيرة التحقيق.
- المنهاج أو البرنامج قليل التحفيز مما يقلل من شأن طلب العلم (أهدافه غامضة، مكثف، نظري، سطحي، بدون وسائل).
- البرنامج أو المنهاج الدراسي لا يسمح للمتعلمين بالارتقاء إلى المستويات العليا.

كما جاء أيضا في الوثيقة الصادرة عن الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد بعنوان المناهج التعليمية، أن مناهج التعليم يطغى عليها عدة سلبيات ونقائص تمثل مشكلات جوهرية تخص جوهر المناهج تتمثل في الآتي: (http://www.onefd.edu.dz)

- عدم وضوح المرجعية المعتمدة فيما يتعلق بتصور المناهج وبنائها وتقويمها في كل المراحل التعليمية وخاصة الإطار النظري المرجعي والاختيارات المنهجية والأدائية.
- انعدام الدقة في تحديد المواصفات المحددة لملمح المتعلمين في نهاية كل مرحلة من المراحل التعليمية وملمح المتخرجين.
- اختلال التوازن بين الحاجيات الاجتماعية المتجددة وبين المناهج المعتمدة (فقدان المنهاج للانسجام الخارجي).
- محاولات بطيئة لمسايرة التطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والعلمية والتكنولوجية التي طرأت على العالم عموما وعلى مجتمعنا خصوصا (تجاهل سياق المنهاج).
- ضعف الانسجام والتكامل في مكونات المنهاج على الصعيدين الأفقي والعمودي أي بين المواد المختلفة وداخل المادة الواحدة.
- ضعف التنسيق بين برامج التعليم وبرامج التكوين.

– عدم اعتماد التجريب قبل التعميم، وبعد الاعتماد وتشخيص ما يمكن تشخيصه (سواء بالنسبة للمكونات أو العوامل المؤثرة).

وعلى ضوء ما تقدم يمكن القول أنه بات من الضروري إعادة النظر في المناهج التعليمية برمتها، من حيث إعادة بنائها وتطويرها بما يلائم خصائص العصر وتحدياته ومتطلباته، وخصائص نمو الدارسين وحاجياتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، وكذلك حاجيات المجتمع وخصوصياته ومكوناته، وتحميلها منظومة من القيم، وإدماجها في محتوياتها ومضامينها ومراعاة كيفية إدماج هذه الوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة للحصول على تناغم وتقبل وجداني وعاطفي مع هذه القيم يتجلى ذلك من خلال السلوك الايجابي الملاحظ للمتعلمين، يترجم ملمح تخرجه خلال كل مرحلة تعليمية .

كما أن بناء المناهج وتطويرها مرتبط بمجموعة من القيم الوطنية والنظرية، والاجتماعية والسياسية، والاقتصادية، والدينية، والجمالية التي ينبغي تضمينها مناهج التعليم وإكسابها للتلاميذ والالتزام بها من طرف المجتمع أفرادا وجماعات، باعتبار القيم أهم مكون من مكونات المعايير الاجتماعية التي هي سلطة اجتماعية يخضع لها الجميع، وهذا ما يستدعي دراسة هذا الموضوع الموسوم بـ: المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وهي: " السن التي تتبلور فيها الاتجاهات العقلية والخلقية والاجتماعية المرتبطة بالعمل والإنتاج، وكل ذلك يجعل مرحلة المراهقة على جانب كبير من الأهمية سواء بالنسبة للمجتمع أو للفرد ". (محمد مرسي، 2012، 65)

كذلك تأتي هذه الدراسة لمعالجة النقص الملحوظ الممثل في شح الدراسات التي تناولت مثل هذه المواضيع، باعتبار المناهج تمثل عصب المنظومة التربوية وجوهرها، وأيضا باعتبار منظومة القيم دعامة أساسية من دعائم المجتمع لأمنه واستقراره والحفاظ على كينونته، وحصن حصين للحفاظ على ثروته البشرية من التفسخ والضياع، والجناح.

وبناء على ما تقدم تبرز مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الرئيس التالي:

– هل للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم المعرفية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة؟

2- هل للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الدينية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة ؟

3- هل للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة؟

4- هل للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الجمالية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة؟

5- هل للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الاقتصادية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة؟

6- هل للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم السياسية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير الجنس ؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي ؟

2- الفرضيات:

2-1: الفرضية العامة:

للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة ؟

2-2:الفرضيات الجزئية:

1- للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم المعرفية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

2- للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الدينية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

3- للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

4- للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الجمالية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

5- للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الاقتصادية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

6- للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم السياسية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير الجنس.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

3- أهمية الدراسة:

الجميع يعلم ما للتربية من مسؤولية كبيرة في إطار التنشئة الاجتماعية، وذلك من خلال مؤسساتها الرسمية ممثلة في المدرسة والمناهج التعليمية من دور كبير في التنشئة والتحصيل العلمي والمعرفي وإكساب القيم لتلاميذها، لأجل تشكيل الشخصية المتكاملة لتلاميذها، لما للقيم من أهمية بالغة على سلوك التلاميذ، وما ينجر عن هذا السلوك من أدوار ومواقف تنعكس آثارها على المدرسة والأبناء والمجتمع وذلك سلبا أو إيجابا تبعا لنمط التنشئة المدرسية التي تلقاها التلاميذ على مستوى كل مراحل التعليم، ومدى إدراك المدرسة من خلال مناهجها لأهمية منظومة القيم في إصباغ السلوك السوي على تلاميذها، وتوافقهم النفسي والاجتماعي، والتكيف والاندماج الاجتماعي بما يعود على كل الأطراف بالنفع

والإيجاب، ولأهمية مناهج التعليم بما تحتويه من قيم مثلى لتحميلها للتلاميذ ازداد الاهتمام بهذا الموضوع في كل المجتمعات " حيث تطورت الدراسات والبحوث إلى إرساء قواعد علمية لعملية بناء المناهج وتطويرها لتستجيب لحاجيات المتعلمين المختلفة حسب مراحل نموهم، كما يتجلى ذلك الاهتمام في العديد من المؤشرات مثل الدعوة المستمرة لإصلاح المناهج، ومراجعة الكتب المدرسية، والإلحاح في السؤال عن الإنسان الذي تسعى المنظومة التربوية إلى إعداده، وعن المناهج المناسبة للتنشئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وربط التكوين بسوق العمل، والمدرسة بمحيطها ". (أبركان محمد أرزقي، 1995، ص 108).

والحقيقة التي لا خلاف حولها عالميا في العصر الحالي ربط كل هذه القضايا بمفهوم الجودة الشاملة التي تتطلبها كل الميادين والقطاعات، ومن بينها إصباغ مفهوم الجودة على مناهج التعليم عامة، وجودة منظومة من القيم المختارة لبناء جيل راق وواع، جيل بناء وعمل، لا جيل وهم وكسل، وذلك لأجل تحقيق التنمية المستدامة لكل الأجيال من خلال رأسمال بشري كفء ومؤهل لمواجهة التحديات التي فرضتها العولمة الزاحفة، والتطور التكنولوجي، والتفجر المعرفي، وتكنولوجيات الإعلام والاتصال بما يهدد ثقافتنا وقيمنا وهويتنا وحضارتنا، ولذا زاد الاهتمام بموضوع المناهج التعليمية، وكثرت الدعوات لتعديلها أو تحسينها أو إلغائها، وذلك لمواكبة المستجدات الحالية ومتطلبات العصر المتغيرة والمتجددة في كل حين وآن.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن فشل المدرسة من خلال مناهجها في القيام برسالتها وأدائها لدورها إزاء تربية وتنشئة تلاميذها على القيم النبيلة يعود عليها بالحسرة والندامة، وعلى تلاميذها بالخيبة والخسران، وعلى المجتمع بالتفكك وعدم الاستقرار.

ومن هنا تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله وهو دور مناهج التعليم في التنشئة وبناء منظومة القيم لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة من جهة، ومن نوع المشكلات والآثار المترتبة عن التقصير في هذا الجانب من جهة ثانية، وتبعاته الخطيرة على كل الأطراف ذات العلاقة، الطفل، المدرسة، المجتمع.

ومن خلال ما تقدم انبثقت فكرة هذه الدراسة التي تنحصر أهميتها النظرية في أنها:

1- تلقي الضوء على دور المدرسة من خلال المناهج التعليمية، وأهميتها في تنشئة التلاميذ المتكاملة التي تراعي كل جوانب النمو.

2- دور المناهج التعليمية في تشكيل منظومة القيم لدى الأطفال وإحاطتهم بسياج من القيم صونا لهم ولمجتمعهم.

3- أهمية منظومة القيم باعتبار المحتوى، ممثلة في القيم النظرية، والقيم الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والدينية، والجمالية، وذلك على مستوى الأفراد والمجتمع.

4- مدى توافر منظومة القيم باعتبار المحتوى (القيم الست) في مناهج التعليم، وعلى مستوى كل الأطوار والمراحل.

5- تطوير المناهج وتحسينها في إطار مفهوم الجودة، وتحميلها مجموعة من القيم، بات ضرورة تتطلبها المتغيرات والتطورات داخليا وعالميا.

6- أهمية مرحلة المراهقة بصفة عامة، والمراهقة المبكرة بصفة خاصة لحساسيتها، حيث تمثل العتبة الأولى في الولوج إلى عالم المراهقة المميز.

أما على المستوى العملي الميداني فتتمثل أهمية هذه الدراسة في أنها:

1- تمثل إسهاما معرفيا واجتماعيا يكشف عن دور المدرسة العملي من خلال مناهجها، باعتبارها من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في إعداد وبناء الأجيال.

2- تقدم رصيدا إضافيا متواضعا من المعرفة العلمية يعزز إدراكنا لأهمية المناهج التعليمية في التنشئة، وبناء منظومة القيم لدى الناشئة.

3- تعد هذه الدراسة – على حد علم الباحث – من المحاولات الأولى للدعوة إلى تحميل مناهج التعليم منظومة القيم الست باعتبار المحتوى من وضع (إديارد سبرانجر).

4- تساعد القائمين على شؤون التربية عامة، ومناهج التعليم خاصة على الاستفادة من نتائجها لضبط القيم المرغوبة وتضمينها مناهج التعليم لرفع درجة البناء القيمي لدى التلاميذ للاعتقاد بها وتمثلها في سلوكهم.

5- إجراء مزيد من الدراسات حول مناهج التعليم ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ، والدعوة إلى تطويرها وتحسينها لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية.

6- دعوة القائمين على مؤسسات التنشئة الاجتماعية بكل أنواعها للتحلي بهذه القيم، وتمثلها عمليا، وترسيخها في من هم تحت رعايتهم وكفالتهم.

4-أهداف الدراسة:

بما أن موضوع الدراسة الحالية هو دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم الست – باعتبار المحتوى– لدى الطفل في مرحلة المراهقة المبكرة، فإن الهدف العام منها: التعرف على دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم وإكسابها للتلاميذ، كما تهدف إلى تحديد الإطار القيمي المناسب لمرحلة

التعليم المتوسط وتحميلها مناهج التعليم لتلبية حاجات الفرد والمجتمع، ويعكس هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية يمكن تحديدها في الآتي:

– التعرف على أهمية ودور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم – باعتبار المحتوى– لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، والتي تتمثل في القيم النظرية، الدينية، الاجتماعية، الجمالية، الاقتصادية، السياسية .

5– حدود الدراسة:

بما أن موضوع الدراسة هو المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، فإن الدراسة الحالية تتحدد بالآتي:

1– الموضوع الذي تبحث فيه، وهو دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة .

2– العينة المستخدمة فيها: وهم تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة، الذين تتراوح أعمارهم مابين 13–16سنة المتتمدرسون بالصف الرابع متوسط .

3– مكان الدراسة: المتوسطات المتواجدة بمدينة بوسعادة، ولاية المسيلة، وعددها (16) متوسطة .

4– منظومة القيم – باعتبار المحتوى– وهي القيم: النظرية، الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، الدينية، الجمالية.

5– الفترة الزمنية التي تجرى فيها الدراسة الميدانية، وتطبق فيها الأداة، والتي دامت (25) يوماً ابتداءً من يوم الأحد (02 أفريل 2017) إلى يوم الأربعاء (26 أفريل 2017) .

6– تحديد المفاهيم:

6–1– المناهج التعليمية:

تمثل مجموع الخطوات الإجرائية المستعملة لتقديم محتوى الأنشطة التعليمية، ما تتضمنه من خبرات وظيفية التي يتم إكسابها للتلاميذ لأجل إحداث التغيير المرغوب فيه، و يتجسد ذلك من خلال سلوكهم السوي، ومواقفهم العملية، وأدوارهم في الحياة.

6–2– منظومة القيم في هذه الدراسة:

الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الإجابة على فقرات الاستمارة المعدة لهذا الغرض الخاصة بمناهج التعليم ودورها في التنشئة، وبناء منظومة القيم – باعتبار المحتوى– اللازم توافرها في مناهج التعليم والتي يكتسبها التلميذ من خلال محتوى الأنشطة التعليمية، والتي تخص القيم النظرية، القيم الاقتصادية، القيم السياسية، القيم الاجتماعية، القيم الدينية، القيم الجمالية .

6-3- المراهقة المبكرة:

يقصد بمرحلة المراهقة المبكرة في هذه الدراسة، المرحلة التي تشمل التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم من سن الثانية عشر إلى سن الخامسة عشر، وتحديدا تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين تشملهم الاستمارة المعدة لهذه الدراسة.

7- الدراسات السابقة:

بما أن موضوع الدراسة الحالية هو المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم – باعتبار المحتوى– لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، فإنه من الضروري الرجوع إلى الدراسات السابقة والتي لها صلة بالموضوع مع العلم أنه تم التطرق إلى بعضها في مشكلة الدراسة بشكل إجمالي، فإنه من الأهمية بمكان أن نتناول بعضها الآخر بشكل تفصيلي للإفادة منها من جهة، ولإثراء وتدعيم متغيرات الدراسة من جهة أخرى، منفردة تارة ومجتمعة تارة أخرى، ومن هذه الدراسات ما يلي:

1- دراسة (لطفي) 1985

هدفت إلى التعرف عن أثر تكامل التاريخ مع الدين على اكتساب القيم الدينية لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وقام الباحث بتدريس وحدة دراسية متكاملة حول مواضيع الحضارة الإسلامية لتلاميذ المجموعة التجريبية، بينما قامت المجموعة الضابطة بدراسة هذا الموضوع، كما هو بكتاب التاريخ المدرسي، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب القيم الدينية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المدرسي بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

2- دراسة (حامد زهران، إجلال يسري) 1985

هدفت الدراسة إلى معرفة القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب العربي في كل من مصر والسعودية، وشملت عينة الدراسة ثلاث مجموعات من طلاب وطالبات الثانوي والجامعي، ومدراء ووكلاء الثانوي في كل من مصر والسعودية، وبلغ إجمالي العينة (500) فردا موزعين بالتساوي على مجموعات الدراسة، واستخدم الباحثان مقياسا للقيم السائدة والمرغوبة من إعدادهما، وكشفت النتائج على ما يلي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع القيم السائدة لدى الشباب المصري والسعودي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في القيم الاقتصادية والسياسية، ولصالح الإناث في القيم الاجتماعية والجمالية والدينية والنظرية، كما جاء ترتيب القيم لدى الشباب في البلدين على الوجه التالي:

الاجتماعية، الاقتصادية، الجمالية، الدينية، السياسية، النظرية، ولم توجد فروق دالة في القيم السائدة والقيم المرغوبة لدى عينة الدراسة.

3- دراسة (الأشقر) 1986

هدفت إلى معرفة مدى تمثل طلبة الصف الثالث ثانوي الأكاديمي في المدارس الحكومية في محافظة عمان/ العاصمة الأردنية لمجموعة من القيم الاجتماعية والأخلاقية، والعلمية، تضمنتها المناهج التعليمية المقررة، ويتم تحقيق ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى تمثل طلبة الصف الثالث ثانوي الأكاديمي في المدارس الحكومية في محافظة عمان لكل من القيم الاجتماعية والأخلاقية، والعلمية التالية: الأمانة، الصدق، التفكير العلمي، العدل، الحرية، التعاون، الصبر، تحمل المسؤولية، الثقة بالنفس؟

- هل تختلف درجة تمثل الطلبة للقيم السالفة الذكر باختلاف مستوى تعليم الوالدين، الجنس، التحصيل الأكاديمي، نوع الدراسة؟

ولأجل ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي وعينة عشوائية مكونة من (1000) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى:

- نسبة الطالبات اللواتي تمثلن للقيم المذكورة أكثر من نسبة الطلاب الذين تمثلوا هذه القيم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم المتمثلة لطلبة الصف الثالث ثانوي تعزى للتحصيل الأكاديمي، ومستوى تعلم الوالدين.

4- دراسة (موافي) 1987

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القيم التي يعتقد بها طلبة الصف الثانوي ثانوي في الأردن، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث ثانوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية أربد الأولى، وقد بلغت عينة الدراسة (600) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وقام الباحث بتطوير استبانة مكونة من (83) فقرة وزعت على خمسة مجالات وهي: القيم المعرفية، الدينية،السياسية، الاقتصادية، الجمالية، وبعد جمع البيانات، حللت النتائج باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) .

وباستخدام تحليل التباين الثنائي أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- الإناث أكثر اعتقادا بجميع القيم من الذكور.

- طلبة التخصص العلمي أكثر اعتقادا بالقيم الدينية من طلبة الأدبي.

– لا يوجد فرق في درجة اعتقاد الطلبة في المجال المعرفي والمجال السياسي والمجال الاقتصادي تعزى للتخصص.

– طلبة التخصص الأدبي أكثر اعتقادا بقيم المجال الجمالي من طلبة التخصص العلمي.

5– دراسة (مبارك) 1992

هدفت الدراسة إلى تحديد القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكسابها لهم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي والتحليلي، وقام بإعداد مقياس للقيم الاجتماعية تم تطبيقه على عينة مكونة من (730) طالبا وطالبة في الصفوف السابع، الثامن، التاسع أساسي، كما استخدم أسلوب تحليل محتوى الكتب المدرسية لهذه المناهج المقررة على تلاميذ هذه الصفوف، وتوصلت الدراسة إلى:

– قلة عدد الجمل المخصصة للقيم الاجتماعية في أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية بالنسبة لباقي أهداف هذه المناهج.

– عدم وجود توازن في توزيع أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية بين القيم الاجتماعية، وباقي أهداف هذه المناهج.

– إن أقل مناهج الدراسات الاجتماعية الثلاث تضمنا للمحتوى المناسب للقيم الاجتماعية هما منهجا الصفين السابع والثامن.

– إن أكثر هذه المناهج تضمنا للمحتوى المناسب للقيم الاجتماعية هو منهج الصف التاسع.

– تذبذب نسبة المحتوى المناسب لكل قيمة من القيم الاجتماعية في مناهج القيم للدراسات الاجتماعية.

6– دراسة (الخلف) 1996

هدفت إلى التعريف عن القيم التربوية الواجب توافرها لدى طلبة كليات التربية من وجهة نظرهم، ومدى الاختلاف في هذه القيم باختلاف متغير الجنس، المستوى الدراسي، الجامعة، البيئة، وقد تكونت عينة الدراسة من (398) طالبا وطالبة يمثلون ثلاث جامعات وهي: الأردنية، اليرموك، مؤتة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبيان لجمع المعلومات والبيانات.

وقد أظهرت النتائج أن: القيم العقائدية، وقيم العبادات، والقيم الاجتماعية، والقيم المالية، والقيم المعرفية، والقيم الاقتصادية هي أهم القيم الواجب أن تتوفر لدى طلبة كليات التربية بالجامعات المذكورة ، كما أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الذكور في أبعاد القيم السياسية، والاقتصادية، والمعرفية، في حين تفوقت الإناث في القيم الجمالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق لصالح جامعة مؤتة، ولصالح طلبة السنة الثانية، وطلبة المدينة في جميع أبعاد القيم.

7- دراسة (عبد الكريم) 1999

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القيم التي ينبغي أن تتضمنها كتب القراءة والمحفوظات في الصفوف الثلاثة الوسطى من التعليم الأساسي، ومدى توافر تلك القيم في كتب القراءة والمحفوظات المقررة على تلك الصفوف، واستخدم الباحث تحليل محتوى الكتب الدراسية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إلى قائمة بالقيم التي ينبغي أن تتضمنها كتب القراءة والمحفوظات في الصفوف الثلاثة الوسطى من التعليم الأساسي تتكون من (81) قيمة تم تصنيفها وفق ثمانية مجالات.

- كما توصلت الدراسة من خلال عملية تحليل كتب القراءة والمحفوظات إلى النتائج الآتية:

- كتب القراءة والمحفوظات في الصفوف الثلاثة الوسطى من التعليم الأساسي تضمنت (82) قيمة تكررت (1024) مرة، وكانت ترتيبها على النحو التالي:

- كتب الصف الخامس (400) تكراراً وبنسبة مئوية مقدارها (39.06%)، وكتاب الصف السادس (381) تكرارا بنسبة مئوية مقدارها (37.21%)، وكتاب الصف السابع (243) تكرارا بنسبة مئوية مقدارها (23.73%).

8- دراسة (السودي) 2000

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المحتوى القيمي لمنهج الأدب العربي للمرحلة الثانوية في اليمن من خلال تحليل كتب الأدب والنصوص والقراءة، وهي ستة كتب للصف العاشر وحتى الثاني عشر، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ضعف التوافر القيمي في كتب الدراسة.

- احتوى كتاب الأدب والنصوص للصف الأول على أعلى نسبة للقيم بلغت (28.1%)، بينما كتاب القراءة لنفس الصف هو أقل كتب الدراسة اشتمالا على القيم، إذ بلغت نسبة التوافر فيه (9.4%).

- دلت نتائج توزيع القيم على الصفوف أن الأول اشتمل على ما نسبته (37.6%) من القيم، ويليه الصف الثاني بنسبة (34.6%).

- تفوق كتاب الأدب والنصوص على كتاب القراءة، حيث بلغت نسبة ورود القيم فيها (59.04%).

9- دراسة (العرجا) 2001

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد القيم الدينية المتضمنة في كتابي القراءة والأدب للصف الثاني عشر بمحافظات غزة، واستخدم الباحث الأدوات التالية:

– قائمة للقيم صنفها كالآتي: المجال العقائدي، التعبدي، الديني، الاجتماعي، الاقتصادي، السياسي، العلمي، البيئي، الجمالي، وعمل لها صدقا وثباتا.

– تحليل كتابي القراءة والأدب للصف الثاني عشر في ضوء القائمة السابقة. ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

– تراوحت النسب المئوية لهذه المجالات ما بين(2.1%) ، (42.3%)، في كتاب القراءة، أما في كتاب الأدب فقد تراوحت ما بين (1.2%) ، (40%).

– أعلى نسبة مئوية حصلت عليها القيم في كتاب القراءة كانت في المجال العلمي (42.3%)، وفي كتاب الأدب (40%)، ثم المجال السياسي في كتاب القراءة (17.3%)، وفي كتاب الأدب (15.8%)، ثم البيئي في كتاب القراءة (5.2%)، وفي كتاب الأدب (7%)، وبعد ذلك الأخلاقي في كتاب القراءة (10.5%)، وفي الأدب (6.5%)، فالعقائدي والاجتماعي والتعبدي والاقتصادي بنسب أقل الأدنى فالأدنى.

وكانت نسبة المجالات بشكل عام وقيمها الفرعية متدنية جدا في كتابي القراءة والأدب للصف الثاني عشر بمحافظات غزة.

10– دراسة (سلوت) 2005

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

– ما أهم مجالات مفاهيم القيم التي يلزم توافرها في الأناشيد المقدمة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا من جهة نظر الخبراء؟

– ما أهم مفاهيم القيم التي يلزم توافرها في كل مجال من المجالات المحددة من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

– ما مستوى توافر مفاهيم القيم في الأناشيد المقدمة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا؟

واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الأدوات التالية:

– إعداد قائمة للقيم اللازمة للمرحلة الأساسية الدنيا ضمن ثمانية مجالات: الروحي، الاجتماعي، الأخلاقي، الاقتصادي، العلمي، البيئي، الجمالي.

– تحليل الأناشيد المتضمنة في كتب لغتنا الجميلة للصفوف الثلاثة الأولى، والتي تمثل عينة الدراسة، ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

– أن الكتب الثلاثة اشتملت على جميع مجالات مفاهيم القيم، غير أن مفاهيم القيم الأساسية لم يرد أي منها في كتاب الصف الثالث الابتدائي، وبالتالي أوصت الدراسة بضرورة اهتمام واضعي المناهج الدراسية بجميع القيم المرغوبة وبشكل متوازن.

11– دراسة (العوضي) 2005

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر، وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم.

واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (309) طالب وطالبة، والمسجلون للفصل الدراسي الأول (2004–2003)، كما استخدم الباحث الأدوات التالية:

– استبانة لقياس الأنماط القيادية.

– استبانة لقياس القيم إعداد البورت، ومرنان ولندزي/ ترجمة عطية هنا.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

– حصلت القيمة الدينية على أعلى وزن نسبي تلتها السياسية ثم النظرية، فالاجتماعية ثم الجمالية، وأخيرا الاقتصادية.

– النمط القيادي الديمقراطي هو الأكثر شيوعا تلاه الأتوقراطي والترسلي.

– وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين القيمة النظرية والنمط الأتوقراطي عند مستوى دلالة (0.01)، كما تبين وجود ارتباط غير دال إحصائيا بين القيمة النظرية والنمط الديمقراطي والترسلي.

– وجود فروق دالة إحصائيا تعود إلى متغير الجنس في كل من القيم الجمالية والاجتماعية والدينية لصالح الذكور في القيمة الجمالية، ولصالح الإناث في القيمتين الاجتماعية والدينية.

– وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة ذوي التخصص العلمي والأدبي في القيمة النظرية لصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي عند مستوى دلالة (0.01)، والأدبي أعلى في القيمة السياسية عند مستوى دلالة (0.05).

12– دراسة (خزار) 2005

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة القيم الدينية والخلقية التي يتضمنها محتوى مناهج الكتب الثلاثة عينة البحث (كتابي الشريعة والسنة) وكتاب المختار في الأدب والنصوص للصف الأول ثانوي جذوع مشتركة.

واستخدم الباحث أسلوب تحليل محتوى هذه الكتب الدراسية، وتوصل إلى النتائج الآتية:

– تضمن كتابي الشريعة والسنة للصف الأول ثانوي جذوع مشتركة (19) قيمة دينية و(9) قيم شخصية، وقيمتان أسريتان، وثلاث قيم اجتماعية وقيمة واحدة وطنية.

– تضمن كتاب المختار في الأدب والنصوص للصف الأول ثانوي جذع مشترك آداب، (25) قيمة دينية و(30) قيمة شخصية و(7) قيم أسرية و(16) قيمة اجتماعية و(5) قيم وطنية.

– تضمن كتاب المختار في الأدب والنصوص للصف الأول ثانوي للجذعين المشتركين علوم وتكنولوجيا (29) قيمة دينية و(28) قيمة شخصية و(11) قيمة أسرية و(21) قيمة اجتماعية و(5) قيم وطنية.

بصورة عامة توزعت القيم الدينية والخلقية في الكتب الثلاثة عينة الدراسة على المجالات الخمسة وقد تفوق المجال الديني على المجالات الأربعة الأخرى وفقا لأحجام تكرارات قيمه في مناهج الكتب الثلاثة، أما المجالين الشخصي والاجتماعي فقد احتلا الكتب المتوسطة وفقا لأحجام تكرارات قيمه في مناهج الكتب الثلاثة، أما المجالين الأسري والوطني فقد احتلا المرتبة الأخيرة وفقا لأحجام تكرارات قيمه في مناهج الكتب الثلاثة عينة الدراسة.

13– دراسة (الكوني) 2007

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع القيم في منهج التربية الوطنية في الجمهورية اليمنية للعام الدراسي(2007–2006)، وملامح توزيعها على مفردات صفوف المرحلة الأساسية، قام الباحث بوضع قائمة للقيم الرئيسية وفروعها، حيث اشتملت تلك القائمة ثمان قيم رئيسية وخمسة وستون قيمة فرعية بصورتها الأولية، وبعد عرض القائمة على المحكمين أصبحت (60) قيمة.

استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

– التناسق الواضح في توزيع القيم بين الحلقتين الأولى والثانية، حيث أسفر منهج المرحلة الأساسية وجود (227) قيمة تضمنتها مقررات الصفوف الأربعة الأولى، وهي التي تمثل الحلقة الأولى بينما تضمنت مقررات الصفين الثامن والتاسع (84) قيمة، أي بنسبة (73%) إلى (27%) على التوالي.

– التقارب الكبير في توزيع القيم بين الصفين الرابع والخامس (58 و59) قيمة، وكذلك بين الصفين الثامن والتاسع (46 و48) قيمة.

– مقررات الصف السادس هو أكثر المقررات بين صفوف المرحلة الأساسية تضمينا للقيم (91) قيمة من مجموع (311) قيمة أي بنسبة (29.26%).

– مقررات الصف السابع كانت أقل المقررات احتواء للقيم.

– القيم الوطنية جاءت في الترتيب الأول من حيث تضمينها بالمنهج (66) قيمة من مجموع (311) قيمة أي بنسبة (21.22%).

- أقل القيم تضمينا بالمنهج هي القيم (المعرفية الثقافية).

- محاور القيم الثلاث (القومية الوطنية، العلمية الاقتصادية، الروحية الأخلاقية) احتلت على التوالي (1،2،3).

14- دراسة (حمودة) 2009

هدفت الدراسة إلى استنباط القيم التربوية المتضمنة في قصص المنهاج الفلسطيني للمرحلة الأساسية العليا في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، ووضع تصور مقترح للاستفادة من القيم التربوية في قصص المنهاج الفلسطيني في مجال التعليم المدرسي، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

واستخدم الباحث أداة تحليل لقصص المنهاج الفلسطيني لكتب النصوص للمرحلة الأساسية العليا، وكان من نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- تزخر القصص في كتب المطالعة والنصوص للمرحلة الأساسية العليا بالقيم التربوية الإيمانية كذكر الله، والعدل وغيرها، وكذلك القيم التربوية الاجتماعية كالتعاون والإحسان، والقيم التربوية الأخلاقية كالحياء والرحمة والإيثار، والقيم التربوية العقلية كالتدبر والتفكير، والقيم التربوية الجمالية من مثل جمال التعبير والتصوير البلاغي، والقيم التربوية الجسمية كالنظافة والحفاظ على الصحة.

- التوصل إلى صيغة تربوية علاجية للاستفادة من القيم التربوية المستنبطة من القصص في كتاب المطالعة والنصوص للمرحلة الأساسية العليا في مجال التعليم المدرسي، وكذلك أهمية القيم في التعليم.

15- دراسة (المطلس) 2010

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر قيم الولاء الوطني في وثائق المناهج والكتب الدراسية للمرحلتين الأساسية والثانوية (دراسة تحليلية) ووضع التصور المقترح لغرس قيم الولاء الوطني لدى طلبة التعليم العام.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- قيم الولاء الوطني تتوافر في الكتب الدراسية للتعليم الأساسي والثانوي، حيث بلغت تكراراتها (15898) جملة.

- يوجد تدرج تصاعدي منطقي للبنية المفاهيمية لقيم الولاء الوطني في الكتب الدراسية بدءا من الحلقة الأولى، فالحلقة الثانية، ثم الثالثة، وانتهاء بالحلقة الرابعة بنسب مئوية بلغت (5%)، (26%)، (30%)، (39%) على التوالي.

وجاء ترتيب قيم الولاء الوطني بحسب نسبتها المئوية على النحو التالي:

- حب الوطن والإخلاص له (27%).

- دعم الاقتصاد الوطني (17%).
- الاعتزاز بالانتماء للأمة العربية (13%).
- الاعتزاز بالثقافة الوطنية (11%).
- احترام الدولة والنظام والقانون (09%).
- التمسك بالثوابت الإسلامية المؤكدة لسلوكيات المواطنة المتساوية (9%)
- الحرص على الوطن ووحدته (5%).
- التمسك بمبادئ الثورة اليمنية (5%).
- احترام مبدأ المواطنة المتساوية (3%).
- التمسك بالديمقراطية (1%).

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة زشنك وكروج ,schunkey and krogh (1992)

هدفت الدراسة إلى معرفة قيم الطلبة في المرحلة التمهيدية، والمرحلة الابتدائية في مدارس فلوريدا، حيث اختارا ثلاث مدارس من مدارسها، وطبقا دراستهما عليها، وقد تم اختيار (10) طلاب من كل صف، قدم لهم قائمة من سبع قيم اجتماعية ليرتبوها حسب أهميتها من وجهة نظرهم، وليعطي كل واحد منهم قيمة ومثالا عليها، وبعد الإجابة عن الأسئلة حللت البيانات، وكانت النتائج كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كل صف وآخر في ترتيبهم للقيم، كما أن جميع طلبة العينة اعتبروا قائمة القيم مهمة لهم ولا بد من الاعتقاد بها، وأن طلبة الصف الواحد رتبوا القيم بصورة متشابهة، كما لا توجد فروق بين قيمة وأخرى من حيث أهميتها بالنسبة للطلبة، ولا توجد فروق ذات دلالة بين الطلبة البيض والسود في ترتيبهم للقيم، ولم يظهر أثر للجنس في ترتيب القيم للطلبة.

2- دراسة أنيس كاترين,Ennis,catherin (1994)

هدفت الدراسة إلى فحص الخطة المقترحة، والمقررات التعليمية لأحد عشر مدرسا للتربية البدنية لتحديد أهدافهم التي تركز على القيم الاجتماعية، والتعرف على مدى استيعاب المدرسين لخلفية الطلاب، وعلاقة المحتوى الأكاديمي بحافزية الطلاب، واستخدم الباحث في دراسته هذه المنهج المقارن. ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- ضرورة التركيز على المسؤولية الاجتماعية داخل تصنيفات التعليم في العمل مع الآخرين، وعلى الفهم والاحترام، والمسؤولية تجاه الآخرين.

– أن المدرسين يؤكدون على التنافر بين الحاجة لتعليم الأهداف الأكاديمية، والحاجة إلى تعليم مهارات تتعلق بالمسؤولية الاجتماعية.

3– دراسة تشانغاريد وسوليفان,Tsangaridon and Sulivan (1997)

هدفت الدراسة إلى التعريف على مدى التطور المهني للمعلمين من خلال وصف ماهية القيم التربوية المنتجة من خلال أدائهم، وقد تم اختيار أربعة أنماط مدربة من المعلمين في مدارس ابتدائية وثانوية ضمن مناطق مدنية وريفية، لما لهذين المعيارين من تأثير في أداء المعلمين، والقيم التربوية وممارستها، وتم جمع المعلومات عن طريق الملاحظة والمقابلة، ومراقبة المعلمين خلال إعطائهم الحصص، وأشارت النتائج إلى أن قيم المعلمين المنتجة والأداء الوظيفي هي متغيرات تبعا لمهنتهم التعليمية، وأن المعلمين الذين يتدربون بعد العمل يطورون أنفسهم مما كان له الأثر الأكبر في تغيير أسلوب تعليمهم وأداء مهنتهم للأفضل.

4– دراسة ماري ,Marie (1998)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القيم الغائية والقيم الوسيلية، وأجرت دراسة عن القيم، وصممت استبانة مؤلفة من قائمتين من القيم، قيم غائية، وأخرى وسيلية، قدمت إلى عينة من طلبة المدارس الثانوية عددهم (58) طالبا وطالبة، وبعد الحصول على البيانات حللت وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلبة في ترتيبهم نمطي القيم يعزى للجنس.

5– دراسة برسنو ,presno (1998)

الهدف من هذه الدراسة هو قياس قيم المعلمين باستخدام مقياس برسنو للمعلمين كأداة متخصصة، وهذه القيم هي حرية الشخص، الأخلاق، القيم السياسية، الاجتماعية، القانون، التكنولوجيا، المنطق، القواعد، واستخدمت جميع الطرق الوصفية والكمية من أجل تطوير طرق حياة المعلمين الشخصية، وقد أخذت عينات مختلفة من المدارس، وأظهرت النتائج أن قيم المعلمين والطلاب لا تتناغم، أي أنها متعارضة.

7–3– تعليق عام على الدراسات السابقة:

بعد عرض العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية أو ببعض متغيراتها للدراسة يمكن القول أنها تتفق على ما يأتي:

– كل الدراسات السابقة على أهمية مناهج التعليم ودورها الكبير في تنشئة التلاميذ والطلبة ورعايتهم، وإعداد جيل المستقبل إعدادا كاملا يراعي كل جوانب الشخصية ومقوماتها وعوامل بنائها، معرفيا، ومهاريا

ووجدانيا، وهذا ما تم الوقوف عليه في أدبيات الدراسة والخلفية النظرية، والبحوث ذات العلاقة بهذه الدراسة.

– كل الدراسات تتفق على أهمية القيم وضرورة التحلي بها، وتحميلها مناهج التعليم عبر مراحله وأطواره المختلفة وإكسابها للتلاميذ، وغرسها في نقوس الناشئة لما لها من نتائج إيجابية نفسية واجتماعية وإنسانية، كما أنها صمام أمان لتماسك المجتمع واستقراره، مما حدا بنا إلى تناول هذا الموضوع.

– تفعيل دور مناهج التعليم وتطويرها وتحسينها بما يناسب خصائص العصر وتحدياته المعرفية والعلمية والتكنولوجية والمعلوماتية، ومراعاة مفهوم الجودة عند التخطيط لها، وبنائها، وتصميمها، وتنفيذها، وتقويمها لإنتاج رأسمال بشري منتج وفعال، مؤهل وكفء يساهم في التنمية المستدامة للمجتمع والأجيال اللاحقة.

وعلى ضوء ما تقدم يمكن توضيح علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة من خلال أوجه الاتفاق والاختلاف التي تميز تلك العلاقة، وذلك من خلال جملة من النقاط هي:

1– اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى في تناولها موضوع المناهج التعليمية ودورها في بناء وترسيخ منظومة القيم بكل أنواعها ومجالاتها لدى الأطفال والتلاميذ والطلبة مثل دراسة لطفي (1985)، ودراسة حامد زهران، وإجلال يسري (1985)، ودراسة الأشقر(1986)، ودراسة موافي (1987)، ودراسة مبارك (1992)، ودراسة عبد الكريم (1999)، ودراسة السودي (2000)، ودراسة العرجا (2001)، ودراسة سلوت (2005)، ودراسة خزار (2005)، ودراسة الكوني (2007)، ودراسة حمودة (2009)، ودراسة المطلس (2010)، والدراستين الأجنبيتين: دراسة زشنك وكروج (1992)، ودراسة انيس وكاترين (1994).

2– اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات الأخرى في استخدام المنهج الوصفي التحليلي كما في دراسة الأشقر(1986)، ودراسة الخلف (1996)، ودراسة سلوت (2005)، ودراسة العوضي (2005)، ودراسة حمودة (2009)، ودراسة المطلس (2010)، واختلفت معها في نوع المنهج المستخدم دراسة مبارك (1992) حيث استخدم المنهج التجريبي، وكذا الدراسة الأجنبية انيس كاترين (1994) التي استخدمت المنهج المقارن، أما باقي الدراسات لم تشر إلى نوع المنهج المستخدم.

3– اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى في نوع العينة المستخدمة، حيث كانت في هذه الدراسة تلاميذ المرحلة المتوسطة مثل دراسة لطفي (1985)، ودراسة مبارك (1992)، ودراسة عبد الكريم (1999)، ودراسة سلوت (2005)، ودراسة الكوني (2007)، ودراسة حمودة (2009)، ودراسة المطلس (2010)، واختلفت مع الدراسات الأخرى في نوع العينة، حيث شملت المرحلة الثانوية مثل

دراسة حامد زهران، وإجلال يسري (1985)، ودراسة الأشقر(1986)، ودراسة موافي (1987)، ودراسة السودي (2000)، ودراسة العرجا (2001)، ودراسة خزار (2005)، ودراسة ماري (1998)، والدراسات التي شملت المرحلة الجامعية مثل دراسة الخلف (1996)، ودراسة العوضي (2005)، ودراسة المطلس (2010)، كما اختلف أيضا في نوع العينة مع باقي الدراسات الأجنبية، حيث استخدمت دراسة زشنك وكروج (1992)عينة المرحلة التمهيدية والابتدائية، أما دراسات أنيس كاترين (1994)، ودراسة تشانغاريد وسوليفان (1997)، ودراسة برسنو (1998)، فقد استخدمت عينة المعلمين والمدرسين.

ومن هنا يلاحظ اختلاف نوع العينة المستخدمة التي تنوعت الدراسات في استخدامها عبر مراحل التعليم المختلفة من الابتدائي إلى الجامعي، حيث شملت الشرائح العمرية المختلفة من المرحلة التمهيدية والابتدائية إلى المرحلة الجامعية، وذلك لاهتمام مناهج التعليم بموضوع القيم وضرورة شمولها لكل مراحل التعليم، وإدماجها في محتويات المناهج وإكسابها للأطفال والتلاميذ والطلبة، منذ مرحلة التعريف بها إلى اختيارها وترجمتها إلى ممارسة من خلال السلوك في مواقف الحياة المختلفة وبالتالي بناء نظام قيمي لدى الفرد من المهد إلى اللحد.

4- اتفقت هذه الدراسة أيضا مع الدراسات السابقة الأخرى في أداة الدراسة، حيث تم اختيار أداتين لاستخدامهما والوقوف على مدى تضمين منظومة القيم لبعض الكتب المدرسية الخاصة بالصف الرابع متوسط، وذلك من خلال تحليل محتوى هذه الكتب، والأداة الأخرى هي استبيان القيم الخاص بتلاميذ هذه المرحلة لمعرفة مدى اكتسابهم لمنظومة القيم من خلال مناهج التعليم الحالية، وذلك كما في الدراسات التي استخدمت استبانة أو مقياسا للقيم فقط، مثل دراسة حامد زهران وجلال يسري (1985)، ودراسة موافي (1987)، ودراسة الخلف (1996)، ودراسة ماري (1998)، ودراسة برسنو (1998)، ودراسة العوضي (2005)، والدراسات التي استخدمت أسلوب تحليل المحتوى فقط مثل دراسة عبد الكريم (1999)، ودراسة السودي (2000)، ودراسة خزار (2005)، ودراسة الكوني (2007)، ودراسة حمودة (2009)، ودراسة المطلس (2010)، أما باقي الدراسات فقد استخدمت الأداتين مثل الدراسة الحالية، وهما استبانة القيم وتحليل محتوى بعض الكتب المدرسية، مثل دراسة مبارك(1992)، ودراسة العرجا (2001)، ودراسة سلوت(2005).

5- وقد تميزت هذه الدراسة بعرضها لبعض الدراسات السابقة الخاصة بالمناهج التعليمية فقط لإظهار دورها وأهميتها والاستفادة منها من حيث النماذج المقترحة وفق المعايير العالمية، وفي كيفية تصميمها وبنائها وتطويرها وتحسينها وتقويمها، ممثلة في ثمان دراسات مثل دراسة إبراهيم سمير (1974)، ودراسة عبد الله محمد إبراهيم (1984)، ودراسة مجاز التكريتي (1987)، ودراسة الجعفري (1989)، ودراسة

الشمري(2001)، ودراسة عبير راشد (2004)، ودراسة مصطفى بني أحمد (2007)، ودراسة صباح عوض النوايسة (2007).

6- كما تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في اختيارها لنوع القيم المراد دراستها، حيث اقتصرت على أشهر تصنيف من تصنيفات القيم، وهو تصنيف القيم - باعتبار المحتوى- من وضع عالم النفس الألماني (أديار سبرانجر) في كتابه أنماط الرجال حيث تكلم عن ستة أنواع من القيم وهي:(القيم النظرية، القيم الاقتصادية، القيم السياسية، القيم الاجتماعية، القيم الدينية، القيم الجمالية)، حيث تشمل هذه القيم مجالات النمو المختلفة (المعرفي والمهاري، والوجداني)، كما أنها تعبر عن الشخصية المتكاملة المتوازنة التي حوت كل أنواع هذه القيم، حيث يكتسبها الفرد من مؤسسات المجتمع المختلفة، وخاصة الرسمية منها: الأسرة والمدرسة من خلال مناهجها التعليمية، وبيئتها، وأنشطتها، وكل ما يدور في فلكها وعلى صلة بها، يضيفها الفرد إلى إطاره المرجعي للسلوك من خلال التنشئة الاجتماعية، حيث كلما تشرب أفراد المجتمع هذه القيم وتأصلت في أذهانهم ووجدانهم، كان التماسك والتلاحم بين أفراده، وبالتالي استقراره وعافيته، والعكس صحيح، فكلما تم إهمال هذه القيم، كلما كان التنافر والتباعد بين أفراد المجتمع، ومن ثم تمت زعزعة استقراره، واهتزاز أركانه.

وعموما جاءت هذه الدراسة لتكمل هذه الدراسات، حيث اتفقت مع جلها في تناول موضوع المناهج ودورها في إكساب القيم لتلاميذ المدارس في كل المراحل التعليمية، واقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط المتمثلين في شريحة المراهقة المبكرة التي تمثل الطور الأول من أطوار المراهقة وهي السن التي تتبلور فيها الاتجاهات العقلية والخلقية والاجتماعية.

والخلاصة أن الدراسات السابقة أفادت الطالب في :

- إثراء المعرفة، واكتساب مفاهيم علمية كثيرة فيما تراكم من معرفة علمية فيما يخص موضوع المناهج بصفة عامة، ومناهج التعليم بصفة خاصة، عن تطورها التاريخي، ومفهومها عبر العصور التاريخية المختلفة، وتصميمها، وبنائها، وتطويرها، وتقويمها، وكذلك الأمر بالنسبة للاستفادة من هذه الدراسات عن موضوع منظومة القيم ومجالاتها ومدى إسهامها في البناء والتطوير، وبناء الشخصية السوية للفرد، وحماية المجتمع من التشرذم والانهيار.
- تحديد التعريفات الإجرائية لمفاهيم ومصطلحات الدراسة.
- اختيار المنهج الواجب اعتماده وهو المنهج الوصفي التحليلي.
- تحديد وبناء أداة الدراسة (استبانة القيم).
- التعرف على نوع وحجم العينات المستخدمة، والمراحل العمرية والتعليمية المختلفة.

– الاستعانة بالفصول الميدانية، وذلك بالوقوف على كيفية استخدام أدوات الدراسة المختلفة، وعلى كيفية تحليل البيانات واستخلاص النتائج وعرضها ومناقشتها وتفسيرها.

تمهيـد

1- مفهوم المنهاج التعليمي

2- أهمية المناهج التعليمية

3- أنواع المناهج التعليمية

4- العوامل المؤثرة في المناهج التعليمية

5- نظريات المناهج التعليمية

6- أسس بناء المناهج التعليمية

7- مكونات المناهج التعليمية

8- تنظيمات المناهج التعليمية

9- تقويم المناهج التعلمية

10- تطوير المناهج التعليمية

خلاصـة

تمهيد:

تؤدي المدرسة الوظائف المنوطة بها والأدوار الملقاة على عاتقها من خلال المناهج التعليمية والتربوية، فهي أداة المدرسة لبناء الأفراد، وتنميتهم وإعدادهم الإعداد الشامل والمتكامل الذي يراعي كل جوانب الشخصية جسميا وعقليا ونفسيا وأخلاقيا واجتماعيا، وهي الوعاء الذي تم تضمينه خبرات المجتمع وتراثه ومتطلباته ومشكلاته، كما هي حلقة الوصل بين المعلم والتلميذ لإكسابه من خلالها الخبرات والمعارف والمهارات والقدرات، وتحميله القيم والاتجاهات.

تحتل المناهج التعليمية دورا مركزيا في العملية التربوية والتعليمة، فهي من أهم عناصرها الأساسية المتمثلة في المعلم والتلميذ والمنهاج، حيث زاد الاهتمام بها خلال العقود الماضية وإلى اليوم من طرف رجال السياسة والاقتصاد، وخبراء التربية والتعليم، وعلماء النفس والاجتماع إيمانا منهم بأن إعداد وبناء الرأسمال البشري المنتج والكفء لا يتم إلا من خلال بناء مناهج متكاملة تستجيب لاهتمامات الفرد وحاجاته، وتراعي قدراته واستعداداته، كما تستجيب لمتطلبات المجتمع ومشكلاته، وتراعي خصائص العصر، وتغيراته، وتحافظ على خصوصيات المجتمع ومكوناته، حيث صارت المناهج تواجه تحديات كثيرة نتيجة الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المذهل، والثورة المعلوماتية المتسارعة، بالإضافة إلى متطلبات الجودة الشاملة التي فرضت نفسها على مكونات العملية التعليمية، وأولها جودة المناهج وتحديثها وتطويرها، مما أضفى الكثير من الضغوط والتحديات على مناهج التعليم، وكذا بالقائمين عليها مراعاة كل هذه الاعتبارات عند تصميم المناهج وبنائها وتنفيذها وتحديثها وتطويرها وتقويمها ومتابعتها وهذا ما سوف يتناول في هذا الفصل

1- مفهوم المنهاج التعليمي:

1-1:المعنى اللغوي:

يرجع الأصل اللغوي لمصطلح المنهج إلى الجذر اللغوي: نهج ، والنهج ، والمنهج ، والمنهاج : الطريق الواضح ، ونهج الطريق : أبانه وأوضحه ، ونهجه أيضا : سلكه. (محمد بن أبي بكر الرازي، 1967، ص156) .

وجاء في لسان العرب لـ(ابن منظور) نهج: طريق نهج: بين واضح وهو النهج ، وطرق نهجة، وسبيل منهج كنهج : كالمنهج . وأنهج الطريق : وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا، قال يزيد بن الحذاق العبدي: ولقد أضاء لك الطريق وأنهجت سبل المكارم والهدى تعدى

أي : تعين وتقوى . والمنهاج الطريق الواضح . واستنهج الطريق : صار نهجا (ابن منظور، 2003، ج5، ص 4554).

وجاء في القرآن الكريم: " لكل جعلنا منكم، شرعة ومنهاجا " (المائدة: الآية: 50)

وفي قول لابن عباس رضي الله عنهما: (لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركككم على طريق ناهجة): أي واضحة بينة. ونهجت الطريق: أبنته وأوضحته، يقال : اعمل على ما نهجته لك ، ونهجت الطريق : سلكته ، وفلان يستنهج سبيل فلان: أي يسلك مسلكه.

وفي أساس البلاغة للزمخشري (1979) جاء عنه : " (ن. هـ، ج) أخذ النهج، والمنهج والمنهاج وطريق نهج، وطرق نهجة، ونهجت الطريق، بينته، وانتهجته، واستبنته، ونهج الطريق وأنهج، وأنهج: وضح

وجاء في المعجم الوسيط،(1973) نفس المعنى : المنهاج هو الطريق المستقيم الواضح، والمنهج هو المنهج التعليمي، وكلمة منهج جمعها مناهج.

ولا يبتعد معجم المنجد،(2001): عن هذا المعنى فيذكر أن المنهج تجمع على مناهج، وتعني خطة موضوعة ومتبعة، وتعيين المواد الدراسية لصف أو شهادة عن (وائل عبد الله محمد، أحمد عبد العظيم، 2011/ص70).

وقد جاء في المعجم الوسيط أيضا معنى للمنهج (1973) بأنه: " الخطة المرسومة، واللفظة دلالتها محدثة، ومنه مناهج الدراسة ومناهج التعليم ونحوهما "

ويرجع مصطلح المنهج (curriculum) في الأصل إلى اللغة اللاتينية، ويعني ذلك السباق الذي يتم في مضمار ما (حلبة ما)، والذي كان يقام من وقت إلى أخر في العصور اليونانية والرومانية، ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريبي، وصارت كلمة المنهج تطلق على مقررات الدراسة أو التدريب، ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني كلمة المنهج محتوى المواد الدراسية والخطط الخاصة بها، والمنهج يعني الطريقة التي ينتهجها الفرد ليصل إلى هدف معين.(رافدة الحريري، 2011/ ص91).

ومما تقدم من معان لكلمة منهج، يستخلص أنه يعني الطريق الواضح البين الذي ينتهجه الفرد أو الجماعة، أو مؤسسة ما للوصول إلى الهدف المرجو، كما أنه المسلك المحدد والمتبع لبلوغ غاية والخطة المرسومة لنيل مطلب ما.

1-2 المعنى الاصطلاحي :

قبل الخوض في التعريفات الاصطلاحية لمفهوم المنهج ينبغي الإشارة إلى تصنيفها حسب المفهومين المتعارف عليهما للمنهج التقليدي والحديث ،وهذا دفعا للخلط والعمومية، حيث هناك تباين في التعريفات للمنهج مردها إلى اختلاف علماء التربية وعلماء النفس والمنهجيون في تفسيراتهم ونظرتهم إلى مفهوم المنهج المدرسي، وذلك في بداية القرن العشرين ويرجع هذا التفاوت في تعريفات المنهج إلى عدة عوامل من بينها تنوع المرجعيات الفلسفية والخلفيات المعرفية والخبرات التربوية لأصحاب هذه التعريفات،

والتطورات في ميادين العلوم والتربية وعلم النفس، وما رشح عنها من مفاهيم تربوية حديثة ونظريات، ومطالب المجتمع المتغيرة من حين لآخر لمواكبة المستجدات الطارئة نتيجة التقدم العلمي والتطور التكنولوجي والانفجار المعرفي ، حيث أدى كل هذا إلى تغيير النظرة في فلسفة التربية وأهدافها وطرقها ووسائلها ، انعكست هذه المفاهيم الجديدة في حقل التربية وعلم النفس على مفهوم المناهج التعليمية ومحتواها، ورغم تعدد تعريفات المنهج وتنوعها إلا أنه من السهل تصنيفها إلى مجموعتين كبيرتين ، تعالج المجموعة الأولى منها مفهوم المنهج من وجهة نظر قديمة، والثانية من وجهة نظر حديثة تمت فيها مراعاة التطورات التربوية والنفسية خلال العقود القليلة الماضية، ولكل من هاتين المجموعتين من التعريفات الآثار التربوية الواضحة على المادة الدراسية والمعلم والمتعلم والمدرسة والبيئة المحلية المجاورة.(جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، 2004/ص31).

وفيما يلي عرض لأهم التعريفات الاصطلاحية في ضوء هذين المفهومين للمنهج المدرسي :

1-2-1 : تعريفات المنهاج التعليمي وفق المفهوم التقليدي:

اقتصر مفهوم المنهج بالمفهوم التقليدي على جانب واحد من جوانب النمو الإنساني وهو المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال الماضية، وباعتبار المعرفة أيضا وحدها تؤدي إلى تغيير السلوك ، إذ رأت التربية اليونانية القديمة أن معرفة الحق تؤدي إلى إتباعه، وظل هذا المفهوم سائدا حتى أوائل القرن العشرين ، وتمحورت التعريفات وفق المفهوم التقليدي حول محورين هما :

أولا : المنهج كمجموعة من المواد الدراسية :

ومن بين التعريفات الواردة في هذا المعنى ما يلي :

أ- أنه " مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها. " (جودت أحمد سعادة، 1990، ص58)

ب- " مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين مثل منهج الرياضيات، ومنهج اللغات، ومنهج التربية الاجتماعية، ومنهج العلوم وغيرها." (جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، 2004، ص32).

ج- " المواد الدراسية التي تتناول مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار، والتي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجالات المعرفة على مدار السنوات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة." (سهيلة محسن كاظم ، 2005، ص32) .

د- " المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة التي تريد المدرسة إكسابها للمتعلمين لغرض إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق إلمامهم بخبرات الآخرين والاستفادة منها." (محسن علي عطية،2007، ص158).

هـ- " مجموعة من المواد الدراسية التي تقدم للتلاميذ في كل صف وفي كل مرحلة دراسية، وتتمثل هذه المواد في الفنون السبعة الحرة وهي : الثلاثيات ونظم النحو والبلاغة والمنطق ، والرباعيات ونظم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى ، وبتتابع العصور أضيف إلى الثلاثيات مواد الأدب والتاريخ ، كما أضيف إلى الرباعيات مواد الجبر وحساب المثلثات والجغرافيا والنبات والحيوان والفيزياء والكيمياء ." (أحمد عبد الحليم وآخرون، 2009، ص 16-17)

ثانيا : المنهج كمحتوى للمقرر الدراسي :

ومن بين التعريفات الواردة في هذا المعنى ما يلي :

أ- " المقررات الدراسية التي ينبغي أن يلم بها التلاميذ، ثم تؤلف لها الكتب، ويتولاها المدرسون شرحا، ويتولاها التلاميذ حفظا وتسميعا." (الدمرداش سرحان،1983، ص12)

ب- " محتوى تعليمي مقدم للطلاب ". جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، 2004، ص37).

ج- " ما يقرر من معرفة تدرس بالمدرسة لتزويد المتعلمين بالمعلومات داخل الفصل الدراسي استعدادا لتجاوز الامتحانات المدرسية " (سهيلة محسن كاظم،2005، ص32).

د- " محتوى المقررات الدراسية الموضوعة في صورة مواد دراسية يراد من الطلبة دراستها في مرحلة معينة من مراحل الدراسة." (محسن علي عطية، 2007، ص157).

هـ- " المحتوى التعليمي الذي يقدم إلى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة." (أحمد عبد الحليم وآخرون، 2009، ص17).

و- " مجموعة من المقررات الدراسية المطلوبة للتخرج أو للحصول على درجة علمية في ميدان من ميادين الدراسة. " (رافدة الحريري، 2011، ص92).

المتأمل للتعريفات السابقة يتبين له أن المفهوم التقليدي للمنهج يرتبط بالتاريخ الذي كانت فيه أهداف التربية تنحصر في الجانب المعرفي، وتركز على جانب واحد من النمو وهو النمو المعرفي العقلي، ووظيفة المدرسة تنحصر في تقديم ألوان المعرفة التي تركز على التراث الإنساني وتجارب الأجيال الماضية ونقلها إلى المتعلمين، وحشو أذهانهم بها، وذلك في صورة مقررات دراسية وما تحتويه من مواد دراسية تلقن للتلاميذ والطلاب ويمتحنون عليها لمعرفة مدى استيعابهم لها وحفظهم لها، ومن ثمة القدرة على استظهارها وإصدار الحكم بعد ذلك على التلميذ بالنجاح أو الفشل، ونتيجة لذلك ترتب الكثير من

السلبيات في ظل هذا المفهوم التقليدي للمنهج على كل من التلاميذ، والمعلمين والمادة الدراسية، والمدرسة والبيئة المحلية، ومن هذه السلبيات ما يلي:(سهيلة محسن الفتلاوي، 2005، ص33):

أ- التأكيد في محتوى المنهاج التعليمي على الزخم المعرفي من المعلومات والحقائق والمفاهيم وإلزام المتعلم بإتقانها كغاية في حد ذاتها من دون الاهتمام باستخدامها وظيفيا في مواقف الحياة المختلفة مما زاد الهوة في انفصال المدرسة عن البيئة المادية والاجتماعية.

ب- اهتمام محتوى المنهاج التعليمي بالجانب العقلي وإهمال الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية والوجدانية من المتعلم في حين أثبتت نتائج البحوث النفسية والتربوية حاجة المتعلم إلى معلومات تراعي الحياة ببعديها الاجتماعي والاقتصادي حاضرا ومستقبلا، وتراعي حاجاته وميوله وقابلياته، وتسهم في تطوره العقلي والنفسي والجسدي.

ج- تركيز محتوى المنهاج التعليمي على الجوانب النظرية واللفظية وإهمال النواحي العملية والتطبيقية والنشاطات والفعاليات، وكذلك استبعاد تنمية الاتجاهات النفسية والاجتماعية السليمة، وتنمية المهارات العقلية في التفكير الناقد والإبداعي.

د- اعتماد طرائق التدريس في ظل هذا المنهج على آلية التلقين من المعلم والحفظ من المتعلم، وكان من نتائج ذلك تقييد جهد المعلم بنقل المعارف والمعلومات وحشو أذهان المتعلمين لضمان النجاح في الامتحانات المدرسية.

هـ- تأكيد المناهج التقليدية على الامتحانات كأفضل وسيلة من وسائل وطرق التقويم واعتمادها الأساس في النقل من مستوى إلى آخر، مما ترتب على ذلك اهتمام المتعلمين بحفظ المادة لضمان النجاح، مما حدا بهم في إعداد الملخصات بالاعتماد على المعلم في تبسيط المادة والعزوف عن البحث والإطلاع والاعتماد على النفس مما يقتل روح الإبداع.

و- إهمال المنهاج التعليمي بمفهومه التقليدي الضيق الفروق الفردية بين المتعلمين نتيجة مطالبتهم جميعا للوصول إلى مستوى تحصيل واحد وإغفال قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وعدم الاهتمام بإتاحة الفرص المتنوعة أمامهم، مما أدى إلى فشل الكثير منهم.

ز- يكاد يكون المعلم والكتاب هما المصدران الوحيدان الرئيسيان للمعرفة. (وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم، 2011، ص 72).

ح- إن هذا المنهج لا يشدد على حاجات التلاميذ النفسية لذلك فإن الصلة بينهم وبين الكثير من المواد وفقهها ضعيفة، فيترتب على ذلك أن التلاميذ قد يحفظون المادة غير أنهم يبغضونها وينفرون منها وسرعان ما ينسونها بعد الامتحان.

ط- إن هذا المنهج جرد المعلم والمتعلم من حريتهما لأنه يوضع مسبقا من متخصصين في المواد الدراسية وما على المعلم إلا الالتزام به، وما على التلميذ إلا حفظ المادة المحددة في المنهج، وهو لا يسمح للمعلم ولا للتلميذ بالإبداع والابتكار.

ي- إن التربية في ظل هذا المفهوم لا تستطيع تزويد المجتمع بالمواطن الكفء الذي يستطيع أن يؤدي دوره الفاعل في حياة المجتمع. (محسن علي عطية، 2007، ص162)

1-2- 2 : تعريفات المنهاج التعليمي وفق المفهوم الحديث:

مع بدايات القرن العشرين طرأت مستجدات حديثة ومفاهيم جديدة على ميدان التربية، وصار ما يسمى بالتربية الحديثة انعكس ذلك على مفهوم المنهاج التعليمي وفق المفهوم الحديث للتربية، فعلى ضوئه تغيرت وظيفة التربية وبالتالي المفهوم الحديث للمنهج الذي انتقل من تزويد المتعلمين بالمعرفة والمعلومات إلى تعديل السلوك وفق متطلبات نمو المتعلمين وحاجات المجتمع وخصائص العصر، والسياسة التربوية التي تراعي كل هذه التغيرات الطارئة التي مست كل مجالات الحياة السياسية والاقتصادية، الاجتماعية والثقافية، والتربوية، وذلك بإعادة النظر في بناء خبرات الفرد وتعديلها، ومراعاة تنوعها وإثرائها، وتعزيز نمو الفرد وتلبية مطالبه وإشباع حاجاته، والتكفل بحاجات المجتمع وحل مشكلاته، " وفي ضوء نتائج البحوث والدراسات المستفيضة في حقل التربية وعلم النفس تم التوصل إلى أن هناك عوامل متعددة يمكن أن توجه سلوك الفرد منها ما هو نفسي، ومنها ما هو اجتماعي، ومنها ما هو روحي توجه السلوك داخليا، وتتسم بأنها تتداخل مع بعضها فتؤدي مجتمعة إلى تكوين ميول الفرد، واتجاهاته، وعاداته، وقيمه، وأنماط تفكيره، وبذلك فإنها تؤثر مجتمعة في سلوك الإنسان وتكسبه ملامح شخصيته، وطابعه الخاص". (محسن علي عطية، 2007، ص166).

كما أن للبيئة المادية والاجتماعية التي يرتادها الطفل ومن ضمنها البيئة المدرسية التي ينشأ فيها لها آثارها على تكوينه وسلوكه، " حيث أثبتت البحوث والدراسات أيضا أن التلميذ يتأثر بطرائق التدريس وشخصية المدرس، وأساليبه في التعامل مع التلاميذ وتقديمه المادة واستخدامه وسائل التعليم، وتهيئة المناخ الذي يجري فيه التعلم، وذلك كله لا يقتصر على ما يحدث داخل الصف الدراسي، إنما يتأثر بما يكتسبه التلاميذ خارج الصف". (محسن علي عطية، 2007،ص167)

وبناءً على ما تقدم ونتيجة للانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي وثورة المعلومات التي لا حدود لها، وتكاثر الدراسات في ميداني التربية وعلم النفس، اتسع مفهوم المنهج وتحول من المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث، وظهرت العديد من التعريفات للمنهاج التعليمي، ورغم تعددها وتنوعها وتباينها أحيانا إلا أنه يمكن تصنيفها في الاتجاهات الآتية:

الاتجاه الأول : المنهج كخطة تعليمية تعلمية مكتوبة :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المنهج عبارة عن وثيقة مكتوبة وضعت خصيصا للتربية المدرسية، تحدد أنواع التعلم التي يطلب من المعلم والتلاميذ القيام بها لتحقيق الأهداف المنشودة، ومن بين التعاريف الواردة في هذا المعنى:

أ- " المنهج خطة لتوجيه التدريس، أي" خطة للعمل تؤدي إلى إتمام العمليات التعليمية والتعلمية " (جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، 2004، ص94).

ب- " مخطط تربوي يتضمن عناصر مكتوبة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة 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. " (سعادة وإبراهيم، 2004،ص 66).

ج- " خطة تربوية لتقديم مجموعة من الفرص التعليمية لتحقيق غايات عريضة ومحددة ذات علاقة لمجموعة محددة ومعروفة من الأفراد بمركز تعليمي محدد." (سهيلة كاظم الفتلاوي، 2005، ص38)

د- " المنهج خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عريضة مرتبطة بأهداف مفصلة ويجري تحقيقها في معهد علمي معين تحت إشراف هيئة تعليمية.(أحمد عبد الحليم وآخرون،2009،ص18).

هـ- " المنهج هو كل تعليم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة، سواء تم ذلك بصورة فردية أو جماعية، داخل المدرسة أو خارجها. " (وائل عبد الله، ريم أحمد، 2011، ص73).

إن المتأمل لهذه التعاريف يستخلص أنها تتضمن معنيين أحدهما نظري يرى أن المنهج عبارة عن وثيقة مكتوبة يلجأ إليها المختصون (إداريون وتربويون)، ومنفذون ممارسون (معلمون وأساتذة)، كلما لزم الأمر لذلك، وثانيهما عملي ميداني يختص بممارسة العملية التعليمية التعلمية داخل حجرة الدراسة، وبالتالي فنحن أمام منهجين: الأول المنهج كوثيقة منهجية مكتوبة، والثاني هو المنهج الوظيفي العملي الذي يتم تطبيقه داخل الفصل الدراسي، حيث أثار هذا التمييز بين الوثيقة المكتوبة والمنهج الوظيفي الكثير من الأسئلة والاستفسارات المتعلقة بطبيعة المنهج التعليمي، حيث اقترح روبرت زايس، Zais ,R. (1976): أن يشار إلى الخطة المكتوبة باسم وثيقة المنهج أو المنهج الكامن، ويشار إلى المنهج المنفذ فعلا في المدرسة بالمنهج العامل أو المنهج الفعال، وقد يختلف المنهجان عند التطبيق، في واقع الحال، أي تختلف وثيقة المنهج عن واقعه مما يطرح مشكلات عديدة للعاملين (مخططين ومنفذين) في مجال المناهج مما يدعو إلى عملية تنسيق المنهج، وذلك بتأكيد الترابط والمواءمة التامة بين المنهج المكتوب والمنهج الميداني الذي يتم تدريسه من جهة وإتقان عملية الإشراف والمتابعة الميدانية والتقويم من جهة

ثانية لتجنب الإشكال المتمثل في الفجوات الملاحظة بين المنهج كوثيقة مكتوبة والمنهج المنفذ في واقع الأمر.

الاتجاه الثاني: المنهج كخبرات تعليمية تعلمية :

يلقى هذا الاتجاه رواجا كبيرا وقبولا واسعا بين أوساط المربين، والمتخصصين في علم المناهج، كما يعد الأوسع انتشارا على الساحة التربوية لكون المنهج المبني على الخبرات الإنسانية أكثر التصاقا بحاجات المتعلمين وأقوى إشباعا لميولهم واهتماماتهم، حيث تعد تعريفات المنهج المدرسي على أنه الخبرات الأكثر شيوعا بين المربين في النصف الثاني من القرن العشرين، ومن التعريفات المتداولة في ظل هذا المفهوم ما يلي:

أ- " مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها، ومن خلال هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تطوير سلوكهم أو تعديله ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية." (محمد عزة عبد الموجود وآخرون، 1979،ص 11)

ب- " جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق الفوائد التعليمية المرجوة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم، وتحت إشرافها لمساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكياتهم. " (هنيدي وآخرون 1999، ص27).

ج- " مجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم." (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص 38)

د- " الخبرات الرسمية وغير الرسمية، والعمليات التي تتم تحت إشراف المدرسة والتي يكتسب المتعلمون من خلالها المعارف والفهم، ويتعلمون من خلالها المهارات، ويعدلون من خلالها الاتجاهات والقيم، وأساليب التقدير، فالمنهاج التعليمي يحتوي على صيغة للأهداف والغايات التي يسعى إلى تحقيقها، كما يوضح طريقة اختيار وتنظيم المحتوى المعرفي، ويبني نماذج معينة للتعليم والتعلم، ويحتوي على برنامج لتقويم نتائجه ومخرجاته." (سليم وآخرون، 2006، ص14).

هـ- " مجموع الخبرات المخططة التي تهيؤها المدرسة وتقدمها لطلبتها في داخل المدرسة أو خارجها لغرض تحقيق النمو الشامل لشخصية الطالب في مجالاتها: العقلي، والجسمي، والوجداني، وبناء تلك الشخصية وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية تؤدي إلى تعديل سلوك المتعلمين وفق الأهداف المحددة." (محسن علي عطية، 2007،ص 167).

من خلال ما تقدم من تعريفات للمنهج في ظل المفهوم الحديث للمنهج نجدها تلتقي في أن المنهج هو الخبرات التي تقدم للتلميذ، واختلف أصحاب هذه التعريفات في وجهات نظرهم نحو هذه الخبرات،

حيث رأى بعضهم أن المنهج التعليمي يمثل الخبرات التي تم التخطيط لها مسبقا لتزويدها للتلاميذ وإكسابها لهم، في حين رأى آخرون أن المنهج يمثل كل الخبرات التعليمية التي امتلكها المتعلمون ضمن النشاطات الصفية واللاصفية المدرسية، حيث أشار هؤلاء إلى ما يسمى بالمنهج غير المرئي، أو المنهج الخفي الذي يتضمن خبرات غير مخطط لها مسبقا، أو غير مقصودة من جانب المنهج الرسمي المخطط،وهذا ما ينبغي مراعاته عند التخطيط للمناهج التعليمية وبنائها وتضمينها كل أنواع الخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته العملية وعدم إهمال أي منها أو التقليل من شأنها لما لها من أهمية في تكوين الشخصية وتشكيل السلوك ، مما حدا بالمؤيدين للمنهج على أنه الخبرات إلى القول بأن المنهج هو الحياة الموجهة أمثال (راج,Rugg) الذي رأى في المنهج على أنه: " الحياة والبرنامج المدرسي معا كمهمة حياتية موجهة يصبح المنهج المدرسي فيها عبارة عن أنشطة حركية لها علاقة بحياة الشباب وكبار السن". (سعادة وإبراهيم، 2004،ص 45)

وبالنظر إلى التعريف الأخير يمكن القول أنه يتوافق إلى حد كبير مع مفهوم التربية الحديث التي ترى أن التربية هي الحياة، وبما أن المناهج التعليمية هي أداة التربية ووسيلتها الأساس لتحقيق أهدافها، فينبغي النظر إليها أنها كذلك، كما ينبغي تضمينها كل الخبرات التعلمية الحياتية التي تراعي كل جوانب الشخصية المعرفية والمهارية والوجدانية، بمعنى مراعاة الخبرات الكلية المتكاملة للمتعلمين التي تراعي جميع شؤون الحياة ومراحل العمر المختلفة، وفي هذا قال (عبد السلام): "إن المفهوم الحديث للمنهج يهتم بجميع أنواع النشاطات التي يقوم بها الطلبة فضلا عن المواد الدراسية وبذلك أصبح المنهاج حياة التلاميذ التي تواجهها المدرسة وتشرف عليها لتنشئة التلاميذ تنشئة تربوية سليمة تتواءم وظروف المجتمع ومتطلباته " (عبد السلام عبد الرحمن جامل، 2002، ص 26)

الاتجاه الثالث : المنهج كنتاجات نهائية (مخرجات) :

يرى أصحاب هذا الاتجاه المنهج عبارة عن سلسلة منظمة من نتائج التعلم عبر العملية التعليمية التعلمية، حيث يمكن تفسيره على أنه النتاجات التعلمية النهائية في ضوء المخرجات باعتبارها محصلة النظام التعليمي وعلى ضوئها نقف على مدى ما حققه هذا النظام من نتائج مرغوبة، ومن التعريفات التي تداولها المتخصصون والتربويون في هذا الاتجاه ما يأتي:

أ- " مجموعة من نواتج التعلم التي نسعى إلى تحقيقها." (سعادة وإبراهيم، 2004، ص 48)

ب- " مجموعة منظمة لنواتج التعليم أو التدريب الرسمي." (عادل أبو العز سلامة، 2008، ص 51).

ج- " جميع النتائج المخططة للتعليم التي تكون المدرسة مسؤولة عنها حيث يشير المنهج إلى النتائج المرغوبة من التدريس." (أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، 2009، ص19)

د- " المخرجات التعليمية المطلوب التوصل إليها من خلال المرور بمجموعة من الخبرات التربوية المخطط لها سلفا من قبل مخططو المناهج، وتهيئ المدرسة المواقف التعليمية والأنشطة لطلابها لممارسة الخبرات التربوية حتى يصل الطلاب إلى مخرجات التعلم المرجوة، والتي يستدل عليها من خلال تحقيق الأهداف التعليمية." (وائل عبد الله وريم أحمد،2011، ص 74)

وفي هذا المعنى الذي أشار إليه هذا الاتجاه على أن المنهاج التعليمي نتاجات نهائية أو المخرجات التعليمية المطلوبة بعد المرور بخبرات عديدة واكتساب نشاطات تعليمية تعلمية ، تركز عدة مقاربات على هذا المفهوم باعتبار أن أقصى ما ترمي إليه العملية التعليمية التعلمية هو نواتج التعلم ومخرجاته التي تحصل عليها التلميذ وتمثلها في سلوكه ومواقفه ،ويندرج ذلك في ملمح التخرج للمتعلمين بعد كل فصل دراسي ومرحلة دراسية

الاتجاه الرابع : المنهج كنظام إنتاج :

يمكن توضيح هذا الاتجاه من خلال الآتي: يندرج هذا المفهوم الحديث للمنهج التعليمي المتمثل على أنه نظام إنتاج ضمن مجموعة الاتجاهات التربوية الحديثة مثل تحليل النشاط، وتحليل النظم، والمسؤولية، وعقود الأداء، حيث يعود أصل طرح هذه الأفكار إلى الجهود التي بذلت في مجال التربية خلال العقود الأولى من القرن العشرين...

وقد ساهمت هذه الأفكار كثيرا في ظهور تعريف للمنهج على أنه " الهندسة التربوية " وأن بناء المنهج منوط بما أسموه بمهندس التربية، وتطورت هذه التسميات في نهاية الستينيات وأوائل السبعينات من القرن العشرين، حيث تتم معاملة الطالب أو المتعلم كمادة خام تدخل في عملية الإنتاج من ناحية وكمادة منتجة مصنعة تخرج من تلك العملية من ناحية ثانية، ويتم تقييم فاعلية التعليم والتعلم بالمقاييس النوعية أو الكيفية للمدخلات والمخرجات.

فبالنسبة للاتجاه القائل بأن المنهاج التعليمي على أنه نظام إنتاج، يعتمد نظام تحليل النشاط، فنجد من المدافعين عن هذه الفكرة (بوبيت Bobbitt) حيث رأى أن فكرة تحليل النشاط وتحليل الوظيفة أو العمل كأساس لبناء المنهج، فقد أكد أن الحياة تتكون من أداء مجموعة من أنشطة خاصة أو تمثل التربية الإعداد المناسب للحياة الفاعلة. وهذا ما يحتم الإعداد الجيد لهذه الأنشطة التي يمكن تدريسها بحيث تعد أهداف للمنهج المرغوب فيه، وفي هذه الحالة فإن المنهاج التعليمي يمثل مجموعة الخبرات التي يجب أن يمتلكها الطلاب لتحقيق تلك الأهداف. (سعادة وإبراهيم، 2004، ص 55)

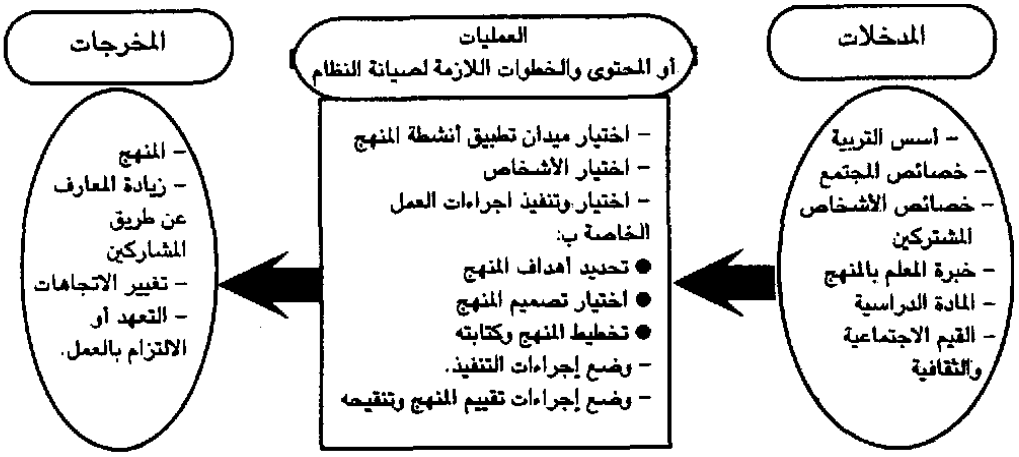
أما بالنسبة للاتجاه القائل الذي يعتبر المنهج المدرسي نظام إنتاج يعتمد فكرة تحليل النظم الذي يعتبر وليد التكنولوجيا الحديثة، فبعد انتشاره في المجالات العسكرية والصناعية والتجارية تبنى بعض رجال التربية مدخل تحليل النظم كأحد الأساليب الواعدة لحل المشكلات التربوية المتزايدة، حيث ركز

(أوتينجر oettinger) على ذلك قائلا: توجد وجهة نظر جديدة تزداد انتشارا في عصر التكنولوجيا المذهل، وترى بأن جميع الأشياء تقريبا، وبخاصة التربوية منها يمكن وصفها على أنها نظام، أو مجموعة من الأجزاء تعتمد على بعضها ضمن ترتيب هرمي قد يبدو فيه النظام الرئيسي وقد تشعبت منه أنظمة فرعية تابعة له، وتسمى الطريقة التي يتم بواسطتها تحليل تلك الأنظمة بطريقة تحليل النظم، وتعتبر كمظهر مهم من مظاهر التكنولوجيا الحديثة.(سعادة وإبراهيم،2004،ص 55-60)

أما الاتجاه الذي يعتبر المنهاج التعليمي على أنه نظام إنتاج ممثلا بالمسؤولية من جهة وعقود الأداء من جهة ثانية الذي يعد مظهرا من مظاهر التكنولوجيا الحديثة الذي ظهر في السنوات الأخيرة من عقد الستينيات وبداية عقد السبعينيات، حيث شهدت هذه السنوات حركة انتعاش لمفهوم المدرسة كنظام إنتاجي لا يختلف عن المشروع الصناعي... حيث طالب بعض المربين فيما بعد بضرورة تحمل المدارس لمسؤوليتها عن طريق استخدام عقود الأداء، لأنهم يرون بأنه الطريقة نفسها التي تقوم فيها عملية التخطيط والأداء بتحديد الإنتاج الصناعي وقيمته للمستهلكين، فإن على المربين أن يكونوا قادرين على هندسة النظام التربوي وتنظيمه وتنقيحه وإدارته من أجل إعداد الطلاب للحياة الفاعلة والمعقدة.(سعادة وإبراهيم،2004، ص 60)

كما أن للمربي جورج **بوشامب** **(Beauchampe George,1981)**: وجهة نظر أخرى في المنهج، فهو رأى بأن الهدف المهم لنظام المنهج يتمثل في توفير إطار من العمل لتقرير ما ينبغي أن يتم تعليمه في المدارس، وتعمل كل مدرسة أو منطقة تعليمية على التخطيط للمنهج والعمل على تنفيذه، ثم تقييم النتائج المترتبة عليه، ولا يعنى المنهج عند بوشامب مجرد المحتوى الدراسي أو الخبرات التعليمية المخطط لها أو سلسلة من المخرجات التعليمية فحسب، بل يتضمن تلك الأبعاد جميعا ولاسيما العناصر الثلاثة المهمة(المدخلات، العمليات، المخرجات) كما يوضحها الشكل الآتي:(نقلا عن سعادة وإبراهيم، 2004،ص 60)

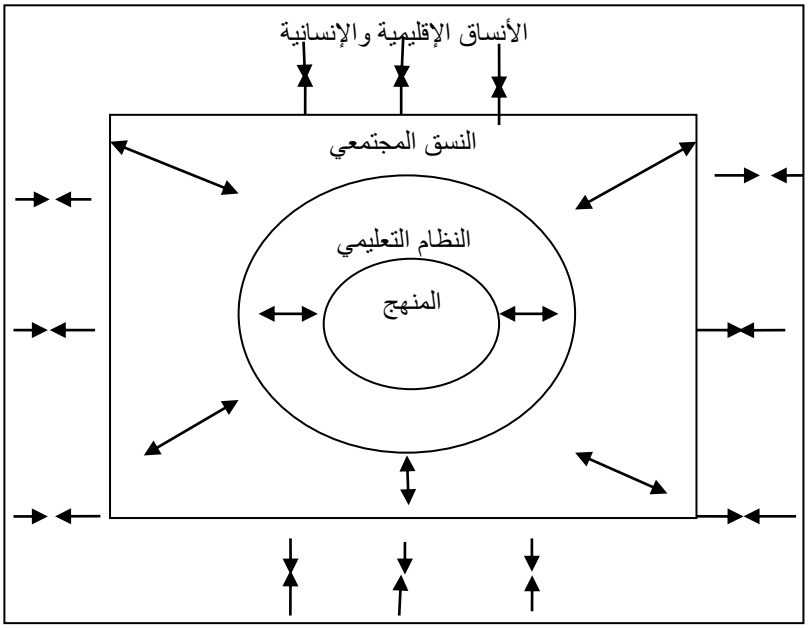
شكل(1) يوضح المنهج كنظام من وجهة نظر بوشامب



الاتجاه الخامس: المنهاج كنسق مفتوح (نظام رباعي):

يقصد بالنسق (النظام أو المنظومة) مجموعة من العناصر التي ترتكز على علاقات متداخلة فيما بينها، وهذا يشير إلى أنه تغيير أي عنصر من عناصر النسق يؤدي إلى تغيير عناصره الأخرى، والمنهج التعليمي لا يعمل منفردا وحيدا في فراغ، وإنما يمثل نسقا فرعيا من النظام التعليمي بكل عناصره ومكوناته، كما أن النظام التعليمي جزء من النسق المجتمعي، والنسق المجتمعي جزء من نسق إقليمي (اللغة، التاريخ، المعتقدات....)، والأنساق المجتمعية والإقليمية جزء من النسق الإنساني (العالمي)، وباستقراء ما سبق يتبين أن المنهج نسق مفتوح لأنه يؤثر ويتأثر، يأخذ ويعطي من وإلى بيئته ومجتمعه، كما يوضحه الشكل الآتي: وائل عبد الله وريم أحمد، 2011،ص 77 نقلا عن فايز مراد ميتا، 2006).

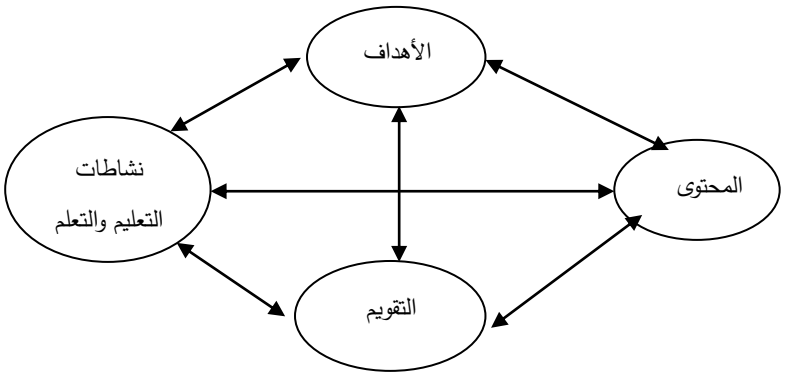
شكل (2) يوضح الأنساق المؤثرة على نسق المنهج والعلاقات بينها



كما يعرف بأنه: " نسق مفتوح يتضمن مجموعة من العناصر – المكونات– المترابطة تبادليا والمتكاملة وظيفيا، والتي تسير وفق خطوات متسلسلة لتحقيق أهداف المنهج" (وائل وأحمد، 2011،ص 78).

ويمكن توضيح عناصر المنهج من خلال الشكل الآتي: (أحمد المهدي عبد الحليم، 2009، ص 21)

شكل (3) يوضح عناصر المنهج كنظام رباعي



ويلاحظ من هذا الشكل أن الخطوة الأولى في التخطيط للمنهاج التعليمي هي تحديد الأهداف، وأن عناصره كلها يوجد بينها علاقات، كما أن أي عنصر يؤثر ويتأثر بباقي العناصر، فالأهداف تؤثر في المحتوى والمحتوى يؤثر في تحديد أنشطة التعليم والتعلم، كما أن الأهداف تؤثر في تحديد أسلوب التقويم المناسب ومحتوى التقويم.

وبناءً على التعريفات السابقة الذكر الواردة ضمن المفهوم الحديث للمنهاج يمكن القول بأن: المنهاج التعليمي عبارة عن نظام شامل يتجسد في خطة مرسومة مدروسة بمشاركة كل الأطراف ذات العلاقة، تتضمن مجموع الخبرات التعلمية والحياتية الموجهة، والنشاطات الهادفة التي تسطرها المدرسة للمتعلمين صفية أو لا صفية (داخلها أو خارجها) وتحت إشرافها قصد التفاعل مع هذه النشاطات واكتساب الخبرات التي تراعي حاجات المتعلمين، وتستجيب لمطالب المجتمع، وتتكيف مع خصائص العصر وتغيراته، مما يؤدي إلى تحقيق منتوج عالي الجودة، يتمثل في الشخصية المتكاملة المتوازنة القادرة على مواجهة تحديات العصر وتقلباته.

يستخلص مما سبق مدى تباين وجهات النظر بين علماء المناهج وخبراء التربية في تعريفهم للمنهاج، ولم يتم التوصل إلى تعريف واحد والاتفاق عليه، حيث قدم كل طرف تصوره تبعا للمدرسة التي ينتمي إليها والاجتهاد الذي توصل إليه بعد التأمل والبحث والخبرات الذاتية المكتسبة في هذا المجال، وهذا ليس ضعفا أو نقصا لدى هؤلاء، بل هو ظاهرة تربوية صحية، حيث يمكن الأخذ من كل اتجاه ما نراه ميزة ويحظى بالقبول، وندع ما نعتقد أنه يجانب الصواب، ونعمل بمبدأ تكامل الاجتهادات والآراء والاتفاق حول الأهم.

2- أهمية المناهج التعليمية:

إن خيار التنمية المستدامة والجودة الشاملة باتت خيارات ضرورية لا غنى عنها لكل الدول والمجتمعات، وذلك في كل القطاعات لاكتساب زمام التنمية الاجتماعية والاقتصادية والصناعية واللحاق بركب التقدم العلمي والتكنولوجي، والمساهمة في التفجير المعرفي، وأهم قطاع مجتمعي ينبغي له مواكبة

هذه المفاهيم المذكورة آنفا، قطاع التربية والتعليم من خلال أهم مكوناتها المناهج التعليمية التي تعمل على إعداد وإنتاج أهم عامل من عوامل التنمية وهو الرأسمال البشري، باعتبار أن الاهتمام بالثروة البشرية أصبحت ضرورة حتمية لتقدم المجتمع ورفاهيته، لأن رأس المال البشري المعد الكفء يمثل عاملا أساسيا من عوامل التقدم والتغير والتطور في المجتمعات المعاصرة، ولذلك كان من الطبيعي أن تقاس حضارة المجتمع بمدى حسن استغلاله لثروته البشرية، وقدرته على توجيه سلوك أفراده وجهة بنائية تسهم في تقدم الفرد والمجتمع.(فيوليت فواد إبراهيم، 1979،01) نقلا عن (محمد برو، 2010، ص14) .

وتتمثل أهمية المناهج التعليمية في أنها وسيلة المجتمع لتجسيد أهدافه والحفاظ على تراثه، وتاريخه، والتمكين لفلسفته التربوية، وتحقيق تطلعاته، وصون شخصيته، والتشبث بعاداته وتقاليده، ومعتقداته وقيمه، كما أنها أداة المدرسة في بناء جيل المستقبل عماد الأمة وعنوان نهضتها وتقدمها، حيث يمثل الجيل الكفء المنتج والقويم أهم ثروة في كل مجتمع وهي الثروة البشرية، " والثروة البشرية لا تنمى إلا عن طريق أداة رئيسية هي التربية – من خلال مناهج التعليم– التي تعتبر بغير منازع محور التقدم وحجر الزاوية في كل تطور وإصلاح. وأي إصلاح أو تغيير لا يستند إلى التربية لا يلبث أن يزول أو يضمحل"(طالب محمد حسن، 2011،ص 12)

ويعتبر موضوع المناهج من أهم موضوعات التربية وأساسها الذي ترتكز عليه، والعنصر الأهم في الإصلاح التربوي وذلك للمكونات التي يتضمنها بصورة مباشرة المتمثلة في الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، واستراتيجيات التدريس من طرق ووسائل، وعملية التقويم، أو غير مباشرة مثل الأولياء والمؤسسات الاجتماعية والبيئة المحيطة، وبالتالي فلها وظائف متعددة ومسؤولية جمة، وذلك بالنسبة للمجتمع، و أولياء التلاميذ، و بالنسبة للمعلمين و المتعلمين.

2-1: بالنسبة للمجتمع:

تؤثر المناهج التعليمية في الدول أو المجتمع الذي وضعها والذي تعمل من أجله، كما أنها تتأثر هي الأخرى بالمجتمع وفلسفته التربوية، حيث أثرت الفلسفات المختلفة التي كانت سائدة في العصور السابقة على مفهوم المنهج، وعلى تنظيمه، وعلى محتواه المعرفي، وعلى عناصره المختلفة، كما أنه عند حدوث أي تقدم علمي أو تكنولوجي، أو تحول ثقافي أو حضاري في مجتمع ما، فإن هذه المتغيرات المختلفة تؤثر تأثيرا مباشرا على مفهوم ومضمون المناهج التعليمية، وفضلا عن ذلك فإن الأنشطة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية وغيرها الموجودة في المجتمع تؤثر أيضا على بنية المنهج ومحتواه، كما أن المجتمع إذا ما تطلب وجود سلوكيات معينة في النشء أو الشباب فإنه يعهد بهذه المتطلبات إلى المنهج التربوي كي يضعها في اعتباره، ويحرص على غرسها في نفوس وسلوك الصغار والشباب بمراحل التفكير المختلفة.

ومن هنا فإن المناهج التعليمية أداة الدولة والمجتمع لإعداد النشء للحياة الحاضرة والمقبلة، ووسيلتها لغرس الأنماط السلوكية المرغوب فيها، وتزداد أهميتها وخطورتها والحاجة إليها كلما جد جديد في المجتمع، وكلما تأثر سلوك النشء نتيجة أثر المؤسسات غير الرسمية أو غير الحكومية، وبالتالي إذا كان المجتمع أو الدولة بمؤسساتها الرسمية وغير الرسمية تؤثر بشكل أو آخر على المناهج التعليمية فيها، فكذلك الأمر بالنسبة لهذه الأخيرة، حيث تؤثر هي الأخرى على أنظمة وفلسفة ونشاطات المجتمع المختلفة، فالمنهاج يساهم في تحقيق سياسة المجتمع، وفي نقل تراثه وثقافته، وهو وسيلة في تحديث وتطوير تراثه، كما أنه يسهم في تشكيل شخصية الفرد وإعداده للتكيف الناجح في مجتمعه، كما أن المنهج ينمي في الفرد القدرة على التفكير العلمي والإبداعي، وبالتالي الإسهام في حل مشكلات المجتمع والتفاعل الواعي والذكي مع الحضارات والثقافات الاجتماعية المختلفة، وهكذا يؤثر المجتمع على المنهج بعناصره وأطرافه المختلفة، كما أن المناهج هي الأخرى تؤثر على المجتمع بكل ما فيه ومن فيه. (حسام محمد مازن، 2009،ص38).

2-2: بالنسبة للأولياء:

تهتم المناهج التعليمية بأولياء الأمر، وتستأنس بآرائهم نحوها في قدرتها على تربية وتعليم فلذات أكبادهم وتنشئتهم التنشئة السليمة، كما أن هذه المناهج بحاجة ماسة إلى كل مجهودات أولياء الأمور لتحقيق تعلم أفضل للأبناء من خلال العلاقة المستمرة والمتواصلة بينهم والمحيط المدرسي لتمكين المناهج التعليمية من تحقيق أهدافها وتبليغ رسالتها، وذلك من خلال ما تقيمه المدرسة لبعض الأنشطة الثقافية أو الاجتماعية أو الرياضية، أو الدينية في مناسبات كثيرة لترسيخ الصلة بينها وبين أولياء التلاميذ، وفسح المجال للزيارات المنظمة للأولياء للمدرسة وتفقد أحوال أبنائهم من حيث التحصيل العلمي، وتطوير سلوكهم ومدى تكيفهم بمحيطهم، وتمثيل معايير وقيم وعادات مجتمعهم،إذْ كلما كان هذا التواصل مستمرا كلما استقام وصلح حال الأبناء، وزاد تعلقهم بالمدرسة، كما يجب على هذه الأخيرة أن تهتم بتعليم أولياء التلاميذ وتثقيفهم وإطلاعهم على التحولات الداخلية والعالمية، وذلك بإسهامها في محو أمية الآباء والأمهات، وأن يستعين المنهج بالخبراء والأخصائيين من أولياء الأمور كلما تطلب الأمر ذلك، كما يجب أن تسهم المناهج التعليمية في زيادة الوعي الثقافي والعلمي والمهني لأولياء الأمور الذين هم بحاجة ماسة إلى هذه التوعية المتنوعة في وقت أصبحت فيه الحاجة ملحة وضرورية لمواكبة تغيرات العصر المختلفة.

" ولاشك أن كل ذلك يزيد من تقدير أولياء الأمور للمدرسة ولأهمية التربية وأساليبها الحديثة، كما يقدرون في نفس الوقت الدور الخطير الذي تلعبه المدرسة – من خلال مناهجها- كمؤسسة اجتماعية

هامة في تربية أبنائهم فيتنافسون بالتالي لخدمتها والإسهام في تحقيق أهدافها، كما يتعاونون جميعا معها لحل مشكلاتها. " (حسام محمد مازن، 2009، ص 39).

2-3: بالنسبة للمعلمين:

تكتسي المناهج التعليمية أهميتها من أحد أهم عناصر العملية التربوية وهو المدرس الذي يناط به تنفيذ المنهاج، وعليه يقع عبء ذلك، حيث تمكن المناهج معلم الأجيال من معرفة أهداف العملية التعليمية- التعلمية، وكيفية صياغتها بطرق إجرائية، بمعنى أن تكون أهدافاً سلوكية تسهم في إحداث التغيير في سلوك المتعلمين نحو ما هو مرسوم به، كما أن المناهج تلقي الضوء على كيفية اختيار المحتوى والخبرات التعليمية المراد إكسابها للتلاميذ، كما أن دراسة المناهج تساعد المعلم على اختيار طرق التدريس المناسبة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وتزيد معرفته بالوسائل التعليمية المناسبة وتكنولوجيا التعليم التي تساعد على تشكيل ملمح التخرج المرجو للمتعلمين، كما تمكن مادة المناهج المعلم من التعرف على أسس وأساليب التقويم المختلفة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة والغايات التي يتضمنها المنهاج التعليمي.(حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي،1999، ص06).

2-4: بالنسبة للتلاميذ:

التربية عملية نمو مرغوب فيه، وهو نمو شامل للمتعلم: جسميا وروحيا وعقليا وأخلاقيا واجتماعيا وجماليا، وذلك بشكل مستمر بما يحقق له ولمجتمعه الخير والسلام، وهكذا تعنى التربية بالمتعلم وإعداده لحاضره ولمستقبله، وتعمل على صقل شخصيته وتهذيب نفسه لتمكينه من التكيف مع ذاته ومع المحيط الذي يعيش فيه وجعله عضوا صالحا لنفسه ولغيره بما تجسده فيه من قيم ومعارف ومهارات وقدرات، يتم كل ذلك من خلال هذه المناهج، وبالتالي تؤثر في المتعلم عن طريق إكسابه هذه المعاني وهذه الخبرات التربوية المتنوعة، كما تعد الفرد الإعداد السليم للمجتمع من ناحية، وتحرص من ناحية أخرى على تزويده بالجديد والتطور من العلوم والمعارف والنظريات والاكتشافات والاختراعات، وبما يطرأ من مستجدات نتيجة للتفجير المعرفي المطرد، والتطور التكنولوجي المتسارع، وذلك بما يساعد المتعلم على دفع عجلة التقدم والتطور للمجتمع الذي ينتمي إليه، وبما يدفعه في اتجاه الرغبة للبحث والاستزادة من العلم، وينمي فيه روح الإبداع، وبما يمكن من تعديل سلوكه نحو الأفضل وتهذيب وجدانه بالقيم والاتجاهات المرغوب فيها، وبذلك تكون وظيفة المنهاج نحو المتعلم إعداده فرديا واجتماعيا للحاضر والمستقبل معا. (حسام محمد مازن، 2009، ص49).

3- أنواع المناهج التعليمية:

يزخر الأدب التربوي والبحوث العلمية والدراسات الأكاديمية التي تعكس مدى الاهتمام بقضايا المناهج ومشكلاتها وتطبيقاتها العملية، ومن الميادين التي حظيت بهذا الاهتمام، موضوع أنواع المناهج التعليمية حيث ذكر المختصون والباحثون في علم المناهج أنماطا وأنواعا ليست بالقليلة، وسوف يُقتصر على اثنين منها باعتبارهما محل اهتمام العلماء والمختصين وهما:

3-1: المنهج الرسمي (The studied curriculum)

ويطلق عليه أيضا المنهاج النظامي، أو المعلن أو الظاهر. وقد عرفه أحمد المهدي بأنه: " وثيقة مكتوبة محددة من قبل جهة مخولة بإعدادها، يطبقها المعلم في أثناء تدريسه في أيام محدودة وفق نظام معين". (أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، 2009، ص 26).

كما عرفته منظمة اليونسكو للتربية والعلوم والثقافة بأنه: " منهج معلن، ومنظم، وظاهر، ويتكون من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس، ووسائط تعليمية وأنشطة وأساليب تقويم، وهذا المنهج هو وثيقة مكتوبة ومحددة ومعدة من هيئة أو وزارة، تقوم المدرسة بتنفيذ هذا المنهج وتشرف على تطبيقه وفق نظام معين.(وائل عبد الله وريم أحمد، 2011، 82)، وهذا هو المنهاج التعليمي المتداول في المدارس لدى كل المجتمعات والدول.

3-2:المنهج الخفي (Hidden curriculum):

وقد أشار إلى هذا النوع من المناهج الكثير من الأدبيات التربوية الحديثة بكلمات متعددة وهي: المنهاج غير المقصود، المنهج الكامن، المنهج المستتر أو الخفي، المنهج الباطن، المنهج غير المقرر، المنهج غير المدروس (الذي لا يدرس)، المنهج الضمني، المنهج الموازي (المصاحب).

وظهر هذا المنهج عام 1965 نتيجة لدراسات نظرية وتطبيقية لعدد من المفكرين في أمريكا وأوربا الغربية، وفي بعض بلدان العالم الثالث، وأول ما كتب حول هذا المنهج ينسب إلى جوليس هنري (1966,jules henry) ثم ظهرت كتابات فيليب جاكسون (1968, philip jakson) في كتابه الحياة في الفصل الدراسي، حيث عرف المنهج الخفي بأنه: " التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي الذي يعد التحصيل الأول". (أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، 2009، ص26)

كما عرفه مرعي وآخرون 1993 بأنه: "مجموعة المفاهيم والعمليات العقلية والاتجاهات والقيم والأداءات التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج الرسمي طواعية وبطريقة التشرب، وبدون إشراف، ونتيجة تعلم المتعلم تفاعلات مختلفة مع المحيطين به في المدرسة ومن خلال الأنشطة غير الصفية بالملاحظة والقدوة "، عن (أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، 2009، ص26)

كما عرفه أحمد المهدي عبد الحليم بأنه: " ما يكتسبه ويمارسه المتعلم من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي طواعية ودون إشراف المعلم، من خلال التعلم بالقدوة والملاحظة من أقرانه ومعلميه ومجتمعه المحلي". (أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، 2009،ص 26)

وبالتالي يضم المنهج الخفي كافة الخبرات غير الرسمية وغير المخططة، وأنواع شتى من المعرفة والقيم، وأنماط السلوك التي يتشربها المتعلمون ويكتسبونها خارج المنهج الرسمي المقرر طوعا لا كرها دون إشراف المدرسة أو المعلمين.

كما يطلق على هذا النوع من الخبرات غير المقصودة بالخبرات المصاحبة أو الموازية التي يتعلمها التلاميذ ويتمثلون بها نتيجة التعلم المصاحب من خلال ملاحظة ميول المعلمين، ومعاملاتهم اليومية مع بعضهم البعض ومع الإدارة المدرسية، والمعارف والخبرات الإيجابية والسلبية التي يتناقلها التلاميذ مع بعضهم البعض بالملاحظة وتحت تأثير الأقران، أو بواسطة الأنشطة اللاصفية الإضافية كالألعاب الرياضية المتنوعة، والمسابقات الأكاديمية، والتمثيل والحفلات الترفيهية والتعليمية، ولا شك أن هذه الخبرات المصاحبة نتيجة التعلم المصاحب عن طريق القدوة والملاحظة أحيانا والممارسة أحيانا أخرى داخل النشاط الصفي وخارجه تؤدي إلى تعلم أفضل وأبقى أثرا في عقل ووجدان المتعلم، ومن هنا يستخلص أن للمنهاج الخفي الكثير من المؤثرات التي يحدثها على المنهاج التعليمي الرسمي ككل داخل المدرسة وخارجها، حيث تحدث ديفيد هارجريفر (D.Hargrever) " عن مدى تأثيرات المنهاج الخفي وإسهاماته في عمليات التنشئة الاجتماعية خارج المدرسة وداخلها في سنوات التعليم الرسمي والتي قد تكون إيجابية أو سلبية ". (سهيلة محسن الفتلاوي، 2005،ص 50)

بناءً على ما تقدم يمكن القول أنه لا غنى عن المنهج الرسمي، ولا غنى أيضا عن المنهج الخفي، ولا بد أن يضع مخططو المنهج الرسمي في الحسبان أن هناك منهاج مستتر يتضمن خبرات مغايرة جنبا إلى جنب مع خبرات المنهاج الرسمي، وقد تكون أكثر تأثيرا وجاذبية من غيرها نتيجة احتكاك المتعلم الكثير بالبيئة المحيطة داخل المدرسة وخارجها وتفاعله مع أنشطتها الصفية واللاصفية حيث تزخر الأخيرة بتنوع الخبرات واطرادها مما يكون مدعاة لانجذاب المتعلمين لها، وبالتالي تمثلها، هذه الخبرات هامة وأساسية ولا ينبغي أن نقلل من قيمتها، ولا ينبغي أن يتجاهلها خبراء المنهج وهم في مرحلة التعامل الأولى مع المنهج المخطط، وكذلك المعلمون في مرحلة تنفيذ المنهج، وهذا هو الذي يؤدي في معظم الأحوال إلى تباين نواتج التعلم بالنسبة لجميع التلاميذ في المستوى الدراسي الواحد.(اللقاني وفارعة، 2001، ص156).

4- العوامل المؤثرة في المناهج التعليمية:

بعد التعرف على أنواع المناهج التعليمية ، تجدر الإشارة إلى العوامل المؤثرة فيها والتي تتمثل في جملة من العوامل منها العوامل الخارجية، ومنها العوامل الداخلية، وفيما يلي تفصيل لها.

4-1 العوامل الخارجية: وتتمثل في:

أ- الفلسفة التربوية التي يستند إليها ونظرتها إلى الطبيعة الإنسانية، وترتب على ذلك اختلاف المربين الذين أسسوا أفكارهم التربوية على تلك الفلسفات، فهناك من أسس أفكاره على الفلسفات التقليدية كالمثالية مثلا التي اهتمت بالجانب العقلي والأخلاقي، وأهملت تربية الجسم وحاجات المتعلم النفسية، وهناك من أسس أفكاره على الفلسفات الحديثة التي اهتمت بالتنمية الشاملة للمتعلم من جميع جوانبه وحاجاته، وحاجات المجتمع ومتطلباته.

ب- العوامل الاجتماعية المتمثلة في عديد من المؤسسات الاجتماعية التي تلعب دورا كبيرا في الحياة الاجتماعية، ومنها المدرسة التي أنشأها المجتمع لتكون في خدمته، وبما أن المنهج هو وسيلة المدرسة في تحقيق آماله، فإنه لا بد أن يتأثر بالعوامل الاجتماعية من خلال صلته الوثيقة بمستويات المجتمع المختلفة بدءا من الأسرة والمؤسسات الإعلامية وفلسفة المجتمع وثقافته بكل مكوناتها من أدب وفنون، وحرف ومهن، وصناعات، ودين وقيم وعادات وتقاليد وأفكار، وعلى هذا الأساس فعلى المنهج أن يكون وثيق الصلة بكل نواحي المجتمع.

ج- خصائص العصر وظواهره التي لها أثر كبير في بناء المنهج وتطويره، ومن سمات العصر الحالي الثورة التكنولوجية، والانفجار المعرفي الهائل وظاهرة العولمة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، مما يستدعي الاهتمام بكل المستجدات الطارئة عند بناء المنهج. (محسن علي عطية،2007، ص 185)

د- مصادر البيئة الطبيعية: بما أن المنهج يتأثر بالعوامل الاجتماعية، فإنه يتأثر كذلك بالمصادر الطبيعية في البيئة التي يعيش فيها الطالب فالأنهار والجبال والمعادن والنباتات والحيوانات البرية وغيرها والظواهر الطبيعية، التي تؤثر على البيئة، وبالتالي كل ذلك يؤثر في المنهج تأثيرا يتوقف على مدى فهم المجتمع لهذه الأمور، ومدى حسن استغلاله لها وتأثيره فيها وتأثره بها.(محمد صابر سليم وآخرون، 2006، ص 17)

هـ- الدراسات النفسية والبحوث التربوية: كان للدراسات النفسية والبحوث السيكولوجية تأثير على تطوير المنهج بصفة خاصة والعملية التعليمية التعلمية بصفة عامة، وكان للنتائج التي توصل إليها كل من ثورندايك وكورث وتيرمان وجيزيل وسكينر وغيرهم كثير أثر كبير في هدم مبدأ التعليم القائم حتى عصرنا هذا، وجاءت هذه النتائج لتؤكد عملية الفهم والتفكير والربط والاستنتاج في العملية التعليمية، كما أكدت أهمية الدافع في زيادة فعالية التعلم واكتشاف طبيعة التعلم وخصائص المتعلم ومراعاة عوامل نموه واهتماماته وميوله وحاجاته والمواءمة بينها وبين العملية التربوية، كما كان لنتائج حركة القياس العقلي

تأثير كبير على المنهج، حيث استهدفت هذه الحركة قياس الجوانب النفسية والعقلية للتلميذ، واستخدام الطرق والأساليب الإحصائية لقياسها مما كان له تطبيقاته المباشرة فيما يتعلق بتنظيم المنهج وتصنيف التلاميذ وتوجيههم وتقويمهم (عبد اللطيف حسين فرج، 2008،ص 14-15) .

4-2 العوامل الداخلية: تتمثل العوامل الداخلية في الآتي: (محسن علي عطية،2007، ص 186)

أ- الأهداف وما يتصل بها من تنوع وشمول للخبرات وكل المجالات، وعلاقتها بحاجات المجتمع والتلاميذ.

ب- المعلم وطريقة إعداده وتأهيله، وعلاقاته مع التلاميذ والعاملين في المدرسة.

ج- التلميذ ونضجه واستعداداته وخصائصه ونموه.

د- طرائق التدريس واستراتيجياته وتكنولوجيا التعليم ووسائله وأساليبه.

هـ- المعارف والخبرات والمهارات المراد تقديمها إلى التلاميذ.

و- أساليب التقويم وأنواعه ومعاييره.

ز- حاجات المجتمع ومتطلباته، وما مدى مطابقة الأهداف والمحتويات لقيم ومعتقدات المجتمع وتراثه.

5- نظريات المناهج التعليمية:

إن الحديث عن نظريات المناهج التعليمية معناه الإشارة إلى المواقف النظرية ذات التفكير المنهجي حول المنطلقات الرئيسية للمناهج التعليمية التي طرح فكرتها براين هولمز(B.Holmes) في نشرة المكتب العالمي للتربية التي صدرت في باريس عام 1974م، حيث اقترح (هولمز) أربع نظريات رئيسية للمناهج التعليمية تحكم معظم الممارسات التربوية في العالم، وهذه النظريات المنهجية هي: (علي أحمد مدكور،1997، 294)

5-1: النظرية الأساسية أو الجوهرية:

ظهرت هذه النظرية عام 1938 في الولايات المتحدة الأمريكية على يد ويليام باجلي (William Bagley)

والذي رأى أن هناك جوانب أساسية أو جوهرية معينة يجب الإبقاء عليها، واستمدت هذه النظرية مبادئها ومنطلقاتها تجاه طبيعة الفرد وطبيعة المجتمع والمعرفة والأخلاق والدين من فلسفات مختلفة مثل الفلسفة المثالية، والفلسفة الواقعية الطبيعية والواقعية المدرسية والفلسفة العقلية الإنسانية، فقد أخذت من المثالية فكرة النظر إلى العقل على أنه عنصر رئيسي وفاعل في تحديد الأساسيات، ومن ثم التركيز على المادة الدراسية، وذلك على اعتبار أن العقل له دور فعال في تعلم محتواها، وأكد أصحاب هذه النظرية على إعادة وضع مادة الدراسة في مركز دائرة العملية التربوية، كما أخذت من الفلسفة الواقعية فكرة النظر إلى

الواقع على أنه أشياء فيزيقية، ومن ثم يجب التركيز على الجوانب الحسية في التربية والاهتمام بالتعلم عن طريق ملاحظة ما يدور في الطبيعة.

وأمنت هذه النظرية ببعض الاكتشافات في علم النفس الحديث، فهي أخذت ضرورة العناية بالفروق الفردية بين المتعلمين، وإن كانت هذه العناية ثانوية بالنسبة للعناية بالعقل وبالمواد الأساسية.

كما أكد أصحاب هذه النظرية على إعادة سلطة المعلم داخل حجرة الدراسة، وأن يكون في مركز العملية التعليمية بشرط أن يكون على قدر كاف من التثقيف والمعرفة الكبيرة في مجال التعليم، والفهم العميق لسيكولوجية التلاميذ وعملية التعلم والقدرة على نقل الحقائق والمثاليات إلى الجيل الأحدث، كما اعتبرت المدرسة ذات وظيفة عملية تتمثل في نقل أساسيات المعارف والمهارات المختلفة إلى التلاميذ، كما وجه أصحاب هذه النظرية اهتمامهم إلى التمييز بين ما هو جوهري وما هو غير جوهري في البرامج المدرسية وإعادة فحص محتوى المناهج " ولهذا اعتبرت النظرية الجوهرية نظرية محافظة لأنها ترمي إلى نقل المعتقدات من الجيل القديم إلى الجيل الحديث، فالجيل الأحدث وذلك من أجل حماية الثقافة من الاعتداءات المصاحبة للحركات التقدمية" (جودة سعادة وعبد الله إبراهيم، 2004، ص411).

كما رأى أنصار هذه النظرية أنه وعلى الرغم مما يطرأ في المجال التربوي من تغيرات وتطورات "فإن هناك أساسيات تربوية هي: جوهر المعرفة، وقد صيغت ورتبت سلفا ويجب على الأطفال والشباب أن يتعلموها وأن تكون الأساس في مناهجهم التعليمية (أحمد مدكور، 1997،ص 297).

5-2: النظرية الموسوعية:

امتدت جذور هذه النظرية إلى مقولات الحكمة أو المعرفة الشاملة التي نادى بها كومينيوس وإلى العقلانية العميقة لكل من الفلسفة التربوية الفرنسية وكومينيوس، والحكمة وديكارت وفلسفته الديكارتية، كل ذلك مع اتجاهات أخرى، هيأت الباحثين لرؤية حقيقة المعرفة والإنسان والمجتمع، وربطت بين احترام التقاليد وتحقيق الجديد.

وقد نادى أصحاب هذه النظرية " بأن كل إنسان يجب عليه أن يتعلم تعليما كاملا، ويتم تشكيله بصورة صحيحة، ليس فقط في أمر منفرد من الأمور أو بعض منها، ولكن في جميع الأمور التي تسهم في تحقيق كمال الطبيعة الإنسانية، ولذلك فإن الإنسان يجب أن تتم تربيته بجميع الأساليب والوسائل لكي يستنير بالمعرفة والحكمة الحقيقية " .(جودة سعادة وعبد الله إبراهيم، 2004، ص406).

وتعد هذه النظرية جزءا من الحركة الفكرية التي سادت في القرنين السابع عشر والثامن عشر في أوربا، والتي تعرف بعصر العقل أو عصر التنوير، حيث سادت فلسفة عقلية تجريبية مادية ترفض أفكار ما وراء الطبيعة والدين، وتهتم بالرياضيات والفلك والفيزياء والكيمياء والتاريخ والجغرافيا والطب، إنها فلسفة تؤمن بالتغير وتسعى إلى التجديد في كل شيء تحدوها ثقة مطلقة في العقل، وهكذا نادى أصحاب هذه

النظرية بسمو العقل على الوحي، وبالغوا في تمجيده، وذلك من منطلق أن العقل الإنساني قادر بقوته الذاتية دون تدخل قوى ومصادر روحانية على استيعاب نظام العالم، وأنه لو ترك الأمر للعقل وحده لاضطرد التقدم والرقي ولوصل الإنسان إلى مبتغاه، لذلك كان طبيعيا أن تتحول التربية إلى نشاط ذهني من جانب كل من المعلم والتلميذ لأن المعرفة هي الخير الأسمى.

وبالتالي ازدحمت المناهج بالمواد الدراسية ازدحاما هائلا، " مما حدا ببعض المربين – امتدادا لتلك النظرية– أن تكون الكتب المدرسية على شكل قواميس ودوائر معارف، ويترك التلاميذ فيها ينقبون ويبحثون بأنفسهم وبنشاطهم الخاص على ما يريدونه من المعارف، خصوصا طلبة المدارس الثانوية "(جودة سعادة وعبد الله إبراهيم، 2004، ص408)

5-3: النظرية العملية (البراغماتية):

إن أول من وضع الخطة التفصيلية للنظرية العملية في التربية بنجامين فرانكلين (Benjamin Franklin)

في تقريره المتعلق بتربية الشباب في بنسلفانيا عام (1849م)، وكانت خطة علمانية الاتجاه، كما أنها وضعت فلسفة تربوية جديدة قامت على أساس عملي وواقعي ونفعي، وبهذا ظهر بنجامين فرانكلين على أنه المنشئ الحقيقي للنظرية النفعية أو العملية.

وقام بتطوير هذه النظرية ثلاثة من المفكرين هم: بيرس (Peirce) وجيمس (James) وديوي (Dewey)، حيث يعد الأخير (جون ديوي) مؤسس النظرية البراغماتية، " نظرا لما أضفاه على الفكر البراغماتي من تحسينات وتطويرات، أسهمت في سد الفجوة التي كانت قائمة بين القيم والعلم، والمنطق والأخلاق، وأصبحت البراغماتية ترى أن الإنسان وحدة متكاملة لا فصل بين جوانبها العقلية والجسمية والروحية، وتؤمن بأن المصدر الأساسي الموثوق به للمعرفة الإنسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي ".(حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي، 1999، 171)

وقد صاغ جون ديوي أفكاره البراغماتية المطورة ومبادئها ومن ثم توظيف هذه النظرية في المناهج التعليمية على النحو التالي (حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي، 19999، ص181- 182).

أولا: أوضح ديوي أن دوافع التعلم عند التلميذ أربعة، وهذه الدوافع هي:

أ- الدافع الاجتماعي: حيث يرغب التلميذ في مشاركة الآخرين خبرتهم.

ب- الدافع الإنساني: الذي يتمثل في لعب التلميذ، وفي حركاته الإيقاعية، وتشكيله المواد الخام في صور جديدة نافعة.

ج- الدافع البحثي والتجريبي: الذي يتجلى في عمل التلميذ رغبة في معرفة نتيجة عمله.

د- الدافع التعبيري: ويبرز في ميول التلميذ التعبيرية، وفي تواصله مع غيره.

ثانيا: العمليات والنشاطات التعليمية في المنهج البراغماتي هي أساس التعلم.

ثالثا: الخبرة في المنهج البراغماتي هي الخبرة المباشرة المكتسبة عن طريق التفاعل مع البيئة، هي الخبرة الحقيقية والثابتة، وكذلك يجب أن تكون اللبنة الأساسية في بناء أي منهج، بمعنى أن المعرفة هي معرفة وظيفية ناتجة عن التفاعل مع البيئة، بمعنى " أن الإنسان لا يستقبل المعرفة ولكنه يكتسبها من خلال تفاعله مع الواقع الذي يعيش فيه" .(جودة سعادة وعبد الله إبراهيم، 2004،ص 416).

رابعا: النشاط في المنهج البراغماتي، هو المنهج ذاته، لأنه لا يعني إلا بالخبرات المباشرة، كما أن النشاطات المنهجية البراغماتية آنية، فهي متغيرة، ومتطورة بحسب ميول التلاميذ وحاجاتهم واستعداداتهم.

خامسا: الحياة الاجتماعية المتجددة هدف من أهداف المنهج البراغماتي، لذلك يركز هذا المنهج على ألوان النشاط الاجتماعي الهادف المتسم بالسمة التعاونية والنفعية، حيث تصبح المدرسة صورة مصغرة عن الحياة في المجتمع الخارجي.

سادسا: اهتمامات المتعلم ومشكلاته جوهر المنهج البراغماتي، فالتربية الحقيقية هي التي تتوجه إلى المتعلمين، وتجعلهم يعيشون حياتهم دائما، وتعدهم لتلك الحياة لا لحياة الكبار.

سابعا: يجب على المعلم البراغماتي أن يوجه، وأن يساعد، وأن ينصح المتعلمين، وأن يبني الموقف التعليمي حول مشكلات معينة ذات أهمية حقيقية بالنسبة لهم، بحيث تؤدي بهم إلى فهم أفضل لبيئتهم الاجتماعية والطبيعية، وذلك تأييدا لتوسيع مجال التعلم، بحيث يشمل الخبرة الاجتماعية بكاملها للصغار والكبار على السواء، وإعطاء اهتمام أكبر في الوقت نفسه لميول الفرد،(جودة سعادة وعبد الله إبراهيم، 2004، ص417)

5-4: النظرية التطبيقية (البوليتكنيكية):

تعد التربية البوليتكنيكية أو التطبيقية ظاهرة روسية سوفياتية المنشأ روادها ماركس وإنجلز ولينين وكروبسكايا- زوجة لينين- حيث انطلقت هذه النظرية من إيديولوجية مؤداها أن اتجاه الإنسان نحو العمل يعد أساسا حيويا وأخلاقيا، كما أن الحياة نفسها تدور حول أنواع النشاط الاقتصادي، ولذلك نظر المربون السوفييت إلى عملية التربية على أنها تحقيق أقصى نمو ممكن لقدرات الفرد " وتتمثل أهداف التربية وفقا لتلك النظرية في تزويد التلاميذ بالمعرفة في الفروع الرئيسية للإنتاج، وكذلك المبادئ العملية التي تعتمد عليها، وإكسابهم عادة التعامل مع آليات العمل، ومساعدتهم في تنمية القدرات الفنية المنتجة، وإكسابهم حب العمل اليدوي وتقديره، وإمدادهم بخلفية تقنية أو فنية واسعة، وإعطاء الشباب فرصة اختيار العمل المناسب والإبداع في نوع من الأعمال التي يتطلبها الإنتاج.(جودة سعادة وعبد الله إبراهيم، 2004،ص 420)

وبناءً على ذلك يجب ربط العمل الإنتاجي بالتربية والتعليم وإكساب المتعلمين القدرات والاستعدادات على المشاركة في هذا الإنتاج من خلال تدريبهم وإشراكهم في النشاطات خارج حجرات الدراسة وخارج المدرسة، وذلك من خلال الورش التعليمية التي تعتبرها (كروبسكايا) من أهم وأيسر الوسائل المتاحة لتطبيق النظرية البوليتكنيكية، وإلى ذلك أشار (لينين) إلى أنه " يستحيل تصور مجتمع المستقبل بدون اتحاد العمل الإنتاجي بالتعليم والتربية، ولا يمكن الوصول إلى المستوى الذي تتطلبه المستويات الفنية لهذا اليوم إلا بتوازي العمل الإنتاجي بالتربية والتعليم" (جودة سعادة وعبد الله إبراهيم، 2004،ص 421).

وبذلك ركزت هذه النظرية على ضرورة إكساب الناشئة الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، والعمل ضمن الجماعة كاحترام العمل والعاملين، وذلك من خلال المزاوجة بين الدراسة والإنتاج النافع للمجتمع، " فمن سمات البوليتكنيك ويعني التعليم الذي يقوم على أصول الإنتاج والاهتمام بالعمل، وربط التعليم بواقع العمل والإنتاج والتدريب، وأن محور هذه النظرية هو كسر الحواجز وإزالة الازدواجية بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني، إذ يعتمد على الربط بين التعليم العقلي والتعليم المهاري". (عبيد الزوبعي وعماد الجنابي، 2003،ص 46).

وتأسيسا على ما سبق يستخلص إلى أبرز انعكاسات هذه النظرية وهي: (حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي، 1999، ص 173)

أ- أهداف المجتمع، وتنميته اقتصاديا واجتماعيا أولوية من أولويات المنهج، وبذلك تم ربط التعليم بحاجات المجتمع.

ب- ربط العلوم النظرية بالتطبيق التكنولوجي لها على أرض الواقع، مما جسد الفجوة بين النظري والتطبيقي.

ج- التركيز على الأنشطة غير الصفية في المزارع والمصانع لتحقيق التزاوج بين الفكر والعمل، وبذلك لم تعد المدرسة المجال الأوحد للتعلم والدراسة.

د- العمل على غرس القيم والاتجاهات التي تمجد العمل والعمال، وتحث على العمل الجماعي.

تعقيب على النظريات السابقة:

إن ما يستخلص من نظريات المناهج السابقة وأولها النظرية الموسوعية التي غالت كثيرا في تمجيد العقل على حساب الوحي والدين، حيث كانت هذه النظرية كرد فعل على سيطرة الكنيسة في العصر الوسيط ومعاداتها للعلم والعلماء ومحاربتهم وقهرهم، مما حدا ببعض العلماء إلى مجابهة الكنيسة ودعوتها لتحرير العقل من قيود الدين والنظم التسلطية آنذاك، وبالتالي تم تركيزها على الجانب الذهني للمتعلم دون

الجوانب الأخرى ليستنير بالمعرفة والحكمة لأنها تعد من النظريات المتأثرة بالفلسفة التي تركز على المعرفة، ويشترك معها في ذلك النظرية الجوهرية، إلا أن هذه الأخيرة نادت بتربية أقل ذهنية إجمالا، وذلك لأنها تهتم بتوافق الفرد مع بيئته المادية والاجتماعية، كما استخدمت إنجازات الماضي كمصادر للمعرفة للتعامل مع مشكلات الحاضر، وإن كان ذلك على المستوى النظري فقط.

وترتب على ذلك الدور السلبي للمتعلم أمام الدور الإيجابي للمعلم فهو الناقل للمعلومات والمعارف والمتعلم هو المتلقي، لكن لا تخلوا النظرية الجوهرية من بعض الإيجابيات، ومنها اهتمامها بكل ما هو أساسي وصالح لكل العصور، وتركيزها على دور المعلم والدعوة إلى إعداده وتكوينه وتأهيله ليكون قادرا على أداء مهامه.

أما النظرية البراغماتية فقد وجهت الانتباه إلى المتعلم واعتبرته مركز العملية التربوية، وجعلت منه صانعا للمعرفة، وليس مستقبلا لها فقط، وذلك من خلال الخبرات الوظيفية التي يكتسبها من خلال التفاعل بينه وبين البيئة المحيطة والمشاركة الإيجابية من خلال الأداء والتطبيقات العملية بما توفره له المدرسة من فرص للتعلم عن طريق العمل، مما قلص من دور المعلم واقتصر على التوجيه والمتابعة، وعلى العكس من ذلك تماما بالنسبة للنظرية التطبيقية (البوليتكنيكية)التي وجهت اهتمامها إلى على المجتمع بدل الفرد، الذي " تعتبره مجرد حيوان اجتماعي لا إرادة له ولا اختيار ولا طموح، وذلك لما عرف عنه من طغيان وفساد، وانقضاض على حقوق غيره أو حقوق الجماعة ومن ثم يجب تجريده من هذه النزعات الخطرة، وعدم الاعتراف له بأي بناء معنوي أو كيان فردي يقوم على الإرادة والاختيار، وأن يكون مجرد آلة تعمل في الإنتاج العام وفق ما توجه إليه أو تساق دون إرادة أو اختيار، فإنما الإرادة للسائق وحده وهو الدولة ".(جودة سعادة وعبد الله إبراهيم، 2004، ص428).

و أخيرا يمكن القول أن تلك النظريات الأربع غالت في تركيزها على جانب واحد فقط لكل منها إما المعرفة، أو الفرد أو المجتمع وتقصيرها في بقية الجوانب مما يستدعي إعادة النظر في التخطيط للمنهج وبنائه وتنفيذه، وذلك بالأخذ بالمنحى المتوازن في نظريات المنهج .

6- أسس بناء المناهج التعليمية:

تعد المناهج التعليمية أداة المجتمع في نقل تراثه المتمثل في معتقداته، ومعارفه، وثقافته، وقيمه، وعاداته، وكل ما هو معبر عن فلسفة الحياة فيه، لذا لا بد أن يستند المنهج إلى فكر تربوي يراعي الأبعاد المختلفة عند تخطيطه، وتنفيذه، وتطويره، والتي تشمل فلسفة المجتمع، وطبيعة الفرد ، ونوع المعرفة التي نرغب في تزويد المتعلم بها، حيث يجمع المربون على أنه لا قيمة ولا نجاح لأي منهاج لا يأخذ بعين الاعتبار تلك المقومات أو الركائز التي يقوم عليها والتي اصطلح على تسميتها بأسس المناهج، والتي تتمثل في الآتي:

6-1: الأسس الفلسفية:

يلعب الأساس الفلسفي دورا كبيرا في تخطيط المناهج التعلييمية، ومنطلقا أساسيا في صياغة كل مكوناتها، وأهدافها ومحتوياتها، وأنشطتها التعليمية التعلمية، وأساليبها التقويمية، فالعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة جدا، " إذ لا يمكن لأي منهاج تعليمي أن يبنى دون أن يستند إلى فلسفة تربوية تحدد هيكله وأهدافه، وتساهم في وضع الخطط اللازمة لتصميمه وتنفيذه، وتقويمه، وتطويره، فالفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة، والتربية تمثل منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية في شؤون الإنسان داخل النظام الاجتماعي".(محسن علي عطية، 2007،ص 230). هذا وقد اشتق الأساس الفلسفي من مختلف الفلسفات التربوية قديمها وحديثها، والتي من أهمها مايلي:

1- الفلسفة المثالية:

تعد الفلسفة المثالية من أقدم الفلسفات التي عرفها الإنسان، حيث أن جذورها تمتد إلى الفيلسوف اليوناني أفلاطون (347-427 ق. م) قديما، وتعود إلى (كانت KANT) و(هيغل Hegel) و(ديكارت Descarte) حديثا، ومن أشهر المناصرين لها (بستالتزي) و(فروبل).

إن الأساس الفكري الذي قامت عليه هذه الفلسفة هو: أن الحقيقة كامنة في الأفكار الموجودة في عالم السماء أو عالم المثل، وهي مطلقة، ويمكن إدراكها عن طريق التفكير فقط، أي العقل. ومن أهم المحددات الفكرية التي تتضمنها والتي تنعكس بدورها على المناهج التعليمية ما يأتي:(سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص121)

أ- تنمية شخصية المتعلم في المجال المعرفي والخلقي والروحي، وأن المواد الدراسية هي أداة المناهج لتحقيق أهدافها بما تتضمن من معرفة ومعلومات.

ب -المحافظة على التراث الثقافي الذي يعد حصيلة خبرات الأجيال السابقة، ووسيلة توحيد المجتمع، وإكسابه الطابع الخاص المتميز، وتزويد المتعلمين بقدر كاف من التراث الثقافي.

ج- اختيار المعلومات والموضوعات والأفكار الموجودة في كل فرع من فروع المعرفة وتقديمها للمتعلمين.

د- الجانب الروحي والعقلي والجمالي في شخصية المتعلم وحياته وحياة المجتمع الذي يعيش فيه.

هـ- السعي إلى تحقيق أهداف فردية تستند إلى تنمية العقل بكافة ملكاته وقدراته وأدواته، وكذلك تنمية جوانب شخصية المتعلم الوجدانية والروحية والخلقية والبدنية، وتربية المتعلم على احترام حقوق الآخرين والتعاون مع غيره، وتحسين علاقته مع ربه ومع الآخرين، ويؤدي واجبه نحو نفسه ونحو ربه ونحو مجتمعه...

2- الفلسفة الواقعية:

ترجع الفلسفة الواقعية إلى الفيلسوف اليوناني أرسطو الذي خالف معلمه أفلاطون على أن المادة قائمة بذاتها مستقلة عن العقل، أما حديثا فتعود إلى فرنسيس بيكون، وجون لوك، وديفيد هيوم، وجون ميل، وفي ضوء الفلسفة الواقعية يتم تخطيط المناهج التربوية وتصميمها وفق الأسس التالية: (محمد حسن حمادات، 2009، ص71)

أ- تصميم المناهج التربوية حسب خصائص ومتطلبات المراحل العمرية المختلفة للتلاميذ.

ب- احتواء المناهج التعليمية على الحقائق الثابتة التي يمكن قياسها واختبارها من حيث منطقية تركيبها وتسلسلها.

ج- تصميم المناهج التعليمية على أسس وقواعد تراعي فيها المعلومات التي يحتاجها المتعلمون من أجل الوصول إلى الحقيقة.

د- احتواء المناهج على النشاطات التي تعلم التلميذ المحافظة على النفس ورعايتها لمقاومة الظروف الحياتية المختلفة.

هـ- مراعاة الاهتمامات الطبيعية للتلاميذ بشأن اللعب والحركة.

و- احتواءها على أفضل ما درس في السابق بالإضافة إلى أحدث ما توصل إليه الإنسان عن طريق نتائج البحث العلمي.

ز- توفيرها بطريقة منظمة تتميز بالحيوية تؤدي إلى نقل المعرفة واستيعابها، وخاصة تلك المتعلقة بالحقائق والمبادئ العلمية.

3- الفلسفة الطبيعية:

إن الفلسفة الطبيعية مذهب فلسفي قديم ترجع بداياته إلى ستة قرون قبل الميلاد، ومن أشهر فلاسفتها طاليس وهرقليطس، وتختلف عن الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية في أن الكون قائم بذاته ولا يحتاج إلى قوة آلية تديره وتنظمه، وأن الطبيعة هي الحقيقة الوحيدة في هذا الكون وأن الحياة الإنسانية جزء منها.

أما حديثا وفي القرن الثامن عشر لاقت تطورا جديدا بفضل الجهود الفكرية التي تعود إلى فرنسيس بيكون وكومينوس، إلا أن واضع أصولها الحديثة هو الفيلسوف الفرنسي جون جاك روسو. أما بالنسبة إلى موقف الفلسفة الطبيعية من التربية والمناهج فيتلخص أهمها في الآتي: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006،ص 127)

أ- أن التربية هي الحياة الحاضرة وليس المستقبل.

ب- أن التربية الطبيعية هي التربية التي تسيرها القوانين الطبيعية.

ج- أن هدف التربية تحرير طاقات المتعلمين الطبيعية من خلال تنمية التلقائية، وتقليل القيود المفروضة على نشاطه وإشباع حاجاته.

د- يتم اختيار المعارف والمعلومات والنشاطات في المناهج التعليمية بما يناسب كل مرحلة من مراحل النمو التي يمر بها المتعلم.

هـ- اهتمام المناهج التعليمية بتشجيع المتعلم على التعبير عن أفكار بحرية وإعطائه الفرصة الكافية للملاحظة والبحث والاستدلال العلمي.

و- أن يبنى المنهاج التعليمي على أساس أن الفرد مركز العمل التربوي.

ز- المعلم هو المسؤول عن تهيئة فرص تساعد على تنمية طبيعة المتعلم الخيرة.

ح- تراعي المناهج التعليمية الخصائص العمرية للمتعلم وحاجاته وميوله واهتماماته.

ط- تركيز المناهج على الممارسة العملية للخبرات والاحتكاك بالأشياء.

4- الفلسفة البراغماتية:

تندرج البراغماتية ضمن مجموعة الفلسفات التقدمية التي هي ثورة على الفلسفات التقليدية، وترجع أصولها القديمة إلى الفيلسوف اليوناني (هيراقليطس) (535- 475 ق.م) الذي آمن بفكرة التغير المستمر وعدم وجود الحقائق الثابتة المطلقة، وقد تطورت حديثا في أمريكا خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ومطلع القرن العشرين على يد كل من (بيرس) و(ويليام جيمس)، وخاصة (جون ديوي) الذي ارتبط اسمه بالفلسفة البراغماتية نتيجة التطوير الذي أدخله على أفكارها ومفاهيمها، وعرفت البراغماتية بأسماء كثيرة مثل الفلسفة العملية، الأدائية، النفعية، التجريبية، والوظيفية، وأصل البراغماتية مشتق من الكلمة اليونانية (Pragma)، ومعناها العمل ، وترى أن الخبرة والتجربة والعمل والمنفعة مقياس الحكم على الأشياء.

أما تطبيقاتها في مناهج التعليم فيتمثل أهمها في الآتي:(محسن علي عطية، 2007،ص 243-244)

أ- يشدد المنهاج في البراغماتية على أن تكون المعرفة التي يحتوي عليها المنهج قد تم التحقق منها والتثبت من صحتها بالتجربة.

ب- يشدد المنهاج البراغماتي على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند تخطيطه وتصميمه.

ج- تهدف المناهج البراغماتية إلى تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم بالشكل الذي يحقق له القدرة على التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية، وتمكنه من المشاركة الواعية في البيئة الاجتماعية.

د- يحتوي المنهاج البراغماتي على المعلومات والخبرات التي لها علاقة مباشرة بحياة الإنسان الحاضرة، وانتقاء الخبرات المعاصرة التي ترتبط بالحياة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية وغيرها.

هـ- تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

و- تحديد دور المعلم في توجيه المتعلمين وإرشادهم نحو الخبرات والأنشطة التعليمية.

ز- تدعو البراغماتية إلى اعتماد دوافع المتعلمين وميولهم أساسا لتخطيط المناهج.

ح- تشدد البراغماتية على المشاركة العملية للطلبة في استخدام المختبرات والمكتسبات بشكل واسع.

ط- تشدد البراغماتية على تنظيم خبرات المنهاج على وفق الأساس السيكولوجي الذي يراعي ميول الطلبة واحتياجاتهم.

5- الفلسفة الوضعية المنطقية:

ظهرت هذه الفلسفة في القرن العشرين، ويرجع تأسيسها إلى الفيلسوف موريس شيليك (1929)، ومن روادها (رودلف كارناب)، و(جورج مور)، و(برتراند رسل) و(هيجل)، و(لودينج فجنشتاين)، ولها أكثر من اسم منها: التجريبية العلمية، والتجريبية المنطقية، والتجريبية الحديثة، وحركة وحدة العلم، والفلسفة

التحليلية، ورغم اختلاف أسمائها فكلها أكدت المنهج العلمي بتطبيق طريقة التحليل المنطقي لكشف ما يجري في عالم الواقع وليس في العالم الميتافيزيقي.

أما تطبيقاتها العملية على مستوى المنهاج التعليمي وتخطيطه وتصميمه فتتمثل في الآتي:(سهيلة محسن الفتلاوي، 2006،ص 133-134):

أ- الاهتمام بإكساب المتعلمين دوافع جديدة عن طريق الخبرة الحسية المستمرة قابلة للتعديل والتغيير والتطوير والنمو بحسب المواقف التعليمية والثقافية والاجتماعية والخلقية.

ب- إن المتعلم يتصرف على أساس دوافعه وميوله، لذا ينبغي الاهتمام بكشف دوافع المتعلمين لاتخاذها منطلقا لإحداث تعديل أو تغيير السلوك نحو المرغوب به اجتماعيا.

ج- تأكيد المناهج تعليم المتعلمين القيم الأخلاقية والاجتماعية والثقافية المعبرة عن مشاعرهم وأحاسيسهم النابعة من حاجاتهم وتحويلها إلى قيم معرفية تعتمد على الخبرة النابعة من الماضي والحاضر والممهدة للمستقبل لتيسير تعليمها.

د- إن من أبرز أدوار المعلم العمل على إثارة دوافع متعلميه وإشباعها، وتعديل سلوكياتهم، وتزويدهم بالمعلومات، ولفت انتباههم إلى جوانب توظيفها بأسلوب منطقي يقوم على إشعارهم أو تزويدهم بالتغذية الراجعة عن مدى التقدم في المادة الدراسية من خلال الاختبارات والبيانات التي يعتمدها.

هـ- الحرص على تغيير المناهج التعليمية من حيث المحتوى والأهداف وطرائق التدريس باتجاه سياق المنهج العلمي لمساعدة المتعلمين على التفكير العلمي والمنطقي ليكونوا لبنات فعالة في المجتمع.

و- تعد طرائق التدريس في المنظار الوضعي المنطقي المسؤولة عن تحديد نوع العلاقة الأخلاقية والاجتماعية بين المدرسة والمتعلمين، فطرائق التدريس القائمة على الحفظ والاستظهار تخلق شخصيات هزيلة سلبية، وفي المقابل فإن طرائق التدريس التي تأخذ بسياق استخدام منهج التحليل المنطقي في البحث والتجريب واكتساب مهارات التفكير العلمي والمنطقي في تحديد اتجاهات تلك العلاقة.

6- الفلسفة الوجودية:

بدأ ظهور الفكر الوجودي في أوربا بعد الحرب العالمية الأولى، وكان من رواده الفيلسوف الدانماركي (كيركجارد)، والفيلسوف الألماني (هيدجر)، والفيلسوف الفرنسي (جان بول سارتر) الذي انتشرت الوجودية في عصره (1905-1980) على نطاق واسع خاصة في أوربا وأمريكا الشمالية.

ويعتبر الفكر الوجودي أن الوجود الإنساني هو الحقيقة الوحيدة في الكون، وإن الفرد الإنساني هو أهم قضية في الحياة.

ومن خلال تحليل مبادئها يمكن تحديد وجهة نظرها في المنهج كما يأتي: (محسن علي عطية، 2007،ص246)

أ- إن المنهج الوجودي يشدد على الفرد فقط، إذ يختار كل فرد المحتوى والأسلوب الملائم.

ب- يبنى المنهج من وجهة نظر الوجودية على أساس أن الفرد هو الأصل في العملية التربوية بصفته الشخصية والذاتية، وليس على الفرد أن يكون عضوا في جماعة من أجل إظهار خصائص عامة.

ج- ترى الوجودية أن يحتوي المنهج على المعلومات والمعارف والخبرات التي تهم المتعلم شخصيا، وليس على المعلومات التي تمكنه من معالجة المشكلات التي تتصل بالمجتمع، والبيئة والتراث.

د- يترك المنهج الوجودي دور التعلم إلى التلميذ من حيث اختيار محتوى التعليم، ومكانه وزمانه، وطريقته، وأن يتحمل المتعلم حرية الاختيار، وما يترتب على ذلك من مسؤولية، ويمكن معرفة مستوى التعلم الذي يتحصل عليه من دراسة أنماط سلوكه، ومشاورته، ومناقشته للجماعة.

هـ- يتيح المنهج الوجودي الفرص التعليمية أمام المتعلمين ليعرفوا أو يفهموا، ويدركوا ويفسروا، وينتقدوا، ويكتسبوا الكفايات، والمهارات، وأن يتخذوا قرارات وإجراءات، وأن يتصدوا لمشكلات ومواقف حياتية، غير أنه يهدف إلى الكشف عن الذات عن طريق المعرفة الذاتية، والتجربة الشخصية والإبداع.

وما يستخلص مما سبق فيما يخص الأساس الفلسفي بالنسبة لمجموعة الفلسفات أن الفلسفة المثالية والواقعية ركزتا على المعرفة، حيث رأت الفلسفة المثالية أن موضع المعرفة يكمن في عالم المثل المجرد من الأمور المادية أو المحسوسة، واعتبرت المعرفة فطرية وكامنة في العقل الإنساني، في حين أن الفلسفة الواقعية رأت أن المعرفة توجد في عالم الواقع أو عالم الخبرة الحسية المادية، وبالتالي ركزت هاتان الفلسفتان على المعرفة انطلاقا من أن التعلم الذهني هو المعرفة، وأن احتمال تربية الفرد تتم عن طريق تحصيله على المعارف والمعلومات مما يستوجب حشو ذهنه بقدر كبير من هذه المعارف والمعلومات، ترتب على ذلك ازدحام المناهج التعليمية بكم هائل من المواد الدراسية مما زاد الاهتمام بها، وعدم ربطها بحياة التلميذ اليومية.

أما بالنسبة للفلسفة الطبيعية فقد خطت خطوات متقدمة في تطور الفكر التربوي، وخاصة في القرن الثامن عشر على يد جان جاك روسو (1712- 1771)، حيث جعل الطفل مركز اهتمامات التربية كما ورد في كتابه (اميل) لدرجة أنه بالغ في العناية بفردية الطفل، وتجاهل التراث الثقافي للمجتمع الذي يكسب الفرد طابعة الاجتماعي.

ثم تأتي الفلسفات الأخرى التي غالت في الاهتمام بالفرد، وخاصة الفلسفة البراغماتية، حيث انتصرت هذه الفلسفات للفرد وركزت عليه بدل من تركيزها على المعرفة، وجعلته محور العملية التربوية، ودعت إلى الاهتمام بحاجاته وميوله، واهتماماته ومشكلاته وقدراته واستعداداته، ووضعها موضع الاهتمام عند التخطيط للمنهاج وتنفيذه، وبالتالي جاءت هذه الفلسفات مغايرة لما سبقها من الفلسفات في تركيزها على الفرد بدل المادة الدراسية.

وخلاصة القول أن الفلسفات ترى أن التربية هي عملية حفظ ونقل التراث الاجتماعي باعتبار أن المجتمع يملك رصيدا وافرا من المعارف خلال مراحل تطوره يتم نقله إلى الصغار عن طريق الكبار بواسطة المدرسة، حيث هي أداة المجتمع في نقل تراثه وثقافته وقيمه وعاداته، كما أن الفلسفات البراغماتية والوضعية ... تمخض عنها مدارس متباينة، منها ما يركز على المتعلم وضرورة الاهتمام بميوله ومواهبه،

ومراعاة حاجاته وقدراته، ومنها ما يركز على المجتمع ومشكلاته، وبعضها يدعو إلى التوفيق بين حاجات الفرد ومتطلباته وحاجات المجتمع ومشكلاته.

كما دعا بعض المربين إلى التوفيق بين مختلف الفلسفات هذه في وضع المناهج ومن بينهم (جون ديوي)، وذلك بالجمع بين مزاياها، وذلك بمراعاة حاجات المتعلم وإشباعها، وخدمة حاجات المجتمع ومراعاة مشكلاته والعناية بتراثه لضمان الاستمرار والتواصل الاجتماعي.

6-2: الأسس المعرفية:

تعد المعرفة إحدى الأسس الرئيسية التي تبنى عليها المناهج التعليمية، حيث بدأ التركيز على المعرفة كأساس للمنهج منذ فترة الستينيات للقرن العشرين، وصار الاهتمام منصبا على طبيعة المعرفة كأساس لا غنى عنه من أسس بناء المنهج عند تحسينه أو صياغة محتواه، وذلك بسبب الانفجار المعرفي المذهل الذي ضاعف من كم المعرفة وتعقدها وتشعبها وتخصصها، وتناولها لكل العلوم ومجالات الحياة، حيث طرح مشكلة كيفية التعامل مع هذا التدفق الهائل للمعرفة الذي تقدمه تكنولوجيا الإعلام والاتصال متمثلة في الأنترنت وغيرها، والقنوات الفضائية المتخصصة، هذا بصفة عامة، وما يقدم للمتعلمين من معارف ومعلومات بصفة خاصة، حيث " تسهم الأسس المعرفية للمنهاج في إعطاء معلومات كافية للمفاضلة بين المناهج بحسب القيمة المستفادة من كل منهاج، بالإضافة إلى نسبة الدقة في المعلومات التي تحتوي عليها المناهج ".(محمد حسن حمادات، 2009، ص78)

والمعرفة " مجموعة من المعاني والمعتقدات، والأحكام والمفاهيم، والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به" .(توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، 2000، ص 127) .

كما عرفها أبو العينين وآخرون بأنها " عملية إدراك الأشياء على حقيقتها أو عملية حصول العلم بالأشياء، أو عملية كسب المعلومات أو عملية التفكير المؤدي إلى إدراك الشيء وفهمه ثم الحكم عليه . " (أبو العينين وآخرون، 2003، ص 204)

هذا ويترتب على إدراك معنى المعرفة، وفهم طبيعتها فوائد عديدة يمكن الإفادة منها منها في التخطيط للمناهج التعليمية وتصميمها، ويمكن توضيح ذلك في الآتي: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 164-165)

أ- تركيز المنهاج التعليمي على تمكين المتعلم من الإفادة من إمكاناته وقدراته وتنميتها من خلال التطبيق العملي لما يتعلمه.

ب- اهتمام المنهاج التعليمي بتنمية القدرات العقلية في التفكير العلمي والناقد والتحليلي والإبداعي للمتعلمين، بناء على الممارسة والملاحظة والتجريب.

ج- أن يوازن المنهاج التعليمي في محتواه بين موضوعات العالم الخارجي من محسوسات ومرئيات ومدركات بالاهتمام بالمكونات الشخصية للمتعلم من رغبات ودوافع واستعدادات وإدراك لإحداث التوازن بين المتعلم وواقعه الخارجي.

د- أن يوازن المنهاج التعليمي في محتواه بين إنماء الخبرات الذاتية للمتعلم، وبين إنماء الخبرات البيئية الخارجية في التوصل إلى المعرفة.

هـ- التركيز على المعرفة النظرية الفاعلية في كل مجال من مجالات المعرفة.

و- التركيز على المعرفة التطبيقية التي تسهم في بناء الفرد والمجتمع.

ز- أن يستمد محتوى المنهاج التعليمي أو خبرته ما يتلاءم وأدوار المتعلمين والعالم الخارجي في اكتشاف المعرفة.

ح- مساعدة المتعلم على تمثل مستوى التطابق بين الأشياء والموضوعات المدركة بكل أنواعها ومعرفة العقل أو الحواس عن طريق التفاعل مع عالم الظواهر الواقعية أو الفعلية.

ط- تركيز المنهاج التعليمي على توفير فرص المشاهدة والممارسة والتطبيق والتفاعل مع موضوعات العالم الخارجي لمساعدة المتعلم على تمثل مستوى التطابق بين الأشياء والموضوعات المدركة بكل أنواعها ومع العقل أو الحواس.

ي- اهتمام المنهاج بأنشطة البحث العلمي، لأن البحث العلمي هو الوسيلة لاكتشاف الجديد من المعرفة والوصول إلى تفسير علمي للبيئة المحيطة.

6-3: الأسس الاجتماعية:

من أهم الأسس التي ينبغي مراعاتها عند التخطيط للمنهج وتصميمه الأساس الاجتماعي لما له من صلة قوية بحياة التلميذ وبيئته وتنشئته وعلاقاته بالبيئة التي ينشأ فيها سواء كانت بيئة طبيعية تتمثل في مجموع العوامل الطبيعية المناخية من حرارة وبرودة وغيرهما، أو المناطق الجغرافية من ساحل وصحراء وحضر وبدو، ومناطق صناعية وأخرى زراعية، أو بيئة اجتماعية، وهي كل ما يتعلق بالأشخاص والجماعات وما بينهم من علاقات واحتكاك وتفاعل، وما يتميزون به من عادات وتقاليد وقيم ومعتقدات ومعايير للسلوك، وتراث ثقافي مستمد من المجتمع الذي يعيشون فيه، ومالهم من اهتمامات وتطلعات يسعون لتحقيقها كأفراد أو جماعات ضمن مؤسسات اجتماعية عديدة، كمؤسسات التنشئة والتربية والتعليم، الأسرة والمدرسة وغيرهما أو مؤسسات صناعية وأخرى خدماتية وعلاقتها بالنظم الاجتماعية السائدة وتأثيراتها، وما يتولد عنها من مشكلات اجتماعية، بالإضافة إلى التغير الاجتماعي الحتمي، وما يترتب عنه من تحولات اجتماعية تؤثر على مساره،

وكل هذه المقومات والعوامل لها علاقة بالمجتمع الذي يحيا فيه التلاميذ والتي ينبغي مراعاتها عند تخطيطه للمنهج المدرسي وتصميمه أو تعديله وتطويره، ولذا يعتبر الأساس الاجتماعي أقوى أسس المناهج التعليمية وأشدها تأثيرا عند التخطيط لها وتصميمها باعتبار أن لكل مجتمع ظروفه وخصوصياته وعاداته وتقاليده وقيمه وطموحاته ومشكلاته التي تختلف من مجتمع إلى آخر.

وبناء على ماتقدم يمكن القول أن الأسس الاجتماعية هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم، والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية

والنظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار منسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.(عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000، ص54).

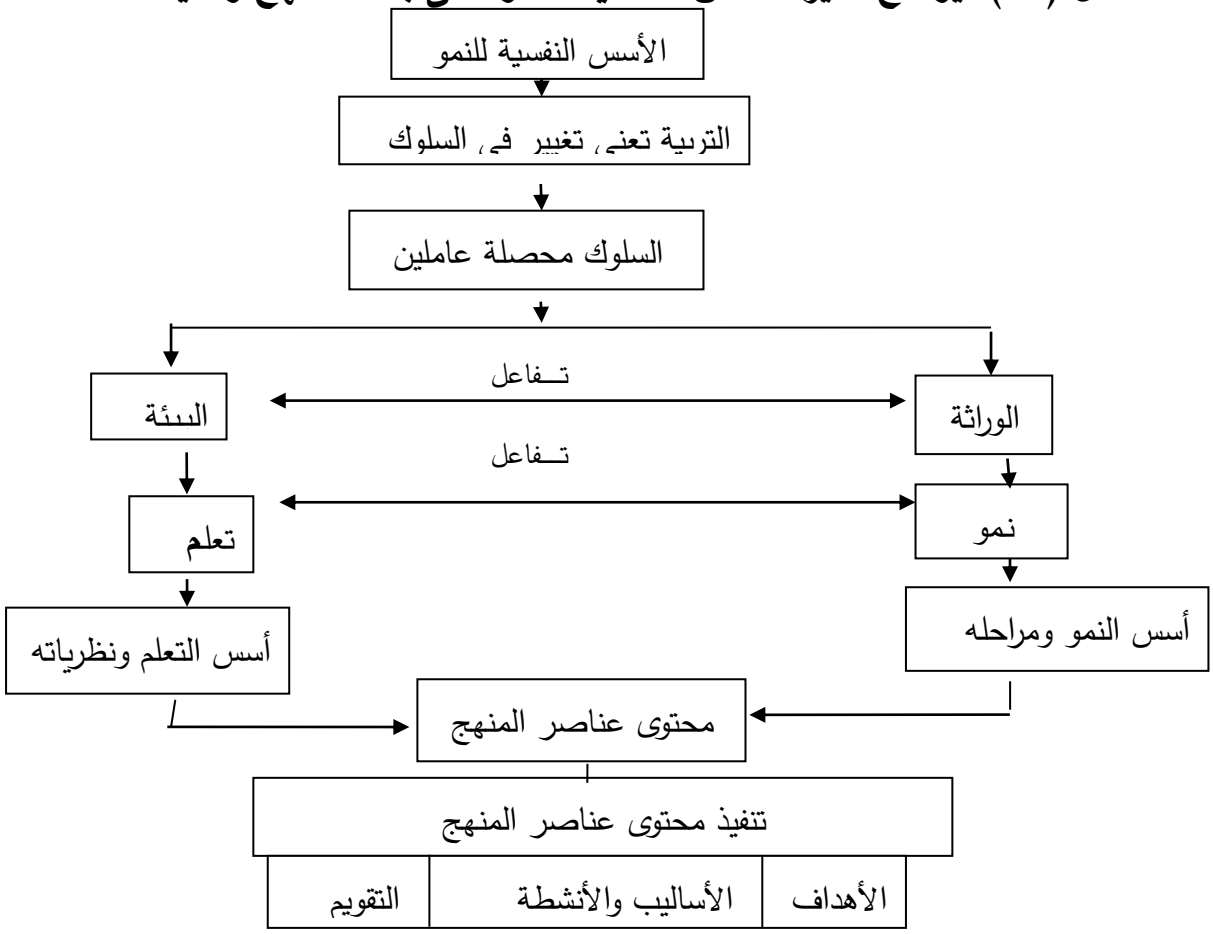
6-4: الأسس النفسية (السيكولوجية):

6-4-1: مفهوم الأسس النفسية للمنهج:

هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات والبحوث في مجال علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه.(مروان أبو حويج، 2006، ص121)

والأساس النفسي هو من الأسس المهمة التي يقوم عليها المنهج والتي يجب مراعاتها عند بنائه وتنفيذه، والتربية الحديثة ودراسات علم النفس أكدت أن التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق التغيير والتعديل في سلوكه من خلال المنهج التعليمي، وفي ذلك قال علماء النفس التربوي: أن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة، ومن تفاعل الوراثة (وما ينتج عنها من نمو) مع البيئة (وما ينتح عنها من تعلم)، يحدث السلوك الذي نرغب فيه في الطالب المتعلم، وبالتالي لا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله، ويوضح الشكل الآتي كيف تؤثر الأسس النفسية للنمو على وضع المنهج وتنفيذه.(رافدة الحريري،2011،ص 212)

شكل (04): يوضح تأثير الأسس النفسية للنمو على بناء المنهج وتنفيذ



6-4-2: العلاقة بين المنهج وطبيعة المتعلم والتعلم:

أ- العلاقة بين المنهج وخصائص نمو المتعلمين:

أظهرت الدراسات النفسية أن هناك مبادئ وأسسا عامة للنمو ينبغي أن تراعي في وضع المنهج، وهي تتمثل فيما يلي: (مروان أبو حويج، 2006،ص 124)

- النمو يتأثر بالبيئة.
- النمو يشمل جميع نواحي شخصية الإنسان.
- النمو عملية مستمرة.
- النمو عملية فردية.
- يتأثر النمو بالمواقف الاجتماعي التي يعيشها الفرد.

ب- العلاقة بين المنهج ومراحل النمو:

يمر نمو الفرد بمراحل متتابعة، ولكل مرحلة من هذه المراحل خصائص معينة تميزها عن بقية المراحل، ومن الضروري أن يراعي المنهج خصائص النمو في كل مرحلة حتى يتمكن من مساعدة المتعلم على النمو الشامل بأفضل الطرق.

ج- العلاقة بين المنهج وحاجات المتعلمين:

المتعلم كائن نام يستجيب للبيئة التي يعيش فيها بتأثير دوافعه الداخلية وأخرى خارجية من أجل تحقيق حاجاته الأساسية،<< وكلمة حاجة بمعناها الواسع يقصد بها حالة من النقص أو الاضطراب الجسمي أو النفسي، إن لم تلق من الفرد إشباعا بدرجة معينة، فإنها تثير لديه نوعا من الألم أو التوتر والضيق أو اختلال التوازن، سرعان ما يزول بمجرد إشباع هذه الحاجة >>.(وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم، 2011،ص102)

د- علاقة المنهج بميول المتعلمين واتجاهاتهم:

يعرف الميل بأنه شعور أو قوة تدفع إلى الاهتمام بشيء معين وتفضيله على غيره والانصراف عما سواه.(مروان أبو حويج، 2006،ص 129)

أما الاتجاهات فهي استعدادات وجدانية مكتسبة ثابتة نسبيا، تحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة، وتتضمن حكما عليها بالقبول أو الرفض أو الحياد. (رافدة الحريري، 2011،ص 223)

ولما كانت هناك ميول واتجاهات صالحة وأخرى غير صالحة لأنها لا توافق مع متطلبات المجتمع وما يريده من أفراده توجب على واضعي المناهج التعليمية أخذ هذا بنظر الاعتبار وتضمين المنهج ما ينمي الميول والاتجاهات السليمة، وما يبعدهم عن الميول والاتجاهات غير السليمة، لذا فمن واجب المنهج أن يراعي ميول التلاميذ ويعمل على تلبيتها وإشباعها بالخبرات والنشاطات المناسبة.

هـ- علاقة المنهج بقدرات المتعلمين واستعداداتهم:

القدرة هي: " القوة التي تمكن من أداء فعل جسمي أو عقلي، كالقدرة على إدراك الجزئيات والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على إجراء العمليات الحسابية، والقدرة على التذكر، والقوى الجسمية والحركية والتي منها: القدرة على التوازن الجسمي، وسرعة حركة أحد الأطراف، وتآزر الأطراف المتعددة، والمهارات اليدوية، ودقة التحكم ".(حسن شحاتة وزينب النجار، 2003، نقلا عن وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم، 2011،ص 109).

أما الاستعداد فهو: " الميل والرغبة في عمل نشاط ما، ويعتمد على مستوى نضج الفرد وخبراته السابقة وحالته العقلية والوجدانية، والاستعداد للتعلم هو مستوى النمو الذي يكون الفرد عنده قادرا على تعلم مادة دراسية". (وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم، 2011، ص109).

ومن المعلوم أن هذه الاستعدادات والقدرات لها أثر كبير في عملية التعلم والتعليم، حيث تشكل دافعا على التحصيل والبحث والإطلاع والاستكشاف، مما يتوجب على واضعي المنهج تنمية هذه القدرات والاستعدادات لدى المتعلمين من خلال الأنشطة التي يتضمنها محتوى المنهج.

و- العلاقة بين المنهج والفروق الفردية:

يختلف الأفراد بعضهم عن بعض في قدراتهم واستعداداتهم وسماتهم الشخصية، وقد يكون الفرد متفوقا في الرياضيات وغير متفوق في اللغة، وقد يكون حاد البصر وضعيف السمع، وقد أثبتت التجارب والدراسات أن الفروق الفردية ترجع لعامل الوراثة وحدها، كما هو الحال في لون الشعر والعينين، أو ترجع لعامل البيئة وحدها، كما هو الحال في الميول والاتجاهات والصفات المزاجية والخلقية، كما ترجع لعاملي

الوراثة والبيئة معا، ولكن بنسب مختلفة، كما هو الحال في الذكاء، ونظر لما للفروق الفردية من أثر في العملية التعليمية.

ز- العلاقة بين المنهج وطبيعة التعلم:

لا يمكن فصل بناء المنهج عن النظرة إلى طبيعة التعلم وتغيرها، إذ لابد أن يتأسس المنهج على أسس عملية التعلم، وكيفية حصول التعلم، ولما كان الهدف من عملية التربية هي تعديل السلوك الإنساني في ضوء أهداف معينة، فإن هذا التعديل يستلزم تعلما، ويعرف التعلم بأنه نشاط عقلي يمارس فيه الفرد نوعا معينا من الخبرة الجديدة التي لم يسبق أن مر بها، ويستدل عادة على حدوث التعلم من خلال ما نلاحظه من تغير في سلوك الفرد نتيجة خضوعه لموقف تعليمي معين، فالتعلم لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما يستدل عليه من خلال ما يظهر عن السلوك من تغير. :(عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000،ص 71)

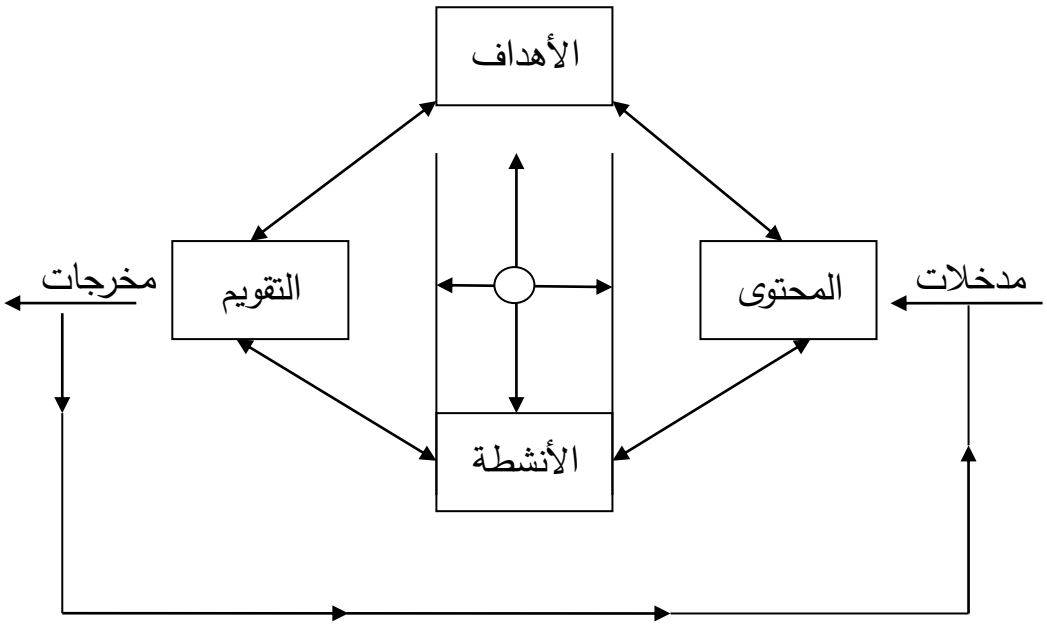
7- مكونات المناهج التعليمية:

تتكون المناهج التعليمية من أربعة عناصر رئيسية محل اتفاق الأدبيات التربوية، وهي كما عند (تايلر: Tailor) و(زايس: zais) وغيرهما وفق الترتيب الآتي:

الأهداف، المحتوى، الأنشطة واستراتيجيات التدريس، والتقويم.

وتتفاعل هذه العناصر فيما بينها، وتترابط على شكل علاقات تبادلية ومتشابكة تؤثر، وتتأثر بعضها ببعض ضمن نظام كبير مفتوح النهاية، يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات بينهما تغذية راجعة مستمرة، كما هو مبين في الشكل الآتي:(سهيلة محسن الفتلاوي، 2006،ص 64)

شكل (05): يوضح تفاعل عناصر المنهاج التعليمي



7-1: الأهداف:

أحد أهم مكونات المنهاج والخطوة الأولى في بنائه وتنفيذه وتقويمه.

7-1-1: تعريف الأهداف:

تعرف الأهداف في العملية التعليمية على أنها الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية، وفي لغة علماء النفس السلوكيين تعرف الأهداف على أنها عبارة عن تغيرات سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس ويتوقع حدوثها في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرات تعليمية. (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006،ص 65)

كما تعرف بأنها:" نواتج أو مخرجات التعلم التي يسعى المنهج إلى تحقيقها كما أنها وصف للتغيرات السلوكية التي يسعى المنهج إلى إحداثها في الطلاب".(وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد الله عبد العظيم، 2011، ص144)

7-1-2: أهمية الأهداف:

إن تحديد الأهداف للمحتوى التعليمي في المناهج التعليمية والكتاب المدرسي مهم جدا للمعلم والمتعلم، فعلى المعلم أن يرصد أثرها في مجرى العملية التدريسية وتحقيقها لتلك الأهداف المرجوة، أما المتعلم فلا يستطيع التعلم بدون معرفة ما يريد تحقيقه، وهذا ما سنتعرف عليه في النقاط الآتية:(سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص78-79)

أ- مساعدة المعلم على اختيار النشاطات التعليمية التعلمية الخاصة المناسبة لخصائص المتعلمين ولطبيعة المعرفة في المحتوى التعليمي.

ب- مساعدة المعلم على إرشاد وتوجيه المتعلم نحو إنجاز ما خطط من أهداف لعملية التعلم والتعليم.

ج- مساعدة جميع المعنيين من معلمين ومسؤولين، إداريين وأولياء الأمور، والمتعلمين على معرفة مدى نجاح عمليتي التعليم والتعلم في تحقيق الأهداف المرجوة.

د- مساعدة المعلم في اختيار استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتحقيق كل هدف تعليمي، إذ لا توجد طريقة تدريسية واحدة تتلاءم مع الأهداف التعليمية بمجالاتها المختلفة (المعرفية والوجدانية والمهارية) ومستوياتها المتنوعة.

هـ- مساعدة المعلم في اختيار أساليب وأدوات القياس والتقويم لكل هدف من الأهداف التعليمية المطلوب تقديرها وتقويمها.

و- تحديد الأهداف التعليمية ضروري لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة.(حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، 1999، 56)

ز- الأهداف المحددة بدقة تعد محكا من المحكات التي يمكن في ضوئها تقويم المنهج، فالهدف الرئيسي للتقويم هو معرفة مدى النجاح في بلوغ الأهداف المنشودة.(وائل عبد الله محمد وريم عبد الله عبد العظيم، 2011،ص 144)

7-1-3- مستويات الأهداف:

الأهداف المكونة للمناهج التعليمية لها مستويات متباينة قام بتصنيفها كثير من المختصين، وسنقتصر على ذكر المستويات التي تحظى باتفاق جل الباحثين، وهي مرتبة حسب شموليتها وعموميتها من العام إلى الخاص تنازليا:

أ- الغايات:

هي النوايا العامة التي يهدف إليها النظام التربوي من خلال المنهج التعليمي مصاغة بعبارات عامة غير مفصلة يطبعها التجريد والعمومية، توحي بالتوجهات التربوية المقصودة تصدر عن السلطات السياسية العليا، تتمثل في نوع الفرد المراد تكوينه المتميز بتصوراته وأفكاره، المتميز بسلوكاته وتصرفاته، المتميز بميوله واتجاهاته، ولهذا تختلف ملامح الإنسان التي تصبو الغايات إلى تكوينه باختلاف الحضارات والعصور.(وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد،2011، ص11)

مثال عن الغايات: تساهم التربية في تكوين الفرد الصالح، والغايات تجيبنا عن السؤال التالي: أي نوع من الإنسان نريد أن تكون؟

ب- المقاصد:(المرامي، الأغراض):

وهي أهداف أقل عمومية من الغايات، ومداها أقصر من الغايات، وتستعمل للدلالة على الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها (المقررات الدراسية، المواد، البرنامج التعليمي) خلال المراحل التعليمية المختلفة (مرحلة التعليم الأساسي، الثانوي، الجامعي).

والجهات الوصية هي التي تحدد هذا النوع من الأهداف (مديرية البرمجة والمتابعة بوزارة التربية)، وتتميز المقاصد بالتغير وعدم الثبات من فترة لأخرى تبعا للتغيرات القائمة التي تطرأ على المجتمع (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2011، ص11)

مثال عن المقاصد: تنمية التفكير الإبداعي، تنمية قيم المواطنة وحقوق الإنسان، والمقاصد أو المرامي تجيبنا على السؤال: ماذا نريد؟

ج- الأهداف العامة:

هي النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من مقرر دراسي (محور- وحدة) خلال فترة زمنية محدودة. وتركز الأهداف العامة على المتعلم وعلى القدرات الواجب تنميتها لديه (القدرات الذهنية، المهارات، المواقف)، وهي ترجمة المقاصد إلى مهارات فكرية، وكفاءات أدائية واتجاهات، والهدف العام يصف القدرات التي يبلغها المتعلم عند نهاية المحور أو الوحدة (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2011، ص12)

مثال عن الأهداف العامة: جعل تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي قادرين على التمييز بين أزمنة الفعل.

والأهداف العامة تجيبنا على السؤال: ماذا نستطيع فعله؟

د- الأهداف الخاصة:

إن الأهداف الخاصة تمثل المستوى الذي يهم المدرس فقط، وفي هذا المستوى من الأهداف يستطيع أن يحدد أهدافه الخاصة من الدروس التي ينجزها مع متعلميه . وعلى العموم فالهدف الخاص هو هدف مرتبط بفعل ملموس ومحتوى دراسي معين يحقق في حصة أو درس، ويكون مصاغا بعبارة واضحة معبر عن الكفاءات القابلة للملاحظة (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2011، ص13)

مثال عن الأهداف الخاصة: في نهاية الدرس يكون المتعلم قادرا على تعيين مجموعة تقاطع.

هـ- الأهداف الإجرائية:

الأجرأة كمفهوم عام تعني نقل مفهوم أو تعريف أو مبدأ إلى الإطار الملموس للفعل أو التطبيق المباشر، والأهداف الإجرائية هي أدق وأوضح مستويات الأهداف التربوية، حيث تتمثل في السلوك اليومي للمتعلم على المستويات المعرفية والوجدانية والحركية.

والهدف الإجرائي هو هدف خاص مرتبط بسلوك قابل للملاحظة يسلكه المتعلم في إطار شروط ومعايير محددة تبرهن على بلوغ الهدف المحدد. (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2011، ص14)

مثال عن الأهداف الإجرائية:

- أن يكتب التلميذ أربعة أفعال ماضية على لوحته في مدة دقيقة واحدة على ألا يخطئ أكثر من خطأ واحد.

والجدول الآتي يوضح مستويات الأهداف:(وزارة التربية الوطنية ، 2004، ص149)

جدول (02): يوضح مستويات الأهداف، مضامينها، مصادرها

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف	فإنه يعبر عن	صادر من لدن	على صيغة أو شكل	تتميز بـ :
غـاية	فلسفة التربية وتوجهات السياسة التربوية	رجال السياسة والجماعات الضاغطة من أحزاب وبرلمان	مبادئ وقيم عليا ورغبات وتطلعات	بشكلها المثير والجذاب وكذلك القابل للتأويل
مـرمى	نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريين ومؤطرين ومفتشين ومسيري التعليم	أهداف البرامج والمواد وأسلاك التعليم	بارتباطها المباشر بالمواد والوسائل والمناهج
عـاما	أنماط شخصية التلميذ العقلية والوجدانية والحس-حركية	مؤطرين ومدرسين	قدرات ومهارات نريد تطويرها عند التلاميذ	تمركزها حول التلميذ وقدراته ومكتسباته
خـاصا	محتوى درس معين سينجز في حصة أو أكثر	مدرسين أو تلاميذ	فعل سيقوم به التلميذ مرتبط بمحتوى درس	تصريحها بها سيقوم به التلميذ في الدرس
إجـرائيا	سلوكات ينجزها التلميذ لكي يبرهن على بلوغه الهدف	مدرسين أو تلاميذ	فعل الإنجاز وشروطه، ومعايير الإتقان	تصريحها بأدوات التقييم وأشكاله

وبعد عرض مستويات الأهداف ينبغي الإشارة ايضا إلى مجالاتها، حيث تعرض الكثير من العلماء لتصنيف مجالات الأهداف التربوية وتحديد مستوياتها منها تصنيفات جلفورد، وجرونلاند، وكراثول، وديف، وزايس، سمبسون إلا أن أكثر التصنيفات شيوعا هو تصنيف (بلوم، Bloom) الذي اعتمد مجالات الشخصية الإنسانية أساسا لتصنيفه، إذ أن الشخصية الإنسانية تتكون من ثلاثة مجالات مرتبطة متكاملة غير منفصلة عن بعضها، وهذه المجالات هي:(محسن علي عطية، 2007،ص192)

1- المجال المعرفي أو الذهني.

2- المجال الوجداني أو الانفعالي.

3- المجال النفس حركي أو المهاري.

كما تم تصنيف هذه المجالات إلى مستويات كما يلي: (محسن علي عطية، 2007، 192)

أولاً: المجال المعرفي: ظهر سنة (1956)، ويتعلق بالعمليات المعرفية وصنف (بلوم، BLOOM) هذا المجال إلى ستة مستويات متدرجة من الأدنى إلى الأعلى وهي: (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)

ثانيا: المجال الوجداني: ظهر سنة (1964)، ويتعلق بالعمليات النفسية ، الميول والاتجاهات والقيم وكل ما يتصل بالعواطف والوجدان من المشاعر والأحاسيس والقيم التي تؤثر في سلوك المتعلم وأنشطته، وصنف (كراثول، KRATHOWLE) هذا المجال إلى خمسة مستويات وهي: (مستوى الاستقبال أو التقبل، الاستجابة، مستوى التقييم أو إعطاء قيمة، التنظيم، مستوى التمييز أو الوسم بالقيمة)

ثالثا: المجال النفس حركي (المهاري): ظهر سنة (1970)، ويتكامل هذا المجال مع المجال المعرفي والوجداني في بناء الشخصية الإنسانية، وصنف (سامب سون، SIMPSON) هذا المجال إلى مستويات متعددة هي: (الإدراك الحسي، الميل أو التهيؤ، الاستجابة الموجهة، الآلية أو التعويد، الاستجابة العلنية المعقدة، التكيف، الأصالة أو الإبداع) .

ولذا ينبغي مراعاة التوازن والتكامل عند وضع الأهداف وعدم إهمال أي مجال من المجالات فكلها تعمل على بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة .

7-2: المحتوى:

يمثل المحتوى المكون الثاني من مكونات المنهج، ويأتي بعد الأهداف ليكون ترجمة صادقة لها، وفيما يلي توضيح موجز له.

7-2-1: مفهوم المحتوى:

ساد تصور خاطئ أن محتوى المنهج يقتصر على الموضوعات الدراسية المقررة على تلاميذ أو طلبة صف دراسي معين، وسبب ذلك أن كثيرا من النظم التعليمية تهتم بالجوانب المعرفية، وتهمل الجوانب الوجدانية والمهارية الأدائية المكونة للشخصية الإنسانية المتكاملة، وبعد تطور البحوث في مجال الأدب التربوي، وظهور دراسات علم النفس تغيرت النظرة إلى المحتوى، فأصبح ينظر إليه: على أنه " كل ما يصنعه المخطط من خبرات سواء كانت هذه الخبرات معرفية أو انفعالية وجدانية، أو مهارية حركية

بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ ". (حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، 1999،ص73).

كما يمكن تعريفه بأنه: "نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق، أو أفكارا أساسية ".(عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000،ص 114).

كما يمكن تعريفه أيضاً بأنه: " مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات والعمليات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، والمهارات التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم." (وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم، 2011، ص183).

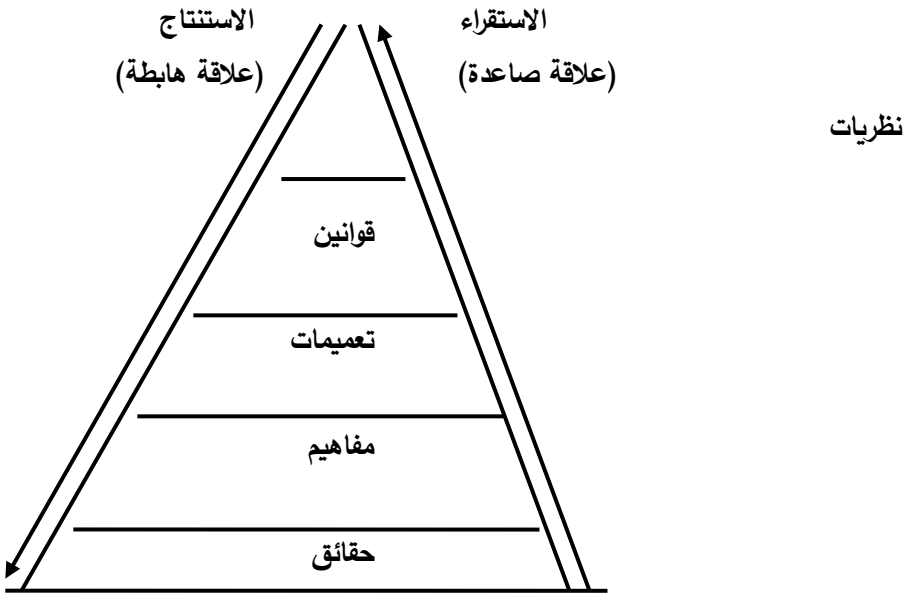
ومنه يمكن تعريف المحتوى بأنه: مجموع الخبرات المربية المختارة المتضمنة لكل مجالات الشخصية الإنسانية (المعرفية والوجدانية والمهارية)، ويتم تنظيمها وتحميلها الأنشطة التعليمية المختلفة، وإكسابها للمتعلمين بغرض تحقيق الشخصية المتكاملة والمتوازنة .

7-2-2: مكونات المحتوى:

يعتبر المحتوى المضمون الذي تتم فيه تحقيق أهداف المنهج المتكاملة التي تشمل المجالات الثلاثة المعرفية والوجدانية والمهارية، وبالتالي فإن محتوى المنهج يتكون من عدة عناصر مترابطة ومتماسكة هي:

أ- المكون المعرفي: ويشمل الحقائق والمفاهيم، والمبادئ والتعميمات، والقواعد، والقوانين، والنظريات المرتبطة في بناء هرمي المبين في الشكل التالي:(رافدة الحريري، 2011،ص120).

شكل (06) يوضح الجانب المعرفي لمحتوى المنهج



وتمثل قاعدة الشكل الحقائق التي يمكن استخدامها من واقع الخبرات الحسية المباشرة، بينما تمثل قمته النظريات ذات الطبيعة الأكثر تجريدا، ويرتبط هذا البناء الهرمي من حيث تكوين مستوياته بعمليتين أساسيتين هما: الاستقراء والاستنباط (الاستنتاج)، والعلاقة الاستقرائية علاقة صاعدة من الحقائق، أما

العلاقة الاستنباطية فهي علاقة هابطة من قمة البناء إلى أسفله، وفي هذا الاتجاه تستخدم النظريات العلمية في تفسير أشياء وأحداث أو ظواهر.

ب- المكون الوجداني: ويشتمل على الاتجاهات والقيم والمعتقدات لتبصير المتعلم بما هو مرغوب منها، وما هو غير مرغوب فيها، وما هو بحاجة إلى تعديل، وذلك في ظل المعايير الاجتماعية السائدة والمتفق عليها.

ج- المكون المهاري: كالملاحظة والتصنيف والقياس والاستنتاج والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والتنسيق العضلي والتآزر بين حركات الأعضاء، والتنسيق الحركي.

7-2-3: معايير اختيار المحتوى:

اعتمد الخبراء والمتخصصون جملة من المعايير يتم في ضوئها اختيار محتوى المنهج من أجل تحقيق أهدافه، ومنها:(محسن علي عطية، 2007،ص201-203)

أ- ارتباطه بالأهداف.

ب- صدقه وحداثته ودلالته.

ج- مراعاته لحاجات التلاميذ وميولهم.

د- مراعاته الفروق الفردية بين التلاميذ.

هـ- ارتباطه بالواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ.

و- التوازن بين الشمول والعمق.

ز- ملاءمته لظروف تطبيقه، ومنها على سبيل المثال:

الوقت المخصص له، عدد التلاميذ، التسهيلات الإدارية والأنظمة، المعلمون ومستوى تأهيلهم، الكلفة المالية اللازمة للتطبيق والإمكانيات المادية.

ح- استجابته لمعايير الجودة الشاملة.

ط- مراعاته للتعلم السابق والتأسيس عليه لتنظيم البنية المعرفية للتلميذ.

ي- مرونته، أي أن يكون قابلا للتشكيل والتكيف للتعامل ما قد يستجد من تغيرات بيئية وثقافية واجتماعية. (وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم، 2011، ص188)

7-3: الأنشطة واستراتيجيات التدريس:

أولاً: الأنشطة التعليمية التعلمية:

1-مفهومها:

عرفت على أنها:"الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ الأهداف المرجوة. " (اللقاني،1990، ص60).

كما عرفت أيضا أنها " مجموعة الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية منشودة."(سهيلة محسن الفتلاوي،2006، ص94)

ومنه يمكن القول أن للأنشطة دور هام في العملية التعليمية لأنها تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية، حيث تمثل نشاطات التعليم والتعلم القلب النابض في المنهج لما لها من أثر كبير في تشكيل خبرات المتعلم وتعديل سلوكه.

2- أنماطها:

إن الأنشطة التي تستخدم في العملية التعليمية التعلمية كثيرة ومتنوعة، وتصنف إلى نوعين أساسيين هما: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص96)

2-1 الأنشطة التعليمية التعلمية الصفية:

وهي تخص الأنشطة التعليمية التعلمية داخل الموقف التعليمي في الفصل الدراسي، وتتمثل في الأنشطة العقلية كالملاحظات الصفية والقصص التشويقية، وما يقدم من جهد عقلي من طرف المعلم أو المتعلم، وتبادل الأسئلة والأجوبة التعليمية.

أما ما يتعلق بالأنشطة البدنية فهو ما يستعمل من جهد بدني أو حركي يأخذ قالب العمل أو التجريب أو الممارسة أو التطبيق، ومن أمثلة الأنشطة الحركية التعليمية التجريب والدراسة العملية، والعروض العملية والمشاريع الفردية والجماعية التي تساعد على تنمية قدرات المتعلمين على التفكير العلمي، وتسهل عملية استيعابهم للخبرات التعليمية وتوظيفها في مواقف الحياة.

2-2 الأنشطة المنهجية غير الصفية:

وتشمل مجموعة الفعاليات غير الصفية التي يقوم بها المتعلمون خارج نطاق المدرسة من أجل تحقيق أهداف تربوية لا يمكن تحقيقها بصورة مقبولة من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية الصفية، ومن الضروري اعتبار الأنشطة غير الصفية امتداد للعملية التعليمية التعلمية داخل الفصل الدراسي، بحيث تكون ممارسة التدريب أو النشاط أو الهواية مشكلة بالقيم والعادات السلوكية المرغوبة، ومشبعة بروح الإنتاج والإبداع والترويح وتعود بالنفع على المتعلم عقليا وسلوكيا وماديا، كما تفيد المجتمع وتستهدف تقوية الروابط بين المدرسة والمجتمع لتكون المدارس مراكز ثقافية وإنتاجية تعود بالنفع على المتعلمين والمجتمع.

ومن أمثلة الأنشطة المنهجية غير الصفية الزيارات والرحلات العلمية، والدراسات الميدانية وأنشطة اجتماعية أو فنية، أو رياضية، وحملات نظافة البيئة، وحملات تطوعية، وأنشطة دينية، وأخرى ثقافية، وكل ذلك خارج حدود المؤسسة التعليمية.

3- معايير اختيارها:

بما أن أنشطة التعلم هي كل مجهود ذهني أو جسمي يقوم به المتعلم لتحقيق الأهداف والمحتوى ولترجمتها لديهم لمهارات فكرية واجتماعية وحركية وقيم، فإنها تخضع عند اختيارها لمجموعة من المعايير وهي:(سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص95)

أ- ارتباط الأنشطة بالأهداف التربوية والتعليمية للمنهاج.

ب- طاقات المتعلمين وقدراتهم على العمل والنشاط والإنتاج.

ج- طبيعة المحتوى التعليمي والموضوع الدراسي في حالة الأنشطة التعليمية الصفية، والامتداد لعمليتي التعليم والتعلم في حالة الأنشطة المنهجية غير الصفية.

د- توفر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للأنشطة، وإيجاد التفاعل الضروري بين هذه الإمكانات بما يؤدي إلى نمو المتعلم وتنمية البيئة.

هـ- استخدام الأنشطة كمصدر للتعلم.

و- ارتباط الأنشطة بفلسفة المجتمع وأهدافه واحتياجاته ومشكلاته.

ز- الإفادة من الأنشطة لإثراء التعلم وتعميقه وجعله فاعلا.

ح- ارتباط الأنشطة بالفلسفة التربوية التي ينطلق منها مخططو المناهج ومنفذوه.

ط- مراعاة الفروق الفردية بين قدرات المتعلمين في العمل والنشاط والإنتاج.

ي- التعدد والتنوع في اختيار الأنشطة لجذب انتباه المتعلمين وزيادة دافعيتهم في الإنجاز والتعلم.

ك- تنوع متطلبات الأنشطة فتكون شفوية وتحريرية وعملية.(حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، 1991،ص85)

ل- الاستفادة من البحوث والدراسات العلمية الخاصة بأنواع الأنشطة المفيدة لتعلم أهداف ومحتوى منهج معين لوع محدد من التلاميذ.(حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، 1991،ص85)

ثانياً: استراتيجيات التدريس:

تدخل استراتيجيات التدريس وما يلحقها من طرائق التدريس وأساليبه ضمن المكون الثالث من مكونات المنهاج التعليمي (الأنشطة)، ولها آثار بالغة في نتائج تطبيق المنهج، ويمكن تعريف هذه المصطلحات كالآتي:

أ- الإستراتيجية:

إستراتيجية التدريس هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأنشطة والوسائط، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق أهداف محددة. (وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم، 2011،ص230)

أي أن إستراتيجية التدريس هي الخطوات والإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم والطلاب لتنفيذ الموقف التعليمي.

ب- طريقة التدريس:

" مجموعة من الإجراءات والممارسات، التي يقوم بها المعلم، وتساعده في تحقيق الأهداف التعليمية، وهي تضم عددا من الأنشطة والأساليب المختلفة. " (وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم،2011،ص231).

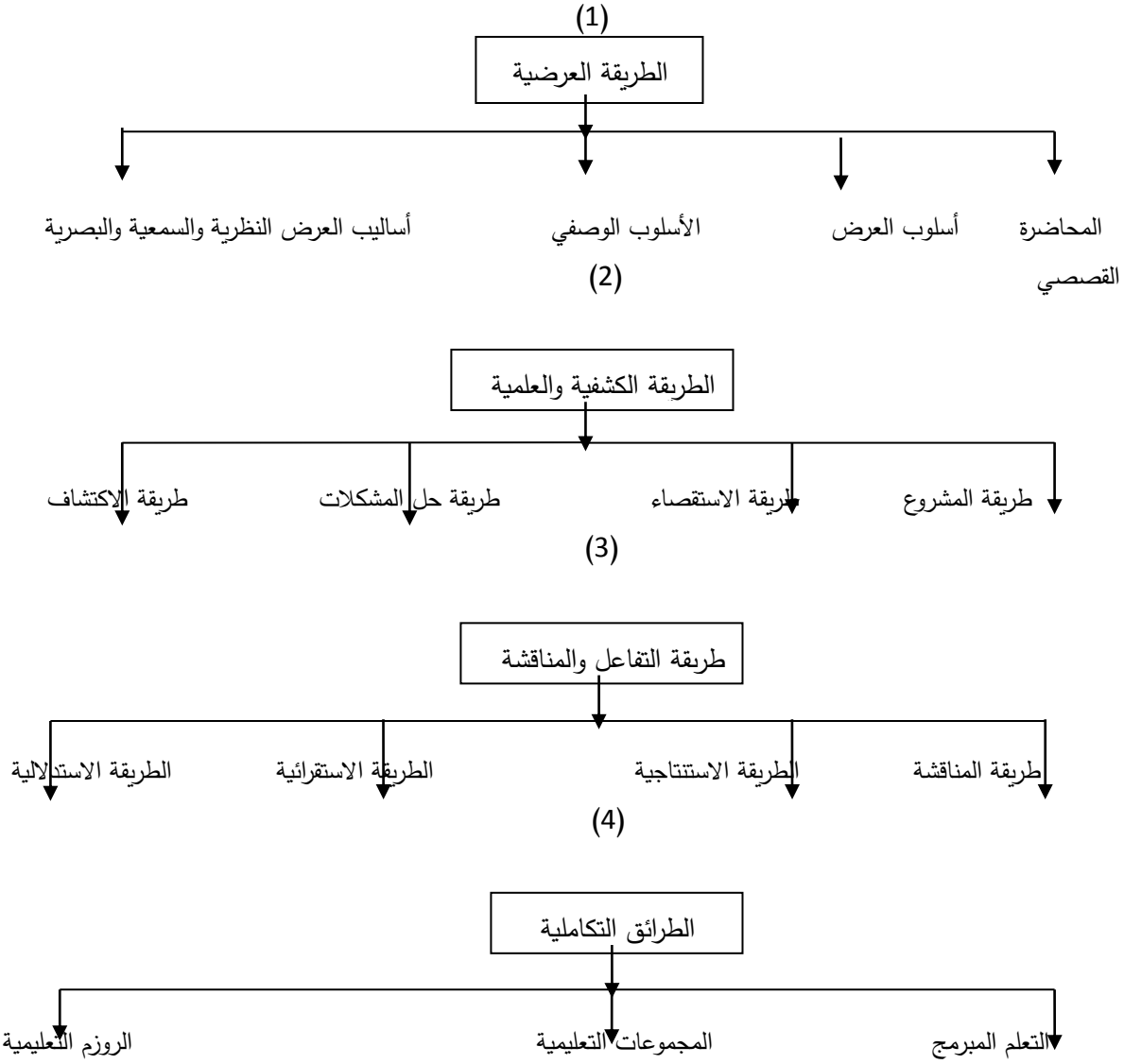
ومنه فالإستراتيجية تختلف عن طريقة التدريس، فالإستراتيجية أعم وأشمل من الطريقة، حيث تتمثل في خطوات إرشادية عامة توجه طريقة التدريس، التي تتمثل في مجموعة من الأداءات الإجرائية المحددة والمتسلسلة.

ج- أسلوب التدريس:

إن أساليب التدريس إجراءات يستخدمها المعلم في تنفيذ الطريقة، ومن سماتها أنها شخصية تختلف باختلاف المعلمين.

وذكر (وائل عبد الله محمد وريم أحمد): إن أسلوب التدريس يمكن اعتباره نمط تدريسي مرن خاص بكل معلم، يفضله المعلم ويستخدمه أكثر من غيره من أساليب التدريس، ولذلك فإن أسلوب التدريس هو مجموعة أو توليفة من طرائق التدريس التي يفضلها المعلم ويستخدمها في مواقف التعليم والتعلم المختلفة، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلم. (وائل عبد الله محمد وريم أحمد، 232 2011)، وقد تنوعت وتعددت طرائق التدريس ،ووجدت عدة تصنيفات لها مبينة في الشكل الآتي:(عبد الرحمان عبد السلام جامل،2000،ص126).

شكل (07): يوضح تصنيفات طرائق التدريس



ومنه فإن أسلوب التدريس يرتبط بالتفصيلات التي يتبعها المعلم في استخدام طرائق التدريس، ومن هذه الأساليب: الحوار، والقصة، المناقشة، التعلم التعاوني حل المشكلات، لعب الأدوار، الألعاب التعليمية والمسرحية، الاكتشاف.

د- الوسائل التعليمية:

عرف عبد الحافظ سلامة الوسائل التعليمية على أنها " أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم. " (وزارة التربية الوطنية، 2001، ص38)

ومنه فالوسائل التعليمية هي وسائط تربوية تستخدم في المواقف التعليمية لإحداث عملية التعلم، وهي عنصر مهم من عناصر إستراتيجية التدريس، ومكونا حيويا من مكونات المنهاج التعليمي، ولكي تحقق الوسائل التعليمية فاعليتها في التعلم، لا بد من تنسيقها بشكل متكامل مع أنشطة الدرس وطرائقه لتحقيق الأهداف المقررة، وضمن هذا المعنى يطلق على الوسائل التعليمية مفهوم تقنيات التعليم، أو تكنولوجيا التعليم، " فتقنيات التعليم هي استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية بشكل متكامل مع أنشطة الدروس وطرائقها من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية عالية ".(وزارة التربية الوطنية، 1999،ص 29)

7-4: التقويم:

7-4-1: مفهوم التقويم:

يمكن تعريف التقويم بوجه عام بأنه: "مجموع الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير، وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ، بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف " . (محمد خليفة بركات، 1983،ص290)

أما التقويم في المجال التربوي فقد أصبح يعني: " تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها" .(علي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، 1999، ص93)

كما يمكن تعريفه أيضاً بأنه: " العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة منها ".(سهيلة محسن الفتلاوي، 2006،ص 102)

ومنه تعد عملية التقويم المكون الرابع من مكونات المنهج، وهو العملية التي تمكن المعلم والمتعلم والمختصين من معرفة نقاط القوة في المنهج وتدعيمها، ونقاط الضعف وتعديلها، فالتقويم عملية تشخيصية علاجية،مرافقة للمنهج من التخطيط إلى التنفيذ فالتطوير.

كما أن التقويم عملية شاملة لكل مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وأنشطة، واستراتيجيات التدريس، ووسائط تعليمية، وأساليب تقويم مختلفة تشمل مجالاته العملية التربوية بكاملها يقوم بها مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية لتحديد إمكانية قبول المنهج أو تغييره أو تطويره، وذلك في ضوء مدى تحقيقه للأهداف المسطرة سلفا.

7-4-2: أنواع التقويم:

أ- التقويم المبدئي (القبلي):

ويطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي، أو التقويم التشخيصي، ويتم هذا النوع من التقويم قبل البدء في تطبيق المنهج حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق، فهو يحدد مستوى المتعلم في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

ويساعد التقويم المبدئي في: (وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم، 2011،ص300-301)

أ- تحديد مستوى المتعلم من حيث نقطة البداية في التعامل مع المنهج، مثل تعلم لغة أجنبية، حيث يقسم الدارسون إلى مستوى متقدم ومستوى متوسط ومستوى مبدئي.

ب- معرفة الواقع معرفة حقيقية من حيث عدد الطلاب، والوسائط التعليمية المتاحة، والمعلمين وغيرها.

ج- تحديد المتطلبات القبلية، وهي خطوة أساسية ولازمة لدراسة موضوع معين، أي أن المتطلبات القبلية تعني: معرفة سابقة أساسية لفهم ودراسة معرفة جديدة، كما أنها قد تكون في صورة مقرر بشرط دراسته وإتمامه والإلمام به كشرط للتسجيل في مقرر آخر جديد، فمثلا: تعتبر المهارات الحسابية الأساسية (الجمع والطرح والضرب والقسمة) متطلبات قبلية لدراسة مقرر الجبر.

ب- التقويم التكويني(البنائي):

ويقصد به التقويم الذي يتم على أساس تعدد القياسات والتشخيص على مدار فصل دراسي أو سنة دراسية كاملة، بحيث يكون هناك تقييم في نهاية كل درس وكل وحدة طوال مدة تدريس مقرر معين، وقد تكون أدوات القياس اختبارات قصيرة، شفوية، أو تحريرية، أو عملية، أو عن طريق ملاحظة الأداء والتفاعلات داخل الحصص الدراسية. وقد يشمل التقويم تحصيل التلميذ وسلوكياته وأية إنجازات يقوم بها في مشروعات يكلف بها. " ويجري التقويم البنائي في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج بغرض الحصول على معلومات تساعد على مراجعة العمل وإعادة توجيه مسار التطوير، فهو مهم في توجيه التقويم بما يوفره من تغذية راجعة تجعل عملية تطوير المنهج عملية مفتوحة وممكنة ومخططا لها. " (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000، ص142)

ج- التقويم التجميعي (النهائي):

ويطلق عليه أيضا التقويم الختامي أو الشامل، وهو التقويم الذي يجري في نهاية تطبيق المنهج لمعرفة مدى تحقيق أهداف المنهج والحصول على النتائج التي تمكن من إصدار أحكام على مدى نجاح المنهج بعناصره المختلفة في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

ولهذا النوع من التقويم العديد من الأغراض منها:(علي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، 1999،ص 93)

أ- تقدير مدى كفاءة المنهاج الدراسي موضوع الدراسة.

ب- تقدير مدى تحصيل التلاميذ أو كفاءتهم في نهاية التعليم الذي يوضع من أجله هذا المنهج.

ج- تزويدنا بأساس لوضع درجات أو تقديرات بطريقة عادلة للمقرر أو المنهج.

د- تزويدنا ببيانات يمكن على أساسها أن يعدل ويعاد تخطيط المنهج بموضوع الدراسة.

د- التقويم التتبعي:

وهو التقويم الذي يجري عن طريق متابعة أداء المتعلم بعد تخرجه من المؤسسة التعليمية لغرض إصدار حكم على فعالية المنهج في تلبية متطلبات سوق العمل وممارسة المهنة ،<< والمفروض ألا ينتهي دور المنهج بتخرج المتعلم منه، وإنما المفروض تستمر آثاره فبالنسبة للمتعلم فإن الخبرات التي اكتسبها من التعامل مع المنهج يفترض أن تكون لها آثار باقية على تعلمه المستقبلي وفعاليته في العمل>>. (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000، ص142)

ومن شأن هذا النوع من التقويم توفر البيانات التي تساعد على تطوير المنهج وبذلك فهو يوفر تغذية راجعة تعطي صورة عن الآثار المستقبلية للمنهج.(محسن علي عطية، 2007،ص 218)

7-4-3: أسس التقويم:

يعتمد التقويم على مجموعة من الأسس التالية: (فتحي يونس وآخرون، 2004، ص297)

أ- الارتباط بالأهداف: فمن الضروري أن تسير عملية التقويم في خط يتمشى مع فلسفة المنهج وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ على النمو الشامل، فمن المفروض في هذه الحالة أن تنصب عملية التقويم على معرفة مدى تقدم التلميذ في كل جانب من جوانب النمو، وإذا كان المنهج يهدف إلى اكتساب المتعلم بعض المهارات فلا بد أن يتضمن التقويم اختبارا للأداء يعمل على قياس المهارات المطلوبة لدى المتعلم، وهكذا، وبالتالي يجب أن يكون التقويم متوافقا متناسقا مع الأهداف.

ب- الشمولية: يتصف التقويم الجيد بالشمولية، ويقصد بالشمولية: جميع عناصر المنهج، وجميع الأهداف التعليمية، وجميع الجوانب المختلفة للنمو، وجميع المستويات التعليمية، كما يجب أن يشتمل التقويم على جميع الأدوات المتاحة مثل الاختبارات التحريرية، والأسئلة الشفهية وبطاقات الملاحظة لأن هذا التنوع والتكامل يعطي في النهاية فكرة أوضح وأشمل عن جوانب العملية التعليمية.

ج- الاستمرارية: من الضروري أن تكون عملية التقويم مستمرة وملازمة للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، واستمرارية التقويم تساعد على التوصل إلى نتائج دقيقة صادقة وثابتة عن طريق استخدام أكثر من وسيلة لأكثر من مرة، وتشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة، واختيار صحة الخطوات المتبعة والطرق المستخدمة لتلافي نقاط الضعف.

د- التعاونية والديمقراطية: والمقصود بالتقويم التعاوني الديمقراطي هنا هو أن يشترك في عملية التقويم أفراد عديدون في تخصصات أو مجالات مختلفة، أي أن تكون عملية التقويم مشتركة بين المعلمين والتلاميذ، كما يتعاون التلاميذ فيما بينهم على تقويم أنفسهم، ويتعاون المعلمون معا على تقويم نمو تلاميذهم، وكذلك يتعاون أولياء الأمور مع المدرسة في تقويم ومتابعة نمو أبنائهم.

هـ- الاقتصاد: وذلك في الوقت والجهد والتكاليف، فالامتحانات العامة تتكلف كثيرا من الوقت والجهد والنفقات وتحتاج إلى عدد كبير من المعلمين والأساتذة، والإداريين للإشراف عليها، ولذا فيجب ألا تستنفذ عملية التقويم جهدا كبيرا من المعلم والتلاميذ، بحيث لا يؤدي ذلك إلى الملل والإجهاد والإفراط في الإنفاق، وذلك على حساب العملية التعليمية.

و- عملية إنسانية: أي أن يكون هدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على النمو الشامل إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، وأن تكون وسيلة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وليست وسيلة لإرهاب التلاميذ وأسلوبا من أساليب عقابهم.

ز- العلمية: ويتطلب ذلك أن تكون للأدوات المستخدمة في عملية التقويم والنتائج التي يتم التوصل إليها مجموعة من المواصفات والشروط التي تتمثل في الصدق والثبات والموضوعية والتمييز والشمول.

7-4-4: مجالات التقويم:

يتطلب التقويم الشامل للمنهج الجوانب التالية:

أولا: تقويم الأهداف:

يمثل تقويم الأهداف جانبا رئيسيا من جوانب التقويم التربوي، ويتم تقويم الأهداف على عدة مستويات منها:(محمد عزت عبد الموجود وآخرون، 1978،ص 161)

أ- علاقة الهدف بالتلميذ والمجتمع وطبيعة المادة.

ب- مدى إجرائية الهدف أو تخصيصه، ومدى إمكان تحقيقه، ومدى وضوحه.

ج- مدى تصنيف الأهداف وترتيبها.

د- كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستوى النمو.

هـ- مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة.

ثانيا: تقويم محتوى المنهج:

يستفاد من نتائج تقويم المنهج في تطويره، وفي تحسين عملية التعلم، باعتبار أن المنهج هو في الأساس خطة لمساعدة التلاميذ على التعلم. ومن الأسئلة التي يهتم التقويم التربوي عندما يتعرض لتقويم المنهج ما يلي: (مروان أبو جويح،2006،ص 279)

أ- ما مدى ارتباط تسلسل محتوى المنهج بمستويات نمو التلاميذ؟

ب- ما مدى ضرورة وأهمية المحتوى المقترح، وما مدى منطقية التسلسل فيه؟

ج- ما مدى مراعاة المحتوى المقترح للفروق الفردية بين التلاميذ؟

د- ما الأنشطة التي ستستخدم في تقويم النتاجات التعليمية لهذا المنهج؟

هـ- ما مدى الاستفادة من البيئة كمصدر للخبرات في المنهج؟

و- ما مدى شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك في المجالات الإدراكية والانفعالية، والنفسحركية.

ثالثا: تقويم عمل المعلم وأسلوب تدريسه:

هناك ثلاثة معايير تتعلق بهذا الجانب من جوانب التقويم التربوي أكدت عليها مختلف الآراء هي: الطريقة، وخصائص المعلم، التغير في سلوك التلميذ (ناتج العملية التعليمية) (Lucio william,Hand Menal,Jean,1962,240)

أ- الطريقة: حيث يقيم سلوك المعلم بالنسبة لبعض المستويات من الإنجاز، أو بالنسبة لمجموعة من الأعمال التعليمية التي يفترض فيها أن تكون مرتبطة بالعمل التعليمي الفعال. فعندما يقوم المعلم ببعض

الأعمال المعينة فإنه يكون بالإمكان التنبؤ بسلوك التلميذ، وعليه فيمكن وصف عمل المعلم أو تقديره في ضوء العوامل التالية:

1- طريقة المعلم في بناء الموقف التعليمي.

2- مدى تقبل التلاميذ ونوعية الاستجابة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ، وهذا الاتجاه يعتبر أن التفاعل بين المدرس والتلميذ هو أساس التعلم وهو مؤشر صادق لكفاءة التدريس.

3- تحليل سلوك المعلم بمختلف الأساليب، كمقابلة أنماط السلوك التي يكون مركزها المتعلم بتلك التي يكون مركزها المعلم، أو استخدام مختلف المعايير النفسية لتقدير سلوك التلميذ في غرفة الصف سواء أكان سلوكا جيدا أو رديئا. (مروان أبو جويح،2006،ص 280)

ب- خصائص المعلم: البحث عن خصائص المدرسين كمعيار لكفاءة التدريس سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية، ومن هنا اشتغل التقويم التربوي بالبحث عن تلك الصفات أو الخصائص التي على درجة كبيرة من الارتباط بالتدريس الجيد، فالمظهر الخارجي والذكاء، وتقدير النجاح في مادة التخصص والمستوى الاجتماعي، ودرجة ترنيم الصوت وغيرها من خصائص التدريس الجيد.(عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000،ص 135)

ج- التغير في سلوك التلميذ (ناتج العملية التعليمية): إن البحث عن نتائج التدريس تعتبر مؤشرا مهما إن لم يكن المؤشر الوحيد لكفاءة المدرس، فإذا كان تحصيل التلاميذ جيدا فإن ذلك يدل على جودة عملية التدريس وكفاءة المدرسين، ويركز هذا الاتجاه على العائد والناتج من العملية التدريسية. (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000،ص 136)

رابعا: تقويم نمو التلاميذ:

يقصد بتقويم نمو التلاميذ الحكم على مدى تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة من معرفية وانفعالية ونفسحركية، وتقويم هذا الجانب يعد من أهم الأمور التي يجب أن تهتم بها عملية التقويم، نظرا للفوائد الكثيرة التي تتأتى عنه، وأبرزها ما يلي:(مروان أو جويح،2006،ص 282)

أ- تقدير مدى فاعلية التعلم، والمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة حول ملاءمة وكفاية العمل التربوي.

ب- التعرف إلى الكثير من نواحي القوة والضعف في المناهج، واتخاذ نتائج هذا التقويم كأساس للاستمرار في العمل به، أو السعي لتغييره أو تعديله.

ج- التعرف إلى نوع الشواهد والأدلة التي يمكن استخدامها على نحو أدق وأوضح في وضع الدرجات والتقديرات وكتابة تقارير عن التلاميذ.

د- التعرف إلى المشكلات التي يعاني منها التلاميذ، مما يساعد في اقتراح الحلول المناسبة لها.

هـ- تحديد مستويات التلاميذ في القدرات والاستعدادات، مما ييسر عملية التوجيه والإرشاد، ويسهل عملية التعليم والتعلم.

ويتمثل تقييم نمو التلاميذ في جانبين هما: (مروان أبو جويح،2006،ص 288)

1- تقويم الجانب التحصيلي:

ويتم تقويم هذا الجانب عن طريق الاختبارات المختلفة ومنها :

أ- **اختبارات المقال:** ويسمى هذا النوع باختبارات المقال، لأن التلميذ يكتب فيه مقالا كاستجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها المقال.

ب- **الاختبارات الموضوعية:** وتشمل: أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والتكميل، والترتيب، والمزاوجة (المقابلة).

ج- الاختبارات الشفوية.

د- الاختبارات العملية.

هـ- اختبارات الذكاء.

و- الاختبارات المقننة.

2- تقويم الجانب الشخصي والاجتماعي:

حتى تحقق المدرسة أهدافها الرئيسية وهو النمو المتكامل للتلاميذ فلا بد أن تهتم بنواحيه الشخصية والاجتماعية، ومن أبرز الأساليب المستخدمة في ذلك: الملاحظة، المقابلة الشخصية، السيرة الذاتية، الاستفتاء، رأي التلاميذ في زملائهم، الرسم البياني الاجتماعي (السوسيوغرام)، مقاييس التقدير المتدرجة (سلالم التقدير، بطاقة التلميذ التتبعية).

8- تنظيمات المناهج التعليمية:

8-1: مفهوم تنظيم المنهج:

يقصد بتنظيم المنهج تلك العملية التي يتم فيها بناؤه وتشكيله من خلال تحديد مجاله وتتابع خبراته وعلاقة هذه الخبرات بعضها ببعض، فالتنظيم عملية أساسية في المنهج التعليمي: " فهو يوضح نوع الخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها، ومدى اتساعها وعمقها، وأسلوب تتابعها واستمرارها، حتى تحتل كل خبرة مكانها المناسب، ويوضح للقائمين على العملية التعليمية صورة المنهج المراد إدارته، معرفة تساعد على وضع الخطة اللازمة لتنفيذه وضمان استمراره وبقائه في التربية المدرسية " . (وائل عبد الله محمد وريم أحمد، 2011،ص 379)

8-2: أنواع تنظيمات المناهج التعليمية:

تشير الأدبيات التربوية إلى أن المربين والمختصين في علم المناهج لم يتفقوا على كيفية محددة لتنظيمات المناهج، واختلفت وجهات النظر حول مركز اهتمام المنهج، وظهرت أنواع عديدة من تنظيمات المناهج التعليمية، تتلخص في الآتي: نقلا عن (رافدة الحريري، 2011، ص245)

أولا: التصميمات التي تتمركز حول المعرفة:

يقوم هذا النوع على مبادئ الفلسفات التربوية التقليدية التي تركز على المادة الدراسية، وتندرج ضمن المفهوم التقليدي للمنهج وهي:

1- منهج المواد الدراسية المنفصلة:

ويقصد به ذلك المنهج الذي تنظم فيه الخبرات التربوية في صورة مواد دراسية منفصلة مثل: التاريخ، والجغرافيا، والفيزياء، والكيمياء، والرياضيات،....الخ.

ويعد هذا المنهج أقدم أنواع المناهج وأولها ظهورا وأكثرها انتشارا حتى بداية الربع الأول من القرن العشرين.

2- منهج المواد الدراسية المترابطة:

ظهر هذا المنهج نتيجة للانتقادات التي وجهت لمنهج المواد الدراسية المنفصلة، بقصد تحسينه، والفكرة التي بني عليها هذا المنهج هي الربط بين المواد التي يتضمنها المنهج، ويقصد بالربط إظهار العلاقات التي تتوافر بين مادتين أو أكثر من المواد الدراسية، سواء أكانت هذه المواد تنتمي إلى مجال دراسي واحد، أو إلى عدة مجالات أخرى.

وهناك نوعان من الربط: (محسن عي عطية، 2007،ص 308)

أ- الربط العرضي: وهو ربط عشوائي غير منظم، تقدم كل مادة بموجبه مطبوعة في كتاب خاص قائمة بذاتها، وتترك للمدرسة حرية الربط بين أجزاء المادة الدراسية بأجزاء مادة دراسية أخرى قد تكون مشابهة لها أو مختلفة عنها.

ب- الربط المنظم: يختلف هذا النوع من الربط عن سابقه بأنه ليس متروكا للرغبة أو الصدفة، وإنما يخطط له بالاشتراك بين المعلم والمفتش التربوي الفني ويخضع لتعليمات رسمية واجتماعية دورية.

3- منهج المواد المندمجة:

ظهر منهج المواد الدراسية المندمجة كخطوة نحو تحقيق تكامل المعرفة ولإزالة الحواجز بين المواد الدراسية المنفصلة، ويقصد بمنهج المواد الدراسية المندمجة مزج وصهر المواد الدراسية مزجا تاما بإدماجها في بعضها، بحيث تزول الحواجز التي بينها ويشبه المزج والتفاعل بين المواد الدراسية المندمجة ما يحدث عند اتحاد عناصر في التفاعلات الكيميائية. وتمر عملية الدمج بعدة مراحل هي: (الوكيل، حلمي أحمد، المفتي محمد أمين، 1999،ص 121-122) .

أ-مرحلة الإدماج بين محتويات مجموعة متقاربة من المواد الدراسية:

ويتم في هذه المرحلة الإدماج بين محتويات مواد الميدان الواحد بعضها مع بعض مثل :إدماج علم الحيوان والنبات والجيولوجيا في مادة الأحياء، وإدماج المواد الاجتماعية في كتل مندمجة، وإدماج الحرارة والكهرباء والمغناطيسية في مادة الفيزياء.

ب- مرحلة الإدماج بين محتويات مجموعة غير متقاربة من المواد الدراسية:

ويتم في هذه المرحلة إدماج محتويات مادتين أو أكثر من المواد الدراسية غير متقاربة كدمج التاريخ والأدب معا في مقرر واحد يمكن أن نطلق عليه (تاريخنا القومي)، حيث يقوم مدرس، واحد بتدريسه، وكذلك يمكن دمج العلوم الطبيعية والجغرافيا في منهج واحد يطلق عليه (علم الأرض).

ج- مرحلة الإدماج بين محتويات المواد الدراسية في صورة مشكلات واسعة من واقع بيئة التلاميذ:

وتعتبر هذه المرحلة من الإدماج أكثر تطورا أو تقدما نحو تكامل المعرفة من المرحلتين السابقتين، حيث ينتقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى مشكلات واسعة مرتبط بحالات التلاميذ، قد تكون مشكلات اقتصادية أو صحية أو بيئية، مما يجعل المواد الدراسية متداخلة مندمجة في بعضها البعض .

4- منهج المجالات الواسعة:

ظهر منهج المجالات الواسعة كمحاولة من المحاولات المبذولة للتغلب على التمييز والفصل الحاد بين المواد الدراسية المنفصلة، وكخطوة مكمل لاتجاه الربط والدمج بين المواد الدراسية، ويقصد بمنهج المجالات الواسعة تجميع المواد المتشابهة ومزجها في مجال واحد، بحيث تزول الحواجز بينها تماما، وبهذا يعد هذا المنهج محاولة لتكامل المواد الدراسية. وعلى هذا الأساس يتكون المنهج من عدة مجالات، ومن أهم المجالات التي يتكون منها هذا المنهج: (الوكيل، حلمي أحمد، المفتي، محمد أمين، 1999،ص 123)

أ- **مجال العلوم العامة:** ويتضمن مواد الطبيعة، والكيمياء، والأحياء، والجيولوجيا.

- **مجال المواد الاجتماعية:** ويجمع مواد التاريخ والجغرافيا، التربية الوطنية، الاقتصاد.
- **مجال الدراسات اللغوية:** ويضم فروع اللغة من قراءة ونصوص، وأدب، ونحو، وإملاء، وخط.
- **مجال الدراسات الدينية:** ويضم الحديث والتفسير والفقه والتوحيد والسيرة.
- **مجال الرياضيات العامة:** ويشمل الحساب والجبر والهندسة.
- **مجال التربية الفنية:** ويضم الرسم والأشغال والموسيقى.

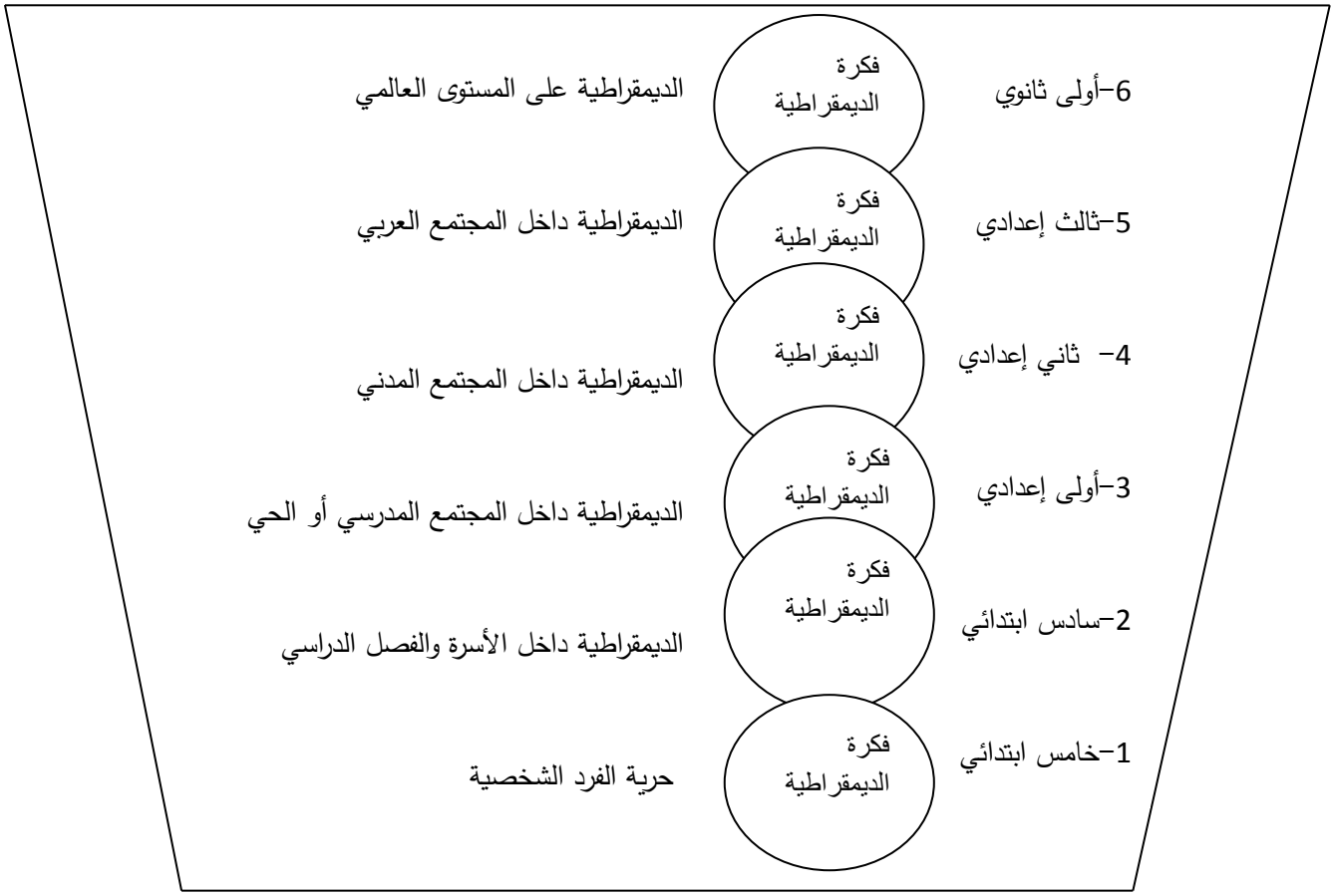
5- المنهج الحلزوني:

إن التصميمات السابقة تهتم بالعلاقة الأفقية بين أجزاء المعرفة، أما المنهج الحلزوني فإنه يهتم بالعلاقة الرأسية بين المفاهيم، فالمنهج الحلزوني يقوم على أساس تكرار الأفكار الجزئية، أو الموضوعات، أو المفاهيم مرات عديدة مع تقديم المنهج، شريطة أن تقدم في كل مرة لمستوى أكثر تعمقا واتساعا كلما انتقل المتعلم من صف إلى آخر. (محسن علي عطية، 2007، ص311)

كما أكد (برونر Bruner) في فكرة المنهاج الحلزوني على أن الأفكار الرئيسية تزداد عمقا واتساعا كلما تقدم المتعلم في الصفوف الدراسية المختلفة، كما يتم تطوير المنهاج بالرجوع دوما إلى تلك الأفكار الرئيسية، بحيث يضاف أو يبنى عليها جديدا حتى يتمكن المتعلم من فهم العلاقة أو الرابطة التي تحكم تلك الخبرات.

والشكل الآتي يبين مخطط لتتابع الفكرة أو المفهوم في التصميم الحلزوني.(سهيلة محسن الفتلاوي،2006،ص234).

شكل (08) يوضح تتابع الفكرة في التصميم الحلزوني (مفهوم الديمقراطية)



ثانيا: التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسية والمتعلم (منهج الوحدات):

ظهر هذا التصميم بعد محاولات عديدة لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة،ويقوم على إزالة الفواصل بين أجزاء المادة تماما، " ومنهج الوحدات هو تنظيم منهجي يقوم على أساس أن المنهج كل يتكون من عدد من الوحدات المتجانسة المترابطة لتحقيق أهداف المنهج العامة، وتنظم الوحدة الدراسية، بحيث تتمحور حول مفهوم معين، أو موضوع، أو مشكلة من مشكلات المجتمع، فالوحدة تقوم على أساس التكامل المعرفي وإيجاد العلاقة بين المدرسة والحياة، والاهتمام بأنواع الأنشطة، والسعي إلى تحقيق مبدأ شمول الخبرة ".(محسن علي عطية، 2007، ص312)

وتم تعريف الوحدة بأنها: " تنظيم خبرات المقرر الدراسي، ووصفه في تقسيمات كبيرة وشاملة ترتبط بعضها ببعض، وذلك لما بينها من علاقات، وتقدم للتلاميذ بأسلوب ينمي لديهم الاتجاهات والقدرات والمهارات الصحيحة ".(وائل عبد الله محمد وريم أحمد، 2011،ص 394)

وفي تعريف آخر له: " الوحدة محاولة لتنظيم المنهج وإحداث تكامل فيه، بحيث يتمكن المتعلم من تحقيق الأهداف المرغوبة في التعليم بأسلوب له معنى وبشكل دائم ومتصل".(وائل عبد الله محمد وريم أحمد، 2011،ص 394).

*** أنواع الوحدات:**

هناك أنواع متعددة من الوحدات، أمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين هما:

أ- منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية:

تعد المادة الدراسية بموجب هذا المنهج المحور الرئيسي كما هو الحال مع منهج المواد المنفصلة، غير أن المادة هنا ليست غاية بحد ذاتها إنما الهدف هو معالجة جوانب مهمة في حياة المتعلمين، بالإضافة إلى أن هذا المنهج لا يتقيد بالفواصل بين فروع المادة، أو بين مادة وأخرى، وبذلك يعالج عيبا كبيرا من عيوب منهج المواد المنفصلة. (محسن علي عطية، 2007،ص 313)

وما ينبغي الإشارة إليه أن الوحدات القائمة على المادة الدراسية يقوم واضعو المناهج باختيارها وتنظيمها مقدما، وهذا يعني أنه يتم التخطيط للوحدات بصورة كاملة مسبقا، ولا يشترك المتعلمون في التخطيط لهيكل الوحدة،ويكون اشتراكهم فقط في التخطيط لتنفيذ الوحدة.

ب- منهج الوحدات القائمة على الخبرة:

في هذه النوع من الوحدات تكون الخبرات التربوية هي المنطلق الرئيسي للوحدات، وتعد حاجات المتعلمين وميولهم ومشكلاتهم محورا لمنهج الوحدات القائمة على الخبرة، مما يجعل هذا المنهج أكثر تماشيا مع الاتجاه التربوي الحديث، حيث يتيح الفرصة أمام التلاميذ للقيام بأكبر قدر من الأنشطة التي ترتبط بحاجاتهم أو بمشكلاتهم.

ولاختلاف الميول والحاجات والمشكلات من بيئة إلى أخرى، ومن فرد لآخر في البيئة الواحدة ومن مرحلة لأخرى، فالوحدات القائمة على الخبرة لا تعد مقدما إعدادا كاملا، حيث يقوم الخبراء بوضع الخطوط العريضة أو الهيكل العام المميز للوحدة، ثم يعرض على المتعلمين لمناقشته تحت إشراف المعلم وتوجيهه لتحديد أهداف الوحدة والأنشطة اللازمة لها، وأساليب تدريسها وتقويمها، ويرسمون خطة العمل لتنفيذ تلك الأنشطة.

وتوجد العديد من الفروق بين الوحدات القائمة على المادة، والوحدات القائمة على الخبرة، كما هو مبين في الجدول الآتي:(رافدة الحريري، 2011،ص 254)

جدول(03): يوضح الفروقات بين منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية، ومنهج الوحدات القائمة على الخبرة

الوحدة القائمة على المادة	الوحدة القائمة على الخبرة
1- محور الارتكاز موضوع من موضوعات المادة.	1- محور الارتكاز الخبرات التربوية
2- مصدر اشتقاق الوحدة موضوع من الموضوعات الدراسية بأية صورة من الصور.	2- مصدر اشتقاق الوحدة حاجات التلاميذ أو مشكلاتهم.
3- يقوم بإعدادها الخبراء المختصون.	3- يقوم بإعدادها الخبراء والمعلمون والتلاميذ.
4- يتم تخطيطها مسبقا بصورة كاملة.	4- يتم تخطيط الهيكل العام مسبقا، ثم يشترك التلاميذ في تخطيط بعض جوانبها، وتعديل بعضها.
5- يتم اختيارها من قبل واضعي المنهج، وبعض المعلمين.	5- يتم اختيارها من جانب التلاميذ.
6- يقوم فيها التلاميذ بقدر محدود من النشاط.	6- يقوم فيها التلاميذ بقسط وافر من النشاط.
7- تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية على نطاق ضيق.	7- تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية على نطاق واسع.
8- تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوي في نطاق محدود.	8- تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوي على نطاق واسع.
9- يتجاوب التلاميذ معها بدرجة قليلة، لأنها تنطلق من المادة الدراسية.	9- يتجاوب التلاميذ معها بدرجة كبيرة لأنها تنطلق من حاجاتهم ومشكلاتهم.
10- التحرر من قيود المنهج التقليدي تحررا جزئيا.	10- التحرر من قيود المنهج التقليدي تحررا كبيرا.
11- تساهم مساهمة ضئيلة في ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع.	11- تساهم مساهمة فعالة في ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع.
12- تتيح الفرصة لتحقيق عدد محدود من الأهداف التربوية	12- تتيح الفرصة لتحقيق معظم الأهداف التربوية.

ثالثا: التصميمات التي تتمركز حول المتعلم:

نتيجة للتطورات الحاصلة في ميدان علم النفس، والدراسات التربوية والنفسية، وعلم المناهج، أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، ونتيجة لذلك ظهرت تصميمات حديثة للمناهج تتمركز حول المتعلم وحاجاته ومن هذه المناهج:

1- منهج النشاط:

كانت بداية ظهور هذا المنهج في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ثم طبق بصورة فعلية في القرن العشرين. ومن الرواد الأوائل الذين كان لهم الفضل في بداية ظهوره جان جاك روسو الفرنسي (1778- 1812)، الذي دعا إلى أهمية تعلم الطفل عن طريق الملاحظة المباشرة للأشياء بدلا من حفظ الكلمات أو ترديدها بدون فهم لمعناها، كما دعا إلى تعليم التلاميذ للأشياء المادية والظاهرات الطبيعية.

أما بستالوزي السويسري (1746- 1887) فقد نادى بالاهتمام في التعليم بالانطباعات الحاسية ودعا إلى الاهتمام في التدريس بمشاهدة الطبيعة، وكان يأخذ تلاميذه في رحلات طبيعية، ويطلب منهم صنع نماذج من الصلصال لمشاهد طبيعية، كما كان يرى أن الكلمات لا تعدو كونها رموزا، وأنها خالية من

المعنى ما لم يصاحبها خبرات واقعية، ويجب أن تبدأ هذه الخبرات بإدراك الأشياء المادية وبأداء الأعمال المادية والانغماس في الانفعالات الواقعية.(مصطفى بدران وآخرون، 1983،ص 06)

أما (ويليام كلباتريك) فالنشاط في نظره هو عمل يقوم به المتعلم بدافع ذاتي، ويشعر فيه برغبة واستمتاع لأنه يميل إليه وليس مفروضا عليه من قبل الكبار في المدرسة. (إبراهيم بسيوني عميرة، 1986،ص 204).

وعلى ضوء ما تقدم ظهرت الدعوات لأهمية أن تقوم التربية والتعليم على أساس نشاط ميول ورغبات ومشكلات المتعلم، وذلك عن طريق الحركة أو النشاط، فضلا عن التفكير المصاحب لهذا النشاط.

2- منهج المشروعات:

يعد منهج المشروعات إحدى الصور التطبيقية لمنهج النشاط الذي يتمركز حول المتعلم، ويعد (ويليام كلباتريك) أول من أطلق عليه هذا الاسم، وأخذ به وقدمه في صورة واضحة المعالم عام (1918)." والمشروع هو قيام الفرد أو الجماعة بسلسلة من ألوان النشاط التي تؤدي إلى تحقيق أهداف ذات أهمية لهم، ولكي يحقق المشروع أهدافه، يجب أن تكون له أهداف واضحة، وأن يكون ذا أهمية اجتماعية، وأن يشتمل على ما يلزم من أساليب البحث والتقصي والتنقيب حول المشكلة المبحوثة وإيجاد الحل المناسب لها، وأن يقوم التلاميذ في تخطيطه تحت إشراف المعلم، فهو عمل ميداني يقوم به التلاميذ ويتسم بطابع عملي". (محسن علي عطية، 2007،ص 319)

وللمشروع أربعة أنواع رئيسية تتمثل في الآتي: (فوزي طه، رجب أحمد، 1983،ص 177)

1- المشروع الإنتاجي: والغرض منه إنتاج شيء معين.

2- المشروع الاستهلاكي: والغرض منه الاستهلاك أو الاستماع، مثل تنظيم برنامج موسيقي أو معرفي.

3- المشروع الخاص بحل المشكلات: والغرض منه حل المشكلات، سواء كانت هذه المشكلات مرتبطة بالمجتمع أو التلاميذ.

4- مشروع التعلم الخاص: والهدف منه إكساب مهارة معينة من المهارات.

رابعا: التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته: وأهمها:

المنهاج المحوري:

على غرار التصميمات المنهجية السابقة الذكر، ظهر تصميم المنهاج المحوري من أجل إصلاح عيوب التصميمات المرتبطة بالمواد الدراسية المنفصلة، والتي تركز على المعرفة الأكاديمية، وتعتبرها غاية التربية والتعليم، وإهمال المتعلم وميوله وحاجاته، حيث توجب الأمر إلى التفكير في تصميمات جديدة تركز على المتعلم، إلا أن هذه الأخيرة أغفلت بدورها قضايا المجتمع ومشكلاته، مما حدا بالعديد من المربين والمختصين في بداية القرن العشرين في التفكير إلى تصميمات تراعي المجتمع وقضاياه، وتلبي مطالبه وتطلعاته، وتعالج مشكلاته من أجل تحقيق التوازن بين الجانب المعرفي الذي يركز على المادة الدراسية، والجانب النفسي الذي يركز على المتعلم، والجانب الاجتماعي الذي يهتم بالمجتمع ومشكلاته، وذلك للحد من التركيز على المعرفة الأكاديمية، والاهتمام المبالغ فيه على المتعلم من خلال

توفير خبرات تعلمية متكاملة في صور مشكلات يتم معالجتها نظريا وعمليا خلال الأنشطة التعليمية- التعلمية، على أن تكون ذات أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلمين ومجتمعهم. ولهذا يعرف

" مجموعة الخبرات التي يكتسبها المتعلمون والتي تنبع من احتياجاتهم ومشكلاتهم العامة، وذلك بهدف إشباع هذه الحاجات، وحل المشكلات بطريقة جيدة " .(وائل عبد الله وريم أحمد، 2011، ص415) .

أو هو" شكل من أشكال تنظيم الخبرات التعليمية يهدف إلى تزويد جميع المتعلمين بقدر مشترك من المعارف والمهارات التي يحتاجون إليها لمواجهة متطلبات الحياة، فضلا عن تضمينه خبرات تخصصية لازمة لكل متعلم كي يحقق أقصى درجة من النمو وفق قدراته واستعداداته وميوله الخاصة ". (سهيلة محسن الفتلاوي،2006، ص 272)

وعلى ضوء التعريفات السابقة يمكن القول أن المنهاج المحوري هو مجموعة الخبرات التعليمية المستمدة من خبرات الحياة الواقعية للمتعلم المرتبطة بحاجات مشتركة من صميم مشكلات وحاجات المجتمع وتخص جميع المتعلمين، وتنظم بشكل مترابط ومتكامل .

ومن مزاياه أنه : (سهيلة محسن الفتلاوي،2006،ص 277-278) :

أ- يحقق شروط عملية التعلم الجيدة من ممارسة واقعية، حيث يراعي خصائص المتعلمين واحتياجاتهم واهتماماتهم في البرنامج العام، والمشاركة الإيجابية باختيار ومواجهة البرنامج الخاص.

ب- يراعي مبدأ التعلم الوظيفي بإتاحة الفرصة أمام المتعلمين لتدريسهم عمليا على مواجهة مشكلات شخصية واجتماعية ضمن البرنامج المحوري، كما يتيح الفرصة ضمن البرنامج الخاص القائم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويفيدهم عمليا في إنجاز ما كلفوا به من أعمال ووظائف في مواقف حياتية حقيقية.

ج- يعتمد في تصميمه وتنفيذه وتقويمه على الجهود المتبادلة بين المتعلمين أنفسهم، وبين المعلمين والمتعلمين وفق مبدأ التعاون وتنسيق الجهود.

د- التركيز على المشكلات الاجتماعية والشخصية، وبذلك يصمم هذا المنهاج حول مشكلات حقيقية تقوم على أسس علمية مصحوبة بطرائق تدريسية لحلها وفق العمل التعاوني.

هـ- مساعدة المتعلمين على تنمية كفايات عامة فضلا عن الاهتمام بتنمية كفايات خاصة تراعي الخصائص المميزة بين المتعلمين.

و- يحتل المعلم في ظله مكانة متميزة، إذْ تغيرت أدواره وأصبحت تنصب على المشاركة في التخطيط له وتصميمه وتنفيذه، كما أصبح موجها ومرشدا وخبيرا وصديقا وبارعا في العلاقات الإنسانية أكثر من كونه شارحا ومتسلطا.

ز- يربط بين كل من المدرسة والمنزل والبيئة أو المجتمع، حيث أن خبرات التعلم لا تتوقف على ما يحدث داخل المدرسة فقط، بل على ما يكتسب من خبرات داخل المجتمع تحت توجيهها وإرشادها، فضلا عما يكتسب من خبرات داخل المنزل تفيد في تحديد نوع السلوك الذي تحاول المدرسة تنميته أو تعديله.

ومن مآخذه عدم كفاية الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة في تنفيذه خاصة في الكثير من البيئات التعليمية لارتفاع تكلفته المادية والبشرية، ولعدم توفر أكفاء ومؤهلين من المنفذين والمشرفين، والمرشدين التربويين، بالإضافة إلى افتقاره عناصر الاستمرار والتتابع والتكامل بين المحاور التي يعد على أساسها تنظيم الخبرات التعليمية.

9- تقويم المناهج التعليمية:

9-1: مفهوم تقويم المنهاج التعليمي:

يعرف تقويم المنهاج بأنه " عملية جمع معلومات وصفية أو كمية عن عناصر المنهاج إما على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو المتابعة، وذلك باستخدام أدوات معينة، ثم تفسير هذه المعلومات بغرض إصدار قرارات خاصة إما بحذف أو تعديل أو تطوير المنهاج القادم. " (الوكيل، حلمي أحمد، المفتي، محمد أمين، 1999،ص 180)

كما يعرف بأنه: " عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصميمه وتنفيذه وتطويره وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا. " (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 283)

ويعرف أيضاً بأنه: " عملية منظمة لها أهدافها ووسائلها التي تتمثل بالمحتوى، والأنشطة، واستراتيجيات التدريس والتقويم، فإن معرفة فعالية وسائل المنهاج وعناصره في تحقيق أهدافه تقتضي إخضاعه إلى عملية تقويم شاملة، تشمل جميع عناصره، وعمليات تخطيطه وتنفيذه، فضلا عن تقويم فعالية المنهاج في مساعدة المتعلمين في الوصول إلى الأهداف التي وضع المنهاج من أجل الوصول إليها. " (محسن علي عطية، 2007،ص 336)

9-2: مجالات تقويم المناهج التعليمية:

إن عملية تقويم المنهاج لها مجالان هما: (محسن علي عطية، 2007، ص 336)

الأول: التقويم الداخلي ، وهو ما يتضمن تقويم عناصر المنهج ومكوناته.

الثاني: التقويم الخارجي ، وهو ما يتضمن مقارنة المستوى الذي وصل إليه المتعلم بالمستوى المخطط له الذي كان ينبغي أن يصل إليه.

التقويم الداخلي فيشمل:

أ- تقويم الأهداف من حيث: وضوحها، ودقة صياغتها، وملاءمتها مستوى التلاميذ وخصائص نموهم، وشمولها، ومراعاتها الموازنة بين مجالات شخصية المتعلم، ومدى مطابقتها محتوى المنهاج.

ب- تقويم المحتوى والخبرات التي يقدمها من حيث: كونه هادفا ومرتبطا بأهداف المنهاج، ومدى صدقه، وموازنته بين الشمول والعمق، وموازنته بين الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة، ومراعاة حاجات المتعلمين، وميولهم وقدراتهم المعرفية، والفروق الفردية بين المتعلمين، ومبدأ الاستمرارية، وإكساب التلاميذ أنماط التفكير، ومدى استجابته للحداثة والتجديد، ومدى واقعيته وإمكانية تحقيقه، وارتباطه باهتمامات المجتمع ومشكلاته.

ج- تقويم تنظيم المادة وترتيبها: من حيث الموازنة بين الترتيب المنطقي والسيكولوجي ومراعاته مبدأ تراكم المعرفة، واستمرارية التعلم، ومخاطبة أكثر من حاسة من حواس المتعلم، ومراعاته الأساس الهرمي في تدرج الأفكار والتطور الفكري للتلميذ.

د- تقويم عرض المحتوى في الكتاب المدرسي: من حيث توافر الدقة والموضوعية، وإغناء المحتوى بالمثيرات، والتوازن في عرض المعارف داخل الكتاب، ومدى سلامة اللغة واستخدام الأشكال والرسوم التوضيحية، والاستمرارية، والتدرج، ومراعاته حسن الطباعة وجودة الورق، وحسن الإخراج، واستخدام المثيرات المحفزة.

هـ- تقويم طرائق التدريس واستراتيجياته: من حيث فعاليتها في تحقيق الأهداف وتنوعها، وملاءمتها محتوى المنهاج وأهدافه، وخصائص التلاميذ، ودورها في إثارة التفكير وفاعلية التلاميذ وتفاعلهم ومشاركتهم في العملية التعليمية.

و- تقويم علاقة المنهاج بالبيئة: من حيث ارتباط المنهاج بالبيئة ومراعاة التوافق بين الخبرات المقدمة والواقع البيئي، وإعداد المتعلمين لمواجهة التغيرات الاجتماعية، ومواجهة بيئة المستقبل، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو البيئة والعلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها.

ز- تقويم العلاقة بين المنهاج وثقافة المجتمع: من حيث نقل الخبرات النافعة، ومراعاة شمولها وتكاملها واستجابتها لحاجات المتعلمين، وإكساب المتعلمين العادات والتقاليد المرغوب فيها.

ح- تقويم النشاطات التعليمية: من حيث ملاءمتها محتوى المنهاج، وارتباطها بأهدافه، ومراعاتها الفروق الفردية، وشمولها وتكاملها، واستجابتها لحاجات المتعلمين.

ط- تقويم الوسائل التعليمية: من حيث ارتباطها بالأهداف، ودقة معلوماتها، ومستوى جاذبيتها للمتعلم والمكان الذي تستعمل فيه، وتوافر عنصر الأمان في استخدامها وحداثتها.

ي- تقويم أساليب التقويم: من حيث صلاحية أدواتها وارتباط أدوات التقويم بالأهداف، ومراعاتها الشمول والتنوع والتكامل والاستمرار، وتناولها التقويم الخارجي والذاتي والتقويم التكويني والنهائي، وقلة تكاليفها، وإمكانية تطبيقها، وسهولة تصحيحها.

التقويم الخارجي، فيشمل:

أ- أسلوب التجريب: ويعني أن يجرب المنهج على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، ثم يستخرج متوسط المجموعة الضابطة ومتوسط المجموعة التجريبية، وتجرى الموازنة بين المتوسطات لمعرفة فعالية المنهج عن طريق الفرق بين متوسط درجات المجموعتين.

ب- تقويم المنهاج في ضوء ما يحققه المتعلمون من الأهداف، ويتم عن طريق الدرجات التي حصل عليها المتعلمون، وتقاس فعالية المنهاج في ضوء تلك الدرجات.

ج- كفاءة المنهاج: ويتم الحكم على كفاءة المنهاج من خلال الموازنة بين المدخلات والمخرجات ومستوى ملائمة الفرق بين المدخلات والمخرجات لما تم بذله واستخدامه من مدخلات في عمليات المنهاج.

ومن خلال التمعن في مجالات تقويم المنهاج التعليمي على المستويين التقويم الداخلي والتقويم الخارجي نخلص إلى أن التقويم تناول المحتوى التعليمي للمنهاج، والذي يمثل القلب النابض للمنهاج، لكن هناك العديد من العوامل والعمليات التي لها علاقة بالمنهاج التعليمي، والتي ينبغي أن تخضع للتقويم أيضا كالإدارة المدرسية، والمكتبة المدرسية، والمبنى المدرسي، والنشاطات اللاصفية، وبيئة التعلم، والمناخ التعليمي بصفة عامة، والتقويم الشامل يتطلب التعرف على جميع تلك العوامل والمؤثرات وتقدير أثرها بالنسبة لمدى فاعلية المنهاج في تحقيق أهدافه حتى تكون الصورة واضحة والرؤية شاملة لاتخاذ أحكام وتقديم التوصيات والتي على ضوئها يتم عملية تطوير المنهاج وتحديثه.

10- تطوير المناهج التعليمية وتحديثها:

10-1: مفهوم عملية التطوير:

يرتبط مفهوم التطوير بمفهوم المنهج بنوعيه التقليدي والحديث، فإذا كان المفهوم التقليدي يركز على المادة الدراسية، فإن التطوير وفق هذا المفهوم يتجه إلى تعديل المقررات الدراسية وتطويرها، أما إذا كان المفهوم الحديث للمنهج يهتم بمجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها بغرض تحقيق النمو الشامل لهم، فإن التطوير في ضوء هذا المفهوم ينصب على العملية التعليمية- التعلية بأكملها، والحياة المدرسية بجميع جوانبها، ومن هنا يمكن تقديم التعريفات الآتية للتطوير:

"عملية شاملة تنصب على جميع عناصر المنهاج من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم، وجميع عمليات المنهاج من تصميم وتنفيذ وتقويم، وجميع العوامل المؤثرة فيها، وإنها تقوم على عمليات التغيير والتعديل والتحسين." (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص295)

"عملية توجيه المبادئ والمعايير والأساليب التخطيطية للعناصر المقترحة المنهجية لوثيقة تربوية مكتوبة هادفة هي المنهج، وذلك من خلال مراعاة مبادئ تطوير محددة واستعمال نموذج وإجراء تطوير مناسب." (محسن علي عطية، 2007، ص341)

" ذلك التغير الكيفي في أحد مكونات المنهج، أو بعضها، أو جميعها مما يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة." (رافدة الحريري، 2011،ص 269)

وبناءً على التعريفات المذكورة نخلص إلى أن تطوير المنهاج التعليمي بمفهومه الحديث، عملية شاملة تخص العملية التربوية والتعليمية برمتها، وتشمل كل مكونات المنهاج، كما تتعداها إلى الفلسفة التربوية وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والكتاب المدرسي، الإدارة المدرسية، والهيكل المدرسي، وبيئة التلميذ، وأساليب التقويم المختلفة، وجميع العوامل المتصلة بالمنهج والتي تؤثر فيه وتتأثر به.

10-2: مبررات تطوير المناهج التعليمية:

هناك مبررات عديدة تدعو إلى تطوير المناهج التعليمية، حيث لا يمكن أن يبقى المنهاج دون تطوير لعدة سنوات، فيصير جامدا متخلفا لا يرقي لمتطلبات وحاجات المتعلمين، ولا يستجيب لخصائص العصر وتقلباته، ولا يواكب الانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي الشامل، ولا يؤدي إلى تقدم المجتمع ونهضته ويعالج مشكلاته.

والتطوير قد يكون جزئيا كل سنة نتيجة التقويم المستمر بأنواعه المختلفة، وقد يكون التطوير شاملا بعد مرور مدة زمنية طويلة على تطبيقه وتنفيذه والكشف عن الخلل ونقاط الضعف في مكوناته وعملياته، وعوائق تنفيذه.

وعموما فمبررات تطوير المناهج التعليمية يمكن تقسيمها إلى مبررات ذاتية، وأخرى موضوعية كما يلي: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 296)

أولا: المبررات الذاتية:

تتمثل المبررات الذاتية بنتائج التقويم المتعلقة بعمليات وعناصر ومكونات منظومة المنهاج التعليمي فيما يلي :

أ- عدم وضوح الأسس الفلسفية للمنهاج: للأسس الفلسفية علاقة تفاعلية وتكاملية مع عناصر المنهاج ومكوناته، وبالتالي فإن عدم وضوحها يؤثر سلبا في فاعلية المنهاج ومن ثم ينعكس على الأهداف، فتصبح جوفاء غامضة لا أساس لها، الأمر الذي يستوجب توضيح الأسس الفلسفية التربوية للمنهاج.

ب- وجود قصور في صياغة الأهداف وتصنيفها: قد تعكس نتائج التقويم وجود قصور معين في الأهداف التربوية والتعليمية، وذلك بصياغة أهداف عامة وعريضة يصعب تحقيقها، أو صياغة أهداف تعليمية خاصة بالمواد الدراسية للمنهاج لا تتلاءم وطبيعة المادة وخصائص المتعلمين، أو اقتصارها على مستوى أو مجال معين دون غيره، أو الخلط والتداخل بين مجالات الأهداف الثلاثة ومستوياتها (المجال المعرفي، الوجداني، المهاري).

ج- وجود خلل معين في المحتوى المعرفي: قد تعكس نتائج التقويم وجود خلل معين في المحتوى التعليمي يتمثل في عجز المحتوى عن تحقيق الأهداف المرجوة، أو قصور المحتوى في مراعاة الأسس السيكولوجية والمنطقية في الاختيار والتنظيم والعرض وابتعادها عن حاجات ومشكلات المتعلمين والمجتمع، وعجزها عن إيجاد التلاحم بين الجانب النظري والتطبيقي للمادة التعليمية، أو خلو المحتوى من الوسائل التعليمية أو عدم كفايتها ودقتها وملاءمتها.

د- عدم كفاية الممارسات والأنشطة التعليمية: وتتمثل في قصور المحتوى على الأنشطة التعليمية التعلمية الصفية وخلوه من الأنشطة اللاصفية، وعدم مراعاتها لمبادئ التعلم الضرورية، ومنها التنوع لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كذلك عدم ملاءمتها لمستوى التلاميذ وصعوبة إنجازها مما يولد الإحباط لديهم والنفور منها، ومنها أيضا عدم كفاية أداء المعلم، مما ينعكس سلبا في تنفيذ المنهاج من حيث عدم قدرته على ربط المادة التعليمية بمجالات الحياة، أو عدم القدرة على صياغة الأسئلة الصفية

الهادفة، وإهمال التغذية الراجعة، وعدم فاعلية طرائق التدريس، والوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ المنهاج، واستحواذ المعلم على الأنشطة الصفية وإهماله لنشاط المتعلمين.

هـ- وجود قصور في الوسائل التقويمية: وذلك بعدم وضوح الأهداف التي يرمي إليها التقويم، وتركيزه على مدى تحقيق مجال من الأهداف دون غيره، أو مستويات معينة من المجال دون غيرها، وإهمال التقويم البنائي أو التكويني على حساب الاهتمام بالاختبارات النهائية، وعدم التنوع في الأدوات التقويمية المستخدمة لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية للمنهاج، ويمكن الكشف على أوجه القصور التي سبق ذكرها بوسائل متعددة منها:"نتائج الامتحانات والتقارير التي يقدمها كل من المعلمين والمشرفين التربويين والخبراء الفنيين،كذلك من خلال ما تقوم به الدراسات والبحوث الميدانية والعلمية من تحليل علمي لمشكلات معينة في مجال المنهج وما يقدمه من نتائج وحلول، بالإضافة إلى انطباعات الرأي العام وردود أفعاله بالنسبة للعائد التعليمي والتربوي الذي يحصل عليه التلاميذ" .(جودة سعادة وعبد الله إبراهيم، 2001،ص 400)

ثانيا: المبررات الموضوعية: وترتبط بالأحداث والتغييرات المحلية والإقليمية والعالمية في المجال العلمي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي التي تستدعي التطوير، ومنها:(سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص300)

أ- تقدم المجتمعات في سلم الحضارة، وتعقد مجالات الحياة فيها، والتركيز على ظاهرة التخصص والإنتاج، كل ذلك يستوجب تطوير المنهاج ليتمكن من مواجهة الاحتياجات الاجتماعية الجديدة والمتزايدة.

ب- تزايد المعرفة الإنسانية في العصر الحاضر الذي يتسم بالانفجار المعرفي، مما يستوجب تطوير المنهاج بشكل يقوم على الاختيار والانتقاء من المعرفة ما يصلح لطبيعة هذا العصر.

ج- الأحداث والمشكلات المحلية التي تتعرض لها المجتمعات المحلية، فضلا عن التغيرات والتطورات في شتى المجالات من سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية تستوجب تطوير المنهاج لمواكبة تلك الأحداث، والمساهمة في معالجة المشكلات الاجتماعية، ومسايرة تطورات المجتمع في كل تلك المجالات.

د- الأحداث العالمية: وهي كثيرة ومتنوعة ولا يمكن إغفالها لتقدم وسائل الاتصال وارتباط أجزاء العالم ببعضها، مما يستوجب مسايرة المناهج لتلك الأحداث، فضلا عن مساهمتها في تنمية الوعي لدى المتعلمين بما يدور حولهم من أحداث، وكذلك الاهتمام بالمواقف التعليمية التي تؤكد على تنمية التفكير العلمي والإبداعي والتحليلي والناقد لدى المتعلمين.

هـ- الاتجاهات التربوية الحديثة: نتيجة الدراسات والبحوث النفسية والتربوية والتقدم العلمي والتكنولوجي ظهرت الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى استخدام تكنولوجيا التعليم، والتأكيد على مناهج حل المشكلات، وعلى فكرة التعلم الذاتي من أجل ضمان استمرارية التعلم والمساهمة في معالجة المشكلات، مما يبرر تطوير المنهاج بالشكل الذي يتناسب مع تلك التوجهات.

و- التوقعات المستقبلية في عصر تكنولوجيا المعلومات التي تنوعت وتعددت مصادرها، حيث لم تعد المناهج التي تتوقع سلوك الإنسان لشيء مسبق ملائمة لأنها لا تتفق ومتطلبات العصر، لذا فمحاولة التنبؤ وفق تخطيط عقلاني للتوقعات المستقبلية ووفق ما هو كائن بالفعل أمر لا بد منه، وأن هذا يبرر

تطوير المنهاج التعليمي في إطار مستقبلي نحو استيعاب التوجهات المستقبلية التي تتلاءم والقيم الأصلية في المجتمع، من سيادة التكنولوجيا والعمل على المشاركة التعاونية في التعلم، وتنمية الكفايات المهنية، والتربية المستديمة والتعلم عن بعد، والسعي لتحقيق مفهوم الديمقراطية، والتأكيد على فكرة تفريد التعليم، والعمل على مبدأ تحقيق تكافؤ الفرص، ومراعاة الفروق الفردية، ومن ثم يجب التفكير على تطوير المنهاج وضمان مشاركة المتعلمين في الحاضر وصنع المستقبل.

10-3: معوقات تطوير المناهج التعليمية:

يوجد الكثير من المعوقات التي تعيق عملية تطوير المناهج وتحديثها، وتقلل من فرص نجاحها منها: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006،ص 304)

أ- قلة الخبراء والمختصين الذين يعملون في عمليات تصميم المناهج وتقويم جوانب العملية التعليمية- التربوية.

ب- العمل على تطوير المادة بالحذف والإضافة والاستبدال دون الاهتمام بالتغييرات الجذرية في المنهاج، بما ينسجم وأسس الفلسفة التربوية، وأهداف العملية التعليمية- التربوية.

ج- محاولة تطوير المادة دون محاولة تطوير المعلمين وإدارات المدارس للقيام بمهامهم، وكذلك إغفال دور الأنشطة في عمليتي التعليم والتعلم، وأهمية تطوير نظام الامتحانات، مما يسبب فشل الكثير من محاولات التطوير، ولم يبق منها إلا عملية التغيير.

د- عدم إشراك المعلمين في محاولة التطوير، مما يحول دون مساندتهم أو دعمهم لتلك العملية، وفي بعض الأحيان قد يتحولوا إلى عوامل إعاقة لها مما يفشلها.

هـ- عدم تقبل أولياء الأمور لعمليات التغيير لرغبتهم في المحافظة على القديم لتأثرهم به وتحمسهم له.

و- النقص في الإمكانيات المادية من وسائل ومعدات ضرورية لدعم عملية التطوير، وإنجاحها.

ز- عدم توفر استراتيجيات واضحة للتطوير، وكذلك عدم وضوح الفلسفة العامة للدولة في التطوير بالنظام المركزي، والحال نفسه في عدم وضوح التغيرات السلوكية المراد إحداثها في سلوك المتعلم، كل هذا يؤثر سلبا في أهداف المناهج ومحتوياتها، وأنشطتها وتقويمها، مما يولد تغييرا عقيما.

ح- يحتاج المنهج المطور إلى ضرورة تطوير الأساليب التقليدية في الإدارة التعليمية، ولاسيما داخل المدرسة، كما تحتاج إلى ضرورة أن يطور المعلم القائم على تنفيذ المنهج المطور ومن أساليبه التدريسية، ومن أفكاره التي قد تعارض عملية التطوير.(حلمي الوكيل، 1986، ص195)

10-4: التحديات التي تواجه تطوير المناهج التعليمية:

إن المناهج التعليمية مرت بمخاض عسير وطويل عبر أزمنة مختلفة تعاقبت عليها أجيال كثيرة من بني الإنسان حتى وصلت إلى ما وصلت إليه الآن من تصميم وتحسين وتطوير، ومع هذا ما زالت موضوعا قابلا للتطوير والتغيير حسب مستجدات العصر ومستحدثاته، ورياح العولمة الوافدة التي جعلت منها طريقا لبث أفكارها أحيانا وسمومها أحيانا أخرى، وباتت المناهج تواجهها تحديات حاضرة ومستقبلية كثيرة ما يستدعي القائمين عليها وأهل الاختصاص، والعاملين على تجسيدها وتنفيذها مراعاة هذه

التحديات عند تصميمها وبنائها ووضع محتوياتها ومضامينها، حيث تتمثل هذه التحديات في الآتي:(جودة أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، 2001، ص290-295)

أولا: النمو السريع للمعرفة:

يشهد العصر الحالي الذي نعيشه تقدما رهيبا في المعرفة، تلك التي تضاعفت لأول مرة بعد 175 سنة، وتضاعفت في المرة الثانية بعد 150 سنة، (أي عام 1900م)، ثم للمرة الثالثة بعد 50 سنة،(أي عام 1950م)، ثم بعد عشر سنوات في المرة الرابعة (أي عام 1960م)، وأخذت ثقل المدة الزمنية في التضاعفات القادمة للمعرفة بعد ذلك، ولا سيما بعد ظهور الانترنت والقنوات الفضائية الكثيرة جدا والمتنوعة، ونتيجة لهذا التجدد والتطور في هياكل المعرفة والنمو لم تعد المعارف التي تزودت بها أحيانا المؤسسات التعليمية قابلة للاستخدام والتطبيق لفترة طويلة في المستقبل. (جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، 2001، ص540).

وبالتالي فإن مثل هذا التحدي يطرح تساؤلات عديدة بالنسبة لتخطيط المناهج الدراسية وتنظيمها ومنها: ما نوع المعرفة التي يجب أن تقدمها المناهج التعليمية للمتعلمين؟ وكيف يتم تقديم أو معالجة المعرفة في الكتب المدرسية؟ وما أنسب الأساليب اللازمة للتفاعل مع المعرفة؟ وما معيار الحكم على مدى استفادة المتعلمين من تلك المعرفة؟.

ومما تقدم يفرض علينا مراعاة الجوانب التالية:(جودة أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، 2001،ص 291)

أ- أمام هذا التراكم المعرفي الهائل فإنه ينبغي أن تختار أو تنتقى من المعرفة أنسبها وأصلحها لعصرنا بما يخدم قضايا ومشكلات التنمية بشتى صورها، وأن تنتقي من المعرفة ما يعين المتعلم على فهم الجوانب الإيجابية في ثقافة العالم من حوله.

ب- كذلك ينبغي أن يعطي المسؤولون عن تخطيط مناهجنا الدراسية وزنا أكبر لمعرفة العصر، بمعنى أن تزيد المعرفة المستحدثة والعصرية في شتى المجالات داخل محتوى الكتب الدراسية على أن يراعي في ذلك مستوى تفكير المتعلم وإدارته للأمور المختلفة.

ج- معالجة المعرفة داخل الكتب الدراسية بشكل يستثير تفكير المتعلم، وأن تكون موجهة له بلغة المخاطب وبأسلوب يقوم على الإقناع أو التبرير المنطقي لما هو مكتوب.

د- الابتعاد عن التلقين الذي يلغي تفكير المتعلم ويجعله مستقبلا حافظا لا صاحب عقل مستنير ينشط ويبحث ويستكشف ويبتكر، لذا ينبغي التدريس بالطرق الحديثة مثل الاكتشاف والاستقصاء، والحوار، وأسلوب حل المشكلات، والتعلم الذاتي من أجل تنمية التفكير العلمي والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي والابتكاري لدى التلاميذ.

هـ- التركيز على النشاط المصاحب للمنهج المدرسي، وبصفة خاصة ذلك النوع من النشاط الذي يساعد المتعلم على الإطلاع والبحث.

و- الاهتمام بإكساب المتعلم مهارات القراءة السريعة والصحيحة من أجل أن يساعده ذلك على متابعة الجديد في عالم المعرفة.

ز- التركيز على أسئلة الكتب وأسئلة الاختبارات المدرسية على قياس العمليات العقلية العليا كالتفكير والذكاء والانتباه، ولا تقتصر على عملية الحفظ أو الاسترجاع.

ثانيا: القيم:

قد يتعرض الواقع الحالي لتيارات معادية تهدد القيم الروحية والأخلاقية والوطنية، ويقصد بالتيار المعادي مجموعة القيم المتناقضة مع الهوية والتي تسعى إلى تحطيم منظومة القيم والتقاليد والعادات التي تحدد معالم الشخصية وتمنحها طابعا متميزا له سماته الخاصة، كما أن التيار المعادي يستهدف توسيع الفجوة بين الأجيال بشكل ينجم عنه صراع يقوض جوانب التماسك الاجتماعي، وينمي الفردية، ويضعف الولاء الاجتماعي، إن مثل هذه التيارات المعادية تفرض تحديا قيميا يجب أن يستجيب المنهج التعليمي له، وذلك من خلال التأكيد على القيم الخلقية والروحية وجعلها إطارا عاما يتم تقديم المواقف التعليمية ومعالجتها من خلاله، بالإضافة إلى أن المعرفة المقدمة للمتعلمين يجب أن تكون موجهة ومحملة بقيم مقصودة لتأكيدها لديهم، كذلك يجب أن يسهم الكتاب المدرسي في تأكيد القيم والعادات الإيجابية لدى المتعلمين.

ثالثا: الإنتاج:

إن تحقيق التقدم في المجتمع، ومحاولة اللحاق بركب الحضارة العالمية لا يتأتى إلا بالتركيز على عملية الإنتاج ذاتها، والعمل على رفع معدلاته، واستثمار مصادر الثروة والطاقة الموجودة في البيئة، وتوفير العمالة المدربة اللازمة لشتى جوانب الإنتاج، ولا أحد ينكر أهمية العامل البشري في تلك القضية لأنه المخطط والمنفذ لها، والتعليم فوق هذا المنظور يعد استثمارا بشريا، بمعنى أن ينفق على أفراده من أجل تعليمهم بشكل يعود عليهم وعلى مجتمعهم بأكثر مما أنفق من أموال.

لذا ينبغي أن يستجيب المنهج المدرسي لتلك القضية من خلال الآتي:

أ- التخطيط المركزي و اللامركزي ولاسيما للمواد الدراسية في المنهج، والتي لها علاقة بالبيئة، بحيث تبرز المناهج أهم مصادر الثروة الموجودة في بيئات المتعلمين، خاصة وأن المجتمعات تتسم في تركيبها بالتنوع البيئي من رعوي إلى زراعي، إلى صناعي، إلى تجاري.

ب- تحقيق الانفتاح على البيئة التي يتواجد بها المتعلمون من أجل إدراك ما فيها من مصادر الثروة يمكن استغلالها من خلال عملية الإنتاج، وتدريب التلاميذ عليها، والاستفادة من الخبراء المختصين في ذلك.

ج- الاهتمام بمنهج المشروعات الذي يدور حول خدمة البيئة المحلية، والعمل على تحقيق مشاركة المتعلمين في القيام بها مع تشجيعهم بمكافآت رمزية.

د- الاهتمام بتوعية المتعلمين بكيفية قضاء أو استثمار أوقات الفراغ في مشروعات إنتاجية تخدم قضايا التنمية المحلية.

رابعا: التفكير العلمي:

إن العصر الحالي يتسم بعصر العلم والتكنولوجيا ولا مكان لمجتمع يعيش في هذا العصر دون أن يأخذ التفكير العلمي أسلوبا لحياته، ومن ثم يفرض هذا النوع من التفكير تحديا على النظام التعليمي بشكل عام، والمناهج التعليمية على وجه الخصوص، بحيث تستجيب له بصورة جادة وعلمية، خاصة وأن المناهج الحالية تسهم في تعطيل قوى الفكر لدى المتعلمين حيث جل تركيزها على الحفظ والاستظهار واتخاذها معيارا للحكم على نجاح المتعلم وتفوقه، وهنا يكون المتفوق في ظل النظام التعليمي الحالي هو الأكثر قدرة على الحفظ وليس الأكثر قدرة على الفهم، وعلى استخدام الفكر بصورة علمية، والإسهام في تحقيق تقدم المجتمع.

وتأسيسا على ما تقدم يمكن القول: بمراعاة المستجدات والتغيرات المتسارعة التي يزخر بها العصر الحالي بما في ذلك التحديات المذكورة آنفا، والنظر إليها بعين الاعتبار عند تصميم وبناء وتطوير المناهج التعليمية لمواكبة تغيرات العصر وخصائصه المتمثلة في التراكم المعرفي، وتنوع الإنتاج، والتطور التكنولوجي، ثورة تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتيار العولمة الزاحف الوافد بكل غث وسمين.

ومن تحديات العصر الحالي التي يجدر الإشارة إليه، والذي لا يقل أهمية عما سبقه من التحديات ألا وهو تحدي – خيار الجودة الشاملة – وبالأخص الجودة في التربية والتعليم عموما، وجودة المناهج التعليمية خصوصا، فهي حسب (مصطفى عبد السميع، 2008): " أن جودة المناهج تتمثل في الاهتمام بمحتوياتها ووضوح غايتها، وإمكانية تحقيقها، وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين (الطلاب، أولياء الأمور، المجتمع) إلى جانب الاهتمام المماثل بجودة طرائق التدريس ووسائل التقويم، والتي يجب أن تكون أولويتها دائما العمل على تحقيق التحسين المستمر في عمليتي التعليم والتعلم الموجه إلى تحقيق التحسن في قدرات ومهارات التلاميذ على نحو متواصل".(وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم، 2011،ص58)

كما أن مفهوم الجودة الشاملة في التربية والتعليم يتضمن مؤشر الجودة التربوي الذي يعني المؤشر القادر على إظهار مقدار الجودة التي تتصف بها الخدمة التربوية المقدمة للتلاميذ التي هي الأفعال التربوية (عمليات التعليم والتعلم والتقويم)، والمناخ التربوي الذي يتمثل بالسياسات والعلاقات والقوانين والنماذج والتوقعات، فضلا عن المضمون التربوي الذي هو المعارف والمهارات والقيم.

إن قضايا المنهج وتطويره والتحديات الأربعة السابقة الذكر (تحدي المعرفة، وتحدي القيم، وتحدي الإنتاج، وتحدي التفكير العلمي)، بالإضافة إلى تحدي الجودة الشاملة، حيث صار خيارا ضروريا لا غنى عنه، وذلك بالأخذ به عند تخطيط المنهج، وتصميمه وتطويره وتقويمه، بحيث يتضمن مفهوم الجودة الشاملة كل هذه العمليات لضمان منهج يراعي معايير الجودة العالمية في العمل التربوي عموما، والمناهج التربوية خصوصا على غرار الأمم المتطورة والدول المتقدمة التي قطعت أشواطا كبيرة في هذا المضمار، وحققت نتائج باهرة في كل الميادين، وعلى مستوى كل القطاعات إنتاجية كانت أو خدماتية، ومن ضمنها قطاع التربية والتعليم بكل مكوناته، وأهمها مناهج التعليم وذلك بعد الإمساك بزمام هذا التحدي واعتماد

هذا الخيار، وهو خيار الجودة الشاملة في كل الميادين والقطاعات لضمان تنمية مستدامة، ورفاه اقتصادي واستقرار اجتماعي.

- **خلاصة:**

من خلال ما تقدم في هذا الفصل الخاص بالمناهج التعليمية، تم التطرق إلى أهم العناصر التي من خلالها تم التعرف على لب المنظومة التربوية وجوهرها، وهي المناهج التعليمية التي يعول عليها في تجسيد السياسة التربوية للدولة، وتعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته، كما هي الأداة المثلى لتنشئة الأجيال وإعدادهم للحياة جسميا ونفسيا، وخلقيا، وعلميا، واجتماعيا، وتحصينهم قيميا حتى يستطيعوا مواجهة المستقبل وتقلباته والعصر وتحدياته، وسنن التغيير ومفاجآته.

وتؤدي المدرسة من خلال المناهج التعليمية دورين مهمين ،التعليمي والتربوي وذلك خلال المراحل التعليمية المختلفة الملازمة لكل المراحل العمرية للتلميذ،بمعنى أنها تعمل على التحصيل العلمي والقيمي للناشئة ،حيث أدركت المجتمعات أن التربية والتعليم سلاحان فعالان للتنمية الاجتماعية والاقتصادية من خلال الاستثمار في الرأسمال البشري ،وذلك لتكوين أفراد صالحين يمتلكون زمام العلم والمعرفة ،محصنين قيميا وخلقيا، متوافقين نفسيا واجتماعيا، ولن يتم ذلك إلا من خلال التخطيط لمناهج تعليمية تراعي خصوصية المجتمع واهتماماته ،وخصائص العصر ومتطلباته ،والتقدم العلمي والتفجر المعرفي بكل تخصصاته ،والتطور التكنولوجي في شتى مجالاته، مما يستدعي إعادة النظر في بناء المناهج وإعدادها وذلك بتطويرها لتتلاءم والتغير الحاصل والتطورات المستجدة بفعل الثورة التكنولوجية والمعرفية آخذين بزمام معايير وخصائص الجودة في التربية و التعليم ، ومن بينها جودة المناهج التعليمية.

تمهيد

1- مفهوم القيم .

1:1 - المعنى اللغوي .

2:1- المعنى الاصطلاحي .

2- التمييز بين القيم وغيرها من المفاهيم .

3- أهمية القيم .

4- المدارس والنظريات المفسرة لاكتساب القيم.

5- مصادر القيم ووظائفها .

6- مكونات القيم وخصائصها .

7- تصنيف القيم .

8- مستويات ووسائط اكتساب القيم .

9- العلاقة بين القيم والمناهج التعليمية .

10- قياس القيم .

11- منظومة القيم- باعتبار المحتوى- المراد دراستها.

خلاصة .

تمهيد:

يعتبر موضوع القيم من أهم المواضيع التي شغلت اهتمام الكثير من الفلاسفة والمفكرين منذ القديم إلى اليوم، ودار حولها الجدل الكثير في الملتقيات الإقليمية والدولية، وعقدت لأجلها اللقاءات والندوات لمناقشتها وتبيان أهميتها ودورها في بناء شخصية الفرد وصون المجتمع من الهزات واختلال بنيانه خاصة بعد التحديات التي فرضها العصر الحديث نتيجة التفجر المعرفي، والهجوم الشرس للعولمة الزاحفة التي اكتسحت كل المجالات، وخاصة الاجتماعية منها والثقافية والإعلامية التي باتت تغزو الديار والأوطان دون رقيب ولا حسيب، حيث باتت تهدد الموروث الحضاري المتمثل في التراث الثقافي وعقائدنا وعاداتنا وقيمنا واختياراتنا وكل مكونات الهوية التي هي لب الوحدة والتماسك والاستقرار، وفي هذا الشأن قال (الزيود ماجد) :" تعد القيم واحدة من القضايا التي دار حولها جدل كبير نتيجة التغيرات والمستجدات في العصر الحديث، ولا سيما مع تنامي موجات العولمة، وما رافقها من تطورات هائلة في مجال المعلوماتية، وما أحدثه ذلك من تأثير في النسيج الاجتماعي والثقافي للمجتمع بشكل عام والنسق القيمي بشكل خاص" (الزيود ماجد، 2006،ص11)

وفي ظل الانفتاح الإعلامي وثورة المعلومات من خلال وسيلة الانترنت، ورغم ما لها من إيجابيات، حيث يسرت للإنسان الحصول على العلم والمعرفة والبحث، وتبادل الخبرات، إلا أنها تعد معول هدم في نفس الوقت نتيجة سوء الاستخدام، وانعدام التوعية السليمة، وغياب الموجه والمرشد الناصح الأمين، مما أدى إلى طغيان القيم الفردية والمادية وأفول القيم الروحية والجمالية والجماعية تولد عن ذلك خلل كبير في السلوك الإنساني، حيث غابت الفضيلة وسادت الرذيلة، وانتشرت الجريمة بكل أنواعها وألوانها وباتت تقلق الخاص والعام، وأجمع العالم والجاهل على أن هناك أزمة قيمية حلت بالمجتمع وصارت تهدد أمنه وآماله، وفي ذلك قال (ماجد الجلاد): "ومن المؤشرات المقلقة والدالة على الأزمة القيمية المعاصرة ما نسمعه ونشاهده من انتقال الجريمة والبؤس والمخدرات إلى عالم الطفولة البريئة ، حتى أصبحت في بعض بلدان العالم ، ظاهرة مؤلمة مفزعة تتطلب التدخل السريع، وإطلاق صفارات الإنذار تحذيرا من خطر داهم ، خطر يمس وجود الإنسان و حقيقة حياته ". (ماجد الجلاد، 2007، ص17)

وفي ضوء هذه الحقيقة وأهميتها وخطرها نعالج موضوع القيم من حيث مفهومها وعلاقتها ببعض المفاهيم، مصادرها، والنظريات المفسرة لها، وبيان خصائصها وتصنيفاتها، والعلاقة بينها وبين المناهج التعليمية .

1-مفهوم القيم:

1:1 – المعنى اللغوي:

القيم: مفردها قيمة، صفة تعني الاستقامة والاعتدال يقال: أمر قيم بمعنى أمر مستقيم، والديانة القيمة: المستقيمة، والأقوم: أفعل التفضيل، يقال: فلان أقوم كلام من فلان: أي أعدل. (المنجد في اللغة والأعلام، 2000، ص 663)

وفي القاموس المحيط: القيمة بالكسر، واحدة القيم وماله قيمه، إذا لم يدم على شيء، وقومت السلعة واستقمته: ثمنته، واستقام: اعتدل، وقومته: عدلته، فهو قويم ومستقيم." (الفيروز آبادي محمد بن يعقوب، 1991، ص245) . **وكلمة قيمة في اللغة العربية مشتقة من القيام وهو نقيض الجلوس، قام، يقوم، قوما، وقواما وقوامة وقامة، والقيام بمعنى آخر هو العزم، و منه قوله تعالى: " و أنهُ لما قامَ عَبْدُ اللهِ يدعوهُ " (الآية 19 من سورة الجن)، أي لما عزم. كما جاء بمعنى المحافظة والإصلاح، ومنه قوله تعالى: " الرجالُ قوامون على النساءِ ". (الآية 34 من سورة النساء). وأما القوام فهو العدل وحسن الطول وحسن الاستقامة. (ابن منظور، 2003، ص425) . كما تدل كلمة القيمة على الاعتدال والاستواء وبلوغ الغاية، فهي مشتقة أصلا من الفعل قام بمعنى: وقف، اعتدل، انتصب، بلغ، استوي .(عادل العوا، 1987، ص 215)**

وعموما لقد استخدمت العرب الفعل (قوم) للدلالة على معان كثيرة منها:

أ– الديمومة والثبات: وهو ما يشير إليه أصل الفعل (قوم) لأنه يدل على القيام مقام الشيء، يقال (ماله قيمة) إذا لم يدم على الشيء ولم يثبت عليه .

ب– السياسة والرعاية: ومنه ما قالته العرب عن الذي يرعى القوم ويسوسهم فالقيم السيد، وسائس الأمر، والرجل قيم أهل بيته ويقوم بأمرهم، أي سيدهم وراعيهم. (الجلاد ماجد زكي، 2007، 19)

ج– الصلاح والاستقامة: فالشيء القيم: ما له قيمة بصلاحه واستقامته، ومنه **قوله عز وجل: " قل إنني هداني ربي إلى صراطٍ مستقيمٍ، ديناً قيماً ملةَ إبراهيمَ حنيفاً، وما كانَ من المشركين"** (الآية 161 من سورة الأنعام)،أي مستقيماً وهو الثابت المقوم لأمور الناس ومعاشهم.(الجلاد ماجد زكي 2007،ص 19)

د– المكانة الرفيعة والمنزلة العالية: كما في **قوله تعالى: " فيها كتبٌ قيمةٌ "** (الآية 03 من سورة البينة)، أي ذات قيمة عالية .

هـ– القدر والثمن: كقولنا قومت السلعة واستقمته، أي ثمنته، وفي الحديث قالوا يا رسول الله: **"** لو قومت لنا فقال الله هو المقوم "، أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمتها.

و– الاعتدال: كقولنا: استقام واعتدل، وقومته: أي عدلته. (المزين خالد محمد، 2009، ص09)

ز- **التمسك بالدين:** كقولنا أمة قائمة أي متمسكة بدينها، والتقويم ينتج الأمر المحمود.(العرجا، باسم فائز، 2001، ص 17)

ومن خلال ما تقدم يمكن القول بأن مفهوم القيم في اللغة يدور حول معان كثيرة منها: الاستقامة، الثبات، الاعتدال، الدوام على الأمر والبقاء عليه، الالتزام والتمسك بالدين، ثمن الشيء، أو السلعة، الصلاح، السياسة والمكانة العالية.

1: 2- المعنى الاصطلاحي:

لقد تعددت معاني القيم واختلفت باختلاف المدارس التي تناولتها بالدراسة والتمحيص، وبالتالي أخذت معاني عديدة وكثيرة، فمن منظور نفسي إلى منظور اجتماعي، إلى ثالث نفسي اجتماعي، فهي تعد من القضايا التي تعددت فيها الآراء، واختلف أهل الاختصاص في تعريفها نظرا لما تتسم به من عمق معرفي وثقافي خاضع لمعتقدات وثقافة الفرد والمجتمعات، ولذا فقد حظيت باهتمام عدد كبير من العلماء والباحثين الذين حاولوا تحديد مفهومها، وللكم الهائل من تعاريف القيم، فسنقتصر على تصنيفها وفق اتجاهاتها الرئيسية الثلاثة:

أولا: النظر إلى القيم باعتبارها مجموعة من المعايير التي يحكم بها على الأشياء بالحسن والقبح.

ثانيا: النظر إلى القيم باعتبارها تفضيلات يختارها الفرد.

ثالثا:النظر إلي القيم باعتبارها حاجات ودوافع، واهتمامات ومعتقدات ترتبط بالفرد.

أولاً- القيم مجموعة من المعايير والمقاييس التي يحكم بها على الأشياء من حيث الحسن والقبح :

ومن التعريفات التي وردت في هذا الاتجاه أن القيم عبارة عن :

- "مقياس أو مستوى أو معيار نستهدفه في سلوكنا، وينظر إليه على أنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه ". (كاظم إبراهيم، 1970، ص11)

- "مجموعة من المعايير والمقاييس المعنوية بين الناس يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانا يزنون بها أعمالهم ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية "(الشافعي محمد، 1971، ص375)

- " المقاييس والمبادئ التي نستعملها للحكم على قيمة الشيء، وهي المعايير التي تحكم من خلالها على الأشياء (الناس، والأغراض، أو الأفكار، والأفعال، والمواقف) بأنها جيدة وقيمة ومرغوبة أو على عكس ذلك بأنها سيئة، ومن غير قيمة أو قبيحة." (shaven and strong, 1976,15)

- " مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يتشرب بها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعية معينة

حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته." (ضياء زاهر، 1984) نقلا عن (صالح ناصر الصوفي وآخرون، 2010، ص 06)

– " مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث يمكّنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة." (أبو العينين، 1988، ص36)

ثانياً– القيم تفضيلات يختارها الفرد:

في هذا الاتجاه حدث ربط بين القيم والتفضيلات من بين عدة بدائل يختار الفرد منها ما يشاء بعد تمثلها وتجسيدها من خلال السلوك اعتقادا منه بأن هذا التفضيل إما أن يكون إيجابيا يجلب له لذة، أو سلبيا يدفع عنه ألما.

ومن التعريفات التي وردت في هذا الاتجاه:

تعريف ثورندايك: " إن القيم هي مجموعة من التفضيلات المبنية على شعور الإنسان باللذة أو بالألم، وهذان يعدان المحكين الرئيسين للحكم على القيم وتكونها، فتمسك الإنسان بالقيم مناط إما بتحقيق لذة أو بدفع ألم، أما ما سوى ذلك فإنه يكون عديم القيمة على الإطلاق. " (ماجد الجلاد، 2007، ص23)

تعريف (موريس: Morris) الذي وصف القيم بأنها: " *علم السلوك التفضيلي، إذ أن أي سلوك للفرد يمثل تفضيلا لمسلك على آخر*، والمسلك المختار هو الأحسن والأكثر قبولا، والأكثر أهمية في نظر الفرد، وطبقا لتقديره وإدراكه للظروف القائمة في الموقف، فبالقياس إلى المسالك تعبر القيم دائما عن أفضل أحكامه وأحسنها في العمل وفي مواقف الحياة. " (ماجد الجلاد، 2007، ص23)

تعريف (هالستد Halsted) الذي عرف القيم بأنها: " المبادئ والمعتقدات الأساسية، والمثل والمقاييس أو أنماط الحياة الّتي تعمل مرشدا عاما للسلوك ، أو نقاط تفضيل في صنع القرار، أو لتقويم المعتقدات والأفعال، والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالسمو الخلقي والذاتي للأشخاص." (ماجد الجلاد، 2007، ص23)

ثالثاً- القيم حاجات ودوافع واهتمامات واتجاهات ومعتقدات ترتبط بالفرد:

يمثل هذا الاتجاه نظرة علماء النفس للقيم وبالخصوص علماء النفس الاجتماعي الذين يحددون نظرتهم للقيم في سمات الفرد واستعداداته واستجاباته فيما يتصل بالآخرين، وهذا ما جعل نظرتهم للقيم نظرة مرتبطة بالفرد، فهم يربطون بين القيم والحاجات، والدوافع، والاهتمامات، والمعتقدات، والسلوك، والسمات، والاتجاهات.

ومن التعريفات التي وردت في هذا الاتجاه أن القيم عبارة عن:

- " **نوع من الاتجاهات التي تتكون لدى الفرد في جميع المواقف والتي تحدد اختيارات الفرد نحو ما هو مفصل أو غير مفصل تجاه الأشياء التي هي موضع اهتمام، وهذا ينعكس على شخصية الفرد فتصبح إحدى الموجهات السلوكية وتصرفاته على المدى الطويل من عمره** ". **(سلوت نور السيد، 2005، ص 44)**

- " **كل ما هو جدير باهتمام الفرد، لاعتبارات مادية، أو معنوية، أو اجتماعية، أو أخلاقية، أو دينية، أو جمالية** "**(جابر نصر الدين، لوكيا هاشمي، 2006، ص 163)**

- "مجموعة من المعتقدات والمبادئ الكامنة لدى الفرد التي تعمل على توجيه سلوكه وضبطه وتنظيم علاقاته في المجتمع في جميع نواحي الحياة " (الزيود ماجد، 2006 ص 23)

- "*معتقدات ووجهات نظر ومشاعر وأهداف* يعتز بها الفرد بعد أن يختارها دون سواها بعد تفكير ومفاضلة بينها وبين بدائل أخرى، كما أنه يؤكدها ويتمسك بها إذا ما تعرضت للتهديد أو الهجوم من الآخرين مهما كانت هويتهم وانتماءاتهم وهي إذا كانت ضمنية أو غير ضمنية، فيمكن معرفتها وملاحظتها من مراقبة سلوك الفرد." (صالح ناصر الصوفي وآخرون، 2010، ص07)

وانطلاقا من التعريفات السابقة يمكن القول بأن القيم:

إنها مجموعة من المعتقدات والتصورات التي يعطي بها الإنسان معنى للحياة وحقيقة وجوده ويبني على أساسها مواقف حياته من حيث أحكامه القيمية على الأشياء والموضوعات والأشخاص وعلى ضوئها يختار تفضيلاته من بين عدة بدائل كثيرة مرتبة في سلم هرمي يشكل نسق القيم لدى الشخص الذي تشكل لديه من خلال مواقفه وأدواره في الحياة.

3:1 – منظومة القيم

وردت عدة تعريفات لمنظومة القيم متباينة أحيانا ومتقاربة أحيانا أخرى حسب اتجاهات أصحابها والمدارس الفكرية المنتمون إليها ومن بينها ما يأتي:

"مجموعة القيم المترابطة التي تنظم سلوك الفرد وتصرفاته "

" الترتيب الهرمي لمجموعة القيم التي يتبناها الفرد أو أفراد المجتمع، ويحكم سلوكه أو سلوكهم"

" مجموعة قناعات لدى الفرد أو المجتمع مرتبة وفقا لأولويتها " (محمد الكتاني، 2012، ص 5)

كما تم تعريفها أيضا : منظومة القيم والأخلاق عند كانط (1804) " تنقسم إلى قسمين: أنساق نظرية تتناول شؤون المعرفة وتحدد اليقين الحقيقي بالتجربة العلمية ومعطيات العقل، وأنساق عملية تتناول الجانب العملي من توجيه أعمالنا وأفعالنا " (محمد بن حمود الجهني، 2014، ص255)

منظومة القيم عند دوركايم (1917) " هي حقائق موضوعية وأشياء حقيقية وهي أحكام وتفضيلات للحقيقة التي تبدو أنها أسست على التقدير، وميز (دوركايم) بين القيم في المستوى الشخصي وبين القيم كأشياء موضوعية مستقلة، فالحكم الفردي أو التفضيلات الفردية لا تكون موضوعية وهي داخل الأفراد، أما الأحكام والتفضيلات الاجتماعية فهي موضوعية وتوجد خارج الأفراد، وعنده الدين والأخلاق والقانون والاقتصاد والجمال هي أنساق من القيم والمثل العليا التي يجب أن تكون مرجعا لأخلاقنا " (محمد بن حمود الجهني، 2014، ص254"

كما عرفت أيضا بأنها:

" مجموعة ليست متجاورة فحسب بل متصلة ومنظمة، أي أن لبعضها علاقة ببعض وهذا ما يجعل التميز بين أصناف القيم ضروريا ومركزيا" (http://ar.wikipedia.org/wiki/ بتاريخ: 2017/12/10)

كما ورد تعريفها أيضا بأنها:

" المنظومة القيمية تصور يمثل التوجه والسلوك التفضيلي أو السلوك المرغوب من بين عدد من التوجهات المتاحة، بحيث يسمح لنا بالاختيار من بين الأساليب المعبرة للسلوك والأهداف الخاصة بالفعل" (مركز الدراسات والأبحاث في القيم، المغرب، (www. a/q/am.ma)

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يستخلص أنها توجد علاقة عضوية بين أنساق منظومة القيم مرده إلى التفاعل الموجود بين مكوناتها المعرفية والوجدانية والسلوكية، ومنه يمكن القول أن منظومة القيم هي: نظام القيم القائم في المجتمع أو الجماعة أو الأفراد، حيث تنتظم مجموعة من القيم تكون محل إجماع وقبول بينهم، وتتجمع على شكل سلم هرمي تنظيمي وتفضيلي مشكلا بما يسمى نسق القيم الذي يسهم في توجيه السلوك الإنساني والاجتماعي في الحياة اليومية، ويعبر عن الحاجات الإنسانية الضرورية بما يحقق التوافق النفسي والاجتماعي لديهم .

2- التمييز بين القيم وغيرها من المفاهيم

1:2 - القيمة والحاجة :

الحاجة هي إحساس الكائن الحي بافتقاده شيء ما، وقد تكون داخلية أو خارجية، وتأخذ شكلا متدرجا ومرتبا حسب الأهمية للفرد.

وقد اعتبر بعض العلماء أمثال ماسلو (Maslow) أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة، حيث أن هناك حاجات أساسية للفرد يسعى لتحقيقها أو إشباعها، و من ثم فهي " قيم بيولوجية أولية" تتحول فيما بعد ومع نمو الفرد إلى قيم اجتماعية . ومن جانب آخر فرق بعض العلماء أمثال (ميلتون روكيتش Rokeatch) بين الحاجة والقيمة، فالقيمة تحتوي أو تتضمن تمثيلات معرفية لحاجات الفرد أو المجتمع، لذلك هي تختص بالإنسان وحده دون سائر الكائنات، في حين توجد الحاجات لدى جميع الكائنات الحية من إنسان وحيوان.(الجلاد ماجد، 2007، ص 24)

2:2 - القيمة والدافع:

هناك خطأ شائع لدى بعض الباحثين في استخدام هذين المفهومين والنظر للقيم على أنها ما هي إلا إحدى الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية، والبعض الآخر يتعامل مع القيم على أنها مرادفة أو مكافئة للدوافع، فهم يرون الاتفاق بين القيم والدوافع في أن كليهما مختار حسب رغبة الفرد لما هو مفضل له، في حين يوجد من يفرق بين القيمة والدافع، فالدافع هو حالة نفسية داخلية تدفع الفرد نحو هدف معين يسهم في توجيه السلوك، أما القيمة فهي عبارة عن تصور الفرد لهذا الدافع. (جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، 2006، ص 166)

2: 3 - القيمة والاهتمام:

رأى بعض الباحثين أن القيمة هي أي موضوع نهتم به أو نميل إليه، ومن هؤلاء الفيلسوف الاجتماعي (بري، Perry) الذي رأى أن القيمة هي: " أي اهتمام بأي شيء "، فإن كان الشيء موضع اهتمام فإنه حتما يكتسب قيمة .

في حين رأى آخرون أن الاهتمام مظهر من مظاهر القيمة ومجموعة من الاهتمامات عند الفرد يتولد عنه قيم معينة، والاهتمام أضيق من القيمة، ويرتبط بالتفضيلات المهنية، ولا يستلزم الوجوب، أما القيم ترتبط بضرب من ضروب السلوك المثالي، وتستلزم الوجوب، وفي مقابل ذلك فرق بعض العلماء بين هذين المفهومين واعتبروهما شيئين مختلفين تماما، وذلك للفروق الجوهرية الآتية بينهما:(الجلاد ماجد،26،2007)

أ- الاهتمام عبارة عن ميل نحو أشياء يشعر الفرد تجاهها بجاذبية خاصة في حين تمثل القيم آراء وتفضيلات تتصل بموضوعات اجتماعية.

ب- الاهتمام يتعلق غالبا بالتفضيلات المهنية في حين تشير القيمة إلى الموضوعات الاجتماعية، والسياسية، والدينية، والأخلاقية.

ج- الاهتمام هو أحد مظاهر القيمة، وعليه فمفهومه أضيق من مفهومها، وهو لا يتضمن نوعا من أنواع السلوك المثالية أو لا يشكل غاية من الغايات، ولا يمثل معيارا له صفة الوجوب كما في القيمة.

2: 4 - القيمة والاتجاه:

أشار الأدب التربوي إلى أن هناك اتفاق بين القيمة والاتجاه، وهناك فروق بينهما، ومن أبرز مظاهر الاتفاق بينهما ما يأتي: (صالح ناصر الصوفي وآخرون، 2010، ص 10)

أ- تتفق القيمة والاتجاه من حيث المكونات الثلاثة (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية).

ب- ترتبط القيمة والاتجاه بالسلوك، حيث يصدر عنهما سلوك إيجابي أو سلبي نحو موضوع معين.

ج- تتضمن القيمة والاتجاه إصدار أحكام تقويمية محددة تجاه موضوع ما.

أما الفروق بين القيمة والاتجاه فتتمثل في: (صالح ناصر الصوفي وآخرون، 2010، ص 10)

أ- **العموم والخصوص:** فالقيمة لها صفة العمومية، قد تتضمن مئات الاتجاهات الفرعية، والاتجاه هو الوحدة الأساسية التي تتكون منها القيم.

ب- **الغائية والوسائلية:** حيث تمثل القيمة غايات نهائية تتسم بالتجريد وبالرمزية في حين يمثل الاتجاه هدف وسائلي أقل تجريداً أو رمزية.

ج- **الثبات والتغير:** فالقيم أكثر ثباتا من الاتجاهات.

2: 5 - القيمة والمعتقد:

رأى بعض الباحثين أن القيم مجموعة من المعتقدات الشائعة بين أفراد المجتمع الواحد، حيث يتمسك بها الأفراد والمجتمع ويحكمون من خلالها على الأشياء بالقبح أو الحسن " *وفي مقابل ذلك رأى آخرون أن القيم تشير إلى الحسن مقابل السيء، أما المعتقدات فتشير إلى الحقيقة مقابل الزيف* ". (خليفة، 1992، ص 48).

2: 6 - القيمة والسمة:

مفهوم السمة من المفاهيم الأساسية في بناء الشخصية، وهي صفة وخاصية للسلوك، تتصف بقدر من الاستمرار، ويمكن ملاحظتها وقياسها، ومن أمثلتها العدوانية والخوف والشجاعة، فالقيمة أكثر تحديدا

ونوعية من السمة، وتشتمل عادة على جانب إيجابي وآخر سلبي، بينما السمات ليست كذلك، كما تتسم القيم بإمكانية تغييرها عكس السمات التي هي أكثر ثباتا نسبيا.(مثيب البقمي، 2009، ص 26)

2: 7 – القيم والمعايير الاجتماعية:

المعيار هو سلطة اجتماعية يخضع لها الفرد ولو كان بعيدا عن أعين الرقباء بحيث يؤثر في كثير من دوافعه وسلوكه وانفعاله، أما القيم فهي مبادئ وآراء يتبناها الإنسان وتنبع من نفسه وهي ذات منطلق فردي نحو مبادئ وآراء الآخرين " (جابر نصر الدين ولوكا الهاشمي، 2006، ص164)

2: 8 – القيم والعادات:

تتفق القيم مع العادات في كونهما دوافع للسلوك تتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع على أن مفهوم العادة يشير إلى مجرد سلوك متكرر بطريقة تلقائية في مواقف معينة، بينما القيم تنظيمات أكثر تعقيدا من السلوك المتكرر وأكثر تجريدا، كما تحتوي على أحكام معيارية للتمييز بين الخطأ والصواب والشر والخير، وهذا أمر لا يمكن توافره في العادة. (عبد الحليم فول، 2012، ص38) .

2: 9 – القيم والأعراف والتقاليد:

تتفق القيم مع الأعراف والتقاليد في اتخاذ صفة العراقة والتوارث والالتزام، غير أنها تختلف عن الأعراف والتقاليد في أنهما لا يكونان معايير مثالية، وكذلك فالأعراف والتقاليد تختلف من منطقة لأخرى، أما القيم فقد نجدها في مجتمعات عديدة، وتتفق عليها غالبية المجتمعات، وأيضا العادات والتقاليد سريعة التشكيل بخلاف القيم. (مثيب البقمي، 2009، ص27) .

2: 10 – القيم والأخلاق:

قد يقع خلط بين مفهوم القيم ومفهوم الأخلاق، وكثيرا ما يطلق تسمية القيم ويراد بها الأخلاق، والعكس فبين القيم والأخلاق، عموم وخصوص، فالقيم أعم من الأخلاق، والقيم منها الإيجابي ومنها السلبي أما الأخلاق فتطلق على الأفعال الإيجابية– وإن كانت تطلق لفظة الأخلاق السيئة والدنيئة، أما القيم فلا تحمل معنى إيجاب أو سلب إلا حسب وضعها وظرفها الذي استخدمت فيه، وحسب كل شخص بحسبه، مثال ذلك قيمة الانتماء وهي قيمة اجتماعية إذا وجدت له في الفرد، فإنها تبعث فيه التضحية والبذل والنصح والإخلاص لذلك الوطن وذلك المجتمع وتلك القبيلة، ولكن قد تتعدى الحد فتصبح لدى البعض تعصبا عرفيا ومفاخرة مقيتة وتفريقا عنصريا يصل لحد الظلم والاضطهاد والامتهان كما يحدث في بعض الدول الغربية ضد الجاليات المسلمة أو غيرها.(مثيب البقمي، 2009، ص27) .

وبملاحظة الفروقات السابقة بين القيم والمفاهيم ذات الصلة بها يستخلص إلى أن أوجه الفرق أكبر من أوجه الاتفاق بينهما، فالقيم تتسم بالعمومية والشمول مما يجعلها تتضمن المفاهيم السابقة، وترتبط بها

ارتباطا كليا أو جزئيا، وفي نفس الوقت تختلف عنها نظرا لما تتسم به القيم من أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية.

3- أهمية القيم:

رغم تعدد تعريفات القيم ومفاهيمها وتراكمها واتفاقها أحيانا، واختلافها أحيانا أخرى نظرا لتعدد المدارس وأهل الاختصاص الذين تناولوها بالشرح والتفسير تارة وبالتنظير لها تارة أخرى، إلا أنهم لم يختلفوا على أهميتها سواء بالنسبة للفرد أو للمجتمع، حيث " تبدو أهمية القيم في حياة الفرد والمجتمع واضحة عندما ندرك أن السلوك الاجتماعي في جوهره يقوم على أساس مبدأ النظام الذي يحكم العلاقات بين الناس، ويبنى كل نسق للقيم يتمثلونه بينهم، فالقيم تلعب دورا هاما وأساسيا في تحقيق التواءم بين الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يتعامل معه، وهي روابط تجمع بين البناء الاجتماعي والشخصية ".(صالح محمد علي أبو جادو، 2007، ص206) .

وعموماً فأهميتها تظهر على المستويين الفردي والاجتماعي:

3: 1 - على المستوى الفردي:

تبرز أهمية القيم على المستوى الفردي من خلال ما يلي: (دينا جمال المصري، 2010، ص 36)

أ- تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق الايجابيين، وتحقيق الرضا عن نفسه.

ب- تمثل جوهر الكينونة الإنسانية لاعتبارها تشكل ركنا أساسيا في بناء الفرد وتكوينه، إذ بدونها يصبح كائنا حيوانيا.

ج- تضبط شهوات الفرد ومطامعه.

د- تزود الفرد بالطاقات الفاعلة في الحياة وتبعده عن السلبية.

هـ- تعمل على اتزان القرد وتمتعه بصحة نفسية عالية.

و- تعمل بميزان يزن به الفرد الأعمال، فيحدد ما هو مرغوب فيه، وما هو غير مرغوب فيه.

ز- تشعر الفرد بالإحساس بهويته والانتماء لمجتمعه.

ح- تدفع إلى اتخاذ مواقف خاصة من المسائل الاجتماعية الرئيسية باعتبارها الموجه الذي يحرك السلوك.

ط- يلقي الفرد التمسك بها مكافأة دنيوية تتمثل في حب الناس له، ويصبح شخصية محبوبة تلقى قبولا واستحسانا وثقة من أفراد المجتمع.

ي- تشكل أفكار وعواطف وسلوك الإنسان الحق. (الربيع ميمون، 1980، ص 54)

3: 2 – على المستوى الاجتماعي: تظهر أهمية القيم على المستوى الاجتماعي في كونها: (دينا جمال المصري، 2010، ص 36–37)

أ– تساهم في اختيار الأفراد المناسبين للقيام بوظائف اجتماعية معينة في مؤسسات المجتمع.

ب– تقي المجتمع من الأنانية المفرطة، والنزعات والشهوات الطائشة.

ج– تمثل همزة وصل بين العقيدة والإيديولوجية التي يتبناها المجتمع، وبين النظم الاجتماعية.

د– تساعد على تحديد ملامح شخصية المجتمع المتميزة عن غيره من المجتمعات.

هـ– تساعد على إيجاد التوازن الاجتماعي، والثبات للحياة الاجتماعية.

وما ورد أيضا عن أهمية القيم بالنسبة للمجتمع ما يلي: (ماجد الجلاد، 2007، ص 44–46)

أ– القيم تحفظ للمجتمع بقاءه واستمراريته:

فالحقيقة التاريخية تشهد أن قوة المجتمعات وضعفها لا تتخذ بالمعايير المادية وحدها، بل إن بقاءها ووجودها واستمراريتها مرهون بما تمتلكه من معايير قيمية وخلقية، فهي الأسس والموجهات السلوكية التي يبنى عليها تقدم المجتمعات ورقيها والتي في إطارها يتم تحديد المسارات الحضارية والإنسانية، ورسم معالم التطور والتمدن البشري، وفي حالة اختلال الموازين وفقدان البناء القيمي السليم، فإن عواقب لك وخيمة تؤول بالمجتمع إلى الضعف والتفكك والانهيار، وتلك حقيقة تاريخية أثبتها التاريخ الإنساني حيث زالت حضارات بشرية كانت مثلا في القوة والسيطرة والهيمنة بسبب فساد القيم والأخلاق.

ب– القيم تحفظ للمجتمع هويته وتميزه:

القيم تشكل محورا رئيسا من ثقافة المجتمع، وهي الشكل الظاهر البين من هذه الثقافة التي تعكس أنماط السلوك الإنساني الممارس فيه، ونظرا لتغلغل القيم في جوانب الحياة كافة فإن هوية المجتمع تتشكل وفقا للمنظومة القيمية السائدة في تفاعلات أفراده الاجتماعية.

فالمجتمعات تتمايز وتختلف عن بعضها بما تتبناه من أصول ثقافية ومعايير قيمية تشمل نواحي الحياة المختلفة، وتظهر القيم كعلامات فارقة وشواهد واضحة، لتمييز المجتمعات عن بعضها، ومن هنا فإن الحفاظ على هوية المجتمع تنبع من المحافظة على معاييره القيمية المتأصلة لدى أفراده، والتي هي جزء من عمومياته الثقافية، فإن زعزعت هذه القيم أو اضمحلت فإن ذلك يكون مؤشرا دالا على ضعف الهوية المميزة للمجتمع وضياعها.

ج– القيم تحفظ المجتمع من السلوكيات الاجتماعية والأخلاقية الفاسدة:

تؤمن القيم للمجتمع حصنا راسخا من السلوكيات والقيم التي تحفظ له سلامته من المظاهر السلوكية الفاسدة، مما يجعله مجتمعا قويا بقيمه ومثله تسوده قيم الحق والفضيلة والإحسان وتحارب فيه قيم الشر والفساد.

ومما يزيد من أهمية القيم وأثرها في المحافظة على بناء المجتمع صحيا ونظيفا من السلوكيات السلبية ما نشهده من تحول المجتمع البشري اليوم إلى قرية صغيرة، حيث لا حواجز تحول دون امتزاج الثقافات وتداخلها بكل عناصرها الإيجابية والسلبية، وتعدد وسائل الاتصال والتكنولوجيا ونقلها للخبيث والطيب، والمفيد والضار، الأمر الذي قد يؤدي إلى تسرب قيم سلبية هدامة تحمل مضامين سلوك اجتماعي وأخلاقي مرفوض يؤثر سلبيا في بناء المجتمع القيمي والأخلاقي وصحته ونظافته من عوامل الضعف والفساد.

4- المدارس والنظريات المفسرة لاكتساب القيم:

تعددت المدارس والنظريات المفسرة لاكتساب القيم وتباينت لتباين مفهوم القيم ذاتها وذلك وفق الخلفية الفكرية والفلسفية والتربوية التي يستند إليها كل منظر من الفلاسفة والعلماء المتخصصين تربويين أو نفسانيين، أو اجتماعيين الذين طرحوا تصوراتهم حول موضوع القيم وطريقة اكتسابها، وسيُستعرض أبرز هذه المدارس والنظريات كما يلي:

4: 1 - المدرسة التحليلية:

ورائدها سيجموند فرويد الذي رأى أن عملية اكتساب الأخلاق والقيم تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الطفل أناه الأعلى من خلال التوحد مع الوالدين، إذ يقوم الوالدان بدور ممثلي النظام، فهما يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية والقيم التقليدية والمثل العليا للمجتمع الذي يتربى فيه الطفل، ويتم ذلك عن طريق استحسان الطفل عندما يفعل ما يجب عليه أن يفعله، وإبداء عدم الرضا والانزعاج عندما يخطئ فيما يجب أن يفعل.(عبد الحافظ سلامة، 2007، ص94)

ومن هنا يتكون لدى الطفل نظام من القيم والقواعد الأخلاقية المتمثلة بالمحتويات والمرغوبات، فيكون ما أسماه (فرويد) بالأنا الأعلى، وهو يقابل ما يسمى بالضمير.

4: 2 – المدرسة السلوكية:

رأت المدرسة السلوكية إلى أن اكتساب القيم يتم عن طريق التعزيز الإيجابي، والتعزيز السلبي، وأن القيم سلوك يكتسب نتيجة عملية تفاعل الفرد مع المثيرات البيئية وتعزيز استجاباته لها.

وقرر السلوكيون ومنهم هيل وسكينر وهوفلاند أن المرء يغير قيمه وأحكامه وسلوكه على وفق ما يترتب على سلوكه من إحساس بالألم عند الإشباع نتيجة العقاب، أو إحساسه بالمتعة أو الإشباع نتيجة للمكافأة والسلوك القيمي المرغوب فيه، إذا ما عزز سلبيا فإن ذلك يؤدي إلى تقوية السلوك القيمي غير المرغوب فيه، الأمر الذي يؤدي إلى تغيير نظرة الفرد نحو العالم، لذلك يرى الفرد أن العالم غير آمن، ولا يشبع حاجاته على وفق القيم التي آمن بها، وعلى هذا فإن الفرد يغير من قيمه تجنبا للإحساس بالألم، وعدم الأمان نتيجة التعزيز السلبي لسلوكه القيمي، وإذا ما حصل الفرد على تعزيز إيجابي على سلوكه القيمي الجديد، فإنه سيكرر ذلك السلوك انطلاقا من أن الفرد يتعلم تغيير قيمة بواسطة عمليات الارتباط والتعزيز. (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص 72)

4: 3 – المدرسة المعرفية:

رأت المدرسة المعرفية التطويرية إلى اكتساب القيم على أنها عملية إصدار أحكام ترتبط ارتباطا وثيقا بنمو التفكير عند الطفل، واكتساب القيم في نظر هذه المدرسة، ليس محاكاة النموذج اجتماعي أو تكيف للسلوك الأخلاقي بمقتضى المثيرات البيئية، أو الإنكار لقواعد معينة، وإنما تؤكد أن الخلق ينشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية وقدراته العقلية.

ويعتبر بياجيه من رواد هذه المدرسة، إذ اهتم بنمو وحكم الطفل الأخلاقي، وطريقته في التفكير حول الأسئلة التي تتعلق بالصواب والخطأ، وفهمه للقوانين الاجتماعية.(عبد الحافظ سلامة، 2007، ص95)

4: 4 – نظرية التعلم الاجتماعي:

رأى أصحاب هذه النظرية أن اكتساب القيم وتعلمها يتم من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية ، ومن خلال المحاكاة أو التقليد ، ومن خلال التعلم البديلي الذي يحقق من خلال التعزيز الذاتي ، هذا ما أكده و قرره " باندورا" و " وولترز" و يقولون أيضا أن هذا النوع من التعزيز يستمر و ذلك لتجنب القلق أو الشعور بالذنب، وعليه فإن القيم السلبية أو غير المرغوب فيها يتم تعلمها نتيجة للخبرة المباشرة ، أو نتيجة لتعرض الفرد إلى نماذج سلبية. (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص 72)

4: 5 – أصحاب المنظور الظواهري:

رأى " روجرز" أن للبشر دافع فطري واحد، هو النزعة نحو " تحقيق الذات، " إذ قال: " إن هذا المفهوم يكفي لتفسير السلوك البشري كله، و الكائن الحي يستجيب للمجال الظواهري على وفق ما يخبره و يدركه والمجال الإدراكي هو " واقع " بالنسبة للمرء ، إذ أن الواقع عنده هو ما يظنه الحقيقة بغض النظر عن احتمال كونه حقيقي أو غير حقيقي ، وينمو الفرد و بتفاعله مع البيئة يبدأ بالمفاضلة بين " الذات " و بين البيئة ، أي أنه يصبح واعيا بجزء من خبراته التي يميزها على أنها " أنا" أو " لي "، وهكذا فإن " مفهوم الذات " لا ينبثق من مجموعة من الخبرات فقط ، بل من مجموعة من " الخبرات المقومة "، و أن القيمة الإيجابية أو السلبية لهذه الخبرات تتأثر بتفاعل التقويمات المباشرة ، و التقويمات الصادرة عن الآخرين وعليه فإن بناء الذات يتكون نتيجة للتفاعل مع البيئة و مع أحكام الآخرين التقويمية، فيبدأ الفرد في بناء تصور خاص عن نفسه في علاقاته مع البيئة، ويضفي على الخبرات " قيمة "ربما تكون إيجابية أو سلبية، و هذه القيم المرتبطة بخبرات الفرد ، قيم يخبرها بصورة مباشرة ، وفي بعض الأحيان يأخذها من الآخرين أويستدمجها. (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص 73 – 74)

4: 6 – نظرية أديار سبرانجر (ADIAR. SPRANGER):

توصل العالم الألماني " سبرانجر" من خلال دراسته لتاريخ بعض الشخصيات، ومن خلال ملاحظته لسلوك الأفراد في حياتهم اليومية ، إلى تصنيف الأفراد إلى ستة أنماط مختلفة، وكل نمط منها يمثل نموذجا معينا من الشخصية، وتندرج هذه الأنماط من القيم ضمن تصنيف القيم وفق معيار المحتوى، وهي : القيم النظرية ، والقيم الاقتصادية ، و القيم السياسية، والقيم الاجتماعية والقيم الدينية والقيم الجمالية، وهي موضوع هذه الدراسة، وسوف يتعرض لها في العنصر الأخير لهذا الفصل.

وعلى ضوء رؤى المدارس والنظريات التي قدمت كيفية اكتساب الفرد للقيم يمكن القول أن كلا منها قدمت تفسيرا مقبولا لتكوين منظومة القيم لدى الفرد، فمجموع هذه التفسيرات تشكل ما يسمى بمنظومة القيم عند الإنسان، وذلك بالطريقة التي تراها كل مدرسة ونظرية في اكتساب القيم، بدءا بالمدرسة التحليلية ممثلة في فرويد، إذ لا شك أن عملية بناء شخصية الطفل تتم في الخمس سنوات الأولى من حياته، وهي المرحلة العمرية الخصبة في تنمية الخبرات، وتشكيل القيم، ويكاد يجمع على هذا كل العلماء و الفلاسفة، وبالتالي رأى أصحاب هذه المدرسة أن عملية اكتساب القيم تبدأ منذ هذه المرحلة ، حيث يكتسب الطفل أناه الأعلى (المثل و القيم والمعتقدات) من خلال التوحد مع الوالدين ، وعمل ما يجب أن يعمله و ترك ما ينبغي تركه حسب استحسانهما لما يجب أن يعمل، واستقباحهما لما يجب أن يترك ، أما أصحاب

المدرسة السلوكية فرأو أن اكتساب القيم يتم عن طريق التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي، و أن القيم سلوك يكتسب حسب نوع التعزيز الصادر من المحيط الذي يعيش فيه الفرد ، و المؤثرات البيئية ، وهذا ما تم ذكره في أنماط التنشئة الوالدية للطفل، ونمط التنشئة المتبع : نمط السواء ، أو نمط النبذ والإهمال، وما يتخللها من تعزيز عن طريق التشجيع والتقبل أو العقوبة والحرمان، ونفس الكلام ينسحب على نظرية التعلم الاجتماعي التي ترى أن تعلم القيم و اكتسابها يتم من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية، ومن خلال المحاكاة والتقليد، سواء من الوالدين داخل الأسرة وهي المؤسسة الرسمية الأولى والمقصودة في عملية التربية والتنشئة، أو من المربين و المعلمين داخل المدرسة وهي المؤسسة الرسمية الثانية والمقصودة أيضا في عملية التنشئة الاجتماعية، ودورها في اكتساب القيم للمتعلمين من خلال مناهج التعليم، وهذا ما يطلق عليه بالتعلم و التربية عن طريق الملاحظة والقدوة و أثر ذلك في تشكيل شخصية الطفل وإكسابه للقيم والسلوك القويم.

أما المدرسة المعرفية التي رأت أن اكتساب القيم على أنها عملية إصدار أحكام ، وأن الخلق ينشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية وقدراته العقلية ، وهذا صحيح ، لكن متى يتم ذلك ، والكل يعرف أن للقيم مفاهيم تتسم بكثير من التجريد والعمومية، فلا شك أن هذا لا يتم ، إلا بعد أن يصل الطفل إلى مرحلة التجريد والتي تتناسب مع السن الحادية عشر من العمر ويزيد ، حسب ما نص عليه " جون بياجيه" في نظرية تطور النمو المعرفي للطفل، ومراحله المعلومة، أما بالنسبة لأصحاب المنظور الظواهري الذين يرون أن للفرد دافع فطري واحد هو النزعة نحو " تحقيق الذات" والحقيقة أن للفرد عدة حاجات متنوعة بيولوجية ونفسية واجتماعية ودوافع متدرجة في سلم هرمي، ولا يتم تحقيق الثانية إلا بعد اكتساب الأولى بعد المرور بمرحلة عمرية معينة، كما دل على ذلك هرم ماسلو للحاجات و ترتيبها من الأدنى إلى الأعلى ، وأسماها حاجة تحقيق الذات ، وهذا المستوى من الحاجات لا يتم إلا من خلال نمط التنشئة الاجتماعية السوية سواء كانت أسرية أو مدرسية ، و الذي أطلق عليه نمط السواء والتقبل والتشجيع عندما يقدم الطفل إنجازا، أو يأتي بعمل ينبغي أن يشجع ويشكر و يحمد عليه.

أما نظرية " سبرانجر " التي اهتدى إليها بعد دراسة طويلة من خلال دراسة تاريخ بعض الشخصيات ، ومن خلال ملاحظته لسلوك الأفراد في حياتهم اليومية، فقد توصل إلى ضبط أنماط القيم الستة وإسقاطها على الأفراد حسب الموقع والمركز الذي هم فيه والدور الذي يميلون إليه، ويعد هذا التصنيف من التصنيف النوعي كما أشار إلى ذلك كثير من العلماء.

و أخيرا يمكن استخلاص أن اكتساب القيم و تشكيلها يكون نتيجة تكامل هذه الآراء و الاجتهادات وتفاعلها و تعاونها من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية و مؤسساتها.

5- مصادر القيم ووظائفها:

5: 1 - مصادر القيم: تتمثل في:

أ -المصادر العامة: لقد ظلت قضية أصل القيم و مصدرها مثار نقاش الفلاسفة والعلماء على حد سواء، وهو ما جعلهم يذهبون إلى أربعة آراء: (مراد زعيمي، 2004، ص186-188)

الأول: وهو رأي الاتجاه الفردي الذي يربط القيم بالإنسان، و ينسب أصلها إلى الطبيعة البشرية ، وبالذات إلى التكوين النفسي للفرد ، وما رتب فيه من عدد قليل أو كثير من الغرائز والدوافع والميول، فالفرد هو الذي يعطي القيم للأشياء والأفعال، والتقويم لدى أصحاب الاتجاه الفردي عملية نفسية باطنية تخلع القيم على الأفعال والأشياء الخارجية، ومن أنصار هذا الرأي البراجماتيين، والوجوديين و أصحاب مدرسة التحليل النفسي. وهذا يعني أن هذه الفلسفة للقيم تفترض أن القيمة تعتمد على الاختيار الحر والرغبة الذاتية للأفراد وهنا ينتفي معنى الالتزام، فلا معيار و لا قيمة إلا بما تحكم به الرغبة و يبعث عليه وجدان اللذة والألم ، وهذا من شأنه أن يلقي فريسة للتغيير، فتفقد المسؤولية معناها ، و يحتجب المثل الأعلى وراء ضباب كثيف من تذبذب الرغبات والميول ، فهناك اعتقاد للكثيرين في أنهم خلقوا القيم، مما أدى ويؤدي إلى التدافع والنزاع الذي تعيشه البشرية.

الثاني: وهو رأي أصحاب الاتجاه الجماعي الذي يقول بأن مصدر القيم هو المجتمع، ويرد أصحابه القيم إلى العقل الجمعي، فالمجتمع في نظرهم هو أصل القيم، ومصدر الإلزام، فالتقويم عند أصحاب هذا الرأي إذن عملية اجتماعية خارجة عن ذوات الأفراد ، وصادرة عن المجتمع تخلع القيم عن الأفعال والأشياء الخارجية بمقتضى العقل الجمعي والإرادة الجمعية التي تعلو على الأفراد وذواتهم، ومن أنصار هذا الرأي (دور كايم وماركس). وهذه الفلسفة للقيم تفترض أن القيمة ناشئة عن الحتمية الاجتماعية أو الحتمية الاقتصادية، ويعطيها المبرر الذي يجعلها متعالية عن الأفراد.

الثالث: وهو رأي من يرد القيم إلى الأشياء و الأفعال في ذاتها، فالقيمة عند أصحاب هذا الرأي " تستغني عن التقويم الإنساني لأن لها الوجود بدونه، إنها خاصة في الأشياء تثير رغبتها فيها بفضل طبيعتها " (الربيع ميمون، 1980، ص 119). فأصل القيم عند أصحاب هذا الرأي إذن يعود إلى طبيعة الأشياء والأفعال ذاتها والإنسان يكتشف هذه القيم ويهتدي إليها بعقله نظرا لجاذبيتها وقدرتها على التأثير في رغباته، وهذا يعني أن هذه الفلسفة للقيم تفترض أن القيمة لها وجود مستقل عن أي شيء خارج عنها، فهي تتمتع بالاستقلال التام الذي يتصف به الشيء أو الفعل المتصف بها، ومن أنصار هذا الرأي (أرسطو، ولوي ماينار، والمعتزلة).

الرابع: أرجع أصحابه القيم إلى قوة خارجية عن الإنسان والمجتمع، فالقيم تعلو فوق الإنسان وقدراته، وأن الأشياء لا تقوم بذاتها ولا تخلق نفسها بل الله خالقها ومقومها، فهو الذي يعطي قيمة الأشياء و الأفعال. إن القيم لابد أن تكون عامة وثابتة ومطلقة وكلية، بحيث تنطبق على جميع الناس دون استثناء ولا تخضع لإرادتهم وأهوائهم الفردية و الجماعية على السواء، وهذا لا يمكن أن يتم إلا إذا سلمنا بوجود الله الخالق.

و في هذا الصدد قال ديكارت: " فالله الصادق هو الذي يمنح للحقيقة معناها، ويجعل البحث عنها مشروعا، فإننا على الرغم مما نتكبده فيه من متاعب، لأنه مشروع يقربنا منه ويغنينا ويثري وجودنا، ولهذا فإننا إذا أنكرنا وجوده تملكنا اليأس و صار يظهر لنا أن التوهم يسود ميادين الحياة كلها. (الربيع ميمون، 1980، ص93).

وعليه فإن التسليم بأن الله هو مصدر القيم يعني: (مراد زعيمي ، 2004 ، ص190)

أ- تمييز هذه القيم بالقداسة والهيبة، مما جعل احترامها أمراً نابعاً من ذات الإنسان عن طاعة اختيارية لله ونية صادقة لكسب رضاه .

ب- أن يصبح للالتزام الأخلاقي والمسؤولية معنى.

ج- أن يتوفر للقيم سند حقيقي.

د- الإبقاء على إرادة الإنسان و حريته في اختيار القيم التي يرتضيها.

هـ- توفر شروط الاستقرار و الثبات في المجتمع.

و- بقاء ذلك الحافز المتجدد على العمل و الاستقامة في ذات الوقت.

ز- توفر الميزان الثابت و العادل للحكم على الأشياء و الأفعال.

ب- المصادر الاجتماعية: تتوزع مصادر القيم الاجتماعية كما يلي:

أولا : الدين: يشتمل على المبادئ والتنظيمات التي تحقق سعادة الإنسان و المجتمع في كل المجالات، وعلى القواعد العامة الضابطة لهداية الناس ، وتنظيم حياتهم في كل زمان و مكان. (محمد حمدي زقزوق، 1983، ص 335).

والدين يعد مصدر المثل في المجتمع، لذلك يعتبر أحد أهم مصادر القيم، إذ أن القيم الدينية هي في الغالب الأساس الذي يستند عليه الناس في تقييمهم لسلوكهم من ناحية القبول أو الرفض.فالأديان عموما هي عبارة عن مجموعة من القيم تحدد سلوك الفرد و توجهه بمجموعة من الأوامر والنواهي تضبط بها سلوكه من خلال العقوبات التي تنجر عن ذلك السلوك" وبصورة أكثر دقة وتركيز على مجتمعنا الإسلامي

فإن للدين مكانة عليا في سلم المعايير المتحكمة في الأفعال الفردية و الجماعية ذلك أن مجتمعنا يولي أهمية قصوى للدين باعتباره الإطار الذي يحوي ثقافة المجتمع" (طهراوي إبراهيم1996 ص 65)

و مصادر القيم في الدين الإسلامي تتمثل في الآتي:

1- القرآن الكريم: هو كلام الله المنزل على سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) بوساطة الوحي عن طريق جبريل – عليه السلام –المعجز بلفظه و معناه، المتعبد بتلاوته، المنقول إلينا بطريق التواتر، المكتوب في المصحف، المبدوء بسورة الفاتحة، المختوم بسورة الناس، و القرآن الكريم هو المصدر الأول للتشريع

الإسلامي، وهو مصدر العلوم، وأصل الحقائق ، ومرجع العلماء، وبه أحكام تتعلق بحياة الإنسان وكل المجالات المختلفة من عبادات ومعاملات، وسياسة واقتصاد وغيرها، وهي القيم التي نشأ عليها الرسول (صلى الله عليه وسلم)، وبذلك شهدت له السيدة عائشة – رضي الله عنها بأن وصفته بقولها: " كانَ خلقُهُ القرآنَ"، وشهد بذلك **الله تعالى حيث قال:** " **و إنك لعلى خلقٍ عظيمٍ**" (الآية04 ، سورة القلم) .

2- السنة النبوية: هي وحي الله تعالى معنى، و لفظا من عند الرسول(صلى الله عليه وسلم)، **قال الله تعالى:**" **وما ينطقُ عن الهوى إن هو إلا وحيٌ يُوحى**" (الآيتان، 03-04، سورة النجم)، وقد أمرنا الله بطاعة الرسول (صلى الله عليه وسلم) في كل ما يصدر عنه من قول أو فعل، أو تقرير، فالسنة المصدر الثاني من مصادر التشريع الإسلامي، وتعد من أكبر المصادر للقيم الاجتماعية.

3- الإجماع: هو اتفاق جميع المجتهدين من المسلمين في عصر من العصور، بعد وفاة الرسول (صلى الله عليه وسلم) على حكم شرعي في واقعة، وتحقق المصلحة الشرعية.

4- المصالح المرسلة: هي المصالح الملائمة لمقاصد الشارع الإسلامي، ولا يشهد لها أصل خاص بالاعتبار أو الإلغاء، و هناك عدة شروط يجب أن تتوفر في المصالح المرسلة منها: (أبو العينين علي، خليل مصطفى، 1988، ص 66)

- أن تكون مصلحة عامة و ليس شخصية.
- عدم وجود الدليل الشرعي الدال على إلغائها.
- أن يكون الأخذ بها رفع حرج بحيث لو لم يؤخذ المصلحة المعقولة موضعها لكان الناس في حرج، **والله تعالى يقول:** " **و ما جعلَ عليكم في الدينِ من حرجٍ** " ، الآية 78، سورة الحج) ، وبذلك تكون القيم الناتجة عنها مقبولة وبها منفعة.

ثانيا : طبيعة المجتمع الثقافية:

تعد طبيعة المجتمع الثقافية والتي تختلف من مجتمع لآخر المصدر الأساسي للقيم ، و يتأثر النسق القيمي بالأحداث التي يمر بها المجتمع ، وما يرافقها من تحولات اقتصادية وسياسية و ثقافية.

ثالثا: الأسرة والمدرسة:

فالأسرة هي البيئة الأولى التي تحتضن الطفل، كما أن طبيعة الخصائص التي تميزها تجعلها أكثر المؤسسات الاجتماعية تأثيرا في عملية التنشئة الاجتماعية. أما المدرسة فتعد من المؤسسات الرسمية التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية للفرد، وتقوم المدرسة بإكساب منظومة القيم للمتعلمين من خلال المناهج المسطرة، والوضعيات التعليمية –التعلمية التي تنقل بها المعارف والخبرات والمهارات ، والمواقف السلوكية العملية التي تتضمن أنبل القيم و أسمى الأخلاق.

رابعا: العرف:

وتدخل العادات والتقاليد تحت مصطلح العرف: "الذي ألفه الناس في حياتهم حتى أصبح بالتتابع ثابتا... و يشتمل على نواحي إيجابية وأخرى سلبية ". (محمد زقزوق، 1983، ص64)

وهو ما اعتاده الناس من معاملات، و استقامت عليه أمورهم، ويعد العرف مصدرا هاما للقيم في المجتمع، وهناك شروط عدة من منظور إسلامي لقبول العرف و هي:(المزين، خالد محمد، 2009، ص20)

- أن لا يكون العرف مخالفا للنص.
- أن يكون العرف شائعا بين أهله، معمولا به من قبلهم، والعاملون به يمثلون الأكثرية.
- أن لا يوجد قول أو عمل يفيد عكس مضمونة.

فإن تحققت الشروط السابقة تعتبر القيم ملزمة يجب أن يتمسك بها المسلمون.

خامسا: القوانين الوضعية:

إنها الأوامر والنواهي التي وضعها البشر أنفسهم لتنظيم حياتهم بالمحافظة على حقوق الناس، وتحديد واجباتهم لنشر العدالة والمساواة بينهم، ويسهر على ذلك سلطة خارجية ، وأخرى داخلية تتوقف على درجة نضج ووعي الأفراد أو الفاعلين الاجتماعيين ، إذ تتشكل العلاقات الأخلاقية حقا بالتطابق مع تصورات البشر للخير والشر، الشرف ، الضمير، العدالة ... فالوعي الأخلاقي جانب ضروري للروابط الأخلاقية. (أ. ك أوليدوف، نقلا عن طهراوي إبراهيم، 1996، ص 68)

5: 2 – وظائف القيم:

للقيم دور هام في توجيه سلوك الفرد و الجماعة، فهي توجه الفرد إلى إصدار الأحكام على الممارسات العملية التي يقوم بها ، وهي الأساس السليم لبناء تربوي متميز، ثم إنها تسهم في تشكيل الكيان النفسي للفرد لأنها: (عيسى محمد وقفي، 1984، ص 25)

أ- تزود الفرد بالإحساس بالغرض لكل ما يقوم به، و تساعد في توجيهه للوصول نحو ذلك الغرض.

ب- تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين.

ج- تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين، و ماهية ردود أفعالهم.

د- توجد لدى الفرد القدرة على الإحساس بالصواب و الخطأ.

هـ- تساعد الفرد على تحمل المسؤولية تجاه حياته ، ليكون قادرا على تفهم كيانه الشخصي والتمعن في قضايا الحياة التي تهمه ، و تؤدي به إلى الإحساس بالرضا.

و- تدفع الفرد إلى اتخاذ مواقف خاصة من المسائل الاجتماعية الرئيسية.

ز- تدفع الفرد إلى تفضيل أو تبني إيديولوجية سياسية ، أو دينية دون أخرى.

ح- تعتبر الموجهات التي تحرك تصرفاتنا لكي تبدو أمام الآخرين بالصورة التي نفضلها. (جابر نصر الدين، لوكيا هاشمي، 2006، ص 166)

ط- تقوم بالعمل على الوحدة النفسية للأشخاص، حيث أكد عالم النفس (ألبورت قوردن) (Albort Gorden) أنها تتحقق لدى الأشخاص الناضجين وتتوحد في أسلوب حياتهم .

ي- تعمل على التكامل الاجتماعي من خلال اشتراك القيم بين أفراد جماعة معينة، و هو ما يطلق عليه (أوجست كونت) (OGuest Jant)، الإجماع الاجتماعي، و يسميه (إيميل دور كايم) (Imil Dorkaim) التضامن الاجتماعي.

ك- تظهر على المستوى الفردي، إذا تمكنت من تكوينه داخليا، و بعثت فيه سلامة الذوق والإحساس، و زودته بالطاقة الروحية، ليقوم بوظيفته بطريقة فعالة. (طهراوي إبراهيم، 2006، ص69)

وتعقيبا على ما تقدم بالنسبة لمصدر القيم، حيث رأى أصحاب الاتجاه الأول أن مصدر القيم هو الإنسان وهو صانعها ، ورأى أصحاب الاتجاه الثاني ، أن مصدر القيم هو المجتمع ، بينما أصحاب الاتجاه الثالث رأوا أن مصدر القيم يرجع إلى طبيعة الشيء ذاته أو الفعل ذاته، في حين رأى أصحاب الرأي الرابع ، أن مصدر القيم هو الله تعالى أي هي من خلق الله تعالى، وهذا ما نعتقد به حيث أن الله تعالى هو خالق أفعال العباد ، ومصدر كل ما ينتج عنهم ، حيث **قال:** " **وما تشاؤون إلا أنْ يشاءَ اللهُ ربُ العالمين** " (الآية 29، سورة التكوير)، وبالمقابل **قال أيضا:** " **وهديناه النجدين** " (الآية 10، سورة البلد)، أي أن له حرية الاختيار، فله أن يختار طريق الهداية أو طريق الغواية والضلالة بما منحه من

عقل، وفضله به على سائر مخلوقاته، هذا بالنسبة للإنسان والمجتمع ، وما المجتمع إلا هذه التجمعات البشرية التي تشكلت عن طريق التناسل والتوالد عبر العصور والأزمان، وكلاهما الإنسان والمجتمع ينسحب عليها النقص والحاجة لغيرهما ويفتقران إلى الكمال، ويصدق عليهما قول القائل: "

وأصل النقص في الطبيعة كامن وبنو الطبيعة نقصهم لا يجحد

والذي طبيعته النقص و يعتريه النسيان لا يكون مصدرا للقيم، حيث علمنا من خلال تعريفات القيم أنها تكاد كلها تجمع على أنها تصورات ذهنية، واتجاهات نفسية، والذهن والنفس من خلق الله ويعتريهما النقص والنسيان، حيث الكمال المطلق لله وحده لا شريك له، و ما يصدق على الفرد والمجتمع ، يصدق على الأشياء و الأفعال ذاتها، والذين يرون أن القيم صادرة من ذات الشيء أو الفعل، و ما ذوات الأشياء والأفعال إلا تبعا لمخلوقات الله تعالى، حيث اعتقد أصحاب هذه الفلسفة أن القيمة لها وجود مستقل عن أي شيء خارج عنها – ولا شيء في هذا الوجود مستقل عن الكينونة الوجودية التي تخضع لإرادة الله و مشيئته .

أما بالنسبة للمؤشر الثاني وهو مصادر القيم الاجتماعية التي تتمثل في الدين، وطبيعة المجتمع الثقافية، والمصادر الوسيطية ، والعرف ، و القوانين الوضعية ، والخلاف الوحيد الذي يذكر هو في طبيعة الدين ، هل هو الدين الإسلامي أو الدين المسيحي، أو الدين اليهودي ، والمصادر التي تم التعرض إليها في هذا المجال هي بطبيعة الحال مصادر الدين الإسلامي المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية، والإجماع، والقياس، والمصالح المرسلة، وهذه الأخيرة هي في جلها محل إجماع بين جمهور العلماء.

6- مكونات القيم وخصائصها:

6: 1 – مكونات القيم: يكتسب الفرد القيم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها تدريجيا، و تحدد معاييرها، ووظيفتها، ذلك أن الحياة في المجتمع تتطلب قواعد تنظم حاجات الإنسان ، و يقسم علماء الاجتماع مكونات القيم إلى عناصر يصعب فصلها بعضها عن بعض، و من بينهم (بارسونز) PARSONZ الذي رأى أن القيمة تتكون من عناصر ثلاثة هي : (إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون، 2003، ص 160- 161):

أ- المكون المعرفي (العقلي):

ويتضمن المعلومات والمعارف النظرية والأهداف، وعن طريقه يمكن تعلم القيم، ويتصل هذا المكون بالقيمة المراد تعلمها، ويشمل: التعرف و استكشاف البدائل الممكنة، النظر في عواقب كل بديل، الاختيار الحر.

ب- المكون الوجداني – النفسي (التقديري):

ويشمل الاختيار الحر، والشعور بالسعادة لاختيار القيمة ، وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة.

ج- المكون السلوكي – الإرشادي الخلقي (الفعل): ويشمل ما يلي: إعلان التمسك بالقيمة، ترجمة القيمة إلى ممارسة، بناء نظام قيمي.

والمكون السلوكي: هو الجانب الذي تظهر فيه القيمة على شكل سلوك ظاهري أو فعل يستخدم في الحياة اليومية. (فهمي نورهان حسن، 1999، ص 93)

وتسهم هذه العناصر الثلاثة في تحديد القيمة و تحديد وظيفتها و معناها، و يتضمن العنصر الثالث (المكون السلوكي) العمليات التي تساعد الشخص الفاعل على تخصيص طاقاته و شحذها وتوجيهها بين مظاهر الفعل المختلفة، وهو الأساس في تكوين نظام القيم . (عبد الحافظ سلامة، 2007، ص 89)

وتؤكد المدرسة الاجتماعية المعاصرة أن هذه العناصر الثلاثة متداخلة و متفاعلة فيما بينها بتأثير المجتمع و التفاعل الاجتماعي ، و تعكس ثقافته و تعبر عن طبيعة العلاقة الاجتماعية السائدة فيه . (صالح محمد علي أبو جادو، 2007، ص209)

6 : 2 – خصائص القيم:

رغم أن للقيم معان مختلفة و تعريفات متباينة، فلها سمات و خصائص مشتركة، ومن بينها:

أ- القيم ربانية: أي ربانية المصدر منتقاة من منهج الله تعالى فهو أعلم بما يصلح لعباده ، و لكن البشر قاصرون بطبعهم .

ب -القيم إنسانية: أي أنها تختص بالإنسان، فالله سبحانه و تعالى جعل الإنسان خليفة في الأرض ليعمرها ووجه سلوكه بقيم ليتحمل المسؤولية. (سلوت نور السيد، 2005، ص 55)

ج -القيم متدرجة: أي تنتظم في سلم قيمي متغير و متفاعل، حيث تترتب هرميا، فهناك القيم الأساسية التي ينبغي أن تكون في قمة الهرم ، وقد يختار الفرد ما يناسبه عندما تتعارض القيم ، فمثلا الصلاة و طلب العلم قيمتان يدين بهما المرء ، وقد يوجد ظرف طارئ يجبره الاختيار فيقدم الصلاة على طلب العلم و قد يفعل العكس. (الجلاد ماجد، 2007، ص 35)

د- القيم اجتماعية: فالفرد يتعلم القيم و يكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي فهي مرتبطة بفلسفة المجتمع و ثقافته. (بربخ أشرف، 2000، ص71)

هـ- القيم ذاتية و شخصية: إذ يحس كل شخص منا بالقيم على نحو خاص به.

و- القيم نسبية: من حيث الزمان والمكان، وتختلف من فرد لآخر، ومن ثقافة لأخرى، ومن مجتمع لآخر. (جودت بني جابر، 2004، ص 288)

ز- القيم مكتسبة: أي تنتقل من السلف إلى الخلف ، و يتوارثها الأجيال و تتناقلها البشرية بواسطة القدوة ، والتعليم المباشر ، وغير ذلك من طرق تعلم و اكتساب القيم. (إبراهيم ياسين الخطيب، 2003، ص160)

ح -القيم عمومية: فهي تشكل نموذجا عاما و مشتركا بين أفراد المجتمع و بموجبه يحكمون على سلوكاتهم وسلوكات الآخرين بالقبول أو الرفض ، كما أنها تشمل كل التصرف الإنساني في مصادره و أبعاده.

ط -القيم مستمرة نسبيا: تتصف القيم بالاستمرار النسبي، وتخضع للتغير فهي ليست دائمة لأن ذلك سوف يجعل التغير الاجتماعي مستحيلا، كما أنها ليست متغيرة دائما لأن ذلك سيشكل خطرا على استقرار شخصية الفرد ، والأنظمة الاجتماعية ، و استقرار المجتمع.

ي -القيم علائقية: تقوم القيم بتنظيم علاقة الفرد بينه و بين نفسه و بين الآخرين و بين الواقع الاجتماعي.

(مخلوف بومدين، 2010، ص 63)

ك- القيم واقعية:الإسلام يراعي فطرة الإنسان، وشرع إشباعها بالطرق الحلال، وفتح الباب للعاصي لتصحيح مساره نحو ما يرضي الله. (الأسفل عمر مصطفى، 2007، ص 26)

ل -القيم موضوعية: أي تتوافق مع النفس البشرية و إمكاناتها و قدراتها الذاتية و احتياجاتها. (المزين، خالد محمد، 2009، ص 25)

م- القيم إلزام جمعي: فالمجتمع يلزم أفراده بعدد من القيم على حسب أهميتها و ترتيبها في السلم القيمي، ونسق القيم الخاص بذلك المجتمع.

ن- القيم مترابطة: من خصائص القيم أنها مترابطة ، فلكل مجتمع نسق قيمي مترابط ، قد اصطفت فيه القيم الاجتماعية، و ترتبت حسب ثقافة ذلك المجتمع وظروفه المحيطة، ولها نوع من الترابط ، فلا يمكن أن تنتزع إحدى تلك القيم لتحل مكانها قيمة أخرى إلا بعد عمليات معقدة ، وجهود متواصلة وهو ما يعرف بالصراع القيمي. (الجلاد ماجد، 2007، ص 47)

7- تصنيف القيم:

عملية تصنيف القيم عملية ضرورة لرفع الخلط بين المفاهيم، ولتيسير عملية الفهم والدراسة، وتعقدت تصنيفات القيم، وجاءت معبرة عن وجهة نظر أصحابها، من الفلاسفة، وعلماء الاجتماع، وعلماء النفس والتربية، ذلك أنه من الصعوبة بمكان القيام بدراسة القيم ميدانيا دون اللجوء إلى تصنيفها، واختيار التصنيف الذي يتصف بطابع الشمول واحتوائه الشخصية الإنسانية المتكاملة المتمثلة للقيم الإنسانية التي هي محور اهتمام الفرد والجماعة والمجتمع. وأهم تصنيفات القيم هي التي تعتمد على ستة معايير وهي: (الجلاد ماجد، 2007، ص 47)

أولا: معيار المحتوى: هناك محاولات مختلفة لتصنيف القيم من حيث محتواها و أحسنها هو التصنيف الذي قدمه عالم النفس الألماني (أديار سبرانجر ADIAR SPRANGER) (1881- 1963) في كتابه: (أنماط الرجال)، حيث تكلم عن ستة أنواع من القيم وهي: القيم النظرية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية، القيم السياسية، القيم الاجتماعية، والقيم الدينية.

وسيُتناول هذا النوع من التصنيف على أساس (معيار المحتوى) في آخر هذا الفصل بالشرح والتوضيح لمفهومها، وذلك في العنصر الأخير لهذا الفصل لأنها القيم المختارة والمستقامة في هذه الدراسة.

ثانيا: معيار المقصد: تصنف القيم على أساس المقصد منها إلى قسمين:

أ- قيم وسائلية: وهي التي تعتبر وسائل لغايات أبعد ، وهي ليست مقصودة لذاتها بل لتحقيق غاية عليا أبعد منها، مثل الإخلاص في العمل ، الترقي ، الاجتهاد في الدراسة لأجل النجاح و نيل الشهادة و تحقيق منصب عالي.

ب- قيم غائية : وهي التي تعتبر غاية في حد ذاتها مثل: حب البقاء ، السعادة في الحياة ، نيل رضا الله تعالى. مع العلم أنه يصعب التمييز بين القيم الوسائلية والغائية، وذلك لتداخلهما، وتبعا للظروف والزمان الذي ينظر إليها فيه، فمثلا تحصيل العلم (وسيلة)، لتحقيق العمل والسعادة في الحياة ، ولكنه في الوقت نفسه (غاية) يسعى الطالب لتحقيقها في مرحلته الجامعية. (الجلاد ماجد، 2007، ص 49)

و كذلك الحفاظ على الصحة (وسيلة) (غايتها) القدرة على أداء العبادات، وكذلك أداء العبادات وسيلة (غايتها) التقرب إلى الله. (سلوت نور السيد، 2005، ص50)

ثالثا: معيار الشدة : وتقدر شدة القيم بدرجة الإلزام التي تفرضها، وبنوع الجزاء الذي تقرره وتوقعه على ما يخالفها، ويمكن التمييز بين ثلاثة مستويات لشدة القيم و إلزامها: (عبد الحافظ سلامة، 2007، ص 91)

أ- ما ينبغي أن يكون: وهي القيم الملزمة الآمرة الناهية، " وهي تتعلق فيما ينبغي أن يكون، ويجب الالتزام بها، ويكون جزاء من يخالفها شديدا، وهي غالبا ما تتعلق بالمصلحة العامة، وبما تعارف عليه المجتمع من قيم وفضائل، تحقق أمنه واستقراره ونموه، ومن أمثلتها القيم المتعلقة بالمعتقدات الدينية، وبعدم الاعتداء على الآخرين أو إيذائهم، والالتزام بمعايير المجتمع الخلقية ". (صالح الصوفي وآخرون، 2010،ص 18)

ب- ما يفضل أن يكون: هي القيم التفضيلية التي يشجع الأفراد على الالتزام بها، حيث تشجع الفرد على تمثلها بصورة تفضيلية غير ملزمة، ولا يكون فيها إلزام أو عقوبة، ومن أمثلتها إكرام الضيف، الإحسان إلى الجار.

ج- ما يرجى أن يكون: وهي القيم المثالية التي يحس أفراد المجتمع بصعوبة تحقيقها بصورة كاملة << وهذه القيم على درجة كبيرة من الأهمية لأن أثرها يعمل على توجيه سلك الأفراد نحو المثل العليا، ويعطى أنموذجا وقدوة حسنة للآخرين، ومن أمثلتها: مقابلة الإساءة بالإحسان، الزهد في الدنيا، الإيثار، والتضحية، والبذل والعطاء. (الجلاد ماجد، 2007، ص50)

رابعا: معيار العمومية (أو الشيوع، أو الانتشار): وتنقسم إلى نوعين: (أبو العينين خليل،1988، ص40)

أ- قيم عامة: وهي التي يعم انتشارها شيوعا في المجتمع كله بغض النظر، عن ريفه وحضره، وطبقاته وفئاته المختلفة، مثل الاعتقاد في أهمية الدين والزواج والعفة.

ب- قيم خاصة: وهي التي تتعلق بمواقف أو مناسبات خاصة، أو موضوع محدد، أو طبقة أو جماعة خاصة، مثل القيم المتعلقة بالزواج ، و الاحتفال بالأعياد الدينية و الوطنية ... إلخ.

خامسا: معيار الوضوح: وتنقسم إلى قسمين: (الجلاد ماجد، 2007، ص 51)

أ- قيم ظاهرة (صريحة): وهي التي يصرح بها الفرد، ويعبر عنها بالكلام، مثل :القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والمصلحة العامة. مثل: ادعاء الولاء، الوطنية، الانتماء

ب- قيم ضمنية: وهي التي يستدل عليها من خلال سلوك الأفراد، " ولذلك تعتبر قيما حقيقية صادقة، إذ أن أفضل ما يدل على القيمة هي آثارها الظاهرة في السلوك ". (صالح الصوفي، 2010، ص 19)

سادسا: معيار الدوام: وتنقسم إلى نوعين: (سلوت نور السيد، 2005، ص 52)

أ- قيم عابرة: وهي وقتية قصيرة الدوام، سريعة الزوال، وهي غالبا ما تتعلق بالأزياء والأثاث وغيرها من الموضات ولا تتصل بالماضي، و تتعلق بالكماليات، والشكليات، وهي مرتبطة بحدث ما ، أو ظاهرة معينة ، و تزول بزوالهما.

ب- قيم دائمة: دواما نسبيا، وهي التي تدوم وقتا طويلا و تنتقل من جيل إلى جيل ، وهي التي تتعلق بالعادات والتقاليد ، وتتمتع بالإلزام والتقدير، وهي غالبا ما تمس الدين والأخلاق وتتصل بالجانب الروحي، (قيم روحية) .

وبعد عرض هذه التصنيفات للقيم، ينبغي الإشارة إلى أن القيم جميعها توجد لدى كل فرد بنسب متفاوتة، وتختلف في ترتيبها في سلم هرمي من شخص لآخر، ومن جماعة لأخرى، ومن مجتمع لآخر، قوة وضعفا، تبعا للثقافة السائدة، والعادات، والتقاليد، والمعتقدات، والمعايير، والدين، حيث أن القيم " تختلف بين ثقافة وأخرى ، وهو ما يسمى بالنسبية المكانية للقيم، كما تختلف وتتغير في المجتمع الواحد بما يطرأ عليه من تطور وتغير، وهذا ما يسمى بالنسبية الزمانية للقيم، فصلاحية القيم ترتبط بدرجة قدرتها على درجة إشباع الحاجات الأساسية البيولوجية والاجتماعية للأفراد في مجتمع معين".(أحمد عبد اللطيف وحيد2001،ص70)

والجدول الآتي يلخص تصنيف القيم على أساس الأبعاد الستة المذكورة آنفا: (خليل عبد الرحمن المعايضة، 2007، ص 182)

جدول (04): يوضح تصنيف القيم إلى ستة أبعاد

الأساس	التصنيف	المعنى	المثال
المحتوى	النظرية	اهتمام الفرد وسيلة إلى اكتشاف الحقيقة	الفلاسفة، العلماء
	الاقتصادية	اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، ويتخذ من البيئة المحيطة به وسيلة للحصول على الثروة عن طريق الإنتاج والتسويق.	رجال المال والأعمال
	الجمالية	اهتمام الفرد إلى ما هو جميل ومتوافق ومنسق	الفنانون
	الاجتماعية	اهتمام الفرد بغيره من الناس ومساعدتهم	المصلحون الاجتماعيون
	السياسية	اهتمام الفرد بالنشاط والعمل السياسي	القادة
	الدينية	اهتمام الفرد وميله إلى ما وراء العالم الظاهري ومعرفة أصل الإنسان ومصيره....الخ	رجال الدين
المقصد	وسائلية غائية	تعتبر وسائل لغايات أبعد تعتبر غاية في حد ذاتها	الترقي حب البقاء
الشدة	ملزمة	ما ينبغي أن يكون	تنظيم العلاقة بين الجنسين
	تفضيلية	ما يفضل أن يكون	إكرام الضيف
	مثالية	ما يرجى أن يكون	العمل للدنيا كأنه يعيش أبدا
العمومية	عامة	يعم شيوعها وانتشارها في المجتمع كله	أهمية الدين، الزواج
	خاصة	متعلقة بمواقف معينة خاصة أو طبقة، أو جماعة خاصة	الأعياد
	ظاهرة	التي يصرح بها، ويعبر عنها بالكلام	الخدمة الاجتماعية

الوضوح	**ضمنية**	**يستدل على وجودها من خلال ملاحظة السلوك، الميول، الاتجاهات**	**السلوك الجنسي**
	دائمة	**تبقى زمنا طويلا، وتنتقل من جيل إلى آخر**	**التقاليد**
الدوام	**عابرة**	**وقتية عارضة قصيرة سريع الزوال**	**المرض**

8- مستويات ووسائط اكتساب القيم:

8: 1 - مستويات اكتساب القيم:

تتولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية مسؤولية تنشئة الأفراد وتعليمهم وتوجيههم في إطار فلسفة المجتمع وسياسته التربوية، وفي ضوء ما تتمثله ثقافة المجتمع من قيم، وذلك على امتداد حياة الأشخاص، إذ رأى" كراثول " أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات تذويب متسلسلة على نحو هرمي ذات خمس مستويات هي:

(صالح محمد علي أبو جادو، 2007، ص 211)

أ -**مستوى الاستقبال:** يشير هذا المستوى إلى مرحلة وعي المتعلم، وحساسيته بالمثيرات المحيطة به ورغبته في استقبالها وضبط انتباهه، وتوجيهه نحو مثيرات معينة دون غيرها لأهميتها في نظره.

ب -مستوى الاستجابة: يتعدى المتعلم في هذا المستوى مجرد الانتباه إلى الاندماج في الموضوع أو الظاهرة أو النشاط، مع الشعور بالارتياح لذلك.

ج -مستوى التقويم: يعطي المتعلم في هذا المستوى قيمة أو تقديرا للأشياء أو الظواهر، أو الأفكار، ويسلك سلوكا متسقا و ثابتا إزاء بعض الموضوعات مما يجعل أن لديه قيمة معينة.

د -مستوى التنظيم: يقف فيه المتعلم على العلاقات المتبادلة بين مختلف القيم، و يعيد تنظيمها في منظومة قيمية مبينا ترتيب هذه القيم و مدى سيادة كل منها على القيم الأخرى.

هـ- مستوى الوسم بالقيمة: وبه تنتهي عملية التذويب ، حيث يستجيب فيه المتعلم استجابة متسقة للمواقف المشحونة بالقيم ، وفقا للقيم التي يتبناها و يعتقدها ، وفي هذا المستوى يتم إصدار السلوك دون استشارة للانفعالات ويوسم بقيمة تدل على نمط سلوكه و حياته ، كأن يوصف بالتعاون أو الصدق أو الاندفاع ، نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه ، أو بين أعماله و ما يؤمن به.

8: 2 - وسائط اكتساب القيم: إن الوسائط المسؤولة عن اكتساب القيم و تنميتها كثيرة و متعددة، أهمها:

أ- الأسرة: هي المحضن الأول الذي يستقبل الطفل ويتلقاه ويتفاعل معه ، وينميه ويرعاه ، ويكتسب من خلالها عضويته في جماعة ، ومنها يتعلم كيف يتعامل مع الآخرين، ويكتسب القيم عن طريق التنشئة الوالدية وعلاقات المحيطين به باعتبارها تقوم بإعداد النشء وينقل التراث من جيل إلى جيل من أجل تكوين شخصية المواطن و تربيته جسميا وعقليا وروحيا، كما تقوم بترسيب ما تريد ترسيبه من معتقدات

وقيم في أعماق الصغار ، ومنه يمكن التأكيد على دور الأسرة كوسيط هام وأساسي بين الثقافة والفرد من خلالها يتحقق غرس القيم أو تغييرها في نفوس الأبناء.

فالأسرة هي الوعاء الاجتماعي والوسيط الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث تتلقى الطفل في مهده وينمو في حضنها ويتفاعل مع أعضائها، وتوجهه من خلال القيم التي تحتويها ثقافة المجتمع، وكذلك يتمرن على كيفية مواجهة مواقف الحياة من خلال ما يحمله من قيم تشربها في أسرته، حيث أن التنشئة الاجتماعية الصحيحة عن طريق الأسرة تكسبه القيم بطريقة صحيحة، وبالتالي يقع عليها العبء الأخير من التنشئة والتربية، وتتحدد أهميتها في تنمية وإكساب القيم لأطفالها من خلال ما يلي:(أبو العينين1988، ص162)

أ- مساعدة الطفل على تمثل القيم والحقائق وإمداده بالخبرات الاجتماعية.

ب- مساعدة الطفل على توجيه قيمه واتجاهاته وكذلك مشكلاته.

ج- تهيئة المناخ المناسب لاكتساب القيم عن طريق صلاح الأسرة.

د- العدل بين الأطفال والمساواة بينهم، وتعويدهم على الآداب الاجتماعية بالممارسة العملية وليس الكلام فقط، وكذلك استخدام أسلوب الإقناع.

هـ- توجيه الأبناء على الصحبة الصالحة صيانة لهم من الانحراف. (المزمن خالد محمد، 2009، ص35)

و- تأديب الأطفال وتزويدهم الفضائل الخلقية امتثالا لهدي (النبي صلى الله عليه وسلم) حيث يقول: " لأن يؤدب الرجل ولده خير من أن يتصدق بصاع " (أخرجه الترمذي في سننه)

ومنه فإن الأسرة هي اللبنة الأولى التي ينهض بها المجتمع ويرسخ بناءه ويثبت أركانه ويقوي صفوفه بتوحد أفراده من خلال ما تغرسه في داخلهم من قيم فاضلة ورفيعة تزيد في تماسك المجتمع و صلابة نسيجه الاجتماعي، ولن تحقق أهدافها إلا بالالتزام بدورها الفاعل في تنشئة أبنائها، وذلك من خلال طرائق تراعي التدرج في تنمية هذه القيم عبر مراحل متوالية وهي كما يلي: (الذيب إبراهيم، 2005، ص 104- 105)

أولا: التوعية : ويقصد بها إثارة انتباه الطفل وتحفيز ذهنه للحصول على قدر كبير من المعرفة عن القيمة المراد تنميتها، وتعريفها وعناصرها وأهميتها وعاقبة التخلي عنها، وتطبيقاتها العملية في سلوكه، وجذب عواطفه وعقله إليها ، وتمريرها إلى وجدانه بالتتابع والتدرج المناسب وتحفيزه على التمسك بها والنجاح في تطبيقها في حياته .

ولذا فمرحلة التوعية مرحلة مهمة جدا كونها الأساس، والأرضية التي تبنى عليها القيم، ولذا ينبغي إحاطتها بعناية مركزة هذا من جهة، ومن جهة ثانية أنها المرحلة الأولى وإن تحقق النجاح فيها فتصير الأرضية ممهدة للمراحل الأخرى، وتزداد أهميتها أنها تبدأ من سن مبكرة، فيدرب الطفل خلالها على بعض القيم وذلك من خلال أساليب كثيرة كالقدوة والقصص والتعزيز.

ثانيا: الفهم: ويقصد به الفهم الصحيح الخالي من الشبهات والانحراف والزلل، الذي يمنح الفرد القدرة الجيدة على التطبيق الصحيح. وحتى يتسنى للطفل الفهم السليم لمنافع القيمة الحسنة و يتشربها، ينبغي الإشارة إلى القيمة السيئة على سبيل المقارنة بينهما لتركيز الفهم الدقيق لديه بمحاسن القيم لأن بضدها تتبين الأشياء، ومن ثمة يسهل عليه استيعابها، وذلك من خلال أساليب التنشئة الوالدية السوية وليس المنحرفة والمتناقضة التي تزرع الشك في نفس الطفل و ازدراء القيمة المراد تنميتها في نفسه، ومثال ذلك قيمة الصدق، فلن يتم فهمها الفهم الصحيح إلا بتمثلها من طرف الوالدين حقا، وعدم مناقضتها في مواقف أخرى مما يجعل الطفل يستهين بها ولا يتفهمها ولا يتقبلها، فعندما يرى الطفل أبواه يكذبان من خلال مواقف كثيرة ، كأن يطلبا من ابنهما لمن يطرق الباب قل للطارق الوالدان ليسا في البيت، أو الوالد غير موجود، وغيرها من المواقف الأخرى التي تؤدي بالطفل إلى الانحراف عن هذه القيمة وعدم الإيمان بما يسمعه من المحيطين، ويرى خلاف ذلك في الواقع، ونفس الأمر بالنسبة لبقية القيم الأخرى دينية كانت أو اقتصادية، أو جمالية. ولذا فالتطبيق الصحيح للقيمة يتم من خلال الفهم السليم والصحيح لها وممارستها في مواقف عملية لا تدفع على الريبة و الشك.

ثالثا: التطبيق: الممارسة الحقيقية للقيمة في مجال المشاعر والأحاسيس والأفكار والاهتمامات، والألفاظ والكلمات. وهذه المرحلة تمثل التجسيد العملي للقيمة وتمثلها من خلال سلوك الطفل مما يدل على أن المرحلتين السابقتين حققتا مأربهما ، وهذه المرحلة تعد الاختبار الفعلي لما تقدمها من مراحل، وبالتالي من خلالها يعاد النظر فيما سبق من إنجاز إن كانت النتائج سلبية، أو الاستمرار إن أعطت أكلها مما يثبت القيمة في نفس الطفل ويرسخها فهما وعملا ، فالتطبيق العملي يدعم القيمة في نفس الطفل، ويعطيها قدرا من الهيبة والإجلال في وجدانه.

ومرحلة التطبيق ينبغي أن تكون على مرأى ومسمع من المربي وتحت ملاحظته سواء كان الوالدان، أو المعلم، أو المرشد، أو غيرهم مما يضفي على المرحلة نوعا من الرقابة المقصودة الهادفة، فالسلوكات العملية تحتاج إلى قدر كبير من التعاون والمتابعة من المربي حتى يتمكن المتعلم من استيفاء حقه التربوي من التدريب والتوجيه والتصويب.

فالأسرة ينبغي لها أن تمارس التطبيق العملي للقيم من خلال آليات تنمي في الطفل حيث الممارسة وإثبات ذاته، وملاحظته أثناء ذلك، وتعديله و تشجيعه إن أحسن الإنجاز.

رابعا: التعزيز: وهو تعميق الفهم و تجويد مستوى التطبيق العملي للقيمة مع دعم مستوى الذاتية في ممارسة القيمة وتقديم النموذج القدوة في التمسك بها، وتطبيقها مع دعوة الآخرين للتمسك بها في إطار من التعزيز الإيجابي والسلبي الذي يدعم ويحفز التلميذ نحو التعميق والتجويد والذاتية.

والتعزيز هو أحد الأساليب المهمة في تنمية القيم الاجتماعية، ورفع و تحسين مستوى التطبيق العملي للقيمة ، مع فسح المجال للطفل لإبراز ذاته وتحقيقها من خلال الممارسة العملية للقيمة ، ودعمها عن طريق محاكاة النموذج والقدوة الحسنة ، والتعزيز بواسطة الترغيب والترهيب لتعميقها في ذاته و إجادة تطبيقها بعد ذلك.

ب- المدرسة:

تعد من المؤسسات الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار، ونقل تراثه الثقافي إليهم، وتعد الكتب المدرسية من أهم الوسائل التي تتخذها المناهج الدراسية في تحقيق أهدافها وذلك من خلال برامج المواد الدراسية المقررة وما تحمله في تعلماتها من مهارات وقيم يراد إيصالها للتلميذ وغرسها في شخصيته وتمثيلها في سلوكه ويتم تعزيز القيم في المدرسة من خلال ممارسة النشاط المدرسي العملي والميداني، من خلال الأدوار التي تسند للتلميذ أثناء النشاطات التعليمية، ومن خلال الزيارات الميدانية، والرحلات الترفيهية الاستكشافية، فيمارس التلاميذ قيما عديدة مثل: التعاون، والعمل الجماعي، والمشاركة الجماعية، والشجاعة، والصبر، والأمانة، والحياء، والصدق، ويتعلمون قيمة الرحمة والإحسان، والإحساس بالغير من خلال الرحلات التعليمية والتربوية عند زيارتهم المستشفى مثلا و إطلاعهم على حالة المرضى والمصابين وغيرهم.

كذلك يتم تعزيز القيم وإكسابها للتلميذ من خلال استخدام تقنيات التعليم و ذلك لتعزيز قيم خاصة بالعرض والإقناع والتأثير والإثارة من خلال مشاهد مبرمجة ومعدة خصيصا لتنمية القيم النبيلة والمفيدة في نفوس التلاميذ، كذلك يتم تنمية القيم في المجال المدرسي من خلال عملية التقييم الذاتي التي يدرب عليها المعلمون تلاميذهم من خلال تقييم أنفسهم عن طريق تقدير إنجازاتهم المدرسية، والأدوار التي أوكلت لهم وعلاقاتهم ببعضهم البعض، وتحصيلهم المدرسي. (المزين خالد محمد، 2009، ص38)

ولا يمكن أن ننسى دور المعلم والمربي أيضا في إكساب القيم للتلاميذ، أو تثبيت الحسن منها، وتقويم وتعديل السيئ منها، حيث يعد المعلم نموذجا بالغ التأثير على تلاميذه من خلال شخصيته ككل، هندامه، طرائق تدريسه، أسلوب حديثه وحواره و تقديم نشاطاته، حنكته في استغلال التغذية الراجعة بينه

وبين تلاميذه، علاقته بالفوج الدراسي وتلاميذه، الجو الذي يضفيه في حجرة الدرس، نمط إدارة صفه الدراسي ديمقراطيا أو أوتوقراطيا، بالإضافة إلى الجو المدرسي العام الذي يتشرب الطفل منه الكثير من القيم والأخلاق الطباع.

ج –المسجد: إن المسجد مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وتنظيم من تنظيمات المجتمع وله وظائف جلية أهمها:

– أنه مكان للعبادة تؤدي فيه عبادة الصلاة التي يتعلم الشخص من خلالها القيم الاجتماعية كالنظام والانضباط ، والالتزام بالوقت.

– الاهتمام بقضايا الحياة الاجتماعية وما يحتاجه المسلمون في شؤون دنياهم.

– دعم روح الأخوة والتعارف بين المؤمنين مما يؤدي لدعم القيم الاجتماعية.

– تذويب الصراع القيمي بين الأجيال القديمة والجديدة. (سلوت نور السيد، 2005، ص 70)

– الإرشاد و التوجيه المستمرين من الأئمة للالتزام بالقيم. (أبو العينين، 1988، ص 169)

د– جماعة الأقران أو الرفاق: تعد جماعة الرفاق من الوسائط الهامة في تشكيل الشخصية ونقل القيم بتأثير من الرفاق لميل الناشئين بفطرتهم إلى محبة الأصدقاء، ويزداد التأثر بهم في ظل غياب دور الأسرة ، وتعتبر جماعة الرفاق انعكاسا لثقافة المجتمع. (سلوت نور السيد، 2005، ص 74)

ومن هنا تأتي مهمة الآباء والأمهات و المربين في توعية أطفالهم و العناية بهم بتوجيههم لاختيار أصدقائهم من الصالحين. (المزين خالد محمد، 2009، ص 39)

و في هذا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: " لا تصاحب إلا مؤمنا و لا يأكل طعامك إلا تقي"، (أخرجه الترمذي في سننه)، ذلك أن الصحبة "عامل مهم في نمو الطفل النفسي والاجتماعي فهي تؤثر في قيمه و عاداته واتجاهاته و طريقة معاملته لصحبته ، و يجد الفرد في الصحبة مجموعة من الأفراد يتصل بهم ويقاربوه في العمر و الميول." (جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، 2006، ص49)

هـ– وسائل الإعلام: تقوم وسائل الإعلام و الاتصال بدور مهم في حياة الناس، حيث أصبحت بديلا عن الكتب والاتصال في كثير من الأحيان، وعن مؤسسات التعليم و التثقيف لأنها متعددة ومن وظائفها:(أبو العينين، 1988، ص 177)

أ– إضفاء المكانة على بعض القضايا والأشخاص و المؤسسات.

ب– تقويم ثقافة المجتمع و معاييره.

ج– تنمية الذوق العام و الإحساس بالجمال.

د- خدمة المجتمع ويساعد على ذلك عدة عوامل منها، التكرار والجاذبية، والمشاركة، وقد يقلدوها أو يتقمصوها من خلال عرضها.

9- العلاقة بين القيم والمناهج التعليمية:

9: 1 - علاقة إدماج القيم في المناهج التعليمية:

ويقصد بإدماج القيم: " كيفية بث هذه القيم في المناهج المختلفة في المواد الدراسية، من حيث اختيار الملائم منها لكل مادة، وطرق هذا الإدماج ووسائله، والأنشطة المصاحبة لاكتساب تفاعل وجداني وعاطفي مع هذه القيم، وتحويل ذلك إلى كفايات مؤثرة في السلوك، ومؤطرة للتصورات والمفاهيم المستقبلية التي تتكون لدى المتعلم". (خالد الصمدي، 2003، ص 14)

لقد بات موضوع القيم يشغل اهتمام كل المجتمعات ولا سيما المختصون في علوم التربية والمناهج نظرا للتحديات التي تواجهها المناهج التعليمية، ومنها تحدي القيم – كما ذكر سابقا- وذلك لأسباب كثيرة معاصرة ومنها الثورة التكنولوجية والاتصالية والمعلوماتية، وما أحدثته من تغيير على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتربوي والتعليمي، هذا التغيير الذي بات يهدد المنظومة القيمية للأفراد والمجتمعات، حيث من تجلياته تحكم القيم المادية والنفعية وطغيان الأثرة، وتراجع القيم الأخلاقية والروحية والتربوية والإنسانية، مما صار ينذر بانهيار قيمي يهدد الجميع نتيجة لهذا الواقع " الذي أفرز منظومة قيم جديدة تقوم على الإلزام والقهر والتعسف على الدول المغلوبة على أمرها، وإجبارها على استهلاك ما تنتجه حضارة العولمة، دون تمكينها من آليات النهوض والإسهام في التفاعل معها." (زكية مازغ، 2009، ص 02)

والحقيقة أن كل المجتمعات على اختلاف فلسفاتها وعقائدها وأديانها تحتاط لمنظومة القيم التي تعتقدها وتضع القيود دون المساس بها وانهيارها، فحري بالشعوب الضعيفة والدول النامية أن تكون أكثر احتياطا واحترازا لذلك نظرا لما تشكله المنظومة القيمية من جدار واق لهويتها وحاضرها ومستقبلها، حيث " تنبهت الدول إلى أن الانهيار القيمي الذي قد يحدث سيؤدي إلى انهيار المجتمع كله من حيث الهوية والثقافة واللغة والعادات والتقاليد والقيم، وإذا كان هذا الأمر يعني الخطورة بالنسبة لكل الدول فإنه أكثر خطورة بالنسبة للدول النامية والساعية إلى التقدم". (اللقاني وفارعة، 2001، ص 191)

والخطر المحدق بالبناء الاجتماعي ومكوناته ومؤسساته تعالت الأصوات التي تنادي بضرورة تضمين المناهج التعليمية منظومة القيم التي ينبغي إكسابها للمتعلمين، وذلك على مستوى كل المراحل التعليمية تخطيطا وتنفيذا، وتقويما، ومتابعة " حيث أدرك الجميع أن القيم تمثل ركنا رئيسيا من أركان عملية التربية، وأنه بدون القيم الحاكمة لسلوك بني البشر في دولة ما يكون الجميع في طريق الانهيار

والتبعية التي لا فكاك منها، وهكذا ظهر الفكر التربوي الذي ينادي بضرورة تخطيط مناهج موجهة قيميا، أي أن محورها هو المحافظة على القيم الأصيلة التي تميز مجتمع ما عن مجتمعات أخرى، وتعطيه شخصية ولونا غير المجتمعات الأخرى." (اللقاني وفارعة، 2001، ص 191).

ولأهميتها كما أجمع على ذلك المتقدمون والمعاصرون باتت الضرورة ملحة لإدماجها في مناهج التعليم وتدريسها قولا وعملا لا تلقينا فحسب، أي بالوعي بحقيقتها وأهميتها وفهمها الفهم السليم بجدواها، وتطبيقها بتجسيدها في الواقع من خلال السلوك الظاهري والدائم، وتعزيز الإيجابي منها ودعمه لثباتها واستقرارها في وجداني المتعلمين من الأطفال وغيرهم، وذلك من التعليم القاعدي إلى التعليم الجامعي، وفي هذا المعنى اعتبر (فايز مراد دندش) القيم من الخطوط العريضة والرئيسية الأربعة للمنهاج التعليمي (المعرفة، المشاركة الاجتماعية، المقدرة العقلية، الفكرية والإبداعية)، ويحدث على إدماج القيم في منظومة التربية والتعليم وتدريسها، وفي ذلك قال: " لا يمكن تدريس أي منهج أن نتجنب أمرا هاما ألا وهو القيم. لأن القيم ركيزة أساسية في أية مؤسسة اجتماعية ذات علاقة بطرق تعامل الأفراد والجماعات ضمن مجتمع معين، وهي أيضا ركيزة أساسية لكل الناس في الحياة المجتمعية، ونحن نقرر أن من لا قيمة له، فلا حياة له، كما يجب أن لا ننسى ما للدور الكبير الذي يمكن أن تلعبه المدرسة في تعليم القيم للناشئ الجديد". (فايز مراد دندش، 2003، ص 214)

كما أكدت كذلك (تشارتي جيمس، charty James) في كتابها (الناشئة في خطر)، وهي بصدد حديثها عن موضوع المعرفة و علاقتها بتخطيط المناهج و بنائها على نحو تحليلي، حيث حاولت أن تبين العلاقة بين أهداف المناهج الدراسية وأشكال المعرفة التي يهم اختيارها، ووضعت تصورا خاصا، كما أطلقت عليه (المنهج المفتوح) الذي يجب أن يكون أقل اعتمادا على المعرفة كفاية في حد ذاتها، وأن يعنى المنهاج بصورة أكثر فعالية بمسألة بناء الاتجاهات والقيم وخبرات التعلم . (محمد هاشم فالوقي، 1997، ص 82)

ومما تقدم يستخلص إلى أنه لا غنى عن إدماج منظومة القيم في مناهج التعليم مع وضع آلية تدريسها وتقويمها وتتبع أثرها ووظيفتها على سلوك المتعلمين من خلال ملاحظة مواقفهم وأدوارهم خلال المسار التعليمي، وإدراج ذلك في سلم ترقيتهم ونجاحهم حتى نستيقن من غرسها واستقرارها في نفوس المتعلمين وذلك على مستوى المراحل التعليمية المختلفة مراعين الاستمرارية في تقديمها والتكامل فيما بينها، أي بين أنواع القيم (نظرية، تربوية، سياسية، اقتصادية، جمالية، دينية...الخ) والتتابع ضمن سيرورة العملية التعليمية– التعلمية، والمسار المهني والعملي للمتعلمين والمتكونين.

9: 2 – علاقة المدرسة بمنظومة القيم:

قال (راسل كوبر، Rassel couper) في عبارته الشهيرة: " إذا أردت أن تعرف ثقافة مجتمع من المجتمعات، فانظر إلى المدارس فيه " . (محمد هاشم فالوقي، 1997، ص16) .

فالمدرسة مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية ولها دور كبير في التنشئة والتربية والتكوين ووسيط من وسائط تنمية القيم وإكسابها للمتعلمين بما توفره من بيئة تربوية وعلمية منظمة وسليمة تقوم بتجسيد فلسفة المجتمع وسياسته التربوية بتبليغ غاياته وأهدافه التربوية والتعليمية من خلال مناهج التعليم التي وضعت خصيصا لذلك، ولكي تقوم المدرسة بدورها كمؤسسة تربوية قيمية فإنها مطالبة بالآتي: (ماجد الجلاد، 2007، ص 63-64)

أ- توفير الخبرات المتنوعة لتنمية هذه القيم لدى الناشئة، وإتاحة الفرص أمامهم للتعرف عليها، والوعي بها، إذ أن الأمر ليس مجرد تقديم للقيم واستيعابها نظريا، إنما كيفية بناء هذه القيم وتعزيزها في نفوسهم.

ب- الاهتمام بتوفير مواقف عملية لممارسة هذه القيم، فلا يكتفي بأساليب الوعظ والتلقين، بل لابد من توفير المواقف الحية التي يعيشها الناشئ في المدرسة لتعزيز قيمه.

ج- الاهتمام باتجاهات الناشئة ومشاعرهم، واستخدام الشحنة الانفعالية والتفكير معا في تنمية القيم الإسلامية.

د- الاهتمام بتوفير القدوة الصالحة الممثلة في المعلم الخير، الذي يكون على درجة عالية من المهارة، وعلى وعي وتدريب كافيين لتنمية القيم.

هـ- الاهتمام بتنظيم العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع ومؤسساته، وكذا العلاقة القائمة بين العاملين في المدرسة، إذ يجب أن يسودها جو قيمي مُوات لأن يتأثر به الناشئة تأثرا إيجابيا.

و- الاهتمام بالجو الاجتماعي المدرسي القائم على أساس الحب والألفة والتفاهم والتشجيع، إذ أن هذا يعطي المتعلم فرصا مناسبة ليتشرب القيم الإسلامية عن طريق العلاقة الحميمة مع أساتذته ومعلميه.

ز- الاهتمام بالأنشطة المدرسية المتنوعة، والتي تعتبر بيئة مناسبة لتنمية القيم، إذ يمكن من خلالها ممارسة تلك القيم، كالشورى، والحوار وتبادل الرأي، والتعاون.

ح- الاهتمام بالمكتبة المدرسية، على أن تختار محتوياتها بعناية بالغة من حيث الشكل والمضمون ومراعاة تنوعها، وتنظيمها، وكذا الاهتمام بأماكن الرياضة واللعب، وبالنشاط المسرحي، وغير ذلك.

9: 3 - أهمية التخطيط لتدريس القيم:

يعرف التخطيط بأنه: " استعداد ذهني ونفسي للموقف التعليمي يتصور فيه المعلم أحداث هذا الموقف، ويتخذ بناء على ذلك مجموعة قرارات تتعلق بتحديد الأهداف التعليمية، وأساليب التدريس،

والوسائل التعليمية، والأنشطة، والأدوات، والمواد والأجهزة اللازمة، والزمن التقريبي لتحقيق أهداف محددة وواضحة " (ماجد الجلاد، 2007، ص 79) .

ومنه فالتخطيط لتدريس القيم يقوم على المعرفة التي يمتلكها المعلم حول القيمة سواء في أبعادها النظرية، أو أبعادها التطبيقية، كما يرتبط التخطيط لتدريس القيم كذلك بدرجة إتقان المعلم لمهارات التخطيط، ويتضمن ذلك المهارة في صياغة الأهداف، ومهارة تحليل المحتوى الدراسي، وإتقانه لطرق التدريس وأساليبه، ومدى فهمه للموقف التعليمي داخل الصف الدراسي والتفاعل بين أعضائه، ومعرفته بأساليب التقويم وأدواته، وتأسيسا على ذلك فإن أهمية التخطيط لتدريس القيم تتضح في النقاط الآتية: (الجلاد ماجد، 2007، ص 81-82).

أولا: تدريس القيم من القضايا التي نادرا ما يلتفت إليها بشكل واضح ومباشر، وذلك لا يعني بالطبع أنها مهملة إهمالا تاما في العملية التدريسية، فقد يتناولها المعلم في معرض حديثه، ويحث عليها، ولكن ذلك غالبا ما يأتي بصورة عفوية غير مقصودة، وغير كافية بالتأكيد، ومما يدل على ذلك أنها لا تتميز عن غيرها من الموضوعات في تخطيط المعلم لدرسه وتنفيذه وتقويمه له.

ونلحظ هذه المسألة حتى في الموضوعات التي تتخذ طابعا قيميا واضحا وبخاصة في الدروس المتعلقة بالقيم الأخلاقية، فيخطط لها المعلم وكأنها دروس معرفية يكتفي فيها بحفظ النصوص وتسميعها وفهمها دون التخطيط لها كموضوعات قيمية سلوكية، فالأهداف المصاغة أهداف معرفية تهتم بالتذكر والحفظ والفهم ، وأساليب التدريس ووسائله وأنشطته تنسجم مع الأهداف المعرفية المصاغة، ووسائل التقويم وأدواته لا تتناول تقويم القيم إلا في حالات قليلة نادرة.

ثانيا: طريقة معالجة المناهج الدراسية للموضوعات القيمية، فهي غالبا ما تأتي غير مقصودة، أو ترد في المحتوى الدراسي بشكل ضمني يفهم من خلال النص، وقلما تذكر صريحة بينة، مما يتطلب من المعلم الوعي بها، وبكيفية استخلاصها من المحتوى التعليمي، وتحليلها ووضع مخطط تنظيمي لها.

ثالثا: غياب تدريس القيم عن العملية التعليمية، ووجود العديد من التصورات السلبية حول تدريسها، مثل: الاعتقاد بأنها تقع خارج دائرة عمل المعلم ومسؤولياته التدريسية، والفهم الخطأ لطبيعة تشكل القيم وكيفية تعزيزها وتقويمها، والإحجام عن تضمينها في المخططات السنوية واليومية لقناعة خطأ فحواها أن ذكرها لا يقدم ولا يؤخر وذلك لصعوبة صياغة الأهداف الوجدانية واستحالة تقويمها.

هذه الأسباب وغيرها تشعرنا بالواقع الذي يتم فيه التعامل مع القيم وتدريسها، فالاهتمام بها لا يرقى إلى المستوى المطلوب، ولا يتلاقى مع أهميتها الكبرى، ودورها الحيوي في بناء شخصية المتعلم المتكاملة

والمتوازنة، مما يدفع بشدة إلى ضرورة التأكيد على أهمية التخطيط لها، وتحديد إجراءات وممارسات تعليمها، وتنظيم نشاطات الموقف التعليمي بما يتوافق مع أهميتها وطبيعتها.

ومما تقدم يُستخلص أن واقع الاهتمام بالقيم عندنا وتدريسها لا يختلف كثيرا عن غيرنا، بل لا تكاد تظهر في معظم المقررات والكتب الدراسية إلا ما ندر منها، وإن وجدت فهي مقصورة على بعض القيم فقط وليس جلها أو كلها، كما أنه لا يشار إليها ضمنا، وبصفة مقصودة ليستدل على أهميتها مما يحفز المعلمين إلى التخطيط لها ووضعها في الحسبان عند إعداد الدروس والنشاطات وتضمينها الخبرات المراد تقديمها للتلاميذ، وتقويمها لديهم بين الحين والآخر على مستوى الأفواج والفصول الدراسية والمراحل التعليمية، وإن وجدت فهي مبثوثة هنا وهناك في بعض المواد الدراسية وكتب التلميذ، وغالبا ما يقتصر ذكرها أو الإشارة إليها في بعض كتب القراءة وليس كلها كما أن عددها محدود وقليل جدا دون تقديم الآلية الجيدة لتدريسها أو الطريقة المثلى لتجسيدها عمليا في واقع التلاميذ خلال فترة تمدرسهم ومسارهم الدراسي، مما يفقدها خاصية الاستمرار والتكامل والترابط فيما بينها على مستوى الفصل الدراسي والعام الدراسي والمسار الدراسي للمتعلمين، ونفس الأمر بالنسبة للكتب الخاصة بالتربية البدنية لم يرد ذكرها أو تحديدها في مدخل الكتاب المدرسي، رغم أهميتها وعلاقتها بالهوية الوطنية، والشخصية الجزائرية، وهي ما يعرف بالقيم الوطنية على نحو قيمة الاعتزاز بالوطن، وقيمة الوحدة الوطنية، وقيمة الانتماء للوطن، وغير ذلك من القيم التي تعزز اللحمة الوطنية، وتدفع إلى الاعتزاز به والذود عنه والتضحية في سبيله، وما ينطبق على الكتاب المدرسي للتلميذ الخاص بالقراءة أو التربية المدنية، ينسحب على كتاب التربية الإسلامية، هذه المادة التي تعد إحدى المقومات الأساسية للشخصية الجزائرية وعنوان وحدته وقوته، حيث لم يضمن صراحة القيم المطلوب تبليغها للمتعلمين، ولم تحدد في إطار خاص لا مقدمة الكتاب ولا في مؤخرته لتكون محل اهتمام من طرف المعلم أو التلميذ رغم تعددها وتنوعها على نحو القيم الخلقية، القيم الدينية، القيم الروحية، أما بقية المواد الدراسية فلا تكاد اذكر أو يشار إليها صراحة أو ضمنا، بالإضافة إلى كل ذلك فقدان المعلم المعد قيميا على المستوى النظري والعلمي، وعلى المستوى المهني والعملي، وخلاصة القول أن إدراج بعض القيم في المقررات الدراسية وكتاب التلميذ، دون توفير شروط تحقيق نجاحها لا يغير من الأمر شيئا ولا يجدي نفعا.

9: 4 – دور المعلم في تعليم القيم:

باعتبار المعلم أحد عناصر العملية التعليمية التعلمية واليه يناط عملية تنفيذ المنهاج التعليمي، ومنه تشكيل منظومة القيم وتنميتها لدى المتعلمين، فإن له أدوارا عديدة يؤديها في تعليم القيم وتعزيزها لدى تلاميذه، والتي يمكن تصنيفها وفق الآتي: (ماجد الجلاد، 2007، ص 97)

أولا: الأدوار النظرية: وتتضمن:

أ– شعور المعلم بأهمية دوره في تعليم القيم، وأنها جزء رئيسي من عمله التربوي، والاهتمام بالموضوعات القيمية وإبرازها من خلال المضمون التعليمي والأهداف التعليمية.

ب–تعريف التلاميذ بأهمية القيم وكونها معيار تفضيل الإنسان على غيره من المخلوقات الأخرى.

ج– رصد منظومة القيم السائدة بين التلاميذ، وتصنيفها إلى قيم إيجابية يجب تعزيزها، وأخرى سلبية ينبغي محاربتها، والكشف عن أضرارها على الفرد والمجتمع.

د– تحديد مجموعة من القيم التي يجب على التلاميذ تمثلها خلال العام الدراسي وتوزيعها على أشهر السنة والعمل على معالجتها وتعليمها.

هـ– ربط القيم بالعقيدة الإسلامية السمحة، وبقواعد السلوك الإسلامي القويم الذي يشعر الفرد بالاعتزاز والسعادة النفسية، وتقدير الذات، واحترام الآخرين، كما يحقق للمجتمع قوته واستقراره ونظافته من عوامل التفكك والضعف الأخلاقي والاجتماعي.

و– الكشف عن مظاهر الصراع القيمي وأسبابه، وخطورة أضداد القيم الوافدة على الناشئة والمتعلمين.

ب – الأدوار التطبيقية وتتضمن:

أ– السلوك الشخصي المتوافق مع القيم الحميدة باعتبار المعلم أسوة وقدوة حسنة.

ب– السماح للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم ومواقفهم بحرية.

ج– تقديم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الحميدة.

د– توظيف طرائق واستراتيجيات تعليم القيم المختلفة في المواقف التعليمية.

هـ– توفير فرص للحوار والمناقشة حول الأبعاد القيمية للمحتوى الدراسي.

و– المقارنة بين أنماط السلوك القيمي الحميد وما يقابله من أشكال السلوك المذموم.

ز– تخصيص قراءات وواجبات تهتم بالجانب القيمي ضمن موضوعات الدراسة الأكاديمية.

ح– تضمين أساليب التقويم والاختبارات مواقف تتعلق بالسلوك القيمي للمتعلمين.

ط– التعاون مع الأسرة وأولياء الأمور والزملاء على تعزيز القيم الإيجابية وتغيير القيم السلبية

وبعد عرض أهمية التخطيط لتدريس القيم ودور المعلم لتعليمها تجدر الإشارة كذلك إلى مستويات التخطيط لتدريس القيم، والطرائق المختارة لتدريسها.

– أما مستويات التخطيط لتدريسها فتتم على مستويين وذلك تبعا للزمن الذي يتطلبه تنفيذ الخطة هما: (ماجد الجلاد، 2007، ص82)

أولا: تخطيط بعيد المستوى، ويشمل الخطة الفصلية والسنوية: وفي هذا المستوى يقوم المعلم بتحديد القيم الصريحة والضمنية التي يتضمنها المنهاج التعليمي ويتم ذلك من خلال إجراء تحليل لمحتوى الأهداف العامة للمنهاج، ولمضمون الكتاب المدرسي، وبعد تحديد القيم الرئيسية والفرعية يقوم المعلم بتصنيفها وترتيبها من حيث الأولويات ودرجات العموم والخصوص على صورة خرائط تنظيمية، ثم يحدد الأهداف الوجدانية العامة التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها ويوزعها وفقا لموضوعات الكتاب، ويختار الوسائل والأساليب والأنشطة وأدوات التقويم اللازمة لمرحلة التنفيذ، ويوزع ذلك زمنيا على أسابيع الفصل الدراسي.

كما ينبغي الإشارة إلى الفروق في طبيعة القيم المتضمنة فيما بين المواد العلمية (الرياضيات، والعلوم الطبيعية...) والعلوم الإنسانية (التربية الإسلامية، اللغة العربية، التربية المدنية...)، فالقيم في المواد العلمية غالبا ما تأتي ضمنية، وقد يصعب حصرها أحيانا، أما في المواد الإنسانية فتكون صريحة وواضحة كما تكون ضمنية، وأما القيم الصريحة فإن التعامل مع إجراءات تخطيطها وحصرها يكون أسهل. (ماجد الجلاد، 2007، ص89) .

ثانيا: تخطيط قصير المدى: ويشمل التخطيط لحصة دراسية (التخطيط اليومي)، يقصد بالتخطيط اليومي أو بالخطة اليومية ذلك التخطيط الدرسي الذي يستغرق تنفيذه حصة أو حصتين... ويحظى التخطيط اليومي بأهمية خاصة في العملية التعليمية، وذلك ناتج عن ارتباطه المباشر بعملية التدريس وبتنفيذ المنهاج التعليمي، ولتأثيره في فاعلية التدريس إذ أنه يعد أقرب صور التخطيط ارتباطا بالمواقف التعليمية المباشرة، كما يعد التخطيط اليومي مؤشرا واضحا لمدى اهتمام المعلم بعمله، وعاكسا لمقدار الجهد الذي يبذله لتحسين أدائه التدريسي.

أما الطرائق المختارة لتدريسها فقد تم تصنيفها ضمن معيار الفاعلية التي يتحدد في ضوئها دور كل من المعلم والتلميذ في الموقف التعليمي، وبناء على هذا المعيار تصنف طرائق تدريس القيم إلى ثلاثة أنواع هي: (ماجد الجلاد، 2007، ص107)

أ– **الطرائق العرضية:** التي تركز على دور المعلم حيث يعرض الموضوعات القيمية على التلاميذ بصورة مباشرة، والطريقة المستخدمة في ذلك طريقتي القدوة والقصة.

ب- الطرائق التفاعلية: التي تركز على تفاعل المتعلم بصورة واضحة في الموقف التعليمي، وتحفزه على التفكير والمشاركة الفاعلة مع المعلم والمتعلمين والمادة الدراسية، والطرائق المستخدمة في ذلك طريقة الحوار والمناقشة، وتمثيل الأدوار.

ج- الطرائق الكشفية: وهي الطرائق التي تدفع المتعلم إلى البحث والاكتشاف، وتقصي المعرفة، والتعلم الذاتي، والطرائق المستخدمة في هذا النوع طريقتي حل المشكلات والتدريس الاستقصائي.

10- قياس القيم:

يُستعرض في هذا العنصر أهم أدوات قياس القيم، والتي تستخدم لقياس مدى تمثل المتعلمين وغيرهم للقيم، وقد تم استخدامها وتجريبها وتعديلها في أزمنة متعددة وخضعت لحساب الخصائص السيكومترية لها نحو الصدق والثبات، وأعطت نتائج متميزة ومرضية، وقد قدم المختصون مجموعة من الأدوات التي يمكن من خلالها قياس القيم ومنها:

أولا: الملاحظة المنظمة: وتعرف بأنها :

" مشاهدة دقيقة مقصودة ومنظمة وموجهة، هادفة عميقة، تربط بين الظواهر، وهي رؤية منظمة ممزوجة باهتمام بالظواهر الخاضعة لها، وقد تستعين بالات و أدوات علمية دقيقة. " (عبد الحليم فول، 2012، ص53)

ومنه فالملاحظة عبارة عن مشاهدة يتم من خلالها رصد استجابة المتعلمين لمثيرات محددة، حيث يشاهد المعلم سلوك المتعلمين ويتبعه، ويسجل كل ملاحظاته بأمانة ودقة وموضوعية.

وقد استخدمت الملاحظة لدراسة السلوك الاجتماعي والأخلاقي لدى عينة من الأطفال خلال فترات زمنية محددة، كما استخدم بعض الباحثين القبة الفوتوغرافية وهي قبة صنعت جدرانها من شاشة لا تتيح الرؤية إلا في اتجاه واحد (من الخارج إلى الداخل)، حيث يلاحظ الباحث الأطفال بداخلها دون أن يتمكن الأطفال من رؤيتهم، مما يدفع الأطفال إلى السلوك بحرية وبصورة طبيعية غير مفتعلة، كما استخدمت لدراسة السلوك الأخلاقي بشكل واضح في أعمال (جان بياجيه) و(كولمبرج)، وغيرهم من الباحثين والدارسين. (ماجد الجلاد، 2007، ص 200).

كما تستخدم الملاحظة لمعرفة طبيعة العلاقات الاجتماعية بين المعلم وطلبته وبين الطلبة أنفسهم، وتحديد مستويات التفاعل اللفظي أثناء التعليم، والتعرف على مدى التغيير في سلوك الطلبة ومستويات تفكيرهم، وتحديد منظومة القيم والاتجاهات التي تصدر عنهم في صورة سلوك مشاهد يمكن ملاحظته وتسجيله. (الجلاد ماجد، 2007، ص 200)

وتمتاز الملاحظة بالمميزات الآتية: (الجلاد ماجد، 2007، ص 203)

أ- توفر معلومات كمية وكيفية عن مدى التغير في سلوك المتعلمين، في حين تقيس الاختبارات التحصيلية معلومات كمية فقط .

ب- تنفرد في تقويم الجوانب القيمية والوجدانية بشكل علمي ومنهجي.

ج- تتوافر فيها درجة عالية من المرونة حيث يمكن تصميمها وتكييفها لقياس نواتج تعليمية مختلفة وفي مستويات عمرية متعددة.

د- توفر بيانات ومعلومات تكشف عن اتجاهات التلاميذ وقيمهم في مواقف حقيقية غير مصطنعة، مما يؤدي إلى دقة تقدير هذه الاتجاهات والتعرف عليها ورصدها بشكل صحيح.

كما يعاب على الملاحظة ما يأتي: (الجلاد ماجد، 2007، ص 203)

أ- تحتاج إلى جهد كبير، وزمن طويل لملاحظة سلوك المتعلمين، وبخاصة أنها تحتاج إلى تكرار للتأكد من ثبات القيمة أو السلوك الذي نلاحظه.

ب- تأثرها بالعوامل الذاتية للملاحظ وبتدخل العوامل الشخصية والعلاقات بين العلم والتلاميذ في تقدير سمات السلوك الخاضع للملاحظة.

ج- صعوبة تطوير بعض أدوات الملاحظة، وبخاصة إذا كانت السمة المقاسة من السمات النفسية التي يصعب تحديدها وصياغة الفقرات المناسبة لها.

ثانيا: المقابلة الشخصية:

هي محادثة جادة بين شخصين (المختص القائم بالمقابلة والمفحوص) بهدف التوصل لمعلومات معينة عن السلوك في الماضي والحاضر، أو السمات الشخصية، وهي تقوم على موقف لمواجهة معتمدة على التواصل اللفظي. (عبد الحليم فول، 2012، ص 54)

وتعد المقابلة من أهم أدوات قياس القيم والاتجاهات، وفيها يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة المفتوحة أو المغلقة للتلميذ، ويطلب منه الإجابة عنها شفويا، ومن خلال الحوار والمناقشة والسؤال والجواب، وتبادل الأفكار والآراء يحدد المعلم مدى استجابة التلميذ وموقفه من قيمة معينة.

وقد استخدمت تقنية المقابلة صورا وأشكالا متعددة منها: (الجلاد ماجد، 2007، ص 204)

أ- **القصص ذات النهاية المفتوحة:** حيث يقدم للتلاميذ قصة غير مكتملة أو مفتوحة النهاية ويطلب منهم إكمالها، واستخدم هذا الأسلوب (كولمبرج) في دراسته للأحكام الأخلاقية، كما استخدمتها (نانسي أيزنبرج) التي اهتمت بدراسة الأخلاق الاجتماعية، وكلا الدراستين اعتمدتا على الصراع بين القيم.

ب- الرسومات والأشكال: وفيها يطلب من التلميذ رسم الأشكال والصور، واستخدام الألوان المحببة إليه، ثم تتم عملية تحليل ودراسة الرسومات والتعرف على ما تعكسه من قيم واتجاهات، وهذا الأسلوب يناسب

التلاميذ الذين لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم لضعفهم اللغوي، وإنما نتيجة لعدم امتلاكهم المعرفة والدراسة الكافية بالبدائل المقدمة في السؤال.

ج- الصورة المشكلة: حيث يتم تقديم مجموعة من الصور والرسومات للتلاميذ ويطلب منهم كتابة تعليق أو الإجابة عن سؤال يتعلق بمضمونها.

وللمقابلة أنواع من أهمها:

أ- المقابلة الحرة: وفيها يتم توجيه مجموعة من الأسئلة المفتوحة، ويعطي المقابل (المجيب) الحرية للإجابة عنها باستطراد واسترسال فيعبر عما يريده بلا قيود.

ب- المقابلة المقيدة: وتتضمن مجموعة من الأسئلة المغلقة والمحددة التي يتطلب من المتعلم الإجابة عنها شفويا، ولا يعطي للمتعلم الحرية في الإجابة والاسترسال في طرح أفكاره لأنها مقيدة بمجموعة من الإجابات والبنود المحددة.

ومن مزايا المقابلة أنها : (عبد الحليم فول، 2012، ص 54)

أ- أنسب الوسائل لجمع البيانات من الأشخاص الأميين والأطفال الصغار.

ب- تكشف أعماق الانفعالات المقيدة على عكس الملاحظة والاستخبار.

ج- تتميز بالمرونة في طرح الأسئلة، وإعادة المراجعة للتوضيح أكثر ودرء اللبس والتناقض.

ومن عيوبها: (عبد الحليم فول، 2012، ص 54)

أ- تحيز الفاحص أو الباحث من جراء أفكاره المسبقة أو الإيحاءات.

ب- عدم الدقة، وذلك راجع إلى تبريرات المفحوص وهروبه من المواجهة المباشرة، ولجوئه إلى المقبولية الاجتماعية في ردود أفعاله.

ج- تحتاج وقتا طويلا وجهدا كبيرا خاصة مع حجم العينة.

ثالثا: تحليل المحتوى:

يعرف تحليل المحتوى بأنه " أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر من مواد الاتصال. " (رشدي طعيمة، 1989، ص 22)

أو هو " عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال." (العساف، 1989، ص235).

وتعود بدايات تحليل المحتوى إلى لازاويل (lassawill) وزملائه عام 1930، عندما كانوا في مدرسة الصحافة في ولاية كولومبيا بأمريكا، ثم تبعته الدراسة التي أجراها سبيد (speed) لمقارنة التغير في طبيعة الحد من صحف نيويورك، ومن هذه الدراسات دراسة ويلي (willy) لدراسة تطور الصحف

الإقليمية الأسبوعية التي كان يعتمد عليها وحدها خلال حرب الاستقلال الأمريكية، ثم توالت الدراسات المرتبطة بتحليل المحتوى كمنهج علمي حيث أجرى باركوس (BARKOS) دراسة تحليلية كمية على 1719، بحثا ومرجعا في تحليل المحتوى بعد تصنيفها إلى فئات لأغراض التحليل، كما عقدت المؤتمرات والندوات لذلك، ومنها المؤتمر القومي الأمريكي الأول عام 1967م لتحليل المحتوى، حيث نوقشت خلاله العديد من البحوث الخاصة بنظم تحليل المحتوى.

أما في البلدان العربية فظهر في مجال الدراسات الاجتماعية أولا، ثم تلاه المجال الإعلامي عندما أنشئت كلية الإعلام في مصر عام 1970م، حيث بدأت الدراسات والبحوث الإعلامية تطبق منهج تحليل المحتوى بأدواته وأساليبه، وهكذا بدأت الرسائل الجامعية من ماجستير ودكتوراه تعتمد على منهج تحليل المحتوى في بحوثها وأطروحاتها في جامعات البلدان العربية. (صليحة خلوفي، 2011، ص 58-59)

أما في المجال التربوي فقد استخدم هذا الأسلوب للكشف عن القيم التي يتضمنها المحتوى المقروء لمادة دراسية محددة، كالقراءة ونحوها، واستخراج تنمية القيم الرئيسية والفرعية المحتواة في النص المقروء أو المراد دراسته لمعرفة ما مدى احتوائه على القيم قدر الدراسة، كما يستخدم أسلوب تحليل المحتوى للتعرف على خصائص المنهاج التعليمي ومكوناته ضمن المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وتتضمن عملية تحليل المحتوى الخطوات الرئيسية الآتية: (الجلاد ماجد، 2007، ص 85)

أ- تحديد الهدف من التحليل، وذلك بوضع مجموعة من الأسئلة، ففي حالة تحليل القيم، قيم تحديد الأهداف بالأسئلة الآتية:

- ما القيم الصريحة التي يتضمنها كتاب اللغة العربية للصف السابع مثلا؟
- ما تصنيفات القيم التي يتضمنها كتاب اللغة العربية للصف السابع ؟
- كيف تتنوع القيم على وحدات كتاب اللغة العربية للصف السابع؟

ب- تصميم أداة التحليل التي يتم من خلالها جمع البيانات والمعلومات للإجابة عن الأسئلة السابقة، وتتضمن الأداة وحدات التحليل الرئيسية والفئات الرئيسية والفرعية.

ج- إجراء التحليل من خلال قراءة النص قراءة دقيقة، وإحصاء ما يتضمنه من قيم صريحة، ومن ثم تعريفها في أداة الدراسة تحت فئاتها الرئيسية والفرعية.

د- التوصل إلى نتائج التحليل، وتوظيفها في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

رابعا: الاستخبار (الاستبانة):

وسيلة من وسائل جمع البيانات ومصدر لجمع المعلومات المتعلقة باتجاهات الأشخاص وآرائهم وسلوكاتهم، وتشتمل الاستبانة على مجموعة من الأسئلة أو العبارات التقريرية يعدها الباحث سلفا، ويجيب عنها المبحوث شفويا أو كتابيا غالبا، وتكون في شكل فئات محددة: (نعم، أحيانا، لا)، (أوافق، لا أوافق...الخ)

وسيُتطرق إليها لاحقا في فصل إجراءات الدراسة باعتبار أنها أداة الدراسة الحالية لمعرفة مدى تمثل التلاميذ للقيم المراد قياسها.

خامسا: المقاييس:

وهي مقاييس تصمم خصيصا لقياس القيم والاتجاهات في موضوع قيمي محدد، ويتضمن المقياس "مجموعة من العبارات التقريرية أو الإخبارية مصاغة إما بطريقة سلبية أو إيجابية ومرتبطة بالموضوع الذي يجري تقويمه، ويستجيب المتعلمون على كل عبارة بوضع إشارة على رمز الإجابة التي تعبر عن رأيهم واتجاهاتهم وقيمهم، وبعد الحصول على استجابات المتعلمين عن كل فقرة من فقرات المقياس يتم التوصل إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها ". (الجلاد ماجد، 2007، ص 208)

كما يمكن تعريفها بأنها: "مجموعة من المثيرات أعدت لقياس بعض العمليات العقلية والمثيرات أو الخصائص النفسية بطريقة كمية أو كيفية، وقد تكون المثيرات أسئلة شفوية أو تحريرية، أو مواقف أو عبارات، أو أشكال أو رسوم أو صور، ويعطى المقياس نوعا من الدرجات أو يقدم تصنيفا وصفيا أو يتضمنها معا ". (أحمد عبد السلام، دت، ص 12)

ومن أهم المقاييس المستخدمة والمطورة والتي يمكن توظيفها في قياس القيم ما يأتي:

أ- مقياس ألبورت وفيرنون ولندزي (Alport,Vernnon and lindzey):

يعتبر أول مقياس لقياس القيم، وهو الأكثر شهرة واستخداما في مجال القيم، ولقد قام (عطية هنا) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، ويتكون المقياس من (120) فقرة موزعة بالتساوي، وبشكل عشوائي على القيم التي يقيسها (20 فقرة لكل قيمة)، وهو يقيس القيم الستة التي توصل إليها (أدبارد سبرانجر) عند دراسته لأنماط الشخصية، وهي: القيم النظرية، الاقتصادية، الجمالية، السياسية، الاجتماعية، الدينية.

ب- مقياس جوردون (Gordon):

ويتكون من مقياسين رئيسيين يحتوي كل منهما على ستة مقاييس فرعية، وهذان المقياسان هما: (جودت بني جابر، 2004، ص294)

أ- القيم الشخصية وتشمل:

1- القيم العملية: وتهتم بالعناية بممتلكات الآخرين باستعمال الممتلكات، بحيث تتحقق أقصى فائدة.

2- الانجاز: تهتم بحل المشاكل الصعبة والوصول إلى انجاز عالٍ.

3- التنوع: عمل أشياء جديدة وصعبة، الذهاب إلى أماكن بعيدة، تجريب عناصر الخطر.

4- الترتيب (النظام): أن يكون لدى الشخص عادات عمل منظمة، الاحتفاظ بالأشياء في أمانتها الأصلية، عمل الأشياء وفق برنامج.

5- الحسم: أن يكون لدى الشخص قرار ثابت وقوي، الوصول إلى الهدف مباشرة.

6- التوجيه نحو الهدف: يملك أهدافا محددة وواضحة، المواظبة على حل المشاكل.

ب- القيم الداخلية للشخص: وتشمل:

1- المؤازرة: أن يعامل بلطف وتفهم، يتلقى تشجيعا من الآخرين.

2- الامتثال: عمل ما هو مقبول اجتماعيا.

3- الاعتراف: أن ينظر إلى الشخص بعين الاعتبار، وأن تؤخذ ملاحظات جيدة عنه.

4- الاستقلالية: أن يعمل ما يريد عمله لوحده، وأن يكون حرا في اتخاذ قراره لوحده.

5- الإحسان: عمل أشياء للآخرين، مشاركة الآخرين، مساعدة غير المحظوظين.

6- القيادة: أن يملك سلطة على الآخرين، أن يبقى في وضع قيادة أو سلطة.

ج- مقياس برنس (prince) للقيم الفارقة:

ويقوم على أساس تصنيف القيم إلى نوعين: قيم تقليدية، وقيم عصرية، ويتكون من (64) بندا يشمل كل منهما عبارتين، وعلى المجيب أن يختار واحدة منها، تمثل أحدهما قيمة تقليدية (مثل الرغبة في النجاح، والحصول على المركز، التخطيط للمستقبل)، وتشير العبارة الثانية إلى قيمة عصرية (مثل: الاهتمام بالحاضر، الصداقة، والسعادة). (الجلاد ماجد، 2007، ص 209)

د- مقياس روكتش (Rokeach):

وهو من أشهر المقاييس وأكثرها استخداما من الباحثين والدارسين، ويعود ذلك لسهولة تطبيقه، يضم المقياس جزأين يتكون كل جزء من (18) قيمة، يختص الجزء الأول بالقيمة الغائية، والجزء الثاني بالقيم

الوسيلية، ويطلب من المجيب ترتيب كل جزء منهما بشكل مستقل من الأكثر أهمية. (رقم1 إلى الأقل أهمية (رقم18).

هـ- مقياس سوبر (super):

ويقيس قيم العمل وعددها (15) قيمة، وهي: (جودت بني جابر، 293).

1- الإيثارية (محبة الغير): ترتبط بالعمل الذي يمكن للشخص من المساهمة في رفاهية الآخرين، والخدمة الاجتماعية.

2- الجمالية: ترتبط بالعمل الذي يسمح للشخص بعمل أشياء جميلة، ويساهم في جمال العالم.

3- الإبداع: يشير إلى العمل الذي يسمح باختراع أشياء جديدة، تصميم إنتاج جديد، تطوير أفكار جديدة.

4- المثيرات العقلية: تشير إلى العمل الذي يتيح الفرصة إلى التفكير المستقل، تعمل كيف ولماذا تعمل الأشياء.

5- الاستقلالية: العمل بطريقة الشخص وبالسرعة التي يريدها.

6- المكانة الاجتماعية: ترتبط بالعمل الذي يمنح الملتحق به التقدير والاحترام من الآخرين.

7- الانجاز: إتمام العمل، الوصول إلى الهدف، الوصول إلى نتائج ملموسة.

8- الإدارة: ترتبط بالعمل الذي يسمح للشخص بوضع الخطط اللازمة لقيام الآخرين بهذا العمل.

9- الاقتصادية: ترتبط بالعمل الذي يتيح أجورا جيدة.

10- الطمأنينة: ترتبط بالعمل الذي يزود الشخص بالأمن للحصول على الوظيفة حتى في الأوقات الصعبة

11- الظروف المحيطة: ترتبط بالعمل الذي يتم تحت ظروف جيدة.

12- العلاقات الإشرافية: ترتبط بالعمل الذي يتم تحت إشراف عادل وكذلك بالشخص الذي سيعمل معه الفرد.

13- المشاركة: ترتبط بالعمل الذي يجعل الشخص على اتصال بمن يحب من العمال بالآخرين.

14- طريقة الحياة: ترتبط بالعمل الذي يسمح للشخص لأن يعيش الحياة التي يختارها، ولأن يكون لطيفا مع الأشخاص الآخرين.

15- التنوع (الاختلاف): ترتبط بالعمل الذي يعطي الفرصة لعمل أنماط مختلفة من الوظائف.

و- مقياس القيم الاجتماعية في الإسلام:

وهو من تصميم (عبد الله وعلاونة وبني خالد)، ويتكون المقياس من (50) فقرة تتعلق بالقيم الاجتماعية في الإسلام، تتوزع على سبعة مجالات هي:

1- الأسرة وما يتعلق بها من علاقات ومعاملات بين أفرادها.

2- الجوار وأولو الأرحام.

3- الطعام والشراب واللباس والجلوس.

4- المجال الاقتصادي الاجتماعي.

5- التعامل غير المسلمين في المجتمع الإسلامي.

6- الأمراض الاجتماعية التي لا يقرها الإسلام ويحاربها.

7- مجال المبادئ العامة.

وقد تم التأكد من ثبات المقياس وصدقه، كما تم تطبيقه على (488) طالبا وطالبة في جامعة اليرموك في العام الدراسي(1990- 1991)، ويمكن استخدام هذا المقياس في المدارس الأساسية والثانوية.

ونشير أيضا إلى اختبار القيم الاجتماعية من وضع (جوردون Gordon)، إعداد عبد السلام عبد الغفار، ويقيس: القيادة، ومساعدة الآخرين، والاستقلال، والتقدير، والمسايرة، والمساندة.(حامد زهران،2003ص198)

ز- مقياس القيم الشخصية لـ: هوكس Hawkes)

ويتكون من (90) بندا، خصصت لقياس عشر قيم هي:القيمة الجمالية، والراحة أو الاسترخاء، والصداقة، والإثارة، الحياة الأسرية، والحرية الدينية، والسيطرة أو التحكم، والتقدم الشخصي، والاعتراف أو التقدير من قبل الآخرين.

وقد قسمت بنود المقياس إلى (30) مجموعة، يتضمن كل منها ثلاثة بنود لقياس ثلاث قيم من القيم العشر، ويتطلب من المبحوث ترتيبها حسب أهميتها. (عبد الحليم فول، 2012، ص57)

تلك هي أهم الاختبارات والمقاييس المستخدمة لقياس قيم الأشخاص، ويجيب عنها الأفراد بإحدى الطريقتين: إما يختارها الفرد لتفضيلها عنده عن غيرها من القيم، مثل مقياس القيم لألبورت، وفيرنون، ومقياس القيم الفارقة (لبرنس)، وإما يرتبها حسب أهميتها عنده من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية مثل مقياس تصميم العمل لـ(سوبر)، ومسح القيم (لزوكيش) ، ومقياس القيم الشخصية (لهوكس)، وقد تم تطوير بعضها عدة مرات والتأكد من خصائصها السيكومترية واستخدامها في مجالات شتى خاصة في

المجال التربوي مع الأطفال والمتمدرسين، والإداريين، والعمال بصفة عامة، ويتم تطويرها نظرا للظروف المختلفة، والتغيرات الطارئة، والفئة العمرية المستهدفة، والبيئة التي يتم فيها استخدام القياس لضمان صلاحيته وحسن استخدامه.

11- منظومة القيم – باعتبار المحتوى- المراد دراستها:

هناك محاولات مختلفة لتقسيم القيم من حيث محتواها، وأحسنها هو التصنيف الذي قدمه عالم النفس الألماني (أديار سبرانجر ADIAR SPRANGER)، (1881- 1963) وذلك في كتابه (أنماط الرجال)، وهو من قام بنقل موضوع القيم من الفلسفة إلى علم النفس، حيث كان فيلسوفا ألمانيا وجوديا مؤمنا، وعالم نفس تربوي، وتوصل من خلال دراسته لتاريخ بعض الشخصيات، ومن ملاحظته لسلوك الأفراد في حياتهم اليومية، إلى تصنيف الأفراد إلى ستة أنماط مختلفة، وكل نمط منها يمثل نموذجا معينا من الشخصية بناء على القيم الأساسية التي يعتقدون بها، وهذه الأنماط هي: (سهير كامل أحمد، 2001، ص201)

1- القيم النظرية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة، وهو في سبيل ذلك الهدف يتخذ اتجاها معرفياً من العالم المحيط به، فهو يوازن بين الأشياء على أساس ماهيتها، كما أنه يسعى وراء القوانين بقصد معرفتها دون النظر إلى قيمتها العملية أو الصورة الجمالية لها، ولذلك نجد أن الأشخاص الذين يضعون هذه القيمة في مستوى أعلى من غيرها من القيم يتميزون بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية، ويكونون عادة من الفلاسفة والعلماء.

2- القيم الاقتصادية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، ويتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج، والتسويق، والاستهلاك، واستثمار الأموال. ولذلك نجد أن الأشخاص الذين تتضح فيهم هذه القيمة يتميزون بعملية تقييم الأشياء والأشخاص تبعا لمنفعتها، ويكونون عادة من رجال المال والأعمال.

3- القيم الجمالية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى كل ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق والتنسيق، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالفن والابتكار وتذوق الجمال والإبداع الفني ونتائجه، " ولا يعني هذا أن الذين يتميزون بهذه القيمة يكونون فنانين مبتكرين، بل إن بعضهم لا يستطيعون الإبداع الفني، وإن كانوا يتذوقون نتائجه " (سهير كامل أحمد، 2001، ص 202)

4- القيم الاجتماعية: ويقصد بها اهتمام الفرد و ميله إلى غيره من الناس، فهو يحبهم و يميل إلى مساعدتهم، ويجد في ذلك إشباعا له وراحة نفسية اجتماعية، ويتميز هؤلاء الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالعطف والحنان وخدمة الغير، ويكونون عادة من رجال الخدمة الاجتماعية من المصلحين

والمرشدين الاجتماعيين، أعضاء جماعات الإصلاح، والجماعات الخيرية التي هدفها البر والإحسان، وتقديم يد العون لذوي الحاجة والحرمان، وهم ينظرون إلى غيرهم على أنهم غايات، وليسوا وسائل لغايات أخرى.

5- القيم السياسية: ويعبر عنها اهتمام الفرد بالنشاط السياسي والعمل السياسي، وحل مشكلات الجماهير مع إتقان الاتصال بهم، وحب المناقشة العامة والخاصة، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة ويتصفون بالقدرة على توجيه غيرهم، والتأثير عليهم، والسيطرة، والتحكم في مصائرهم.

6- القيم الدينية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بإتباع تعاليم الدين في كل النواحي، وإخضاع جميع مجالات السلوك للقيم الروحية والدينية، كما أن بعض المنتسبين إلى هذا النمط يتميزون بإشباع هذه القيمة طلب الرزق والسعي وراء الحياة الدنيا على اعتبار أن ذلك عمل ديني، ولذا حدد (سبرانجر) هذا النمط " بالنمط الديني المتصوف الذي يبحث عن الوحدة المطلقة للقيم العليا، ويكون اهتمامه موجها نحو ما وراء العالم، فهو الزاهد الذي يرى أن قيم هذا العالم معوقات عديمة المعنى للوصول إلى الإدراك الصائب لله." (أحمد عبد اللطيف، 2001، ص 75)

وبعد عرض أنواع القيم – باعتبار المحتوى- والتي هي من وضع (سبرانجر) التي حدد من خلالها أنماط الشخصية الإنسانية، يجدر التنويه أن هذه القيم توجد مجتمعة لدى كل فرد، غير أنها تختلف وتتباين في درجتها وتدرجها من فرد إلى آخر قوة وضعفا داخل ضمير ونفسية ووجدان الفرد وتبعا أيضا للبيئة المادية والاجتماعية والتأثير الخارجي، أي المحيط الذي يعيش فيه سواء كان محليا أو إقليميا أو عالميا.

كما يعني أن وصف الشخص بنمط قيمي معين ينفي أن يكون لديه قيم من أنماط أخرى، بل يعني أن هذا النمط من القيم غالب عليه وظاهر في سلوكه، ولذلك وسم به، فعند وصف شخص مثلا بأنه من النمط الاجتماعي، فمعنى ذلك أن القيمة الغالبة عليه هي القيمة الاجتماعية، ولا يعني ذلك أن القيم الأخرى من نظرية واقتصادية وسياسية وجمالية ودينية معدومة لديه، ولكن قوتها وشدتها ليست بدرجة القيم الاجتماعية التي وصف بها.

وفي ختام هذا الفصل يحسن الإشارة إلى الإطار المرجعي لمنظومة القيم الوطنية والتربوية للمنظومة التربوية الجزائرية في مراحل التعليم المختلفة . حيث تسعى المنظومة التربوية من خلال المناهج

التعليمية إلى إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية التي من بينها قيم الهوية من خلال التحكم في اللغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري الذي نحمله من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته والارتباط برموزه والوعي بالهوية وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية التي جاء بها الإسلام، وكذا بالنسبة للتراث الحضاري والثقافي للأمة الجزائرية . (سعيد إسماعيل علي، 2007، ص36)

وجاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، ضمن غايات التربية الجزائرية: " المدرسة الجزائرية مطالبة بضمان ترقية القيم ذات العلاقة بالإسلام والعروبة والأمازيغية والمحافظة عليها " . (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 10)

كما جاء في الغاية الثانية الكبرى للمدرسة الجزائرية الحديثة التي تتمثل في ضمان التكوين على المواطنة، أن إدراج مادة التربية المدنية في المدرسة يستلزم أن تأخذ بعين الاعتبار، القيم التي يتعين عليها إيصالها للتلاميذ قصد بناء مواطنتهم الشخصية اعتمادا على الحقوق والواجبات التي تحويها، والعمل على معايشة هذه القيم داخل المدرسة بتوفير وضعيات التلميذ التي تبرز الالتزامات الأولى التي يتضمنها التنظيم المدرسي وعمل المدرسين ومشاركة الجماعة التربوية، فالقيم التي يتقاسمها الجميع في المدرسة تساعد بقوة على بناء أخلاق إنسانية، تتمثل في احترام الإنسان وفي التسامح، وقبول الفروق مع الأخذ في الحسبان لحاجيات الجماعة. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 10)

كما جاء في غايات التربية (المادة 2):

ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.

أما (المادة 5) من غايات التربية:

تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

أما المادة (16) من غايات التربية:

تعتبر المدرسة الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية، وهي الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم، يجب أن تكون في منأى عن كل تأثير أو تلاعب ذي طابع إيديولوجي أو سياسي أو حزبي.

وفي المادة (22) من غايات التربية:

يكلف المعلمون، من خلال القيام بمهامهم وسلوكهم وتصرفهم، بتربية التلاميذ على قيم المجتمع الجزائري، وذلك بالتنسيق الوثيق مع الأولياء والجماعة التربوية.

لا شك أن غايات التربية والمواد المترتبة عنها والتي تدعو إلى نقل هذه القيم وتثبيتها لدى الناشئة على مستوى مراحل التعليم لا تجد طريقها إلى التجسيد، وتمثلها سلوكيا وجدانيا وواقعيا في الحياة العملية إذا لم تعززها قوانين ملزمة، وإدماجها في المقررات الدراسية بكل وضوح وبصورة صريحة، وتحديد آليات إدماجها في مناهج التعليم، وإدراجها في منظومة التكوين ليكون المعلمون على دراية تامة وكفاءة وتأهيل لطرق تعلمها وتعليمها حتى نستيقن من وعي المتعلمين بها وفهمهم لها، وظهور مؤشرات الوسم بها من خلال السلوك الظاهري في الميدان والتطبيق العملي لها، بالإضافة إلى وضع برنامج لتقويم نتائج تحقيقها على مستوى الفوج الدراسي، والفصل الدراسي، والمرحلة الدراسية، وعلاج النقص الملاحظ من خلال دراسة علمية ومتأنية لتقارير هيئة المتابعة والتقويم من أساتذة، ومعلمين، ومشرفين، وموجهين تربويين، وإداريين، وإلا بقيت القوانين المسطرة والداعية إلى نقلها للمتعلمين وإدماجها في وجدانهم حبرا على ورق.

خلاصة:

القيم دعامة أساسية يقوم عليها المجتمع، وعامل قوي لنمو الفرد، وصقل شخصيته وتعديل وضبط سلوكه ضمن معايير المجتمع ومحدداته، والمجتمع الذي تحصن بمنظومة من القيم راسخة وقوية يكون قد أمن من تقلبات العصر وتغيراته المفاجئة، بحيث يستطيع مواجهة تحديات العصر المعرفية والتكنولوجية والمعلوماتية والمادية والعولمة الزاحفة بدافع الهيمنة والتحكم في مصائر الشعوب، ومستقبل المجتمعات من خلال مشاريع هدامة تستهدف تقويض أركان المجتمع ومؤسساته وتمييع جيل الغد، وطمس معالم شخصيته، وحتى يستطيع المجتمع مواجهة هذه الأخطار ودرء هذه الأضرار، فعليه ببناء مدارس قوية تعكس هويته، وتجسد فلسفته التربوية من خلال مناهج تعليمية قيمية فاعلة تترك بصماتها على الفرد والمجتمع .

وباعتبار المدرسة تمثل التجسيد العملي لفلسفة المجتمع وقيمه، والمناهج التعليمية الأداة التنفيذية من خلال المعلم والأستاذ لتبليغ غاياته ومراميه وترسيخ عقيدته ومعاييره ونقل تراثه وثقافته، ثم التطرق في هذا الفصل إلى أهمية إدماج القيم في المناهج التعليمية وعلاقة المدرسة بمنظومة القيم وأهمية التخطيط لتدريسها وطرق تعلمها، ودور المعلم في تعليم القيم وتثبيتها في نفوس التلاميذ من خلال الأدوار النظرية والتطبيقية التي يضطلع بها وإدراكه لخصائص مرحلة المراهقة ومتطلباتها، بما في ذلك مرحلة المراهقة المبكرة التي هي عنوان الفصل الموالي .

تمهيد

1- ماهية المراهقة المبكرة.

1:1 – مفهوم المراهقة المبكرة .

أ- المعنى اللغوي.

ب- المعنى الاصطلاحي.

1 : 2 - الفرق بين البلوغ والمراهقة .

1 : 3 – حقائق حول المراهقة المبكرة .

1 : 4 – تحديد مرحلة المراهقة .

2- أهداف مرحلة المراهقة المبكرة .

3- خصائص مرحلة المراهقة المبكرة .

4- أشكال المراهقة المبكرة .

5- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة المبكرة.

6- حاجات المراهقة المبكرة للنمو.

7- مشكلات المراهقة المبكرة.

8- المراهقة المبكرة وعلاقتها بالإرشاد المدرسي.

خلاصة .

تمهيد:

بعد الحديث في الفصل السابق عن موضوع القيم فيما يخص مفهومها وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع وخصائصها ووظائفها ودورها في ضبط السلوك وتعديله، والوقاية من الجنوح والانحراف، ودورها أيضا في استقرار المجتمع وتماسكه، نواصل الحديث عن أهم مرحلة في حياة الفرد باتفاق الجميع، وهي مرحلة المراهقة التي تعد مرحلة وسط بين مرحلتي الطفولة والرشد، فهي مرحلة انتقالية شديدة الحساسية بكل أبعادها الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية، حيث أكدت الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية على أنها من أهم مراحل حياة الإنسان، وخلالها تتبلور معالم شخصيته ويتحدد سلوكه في مستقبل حياته .

وما ينبغي الإشارة إليه أن مرحلة المراهقة مرحلة صعبة وحرجة في حياة الإنسان، حيث عبر عنها بعض علماء النفس بأنها مثل الحلم المزعج الطويل، وبعضهم وصفها بمرحلة الأزمة النفسية والزوابع العاطفية، ولذا صار من الواجب أن تتظافر الجهود وتتكامل المؤسسات أسرية ومدرسية واجتماعية في مد يد العون لهذا الصنف من الشباب المراهق للخروج من هذه الحالة الانفعالية الشديدة الحساسية إلى بر الأمان، وذلك بإحاطتها بمتطلبات نموها وتوفير حاجياتها وتفهم مشكلاتها، وإدراك أساليب ومهارات التعامل معها حتى نضمن سلامة احتوائها، ونأمن شرور انفلاتها، وعاقبة ذلك على الأسرة والمجتمع ومؤسساته التربوية والتعليمية والتنموية، حيث تعتبر قوة المجتمع ومصدر تنميته في ثروته البشرية، وليس في ثروته الطبيعية، ولا شك أن أخصب مرحلة في حياة البشر نماء وعطاء وإنتاجا وإبداعا هي مرحلة الشباب، وهي ما يطلق عليها بمرحلة المراهقة بكل أطوارها المبكرة والمتوسطة والمتأخرة.

وسيُتناول في هذا الفصل مرحلة المراهقة المبكرة والتي تتوافق مع مرحلة التعليم المتوسط، حيث تمثل مجتمع الدراسة في البحث الحالي، وذلك بالحديث عن مفهومها وأهدافها وخصائصها،وأشكالها ومظاهر النمو فيها، وحاجاتها، ومشكلاتها، ودور الإرشاد المدرسي والنفسي الاجتماعي لحسن توجيهها وتحصينها.

1- ماهية المراهقة المبكرة

1:1 - مفهوم المراهقة المبكرة:

أ- المعنى اللغوي:

المراهقة لغة كلمة مشتقة من الرهق، ورهقه الشيء: غشيه، **يقول الله تعالى:** " **ولا يرهقُ وجوهَهُم قترٌ ولا ذلةٌ** ". **(الآية 26 سورة يونس)**، ويقال: أرهقه طغيانا: أي غشاه إياه، وأرهقه عسرا: أي كلفه

إياه، وأرهق الفتى أي: قارب الاحتلام، والرهق: الظلم، **يقول الله تعالى:** " **فمنْ يؤمنْ بربه فلا يخافُ بخساً ولا رهقاً** ". **(الآية 13 سورة الجن).**

كما جاءت كلمة مراهق من مادة رهق، وتعني الكذب والخفة في العقل، وجهل في الإنسان والإسراع إلى الشر والسفه والحمق وارتكاب المحرمات والظلم والطغيان والعجلة والعيب...، وراهق الغلام فهو مراهق إذا قارب الاحتلام أو دنا من الحلم، وجارية مراهقة وغلام مراهق، راهق أي ابن العشر إلى إحدى عشر. (ابن منظور، 1968، ص 128). وهي في اللاتينية مشتقة من الفعل (Adolescere) ، ومعناه التدرج نحو النضج.

ورجل مرهق بضم الميم وتشديد الهاء: " إذا كان يظن به السوء، وامرأة مرهقة التي تتهم وتؤبن بشر". (محمد بن أبي بكر، 1967، ص 260)

والمراهقة في اللغة العربية من الفعل (راهق): "أي قارب الاحتلام، وفي اللغة الانجليزية تعني التدرج نحو النضج البدني والجنسي والعقلي، والانفعالي." (محمد سعيد مرسي، 2012، ص 17)

ومنه فالمراهقة في اللغة معناها الإغشاء والتكليف والطغيان والظلم والسفه وسوء الظن والاتهام بشر، ومقاربة الاحتلام.

ب- المعنى الاصطلاحي:

قبل تحديد مفهوم المراهقة المبكرة تجدر الإشارة إلى ذكر تعريف للمراهقة عموماً، إذ وردت عدة تعريفات لها تكاد تكون متقاربة وهي:

أ- " مرحلة تبدأ بظهور علامات النضج الجنسي في جوانب النمو الجسمي والاجتماعي، وتنتهي عندما يقوم الفرد بتولى أدوار الكبار في أغلب الأحوال على أنه شخص بالغ." (منصور محمد 1989، ص452)

ب- " مرحلة انتقالية في عمر الإنسان تبدأ بالبلوغ الذي يعتبر طريقا بين الطفولة المتأخرة والمراهقة، تحدث فيها تغيرات في شخصية المراهق من الناحية الجسمية العقلية والانفعالية والاجتماعية، فهو ينتقل من التفكير القائم على إدراك الملموس إلى التفكير الأعمق في الأمور المعنوية والفكرية، وتزداد قدرته على النقد والتحليل وتفهم الأمور، وينتقل من مرحلة الاعتماد على غيره إلى الاعتماد على النفس والاكتفاء الذاتي، ويتسع نطاق علاقاته الاجتماعية . " (معوض خليل، 1994، ص331)

ج- " مرحلة تمتد من النضج الجنسي إلى العمر الذي يتحقق فيه الاستقلال عن سلطة الكبار، وعليه فهي عملية بيولوجية في بدايتها واجتماعية في نهايتها . " (آسيا بركات، 2000، ص 23)

د- " فترة أو مرحلة يمر بها الكائن البشري من بداية البلوغ الجنسي، أي نضوج الأعضاء التناسلية لدى الذكر والأنثى، وقدرتها على أداء وظائفها إلى الوصول إلى اكتساب النضج، وهي بذلك هي مرحلة انتقالية خلالها يصبح المراهق رجلا راشدا أو امرأة راشدة ." (العيسوي عبد الرحمن، 2004، ص 15)

هـ- " المراهقة هي مرحلة تمتد من فترة النضوج الجسمي حتى سن 18 أو 20، وتتميز هذه المرحلة بالانفعالية والرفض والحيوية أو الانزوائية والسكون، وذلك حسب البيئة الأسرية والتربية الاجتماعية والمدرسية التي يتلقاها المراهق. " (جرجس ميشال، 2005، ص 471)

و- " مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، تتصف منذ بدايتها بالعديد من الخصائص الهامة التي تميزها عن سنوات الطفولة، وعن المراحل التي تليها، وهي بذلك مرحلة فريدة من مراحل عمر الإنسان الحافلة بالتغيرات الجسمية، والانفعالية والاجتماعية. " (شرادي نادية، 2006، ص233)

ز- " الفترة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بسن الرشد، وهي فترة انتقالية تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة، وفيها يجتهد المراهق، وكذلك المراهقة للانفلات من إسار الاعتماد على الكبار، لبلوغ الاستقلال الذاتي، الذي يتمتع به سائر الراشدين، وهو طور يتيح للمراهقين والمراهقات أن يكونوا في طور فكري يسمح بإعادة النظر في ماضيهم بقصد الابتعاد عنه واستشراف المستقبل الذي يسمح بتحقيق الذات ." (صلاح الدين شروخ، 2008، ص 39-40)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف المراهقة بأنها:

مرحلة عمرية من حياة الفرد شديدة الحساسية نظرا للتغيرات التي تصاحبها والتي تبدأ بالبلوغ الذي يتسم بالنمو الفيسيولوجي والجنسي، ويتميز بالنضج في شتى صوره الجسمي والعقلي والوجداني والاجتماعي والانفعالي حتى اكتمال سن الرشد، وتحقيق الاستقلال الذاتي عن الكبار والاعتماد عن النفس وبدء تقلد الأدوار وتحقيق الذات .

بعد عرض هذه التعريفات يمكن الإشارة إلى ما يأتي:

1: 2 - الفرق بين البلوغ والمراهقة:

هناك فرق بين المراهقة والبلوغ، فالبلوغ يعني: بلوغ المراهق القدرة على الإنسال، أي اكتمال الوظائف الجنسية عنده، وذلك بنمو الغدد الجنسية، وقدرتها على أداء وظيفتها، أما المراهقة فتشير إلى التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي .(محمد مرسي، 2012، ص17)

ومنه فالبلوغ ما هو إلا جانب واحد من جوانب المراهقة، كما أنه من الناحية الزمنية يسبقها، فهو أول دلائل دخول الطفل مرحلة المراهقة.

وفي نفس المعنى قال (معوض ميخائيل): " المراهقة والبلوغ ليستا كلمتين مترادفتين، فالمراهقة تطلق على مرحلة تبدأ بالبلوغ وتستمر حتى مرحلة النضج، ويقتصر معنى البلوغ على النمو الفيسيولوجي والجنسي، ويصبح فيها الفرد قادرا على التناسل وحفظ سلالته ". (معوض، 1994، ص329)

كما عرف (هاريمان) البلوغ بأنه: "مرحلة من مراحل النمو الفسيولوجي العضوي التي تسبق المراهقة، وتتحدد بداية نشوئها، وفيها يتحول الفرد من كائن غير جنسي إلى كائن جنسي، قادر على أن يحافظ على نوعه واستمرار سلالته. " (فؤاد السيد، 1998، ص229) .

وهنا يتضح الفرق بين المراهقة والبلوغ الذي يقتصر على ناحية واحدة من نواحي النمو، وهي الناحية الجنسية، وبذلك فإن البلوغ هو الإرهاص البيولوجي للمراهقة ومؤشر بدايتها، والذي يتأكد بنضج الغدد التناسلية واكتساب المعالم الجنسية.

1: 3 - حقائق حول المراهقة:

يمكن الإشارة إلى بعض الحقائق التي تلازم مرحلة المراهقة لدى كل الأفراد في مثل هذا السن وهي كالآتي: (محمد سعيد مرسي، 2012، ص 18- 24)

أ- تبدأ المراهقة بحدوث البلوغ الجنسي والمتمثل في القذف عند البنين، والطمث (الحيض) عند البنات، وتنتهي بالوصول إلى سن الرشد (والمتمثل في النضج العقلي، والانفعالي، والاجتماعي)، ومن هنا فإنه من السهل تحديد بداية مرحلة المراهقة، أما نهايتها فليس بالأمر اليسير.

ب- تعتمد طول فترة المراهقة أو قصرها على ظروف المجتمع، ففي المجتمعات الريفية مثلا يستقل المراهق اقتصاديا مبكرا، حيث يصير عاملا كبقية أفراد مجتمعه، ويصبح قادرا على الزواج وتكوين أسرة، مما يعجل بدخوله مرحلة الرشد، أما المراهق في المجتمعات المدنية فإنه غالبا ما يظل عالة على والديه طوال فترة تعليمه أو إعداده لمهنة معينة، وحتى بعد التحاقه بعمل فإن ظروف المجتمع وتكاليف الزواج قد لا تؤهله للاستقلال الاقتصادي الذي يمكنه من تكوين أسرة خاصة به، وهذا ما يؤخر دخوله مرحلة الرشد بسبب طبيعة المجتمع.

ج- المراهق لا يترك عالم الطفولة ويصبح مراهقا بين عشية وضحاها، ولكنه ينتقل انتقالا تدريجيا، ويتخذ هذا الانتقال شكل نمو وتغير في جسمه وعقله ووجدانه، ذلك لأن النمو لا ينتقل من مرحلة إلى أخرى فجأة، ولكنه تدريجي ومستمر ومتصل.

د- الاستقلالية شعور محبب لدى المراهقين وهو أمر مطلوب أيضا، ولكن لا بد من الحزم مع المراهق، فيجب ألا يترك لفعل ما يريد بالطريقة التي يريدها وفي الوقت الذي يريده، ومع من يريدها وفي الوقت

الذي يريده، ومع من يريد، وإنما يجب أن يعي أن مثل ما له من حقوق، فإن عليه واجبات يجب أن يؤديها.

هـ- إن مرحلة المراهقة مرحلة نمو عادي من مراحل الإنسان ولا يؤدي بالضرورة إلى أزمات، ولكن النظم الحديثة ووسائل الإعلام وطبيعة التنشئة وثقافة الأولياء والمعلمين، وكيفية تعاملهم مع المراهق هي التي تجعل المراهقة أزمة، وليس مرحلة في حياة الإنسان يمكن أن تمر بسلام.

و- المراهقة مرحلة اكتشاف الذات أي ينمو فيها الوعي الذاتي فينظر المراهق لنفسه، وكثيرا ما يطرح على نفسه أسئلة في مثل: (أي نوع من الأشخاص أنا؟ هل يهتم بي الآخرون؟ هل هم يحبونني؟ وهل أنا مرغوب في بالنسبة لهم؟

ز- في مرحلة المراهقة تنتقل دائرة الاهتمام والمحبة والوئام شيئا فشيئا من إطار الأسرة إلى دائرة أوسع تضم الأصدقاء والأقران الذين يشبعون لدى المراهق النجاح الاجتماعي الذي يتطلع إليه.

ح- يمر المراهق بالعديد من المتناقضات الوجدانية فتجده مترددا مشككا، وفي الوقت نفسه قد تجده مندفعا طائشا، كما نجده يحب أسرته في الوقت الذي يطمح إلى الاستقلال الذاتي عنها، وتجده يتضايق من توجيهات الكبار وأوامرهم، وهو يشعر في نفس الوقت بمسيس الحاجة إلى عونهم ومساعدتهم.

ط- المراهق يحقق النضج العضوي في الثامنة عشرة من عمره أو يزيد، كما يحقق في نفس السن تقريبا النضج العقلي، ولكن التحول إلى الرشد لا يتم بالنضج العضوي والنضج العقلي فقط، ولكن أيضا بالنضج الانفعالي والنضج الاجتماعي، وهما المظهران اللذان يتأخر نضجهما، وهما اللذان يعتبران شرطا لتكوين هوية المراهق.

ي- يميل المراهقون عموما إلى التواصل مع آبائهم الذين يسمحون لهم بالضحك والمزاح معهم، والأقرب لهم هو الذي يتميز بالطبع الهادئ سواء كان الأب أو الأم، أما من يعكر الأجواء بالعصبية والغضب والتذمر والصياح فلا يميلون إليه.

ك- يتعرض المراهق لعدة صراعات نفسية من مثل:

- الصراع بين مطالب الرشد ومخلفات الطفولة، أي بين السعي لأن يكبر ويتحمل المسؤولية وأن يظل طفلا ينعم بالأمن.

- الصراع بين السعي للاستقلال والحاجة للمساندة والدعم والاعتماد على الآخرين لا سيما الوالدين و أفراد الأسرة.

- الصراع بين السعي للحرية الشخصية، وتحقيق الذات في وجود الضغوط الاجتماعية المتمثلة في المعايير والقيم الاجتماعية.

- الصراع بين ضبط الذات (الأنا)، وبين المثيرات والضغوط الخارجية .
- الصراع بين تحقيق الدوافع وإشباع الحاجات وبين مطالب الواقع الخارجي وضرورة التوافق الاجتماعي.
- الصراع بين جيل المراهق بأفكاره واهتماماته وبين جيل الراشدين.
- الصراع بين الضغوط الجنسية والضغوط الدينية والقيمية.

ل- يقع المراهق بين عالم الطفولة وعالم الرشد، لكنه لا ينتمي إلى أحدهما، وأزمة الانتماء هذه تعتبر من أهم عوامل التقلب وعدم الثبات الانفعالي لدى المراهق.

1: 4- تحديد مرحلة المراهقة:

تعتبر مرحلة المراهقة حلقة من حلقات دورة النمو بكل أبعاده، وخاصة النمو النفسي، وتتأثر بالحلقات السابقة وتؤثر بدورها في الحلقات التالية لها.

والمدة الزمنية التي تسمى مراهقة تختلف من مجتمع إلى آخر، ففي بعض المجتمعات تكون قصيرة، وفي بعضها الآخر تكون طويلة، ولذا تباينت قليلا تقسيمات العلماء لهذه المرحلة، من حيث التحديد الزمني بما يوافق بداية كل مرحلة ونهايتها زمنيا وذلك حسب بداية سن البلوغ، ويقسم الكثير من العلماء المراهقة إلى ثلاث مراحل متتالية وهي: (رمضان محمد القذافي، 2000، ص 349)

1- مرحلة المراهقة المبكرة: وتبدأ بالبلوغ من (12 – 13) سنة، وتنتهي في عمر (16-15) سنة.

2- مرحلة المراهقة المتوسطة: وتبدأ من حيث انتهت المراهقة المبكرة، وتنهي في سن (18 – 19) سنة.

3- مرحلة المراهقة المتأخرة: وتبدأ بنهاية المراهقة المتوسطة وتستمر إلى بداية مرحلة الرشد .

ويتضح من هذا التقسيم أن مرحلة المراهقة تمتد لتشمل أكثر من عشرة أعوام من عمر الفرد ليدخل بعدها في مرحلة الرشد.

2- أهداف مرحلة المراهقة المبكرة :

تتلخص أهم أهداف مرحلة المراهقة في جدول:(كول وهول ،cole and Hall1964) نقلا عن (حامد زهران، 2001، ص 330-331)

جدول (05) لـ : كول وهول يوضح أهداف مرحلة المراهقة

نمو من	نمو إلى
النضج	الجنسي
الاهتمام بأعضاء نفس الجنس	الاهتمام بأعضاء الجنس الآخر
خبرات مع رفاق كثيرين	اختيار رفيق واحد
الوعد الكامل بالنمو الجنسي	قبول النضج الجنسي
النضج	الاجتماعي
الشعور بعدم التأكد من قبول الآخرين له	الشعور بالأمن وقبول الآخرين له
الارتباك اجتماعيا	التسامح اجتماعيا
التقليد المباشر للأفراد	التحرر من التقليد المباشر للأقران
التخفيف	سلطة الأسرة
من	ضبط الذات
ضبط الوالدين التام	الاعتماد على النفس من أجل الأمن
الاعتماد على الوالدين من أجل الأمن	الاتجاه نحو الوالدين كأصدقاء
التوحد مع الوالدين كمثال ونموذج	
النضج	العقلي
قبول الحقيقة على أساس أنها صادرة من سلطة أو مصدر ثقة	طلب الدليل قبل القبول
الرغبة في الحقائق	الرغبة في تفسير الحقائق
اهتمامات وميول جديدة وكثيرة	ميول ثابتة وقليلة
النضج	الانفعالي
التعبير الانفعالي غير الناضج	التعبير الانفعالي البناء
التفسير الذاتي للمواقف	التفسير الموضوعي للمواقف
المخاوف الطفلية والدوافع الطفلية	المثيرات الناضجة للانفعالات
عادات الهروب من الصراعات	عادات مواجهة وحل الصراعات
اختيار	مهنة
الاهتمام بالمهن البراقة	الاهتمام بالمهن العملية
الاهتمام بمهن كثيرة	الاهتمام بمهنة واحدة
زيادة أو قلة تقدير قدرات الفرد	التقدير الدقيق لقدرات الفرد
عدم مناسبة الميول للقدرات	مناسبة الميول للقدرات

استخدام وقت	الفراغ
الاهتمام بالألعاب النشيطة غير المنظمة	الاهتمام بالألعاب الجماعية المنظمة
الاهتمام بالنجاح الفردي	الاهتمام بنجاح الفريق
الاشتراك في الألعاب	الاهتمام بمشاهدة الألعاب
الاهتمام بهوايات كثيرة	الاهتمام بهواية أو اثنتين
الإشتراك في عديد من الاندية	الإشتراك في أندية قليلة
فلسفة	الحياة
اللامبالاة بخصوص المبادئ العامة	الاهتمام بالمبادئ العامة وفهمها
يعتمد السلوك على العادات الخاصة المتعلمة	يقوم السلوك على أساس المبادئ الأخلاقية العامة
يقوم السلوك على أساس تحقيق السرور وتخفيف الألم	يقوم السلوك على أساس الضمير والواجب
توحد	الذات
إدراك قليل للذات	إدراك قليل نسبيا للذات
فكرة بسيطة عن إدراك الآخرين للذات	فكرة جيدة عن إدراك الآخرين للذات
توحد الذات مع أهداف شبه مستحيلة	توحد الذات مع أهداف ممكنة

3- خصائص مرحلة المراهقة المبكرة :

ورد في علم نفس النمو الكثير من خصائص مرحلة المراهقة بصفة عامة، وخصائص كل مرحلة منها على حدى، وسيُقتصر على ذكر البعض منها حسب أهميتها والترتيب الزمني لها:

3: 1 - خصائص مرحلة المراهقة إجمالا: هناك وجهات نظر عديدة تشير إلى خصائص هذه المرحلة ومن بينها:

أولا: من وجهة نظر حامد عبد السلام زهران: تتمثل في: (حامد زهران، 2001، 323-324)

أ- النمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية.

ب- التقدم نحو النضج الجسمي (أقصى طول).

ج- التقدم نحو النضج الجنسي.

د- التقدم نحو النضج العقلي حيث يتم تحقيق الفرد لذاته واقعيا من قدراته وذلك من خلال الخبرات والمواقف والفرص التي يتوافر فيها الكثير من المحكات التي تظهر قدراته وتعرفه حدودها، فقد نجح وفشل وقيَم نفسه وقيَمه الآخرون، وهكذا.

هـ- التقدم نحو النضج والاستقلال الانفعالي.

و- التقدم نحو النضج الاجتماعي والتطبيع الاجتماعي واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية والاستقلال الاجتماعي وتحمل المسئوليات وتكوين علاقات اجتماعية.

ز- تحمل مسئولية توجيه الذات وذلك بتعريف المراهق على قدراته وإمكاناته وتمكينه من التفكير واتخاذ القرارات بنفسه لنفسه.

ح- اتخاذ فلسفة في الحياة ومواجهة نفسه والحياة في الحاضر، والتخطيط للمستقبل.

ط- القدرة على التفكير المجرد. (رمضان القذافي، 2000، 348)

ي- ظهور مجموعة من عمليات التوافق من أجل مقابلة الضغوط الناتجة عن النمو والتطور البدني، والذهني، والاجتماعي، والانفعالي، والثقافي، والجنسي، والمهني وغيرها.(رمضان القذافي، 2000، 348)

ثانيا: من وجهة نظر (صلاح الدين شروخ)، وتتمثل في: (صلاح الدين شروخ، 2008، ص40-42)

أ- المراهقة عملية بيولوجية تعرفية وجدانية اجتماعية تربوية دينامية متطورة.

ب- تتوزع تناقضات المراهقين والمراهقات بسبب تشتت الانتباه إلى جملة كبيرة من العوامل التي تتمحور حول المكانة في العالم الجديد.

ج- يرجع الإخفاق في التبرير لدى المراهقين والمراهقات إلى قلة الخبرة من جهة، وكثرة الرغبات وقوتها من جهة أخرى، فتسودهم أحلام اليقظة.

د- يمتد المجال الزمني للمراهقين والمراهقات تبعا للمعايير الاجتماعية والمقاييس الحضارية التي يعيشون في ظلالها.

هـ- المراهقة فترة أزمة نفسية تتلون بلون المجتمع وحضارته.

و- للمدينة والريف أثر في المراهقة، نتيجة لطول مدة الإعداد للحياة، وظروف التطور الحضاري، وطبيعة نمو المجتمعات ومستويات تعقد الحياة الاجتماعية، وطرق التعامل مع المراهقين.

ز- المراهقة ولادة جديدة.

ح- يتأثر المراهقون والمراهقات بالتغيرات الفيزيولوجية التي تطرأ عليهم (ظهور الشعر، خشونة الصوت، الاحتلام والقذف، نشاط الغدد الجنسية بالنسبة للذكور والعادة الشهرية وما يرافقها من آلام، بروز النهدين، تكور شعر العانة، الأحلام، الخجل، والشعور بالإظهار توكيدا للذات بالنسبة للإناث).

ط- ظهور بعض الوظائف العقلية كالخيال والاستدلال.

ي- ازدحام الفكر بالرغبات.

ك- التمرد النفسي دون سبب مبرر، مع الانفعال الجامح، والانسياق وراء النزوات.

ل- التكيف المنسق، والاشتطاط في السلوك، والإغراق في الأوهام والوساوس، نتيجة لمستويات النمو الاجتماعي والعضوي والعام.

م- عدم وضوح مواقف الراشدين من كيفية التعامل مع المراهقين والمراهقات.

ن- سيادة الرومانسية على فكر المراهقين والمراهقات.

س- تسعى المراهقة لبلوغ الرشد في الوقت الذي تتشبث فيه منافع الطفولة.

ع- النزعة إلى اختيار القيم والسلطة.

ف- للأبوين تأثير هام جدا على المراهقين، وتعنت الأب وتزمته يؤدي إلى إضعاف تحفيز المراهق، في حين أن أوامر الأم ونواهيها لا تكاد تؤثر عليه، أما المراهقات فيرين الأب أقل هيمنة من الأم، وأهون فرضا للسلطة منها.

ص- تتحدد اتجاهات المراهقين وتصفو نفوسهم حين يلمسون صدق الاتجاه نحوهم، وعندما يبتعد الكبار عن توجيه اللوم والانتقاد إليهم، وحين يشعرون بمكانتهم في الحياة الاجتماعية.

ق- للوضع الاقتصادي دور هام في رفع الروح المعنوية للمراهقين.

ر- يتميز منطق المراهقين بالعناصر الأساسية التالية:

* يتأثر المحتوى العقلي بالمفاهيم التي يتشربها المراهق من أسرته، ومن البيئة المحيطة.

* للتوجيه البناء دور في العوامل الإجرائية لفكر المراهقين.

* نمو المنطق رهن- لدى المراهقين- بما يتلقونه من توجيه نفسي، ومن تنشئة اجتماعية موجهة.

* يواجه المراهق الصراع الداخلي بالهروب إلى أحلام اليقظة، والنكوص إلى تصرفات أقرب إلى الطفولة، والتبرير وإتباع أساليب الإضفاء، وإسقاط نقائص الذات على الآخرين.

* اتخاذ مواقف المناوأة والتحدي للسلطة الأبوية والسلطة المدرسية وسلطة المجتمع ككل.

* يترتب على الصراع النفسي عند المراهقين كثرة مخاوفهم، وتكون المخاوف مصحوبة بالكآبة والارتباك والخجل، والقلق الشديد الذي قد يتحول إلى قلق هستيري.

3-2: خصائص مرحلة المراهقة المبكرة:

تتميز مرحلة المراهقة المبكرة بالخصائص الآتية: (عبد الباسط محمد السيد، 2011، 120)

* **الخصائص الجسمية:** وتتمثل في:

أ- وجود طفرة في نمو الطول والوزن.

ب-ظهور الأعراض الجنسية الثانوية.

ج- وجود بعض المشكلات كالسمنة عند البعض أو النحافة، خشونة الصوت.

د- الزيادة في نمو الشعر وظهور حب الشباب.

* **الخصائص الحركية:** وتتمثل في:

أ- الارتباك الحركي العام.

ب - الافتقار للرشاقة.

ج- نقص الهدف في الحركات والزيادة المفرطة فيها.

د- اضطراب القوى المحركة.

هـ- التعارض في السلوك الحركي العام.

و- نقص في القدرة على التحكم الحركي.

* **الخصائص العقلية:** وتتمثل في:

أ- نمو القدرات العقلية ونضجها.

ب - إدراك العلاقات المعقدة والمعاني المجردة.

ج- نمو الذكاء العام والقدرة العقلية العامة.

د- نضج الاستعدادات والقدرات الخاصة.

هـ- قدرة اكتساب المهارات والمعلومات.

و- الوضوح في الفروق العقلية.

* **الخصائص الانفعالية:** وتتمثل في:

أ- اللجوء إلى الأساليب السلوكية الشاذة.

ت-التمركز حول الذات.

ث-القلق ومشاعر الذنب.

د- الرهافة والتأثر السريع بالمثيرات الانفعالية المختلفة

هـ- الكآبة وكتم الانفعالات خشية النقد من الغير

و- العنف وعدم الاستقرار.

4- **أشكال المراهقة المبكرة :**

تشير الدراسات بعد استطلاع أحوال المراهقين وصور مراهقتهم والظروف المحيطة بها إلى أنواع مختلفة لأشكال المراهقة أهمها: (حامد زهران، 2001 ص 437-440)

أ- **المراهقة المتوافقة:** وتتميز بـ:

الاعتدال والهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار، والإشباع المتزن وتكامل الاتجاهات والاتزان العاطفي، والخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة، والتوافق مع الوالدين والأسرة، والتوافق الاجتماعي، والرضا عن النفس، وتوافر الخبرات في حياة المراهق، والاعتدال في الخيالات وأحلام اليقظة، وعدم المعاناة من الشكوك الدينية.

وتؤثر فيها العديد من العوامل منها: المعاملة الأسرية السمحة التي تتسم بالحرية والفهم، واحترام رغبات المراهق، وتوفير جو الاختلاط بالجنس الآخر في حدود الأخلاق والدين، وحرية التصرف في الأمور الخاصة والاستقلال النسبي، وعدم تدخل الأسرة في شؤونه الخاصة، وإشباع الهوايات، وتوفير جو من الثقة والصراحة بين الوالدين والمراهق في مناقشة مشكلاته، وشعور المراهق بتقدير والديه واعتزازهما به، وشعوره بتقدير أقرانه وأصدقائه ومدرسيه وأهله، ويسر الحال، وارتفاع المستوى الاقتصادي.. الاجتماعي للأسرة، وشغل وقت الفراغ بالنشاط الاجتماعي والرياضي، وسلامة التكوين الجسمي والصحة العامة، التفوق الأكاديمي والنجاح الدراسي، والتدين والشعور بالأمن، والاستقرار، والاستقامة والرضا عن النفس والراحة النفسية، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية وممارستها، وإتاحة فرصة الحياة الاستقلالية وحرية التصرف، والاعتماد على النفس، والتأثر بشخصيات رياضية، وإعلاء النواحي الجنسية، والانصراف بالطاقة إلى الرياضة والثقافة الأدبية والدينية.

ب- المراهقة الانسحابية المنطوية: وتتميز بـ :

الانطواء والاكتئاب والعزلة السلبية والتردد والخجل، والشعور بالنقص، ونقص المجالات الخارجية ، والاقتصار على أنواع النشاط الانطوائي، وكتابة المذكرات التي يدور معظمها حول الاتصالات والنقد، والتفكير المتمركز حول الذات ومشكلات الحياة، ونقد النظم الاجتماعية، والثورة على تربية الوالدين، ومحاولة النجاح المدرسي، والاستغراق في أحلام اليقظة التي تدور حول موضوعات الحرمان والحاجات غير المشبعة، والإسراف في الجنسية الذاتية، والاتجاه إلى النزعة الدينية المتطرفة بحثا عن الراحة النفسية والخلاص من مشاعر الذنب.

وتؤثر فيها العديد من العوامل منها: اضطراب الجو النفسي في الأسرة والأخطاء الأسرية التي منها التسلط وسيطرة الوالدين والحماية الزائدة وما يصاحب ذلك من إنكار لشخصية المراهق، وتركز قيم الأسرة حول النجاح الدراسي، مما يثير قلق الأسرة، وقلق المراهق، وجهل الوالدين وتوجيههما السيئ، فيما يتعلق بوضع المراهق الخاص في الأسرة، وترتيبه بين إخوته، وضعف المستوى الاقتصادي- الاجتماعي، ونقص ممارسة النشاط الرياضي، والتزمت والرجعية والمغالاة في اتجاهات الأسرة، والفشل

الدراسي، والتخلف في التكوين الجسمي، وسوء الحالة الصحية، ونقص إشباع الحاجة إلى التقدير وتحمل المسؤولية، والجدب العاطفي، وقصور التوجيه المناسب.

ج- المراهقة العدوانية المتمردة: وتتميز بـ :

التمرد والثورة ضد الأسرة والمدرسة والسلطة عموما، والانحرافات الجنسية، والعدوان على الإخوة والزملاء، والعناد بقصد الانتقام خاصة من الوالدين وتحطيم أدوات المنزل، و الإسراف الشديد في الإنفاق والتعلق الزائد بروايات المغامرات، والحملات ضد رجال الدين، وإعلان الإلحاد والشكوك الدينية، والشعور بالظلم ونقص التقدير والاستغراق في أحلام اليقظة، والتأخر الدراسي.

وتؤثر فيها العديد من العوامل منها: التربية الضاغطة المتزمتة وتسلط وقسوة وصرامة القائمين على تربية المراهق، والصحبة السيئة، وتركيز الأسرة على النواحي الدراسية فحسب، ونبذ الرياضة والنشاط الترفيهي، وقلة الأصدقاء، وضعف المستوى الاقتصادي- الاجتماعي، والعاهات الجسمية، وضآلة وتأخر النمو الجسمي والتأخر الدراسي، والوضع الخاص لبعض المراهقين وخطأ الوالدين في توجيههم، ونقص إشباع الحاجات والميول.

د- المراهقة المنحرفة: وتتميز بـ :

الانحلال الخلقي التام، والانهيار النفسي الشامل، والجناح والسلوك المضاد للمجتمع، والانحرافات الجنسية، وسوء الأخلاق والفوضى والاستهتار، وبلوغ الذروة في سوء التوافق، والبعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك.

وتؤثر فيها العديد من العوامل منها: المرور بخبرات شاذة مريرة والصدمات العاطفية العنيفة، وقصور الرقابة الأسرية أو تخاذلها وضعفها والقسوة الشديدة في معاملة المراهق في الأسرة، وتجاهل رغباته وحاجات نموه، أو التدليل الزائد من ناحية أخرى، والصحبة المنحرفة والنقص الجسمي أو الضعف البدني والشعور بالنقص والفشل الدراسي وسوء الحالة الاقتصادية للأسرة، والعوامل العصبية الاستعدادية، أو الاختلال في التكوين الغددي.

كما يمكن تقسيم المراهقين حسب الأنماط السلوكية السائدة في كل جماعة منهم على النحو الآتي: (طه عبد العظيم حسين، 2004، ص 159- 160)

أ- النمط التقليدي الشكلي: الذين يكون هدفه مسايرة الركب والانصياع لمعايير المجتمع والسلطة والأسرة والدين، وأشخاص هذا النمط ليسوا بالضرورة مبدعين أو مبتكرين.

ب- النمط المثالي: ويأتي في أشكال متعددة منها الثوري، والمتمرد، والإصلاحي، والمؤمن بضرورة التغيير الجذري، والخاصية الرئيسية التي تجمع أشخاص هذا النمط بالرغم من اختلاف الأشكال هي

السخط العام على المعايير السائدة والإيمان بضرورة تغييرها وتغيير العالم، وأشخاص هذا النمط يجنحون لتبني معتقدات قوية تجعلهم يميلون إلى التنفيذ العملي لأفكارهم بكل ما يمثله ذلك من اشتراك في المظاهرات، أو التخريب، أو تنظيم الجماعات السياسية ذات الإيديولوجية القوية، كذلك يشيع هذا النمط لدى المؤمنين بالإصلاح الاجتماعي طالما أنهم لم يفقدوا لمسة الإحساس بالواقع الاجتماعي، ذلك الواقع الذي يعودون إليه فيما بعد في شكل الأدوار القيادية المهنية كالتدريس أو الطب جنبا إلى جنب مع انغماسهم في أمور المجتمع وتطوره السياسي والاجتماعي.

ج- النمط الباحث عن اللذة:وهو الذي يجعل هدفه الحصول على اللذة أينما كانت دون حساب العواقب، وأشخاص هذا النمط تجد منهم المعتادون على الشواطئ، أو ساحات الجامعات، أو في أماكن الهواء الطلق، وبالرغم من أن أشخاص هذا النمط يظهرون على السطح بمظهر السعيد الراضي والمستمتع بالحياة، فإنهم من أكثر المراهقين عرضة للاغتراب والانفصال النفسي عن الذات أو عن المجتمع.

د- النمط السيكوباتي الجانح: وهو النمط الذي لم ينجح في تطوير معاييره الأخلاقية وبناء الضمير، علاقاتهم بالآخرين باردة غير مكترثة وتخلو من الحساسية لمشاعر الآخرين، أو المبادئ الأخلاقية العامة، ويشتركون مع النمط الباحث عن اللذة في بحثهم عن المتعة الشخصية إلا أنهم لا يشعرون بما يشعر به أصحاب اللذة من شعور بالذنب أو الخجل، ولحسن الحظ فإن هذا النمط المدمر لا يشكل إلا نسبة ضئيلة من جمهور المراهقين.

من خلال ما تقدم لأشكال المراهقة، يُستخلص إلى أن نتائج الدراسات في هذا الشأن توصلت إلى أنه يوجد تطور في المراهقة مثل: دراسة (صموئيل مغاريوس) (1957) في مصر على أشكال المراهقة، بمعنى تطور المراهقة من أحد أشكالها إلى شكل آخر، مثلا من المراهقة المتوافقة إلى المراهقة الانسحابية المنطوية والعكس، كما أنه يمكن جمع بعض الحالات بين ملامح شكلين أو أكثر من الأشكال السابق ذكرها، وهذا راجع إلى أن شكل المراهقة يتغير بتغير ظروفها والعوامل المؤثرة فيها، كما تؤكد هذه الدراسات أن السلوك الإنساني مرن في غالبيته مرونة تسمح بتعديله وضبطه، كما تؤكد أيضا على أهمية وقيمة التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي في تعديل أشكال المراهقة المنحرفة نحو التوافق والسواء، بالإضافة إلى ذلك " فإن سلوك المراهق وفق أي نمط من الأنماط السابقة لا يلاشى بتجاوز مرحلة المراهقة، فكثير من الآثار والخصائص التي تميز المراهقين تستمر معهم بقية العمر ولو أنها تفقد بعضا من الحماس والانفعال الغالب على معتقدات المراهقين، لهذا فمن الأفضل أن ننظر إلى تلك التقسيمات بصفتها هاديات لفهم السلوك البشري، وليس بصفتها خصائص قاطعة حادة التقاسيم ففي كل

منا جزء من هذا النمط أو ذاك ". (عبد الستار إبراهيم، 1985)، نقلا عن (طه عبد العظيم حسين، 2004، ص160)

5- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة المبكرة:

قبل الشروع في ذكر مظاهر النمو وخصائصه يجدر بنا تحديد معنى النمو **فما المقصود بالنمو؟** النمو بمعناه العام: " سلسلة متتابعة متكاملة من التغيرات الجسمية، والفيزيولوجية، والحسية الحركية، والعقلية، واللغوية، والانفعالية، والأخلاقية، والاجتماعية، والدينية، وغيرها. هذه التغيرات تسعى بالفرد نحو اكتمال النضج، فهو العملية التي تتفتح خلالها إمكانات الإنسان الكامنة، والتي تظهر في شكل قدرات ومهارات وصفات، وخصائص شخصية ".(عبد الرحمن الوافي، 2007، ص 121)

كما يمكن القول أنه لا يمكن فصل مظاهر النمو بعضها عن بعض لأنها تسير كوحدة يؤثر كل مظهر في الآخر، فتأخر نمو الطفل الجسمي مثلا، قد يؤثر في نموه العقلي من حيث القدرة على التفكير والملاحظة والانتباه، وهذا بدوره يؤثر على حسن تكيفه مع المجتمع، وبالتالي إلى النمو الاجتماعي وغيرها.

وفيما يأتي تفصيل لمظاهر النمو بحسب كل نوع منها:

5: 1 - مظاهر النمو الفسيولوجي:

يعتبر البلوغ المظهر الأساسي للنمو الفسيولوجي في مرحلة المراهقة والذي يحدث عندما تبدأ الغدد الجنسية في الإفراز. كما يعتبر البلوغ بمثابة الميلاد الجنسي، أو (اليقظة الجنسية) للفرد، ويتحدد البلوغ الجنسي عند الذكور بحدوث أول قذف منوي وظهور الخصائص الجنسية الثانوية، وعند الإناث بحدوث أول حيض وظهور الخصائص الجنسية الثانوية، ويعتبر البلوغ الجنسي نقطة تحول وعلامة انتقال من الطفولة إلى المراهقة . (حامد زهران، 2001، ص 332)

" وأهم شيء في البلوغ هو نضج الغدد الجنسية، وغدة الجنس عند الأنثى هي المبيضان ووظيفتهما إفراز البويضات، وعندما يحدث ذلك يحدث البلوغ حيث تفرز الأنثى بويضة كل (28 يوما)، ويتم ذلك بالتناوب بين المبيضين، وغدة الجنس عند الذكور هي الخصيتان، ويحدث البلوغ الجنسي عند الذكر عندما تنشط الخصيتان وتفرزان الحيوان المنوي والهرمونات الجنسية ".(محمد سعيد مرسي 2012 ص41، 42)

تتوزع مظاهر البلوغ المتمثلة في نمو الشارب واللحية وشعر العانة، وتحت الإبط، وتغير الصوت، وغيرها ما بين سن (16-10 سنة) وليس في وقت واحد ومحدد، وتنقسم فترة البلوغ إلى مراحل ثلاث تبدأ بالمظاهر الثانوية المتمثلة في خشونة الصوت عند الذكر، ونمو الثديين لدى الأنثى، ثم تبدأ الغدد

الجنسية في العمل والإفرازات مع استمرار المظاهر الثانوية، ثم أخيرا تصل المظاهر الثانوية لتمام نضجها ويأخذ كل من الذكر والأنثى الشكل النهائي للرجل الناضج والمرأة الناضجة.(محمد سعيد مرسي،2012،ص 44)

ويختلف سن البلوغ الجنسي لدى الذكور والإناث وبين أفراد الجنس الواحد أيضا تبعا لاختلاف العوامل المؤثرة في النمو الجنسي.

وعلى العموم فإن هناك عدة عوامل تؤثر في موعد البلوغ الجنسي منها: حالة النشاط الغددي، والحالة الصحية العامة، والاستعداد الفردي، وبعض العوامل البيئية كالتغذية وغيرها.

وتختلف استجابة المراهقين للنمو الجنسي، فبعضهم تنتابهم الحيرة وبعضهم يتكتمون عليه، ويتظاهرون وكأن شيئا لم يكن وأن تغيرات ما لم تحدث، ويقابل البعض الآخر التغيرات التي تطرأ بالخوف والقلق، بينما يستقبل البعض هذه التغيرات ومظاهر النمو بالفخر والإعجاب.(حامد زهران، 2001، ص 337)

ومن مظاهر نمو المراهق التغيرات الفسيولوجية التي تتمثل في زيادة حجم القلب بنسبة أكبر من نمو الأوردة والشرايين، وزيادة ضغط الدم، وعدم انتظام التمثيل الغذائي، مما يؤدي إلى زيادة الشهية أو إضعافها، وتزيد نسبة استهلاك الجسم الأكسجين. (محمد سعيد مرسي، 2012، ص 52)

وبالنظر لما تقدم من مظاهر النمو الفسيولوجي لهذه المرحلة، يمكن القول أنه: يجب على الوالدين والمربين إعداد المراهق لكي يتقبل التغيرات الفسيولوجية المختلفة، وفهم مظاهر النمو الفسيولوجي بصفة عامة على أنها تغيرات عادية لا تحتاج إلى قلق أو حيرة واضطراب، كما ينبغي العناية بالتغذية الصحية والنوم الكافي وتجنب الأعمال الشاقة والمرهقة في هذه المرحلة، وتوجيه المراهقين إلى الابتعاد عن المظاهر السلوكية السلبية كالإفراط في السهر والتدخين واللهو الزائد، مما يؤثر على صحتهم النفسية والجسمية، والعمل على إعادة الثقة إلى نفوس المتأخرين في النضج وطمأنتهم إلى أنهم سيبلغون من النمو مبلغ من سبقوهم من ذوي النضج المبكر.

5: 2 – مظاهر النمو الجسمي:

يتميز النمو الجسمي في هذه المرحلة بسرعته الكبيرة ومن مظاهره:

أ– زيادة النمو الجسمي لمدة (4 سنوات) من (14–10) سنة عند الإناث، ومن (16–12) سنة عند الذكور، إلا أن أقصى سرعة للنمو الجسمي عند الإناث تكون في سنة 12 سنة، وعند الذكور تكون في سن 14 سنة، ويستمر النمو الجسمي في الازدياد حتى انتهاء مرحلة المراهقة.

ب- يتغير شكل الوجه إلى حد كبير وتزول ملامحه الطفولية، ويزداد الطول زيادة سريعة، ويتسع الكتفان ومحيط الأرداف ويزداد طول الجذع والساقين ويزداد نمو العضلات والعظام، مما يؤدي إلى زيادة الطول والقوة للمراهق.

ج- يكون الذكور أقوى جسما من الإناث، حيث تنمو عضلاتهم بشكل أسرع، وتصل القوة العضلية أقصاها عند الذكور في سن 18 سنة، وتصل أقصاها عند الإناث في سن 16 سنة.

د- تنمو عظام الحوض عند الفتاة بشكل أوضح مما عند الفتى تمهيدا لوظيفة الحمل والولادة.

هـ- يشاهد اتساع الكتفين أكثر عند الفتى تمهيدا لممارسة الأعمال الحياتية في كسب الرزق والتي تحتاج لقوة.(محمد سعيد مرسي، 2012، 50-51)

و- توجد فروق فردية بين الجنسين في الأبعاد المختلفة للنمو الجسمي في هذه المرحلة، حيث توجد فروق واضحة في توقيت النمو، ويلاحظ تقدم مؤقت عند الإناث، وتأخر مؤقت عند الذكور.

ز- وتسبق الفتاة الفتى في النمو العظمي، إذ يبلغ أقصى سرعته بين (14-10.5) سنة عند الإناث وتصل عظام الفتاة إلى اكتمال نضجها حوالي سن 17 سنة، ويبلغ أقصى سرعته بين (13.5- 14.5) سنة عند الذكور، حيث يلحقون بالإناث في سن 14 ويفوقونهن.

ح- وتهتم الفتاة أكثر من الفتى بالمظهر الشخصي من حيث الطول والوزن والمظهر العام، وتسعى دائما لأن يكون مظهرها العام جذابا، ولذلك نراها تقضي وقتا طويلا أمام المرآة.

ط- تظهر على المراهق بثور الشباب أو ما يسمى بـ (حب الشباب) وهي تسبب متاعب نفسية، والتي تنحصر أسبابها في النشاط الزائد للغدد مع البلوغ، ومع تراكم إفرازات تلك الغدد تملأ مسام الجلد وتسدها وتكون البثور.

ي- يتأثر النمو الجسمي بعوامل عديدة من أهمها المحددات الوراثية والجنس والتغذية، وإفرازات الغدد.(حامد زهران، 2001، 345)

وما ينبغي التنبيه إليه بالنسبة للوالدين والمربين أن التغيرات الجسمية والفسيولوجية تنهك الجسم، ولذا يحتاج المراهق إلى قدر كاف من الغذاء من ناحية الكم، ومن ناحية الكيف، كما يجب أن ينال المراهق قدرا كاف من النوم حتى يأخذ جسمه القسط المناسب من الراحة، كما يجب ألا يجهد المراهق نفسه بمجهود عضلي عنيف لمدة طويلة، وأن لا يحمل مالا يطيق، كما يجب الاهتمام بأنواع الرياضة، حيث تكسبه اللياقة الجسمية وتحافظ على قوامه وتستثمر طاقته الجسمية.

5: 3 - مظاهر النمو الحركي:

تنمو القدرة والقوة الحركية بصفة عامة، ويلاحظ الميل نحو الخمول، ومن مظاهره:

أ- مرحلة المراهقة في بدايتها يكون عنوان الحركة فيها هو الارتباك فإن حركات المراهق تكون غير دقيقة، فقد يكثر تعثر المراهق ويصطدم بقطع الأثاث وتسقط الأشياء من يده حتى يحدث التآزر في سن 16 سنة، حيث منتصف مرحلة المراهقة:

ب- يزداد ارتباك المراهق لما ينتظره من الوالدين والأقارب وكل من حوله من تحمل المسؤولية في الوقت الذي يعاني فيه من ضعف التآزر الحركي وعدم التناسق، حيث لم تكتمل طفرة النمو بعد، ومن هنا فإنه على الوالدين والمعلمين ومن يتعاملون مع المراهق أن يتوقفوا تماما عن انتقاده والسخرية منه إن اختل توازنه أو ما شابه ذلك.

ج- يشعر المراهق بالإجهاد والتعب لأقل مجهود يبذله في بداية المراهقة، لكن في منتصف المرحلة أو فيما تسمى بمرحلة المراهقة الوسطى يزداد المراهق نشاطا وقوة، لذا ينبغي تشجيع المراهق على ممارسة الرياضة والاشتراك في الأنشطة الحركية بالمدرسة ومراكز الشباب وغيرها.

د- ومع انتصاف مرحلة المراهقة يتفوق الذكور على الإناث في مختلف جوانب المهارات الحركية بعد أن كان للإناث السبق في بداية المرحلة.

هـ- حركة المراهق تهدف إلى تحقيق هدف معين بخلاف حركة الطفل التي يمكن أن تكون بلا هدف محدد إلا تصريف الطاقة أو التسلية واللعب، وهنا يأتي الدور التربوي، حيث يتم توجيه المراهق إلى أنشطة وأعمال هادفة تفيده ويشعر بأهميتها ويحقق ذاته من خلالها.

و- ينبغي تجنب دفع المراهقين غير المتكافئين في النمو الجسمي والحركي وناقصي الرغبة في المشاركة إلى التنافس الرياضي تجنبا للمشكلات النفسية الناتجة عن الخجل والحساسية ولحمايته ونقص القدرة على تحمل الإحباط أو الهزيمة.

ز- يتأثر النمو الحركي تأثرا سيئا في حالة وجود إعاقة جسمية أو حسية، ومن هنا فقد لزم إشراك هؤلاء في أنشطة تناسب إعاقتهم، وتنمية مهارات أخرى يجيدونها حتى لا نضيف إلى الإعاقة الجسمية اضطرابات اجتماعية وسوء توافق.

ح- مع نهاية المرحلة يحدث الاستقرار والرزانة والتآزر التام للنشاط الحركي للمراهقين بعد أن كان يتسم في بدايتها بالارتباك وعدم الاتزان، وتزداد المهارات الحسية الحركية بصفة عامة.(محمد سعيد مرسي، 2012، 56-57)

ط- يرتبط النمو الحركي في هذه المرحلة بشكل واضح بالنمو الجسمي والنمو الاجتماعي، ومن المهم بالنسبة للمراهق أن يشارك بمهارة في أوجه نشاط الجماعة، ويتطلب ذلك إتقان المهارات الحركية اللازمة

للقيام بهذا النشاط، وإذا لم يتحقق ذلك فقد يميل المراهق إلى الانسحاب والانعزال، ولذا يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:(حامد زهران، 2001، 348)

– تنمية المهارات الحركية والاهتمام بالتربية الرياضية وتشجيع ممارسة الألعاب الرياضية التي تناسب معدل نمو وشخصية وميول المراهق، وتؤدي إلى تكوين العادات الجسمية الحركية الصحيحة والنجاح في المشاركة الاجتماعية.

– عمل حساب الفروق بين الجنسين في النشاط الحركي حسب ميول كل من الجنسين والتوقعات الاجتماعية لتوعية مثل ها النشاط، فإن أوجه النشاط التي تضم كلا من الجنسين يجب أن تكون بسيطة.

5-4: مظاهر النمو العقلي:

تشهد مرحلة المراهقة ومنذ بدايتها الطفرة النهائية في النمو العقلي، ومن مظاهره ما يأتي:(حامد زهران، 2001، ص 348-351)

أ- تتميز مرحلة المراهقة بأنها فترة تميز ونضج في القدرات وفي النمو العقلي عموما، حيث يطرد نمو الذكاء، ويكون الذكاء العام أكثر وضوحا من تمايز القدرات الخاصة. وتصبح القدرات العقلية أكثر دقة في التعبير مثل القدرة اللفظية والقدرة العددية.

ب- تزداد سرعة التحصيل وإمكاناته، ويلاحظ ذلك في القراءة وإمكان تحصيل مواد مثل الهندسة والجبر.

كما تدل البحوث على أن قراءات المراهقين في هذه المرحلة يدور معظمها حول موضوعات التسلية، كما في القصص والفكاهات والموضوعات الطريفة وخاصة ما يتفق منها مع الميول الخاصة، والكتب التي تتناول الشباب ومشكلاتهم والموضوعات الجنسية.

ج- تنمو القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات، ويلاحظ أن التعلم يصبح منطقيا لا آليا، ويبعد عن طريق المحاولة والخطأ.

د- ينمو التذكر معتمدا على الفهم واستنتاج العلاقات والمتعلقات، وتنمو معه القدرة على الاستدعاء والتعرف، وتقوى الحافظة، ويصل نمو التذكر إلى ذروته في نهاية هذه المرحلة.

هـ-تزداد القدرة على التخيل المجرد المبني على الألفاظ، ويتجه من المحسوس إلى المجرد، ويتضح ذلك في الميل إلى الرسم والموسيقى ونظم الشعر والكتابة الأدبية، ويظهر كذلك في أحلام اليقظة.

و-ينمو التفكير المجرد، وتزداد القدرة على الاستدلال والاستنتاج والحكم على الأشياء وحل المشكلات، وتنمو القدرة على التحليل والتركيب، والقدرة على تكوين التصميمات الدقيقة، وتزداد القدرة على فهم

الأفكار دون أن تكون مرتبطة مباشرة بالمراهق شخصيا، وتزداد القدرة على التعميم وفهم التعميمات والأفكار العامة.

ز–تنمو المفاهيم المعنوية مثل الخيرة والفضيلة والعدالة... ويميل المراهق إلى رؤية الأشياء على مستوى <<مفاهيمي >>، بينما كان وهو طفل يميل إلى رؤيتها على مستوى << إدراكي>>.

ح–تزداد القدرة على إدراك مفهوم الزمن خاصة المستقبل والتخطيط له، وتخيل ما عساه أن يحدث فيه.

ط– تزداد القدرة على التجريد وفهم الرموز أكثر من ذي قبل، وتتضح في بحث المراهق عن معاني الأشياء وقيمتها وأهميتها.

كما ينبغي الإشارة إلى أن النمو العقلي يبدأ من البسيط (الحسي الحركي) وينتهي بالمعقد (إدراك العلاقات والمتعلقات)، وتكون التغيرات العقلية في المراهقة كمية أكثر منها نوعية، وفي المراهقة نقل سرعة النمو العقلي نسبيا عن ذي قبل، وعند النضج يستقر منحى النمو حين ينضج، كما تعتبر هذه المرحلة مرحلة الإرشاد التربوي والمهني، ويعتبر المستوى العقلي للمراهق عاملا هاما في إرشاده تربويا.

وبناء على ما تقدم من مظاهر النمو العقلي لهذه المرحلة نورد ما يجب على الوالدين والمربين مراعاته:

– معرفة اختبارات الذكاء وتطبيقها والاهتمام بنتائجها حتى يتيسر الإحاطة بمستوى ذكاء التلاميذ.

– مراعاة الفروق الفردية في الإرشاد التربوي وتقسيم التلاميذ حسب قدراتهم.

– عدم إجبار المراهق على اتخاذ قرار بخصوص اختيار مهنة معينة في هذه السن.

– تيسير كل إمكانات البيئة وشحذ كل إمكانات المراهق لضمان حدوث عملية التعلم في أحسن ظروفها.

– الإحاطة بمصادر المعرفة خارج المدرسة وتقييمها واختيار المناسب معها واستخدامها استخداما بناء في النمو العقلي للمراهقين.

– تشجيع الرغبة في التحصيل ومساعدة المراهق على التعلم من كافة المصادر.

– تيسير الخبرات الواسعة العريضة التي تسمح بنمو التفكير.

– تشجيع الهوايات الابتكارية.

5: 5 – مظاهر النمو الانفعالي:

تظهر في هذه المرحلة الانفعالات العنيفة التي لا يستطيع المراهق في الغالب التحكم فيها أو السيطرة عليها، ذلك لتذبذبه ولتناقضه الانفعالي، وفي هذه المرحلة يسعى المراهق إلى تحقيق استقلاله الانفعالي لرسم شخصيته المستقبلية، لكن قد ينتابه الخجل أو الشعور بالذنب وذلك لنقص الثقة في نفسه. (عبد الرحمن الوافي، 2007، ص 163)

وفي هذه المرحلة تبرز عدة مظاهر انفعالية لدى المراهق أهمها:(محمد سعيد مرسي، 2012، ص 66-76)

أ- تتسم انفعالات المراهق بالشدة والعنف، وعندما يبدي اعتراضه علي أمر ما فإنه يكون شديد السخط، وكذلك عندما يفرح فهو يضحك ويصرخ ويرفض بشكل مبالغ فيه.

ب- لا يتناسب حجم انفعال المراهق وسرعة انفعاله مع سبب هذا الانفعال فهو يغضب بسرعة ولأسباب تافهة، ويفرح كذلك بسرعة.

ج- يتذبذب في سلوكه، فتارة تجده اجتماعيا، وتارة تجده انطوائيا، كما ينقلب بين التدين وعدم التدين، وبين الحماس واللامبالاة، والحب لزملائه وإظهار الكره لهم، ويتقلب كذلك بين طاعة أهله وعصيانهم، حيث التناقض الانفعالي وثنائية المشاعر من سمات النمو الانفعالي للمراهق.

د- يتصرف في النصف الأول من مرحلة المراهقة مع الأشخاص بما تمليه عليه حالته الانفعالية والتي سرعان ما تنقلب.

هـ- التمرد ينصب على كل صور السلطة (الأسرة، المدرسة، المجتمع)، حيث يعتقد المراهق أن نصائح الآباء والمعلمين ما هي إلا نوع من التدخل في شؤونه الخاصة ورغبة منهم في التحكم فيه، ويعتقد أنهم لا زالوا يعاملونه كما لو كان صغيرا ولا يعطونه ما يستحق من معاملة، ولذا يكون رد الفعل لديه إزاءهم هو الثورة والتمرد والعناد والرفض بدون تدبير أو تفكير، بل نجد كثير من المراهقين يرفضون ما في البيت لما قد يقبلونه من الأصدقاء والأقران.

و- تظهر مثالية المراهق في استعداده للتضحية في سبيل الآخرين والتطوع لأداء الخدمات الدينية والاجتماعية بل واستعداده للتضحية بكل شيء في سبيل المبدأ الذي يراه صحيحا أو يكون مقتنعا به.

ز- الوازع الديني في نفس المراهق يقوم بدور مهم في بناء شخصيته لأن النمو السليم يتطلب إيمانا بالله راسخا حتى يستطيع أن يتعرف على ذاته، ويتفهم دوره في المجتمع كعضو إيجابي فيه.

ح- تظهر عنده رهافة المشاعر والخجل وأحلام اليقظة وحب الطبيعة وغيرها من مظاهر الرومانسية التي تميز تلك المرحلة، وأسباب الخجل والانطواء عند المراهق متعددة وأهمها: عجزه عن مواجهة مشكلات المرحلة، وأيضا أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي نشأ عليه، فالتدليل الزائد والقسوة الزائدة يؤديان إلى شعوره بالاعتماد على الآخرين في حل مشكلاته، لكن طبيعة المرحلة تتطلب منه أن يستقل عن الأسرة ويعتمد على نفسه، فيحدث صراع لديه، ويلجأ إلى الانسحاب من العالم الاجتماعي والانطواء والخجل عند التحدث مع الآخرين، لذا لا بد من إعطاء مساحة كبيرة للنقاش والحوار معه، والتسامح معه في المواقف الاجتماعية، وتشجيعه على التحدث والحوار بطلاقة مع الآخرين، وتعزيز ثقته بنفسه.

ط- يرضى المراهق إذا حصل على الحب في تلك المرحلة وتسوء حالته إذا حرم منه، ويبحث عنه ويسعى إليه، فهو يريد أن يحبه الآخرون، كما يريد أن يمنحه حبهم، وعندما يختلف مع والديه يتصور أنه لا يحبانه.

ي- يستغرق المراهق في أحلام اليقظة ونادرا ما تجد في المراهقة من لا تنتابه أحلام اليقظة... وأحلام اليقظة بصفة عامة هي (ميكانزم) يحقق من خلاله الفرد ما عز عليه تحقيقه في الواقع من أهداف وأماني، ولذا يجد لذة كبيرة في الاستغراق في هذه الأحلام، وأحلام اليقظة سلاح ذو حدين، فقد تكون دافعا لتحقيق الهدف بالعمل وبذل الجهد، وقد تكون عائقا إذا استغرق معظم وقته في الأحلام، واتخذ من التخيل بديلا عن العمل وبذل الجهد فإنها تكون عائقا وتعبيرا عن سوء توافق.

ك- أهم ما يجلب الفرح والسرور في المراهقة هو الحب والاحترام الذي يلقاه المراهق من الكبار بالإضافة إلى النجاح الدراسي، وقضاء وقت الفراغ بطريقة بناءة بعيدة عن الملل والحياة الرتيبة.

ل- يتعرض بعض المراهقين لحالات من الاكتئاب واليأس والانطواء والحزن، والآلام النفسية نتيجة لما يلاقونه من إحباط وما يعانونه من صراع بين الدوافع وتقاليد المجتمع ومعاييره، وبين اعتداد المراهق بنفسه وخضوعه للمجتمع الخارجي وتزداد تلك الحساسية الانفعالية نتيجة لعجزه المالي الذي يقف دون تحقيق رغباته وتوقع الكبار سلوكا ناضجا منه وهو لم ينضج بعد.

م- تتعدد طرق التعبير عن الانفعالات الشديدة وتظهر الفروق فيها بين الجنسين، حيث يكون غالبية الذكور أقرب إلى العدوان بالضرب والهجوم والصراخ والوعيد والتهديد والشتائم والعبوس، أما عند غالبية الإناث فتجد الهروب إلى عالم الخيال وأحلام اليقظة، وليس معنى ذلك أن هذه المظاهر لصيقة بجنس دون الآخر، وإنما تغلب بعض السمات على أحدهما دون الآخر، وقد تكون متبادلة بينهما أحيانا أخرى.

ن- مع نهاية مرحلة المراهقة تنمو القدرة على تنظيم الحالة النفسية والتعاطف مع الآخرين، والتحكم في المشاعر والانفعالات، كما يزداد الولاء والواقعية في فهم الآخرين مع نماء القدرة على الأخذ والعطاء.

س- من المفترض أن يتم الفطام النفسي في مرحلة المراهقة بين المراهق ووالديه حتى يستقل بشخصه ويحقق ذاته، وتقع المسؤولية في ذلك بالدرجة الأولى على الوالدين لأنهما اللذان يشجعانه على الاستقلال بشخصه، ويعودانه الاعتماد على النفس، كما أنهما اللذان يعوقان الاستقلال الشخصي لديه بتشجيع اعتماده عليهما، وبذلك يكون مهددا بالفشل في حياته العملية.

كما تبرز أهم مظاهر النمو الانفعالي في المراهقة بالعناصر الآتية:(كريمة فنطازي،2011،ص 116)

أ- **الرهافة:** يتأثر المراهق تأثرا سريعا بالمثيرات الانفعالية المختلفة نتيجة لاختلال اتزانه الغددي الداخلي، ولتغير المعالم الإدراكية لبيئته، فيصبح إحساسه مرهفا، فقد يأخذ في البكاء سرا أو جهرا إذا ما انتقده أحد، وسرعان ما يشعر بالضيق والحرج

ب- **الكآبة:** يتردد المراهق أحيانا عن الإفصاح عن انفعالاته ويكتمها في نفسه، ويخفي أحزانه وهواجسه ليصبح حائرا وحيدا مسترسلا في كآبته حتى يشعر بضآلة أحلامه وآماله في ضوء الحقائق اليومية، فيخلد إلى التأمل هروبا من الواقع، ويظل هكذا حتى يجد في هواياته وميوله ما يملأ به فراغه، ويجد في رفاقه ما يخفف به من آلام نفسه وكآبة شعوره.

ج- **الانطلاق:** يندفع المراهق أحيانا حتى يبدو متهورا، فيقدم على أمر، ثم ينخذل عنه في ضعف وتردد ويرجع باللائمة على نفسه، لذلك سرعان ما يستجيب لسلوك الجمهور الصاخب في طيش قد تؤدي به إلى التهلكة، وقد تسيطر عليه أحيانا نزوة من نزواته فيسلك سلوكا غير مناسب للموقف الذي يكون فيه، ولا يأخذ على المراهق انطلاقه الانفعالي، وذلك لأنه مظهر من مظاهر تأثره السريع وأثر من آثار طفولته القريبة، وعلامة من علامات سذاجته في الموقف المحيط به، ووسيلة لتهدئة توتره النفسي.

كما أن أهم الانفعالات التي تسيطر على المراهق ما يلي: (كريمة فنطازي، 2011، ص 117)

أ- **تطور انفعال الخوف:** دلت نتائج الأبحاث التي قامت بها << آناستازي >> وغيرها على أن مخاوف المراهقة تدور حول العمل المدرسي و الشعور بالنقص و المغالاة في تأكيد المكانة الاجتماعية ، و تدل دراسة << نوبل >> و<< لاند>> على أن الفرد يحتفظ في بداية مراهقته ببعض مخاوف طفولته كالخوف من الأشباح مثلا إلى أن يتخفف منها وينتصر عليها في نهاية مراهقته، وتتطور مخاوف المراهقة في مواضيعها ومظاهرها تطورا يميزها عن مخاوف الطفولة، ويظهر ذلك من خلال مواضيع الخوف الآتية:

- **مخاوف مدرسية:** مثل الخوف من الامتحانات التقصير في الواجبات، واحتمال الطرد من المدرسة، وسخرية المدرسين والزملاء.

- **مخاوف صحية:** وتبدو في الخوف من الإصابات والحوادث والعاهات والمرض والموت.

- **مخاوف عائلية:** وتبدو في القلق على الأهل حينما يمرضون أو يتشاجرون.

- **مخاوف اقتصادية:** وتدور في جوهرها حول الفقر والبطالة وهبوط المستوى الاقتصادي للأسرة، والكفاح المهني، والخوف من إتلاف ممتلكات الآخرين.

- **مخاوف خلقية:** وتبدو في شعور المراهق بالإثم عندما يقترف ذنبا أو يرتكب خطيئة، أو خشية أن ينزلق كما رفاقه.

- **مخاوف جنسية:** وتبدو في علاقة المراهق بالجنس الآخر، وخاصة في بداية المراهقة، وتبدو أيضا في تأثره بمظاهر بلوغه الأولية والثانوية، وشعوره بالضيق والحرج لاختلال تناسب أعضاء جسمه أو تشوه معالم وجهه.

أما مظاهر التعبير عن هذه المخاوف فهي عديدة وتأخذ أشكالا مختلفة مثل القلق والخجل والارتباك والكآبة، حيث يرتبط القلق بالخوف من المستقبل، والخجل بالهروب من الحاضر، والارتباك بالصراع والتردد، والكآبة بآثار الماضي.

ب- تطور انفعال الغضب: تدل الدراسات التي قام بها << ملتزر>> على أن 90 بالمئة من حالات الغضب لدى الأطفال لا تستمر أكثر من خمس دقائق، بينما يبلغ متوسط الزمن لحالات الغضب في المراهقة 15 دقيقة، ويغضب المراهق عندما يشعر بما يعيق نشاطه ويحول بينه وبين غاياته، وعندما يشعر بالظلم والحرمان، وعندما يتأثر مزاجه بالأمور الطبيعية الخارجية، وتتطور استجابات الغضب أشكالا حركية ولفظية وتظهر في تغيرات الوجه ولوم نفسه أحيانا.

ج- تطور الحب في المراهقة: يعتبر الحب في تكامله اتجاه نفسي يميل بالفرد نحو ما يحب ومن يهوى، ويحمل شحنة انفعالية مركبة معقدة تتناسق عناصرها وتهدف إلى إقامة علاقات تصل الفرد بعالمه المحيط به وبأفراده وأفكاره ومسالكه التي تهدف إلى حفظ النوع، لهذا غالبا ما يرتبط الحب بالدافع الجنسي، ويتطور في مراحله المتعاقبة المتدرجة من حب الذات إلى حب النظير، إلى حب الجنس الآخر.

ويهتم الفتى في هذه المرحلة بمراجعة كثير من القيم والمثل العليا التي كان يتحمس لها، سواء في نهاية مرحلة الطفولة، أو في بداية مرحلة المراهقة، وبصفة خاصة تلك القيم والمثل التي تتعلق بالدين والعقيدة، إذ يعتريه كثير من الوساوس والشكوك في هذا المجال، ولذلك فإنه في حاجة إلى رعاية خاصة، وتوجيه سليم، سواء من الآباء أو المعلمين.(وزارة التربية والتعليم، 1974، 228)

وما يجب على الوالدين والمربين مراعاته بالنسبة للنمو الانفعالي ما يلي:

- الالتفات إلى ظهور أي مشكلة انفعالية عند المراهق والمبادرة بحلها وعلاج الحالة قبل أن تستفحل.
- العمل على التخلص من التناقض الانفعالي، والاستغراق الزائد في أحلام اليقظة.
- مساعدة المراهق في تحقيق الاستقلال الانفعالي والفطام النفسي.

5: 6 - مظاهر النمو الاجتماعي:

يشهد النمو الاجتماعي في هذه المرحلة تغيرات كثيرة، ويحاول المراهقون والمراهقات اكتساب الصفات المرغوبة وتجنب الصفات غير المرغوبة.

ومن أهم مظاهر النمو الاجتماعي لدى المراهق ما يلي:(حامد زهران، 2001، ص356-362)

أ- تستمر عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، حيث يستمر تعلم واستدخال القيم والمعايير الاجتماعية من الأشخاص الهامين في حياة الفرد مثل الوالدين والمدرسين والقادة والمقربين من الرفاق، ومن الثقافة العامة المحيطة به.

ب- تعتبر مرحلة المراهقة بحق مرحلة التطبيع الاجتماعي، ويلاحظ زيادة تأثير الفروق في عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي في سلوك المراهق.

ج- يؤدي الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية (المتوسطة) إلى زيادة الثقة في النفس والشعور بالأهمية، وتوسيع الأفق الاجتماعي والنشاط الاجتماعي.

د- يتسع نطاق الاتصال الاجتماعي مع النمو خاصة في حالة الشخصية المنبسطة، حيث يسعد المراهق بمشاركة الآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار، أما في حالة الشخصية المنطوية فإن المراهق يظل مشغولا بنفسه ويستغرق وقتا طويلا حتى يتجه نحو الآخرين.

هـ- يظهر الاهتمام بالمظهر الشخصي، ويبدو ذلك واضحا في اختيار الملابس والاهتمام بالألوان الزاهية اللافتة للنظر والتفصيلات الحديثة خاصة ما يظهر محاسن الجسم ويستر مساوئه، والاهتمام بالحلي ومتابعة الموضة خاصة بالنسبة للإناث.(اليزابيث هيرلوك، Hurlock، 1973)

و- يلاحظ على المراهق النزعة إلى الاستقلال الاجتماعي، والانتقال من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النفس، ويتضمن هذا تطلعه إلى تحمل بعض المسؤوليات الاجتماعية والقيام بدوره الاجتماعي.

ز- يشاهد الميل إلى الزعامة، ويتميز الزعيم هنا بقوة الشخصية، وتختلف درجات الشعبية بين المراهقين فيتدرجون بين نجوم، وبين عاديين إلى أفراد معزولين أو مرفوضين.

ح- ويظهر التوحد مع شخصيات خارج نطاق البيئة المباشرة مثل شخصيات الأبطال.

ط- ينمو الوعي الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية، ويشاهد التذبذب بين الإيثارية والأنانية، ويزداد الوعي بالمكانة الاجتماعية والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها المراهق.

ي- وفي هذه المرحلة يلاحظ التآلف واستمرار التكتل في جماعات الأصدقاء والخضوع لها، واتساع دائرة التفاعل الاجتماعي، ونمو البصيرة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، والميل إلى الجنس الآخر.

ك- وقد يلاحظ النفور والتمرد والسخرية والتعصب والمنافسة، وضعف القدرة على فهم وجهة نظر الكبار، وضيق الصدر للنصيحة.

ل- تعتبر المنافسة من مظاهر العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة، ويمكن الاستفادة من هذا في توجيه نمو المراهق، فالمراهق تلقائيا يقارن نفسه دائما برفاقه، ويحاول أن يلحق بهم ليكون مثلهم أو يتفوق عليهم، ويتضمن هذا بعض السلوك التنافسي الصحي البناء، كما يظهر في الدراسة والألعاب الرياضية، وفي نفس الوقت هناك بعض أشكال المنافسة غير الصحية التي تقوم على الأنانية، أو التي يصاحبها الشعور بالخوف والخجل، أو الشعور بالإثم والعدوان، أو التي تنتهي بالعداء وحب الانتقام... وعلى أي حال فإن المنافسة الصحية تثري حياة المراهق وتعزز ذاته وقيمته في نظر الجماعة، وفي نفس الوقت فإن المنافسة غير الصحية تؤدي إلى المعاناة والتوتر والضياع.

م- تتميز مرحلة المراهقة المبكرة بأنها مرحلة المسايرة والمجاراة والموافقة والامتثال والقبول والاتساق ومحاولة الانسجام مع المحيط الاجتماعي وقبول العادات والمعايير الاجتماعية الشائعة بغية تحقيق التوافق الاجتماعي.

ن- يتأثر السلوك الاجتماعي للمراهق إلى حد كبير باتجاهات أسرته وجنسه وشخصيته (الانبساط والانطواء)، فالميول الاجتماعية للمراهق المنبسط الأذكى تكون أكثر وأغنى من الميول الاجتماعية للمراهق المنطوي الأقل ذكاء، وتتضح الآثار الحسنة للمناخ الديمقراطي في الأسرة، حيث يساعد على نمو الصداقة والسلوك الاجتماعي السوي بين أفراد الأسرة، كذلك تتضح الآثار السيئة للسيطرة الوالدية والتسلط وانهيار الأسرة والإهمال، ورفض المراهق وسيطرة الأفكار الجزائية والفقر والجهل والمرض.

وقد أثبتت دراسة قامت بها (GSSW) المدرسة المتخصصة للدراسات الاجتماعية بالولايات المتحدة أن المراهقين في الأسرة المتماسكة ذات الروابط القوية التي يحظى أفرادها بالترابط واتخاذ القرارات المصيرية في مجالس عائلية محببة يشارك فيها الجميع، ويهتم جميع أفرادها بشؤون بعضهم البعض، هم الأقل ضغوطا، والأكثر إيجابية في النظرة للحياة وشؤونها ومشاكلها، في حين كان الآخرون أكثر عرضة للاكتئاب والضغوط النفسية.(محمد سعيد مرسي، 2012، 80)

س- تؤثر الخبرات الاجتماعية الأولى في حياة المراهق وفي نموه الاجتماعي، حيث يلاحظ أنه كلما كانت البيئة الاجتماعية ملائمة كلما ساعد ذلك على تكوين علاقات اجتماعية سوية في هذه المرحلة وما يليها.

ع- يبرز في هذه المرحلة أثر الصحبة أو جماعة الرفاق والأقران في عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، ويلاحظ ولاء المراهق الشديد للصحبة وتحمسه البالغ لها، حيث استجابة المراهق لها أسرع وأعمق لتأثير الصحبة ورفاق السن أكثر من تأثره بالكبار، حيث تتيح الصحبة فرصة ممارسة أنماط من السلوك لا يستطيع ممارستها في الأسرة أو المدرسة، وهي تساعده على الاستقلال الشخصي

عن الوالدين وممثلي السلطة، وتتيح أدوارا اجتماعية غير متاحة في الجماعات الأخرى (مثل القيادة)، وهي أيضا تنمي الاعتراف بحقوق الغير ومراعاتها وتحقيق الأمن والخبرة الاجتماعية لدى المراهق، وتصحح التطرف والانحراف في السلوك بين أعضائها، يحدث كل ذلك في إطار الصحبة الحسنة، ويحدث العكس من ذلك في إطار الصحبة السيئة.

ف- تصل أقصى درجات النضج الاجتماعي للمراهق في نهاية مرحلة المراهقة، حيث يهتم بمشكلات الحياة العملية كاختيار المهنة والتوافق الأسري والمهني وتدبير منزل الزوجية واختيار شريك الحياة.(محمد سعيد مرسي، 2012، 17)

ص- وفي إطار مظاهر النمو الاجتماعي يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:(حامد زهران، 2011، 361-362)

ث- الاهتمام بالتربية الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع والعناية بمجالات النشاط التي تحقق أهداف التربية الاجتماعية عن طريق الإرشاد النفسي.

خ- الاهتمام بتعليم القيم والمعايير السلوكية السليمة في جميع نواحي العملية التربوية، واستعمال المدرسة كل إمكاناتها في تعليم القيم الخلقية والروحية بصفة خاصة.

ذ- تشجيع التعاون مع أفراد الأسرة والمؤسسات الاجتماعية، وإشراك المراهق قدر الإمكان في النشاط الاجتماعي.

ض- ترك الحرية للمراهق في اختيار أصدقائه مع توجيهه إلى حسن اختيارهم والتأكد من سلامة المعايير الاجتماعية السائدة في الجماعة التي ينظم إليها.

ظ- احترام ميل المراهق ورغبته في التحرر والاستقلال دون إهمال رعايته وتوجيهه توجيها غير مباشر مع تجنب إشعاره بفرض الإرادة عليه، ويجب مناقشته دائما في آرائه وأخذ رأيه في القرارات التي تتصل به حتى تكسب ثقته.

غ- توسيع خبرات المراهق ومعارفه بالنسبة للجماعات الفرعية في المجتمع الكبير.

5: 7 - مظاهر النمو الجنسي:

لا شك أن الجنس له أهميته في حياة الفرد، ويرتبط بسائر جوانب النمو النفسي جسميا وفسيولوجيا واجتماعيا وانفعاليا، وفي المراهقة يكون الفرد قد مر بخبرات استكشف خلالها الفروق التشريحية بين الجنسين، وعرف بعض المعلومات عن وظائف أعضاء التناسل وعن السلوك الجنسي والتكاثر، وغير ذلك، وفي هذه المرحلة تتضح الميول والاتجاهات الجنسية، ومن أهم مظاهر النمو الجنسي ما يأتي:(محمد سعيد مرسي، 2012، 82- 86)

أ- يتأثر النمو الجنسي بعدة عوامل من بينها شخصية المراهق نفسه ونوع المجتمع الذي يعيش فيه والحالة الاجتماعية والاقتصادية والاتجاه الخلقي والقيمي والديني السائد.

ب- ينتاب المراهق حالة من الفضول والرغبة في معرفة كل ما يتعلق بالعلاقة بين الجنسين، ويسأل رفاقه أو بعض معلميه، ومن يتوسم فيهم أنهم سيفهمون رغبته في المعرفة، كما يهوى المراهق قراءة المواد الأدبية العاطفية من قصص وشعر، ويسمع الأغاني العاطفية، وقد يحاول كتابة الشعر أو القصة، وقد يصل الأمر إلى مشاهدة الصور وغيرها.

ج- يكون الاهتمام الجنسي عند الذكور موجها أكثر نحو الاتصال الجسمي أو الحسي، بينما يكون الاهتمام الجنسي عند الإناث موجها أكثر نحو الاتصال العاطفي أو الانفعالي، حيث تأخذ طابعا رومانسيا طوال مرحلة المراهقة.

د- ينشغل كثير من المراهقين من خلال الأسئلة وغيرها عن الأعضاء التناسلية وشكلها، الأمر الذي يدفعهم إلى الاستكشاف بالمقارنة مع أصدقائهم أو أشقائهم أو كثرة الأسئلة والقراءة حول هذا الموضوع.

هـ- مع انتصاف مرحلة المرحلة يصبح المراهق شديد الميل إلى الجنس الآخر والرغبة في الالتقاء به والجلوس معه والإطلاع على حياته الخاصة، والميل إلى مشاهدة الجنس الآخر، والتعرض إلى المثيرات الجنسية كالأفلام وأحلام اليقظة والمعاكسة، والرغبة في جذب انتباه أفراد الجنس الآخر.

و- يميل المراهق إلى فرد أو أفراد من نفس جنسه وهو ما يسمى بالجنسية المثلية وهي مرحلة عادية من مراحل النمو يمر بها كل الأفراد في نموهم السوي، وفي الظروف الطبيعية تنتهي هذه المرحلة في منتصف المراهقة على الأكثر ليبدأ الميل الجنسي الغيري الذي يتجه فيه الاهتمام إلى أفراد الجنس الآخر.

ز- يخفف المراهق ما يعانيه من التوتر الجنسي لديه فيلجأ إلى ممارسة النشاط الجنسي الذاتي (الاستمناء) مما يستدعي توجيه الأبناء بالحديث المباشر وغير المباشر إلى مساوئ تلك العادة، والتي منها العجز النفسي مستقبلا، والشتات الذهني وضعف الذاكرة، والإنهاك والآلام والضعف، وقد تستمر ممارستها بعد الزواج في حال الإدمان عليها، مما يدعو إلى الحسرة والندم والإحساس بعقدة الذنب، وذلك من الآثار النفسية التي تخلفها هذه العادة السيئة، وفي هذا الشأن قال أحد علماء السلف: (إن المني غذاء العقل، ونخاع العظام، وخلاصة العروق).

- وما يجب على الوالدين والمربين مراعاته بالنسبة للنمو الجنسي ما يأتي:

- الاهتمام بالتربية الجنسية حسب أصولها التربوية والنفسية والاجتماعية والدينية بهدف مساعدة المراهق في توافقه الجنسي.

– فهم العلاقات السليمة بين الجنسين، وتنمية اتجاه رعاية الجنس الآخر واحترامه، وتأكيد أهمية التفاعل السوي بين الجنسين كقاعدة وأساس لإقامة وتنمية اتجاهات سليمة نحو الجنس.

– تشجيع المراهق على ضبط النفس والتحكم في رغباته الجنسية، والتمسك بالتعاليم الدينية، والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية.

– دعوة المراهقين إلى الإقلاع عن إشباع الرغبة الجنسية بالممارسات السيئة، وذلك بتوجيههم إلى الزواج المبكر إن أمكن ذلك، والابتعاد عن المثيرات الجنسية والرفقة الصالحة، وممارسة الشعائر الدينية، والخشية من الله.

– شغل وقت الفراغ بأنواع النشاط البناء الصارف عن الجنس، وغرس الاعتقاد أن الاستقامة أساس النجاح.

– توجيه وإرشاد المراهقين بما يكفل ضمان تجنب تحول العلاقة العاطفية بين أفراد الجنس الواحد إلى نشاط جنسي.

5: 8 – مظاهر النمو الديني:

من أهم ما يميز مظاهر النمو الديني ما يأتي: (حامد زهران، 2011، ص 367)

أ– يحدث تغير وتطور ونمو في الشعور الديني، فنشاهد إعادة تقييم القيم الدينية.

ب– وقد يشاهد ازدواج الشعور الديني حيث قد يوجد لدى المراهق شعور ديني مركب مزدوج يحوي عناصر متناقضة، فقد يوجد حب الله إلى جانب الخوف منه، وقد يوجد الإيمان بالموت إلى جانب كرهه كنهاية لا مفر منها.

ج– وقد يشاهد تعدد الاتجاهات الدينية، فقد وجد (عبد المنعم المليجي، ومحمد حلمي المليجي،1973) في دراسة لهما، أن 50 % من البنين يكون إيمانهم تقليديا، وأن 25 % منهم يكونون متحمسين دينيا، وأن 24 % يساورهم الشك وأن 1 % منهم يكونون ملحدين، ووجدا أيضا أن حوالي 61 % من الفتيات يكون إيمانهن تفكيريا، وأن 26 % منهن يكن متحمسات، وأن 13% منهن يراودهن الشك، ولا يلاحظ الإلحاد بينهن.

د– يستمر المراهق في نموه الديني حيث يعزز قيمه الدينية عن طريق التربية الدينية التي يكتسبها خاصة في المدرسة، حيث أنها تعمل على غرس القيم الدينية في المراهق والتي تعرفه بأركان الإيمان كلها وتجعله يؤمن بها، وتوجهه إلى عبادة الله والابتعاد بالقدر الممكن عن ارتكاب المعاصي وتجنب الحرام وفعل الشر.(عبد الرحمن الوافي، 2007، ص 164)

وما يجب على الوالدين مراعاته في هذا الشأن ما يأتي:

– الاهتمام بالتربية الدينية في الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، مع تقديم القدوة الحسنة للشباب.

– الاهتمام بتعليم الفرد منذ الطفولة تعاليم دينه، وذلك حرصا على أن يخرج إلى الحياة في مرحلة المراهقة بعد أن يكون قد تمكن من السيطرة على كافة انفعالاته ونزعاته بفضل توجيهه الوجهة الدينية السليمة.

– تنمية التسامح الديني، وعدم تشجيع التعصب ضد الأديان الأخرى.

– دعم النمو الخلقي عند المراهق، وتدعيم تمسكه بالدين.

– العمل على نمو شخصية الطفل والشاب المسلم التي تتسم بالإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر، وحب الله وتقواه، وخشيته، وشكره، والتدين (السلوك الديني)، وعبادة الله والإخلاص له، والمسؤولية، والبعد عن الحرام والعزة والقوة.(حامد زهران، 1975، ص21)

5: 9 – مظاهر النمو الأخلاقي: ومن مظاهره :

أ– يستمر المراهق في نموه الأخلاقي محافظا على المعتقدات الأخلاقية والجمالية التي تعلمها واكتسبها في السنوات الماضية وعموما مع التقدم في السن يتهذب المراهق أخلاقيا، حيث يتكيف ويتوافق مع أخلاقيات وقيم ومعايير المجتمع، غير أنه قد يتأثر بقرناء السوء أو بسلوك الصحبة الشريرة وهو الأمر الذي قد يؤدي به إلى الانحراف عن التعاليم الأخلاقية التي اكتسبها.(عبد الرحمن الوافي، 2007، 164)

ب– يحب المراهق في هذه المرحلة أن يتبع معتقداته الأخلاقية التي اكتسبها خلال ما مضى من سنوات عمره، وما مر به من خبرات وما تعلمه من معايير السلوك الأخلاقي، ويبدي المراهق في هذه المرحلة رأيه في مدى صواب السلوك أو خطئه، وفي بعض الأحيان تجد تباعدا بين السلوك الفعلي للمراهق وبين ما يعرفه من معايير السلوك الأخلاقي المثالي، وربما يرجع ذلك أحيانا إلى مناوأته لسلطة الكبار وضيقه بهذه السلطة ومحاولته تحقيق استقلاله ونقص مستوى نضجه الاجتماعي أو العقلبي.

ج– وقد يتأثر سلوك بعض المراهقين بسلوك قرناء السوء وصحبة الأشرار حين يكتسبون منهم السلوك اللأخلاقي والعادات السلوكية القبيحة.

وعلى العموم فمع النمو يزداد تهذب السلوك الأخلاقي للمراهق ويزداد تطابق سلوكه مع المعايير الاجتماعية والأخلاقية السليمة، ولذا يترتب على الوالدين والمربين والمشرفين على مؤسسات التنشئة الاجتماعية الاهتمام بالتربية الأخلاقية، وتنمية القيم الأخلاقية، ومراعاة أخلاقية المجتمع وحسن الخلق.

6– حاجات المراهقة المبكرة للنمو:

الحاجة افتقار إلى شيء ما، إذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الإنساني، والحاجة شيء ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها (حاجة فسيولوجية)، أو الحياة بأسلوب أفضل (حاجة نفسية)، فالحاجة إلى الأكسجين ضرورية للحياة نفسها وبدون الأكسجين يموت الفرد في الحال، أما الحاجة إلى الحب والمحبة فهي ضرورية للحياة بأسلوب أفضل وبدون إشباعها يصبح الفرد سيء التوافق، والحاجات توجه سلوك الكائن الإنسان سعيا لإشباعها، وتتوقف كثيراً من خصائص الشخصية على فهم حاجات الفرد طفلا كان أو مراهقا ومدى إشباعها.

ولا شك أن فهم حاجات المراهق وطرق إشباعها يضيف إلى قدرته على مساعدته للوصول إلى أفضل مستوى للنمو النفسي والتوافق النفسي والصحة النفسية.

وتتنوع حاجات المراهق من حاجات فسيولوجية إلى حاجات روحية إلى حاجات نفسية وأخرى اجتماعية، وذلك كالآتي:

أ- الحاجات الفسيولوجية:

وهي حاجات تنبع من طبيعة التكوين العضوي والجسمي لدى الفرد، وهي حاجات غالبا ما تكون مشتركة، وغير متغيرة لحد ما، وسهلة الإشباع أو التحقيق، لكنها قوية من حيث التأثير، وهذه الحاجات تسعى إلى نمو الجسم ونضجه، وإلى تحقيق التوازن الوظيفي والعضوي في الجسم، ومن هذه الحاجات:(كريمة فنطازي، 2011، ص 120)

- الحاجة إلى الطعام والشراب.
- الحاجة إلى الهواء وإلى النوم.
- الحاجة إلى الراحة من التعب.
- الحاجة إلى طرح الفضلات.
- الحاجة إلى المحافظة على حرارة أو برودة معينة للجسم.
- الحاجة إلى المحافظة على ضغط معين للجسم.
- الحاجة إلى حماية الجسم من الإصابات والتخلص من الألم.
- الحاجة إلى النشاط والحركة واللعب.
- الحاجة إلى استخدام الحواس.
- الحاجة إلى استخدام الجنس

ب- الحاجات الروحية:

لا شك أن الفطرة الإنسانية السليمة تتطلع إلى إشباع الحاجات الروحية لديها، وذلك بالتطلع والبحث والاستفسار عن هويتها الحقيقية في الوجود والاعتقاد في خالقها، ومحاولة التعرف عليها والاستمساك بها ويتجلى ذلك من خلال الشعائر والطقوس الدينية التي تفسر تعلق الإنسان بخالقه، وتغذية روحه، حيث << تشهد هذه المرحلة اتجاها قويا لدى المراهق وذلك على مستوى كل الأديان والملل، والفتاة نحو التدين، ويتمثل في التفكير والتأمل وفي الاعتناء بممارسة الشعائر الدينية، وقد أثبتت ذلك دراسات نفسية عديدة، حتى في المجتمعات التي يعتبر الدين فيها أمرا هامشيا، كالمجتمعات الغربية اليوم، فكيف بالمجتمعات المتدينة.(الدويش، 2002، ص 28)

ومن هنا ينبغي تقديم يد العون للمراهق الذي ينتابه الشك وتعتريه الحيرة، فنجيب عن كل تساؤلاته واستفساراته وتزيل عنه الشكوك التي تراوده نحو الهوية الدينية والخالق ونزرع فيه اليقين ونطهر وجدانه، ونرسخ عقيدته، ونزوده في هذه المرحلة بالمعلومات السليمة وبالطريقة السليمة عن التدين والدين.

ج- الحاجات النفسية:

تتمثل الحاجات النفسية لدى المراهق في هذه المرحلة في النقاط الآتية:

1- الحاجة إلى الأمن: وتتضمن الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية، الحاجة إلى الشعور بالأمن الداخلي، الحاجة إلى البقاء حيا، الحاجة إلى تجنب الألم والخطر،الحاجة إلى الاسترخاء والراحة، الحاجة إلى الشفاء عند المرض أو الجرح، الحاجة إلى الحياة الأسرية الآمنة المستقرة، الحاجة إلى الحماية ضد الحرمان من إشباع الدوافع والحاجة إلى المساعدة في حل المشكلات الشخصية.(حامد زهران، 2001، ص436)

ولذا فالحاجة إلى الحياة الآمنة تبعث على الأمن النفسي الذي يعد من أساسيات الصحة النفسية والتوافق النفسي الباعث على الإقدام وتحقيق الذات، والصاد عن الإحجام نتيجة الخوف لفقدان الأمن، حيث " يحتاج المراهق إلى الأمن والشعور بالاطمئنان تجاه المحيطين به، واتجاه دراسته ومهنته ومستقبله، وإشباع هذه الحاجة يجعل المراهق منتجا، واضحا، قويا، معطاء إيجابيا، صادقا، وعدم إشباع الحاجة إلى الأمن يجعل المراهق سلبيا مطيعا ولو في الخطأ، وقد يكون عدوانيا ينتقم من المجتمع الذي حرمه الأمن ." (المصري وعمارة، 2007، ص 57)

2- الحاجة إلى الحب والقبول: وهي من أهم الحاجات النفسية التي ينشدها المراهق ويتطلع إليها، فهو يحتاج إلى أن يشعر أنه محبوبا من ذويه، ويتدرج هذا الشعور معه في كل الأوساط التي يرتادها، وفي هذه المرحلة يشعر المراهق أنه محل حب وقبول وتقدير إذا تم تلبية احتياجاته وتحقيق مطالبه، ولذا فإن الحاجة إلى الحب والقبول تتضمن الحاجة إلى الحب والمحبة، والحاجة إلى القبول والتقبل الاجتماعي، والحاجة إلى الأصدقاء، والحاجة إلى الانتماء إلى الجماعات، قال (المصري وعمارة): " يمثل الحب عنصرا من عناصر النضج الوجداني والمراهق يحتاج إلى أن يحبه الآخرون، وأن يحب الآخرين ويشعر بالسعادة حينما يقترب منه من يحبه، وتشغله مسألة: كيف يكون مقبولا لدى الآخرين، وهو يتمنى أيضا أن يشعر بحب الله له ". (المصري وعمارة، 2007، ص 70)

3- الحاجة إلى الاستقلال: إن المراهق وهو في خضم الصراع حين انتقاله من مرحلة الطفولة التي يسيطر فيها الوالدان على حياة الطفل إلى مرحلة المراهقة والرشد التي يتطلع فيها المراهق إلى الاستقلالية من والديه وفك التبعية الكلية لهما يشعر برغبة قوية في تحقيق استقلاله عنهما، " وبدون تحقيق درجة معقولة من الانفصال أو الاستقلال الذاتي لا يمكن تحقيق علاقات ناضجة بالجنس الآخر أو الأقران، كما يصعب عليه أن يكون موجها لذاته فيما يتعلق بمستقبله التعليمي والمهني، ويصبح من العسير تحقيق الإحساس بالهوية الشخصية ." (مرسي أبو بكر محمد، 2002، ص 27)

كما أن (بلير وجونز) رآ بأن المراهق السوي هو من لا يريد أن يتوهم أحد أو يشعر أنه ما زال مرتبطا بأمه أو غير مستقل عنها بأي صورة من الصور.(بلير وجونز،1968، ص24)

4- الحاجة إلى الإشباع الجنسي: ويتضمن الحاجة إلى التربية الجنسية، والحاجة إلى الاهتمام بالجنس الآخر، والحاجة إلى التوافق الجنسي الغيري.

فقضية الجنس من أخطر القضايا التي تؤرق المراهقين ومن يقومون على تربيتهم، وذلك بسبب فورة الطاقة الجنسية واكتمالها في هذا العمر، وبسبب المثيرات من حول المراهق، وينبغي أن يشعر المراهق بأن الله الذي ركب فيه هذه الغريزة لم يكن ليمنعها إطلاقا بل جعل لها متنفسا صحيحا يؤجر عليه الإنسان ألا وهو الزواج، ولذا فالرسول صلى الله عليه وسلم وجه الشباب إلى الزواج وحثهم **عليه بقوله: " يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء ". (رواه الجماعة)**

5- الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار: وتتضمن الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدة الفكر، والحاجة إلى الخبرات الجديدة، والحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل، والحاجة إلى النجاح والتقدم الدراسي، والحاجة إلى التعبير عن النفس، والحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات، ولذا فلا بد من تطوير وإشباع هذه الحاجات. والتدريب على نمو القدرات والمهارات العقلية.

6- الحاجة إلى الترفيه والتسلية: وبسبب القرب من مرحلة الطفولة وما فيها من مرح ولهو، فإن المراهق ينبغي أن لا يحرم من الترفيه والتسلية المناسبة لعمره والتي تجدد النشاط وتقوي العزيمة وتصقل الموهبة، وكذلك التسلية بالقصة الهادفة والقصيدة الجميلة والمطالعة النافعة.(مثيب البقمي، 2009، ص 64)

7- الحاجة إلى المال: ينبغي أن يشعر المراهق بالاستقلال المادي، وأن يكون له مصروفه الخاص ينفقه في احتياجاته الخاصة، ولكن بدون إفراط أو تفريط، فيعطى جزءاً يسيراً، وينبه على المحافظة على المال، والبعد عن التبذير وإنفاق المال في غير وجهه وأنه محاسب عليه يوم القيامة.(مثيب البقمي،2000ص64)

د- الحاجات الاجتماعية:

لا تقل الحاجات الاجتماعية أهمية بالنسبة للمراهق عن الحاجات النفسية، حيث تشكل مطلبا كبيرا لدى المراهق ليبرز مكانته ويحقق ذاته، ويؤدي دوره في المجتمع، ويشعر بكيانه من حوله، ويؤسس لمركزه الاجتماعي وموقفه منه أمام غيره من ذويه وأقرانه والمحيطين به، وفي ذلك قال (مرسي أبو بكر محمد): " لعل من أقوى الحاجات وأهمها عند المراهق هي الحاجة إلى المركز الاجتماعي في محيط

واقعه وتحقيق لمكانته، ومن هنا يكون ميل المراهق إلى الإسهام الحماسي في حياة الجماعات ليؤكد انتماؤه إلى حياة الكبار، وأحيانا ما ينتمي إلى الجماعات المناهضة أو المنحرفة ليؤكد كيانه ووجوده ولو بصورة سلبية في وجه عالم الكبار بدلا من الوجود الهامشي". (مرسي أبو بكر محمد، 2002، ص 27)

ومن الحاجات الاجتماعية الضرورية للمراهق:

1- الحاجة إلى مكانة الذات: وتتضمن الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة الرفاق، والحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية، الحاجة إلى الشعور بالعدالة في المعاملة، الحاجة إلى الاعتراف من الآخرين، والحاجة إلى التقبل من الآخرين، الحاجة إلى النجاح الاجتماعي، الحاجة إلى الاقتناء والتملك، الحاجة إلى القيادة، الحاجة إلى المساواة، مع رفاق السن والزملاء في المظهر والملبس والمصروف والمكانة الاجتماعية.(حامد زهران، 2001، ص436)

2- الحاجة إلى الاتصالات الاجتماعية: فالمراهق بحاجة ملحة إلى تكوين الصداقات، وبناء العلاقات الاجتماعية، والانضمام إلى الجماعات، وتقوية الاتصالات من خلال العمل والمهن والدراسة، ولعب الأدوار، وتحقيق الذات، وفي ذلك قال (المصري وعمارة) : " أن تكون له علاقات جديدة أكثر نضجا مع أقرانه، وأن يقوم بدور اجتماعي يتفق وجنسه، وأن يتقبل الفرد تكوينه الجسمي، وأن يتمكن من استخدامه بكفاية، وأن يختار إحدى المهن ويتدرب عليها، وأن يقوم بعمل يتحمل فيه مسؤوليته الاجتماعية، وأن يستعد للزواج والحياة العائلية". (المصري وعمارة، 2007، ص35)

3- الحاجة إلى القيم: الفرد ابن بيئته، وكذلك الأمر بالنسبة للمراهق، فبحكم انتمائه إلى المجتمع كعضو فيه، فهو بحاجة شديدة إلى التعرف على معايير مجتمعه، وتعلم قيمه، والتمسك بقيم ذلك المجتمع، وفي هذا قال (مرسي أبو بكر محمد): " تنفرد مرحلة المراهقة بالاهتمام الشديد بالقيم والمعايير الخلقية، فمن ناحية يؤدي نمو القدرات العقلية إلى زيادة الوعي بالقضايا الخلقية، وإلى زيادة القدرة على مناقشتها، ومن ناحية أخرى فإن التوقعات والمطالب الاجتماعية بالنسبة للمراهق تؤدي إلى إعادة تقييمه للقيم والمعايير القائمة بصفة خاصة في المجتمع الذي يتميز بقيم متضاربة ".(مرسي أبو بكر محمد، 2002، ص 33)

وتأسيسا على ما سبق ذكره من حاجات المراهقة المختلفة من روحية إلى فسيولوجية، إلى نفسية، واجتماعية، يمكن القول أن للمراهق حاجات متعددة مترابطة ومتكاملة تحقق النمو الشامل والمتكامل للشخصية في جوانبها المختلفة، وأن إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى تحقيق الأمن النفسي والتوافق الاجتماعي، وإلى حسن التكيف مع المؤسسات الاجتماعية المختلفة بدءا من الأسرة إلى المدرسة، إلى

جماعة الرفاق، وكل المرافق والأوساط التي يرتادها ويؤدي من خلالها أدواره في الحياة، فالمراهق بحاجة إلى كفايته جسميا، وهو بحاجة إلى أن يشعر أنه آمنا مستقرا، وهو بحاجة إلى أن نحنو عليه ونحبه ونقربه ونقدر مكانته، ونوفر له فرص تحقيق ذاته، كما أنه بحاجة ماسة إلى أن يشعر بالاستقلال الذاتي، والتخلص من التبعية الأسرية والسلطوية داخل المحيط الأسري وخارجه، وذلك بالحوار معه والصبر عليه، وسماع كلمته، وتقدير رأيه، ومشاركته في حل المشكلات واقتراح الحلول على مستوى الأسرة والمدرسة والجماعات التي يقضي فيها جل وقته، ويتفاعل مع أعضائها ليشعر بمكانته الاجتماعية ودوره ومركزه الاجتماعيين، وإن حرم المراهق من هذه الحاجات والامتيازات وشعر بالحرمان والإهمال، فقد يعبر عن ذلك بالسلوك غير السوي كالانحراف الجنسي، والجناح، والعدوان، وشتى أنواع التمرد والعصيان، وفي ذلك قال (بلير وجونز): " إذا كانت لدى المراهق حاجة لا يتيسر له إشباعها أدى هذا إلى أن يصبح المراهق متململا غير مستقر ومتوتر، وإلى أن يبحث لنفسه عن هدف محدد بعينه على تحقيق حالة عدم التوازن التي يعاني منها، فإن كان جائعا سعى يبحث عن الطعام، وإن كان نكرة لا يحس به أحدا يسعى إلى اجتذاب انتباه الآخرين والتفاتهم إليه وإلى أن تكون له مكانة ومنزلة، أما إذا تيسر له الإشباع التام للحاجة فإنه يترتب على ذلك حالة من الاتزان المؤقت وتوقف في النشاط الذي يسعى إلى تحصيل الهدف المناسب". (بلير وجونز، 1968، ص 26 – 27)

ولذا حتى نأمن استقامة هذه الشريحة والمرحلة العمرية الهامة من حياة الإنسان، فلا بد من توفير الحاجات الضرورية لها قدر المستطاع حتى نضمن سلامة خروجها من هذه المرحلة الحرجة إلى بر الأمان، ونحافظ على أهم مكسب اجتماعي وهو الثروة البشرية الممثلة في الشباب السليم نفسيا والمحصن قيميا والمتوافق اجتماعيا.

7- مشكلات المراهقة المبكرة:

إن مرحلة المراهقة بحكم طبيعتها الانتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد – وما يصاحب ذلك من تغيرات بالغة التعقيد في مختلف جوانب نمو شخصية المراهق– هي فترة غنية بالكثير من المشكلات منها ما يرجع إلى طبيعة المرحلة ذاتها، ومنها ما يرجع إلى استجابات وردود فعل المجتمع الخارجي نحو هؤلاء المراهقين، " ومن أهم المشكلات التي يعاني منها المراهق مشكلات نفسية وسلوكية تتمثل في القلق والاكتئاب والعدوان، والانطواء، والشعور بالوحدة النفسية، وإدمان المخدرات، وإلى جانب ذلك توجد المشكلات الجنسية، ومشكلات اختيار المهنة، ومشكلات وقت الفراغ، ومشكلات العصيان والتمرد على سلطة الوالدين، والمشكلات الأخلاقية، والمشكلات التربوية التي تتمثل في عدم القدرة على

الاستذكار، والخوف، والقلق من الامتحانات، والفشل والرسوب وغيرها ".(طه عبد العظيم حسين، 2004، ص161)

ولتشعب المشكلات وتنوعها يقتصر على ذكر البعض منها فيما يلي:

7: 1 – مشكلات نفسية: عديدة أهمها:

أولا: مشكلة اضطراب الصحة النفسية:

أ– تعريف الصحة النفسية: وردت عدة تعريفات للصحة النفسية من أهمها الآتي:

– " حالة من التوازن والتكامل بين الوظائف النفسية للفرد تؤدي به إلى أن يسلك بطريقة يتقبل ذاته ويقبله المجتمع بحيث يشعر من جراء ذلك بدرجة من الرضا والكفاية ." (الكفافي، 1990، ص81).

– " الحالة التي يتسم فيها الشخص بالخلق القويم والكفاءة والكفاية، الاتزان والسلوك السوي وتكامل الشخصية والقدرة على مواجهة الحياة وضغوطاتها والتغلب على أزماتها . " (حسن منسي، 1998، ص16) .

– " حالة دائمة نسبيا يكون الفرد فيها متوافقا نفسيا (شخصيا وانفعاليا واجتماعيا مع نفسه ومع بيئته)، ويشعر بالسعادة مع نفسه والآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وامكاناته إلى أقصى حد ممكن، كما يكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة . " (حامد زهران، 2001، ص 459)

– " الحالة النفسية التي تتسم بالثبات النفسي التي يكون فيها الفرد متمتعا بالتوافق الشخصي والاجتماعي والاتزان الانفعالي خاليا من التأزم والاضطراب، مليئا بالتحمس، وأن يكون إيجابياً خلاقا مبدعا يشعر بالسعادة والرضى، قادراً على أن يؤكد ذاته ويحقق طموحاته واعيا بامكاناته الحقيقية، قادراً على استخدامها في أمثل صورة ممكنة، فمثل هذا الشخص يعتبر في نظر الصحة النفسية شخصا سويا. " (محمد علي صبره، 2004، ص95).

– " حالة دائمة نسبيا، حيث يشعر الانسان بأنه متوافق مع نفسه ويشعر بالسعادة مع نفسه والآخرين، ويحس بالرضا عن نفسه، كما يشعر بالأمن والسلام والإقبال على الحياة بالإضافة إلى شعوره بالنشاط والقدرة على تحقيق ذاته، واستغلاله قدراته في مواجهة مطالب الحياة، ويصل إلى درجة مرتفعة نسبياً من التوافق النفسي والاجتماعي في علاقات راضية مرضية . " (نازك عبد الحليم، 2009، ص 15) .

من خلال التعريفات السابقة للصحة النفسية يمكن القول أنها تكاد تجمع على أن مفهوم الصحة النفسية يتمثل في التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي والرضا النفسي الباعث على الشعور بالراحة النفسية والاندماج الاجتماعي السليم والتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة أسرية كانت أو مدرسية أو بيئة عمل.

ب- مظاهر الصحة النفسية:

هناك وجهات نظر متباينة بين الباحثين فيما يتعلق بتحديد وضبط مظاهر الصحة النفسية من بينها ما يلي: (عبد الحليم فول،2012، ص 71-73)

*** أولاً عند سوين (1970) ما يأتي:**

أ- **الفاعلية:** تحقيق الأهداف والتغلب على المشكلات أو القدرة على حلها بأساليب إيجابية.

ب- **الكفاءة:** حسن استغلال الطاقات والإمكانيات باتجاه الحصول على أفضل مردود.

ج- **المواءمة:** التلاؤم مع الواقع وتقدير الواقع.

د- **المرونة:** القدرة على إيجاد البدائل والتكيف الإيجابي للضغوطات، أو تحمل الإحباط، والتعلم والتغيير.

هـ- **التكيف:** التكيف الفاعل البناء الذي يغير ويطور بقدر ما يتأقلم ويواءم.

- الإفادة من الخبرة.

و- **فعالية التفاعل الاجتماعي:** مرونة الأدوار والمشاركة الوجدانية والقدرة على حسن اختيار العلاقات وإدارة التفاعلات.

ز- **الشعور بالاطمئنان الاجتماعي:** تقدير الذات، قبول الذات والوفاق معها، الطمأنينة القاعدية.

*** ثانياً عند مصطفى خليل الشرقاوي(1983) ما يأتي:**

أ- تكامل الدوافع النفسية وانسجامها وانعدام الصراع النفسي.

ب- تقبل الحقيقة بالنسبة للات وللغير وللعالم المحيط، تقبل الذات والآخرين والعالم.

ج- تحمل مسؤولية الأعمال والمشاعر والأفكار.

د- تقبل النقد من الغير دون شعور بالإثم أو النقص.

هـ- تقدير الحياة والشعور بالرضا للوجود فيها.

و- إدراك الدوافع والأهداف.

ز- التعاون والمبادأة.

ح- الاتزان الانفعالي.

ط- ثبات الانفعالات في المواقف المتشابهة.

ي- ثبات السلوك ويعني التمسك بالمبادئ والأساليب السلوكية الإيجابية بذلك، وليس الجمود في التفكير والأعمال.

*** ثالثاً عند أحمد محمد عبد الخالق (1993) ما يأتي:**

أ- التوافق الذاتي.

ب- التوافق الاجتماعي.

ج- الشعور بالسعادة وراحة البال.

د- معرفة قدر النفس وحدودها.

هـ- النجاح في العمل.

و- مواجهة الإحباط.

ز- الإقبال على الحياة.

ح- الاتزان والثبات.

ط- حسن الخلق.

ي- الخلو النسبي من الأعراض.

ج- علاج مشكلات الصحة النفسية:

ويشمل علاج اضطرابات الصحة النفسية بعد التشخيص والكشف، العلاج النفسي بطرقه المختلفة، ولكل مشكلة طريقة وأسلوب في علاجها، وطرق العلاج النفسي كثيرة، مثل التحليل النفسي، والعلاج والتوجيه غير المباشر (العلاج الممركز حول العميل)، والعلاج التنويمي والتخديري، والعلاج باللعب، والعلاج بالعمل، والعلاج بالفن، والعلاج الجماعي، والعلاج الاجتماعي، والعلاج الديني، والعلاج الجسمي الطبي.

فالعلاج النفسي في جوهره توجيه وإرشاد، تطهير وتطمين، استبصار وتحصين، تعلم ونمو، ويجب تنسيق الجهود في مجال علاج هذه المشكلات، وإعداد برنامج للتوجيه والإرشاد النفسي بالمدارس، والعمل في إطار الفريق العلاجي المكون من العلاج النفسي والمرشد النفسي والأخصائي النفسي والطبيب النفسي، والأخصائي الاجتماعي والمدرس المكلف.

ومن إجراءات العلاج النفسي ما يلي: (حامد زهران، 2001، ص 462)

أ- تهيئة جو علاجي سار مشبع بالأمن والتقبل والراحة والأمل خال من التهديد والتوتر والقلق يتيح فهم السلوك.

ب- إقامة علاقة علاجية بين المعالج والحالة أساسها الفهم المتبادل والثقة المتبادلة والاحترام المتبادل، المعالج يثق في المريض بدون شروط، والمريض يثق في المعالج بدون شروط، ويريدان معا استكمال العلاج بدون شروط.

ج- التنفيس الانفعالي: حيث يفرغ العميل ما بنفسه من انفعالات، ولا يحبس شيئا في صدره حتى أسراره الخاصة.

د- الاستبصار: وذلك بالتعرف على نواحي قوة العميل وإيجابياته فيزيدها، وعلى نواحي ضعفه وسلبياته فيعالجها، وتنمو بصيرته ويستفيد من ماضيه وحاضره في التخطيط لمستقبله.

هـ- التعلم وإعادة التعلم حيث يتعلم الفرد أساليب السلوك السوي، مما يساعده على التوافق النفسي.

و- نمو الشخصية على أساس نمو البصيرة وتغيير السلوك إلى أفضل، وتحديد فلسفة عامة في الحياة أكثر واقعية وتوافقا وتوفيقا، وتقبل الخبرات، وتقبل الذات وتقبل الآخرين.

ز- إنهاء العلاج: والعلاقة العلاجية قد تقصر أو تطول، ويحدد إنهاءها تحقيق الهدف وشعور العميل بقدرته على الاستقلال والقدرة على حل مشكلاته مستقلا مستقبلا، وشعوره العام بالتوافق النفسي والصحة النفسية.

ويهدف العلاج لتحقيق الصحة النفسية الذي يتم عن طريق:(حامد زهران، 2001، ص 463)

ح- إزالة الأسباب التي أدت إلى المشكلة.

ط- القضاء على أعراض المشكلة وإنقاذ العميل من وطأتها.

ي- زيادة بصيرة العميل بالنسبة لمشكلاته السلوكية.

ك- تعديل السلوك غير السوي وتعلم السلوك السوي.

ل- تغيير الدوافع والانفعالات التي تكمن وراء السلوك غير السوي، واكتساب القدرة على ضبط هذه الدوافع وتلك الانفعالات.

م- تغيير مفهوم الذات السالب وتنمية مفهوم الذات الموجب بما يحقق ازدياد قوة الذات وازدياد تماسك وقوة الشخصية.

ن- زيادة الشعور بالأمن.

س- زيادة القدرة على حل الصراع النفسي.

ع- زيادة قدرة العميل على حل مشكلاته بطرق أجدى وأكثر واقعية، بحيث يصبح أكثر اعتمادا على نفسه وأكثر ثقة في نفسه.

ف- الحيلولة دون ازدياد الحالة سوءا أو حدوث النكسة.

ص- زيادة تقبل العميل لمسؤوليته الشخصية عن حالته وعن تقدم العلاج نحو تحقيق أهدافه.

ثانيا: مشكلات الاضطرابات الانفعالية:

أ- **تعريفها:** الاضطراب الانفعالي حالة تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة لمثيرها بالزيادة أو النقصان، فالخوف الشديد كاستجابة لمثير مخيف فعلا لا يعتبر اضطرابا انفعاليا، بل يعتبر استجابة انفعالية عادية وضرورية للمحافظة على الحياة، أما الخوف الشديد من مثير غير مخيف، فإنه يعتبر اضطرابا انفعاليا، ومن أعراضه:(حامد زهران، 2001، ص 478- 479)

* **الخوف:** كرد فعل انفعالي لمثير موجود موضوعيا يدركه الفرد على أنه مهدد لكيانه الجسمي أو النفسي، والخوف انفعال ضروري للمحافظة على الحياة في وقت الخطر، ولكن إذا تعدى الخوف مداه الطبيعي أصبح مرضا يعرقل السلوك ويقيد الحرية.. ويشمل الخوف الكثير من الأنواع، الخوف المرضي: أي الخوف المستمر من الأشياء التي لا تخيف مثل خوف الأماكن المغلقة والأماكن المرتفعة والرعد والماء والحيوانات والظلام والجموع والغرباء والجنس والحمل والولادة، ويشمل الخوف المرتبط بفقد الأمن، وفقدان الرعاية ومشاعر الذنب، والخوف له درجات متدرجة وهي الذعر والرعب والخوف الخفيف.

* **القلق:** وهو مركب انفعالي من الخوف المستمر بدون مثير ظاهر، والتوتر والانقباض، ويتضمن الخوف المصاحب للقلق تهديد متوقع أو متخيل لكيان الفرد الجسمي أو النفسي، ويعوق الأداء الفعلي وسلوك الفرد بصفة عامة، ويؤثر على الفرد في أشكال مختلفة منها المرض وأحلام اليقظة، والأحلام المزعجة، والكابوس، والتمرد، والعدوان، والقلق عرض خطير، خاصة في العصر الحالي الذي أطلق عليه " عصر القلق ".

ويعتبر كلا من الخوف والقلق استجابة لمثير خطر أو مهدد، ولكل منهما ردود فعل فسيولوجية نتيجة لاستثارة الجهاز العصبي الذاتي مثل زيادة إفراز الأدرينالين، وزيادة معدل ضربات القلب، وسرعة التنفس، ونقص نشاط الجهاز الهضمي وزيادة العرق.

* **الغضب:** وهو وسيلة للتعامل مع البيئة المهددة، ويتضمن استجابات طارئة وسلوكا مضادا للمثيرات والتهديد، ويصاحبه تغيرات فسيولوجية لإعداد الفرد لسلوك يناسب الموقف المهدد، و الغضب قد يكون علامة قوة وقد يكون علامة ضعف، فهو علامة ضعف عندما لا يتناسب مع الموقف، وعندما لا يوجه نحو مصدر التهديد، وعندما يثير متاعب أكثر، ويؤدي الغضب إلى صراع ذي جانبين: أولهما صراع مع الآخرين الذين يعترضون على الغضب أو الذين يتهددهم الغضب، وثانيهما صراع مع النفس لأن الغضب يحرم الفرد من العطف أو الحب والحنان ويفقده السيطرة على نفسه، هذا وقد يوجه الغضب نحو الآخرين وقد يوجه نحو الذات، وقد يظهر الغضب في شكل نوبات أو ثورات، وقد يصب الغضب على كبش فداء عندما يكون الشخص عاجزا عن توجيه غضبه إلى الشخص أو الموقف الذي أثار

الغضب، وقد ينسحب الفرد من الموقف، أو قد ينكص إلى سلوك طفلي أقل نضجا في مستواه، وقد يكبت غضبه ويكظم غيظه، وتظهر أعراضا سلوكية تدل على ذلك.

* **الغيرة:** هي مركب من انفعالات الغضب والكراهية والحزن والخوف والقلق والعدوان، وتحدث عندما يشعر الشخص بالتهديد، وعندما يفقد الحب والعطف والحنان.

* **أعراض أخرى:** مثل الاكتئاب والتوتر والفزع، وأحلام اليقظة، والاستغراق في الخيال والتبلد واللامبالاة والتناقض الانفعالي وعدم الثبات الانفعالي وانحراف الانفعال.

* وقد يصاحب الاضطرابات الانفعالية ضعف وفقدان الثقة في النفس واضطراب الكلام والسلوك الدفاعي، وسهولة الاستثارة الانفعالية والحساسية النفسية بصفة عامة.

ب- أسباب الاضطرابات الانفعالية: وتتمثل في الآتي: (حامد زهران، 2001، ص 749- 480)

- القصور الجسمي والإعاقة والتشوهات الجسمية والعاهات وسوء التوافق معها.

- الخبرات الأليمة العنيفة في الطفولة، والحكايات المخيفة للأطفال، وعدوى الخوف من الكبار، والإحباط والفشل والصراع بين الرغبة الجنسية والإشباع الجنسي، وسوء إشباع الحاجات النفسية.

- البيئة المنزلية المضطربة والسلوك المنحرف والشجار والانفصال والطلاق، والانفصال عن الوالدين، وغياب أحد الوالدين أو كلاهما، والوالدان العصابيان، واضطراب العلاقة بين الوالدين والمراهق، وأسلوب التربية الخاطئ، والتفرقة بين المعاملة بين الإخوة، وتفضيل جنس على الآخر، والسلطة الوالدية الزائدة، والتدخل الزائد عن الحد في شؤون المراهق، وإثارة المنافسة غير العادلة بين الأبناء، وميلاد طفل جديد والمبالغة في الاهتمام به.

- **البيئة المدرسية المضطربة:** مثل تهكم المدرسين، وسوء المعاملة أو العقاب المفرط، واضطراب العلاقة مع الزملاء، والامتحانات بأساليبها التقليدية والمخيفة.

- الضغوط الموجهة إلى المراهق والصعوبات التي يواجهها في التوافق، وحل مشكلاته، والقصور العقلي.

ج- علاج مشكلات الاضطرابات الانفعالية: وتتمثل في الآتي:(حامد زهران، 2001، ص 480)

أ- التعاون بين الأخصائي النفسي والأستاذ والوالدين في علاج الأعراض حسب كل حالة، بحيث يتمكن التلميذ من حل بعض مشكلاته بنفسه تحت إشرافهم وبتوجيههم، وتقديم المساعدة المناسبة في الوقت المناسب.

ب- البحث عن الأسباب الحقيقية للاضطراب الانفعالي وإزالتها.

ج- علاج البيئة خاصة عند الوالدين، وعلاج الجو المنزلي الذي يجب أن تسوده المحبة والعطف والهدوء والثبات والاتزان والحرية.

د- تجنب تعريض المراهق للمواقف والخبرات المثيرة انفعاليا.

هـ- المعاملة السليمة (لتحقيق الأمن النفسي) والمساعدة في تحقيق فهم واضح للدوافع والمشاعر التي تؤدي إلى سوء التوافق.

و- العلاج النفسي الفردي والجماعي، والتشجيع وإبراز نواحي القوة الإيجابية لدى المراهق، وتنمية الثقة في النفس، والاعتماد على النفس، وتشجيع النجاح، والشعور بالنجاح، وتحمل المسؤولية، والمساعدة في حل المشكلات الانفعالية خاصة ما يدور منها حول الشعور بالذنب والقلق، وذلك عن طريق المشاركة الوجدانية غير الناقدة وتأكيد الذات، وتسهيل عملية التفريغ الانفعالي.(ستاتون، staton، 1963)

ز- توجيه وإرشاد الوالدين خاصة إذا كان عصابيين وحثهم على ضرب المثل الحسي والقدوة، في السلوك الانفعالي المتزن، فالأطفال يميلون إلى تقليد سلوك الوالدين.(جيفري كيلي، Kelly، 1983)

ح- العلاج باللعب: حيث هو دافع فطري يلازم الفرد ابتداءً من السنوات الأولى من العمر " وهو دافع يوجد عند جميع الأفراد في كل الأعمار وبصور مختلفة، له وظيفة حيوية تتجلى في إعداد وتدريب الصغار لحياة الكبار، وكذا تنمية وظائفهم الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، كما يخفف من حدة التوتر والقلق، فهو تنفيس هادف للطاقة الزائدة عند الفرد، وقد يكون وسيلة لتجديد النشاط والتسلية والترفيه حين يشعر الفرد بالتعب والاجهاد والملل في العمل " (عبد الرحمان الوافي، 2007، ص15)

ط- العلاج السلوكي بربط مثيرات الانفعال بأمور سارة محببة وإنقاص عوامل تعزيز الخوف والغضب والغيرة حتى تنطفئ، وتشجيع الفرد على السلوك في إطار الخبرات والمواقف المثيرة انفعاليا تدريجيا مع إثابته وطمأنته، بحيث تتقلب المثيرات السارة على المثيرات غير السارة، فينقلب الانفعال من الخوف إلى الألفة، وإتباع أسلوب التحصين التدريجي وخاصة في علاج المخاوف، وتعلم ضبط الانفعالات بإثابة السلوك الحسن غير المنفعل، وتكوين عاطفة طيبة نحو مصادر الانفعال.

ثالثا: مشكلات الانحرافات الجنسية:

قال (دو جلاس توم، 1957): إن كثيرا من أشكال الصراع العقلي وأنواع الشذوذ، التي تشاهدها في الكبار والصغار على السواء ترجع مباشرة إلى المواقف أو الخبرات السيئة في الأمور الجنسية، وليس هناك طوال العمر من قوة في الدنيا وفي الحياة الفعلية بأجمعها أكثر من تلك القوة إلحاحا في سبيل الظهور على أي شكل من الأشكال، كما أنه ليس هناك أية قوة غيرها تلقى من عنت الجماعة والأسرة والفرد في التضييق على حريتها وإحاطتها بالقيود قدر ما تلقى الميول الجنسية من عنت وتقييد.

وتتمثل أعراض الانحرافات الجنسية في الآتي:(حامد زهران، 2001، ص 489)

أ- نحو نفس الجنس: الجنسية المثلية (اللواط والسحاق).

ب- نحو موضوعات مادية: التعلق الجنسي بالأشياء التي يستعملها الجنس الآخر، بدلا من الشخص نفسه كاللباس أو جزء من جسمه كالشعر مثلا.

ج- نحو المومسات: البغاء، والاستهتار والاستسلام الجنسيان.

د- نحو الذات: النشاط الجنسي الذاتي المفرط (العادة السرية)، والأدوات البديلة، والنرجسية (عشق الذات).

هـ- انحراف الدرجة: الإفراط الجنسي، والشبقية المرضية (الشهوة المرضية)، والصدوف الذي يصحبه التقزز والاشمئزاز ونقص الرغبة، والبرود الجنسي (عند الأنثى) والعنة (الضعف الجنسي عند الذكر).

و- مظهرية: الاستعراض الجنسي، الرغبة في لبس ملابس الجنس الآخر والتشبه بهم.

ز- إجرائية: السادية (حب التعذيب للمحبوب)، والماسوكية (حب العذاب من المحبوب) والاحتكاك الجنسي.

ح- إجرامية: الاغتصاب، وهتك العرض، وجماع الأطفال.

ط- حيوانية: مثل جماع الحيوان، ونادرة: مثل جماع المحارم.

أما أسباب الانحرافات الجنسية فتتمثل في الآتي:(حامد زهران، 2001، ص 490)

أ- الاضطرابات الفسيولوجية مثل: خلل الجهاز العصبي الذاتي، وخلل الجهاز التناسلي، واختلال إفرازات الغدد، والبكور الجنسي أو تأخر البلوغ، والعقم ونقص نمو الخصائص الجنسية الثانوية، والبلوغ الجنسي وما يصاحبه من سوء توافق ونقص في المعلومات والانزعاج والقلق والمخاوف، ونقص التربية الجنسية أو أخطائها، والعنوسة وتأخر الزواج، والحرمان الجنسي رغم الزواج والانفصال، والطلاق والترمل.

ب-الاضطرابات الوراثية والاضطرابات الولادية مثلا: تغلب عضو جنسي على الآخر.

ج-العوامل العضوية مثل: الأمراض المعدية، وأمراض المخ، والأمراض العقلية، وموانع الاتصال الطبيعي، والإصابات والعاهات والعيوب والتشوهات الخلقية.

د-الأسباب النفسية: الصراع بين الدوافع والغرائز وبين المعايير الاجتماعية والقيم الخلقية، وبين الرغبة الجنسية وموانع الاتصال الجنسي، والإحباط الجنسي، والكبت، وإخفاق الكبت، والنكوص الانفعالي، والخبرات السيئة والصادمة، والعادات غير الصحية، ونقص الشعور باللذة والسعادة في الحياة مما يدفع الفرد إلى الجنس كمصدر للذة.

هـ-الأسباب البيئية والحضارية والثقافية المرضية، واضطراب التنشئة الاجتماعية في الأسرة وفي المجتمع والصحبة السيئة، وسوء الأحوال الاقتصادية، ووفرة المثيرات الجنسية، والضلال.

ومن أهم خطوات علاج هذه الظاهرة: (حامد زهران، 2001، ص 490-491)

أ- العلاج النفسي الديني والتحليل النفسي والعلاج الجماعي والمساندة الانفعالية والإقناع، والتوجيه والإرشاد النفسي والدفع إلى التحكم في النفس وضبطها واشتقاق اللذة من ذلك، وإيضاح الأضرار النفسية الانحراف والشذوذ الجنسي وعلاج الشخصية ككل، وعلاج كل الأسباب النفسية خاصة أسباب نقص السعادة.

ب-إرشاد الشباب بخصوص الزواج، وإثارة الرغبة في العلاج وتأكيد أهمية الإرادة في العملية العلاجية، وتكوين اتجاهات جديدة أحسن نحو نفسه ونحو مشكلته.

ج-تحذير الفرد من أخطار الانحراف الجنسي تحذيرا مبنيا على أسباب علمية لا على مجرد الخوف، وتشجيع فكرة ادخار واستثمار الطاقة، وتأكيد قوة الإرادة وتفوقها على قوة الغريزة.

د-العلاج البيئي (التغيير والتعديل) وتحسين العلاقات الاجتماعية بصفة عامة، وتشجيع الميول والهوايات العملية، وتشجيع العمل اليدوي كمصدر للسرور واللذة، والتمتع بالفسحة والهواء الطلق.

هـ-التربية الدينية والتربية الخلقية، والتربية الجنسية السليمة.

و-العلاج الطبي: العلاج بالهرمونات والمقويات أو عقاقير تخفيض الدافع الجنسي.

كما قدم (دوجلاس توم، 1957) وصايا عشرا ينصح باتباعها في علاج مشكلات الأطفال والمراهقين وهي: (حامد زهران، 2001، ص491)

أ- الاهتمام بالتربية الجنسية في الطفولة والمراهقة في الحدود الدينية والعلمية.

ب- تهدئة المخاوف، والإيمان بأن الخطر الذي يهدد صحة الفرد الجسمية والنفسية نتيجة لسوء العلاج أكثر من خطر السلوك المنحرف نفسه.

ج- فهم الفرد ومعرفته والتأكد مما إذا كان يلجأ إلى السلوك المنحرف كوسيلة للتخفيف من البؤس والشقاء.

د- جمع أدق المعلومات ممن يكون الفرد على صلات وثيقة بهم.

هـ- الفحص الجسمي الدقيق الشامل للوقوف على أي سبب يثير التهيج والانحراف.

و- العمل على النظافة التامة.

ز- تجنب الإسراف في العناق والتدليل وغير ذلك من الأفعال المثيرة.

ح- شغل وقت الفراغ بالمفيد من أوجه النشاط.

ط- تجنب اللجوء إلى التهديد أو العقاب أو إلى إثارة الانفعالات كي يتغلب الفرد على مشكلات سلوكه.

ي- تذكر أن معظم الأفراد يمرون بمثل هذه الانحرافات بدرجة أو بأخرى، وبصورة أو بأخرى، وأنهم يتخلصون منها عندما يتلقون المساعدة والعلاج المناسب في الوقت المناسب .

7-2: مشكلات اجتماعية: وتشمل مايلي:

أولا: ابتعاد المراهق عن والديه:

ينظر المراهق خلال فترة المراهقة المبكرة إلى والديه على أنهما نموذج مثالي بالغ الكمال، حيث تمثل الأم مثالا للضمان الاجتماعي في توفير المأكل والمشرب، والملبس، والأمن، بينما يمثل الأب السلطة والنظام والقانون، غير أن المراهق وبحكم تقدمه في السن نوعا ما وانخراطه في سلك الحياة الاجتماعية في إطار أنواع من الجماعات المختلفة واحتكاكه بالأقران سرعان ما يكتشف أن والديه ليسا في الواقع كما كان يتوقعهما في تصوره مما يجعله يتجه خارج الأسرة ليحقق الاستقلال الذاتي، ومن هنا تبدأ الفجوة بين المراهق ووالديه، وفي نفس الوقت يشعر كلاهما بالفجوة بدأت تدب بينهما، حيث يصاحب هذا التحول سلوك المراهق نوع من التمرد والعصيان والحدة التي تثير دهشة الأسرة، وهي ترى ابنها يبتعد عنها في نظرها، وهو يعمل على تطوير استقلاله وتشكيل معالم حياته الخاصة " غير أن بعض المراهقين قد لا ينجحون في المرور بهذه المرحلة بسلام ولا يصلون إلى تحديد هويتهم، مما يجعلهم يشعرون بالسخط وعدم الرضا تجاه والديهم، وعادة ما يتم توجيه تلك المشاعر نحو الأب بالذات، أو أي بديل آخر له مثل ممثلي السلطة، والمؤسسات، والقائمين على حفظ النظام والأمن، ويبدو ذلك في شكل ثورة المراهق على المطالب الاجتماعية الجديدة والتي يخشى من عدم قدرته في مقابلتها أو التصدي لها ".(رمضان القذافي، 2000، ص373)

إن هذا السلوك الصادر من المراهق خلال هذه المرحلة يؤدي إلى قلق الوالدين وحيرتهما من تحوله امن حالة الإعجاب بهما إلى الشعور بكراهيتهما من جهة، وإلى شعوره بالاكتئاب والعناء خوفا من فقدان والديه وهما المصدر الذي يعتمد عليه في حياته من جهة أخرى، وهذه تعد مشكلة تبعث على الأسى والحزن لدى المراهق، " فكما أن الإنسان يشعر بالألم في مروره بفترة الفطام من الرضاعة في مرحلة سابقة، فإنه يتعرض لآلام أكثر في مرحلة المراهقة التي تعتبر فطاما نفسيا للمراهق ".(رمضان القذافي، 2000، ص 374)

ثانيا: طبيعة المجتمعات الحديثة:

إن طبيعة المجتمعات في العصر الحالي غيرها في العصور السابقة نظرا للتغيرات الطارئة المتمثلة في التقدم العلمي وما صاحبه من اختراعات عجيبة، والتطور التكنولوجي، وما نجم عنه من ثورة

المعلومات والاتصالات وما تقدمه من أساليب حياة مغايرة لما اعتادته المجتمعات التقليدية أدت إلى التغيير في أنماط التفكير، وأشكال السلوك، وإلى التغير في العادات والتقاليد والأعراف، حيث أدت المخترعات الحديثة وخاصة المرئية منها إلى التأثير على شخصية المراهق، ميوله وعاداته، وعلاقاته وأساليب حياته بما تعج به من برامج وبهارج ومفاتن، مما زاد في الهوة بين جيل الآباء وجيل الأبناء، " مما أدى بدوره إلى الضغط على الأفراد وعدم فهم الآباء لمشاكل مراهقي اليوم، فالآباء يواجهون مشاكل لم يعرفوها في طفولتهم ومراهقتهم، وهم بين أمرين إما أن يتجاهلوها بسبب نقص المعلومات، ونقص الخبرات لمواجهتها، وإما أن يتعاملوا معها بكل ما لديهم من قصور وعدم معرفة، وكلا الطريقتين يعج بالمشاكل ولا يخلو من الضحايا". (رمضان القذافي، 2000، ص 380)

وهذا يستدعي جملة من الإجراءات للحد من هذه المشاكل وتضييق الفجوة بين الجيلين والمتمثلة في الآتي:(رمضان القذافي، 2000، ص 380)

أ- إجراء البحوث المستمرة والدراسات المنتظمة لدراسة المشاكل الحالية، وتفحص ما يستجد من مشكلات.

ب- الرفع من مستوى فهم الآباء لطبيعة مرحلة المراهقة ومطالبها وأخطارها، وكيفية التعامل معها.

ج- استخدام وسائل الإعلام المتنوعة لترشيد المراهقين.

د- الاهتمام بإنشاء مراكز إرشادية وعلاجية متعددة لتقديم خدماتها لمن يحتاجون إليها.

هـ- إنشاء مراكز اجتماعية ترفيهية متنوعة لتنمية الإبداع، وللتدرب على الهوايات أو لتنمية المهارات الإنتاجية من أجل امتصاص الطاقة الفائضة لدى الشباب دون أن تهدر أو تتجه وجهة سلبية.

ثالثا: جناح الأحداث:

جناح الأحداث هو الانحراف السلوكي لدى الأطفال والمراهقين دون سن 16 ، الذي يتمثل في سلوك لا أخلاقي وخارج على القانون ومضاد للمجتمع.(حامد زهران، 2001، ص 494)

كما أنه صورة من دوافع الرغبة في الهلاك، وتبدو على شكل أعمال تهدف إلى الإضرار بالنفس أو المجتمع.(رمضان القذافي، 2000، ص 380)

ويظهر جناح الأحداث في واحد أو أكثر من الأعراض التالية: (حامد زهران، 2001، 494-495)

أ- الكذب المرضي، والسرقة والتزييف، والتخريب والشغب والخطورة على الأمن، والهروب من المدرسة والفشل الدراسي، والتشرد، والعدوان والتمرد، ونقص ضبط الانفعالات (حدة الطبع والتقلب)، والسلوك الجنسي المنحرف، وتعاطي المخدرات، والإدمان، وغير ذلك من ألوان السلوك الإجرامي.

ب- الشعور بالرفض والحرمان، ونقص الحب، وتهديد الأمن، ونقص فهم الآخرين، والشعور بالعجز (الحقيقي أو المتخيل)، ومشاعر النقص في الأسرة، وفي المدرسة ومع الرفاق، والشعور بالمرارة والغيرة نحو أحد أو أكثر من الإخوة بسبب التفرقة في المعاملة، والشعور بالذنب بسبب السلوك الجانح.

ج- وجود مفهوم سالب للذات وتشوه صورة الذات، وفي هذا ذكر (أنور الشرقاوي، 1970) أن صورة الذات المشوهة شائعة بين الأحداث الجانحين وأن اتجاه الجانح نحو ذاته تتميز بالسلبية والعجز نتيجة الخبرات السيئة التي كونها على نفسه، مما جعله غير متقبل لذاته، وأن تقدير الجانح لذاته يتميز بالدونية والقصور ونقص الواقعية، وأنه أقل رضا عن ذاته بالنسبة لمثله الأعلى أو توقعات الجماعة منه خاصة أسرته.

د- ويصاحب هذا كله أعراض مثل نقص البصيرة ونقص التبصير بعواقب السلوك، ونقص التعلم من الخبرة، ونقص القدرة على الحكم السليم، ونقص المسؤولية، ونقص الاهتمام بالمستقبل، ونقص وضوح أهداف أو فلسفة للحياة والأنانية، ونقص النقد الذاتي، والبله الأخلاقي، ونقص الشعور بالذنب وضعف الضمير، والاستهتار بالتعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية.

هـ- ويلاحظ أيضا أن قلة من الجانحين يكونون أذكياء، إلا أن الأغلبية حالات حدية وضعاف عقول، والصحة العامة للجانحين أقل من المتوسط، وتشاهد العيوب الجسمية والتعرض للحوادث، ويشاهد أيضا العصابية، وزيادة النشاط الحركي، ونقص الاستقرار، والاندفاع والقابلية للإيحاء، ونقص ضبط النفس والاتجاهات الدفاعية والعدائية، ونقص التعاون ومناوأة السلطة والمخاطرة والتمرد والتدخين، وغير ذلك في سن مبكرة.(بيتيرسون وآخرون، Peter et al، 1961، ص353) .

وهناك جملة من الأسباب المؤدية إلى هذه المشكلة :(حامد زهران ،2001، ص495-496)

* **الأسباب البيئية العامة:** أسلوب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، والنقص في عملية تعلم القيم والمعايير الاجتماعية، والبيئة الجانحة وتأثير الكبار، ونقص وسائل الترفيه، ومشكلات وقت الفراغ، وسوء التربية الجنسية، والفقر والجهل والمرض.

* **الأسباب البيئية داخل المنزل:** أسلوب التربية الخاطئ (الإفراط في اللين والتساهل، والإفراط في الرعاية والحماية- قلة الضبط والرقابة- اللامبالاة- القسوة والإفراط في العقاب- التفرقة في المعاملة- اضطراب العلاقات بين الوالدين والطفل- الإهمال- الرفض)، وسوء سلوك الوالدين، ونقص الاستقرار العائلي وتفكك الأسرة (الهجران- الانفصال- الطلاق- السجن- الموت)، والمشكلات الاقتصادية (الفقر- ازدحام المنزل- نقص وسائل الراحة)، المشكلات الأخلاقية (الإدمان- المجون- التشجيع على

الانحراف).ويمكن الإشارة إلى خمسة عوامل ذات علاقة بالأسرة، تؤثر في جناح الأحداث هي: (رمضان القذافي، 2000، ص 381)

أ- شدة الآباء وصرامتهم في التعامل مع المراهق.

ب- سوء مراقبة الآباء لأبنائهم.

ج- اتجاهات الوالدين العدائية تجاه المراهق.

د- تفكك الأسرة وعدم ترابطها.

هـ- تذبذب معاملة الأسرة للمراهق مما يحرمه من تصور معايير السلوك.

* **الأسباب البيئية خارج المنزل:** قرناء السوء، ومشكلات الدراسة، والهروب من المدرسة، والفشل المدرسي، ومشكلات العمل.

* **الأسباب النفسية:** الصراع، الإحباط، التوتر والقلق، والانقباض، والحرمان العاطفي، والجوع الانفعالي وتهديد الأمن، والخبرات المؤلمة والأزمات النفسية، ونقص إشباع الحاجات، والنمو المضطرب للذات (مفهوم الذات السالب)، ونقص الدافعية، ونقص وضوح الأهداف في الحياة، والضعف العقلي، والضعف الأخلاقي.

وللوقاية من هذه المشكلة مراعاة ما يأتي: (حامد زهران، 2001، ص 496)

أ- يجب تبني وجهة نظر أصحاب نظرية الدفاع الاجتماعي واتخاذ كل التدابير الوقائية اللازمة في إطار الأسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة، والاهتمام بوسائل رفع مستوى المعيشة وبرامج التوعية، وتضافر جهود الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، والمجتمع بصفة عامة في تفادي أسباب الجناح عند المراهقين .

ب- محاولة التنبؤ المبكر بالجنوح وتحديد القابلين للجنوح باستخدام مقاييس القابلية للانحراف السلوكي حتى يمكن اتخاذ الإجراءات الوقائية من تفاقم المشكلة، وإعداد المعلم لمواجهة حالات الجناح ومواجهة الانحراف بطريقة علمية في تعاون مع الأسرة ومع الهيئات العلاجية الأخرى، وإرشاد المراهقين مع الاهتمام الخاص بأولئك الذين يبدون اتجاها مبكرا نحو الجناح.

ج- توجيه وإرشاد الوالدين بخصوص عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال ومعالجة المراهقين.

وتتمثل خطوات علاج هذه الظاهرة في الآتي:(حامد زهران، 2001 ص 496- 497)

أ- العلاج الفردي أو الجماعي ومحاولة تصحيح السلوك الجانح، وتعديل مفهوم الذات عن طريق العلاج النفسي الممركز حول العميل، مع الاهتمام بعلاج الشخصية والسمات المرتبطة بالجناح، وحل

الصراعات، ومقابلة عوامل الإحباط ودوافع العدوان، وإشباع الحاجات النفسية، غير المشبعة خاصة الحاجة إلى الأمن، وإبدال السلوك العدواني بسلوك بناء، والعلاج بالعمل، والاهتمام بالتربية الحسنة.

ب- الإرشاد التربوي والمهني والعلاجي للحدث في جو نفسي ملائم يتسم بالصبر والفهم، والمساندة والتوجيه السليم نحو سلوك فعال مقبول، ومساعدة الحدث الجانح على رسم فلسفة جديدة لحياته.

ج- إرشاد الوالدين وتحميلهما مسؤولية العمل على تجنيب المراهق التعرض للأزمات الانفعالية ومواقف الصراع والإحباط، وإفهامهما أن العقاب العنيف لا يجدي مع الجانحين، وتصحيح أساليب المعاملة الوالدية المضطربة، وأساليب التربية الخاطئة وآثارها السيئة، والاعتراف بشخصية الأولاد وتجنب التفرقة في المعاملة بينهم، وتجنب المقارنة بين الأطفال، وأن يكون الوالدان قدوة سلوكية حسنة للأولاد.

د- العلاج البيئي وتعديل العوامل البيئية العامة داخل المنزل وخارجه، وشغل وقت الفراغ، والترفيه المناسب والرياضة والنشاط الاجتماعي.

هـ- توفير الرعاية الاجتماعية للمراهق الجانح في الأسرة والمدرسة، واستخدام كافة إمكانات الخدمة الاجتماعية المتيسرة في المجتمع.

و- الإبداع في المؤسسات للتأهيل النفسي والتربوي والمهني، وإعادة التنشئة الاجتماعية، وتعديل الدوافع والاتجاهات في ضوء دراسات وخطط علاجية مدروسة والعمل مع الجانحين على أساس من الفهم والرعاية بهدف الإصلاح والتقويم وليس العقاب، ومن أفضل الطرق لتحسين سلوك الجانحين دون عقاب تجاهل مظاهر سوء السلوك البسيطة، وتعزيز السلوك الحسن المقابل للسلوك السيئ.

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول أن مشكلات المراهقة المبكرة كثيرة ومتنوعة، نفسية، واجتماعية، سلوكية، وتربوية، وتهدد أهم شريحة اجتماعية ومرحلة عمرية غاية في الحساسية، ولذا ينبغي تظافر الجهود، وتكامل المؤسسات لمواجهتها من خلال نشر ثقافة الوعي بهذه المشكلات وخطورتها على النشء والمراهقين، مما يعيق نموهم النمو السليم، واندماجهم الإيجابي في المجتمع، وذلك بتأهيل الأسر والمدارس، ومؤسسات التنشئة الأخرى التي يرتادها المراهقون وتحسيسهم بأهمية مرحلة المراهقة وكيفية مواجهة متطلباتها وتلبية حاجاتها، وطرق التعامل معها، وذلك عن طريق الأذن المصغية لتلك الشريحة بالحوار معها، ورحابة الصدر لسماع أرائها وطرح مشكلاتها، وبناء جسور الصداقة معها، وإيجاد التوازن بين الأمر والنهي والنصح والإرشاد، والثواب والعقاب، حتى نقي هذه الفئة من العلل النفسية، والأمراض الاجتماعية مما يعيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

8- المراهقة المبكرة وعلاقتها بالإرشاد المدرسي:

إن عملية التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة، وذلك على مستوى كل المراحل العمرية من الطفولة إلى المراهقة، فمرحلة الرشد، وذلك من خلال مؤسسات التنشئة المختلفة ومنها المدرسة، حيث تعتبر من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية خاصة بعد تقلص دور الأسرة في العصر الحالي بسبب الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة، وخروج المرأة للعمل والغياب الطويل لرب الأسرة، حيث تقوم المدرسة بتربية الأفراد، وتنشئتهم اجتماعيا ونفسيا وتربويا وتزويدهم بالمعارف والمعلومات وإكسابهم الخبرات والمهارات، وتنمي فيهم القيم والاتجاهات الاجتماعية، فمن خلالها تتسع دائرة الاتصال الخارجي للطفل والمراهق بشكل واسع، وذلك ببناء علاقات اجتماعية جديدة، والانخراط في جماعات كبيرة، والاحتكاك بمنبهات ومثيرات بيئية متنوعة لم تكن مألوفة لدى المراهق من قبل، مما يستوجب منه التكيف النفسي والاجتماعي مع العالم الجديد، وهذا بدوره يتطلب من المدرسة مواصلة دورها في البناء النفسي والاجتماعي والعلائقي للمراهق، والتعاون بينها وبين الأسرة، وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى خلال هذه المرحلة العمرية الحساسة من حياة المراهق، حيث تزداد مطالبه واحتياجاته ولا سيما حاجته للتوجيه والإرشاد، حيث بات الأخير ضرورة حتمية للأسرة والمدرسة، وباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وذلك لأهميته القصوى على الأفراد والجماعات والمجتمعات، ولذا يمكن تناول هذا العنصر من خلال ما يأتي:

8-1: الإرشاد المدرسي:

8-1-1: تعريفه:

عرفه الألوسي والتميمي بأنه: "عملية تهتم بمساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة الملائمة، والتغلب على الصعوبات التي تعترضه، وتبصيره بكيفية رسم خططه التربوية التي تتلاءم مع قدراته، ومعاونته على معالجة مشكلاته بشكل عام وجعله يتخذ القرار المناسب بشأن الحلول اللازمة للصعوبات التي يعاني منها. " (الألوسي والتميمي، 1999، ص 33)

وعرفه محمد كامل بأنه : " الجانب الإجرائي العملي المتخصص في مجال التوجيه والإرشاد، وهو العملية التفاعلية التي تنشأ عن علاقة مهنية بناءة بين مرشد متخصص، ومسترشد، ويقوم فيها المرشد من خلال تلك العملية بمساعدة الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته وإمكانياته والتبصير بمشكلاته ومواجهتها، وتنمية سلوكه الإيجابي، وتحقيق توافقه الذاتي والبيئي للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية. " (محمد كامل، 2005، ص 05)

وعرفه سعدون الحلبوسي وآخرون بأنه: " مجموع الخدمات التي تقدم للطلبة بهدف مساعدتهم على إدراك قابليتهم وإمكانياتهم وميولهم ودوافعهم ومشاكلهم بصورة واقعية، وإدراك الظروف البيئية المختلفة،

والعمل على تحديد أهدافهم بالشكل الذي يتناسب والإمكانيات الذاتية والظروف البيئية، واكتساب القدرة على حل المشكلات التي تواجههم، وتحقيق حالة التوافق النفسي مع الذات والتوافق الاجتماعي مع الآخرين، بهدف التوصل إلى أقصى ما تسمح به إمكانياتهم من نمو وتطور. " (سعدون الحلبوسي، 2008، ص 87-88)

8-1-2: أهمية الإرشاد المدرسي والحاجة إليه:

تتمثل أهمية الإرشاد المدرسي منذ التحاق الطفل بالمدرسة، وأثناء مرحلة المراهقة، وتستمر معه إلى نهاية المرحلة الجامعية، ولا شك أن للمرشد المدرسي ومن ضمنه المعلم له دور كبير ومسؤولية عظمى في عملية الإرشاد، حيث لا يقتصر عمله على نقل المعارف والمعلومات وتلقينها للتلاميذ والطلاب، بل يعمل على مساعدتهم لضبط انفعالاتهم وحسن تكيفهم، وإرشادهم إلى آليات حل مشكلاتهم، مما يؤدي بهم إلى التوافق النفسي، " وتأتي أهمية الإرشاد المدرسي من أنه لا يقتصر دوره على حل المشكلات التعليمية التي يواجهها التلاميذ، بل من خلال دراسته لكافة المشكلات التي تواجههم أيا كان نوعها سواء تربوية أو انفعالية، أو اجتماعية، والعمل على حلها وتقديم الخدمات الإرشادية والتوجيهية المناسبة إليهم. " (طه عبد العظيم حسين، 2004، ص 114)

وبالتالي فإن العملية الإرشادية عملية شاملة ومستمرة تراعي جميع جوانب الشخصية وخلال المراحل العمرية المختلفة، ولا سيما مرحلة المراهقة، وهي المرحلة الأصعب في حياة الفرد والأشد حساسية، وتتكامل مؤسسات التنشئة الاجتماعية من خلال القيام بمسؤولياتها تجاه هذه الشريحة العمرية من خلال البرامج الإرشادية الهادفة إلى تحقيق أقصى النمو النفسي والاجتماعي للفرد المراهق، فالإرشاد المدرسي يساعد على توجيه الفرد في اختيار نوع الدراسة الملائمة له، وعلى ضبط انفعالاته، وترشيد سلوكه، وحل مشكلاته، كما يمكن الاستفادة من عملية الإرشاد المدرسي في تطوير المناهج وطرق التدريس وسائر عناصر العملية التعليمية.

وبما أن مرحلة المراهقة تعد من أصعب المراحل النمائية في حياة الفرد نظرا للتغيرات التي تطرأ على حياته في مختلف جوانب شخصيته الجسمية، والعقلية والانفعالية والاجتماعية، كما يتعرض المراهق في هذه المرحلة لكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية والسلوكية كالقلق والاكتئاب وحدة الغضب، والتمرد وعصيان السلطة الأبوية وغيرها، بالإضافة إلى الضغوطات والقيود الحقيقية والمتخيلة التي تفرض على تصرفاته وتحد من رغباته وأهوائه، ومن ثمة فإن المراهق يكون في أشد الحاجة إلى من يأخذ بيده ويوجهه ويرشده من أجل تخفيف صراعاته وتبصيره، والتغلب على مشكلاته.

ولذا فإن هناك مجموعة من التغيرات التي تستدعي ضرورة الحاجة إلى الإرشاد في المجال المدرسي وهي: (طه عبد العظيم،2004، ص116)

أ- فشل التلاميذ على التوافق مع البيئة المدرسية.

ب- الفترات الانتقالية الحرجة التي يمر بها التلاميذ مثل الانتقال من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى.

ج- صعوبة المواد الدراسية أحيانا.

د- سوء علاقة التلميذ بزملائه ومعلميه وبإدارة المدرسة.

هـ- كثرة المشكلات التربوية التي يتعرض لها التلاميذ، وكذلك المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي يجب دراستها ضمن الإرشاد المدرسي، حيث تتنوع المشكلات التي يواجهها التلاميذ في المدرسة وتحول دون التوافق الدراسي لديهم، مما يستوجب تقديم الخدمات الإرشادية الملائمة لهم ومن بينها: (طه عبد العظيم،2004، ص117)

أ- مشكلة عادات الاستذكار السيئة.

ب- تحيز بعض المدرسين لبعض التلاميذ، وسوء معاملة المدرس لتلاميذه.

ج- مشكلة اختيار نوع التعليم المناسب أو نوع التخصص الدراسي.

د- عدم مراعاة المنهج للفروق الفردية بين التلاميذ.

هـ- عدم وجود اتصال بين البيت والمدرسة، ووجود اتجاهات سلبية نحو المدرسة، وبعض المدرسين لبعض التلاميذ.

و- مشكلات التلاميذ المتأخرين دراسيا، وكذلك التلاميذ الموهوبون أو المتفوقون دراسيا، وذوي صعوبات التعلم وغيرها.

8-1-3: أهداف الإرشاد المدرسي:

يواجه التلاميذ ومن بينهم تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة على مستوى المراحل التعليمية المختلفة مشكلات وعوائق تحد من فاعليتهم وأدائهم وتحصيلهم الدراسي ضمن البيئة المدرسية والفصل الدراسي سواء ما تعلق منها بالمناهج التعليمية، أو طرائق التدريس وأساليبها، أو مضامين الأنشطة، أو الامتحانات وعملية التقويم، أو التوجيه المدرسي، مما يستدعي الأخذ بأيديهم ومساعدتهم لتجاوز هذه المعيقات والتغلب على الصعوبات للتكيف مع البيئة التعليمية وذلك بحسن التوجيه والإرشاد المواكب لتمدرس التلاميذ، ولذا فهو يشمل " مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه

ويفهم مشاكله، وأن يستغل إمكانياته البيئية فيحدد أهدافاً تتفق وبيئته، ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل " (أحمد أبو أسعد، 2008، ص29) .

وتنحصر أهداف الإرشاد التربوي المدرسي فيما يلي:(طه عبد العظيم، 2004، ص 112)

أ- مساعدة التلاميذ على اختيار نوع الدراسة والتخصص بما يتسق مع ما لديهم من قدرات واستعدادات وميول.

ب- الوقوف على أسباب انخفاض مستوى التحصيل والرسوب المتكرر والتغلب عليها، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

ج- التعرف على التلاميذ المتأخرين دراسيا، وبحث أسبابه والعمل على علاجه.

د- اكتشاف حالات الموهوبين والمتفوقين دراسيا وبحث أسبابه والعمل على علاجه.

هـ- مساعدة التلاميذ على اجتياز الامتحانات وخفض ما يعتريهم من قلق وتقديم الخدمات الإرشادية التي تعينهم في التغلب على قلق الاختبار.

و- تعديل سلوك التلاميذ ذوي حالات الغش والهروب من المدرسة والمشاغبة وتقديم الخدمات الإرشادية المناسبة لهم.

ز- التقليل من معدلات التسرب المدرسي والتعرف على أسبابها، والعمل على علاجها.

ح- تقديم الخدمات الإرشادية الملائمة للطلاب المضطرين انفعاليا والتعرف على العوامل المؤدية إلى اضطرابهم.

ط- مساعدة التلاميذ على التوافق مع البيئة المدرسية والمنهج الدراسي بوجه عام.

ي- تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، إذ لكل فرد قدرات وإمكانات ومواهب يشعر بالراحة والاطمئنان عند تحقيقها، وأن كل هذه القدرات لا يمكن أن تستغل الاستغلال الأمثل إلا من خلال الراحة النفسية والتي يكون للمرشد المدرسي دورٌ في إنمائها وتحقيقها . (أحمد أبو أسعد، 2008، ص 30)

ك- مساعدة المدرسين على مواجهة المشكلات التي تحدث في بيئة الفصل.

ل- توثيق علاقة التلميذ بمدرسيه وبزملائه، حيث إذا ساءت هذه العلاقة أصبح المجال أمامهم خصبا للانحرافات السلوكية.

م- مساعدة التلاميذ على اختيار نوع الدراسة الحالية والمستقبلية . (أحمد أبو أسعد، 2008، ص 30)

ن- تنمية الوعي البيئي لدى الطلاب والإسهام في حل المشكلات البيئية.

8-1-4: مميزات وخدمات الإرشاد المدرسي:

للإرشاد المدرسي مميزات وخدمات يقدمها للتلميذ المتمدرس وللأستاذ وللمرشد المدرسي والموجه التربوي والإدارة المدرسية، وذلك للحد من المشكلات التي نعيق التلميذ في مساره الدراسي والمهني، ولذا يمكن إلى الإشارة إلى كل منهما كالآتي:

أولا : مميزات الإرشاد التربوي المدرسي:

يتميز الإرشاد التربوي المدرسي بمميزات رئيسية وهي كما يلي:(طه عبد العظيم،2004 ، ص117)

أ- الاهتمام بالتلميذ ككل جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا وأخلاقيا.

ب- التركيز على تنمية الطالب من جميع النواحي والأخذ بيده ولتحقيق ذلك فلا بد من وجود برامج إرشادية مستمرة تبدأ مع الطالب منذ التحاقه بالمدرسة الابتدائية.

ج- تقديم المساعدة ومد يد العون للطلاب ممن هم بحاجة إليها في أسرع وقت ممكن.

د- التأكيد على أهمية وضرورة العمل الجماعي المشترك والتعاون في الإرشاد، حيث يتعاون كل من المدرس المرشد والمشرف الاجتماعي والأخصائي النفسي والطبيب في تقديم الخدمات الإرشادية للتلاميذ في المدرسة.

ثانيا: خدمات الإرشاد التربوي المدرسي:

نظراً لمميزات الإرشاد المدرسي التي تعود بالنفع على التلميذ خاصة وعلى كل الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية فإنه لا يمكن الاستغناء عن خدماته الفردية أو الجماعية التي تتمثل في الآتي: (طه عبد العظيم، 2004، ص 118-120)

أ- خدمات فردية وهذا النوع من الخدمات يقدم للطلاب ذوي المشكلات النفسية والتربوية بشكل فردي من خلال مقابلة الطالب الواحد على انفراد والتعرف على مشكلته ودوافعها، والتي تحول دون توافقه الدراسي والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

ب- خدمات جماعية حيث تقدم للطلاب بصورة جماعية في الفترات الانتقالية مثل طلاب الإعدادية الذين ينتقلون إلى الثانوية، أو طلاب الثانوية لاختيار نوع التخصص الملائم لهم.

ج- خدمات صحية وتتمثل في وجود وحدة صحية بالمدرسة وإجراء الكشف الطبي الدوري على الطلاب في المدرسة مع توعية التلاميذ بمبادئ الصحة العامة وغرس العادات الصحية السليمة فيهم .

د- خدمات إعلامية وتستهدف مساعدة التلاميذ في التعرف على ما لديهم من قدرات واستعدادات وإمكانات، وعلى الاشتراك الفعلي في جمعيات النشاط المدرسي كالإذاعة والصحافة والرحلات والمسرح المدرسي كل حسب ميوله واهتماماته الخاصة.

هـ- خدمات توجيهية، وتتمثل هذه الخدمات في التعرف على المدرسة بصورة عامة من حيث أنواع المواد التي تقدمها والمرافق الصحية والاجتماعية والرياضية التي تحويها، وتتمثل أيضا في تخصيص بطاقة لكل طالب تحوي خطة كاملة لمتابعة نشاطاته المدرسية بصورة مستمرة.

و- خدمات اجتماعية ويكون الاهتمام فيها موجه إلى توثيق التعاون بين المنزل والمدرسة، وبين المدرسة والمجتمع الخارجي وخاصة البيئة المحلية من خلال الزيارات الميدانية للمتاحف والمعارض والمصانع وورش العمل.

ز- خدمات التشغيل، ويستهدف هذا النوع مساعدة الطلاب على إيجاد الأعمال المناسبة في أوقات فراغهم لزيادة دخولهم، فهناك من الطلاب من هم في حاجة إلى العمل بعض الوقت بعد انتهاء الدوام المدرسي، أو في العطلات الصيفية، وتعتبر هذه من أهم الخدمات التي يمكن أن تقدم للطلاب ممن هم في حاجة إلى المعونة الاقتصادية، حيث لا تقتصر خدمات الإرشاد في المدرسة على الخدمات التربوية فقط، بل تهدف إلى تزويد الطلاب بخبرات مهنية ومهارات عملية تمكنهم فيما بعد من الالتحاق بالأعمال والمهن المناسبة لهم.

ح- خدمات البحث العلمي وتتضمن هذه الخدمات إجراء البحوث التربوية التي تكشف عن أهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب في المدرسة مع محاولة تشخيصها ومعرفة أسبابها وعلاجها مبكرا.

ط- خدمات شؤون الطلاب، وهي تشير عموما إلى برنامج من الخدمات المنظمة التي تقدم للطلاب في المدارس والجامعات لمساعدتهم على حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية والمهنية وعلى التوافق النفسي والاجتماعي، والاشتراك في الأنشطة والتغلب على كل المعوقات التي تحول دون التوافق الدراسي للطلاب.

ي- خدمات إرشادية للمتفوقين دراسيا، حيث يعتقد البعض أن التلميذ المتفوق دراسيا ليس في حاجة إلى خدمات إرشادية لأن مستوى ذكائه مرتفع، وبالتالي يكون ناجحا في أي عمل يسند إليه، ولكن هذا الاعتقاد خاطئ، إذ أن التفوق الدراسي لا يتوقف على الذكاء وحده فحسب، بل تتدخل فيه عوامل أخرى كالحالة المزاجية والميول وظروفه الأسرية وحالته الجسمية وغيرها، مما يحتم ضرورة توفير الخدمات الإرشادية لهم ورعايتهم باعتبارهم ثروة بشرية يجب الاهتمام بها وحتى لا يمكن إساءة استغلالها.

ك- خدمات إرشادية للمتأخرين دراسيا، وتتمثل في التعرف المبكر على هؤلاء التلاميذ حتى يمكن علاجهم مبكرا، وإجراء الفحوص الطبية عليهم، واستخدام البرامج الدراسية الملائمة لهم وأفضل الوسائل التعليمية، ووضعهم في فصول خاصة تجنبا للسخرية، وتوفير جو نفسي ملائم في الأسرة، مما يساعد على الاستذكار، وتوجيه وإرشاد الوالدين لكي يجنبوا أبنائهم أسباب التأخر الدراسي، وتكشف استخدام وسائل الإيضاح وطرق التدريس المختلفة، مع توفير مجاميع التقوية حيث ينظم هؤلاء الطلاب في مجموعات بعد الدوام الرسمي ويقوم عليها معلمون أكفاء، وتبسيط المناهج التعليمية الخاصة بهم، والتي تعمل على إشباع حاجاتهم النفسية، وإدماج المتأخرين دراسيا في الأنشطة المدرسية، مما يزيد من تفاعلهم مع زملائهم، وتوثيق أواصر التعاون بين البيت والمدرسة حتى يتمكن الآباء من متابعة أحواء أبنائهم.

ل- الاختيار المهني: يهتم بمساعدة الشخص في اتخاذ القرارات الخاصة بالاختيار المهني والتخطيط للمستقبل المهني حتى يقوم باتخاذ القرارات بعد إيقاظ اهتمامه نحو اختيار مهنة في المستقبل . (أحمد أبو أسعد، 2008، ص 24).

م- التأهيل المهني: ويهدف إلى إكساب الشخص المهارات الخاصة الضرورية للنجاح في مهنة معينة بالذات وهذا ما تقوم به المدارس والمعاهد والجامعات . (أحمد أبو أسعد، 2008، ص 24).

8-2: الإرشاد النفسي الاجتماعي في المحيط المدرسي :

ويتحقق ذلك من خلال مهام المرشد المدرسي الذي يمتلك آليات التعامل مع المراحل العمرية المختلفة، ولا سيما الفئة المراهقة المتمدرسة التي هي في حاجة إلى تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لديها ضمن البيئة المدرسية التي تقضي فيها جل يومها، وأخصب مراحل حياتها

" فلخدمات المرشد المدرسي أهمية كبيرة فهي تؤثر بشكل فعال في أداء الطالب في تحصيله الدراسي، واختيار نوع الدراسة المناسبة لقدراته وميوله، كما تحقق للطالب قدرا كبيرا من التوافق النفسي والاجتماعي الذي يجعله ينعم بقدر مناسب من الصحة النفسية سواء في حياته المدرسية أو علاقاته الاجتماعية ". (غسان أبو الفخر، 2003) عن (فنطازي كريمة، 2011، ص 93)

وتتمثل مهام المرشد المدرسي حسب اللائحة العامة للمهمات التي يجب أن يؤديها المرشد المدرسي الصادرة عن رابطة المرشدين النفسيين المدرسيين سنة (1962)، حيث تتمثل في مجموعة من المحاور، نقتصر على ذكر بعضها لما له علاقة بالتلميذ والطالب المراهق.

8-2-1: دور المرشد في عملية الإرشاد النفسي في المدرسة:

يقضي المرشد المدرسي معظم وقته في عملية الإرشاد النفسي الفردي والجماعي، حيث تعتبر هذه العملية قلب برنامج الإرشاد المدرسي، ويقوم المرشد من خلال هذه العملية بما يلي من الخدمات: (فنطازي كريمة، 2010، ص ص 93، 102)

أ- يساعد الطلاب على فهم وتقبل أنفسهم كأفراد في المجتمع وتقدير الموارد المتاحة في البيئة التي تحيط بهم، ومن ثم تكييف أنفسهم مع محيطهم.

ب- يساعد الطلاب على التفكير الحر والتعبير عن مشاعرهم بموضوعية وإظهار حاجاتهم الإرشادية.

ج- يقدم المعلومات الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية التي تهم الطلاب لمواجهة مشكلة ما، أو اتخاذ قرار معين.

د- يساعد الطلاب على تنمية قدراتهم على التكيف مع مشكلاتهم وحلها.

هـ- يساعد الطلاب على تعزيز إمكانياتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بأمورهم الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية.

8-2-2: دور المرشد في التخطيط التربوي والمهني:

يعد المرشد المدرسي المصدر الرئيسي الذي يمد التلاميذ وأولياءهم بالمعلومات التربوية والمهنية، وذلك من خلال الأنشطة التالية: (فنطازي كريمة، 2010، ص ص 93، 102)

أ- مساعدة التلاميذ وأولياء أمورهم على معرفة الفرص التربوية من معاهد وكليات بما يفيد التلاميذ في مواصلة دراستهم بعد التخرج من المدرسة، أو من الفرص المهنية من وظائف ومهن يستفيد منها

التلاميذ في العمل فيها إذا لم تكن لهم رغبة في مواصلة الدراسة.

ب- يساعد التلاميذ وأوليائهم على فهم الإجراءات المتعلقة بالتحويل من فرع دراسي إلى آخر، أو الالتحاق بالمدارس التي تناسب القدرات الدراسية للتلاميذ.

ج- يساعد التلاميذ وأوليائهم على التخطيط السليم لاختيار نوع الدراسة المقبلة وشروط الالتحاق بها حتى يتمكنوا من الإعداد لذلك.

د- دراسة سوق العمل ومدى حاجته من خريجي المدرسة الذين لم يستكملوا دراستهم الجامعية.

هـ- يساعد التلاميذ وأوليائهم على فهم الإجراءات المتعلقة بالتوظيف والتعيين في الأعمال والمهن المتاحة والمناسبة لمستوى التلاميذ الدراسي والمهني.(DREVILLON, 1970. P13)

8-2-3: دور المرشد المدرسي في مساعدة أولياء أمور التلاميذ:

لا شك أن الكثير من مشاكل التلاميذ يكمن في نوعية العلاقة القائمة بينهم، وبين آبائهم ونقص الوعي النفسي لدى بعض الأولياء بمطالب نمو أبنائهم في كل مرحلة، ولذا ينبغي تدارك هذا الأمر من خلال مهام المرشد المدرسي اجتماعياً وذلك كما يلي: (فنطازي كريمة، 2010، ص ص 93، 102)

أ- يشرح ويوضح دور خدمات الإرشاد في المدرسة وأهميتها في العملية التربوية وانعكاساتها على التلاميذ بما يفيد في نموهم وتطورهم الشامل.

ب- يساعد الأولياء على تكوين اتجاه صحيح حول قدرات أبنائهم واستعداداتهم وميولهم ومدى علاقتها بتحصيلهم الدراسي وخططهم المستقبلية.

ج- يساعد الأولياء على حل مشكلات أبنائهم الشخصية والاجتماعية والدراسية في المدرسة وفي المنزل.

د- تقدم للأولياء المعلومات والبيانات التي تتصل بتحصيل أبنائهم الدراسي وسيرتهم السلوكية داخل المدرسة.

هـ- يقدم للأولياء كافة المعلومات الدراسية والمهنية التي يحتاجونها في تخطيط مستقبل أبنائهم الدراسي والمهني.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في الفصل الخاص بالمراهقة المبكرة، يتجلى بوضوح أهمية هذه المرحلة وحساسيتها، إذ أنها مرحلة وسط بين مرحلتين، ومرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، وبالتالي فهي حلقة من حلقات النمو المتكامل للطفل، ومرحلة جد مهمة في حياته خاصة بالنسبة للجانب الانفعالي وما يترتب عنه من مظاهر نفسية غاية في التعقيد والحساسية ممثلة في الاكتئاب والانطواء، واليأس والقنوط أحيانا، والرهافة والتهور، وانفعال الغضب، والخوف، وغيرها من المظاهر السلبية التي تستدعي فهمها والصبر عليها وعلاجها بأساليب حكيمة وقلوب حليمة تراعي خصوصية هذه المرحلة ومدتها الزمنية، والمراهقة

المبكرة مرحلة مهمة من المراحل العمرية تبدأ نهاية مرحلة الطفولة وبداية البلوغ وتتميز بالحساسية المرهفة والانفعال الشديد وتتصف بخصائص مميزة عن غيرها من المراحل وبأشكال مختلفة من متوافقة إلى انسحابية منطوية، وعدوانية متمردة، إلى سيكوباتية جانحة، مما يستدعي إدراك حقيقتها، مظاهرها، خصائصها، من طرف الوالدين والقائمين على مؤسسات التنشئة الاجتماعية بكل أصنافها والمتعاملين مع هذه المرحلة العمرية، وذلك لمد يد العون إلى هذه الشريحة العمرية وإدراك متطلباتها وتوفير حاجاتها لتتوافق نفسيا وتندمج اجتماعيا وتنقاد إلى بر الأمان .

الجانب الميداني

تمهيد .

1- التذكير بالفرضيات.

2- الدراسة الاستطلاعية.

2 :1 - عينة الدراسة الاستطلاعية .

2 : 2 - نتائج الدراسة الاستطلاعية.

3- الدراسة الأساسية.

3: 1 - منهج الدراسة.

3: 2 - مجتمع الدراسة.

3: 3 - عينة الدراسة.

3: 3: 1 - حجمها.

3: 3 :2 - خصائصها .

4-أداة الدراسة.

4: 1 - التعريف بها.

4: 2 - مراحل بنائها .

4: 3 - الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

4: 3: 1 - حساب صدق الأداة .

4: 3: 2 - حساب ثبات الأداة.

5- إجراءات الدراسة الأساسية .

6- مجالات الدراسة.

7-الأساليب الإحصائية المستعملة .

خلاصة

تمهيد :

يتناول هذا الفصل خطوات إجراءات الدراسة في جانبها الميداني ، ولذا فهو يتضمن التذكير بالفرضيات التي تم التوصل إليها ،ثم الدراسة الاستطلاعية ونتائجها ، والعينة المختارة ، ومحددات اختيارها، وأداة الدراسة وخطوات بنائها لجمع البيانات، والخصائص السيكومترية لها، وإجراءات تطبيقها وتحديد مجالات الدراسة، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة التي تتناسب وطبيعة موضوع الدراسة .

1- التذكير بالفرضيات:

1: 1 - الفرضية العامة : للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة .

1: 2 - الفرضيات الجزئية:

1- للمناهج التعليمية دور في بناء القيم النظرية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

2- للمناهج التعليمية دور في بناء القيم الدينية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

3- للمناهج التعليمية دور في بناء القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

4- للمناهج التعليمية دور في بناء القيم الجمالية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

5- للمناهج التعليمية دور في بناء القيم الاقتصادية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

6- للمناهج التعليمية دور في بناء القيم السياسية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير الجنس.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي(أقل من10،يساوي10،أكثر من10).

2- الدراسة الاستطلاعية :

2 : 1 – التعريف بالدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية تمثل نقطة البداية في البحث العلمي بشقيه النظري والتطبيقي من خلال الوقوف على المشكلات ، وضبط المعيقات التي قد تعوق المواصلة في البحث والاستمرار فيه ، وذلك على المستويين النظري والميداني ،وبالتالي فهي عمل مكمل ومدعم له ،إذ تظهر أهمية الجولة الاستطلاعية خاصة في الدراسة الميدانية، كونها :"تساعد على التعرف على ميدان البحث والتأقلم معه، ومعرفة بعض جوانبه التي لا تظهرها حتما القراءات والأدبيات المتعلقة بالظاهرة محل البحث". (سعيد سبعون، حفصة جرادي، 2012، ص77)

فالهدف من الدراسة الاستطلاعية، الإطلاع على ميدان الدراسة والتعرف عليه، ووضع خطة العمل المستقبلية على ضوء الأهداف والفرضيات المحددة، ومدى ملاءمة الأداة المراد استعمالها لجمع البيانات وفي هذا قالت (يامنة إسماعيلي): " إن هدف الدراسة الاستطلاعية هو مسح كل الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا في المستقبل، وهدفها أيضا تزويد الباحث بمعلومات تعينه في طريقة اختيار العينة وفهم أدق للظاهرة وموضوع الدراسة، وذلك لحصر الإمكانات المادية والمعنوية." (يامنة عبد القادر إسماعيلي، 2011، ص176) .

كما أن الدراسة الاستطلاعية : دراسة تجريبية أولية يقوم بها الطالب على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، بهدف اختيار أساليب البحث و أدواته . (معجم اللغة العربية ، 1984 ،ص 79)، كما أنها ضرورية لكل دراسة ليلتمس صاحبها الطريق ويتعرف على معالمه قبل أن يخطو في خطوات التجريب المطلوبة .(خليل ميخائيل معوض ،2000،ص19)

2: 2 – عينة الدراسة الاستطلاعية :

قصد إجراء الدراسة الاستطلاعية قام الباحث بزيارة ميدانية إلى ميدان الدراسة ،حيث وقع الاختيار على متوسطتين من ستة عشر متوسطة من مدينة بوسعادة، وتم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية ممثلة في مجموعة من التلاميذ من الذكور والاناث والبالغ عددها (20) تلميذا وتلميذة.

وخلال هذه المرحلة عمل الباحث على جمع المعلومات عن الموضوع وعينة الدراسة الاستطلاعية من حيث خصائصها وطبيعتها وظروفها، ومحدداتها، والتأكد من صلاحية الأداة المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في استبيان بالمشاركة ،ومدى استجابة أفراد العينة لهذه الأداة من حيث وضوحها ،ومدى فهمهم لتعليماتها،وعباراتها، ومفرداتها، والوقوف على الصعوبات وتذليلها استعدادا لاختبارها وحساب الخصائص السيكومترية لها .

وبعد عقد جلسات مع أفراد العينة المختارة في المتوسطتين وشرح طريقة استخدام أداة الدراسة، وتوضيح محتوى محاورها ، تم ملء الاستبيانات خلال يومين ، والوقوف على بعض الصعوبات ممثلة في عدم إدراك التلاميذ لبعض العبارات ،وعدم وضوح بعضها لديهم مما جعل الباحث يعيد صياغة بعض عباراتها، والتأكد من صلاحية استعمالها وفهمها من طرف أفراد العينة، كما ساعدت الدراسة الاستطلاعية الباحث في معرفة الوقت اللازم للإجابة عنها ،ومدى تجاوب أفراد العينة المختارة مع محاور الاستبيان لاستغلال ذلك في الدراسة الأساسية ، والجدولان الآتيان يبينان توزيع العينة الاستطلاعية حسب السن والجنس بالمتوسطتين المختارتين .

جدول رقم (06) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن والمتوسطتين المختارتين.

المتوسطة	السن	الذكور	النسبة المئوية	الإناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
ناصر الدين ديني	14	03	%15	01	%05	04	%20
	15	02	%10	02	%10	04	%20
	16	-	-	02	%10	02	%10
عائشة الباعونية	14	01	%05	03	%15	04	%20
	15	02	%10	02	%10	04	%20
	16	01	%05	01	%05	02	%10
المجموع	/	09	%45	11	%55	20	%100

من خلال ملاحظة الجدول يتبين أن توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن بالمتوسطتين متقارب إلى حد كبير بين الذكور والإناث .

جدول رقم (07) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والمتوسطتين المختارتين.

الجنس / المتوسطة	ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
ناصر الدين ديني	05	%25	05	%25	10	%50
عائشة الباعونية	04	%20	06	%30	10	%50
المجموع	09	%45	11	%55	20	%100

من خلال ملاحظة الجدول يتبين أن توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس بالمتوسطتين متقارب إلى حد كبير بين الذكور والإناث .

2: 3 - نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى مجموعة من النتائج التالية:

أ- التعليمات والمفردات الواردة في الاستمارة واضحة ومفهومة من طرف التلاميذ بعد تذليل الصعوبات المتمثلة في عدم إدراك التلاميذ لبعض العبارات، وتوضيحها لتيسير استعمالها في الدراسة الأساسية .

ب- إعادة الصياغة لبعض البنود عملا بآراء بعض المحكمين من مثل البنود (27، 28، 30)

في صيغتها الأولية المنتسبة لمحور القيم النظرية، والبند(46) في صيغته الأولية المنتسب لمحور القيم الاقتصادية.

ج- حذف بعض البنود من البيانات الشخصية لعدم إدراجها في فرضيات البحث، من مثل البنود(3،4،6)

د- حذف بنود المحور الثاني الخاص بالمناهج التعليمية ودورها في التحصيل الدراسي لعدم تضمينه في عنوان الدراسة الحالية، ودمج بعضها في المحاور الأخرى، استنادا لآراء الأساتذة المحكمين .

هـ- التأكد من عامل الثبات، وعامل الصدق لأداة البحث المتمثلة في الاستبيان بالمشاركة، والتي سيتم التطرق إليها لاحقا .

3- الدراسة الأساسية :

تم الشروع في الدراسة الأساسية وفق الخطوات الآتية :

3: 1 - منهج الدراسة :

يشير المنهج إلى الكيفية أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة موضوع الدراسة، فهو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في البحث العلمي .

وبشكل عام يمكن وصفه بأنه:" فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة ، إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، وإما من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين" .(عمار بوحوش،2001،ص89).

وبما أن المنهج المستخدم في أية دراسة يتحدد نوعه تبعا لنوع الدراسة وطبيعتها، والدراسة الحالية تنتمي إلى نمط الدراسات الوصفية، فإن المنهج المعتمد في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي باعتباره يتماشى والموضوع الموسوم بـ: **المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.**

والمنهج الوصفي يهتم بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ويعمل على وصفها وتحليلها ودراستها كما هي في الواقع حيث يعتبره محمد عباس وآخرون بأنه: "المنهج الذي يهتم بدراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ،ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة. "(محمد عباس وآخرون،2011،ص74).

ويعتبر المنهج الوصفي من أكبر المناهج استخداما، وخاصة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، لأنه يهتم بجمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرة المدروسة ،ووصف الوضع الراهن وتفسيره.(إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي،2000،ص83).

ولذا فالمنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة كغيرها من الدراسات الوصفية وخطواته الإجرائية تتمثل فيما يأتي : (رشيد زرواتي،2007،ص90|).

أ-اختيار موضوع الدراسة .

ب- تحديد وضبط إشكالية الدراسة.

ج- صياغة فرضية أو فرضيات الدراسة.

د- تحديد مفاهيم الدراسة .

هـ -تحديد منهج الدراسة .

و- اختيار مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة الممثلة .

ز- تحديد أدوات الدراسة الملائمة.

ح- جمع المادة العلمية التي تخدم موضوع الدراسة.

ط- عرض ،ترتيب ،تصنيف ، تحليل، تفسير ،تعليل ،تركيب للمادة العلمية التي تم جمعها .

ي-عرض نتائج الدراسة وتفسيرها،واستخلاص النتائج والتعليمات .

ك- تحرير الدراسة وفق خطة مضبوطة تحتوي على محاور تغطي أبعاد موضوع الدراسة.

3: 2 - مجتمع الدراسة:

ويسميه البعض (المجتمع الإحصائي)، ويطلق عليه البعض الآخر (المجتمع الأصل)، وبغض النظر عن التسمية فمجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه عينة الدراسة، وهو الذي يكون موضع الاهتمام في الدراسة.

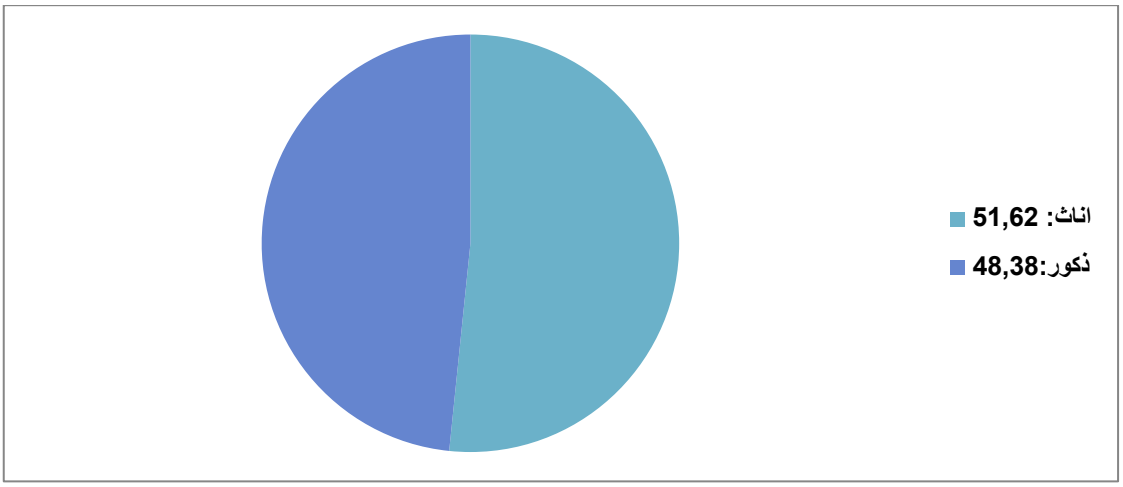
وفي الدراسة الحالية يتوزع أفراد مجتمع الدراسة على كل متوسطات مدينة بوسعادة والتي يقدر عددها بستة عشر (16) متوسطة، ولما كانت هذه الدراسة تخص تلاميذ السنة الرابعة متوسط ،فإن مجتمع الدراسة يتكون من كل تلاميذ وتلميذات السنة الرابعة متوسط بالمتوسطات الكائنة بمدينة بوسعادة، وبالتالي فالعدد الإجمالي لمجتمع الدراسة يتكون من ألفين وستمئة وثمانية وأربعين تلميذا وتلميذة (2648) للسنة الدراسية (2016-2017)موزعين على ستة عشر متوسطة . (انظر الملحق رقم 01)، والجدول الآتي يوضح نسبة مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.

جدول رقم (08) يوضح نسبة مجتمع الدراسة حسب الجنس.

مجتمع الدراسة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط	1281	1367	2648

بمتوسطات مدينة بوسعادة			
النسبة المئوية	48.38	51.62	%100

شكل رقم (09) يبين نسبة مجتمع الدراسة حسب الجنس



3: 3 – عينة الدراسة :

3: 3: 1 – حجمها :

قصد اختيار عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي الذي يتكون من (2648)تلميذا وتلميذة ينتمون إلى(16)متوسطة تعليمية بمدينة بوسعادة،تم الاتصال بمديرية التربية لولاية المسيلة من أجل سحب القوائم الاسمية للتلاميذ المتمدرسين بمتوسطات مدينة بوسعادة للعام الدراسي (2016-2017) وتحديدا تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وبعد سحب القوائم وتحديد المجتمع الأصلي تم اختيار عينة عشوائية منتظمة تكونت من (264) تلميذا وتلميذة ،وذلك بنسبة10%، وبعد استبعاد (46فردا)من العينة المختارة منهم(33) فردا الذين بلغوا سن(17)و(18)سنة حيث فاقت سنهم عينة الدراسة المقصودة بالدراسة والتي تتراوح من(16-13)سنة،و (13)فردا الذين غابوا حين تطبيق الأداة، وبالتالي أصبحت عينة الدراسة تساوي (218)تلميذا وتلميذة،والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم(09) يبين توزيع نسبة أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والمتوسطات الكائنة بمدينة بوسعادة .

الجنس / المتوسطات	الذكور	النسبة المئوية	الإناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
أبو كامل شجاع	15	%6.88	13	%5.96	28	%12.84

سيدي ثامر	07	%3.21	11	%5.04	18	%08.25
موسى بن نصير	05	%2.29	13	%5.96	18	%08.25
حي 20أوت	05	%2.29	15	%6.88	20	%09.17
الإخوة بن شلالي	02	%0.91	13	%5.96	15	%06.87
طارق بن زياد	09	%4.12	07	%3.21	16	%07.33
العقيد محمد شعباني	09	%4.12	05	%2.99	14	%07.11
سليماني سليمان	06	%2.75	05	%2.29	11	%05.04
محمد العيد آل خليفة	05	%2.29	02	%0.91	07	%3.20
ناصر الدين ديني	04	%1.83	06	%2.75	10	%4.58
ميطر الجديدة	06	%2.75	06	%2.75	12	%5.50
المدينة الجديدة	04	%1.83	06	%2.75	10	%4.58
ابن خلدون	08	%3.66	02	%0.91	10	%4.57
لقرادة بلقاسم	05	%2.29	04	%1.83	09	%4.12
عائشة الباعونية	04	%1.83	04	%1.83	08	%3.66
سبع الميلود	07	%3.21	05	%2.29	12	%5.50
المجموع	101	%46.34	117	%53.66	218	%100

من خلال ملاحظة هذا الجدول يُستنتج أن عينة الدراسة الأساسية المختارة تقدر بـ(218)تلميذا وتلميذة ،وهي تمثل نسبة 8.23% من مجموع مجتمع الدراسة، وهي نسبة مقبولة لغايات البحث العلمي وتساعد بقدر كاف على عدم الوقوع في أخطاء المصادفة.

3: 3: 2 – خصائصها:

أ–الجنس: يمكن توضيحه من خلال الجدول الآتي :

جدول رقم (10)يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	%
ذكور	101	46.34
إناث	117	53.66
المجموع	218	%100

يبين الجدول رقم(10)أن عدد الذكور يساوي (101)تلميذا بنسبة (46.34%)، وعدد الإناث يساوي (117)تلميذة بنسبة(53.66%)، وبالتالي فالعدد متقارب إلى حد ما،حيث يزيد عدد الإناث على الذكور بـ(16عنصرا)فقط ،والفارق بينهما لايتجاوز نسبة(7.32%).

ب- السن: يمكن توضيحه من خلال الجدول الآتي :

جدول رقم (11) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن

سنة الميلاد	العمر بالسن	التكرار	النسبة المئوية
2003	14	31	%14.22
2002	15	121	%55.50
2001	16	66	%30.27
	المجموع	218	%100

يتضح من خلال الجدول أن أكبر نسبة تتمثل في التلاميذ الذين بلغت أعمارهم (15)سنة بنسبة(55.50%)،وقد تجاوزت نصف عينة الدراسة ،وهم التلاميذ الملتحقون بالمدرسة في السن القانونية ولم يعيدوا أي سنة،تليها نسبة الأفراد الذين بلغت أعمارهم (16)سنة بنسبة (30.27%)، ويمثلون فئة التلاميذ الذين أعادوا سنة دراسية واحدة أو المتأخرين في الالتحاق بالمدرسة، وغالبا ما يكونون من سكان الريف الذين سكنوا المدينة في السنوات الأخيرة ويمثلون نسبة معتبرة وذلك لأسباب أمنية أو اجتماعية،أو اقتصادية ،ثم تليها نسبة التلاميذ الذين بلغت أعمارهم(14)سنة بنسبة (14.22%)وهؤلاء يمثلون أصحاب التسجيل الاستثنائي الذين التحقوا بالمدارس قبل السن القانونية بسنة واحدة، ويمثلون أقل عدد

4- أداة الدراسة :

4: 1 - التعريف بها : يقصد بالأداة الوسيلة التي تستخدم في الدراسة بغرض جمع البيانات المطلوبة، وانتقاء الأداة أو التقنية المناسبة لا يتم حسب إرادة الباحث وذاتيته، فطبيعة الموضوع وخصوصيته،وطبيعة التساؤلات والفروض التي يطرحها ،والبيانات المراد الحصول عليها هي التي تفرض عليه ذلك، وقد اعتمد الباحث هنا على استمارة استبيان بالمقابلة قصد جمع الحقائق والمعلومات من المبحوثين لاختبار الفرضيات المطروحة.

وتعرف على أنها:"مجموعة أسئلة عامة التي يجيب عنها المبحوث، وهي محضرة ومحددة من طرف الباحث" (joseph sumpf et michellangues,1973

كما تعرف الاستمارة على أنها:" مجموعة من أسئلة تطرح على أفراد عينة البحث ، والتي تعطي إجابات لتفسير موضوع البحث".(André Akoun etautres.1999))

وتعرف أيضا على أنها:"لائحة مؤلفة من مجموعة من الأسئلة في علاقة وطيدة بموضوع البحث، ويستمد تصميمها من المراحل المنهجية الأساسية التي يجب على الباحث أن يوليها اهتمامه".(محمد صفوح الأخرس،2006،ص324).

وفي ضوء فرضيات الدراسة ومتغيراتها تم تصميم استمارة استبيان بالمقابلة لخدمة أغراض البحث لجمع البيانات والمعلومات بصورة شاملة ودقيقة حيث يعتبر الاستبيان من أكثر أدوات جمع البيانات والمعلومات استخداما في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ويستخدم في قياس الاتجاهات والميول والمعتقدات والقيم ولهذا تم الاعتماد عليه في هذه الدراسة باعتباره الوسيلة العلمية التي تساعد على جمع الحقائق والمعلومات من المبحوثين قصد اختيار الفرضيات المطروحة.

4: 2 – مراحل بنائها:

بعد الإطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع ومشكلة الدراسة واستطلاع رأي المحكمين، وأهل الخبرة عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي والاستفسارات الخاصة بالموضوع، قام الباحث ببناء الاستمارة وفق الخطوات التالية :

1– تحديد المحاور التي شملتها الاستمارة وذلك كالآتي :

أ–**المحور الأول** : وخص بالبيانات العامة(الشخصية) والتي تتمثل في :

*عمر(سن) المبحوث.

*جنسه(ذكر– أنثى) .

*الحالة الاقتصادية للأسرة.

*حالة السكن .

*التحصيل الدراسي.

*المستوى التعليمي للوالدين.

ب–**المحور الثاني** : وشمل الفقرات الخاصة بالمناهج التعليمية ودورها في التحصيل الدراسي وعددها (22) بندا .

ج– **المحور الثالث:** وشمل الفقرات الخاصة بالقيم المعرفية (النظرية)،وعددها عشرة من (32–23) .

د– **المحور الرابع:** وشمل الفقرات الخاصة بالقيم السياسية ،وعددها عشرة من (42–33) .

هـ– **المحور الخامس:** وشمل الفقرات الخاصة بالقيم الاقتصادية، وعددها عشرة من (52–43).

و– **المحور السادس:** وشمل الفقرات الخاصة بالقيم الاجتماعية، وعددها عشرة من (62–53).

ز– **المحور السابع** : وشمل الفقرات الخاصة بالقيم الجمالية، وعددها عشرة من (72–63).

ح- **المحور الثامن** : وشمل الفقرات الخاصة بالقيم الدينية، وعددها عشرة من (82-73).

2- صياغة الفقرات الخاصة بكل محور وفرضيات الدراسة.

3- إعداد الاستمارة في صورتها الأولية والتي شملت (82)فقرة عدا البيانات الشخصية .

4- عرض الاستمارة على عشرين أستاذاً من الأساتذة المحكمين (الملحق رقم 02)، وذلك على مستوى جامعات(المسيلة) (تيزي وزو) (الجلفة)، والمدرسة العليا للأساتذة ببوسعادة، وهي في صورتها الأولية (الملحق رقم03) .

وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وذلك على مستوى البيانات الشخصية التي تم حذف بعضها، وتعديل محاور الاستمارة وصياغة الفقرات ،والاستغناء عن المحور الثاني ودمج بعض بنوده في المحاور الأخرى، حيث بلغ عدد الفقرات بعد صياغتها النهائية(60فقرة)، وأعطى لكل فقرة ثلاثة بدائل وفق سلم متدرج (نعم،أحيانا،لا) لتحديد دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ، والمتمثلة،في القيم النظرية والدينية والاجتماعية والجمالية والاقتصادية والسياسية .

5- صممت الاستبانة وفق نمط الفقرات المغلقة الإجابة (نعم، أحيانا ،لا) ، وتم اختيار تنقيطها بالطريقة التالية :(1،2،3) بالنسبة للفقرات الموجبة و(3،2،1) بالنسبة للفقرات السالبة، أي بصورة عكسية ،وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين(180-60) درجة والملحق (رقم04) يبين الاستمارة في صورتها النهائية .

وقد تم اختيار تصميم هذا النوع من الاستبيان للأسباب التالية :

أ- سهولة تفريغه .

ب- ربح الوقت حيث لا تتطلب وقتا طويلا للإجابة على الأسئلة لأن الأجوبة موجودة، وما على التلميذ سوى اختيار الجواب المناسب(نعم، أحيانا ،لا)،

ج- مناسبة لمستوى سن التلاميذ والشريحة العمرية المختارة والمتمثلة في سن المراهقة.

جدول رقم (12) يوضح توزيع الفقرات السالبة والموجبة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	نوع الفقرات	أرقـــام الفقرات
01	القيم المعرفية	07	الموجبة	10،9،8،5،4،2،1
		03	السالبة	7،6،3
02	القيم الدينية	07	الموجبة	20،18،16،15،14،12،11
		03	السالبة	19،17،13
03	القيم الاجتماعية	06	الموجبة	30،28،26،24،22،21

		04	السالبة	29،27،25،23
04	القيم الجمالية	06	الموجبة	39،37،35،34،32،31
		04	السالبة	40،38،36،33
05	القيم الاقتصادية	07	الموجبة	50،48،46،44،43،41،47
		03	السالبة	42، 45، 49
06	القيم السياسية	06	الموجبة	60،58،55،54،52،51
		04	السالبة	59،57،56،53

والجدول الموالي يوضح درجات الاستجابة على الفقرات الموجبة و الفقرات السالبة.

جدول رقم(13) يوضح درجات الاستجابة على الفقرات الموجبة والفقرات السالبة

الدرجة	الفقرات الموجبة	الدرجة	الفقرات السالبة
3	للإجابة بـ: **نعم**	1	للإجابة بـ: **نعم**
2	للإجابة بـ: **أحيانا**	2	للإجابة بـ: **أحيانا**
1	للإجابة بـ: **لا**	3	للإجابة بـ: **لا**

4: 3 – خصائصها السيكومترية :

4: 3: 1– الصدق:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث يجب أن تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد تم التأكد من صدق الأداة كالآتي :

أ– صدق المحكمين :

للتعرف على صدق محتوى أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين من جامعات (المسيلة)و(تيزي وزو)و(الجلفة) والمدرسة العليا للأساتذة ببوسعادة، حيث بلغ عددهم (20) أستاذاً محكماً، وطلب منهم إبداء رأيهم نحو الاستبانة من حيث وضوح مفرداتها وفقراتها، ومدى ملاءمتها للمحور التابعة له، وتسجيل ملاحظاتهم حول :

–سهولة العبارة وسلامة لغتها .

– وضوح العبارة ودقتها.

– ملاءمة العبارة للمحور التابعة له.

– ملاحظات عامة (تعديل ،حذف،إضافة).

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والتوجيهات ،تم على ضوئها إعادة صياغة بعض العبارات وتعديل بعضها وإضافة أخرى، كما سبق الإشارة إلى ذلك، حيث تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية (60) عبارة بالإضافة إلى البيانات الشخصية وعددها ثلاثة، وبعد ذلك تم حساب صدق الاستبيان حسب معادلة (لوشي) لحساب صدق المحتوى.(يامنة إسماعيلي،2011 ،ص175).

$$\text{ص م} = \frac{\text{نو} - \text{ن}/2}{\text{ن}/2}$$

حيث : نو=عدد المحكمين الذين اعتبروا العبارة تقيس البعد المراد قياسه.

ن= العدد الإجمالي للمحكمين.

وبعد إجراء العمليات الإحصائية لحساب معامل صدق كل عبارة، وكان مجموعها يساوي (60) عبارة، تم حساب معامل صدق الاستبيان ككل، وذلك كالآتي:(49.23 / 60) كان معامل الصدق يساوي (0.82)،وهو مؤشر على صلاحية الاستبيان لما أنجز من أجله،وهذا لأن القيمة المعيارية تتراوح بين (+1،−1). (الملحق رقم 05)

ب− الصدق البنائي (التمييز):

تم حساب الصدق البنائي (المقارنة الطرفية) بعد الحصول على العبارات العليا وعددها خمسة، والعبارات الدنيا وعددها خمسة أيضا، وذلك بنسبة (27%)،وبتطبيق اختبار(T)لعينة واحدة،وجد أن (To المحسوبة) تساوي(3.16) ،وبالرجوع إلى جدول(T)وعند درجة حرية 9=(N−1) وبمستوى دلالة (0.05)، نجد أن قيمة (T) المجدولة =(1.83)،ومنه نجد أن قيمة (Tالمحسوبة) التي تساوي (3.16)أكبر من القيمة (المجدولة 1.83)، ومنه نستنتج صلاحية الاستبيان لقياس ما أعد لقياسه . (الملحق رقم6).

ج- الصدق الذاتي (المنطقي):

ويحسب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، والذي تم حسابه بالقانون التالي :(معامل برسون).

وحيث أن معامل الثبات بعد تعديله بمعامل ارتباط سبيرمان براون صار يساوي (0.86) فالجذر التربيعي$\sqrt{0.86}$ =0.92 ،وعليه فإن صدق الاستمارة يمكن الاطمئنان والاعتماد عليها في الدراسة الحالية .(الملحق رقم07)

4: 3: 2 - الثبات :

ويقصد بالثبات قدرة الأداة على إعطاء نفس النتائج إذا ما تكرر إجراؤه عدة مرات " والمقياس الثابت هو الذي ينتج قيما متساوية إذا ما تكرر إجراؤه عدة مرات". (محمد مزيان، 1999، ص85). وتوجد عدة طرق لحساب الثبات (طريقة إعادة الاختبار)،(طريقة الصور المتكافئة)،(طريقة الاتساق الداخلي)،(طريقة التجزئة النصفية)، وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة لقياس الثبات على طريقة التجزئة النصفية، وهي الطريقة الشائعة الاستعمال في البحوث والدراسات،لأنها تعتمد على تطبيق الاختبار مرة واحدة وقليلة التكاليف،كما أنها تنجز في وقت أقل من الطرق الأخرى.

وعند حساب معامل الارتباط لبرسون بين الفقرات الفردية،والفقرات الزوجية كانت قيمته تساوي(0.76)، وهذه النتيجة تمثل معامل ثبات نصف الاختبار، وللحصول على معامل ثبات الاختبار ككل تم تعديله بمعامل ارتباط سبيرمان براون وهي كالآتي:

$$\text{ز} = \frac{2\text{ر}}{1+\text{ر}} = \frac{2\,\text{ر}.\frac{1}{2}.\frac{1}{2}}{1+\text{ر}.\frac{1}{2}.\frac{1}{2}} \qquad \frac{\text{R2}}{R+1} = \frac{2\,½.½.R2}{1+½.½.R} = 2 + 1\text{R}$$

حيثر $2\frac{1}{2}.\frac{1}{2}$: هي معامل ثبات نصف الاختبار

ر2+1: هي معامل ثبات الاختبار ككل.

وبتطبيق معامل ثبات الاختبار ككل كانت النتيجة تساوي (0.86) وهي القيمة المحسوبة لمعامل ثبات الاختبار ككل.

وبالرجوع لجدول معامل بيرسون للقيم المجدولة عند درجة الحرية (38)حيث:

38=(2- N1+N2)،نجد القيمة المقابلة لدرجة الحرية (38)عند مستوى الدلالة (0.05) تساوي(0.31)،وبالتالي نلاحظ أن القيمة المحسوبة (0.86)أكبر من القيمة المجدولة(0.31)، ومنه يمكن القول أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة دالة عند مستوى (0.05).

ومن خلال هذه النتائج يمكن القول أن معامل الثبات للاستمارة عال(0.86)،وهذا ما يجعل الباحث يطمئن لاستعماله في الدراسة الأساسية.

5 – إجراءات الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية،وحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة وإجراء بعض التعديلات على بعض العبارات انطلاقا من آراء المحكمين،و إستكمال الأداة في صورتها النهائية ،تم الاتصال بمديرية التربية لولاية المسيلة قصد الحصول على ترخيص لتطبيق الأداة على مستوى مؤسسات التعليم المتوسط البالغ عددها (16متوسطة)، حيث تم استلام الرخصة بتاريخ:23/مارس/2017،تحت رقم2017/175، (الملحق رقم 08) وذلك للشروع في توزيع الاستبيانات على عينة الدراسة الأساسية التي يساوي عددها(218) تلميذا وتلميذة، وذلك ابتداء من يوم الأحد/02/أفريل/2017إلى غاية يوم الأربعاء 26/ أفريل /2017، أي مدة(25يوما)، حيث تم زيارة كل مؤسسة على حدى، وإجراء المقابلات مع التلاميذ أفراد العينة المختارة عشوائيا، وشرح عملية ملء الاستمارة والغرض منها وطمأنتهم للحصول على إجابات وافية كاملة، ثم جمعها بعد التأكد من ملئها وصلاحيتها .

وبعد تصحيح كل استمارة وفق مفتاح التصحيح الخاص بكل استمارة ،تم تفريغ البيانات حسب محاور الاستبانة، وذلك من أجل معالجتها إحصائيا، وتم ذلك بإستعمال الحاسب الآلي عن طريق برنامج (SPSS)،تحت رقم(20)،ومن ثم قام الباحث بتحليل البيانات واستخراج النتائج ودراستها.

6– مجالات الدراسة:

6: 1 – المجال البشري:

طبقت أداة الدراسة على تلاميذ وتلميذات السنة الرابعة متوسط بمتوسطات مدينة بوسعادة حيث بلغت عينة الدراسة (218) فردا اختيرت بطريقة عشوائية منتظمة من مجتمع الدراسة الذي يتكون من(2648)فردا،وذلك بعد استبعاد التلاميذ الغائبين والتلاميذ الذين فاقت أعمارهم شرط السن المحدد لفئة المراهقة المبكرة والذي لا يتجاوز سن الستة عشر سنة على أكثر تقدير الموافق للمرحلة المتوسطة.

6: 2 – المجال المكاني :

شملت الدراسة الحالية جميع المتوسطات الكائنة بمدينة بوسعادة والبالغ عددها (16متوسطة) المنتشرة على كامل الحدود الجغرافية للمدينة، وفيما يلي تعريف موجز بمدينة بوسعادة.

أ- الموقع الجغرافي:

تقع مدينة بوسعادة على السفوح الشمالية الشرقية لسلسلة جبال "أولاد نايل" بالأطلس الصحراوي محصورة بين كتل جبلية من الجهة الشمالية والشمالية الغربية، وكذلك الجنوبية، وبين المناطق المنخفضة في الجهة الجنوبية الشرقية والشرقية، كما أنها تقع في الجهة الجنوبية الغربية لحوض "شط الحضنة" على خط طول 4.11 درجات شرقا، وخط عرض35.13 درجة شمالا، وهي تشكل أحد الأقطاب الرئيسية لمنطقة السهوب.

ب-الموقع الإداري:

تقع بلدية بوسعادة في الجزء الجنوبي لولاية المسيلة، يحدها من الشمال:أولاد سيدي ابراهيم ومن الشمال الشرقي: بلدية المعاريف،ومن الشرق: بلدية الحوامد، ومن الغرب: بلدية تامسة ومن الجنوب الشرقي والجنوب الغربي: كل من بلديتي ولتام والهامل، ويغطي مجال الدراسة مساحة قدرها 255كم² مع عدد سكاني يقدر بأكثرمن(150.000نسمة)،وتتميز بلدية بوسعادة بموقعها الاستراتيجي من حيث وجودها على محور الطريق الوطني رقم(08) الرابط بن الجزائر العاصمة- بوسعادة، والطريق الوطني رقم(46)الرابط بين بسكرة-بوسعادة -الجلفة غربا، فهي تعتبر همزة وصل بين الشمال والجنوب الجزائري، وبين الجنوب والغرب الجزائري .

6: 3 - المجال الزمني :

وهي المدة التي أجريت خلالها الدراسة في جانبها الميداني، والتي انطلقت في أوائل مارس إلى غاية أوائل ماي/2017، حين تم جمع كل الاستمارات من المتوسطات المذكورة.

7- الأساليب الإحصائية المستعملة :

لتحقيق أهداف الدراسة وفرضياتها وتحليل البيانات التي تم جمعها وحصر نتائجها فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وهي كالآتي :

-مقياس تقدير على نمط مقياس (ليكرت) مكون من ثلاثة أوزان (نعم،أحيانا،لا)، حيث تم من خلاله تعميم الإجابات الكيفية بدرجات خام كالتالي: نعم(3درجات)،أحيانا(درجتان)،لا(درجة واحدة) ،وفي حالة وجود العبارات السالبة تقدر الإجابات بصورة عكسية،أي نعم(درجة واحدة)،أحيانا(درجتان)،لا (3درجات)

-التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة باستعمال القانون : س=$\frac{\text{م}\times 100}{\text{ع}}$

حيث = س:النسبة المئوية .

م: مجموع التكرارات.

ع: عدد إجابات أفراد العينة

وذلك باستخدام الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية(alistical pokage for social sience) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الألي، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا)المستخدم في محاور الدراسة، حيث تم حساب المدى (3-1=2) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي:(2÷3=0.66)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

*من1 إلى 1.66 يمثل (لا) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

*من 1.67إلى 2.34 يمثل (أحيانا) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

*من 2.35 وحتى 3.00يمثل (نعم) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه .

- المتوسط الحسابي : وهو أحد مقاييس النزعة المركزية لترتيب عبارات الاستبيان .

- الانحراف المعياري:وهو أحد أهم مقاييس التشتت لقياس مدى تشتت أفراد العينة .

- ولتحديد صدق أداة الدراسة (الصدق البنائي) تم استخدام اختبار(T test)، لعينة واحدة .

- ولتحديد صدق المحتوى لأداة الدراسة تم استعمال قانون لوشي والذي يحسب بالقانون التالي

$$\text{م ص} = \frac{\text{ن و} - \text{ن}/2}{\text{ن}/2}$$

حيث : نو: عدد المحكمين الذين اعتبروا العبارة تقيس البعد المراد قياسه.

ن : العدد الإجمالي للمحكمين .

- ولتحديد(الصدق الذاتي) و(معامل ثبات أداة الدراسة)، تم استخدام معامل الارتباط لـ(برسون) .

وللحصول على معامل ثبات الاختبار ككل تم تعديله بمعامل ارتباط سبيرمان براون .

- اختبار مربع كاي (K^2)لحسن المطابقة للتحقق من مدى تجانس أو اختلاف آراء أفراد الدراسة حول فقرات ومحاور أداة الدراسة ،ويحسب بالقانون التالي :

$$K^2 = \varepsilon \frac{(fo-fe)^2}{fe}$$

حيث أن Fo: التكرارات الملاحظة في كل خانة.

Fe : التكرارات المتوقعة في كل خانة .

- كما تم استخدام كل من(اختبار T) لمجموعتين مستقلتين لفحص لفرضية السابعة، واختبار التباين الأحادي (Anova) لفحص الفرضية الثامنة، واستخدام اختبار (شفية) (scheffetest) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية .

- خلاصة :

تضمن هذا الفصل عرضا لعناصر الإجراءات الميدانية المتمثلة في التذكير بالفرضيات، والدراسة الاستطلاعية للتعرف على مجتمع الدراسة ومدى إمكانية إجراء الدراسة الأساسية، والوقوف على المعيقات وتحديد الإمكانيات المادية والمعنوية لضمان سير الدراسة الميدانية في ظروف طبيعية وعادية،كما تم تحديد المنهج المستخدم في الدراسة ثم التطرق إلى إجراءات الدراسة الأساسية بالتعرف على مجتمع الدراسة، وتحديد حجم العينة المستخدمة في الدراسة الأساسية، ثم تحديد أداة الدراسة المتمثلة في استبيان بالمشاركة وتطبيقه للحصول على إجابات عينة الدراسة ،ثم تفريغ البيانات وتحليلها لأجل الوصول إلى النتائج كما سيأتي في الفصل الموالي والتأكد من صحة الفرضيات أو عدمها، مما يساعد على تقديم الاقتراحات اللازمة لتعزيز وتدعيم دور المناهج التعليمية في تنمية وبناء منظومة القيم الستة لدى تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة .

تمهيد .

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة .

1: 1 – البيانات الخاصة بالقيم المعرفية .

1: 2 – البيانات الخاصة بالقيم الدينية .

1: 3 – البيانات الخاصة بالقيم الاجتماعية .

1: 4 – البيانات الخاصة بالقيم الجمالية .

1: 5 – البيانات الخاصة بالقيم الاقتصادية .

1: 6 – البيانات الخاصة بالقيم السياسية .

1: 7 – البيانات الخاصة بنتائج الفروق في بناء منظومة القيم لدى تلاميذ المراهقة المبكرة حسب الجنس .

1: 8 -البيانات الخاصة بنتائج الفروق في بناء منظومة القيم لدى تلاميذ المراهقة المبكرة حسب التحصيل الدراسي .

2- ترتيب نتائج محاور القيم الست والدرجة الكلية للقيم .

3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة بناء على الفرضيات.

3: 1 – الفرضية الأولى الخاصة بالقيم المعرفية .

3: 2 – الفرضية الثانية الخاصة بالقيم الدينية .

3: 3 – الفرضية الثالثة الخاصة بالقيم الاجتماعية .

3: 4 – الفرضية الرابعة الخاصة بالقيم الجمالية .

3: 5 – الفرضية الخامسة الخاصة بالقيم الاقتصادية .

3: 6 – الفرضية السادسة الخاصة بالقيم السياسية .

3: 7 – الفرضية السابعة الخاصة بنتائج الفروق في بناء منظومة القيم حسب الجنس .

3: 8 – الفرضية الثامنة الخاصة بنتائج الفروق في بناء منظومة القيم حسب التحصيل الدراسي (أقل من 10، يساوي 10، أكثر من 10) .

- خلاصة .

- تمهيد :

بعد استيفاء الإجراءات المنهجية الميدانية للدراسة الحالية من خلال الخطوات المتمثلة في تحديد المنهج المتبع، وعينة الدراسة والأداة المستخدمة في جمع البيانات وتطبيقها لمعرفة دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة وبعد ترميز البيانات وإدخالها ومعالجتها إحصائيا بالحاسب الآلي عن طرق برنامج (spss) ثم تحليل البيانات واستخراج النتائج التي سوف يتم عرضها ومناقشتها في الفصل الحالي انطلاقا من الفرضيات، كما يتضمن أيضا مجموعة من الاقتراحات المناسبة على ضوء النتائج المتوصل إليها .

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة :

سيتم عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها من خلال اختبار كل فرضية من فرضيات الدراسة.

1:1 - البيانات الخاصة بالقيم المعرفية :

للتعرف على دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم المعرفية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة بمدينة بوسعادة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية،والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم المعرفية ،وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الأتي :

جدول رقم (14): يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم المعرفية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة.

	البدائل							
رقم العبارة	نعم ت%	أحيانا ت%	لا ت%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي²	مستوى الدلالة	الرتبة
1	192	24	02	2.87	0.362	297.28	0.00	1
	% 88.1	%11.0	%0.9					
2	160	56	02	2.72	0.468	177.50	0.00	2
	%73.4	%25.7	%09					
8	144	56	18	2.58	0.641	114.97	0.00	3
	%66.1	%25.7	%8.3					
10	128	64	26	2.47	0.700	73.13	0.00	4

	%58.7	%29.4	%11.9					
3	100	80	38	2.28	0.745	27.56	0.00	5
	%45.9	%36.7	%17.4					
7	103	71	44	2.27	0.777	24.009	0.00	6
	%47.2	%32.6	%20.2					
5	92	86	40	2.24	0.742	22.27	0.00	7
	%42.2	%39.4	%18.3					
6	97	76	45	2.24	0.773	18.83	0.00	7
	%44.5	%34.9	%20.6					
9	83	85	50	2.15	0.768	10.63	0.00	9
	%38.1	%39.0	%22.9					
4	58	101	59	2.00	0.734	16.57	0.00	10
	%26.6	%46.3	%27.1					
المتوسط الحسابي العام (الدرجة الكلية)				2.38				

الملاحظ لهذا الجدول يستخلص ما يلي :

أولا: كل العبارات دالة عند مستوى 0.01

والمتوسط الحسابي العام=2.38.

ثانيا: من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه ، يظهر أن أفراد عينة الدراسة **غير متوافقين** بشكل تام في موافقتهم على دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم المعرفية لدى تلاميذ المراهقة المبكرة بمدينة بوسعادة ،ذلك أن استجابات أفراد عينة الدراسة انقسمت إلى شقين، الأول وهم أفراد عينة الدراسة المحايدين الذين تراوحت متوسطات استجاباتهم على عبارات محور القيم المعرفية ما بين (2.00-2.28)،وهي على التوالي: (2.00، 2.15، 2.24، 2.24، 2.27، 2.28)، وذلك على مستوى ست عبارات مرقمة كالآتي :(عبارة رقم 3،7،5،6،9،4) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي،وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أحيانا) في أداة الدراسة ،وتمثل نسبة 60% من مجموع عبارات المحور العشرة، أما الشق الثاني فهم أفراد عينة الدراسة المتوافقين على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء القيم المعرفية لدى تلاميذ المراهقة المبكرة، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم

على عبارات محور القيم المعرفية ما بين (2.87-2.47)،وهي على التوالي: (2.47، 2.58، 2.72، 2.87) ،وذلك على مستوى أربع عبارات مرتبة ومرقمة كالآتي : (رقم 10، 8، 2، 1)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم) في أداة الدراسة، وتمثل نسبة 40% من مجموع عبارات المحور العشرة ، كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة **غير المتوافقين،** وأفراد عينة الدراسة **المتوافقين** يساوي (2.38 من 3.00)،وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي من (2.35إلى3.00)،وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم) في أداة الدراسة مما يوضح أن أفراد عينة الدراسة متجانسون في موافقتهم **بشكل غير تام** على أن للمنهاج التعليمية دوراً في بناء القيم المعرفية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، ويتضح أيضا من النتائج المسجلة أعلاه في الجدول أن قيمة **(كاي مربع)** كانت دالة إحصائيا لجميع العبارات ،وذلك عند مستوى (0.01)،مما يوضح تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات.

كما يتضح من هذه النتائج الواردة في الجدول أن هناك توافق غير تام بين أفراد عينة الدراسة على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم المعرفية لدى تلاميذ المراهقة المبكرة ،حيث تراوحت متوسطات الموافقة والحيادية مابين (2.00إلى 2.87)، وهي متوسطات متأرجحة بين فئتين من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى خيار (نعم) تارة وخيار (أحيانا) تارة أخرى في أداة الدارسة وبمتوسط عام بينهما يساوي (2.38)،وهو متوسط يقع في بداية الفئة الأولى التي تشير إلى خيار (نعم)، من (35.2 إلى 3.00) ،والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ،مما يستدعي تحقيق الفرضية الأولى بدرجة متوسطة، والتي تقول أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم المعرفية لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة .

1: 2 - البيانات الخاصة بالقيم الدينية :

للتعرف على دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم الدينية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة بمدينة بوسعادة، تم حساب التكرارات ، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم الدينية، وجاءت كما هي موضحة في الجدول الآتي :

جدول رقم(15) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم الدينية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي²	مستوى الدلالة	الرتبة
	نعم ت%	أحيانا ت%	لا ت%					
16	212	06	00	2.97	0.164	194.66	0.00	1
	%97.2	%2.8	-					
15	204	13	01	2.93	0.271	357.03	0.00	2
	%93.6	%6.00	%0.5					
14	186	26	06	2.83	0.447	267.89	0.00	3
	%85.3	%11.9	%2.8					
11	180	34	04	2.81	0.439	244.00	0.00	4
	%82.6	%15.6	%1.8					
12	185	25	08	2.81	0.477	262.46	0.00	4
	%84.9	%11.5	%3.7					
17	173	35	10	2.75	0.531	212.10	0.00	6
	%79.4	%16.1	4.6%					
20	160	48	10	2.69	0.555	167.37	0.00	7
	%73.4	%22.00	%4.6					
19	122	71	25	2.44	0.692	64.79	0.00	8
	%56.00	%32.6	%11.5					
18	122	69	27	2.44	0.704	62.37	0.00	8
	%56.00	%31.7	%12.4					
13	79	78	61	2.08	0.799	2.081	0.245	10
	%36.2	%35.8	%28.00					
المتوسط الحسابي العام (الدرجة الكلية)				2.67				

الملاحظ لهذا الجدول يستخلص ما يلي :

كل العبارة دالة عند مستوى 0.01 ماعدا العبارة رقم (13) فهي غير دالة .

وأن المتوسط الحسابي العام=2.67

ثانيا: من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه، يتضح أن أفراد عينة الدراسة متوافقين على أنه للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الدينية بنسبة 90% ،وبمتوسط يساوي (2.67 من

3.00)،وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي من (2.35إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم)في أداة الدراسة، مما يوضح أن أفراد عينة الدراسة متجانسون بنسبة عالية جدا في موافقتهم على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء القيم الدينية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، ويتضح أيضا من النتائج المسجلة أعلاه في الجدول أن القيم (كاي مربع) كانت دالة إحصائيا لجميع العبارات ،باستثناء العبارة رقم (13)، وذلك عند مستوى 0.01،مما يوضح تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات.

كما يتضح من هذه النتائج أن هناك توافقا بدرجة عالية جدا وبنسبة 90%بين أفراد عينة الدراسة على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم الدينية لدى تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة بمدينة بوسعادة،حيث تراوحت جل متوسطات الموافقة نحو دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم الدينية مابين (2.44إلى 2.97)،وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار (نعم) في أداة الدراسة ،والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدارسة عليها،مما يستدعي تحقيق الفرضية الثانية بشكل تام تقريبا، والتي تقول على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم الدينية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

1: 3 – البيانات الخاصة بالقيم الاجتماعية :

للتعرف على دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة بمدينة بوسعادة ،تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية،والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم الاجتماعية، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي :

جدول رقم (16) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي²	مستوى الدلالة	الرتبة
	نعم	أحيانا	لا					
	ت%	ت%	ت%					
30	200	16	02	2.91	0.320	336.03	0.00	1
	%91.7	%7.3	%0.9					
27	205	06	07	2.91	0.385	361.49	0.00	1
	%94.0	%2.8	%3.2					
28	194	19	05	2.87	0.402	305.23	0.00	3

	%89.0	%8.7	%2.3					
26	187	25	06	2.83	0.444	272.32	0.00	4
	%85.8	%11.5	%2.8					
21	163	49	06	2.72	0.508	181.16	0.00	5
	%74.8	%22.5	%2.8					
29	171	32	15	2.72	0.585	201.58	0.00	5
	%78.4	%14.7	%6.9					
24	164	40	14	2.69	0.587	176.84	0.00	7
	%75.2	%18.3	%6.4					
23	147	47	24	2.56	0.684	117.69	0.00	8
	%67.4	%21.6	%11.0					
22	124	67	27	2.44	0.705	65.40	0.00	9
	%56.9	%30.7	%12.4					
25	132	48	38	2.43	0.772	73.35	0.00	10
	%60.6	%22.0	%17.4					
المتوسط الحسابي العام (الدرجة الكلية)				2.70				

الملاحظ لهذا الجدول يستخلص ما يلي :

أولا: أن كل العبارات دالة عند مستوى 0.01 .

وأن المتوسط الحسابي العام=2.70.

ثانيا: من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه،يتضح أن أفراد عينة الدراسة متوافقون على أن للمناهج التعليمية دوراً في منظومة القيم الاجتماعية بنسبة 100%،وبمتوسط يساوي(2.70من 3.00)،وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي من (2.35إلى 3.00)،وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم) في أداة الدراسة، مما يوضح أن أفراد عينة الدراسة متجانسون تماما في موافقتهم على أن للمناهج التعلمية دوراً في بناء القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة ،ويتضح أيضا من النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن قيم (كاي مربع) كانت دالة إحصائيا لجميع العبارات،وذلك عند مستوى 0.01، مما يوضح تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات.

كما يتضح من هذه النتائج أن هناك توافقا بدرجة عالية جدا ،وبنسبة100% بين أفراد عينة الدراسة على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة

بمدينة بوسعادة، حيث تراوحت كل متوسطات الموافقة نحو دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم الاجتماعية مابين (2.43إلى 2.91)،وهي متوسطات تقع كلها في الفئة الأولى من المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار (نعم) في أداة الدراسة، والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها ، مما يستدعي تحقيق الفرضية الثالثة بشكل تام ، والتي تقول على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

1: 4 – البيانات الخاصة بالقيم الجمالية :

للتعرف على دور المناهج التعلمية في بناء منظومة القيم الجمالية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة بمدينة بوسعادة ،تم حساب التكرارات والنسب المئوية،والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم الجمالية ، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (17) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم الجمالية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي²	مستوى الدلالة	الرتبة
	نعم	أحيانا	لا					
	ت%	ت%	ت%					
39	193	24	01	2.88	0.339	302.54	0.00	1
	%88.5	%11.00	%0.5					
34	187	26	05	2.83	0.430	272.87	0.00	2
	%85.8	%11.9	%2.3					
31	166	42	10	2.72	0.545	186.86	0.00	3
	%76.1	%19.3	%4.6					
32	152	55	11	2.65	0.575	143.23	0.00	4
	%69.7	%25.2	%5.00					
33	132	69	17	2.53	0.638	91.27	0.00	5
	%60.6	%31.7	%7.8					
35	135	59	24	2.51	0.687	88.63	0.00	6
	%61.9	%27.1	%11.00					
37	111	73	34	2.35	0.737	40.79	0.00	7
	%50.9	%33.5	%15.6					

40	105	57	56	2.22	0.831	21.58	0.00	8
	%48.2	%26.1	%25.7					
36	93	62	63	2.14	0.837	8.54	0.01	9
	%42.7	%28.4	%28.9					
38	73	59	86	1.94	0.854	5.01	0.08	10
	%33.5	%27.1	%39.4					
المتوسط الحسابي العام (الدرجة الكلية)				2.47				

الملاحظ لهذا الجدول يستخلص ما يلي :

أولا: أن كل العبارات دالة عند مستوى 0.01 ماعدا العبارة رقم (38) فهي غير دالة .

وأن المتوسط الحسابي العام=2.47

ثانيا: من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه، يتضح أن أفراد عينة الدراسة متوافقون على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم الجمالية بنسبة 70%، وبمتوسط يساوي (2.47 من 00.3) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي من (3.35 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم) في أداة الدراسة، مما يوضح أن أفراد عينة الدراسة متجانسون بنسبة عالية في موافقتهم على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم الجمالية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، ويتضح أيضا من النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن قيم (كاي مربع) كانت دالة إحصائيا لجميع العبارات باستثناء العبارة رقم (38)،وذلك عند مستوى 0.01، مما يوضح تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات.

كما يتضح من هذه النتائج أن هناك توافقا بدرجة عالية ، وبنسبة 70% بين أفراد عينة الدراسة على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم الجمالية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة بمدينة بوسعادة ، حيث تراوحت أكثر متوسطات الموافقة نحو دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم الجمالية ما بين (2.35 إلى 2.88)،وهي متوسطات تقع كلها في الفئة الأولى من المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار (نعم) في أداة الدراسة ،والتي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها،مما يستدعي تحقيق الفرضية الرابعة بشكل عالي،والتي تقول على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم الجمالية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

1: 5 – البيانات الخاصة بالقيم الاقتصادية :

للتعرف على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم الاقتصادية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة بمدينة بوسعادة،تم حساب التكرارات،والنسب المئوية،والمتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية،والرتب،لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم الاقتصادية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (18) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم الاقتصادية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي²	مستوى الدلالة	الرتبة
	نعم	أحيانا	لا					
	ت%	ت%	ت%					
47	186	19	13	2.79	0.533	265.38	0.00	1
	%85.3	%8.7	%6.00					
41	176	33	09	2.77	0.513	224.37	0.00	2
	%80.7	%15.1	%4.1					
46	176	33	09	2.77	0.513	224.37	0.00	2
	%80.7	%15.1	%4.1					
50	137	62	19	2.54	0.652	98.15	0.00	4
	%62.8	%28.4	%8.7					
44	137	60	21	2.53	0.666	95.89	0.00	5
	%62.8	%27.5	%9.6					
43	144	38	36	2.50	0.763	105.06	0.00	6
	%66.1	%17.4	%16.5					
45	132	60	26	2.49	0.700	80.62	0.00	7
	%60.6	%27.5	%11.9					
48	118	80	20	2.45	0.658	67.19	0.00	8
	%54.1	%36.7	%9.2					
42	123	54	41	2.38	0.783	53.45	0.00	9
	%56.4	%24.8	%18.8					
49	78	107	33	2.21	0.685	38.26	0.00	10
	%35.8	%49.1	%15.1					
المتوسط الحسابي العام				2.54				

(الدرجة الكلية)	

الملاحظ لهذا الجدول يستخلص ما يلي :

أولا: أن كل العبارات دالة عند مستوى 0.01 .

وأن المتوسط الحسابي العام=2.54

ثانيا: من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه ،يتضح أن أفراد عينة الدراسة متوافقون على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم الاقتصادية بنسبة 90% وبمتوسط يساوي (2.54من 00.3) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي من (2.35 إلى 3.00)،وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم)في أداة الدراسة ،مما يوضح أن أفراد عينة الدراسة متجانسون بنسبة عالية جدا في موافقتهم على أن للمناهج التعليمة دوراً في بناء القيم الاقتصادية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة ،ويتضح أيضا من النتائج المسجلة أعلاه في الجدول أن قيم (كاي مربع) كانت دالة إحصائيا لجميع العبارات،وذلك عند مستوى 0.01 فأقل،مما يوضح تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات .

كما يتضح من هذه النتائج أن هناك توافقا بدرجة عالية جدا،وبنسبة 90%بين أفراد عينة الدراسة على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم الاقتصادية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة بمدينة بوسعادة، حيث تراوحت جل متوسطات الموافقة نحو دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم الاقتصادية ما بين (2.38إلى 2.79)،وهي متوسطات تقع كلها في الفئة الأولى من المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار (نعم) في أداة الدراسة التي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها،مما يستدعي تحقيق الفرضية الخامسة بشكل عالي جدا،والتي تقول على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم الاقتصادية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

1: 6 – البيانات الخاصة بالقيم السياسية :

للتعرف على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم السياسية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة بمدينة بوسعادة، تم حساب التكرارات،والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم السياسية، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي :

جدول رقم (19) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم السياسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة.

البدائل	

رقم العبارة	نعم ت%	أحيانا ت%	لا ت%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي²	مستوى الدلالة	الرتبة
51	211 %96.8	05 %2.3	02 %0.9	2.96	0.241	395.07	0.00	1
52	206 %94.5	11 %5.00	01 %0.5	2.94	0.256	367.66	0.00	2
55	199 %91.3	11 %5.00	08 %3.7	2.88	0.533	329.51	0.00	3
58	176 %80.7	30 %13.8	12 %5.5	2.75	0.546	222.64	0.00	4
54	154 %70.6	56 %25.7	07 %3.2	2.68	0.533	154.90	0.00	5
57	131 %60.1	56 %25.7	31 %14.2	2.46	0.732	74.54	0.00	6
56	120 %55.00	70 %32.1	28 %12.8	2.42	0.709	58.38	0.00	7
59	120 %55.0	70 %32.1	28 %12.8	2.42	0.709	58.38	0.00	7
53	71 %32.6	81 %37.2	66 %30.3	2.02	0.794	1.60	0.00	9
60	67 %30.7	39 %17.9	112 %51.4	1.79	0.884	37.33	0.00	10
المتوسط الحسابي العام (الدرجة الكلية)				2.53				

الملاحظ لهذا الجدول يستخلص ما يلي :

أولا: أن كل العبارات دالة عند مستوى 0.01 .

وأن المتوسط الحسابي العام=2.53

ثانيا: من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه ،يتضح أن أفراد عينة الدراسة متوافقون على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم السياسية بنسبة 80% وبمتوسط يساوي (2.53من 3.00) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي من (2.35 إلى 3.00)،وهي الفئة التي تشير

إلى خيار (نعم)في أداة الدراسة ،مما يوضح أن أفراد عينة الدراسة متجانسون بنسبة عالية جدا في موافقتهم على أن للمناهج التعليمة دوراً في بناء القيم السياسية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة ،ويتضح أيضا من النتائج المسجلة أعلاه في الجدول أن قيم (كاي مربع) كانت دالة إحصائيا لجل العبارات باستثناء العبارة(53)،وذلك عند مستوى 0.01 فأقل،مما يوضح تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات .

كما يتضح من هذه النتائج أن هناك توافقا بدرجة عالية جدا،وبنسبة 80%بين أفراد عينة الدراسة على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم السياسية لدى تلاميذ المراهقة المبكرة بمدينة بوسعادة، حيث تراوحت جل متوسطات الموافقة نحو دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم السياسية ما بين (2.42إلى 2.96)،وهي متوسطات تقع كلها في الفئة الأولى من المقياس الثلاثي التي تشير إلى خيار (نعم) في أداة الدراسة التي تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها،مما يستدعي تحقيق الفرضية السادسة بشكل عالي جدا،والتي تقول على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم السياسية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة .

1: 7 – نتائج الفروق في بناء منظومة القيم لدى تلاميذ المراهقة المبكرة حسب متغير الجنس:

جدول رقم (20) يبين قيم الإحصاء الوصفي للفروق في منظومة القيم حسب متغير الجنس لعينة الدراسة.

الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
إناث	117	154.30	11.331	1.048
ذكور	101	151.83	11.869	1.181

جدول رقم(21) يبين قيمة اختبار "تا "للفروق بين الجنسين في منظومة القيم لعينة الدراسة.

اختبار " تا" للفروق							التجانس		
مستوى الثقة 95%		فروق انحرافات	فروق متوسطات	مستوى الدلالة sig	درجة الحرية	"تا"	مستوى الدلالة sig	"ف"	
عليا	دنيا								
5.568	-0.633	1.573	2.467	0.118	216	1.568	0.809	0.059	افتراض التساوي
5.580	-0.645	1.579	2.467	0.120	208.165	1.563			افتراض عدم التساوي

من خلال ملاحظة نتائج الجدول رقم (20) يظهر تقارب المتوسطين الحسابين تقريبا (154.30 للإناث و151.83 للذكور) للجنسين في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ عينة الدراسة الحالية،والفرق بينهما(2.467)، كما تظهر نتائج الجدول رقم (21) قيمة مستوى الدلالة (sig=0.118) غير الدالة إحصائيا ،لأنها أكبر من (ألفا) بقيمة (0.05)، كما تؤكد قيمة اختبار "تا" الفروق الضعيفة أيضا، إذ بلغت 568.1 فقط، ومنه يمكن القول أنه

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير الجنس

1: 8- نتائج الفروق في منظومة القيم لدى تلاميذ المراهقة المبكرة حسب متغير التحصيل الدراسي:

*جدول رقم (22) يبين قيم الإحصاء الوصفي للفروق في منظومة القيم حسب متغير التحصيل الدراسي لعينة الدراسة.

قيم عليا	قيم دنيا	مستوى الثقة 95 %		الخطأ المعياري	انحراف معياري	متوسط حسابي	ن	مستوى التحصيل
		حدود عليا	حدود دنيا					
128.96	122.39	128.96	122.39	1.626	10.665	125.67	43	أقل من10
129.22	124.26	129.22	124.26	1.231	8.346	126.74	47	مساوي 10
131.59	128.33	131.59	128.33	0.822	9.301	129.96	128	أكبرمن10
129.70	127.15	129.70	127.15	0.648	9.540	129.43	218	المجموع

جدول رقم(23) يبين اختبار "ف"(ANOVA) بمجموعة واحدة لتحليل التباين لبناء منظومة القيم حسب متغير التحصيل الدراسي لعينة الدراسة.

مستوىالدلالة sig	اختبار "ف"	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
0.01	4.292	379.013	2	758.027	بين المجموعات
		88.314	216	18899.116	داخل لمجموعات
			218	19657.143	المجموع

*جدول رقم(24) يبين اختبار شفيه (scheffe Test) للمقارنات البعدية لمنظومة القيم حسب متغير التحصيل الدراسي للعينة المستهدفة

مستوى التحصل	ن	0.05 = ألفا
أقل من 10	43	125.67
مساوي 10	47	126.74
أكثر من 10	128	129.96
مستوى الدلالة sig		0.05

من خلال ملاحظة نتائج الجداول (22)و(23)و(24) نستخلص ما يلي:

حسب النتائج المبينة في الجدول (22) تظهر قيم المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة تتجه نحو الأكبر قيمة في تحصيلها، وهي الأكثر من 10، كما تظهر قيمة مستوى الدلالة (sig) يساوي (0.01) في الجدول رقم(23)، وهي دالة إحصائيا لأنها أقل تماما من (ألفا) في قيمة (0.05) .

لذا وجب التأكد من صحة ما جاء ذكره باختبار شيفيه scheffe Test للمقارنات البعدية حسب الجدول رقم (24)،وتظهر قيمة مستوى الدلالة (sig) تساوي0.05، وهو مساوي لقيمة (الفا) في مستوى 0.05 والتي تعتبر دالة إحصائيا، كما تظهر قمة اختبار التباين "ف" مرتفعة نوعا ما إذ بلغت (3.4) تقريبا، ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الفئة الأكثر من 10 في التحصيل الدراسي مما يستدعي تحقيق الفرضية الثامنة .

2- ترتيب نتائج محاور القيم الست والدرجة الكلية للقيم:

جدول رقم (25) يوضح الترتيب والمتوسطات والنسبة المئوية لدرجات القيم لمحاور القيم الست لدى تلاميذ المراهقة المبكرة والدرجة الكلية للقيم.

الترتيب	المحاور	متوسط الإجابة	النسبة المئوية	درجة القيم
6	محور القيم المعرفية	2.38	79.33	كبيرة
2	محور القيم الدينية	2.67	89	كبيرة جدا
1	محور القيم الاجتماعية	2.70	90	كبيرة جدا
5	محور القيم الجمالية	2.47	82.33	كبيرة جدا
3	محور القيم الاقتصادية	2.54	84.66	كبيرة جدا
4	محور القيم السياسية	2.53	84.33	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية للقيم	2.54	84.66	كبيرة جدا

* أقصى درجة للاستجابة (3) درجات.

من خلال ملاحظة الجدول أعلاه، يتضح ما يلي :

1- أن ترتيب محاور القيم كان على النحو التالي :

-المرتبة الأولى: محور القيم الاجتماعية (90%).

-المرتبة الثانية: محور القيم الدينية (89%).

-المرتبة الثالثة: محور القيم الاقتصادية (84.66%).

-المرتبة الرابعة: محور القيم السياسية (84.33%).

-المرتبة الخامسة: محور القيم الجمالية (82.33%).

-المرتبة السادسة: محور القيم المعرفية (79.33%).

2- أن الدرجة الكلية لمنظومة القيم لدى تلاميذ المراهقة المبكرة كانت كبيرة جدا،حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى 84.66%.

3- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة بناء على الفرضيات:

3 :1 - الفرضية الأولى الخاصة بالقيم المعرفية :

* للمناهج التعليمية دور في بناء القيم المعرفية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

للإجابة عن هذه الفرضية، تم حساب التكرارات،والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية والرتب، حيث أظهر الجدول رقم(14) تذبذبا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور القيم المعرفية بين موافق وغير موافق، مما يدعو إلى القول أن أفراد عينة الدراسة غير المتوافقين بصورة تامة في موافقتهم على دور المناهج التعليمية في بناء القيم المعرفية لدى تلاميذ المراهقة المبكرة بمدينة بوسعادة، ويؤكد ذلك النتائج المعطاة في الجدول رقم(14) الخاص بمحور القيم المعرفية، حيث تأرجحت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور بين الأفراد غير المتوافقين الذين تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين(2.28-2.00)، وهي مرتبة على التوالي (2.00، 2.15، 2.24، 2.24، 2.27، 2.28)،وذلك على مستوى ست عبارات مرتبة ومرقمة كالآتي: (4، 9، 6، 5، 7، 3) وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي،وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أحيانا)في أداة الدراسة ،هذا بالنسبة لمجموعة الأفراد غير المتوافقين، أما المجموعة الثانية فتمثل أفراد عينة الدراسة المتوافقين على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء القيم المعرفية لدى تلاميذ المراهقة المبكرة،حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم على عبارات محور القيم المعرفية مابين (2.87-2.47) وهي مرتبة على التوالي (2.47، 2.58، 2.72، 2.87)، وذلك على مستوى أربع عبارات مرتبة ومرقمة كالآتي(10، 8، 2،

1)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم) في أداة الدراسة، مع ملاحظة أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة غير المتوافقين، وأفراد عينة الدراسة المتوافقين يساوي (2.38من3.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي من (2.35إلى3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم)في أداة الدراسة مما يوضح أن أفراد عينة الدراسة متجانسون في موافقتهم بشكل غير تام على أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء القيم المعرفية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، مما يدل على تدني القيم المعرفية نوعا ما لدى تلاميذ المراهقة المبكرة يؤكد ذلك الجدول رقم(25)الذي مر بنا سابقا والذي يوضح ترتيب مستوى القيم الست لدى التلاميذ،حيث أظهر أن مستوى القيم المعرفية ترتب في الدرجة الأخيرة بمتوسط يساوي (2.38من3.00)،وهذا يتفق مع دراسة (حامد زهران وإجلال يسري 1985) التي هدفت إلى معرفة القيم السائدة والقيم المرغوبة لدى طلاب وطالبات الثانوي والجامعي في كل من مصر والسعودية، حيث جاء ترتيب القيم في البلدين على النحو التالي:

(الاجتماعية، الاقتصادية، الجمالية، الدينية، السياسية، النظرية)، حيث احتلت القيم النظرية الترتيب الأخير أيضا في هذه الدراسة ،فأفادت هذه الدراسة البحث الحالي في دراسة الترتيب القيمي لدي الطلبة والتلاميذ ،كما أشارت هذه الدراسة (حامد زهران،وإجلال يسري)أيضا إلى تفوق الأبناء على الآباء في القيم النظرية والقيم الجمالية باعتبار أن القيم النظرية تعني الاهتمام بمعرفة الحقائق المتعلقة بالعالم المحيط بهم،ووضع العلم والثقافة في درجة عالية من حياتهم ،وأن يكونوا أكثر اهتماما بالنواحي المعرفية، وفي هذا الشأن قال (سهير كامل أحمد،2001): " نلاحظ أن هاتين القيمتين تتسقان وخصائص المرحلة العمرية التي يمر بها الأبناء من عينة الدراسة لكون عينة الدراسة الأبناء من المراهقين،- وهي المرحلة العمرية الخصبة لاستقبال وإدماج القيم واكتسابها-، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية التي أبدى فيها التلاميذ درجة كبيرة من الاستجابة نحو أربع عبارات من القيم المعرفية،وهي العبارات رقم (1، 2، 8، 10) والتي تراوحت متوسطات الاستجابة نحوها مابين(2.87-2.47)، وهي متوسطات تقع ضمن فئة (نعم)مما جعل المتوسط الحسابي العام ينتقل إلى فئة (نعم)أيضا بدرجة (2.38من3.00)مما يدل على أن المناهج التعلمية بشكلها الحال الإصلاحي تساهم في إكساب القيم المعرفية الواردة في العبارات الأربع،وهذا يتفق مع دراسة (نجوى عميرش،2006)التي هدفت إلى تشخيص القيم السائد والمتنحية لدى الطلبة الجامعيين في بعض مجالات حياتهم،والتي توصلت إلى أن أغلبية الطلبة يؤيدون قيم التفوق الدراسي واستقلال وقت الفراغ كقيم أساسية في مجال المستقبل،كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (الكوني،2007)التي هدفت إلى معرفة واقع القيم في مناهج التربية الوطنية بالجمهورية اليمنية وملامح توزيعها على صفوف المرحلة

التعليمية المتوسطة،حيث توصلت إلى أن أقل القيم تضمين بالمنهاج التعليمي هي القيم المعرفية الثقافية،وتقترب الدراسة الحالية مع دراسة(العوضي،2005)التي هدفت إلى الكشف عن أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر والتي توصلت إلى توسط القيم المعرفية من حيث ترتيبها بالنسبة لبقية القيم الست حيث جاءت كالآتي:(القيم الدينية،السياسية،النظرية،الاجتماعية،الجمالية ،الاقتصادية).

أما العبارات الست التي أبدى فها التلاميذ درجات متدنية من الاستجابة والتي كانت أرقامها على التوالي (4، 9، 6، 5، 7، 3) فمرد ذلك إلى خلو وافتقار المناهج التعليمية بشكلها الحالي لمثل هذه القيم وبالتالي افتقار التلاميذ لاكتساب مثل هذه القيم الممثلة في القيم التي تدعو إلى التدبر في مظاهر الكون،والقيم التي تزخر بالمواقف الداعية إلى تفجير طاقات التلاميذ الذهنية،والقيم الداعية لمواقف التفكير الإبداعي، والقيم الداعية إلى إكتساب زمام مهارات حل المشكلات التعليمية ،والقيم الداعية إلى البحث والإكتشاف ،كما يجعل افتقار المناهج التعليمية لمثل هذه القيم إلى عدم حملها محمل الجد من طرف المعلمين والأساتذة لتدريب التلاميذ عليها والدعوة إليها في كل المواقف والأدوار،وعدم تجسيدها لديهم من خلال النشاطات التعليمية المختلفة، مما يدعو المختصون على تخطيط المناهج وإعدادها والمنفذون لها من أساتذة ومعلمين إلى تضمين المناهج التعليمية لمثل هذه القيم لأهميتها بالنسبة لحاضر التلميذ ومستقبله،والحرص من المنفذين لها على تمثلها أولا وإكسابها للتلاميذ كلما سنحت الفرصة لذلك ومتابعة تجسيدها في سلوك التلاميذ من خلال مختلف النشاطات التعليمية وتقييم مدى تمثلها من طرف التلاميذ ،ووضع شبكة تقويمية لتعزيز مدى تمثلها بما يساعد المناهج التعليمية على أداء دورها في بناء منظومة القيم بصفة عامة لدى التلاميذ وذلك بصفة مقصودة وبشكل رسمي وليس عفوي، وهذا ما أكدته دراسة (حمودة،2009)التي هدفت إلى استنباط القيم التربوية المتضمنة في قصص المنهاج التعليمي الفلسطيني في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، ووضع تصور مقترح للاستفادة من القيم التربوية في قصص المنهاج الفلسطيني في مجال التعليم المدرسي، ومن أهم نتائج هذه الدراسة (تزخر القصص في كتب المطالعة والنصوص للمرحلة الأساسية العليا لقيم تربوية كثيرة ومتنوعة من بينها قيم تربوية عقلية معرفية كالتدبر والتفكير،ونفس الشيء بالنسبة لدراسة (أمال محمد بدوي،1996)التي هدفت إلى محاولة التعرف على أثر البرنامج المقترح (قصص وأفلام خيال علمي) في تدريب الأطفال على التفكير العلمي في تنمية القيم العلمية لدى الأطفال، والكشف عن العلاقة بين القيم العلمية والتفكير العلمي وكانت النتائج المتوصل إليها كما يأتي:

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار التفكير العلمي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح درجاتهم بعد التطبيق.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في مقياس القيم العلمية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح درجاتهم بعد التطبيق.

– توجد علاقة ارتباط بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار التفكير العلمي ومتوسطات درجاتهم على مقياس القيم العلمية.

وبالنظر إلى هذه الدراسات ونتائجها يستخلص أهمية ودور المناهج التعليمية والمنفذين لها في إرساء وتنمية القيم لدى التلاميذ إذا تم ذلك بشكل مقصود ومدروس من حيث التخطيط لذلك والتنفيذ والتقويم.

وبالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول رقم (14) والتي أعطت نتائج متأرجحة بين الموافقة وغير الموافقة بالنسبة لدور المناهج التعليمية في بناء القيم المعرفية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وبالنظر أيضا إلى المتوسط الحسابي العام لاستجابات التلاميذ على محور القيم المعرفية الذي بلغ (2.38من3.00)والذي يقع ضمن فئة (نعم)يمكن القول أن الفرضية تحققت جزئيا .

3: 2 – الفرضية الثانية الخاصة بالقيم الدينية :

* للمناهج التعليمية دور في بناء القيم الدينية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

للإجابة عن هذه الفرضية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، حيث أظهر الجدول رقم(15)، أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء القيم الدينية لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة وبدرجة عالية جدا بلغت نسبة 90%، وبأعلى متوسط بلغ (2.97)ضمن فئة (نعم) ولصالح العبارة (16)والتي تقول:(يدعو المنهاج التعليمي إلى حب الله ورسوله)، حيث اجتمعت معظم استجابات أفراد عينة الدراسة حولها،كما يتضح من نتائج الجدول على أدنى متوسط (2.08) ضمن فئة (أحيانا)ولصالح العبارة(13)،وهي العبارة الوحيدة في هذا المجال التي تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة نحوها بين (مؤيد ومحايد ومعارض) بنسب متقاربة إلى حد كبير ،ويعزى تدني هذه القيمة بالنسبة لهذه العبارة إلى طغيان القيم المادية الزاحفة والواردة مع العولمة التي اكتسحت الجانب الثقافي والقيمي للمجتمع مما حدا بغلبة الأثرة والأنا وأفول قيمة القناعة والرضى بالقليل لدى جل أطياف المجتمع وشرائحه وخاصة فئة الشباب والمراهقين الذين انبهروا بقيم الحضارة المادية السالبة واندفعوا نحو ملذاتها وإغوائها دون تفرقة بين الغث والسمين منها، مما يدعو إلى تعزيز المناهج التعليمية بالقيم الداعية إلى التوازن في مطالب الحياة المتعددة والمعقدة التي أرهقت الصغير والكبير على

السواء، وأحدثت شرخا في التكيف النفسي والاجتماعي لديهم، حيث تتفق الدراسة الحالية التي أظهرت نتائجها أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء القيم الدينية لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة بدرجة عالية جدا مع دراسة عبد الرحمن محمد عيسوي(1969) التي هدفت للحصول على بيانات ومعلومات عن الاتجاهات الدينية والخلقية لدى عينة من المراهقين تتراوح أعمارهم بين(18-11)سنة، وذلك لأن هناك افتراضات تقول أن الشعور الديني يضعف بدرجة كبيرة في فترة المراهقة،وأن موجات الإلحاد والاتجاه نحو نقد القيم والمعايير الدينية التي تلقاها المراهق عندما كان طفلا صغيرا، تسود هذه الموجات تفكير المراهقين وبالمقابل هناك اتجاه معارض مؤداه أن فترة المراهقة تتصف باتجاهات شديدة نحو التصوف والتدين الشديد ،والميل نحو التعاطف مع أصحاب المشكلات في المجتمع،وجاءت النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن الغالبية العظمى من هذه المجموعة (التلاميذ المراهقين)، وهي فئة الدراسة الحالية تتمتع باعتناق اتجاهات دينية وخلقية موجبة ، وعلى ذلك فإن الرأي القائل بوجود تدهور في كل من العقائد الدينية والخلقية بين المراهقين ليس بمؤبدٍ، بل إن النتائج الحالية تؤيد الافتراض القائل بأن المراهقة إن هي إلا فترة تتصف بالمثالية الخلقية وبالقيم الروحية وبالنزعات التصوفية ... وتؤيد هذه النتائج من الدراستين رأي القائلين من علماء النفس والاجتماع والتربية الذين يرون أن الدين عنصر أساسي من عناصر التكيف النفسي والترابط الاجتماعي، وأنه أداة ناجحة من أدوات النمو الروحي لدى أفراد المجتمع كبارا وصغارا ... ومن بين هؤلاء المفكرين المؤيدين للدين (كارل يونج) عالم النفس السويسري لأنه رأى أن انعدام الشعور الديني سبب كثيرا من مشاعر الخوف والقلق من المستقبل والشعور بعدم الأمان والنزوع نحو النزعات المادية البحتة،كما يؤدي إلى فقدان الشعور بمعنى هذه الحياة ويؤدي ذلك إلى الشعور بالضياع، وطبقا لهذا الرأي احتوت المناهج التعليمية في كثير من بلدان العالم على مادة التربية الدينية إيمانا بما للدين من أثر طيب في نفوس النشء، وخاصة لما للدين من دور فعال في تنمية السلوك الخلقي الحميد، ولماله من أثر على انخفاض نسبة الجرائم والانحرافات السلوكية والخلقية، ولماله من فوائد في تربية ضمائر التلاميذ، وهذا يدعم نتائج الدراسة الحالية التي حلت فيها القيم الدينية المرتبة الثانية في نسق القيم بعد القيم الاجتماعية. كما أشير إلى ذلك في الجدول السابق رقم (25) الخاص بترتيب السلم القيمي للقيم الست في هذه الدراسة، وهذا يتفق مع كل من دراسة (العوضي،2005)التي هدفت إلى الكشف عن أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر،حيث حصلت القيم الدينية على أعلى وزن نسبي لها، كما تتفق مع دراسة (خزار،2005)التي هدفت إلى معرفة القيم الدينية التي يتضمنها محتوى مناهج الكتب الثلاثة عينة البحث(كتاب الشريعة والسنة وكتاب المختار في الأدب والنصوص للصفوف الأولى ثانوي جذوع مشتركة)، حيث تفوق المجال الديني على بقية مجالات القيم الأخرى، كما

كان ترتيب القيم الدينية في المقام الأول لدى فئة الطلاب والطالبات الثانويين والجامعيين في دراسة (بشير معمرية، 2007 التي هدفت إلى معرفة الفروق في القيم لدى المراحل العمرية الثلاث (الثانويين والجامعيين والكبار فوق 30سنة)، ونفس الشيء بالنسبة لدراسة (علي مهدي كاظم،2002) التي هدفت إلى معرفة ترتيب القيم النفسية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس،حيث كشفت النتائج عن نسق قيمي مكون من القيم الدينية في المرتبة الأولى، والسياسية والنظرية والاجتماعية والاقتصادية وأخيراً الجمالية، كما أكدت دراسة (عماد الدين وآخرون،1979) هذه النتائج الممثلة لتفوق القيم الدينية في السلم الهرمي لترتيب القيم لدى فئة المراهقين من التلاميذ والطلبة ومختلف الأعمار ،وذلك في معرض البحث عن الصراع القيمي بين الآباء والأبناء وعلاقته بتوافق الأبناء النفسي، حيث أكدت نتائج الدراسة رسوخ القيم الدينية وعمق الإيمان الديني بين أفراد المجتمع ككل مع اختلاف قيمهم ،كما تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي أعطت نتائج متدنية بالنسبة لمجال القيم الدينية وتقهقر مرتبتها بالنسبة لبقية القيم سواء بالنسبة لمناهج التعليم أو بالنسبة لبعض الشرائح العمرية على نحو دراسة (حامد زهران وإجلال يسري،1985) التي هدفت إلى معرفة القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب العربي لكل من مصر والسعودية (طلاب وطالبات الثانوي والجامعي) حيث أظهرت النتائج ترتيب القيم الدينية في المرتبة الرابعة من السلم القيمي، حيث جاء ترتيب القيم الستة في البلدين على الوجه التالي:(الاجتماعية، الاقتصادية، الجمالية، الدينية، السياسية ،النظرية)،ونفس الأمر بالنسبة لدراسة (العرجا،2001)التي هدفت إلى تحديد القيم الدينية المتضمنة في كتابي القراءة والأدب للصف الثاني عشر بمحافظات غزة، حيث جاء ترتيب مجالات القيم كالآتي: (المجال العلمي، السياسي، البيئي، الديني، العقائدي الاجتماعي،التعبدي ،الاقتصادي)، مما حدا بالباحثة (وضحة علي السويدي،1989)إلى إعداد برنامج مقترح بتنمية القيم الدينية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية (المتوسطة) بدولة قطر،وكذلك الأمر بالنسبة للباحثة (نورهان منير حسن فهمي،1999)،حيث أعدت دراسة بعنوان القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية، والتي هدفت إلى تصميم برنامج لرعاية الشباب يدعم القيم الدينية التي تنعكس على كافة جوانب شخصيتهم،وتوصلت الباحثة إلى نتائج خاصة بمجتمع البحث، ونتائج عامة ،أما النتائج الخاصة بمجتمع البحث فهي أن برنامج التدخل المهني للخدمة الاجتماعية الذي طبقته الباحثة قد أدى إلى دعم القيم الدينية للطلاب الجامعيين من خلال الأنشطة المختلفة ذات التوجيهات والأبعاد الدينية، أما النتائج العامة من أهمها:

- أن الطلاب الجامعيين في حاجة ماسة للعديد من البرامج والأنشطة التي تعمل على دعم قيمهم الدينية
- يتوفر لدى الطلاب الجامعيين الاستعداد العقلي والنفسي للتزود بالمعارف والعلوم الدينية.

– أن مرحلة الشباب بخصائصها النفسية والاجتماعية تحتاج دائما إلى التوجيه المستمر الذي يدعم من القيم لديهم .

وبالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول رقم(15)والتي أعطت نتائج عالية جدا بالنسبة لدور المناهج التعليمية في بناء القيم الدينية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وبالنظر أيضا إلى المتوسط الحسابي العام لاستجابات التلاميذ على محور القيم الدينية الذي بلغ (2.67من 3.00)، والذي يقع ضمن فئة (نعم) يمكن القول أن الفرضية تحققت .

3 : 3 – الفرضية الثالثة الخاصة بالقيم الاجتماعية:

* للمناهج التعليمية دور في بناء القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

للإجابة عن هذه الفرضية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية،الانحرافات المعيارية، والرتب ،حيث أظهر الجدول رقم(16)أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء القيم الاجتماعية لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة ، وبدرجة عالية جدا بلغت نسبة 100%، وبأعلى متوسط بلغ(2.91) ضمن فئة (نعم)ولصالح العبارتين (30)و(27)،حيث اجتمعت معظم استجابات أفراد عينة الدراسة نحوهما، كما تظهر أيضا نتائج الجدول كل المتوسطات لكل العبارات لمحور القيم الاجتماعية تقع ضمن فئة (نعم)، حيث بلغت متوسطات العبارات السبع الأولى لمحور القيم الاجتماعية درجة عالية جدا مرتبة (2.91، 2.91، 2.87، 2.83، 2.72، 2.72، 2.69)، وذلك لصالح العبارات المرقمة والمرتبة كالآتي(30، 27، 28، 26، 21، 29، 24)، وبنسب عالية جدا (91.7% ،94% ، 89% ، 85.8% ، 74.8 % ، 78.4%، 75.2%)، تليها العبارات الثلاث الأخيرة، حيث بلغت متوسطاتها درجة عالية (2.65، 2.44، 2.43) وذلك لصالح العبارات المرقمة والمرتبة كالآتي (23، 22، 25)، وهي متوسطات تقع أيضا ضمن فئة (نعم) وبالتالي اجتمعت كل استجابات أفراد عينة الدراسة ضمن فئة (نعم) بما يؤكد أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم لدى تلاميذ المراهقة المبكرة، فترتيب محور القيم الاجتماعية حاز المرتبة الأولى كما يظهر في الجدول رقم(25) بأعلى متوسط يساوي(2.70) وهذا يتفق مع دراسة كل من (حامد زهران وإجلال يسري،1985)التي هدفت إلى معرفة القيم السائدة والمرغوبة لدى طلاب وطالبات الثانوي والجامعي، حيث جاء ترتيب القيم لديهم على النحو الآتي: (الاجتماعية، الاقتصادية، الجمالية، الدينية، السياسية، النظرية)، ودراسة (بشيرمعمرية،2007)، حيث جاء ترتيب القيم لدى طلاب وطالبات الثانوي والجامعي أيضا على النحو الآتي (القيم الدينية، القيم الاجتماعية ،النظرية ،السياسية، الاقتصادية ،الجمالية)،

وكذلك الأمر بالنسبة لدراسة(أسامة عبد الرحيم علي،2005) بعنوان القيم التربوية في صحافة الطفل،حيث جاء ترتيب القيم كالآتي (الدينية،الاجتماعية، السياسية، الجمالية، الاقتصادية).

ومن خلال هذه الدراسات نلاحظ أن القيم الاجتماعية تتقدم بقية القيم في الترتيب الهرمي كما هو الحال في الدارسة الحالية ودراسة (حامد زهران وإجلال يسري) وفي المرتبة الثانية كما هو الحال في دراسة (بشير معمرية)،ودراسة (أسامة عبد الرحيم علي)، وكذلك الأمر بالنسبة لجل الدراسات التي زخر بها الأدب التربوي في مجال ترتيب النسق القيمي بالنسبة للأفراد صغارا كانوا أو كبارا، وخاصة الطبقة المتعلمة والمثقفة مما يؤكد دور المناهج التعليمية في تنمية وإكساب القيم بكل أنواعها للمتعلمين على مستوى كل المراحل التعليمية من مرحلة الروضة إلى مرحلة التعليم الجامعي. ومما يؤكد هذا دراسة (مبارك ،1992)التي هدفت إلى تحديد القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ طلبة الصف السابع والثامن والتاسع أساسي، ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكسابها لهم ،حيث أشارت النتائج إلى أن أكثر الصفوف تجاوبا لمقياس القيم الاجتماعية الذي تم تطبيقه هم تلاميذ الصف التاسع لأنه أكثر المناهج تضمينا للمحتوى المناسب للقيم الاجتماعية، وفي دراسة(زشنك وكروج،1992)التي هدفت إلى معرفة قيم التلاميذ في المرحلة التمهيدية، والمرحلة الابتدائية في مدارس فلوريدا بأمريكا ،وذلك على مستوى ثلاث مدراس من مدارسها، وتم اختيار (10)طلاب من كل صف، وقدم لهم قائمة من سبع قيم اجتماعية ليرتبوها حسب أهميتها من وجهة نظرهم، وليعطي كل واحد قيمة ومثالا عليها ،وكانت النتائج كما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كل صف وآخر في ترتيبهم للقيم،كما أن جميع طلبة العينة اعتبروا قائمة القيم مهمة لهم ،ولا بد من الاعتقاد بها، وأن طلبة الصف الواحد رتبوا القيم بصورة متشابهة ،كما لا توجد فروق بين قيمة وأخرى من حيث أهميتها بالنسبة للطلبة ،ولا توجد فروق ذات دلالة بين الطلبة البيض والسود في ترتيبهم للقيم ،ولم يظهر أثر للجنس في ترتيب القيم للطلبة، وتدعيما لهذه النتائج المشار إليها في هذه الدراسات ينبغي التأكيد على تضمين المناهج التعليمية لهذه القيم وتعزيزها نظرا لفائدتها على الفرد والمجتمع على السواء،حيث تساهم القيم الاجتماعية في تماسك المجتمع ورص صفوفه ونشر التواد والتراحم والتضامن بين أفراده حيث تسعى كل الدول إلى تضمين مناهجها التعليمية هذا النوع من القيم للحفاظ على استقرارها وتوحد طبقاتها بكل أصنافهم وأجناسهم وألوانهم ولغاتهم، وإلى هذا أشارت دراسة (سفر آل قريش،2007)التي هدفت إلى التعرف على القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وكان من أبرز نتائجها التوصل إلى قائمة بالقيم الاجتماعية التي ينبغي أن تتضمنها كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة اشتملت على (40)قيمة، وأن كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة تضمنت (38) قيمة اجتماعية تكررت (1342)

تكرارا في جميع الكتب التي تم تحليل محتواها. وهي كتب (الصف الأول متوسط والثاني متوسط والثالث متوسط).

وتختلف نتائج الدراسة الحالية التي أفرزت نتائج عالية جدا بالنسبة للقيم الاجتماعية مع بعض الدراسات التي أظهرت نتائجها خلو أو افتقار القيم الاجتماعية في المناهج التعليمية حيث جاء ترتيبها في ذيل ترتيب النسق القيمي بالنسبة لعينة الدراسة على نحو دراسة (عبد الرزاق عريف، د،ت) التي تضمنت تحليل كتب القراءة للطور الثاني من التعليم الأساسي بالمدرسة الجزائرية، حيث توصل الباحث إلى ترتيب ترتيب القيم كالآتي (القيم الدينية،القيم الوطنية،القيم التنموية،القيم الترويحية، القيم المعرفية القيم الذاتية،القيم الاجتماعية)،وكذلك الأمر بالنسبة لدراسة (العرجا،2001)،حيث استخدم الباحث قائمة للقيم صنفها كالاتي:

(المجال العقائدي، التعبدي، الديني، الاجتماعي، الاقتصادي، السياسي، العلمي ،البيئي، الجمالي) ، وكان من نتائج ترتيب هذه القائمة من القيم كالآتي:(المجال العلمي،المجال السياسي،المجال البيئي،المجال الأخلاقي،المجال العقائدي ،المجال الاجتماعي،المجال التعبدي ،فالمجال الاقتصادي)، كما أشارت نتائج دراسة (علي مهدي كاظم،2002) إلى توسط القيم الاجتماعية قائمة القيم الأخرى في معرض ترتيب القيم النفسية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس،حيث كشفت النتائج عن نسق قيمي مكون من:(القيم الدينية، السياسية، النظرية،الاجتماعية، الاقتصادية، الجمالية).

وبملاحظة نتائج هذه الدراسات الأخيرة يستخلص افتقار المناهج التعليمية للقيم الاجتماعية وعدم توازنها في تضمين القيم بمختلف أنواعها وبشكل متوازن، مما يؤدي إلى تشكيل الشخصية غير المتوازنة في اعتقادها وآرائها ومواقفها وأحكامها، مما يستدعي القائمين على تخطيط وبناء المناهج التعليمية إلى مراعاة الجانب القيمي وبشكل مدروس ومقصود، وبث القيم في مختلف الأنشطة التعليمية داخل الصف الدراسي وخارجه من خلال الأنشطة اللاصفية قصد تثبيتها وترسيخها في ذهن وسلوك التلاميذ .

وبالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول رقم(16)والتي أعطت نتائج عالية جدا بالنسبة لدور المناهج التعليمية في بناء القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة وبالنظر أيضا إلى المتوسط الحسابي العام لاستجابات التلاميذ على محور القيم الاجتماعية الذي بلغ (2.70من3.00)، والذي يقع ضمن فئة (نعم)، يمكن القول أن الفرضية تحققت

3: 4 – الفرضية الرابعة الخاصة بالقيم الجمالية:

* للمناهج التعليمية دور في بناء القيم الجمالية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

للإجابة عن هذه الفرضية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، حيث أظهر الجدول رقم(17)أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء القيم الجمالية لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وبدرجة عالية جدا بلغت نسبة 70%، وبأعلى متوسط بلغ(2.88) ضمن فئة (نعم)ولصالح العبارة (39)، (يدعو المنهاج التعليمي للمحافظة على جمال الطبيعة وعدم تلويثها)، حيث اجتمعت معظم استجابات أفراد عينة الدراسة حولها، تليها العبارات الست الأخرى التي تقع متوسطاتها أيضا ضمن فئة (نعم)،وهي مرتبة كالآتي:

(2.83، 2.72، 2.65، 2.53، 2.51، 2.35)، ولصالح العبارات مرتبة ومرقمة كالأتي: (34، 31، 32، 33، 35، 37) ،أما بقية المتوسطات الثلاثة المتبقية فهي تقع ضمن فئة أحيانا، وهي مرتبة كالآتي: (2.22، 2.14، 1.94) ولصالح العبارات المرتبة والمرقمة كالآتي (40، 36، 38)، كما يتضح من نتائج الجدول على أدنى متوسط(1.94)ضمن فئة أحيانا ولصالح العبارة (38) وهي العبارة الوحيدة في هذا المجال التي تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة نحوها من الفئات الثلاثة(نعم،أحيانا،لا) بنسب متقاربة، ويعزى تدني هذه القيمة بالنسبة لهذه العبارة: (يخلو المنهج التعليمي من الدعوة إلى ممارسة فن التصوير) إلى افتقار المنهج التعليمي من خلال أنشطته التعليمية، وخاصة نشاط التربية الفنية والتشكيلية إلى الدعوة إلى مثل هذه القيمة الجمالية بكل أشكالها من رسم وزخرفة وتصوير ونحت وتشكيل نماذج ومجسمات من جهة، وإلى عدم اهتمام الأساتذة والمعلمين بهذا النشاط بشكل خاص واعتباره نشاطا ثانويا من جهة أخرى، مما يستدعي إلى تعزيز المناهج التعليمية وتضمينها هذا النوع من القيم وحث المعلمين والأساتذة على تجسيدها في نفوس التلاميذ ضمن كل النشاطات الدراسية باعتبار القيم الجمالية تلازم الإنسان في المكان والثوب والبدن والبيئة التي يحيا فيها ويرتادها للعب والاستحمام والترفيه أو العمل، وهي لا تقل أهمية عن بقية القيم ولا يمكن المفاضلة بينها حيث يكمل بعضها البعض، لبناء الشخصية المتكاملة المتوازنة المستقرة نفسيا والمتوافقة اجتماعيا.

وبملاحظة الجدول رقم(25) الخاص بترتيب محاور القيم الست للدراسة الحالية يستخلص أن ترتيب القيم الجمالية وقع في المرتبة الخامسة وقبل الأخيرة وهذا يتفق إلى درجة كبيرة مع كثير من الدراسات التي تذيلت فيها القيم الجمالية ترتيب النسق القيمي أو كانت في المرتبة ما قبل الأخيرة، وذلك لكثير من الشرائح العمرية تلاميذا كانواأو طلبة أو عمالا،وذلك على نحو دراسة (محمود السيد أبو النيل،1986)التي هدفت إلى التعرف على القيم التي تميز العمال المنتجين والعمال غير المنتجين، وكان الترتيب في كلتا المجموعتين كالتالي:(القيم الدينية،القيم الاقتصادية، القيم السياسية،القيم الاجتماعية،القيم النظرية،القيم الجمالية)،وكذلك دراسة (علي مهدي كاظم،2002) التي هدفت إلى معرفة ترتيب القيم لدى

طلبة جامعة السلطان قابوس،حيث كشفت النتائج عن نسق قيمي مكون من: (القيم الدينية، السياسية،النظرية،الاجتماعية،الاقتصادية،وأخيراالجمالية)،ودراسة(العوضي،2005)التي هدفت إلى الكشف عن أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر،التي حصلت فيها القيم الدينية على أعلى وزن تليها السياسية ثم النظرية فالاجتماعية ثم الجمالية فالاقتصادية ،وكذلك الأمر بالنسبة لدراسة (بشير معمرية،2007)،التي هدفت إلى معرفة الفروق في القيم لدى المراحل العمرية الثلاث (الثانويين،الجامعيين،الكبار)،وكان من نتائجها ترتيب القيم لدى فئة (الطلاب والطالبات) كالآتي: (القيم الدينية ،الاجتماعية، النظرية، السياسية، الاقتصادية، الجمالية)، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع كثير من دراسات أخرى وبدرجة أقل لصالح هذه الدراسات من حيث ترتيب السلم القيمي لدى عينات من الشرائح العمرية المختلفة، حيث وقع ترتيب القيم الجمالية في المرتبة الثالثة أحيانا مثل دراسة (حامد زهران وإجلال يسرى،1985) المشار إليها سابقا ودراسة (إيمان العربي نقيب،2002) التي هدفت إلى معرفة دور المسرح في إكساب الطفل القيم التربوية، حيث وصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها إبراز مجموعة من القيم التي تكررت، وكان ترتبها كالآتي: (القيم الاجتماعية، القيم الأخلاقية، القيم الجمالية، السياسية، الدينية، الاقتصادية)، كما كان ترتيب القيم في المرتبة الرابعة أحيانا أخرى،وذلك في كل من دراسة (عبد الرزاق عريف،د،ت) بعنوان :القيم التنموية في المدرسة الجزائرية، حيث كان ترتيب القيم التي توصل إليها الباحث كالآتي:(القيم الدينية،القيم الوطنية،القيم الجمالية،القيم المعرفية،القيم الذاتية ،القيم الاجتماعية) ،ودراسة (أسامة عبد الرحيم علي،2005) بعنوان:القيم التربوية في صحافة الطفل، حيث كشفت الدراسة عن ترتيب السلم القيمي في مجلتي علاء الدين وباسم كالآتي:(القيم الدينية، القيم الاجتماعية،القيم السياسية،القيم الجمالية،القيم الاقتصادية) .

ومن خلال النتائج التي رشحت عن هذه الدراسات التي تذيلت فيها القيم الجمالة الترتيب، أو ترنحت بين المرتبة الثالثة أحيانا والرابعة أحيانا أخرى، يستخلص ضعف القيم الجمالية لدى كل هذه الفئات من الشرائح العمرية المختلفة مؤداه إلى افتقار المناهج التعليمية إلى الدعوة إلى تجسيد هذا النوع من القيم لدى التلاميذ والطلبة في كل المراحل التعليمية، مما جعلهم أقل اهتماما بالنواحي الجمالية والشكلية والتناسقية والتنظيمية، وقلة الاهتمام بالتربية البيئية التي تدعو إلى المحافظة على جمال الطبيعة لما لها من آثار نفسية على كل الأفراد صغارا كانوا أم كبارا من الترويح على النفس ودفع الملل والكآبة وإزالة التوتر والقلق، وذلك على عكس دراسة(حمودة،2009) التي تزخز فيها القيم التربوية العديدة على غرار القيم التربوية الجمالية مثل جمال التعبير والتصوير البلاغي، والقيم التربوية الجمالية الجسمية كالنظافة والحفاظ على الصحة، وهذا يتوافق مع مرحلة المراهقة التي يفترض فيها ازدياد الميل نحو القيم الجمالية، كما هو ملاحظ في الواقع

المعيش، حيث يبدو الشباب أكثر اهتماما بالهندام والأناقة الجسمية، وأنهم أكثر ميلا إلى ما هو جميل، وانبهاراً بالمظاهر الجمالية، وتقليداً كما أفرزته الحضارة المادية من مظاهر الموضة والأزياء، وأكثر تعلقا لما أنتجته من مخترعات تكنولوجية ما تعلق منها بوسائل نقل مبهرة، أو وسائل اتصال مذهلة، إلى ذلك أشارت دراسة (روكيش)،(Rockeach,1973) التي اهتمت بإيضاح الارتقاء في نسق القيم لشرائح عديدة من المجتمع الأمريكي عبر مختلف المراحل العمرية من (11سنة إلى70 سنة)، حيث كان من نتائجها ازدياد القيم الجمالية في فترة المراهقة ثم تقل في المراحل العمرية التي تليها، ومن بينها قيم التهذيب والجمال والميل إلى ما هو جميل .

وبالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول رقم(17) والتي أعطت نتائج عالية بالنسبة لدور المناهج التعليمية في بناء القيم الجمالية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وبالنظر أيضا إلى المتوسط الحسابي العام لاستجابات التلاميذ على محور القيم الجمالية الذي بلغ (2.47من3.00)،والذي يقع ضمن فئة(نعم)، يمكن القول أن الفرضية تحققت.

3: 5 – الفرضية الخامسة الخاصة بالقيم الاقتصادية:

* للمناهج التعليمية دور في بناء القيم الاقتصادية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

للإجابة عن هذه الفرضية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب، حيث أظهر الجدول رقم(18) أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء القيم الاقتصادية لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة وبدرجة عالية جدا بلغت نسبة 90%، وبأعلى متوسط بلغ (2.79) ضمن فئة (نعم)، ولصالح العبارة (47) (يعتبر المناهج التعليمي الغش في البيع والشراء مانعا للربح الكثير)، حيث اجتمعت معظم استجابات أفراد عينة الدراسة حولها، تليها العبارات الثمان الواقعة ضمن فئة (نعم) أيضا والمرقمة كالآتي(41، 46، 50، 44، 43، 45، 48، 42)، كما يتضح من نتائج الجدول على أدنى متوسط (2.21) ضمن فئة (أحيانا)،ولصالح العبارة (49) (يفضل المناهج التعليمي الملكية الخاصة على الملكية العامة)، وهي العبارة الوحيدة التي اجتمعت نصف استجابات أفراد عينة الدراسة حولها بنسبة(50%)تقريبا،ولعل هذا راجع إلى اعتقاد التلاميذ أن المقصود بالملكية الخاصة ما يخصهم من ممتلكات خاصة مدرسية كانت أو منزلية، وهذا يعتبر أمرا عاديا بالنسبة لكل شخص من حيث الفطرة الداعية إلى حب التملك والجمع والاقتناء،أو عدم الإلمام بالمفهوم الواسع للملكية الخاصة والملكية العامة الذي يشمل كل مجالات الحياة ومرافقها ومؤسساتها المدنية والاجتماعية والاقتصادية الخاصة والعامة، مع ملاحظة أن العبارة دالة كما أشارت إليها النتائج الواردة في الجدول الخاص بمحور القيم الاقتصادية الذي ترتب في الدراسة الحالية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي عام يساوي

(2.54)بالنسبة لبقية القيم، وهذا يتفق تقريبا مع دراسة (حامد زهران وإجلال يسري،1985) المشار إليها سابقا،حيث أظهرت النتائج الترتيب القيمي الآتي:(الاجتماعية، الاقتصادية ،الجمالية، الدينية، السياسية، النظرية) ،وكذلك الأمر بالنسبة لدراسة (محمود السيد أبو النيل،1986)التي أشارت نتائجها إلى ترتيب قيمي على النحو الآتي:(الدينية ،الاقتصادية، السياسية،الاجتماعية ،النظرية،الجمالية)،وحسب النتائج المشار إليها في الجدول الخاص بمحور القيم الاقتصادية الذي تمخض على متوسط حسابي يساوي (2.54)ضمن فئة (نعم)،وحسب استجابات أفراد عينة الدراسة التي اجتمع معظمها على دور المناهج التعليمية في بناء وتنمية هذا النوع من القيم لدى التلاميذ، يمكن القول أنهم أكثر اهتماما بما هو نافع ومفيد من حيث إتقان العمل لازدهار الاقتصاد الوطني،وأكثر إدراكا واعتقادا بالتنمية الوطنية من خلال الإكثار من مشاريع الإنتاج لتنيمة الاقتصاد، والحفاظ على الثروة الوطنية من خلال محاربة الغش في البيع والشراء والكسب المشروع، ومشاركة الجميع لتحقيق التنمية والمنفعة العامة، مما يدعو إلى تعزيز وتضمين المناهج التعليمية بهذا النوع من القيم الباعثة على الاستقرار الفردي والأسري والاجتماعي، حيث أشارت كثير من الدراسات إلى مدى تضمين المناهج التعليمية بالقيم الاقتصادية لأهميتها على الفرد والمجتمع والخاص والعام لتعمل بدورها على تجسيدها في أذهان وسلوك النشء على مستوى كل المراحل التعليمية، ومن بينها دراسة كل من (الكوني،2007) التي هدفت إلى معرفة واقع القيم في مناهج التربية الوطنية بالجمهورية اليمنية، وملامح توزيعها على مفردات صفوف المرحلة الأساسية، حيث توصلت الدراسة إلى أن محاور القيم الثلاث (القومية الوطنية،العلمية الاقتصادية، الروحية الأخلاقية) احتلت الترتيب على التوالي (1، 2، 3)، بمعنى أن محور القيم الاقتصادية حل في المرتبة الثانية بالنسبة لتضمينها في مناهج التعليم،كما أشارت دراسة(عبد الرزاق عريف،د،ت) بعنوان: القيم التنموية في المدرسة الجزائرية التي هدفت إلى معرفة مدى تضمين كتب القراءة للطور الثاني أساسي بالقيم التنموية الايجابية،حيث حلت القيم التنموية الاقتصادية في المرتبة الثالثة، بعد كل من القيم الدينية والقيم الوطنية، وتختلف الدراسة الحالية مع كثير من الدراسات التي احتلت فيها القيم الاقتصادية المرتبة الأخيرة مثل دراسة(العوضي،2005) التي أشارت نتائجها إلى الترتيب القيمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر) الآتي: القيم الدينية ،السياسية،النظرية، الاجتماعية ثم الجمالية وأخيرا الاقتصادية)، وكذلك دراسة (إيمان العربي النقيب،2002) بعنوان : القيم التربوية في مسرح الطفل حيث توصلت إلى نتيجة مفادها إبراز مجموعة القيم التي ظهرت وتكررت أثناء العرض، وعلى مستوى النص المسرحي،وهي مرتبة حسب النسب المئوية، المتحصل عليها وذلك كالآتي:(القيم الأخلاقية، القيم الاجتماعية، القيم السياسية، القيم الجمالية ، الدينية،وأخير القيم الاقتصادية بنسبة أقل)، ونفس النتيجة بالنسبة لدراسة(أسامة عبد الرحيم

علي، 2005) بعنوان:القيم التربوية في صحافة الطفل لمعرفة الترتيب القيمي في مجلات الأطفال لكل من المجتمعين المصري والسعودي،حيث كشفت الدراسة عن ترتيب السلم القيمي في مجلتي علاء الدين وباسم كالآتي: (القيم الدينية،القيم الاجتماعية،القيم السياسية،القيم الجمالية،القيم الاقتصادية)، وقريبا من ذلك بالنسبة لدراسة (علي مهدي كاظم،2002)التي ترتبت فيها القيم الاقتصادية المرتبة ما قبل الأخيرة، حيث كشفت النتائج عن نسق قيمي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس مكون من (القيم الدينية،السياسية،النظرية،الاجتماعية،ثم الاقتصادية،فالجمالية)،ونفس الشيء بالنسبة لدراسة (بشير معمرية،2007)،حيث كشفت النتائج عن نسق قيمي لدى (طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية) مرتب كالآتي:(القيم الدينية، الاجتماعية، النظرية،السياسية ،الاقتصادية، الجمالية) .

وبملاحظة نتائج هذه الدراسات التي أظهرت نتائج متدنية بالنسبة للقيم الاقتصادية التي احتلت فيها الترتيب القيمي الأخير أو ما قبل الأخير، فإن دلت هذه النتائج على شيء فإنما دلت دلالة قاطعة على افتقار المناهج التعليمية للدعوة لتنمية وتجسيد هذه القيم في نفوس التلاميذ وبالتالي في سلوكهم ونمطهم المعيشي وأدوارهم في الحياة، مثال ذلك دراسة كل من (العرجا،2001)،ودراسة (صبري،2001)حيث كشفتا عن نتائج هزيلة ونسب ضعيفة لما تحتويه وتتضمنه المناهج الدراسية من القيم الاقتصادية، من خلال الكتب المقررة، حيث أن أقل من(5%)بالنسبة لدراسة العرجا،وبنسبة (1.85%) بالنسبة لدراسة صبري، مما يستدعي تعزيز وتثمين المناهج التعليمية بهذا النوع من القيم التي لا تقل أهمية عن باقي القيم الأخرى التي تتطلبها بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة.

وبالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول رقم(18) والتي أعطت نتائج عالية جداً في الدراسة الحالية بالنسبة لدور المناهج التعليمية في بناء القيم الاقتصادية لدى التليمذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وبالنظر أيضا إلى المتوسط الحسابي العام لاستجابات التلاميذ على محور القيم الاقتصادية الذي بلغ (2.54من3.00)،والذي يقع ضمن فئة (نعم)،يمكن القول أن الفرضية تحققت.

3: 6 – الفرضية السادسة الخاصة بالقيم السياسية:

* للمناهج التعليمية دور في بناء القيم السياسية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

للإجابة عن هذه الفرضية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، حيث أظهر الجدول رقم(19) أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء القيم السياسية لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وبدرجة عالية جدا بلغت نسبة 80%، وبأعلى متوسط بلغ(2.96) ضمن فئة(نعم)، ولصالح العبارة(51) (يحث المنهاج التعليمي على حب الوطن وحمايته)، حيث اجتمعت معظم استجابات أفراد عينة الدراسة حولها، تليها العبارات السبع الواقعة ضمن فئة (نعم)أيضا والمرقمة

كالآتي (52، 55، 58، 54، 57، 56، 59)، باستثناء العبارتين رقم(53، 60) اللتين تقع متوسطاتهما ضمن فئة (أحيانا)، وهما على التوالي (2.02، 1.79)، حيث أظهرت نتائج الجدول أن العبارة (53)بمتوسط(2.02من3.00)غير دالة، وهي العبارة الوحيدة التي تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة حولها بين الفئات الثلاثة (نعم، أحيانا،لا) بنسب متقاربة كالآتي:(32.6%،37.2%،30.3%)، ويعزى تدني هذه القيمة بالنسبة لهذه العبارة (يشجع المنهاج التعليمي على الانتماء للوطن ولغيره من الأوطان) إما إلى عدم إدراك مفهوم الانتماء بشكل جلي لدى التلاميذ، ومرد ذلك إلى خلو المنهاج التعليمي من خلال أنشطته التعليمية، وخاصة نشاطي التربية المدنية والتاريخ إلى الدعوة لترسيخ مثل هذه القيمة الوطنية في أذهان التلاميذ وتفسيرهم لها، وتمثلها في سلوكهم ومواقفهم، وذلك من خلال طرائق عدة تراعي التدرج في تنمية مثل هذا النوع من القيم وعبر مراحل متوالية،(الذيب إبراهيم،104/2005)،والتي تتمثل أولا في التوعية بهذه القيمة، أي إثارة انتباه التلميذ، وتحفيز ذهنه للحصول على قدر كبير من المعرفة بهذه القيمة وأهميتها، وثانيا الفهم الصحيح والواضح لهذه القيمة الخالي من الشبهات–على نحو التعلق بالأوطان الأخرى والرغبة في الانتماء لها واكتساب جنسيتها طلبا للعيش الرغيد والمخاطرة بالحياة وغلبة مفهوم الحرقة، خاصة لدى فئة الشباب المراهقين– نتيجة للأزمات الاقتصادية والتطاحن والاستبداد السياسي الذي تعيشه شعوب هذه الأوطان. وثالثا التطبيق العلمي لهذه القيمة، أي الممارسة الحقيقية على مستوى المشاعر والأحاسيس والأفكار والاهتمامات والألفاظ والمواقف العلمية، حيث تمثل هذه المرحلة التجسيد العلمي للقمة وتمثلها من خلال سلوك التلميذ. ورابعا مرحلة التعزيز وهو تعميق الفهم وتجويد مستوى التطبيق العلمي للقيمة مع دعم مستوى الذاتية في ممارسة القيمة، وتقديم النموذج القدوة في التمسك بها وتطبيقها في إطار من التعزيز الايجابي والسلبي الذي يدعم ويحفز التلميذ نحو تعميق الفهم لها وتجويد تطبيقها، ولا يتم ذلك إلا من خلال أداء الدور المنوط بالمعلمين والأساتذة بجد وبصورة مقصودة لتجسيد هذه القيم وتنميتها لدى التلاميذ والطلبة.

كما اتضح من نتائج الجدول على أدنى متوسط (1.79)ضمن فئة (أحيانا) ولصالح العبارة (60) (يقاوم المنهاج التعليمي استعمال العنف للوصول إلى الغايات)، وهي العبارة الوحيدة التي اجتمعت أكثر من نصف استجابات أفراد عينة الدراسة حولها بنسبة (51.40%) وذلك أكثر ضمن فئة (لا) مما يدعو للقول أن المنهاج التعليمي لا يعير اهتمام بالنسبة لقيمة نبذ العنف واستعماله للوصول إلى الغايات وتحقيق المطامح والمطامع سواء بالنسبة للأفراد أو الجماعات أو الجمعيات الرسمية أو الهيئات الرسمية التي تتقلد تسيير شؤون الحكم والبلاد، مما يستدعي المخططين لبناء المناهج ومنفذيها إلى النظر بعين الاعتبار لهذا النوع من القيم لأهميتها وخطورتها في نفس الوقت على الأفراد والمجتمعات وذلك بتضمين

المناهج بالقيم الداعية إلى نبذ العنف والتطرف بكل أشكاله وصوره، وتجسيد ذلك في أذهان وسلوك التلاميذ والطلبة من خلال القدوة قولا وعملا، والتجسيد العملي لها في كل المواقف والأدوار، مع ملاحظة أن العبارة دالة، كما أشارت إليه النتائج الواردة في الجدول الخاص بمحور القيم السياسية الذي ترتب في الدراسة الحالية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي عام يساوي (2.53) بالنسبة لبقية القيم، وذلك ضمن فئة (نعم) مما يمكن القول أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء القيم السياسية لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة وتزخر بالقيم الداعية إلى ذلك، وهذا يتفق مع دراسة (خوني وريدة ،د.ت) التي هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة المدرسة من خلال الأستاذ في غرس قيم الانتماء والولاء للوطن، وقيم التضحية والدفاع عن الوطن، وحب الرموز الوطنية والاعتزاز بها، والالتزام بالأنظمة والقوانين،وذلك لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة،وكانت استجابات التلاميذ متركزة في البديل (نعم) بنسب عالية، وتم التأكد من أن قيم الانتماء والولاء للوطن متوفرة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ودراسة (المطلس،2010) التي هدفت إلى التعرف على مدى توافر قيم الولاء الوطني في المناهج والكتب الدراسية للمرحلتين الأساسية والثانوية، وأظهرت النتائج أن قيم الولاء الوطني تتوافر في الكتب الدراسية للمرحلتين التعليميتين حيث بلغت تكراراتها (15898) جملة، وكذلك دراسة (فؤاد الصلاحي بالجامعة اليمنية، (2007) التي هدفت إلى التعرف على مدى حضور مفهوم التربية المدنية في المنهج المدرسي اليمني، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن مضمون المقررات الدراسية يهدف إلى إكساب الطلاب جملة من القيم المدنية والحضارية، وترسيخ وعيهم بالواجب الوطني، وتنمية روح المواطنة، وإدراك معناها، ومعرفة القانون والسياسة، وترسيخ مفهوم الحكم الراشد والشفافية، ومفهوم الديمقراطية والتي تقابل الشوري، والدفاع عن الوطن واحترام أولي الأمر، وتنمية روح المسؤولية وتحملها، وترسيخ الوعي بالجانب الوطني، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية تماما بالنسبة لترتيب القيم السياسية التي احتلت المرتبة الرابعة مع دراسة (بشير معمرية،2001) التي أسفرت نتائجها على ترتيب نسق قيمي لفئة الطلاب والطالبات كالآتي:(القيم الدينية، الاجتماعية، النظرية، السياسية، الاقتصادية، الجمالية)، وكذلك الأمر بالنسبة لدراسة (إيمان العربي النقب،2002) بعنوان القيم التربوية في مسرح الطفل، حيث توصلت إلى نتيجة مفادها إبراز مجموعة القيم مرتبة حسب النسب المتحصل عليها كالآتي (القيم الخلاقة، القيم الاجتماعية ،القيم الجمالية،القيم السياسية،القيم الدينية،القيم الاقتصادية)، كما تتفق أيضا نتائج الدراسة الحالية تقريبا مع بعض الدراسات التي حلت فيها القيم السياسية في المرتبة الثالثة على نحو دراسة (محمود السيد أبو النيل،1986)التي هدفت إلى التعرف على القيم التي تميز العمال المنتجين وغير المنتجين، حيث كان الترتيب في كلتا المجموعتين كالتالي: (القيم الدينية،القيم الاقتصادية،القيم السياسية،القيم الاجتماعية،القيم

النظرية،القيم الجمالية)، وكذلك دراسة (أسامة عبد الرحيم علي،2005) بعنوان: القيم التربوية في صحافة الطفل، حيث كشفت الدراسة عن ترتيب السلم القيمي لدى الأطفال كالآتي: (القيم الدينية،القيم الاجتماعية،القيم السياسية،القيم الجمالية،القيم الاقتصادية)، كما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي تقدمت فيها القيم السياسية وأحيانا تتوسط ترتيب النسق القيمي لدى الطلاب واحتلت فيها المرتبة الثانية في كل من دراسة (علي مهدي كاظم،2002)، حيث كشفت النتائج عن نسق قيمي مكون من: (القيم الدينية، القيم السياسية، النظرية، الاجتماعية، الاقتصادية، الجمالية)، ودراسة (العوضي،2005) التي كان من أهم نتائجها ترتيب النسق القيمي على النحو الآتي: (القيم الدينية، السياسية ، النظرية الاجتماعية، الجمالية، الاقتصادية).

وبعد استعراض الدراسات الخاصة بالقيم السياسية يستخلص إلى تذبذب ترتيبها من دراسة إلى أخرى تارة في بداية الترتيب، وأحيانا متوسط ترتيب النسق القيمي، وتارة أخرى تتذيل الترتيب القيمي أو المرتبة ما قبل الأخيرة، وهذا راجع إلى عدم تكثيف وتوافر المناهج بهذا النوع من القيم، وعدم توازن توزيعها على المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية وذلك على مستوى كل مرحلة تعليمية لضمان ثبات دوامها واستمرارها وبالتالي ترسيخها وتثبيتها لدى التلاميذ والطلبة على مستوى كل المراحل العمرية، ومراعاة المكونات الثلاثة الأساسية للقيم المعرفية والوجدانية والمهاراتية عند تخطيط المناهج وبنائها وشمولها لكل الأنشطة الصفية واللاصفية، وإيلاء الاهتمام بالتنشئة السياسية والوطنية السوية لأجيال الغد، وذلك بتضمين المناهج التعليمية القيم الوطنية والسياسية وذلك على مستوى كل المراحل التعليمية من التعليم القاعدي إلى التعليم العالي.

وبالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول رقم(19)،والتي أعطت نتائج عالية جدا في الدراسة الحالية بالنسبة لدور المناهج التعليمية في بناء القيم السياسية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وبالنظر أيضا إلى المتوسط الحسابي العام لاستجابات التلاميذ على محور القيم السياسية الذي بلغ (2.53من3.00)، والذي يقع ضمن فئة (نعم)، يمكن القول أن الفرضية تحققت .

3: 7 – الفرضية السابعة الخاصة بنتائج الفروق حسب متغير الجنس:

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير الجنس .

للإجابة عن هذه الفرضية، تم حساب المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث ومجموعة الذكور، واستخدام اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (independent t-test)،حيث أظهرت نتائج الجدول رقم(20) المتوسط الحسابي للإناث وعددهن (117) يساوي (154.30) والمتوسط الحسابي للذكور

وعددهم(101) يساوي (151.83)، حيث تظهر هذه النتيجة تقارب المتوسطين حيث الفرق بينهما(2.467)، كما تظهر نتائج الجدول رقم(21) قيمة مستوى الدلالة (sig=0.118)غير الدالة إحصائيا لأنها أكبر من(ألفا) بقيمة (0.05)، كما تظهر قيمة اختبار "تا" الفروق الضعيفة أيضا إذ بلغت(1.568)فقط، ومنه يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير الجنس، وهذا يعني أن الجنس ليس له تأثير على منظومة القيم لدى تلاميذ المراهقة المبكرة في الدراسة الحالية، ولعل هذا راجع إلى مجموعة من الخصائص المشتركة لعينة الدراسة الحالية من حيث تقارب العدد لعينة الذكور وعينة الإناث، والخصائص الثقافية المشتركة، والمناهج الموحدة التي يستقي منها التلاميذ منظومة القيم بمجالاتها المتعددة، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي المتقارب في المجال الجغرافي الواحد الذي يشترك فيه عينة الدراسة الحالية.

وتتفق هذه النتيجة في الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (حامد زهران وإجلال يسري، 1985) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ تعزى للجنس، وكذلك نتيجة دراسة(زشنك وكروج Schnnkeand Krogh،1992)، ودراسة (ماري marie،1998)،ودراسة (فضيلة يونس،2007)التي اقتصرت على القيم الأخلاقية حيث أشارت إلى عدم وجود فروق إحصائية جوهرية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (عبد اللطيف خليفة،1986)التي تميزت فيها الإناث عن الذكور بظهور عامل التوجه الديني، وذلك في المراحل العمرية الثلاث (الطفولة المتأخرة المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة)، واختلفت أيضا مع دراسة كل من (عطية محمود،1994) بعنوان التغير القيمي لدى طلبة علم النفس في الجامعة، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في القيم النظرية لصالح الذكور، والقيم الجمالية لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة في القيم الأخرى، ودراسة (الخلف،1996) حيث أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الذكور في أبعاد القيم السياسية والاقتصادية والمعرفية، في حين تفوقت الإناث في القيم الجمالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق لصالح طلبة جامعة مؤتة، ولصالح طلبة السنة الثانية، وطلبة المدينة في جميع أبعاد القيم، ودراسة(العوضي،2005)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعود إلى متغير الجنس في كل من القيم الجمالية والاجتماعية والدينية لصالح الذكور في القيم الجمالية، ولصالح الإناث في القيم الاجتماعية والدينية، كما تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات الأخرى التي اقتصرت على قيمة واحدة على نحو دراسة (هانت(Hunt) ودوباشي (Dobashi)،1976) بعنوان علاقة القيم الدينية بالجنس ،حيث توصلت إلى أن هناك تفوق في القيم

الدينية للإناث على الذكور، ودراسة (مغنس (Mcguiness)،1985) بعنوان علاقة القيم الجمالية بالجنس، وتوصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للقيم الجمالية لصالح الإناث على الذكور، ودراسة (أمال محمد بدوي،1996) التي اقتصرت على القيم المعرفية بعنوان فاعلية استخدام الخيال العلمي في تدريب الأطفال على التفكير العلمي وتنمية قيمهم العلمية، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في مقياس القيم العلمية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح درجاتهم بعد التطبيق وكذلك توجد فروق ذات دلالة احصائية في اختبار القيم العلمية لدى الذكور والإناث من أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وبملاحظة نتائج هذه الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في بناء منظومة القيم تعزى لمتغير الجنس، وبملاحظة نتائج الجدولين رقم (20)،(21) التي كشفت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير الجنس ، يمكن القول أن هذه الفرضية لم تتحقق.

3: 8 – الفرضية الثامنة الخاصة بنتائج الفروق حسب متغير التحصيل الدراسي :

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير التحصل الدراسي

للإجابة عن هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية لمعرفة الفروق في منظومة القيم حسب متغير التحصيل الدراسي لعينة الدراسة (الأقل من10، المساوي لـ10، الأكبر من10) حسب الجدول رقم(22)، واستخدام اختبار(ف)(anova) بمجموعة واحدة لتحليل التباين حسب الجدول رقم(23)، واستخدام اختبار(شفيه) (schffetest) للمقارنة البعدية حسب الجدول رقم(24)، وبملاحظة الجداول الثلاثة أظهرت نتائج الجدول رقم(22) قيم المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث تتجه نحو الأكبر قيمة في تحصيلها، وهي مجموعة التلاميذ الذين تحصلوا على المعدل الأكثر من(10)، كما تظهر قيمة مستوى الدلالة (sig)تساوي (0.01) في الجدول رقم(23)،وهي دالة إحصائيا لأنها أقل تماما من (ألفا)في قيمة (0.05)، وللتأكد من صحة ما جاء ذكره، تم استخدام اختبار (شفيه)للمقارنات البعدية حيث أظهرت نتائج الجدول (27)قيمة مستوى الدلالة (sig)تساوي(0.05)، وهو مساو لقيمة (ألفا)في مستوى (0.05) والتي تعتبر دالة إحصائيا، كما أظهرت نتائج الجدول رقم(23) قيمة اختبار التباين "ف" مرتفعة نوعا ما إذ بلغت (4.3) تقريبا، ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي لصالح المجموعة الأكثر من(10) في التحصيل الدراسي، وهذا يعني أن متغير

التحصيل الدراسي له تأثير على منظومة القيم لدى تلاميذ المراهقة المبكرة في الدراسة الحالية، وقد يكون هذا أمراً طبيعياً ذلك أن مجموعة التلاميذ المجتهدين والنجباء والمتفوقين في تحصيلهم الدراسي يكونون أكثر استيعابا وتحصيلا للقيم مقابل التحصيل الدراسي، كما أنهم أكثر فهما وتقبلا لها كونهم أكثر استعدادا لاستقبال مضامين المناهج التعليمية الداعية لإكساب منظومة القيم بأنواعها المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع جل الدراسات التي تتفق والدراسة الحالية في بناء منظومة القيم حسب متغير التحصيل الدراسي التي توصلت نتائجها إلى صالح الأكثر في المستوى العلمي والتحصيل الدراسي والمتعلمين من شرائح المجتمع المختلفة والتي تؤكد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في بناء منظومة القيم تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، وذلك على نحو دراسة كل من (لطفي،1985) ودراسة (الخلف،1996)، ودراسة (سهام هاشم،1987) التي هدفت إلى الوقوف على الأبعاد النفسية لمفهوم الإلتزام القيمي لدى شرائح المجتمع، وأسفرت النتائج على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بقيمة العلم لصالح المتعلمين، ودراسة (طالب محمد حسن،2001) التي توصلت نتائجها على أنه توجد فروق دالة إحصائيا على أبعاد القيم المعرفية والقيم الجمالية والقيم الاجتماعية والقيم الدينية، وعلى أن هناك تأثيرا لمستوى التحصيل الدراسي على منظومة القيم لدى طلبة الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس بفلسطين،وكذلك الأمر بالنسبة لدراسة (فضيلة يونس،2007)، التي هدفت إلى الكشف عن مدى تجسيد القيم الأخلاقية في شخصية الطالب الجامعي، توصلت إلى أنه توجد فروق بين طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب الرابعة بكليات الجامعة في الإجابة عن الفقرات الدالة على تجسيد القيم الأخلاقية، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الأشقر(1986) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم المتمثلة لطلبة الصف الثالث ثانوي تعزى للتحصيل الدراسي .

ولقلة الدراسات التي تناولت هذا المتغير (التحصيل الدراسي وعلاقته بمنظومة القيم) – على حد علم الباحث– لم تتوافر دراسات وافرة تعارض نتيجة الدراسة الحالية إلا التي تم الإشارة إليها سابقا.

وبملاحظة نتائج هذه الدراسات يستخلص أنها تتفق جلها مع الدراسة الحالية في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بناء منظومة القيم تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، وهذا شيْ متوقع، ومن قبيل تحصيل حاصل لأن المناهج التعليمية يتمثل دورها في العمل لتحقيق هدفين هما التحصيل العلمي والتحصيل القيمي، وهذا ما تسعى لتحقيقه كل المجتمعات على اختلاف ثقافاتها وخصوصياتها وعقائدها وعاداتها وتقاليدها وذلك لبناء جيل محصن علميا وقيميا.

وبالنظر إلى نتائج الجدول رقم(22)ورقم(23)ورقم(24) التي كشفت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، يمكن القول أن هذه الفرضية قد تحققت.

- خلاصة :

بعد استيفاء الإجراءات المنهجية في جانبها الميداني، وجمع المعلومات البيانات وتحليلها ومعالجتها من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة، وعرض النتائج ومناقشها وتفسيرها على ضوء الفرضيات المطروحة ومن خلال النتائج المتحصل عليها، تم تقديم بعض الاقتراحات التي يرى الباحث أهميتها وجدواها لها لكل الأطراف ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وخاصة المتعلمين منهم آملين أن تجد طريقاً للاستجابة والقبول لتعم الفائدة الجميع من الأفراد والجماعات والمؤسسات والمجتمع عامة.

*** الاستنتاج العام للدراسة :**

إن موضوع الدراسة الحالية من خلال الأهداف التي طرحتها، والفرضيات التي صاغتها حاولت التعرف على دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم الست – باعتبار المحتوى– لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة،مما دعا الباحث إلى القيام بالدراسة الميدانية للوقوف على مدى فاعلية المناهج التعليمية وأهميتها في بناء وترسيخ منظومة القيم وتثبيتها في أذهان ونفوس التلاميذ، وتجسيدها في سلوكهم من خلال أداء أدوارهم ومواقف الحياة المختلفة، لما لها من أثار وأهمية على الفرد والمجتمع، فالحياة الاجتماعية تتطلب وجود قيم ومعايير توجه سلوك الأفراد، ويضبط مواقفهم حتى تتماشى مع قيم المجتمع ومعتقداته وخصائص ثقافته، وبدونها تكون الحياة الاجتماعية مستحيلة.

وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها بناءً على فرضياتها، توصل الباحث إلى أن للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ في المرحلة المراهقة المبكرة، كما توصل أيضا إلى أن لمتغير التحصيل الدراسي أثراً في بناء منظومة القيم وغيابه بالنسبة لمتغير الجنس، وقد أكدت ذلك النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة المشار إليها سابقا في الفصل الخامس.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، والتي هي عبارة عن إجابات على الفرضيات المطروحة في هذه الدراسة، وهي كالآتي :

- للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.
- للمناهج التعليمية دور في بناء القيم المعرفية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.
- للمناهج التعليمية دور في بناء القيم الدينية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

– للمناهج التعليمية دور في بناء القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

– للمناهج التعليمية دور في بناء القيم الجمالية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

– للمناهج التعليمية دور في بناء القيم الاقتصادية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

– للمناهج التعليمية دور في بناء القيم السياسية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير الجنس

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

وبعد دراسة النتائج المتحصل عليها والتأكد منها بالنسبة لكل فرضية من فرضيات الدراسة، والتوصل إلى تحقيقها يمكن القول إثبات وقبول الفرضية العامة للدراسة الحالية والتي تنص على أن: " للمناهج التعليمية دوراً في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة "

أما أهداف الدراسة فقد تم الوقوف عليها من خلال نتائج الدراسة، كما تم التطرق إليها ومعالجتها خلال الفصول النظرية التي تطرقت إلى دور المناهج التعليمية وأهميتها في بناء وتنمية القيم لدى التلاميذ وذلك في الفصل الخاص بالمناهج التعليمية، وكذلك الفصل الخاص بالقيم من خلال العنصر المتمثل في العلاقة بين القيم والمناهج التعليمية وعناصره الفرعية المتمثلة في أهمية إدماج القيم في المناهج التعليمية وعلاقة المدرسة بمنظومة القيم وأهمية التخطيط لتدريس القيم ودور المعلم في تعليم القيم من خلال الأدوار النظرية والأدوار التطبيقية التي يؤديها .

كما ينبغي الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الحالية تتحدد بالحدود الزمنية والمكانية ومجتمع الدراسة الذي تمت فيه من خلال العينة المختارة.

*** اقتراحات الدراسة:**

بناءً على نتائج المتوصل إليها ولتفعيل دور المدرسة من خلال المناهج التعليمية في التنشئة وتنمية القيم، يمكن تقديم بعض الاقتراحات للهيئات المسؤولة عن التربية والتعليم من سياسيين ومخططين وأكاديميين ومشرفين ومنفذين وكل الأطراف ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالي، وهي كالآتي:

1– إزالة الغموض الذي يلف مشروع المجتمع بصفة عامة، وخاصة ما تعلق منه بفلسفة التربية والتعليم لإفراز منظومة تربوية مجتمعية واضحة المعالم في إعداد مشروعها وتخطيطه وبنائه وتنفيذه وتقويمه، وذلك من خلال المحافظة على الهوية الوطنية، ومقومات المجتمع الجزائري .

2- أن تكون المناهج التعليمية أصيلة المنشأ، تراعي التغير الاجتماعي الذي أفرزته الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي أثرت بدورها على البناء القيمي للمجتمع لضمان استقراره واستمراره .

3- بناء مناهج تعليمية مستديمة في ثوابتها مرنة في تطبيقها وتكيفها مع خصائص المجتمع ومتطلباته، سلسة في تقويمها وتطويرها.

4- فتح حوارات حول القيم البائدة والقيم السائدة والقيم المرغوبة وذلك بين بناة السياسة التربوية والأطراف ذات العلاقة من مخططين وأكاديميين ومنفذين وأولياء التلاميذ، وذلك لوضع إطاراً قيمياً يراعي خصوصيات المجتمع التاريخية والحضارية،وتراثه وعقيدته ومعاييره وتضمينها المناهج التعليمية.

5 - عقد ملتقيات وطنية للتحسيس بأهمية القيم للفرد والمجتمع وندوات تربوية دورية للأساتذة والمعلمين في إطار التكوين المستمر لدراسة الطرق المثلى لتجسيد القيم.

6- استدراك القصور الكبير في تضمين المناهج التعليمية لأنواع القيم وتوزيعها توزيعا عادلا متوازنا على مختلف البرامج الدراسية والأنشطة التعليمية، ووضع الشبكة التقويمية لمتابعة مدى إكسابها للمتعلمين، وتجسيدها في سلوكهم وأدوارهم.

7- مراعاة التوازن في توزيع منظومة القيم المختلفة في الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية تبعا للمراحل العمرية للمتعلمين حسب الصفوف الدراسية، مع مراعاة التدرج في المراحل الدراسية الدنيا والعليا للارتقاء في تنميتها وتجسيدها لدى المتعلمين.

8- إعادة النظر في بناء المناهج التعليمية من حيث مكوناتها (الأهداف، المحتوى،الأنشطة التعليمية،طرق التدريس،التقويم) لجعلها تتناسب وحاجات المتعلمين واهتماماتهم وخصوصيات المجتمع وروح العصر.

9- إعداد وتكوين خبراء متخصصين في عملية بناء المناهج وتطويرها وتنظيم دورات تدريبية وتكوينية على منهجية وضع المناهج وتطويرها تراعي ما توصلت إليه البحوث والدراسات في مجال علم النفس وعلوم التربية.

10- إشراك الموجهين التربويين والمرشدين النفسانيين والاجتماعيين والمفتشين البيداغوجيين والإداريين والأساتذة والمعلمين والطلبة وأوليائهم في الاستشارات وطرح المقترحات عند وضع المناهج التعليمية.

11- على الهيئات المسؤولة عن تخطيط المناهج التعليمية الرسمية والمعلنة، أن تراعي المنهاج الخفي غير المعلن المصاحب للمنهج الرسمي، وما يحويه من خبرات متنوعة لها التأثير البالغ في

تكوين شخصية المتعلمين وسلوكهم، وتضمينها في النشاطات الصفية واللاصفية، وإكسابها لهم بالموازاة مع خبرات المناهج الرسمي لضمان نجاحه، وتحقيق أهدافه وغاياته.

12- إعادة النظر وبصورة جدية، وبخطة مدروسة لإعداد المعلم الكفء المؤهل تأهيلا علميا ومهنيا وتربويا، المؤمن برسالة التربية والتعليم، القادر على أداء واجباته اختياراً لا اضطرارا، والمزود بمختلف الكفايات التدريسية والأكاديمية، الملم بأساليب وطرائق التدريس والتقويم، العارف بحاجات المتعلمين واهتماماتهم، ومتطلبات وخصائص نموهم.

13- تحسيس مؤسسات التنشئة الاجتماعية بكل مكوناتها بأهمية القيم،وتفعيل أدوارها في التنشئة القيمية، وخاصة المدرسة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة المقصودة والمتخصصة للقيام بدورها في تنمية القيم،وذلك بالدعوة إلى تضمين المناهج التعليمية منظومة القيم والطرائق الناجعة لغرسها في نفوس المتعلمين.

14-إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول منظومة القيم، ودور مناهج التعليم في إكسابها للمتعلمين، لما لها من أهمية في بناء الشخصية وتعديل السلوك .

*** قائمة المصادر والمراجع**

*** قائمة الملاحق**

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية

أولا : المصادر :

1- القرآن الكريم

2- السنة النبوية

3- ابن منظور(2003)، لسان العرب ،ج5،دار المعارف ،مصر.

4- ابن منظور،(2003)،لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

5- ابن منظور،(1968)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان.

6-الرازي محمد بن أبي بكر عبد القادر،(ب.ت)،مختار الصحاح،دار الرسالة، الكويت.

7- الرازي محمد بن أبي بكر عبد القادر،(1967)،مختار الصحاح ،دار الكتاب العربي،بيروت ،لبنان.

ثانيا : المعاجم والقواميس

8- جرجس ميشال جرجس، (2005)، معجم مصطلحات التربية والتعليم ،(ط1)،بيروت/ لبنان.

9- الزمخشري، (1979)، أساس البلاغة، تحقيق أحمد عبد الرحمن محمود، دار المعرفة للنشر والتوزيع، لبنان.

10- شحاته حسن، النجار زينب،(2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية،ط1 ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر .

11- الفيروز أبادي محمد يعقوب ،(1991)،القاموس المحيط ،دار إحياء التراث العربي، بيروت/لبنان.

12- معجم اللغة العربية، (1984): معجم علم النفس والتربية، (ج1)، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية

13- مصطفى إبراهيم وآخرون، (1972)،المعجم الوسيط ،ط2، المكتبة الإسلامية ، استانبول، تركيا.

14- المعجم الوسيط ،(1973)،ط1 ،ج2 ،دار المعارف، مصر

15- المنجد في اللغة والأعلام ،(2000)،ط38 ، دار المشرق، بيروت، لبنان.

16- نعمة أنطوان وآخرون ،(1972)، المنجد في اللغة العربية المعاصرة ،ط2 ، دار المشرق، بيروت، لبنان.

ثالثا : قائمة الكتب

17- إبراهيم بسيوني ،(1986)، المنهج وعناصره ،ط2، دار المعارف ،القاهرة ، مصر.

18- أحمد منير صالح، (1998)، نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي، ط 02، عمادة شؤون المكتبات العربية السعودية، المملكة العربية السعودية.

19- أحمد أبو أسعد ولمياء الهواري، (2008)، التوجيه التربوي والمهني، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

20-إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي، (2000)، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، مصر.

21-أسامة عبد الرحيم علي، (2005)، القيم التربوية في صحافة الطفل، ط 01، ايتراك للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

22- إبراهيم الذيب ،(2005)، أسس ومهارات بناء القيم التربوية ،ط2، مؤسسة أم القرى ، مصر.

23- إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون ،(2003)، التنشئة الإجتماعية للطفل ،ط1، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .

24- أبو العينين، علي خليل ،(1988)، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلمي، المدينة المنورة السعودية.

25- إحسان محمد الحسن ،(2005)، علم الاجتماع التربوي ،ط1، دار وائل للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن.

26- أحمد الفنيش، (2004)، أصول التربية، ط1، دار الكتب الجديدة المتحدة، بنغازي، ليبيا.

27- أحمد عبد اللطيف وحيد،(2001)، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

28- أحمد محمد عبد السلام، (ب.ت)، القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

29- إيمان العربي نقيب، (2002)، القيم التربوية في مسرح الطفل، (ط1)، دار المعرفية الجامعية الاسكندرية، مصر .

30- بشير معمرية، (2001)، التغير في ارتقاء القيم لدى مجموعات عمرية مختلفة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر .

31- بركان محمد أزرقي، (1955)، قراءات في المناهج التعليمية ، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر .

32- بيو شامب جورج، (1987)، نظرية المنهج، ترجمة ممدوح سليمان وآخرون، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

33- توفيق أحمد مرعي وإسحاق الفرحان،(1990)، المناهج التربوية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الأردن.

34- توفيق أحمد مرعي وآخرون، (1993)، تصميم المناهج ، وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن .

35- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، (2000)، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها أسسها، عملياتها، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

36- جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي،(2006)، مفاهيم أساسية في علم النفس الإجتماعي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

37- جان مايرزبلير وستيوارت جون، (1968)، سيكولوجية المراهقة للمربين، ترجمة أحمد سلومه وضياء الدين، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

38- الجلاد ماجد زكي، (2007)، تعلم القيم وتعليمها، تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم ،(ط2)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،الأردن.

39- جودة أحمد سعادة ،(1990)، مناهج الدراسات الإجتماعية، ط2،دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

40- جودة أحمد سعادة ،عبد الله محمد إبراهيم،(2004)، المنهج الدراسي المعاصر، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

41- جودت بني جابر،(2004)، علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

42- حامد عبد السلام زهران ،(2001)، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ط5، عالم الكتب ، القاهرة، مصر.

43- حامد عبد السلام زهران ،(2003)، علم النفس الإجتماعي ، ط6 ، عالم الكتب، القاهرة ، مصر.

44- حسام محمد مازن ،(2009)، المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

45- حسن منسي (1998)، الصحة النفسية، ط1، دار الكندي ودار طارق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

46- حلمي أحمد الوكيل ،(1986)، تطوير المناهج أسبابه، أساليبه، خطواته، معوقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

47- خليل ميخائيل معوض، (2000)، قدرات وسمات الموهوبين، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر

48- خليفة عبد اللطيف،(1992)، ارتقاء القيم، عالم المعرفة، الكويت.

49- خليل عبد الرحمن المعايضة، (2007)، علم النفس الإجتماعي، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان، الأردن .

50- الدمرداش عبد المجيد سرحان ،منير كامل ،(1969)، المناهج ،ط2 ، دار الهنا للطباعة، الكويت .

51- الدويش محمد بن عبد الله،(2002)، تربية الشباب الأهداف والوسائل، دار الوطن، الرياض، المملكة العربية السعودية .

52- دوجلاس توم، 1957، ترجمة جابر عبد الحميد وآخرون (1962)، توجيه المراهق، دار النهضة العربية، مصر .

53- دياب فوزية ،(1980)، القيم والعادات الإجتماعية، دار النهضة العربية، بيروت ، لبنان.

54- رافدة الحريري،(2011)، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

55- الربيع ميمون،(1980)، نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر .

56- رشيد زرواتي، (2007)، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط 1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

57- رضا المصري وفاتن عمارة، (2007)، مراهقة بلا إرهاق، البيان للترجمة والتوزيع، القاهرة، مصر.

58- رمضان محمد القذافي، (2000)، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، الأزاريطة، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر .

59- زاهر ضياء ، (1984)، القيم في العملية التربوية، سلسلة معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، مصر.

60- الزيود ماجد، (2006)، الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق، عمان، الأردن.

61- سعيد إسماعيل علي، (2007)، أصول التربية العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن .

62- سعيد سبعون، حفصة جرادي، (2012)، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر

63- سليم محمد صابر وآخرون ،(2006)، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

64- سهير كامل أحمد ،(2001)، علم النفس الإجتماعي بين التنظير والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.

65- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، (2006)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن .

66- الشافعي إبراهيم محمد، (1971)، الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

67- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، (2002)، أسس التربية، ط4، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

68- شرادي نادية ،(2006)، التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر .

69- صالح ناصر الصوفي وآخرون ،(2010)، مناهج التعليم الثانوي في ضوء منظومة القيم الوطنية التربوية، دراسة تحليلية، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء ، اليمن.

70- صالح محمد علي أبو جادو، (2007)، سيكولوجية التنشئة الإجتماعية ، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن.

71- صائب أحمد الألوسي، عواد جاسم التميمي، (1999)، الإرشاد التربوي في جامعة دول الخليج العربية مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية .

72- ميرة محمد علي وآخرون، (2004)، الصحة النفسية والتوافق النفسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر .

73- صلاح الدين شروخ، (2008)، علم النفس التربوي للكبار، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة الجزائر .

74- طه عبد العظيم حسين ،(2004)، الإرشاد النفسي، النظرية ، التطبيق ، التكنولوجيا ، ط1 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

75- عبد الرحمان محمد عيسوي، (1984)، دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

76- عماد الدين سلطان، جابر عبد الحميد وآخرون، (1979)، الصراع القيمي بين الآباء والأبناء وعلاقته بتوافق الأبناء النفسي، قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، المجلد الثالث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر .

77- عمار بوحوش وآخرون، (2001)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداده، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

78- عادل أبو العز سلامة ،(2008)، تخطيط المناهج المعاصرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، مصر.

79- عادل العوا، (1987)، القيمة الأخلاقية، الشركة العربية للصحافة والطباعة والنشر، دمشق، سوريا.

80- عبد الحافظ سلامة ،(2007)، علم النفس الإجتماعي، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

81- عبد الحليم أحمد المهدي وآخرون، (2009)، المنهج المدرسي المعاصر أسسه، بناؤه ، تنظيماته تطويره، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.

82- عبد السلام ،عبد الرحمن جامل ،(2002)، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ط2، دار المناهج ، عمان ، الأردن.

83- عبد اللطيف حسين فرج ،(2008)، تخطيط المناهج وصياغتها ، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن .

84- عبد الباسط محمد السيد، (2011)، موسوعة تربية الطفل، المجلد الثاني، ط1، ألفا للنشر والتوزيع، مصر.

85- عبد الستار إبراهيم، (1985)، الإنسان وعلم النفس، عالم المعرفة، الكويت.

86- عبد الرحمن الوافي ،(2007)، مدخل إلى علم النفس، ط2، دار هومه للنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر .

87- عبيد محمود محسن الزوبعي، عماد حازم الجنابي، (2003)، تطوير مناهج التعليم والتدريب المهني والتقني، المركز العربي لتنمية الموارد البشرية، ليبيا.

88- علي أحمد مدكور، (1997)، نظريات المناهج التربوية ، دار الفكر العربي ، مصر.

89- العيسوي عبد الرحمن محمد ،(2004)، المراهق والمراهقة ، دار النهضة ، بيروت ، لبنان.

90- فضيلة يونس أبو الشواشي، (2007)، دراسة مدى تجسيد القيم الأخلاقية في شخصية الطالب الجامعي (ط1)، منشورات جامعة السابع من أفريل، ليبيا

91- فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة، (1983)، المناهج المعاصرة، ط1، منشأة المعارف الإسكندرية، مصر .

92- فالوقي محمد هاشم ،(1997)، بناء المناهج التربوية، سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الاسكندرية، مصر .

93- فايز مراد دندش ،(2003)، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية ، مصر.

94- فتحي يونس وآخرون ،(2004)، المناهج الأسس ، المكونات ، التنظيمات ، التطوير ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

95- فهمي نورهان ، منير حسن ،(1999)، القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الإجتماعية، المعهد العالي للخدمة الإجتماعية ، الإسكندرية ، مصر.

96- قورة حسين ،(1982)، الأصول التربوية في بناء المناهج ، ط7، دار المعارف، القاهرة، مصر.

97- الكفافي علاء الدين، (1990)، الصحة النفسية، ط 3، (د ن)، القاهرة .

98- اللقاني أحمد حسين وفارعة ،(2001)، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، القاهرة ، مصر.

99- ماهر إسماعيل الجعفري ،(2010)، المناهج الدراسية فلسفتها ، بناؤها ، تقويمها ، ط1، دار اليازوردي للعلمية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

100- محسن علي عطية ،(2007)، الجودة الشاملة والمنهج ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

101- محمد برو، (2010)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للطباعة والنشر التوزيع، تيزي وزو، الجزائر .

102- محمد حسن حمادات، (2009)، المناهج التربوية نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها تخطيطها، تقويمها، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع ، الأردن.

103- محمد خليفة بركات،(1983)، القياس النفسي والتقويم التربوي ،ج2 ،ط5 ، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع. الكويت .

104- محمد خليل عباس ومحمد بكر نوفل، (2011)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة، عمان الأردن

105- محمد سعيد مرسي،(2012)، حقيقة المراهقة، دار المجد للنشر والتوزيع، سطيف، الجزائر.

106- محمد عبده المطلس ، (2010)، قيم الولاء الوطني في وثائق المناهج والكتب الدراسية للمرحلتين الأساسية والثانوية والتصور المقترح لغرس قيم الولاء الوطني لدى طلبة التعليم العام (دراسة تحليلية)، قطاع المناهج والتوجيه، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، اليمن.

107- محمد عزة عبد الموجود وآخرون ،(1979)، أساسيات المناهج وتنظيماته، دار الثقافة ، القاهرة ، مصر.

108- محمد علي كامل ،(2005)، المرشد النفسي التربوي، مكتبة ابن سينا، القاهرة، مصر.

109- محمد صفوح الأخرس،(2006)، المنهج وطرائق البحث في علم الاجتماع، ط7، مطبعة دار الكتاب، سوريا.

110- محمد مزيان، (1999)، منهج البحث الاجتماعي بين الوصفية والمعيارية، المعهد العالي للفكر الاسلامي، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية.

111- مراد زعيمي ،(2004)، علم الإجتماع – رؤية نقدية- ،مؤسسة الزهراء للفنون الشعبية، قسنطينة الجزائر.

112- مرسي أبو بكر مرسي محمد ،(2002)، أزمة الهوية في الهوية في المراهقة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ،مصر .

113- مروان أبو جويح ،(2006)، المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها ، عناصرها ، أسسها ،عملياتها، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن .

114- مصباح عامر،(2003)، التنشئة الإجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، دار الأمة، الجزائر.

115- مصطفى بدران وآخرون ،(1983)، الوسائل التعليمية ، ط5، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

116- معوض خليل ميخائيل ،(1994)، سيكولوجية النمو- الطفولة والمراهقة-، ط3، دار الفكر الجامعي الإسكندرية، مصر .

117- منصور، محمد جميل يوسف وآخرون،(1989)، النمو من الطفولة إلى المراهقة ، ط1، دار تهامة، جدة، المملكة العربية السعودية .

118- نازك عبد الحليم قطيشات، أمل يوسف التل، (2009)، قضايا في الصحة النفسية، ط1، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

119- هنيدي وآخرون، (1999)، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر، الأردن.

120- وائل عبد الله محمد، ريم أحمد، عبد العظيم ،(2011)، تصميم المنهج المدرسي ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

121- يامنة عبد القادر إسماعيلي، (2011)، التوجيه التربوي المعاصر، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن

رابعا : الرسائل الجامعية

122- أمال محمد بدوي، (1996)، فاعلية استخدام الخيال العلمي في تدريب الأطفال على التفكير العلمي وتنمية قيمهم العلمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر .

123- آل قريش، سالم سعود سفر، (2007)، القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء اليمن .

124- أحمد عبد الكريم محمد ،(1996)، القيم التي ينبغي أن تتضمنها كتب القراءة والمحفوظات للصفوف الثلاثة الوسطى من مرحلة التعليم الأساسي في اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة صنعاء ، اليمن .

125- الأسطل عمر مصطفى ،(2007)، القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القرآني وسبل توظيفها في التعليم المدرسي ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين.

126- الأشقر جمال ،(1986)، درجة تمثل طلبة الصف الثالث ثانوي الأكاديمي في المدارس الحكومية في محافظة عمان العاصمة لمجموعة من القيم الأخلاقية والعلمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن .

127- آسيا بنت علي راجح بركات،(2000)، العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

128- أنور محمد الشرقاوي، (1970)، دراسة لأبعاد مفهوم الذات لدى الجانحين، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر .

129- بربخ أشرف عمر حجاج ،(2000)، القيم المتضمنة في كتابي القراءة للصفين العاشر والحادي عشر بمحافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس، مصر.

130- الجميلي، خالد عبده محسن،(2010)، تصور مقترح لتضمين القيم الوطنية في كتب لغتي العربية بالحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

131- حمودة ، محمود ربيع إبراهيم ،(2009)، القيم التربوية المتضمنة في قصص المناهج الفلسطيني في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

132- الخلف معين ،(1996)، القيم التربوية الواجب توافرها لدى طلبة كليات التربية من وجهة نظرهم رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ،الأردن.

133- دينا جمال المصري ،(2010)، أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،قسم المناهج وأساليب التدريس ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

134- سلوت ، نور السيد ،(2005)، مفاهيم القيم المتضمنة في الأناشيد المقدمة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس فلسطين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

135- السودي عبد الملك،(2000)، المحتوى القيمي لمنهج الأدب العربي للمرحلة الثانوية في اليمين، رسالة دكتوراه غير منشورة – مناهج وطرق التدريس- أم درمان :كلية التربية ، جامعة أم درمان الإسلامية .

136- طالب محمد حسن ،(2001)، مستوى القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.

137- طهراوي إبراهيم ،(1996)، الأخلاق والأخلاقيات المهنية ،رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، الجزائر .

138- عبد الحليم فول،(2012)، القيم والصحة النفسية لدى الشباب الجزائري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر(02)، الجزائر.

139- العرجا، باسم فايز،(2001)، القيم الأخلاقية المتضمنة في كتابي القراءة والأدب للصف الثاني عشر بمحافظات غزة ،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة ، فلسطين .

140- العوضي ،رأفت محمد سعيد ،(2005)، أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزهر، مصر.

141- فيوليت فؤاد إبراهيم ،(1997)، دراسة للعلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض الجوانب المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر.

142- كريمة فنطازي ،(2011-2010)، العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس ، أطروحة دكتوراه علوم ، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة ، الجزائر.

143- لطفي يحي ،(1985)، أثر تدريس وحدة متكاملة من منهج التاريخ والدين على اكتساب القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر، مصر.

144- مثيب بن محمد بن عبد الله البقمي،(2009)، إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، السعودية .

145- مخلوف بومدين،(2010)، أثر الأنترنات على القيم الاجتماعية في الوسط الحضري، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

146- المذابي، محسن أحمد،(2004)، القيم التربوية المتضمنة في كتابي التربية الوطنية للصفين الثامن والتاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة اليمنية، صنعاء، اليمن.

147- المزين خالد محمد،(2009)، القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها، رسالة ماجستير غير منتشورة، الجامعة الإسلامية، غزة،فلسطين.

148- موافي تيسير،(1987)، القيم التي يعتقد بها طلبة الصف الثاني ثانوي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

149- نجوى عميرش (2006/2005)، الطلبة الجامعيون بين القيم السائدة والقيم المتنحية، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.

150- هاشم سهام، (1987)، الأبعاد النفسية لدى شرائح من المجتمع المصري، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

خامسا: المجلات والدوريات

151- أحمد صبري باسط،(2001)، القيم المتضمنة في كتب علوم المرحلة الإعدادية في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة ، دارسة تحليلية ، المؤتمر العلمي الثالث عشر ، مناهج التعليم العام والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة ،المجلد الأول.

152- حامد عبد السلام زهران،(1975)، العلاج النفسي الديني ، مجلة التوثيق التربوي، عدد09 ، وزارة المعارف ، المملكة العربية السعودية.

153- حامد عبد السلام زهران وإجلال يسري،(1985)، القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب، بحث ميداني في البيئتين المصرية والسعودية ، مجلة المؤتمر الأول لعلم النفس ، القاهرة، مصر.

154- خليفة عبد الله،(1992)، ارتقاء القيم (دراسة نفسية)، سلسلة عالم المعرفة(رقم160)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت.

155- خوني وريدة، (ب.ت)، دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المركز الجامعي ، تبسة، الجزائر.

156- سعدون سليمان الحلبوسي وآخرون،(2002)، التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، منشورات ELGA .

157- صليحة خلوفي،(2011)، منهج تحليل المحتوى بين الالتزام الموضوعي والأحكام الذاتية، اليوم الدراسي حول المناهج، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والآداب، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، الجزائر.

158- عاشور، راتب قاسم، (2005)، منظومة القيم في كتب اللغة العربية لطلبة الصفوف الأولى في الأردن لعامي (2000-1990)، دراسة مقارنة ، مجلد دراسات، المجلد(33)، العدد(06)،كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن.

159-عبد الحميد خزار ،(2005)، القيم النفسية والخلقية من خلال محتويات كتب التربية الإسلامية والأدب للسنة الأولى من التعليم الثانوي .

160- عيسى محمد وقفي،(1984)، توضيح القيم أم تصحيح القيم نحو إستراتيجية حديثة في الإرشاد النفسي، المجلة التربوية، المجلد الثاني، العدد الثاني، الكويت.

161- مبارك فتحي يوسف،(1992)، بعض القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكسابها لهم، دراسات في المناهج وطرق التدريس،العدد 69، الجزء الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

162- محمد الكتاني، (2012)، قراءة في كتاب: الأستاذ بلكبير، (منظومة القيم المرجعية في الإسلام)، مركز الدراسات والأبحاث في القيم، الرباط، المملكة المغربية .

163- محمد بن حمود الجهني، (2014)، منظومة القيم والأخلاق بين الثقافة العربية الاسلامية والثقافة الغربية – دراسة مقارنة لمنظوري الغزالي وبارسونز-، جامعة الملك سعود، الرياض .

164- مراد زعيمي،(2002)، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

165- منصور هدى خالد وخلافجة عبد الله، (2007)، منظومة القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن ،دراسات العلوم التربوية، المجلد 36، العدد01، الأردن.

166- كاظم محمد إبراهيم ،(1970)، التطوير القيمي وتنمية المجتمعات الريفية، المجلة الاجتماعية القومية العدد(03)، المركز القومي للبحوث الاجتماعية ، القاهرة، مصر.

167- الكوني جبر محمد،(2007)، القيم في محتوى مناهج التربية الوطنية في الجمهورية اليمينة، المجلة العلمية لكلية التربية ،المجلد الأول، العدد الثالث، يونيو، جامعة ذمار، اليمن.

168- وضحة علي السويدي، (1989)، تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر –برنامج مقترح- دار الثقافة، الدوحة، قطر.

169- وزارة التربية ،(2008)، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 ، المؤرخ في 23 جانفي 2008/عدد خاص ، النشرة الرسمية للتربية ، الجزائر.

170- وزارة التربية، الوحدة التكوينية الثالثة : المناهج التعليمية ،الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد (OneFd)، الجزائر.

171- وزارة التربية الوطنية ،(2003)، مديرية التعليم الأساسي /اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر.

172- وزارة التربية والتعليم،(1974)، دروس في التربية وعلم النفس، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة /المديرية الفرعية للتكوين، الجزائر.

173- وزارة التربية الوطنية، (2001)، سلسلة موعدك التربوي، رقم 8، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر .

174- وزارة التربية الوطنية، (1999)، تكوين معلمي التعليم الابتدائي في إطار الجهاز الدائم، مديرية التكوين، دار البعث، قسنطينة، الجزائر .

175- وزارة التربية الوطنية، (2009)، مدخل عام، منشور: لماذا مناهج جديدة ؟، الجزائر .

176- وزارة التربية الوطنية، (2004)، النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

سادسا : المراجع الأجنبية

177- Anderson,(1976), M.social class and edu sational opport unities, London,routledge and kegan paul.

178- AKOU ZANDRE ET AUTRES, (1999) :'' DICTIONNAIRE DE SOCIOLOGIE'' , ED : LEAOBER SEUIL, PARIS/ FRANCE

179- Beauchamp ,George A, (1981),curriculum theary ,Fourth Edition, I tasca, Illionis: FE. Peacock publisneners.

180- DREVILLONJ, (1970), lorientation scolaire et professionnelle, p.u.f, paris.

181-Floud,Jean,(1972),Family, school and educational Achievement, London, university paperbacks .Methuen .

182-Ferge , susan ,(1972),Some Relations Bett ween social structure and the school systeme, the sociological Review Monograph, Hungarion sociological studies, Budapest.

183- jOSEPH SUMPE, MICHEL HUGUES, (1973): '' DICTIONNAIRE DE SOCIOLOGIE'', ED : LIBRAIRE LAROUSSE , PARIS/ FRANCE

184-Halsey, A. and et Ai,(1971), Education ,Economy and society London, Routledge and keganpaul.

185- Hurock, Elizabeth, (1973),Adolescent Development,(th Ed.), new york meGnaw-Hill.

186- Kelly ,Jeffrey, (1983), solving yourchil ds Behavior problems, Boston :bittle Brown and co.

187- LUCIO WILLIAMS, H: AND MENEIL, JOHND, (1962): SUPENVSION, ASYNTHESIS OF THOUGHT AND ACTION, NEW YOURK, MCGREW HILLBOOK CO.

188- Long street ,w. ,and shane, H,(1993), curri culum for a ,mew Millenium , Needham , Heights, MA: Allyn & Baco.

189- Marie, M, R, (1998), value differences among gifted adolescents Dissertation mabstracts Internationol , A(9828552).

190- Osipav, J.Home,(1978), school and Edu sational Achievement ,Moscow progress publishers.

191- Peterson, D.R. et al, (1961), personality factors related to juvinil delinquency. Child development, 32, 353-372.

192-Presno,caroline , (1998), Teachervalues asby the peron value peofile Dissertation Abstract internalional .A(9/05).P.2473.

193- Schunckey, G.M and krogh ,S.L, (1992), values concepts of children . The social studies journal. V(73).(6)pp.268-272.

194-Shaver, J and strong,w,(1976), facing value Decision: Hatiomal Builling for teacher, Bel mont, CA,wad sworth.

195- STATON,T,F, (1963), Dynamics of Adolescent A djustment, New York: Macmill .

196- Tsangaridon ,N, and Sullivan ,M, (1997), the role of reflection in shaping physical educalionte acher ,educational volues and pratices . Journal of Teaching in physical Edusation. V(7).n(1).pp:265-287.

سابعا : المواقع الالكترونية

197- عطية محمود، (1994): التغير القيمي لدى طلبة علم النفس في الجامعة، نقلا عن الموقع الالكتروني: M.OSTAZ@HOTMAIL.COM

198- ماغنس (MCGUINESS)، (1985): نقلا عن الموقع الالكتروني: M.OSTAZ@HOTMAIL.COM

199- فؤاد الصلاحي، نقلا عن الموقع الالكتروني : http/wfrt.org/ced/stdies/res2a.htn/ -

يوم 2007/01/08 على الساعة 14:30

200- هانت (HUNT) ودباشي (DOBACHI) (1996): علاقة القيم الدينية بالجنس، نقلا عن الموقع الالكتروني: M.OSTAZ@HOTMAIL.COM

201- http://www.onefd .edu. dz.

202-(www.GooGAlE.com).

203- https://ar.wikipedia.org/ziki/ **بتاريخ 10/05/2017**

204- www.alqlam.ma.com

205-…ammes\Primaire\ Doc HTML\ programme\ introduction file://E:\Progm scolaires,2009-03-20.

الملاحق

المـــــلاحق

الملحق رقم 01: مجتمع الدراسة لمتوسطات مدينة بوسعادة حسب الجنس.

الملحق رقم02: القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين.

الملحق رقم 03: الاستبيان في صورته الأولية .

الملحق رقم 04: الاستبيان في صورته النهائية .

الملحق رقم 05: حساب معامل الصدق حسب معادلة (لوشي).

الملحق رقم 06: حساب معامل الصدق للاستبيان (الصدق البنائي) .

الملحق رقم 07: حساب معامل الصدق للاستبيان (الصدق الذاتي، المنطقي).

الملحق رقم 08: حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط لبرسون بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية وتعديله بمعامل(ارتباط سبيرمان براون).

الملحق رقم 09: رخصة إجراء الدراسة الميدانية.

الملحق رقم 10: نتائج عينة الدراسة على القيم المعرفية .

الملحق رقم11: نتائج عينة الدراسة على القيم الدينية.

الملحق رقم 12: نتائج عينة الدراسة على القيم الاجتماعية.

الملحق رقم 13: نتائج عينة الدراسة على القيم الجمالية.

الملحق رقم 14: نتائج عينة الدراسة على القيم الاقتصادية.

الملحق رقم 15: نتائج عينة الدراسة على القيم السياسية .

الملحق رقم 16: النتائج الخاصة بالفروق حسب متغير الجنس

الملحق رقم 17: النتائج الخاصة بالفروق حسب التحصيل الدراسي

الملحق (1): مجتمع الدراسة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة حسب الجنس

الرقم	المتوسطة	الذكور	الإناث	المجموع
01	أبو كامل شجاع بن أسلم	123	162	285
02	سيدي ثامر	125	11	236
03	موسى بن نصير	103	124	225
04	متوسطة حي 20أوت	108	110	218
05	متوسطة الإخوة بن شلالي	105	110	215
06	متوسطة طارق بن زياد	112	089	201
07	العقيد محمد شعباني	096	097	193
08	سليماني سليمان	068	096	164
09	محمد العيد آل خليفة	070	079	149
10	ناصر الدين ديني	074	061	135
11	ميطر الجديدة	063	052	115
12	المدينة الجديدة	059	049	108
13	ابن خلدون	045	053	098
14	لقرادة بلقاسم	041	051	092
15	عائشة الباعونية	037	039	076
16	سبع الميلود	052	084	136
/	**المجموع**	1281	1367	2648

الملحق (02): القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين

العدد	اللقب والاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الوظيفة	الجامعة
01	برو محمد	دكتوراه دولة	علوم التربية	أستاذ	محمد بوضياف المسيلة
02	قدوري رابح	دكتوراه دولة	علوم التربية	أستاذ	محمد بوضياف المسيلة
03	ضياف زين الدين	دكتوراه علوم	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ	محمد بوضياف المسيلة
04	بودربالة محمد	دكتوراه علوم	علم النفس الاجتماعي	أستاذ	محمد بوضياف المسيلة
05	اسماعيلي اليامنه	دكتوراه علوم	علم النفس العيادي	أستاذة	محمد بوضياف المسيلة
06	مجاهدي الطاهر	دكتوراه	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ	محمد بوضياف المسيلة
07	طه حمود صالح	دكتوراه علوم	علوم التربية	أستاذ محاضر/أ	محمد بوضياف المسيلة
08	ناصر باي أعمر	دكتوراه علوم	فلسفة التربية	أستاذ محاضر/أ	محمد بوضياف المسيلة
09	عمور عمر	دكتوراه علوم	علوم التربية	أستاذ	محمد بوضياف المسيلة
10	كتفي عزور	دكتوراه علوم	علوم التربية	أستاذ محاضر/أ	محمد بوضياف المسيلة
11	بعلي مصطفى	دكتوراه علوم	علم النفس المرضي الاجتماعي	أستاذ محاضر	محمد بوضياف المسيلة
12	بن زطة	دكتوراه علوم	علم النفس المعرفي	أستاذ محاضر/ب	محمد بوضياف المسيلة
13	مام عواطف	دكتوراه علوم	علوم التربية	أستاذ محاضر/أ	محمد بوضياف المسيلة
14	شريفي حليمة	دكتوراه علوم	إدارة مدرسية	أستاذ محاضر/أ	محمد بوضياف المسيلة
15	توطاوي زوليخة	دكتوراه	علوم التربية	أستاذة	جامعة تيزي وزو
16	غريب حسين	دكتوراه	علوم التربية	أستاذ محاضر/أ	جامعة الجلفة
17	زعيتر نورالدين	دكتوراه	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر/ب	جامعة الجلفة
18	جعيجع عمر	دكتوراه	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر/ب	المدرسة العليا للأساتذة
19	بركات عبد الحق	دكتوراه	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر/ب	محمد بوضياف المسيلة
20	سديد محمد	مفتش اللغة العربية	علوم التربية	أستاذ مساعد	المدرسة العليا للأساتذة

الملحق (03):الاستبيان في صورته الأولية

جامعة محمد بوضياف –المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
تخصص: علم النفس الاجتماعي

رسالة إلى المحكمين

الأستاذ الفاضل :.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إن الطالب الباحث : **عزي الحسين** يقوم بإجراء دراسة ميدانية بولاية المسيلة **(مدينة بوسعادة)** حول: **المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة** ، وذلك للحصول على شهادة (دكتوراه علوم) في علم النفس الاجتماعي ،لذا قام ببناء استبيان لقياس دور المناهج التعليمية في بناء منظومة القيم لدى تلميذ السنة الرابعة متوسط .

أرجو من سيادتكم المحترمة التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت صالحة أم لا ،ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها ، وبنائها اللغوي ،وسهولتها ، ووضوحها، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق الفرضيات الآتية ، علما أني استعملت ثلاثة بدائل للإجابة على الفقرات:

(نعم ،أحيانا ،لا) .

*** الفرضية العامة :**

– للمناهج التعليمية دور في التحصيل الدراسي ، وبناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة .

*** الفرضيات الجزئية :**

1– للمناهج التعليمية دور في التحصيل الدراسي لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة .

2– للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم النظرية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة .

3– للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم السياسية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

4– للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الاقتصادية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

5– للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

6– للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الجمالية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

7– للمناهج التعليمية دور في بناء منظومة القيم الدينية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة .

مع خالص الشكر والتقدير.

المحور الأول : بيانات عامة (شخصية)

1- السـن سنة ☐

2- الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

3- الحالة الاقتصادية للأسرة : جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

4- حالة السكن : جيدة ☐ متوسطة ☐ متدنية ☐

5- التحصيل الدراسي : أقل من 10 ☐ يساوي 10 ☐ أكثر من 10 ☐

6- المستوى التعليمي للوالدين :

	الأب	الأم
ابتدائي	☐	☐
متوسط	☐	☐
ثانوي	☐	☐
جامعي	☐	☐

ملاحظات عامة:

.....

.....

.....

.....

المحور الثاني : المناهج التعليمية

1-ملاحظة : نلفت السادة المحكمين أن العلامة – عند بعض البنود يعني أن العبارة سالبة .

الرقم	العبـــــارات	سهولة العبارة	سلامة لغة العبارة	وضوح العبارة	ملاءمة العبارة للمحور التابعة له
01	يشمل المنهاج التعليمي كل ما أرغب في تعلمه				
02	يشجع محتوى المنهاج على التحصيل العملي				
03	تساعد أنشطة المنهاج على إكتساب مهارات متنوعة				
04	تراعي أنشطة المنهاج مستويات التلاميذ المختلفة				
05	يحتوي المنهاج أنشطة ومواقف تثير الدافعية لدى التلاميذ				
06	تساعد انشطة المنهاج على النشاط وتحقيق الذات				
07	يساعد المنهاج في وضع حلول للمشكلات البيئية للتلميذ				
08-	لا يناسب المنهاج التعليمي قدرات التلاميذ				
09-	لا يهتم المنهاج التعليمي باحتياجات التلاميذ ومطالبهم				
10-	لا يحتوي المنهاج التعليمي أنشطة تراعي اهتمامات التلاميذ				
11	يحتوي المنهاج أنشطة رياضية تراعي النمو الجسمي التلاميذ				
12	يحتوي المنهاج أنشطة رياضية تراعي النمو الحركي التلاميذ				
13	يحتوي المنهاج أنشطة رياضية تراعي النمو العقلي التلاميذ				
14-	لا يشمل المنهاج التعليمي مواقف تراعي النمو الانفعالي للتلاميذ				
15-	لا يشمل المنهاج التعليمي مواقف تراعي النمو الاجتماعي للتلاميذ				
16	يحث المنهاج التعليمي على التحلي بالقيم النبيلة				
17-	يفتقر المنهاج التعليمي لأنواع القيم الحميدة				
18	يزخر المنهاج التعليمي بأنواع القيم الوطنية				
19	يدعو المنهاج التعليمي للتمسك بالتعاليم الدينية				
20-	ينعدم المنهاج التعليمي لقيم الخدمة الاجتماعية				
21	يدعو المنهاج التعليمي للمحافظة على جمال البيئة				
22	يحارب المنهاج التعليمي مظاهر الإسراف والتبذير				

ملاحظات عامة :

.....

.....

.....

المحور الثـالث : القيم المعرفية (النظرية)

الرقم	العبـــارات	سهولة العبارة	سلامة لغة العبارة	وضوح العبارة	ملاءمة العبارة للمحور التابعة له
23	لدي رغبة كبيرة لاكتساب المعارف والمعلومات				
24	أستعمل وسائل الاتصال الحديثة للإطلاع وجمع المعلومات				
25	أميل إلى النشاطات التي تدعو إلى البحث والاكتشاف				
26	تستهويني النشاطات التي تدعو إلى التدبر في مظاهر الكون				
27-	ليس لدي رغبة لاكتساب مهارات التفكير				
28-	ليس لدي رغبة لاكتساب مهارات الإبداع				
29-	ليس لدي رغبة لاكتساب مهارات حل المشكلات البيئية				
30	أسعى من خلال نشاطات المنهاج لتنمية الإدراك				
31	أرغب في الأسئلة التي تستثير وتفجر التلاميذ طاقاتهم				
32	أرغب في المواقف التي تساعد على بناء مهارات النقد البناء والتقويم				

ملاحظات عامة :

.....

.....

.....

.....

المحور الرابع : القيم السياسية

الرقم	العـــبـــارات	سهولة العبارة	سلامة لغة العبارة	وضوح العبارة	ملاءمة العبارة للمحور التابعة له
33	أحب وطني وأستميت في الدفاع عنه				
34	أحافظ على وحدة التراب الوطني ، ولا أرضى بتقسيمه				
35-	أعتز بالانتماء لوطني ولغيره من الأوطان				
36	أشعر بالفخر والاعتزاز بثوابت وطني وأحميها				
37	أحترم الراية الوطنية وأعتز بها لأنها رمز وطني				
38-	أحب الانتصار لرأيي على حساب آراء الآخرين				
39	أشعر أن العدالة تسود أرجاء وطني				
40-	ألتزم بالقوانين التي تخدم مصالحي				
41-	لا أرضى بالمشاركة الجماعية في تسيير شؤون وطني				
42	لا اعتقد أن استعمال العنف سبيل لتحقيق أهدافي				

ملاحظات عامة:

.....

.....

.....

.....

المحور الخامس : القيم الاقتصادية

الرقم	العبارات	سهولة العبارة	سلامة لغة العبارة	وضوح العبارة	ملاءمة العبارة للمحور التابعة له
43	أعتقد أن إتقان العمل سبيل لازدهار الاقتصاد الوطني				
44-	أعتقد أن تسريح العمال يساهم في ازدهار الاقتصادي الوطني				
45	يساهم الكسب المشروع في التنمية الاقتصادية لوطني				
46-	يعتبر الإسراف على الحفلات الفنية والنشاطات الرياضية عملا راشدا				
47-	أحمي الملكية الخاصة وأستميت في الدفاع عنها				
48	يساهم العمل اليدوي في ازدهار الاقتصاد الوطني				
49-	لا أعتقد أن الملكية العامة تساهم في خدمة الشعب				
50	استعمال الغش في البيع والشراء مانع للربح الكثير				
51	مشاركة المرأة في العمل يحقق الرفاه الإقتصادي				
52	الإكثار من المشاريع الإنتاجية يحقق الرفاه الاقتصادي				

ملاحظات عامة:

.....

.....

.....

.....

المحور السادس : القيم الاجتماعية

الرقم	العبـــارات	سهولة العبارة	سلامة لغة العبارة	وضوح العبارة	ملاءمة العبارة للمحور التابعة له
53	أقدم يد المساعدة لغيري في السراء وفي الضراء				
54	أشعر بالسعادة عندما يتكافل أبناء وطني في الكوارث				
55	أسعى للصلح بين المتخاصمين من الأقارب والجيران والأصدقاء				
56-	لا تهمني الخلافات التي تحدث بين أبناء وطني				
57-	أشعر دائما بالقلق من سلوك أبناء جيران				
58-	أسلم على من أعرف من أقاربي وجيراني وأصدقائي فقط				
59	أرضي بالعيش مع أبناء وطني وغيرهم من الأوطان الأخرى				
60	أقدر كثيرا الذين يتطوعون لخدمة غيرهم				
61	أساهم في الحفاظ على البيئة وأقاوم من يلوثها				
62-	لا أشعر بالارتياح الكبير عندما أشارك غيري في اللعب				

ملاحظات عامة:

.....

.....

.....

.....

المحور السابع : القيم الجمالية

الرقم	العـــبـــارات	سهولة العبارة	سلامة لغة العبارة	وضوح العبارة	ملاءمة العبارة للمحور التابعة له
63-	لا اهتم بتنظيم الوقت والتنسيق بين الواجبات المدرسية				
64	لا يتحقق النجاح عند ما ينعدم الانسجام بين أعضاء الفريق الرياضي				
65	أعطي لجسمي حقه لأحميه من العلل والأمراض				
66	أمارس أنواع الرياضة لأدفع الكسل وأكون سليم البدن				
67	أعتني بأنواع النظافة لأن الوقاية خير من العلاج				
68-	أشعر بالسعادة تملأ قلبي عندما أطالع فن الفخر والهجاء				
69	أهتز طربا لسماع المدائح الدينية والأناشيد الوطنية				
70	أهتم كثيرا بجمال الطبيعة لأحافظ على جمال بلادي				
71-	لا يستهويني جمع الصور أو ممارسة فن التصور				
72-	أحب التنقل والترحال في الأوطان الأخرى لأنها أجمل من وطني				

ملاحظات عامة:

.....

.....

.....

.....

المحور الثامن : القيم الدينية

الرقم	العبارات	سهولة العبارة	سلامة لغة العبارة	وضوح العبارة	ملاءمة العبارة للمحور التابعة له
73	أقوم بأداء واجباتي بجد وإخلاص في كل أعمالي				
74	أستجيب لأولي الأمر في كل ما يطلبونه مني				
75-	لا أرضى بالقليل في كل شيء لأني أطمع في الكثير				
76	يسرني مؤاخاة أبناء وطني ومراعاة حقوقهم				
77-	أقوم بأداء ما أوجب الله علي من صلاة وصوم فقط				
78	أحب الله ورسوله ولا أعصي لهما أمرا				
79	اشعر بالسعادة تغمرني عندما أصلي في المسجد				
80-	أعتقد أن طلب العلم ومجالسة العلماء مضيعة للوقت				
81-	أحب جمع المال وادخاره بكل الصور والوسائل				
82	تلاوة القرآن وسماعه تشرح صدري وتزيل همَي				

ملاحظات عامة:

.....

.....

.....

.....

الملحق (04) الاستبيان في صورته النهائية

جامعة محمد بوضياف – المسيلة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علـم النفس

استمارة استبيان حول:

" **المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة** "

" **دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة– ولاية المسيلة**"

أطروحة لنيل شهادة دكتواره علوم ، تخصص : علم النفس الاجتماعي .

إعداد الطالب : **إشراف الأستاذ الدكتور:**

عزي الحسين برو محمد

ملاحظة : بيانات هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي .

- ضع العلامة (×) أمام الاجابة التي تراها مناسبة .

السنة الدراسية : 2015/2014.

***المحور الأول : بيانات عامة:**

1- السن : ☐

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- التحصيل الدراسي (المعدل): أقل من 10 ☐ يساوي 10 ☐، أكثر من10 ☐

*** المحور الثاني: بيانات خاصة بالقيم النظرية (المعرفية):**	**نعم**	**أحيانا**	**لا**
1- تحث المناهج التعليمية على اكتساب المعارف.	☐	☐	☐
2-تشجع أنشطة المنهاج التعليمي على التحصيل العلمي.	☐	☐	☐
3- يخلو المنهاج التعليمي من النشاطات التي تدعو إلى البحث والاكتشاف	☐	☐	☐
4- تشجع نشاطات المنهاج التعليمي على التدبر في مظاهر الكون .	☐	☐	☐
5- يشمل المنهاج التعليمي كل ما أرغب في تعلمه.	☐	☐	☐
6- تنعدم أنشطة المنهاج التعليمي لمواقف التفكير الإبداعي.	☐	☐	☐
7- يخلو المنهاج التعليمي من مهارات حل المشكلات التعليمية.	☐	☐	☐
8- تساعد أنشطة المنهاج التعليمي على تنمية إدراكي للأشياء.	☐	☐	☐
9- يزخر المنهاج التعليمي بالمواقف التي تفجر طاقات التلاميذ الذهنية.	☐	☐	☐
10- يساعد المنهاج التعليمي على تنمية مهارات النقد البناء والتقويم.	☐	☐	☐
***المحور الثالث: بيانات خاصة بالقيم الدينية:**	**نعم**	**أحيانا**	**لا**
11- يحث المنهاج التعليمي على أداء واجباتي بجد وإخلاص.	☐	☐	☐
12- يدعو المنهاج التعليمي لتلبية مطالب والدي.	☐	☐	☐
13- يحث المنهاج التعليمي على الرضى بالقليل لكنني أطمع في الكثير.	☐	☐	☐
14- يدعو المنهاج التعليمي إلى مؤاخاة أبناء وطني ومراعاة حقوقهم.	☐	☐	☐
15- يحفز المنهاج التعليمي على التمسك بما أوجب الله علينا من طاعات	☐	☐	☐
16- يدعو المنهاج التعليمي إلى حب الله ورسوله.	☐	☐	☐

17- أشعر أن المنهاج التعليمي لا يحث على التمسك بتعاليم الدين.

18- يحث المنهاج التعليمي على أداء الصلاة في المساجد.

19- يدعو المنهاج التعليمي إلى جمع المال بكل الوسائل والصور.

20- يشجع المنهاج التعليمي على تلاوة القرآن وتعلمه.

***المحور الرابع :بيانات خاصة بالقيم الاجتماعية:** **نعم أحيانا لا**

21- يدعو المنهاج التعليمي إلى مساعدة الجميع في السراء والضراء.

22- يدعو المنهاج التعليمي للمشاركة في الحملات التطوعية لخدمة المجتمع

23- أشعر أن المنهاج التعليمي لايحث على تضامن المواطنين في الكوارث.

24- تحث أنشطة المنهاج التعليمي على الصلح بين المتخاصمين.

25- يخلو المنهاج التعليمي من قيم الخدمة الاجتماعية.

26- يدعو المنهاج التعليمي إلى الإحسان إلى الجيران ومودتهم.

27- يدعو المنهاج التعليمي إلى إلقاء السلام على أقاربي فقط.

28- يحث المنهاج التعليمي على التعايش بسلام مع أبناء وطني.

29- أشعر أن المنهاج التعليمي لا يشجع على مشاركة غيري في اللعب.

30- يحث المنهاج التعليمي على الحفاظ على البيئة وحمايتها.

***المحور الخامس : بيانات خاصة بالقيم الجمالية:** **نعم أحيانا لا**

31- يحث المنهاج التعليمي على إعطاء الجسم حقه لحمايته من الأمراض.

32- يرغب المنهاج التعليمي في انسجام الفوج الدراسي لتحقيق النجاح.

33- أشعر ان المنهاج التعليمي لا يهتم بالتنسيق بين الواجبات المدرسية.

34- يدعو المنهاج التعليمي للاعتناء بالنظافة لأن الوقاية خير من العلاج.

35- يشجع المنهاج التعليمي على ممارسة الرياضة لأكون رشيق البدن.

36- يخلو المنهاج التعليمي من أنواع فنون الشعر الجميلة.

37- يحث المنهاج التعليمي على السياحة في وطني لأنه أجمل الأوطان.

38- يخلو المنهاج التعليمي من الدعوة إلى ممارسة فن التصوير.

39- يدعو المنهاج التعليمي للمحافظة على جمال الطبيعة وعدم تلويثها.

40- ينعدم المنهاج التعليمي لأنواع المدائح الدينية والأناشيد الوطنية.

	نعم	أحيانا	لا
***المحور السادس :بيانات خاصة بالقيم الاقتصادية:**			
41- يحث المنهاج التعليمي على إتقان العمل لازدهار الاقتصاد الوطني.			
42- يرى المنهاج التعليمي أن تسريح العمال يساهم في التنمية الوطنية.			
43- يشجع المنهاج التعليمي على الكسب المشروع لمقاومة الغش.			
44- يشجع المنهاج التعليمي العمل اليدوي للحفاظ على التراث الوطني.			
45- يعتبر المنهاج التعليمي الإنفاق الزائد على الحفلات الفنية عملا راشدا.			
46- يدعو المنهاج التعليمي للحفاظ على الملكية العامة الوطنية.			
47- يعتبر المنهاج التعليمي الغش في البيع والشراء مانعاً للربح الكثير.			
48- يرى المنهاج التعليمي مشاركة المرأة في العمل يساهم في التنمية.			
49- يفضل المنهاج التعليمي الملكية الخاصة على الملكية العامة .			
50- يحث المنهاج التعليمي على الإكثار من مشاريع الإنتاج لتنمية الاقتصاد.			

	نعم	أحيانا	لا
*** المحور السابع : بيانات خاصة بالقيم السياسية:**			
51- يحث المنهاج التعليمي على حب الوطن وحمايته.			
52- يدعو المنهاج التعليمي للتمسك بوحدة التراب الوطني.			
53- يشجع المنهاج التعليمي على الانتماء للوطن ولغيره من الأوطان.			
54- يدعو المنهاج التعليمي إلى الاعتزاز بالثوابت الوطنية.			
55- يلح المنهاج التعليمي على احترام الراية الوطنية وعدم إهانتها .			
56- **يرغب المنهاج التعليمي في التمسك بالرأي الواحد على حساب آراء الآخرين.**			
57- يشجع المنهاج التعليمي على الالتزام ببعض القوانين فقط.			
58- يحث المنهاج التعليمي على نشر العدالة الاجتماعية في أنحاء الوطن.			
59- يفضل المنهاج التعليمي التسيير الفردي على حساب التسيير الجماعي.			
60- يقاوم المنهاج التعليمي استعمال العنف للوصول إلى الغايات .			

الملحق (05) معامل الصدق للإستبيان حسب معادلة (لوشي)لحساب المحتوى وفق القانون الآتي:

ص م = $\frac{\text{ن و} - \text{ن}/2}{\text{ن}/2}$ ، **ع: العبارة**

***محور القيم المعرفية:**

ع1: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

ع2: ص $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع3: ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع4: ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع5: ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع6: ص م $= \frac{9-14}{9} = \frac{5}{9} = 0.55$

ع7: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{9}{9} = 0.88$

ع8: ص م $= \frac{9-12}{9} = \frac{9}{9} = 0.33$

ع9: ص م $= \frac{9-14}{9} = \frac{9}{9} = 0.55$

ع10: ص م $= \frac{9-16}{9} = \frac{9}{9} = 0.77$

***محور القيم الدينية:**

ع11: ص م $= \frac{9-16}{9} = \frac{7}{9} = 0.77$

ع12: ص م $= \frac{9-15}{9} = \frac{6}{9} = 0.66$

ع13: ص م $= \frac{9-15}{9} = \frac{6}{9} = 0.66$

ع 14: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

ع15: ص م $= \frac{9-16}{9} = \frac{7}{9} = 0.77$

ع16: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{9}{9} = 0.88$

ع17: ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع18: ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع19: ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع20: ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

***محور القيم الاجتماعية:**

ع21: ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع22: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

ع23: ص م $= \frac{9-16}{9} = \frac{7}{9} = 0.77$

ع24: ص م $= \frac{9-14}{9} = \frac{5}{9} = 0.55$

ع25: ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع26: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

ع27: ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع28: ص م $= \frac{9-16}{9} = \frac{7}{9} = 0.77$

ع29: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

ع30: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

***محور القيم الجمالية:**

ع31: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

ع32: ص م $= \frac{9-15}{9} = \frac{6}{9} = 0.66$

ع33: ص م $= \frac{9-15}{9} = \frac{6}{9} = 0.66$

ع34: ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع35: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

ع36: ص م $= \frac{9-16}{9} = \frac{7}{9} = 0.77$

ع37: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

ع38: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

ع39: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

ع40: ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

***محور القيم الاقتصادية:**

ع41 :ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع42 :ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{8}{9} = 0.88$

ع43 :ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع44 :ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع45: ص م $= \frac{9-16}{9} = \frac{7}{9} = 0.77$

ع 46 :ص م $= \frac{9-15}{9} = \frac{8}{9} = 0.66$

ع 47: ص م $= \frac{\mathbf{9-16}}{\mathbf{9}} = \frac{\mathbf{7}}{\mathbf{9}} = 0.77$

ع 48 :ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع 49: ص م $= \frac{\mathbf{9-16}}{\mathbf{9}} = \frac{\mathbf{7}}{\mathbf{9}} = 0.77$

ع 50 :ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

***محور القيم السياسية:**

ع51 :ص م $= \frac{9-12}{9} = \frac{7}{9} = 0.33$

ع52 :ص م $= \frac{9-15}{9} = \frac{8}{9} = 0.66$

ع 53: ص م $= \frac{9-13}{9} = \frac{4}{9} = 0.44$

ع 54: ص م $= \frac{\mathbf{9-16}}{\mathbf{9}} = \frac{\mathbf{7}}{\mathbf{9}} = \mathbf{0.77}$

ع 55: ص م $= \frac{\mathbf{9-14}}{\mathbf{9}} = \frac{\mathbf{5}}{\mathbf{9}} = \mathbf{0.55}$

ع 56: ص م $= \frac{\mathbf{9-16}}{\mathbf{9}} = \frac{\mathbf{7}}{\mathbf{9}} = \mathbf{0.77}$

ع57 :ص م $= \frac{9-18}{9} = \frac{9}{9} = 1$

ع58 :ص م $= \frac{9-17}{9} = \frac{9}{9} = 0.88$

ع59 :ص م $= \frac{9-15}{9} = \frac{8}{9} = 0.66$

ع60 :ص م $= \frac{9-15}{9} = \frac{8}{9} = 0.66$

بعد إجراء العلميات الحسابية لمعامل صدق كل عبارة،وكان مجموعها يساوي (49.23)، ثم حساب معامل صدق الاستبيان ككل كالآتي: 60/49.23، كان معامل الصدق يساوي:0.82

الملحق (06): حساب معامل الصدق للاستبيان (الصدق البنائي):

الأفراد(N)	1	2	3	4	5
الحدود العليا	174	172	169	169	168
الحدود الدنيا	146	144	144	134	116

$$\left[SD = \sqrt{\frac{n\varepsilon d^2 - (\varepsilon D)^2}{n(n-1}} \right] \quad و \quad \left[S\overline{D} = \frac{SD}{\sqrt{N}} \right] \quad و \quad \left[\overline{D} = \frac{\varepsilon D}{N} \right] و \left[To = \frac{\overline{D}}{S\overline{D}} \right]$$

*حساب $\overline{D}$: $\overline{D} = \frac{\overline{D}}{N}$

الحدود العليا	174	172	169	169	168	
الحدود الدنيا	146	144	144	134	116	
الفرق بينهما D	28	28	25	35	52	ε: 168
d^2	784	784	625	1225	2704	ε: 6122

$$\overline{D} = \frac{\varepsilon D}{N} = \frac{168}{10} = 16.8$$

*حساب $\overline{D}$: $S\overline{D} = \frac{sD}{\sqrt{N}}$

$$SD = \sqrt{\frac{N\varepsilon d^2 - (\varepsilon D)^2}{N(N-1)}} = \sqrt{\frac{10\times 6122 - 28224}{10(10-1)}}$$

$$SD = \sqrt{\frac{61220 - 28224}{90}} = 19.14 = \sqrt{\frac{32996}{90}}$$

$$S\overline{D} = \frac{SD}{\sqrt{N}} = \frac{19.14}{\sqrt{10}} = \frac{19.14}{3.16} = 6.05$$

$$To = \frac{\overline{D}}{S\overline{D}} = \frac{16.8}{6.05} = 3.16$$

الملحق (07) :حساب معامل الصدق للاستبيان (الصدق الذاتي،المنطقي)

$$RP = \frac{N\varepsilon(x.y)-(\varepsilon x).(\varepsilon y)}{\sqrt{[n\varepsilon x^2-(\varepsilon x)^2].[n\varepsilon y^2-(\varepsilon y)^2]}}$$

$$RP = \frac{20.120576-1546\times1549}{\sqrt{[20.120732-(1546)^2].[20.120959-(1549)^2]}}$$

$$RP = \frac{16766}{\sqrt{(24524).(19779)]}}$$

$$RP = \frac{16766}{\sqrt{485060196}}$$

$$RP = \frac{16766}{\sqrt{22024.182}} = 0.76$$

وتمثل هذه النتيجة معامل ثبات نصف الاختبار،ولما كان معامل ثبات الاختبار ككل يساوي (0.86) ،فالجذر التربيعي لمعامل الثبات يساوي 0.92= $\sqrt{0.86}$، ومنه فالصدق الذاتي يساوي : 0.92 .

ملحق (08): حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط لبرسون بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية، و تعديلة بمعامل ارتباط سبيرمان براون.

معامل ثبات نصف الاختبار $RP = \boxed{0.76}$ ⟶

معامل ثبات الاختبار ككل:

$$RP_{1+^2} = \frac{2R}{1+R} = \frac{2\times 0.76}{1+0.76}$$

$$RP_{1+^2} = \frac{152}{1.76} = \boxed{0.86}$$

ملحق رقم 09 رخصة إجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين و التفتيش
رقم : 2017/175

المسيلة في : 2017/03/23

مدير التربية
إلى السادة مديري متوسطات :
دائرة بوسعادة

الموضـــــوع : ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

بناءا على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة -كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية بتاريخ : 2017/03/20
يرخص للطالب(ة):

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	عزي الحسين		

➢ بالدخول إلى المؤسسات المذكورة أعلاه
من 2017/04/02 إلى غاية 2017/05/02
لإجراء (دراسة ميدانية) حول المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

مع احترامهم للشروط التالية :
- العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية .
- استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الآنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

بن السراج بلقاسم

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش

الملحق رقم 10: نتائج عينة الدراسة على القيم المعرفية

```
FREQUENCIES VARIABLES=a1 a2 a3 a4 a5 a6 a7 a8 a9 a10 mihwarkiammaarifia
 /NTILES=4
 /STATISTICS=STDDEV MEAN
 /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Documents and Settings\hocine admin\Bureau\azzi2222.sav

Statistiques					
		عبارة1	عبارة2	عبارة3	عبارة4
ن	القيم الموجودة	218	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0	0
المتوسط ح		2,87	2,72	2,28	2,00
الانحراف م		,362	,468	,745	,734
Centiles	25	3,00	2,00	2,00	1,00
	50	3,00	3,00	2,00	2,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Statistiques					
		عبارة5	عبارة6	عبارة7	عبارة8
ن	القيم الموجودة	218	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0	0
المتوسط ح		2.24	2,24	2,27	2,58
الانحراف م		.742	,773	,777	,641
Centiles	25	2,00	2,00	2,00	2,00
	50	2,00	2,00	2,00	3,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Statistiques				
		عبارة9	عبارة10	محور القيم المعرفية
ن	القيم الموجودة	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0
المتوسط ح		2.15	2,47	23,82
الانحراف م		.768	,700	3,201
Centiles	25	2,00	2,00	22,00
	50	2,00	3,00	24,00
	75	3,00	3,00	26,00

Tableau de fréquences

عبارة1					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	2	,9	,9	,9
	احيانا	24	11,0	11,0	11,9
	نعم	192	88,1	88,1	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة2					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	2	,9	,9	,9
	احيانا	56	25,7	25,7	26,6
	نعم	160	73,4	73,4	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة3					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	38	17,4	17,4	17,4
	احيانا	80	36,7	36,7	54,1
	نعم	100	45,9	45,9	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة4					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	59	27,1	27,1	27,1
	احيانا	101	46,3	46,3	73,4
	نعم	58	26,6	26,6	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة5					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	40	18,3	18,3	18,3
	احيانا	86	39,4	39,4	57,8
	نعم	92	42,2	42,2	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

عبارة6					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	45	20,6	20,6	20,6
	احيانا	76	34,9	34,9	55,5
	نعم	97	44,5	44,5	100,0

	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة7					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	44	20,2	20,2	20,2
	احيانا	71	32,6	32,6	52,8
	نعم	103	47,2	47,2	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة8					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	18	8,3	8,3	8,3
	احيانا	56	25,7	25,7	33,9
	نعم	144	66,1	66,1	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة9					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	50	22,9	22,9	22,9
	احيانا	85	39,0	39,0	61,9
	نعم	83	38,1	38,1	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة10					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	26	11,9	11,9	11,9
	احيانا	64	29,4	29,4	41,3
	نعم	128	58,7	58,7	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
 /CHISQUARE=a1 a2 a3 a4 a5 a6 a7 a8 a9 a10 mihwarkiammaarifia
 /EXPECTED=EQUAL
 /MISSING ANALYSIS.
```

اختبار كا² حسب كل عبارة للقيم المعرفية

Test				
	عبارة1	عبارة2	عبارة3	عبارة4
اختبار كا²	297,284[a]	177,505[a]	27,560[a]	16,578[a]
درجات الحرية	2	2	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000	,000

Test				
	عبارة5	عبارة6	عبارة7	عبارة8
اختبار كا²	22,275[a]	18,835[a]	24,009[a]	114,972[a]
درجات الحرية	2	2	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000	,000

Test		
	عبارة9	عبارة10
اختبار كا²	10,633[a]	73,138[a]
درجات الحرية	2	2
مستوى الدلالة Sig	,005	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 72,7.

b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 12,8.

الملحق رقم 11: نتائج عينة الدراسة على القيم الدينية

```
FREQUENCIES VARIABLES=a11 a12 a13 a14 a15 a16 a17 a18 a19 a20 mihwarkimeddinia
  /NTILES=4
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Documents and Settings\hocine admin\Bureau\azzi2222.sav

Statistiques					
		عبارة11	عبارة12	عبارة13	عبارة14
ن	القيم الموجودة	218	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0	0
المتوسط ح		2.81	2,81	2,08	2,83
الانحراف م		439.	,477	,799	,447
Centiles	25	3,00	3,00	1,00	3,00
	50	3,00	3,00	2,00	3,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Statistiques					
		عبارة15	عبارة16	عبارة17	عبارة18
ن	القيم الموجودة	218	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0	0
المتوسط ح		2.93	2,97	2,75	2,44
الانحراف م		271.	,164	,531	,704
Centiles	25	3,00	3,00	3,00	2,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Statistiques

		عبارة19	عبارة20	محور القم الدينية
ن	القيم الموجودة	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0
المتوسط ح		2.44	2,69	26,75
الانحراف م		692.	,555	2,195
Centiles	25	2,00	2,00	26,00
	50	3,00	3,00	27,00
	75	3,00	3,00	28,00

Tableau de fréquences

عبارة11

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	4	1,8	1,8	1,8
	احيانا	34	15,6	15,6	17,4
	نعم	180	82,6	82,6	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

عبارة12

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	8	3,7	3,7	3,7
	احيانا	25	11,5	11,5	15,1
	نعم	185	84,9	84,9	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

عبارة13

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	61	28,0	28,0	28,0
	احيانا	78	35,8	35,8	63,8
	نعم	79	36,2	36,2	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

عبارة 14

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	6	2,8	2,8	2,8
	احيانا	26	11,9	11,9	14,7
	نعم	186	85,3	85,3	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

عبارة15

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	1	,5	,5	,5
	احيانا	13	6,0	6,0	6,4
	نعم	204	93,6	93,6	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

عبارة16

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
Valide	احيانا	6	2,8	2,8	2,8
	نعم	212	97,2	97,2	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

عبارة17

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	10	4,6	4,6	4,6
	احيانا	35	16,1	16,1	20,6
	نعم	173	79,4	79,4	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

عبارة18

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	27	12,4	12,4	12,4
	احيانا	69	31,7	31,7	44,0
	نعم	122	56,0	56,0	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

عبارة 19

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	25	11,5	11,5	11,5
	احيانا	71	32,6	32,6	44,0
	نعم	122	56,0	56,0	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

عبارة20

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	10	4,6	4,6	4,6
	احيانا	48	22,0	22,0	26,6
	نعم	160	73,4	73,4	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

اختبار كا² حسب كل عبارة للقيم الدينية

Test				
	عبارة11	عبارة12	عبارة13	عبارة14
اختبار كا²	244,000[a]	262,468[a]	2,817[a]	267,890[a]
درجات الحرية	2	2	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,245	,000

Test				
	عبارة15	عبارة16	عبارة17	عبارة18
اختبار كا²	357,037[a]	194,661[a]	212,101[a]	62,376[a]
درجات الحرية	2	1	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000	,000

Test			
	عبارة19	عبارة20	محور القيم الدينية
اختبار كا²	64,798[a]	167,376[a]	165,450[a]
درجات الحرية	2	2	11
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 72,7.

b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 109,0.

c. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,2.

الملحق رقم 12: نتائج عينة الدراسة على القيم الاجتماعية

```
FREQUENCIES VARIABLES=a21 a22 a23 a24 a25 a26 a27 a28 a29 a30 miharkiamidjtimaia
 /NTILES=4
 /STATISTICS=STDDEV MEAN
 /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Documents and Settings\hocine admin\Bureau\azzi2222.sav

Statistiques

		عبارة21	عبارة22	عبارة23	عبارة24
ن	القيم الموجودة	218	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0	0
المتوسط ح		2.72	2,44	2,56	2,69
الانحراف م		508.	,705	,684	,587
Centiles	25	2,00	2,00	2,00	2,75
	50	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Statistiques

		عبارة25	عبارة26	عبارة27	عبارة28
ن	القيم الموجودة	218	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0	0
المتوسط ح		2.43	2,83	2,91	2,87
الانحراف م		.772	,444	,385	,402
Centiles	25	2,00	3,00	3,00	3,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Statistiques

		عبارة29	عبارة30	محور القيم الاجتماعية
ن	القيم الموجودة	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0
المتوسط ح		2.72	2,91	27,08
الانحراف م		.585	,320	2,790
Centiles	25	3,00	3,00	25,00
	50	3,00	3,00	28,00
	75	3,00	3,00	29,25

Tableau de fréquences

عبارة21					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	6	2,8	2,8	2,8
	احيانا	49	22,5	22,5	25,2
	نعم	163	74,8	74,8	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة22					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	27	12,4	12,4	12,4
	احيانا	67	30,7	30,7	43,1
	نعم	124	56,9	56,9	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة23					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	24	11,0	11,0	11,0
	احيانا	47	21,6	21,6	32,6
	نعم	147	67,4	67,4	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة24					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	14	6,4	6,4	6,4
	احيانا	40	18,3	18,3	24,8
	نعم	164	75,2	75,2	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة25					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	38	17,4	17,4	17,4
	احيانا	48	22,0	22,0	39,4
	نعم	132	60,6	60,6	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة26					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم

القيم الموجودة	لا	6	2,8	2,8	2,8
	احيانا	25	11,5	11,5	14,2
	نعم	187	85,8	85,8	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة 27					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	7	3,2	3,2	3,2
	احيانا	6	2,8	2,8	6,0
	نعم	205	94,0	94,0	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة 28					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	5	2,3	2,3	2,3
	احيانا	19	8,7	8,7	11,0
	نعم	194	89,0	89,0	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة29					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	15	6,9	6,9	6,9
	احيانا	32	14,7	14,7	p21,6
	نعم	171	78,4	78,4	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
عبارة30					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	2	,9	,9	,9
	احيانا	16	7,3	7,3	8,3
	نعم	200	91,7	91,7	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

اختبار كا² حسب كل عبارة للقيم الاجتماعية

Test				
	ع21	ع22	ع23	ع24
اختبار كا²	181,165[a]	65,404[a]	117,697[a]	176,844[a]
درجات الحرية	2	2	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000	,000

Test				
	ع25	ع26	ع27	ع28
اختبار كا²	73,358[a]	272,321[a]	361,495[a]	305,239[a]
درجات الحرية	2	2	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000	,000

Test			
	ع29	ع30	محور القيم الاجتماعية
اختبار كا²	201,587[a]	336,037[a]	178,321[a]
درجات الحرية	2	2	12
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 72,7.

b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 16,8.

الملحق رقم 13: نتائج عينة الدراسة على القيم الجمالية

```
FREQUENCIES VARIABLES=a31 a32 a33 a34 a35 a36 a37 a38 a39 a40
  /NTILES=4
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Documents and Settings\hocine admin\Bureau\azzi2222.sav

Statistiques					
		ع31	ع32	ع33	ع34
ن	القيم الموجودة	218	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0	0
المتوسط ح		2.72	2,65	2,53	2,83
الانحراف م		.545	,575	,638	,430
Centiles	25	3,00	2,00	2,00	3,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Statistiques					
		ع35	ع36	ع37	ع38
ن	القيم الموجودة	218	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0	0
المتوسط ح		2.51	2,14	2,35	1,94
الانحراف م		.687	,837	,737	,854
Centiles	25	2,00	1,00	2,00	1,00
	50	3,00	2,00	3,00	2,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Statistiques			
		ع39	ع40
ن	القيم الموجودة	218	218
	القيم المفقودة	0	0
المتوسط ح		2.88	2,22
الانحراف م		.339	,831
Centiles	25	3,00	1,00
	50	3,00	2,00
	75	3,00	3,00

Tableau de fréquences

ع31					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
القيم الموجودة	لا	10	4,6	4,6	4,6
	احيانا	42	19,3	19,3	23,9
	نعم	166	76,1	76,1	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

ع32					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	11	5,0	5,0	5,0
	احيانا	55	25,2	25,2	30,3
	نعم	152	69,7	69,7	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
ع33					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	17	7,8	7,8	7,8
	احيانا	69	31,7	31,7	39,4
	نعم	132	60,6	60,6	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
ع34					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	5	2,3	2,3	2,3
	احيانا	26	11,9	11,9	14,2
	نعم	187	85,8	85,8	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
ع35					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	24	11,0	11,0	11,0
	احيانا	59	27,1	27,1	38,1
	نعم	135	61,9	61,9	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
ع36					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	63	28,9	28,9	28,9
	احيانا	62	28,4	28,4	57,3

	نعم	93	42,7	42,7	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
ع 37					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	34	15,6	15,6	15,6
	احيانا	73	33,5	33,5	49,1
	نعم	111	50,9	50,9	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
ع38					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	86	39,4	39,4	39,4
	احيانا	59	27,1	27,1	66,5
	نعم	73	33,5	33,5	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
ع39					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	1	,5	,5	,5
	احيانا	24	11,0	11,0	11,5
	نعم	193	88,5	88,5	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
ع40					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	56	25,7	25,7	25,7
	احيانا	57	26,1	26,1	51,8
	نعم	105	48,2	48,2	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
 /CHISQUARE=a31 a32 a33 a34 a35 a36 a37 a38 a39 a40
 /EXPECTED=EQUAL
 /MISSING ANALYSIS.
```

اختبار كا² حسب كل عبارة للقيم الجمالية

Test

	ع31	ع32	ع33	ع34
اختبار كا²	186,862[a]	143,239[a]	91,275[a]	272,872[a]
درجات الحرية	2	2	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000	,000

Test				
	ع35	ع36	ع37	ع38
اختبار كا²	88,633[a]	8,541[a]	40,798[a]	5,018[a]
درجات الحرية	2	2	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,014	,000	,081

Test		
	ع39	ع40
اختبار كا²	302,541[a]	21,587[a]
درجات الحرية	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 72,7.

الملحق رقم 14: نتائج عينة الدراسة على القيم الاقتصادية

```
FREQUENCIES VARIABLES=a41 a42 a43 a44 a45 a46 a47 a48 a49 a50 mihwarkiamiktisadia
  /NTILES=4
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Documents and Settings\hocine admin\Bureau\azzi2222.sav

Statistiques					
		ع41	ع42	ع43	ع44
ن	القيم الموجودة	218	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0	0
المتوسط ح		2.77	2,38	2,50	2,53
الانحراف م		.513	,783	,763	,666
Centiles	25	3,00	2,00	2,00	2,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Statistiques					
		ع45	ع46	ع47	ع48
ن	القيم الموجودة	218	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0	0
المتوسط ح		2.49	2,77	2,79	2,45
الانحراف م		.700	,513	,533	,658
Centiles	25	2,00	3,00	3,00	2,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Statistiques				
		ع49	ع50	الاقتصادية
ن	القيم الموجودة	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0
المتوسط ح		2.21	2,54	25,41
الانحراف م		.685	,652	2,537
Centiles	25	2,00	2,00	24,00
	50	2,00	3,00	26,00
	75	3,00	3,00	27,00

Tableau de fréquences

ع41					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	9	4,1	4,1	4,1
	احيانا	33	15,1	15,1	19,3
	نعم	176	80,7	80,7	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

ع42					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	41	18,8	18,8	18,8
	احيانا	54	24,8	24,8	43,6
	نعم	123	56,4	56,4	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
ع43					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	36	16,5	16,5	16,5
	احيانا	38	17,4	17,4	33,9
	نعم	144	66,1	66,1	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
ع44					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	21	9,6	9,6	9,6
	احيانا	60	27,5	27,5	37,2
	نعم	137	62,8	62,8	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
ع45					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	26	11,9	11,9	11,9
	احيانا	60	27,5	27,5	39,4
	نعم	132	60,6	60,6	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	
ع46					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	9	4,1	4,1	4,1
	احيانا	33	15,1	15,1	19,3
	نعم	176	80,7	80,7	100,0

	المجموع	218	100,0	100,0	

ع47

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	13	6,0	6,0	6,0
	احيانا	19	8,7	8,7	14,7
	نعم	186	85,3	85,3	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

ع48

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	20	9,2	9,2	9,2
	احيانا	80	36,7	36,7	45,9
	نعم	118	54,1	54,1	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

ع49

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	33	15,1	15,1	15,1
	احيانا	107	49,1	49,1	64,2
	نعم	78	35,8	35,8	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

ع50

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	19	8,7	8,7	8,7
	احيانا	62	28,4	28,4	37,2
	نعم	137	62,8	62,8	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

اختبار كا² حسب كل عبارة للقيم الاقتصادية

Test

	ع41	ع42	ع43	ع44
اختبار كا²	224,376[a]	53,459[a]	105,064[a]	95,899[a]
درجات الحرية	2	2	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000	,000

Test

	ع45	ع46	ع47	ع48
اختبار كا²	80,624[a]	224,376[a]	265,385[a]	67,193[a]
درجات الحرية	2	2	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000	,000

Test			
	ع49	ع50	الاقتصادية
اختبار كا²	38,266[a]	98,156[a]	156,275[a]
درجات الحرية	2	2	13
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 72,7.

b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 15,6.

الملحق رقم 15: نتائج عينة الدراسة على القيم السياسية

```
FREQUENCIES VARIABLES=a51 a52 a53 a54 a55 a56 a57 a58 a59 a60 mihwarkiamsiassia
  /NTILES=4
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

[Ensemble_de_données1] C:\Documents and Settings\hocine admin\Bureau\azzi2222.sav

Statistiques					
		ع51	ع52	ع53	ع54
ن	القيم الموجودة	218	218	218	217
	القيم المفقودة	0	0	0	1
المتوسط ح		2.96	2,94	2,02	2,68
الانحراف م		.241	,256	,794	,533
Centiles	25	3,00	3,00	1,00	2,00
	50	3,00	3,00	2,00	3,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Statistiques					
		ع55	ع56	ع57	ع58
ن	القيم الموجودة	218	218	218	218
	القيم المفقودة	0	0	0	0
المتوسط ح		2.88	2,42	2,46	2,75
الانحراف م		.533	,709	,732	,546
Centiles	25	3,00	2,00	2,00	3,00
	50	3,00	3,00	3,00	3,00
	75	3,00	3,00	3,00	3,00

Statistiques				
		ع59	ع60	محور السياسية
ن	القيم الموجودة	218	218	217
	القيم المفقودة	0	0	1
المتوسط ح		2.42	1,79	25,34
الانحراف م		.709	,884	2,508
Centiles	25	2,00	1,00	24,00
	50	3,00	1,00	26,00
	75	3,00	3,00	27,00

Tableau de fréquences

ع51					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	2	,9	,9	,9
	احيانا	5	2,3	2,3	3,2
	نعم	211	96,8	96,8	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

ع52					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	1	,5	,5	,5
	احيانا	11	5,0	5,0	5,5
	نعم	206	94,5	94,5	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

53					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	66	30,3	30,3	30,3
	احيانا	81	37,2	37,2	67,4
	نعم	71	32,6	32,6	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

ع54					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	7	3,2	3,2	3,2
	احيانا	56	25,7	25,8	29,0
	نعم	154	70,6	71,0	100,0
	المجموع	217	99,5	100,0	
Manquante	Système manquant	1	,5		
Total		218	100,0		

ع55					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	8	3,7	3,7	3,7
	احيانا	11	5,0	5,0	8,7
	نعم	199	91,3	91,3	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

ع56					
		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم	لا	28	12,8	12,8	12,8

الموجودة	احيانا	70	32,1	32,1	45,0
	نعم	120	55,0	55,0	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

ع57

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	31	14,2	14,2	14,2
	احيانا	56	25,7	25,7	39,9
	نعم	131	60,1	60,1	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

ع58

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	12	5,5	5,5	5,5
	احيانا	30	13,8	13,8	19,3
	نعم	176	80,7	80,7	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

ع59

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	28	12,8	12,8	12,8
	احيانا	70	32,1	32,1	45,0
	نعم	120	55,0	55,0	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

ع60

		التكرارات	النسب المئوية	النسب المئوية للقيم الموجودة	النسب المئوية للتراكم
القيم الموجودة	لا	112	51,4	51,4	51,4
	احيانا	39	17,9	17,9	69,3
	نعم	67	30,7	30,7	100,0
	المجموع	218	100,0	100,0	

اختبار كا² حسب كل عبارة للقيم السياسية

Test				
	ع51	ع52	ع53	ع54
اختبار كا²	395,073[a]	367,661[a]	1,606[a]	154,903[b]
درجات الحرية	2	2	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,448	,000

Test				
	ع55	ع56	ع57	ع58
اختبار كا²	329,514[a]	58,385[a]	74,541[a]	222,642[b]
درجات الحرية	2	2	2	2
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000	,000

Test			
	ع59	ع60	محور السياسية
اختبار كا²	58,385[a]	37,330[a]	85,433[a]
درجات الحرية	2	2	11
مستوى الدلالة Sig	,000	,000	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 72,7.

b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 72,3.

c. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,1.

```
COMPUTE mandomatoelkiam=mihwarkiammaarifia + mihwarkimeddinia + miharkiamidjtimaia + mihwarkiamiktisadia + mihwarkiamsiassia.
EXECUTE.
T-TEST GROUPS=sex(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=mandomatoelkiam
 /CRITERIA=CI(.95).
```

الملحق رقم 16: النتائج الخاصة بالفروق حسب متغير الجنس

COMPUTE total=a1 + a2 + a3 + a4 + a5 + a6 + a7 + a8 + a9 + a10 + a11 + a12 + a13 + a14 + a15 + a16 + a17 + a18 + a19 + a20 + a21 + a22 + a23 + a24 + a25 + a26 + a27 + a28 + a29 + a30 + a31 + a32 + a33 + a34 + a35 + a36 + a37 + a38 + a39 + a40 + a41 + a42

+ a43 + a44 + a45 + a46 + a47 + a48 + a49 + a50 + a51 + a52 + a53 + a54 + a55 + a56 + a57 + a58 + a59 + a60.

EXECUTE.

T-TEST GROUPS=sex(2 1)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=total

/CRITERIA=CI(.95).

Test-t

[Ensemble_de_données0]

الفروق في بناء منظومة القيم حسب متغير الجنس:

Statistiques de groupe

	Sex الجنس	N ن	Moyenne المتوسط الحسابي	Ecart-type الانحراف المعياري	Erreur standard moyenne الخطأ المعياري
total	إناث	117	154,30	11,331	1,048
	ذكور	101	151,83	11,869	1,181

Test d'échantillons indépendants					
		Test de Levene sur l'égalité des variances		**Test-t pour égalité des moyennes**	
		F"ف"	**Sig.مستوى الدلالة**	**T"تا"**	**Ddl درجة الحرية**
total	**Hypothèse de variances égales افتراض التساوي**	**,059**	**,809**	**1,568**	**216**
	Hypothèse de variances inégales افتراض عدم التساوي			**1,563**	**208,165**

Test d'échantillons indépendants						
		Test-t pour égalité des moyennes				
		Sig. (bilatérale) مستوى الدلالة	Différence moyenne فروق متوسطات	Différence écart-type فروق انحرافات	Intervalle de confiance 95% de la différence مستوى الثقة	
					Inférieure دنيا	Supérieure عليا
total	Hypothèse de variances égales	,118	2,467	1,573	-,633	5.568
	Hypothèse de variances inégales	,120	2,467	1,579	-,645	5,580

الملحق رقم17: النتائج الخاصة بالفروق حسب متغير التحصيل الدراسي

الفروق في بناء منظومة القيم لدى المراهقين حسب متغير التحصيل الدراسي:

قيم الإحصاء الوصفي حسب التحصيل الدراسي لعينة الدراسة الحالية.

	ن	متوسط حسابي	إنحراف معياري	الخطأ المعيار	مستوى الثقة 95%		قيم دنيا	قيم عليا
					حدود دنيا	حدود عليا		
اقل من 10	43	125,67	10,665	1,626	122,39	128,96	122,39	128,96
مساو 10	47	126,74	8,346	1,231	124,26	129,22	124,26	129,22
اكبر من10	128	129,96	9,301	,822	128,33	131,59	128,33	131,59
المجموع	218	129,43	9,540	,648	127,15	129,70	127,15	129,70

اختبار"ف" ANOVA بمجموعة واحدة لتحليل التباين لبناء منظومة القيم حسب التحصيل الدراسي لعينة الدراسة الحالية.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار "ف"	Sig مستوى الدلالة
بين المجموعات	758,027	2	379,013	4,292	,010
داخل المجموعات	18899,116	216	88,314		
المجموع	19657,143	218			

اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية لمنظومة القيم حسب التحصيل الدراسي للعينة المستهدفة

المستوى الدراسي	N	α= 0.05
اقل من 10	43	125,67
مساو 10	47	126,74
اكثر من10	128	129,96
مستوى الدلالةSig		,050