



جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله



كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أثر التكامل بين مناهج وزارة التربية الوطنية ومناهج التربية الإسلامية لمؤسسة

الشيخ عمي سعيد في الارتقاء بمنظومة قيم المتعلم

دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة متوسط بولاية غرداية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية

إشراف الأستاذ الدكتور:

لكحل لخضر

إعداد الطالب:

تامملت إبراهيم

الموسم الجامعي: 2019-2020 م / 1441-1442 هـ



جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله



كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أثر التكامل بين مناهج وزارة التربية الوطنية ومناهج التربية الإيمانية لمؤسسة

الشيخ عمي سعيد في الارتقاء بمنظومة قيم المتعلم

دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة متوسط بولاية غرداية

إشراف الأستاذ الدكتور: لكحل خضر

إعداد الطالب: تاملت إبراهيم

أعضاء لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة الجزائر 2	أ.د. فرحاوي كمال
مشرفا ومقررا	جامعة الجزائر 2	أ.د. لكحل خضر
مناقشا	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	أ.د. عواريب خضر
مناقشا	جامعة غرداية	أ.د. حجاج عمر
مناقشا	جامعة الجزائر 2	د. مجيدي الطيب
مناقشا	جامعة الجزائر 2	د. شنون خالد

الموسم الجامعي: 2019-2020م / 1441-1442هـ

شكر وعرفان

لك الحمد والشكر يا الله؛ يسرت لنا دورب العلم والمعرفة، هديتنا إلى سبيلك المستقيم، أنرتنا بنورك، وفقتنا برحمتك..

ابتداء؛ أتوجه بخالص الشكر والامتنان إلى كل من وقف معي من قريب أو بعيد في تذليل الصعوبات التي واجهتها في مسار إتمام هذا العمل؛ وأخص بالذكر الأستاذ المشرف البروفيسور لكحل لخضر على رحابة صدره ورفعة خلقه، لكم مني كل التقدير والاحترام، أدامكم الله في خدمة العلم وطلبته، كما أتوجه بالشكر والعرفان إلى اللجنة المناقشة للعمل؛ بارك الله جهودكم وأمدكم عوناً من عنده.

أغتتم الفرصة لأعبر عن شكري وامتناني لكل من علمني معلماً أو جمعتني بهم لحظات غدت ذكرى طيبة تبعث الأمل في النفس وانشراحاً في الصدر، كما أتوجه بالشكر والثناء لوالدي العزيزين وللعائلة الكريمة جميعهم دون استثناء ولا حصر فقد كنتم السند المتين والحضن الدافئ الذي أستمد منه الطاقة والإقدام، أدامنا الله على المودة والمحبة والوفاء، كما أتقدم بالشكر الجزيل ختاماً للمؤسسات التربوية التي فتحت لي أبوابها للدراسة الميدانية؛ لكم مني سلاماً طيباً كريماً، دمتم على الإخلاص والتضحية في بناء جيل التمكين لغد قريب.

أ. تامتلت إبراهيم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مدى تضمين عينة من الأنشطة التعليمية التعليمية لعينة من مناهج السنة الرابعة متوسط (التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، اللغة العربية، علوم الطبيعة والحياة، التربية التشكيلية المعتمدة من وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ومنهاج التربية الإيمانية المعتمد من تنسيقية المعاهد الثلاثة الحرة) لملامح مجالات القيم، مع التعرف على مستوى شدة منظومة القيم لدى عينة من المتعلمين الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية وغير الدارسين له، وعلى الفروق وفقا لمتغيري المنهاج ونوع الجنس، وذلك على عينة مكونة من 430 متعلم من مستوى السنة الرابعة متوسط (234 ذكور، 196 إناث) بكل من متوسطة "عمي سعيد، الإصلاح، الحياة، جابر بن زيد، الربيع بن حبيب، ابن خلدون" بولاية غرداية، معتمدا في الدراسة على منهج المقاربة التكاملية بين (المنهج الوصفي، المنهج شبه التجريبي)، ومستخدمًا بطاقة تحليل محتوى القيم في المناهج الدراسية، ومقياس مستوى ارتقاء منظومة القيم من إعداد الباحث، وبعد إجراءات الدراسة الإحصائية باستخدام برنامج المعالجة spss النسخة 24، توصلت إلى النتائج الآتية:

1. وجود تضمين محدد لمجالات القيم في الأنشطة التعليمية التعليمية لكل منهاج دراسي من مناهج العينة (القيم النظرية للعلوم الطبيعية 43.87%، القيم الإنسانية للغة العربية 17.94%، القيم الإنسانية للتاريخ 18.77%، القيم النظرية للجغرافيا 30.11%، القيم السياسية للتربية المدنية 15.01%، القيم الروحية للتربية الإسلامية 31.38%، القيم الجمالية للتربية التشكيلية 25.13%، القيم الروحية للتربية الإيمانية 37.37%) للسنة الرابعة متوسط.

2. وجود تكامل لقيم الأنشطة التعليمية التعليمية لكل منهاج من مناهج عينة الدراسة (العلوم الطبيعية، اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا، التربية المدنية، التربية الإسلامية، التربية التشكيلية، التربية الإيمانية) في سبيل الارتقاء بمنظومة قيم متعلم السنة الرابعة متوسط، على الجانبين؛ جانب مجالات القيم الروحية حيث القيم "الروحية 14.84%، الاجتماعية 09.08%، الجمالية 07.45%، النظرية 26.77%، الأخلاقية 08.68%، الاقتصادية 07.24%، الإنسانية 13.26%، السياسية 12.64%"، وجانب مستويات المعالجة وتمثلت في ثلاثة مستويات "الاستقبال 63.96%، الاستجابة 13.26%، التقييم 12.64%".

3. تحقق مستوى التفضيل في الارتقاء بمنظومة القيم لدى الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية مستوى

الرابعة متوسط بولاية غرداية، بنسبة 45.91% وبقيمة كا² 70.95 فهي دالة إحصائياً عند 0.00.

4. تحقق مستوى التفضيل في الارتقاء بمنظومة القيم لدى الطلبة غير الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية

مستوى الرابعة متوسط بولاية غرداية، بنسبة 73.52% وبقيمة كا² 98.88 فهي دالة عند 0.00.

5. وجود فروق في الارتقاء بمنظومة قيم المتعلم بين الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية وغير الدارسين له

لدى عينة من طلبة الرابعة متوسط بولاية غرداية، بقيمة مان ويتني (U) 11160 فهي دالة عند

0.000.

6. وجود فروق بين الجنسين -ذكور، إناث- في الارتقاء بمنظومة قيم المتعلم لدى متعلمي السنة الرابعة

متوسط الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية بولاية غرداية، بقيمة مان ويتني (U) 8568.50 فهي دالة عند

0.006.

7. وجود فروق بين الجنسين -ذكور، إناث- في الارتقاء بمنظومة قيم المتعلم لدى متعلمي السنة الرابعة

متوسط غير الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية بولاية غرداية، بقيمة مان ويتني (U) 745 فهي دالة عند

0.000.

الكلمات المفتاحية: تكامل المناهج، الأنشطة التعليمية التعليمية، منهاج وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية

الإيمانية لمؤسسة الشيخ عمي سعيد، الارتقاء بمنظومة القيم.

The Effect of Integration between the curricula of the Ministry of National Education and the curricula of Spiritual Education on the Development of the Learner's Values System:

A field study on a sample of fourth-intermediate students in Ghardaia City

Abstract:

The current study aimed to identify the extent to which a sample of educational learning activities included a sample of the fourth-year curricula medium the features of values fields. The curricula are: (Islamic Education, Civic Education, History, Geography, Arabic Language, Natural Life Sciences and Arts approved by the Algerian Ministry of National Education, and Faith Education curriculum approved by the Three Private Institutes Coordination), with identifying the level of intensity of the value system of a sample of learners who study the curriculum for faith education and who do not study it, and on the differences according to the curriculum and gender variables, this sample consists of 430 learners of the fourth year (234 males, 196 females) enrolled in those Middle School "Amami Said, El-Islah, El-Hayat, Djaber Bin Zaid, Al-Rabee Ben Habib, Ibn Khaldoun" in Ghardaia City. The study based on the integrative approach between (the descriptive approach, the quasi-experimental approach), using two tools of the study; the value content analysis card in the curricula, and measuring the level of improvement of the value system scale, prepared by the researcher. After the statistical study procedures using the SPSS treatment program version 24, I reached the following results:

1. The inclusion of a field of values in the educational learning activities for each of the sample curricula (theoretical values for natural sciences 43.87%, human values for the Arabic language 17.94%, human values for history 18.77%, theoretical values of geography 30.11%, political values of civic education 15.01 %, The spiritual values of Islamic education 31.38%, the aesthetic values of plastic education 25.13%, the spiritual values of spiritual education 37.37%) for the fourth year average.
2. The existence of an integration of the values of teaching learning activities for each curriculum sample (Natural Sciences, Arabic Language, History, Geography, Civic Education, Islamic Education, Art, Faith Education) in order to improve the value system of the fourth year Middle School learner, on both aspects; The aspect of spiritual values fields where the values are "spiritual 14.84%, social 09.08%, aesthetic 07.45%, theoretical 26.77%, ethical 08.68%, economic 07.24%, humanism 13.26%,

political 12.64%", and the aspect of treatment levels that are represented in the following: "reception 63.96 %, response 13.26%, evaluation 12.64%."

3. Realizing the level of preference for upgrading the values system among students of fourth year Middle School, Ghardaia city, who are studying the Faith Education Curriculum is achieved by 45.91%, with a value of K^2 70.95, which is statistically significant at 0.00.
4. Realizing the level of preference for upgrading the values system among students of fourth year Middle School, Ghardaia city who don't study the Faith Education Curriculum was achieved with 73.52%, with a value of K^2 98.88, which is significant at 0.00.
5. There are differences in the improvement of the learner's values system between students studying the Faith Education and those who do not study it in a sample of fourth year Middle School students in Ghardaia city, with a value of Man Whitney (U) 11160, which is significant at 0.000.
6. The existence of differences between the sexes – males and females – in improving the system of learner values among fourth-year learners who study the Faith Education Curriculum in Ghardaia city, with a value of Man Whitney (U) 8568.50, which is significant at 0.006.
7. There are differences between the sexes – males and females – in improving the system of learner values among fourth-year learners who don't study the Faith Education in state Ghardaia city, with a value of Man Whitney (U) 745, which is significant at 0.000.

Key words: curriculum integration, educational learning activities, curricula of the Ministry of National Education, Curricula for spiritual education of the Sheikh Ami Said Foundation, upgrading the value system.

فهرس عناوين الدراسة

الصفحة	العنوان	العنصر
شكر وعرفان		
a	ملخص الدراسة	--
e	فهرس عناوين الدراسة	--
j	فهرس الجداول	--
l	فهرس الأشكال	--
l	فهرس الملاحق	--
l	مقدمة	--
الجانف النظري: الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
03	الإشكالية	01
10	تساؤلات الدراسة	02
11	فرضيات الدراسة	03
12	أهداف الدراسة	04
13	أهمية الدراسة	05
14	دوافع دراسة الموضوع	06
15	المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة	07
22	الدراسات السابقة	08
31	تعقيب على الدراسات الأجنبية	09
50	تعقيب على الدراسات العربية	10
53	خلاصة الفصل	--
الفصل الثاني: المنهاج الدراسي ومنهج التكامل		
55	تمهيد	--
55	المنهاج الدراسي	أولا
55	مفهوم المنهاج لغة واصطلاحا	01
60	الفرق بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث	02

63	أنواع المناهج	03
64	مبادئ المنهاج الحديث وأسس	04
67	المنهاج الدراسي ونظريات التعلم	05
70	معايير المنهاج وطبيعة النفس الإنسانية	06
71	معايير تنظيم محتوى المنهج الدراسي	07
72	المنهج التكاملي	ثانيا
72	مفهوم المنهاج التكاملي	01
74	مفهوم الوحدة الدراسية في المنهاج التكاملي	02
76	نشأة المنهج التكاملي وفلسفته	03
77	نظريات التكامل	04
78	مبررات التكامل في المناهج	05
79	أسس المنهاج التكاملي	06
81	أهداف التكامل وأهميته	07
84	أبعاد منهج التكامل ونماذجه	08
86	مداخل التكامل في المناهج	09
87	شروط منهج التكامل وخطواته	10
89	سلبات المنهج التكاملي وصعوباته	11
92	خلاصة الفصل	--
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات والأنشطة التعليمية التعليمية		
94	تمهيد	--
94	المقاربة بالكفاءات	أولا
94	مفاهيم أساسية في المقاربة	01
99	خصائص الكفاءة ومستوياتها	02
100	مبادئ المقاربة بالكفاءات	03
101	المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج	04
103	الوضعية التعليمية والإدماجية والتقويمية	05
107	الأنشطة التعليمية التعليمية "الخبرات التعليمية"	ثانيا

107	مفهوم الأنشطة التعليمية التعليمية	01
109	تطور مفهوم الأنشطة والخلفية النظرية لها	02
115	خصائص الأنشطة التعليمية التعليمية وأهميتها	03
116	الوظائف الأساسية للأنشطة	04
116	محددات الأنشطة وشروط اختيارها	05
118	أنواع الأنشطة وتصنيفاتها	06
121	الترباط بين الأنشطة والحياة التعليمية	07
122	مستويات الأنشطة	08
125	دور المعلم في بناء الأنشطة وتصميمها	09
127	معايير اختيار الأنشطة وتنظيمها	10
131	بناء الأنشطة في الوحدة	11
132	خلاصة الفصل	--
الفصل الرابع: المناهج التربوية الجزائرية ومناهج المعاهد الثلاثة		
134	تمهيد	--
134	المنظومة التربوية الجزائرية	01
134	الأسس العامة للمناهج التربوية الجزائرية	أ
136	مرجعيات السياسة التربوية	ب
138	تنسيقية المعاهد الثلاثة	02
138	لجنة المناهج الشرعية للمعاهد الثلاثة	أ
138	الأسس العامة لمناهج تنسيقية المعاهد الثلاثة	ب
140	الغايات التربوية للمناهج	ت
142	تقديم مناهج الدراسة	03
142	منهاج التربية الإيمانية	1
146	منهاج التربية الإسلامية	2
150	منهاج التربية المدنية	3
153	منهاج اللغة العربية	4
159	منهاج التاريخ	5

153	منهاج الجغرافيا	6
168	منهاج علوم الطبيعة والحياة	7
172	منهاج التربية التشكيلية	8
174	خلاصة الفصل	--
الفصل الخامس: التربية الإيمانية والقيم		
176	تمهيد	--
176	التربية الإيمانية	أولا
176	مفهوم الإيمان والتربية الإيمانية	01
178	الفطرة الإنسانية والإيمان	02
178	حدود التربية الإيمانية والتربية الإسلامية	03
180	مبررات التربية الإيمانية وضرورتها وأهميتها	04
184	نماذج لقيم إيمانية	05
187	فن التربية الإيمانية للمراهق	06
188	أسس التربية الإيمانية وخصائصها	07
189	أهداف التربية الإيمانية	08
190	منطلق منهاج التربية الإيمانية	09
190	مفهوم منهاج التربية الإيمانية وتسميتها	10
191	القيم	ثانيا
191	مفهوم القيم (لغة واصطلاحا)	01
197	القيم وفق المنهج الإسلامي	02
199	ارتقاء القيم	03
202	مصادر القيم	04
204	تصنيف القيم	05
206	منهاج القيم	06
207	المقومات الأساسية لإدماج القيم في التعليم	07
207	القيم الدينية (مفهومها)	08
209	مكانة الإيمان في منظومة القيم	09

209	سمات القيم الإيمانية وخصائصها	10
211	فلسفات القيم في المناهج الدراسية	11
213	قياس القيم	12
217	خلاصة الفصل	--
الجانب التطبيقي: الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية		
220	تمهيد	--
220	منهج الدراسة	01
224	حدود الدراسة	02
225	مجتمع الدراسة والعينة	03
231	أدوات الدراسة	04
243	الدراسة الاستطلاعية	05
248	الأساليب الإحصائية	06
249	خلاصة الفصل	--
الفصل السابع: نتائج الدراسة		
251	تمهيد	--
251	عرض نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها	01
251	عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها	1
286	عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها	2
296	عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها	3
298	عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها وتفسيرها	4
300	عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها وتفسيرها	5
305	عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها وتفسيرها	6
307	عرض نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها وتفسيرها	7
311	الاستنتاج العام	02
316	توصيات ومقترحات	03
319	قائمة المراجع	--
أ	الملاحق	--

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
60	يوضح الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث	01
75	يوضح ميزات كل من الوحدة القائمة على المادة أو القائمة على الخبرة	02
119	الأنشطة العلاجية والأنشطة الإثرائية	03
120	عرض أهم تصنيفات الأنشطة التعليمية	04
122	عرض للأنشطة التعليمية التعليمية التطويرية	05
126	يبيّن دور المعلم في تصميم الأنشطة التعليمية التعليمية	06
224	يوضح الفرق بين التصميم التجريبي وشبه التجريبي لأنموذج تصميم المجموعة الواحدة	07
226	يوضح مواد كل ميدان من ميادين المرحلة التعليمية المتوسطة	08
227	يوضع مجتمع الدراسة وتفاصيلها	09
228	يوضع عينة الدراسة وتفاصيلها	10
229	يوضح عينة الدراسة الأساسية	11
230	يوضح حاصل القسمة لكل من أسيمتري وكورتوزيس	12
230	يوضح الدلالة الإحصائية لـ كولموكروف وشابيرو	13
230	يوضح حاصل القسمة لكل من أسيمتري وكورتوزيس	14
231	يوضح الدلالة الإحصائية لـ كولموكروف وشابيرو	15
237	يبيّن نتائج تحليل ثبات التحليل	16
240	يبيّن تعديل عبارات بعد التحكيم	17
243	يوضح مجالات مستوى الارتقاء بمنظومة القيم	18
244	يوضح حاصل القسمة لكل من أسيمتري وكورتوزيس	19
245	يوضح الدلالة الإحصائية لـ كولموكروف سميرونوف وشابيرو ويلك	20
245	يوضح الاتساق الداخلي بين البنود والدرجة الكلية	21
247	يوضح الصدق لمقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم بطريقة المقارنة الطرفية	22

23	يوضح معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم.	247
24	يوضح الثبات لمقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم بطريقة التجزئة النصفية	248
25	عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج التربية الإسلامية مع مستويات المعالجة	251
26	عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعليمية لمناهج التربية الإسلامية	255
27	عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج التربية المدنية مع مستويات المعالجة	256
28	عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعليمية لمناهج التربية المدنية	260
29	عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج التاريخ مع مستويات المعالجة	260
30	عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعليمية لمناهج التاريخ	264
31	عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج الجغرافيا مع مستويات المعالجة	264
32	عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعليمية لمناهج الجغرافيا	267
33	عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج اللغة العربية مع مستويات المعالجة	268
34	عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعليمية لكتاب اللغة العربية	271
35	عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج علوم الطبيعة والحياة مع مستويات المعالجة	272
36	عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعليمية لمناهج علوم الطبيعة والحياة	274
37	عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج التربية التشكيلية مع مستويات المعالجة	275
38	عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعليمية لمناهج التربية التشكيلية	278
39	عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج التربية الإيمانية مع مستويات المعالجة	279
40	عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعليمية لمناهج التربية الإيمانية	282
41	عرض لمجالات قيم الأنشطة التعليمية التعليمية ومستويات المعالجة	287
42	عرض درجات القيم للطلبة الدارسين لمناهج التربية الإيمانية	296
43	عرض درجات القيم للطلبة غير الدارسين لمناهج التربية الإيمانية	298
44	يبيّن الفروق في مستوى ارتقاء منظومة القيم بين المجموعتين وفقا لمتغير المنهاج	300
45	يبيّن الفروق في مستوى منظومة القيم وفقا لمتغير نوع جنس الطلبة الدارسين للمنهاج	305
46	يبيّن الفروق في مستوى منظومة القيم وفقا لمتغير جنس الطلبة غير الدارسين للمنهاج	307

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
61	يوضح سلسلة متحدة المركز لتصور المناهج الدراسية	01
62	مناهج المعرفة والمهارات التي يجب تعلمها	02
95	يوضح النموذجين - السلوكي، البنائي -	03
125	يوضح خطوات سير الأنشطة المنهجية التعليمية التعليمية	04

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
أ	توصيف كتب عينة الدراسة	01
ت	الأنشطة المُحدَّدة للتحليل	02
ز	القيم والمواقف حسب الميادين	03
ع	التصنيف الأولي للقيم المخطط لها في المناهج	04
ف	البطاقة الأولية لتحليل محتوى القيم في المناهج التعليمية قبل التحكيم	05
هـ	قائمة أساتذة تحكيم بطاقة تحليل المحتوى	06
و	بطاقة تحليل محتوى القيم في المناهج التعليمية بعد التحكيم	07
ج ج	مقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم قبل التحكيم	08
ز ز	قائمة أساتذة تحكيم مقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم	09
س س	مقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم بعد التحكيم	10
ع ع	حساب اعتدالية توزيع العينة الاستطلاعية	11
غ غ	صدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم	12
ف ف	المقارنة الطرفية ومعامل ألفا كرونباخ لمقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم	13
ق ق	التجزئة النصفية لمقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم	14

ك ك	قياس اعتدالية توزيع عينة الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية	15
ل ل	قياس اعتدالية توزيع عينة الطلبة غير الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية	16
م م	الفرضية الثالثة مستوى الارتقاء بمنظومة القيم لدى الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية	17
ن ن	الفرضية الرابعة مستوى الارتقاء بمنظومة القيم لدى غير الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية	18
ه ه	الفرضية الخامسة الفروق وفقا لمتغير منهاج التربية الإسلامية	19
و و	الفرضية السادسة الفروق بين الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية وفقا لمتغير نوع الجنس	20
ي ي	الفرضية السابعة الفروق بين الطلبة غير الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية وفقا لمتغير نوع الجنس	21

مقدمة:

يعيش العالم اليوم تحديات عميقة ورهانات صعبة التخمين، تتفارق بين متطلبات العصر والانفتاح العالمي؛ في ظل المشروع الاقتصادي الثقافي التعليمي للشرق الأوسط، وفي ظل تنامي الأحزاب اليمينية المتطرفة في دول رأّت الديمقراطية والاحتكام لنتائج الصندوق أهم من أي مبدأ أو فكر، فرسّخت بذلك فكر الأغلبية مقابل الاحترام وتقبل الحريات الشخصية وحقوق الأقليات... وبالمقابل تنامي التعصب المذهبي والعنصرية في العالم الشرقي الإسلامي بصورة خاصة، غدّتها إيديولوجيات متطرفة؛ خلقت جوا من التناحر والتقاتل بعيدا عن جوهر معتقدها الداعي للحوار والتسامح وتقبل الآخر؛ مهما كان نوعه وجنسه.. (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (13)) الحجرات، الآية: 13.

أمام هذا الوضع المتباين؛ بين فكر صناعة التطرف والإرهاب، وفكر المؤامرة والضحية التي يتصور بها كل طرف نمطية الآخر، نجد أن مصدر كل هذا يرجع إلى مجموعة عناصر وأسباب، لها دور مباشر أو غير مباشر وبدرجات متفاوتة، أكثرها تعقيدا؛ المنظومة التربوية والبناء الفكري الذي يُنشأ عليهما الفرد في مراحل التعليم المختلفة، إذ أن الكثير من الباحثين والمفكرين اختصروا وضعية المجتمعات في المنهاج التعليمي الذي يعتمد ذلك المجتمع، ومدى تفاعله وانسجامه مع أبنائه.

من هذا يعد المنهاج التربوي ركيزة أساسية ضمن ركائز بناء المجتمعات، فالاطلاع على مناهج أي مجتمع كفيل للحكم على وضعيته الحالية واستبصار مستقبله، ففي قراءة عابرة للمنظومة التربوية الجزائرية؛ نجد أن الدولة خططت خطوات مهمة في سبيل تطويرها، من خلال إصلاحات متعددة بصنفيها الشكلي والموضوعي، غير أن تنامي الإشكالات التربوية؛ جلّية في مظاهر سلبية نعيشها ونلاحظها يوميا؛ يضع الباحث التربوي حائرا أمام ما تمّ تقديمه من إصلاحات.

تعدّ الزوايا والمدارس القرآنية مراكز هامة؛ حفظت اللغة العربية والثقافة الإسلامية من الاندثار خلال فترات الاحتلال التي مرّ بها وطننا الجزائر، في ذات السياق يشير (تركي رابح، د.س)¹ إلى أن الفضل يرجع إليها في إعلاء شأن الإسلام وحفظه، حيث كانت منتشرة على كامل شمال إفريقيا، وفي هذا تُعدّ الزوايا والمدارس

1- تركي رابح (د.س)، التعليم القومي والشخصية الوطنية، بحث دكتوراه تخصص الفلسفة في التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، ص

القرآنية في الجنوب الجزائري؛ مؤسسات دينية أدت دورا بالغ الأهمية قبل الاحتلال وأثناءه؛ في المحافظة على الإسلام واللغة العربية، كما كونت طبقة فاضلة من العلماء والفقهاء وحفظة القرآن الكريم في الجزائر، من هذه الزوايا؛ زاوية الهامل بالقرب من مدينة بوسعادة، وزاوية سيدي علي بن عمر بالقرب من مدينة طولقة - بسكرة- وزاوية سيدي خالد وزاوية أولاد جلال، وقد كانت منبعا للنور والهداية والحفاظ على مقومات الشخصية الإسلامية المغاربية، إضافة إلى الزوايا العريقة التي غدت الفكر الإسلامي المتوازن في الجنوب الجزائري، في كل من ورقلة وأدرار وتيمون وتمنراست وعين صالح وغيرها من المناطق التي أوجدت نظاما تعليمية خاصة، نابعة من واقعهم الخاص بتلك المنطقة.

تزامن نشاط الجمعيات الخيرية المعاصرة في وادي مزاب في ميدان التربية والتعليم مع جهود الشيخ عبد الحميد ابن باديس (1889 - 1940) وحركة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين (1931 - 1956)، حيث كانت على تعاون وثيق بينها، نظرا لوحدة الغاية والهدف؛ المحافظة على مقومات الشخصية العربية الأمازيغية الإسلامية، وعلى هذا المنهج حققوا الحفاظ على ذاتهم العرقي واتجاههم المذهبي طوال فترة الاحتلال الحالكة السواد في تاريخ الجزائر...²، حيث اعتنت بقضية التعليم الحر عناية فائقة، وأنشأت لذات الغرض مدارس ومعاهد تربوية، دعمتها ببعثات علمية إلى تونس، مصر، العراق ولبنان.. مستمدة أصولها بجذور تضرب في عمق التاريخ؛ من خلال ما يُسمى بنظام التعليم في المحضرة "الكتاتيب"، فقد كان هذا الأخير نوعا من المدرسة القديمة في المنطقة، وتبلور مع الزمن ليظهر في نظام تعليمي حديث؛ أخذ تسمية المعاهد الحرة.

سائر مشرفو التربية والتعليم الحر عبر عقود من الزمن؛ التطورات والتغيرات التي تفرضها ضرورات الواقع ومتطلبات العصر، بتقديم بدائل تتلاءم معها ضمن أسسها ومبادئها، وتتوافق مع خصائص المتعلم وحاجاته؛ على اعتبار المناهج الدراسية محركات لمنظومة التربية والتعليم والقلب النابض لها؛ لذا أولت لها اهتماما خاصا بما يتناسب مع الوضعيات من التطوير والارتقاء "من مقارنة المحتويات إلى الأهداف إلى الكفاءات"، بل وجهت لجانا للتكوين في معاهد تربوية وطنية، ضمن بعثات علمية؛ وفي صيغ متعددة، منها الأيام التكوينية والندوات

2- تركي رابح، المرجع السابق، ص 254.

التفاعلية والورشات التطبيقية، بهدف تضمين تلك الخبرات في مناهجها، فظهرت النتائج جلية في مستوى المناهج المعتمدة في تلك المؤسسات حديثاً، المناهج الشرعية منها بصورة خاصة.

ضمن الأفكار الحديثة في المناهج، ووفقاً لمسار التطورات المتسارعة؛ ظهر مفهوم المناهج المتكاملة، على خلفية الانتقادات الموجهة لتجزئة المعرفة والانفصال بين فنون المادة الواحدة "النحو، الصرف، البلاغة، العروض في اللغة العربية"، "الجبر، الهندسة في الرياضيات"، "الحديث، علوم القرآن، التوحيد في التربية الإسلامية"، زيادة على الانفصال التام المتضمن آلياً في المواد المختلفة، وعلى هذا؛ أتى التكامل بهدف بعث جسور التناغم والتداخل بين المواد، في إطار الأنشطة التعليمية التعلمية المشتركة، و السعي أكثر لبلورة بنائية التكامل بين قيم المواد المختلفة.

في ملاحظات عابرة للواقع؛ نقف على ضعف انخراط الإطار التربوي في التربية على القيم؛ أي تقديم النشاط التعليمي التعليمي في غلاف قيمى فعال، وذلك على خلفية التوافق بين الممارسات البيداغوجية والتربوية المتضمنة في المناهج التعليمية "صعوبة أجرأة القيم في الأنشطة التعليمية التعلمية"، وبين ما هو متضمن في المواثيق والقوانين التوجيهية للتربية والتعليم، نُعاينُ ذلك في محدودية الأثر في السلوك المرتقب لدى المتعلم، يتجلى ذلك في واقع السلوك البعيد عن السواء النفسي والضبط الاجتماعي في الوسط التربوي، كنماذج لذلك "مظاهر العنف والاعتداء -المادي، النفسي، اللفظي-، الغش، التعصب، الانحراف، التحرش..

مقابل ذلك نلاحظ زعزعة البيئة المدرسية في الأوساط الاجتماعية، تَرَسَّخَ بالشعور بالدونية تُجاهها ووسطها، زكَّى ذلك القرارات العشوائية للأوصياء على التربية والتعليم وما يتم تداوله من تحكم وسخرية في الإعلام بمختلف أنواعه وأشكاله، ويعد ذلك إهانة، ومساساً صريحاً، وانتهاكاً جريئاً لِنُبُلِ الوسط المدرسي التربوي، نتج عن ذلك تراجع الالتزام بالأنظمة الداخلية لها.

تعتني المناهج الحالية بتأهيل المتعلم في مادة دراسية محددة، بتمكينه من معارف ومهارات تؤهله لاجتياز الاختبارات المبرجة لها في كل مرحلة معينة، مع تخطيط نسبي لإدماجه في الحياة العملية مستقبلاً؛ بعد اجتيازه مرحلة عمرية في حضانة المؤسسة التعليمية، يرتقي فيها وفق ما حُطِّط له مع فارق القدرات والاستعدادات بين متعلم وآخر، مقابل ذلك لا يُعد من لم يقطع تلك المرحلة من عمره مُؤَهَّلاً، حيث يُعْتَبَرُ فاقداً للخبرات المطلوبة ويقصى بذلك من حقوقه في الوظيفة والانتساب المهني، من هذا فالمجتمع يتزود بمن لهم استقطاع من

وقتهم؛ باعتبارهم حاصلين على كفاءات تؤهلهم لأداء أسلم، وقيادة أرقى وأمثل للمجتمع، في حين لا يُعد من لم يمثّل في اتباع تلك السنوات مناسبا لذات المهمة.

تنظر العديد من المنظومات التربوية نظرة انفصال المواد التعليمية عن بعضها، من منطلق أن لكل مادة تعليمية بُنى معرفية خاصة بها، بالتالي حصرت تعلم القيم واكتسابها في تفرعات محددة تجمعها مادة التربية الإسلامية، كما تمّ اعتبارها قضايا ومفاهيم تندرج تحت مهام الأسرة والمؤسسات الدينية، موازاة لذلك هناك من رأى أن التربية على القيم لا تحتاج إلى مجهود بيداغوجي مندمج في المناهج التعليمية، وركزوا على مفهوم "قوامة المسار" أي أن لا تتضمن المناهج والمواقف التعليمية التعليمية والوسط المدرسي؛ ما يتعارض أو يُشكل مساسا بقيم الموروث الحضاري للمجتمع، والمنصوص عليه في الوثائق التربوية المتعددة، بالتالي لا داع من تخصيص خبرات أو أنشطة تعليمية تعليمية واضحة وصریحة لها.

أمام النظرتين السابقتين؛ نجد وجهة ثالثة؛ تسعى لامثال أنموذج آخر، يعتبر المنهاج متكاملًا عند إمامه بثلاثة مداخل أساسية (المعرفة، المهارة، القيمة)، ويعتبر القيم أساسا في أي منهاج تعليمي أو تخصص دراسي، إلا أنه في الواقع يُعاني في أجراة ذلك، أي كيفية تجسيده ميدانيا خاصة على مستوى المناهج العلمية والتقنية، كما يُعاني من عدم وضوح معالم المشروع القيمي المتكامل بين جميع المناهج الدراسية (البناء المنظومي).

يُعد تناول المضامين المختلفة للمناهج الدراسية بتضمين قيمي في المنظومة التربوية أمرا معقدا، يحتاج إلى جهود عميقة ومضنية؛ ذات نفس طويل، غير أن نتائجها ممتعة، تخدم العديد من القضايا، أهمها مردود المتعلم في تحصيله الدراسي بصورة عامة، وعلى هذا الأساس تتشكل مقارنة القيم على تناغم القيم في منظومة تشمل جميع المواد وتحتضنها، تناغما أفقيا يركز على مضامين كل منهاج مع مضامين المناهج الأخرى، وعموديا على بنائية القيمة وتراكمها خلال مسار المتعلم في تدرجه من سنة لأخرى.

تهدف المقاربة القيمية إلى استحضار القيم "الإيمانية خاصة" بصورة مرافقة للمتعليم في الفضاء التربوي، في إطار مفهوم الإغماس القيمي³ الذي يتطلب الانخراط الكلي والفعلية لجميع فاعلي المنظومة التربوية "المنهاج، المتعلم، المعلم، الإدارة التربوية، الآباء، الشركاء"، فعلى الأربعة الأخيرة أن يجد فيهم المتعلم تجسيدا حقيقيا للقيم؛ بدء بالتعاون والتفاهم والإخاء والمبادرة؛ على أساس أنهم يمثلون قدوة ونموذجا للمتعليم من ناحية،

3- الإغماس القيمي مصطلح قارناه بمصطلح الإغماس اللغوي الذي يستعمل في اللغات، ويقصد بالإغماس القيمي؛ المحاكاة التربوية التي تستند على القيم بتواجدها في الحياة المدرسية بصورة مستمرة، مضمنة في جميع الخبرات، الهدف منها؛ ترسيخ القيم في العقل الباطن للمتعليم حتى يتم توظيفها دون قصد منه، بالتالي يختص بها كسمة يتّسم بها سلوكه.

ومن ناحية أخرى على المناهج أن تتكامل في صياغة القيم وبنائها، باعتبارها بُنى منظمة ومتداخلة تخدم ملمحا معيناً للمتعلم في إطار مسعى بلوغ تنظيم القيم وتوزيع ذلك بوسم إيجابي لدى المتعلم، استناداً على منظومة واضحة المعالم تأخذ بيد المتعلم في مراحل تعلمه الأولى إلى مراحل متقدمة، في نخط بنائي ارتقائي يتوسع من العام إلى الخاص، ومن البسيط إلى المعقد.

ضمن معالجة الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج اللغة العربية -مستوى السنة الرابعة متوسط-؛ استوقفتني عبارة في نص التقدم العلمي والأخلاق، للمفكر التونسي (مُجد مزالي، 2019) يقول "فالعقيدة إذن أمر يتصل بالضمير الحي، أما العلم فإنه يتصل بالعقل وحده، وقدما قالوا "علم غزير لا يعتمد على ضمير لا يعدو أن يكون خراباً للنفوس"⁴ وفي هذا؛ قدّم المفكر مفهومين دقيقاً للإيمان بتمثيله له على أنه المحك المحدد لماهية الموضوعات ومركزاً لها؛ منه تشع النفس البشرية وترتقي.

تساءل الكثير من واضعي المناهج عن كيفية إدراج القيم الإيمانية في مواد دقيقة كالرياضيات وعلوم الطبيعة والحياة والفيزياء، في هذا يجيب الصمدي (2013) بقوله أن "مادة الرياضيات ومواد الهندسة وعلوم الحياة والأرض والفيزياء القائمة على التجربة الحسية وممارسة التفكير المنطقي التحليلي، إذا ما تم توجيه نتائجها وآليات التفكير فيها إلى التأمل في الصنع الإلهي البديع وقدرته على الخلق والتدبير، كفيلة بأن تخلق للمتعلم ربطاً متسقاً بين ما يتلقاه في العلوم النظرية والعلوم التطبيقية، فيقع الإيمان في نفسه موقع الاطمئنان"⁵.

إبرازاً لأهمية التكامل القيمي "قيم عابرة لحدود المواد والمستويات" يقول أوعبو (2018) "إنّ استحضار العلاقة التفاعلية والتكاملية بين مكونات المنهاج في مجال القيم، يجب أن يتم في إطار الحرص على إزالة الحواجز بين مختلف المواد، فتكون هذه المواد وحدة متصلة، فكل قيمة تبنى بتضافر جميع المواد وفق مبدأ الترابط والتكامل، وبذلك يبقى المتعلم دائم الارتباط بالقيم طيلة السنة الدراسية"⁶.

4- أحسن الصيد وآخرون (2019)، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الشهاب، باتنة؛ الجزائر، عن.. مُجد مزالي، التقدم العلمي، مجلة الفكر، العدد 1976.

5- خالد الصمدي (2003)، القيم الإسلامية في المناهج الدراسية، منشورات الإيسيسكو، ص110.

6- خالد أوعبو (2018)، المنهاج القيمي نحو رؤية جديدة لإدماج القيم بالمنظومة التربوية، الثلاثاء 27 مارس 2018 - 03:27.

<https://www.hespress.com/opinions/385975.html> موقع هاسبريس

تأتي الدراسة الحالية؛ لتشخيص واقع القيم في عينة من مناهج التربية الوطنية ومناهج الاستقامة للمناهج الشرعية، مع تصور للتكامل بين المجالات المتعددة لها، لتقدّم بذلك تصورا مبدئيا لمقاربة تكاملية في التربية على القيم، تجمع ما هو منفصل في إطار تكاملي يُقدّم بنية معرفية دقيقة وموجهة.

تمّ تناول موضوع البحث في جانبين أساسيين؛ جانب نظري وجانب تطبيقي، فالجانب النظري ضمّ خمسة فصول، حيث كان مستهلها **الفصل الأول** "الإطار العام للدراسة"؛ فيه تمّ تحديد إطار الدراسة وإجراءاتها من خلال مجموعة عناصر، بدء بالإشكالية وتساؤلاتها، إلى الفرضيات، يليها الأهداف والأهمية والدوافع في اختيار الموضوع، لتتوقف على التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة، ونختتم بعدها بعرض شامل للدراسات السابقة التي يمكن الاستفادة منها في جوانب الدراسة المتعددة.

تناول **الفصل الثاني** "المنهاج التربوي ومنهاج التكامل" فقد تمّ التطرق فيه في الجزء الأول إلى المنهاج التربوي؛ المفهوم والفرق بين التقليدي والحديث، أنواع المناهج ومبادئ المفهوم الحديث وأسس بنائه، علاقته بنظريات التعلم ومعايير وفق طبيعة النفس البشرية وإلى معايير تنظيم المحتوى، بينما الجزء الثاني تناول المنهاج التكاملي؛ بداية بالمفهوم ونشأته إلى نظريات التكامل ومبرراته وأسسها وإلى أهداف التكامل وأهميته وأبعاده، واختتم الجزء بنماذج عن التكامل وخطوات البناء، مع تعرض لسلبياته وصعوباته.

حُصّص الفصل الثالث لـ "المقاربة بالكفاءات والأنشطة التعليمية التعلمية"، تمّ التطرق في جزئه الأول إلى المقاربة بالكفاءات؛ بداية بالمفهوم والخصائص والمستويات والمبادئ وتجنيد الموارد وانتهاء بالإدماج والوضعية التعليمية التعلمية ومكوناتها، أما الجزء الثاني فقد تمّ التطرق فيه للأنشطة التعليمية التعلمية، انطلاقا من المفهوم إلى التطور والخلفية النظرية لها من وجهة تصورات مختلفة إلى شروط اختيار الأنشطة وأنواعها وإلى الترابط بينها والحياة العملية، لنهي الجزء بدور المعلم ومعايير الاختيار، أما **الفصل الرابع** فقد تناولنا فيه عرضا واسعا لمناهج العينة "المناهج التربوية الجزائية ومناهج المعاهد الثلاثة" بدء بالأسس المرجعية والغايات التربوية لكل نوع من المناهج وانتهاء ببطاقات تعريفية لكل منهاج دراسي.

حدّد الفصل الخامس "التربية والقيم" لدراسة الجانب الروحي للمنهاج "المتغير التابع"، من خلال جزئين، تطرق الجزء الأول للتربية الإيمانية؛ المفهوم وفطرة الإنسان والفرق بين التربية الإيمانية والإسلامية ومبرراتها وضرورتها وأهميتها إلى نماذج لقيم إيمانية إلى فن توجيه المراهق من خلال الإيمان، وإلى الأسس والخصائص

والأهداف والمنطلقات، أما الجزء الثاني فقد تناول القيم، بدء بمفهوم القيم ومنظومة القيم والارتقاء بمنظومة القيم إلى مصادر القيم وتصنيفها، وإلى منهاج القيم وفلسفات القيم.

وفي الجانب **التطبيقي** للدراسة فخصصناه بفصلين؛ **فصل سادس** "إجراءات الدراسة الميدانية"، حيث شمل على تحديد منهج الدراسة وعينتها، ثم تطرقنا إلى أدوات الدراسة المتمثلة في بطاقة تحليل محتوى الأنشطة ومقياس قياس الارتقاء بمنظومة قيم المتعلم، ثم وقفنا على مدى صلاحية الأدوات للتطبيق من خلال إجراءات الدراسة الاستطلاعية، متمثلة في الخصائص السيكمترية "الصدق، الثبات"، لنهي الفصل بالأساليب الإحصائية المستخدمة، أما **الفصل السابع** "عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها" حيث تدرجنا فيه في عرض نتائج كل فرضية لها مع تفسير مخصص لها، عدا الفرضيات الجزئية للفرضية الأولى، حيث اكتفينا بعرضها وخصصنا تفسيراً شاملاً لها ضمن الفرضية الأولى، تلى ذلك الاستنتاج العام وأهم التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها في ضوء الدراسة الحالية.

وفي ختام المقدمة، أسأل الله التوفيق والسداد وحسن البصيرة في بلوغ أهداف العمل؛ آمين

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

01. الإشكالية

02. تساؤلات الدراسة

03. فرضيات الدراسة

04. أهداف الدراسة

05. أهمية الدراسة

06. دوافع الدراسة

07. المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة

08. الدراسات السابقة

09. تعقيب على الدراسات الأجنبية

10. تعقيب على الدراسات العربية

خلاصة الفصل

الإشكالية:

شهدت المناهج التعليمية في العقود الأخيرة تطوراً سريعاً وجذرياً، بداية من المفهوم والتخطيط والصياغة إلى التنفيذ والتقييم والتطوير، أخذاً بالحاجة إلى التوافق أحياناً؛ ومسايرة للواقع من تحديات ومتطلبات وطوارئ تفرض نفسها على بيئة التعلم وعناصرها أحياناً أخرى، دون فرص مريحة للتشاور والتفكير بعلمية ومنهجية للقائمين على القطاع، أمام هذا؛ لزم -القطاع- قدرة عالية في التصرف في المواقف بتلقائية؛ بل باختيار المناسب والصواب بين البدائل المتعددة، هكذا إن توافرت.

كما كان لموضوع المناهج انتقالاً سريعاً بين المقاربات، بعد فترة طويلة من مقارنة المضامين القائمة على الكم المعرفي تلى ذلك المقاربة بالأهداف القائمة على أجرأة الأهداف التعليمية، ثم سريعاً إلى المقاربة بالكفاءات القائمة على إدماج المكتسبات، ثم المقاربة بالمعايير القائمة على مستوى الكفاءة المطلوب إنجازها.

من الحركة السريعة والتغيرات الجذرية للميدان تَبَيَّنَ ضرورة تكوين جميع الفاعلين في الحقل التربوي "مجتمعا وآباء، إدارة ومعلمين"، وعلى هذا الأخير؛ ضرورة ملحّة في تكوينه وتحسين مستواه، في ضوء المعايير التربوية النابعة من عمق التراث الإسلامي قبل المعايير العالمية، من أجل تفعيل المنظومة القيمية الشاملة والتجسيد الحقيقي لها.

تعد فاعلية المتعلم في الموقف التعليمي ركيزة أساسية في المفهوم الحديث للمناهج، ويتجلى ذلك في المشاركة والنشاط والاعتماد الذاتي للوصول إلى النتائج المرجوة، وذلك من خلال إثارة الدافعية والرغبة للتعلم وبالتالي إحساسه -المتعلم- العميق بعمله وقناعاته بإنجازاته في الخروج من وضعيات مشكلة، يصنع منها كفاءات في وضعيات أخرى.

من هذا؛ غدت على المعلم مهمة تُنَاطُ بالكثير من الجد والعمل والنشاط والإخلاص أكثر مما سبق، رغم أن تحديات الواقع تفرض معطيات أخرى مثل التوظيف بعيداً عن غرام الرسالة وغاياتها السامية... ولذلك على معلمي اليوم كما يقول كورت ليفين نقلاً عن معوش (2011)¹ "أن يعرفوا؛ أن يكونوا قادرين على فعل

1- معوش عبد الحميد (2011)، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفايات وعلاقتها باتجاههم نحوها، رسالة ماجستير علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة مولود معمري تيزي وزو: الجزائر، ص1.

أشياء لم تكن مطلوبة من أسلافهم، بالتالي ينبغي إعدادهم -المعلم- لتعليم تلاميذ جميع أطياف المجتمع، لتحقيق أعلى مخرجات التعلم، وهذه الوظيفة مختلفة كلياً عما كانت تتعلمه الأجيال السابقة من المعلمين... كما ينبغي تطوير مهارات المعلم ومعارفه نوعياً إذا أردنا تطوير تحصيل التلاميذ إلى المستوى المطلوب"، ومنه فالواقع الحالي للإصلاحات الجارية يحتاج إلى معلم كفء يفهم ويدرك مواطن الضعف والقوة في المقاربات الحديثة، وبالأخص في الوضعيات الإدماجية، ومن هذا المنطلق فإنه يعد حجر الزاوية للعملية التربوية والتعليمية.

من خلال استقراء مفهوم التربية في مجملها نصل إلى أنها تسعى لعملية أساسية؛ أوردتها اليماني (2009) في "بناء شخصية الفرد بناءً متكاملًا من جميع النواحي الروحية العقلية الوجدانية الخلقية والاجتماعية...، غير أن ذلك لا يتم إلا من خلال إكسابها مجموعة من القيم الأساسية الوظيفية التي تضفي عليها كمالها الأخلاقي، وتأتي في مقدمة هذه القيم احترام الذات والتدين والسعي للتفوق والتميز... حيث كشفت الدراسات عن أهمية القيم في خلق البيئة التربوية المناسبة التي تحقق المزيد من التفاعل وزيادة استيعاب التلاميذ وفهمهم"²، ويمكن أن نعرض أهم ما تسعى إليه مخططات التربية حالياً؛ في النقاط الآتية:

- توظيف المفاهيم والقيم الإسلامية المكتسبة في تنمية ذات المتعلم ومجتمعه مع إبراز الخصوصية الثقافية والتعامل الإيجابي مع الثقافات الأخرى.
- الارتقاء بمنهجية التفكير المنظم لدى المتعلم، وتوظيف ذلك في تعميق تصوراتهم عن الإسلام ومقاصده.
- تمكين المتعلم من توظيف الوسائل التقنية الحديثة في تعميق مكتسباته للمعارف والقيم الدينية والتاريخية.
- القدرة على تصريف القيم الإسلامية إلى سلوك ومواقف ترتبط بالواقع المعيش.

يعد بلوغ المخططات السابقة أمراً يحتاج إلى دراسة عميقة في آليات التجسيد بعيداً عن التنظير المتداول بين صفحات الكتب والدراسات أو على رفوف الجامعة، وعلى أولويتها المنظومة القيمية المراد تحقيقها.

لذا فإن السياق الراهن يفرض علينا تجاوز عتبة توصيف المظاهر وتعداد سماتها، إلى الإجابة عن إشكالات وأسباب تراجُع المدرسة عن دورها في تكوين وترسيخ منظومة القيم؛ أخذاً بمرجعية القانون الأساسي للتربية (2008) الذي يركز على أن "المدرسة الجزائرية مطالبة بضمان ترقية القيم ذات العلاقة بالإسلام والعروبة

2- عبد الكريم علي اليماني (2009)، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق، عمان الأردن، ط2، ص86.

والأمازيغية والمحافظة عليها، بصفتها الحبكة التاريخية للتطور السكاني والثقافي والديني واللساني لمجتمعنا"³. غير أننا يمكننا ملاحظة العديد من المظاهر على أرض الواقع، فعلى سبيل المثال لا الحصر؛ كره المتعلم للمادة التعليمية، والقطيعة بين القيم المدرسة والفعل الحياتي اليومي، وغياب الحس التفاعلي للمدرس، وبهذا الوضع الصعب للمدرسة لم نعد بحاجة لمهندس أو طبيب أو معلم فقط؛ بقدر ما نحتاج إلى مهندس متشبع بالقيم والأخلاق النبيلة، وطبيب متفان في عمله، ومعلم متخلق واع بمسؤوليته اتجاه المتعلم.

تشير الباحثة عروش (2015)⁴ إلى أن "التعرض لموضوع التربية الإسلامية يمر عبر إظهار فلسفتها المبنية على معرفة الإنسان بالله ومعرفة حقيقة وجوده وهدفه في هذا الكون، فالتربية الإسلامية تهدف إلى تربية الإنسان تربية دينية ودينية شاملة كاملة ومتوازنة لتصل به إلى الكمال الإنساني، إلا أن هذه الفلسفة غابت أو عُيِّتْ عن المنظومة التربوية في الجزائر، فلا سياسة التربية والتعليم مبنية على فلسفة التربية الإسلامية، ولا هي الأهداف والمناهج مستنبطة منها"، ونتائج الدراسة تشير إلى أن هناك خلافا بين مفاهيم الموضوع وخلفية بناء تلك المفاهيم حتى تجد لها المكان المناسب في المنظومة التربوية، وهنا أصبح العمل ضروريا لمعرفة مستوى تطبيق المفهوم أو القيمة أكثر من معرفة التصور أو التواجد في منظومة الفرد.

تعد القيم مجموعة من الأحكام المعيارية المنطلقة من الثوابت المتصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة في الوسط الاجتماعي، وتتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته، فالقيم الاجتماعية والفضائل الخلقية هي التي تعطي البشرية صورتها وماهيتها الإنسانية، مما يتطلب اتخاذ القرارات الخلقية، وإصدار الأحكام القيمية، وتحديد المواقف السلوكية بشكل مستمر.

يتجلى معرفة الفرد لمضمون المنظومة القيمية السائدة في محيطه؛ في تسهيل فهم العالم المحيط به، فالقيم تؤدي دورا جوهريا وأساسيا في توجيه السلوك على مستوى الفرد والجماعة، فهي الموجه له في كل تصرفاته وأقواله نحو الأفضل، ولها انعكاس إيجابي على شخصية الإنسان ومن ثم على أفراد المجتمع من خلال تفاعله وتعامله معهم، من هذا؛ فتجسيد منظومة قيم متكاملة متجانسة مستقرة في شخصية الفرد؛ يعد معيارا ومحركا

3- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، ص 7.

4- مسعودة عروش (2015)، التربية الإسلامية والقيم الأخلاقية في المدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير في علم الاجتماع الديني، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص 174.

وموجهها أساسيا لسلوكه، باعتبارها قناعات مرتكزة على منظومة المعتقدات التي يؤمن بها، بحيث تُحدّد عبرها التصرفات المقبولة اجتماعيا من غير المقبولة.

تعد التنشئة الاجتماعية المصدر الرئيس لاكتساب الفرد لقيمه؛ فالقيم لا تنقل بواسطة الوراثة البيولوجية وإنما يتم اكتسابها بالتعلم، وفي هذا تشير دراسة Nuriman & Fauzan (2017) بإقليم آتشيه بأندونيسيا أن مواجهة الفراغ القيمي الديني للطالب يتأثر بشدة بالظواهر الاجتماعية المتمثلة في العلاقة بين نمط الحياة والأخلاق وسلوك الطالب، متمثلا في جماعة الرفاق ومناخ المدرسة، وإدارة المناهج الدراسية للنظام التعليمي⁵، وبهذا تعد المناهج التعليمية من أهم مصادر اكتسابها، لما لها من مرافقة مخططة ومرسومة للمتعلم خلال فترة زمنية ممتدة ومستمرة، كما أنها فترة من أهم فترات عمر المتعلم، كونها مرحلة الغرس والترسيخ والبناء.

تتكفل المناهج التعليمية للمواد المختلفة في صياغة منظومة متكاملة موجهة للمتعلم، تركز كل مادة تعليمية على مضمونها المعرفي متمثلا في المفاهيم والبنى القاعدية الأساسية لها، فكان هذا الموضوع مرتبط إشكال في بناء المناهج حديثا في نقطة التقاطع بين المواد من جهة والتزام التخصص الدقيق المحدد لها من جهة أخرى.

ظهر مفهوم التكامل في المناهج كمصطلح حديث؛ يسعى واضعوه إلى اعتماده وتجسيده ميدانيا، من خلال منطلقات أولية، تعتمد على تصورات عامة ومشتركة للمستويات العليا للأهداف؛ متمثلا في الغايات والمرامي والمقاصد، في غطاء مبادئ وقيم أساسية تنص عليها دساتير الدول ومراسيمها ومنشوراتها التنظيمية لشؤونها بصورة عامة، غير أن نزوله إلى الأهداف العامة والخاصة، وتجسيده كتطبيقات واقعية على مستوى الأنشطة التعليمية، ظهر حديثا على مستوى تجارب ضيقة، نظرا لتعقد المهمة والحاجة إلى تخطيط دقيق؛ تفاديا للوقوع في منزلقات قد تخرج بالمنظومة إلى عواقب وخيمة.

يهدف التكامل الفعلي للمناهج إلى إيجاد بنية معرفية مترابطة لدى المتعلم، شاملة ومتناغمة لمكتسبات مواد متعددة، موجهة في عمقها لمخاطبة ذات المتعلم من جميع النواحي، خاصة ما تعلق بالوجداني منها؛ كون هذا الأخير أعمق مجال يبلغه المتعلم، مقابل كونه محركا أساسيا للمجالات الأخرى، إذ يمكن تشبيهه بنواة الفرد

5 -Nuriman & Fauzan (2017) : The Influence of Islamic Moral Values on the Students' Behavior in Aceh State Institute of Islamic of Lhokseumawe, DINAMIKA ILMU Vol. 17 2017 ، رقم 2 ، P-ISSN: 1411-3031, Indonesia.

فإذا توهجت وأضاءت؛ شَعَّ مسار المتعلم وتَوَهَّج، وإن انطفأت وخدمت؛ خمد المتعلم وتراجع أدائه ولو وظفنا في تعليمه أحسن استراتيجيات التعلم وأجودها.

يعد بلوغ النواة الداخلية للمتعلم أمراً شاقاً وصعب المنال، لذا ساهم العديد من الباحثين بدراسات في الموضوع خاصة ما تعلق منها بتقدير الذات والدافعية ونظريات التعلم... أمام هذه المساهمات الجادة؛ نجد ضرورة ملحة للمساهمة بشق هام في الموضوع؛ يتعلق هذا بجوهر الإنسان من خلال مفهومي الإيمان والقيم، ويظهر أهمية الاهتمام بهذا في ما أشار إليه Nuriman & Fauzan (2017) بأن "الإيمان يقوم ببناء نظام أخلاقي أعلى، يمكن للبشرية بموجبه تحقيق أكبر إمكاناته؛ ينقي الروح من الأنانية الساعية إلى الاستبداد والطغيان وعدم الانضباط... إلى اللطف والكرم والرحمة والتعاطف، والسلام وحسن النية والإنصاف الدقيق والصدق؛ تجاه كل الخلق في جميع الحالات"⁶.

تسعى مواضيع منهاج التربية الإيمانية إلى تكوين متعلم فاعل؛ مؤثر في أقرانه بصورة خاصة وفي البيئة بصورة عامة، ذلك من خلال غرس مفهوم التقويم الذاتي لدى الفرد المسلم، حتى يستشعر الرقابة الإلهية في كل مكان وزمان، وذلك بالمفاهيم الروحية المتضمنة فيه؛ للرجوع إليه -الخالق- في السراء والضراء في السر والعلن في القول والفعل، وإلى غرس قناعات داخلية للاهتمام بالعلم والتعلم؛ لتركيزه بصورة غائية بعيداً عن الأهداف الآنية... بالتالي تصحيحاً لتصورات نتج عنها اضطرابات ومشكلات تربوية لدى أبنائنا صعب علاجها؛ كاعتبار الشهادة غاية، الغش في الاختبارات، عدم الاهتمام بالتعلم واللامبالاة.

توصل Daniele Mathras & All (2015) في دراسة عن أثر الدين على سلوك المستهلك بأن "تمسك المرء بالقيم الدينية، مثل المطابقة أو النقاء (القدسية)، قد يساعد أو يضعف ضبط النفس عبر مهام متعددة، حيث تملي بعض القيم الدينية على وجه التحديد المبادئ التوجيهية الأخلاقية بشأن ما هي سلوكيات الاستهلاك المسموح بها مقابل المحرمة، فعلى سبيل المثال الوصايا العشر تلعب دوراً هاماً في وضع مبادئ توجيهية للسلوك في اليهودية والمسيحية، كتجنب السرقة والطمع، الحفاظ على السبت المقدس، إضافة إلى قوانين اليهودية كحظر تناول لحم الخنزير والمحار والأطباق التي تحتوي على كل من اللحوم ومنتجات الألبان،

6-Nuriman & Fauzan (2017), previous reference.

مقابل ذلك نجد أن القانون الأخلاقي الإسلامي (الشريعة) تفرق بين الحلال (المسموح) والحرام (المحظور) من المنتجات، حيث تشمل المنتجات المحرمة؛ لحم الخنزير المشروبات الكحولية والمنتجات المصرفية ذات الفوائد...، كما تتطلب العديد من السلوكيات الدينية مثل الصوم والتأمل والصدقة وفترات طويلة من الصلاة، مستويات عالية من ضبط النفس وقوة التنظيم الذاتي، ومن ناحية أخرى تساعد القيم الدينية الأفراد مع جهود ضبط النفس في الحد من عبء الاختيار، وبالتالي السيطرة على الأنانية، والحد من الاندفاع من خلال التركيز على الأهداف طويلة المدى⁷، من هذا المنطلق نجد أن للمفهوم الديني أثر كبير في ضبط النفس وسموها من القوانين الوضعية وما تُلزم به، ولا ينحصر هذا في الدين الإسلامي، بل يتعدى ذلك إلى الديانات الأخرى.

في دراسة عن مساهمة التعليم الديني في الصحة العقلية يشير Crystal Amiel M. Estrada & All (2019)⁸ إلى أنه "في مراجعة منهجية حديثة وتحليل للتجارب العشوائية ذات الشواهد التي حققت آثار التدخلات الدينية والروحية، أظهرت آثارًا إيجابية على نتائج الصحة العقلية مثل انخفاض كبير في الإجهاد وإدمان الكحول والاكتهاب، ومع ذلك لم يتم التركيز على أهمية التعليم الديني في تعزيز الصحة البدنية والعقلية في المدرسة على الرغم من العديد من الأديان التي تدرس الصحة العامة والرفاه، على سبيل المثال؛ يعلم الإسلام أهمية النظافة الشخصية، وإدارة الإجهاد، والأكل الصحي. تعلم البوذية تجنب أي شراب أو دواء يمكن أن يحجب العقل. يشدد المنظور الروحي المسيحي الكاثوليكي على اعتراف الخطايا من أجل مغفرة الله لتهدة الذهن المضطرب. وتؤكد المعتقدات اليهودية على أن أجسادهم تنتمي إلى الله، ولذا ينبغي عليها الاهتمام بها من خلال الحفاظ على نظام غذائي مناسب، وممارسة تمارين رياضية كافية والنوم، والحفاظ على نظافة جيدة، وعقل صحي"، ففي هذا إبراز واضح لما تسعى إليه التعاليم الدينية المختلفة في إيجاد ممارسات مقبولة اجتماعيا لدى المنتسبين إلى ذلك الدين، والشيء الذي نلاحظه هو اختلاف التسميات والممارسات العملية بين الديانات، غير أن جوهرها متقارب، وهو السمو بذات الشخص من دنيا الأمور إلى أعلاها.

7 -Daniele Mathras & All (2015) : The effects of religion on consumer behavior, Editor; Associate Editor, Siegfried DeWitte, First published: 13 August 2015.

8 -Crystal Amiel M. Estrada & All (2019) : Religious education can contribute to adolescent , National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine mental health in school settings, Published online 2019 Apr 26

يركز المنهج التربوي الإيماني على دمج التعليم المعرفي (المفاهيم العقديّة) بالوجداني من خلال مفهوم التزكية، ويتضح ذلك في قوله تعالى (قَدْ أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى) (14) وَذَكَرَ اسْمَ رَبِّهِ فَصَلَّى (15) بَلْ تُؤْثِرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا (16) وَالْآخِرَةَ خَيْرٌ وَأَبْقَى (17) إِنَّ هَذَا لَفِي الصُّحُفِ الْأُولَى (18) صُحُفِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى (19)) الأعلى، الآيات: 14-19، فتزكية النفس وتقويمها أمر ضروري لا بد منه لصالح الإنسان واستقامة أحواله وسلوكه، من خلال استشعار عبادة التفكير والتأمل في ما يحيط بالفرد، ويؤكد قطب (1982)⁹ على "أن النفس الإنسانية تلمّ بها لحظات الضعف الطارئة فلا يعصمها منها إلا عون الله والتذكير الدائم والتوجيه والتربية، وهي تواجه التكاليف الشاقة لتستقيم في طريقها، وتتغلب على لحظات ضعفها، وتسمو إلى مستوى المنهج الذي كلفت به".

تعد الكتب المدرسية وعاء للمحتويات والمضامين المقدمة للمتعلم، فمستوى الوعاء وجودته يساهم بدرجة كبيرة في إثارة وجدان المتعلم، لذا لا ينبغي أن تكون الكتب الدينية الإيمانية بصورة خاصة؛ مجرد مستودع للحقائق والمعلومات، بل عليها أن تستجيب لمتطلبات الشكل واللون وفقاً لما يعيشه المتعلم من إثارة واضحة في بيئته، بهذا تبلغ مسعى تحقيق النمو المتكامل له والذي يجعله مواطناً صالحاً، قوي الخلق مزوداً بالتعاليم الدينية والاتجاهات والقيم المرغوب فيها.

يجد المتعلم اليوم نفسه أمام بيئة ذات قطبين متباينين؛ بيئة الانحراف والإدمان وبيئة السوء والصالح، فالبيئة الأولى تجلت في جميع مظاهر التجديد والإثارة والتقدم والتحضر، أما البيئة الثانية فانحصرت في أشكال التخلف والرجعية؛ ساعد في ذلك التسويق العالمي المهين لها -إرهاب، عنف، تخلف، تطرف...-.

ومن المعاشية اليومية لواقع المتعلمين؛ لاسيما في مرحلة البلوغ والمراهقة، نلاحظ افتقار الكثير منهم إلى مهارات ضبط النفس وتدني مستوى القدرة إلى التوجيه الذاتي، وشيوع نمط التفكير التبريري والهروب من تحمل المسؤولية، إضافة إلى الاحتكام إلى الأهواء ومدح الذات والاهتمام بالمظهر، وهذا ما شجع الباحث إلى دراسة الموضوع، لخطورته وأهميته.

9- سيد قطب، (1982)، في ظلال القرآن، دار الشروق، لبنان، ج6، ص3554.

تعد مرحلة المراهقة مرحلة حساسة حيث يتطور فيها القدرة على التفكير في المفاهيم المجردة مع القدرة على التفكير في عواقب القرارات التي يتخذها المراهق، كما تتميز بزيادة في الشعور بالاستقلال، مما يؤدي إلى مزيد من التفاعل مع الأقران وغيرهم من الأفراد، تؤثر هذه التغيرات التي تحدث عند المراهقين على نظرتهم للدين والمعتقدات والممارسات المصاحبة له، في سعيهم لتطوير هويتهم، يقترن ذلك بالسعي في البحث عن معنى الحياة، ولذا يجد في أقرانه نموذجاً للتجانس معهم، وفي هذا يشير Crystal Amiel (2019)¹⁰ بأن "الدين يؤثر في تدين الأقران؛ بمعنى أن التدين يشجع على ارتباط عدد أكبر من الأقران؛ وهذا يعني أن المراهقين الدينيين يميلون إلى الحصول على مزيد من الأصدقاء الذين يروجون لنفس المعتقد الديني، وهم أقل عرضة للانخراط في سلوك الجانحين".

أمام هذا تسعى الدراسة للوقوف على مدى تضمين عينة من المناهج التعليمية للقيم "العلوم الطبيعية، اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا، التربية المدنية، التربية الإسلامية، التربية التشكيلية"¹¹ ومادة التربية الإسلامية مع إبراز نسبة التكامل بينها من جهة، ومن جهة أخرى تشخيص مستوى القيم لدى المتعلم مع إبراز متغير التربية الإسلامية كونها مادة يستقي منها المتعلم معالم شخصيته، حيث تعبر عن كينونته الداخلية، وترسخ فيه المفاهيم الصحيحة؛ التي تدفعه لتجاوز ما يقف أمامه كحاجز يحاول إيقافه، أو تحويله إلى ما فيه غير رضا الله تعالى من وجوده.

أمام هذا التصور وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤلات الآتية:

01. تساؤلات الدراسة:

- (1) ما القيم المتضمنة في الأنشطة التعليمية التعليمية لمناهج وزارة التربية الوطنية (التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، اللغة العربية، العلوم الطبيعية، التربية التشكيلية) ومنهاج التربية الإسلامية؟
- (2) ما مستوى التكامل بين الأنشطة التعليمية التعليمية لمناهج وزارة التربية الوطنية (العلوم الطبيعية، اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا، التربية المدنية، والتربية الإسلامية، والتربية التشكيلية) ومنهاج التربية الإسلامية؟

10 -Crystal Amiel M. Estrada & All (2019), previous reference.

11- باعتبار أن التربية الإسلامية عامة وأشمل لجميع شؤون حياة المسلم، بينما التربية الإسلامية تعد جزء من التربية الإسلامية؛ غير أننا في دراستنا حاولنا تخصيصها بالتركيز عليها أكثر؛ كونها مخاطبة لوجدان الفرد في عمقه.

- (3) ما مستوى منظومة القيم لدى المتعلمين الدارسين للأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية الإسلامية؟
- (4) ما مستوى منظومة القيم لدى المتعلمين غير الدارسين للأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية الإسلامية؟
- (5) هل توجد فروق دالة إحصائية في منظومة القيم بين التلاميذ الدارسين للأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية الإسلامية والتلاميذ غير الدارسين له؟
- (6) هل توجد فروق دالة إحصائية في منظومة القيم لدى الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس؟
- (7) هل توجد فروق دالة إحصائية في منظومة القيم لدى غير الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس؟

02. فرضيات الدراسة:

1. يوجد تضمين محدد لمجالات القيم في الأنشطة التعليمية التعلمية لكل منهاج دراسي من منهاج العينة (التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، اللغة العربية، العلوم الطبيعية، التربية التشكيلية، التربية الإسلامية) للسنة الرابعة متوسط.

تتفرع من الفرضية الأولى مجموعة فرضيات جزئية تتمثل في:

- يوجد تضمين للقيم الروحية في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية الإسلامية.
 - يوجد تضمين للقيم السياسية في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية المدنية.
 - يوجد تضمين للقيم الإنسانية في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التاريخ.
 - يوجد تضمين للقيم النظرية في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج الجغرافيا.
 - يوجد تضمين للقيم الإنسانية في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج اللغة العربية.
 - يوجد تضمين للقيم النظرية في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج العلوم الطبيعية والحياة.
 - يوجد تضمين للقيم الجمالية في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية التشكيلية.
 - يوجد تضمين للقيم الروحية في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية الإسلامية.
2. تتكامل قيم الأنشطة التعليمية التعلمية لكل منهاج من منهاج عينة الدراسة (التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، اللغة العربية، العلوم الطبيعية، التربية التشكيلية، التربية الإسلامية) في سبيل الارتقاء بمستوى منظومة قيم متعلم السنة الرابعة متوسط.

3. أغلب درجات متعلمي السنة الرابعة متوسط بمتوسطات عمي سعيد، الإصلاح، الحياة بولاية غرداية في مستوى التفضيل لمنظومة القيم.

4. أغلب درجات متعلمي السنة الرابعة متوسط بمتوسطات جابر بن زيد، الربيع بن حبيب، ابن خلدون بولاية غرداية في مستوى التفضيل لمنظومة القيم.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ارتقاء منظومة القيم بين متعلمي السنة الرابعة متوسط بولاية غرداية، وفقا لمتغير دراسة منهاج التربية الإسلامية.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين -ذكور، إناث- في منظومة القيم؛ لدارسي منهاج التربية الإسلامية، السنة الرابعة متوسط بكل من متوسطة عمي سعيد، الإصلاح، الحياة بولاية غرداية.

7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين -ذكور، إناث- في منظومة القيم؛ لغير الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية، السنة الرابعة متوسط بكل من متوسطة جابر بن زيد، الربيع بن حبيب، ابن خلدون بولاية غرداية.

03. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

أ. التعرف على مدى تضمين كل منهاج دراسي من مواد عينة الدراسة للقيم، مع إبراز المجال البارز للمادة، انطلاقا من طبيعة أنشطتها التعليمية التعلمية.

ب. إبراز مدى مساهمة كل مادة دراسية في منظومة قيم المتعلم، بالتالي قراءة مدى التكامل بينها من حيث تكرار القيمة من زوايا مختلفة، أو تفريد القيمة في كل مادة دراسية.

ج. التعرف على مستوى ارتقاء منظومة القيم لدى متعلمي المتوسطات التربوية التي تدرس منهاج التربية الإسلامية.

د. التعرف على مستوى ارتقاء منظومة القيم لدى متعلمي المتوسطات التربوية بولاية غرداية التي لا تدرس منهاج التربية الإسلامية.

هـ. إبراز أثر التكامل بين عينة من مناهج وزارة التربية الوطنية ومناهج التربية الإسلامية، من خلال الوقوف على فروق المتعلمين في مقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم "الدارسين للمنهاج وغير الدارسين له.

- و. إبراز فروق الجنسين في منظومة القيم لدى المتعلمين الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية.
- ز. إبراز فروق الجنسين في منظومة القيم لدى المتعلمين غير الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية.

04. أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة الحالية في:

- الاهتمام بجوهر المنظومة التربوية متمثلاً في المناهج التعليمية، وبالخصوص الأنشطة التعليمية كونها الترجمة الحقيقية للمنظومة، فتعلم التلميذ لا يتم من خلال جودة صياغة الأهداف أو الغايات أو صياغة الكفاءات، بقدر ما يكون من واقع الأنشطة التي يتجاوب معها يومياً في بيئة الصف.
- الاهتمام بجوهر الفرد باعتبار اهتمام الدراسة بنتائج المنظومة القيمية من خلال فعالية أداء الجانب الإيمانى للفرد، ومدى تشبعه بمفاهيمه باعتبارها النواة الداخلية المحركة له.
- تثمين منهج التزكية الإسلامية؛ من خلال عبادة التأمل والتفكير التي يبلغ بها الفرد سعادته في الدنيا والآخرة، وتحقيق له متطلبات التوازن والاستقرار والسواء مع ذاته والمحيطين به.
- السعي نحو إبراز تصور تسعى المناهج الحديثة للتركيز عليه وهو تصور التكامل بعيداً عن التخصيص المجزء، باعتبار المعرفة أساسها التقاطع والتناغم.
- تطوير مقياس منظومة القيم من بناء الباحث بعد الملاحظات المقدمة من طرف اللجنة المناقشة لبحث الماجستير والذي يعتمد على قياس قناعات الفرد تجاه قيمة من القيم، إلى أن يكون مقياساً يقيس السلوك القيمي ويحدد مستوى شدته في مستويات ثلاثة "الإلزام، التفضيل، المثال".
- الوقوف على أهمية المرافقة والاستمرارية، الأنشطة اللاصفية المتبعة في غرس القيم وتنميتها من خلال أنشطة منهاج التربية الإسلامية.
- الاهتمام بمرحلة المراهقة كونها مرحلة حساسة لها حاجات وخصائص ومطالب تختلف في مضمونها وجوهرها عن المراحل الأخرى.
- تقصي القيم التربوية الإسلامية باعتبارها نسقا تربوياً إنسانياً للبشرية كافة لا لفئة المسلمين فقط، وتقديمها لتوفير ما يتطلع إليه الإنسان المعاصر من استقرار وأمن، يتحقق بها؛ تماسك الأسرة واستقرارها، نشر السلام العالمي، الأمر الذي عجزت عنه القيم الإنسانية المعاصرة على اختلافها.

05. دوافع اختيار الموضوع:

الدوافع الذاتية:

- الميل الشخصي لدراسة هذا النوع من الإشكالات التي تهدف إثبات مبادئ وقيم المجتمع الجزائري، وذلك في ظل الضباية والغموض الذي يكتنف المنظومة الشاملة الجزائرية ككل، نتج عن ذلك تخبط وعشوائية في جميع المجالات وعلى مستوى الدوائر المختلفة من القاعدة إلى القمة.
- إبراز الموروث التنظيمي الجزائري الإسلامي في التربية والتعليم ودوره في الحفاظ على مقومات الشخصية الجزائرية (مساجد، زوايا، مدارس قرآنية...)، وضرورته الحضارية جنباً لجنب مع المؤسسة التعليمية الحديثة، باعتبار الأخيرة امتداداً لها لا قطيعة.
- تراجع مكانة المعلم وسط الأوساط التربوية بعوامل عفوية وأخرى مقصودة، نتج عن ذلك فقدان الأنموذج القدوة في بيئة التعلم؛ من ذلك تهاوي كرامته وهيبته في نظر المتعلم، مما أدى إلى حوادث وتصرفات لأخلاقية تجاهه.
- الوقوف على مدى مساهمة منهج التربية الإيمانية ونجاعته كمنتوج علمي ومنهجي؛ تمّ إعداده بأيادي جزائرية تخرجت من حقل التربية والتعليم وعملت فيه، استشعرت المشكلة وحاولت تقديم حل نموذجي لواقعها.
- إبراز أهمية استشعار مشكلات الواقع ومجابهتها من خلال العمل على إيجاد حلول عملية لها، بعيداً عن الإفراط في التنظير والخيال، وهنا تركيز على تنوع المجتمع الجزائري وتعدد حاجاته وخصائصه ومطالبه؛ أمام منظومة واحدة تسعى لقبولة جميع فئاته في قالب واحد، في حين أن نجاح تجارب عالمية كان جوهرها تفهم الاختلاف بين الثقافات المتعددة لشعب له انتماء واحد ومصير مشترك.
- دراسة عيّنة من مجتمع جزائري بأساليب علمية إحصائية دقيقة، وتقديمه بصورة علمية؛ بعيداً عن التخمين والحدس المستعمل في دراسة الكثير من المجتمعات خاصة المحافظة والملتزمة بمعايير وقيم وتقاليد خاصة بها.

➤ تفعيل دور المنهج البنائي أو الإنشائي والتركيز عليه، سعياً نحو تفادي توظيف المناهج الأخرى كأساس، وإنما توظيفها يكون عند الحاجة وعند الحالات الشاذة، ومن هنا يعد الاهتمام بمنظومة القيم أو منهاج القيم والتكامل بين المواد في بلوغه، مفهوماً أساسياً في البناء، بل هو السبيل الأمثل لتفادي الكثير من المشكلات والاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى المتعلمين.

الدوافع الموضوعية:

- ✓ الملاحظات الصريحة والمتبينة التي لاحظها الباحث في سلوك الطلبة (بين السواء واللاسواء) أثناء زيارته الميدانية لبعض المؤسسات التربوية، فأخذ الباحث احتمال دور التعليم التديمي القرآني في قيم المتعلم وسلوكه.
- ✓ بناء مقياس خاص بالقيم، يقيس درجة القيمة وتجسيدها في الواقع، أكثر من أن يكون مقياس يكشف تواجد القيمة أو تصور المتعلم عنها، وتعد الأطروحة مناسبة لإعداد هذا المقياس وتطبيقه.
- ✓ محاولة تفسير الواقع اليومي الذي طغى عليه التفكير المادي نتيجة ترسيخ الفلسفة النفعية في الأوساط، ظهر ذلك جلياً في القوانين والمناشير والمراسيم التي يتم مراجعتها بصورة دورية بهدف ضبط أمور التعامل بصورة أدق وأضبط، حتى الدستور لم يسلم من ذلك حيث وصف في الآونة الأخيرة بكراس المحاولات عند ساخري شبكات التواصل الاجتماعي، ويعد هذا بعيداً كلية عن جوهر الفلسفة الإسلامية التي يتعلق فيها الفرد بربه مراعيًا مشاعر الآخرين وحرمتهم وحقوقهم أكثر من ذاته.
- ✓ قلة الدراسات التي تناولت تحليل محتوى تكامل الأنشطة التعليمية؛ وهذا بالنسبة لجميع المستويات التعليمية عدا المرحلة الجامعية التي لاحظ الباحث أن فيها نوعاً من الاهتمام بالموضوع رغم حداثة، وهنا وجدنا ضرورة ملحة لاقتحام الميدان وصياغة نموذج لهذا التكامل.

06. المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1. **المنهاج:** مجموعة من الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة تحت إشرافها وتوجيهها، وذلك في وسطها أو خارجها؛ قصد بلوغ النمو الشامل إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم واستعداداتهم تربويا، اجتماعيا، ثقافيا، رياضيا، فنيا وعلميا..

2. **مناهج وزارة التربية الوطنية:** مناهج تم صياغتها من طرف لجان مختصة في المناهج العاملة بوزارة التربية الوطنية، وتم اعتمادها وتعميمها على جميع المدارس الرسمية والخاصة الخاضعة لها حسب ما ينص عليه القانون الأساسي التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م.

3. **مناهج التربية الإيمانية:** مناهج تربوية إيمانية داعمة لمناهج وزارة التربية الوطنية الجزائرية، تستند على الأسس والغايات التربوية السامية للمدرسة الجزائرية، تركز على الأنشطة التعليمية الإيمانية والروحية، تستمد أصولها من المرجعية التاريخية العريقة للمجتمع الجزائري.

4. **الأنشطة التعليمية التعليمية:** ذهب العديد من الدراسات إلى أن الأنشطة التعليمية التعليمية؛ أنشطة ذات أهمية كبيرة على المجتمع، إذ تحقق الكثير من الأهداف، كما لها أثر فعال على الفرد قد يفوق أثر التعلم في حجرة الصف.

يعد هذا المفهوم للأنشطة مفهوما قديما -نوع من أنواعها- مقارنة بالمفهوم الحديث الذي اعتمدناه في الدراسة؛ وهو اعتبار الأنشطة التعليمية ضمن المنهاج؛ بل أساس العملية التعليمية التعليمية، ونستدل بذلك من التعاريف الآتية:

- عرّف الخليفة (2005) النشاط التعليمي بأنه "كلّ فعل أو إجراء يقوم فيه المعلم أو المتعلم أو معا، أو يقوم فيه مختص أو زائر، لتحقيق أهداف تربوية معيّنة، وتنمية المتعلم تنمية شاملة متكاملة، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها؛ شريطة أن يظل تحت إشرافها"¹²
- مواقف تربوية تُختار في ضوء حاجات المتعلم نفسه، بحيث تضمن عملية الاختيار إقبال المتعلم على الموقف إقبالا ذاتيا متحمسا، بما يحقق التفاعل الكامل بين المتعلم والموقف التعليمي؛ يؤدي في النهاية

إلى إكسابه أشياء ذات معنى وقيمة بالنسبة له في حياته ومجتمعه، وينظم هذا في ضوء أنشطة تلي ميول المتعلم وحاجاته واهتماماته، ويهدف إلى تحقيق نمو متكامل؛ خلقيا وجسميا وعقليا.

الأنشطة التعليمية التعليمية إجرائيا: كل جهد يقوم به المتعلم داخل الصف أو خارجه في حدود الأنشطة المحددة للدراسة وبإشراف المعلم، ويهدف لتنمية منظومة قيم المتعلم، من خلال ما يكتسبه في مختلف المواد الدراسية، بالتالي فهو جهد عقلي بدني يبذله المتعلم، حيث يشارك فيه برغبته في سبيل إنجاز هدف ما، إشباعا لحاجاته وفق خطة مقصودة ومخططة لها أهدافها، وهو في ذلك ليس منفصلا عن المنهج الدراسي بل يعتبر جزءا من عناصره في ظل المفهوم الحديث للمنهج، ومنه ما هو موجه بهدف إثراء أجزاء معينة داخل المنهج. وقد تمّ تحديد مجموعة منها في كل منهاج من مناهج عينة الدراسة للسنة الرابعة متوسط.

5. تكامل الأنشطة التعليمية التعليمية:

• "التكامل نظام يؤكد على دراسة المواد التعليمية؛ دراسة متصلة ببعضها البعض لإبراز علاقات واستغلالها في زيادة الوضوح والفهم، وهو يعد خطوة وسطى بين انفصال هذه المواد وإدماجها إدماجا تاما"¹³

• عرفه يقين (2004) بقوله "التعليم التكاملي؛ هو الربط بين المعلومات الواردة في المباحث الدراسية لأجل تثبيتها في ذهن المتعلم، ليصبح التعامل عن طريق الاستخدام وليس عن طريق التخزين فقط"¹⁴

يشير التعريفان إلى أن التكامل هو مستوى التقاطع والبنائية بين الأنشطة المختلفة للمواد الدراسية، سواء تقاطعا وتكاملا عموديا بين أنشطة المادة الواحدة أو تقاطعا وتكاملا أفقياً بين المواد المختلفة في مجال واحد أو مجالات متعددة لمستوى دراسي محدد أو مرحلة معينة، ويتم هذا التكامل في ثلاث مجالات رئيسة تتمثل في "المجال المعرفي، المجال الحس حركي، المجال الوجداني الإيماني".

تكامل قيم الأنشطة التعليمية التعليمية إجرائيا: التضمنين القيمي في الأنشطة التعليمية التعليمية لمختلف مواد عينة الدراسة، وذلك وفقا لطبيعة أنشطة المادة، حيث يتّسم ذلك بتناول القيمة من وجهات متعددة أو بتفريد

13- الملا بدرية (1994)، أثر برنامج متكامل بين القراءة الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص142.

14- يقين تحسين (2004)، التربية المعلوماتية والتعلم الفعال، مجلة رؤية، السنة الثالثة، العدد 28، آذار 2004.

القيمة لكل مادة، على أن تشكل منظومة قيمية في ذهن المتعلم عن قصد أو غير قصد، ويتم قياس هذا التكامل من خلال بطاقة تحليل محتوى من إعداد الباحث؛ أعدت لهذا الغرض، حيث تتكون من 42 قيمة موزعة على 08 مجالات، موجهة لدراسة كل من مادة "التربية الإسلامية، التربية المدنية، الجغرافيا، التاريخ، اللغة العربية، علوم الطبيعة والحياة، التربية التشكيلية، التربية الإيمانية".

6. القيم:

- يشير الشيخ حمد الخليلي (2017) إلى أن القيم اصطلاحاً من "قيَم الشيء أي خصائصه التي تميزه وتعلي قدره"¹⁵
- يعرف كامل (1992) أن القيم "مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية التي تحيط به، وهذه الأحكام في بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره، إلا أنها في جوهرها هي نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله بحيث يستخدمها كمحركات أو مستويات أو معايير"¹⁶
- يعرفها زهران (1985) بأنها عبارة عن "تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية مهمة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط. كما تعبر القيم عن دوافع الإنسان التي توجه رغباته واتجاهاته نحو الأشياء والقيمة مفهوم مجرد ضمني غالباً يعبر عن الفضل أو الامتياز أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط وتقترب القيم من المثل والمثل تمثل الحوافز طويلة الأمد أو الغايات التي نسعى لتحقيقها"¹⁷.

7. **منظومة القيم:** المنظومة: System مجموعة من الأشياء ذات تكامل بين أجزائها، تشكل وحدة متكاملة فعالة مكونة من عدة مكونات في أجزاء تتواصل فيما بينها، وتتأثر أي من مكوناتها بالمكونات الأخرى، والجزء فيها يحترم الكل باتجاه تحقيق أهداف محددة، تعمل المنظومة وفقاً لها.

15- أحمد بن حمد الخليلي (2017)، القيم الإسلامية ودورها في تقديم الحلول للمشكلات البيئية العالمية، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، مكتب الإفتاء، سلطنة عمان، ص15

16- سهير كامل، (1992). القيم السائدة والقيم المرغوبة لدى عينة من الأسر المصرية العائدة من المهجر. مجلة علم النفس: العدد 21. الهيئة المصرية العامة للكتاب: القاهرة، ص25

17- حامد زهران، إجلال سري (1985). القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب. بحث ميداني في البيئتين المصرية والسعودية، مجلة المؤتمر الإسلامي لعلم النفس: القاهرة. ص84-85.

• تشير نادية كمال (2007) إلى أن "المنظومة القيمية للفرد تتسم بالمرونة والوظيفية فهي تتشكل وفقا لواقع الفرد وإمكاناته ومواصفاته، فكثيرا ما يتفكك هذا النسق ويعاد ترتيبه من جديد في ضوء التغيرات والتحولات الاجتماعية والفكرية الجديدة. وما يحدث للنسق القيمي للفرد يحدث للنسق القيمي الاجتماعي باعتبار أن المجتمع امتدادا للفرد.¹⁸، من جهة أخرى نرى أن الاستقرار يُعد شرطا من الشروط الأساسية في تكوين المنظومة المؤهلة للقيام بوظيفتها، والاستقرار هنا يعني أن المنظومة يجب أن تعود إلى العمل بكامل طاقتها وفي حالتها العادية، ومن أمثلة المنظومة: جسم الإنسان بأجهزته المختلفة، الاقتصاد، التعليم.

• يرى بوفلجة (1998) بأن المنظومة القيمية هي "تناغم القيم بطريقة منسجمة ومتناسقة في صورة منظومة مترابطة، مما يكون نظرة شاملة لدى الفرد، وتتحدد بها تصرفاته في كل المجالات"¹⁹

منظومة القيم إجرائيا: المنظومة القيمية للفرد؛ تنظيم شامل متكامل لمجموعة من القيم، إذ تمثل كل منها عنصرا من عناصره؛ تتفاعل معا في علاقات منتظمة مستقرة نسبيا وفقا للوعاء الحاضن لها، لتقدم وظيفة معينة للفرد، تأخذ شكلا هرميا مرتبا ومنظما حسب أهميتها في حياته، وبها تكون مسارا له، وفي الدراسة الحالية تم بناء مقياس لقياس منظومة قيم متعلم السنة الرابعة متوسط بولاية غرداية، حيث يقيس محتوى مجموعة قيم مع مستوى شدتها لديه. وتمّ تحديد منظومة القيم وفقا لمعيار محتوى القيمة للألماني سبرانجر Spranger في كتابه أنماط الرجال Types of Men، حيث قسم الناس إلى ستة أنماط بناء على القيم الأساسية التي يعتقدون بها، مع تكييف وإثراء من طرف الباحث لهذا التقسيم، ليتشكل لدينا مجالات القيم الآتية: القيم النظرية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية، القيم الاجتماعية، القيم الإنسانية، القيم الإيمانية، وفيما يلي مفهوم كل مجال:

✓ **القيم النظرية:** تعني اهتمام المتعلم بالمعرفة واكتشاف الحقيقة والسعي نحو التفوق والإنجاز العلمي، وتجسد نمط التلميذ ذا الاهتمام بالمطالعة والبحث والإبداع مع تحلي سلوكه بالتفكير العلمي والموضوعية والالتزان. والقيم المضمنة في المقياس هي (التفوق والامتنياز، التفكير العلمي، الحكمة والالتزان)

18- نادية يوسف كمال. (2007). فلسفات في التربية. معهد البحوث والدراسات العربية: القاهرة. ص55

19- بوفلجة غياث (1998)، القيم الثقافية والتسيير، وهران، دار الغرب، ص16.

✓ القيم الاقتصادية: كيفية الحصول على الثروة والتحكم فيها بفكر يميل إلى استشعار قيمة المال والتخطيط له مع الإدراك التام بالملكية الفردية والملكية الجماعية والحدود الفاصلة بينها. والقيم المضمنة في المقياس هي (احترام الملكية العامة، احترام الملكية الفردية، السعي للتنمية)

✓ القيم الأخلاقية: تشمل القيم المنبثقة من المعتقدات البشرية وتأخذ حيزاً روحياً عند الامتثال بها، وتجسد نمط التلميذ ذا الاهتمام يرضى المجتمع بواسطة الامتثال لقيم معتقده. والقيم المضمنة في المقياس هي (الصدق، الأمانة، الصبر)

✓ القيم الجمالية: تعبر عن الاهتمام بالجمال وبالشكل وبالتناسق، وتجسد نمط التلميذ ذا الاهتمامات الفنية والجمالية. والقيم المضمنة في المقياس هي (المظهر الإسلامي، النظافة، السلامة العامة، الانتقاء والابداع)

✓ القيم الاجتماعية: تتضمن الاهتمام بالناس ومحبتهم ومساعدتهم وخدمتهم، والنظر إليهم نظرة إيجابية كغايات لا وسائل لتحقيق أهداف شخصية، وتجسد نمط التلميذ ذا الاهتمامات الاجتماعية. والقيم المضمنة في المقياس هي (الحلم والتسامح، العدل واليقظة، التعاون والتكافل)

✓ القيم الإنسانية: مجموعة المعايير التي تعمل كموجهات للاتجاهات والسلوكات، وتعبر عن الوجود الحقيقي للإنسان، إذ يمكن القول بأنها قيم الفطرة والاهتمام البشري، نظراً لكونها تمس أي فرد فيشعر بقيمته في إطارها. والقيم المضمنة في المقياس هي (الانتماء، الشورى، المشاركة والتشارك)

✓ القيم الإيمانية: ميل المتعلم الشديد لمعرفة حقيقة ما وراء الطبيعة، ومعرفة أصل الإنسان وخالقه ومصيره، والإيمان بوجود قوة عظيمة تسيطر وتتحكم في العالم وتوجهه فيسعى باستمرار إلى معرفتها أو إلى الارتباط بها والتقرب منها. والقيم المضمنة في المقياس هي (الاستسلام والرضا، المراقبة والخشية، الالتجاء والدعاء، التوكل والاعتماد، الطمأنينة والراحة)

8. **الارتقاء بالقيم:** مستوى شدة القيمة ورسوخها لدى الفرد، وذلك وفقاً لمعيار الشدة، حيث ترتبط -شدة القيمة- بأمرين: (درجة الإلزام التي تفرضها على الفرد، الجزاء أو العقوبة التي تقررها وتوقعها على من يخالف القيمة)، وبمقدار درجة الإلزام والجزاء تكون شدة القيمة أو ضعفها وتنقسم إلى:

✓ قيم ملزمة: القيم التي تلزم الفرد الأخذ بها أو التخلي عنها، وذلك بموجب قانون أو سلطة تفرض ذلك.

- ✓ قيم تفضيلية: القيم التي يعتبر الالتزام بها فضيلة لدى الفرد، كما أن عدم الإتيان بها لا يعد منقصة له.
- ✓ قيم مثالية: القيم التي يعتبر الالتزام بها مرتبة عالية لا يصلها جميع الناس، كما يعتبر المتحلي بها شخصا ذا رفعة عالية في القيمة أو الخلق؛ ولا يعني هذا؛ الخروج عن القانون والتزاماته؛ بل يعني الانضباط الداخلي الروحي بعيدا عن ترقب مكافآت أو عقوبات.

الارتقاء بالقيم إجرائيا: مسار التقدم الذي يحرزه المتعلم في قيمه، حيث يتمّ قياس الارتقاء في الدراسة بمقياس القيم الذي يقدّم لكل قيمة ثلاثة بدائل وفقا للدراجات السابقة -ملزمة، تفضيلية، مثالية-، على متعلم السنة الرابعة متوسط اختيار بديل واحد من ثلاثة بدائل تعبر مستويات لكل قيمة من القيم.

9. **متعلم مستوى الرابعة متوسط:** المتعلم الذي يدرس في المستوى الأخير من المرحلة المتوسطة، وتعد هذه المرحلة هي الحلقة الوسطى من حلقات التعليم قبل الجامعي، يلتحق بها المتعلم بعد اجتياز المرحلة الابتدائية التي تمتد لخمس سنوات، أما مدة الدراسة بالمتوسط فهي أربعة سنوات دراسية، يلتحق الطالب بعدها بالمرحلة الثانوية.

10. **مؤسسة الشيخ عمي سعيد:** مؤسسة ثقافية تربوية تراثية وضمن التراب الوطني الجزائري بجنوب الجزائر - ولاية غرداية، بلدية غرداية-. تأسست يوم 01 أكتوبر 1973م باعتماد مقرر وزارة من وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، بتاريخ 04 ديسمبر 1973م برقم 264/م.ت.أ/ن.ق/ ح.ع. حيث شاركت أول دفعة في شهادة الأهلية في دورة 08 ماي 1977م بنسبة نجاح تقدر بـ 96%. بعدها تم فتح أقسام في المرحلة الثانوية بفرعي آداب ورياضيات وتخرجت أول دفعة من حاملي شهادة البكالوريا في دورة 06 جوان 1980م. ثم بعد تحويل التعليم الأصلي إلى وزارة التربية قامت المؤسسة باتصالات مع الوزارة الوصية لتسوية الوضعية الإدارية، وقد توجت بصدور شهادة من كتابة الدولة للتعليم بتاريخ 30 ديسمبر 1981 برقم 183/ك.د.ت.ث.أ.خ. تسمح لتلاميذ المؤسسة بالمشاركة في امتحانات الشهادة شرط الالتزام بمواكبة التطور الذي تشهده المنظومة التربوية من برامج ومناهج وتنظيمات.

07. الدراسات السابقة:

الدراسات الأجنبية:

01. دراسة إلزابيث أرويك وألينور ناسبيث Elisabeth Arweck & Eleanor Nesbitt (2007)²⁰

بعنوان: "الروحانية في التعليم: تعزيز التنمية الروحية للأطفال من خلال القيم"، بمعهد التربية والتعليم جامعة إنجلترا، تهدف الدراسة إلى تطبيق برنامج يساهم في التطور الروحي للأطفال في المدارس، من خلال منهج تعليمي جديد نسبياً في المدارس البريطانية، مبني على مواد تسعى لتعزيز "القيم الإنسانية" وتركز على أنها أبعاداً روحية يتم فحصها بالرجوع إلى السياقات التعليمية التي تنقلها، حيث تستكشف الدراسة القيم ولماذا يُنظر إليها على أنها ذات طبيعة عالمية.

تستند الدراسة على البيانات الاثنوجرافية التي تم جمعها في الفصول الدراسية والبيئات التعليمية الأخرى التي تم فيها تطبيق البرنامج. وتم اقتباس البرنامج من حركة دينية ذات صلة بالهندوس مهتمة بتعليم القيم الإنسانية، وهي منظمة تشكلت في حوالي 1940 في الهند وانتشرت في منتصف الستينيات في جميع أنحاء العالم، وتم تنفيذ البرنامج من قبل فريق مؤلف من الأستاذ روبرت جاكسون ومجموعة مساعدين له، كما تم إضافة برنامج تعليمي آخر قائم على القيم: "قيم الحياة" وهو برنامج تعليمي لحركة دينية جديدة ذات صلة بالهندوس كذلك بجامعة براما كوماريس الروحية العالمية، حيث يتمتع كلا البرنامجين بخلفية هندوسية مع اعتماد كليهما على مفهوم القيم، كما يهدفان إلى نقل القيم في سياق تعليمي، وهذا سبب رئيسي في تطور برامج التعليم القائمة على القيم داخل المؤسسات الهندية.

سعت الدراسة أولاً إلى تحديد المدارس التي تبنت هذا المنهج من خلال المنظمين الهنديين وكان عددها 100 مدرسة تقوم بتنفيذ البرنامج في جميع أنحاء المملكة المتحدة.

تمثلت أدوات الدراسة في: الملاحظة الصفية، حضور التجمعات، المحادثات مع أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ، والاتصال بالمستشارين في الخدمات التعليمية لمجلس المقاطعة، كما تم تحديد عينة الدراسة في 10

20- Elisabeth Arweck & Eleanor Nesbitt (2007) :Spirituality in Education: Promoting Children's Spiritual Development through Values, Journal of Contemporary Religion 22(3)

مدارس ابتدائية في أجزاء مختلفة من المقاطعة "ريفية، حضرية، مدن داخلية"، حيث تمّ توظيف الملاحظة الصفية في خمس مدارس، أما الاتصال بأعضاء هيئة التدريس في أربع مدارس أخرى، كما استثنيت مدرسة واحدة لعدم رغبتها في التعاون مع المشروع.

- تمّ تنظيم ثلاثة أيام تدريب لثلاثة مدارس في البرنامج، وتم التحاق مدرستين أخريين بالبرنامج، وتمحور العمل الميداني في الملاحظة بالمشاركة في المدارس الابتدائية "سبع جلسات في الدورة الواحدة من أصل أربع دورات". توصلت الدراسة إلى أن:

➤ تضمين القيم الإنسانية في السياق التعليمي يساهم بشكل عام في السلوك العام للمتعلم، فهو يشكل جزءًا من استراتيجية المدرسة، متمثلاً في تشجيع السلوك الجيد وتنمية المسؤولية لدى المتعلم.

➤ الالتزام الكبير للمعلمين أو نائب رئيس المعلم أو منسق المادة بالبرنامج، يلعب دورًا حيويًا ليس فقط في نقل البرنامج إلى المدرسة، ولكن أيضًا في الحفاظ على تنفيذه خلال الفترة الزمنية المتواصلة.

➤ جاذبية البرنامج "رغم تحفظات بعض التربويين" ليست مرتبطة بأي إطار ديني أو نظام عقائدي محدد، حيث أن نقل القيم الأخلاقية وتوفير مساحة للتلاميذ لمناقشة القضايا المهمة والتفكير فيها، لا سيما القضايا التي ترتبط بالتفاعلات اليومية مع البعض أو موظفي المدرسة يشكل محورًا مهمًا في تطور معارف المتعلم وأسلوب حياته.

02. دراسة برنادات فلانغان وآخرون Bernadette Flanagan & All (2012)²¹ بعنوان: "التعليم الروحي؛ مبادرة تطوير المعلم"، بإيرلندا الشمالية والجنوبية، هدفت الدراسة إلى استكشاف مناهج شاملة للتعليم الروحي في أيرلندا الشمالية والجنوبية، وإدراك التنوع الديني والثقافي المتزايد للشباب في جزيرة أيرلندا والتحديات التي أثارها هذا التعليم الديني على وجه الخصوص، وسعى إلى التحقيق في أساليب وممارسات تربوية محددة يمكن استخدامها في تشجيع التطور الروحي لدى الشباب أيا كانت نظرتهم الدينية أو غير الدينية، وتمحورت الإشكالية الأساسية في أن هناك طلبًا متزايدًا للتعليم الروحي في المدارس، ولكن نجد القليل من الأبحاث حول الشكل الذي يمكن أن تتخذه هذه الممارسة.

21- Bernadette Flanagan & All (2012):Spiritual Education: A Teacher Development Initiative, Project: New Monasticism in Global Perspective,Kelham House, DOI: 10.1558 / jss.v2i1.61

تمثل السؤال الأساسي في: "ما هي التحديات والفرص المتاحة للتنمية الروحية باستخدام الممارسات التأملية مثل تمارين التوعية الحسية، والخبرات الفنية، والخبرات القائمة على الطبيعة، والممارسات العاكسة أو التأمل الذهني في البيئات التعليمية في إيرلندا الشمالية والجنوبية؟

- "تقديراً لملاحظة واطسون وتومبسون Brenda Watson and Penelope Thompson (2007) بأن العنصر الأكثر أهمية في أي برنامج للتعليم الروحي أو الديني هو المعلم، قررت الدراسة استكشاف السؤال من خلال تقديم التدريب العملي لعدد من المعلمين الذين كانوا مهتمين بتلقي التدريب في مجال التربية الروحية وكذلك إدخال مكونات منه في ممارساتهم، تمثلت الأداة الأساسية لجمع البيانات في: "مجلة الممارسات التأملية"، التي كان لها صدى كبير ومهم، وهذا من أجل تسهيل جمع البيانات المقارنة من مختلف المواقع المعنية بإيرلندا الشمالية والجنوبية. وشملت العينة 12 مدرسا على أن يكون لديهم مجموعة غير متجانسة من التلاميذ، مع وجود نسبة من التنوع الديني في فصولهم الدراسية، كما تمثل تفصيل العينة في الآتي:

- 08 مدرسين من جنوب أيرلندا و04 من شمال أيرلندا، ففي الجنوب:
 - أربعة من معلمي المدارس الابتدائية: اثنان من مدرسة التعليم المهني، حيث تعددية الأديان جزء لا يتجزأ من الحياة اليومية للمدرسة، واحد من مدرسة متعددة الثقافات للتعليم معاً، وواحد من مدرسة وطنية كاثوليكية.
 - أربعة من معلمي المدارس الثانوية: ثلاثة من مدرسة ثانوية كاثوليكية، واحد من كلية مجتمع لجنة التعليم المهني.
- أما في الشمال:

- اثنان من معلمي المدارس الابتدائية: كلاهما من مدرسة خاضعة للتحكم.
 - معلمان ثانويان: واحد من مدرسة بنات القواعد الطوعية، وواحد من مدرسة قواعد نحوية.
- تمثلت الأنشطة الرئيسة للمشروع في:

1. العمل على تدريب 12 مدرساً من شمال و جنوب أيرلندا ومن كلا القطاعين الابتدائي وما بعد الابتدائي.
2. إنشاء منصة وقاعدة عبر الإنترنت للمواد التعليمية الروحية للمعلمين.
3. تشجيع المدرسين على اتباع نهج تقييمي وعاكس لممارسة التعليم الروحي من خلال توفير مجلة تعليمية شكلية طوال مدة المشروع، والاتفاق مع مجموعة المعلمين على استخدام المجلات التعليمية كمصدر للبيانات للبحث النوعي في التحديات والفرص المتاحة للتعليم الروحي التأملي في المدارس.

منهجية الأنشطة كانت كالتالي:

الاستفادة من نتائج الباحثة أوستري جونسون في دمج ممارسات التأمل في المناهج الدراسية. تزويد المعلمين بفهم دقيق للبحث مع تكوين في كيفية جمع البيانات التي يمكن استخدامها من قبل الباحثين في نهاية الدراسة.

- أداة جمع بيانات التأمل: تم جمع البيانات من قبل المعلمين في استمارة تضم 17 سؤال، كما شمل مجموعة طرق تم استخدامها مع المتعلمين، منها "الصمت، الاستماع إلى نبضات القلب، التنفس، الشعور بالحركة، توسيع إحساس اليقظة، مهارات الوعي والانتباه، التأمل، الصور الموجهة، موسيقى مع تصور الجسد وتأمل العقل والروح الداخلية المريحة..."

وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- هناك القليل جدًا من الوقت أو الاهتمام بما يمكن أن نسميه تقريبًا تعلم فن التربية الداخلية.
- الممارسات التأملية يتم الاعتراف بها على نحو متزايد باعتبارها أساسية لرفاه الشباب خاصة كونهم لديهم فرصا محدودة للتفكير والتأمل في حياتهم المزدهرة، وهذا سيكون ضارًا بتطور الشباب، ويمكن معالجته من خلال التفكير والتأمل.
- هناك أيضًا أدلة بحثية ناشئة على أنه يمكن تحسين الاهتمام والسلوك والمرونة من خلال برامج الممارسات التأملية، اعتراف متزايد بقيمة الممارسات الروحية في المساهمة في بناء مجتمع عادل وسلمي (على سبيل المثال من قبل لجنة المنظمات غير الحكومية المعنية بقيم الروحية والشؤون العالمية، "لجنة من مؤتمر المنظمات غير الحكومية ذات العلاقة الاستشارية مع الأمم المتحدة"
- العلاقة الترابطية بين الممارسات التأملية والسلوك المؤيد و المتوافق مع معايير وقيم المجتمع.
- ظهور نتائج مثيرة للاهتمام من 50 في المائة من المجالات التي تم استخدامها من طرف المدرسين، فقد برزت أسئلة بخصوص المواقع التي لم يكتمل فيها المشروع، ويشير إحجام بعض المعلمين عن تنفيذ الممارسات إلى ضرورة الاضطلاع بمزيد من العمل بشأن الحساسيات الثقافية والأسس التربوية لمثل هذه الممارسات.

03. دراسة راسل ويوكيم وآخرون (2014) Russell G. Yocum & All²² بعنوان "استكشاف الاحتياجات الروحية في الفصل - الآثار المترتبة على المعلمين"، معهد علوم التربية في الوم أ، هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة الكمية والكيفية بين الاحتياجات الروحية وكذا الحوافز والدافعية والإرادة، على عينة من الطلبة في جامعتين مختلفتين بالولايات المتحدة الأمريكية وذلك برصد اتجاهاتهم بشأن شعورهم بالوفاء الروحي وكيف يتقاطع هذا الأخير مع نجاحهم الأكاديمي من خلال التساؤلات الآتية:

- ما هي طبيعة وقوة العلاقة بين الاحتياجات الروحية للطلاب ومستويات الدافع الروحي والمشاركة في أعمال روحية؟ وما تصورهم الذاتي لمفاهيم النجاح الشخصي والأكاديمي؟
 - كيف يرى الطلاب الروحانية وكيف تتقاطع مع التعليم؟
 - كيف يمكن للمعلمين التفاعل مع الطلبة على المستوى الروحي دون تأييدهم لدين معين؟
- عينة الدراسة: تم جمع المعطيات من خلال دراسة استطلاعية لـ 339 طالباً، حيث طرح عليهم استبيان يتضمن مجموعة من أسئلة تهدف لقياس تحقيق الذات دون ذكر للمكونات الروحية.
- في الدراسة الأساسية تمت المقابلة مع 20 طالباً، من المستجيبين الذين أشاروا إلى أن الروحانية كانت مهمة في جانب واحد على الأقل من جوانب حياتهم.
- أداة الدراسة: تمثلت أسئلة مجال التعبير عن الإرادة الروحية في 25 سؤالاً ركز على "أثر التأثيرات التعليمية على الدافع الروحي"، و 06 أسئلة عن "التأثيرات الشخصية على الدافع الروحي"، و 10 أسئلة في فئة "النجاح الشخصي"، و 05 أسئلة عن "إدراك المشاعر الشخصية للنجاح"، و 05 أسئلة "لتصور مشاعر النجاح الشخصية التي تعزى للروحانية"، و 04 أسئلة "لتاريخ الدرجات المبلغ عنها ذاتياً للطلاب"، وكانت الإجابة على مقياس ليكرت الخماسي.
- توصلت الدراسة إلى أن:

➤ للاستراتيجيات التربوية التي تعمل على مساعدة المعلمين في بناء علاقات مع الطلاب؛ كالتعليم الجمالي، التعليم الأخلاقي، التعليم الشمولي، التعليم التحويلي، التعليم التعاوني... أثر واضح لهم روحياً وأكاديمياً.

22- Russell G. Yocum & All (2014) : Exploring Spiritual Needs in the Classroom - Implications for Educators, Institute of Education Sciences, USA.

- القاسم المشترك بين استراتيجيات التدريس المذكورة آنفا والتغذية الروحية هو أنها تعين الطلبة على التعبير عن الذات وبناء العلاقات مع المعلمين والأقران.
- عدم تلبية الاحتياجات الروحية للطلبة يؤدي إلى سلبية نموهم العاطفي، علاوة على ذلك ينتج عنه تطور عاطفي متقزم يؤدي إلى تأثير مباشر على الأداء الأكاديمي، إذن فتلبية الاحتياجات الروحية للطلبة له مكان لا يمكن إنكاره في الفصل الدراسي.
- يجب أن يأخذ المعلم الوقت الكافي لاكتشاف احتياجات طلابه واهتماماته، لأن هذا يشعرهم بالشجاعة والتمكن والثقة والانتماء.

04. دراسة دانيال ماثراز وآخرون Daniele Mathras & All (2015)²³ بعنوان أثر الدين في سلوك المستهلك هدفت الدراسة لوضع إطار مفاهيمي من خلال أربعة أبعاد تمثلت في المعتقدات والطقوس والقيم والمجتمع، وطرحت الدراسة تساؤلات تمثلت في:

- هل يؤدي سبب الانتماء الديني ومستوى التدين إلى اختلافات سابقة في سلوك المستهلك.
- ما الآليات النفسية الكامنة وراء سلوك المستهلك.
- كيف يؤثر الدين على سيكولوجية المستهلك وسلوكه من خلال أربعة أبعاد، وهي: - المعتقدات والطقوس والقيم والمجتمع.

بالتالي سعت الدراسة للكشف عن كيف للبعد الديني أن يؤثر بشكل مختلف على نتائج سلوك المستهلك، مثل العلامة التجارية، العلاقات، والاستهلاك التعويضي واختيار المنتج، والسلوكيات المؤيدة للمجتمع، وافترضت الدراسة أن الدين يؤثر على سلوك المستهلك من خلال أربعة أبعاد (المعتقدات والطقوس والقيم والمجتمع).

توصلت الدراسة إلى أن:

- الدين يعد جزء مهم من الحياة بالنسبة لمعظم الأفراد 80 % من الناس في جميع أنحاء العالم ينتمون إلى دين وأكثر من 70 % من الأميركيين متدينين، كما تشير التقارير أن معتقداتهم الدينية تؤثر على سلوكياتهم اليومية.

- الدين يؤثر على مجموعة متنوعة من المستهلكين في سلوكياتهم مثل البحث عن المعلومات وابتكار المنتجات.
 - استخدام الهوية الدينية والتعبير للآخرين عن شدة المعتقد أساس التواصل مع المستهلكين، سعيًا نحو تحديد خيارات الاستهلاك.
 - هناك اهتمام متزايد للباحثين بموضوع الدين، ولتحديد هذا الاتجاه تمّ تحديد كل مقال في مجلة علم نفس المستهلك، مجلة بحوث المستهلك، مجلة بحوث التسويق، مجلة التسويق وعلوم التسويق التي ذكرت "الدين" في نصها، من 1992 إلى 2014 (عدد المقالات = 180). بين سنة 1992 و 2006 كان متوسط خمس مقالات تذكر الدين نشرت سنويا في هذه المجلات. تمّا هذا الرقم إلى أكثر من 13 مقال في السنة منذ عام 2007. ومع ذلك لا تزال النسبة المئوية للمقالات الدينية تشكل شيئًا ضئيلاً باعتبار تنامي ظاهرة التدين.
 - للدين دور حاسم في فهم الطبيعة البشرية بشكل أفضل، وهذا ما ذهب إليه علماء النفس من اقتراح تجارب دينية توفر إمكانية تحقيق اختراقات في فهم علم النفس الإنساني الأساسي.
 - هناك معالجة قليلة من الباحثين لأثر المتغيرات الدينية المحددة في الدراسة "المعتقدات والطقوس والقيم أو هياكل المجتمع) على سلوك المستهلك.
 - هناك اهتمام للباحثين محصور في ثقافة المستهلك والاستهلاك، بينما دراسة الدين في البحوث النوعية للمستهلك قليلة، وتقع داخل الساحة النموذجية لنظرية ثقافة المستهلك والدور الاجتماعي في تطوير هوية المستهلك، وكذا في بحوث التسويق.
 - ركزت دراسات الدين إلى حد كبير على موضوع التجزئة، الذي ينطوي على تقسيم السوق إلى شرائح على أساس الانتماء الديني أو مستوى التدين.
05. دراسة ناريمان وفوزان Nuriman & Fauzan (2017)²⁴ بعنوان تأثير القيم الأخلاقية الإسلامية على سلوك الطلاب بمعهد أتشيه بإندونيسيا، هدفت الدراسة للتعرف على مدى تحقق القيم الأخلاقية الإسلامية في المدارس الثانوية والمؤسسات المهنية في معهد أتشيه الإسلامي بإندونيسيا، حيث تساءلت الدراسة عن:

24- Nuriman & Fauzan(2017), previous reference.

- ما مدى استجابة الطلبة للممارسات السلوكية للأخلاق والدين؟
- هل هناك علاقة بين القيم الأخلاقية الإسلامية وسلوك الطلبة؟
- هل هناك اختلاف بين الذكور والإناث في القيم الأخلاقية العمودية الإسلامية؟

عينة الدراسة: تم استخدام عينة عشوائية، مكوّنة من عيّات لمؤسسات تعليمية (83 طالبا و105 طالبة) من المدرسة الثانوية العليا والمدارس المهنية.

أدوات الدراسة: تمثلت في المقاييس الشخصية للديانة الإسلامية المسلمة MRPI وهو: عبارة عن مقياس للتقرير الذاتي يتكون من 36 بنداً وميزانين فرعيين، يمثل البعد العمودي (المقياس الفرعي للروحانية) الذي يحتوي على 9 بنود، أما البعد الأفقي فيمثل (المقياس الفرعي الدنيوي) الذي يحتوي على 14 عنصراً، بينما يحتوي النطاق الفرعي السلوكي على 13 عنصراً.

تحتوي جميع عناصر MRPI على كلمة "God"؛ تم استبدالها بـ "Allah" "الله" في هذه الدراسة، كما لا تحتوي عناصر MRPI على دين محدد، لذا غُوضَ ذلك السؤال عن أشياء مثل القيم الأخلاقية الإسلامية المكتسبة.

توصلت الدراسة إلى أن:

- ◀ للنظام التعليمي في سياق المناهج الدراسية تأثير كبير على القيم الأخلاقية الإسلامية، حيث ترتبط القيم الأخلاقية الإسلامية الأفقية بسلوك الطالب بشكل ملحوظ.
- ◀ هناك ارتباط كبير بين أخلاق الطلبة وبناء القيم الأخلاقية الإسلامية الأفقية والعمودية.
- ◀ هناك فروق بين الطلبة والطالبات في القيم العمودية الإسلامية.
- ◀ ضرورة التركيز على تطوير مناهج تعليم الأخلاق الذي يؤثر بشكل مباشر على سلوك الطالب، مع تعزيز ميل النظام التعليمي بشكل فعال لدعم النظام الأخلاقي للطلبة، وهذا ما سيؤثر على بناء الأمة من خلال جودة أخلاقيات الطالب.

06. دراسة كريستال أميال أسترادا وآخرون Crystal Amiel M. Estrada & All (2019)²⁵ بعنوان

"إمكانية مساهمة التعليم الديني في المدارس في الصحة العقلية للمراهقين"، تهدف الدراسة إلى مناقشة أهمية التعليم الديني في تعزيز الصحة العقلية للمراهقين من خلال:

- ◀ المساعدة في تطوير رد فعل صحي للمنبهات؛ من خلال استيعاب الأخلاق الدينية.
 - ◀ تعزيز آليات المواجهة الدينية التي تقلل من تأثير الضغوط، وتعزيز مهارات التأقلم مع التركيز على نمط الحياة الأكثر أماناً.
 - ◀ زيادة الوعي بشأن المعتقدات والممارسات الدينية وتأثيرها على الفرد والأسرة والمجتمع.
 - ◀ تعزيز الترابط الذي يمكن أن يعزز احترام الذات والرفاهية.
- صنفت الدراسة التعليم الديني إلى: تعليم ديني طائفي يسعى لتعزيز الالتزام تجاه دين معين، مثل الإسلام أو الكاثوليكية...، وتعليم ديني غير طائفي يركز على تقديم معلومات عن الدين لتوسيع الفهم.
- وتوصلت الدراسة إلى أنه:

- على الرغم من أن التعاريف لكل من التدين والروحانية تظل نقطة نقاش بين الباحثين، فإن المفهومين يعتبران مترابطان ويتضمنان عدة أبعاد مثل المعتقدات والمواقف والسلوكيات.
- للتعليم الديني أثر إيجابي ضد السلوكيات غير الصحية الخطرة مثل تعاطي الكحول والمخدرات والعنف والتفكير في الانتحار... لذا يمكن أن يكون التعليم الديني فعالاً في تحسين الصحة العقلية للمراهقين من خلال تطوير الأخلاق الدينية وتعزيز المواجهة، وتطوير احترام التنوع الديني وتعزيز التواصل.
- المعتقدات والممارسات الدينية تساهم بشكل كبير في تنمية الأخلاق الشخصية والحكم السليم، والتي تؤثر على القرارات التي تشكل حياة الفرد، فالتعليم الديني يقوي تكوين الوعي الأخلاقي من خلال استيعاب الأخلاق الدينية.
- الاستيعاب الداخلي للعملية التي يتبنى فيها الفرد القيم أو اللوائح التي يحددها الدين كقاعدة خاصة بهم، يمكن أن تؤثر على الصحة العقلية.

- تأثير المعتقدات على كيفية تعامل الأفراد مع المواقف العصبية والمعاناة ومشاكل الحياة، تعزز القبول وقدرة الفرد على العمل بكفاءة في مواجهة التوتر والشدائد، كما يعزز التعليم الديني التأقلم الديني، باستخدام الأساليب السلوكية المعرفية لإدارة المواقف العصبية في ضوء روحانية الفرد أو معتقداته الدينية، كما أن الانخراط في الممارسات الدينية أثبت فعالية في التعامل مع المواقف العصبية والقلق والعزلة والنزوح بعد الكوارث الطبيعية.
- التأكيد على احترام التنوع، من خلال توفير مكان للمراهقين لفهم الاختلافات في الأديان والآراء العالمية. هناك حاجة إلى المهارات الاجتماعية للعيش والعمل معا بتناغم، أو العمل بفعالية في مجتمع متنوع.
- تلقي التعليم الديني زود الطلاب بهدف أعلى في الحياة والمزيد من الدعم الاجتماعي بين أقرانهم. كما يمكن أن يكون أيضاً وسيلة لتعليم المعتقدات والممارسات الدينية التي تعزز الدعم والرعاية لبعضها البعض.
- المشاركة في الممارسات الدينية لها آثاراً إيجابية على المراهقين من حيث ارتفاع احترام الذات وانخفاض معدل تعاطي المخدرات، فمن خلال الانخراط في الممارسات الدينية حقق المراهقون شعوراً واضحاً بالانتماء.
- لا يوجد دليل كاف لاستنتاج أن التعليم الإسلامي يساهم في التطرف، على العكس من ذلك فهو يشجع التمكين المدني بين الطلاب.
- من الناحية السلبية للمعتقدات والممارسات الدينية نجد مساهمة في تطور اضطرابات معينة مثل الهوس والقلق والاكتئاب، كما أن هناك نتائج متضاربة فيما يتعلق بالتطرف بسبب التعليم الديني.
- "عدم التطابق" الديني (أي الطلاب الملتحقين بمدرسة ذات تعليم ديني يختلف عن دينهم) يزيد من خطر محاولات الانتحار وإيذاء الذات بشكل كبير.

08. تعقيب على الدراسات الأجنبية:

- تمّ تركيز الدراسات بين فترة ممتدة من 2007 إلى 2019 بتوزيع معتدل بين السنوات، وفي هذا؛ محاولة للحدّث عن موضوع التدين والقيم ودور التعليم من منطلق تراكمي.
- تمّ استخلاص أغلب الدراسات من مقالات إلكترونية باللغة الإنجليزية، وتمّ ترجمتها إلى لغة البحث، غير أن المؤسف عدم عرض المقالات للأدوات "مقاييس وبرامج على أهميتها، باعتبار إمكانية الحصول عليها بمقابل مادي".
- تعد المدارس بيئة فعالة لجمع أعداد كبيرة من المتعلمين لتعزيز نموهم الصحيح ومرافقتهم مرافقة سليمة، ولا تقتصر الفعالية على مؤسسات العاديين بل تتعدى إلى مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا ما أبرزته دراسة كريستال أميا وآخرون وقد برز جليا في تأثير التدين على الصحة العقلية للمراهقين.
- أظهرت الدراسات أن للتدين - خاصة ما تعلق بالجانب الروحي - أثرا في سواء الفرد نفسيا واجتماعيا من خلال نزوعه لتلك المبادئ والقناعات الداخلية، كما أن هناك علاقة واضحة بالقيم والأخلاق.
- ركزت الدراسات على التنفيذ الفعال للتربية الدينية للتأثير على الصحة العقلية للمراهقين، بتوظيف استراتيجيات فعالة ومناسبة في العملية التعليمية، كما يؤدي عدم ضبط الموضوع إلى اضطرابات انفعالية وسلوكية عكس الأهداف المنشودة له.
- أغلب الدراسات كانت دراسات مكتبية وبمناهج استقرائية اعتمدت فيها على دراسات نظرية وموثائق وقوانين عالمية، وهذا لا ينفي وجود دراسات ميدانية.
- حددت الدراسات فترة المراقبة للدراسة وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، نظرا لحساسية الفترة مع موضوع التدين، وهذا ما ظهر جليا في دراسة برنادات فلانغان وآخرون ودراسة ناريمان وفوزان.
- عرضنا دراسة دانيال ماثراز وآخرون للوقوف على أثر التدين في سلوك المستهلك، وفي هذا إبراز لأهمية القيم في تحديد المناسب والتفاعل معه في أهم الحاجات ألا وهي الحاجة للغذاء.

الدراسات العربية:

1) دراسة صفية مقدم (2005)²⁶، ماجستير بعنوان "مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي -الطور الأول والثاني-"، إشراف الدكتور عبد القادر الأمير خياطي، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الدور الذي يمكن أن يؤديه برنامج التربية الإسلامية في توجيه سلوك الطفل وترشيده، وإلى مدى توظيف الطفل للشعائر الخلقية التي يتعلمها في المادة، مع معرفة الآثار التي يتركها برنامجها في سلوك الطفل.

افترضت الدراسة فرضية عامة تنص على أن لبرنامج التربية الإسلامية تأثير إيجابي على سلوك الطفل اليومي خلال مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)، وتفرعت إلى فرضيات جزئية تمثلت في أن برنامج التربية الإسلامية للسنة السادسة أساسي يُلمُّ بشكل واسع بمجال السلوك والآداب العامة مقارنة بالمجالات الأخرى، وأن اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية تجاه برنامج التربية الإسلامية تعكس تأثيرها الإيجابي على سلوك الطفل، وإلى أنه توجد فروق بين الجنسين في توظيف قيم وآداب السلوك في حياتهم اليومية، وإلى توجد فروق بين إجابات المعلمين والأولياء حول توظيف الطفل لقيم وآداب السلوك في المحيط المدرسي والأسري.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي في دراسة عينة تكونت من 50 معلما و 13 ذكور و 37 إناث، يتراوح سنهم بين 25 إلى 55 سنة. أما بالنسبة لعينة التلاميذ فتكونت من 200 تلميذ مناصفة بين الذكور والإناث، و سنهم بين 10 إلى 14 سنة.

كما اعتمدت على تقنية تحليل المحتوى واستمارة استفتاء لمعلمي ومعلمات المدرسة الأساسية، واستمارة أخرى لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي (السنة السادسة)

توصلت الدراسة إلى أن: برنامج التربية الإسلامية يلم بشكل واسع بمجال السلوك والآداب العامة مقارنة مع المجالات الأخرى، كما أن اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية نحو برنامج المادة تعكس تأثيرها الإيجابي على سلوك الطفل، وتوصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في توظيف قيم وآداب السلوك سجلت لصالح الإناث أي أنهن أكثر توظيفا للقيم وآداب السلوك في الحياة اليومية، وإلى وجود فروق حول توظيف

26- صفية مقدم (2005)، مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي -الطور الأول والثاني-، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، رسالة ماجستير " جامعة الجزائر، رسالة غير منشورة.

الطفل لقيم وآداب السلوك في المحيط المدرسي والأسري حسب إجابات المعلمين والأولياء والفروق لصالح المعلمين أي توظيفها في المحيط المدرسي أكثر منه في الأسري، وبالتالي صحة الفرضية العامة؛ أي لبرنامج التربية الإسلامية تأثير إيجابي على سلوك الطفل اليومي.

(2) دراسة صباح بطوش (2006)²⁷، ماجستير بعنوان "وضعية تدريس التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية"، إشراف الدكتور عبد الغني مغربي، هدفت الدراسة إلى الكشف عن شروط وظروف تدريس مادة التربية الإسلامية، ومدى مساهمتها في ترقية وتحسين وضعية تدريسها، وإلى التعرف عن كثب ومن خلال الدراسة الميدانية على واقع المدرسة الأساسية من خلال تدريس مادة التربية الإسلامية بعد عقدين من الزمن، كما هدفت إلى معرفة مدى أهلية المعلمين المكلفين بتدريس المادة، وإلى التعرف عن مستوى رغبة واستعداد التلاميذ في دراستهم للمادة، وإلى مدى المساهمة في البحث والإثراء من أجل تكوين رصيد معرفي وبحتي يسمح بتقييم موضوعي للمدرسة الأساسية.

وافترضت الدراسة فرضية عامة تنص على أن شروط وظروف تدريس مادة التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية لا تساعد على ترقيتها وتحقيق أهدافها المسطرة، وتفرعت إلى فرضيات جزئية تمثلت في أن مؤهلات معلم التربية الإسلامية مع عدم تخصصه لا تكفي في الارتقاء بوضعية تدريس مادة التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية، كما أن لرغبة التلاميذ العالية في دراستهم للمادة دور في تحسين وضعية تدريسها في المدرسة الأساسية.

اتبعت الدراسة المنهج الكمي الإحصائي، واعتمدت على استبيانين "استبياننا موجهًا للمعلمين واستبياننا موجهًا للمتعلمين"، أما بالنسبة للعينة فتم اختيار ثلاثة مقاطعات جغرافية مختلفة "12 مؤسسة من الجزائر العاصمة، 06 مؤسسات من تيزي وزو، 04 من الأغواط" وتم التركيز على الطور الثالث أي مستوى 07 و08 و09 أساسي، تم توزيع 120 استبيان في الجزائر العاصمة موجه للمعلمين وتم استرجاع 68 استبيان، أما في تيزي وزو فقد تم توزيع 48 استبيان وتم استرجاع 23، أما في الأغواط فقد تم توزيع 24 استبيان وتم استرجاع 13 استبيان. بعدها تم إلغاء 3 استبيانات لعدم توافرها على الشروط وبالتالي تشكلت عينة الدراسة من 100 معلم. في حين تكونت عينة المتعلمين من 264 متعلم، 149 بالجزائر العاصمة، 62 بتيزي وزو، 53 بالأغواط.

27- صباح بطوش (2006)، وضعية تدريس التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية، قسم علم الاجتماع، كلية العلم الإنسانية والاجتماعية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، رسالة غير منشورة.

توصلت الدراسة إلى أن الظروف والشروط المحيطة في ترقية الأداء تساهم في مادة التربية الإسلامية بالتالي تحقيق الأهداف المحددة في مناهجها، كما تؤدي مؤهلات المعلم دورا بارزا ومكملا لتخصص المعلم في المادة، غير أنها غير كافية في تقديم مستوى جيد في العملية التعليمية التعلمية، وتعد كذلك رغبة المتعلمين في تدريس التربية الإسلامية محددًا رئيسيًا في الأداء الأمثل في وضعيات مادة التربية الإسلامية.

(3) دراسة عبد الرحمن بن عبد الله المالكي (2006)²⁸، بعنوان "العلاقة بين التزام التلاميذ بالسلوك الإسلامي داخل الفصل ومستوى أدائهم في مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية". هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين التزام التلاميذ بالسلوك الإسلامي داخل الفصل ومستوى أدائهم في مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، إضافة إلى التعرف على العلاقة بين التزام التلاميذ للسلوك الإسلامي داخل الفصل ومستوى أدائهم في المادة في المرحلة الابتدائية بحسب متغيرات الدراسة المستقلة الأربعة (الصف الدراسي، المادة، عدد تلاميذ الفصل، توقيت الحصة).

تمثلت عينة الدراسة في 242 تلميذ من الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية.

وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التزام التلاميذ بالسلوك الإسلامي ومستوى أدائهم في مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية. مع وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال السلوك القولي والسلوك الفعلي ومستوى أداء التلاميذ في المادة. إلى عدم اختلاف العلاقة بين التزام التلاميذ بالسلوك الإسلامي ومستوى أدائهم في نفس المادة باختلاف المتغيرات المستقلة الأربعة للدراسة وهي: الصف الدراسي والمادة وعدد التلاميذ في الفصل وتوقيت الحصة.

(4) دراسة زهراء أحمد عثمان الصادق (2009)²⁹، دكتوراه بعنوان "القيم التربوية في القصص القرآني"، إشراف سر الختم عثمان علي. هدفت الدراسة إلى استنباط القيم التربوية من بعض القصص القرآنية المختارة، وتأكيد دوره في المجال التربوي، إضافة للتعرف على واقع منهج التربية الإسلامية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساس.

28- عبد الرحمن بن عبد الله المالكي. (2006). العلاقة بين التزام التلاميذ بالسلوك الإسلامي داخل الفصل ومستوى أدائهم في مادة التربية

الإسلامية في المرحلة الابتدائية، رسالة الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج. ع101.

29- زهراء أحمد عثمان الصادق (2009)، القيم التربوية في القصص القرآني بمدينة نيالا ولاية دارفور، أطروحة دكتوراه، تخصص الفلسفة في

أصول التربية، كلية التربية قسم أصول التربية، جامعة الخرطوم، رسالة غير منشورة

تساءلت الدراسة عن القيم التربوية التي يمكن استنباطها من القصص القرآني (قصة آدم عليه السلام، قصمة موسى عليه السلام، قصة لقمان الحكيم)، وتمّ تحديده في القيم الخلقية التي تضمنتها تلك القصص، وإلى واقع منهج التربية الإسلامية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وإلى التصور في تدريس القيم التربوية في إطار منهج التربية الإسلامية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستنباطي لعينة شملت 136 معلما يدرسون في ثلاثة صفوف (الأول والثاني والثالث)، كما ضمت 09 موجهين تربويين في التربية الإسلامية بمدينة نيالا ولاية دارفور بالسودان.

اعتمدت الدراسة على استبانة موجهة لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بولاية جنوب دارفور -مدينة نيالا-، وتتكون الاستبانة من 06 محاور تتمثل في: الأهداف، المحتوى، طرائق وأساليب التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة المدرسية، التقويم. وكل محور يتكون من مجموعة عبارات يتم الإجابة عليها بثلاثة بدائل تتمثل في "أوافق، متردد، لا أوافق" بالنسبة للمحور الأول، "بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، لا توجد" بالنسبة للمحور الثاني، "دائما، أحيانا، لا أستخدمها" بالنسبة للمحاور المتبقية. كما اعتمدت على أداة المقابلة مع موجهي التربية الإسلامية لمرحلة الأساسي بمدينة نيالا.

توصلت الدراسة إلى نوعين من النتائج؛ نتائج نظرية وأخرى ميدانية؛ حيث تمثلت النتائج النظرية في أن أهم مصدر للقيم السامية هو القرآن الكريم بصفة عامة والقصص القرآني بصفة خاصة، كما بينت الدراسة تميز القيم الإسلامية على غيرها من القيم لأنها نابعة من الله تعالى، وأكدت الدراسة خصوبة مجال القصص القرآني وأنها محيط واسع للدراسة والبحث، القصة القرآنية تنفرد بخصائص ومميزات لا توجد في أي نوع آخر من القصص، كما أكدت الدراسة أهمية التربية الخلقية ودورها الفاعل في خلق جيل متشرب بالقيم، وأبرزت عناية الإسلام بالأخلاق وترسيخه للقيم الخلقية، إضافة لتأكيداها على أهمية مرحلة الطفولة وخطورتها باعتبارها مرحلة غرس القيم وترسيخها في الناشئة.

كما استنبطت الدراسة مجموعة من القيم التربوية في القصص القرآني منها: شكر نعم الله، الاستغفار والتوبة، التفكير في خلق الله، التعاون ومساعدة الآخرين، بذل الجهد في تحصيل العلم، الوفاء بالوعد، بر الوالدين والشفقة والرحمة. وتوصلت كذلك إلى مجموعة من القيم الخلقية المستنبطة من القصص القرآني منها:

اتخاذ القرار السليم، أدب الحوار والنقاش، التوحيد وعبادة الله، التقوى، إكرام النفس، التواضع، الاعتذار، الطاعة، عدم التكبر والغرور، ترك الحسد، الصبر، التوبة، الندم على الخطأ، التسامح والعفو.

أما النتائج الميدانية فتمثلت في أن أهداف منهج التربية الإسلامية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي تتفق مع الأهداف التعليمية لمرحلة الأساس، كما يتوفر في المنهج مجموعة من القيم الخلقية. ولتنمية القيم الخلقية لدى التلاميذ على المعلمين التركيز على استخدام أساليب الترغيب والموعظة والقُدوة وطريقة التلقين وحل المشكلات في التدريس. وعلى استخدام الوسائل كالسبورة والرسوم التوضيحية ووسائل البيئة المحلية. وفي جانب أساليب التقويم؛ فهناك تقويم بعد كل درس وبعد مجموعة دروس زيادة على الاختبارات الشفهية الاختبارات الموضوعية من صواب وخطأ مثلاً.

5) نادية بيع (2010)³⁰، بعنوان "دراسة تحليلية لمادتي التاريخ والتربية الإسلامية للطور الثاني من التعليم الأساسي في ضوء قوائم اختيار محتوى المنهج الحديث دراسة مقارنة"، هدفت الدراسة إلى مقارنة محتوى كل من مادتي التربية الإسلامية والتاريخ بقوائم معايير اختيار المحتوى لكل من هدا تابةا، لي ولي، وقائمة رومالين، كما سعت لإثبات أو نفي المعتقد السائد لدى الكثيرين بأن المادتين ثابتتين عبر الزمان، مع تسليط الضوء على محتويات المادتين ومدى استجابتهما لشروط المعايير العلمية لاختيار المحتوى.

تساءلت الدراسة عن مدى ارتباط المحتوى بالمشكلات التي تشغل المجتمع ماديا وفكريا، وعن مدى إمكانية المحتوى في تحقيق الأهداف التربوية، ومدى مقابلة المحتوى لحاجات التلميذ ومشكلاته وميوله، وإلى مدى مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ ومستوى نضجهم، وأخيرا إلى مدى مساهمة طرق التدريس المتبعة في تحقيق الأهداف المنشودة. اتبعت الدراسة منهج التحليل المقارن من خلال تحليل محتوى برنامج كل من مادتي التربية الإسلامية والتاريخ، والمنهج الوصفي من خلال تطبيق استمارة على عينة طبقية من المعلمين.

واستخدمت تحليل المضمون، الاستمارة، المقابلة كأدوات للدراسة؛ ففيما يخص تحليل المضمون تمثلت العينة في البرامج المقررة لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في مادتي التربية الإسلامية والتاريخ، أما ما يخص الاستمارة تمثلت العينة في مجموعة المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الأساسي بولاية باتنة.

³⁰ - نادية بيع (2010)، دراسة تحليلية لمادتي التاريخ والتربية الإسلامية للطور الثاني من التعليم الأساسي في ضوء قوائم اختيار محتوى المنهج الحديث دراسة مقارنة، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، الجزائر، المجلد 03، العدد 05، ص112-134.

توصلت الدراسة وفقاً لنتائج تحليل مضمون مادة التربية الإسلامية في ضوء المعايير المحددة إلى مناسبة المحتوى لمستوى نضج التلاميذ في هذه المرحلة، سواء من الناحية العمرية أو من الناحية الزمنية المخصصة لاستيعاب موضوعاتها، خاصة من خلال الحرص على تدريس المادة بواسطة المحاولة والخطأ وعملية الإدراك الكلي للموضوع والحفظ والاستظهار وتدوين الآيات الجديدة والحرص على تعليم قراءتها بطريقة سليمة وجيدة وشرح معانيها في كل مرة، كما يحقق المحتوى المقرر بعض الأهداف الأساسية في بناء القاعدة الأولى للتعلم لهذه المادة فيما بعد، إضافة إلى أنه المحتوى مشبع لفضول المتعلمين بل يؤكد لبعض أنواع السلوكات والمعاملات اليومية التي تفيدهم في الحياة الاجتماعية. فالمحتوى عموماً قابل للتعلم من طرف جميع التلاميذ خاصة وأن المادة لها تطبيقاتها اليومية على مستوى البيت والشارع ومن خلال الممارسات اليومية في المجتمع. أما نتائج تحليل مضمون التاريخ في ضوء معايير الدراسة الحالية فتمثلت في أن المادة توصلت إلى توضيح مدى بشاعة وشراسة الاستعمار الفرنسي، وخاصة فيما يتعلق بالأساليب التي استخدمها في تعذيب وتشريد وتقتيل الشعب الجزائري، وإلى تشخيص لما صاحب الاحتلال من محاولة لطمس شخصية الجزائري الحقيقية، وإلى إبراز صمود وتحدي الشعب من خلال المظاهرات والإضرابات والدفاع المسلح بالرغم من قلة الإمكانيات، وإلى اندلاع الثورة وإبراز قيمتها وأهدافها وأهمية مواصلة الكفاح لبناء الدولة الجزائرية من جديد، وأخيراً اعتمد في تدريس المحتوى؛ أسلوباً يعتمد أساساً على الملاحظة والتفكير ثم الاستنتاج، حيث أن كل فكرة تبدأ بـ نلاحظ ثم نفكر وتنتهي بكلمة نستنتج، كما أن معظم الدروس ملحقة بنشاطات تعتمد على أساليب البحث والتقصي، إما عن طريق سؤال الكبار وأصحاب التجربة، أو بالبحث في الكتب أو بجمع الصور.

أما بالنسبة لتحليل مضمون الاستمارة، فقد توصلنا إلى مناسبة سن التلميذ لتلقي المعلومات وجودته، وإلى أن محتوى التاريخ ممتد لمواد أخرى؛ لاسيما مادة التربية الاجتماعية والقراءة حيث يسهل على المتعلم فهم المحتوى الجديد، كما أن عملية ربط الحاضر بالماضي في هذه السن يساعد في تدريب التلميذ على استعمال الوثائق التربوية والترتيب الزمني للأحداث التاريخية، ومحاولة تحليلها تنمية لقدراته العقلية الأولية. إضافة إلى أن مستوى استيعاب التلميذ مع الوقت كاف لتدريس المقررات وهناك مراعاة للفروق الفردية للتلاميذ، كما اعتمد في طرق التدريس؛ طرقاً وأساليب تساعد على الفهم والاستيعاب؛ منها "الاستقراء والاستنتاج، العرض والحوار، الملاحظة والتفكير، الأسئلة والتطبيقات، البحث والتقصي، الصور والوثائق التاريخية، الخرائط".

6) دراسة الحراشة والعليقات (2010)³¹، بعنوان "تأثير تدريس التربية الإسلامية باستخدام التقنيات التعليمية على تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بمحافظة المفرق بالأردن"، هدفت الدراسة للتعرف على تأثير تدريس التربية الإسلامية باستخدام التقنيات التعليمية على تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن.

تساءلت الدراسة عن تأثير تدريس التربية الإسلامية باستخدام التقنيات التعليمية على تنمية بعض المفاهيم الدينية، وعن أثر استخدام التقنيات التعليمية في تحصيل طلبة الصف الخامس بمنهج التربية الإسلامية، وعن المفاهيم الدينية المتضمنة في الوجدتين المختارتين بمنهج التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي بالأردن، وهل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الدينية لصالح المجموعة التجريبية.

تكونت عينة الدراسة من 60 طالبة موزعة على مجموعتين "مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة"، وعلى قسمين من صفوف الخامسة أساسي بمدرسة أبي بكر الصديق بمحافظة المفرق.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، واستخدمت في ذلك اختباراً لقياس مستوى تقدم التلاميذ في تنمية بعض المفاهيم الدينية، معتمدين في ذلك التصنيف الذي وضعه "ويسكنسون" في تقويمه للمفاهيم، والذي يتمثل في مستويين؛ مستوى أدنى "التطابق وعدم التطابق"، مستوى أعلى "القدرة على تعريف المفهوم وتحديد الخصائص إلى جانب التطبيق".

توصلت الدراسة إلى وجود فروق في أداء مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية بالنسبة لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وإلى وجود أثر لطريقة التدريس باستخدام التقنيات التعليمية في تحصيل الطلبة، كما أن هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الدينية لصالح المجموعة التجريبية.

31- عادل عبود الحراشة، علي مصطفى العليقات (2010)، تأثير تدريس التربية الإسلامية باستخدام التقنيات التعليمية على تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بمحافظة المفرق بالأردن، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإسراء، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية.

(7) دراسة نعمة مهدي أحمد التجاني (2010)³²، دكتوراه بعنوان "أثر استخدام حزمة تعليمية من الأنشطة التعليمية الصفية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي"، إشراف عبد الله النور محمد علي، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام حزمة تعليمية مقترحة من الأنشطة التعليمية الصفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان في مادتي التربية الإسلامية والتربية الفنية. افترضت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في الاختبار البعدي لمادة التربية الإسلامية للصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، لمادة التربية الفنية للصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمادة التربية الإسلامية، الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان لصالح المجموعة التجريبية، كما نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في الاختبار البعدي لمادة التربية الفنية للصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان لصالح المجموعة التجريبية، وإلى وجود قصور في استخدام الأنشطة التعليمية الصفية، في مادتي التربية الإسلامية والتربية الفنية، للصفين الأول والثاني، من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان، كما يستفيد معلمو الصفين الأول والثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان، من البيئة المحلية كمصدر للأنشطة التعليمية الصفية لمادتي التربية الإسلامية والتربية الفنية، وإلى أنه لا توجد صعوبات تعوق استخدام الأنشطة التعليمية الصفية في مادتي التربية الإسلامية والتربية الفنية، للصفين الأول والثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان.

اتبعت الدراسة المنهج التطويري لتصميم وتطوير حزمة الأنشطة التعليمية الصفية، ثم المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، لاختبار فعالية الحزمة التعليمية المطورة، مستخدمة الاختبارات التحصيلية وأسئلة المقابلة الشخصية كأدوات للدراسة، وتم اختيار عينتين عشوائيتين، حيث شملت العينة الأولى 252 تلميذة، 116 تلميذة صف أول، 136 تلميذة صف ثاني، كما بلغت عدد أفراد العينة الثانية 20 موجهًا وموجهة.

32- نعمة مهدي أحمد التجاني (2010)، أثر استخدام حزمة تعليمية من الأنشطة التعليمية الصفية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان، أطروحة دكتوراه، تخصص فلسفة التربية، كلية التربية قسم تقنيات التعليم، جامعة أم درمان الإسلامية، رسالة غير منشورة.

توصلت الدراسة إلى أن لحزمة الأنشطة التعليمية الصفية المقترحة أثر إيجابي على التحصيل الدراسي، في مادتي التربية الإسلامية والتربية الفنية، لدى تلاميذ الصفين الأول والثاني، من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان مقارنة بالطريقة التقليدية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين، والمجموعتين الضابطين، لصالح المجموعتين التجريبيتين في الاختبارات البعدية، بالصفين الأول والثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان في مادتي التربية الإسلامية والتربية الفنية وذلك لفعالية حزمة الأنشطة التعليمية الصفية المطورة.

(8) دراسة محمد محمود خزعلي (2011)³³، بعنوان "القيم التربوية في ضوء الرؤية القرآنية والحديث النبوي الشريف"، هدفت هذه الدراسة إلى استقراء منظومة القيم التربوية الإسلامية من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. إذ استخدم الباحث المنهج التكاملي، كأحد مداخل المنهج الوصفي وتقنياته. وحددت نتائج الدراسة سمات القيم التربوية في ضوء الرؤية القرآنية والسنة النبوية بالآتي: الربانية، والعصمة، والخلود، والاستمرارية، والعالمية، والإنسانية، والوضوح، والشمول، والوسطية، والتكيف، والمرونة، والواقعية، والاتساق، والارتقائية، والتوازن، والكمال، والثبات، والايجابية، والانسجام، والتكامل، والحفاظ على نظام الحياة، وتربية الوازع الداخلي، وارتباط القيم بالدين، وتنمية الوعي بالكون، وتنمية الوعي بالدور الحضاري للإنسان. وبينت نتائج الدراسة أن القيم في مجموعها قيم دينية، وقد وُضعت في ترتيب ضمن مجموعات قيم تربوية متجانسة كما يأتي: القيم الإيمانية، والقيم التعبدية (الأدائية)، والقيم العلمية، وقيم العمل، وقيم الدعوة، والقيم الأسرية، والقيم الاجتماعية، والقيم الأخلاقية، والقيم الاقتصادية، والقيم القضائية، والقيم السياسية، وقيم الجهاد، والقيم البيئية، والقيم الجمالية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الملامح الرئيسة للقيم التربوية تتمثل على شكل أهداف وغايات ومبادئ يعمل الأفراد على تحقيقها، كونها تمثل معايير للحكم على أنماط سلوكهم. وتدعو الدراسة إلى عدم الفصل بين القيم الإيمانية وبقية القيم الأخرى، وذلك لاعتماد جميع القيم على توجيه القيم الإيمانية لها، وضبط غاياتها ووجهتها.

33- محمد محمود خزعلي (2011)، القيم التربوية في ضوء الرؤية القرآنية والحديث النبوي الشريف، منشورة بمجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات - العدد الخامس والعشرون.

(9) دراسة ماجد بن سالم حميد الغامدي (2011)³⁴، ماجستير بعنوان "فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط"، إشراف سالم بن مزلوه العنزي، هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة، وإلى تحديد الأنشطة التعليمية في مقرر الحديث التي يمكن من خلالها تنمية المهارات الحياتية لطلاب الصف الثالث المتوسط، وإلى التعرف على فاعلية الأنشطة التعليمية في مقرر الحديث على تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية، العلمية، الصحية، البيئية، لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

تساءلت الدراسة عن المهارات الحياتية اللازمة لطلبة المرحلة المتوسطة، وعن الأنشطة التعليمية التي تنميها في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لكل من مهارات الحياتية الاجتماعية، العلمية، الصحية، البيئية.

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من 60 طالبا من طلبة الصف الثالث المتوسط بمدرسة مجمع الملك سعود التعليمي بمدينة الرياض، تم اختيارها بطريقة عمدية. اختبر فيها قائمة المهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة "المهارات الحياتية الاجتماعية 12 مهارة، المهارات الحياتية العلمية 10 مهارات، المهارات الحياتية الصحية 08 مهارات، المهارات الحياتية البيئية 08 مهارات"، وقائمة الأنشطة التعليمية التي تنمي المهارات الحياتية حيث قام الباحث ببناء قائمة من الأنشطة التعليمية التي تنمي المهارات الحياتية في مقرر الحديث حيث تم اختيار 10 أحاديث من المقرر، توصل الباحث إلى تحديد 06 أنشطة تعليمية للحديث الأول، 07 للحديث الثاني، 08 للحديث الثالث، 04 للحديث الرابع، 05 للحديث الخامس، 05 للحديث السادس، 05 للحديث السابع، 04 للحديث الثامن، 07 للحديث التاسع، 03 للحديث العاشر، ومقياس المهارات الحياتية لقياس مدى فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، حيث اتبع الباحث في بناء المقياس طريقة ليكرت من ثلاثة خيارات "دائما، أحيانا، نادرا"، ويتكون المقياس من 60 عبارة؛ 42 إيجابية و18 منها سلبية. وتشمل كل مهارة حياتية على مجموعة مهارات تشكل مجالات فرعية، حيث أن مجال المهارات الحياتية الاجتماعية يحتوي على 24 عبارة

34- ماجد بن سالم حميد الغامدي (2011)، فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث

المتوسط، رسالة ماجستير، تخصص مناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية بالرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة

موزعة على "مهارة التعاون مع الآخرين، مهارة التعاطف الاجتماعي، مهارة تحمل المسؤولية، مهارة العلاقات الشخصية الحسنة، مهارة التسامح مع الآخرين، مهارة أدب الحوار، مهارة حسن التعامل مع الآخرين، مهارة التواصل مع الآخرين"، أما مجال المهارات الحياتية العلمية فيحتوي على 21 عبارة موزعة على "مهارة حل المشكلات، مهارة التفكير الناقد، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة القدوة في اتخاذ القرار، مهارة ضبط النفس، مهارة حسن استخدام التقنية الحديثة، مهارة المحافظة على الوقت"، أما مجال المهارات الحياتية الصحية فيحتوي على 06 عبارات موزعة على "مهارة العناية بالصحة الغذائية، مهارة المحافظة على الحياة"، أخيراً مجال المهارات الحياتية البيئية الذي يضم 09 عبارات موزعة على "مهارة المحافظة على نظافة البيئة، مهارة تطبيق الأنظمة والقوانين، مهارة المحافظة على الممتلكات العامة"

توصل الباحث إلى بناء قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة، وإلى بناء قائمة بالأنشطة التعليمية التي يمكن من خلالها تنمية المهارات الحياتية، كما توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة حول المهارات الحياتية الاجتماعية، العلمية، الصحية، البيئية ولصالح المجموعة التجريبية.

10) دراسة فرحاوي كمال (2012)³⁵، دكتوراه بعنوان "المعايير البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات وواقع تطبيقها في النظام التربوي الجزائري" إشراف علي تعوينات، حيث هدفت لدراسة المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية وإلى إبراز فعالية التدريس بمبادئ المقاربة في إطار المنهج الترابطي التكاملي، مع الوقوف على الآليات المعززة لهذا الأسلوب وفهم العقبات التي تحول دون تحقيق الطريقة، ولبلوغ ذلك افترض الباحث أن تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات المعتمد على معيار الفصل بين المواد والإدماج السطحي والشكلي في المادة الدراسية الواحدة يؤدي إلى انخفاض نتائج التحصيل الدراسي عند المتعلمين والاكتمال السطحي للكفاءات في المادة الواحدة، مقابل ذلك يؤدي تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات المعتمد على المعيار التكاملي-الترابطي وعلى إدماج المعارف الخاصة بالمواد الدراسية المختلفة إلى الرفع من نتائج التحصيل الدراسي للمتعلمين وإلى اكتساب الكفاءات المخطط لها.

35- فرحاوي كمال (2012)، المعايير البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات وواقع تطبيقها في النظام التربوي الجزائري؛ دراسة ميدانية حول المردود التربوي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أطروحة دكتوراه قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، رسالة غير منشورة.

اتبع الباحث المنهج التجريبي على عينة مكونة من 115 متعلما في السنة الخامسة ابتدائي 54 منهم كعينة ضابطة و61 متعلما كعينة تجريبية في مدرستين تابعتين لبلديتين في الجزائر العاصمة، حيث خص المجموعة التجريبية لإثبات مدى فعالية تطبيق المقاربة بالكفاءات حسب المنهج الترابطي التكاملي ل (فليب بيرينو Philips Byrniou) في رفع المردود التعليمي، وذلك في أربعة مواد دراسية تتمثل في اللغة العربية والتربية العلمية والرياضيات والتربية الإسلامية، وللوقوف على مردود المتعلمين في الأداء القبلي والبعدي للمجموعتين تمّ تصميم اختبارات تحصيلية قبلية وبعدية، إضافة لشبكة تقويم مبنية على المعايير والمؤشرات حسب دو كيتل. وبعد التجريب الميداني توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، وإلى عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، بينما سجل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح التجريبية، وبهذا توصل إلى أن إدماج المعارف الخاصة بالمواد الدراسية المختلفة من شأنه الرفع من المردود التربوي للمتعلمين وإلى اكتساب الكفاءات المخطط لها.

11) دراسة أمينة مجبر (2012)³⁶، ماجستير بعنوان "مدى فاعلية المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة" إشراف مسعود بوطاف، هدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية، وما يحتويه من أفكار وأحكام ومبادئ وقوانين وقيم واتجاهات ومهارات، وإلى مدى تماشي محتوى مادة التربية الإسلامية مع العمر العقلي وحاجات ومتطلبات المرحلة العمرية، وإلى معرفة مدى سعي المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في بناء الاتجاهات الإيجابية نحو عقيدة الأمة وفكرها وثقافتها، إضافة إلى استكشاف نقاط القوة والضعف في المحتوى الدراسي وخاصة ما يتصل بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتطورات العلمية المتسارعة والاستفادة من التقنيات الحديثة، وإلى المعرفة الدقيقة للأقطاب المكونة للعملية التعليمية -المعلم، المتعلم، المادة- والتأثيرات المتبادلة بين هذه الأقطاب، وإلى تزويد مطوري المناهج بالدراسات الميدانية، سعيا نحو تحسين مضامين الكتاب المدرسي وطرقه، وإلى التعرف على أهم القيم التربوية في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي يمكن أن تسهم في تنمية شخصية

36- أمينة مجبر (2012)، مدى فاعلية المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، رسالة غير منشورة.

متكاملة الجوانب، وإلى دراسة الوسائل والأساليب المستعملة من طرف المعلم أثناء تدريسه لمادة التربية الإسلامية.

افترضت الدراسة فرضية رئيسة تمثلت في أن المحتوى الدراسي للتربية الإسلامية يساهم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتفرعت الفرضية إلى فرضيات جزئية نصت على أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اهتمام التلاميذ بالقيم وسلوكهم الفعلي، وإلى أن طرق التدريس التي يستعملها المعلم لتدريس مادة التربية الإسلامية أثر في إيصال القيم للتلاميذ، إضافة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجات الاهتمام بالقيم وترتيب سلمها.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي موظفة تحليل المحتوى على عينة تكونت من ثلاثة متوسطات "متوسطة بوعلام واد فل ومتوسطة حسان كرطالي من بلدية الأربعاء، أما متوسطة مُجْد بوضياف من بلدية السويدانية" كمجتمع بحث، تم اختيار 600 متمدرس من تلاميذ المرحلة المتوسطة ذكور وإناث، 300 تلميذ سنة 2 متوسط و300 تلميذ سنة 4 متوسط ويتراوح سن العينة من 11 سنة إلى 18 سنة. أما عينة الأساتذة فبلغت 14 أستاذا وأستاذة لمادة التربية الإسلامية.

استخدمت الدراسة استبيان الاهتمام بالقيم حيث تكون الاستبيان من 5 محاور بمجموع 58 عبارة "قيم: ذاتية، اجتماعية، مدنية، إنسانية، دينية" بخمس بدائل إجابة تتمثل في "كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منعدمة"، كما استخدمت استبيان طرق تدريس مادة التربية الإسلامية حيث تكون من 5 محاور بمجموع 40 بنداً "محور: تغيير طريقة التدريس، المناقشة والحوار، المحاضرة، البحوث، القصة" بخمس بدائل إجابة تتمثل في "دائماً، عادة، أحياناً، نادراً، أبداً".

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات القيم لتلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الثانية، أي أن المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية لا يساهم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وإلى عدم وجود علاقة بين اهتمام التلاميذ بالقيمة وتطبيقها في سلوكياتهم، أي عدم وجود علاقة بين القيم والسلوك الدال عليها، كما أن طرق التدريس التي يستعملها المعلم تؤثر على درجات القيم عند التلاميذ، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات القيم، وإلى أن هناك تشابه في ترتيب أبعاد سلم القيم بالنسبة للجنسين.

12) دراسة أحمد بن عبد الرحمن الجهيمي (2014)³⁷، بعنوان "صعوبات تطبيق الأنشطة التعليمية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية - نظام المقررات - من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة الرياض". هدفت الدراسة إلى معرفة بعض الصعوبات التي تحول دون تطبيق الأنشطة التعليمية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية (نظام المقررات) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة الرياض، وإلى الكشف إذا كانت هذه الصعوبات تختلف باختلاف الدرجة الدراسية بينهم، وإلى الكشف عن ما إذا كانت هذه الصعوبات تختلف باختلاف سنوات الخبرة لديهم.

تم تحديد تساؤلات الدراسة في أن الصعوبات تحول دون تطبيق الأنشطة التعليمية المتضمنة في المرحلة الثانوية (نظام المقررات) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة الرياض، كما تساءلت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في طبيعة الصعوبات بين آراء المعلمين والمشرفين التربويين والتي تحول دون تطبيق الأنشطة التعليمية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية (نظام المقررات) تعزى إلى متغير الدرجة الدراسية وإلى متغير سنوات الخبرة .

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي على عينة مكونة من 50 معلماً و10 مشرفين تربويين، توزع المؤهل العلمي بين بكالوريوس ماجستير دكتوراه، بينما سنوات الخبرة توزعت إلى أربع فئات أقل من 5 سنوات إلى أكثر من 15 سنة.

استخدمت الدراسة استبانة مسح لحصر صعوبات تطبيق الأنشطة التعليمية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية، حيث تكونت الأداة من جزأين، فالجزء الأول شمل معلومات عامة -المؤهل العلمي، سنوات الخبرة-، أما الجزء الثاني فضم قائمة بفقرات صعوبات تطبيق الأنشطة التعليمية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية. وصنف الباحث هذه الصعوبات في خمسة محاور هي (صعوبات تتصل بتنظيم المناخ المدرسي 5 بنود، صعوبات تتصل بالمقرر 5 بنود، صعوبات تتصل بالطلاب 5 بنود، صعوبات تتصل بطبيعة الأنشطة التعليمية 2 بند، صعوبات تتصل بالمعلمين 5 بنود) بالتالي 22 بنداً بالنسبة للاستبانة ككل. كما تمثلت بدائل الإجابة في 05 بدائل هي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

37- أحمد بن عبد الرحمن الجهيمي (2014)، دراسة بعنوان صعوبات تطبيق الأنشطة التعليمية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية -نظام المقررات- من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، العدد 3 سبتمبر 2014، ص259.

توصلت الدراسة إلى إظهار أن الصعوبة المتصلة بمحور الطلاب بأنه الأكثر؛ حيث تحوّل دون تطبيق الأنشطة التعليمية في مقررات العلوم الشرعية (نظام المقررات) في المرحلة الثانوية، كما أظهرت الصعوبة المتصلة بمحور (المقرر) أنه الأقل صعوبة والتي تحول دون تطبيق الأنشطة التعليمية في مقررات العلوم الشرعية (نظام المقررات) في المرحلة الثانوية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تحول دون تطبيق الأنشطة التعليمية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية (نظام المقررات) تعود لاختلاف المؤهل الدراسي أو اختلاف سنوات الخبرة.

(13) دراسة مسعودة عروش (2015)³⁸، ماجستير بعنوان "التربية الإسلامية والقيم الأخلاقية في المدرسة الجزائرية"، إشراف الزبير عروش، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى العلاقة بين تغييب التربية الإسلامية وعدم الاهتمام بمادة العلوم الإسلامية في انتشار حالة الانحلال الخلقي في المدرسة الجزائرية، وإلى فهم العلاقة بين انتشار الغش في الامتحانات واللامعيارية القيمية للمدرسة والمجتمع الجزائري.

افتترضت الدراسة بأن غياب فلسفة التربية الإسلامية عن سياسة المنظومة التربوية للمدرسة الجزائرية، عامل من عوامل فقد العملية التعليمية قيمها الأخلاقية. كما أن عدم الاهتمام بمادة العلوم الإسلامية في المنظومة التربوية، سبب من أسباب اختلال النسق القيمي في المدرسة الجزائرية، وأن انتشار الغش في الامتحانات، مظهر من مظاهر اللامعيارية القيمية في المدرسة الجزائرية والمجتمع.

اتبعت الباحثة المنهج الكيفي والكمي على عينة من 11 مبحوث غير متجانس من وظائف وتخصصات مختلفة لها علاقة بالتربية الإسلامية - المجلس الإسلامي الأعلى، وزارة الشؤون الدينية، لجان المناهج، أساتذة العقيدة، أساتذة مادة التربية الإسلامية - "الهدف جمع أكبر قدر من المعلومات حول الموضوع من مصادر مختلفة لإثراء البحث"، و85 متعلما من السنة الأولى ثانوي بثانوية عبد الرحمن بن رستم ببوزريعة.

وظفت الباحثة الملاحظة بالمشاركة للوقوف على واقع المدرسة، والمقابلة مع بعض الفاعلين على الساحة التربوية حيث شمل دليل المقابلة على قسمين؛ قسم متغير شمل مجموعة أسئلة خاصة بكل فئة من مجتمع البحث نظرا لعدم تجانسها وطبيعة علاقتها بالموضوع، قسم ثابت شمل أربعة محاور هي (فلسفة المنظومة التربوية وأهدافها، واقع المدرسة، علاقة الإصلاحات الأخيرة بواقع المدرسة، انتشار الغش في الامتحانات وأسبابه).

كما شملت الاستمارة على 4 أسئلة خاصة بالبيانات الشخصية للمتعلم و34 سؤال مقسمة على قسمين وكل قسم إلى محاور: القسم الأول (نظرة المتعلم للمدرسة، نظرة المتعلم لما يقدم له من معرفة وطريقة تدريسها خاصة العلوم الإسلامية وكتّابها، القيم، الغش)، القسم الثاني (مدى التحصيل الذي يفترض أن يتحصل عليه المتعلم من المادة، مدى تظهر هذا التحصيل في سلوكه)

توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين ظاهرة الانحطاط الأخلاقي الذي وصلت إليه الثانويات الجزائرية وتغييب التربية الإسلامية وعدم الاهتمام بمادة العلوم الإسلامية في المنظومة التربوية، هناك علاقة بين اللامعيارية التي وقعت فيها المدرسة الجزائرية والمجتمع الجزائري بانتشار الغش في الامتحانات.

14) دراسة علي بن سعيد بن علي القحطاني (2017)³⁹، بعنوان "الأسس العقديّة المتضمنة في محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول بالمملكة العربية السعودية"، هدفت الدراسة إلى تحديد قائمة بالأسس العقدية التي ينبغي تضمينها في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية المقرر تدريسه على طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، وإلى الوقوف على واقع توافر الأسس العقدية في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية المقرر تدريسه على طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

تساءلت الدراسة عن الأسس العقدية التي ينبغي تضمينها في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية المقرر تدريسه على طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، وعن مدى توافر الأسس العقدية في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية المقرر تدريسه على طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي (أسلوب تحليل المضمون) على جميع مواضيع كتاب الحديث والثقافة الإسلامية المقرر تدريسه على طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، 135 صفحة ويتضمن فصلين؛ الأول خاص بالحديث الشريف والثاني خاص بالثقافة الإسلامية.

تمثلت أداة الدراسة في قائمة الأسس العقدية التي تمّ استخدامها في تحليل محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية، وتم تحديد هذه القائمة بعد تحديد هدف قائمة الأسس ومصادر اشتقاق قائمة الأسس والصورة

39- علي بن سعيد بن علي القحطاني (2017)، الأسس العقدية المتضمنة في محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول والثاني بالمملكة العربية السعودية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة الرياض، العدد 22، ص 197.

المبدئية لقائمة الأسس العقدية، وبعد عرضها على المحكمين توصل إلى خمسة أسس هي نظرة الإسلام إلى الإيمان: 11 قيمة فرعية، نظرة الإسلام إلى الإنسان: 10 قيم فرعية، نظرة الإسلام إلى الكون: 09 قيم فرعية، نظرة الإسلام إلى الحياة: 04 قيم فرعية، نظرة الإسلام إلى المعرفة: 03 قيم فرعية.

توصلت الدراسة إلى أن قائمة الأسس العقدية التي تمّ تضمينها في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية المقرر تدريسه على طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية تتفق مع الدراسات السابقة التي عُنيت بتحليل كتب الحديث والثقافة الإسلامية في ضوء القيم والأسس الإسلامية؛ منها دراسة الشملتي 2010 ودراسة القرشي 1431هـ، كما توصلت إلى أن ارتفاع محتوى مقرر الحديث والثقافة الإسلامية المقرر تدريسه للصف الأول والثانوي بالمملكة العربية السعودية للأسس العقدية الرئيسة بصفة عامة بشكل يحقق أهداف المقرر في هذه المرحلة، ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة شخصية المتعلم السعودي المسلم الذي ينشأ في بوتقة الإسلام حاملاً رسالته ومعبراً عن الشخصية المسلمة في فكره وسلوكه.

15) دراسة عزي الحسين، برو محمد (2018)⁴⁰، بعنوان "غرس القيم التربوية لدى تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة من خلال التنشئة المدرسية، دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ الرابعة متوسطة بمدينة بوسعادة". هدفت الدراسة للتعرف على دور التنشئة المدرسية في غرس القيم التربوية لدى عينة من تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة، وتحديد القيم الاقتصادية، والقيم الدينية، والقيم الوطنية.

افترضت الدراسة بأن التنشئة المدرسية تساهم في إكساب القيم التربوية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وتفرعت من هذا فرضيات جزئية تمثل في أن التنشئة المدرسية تساهم في إكساب القيم الاقتصادية، القيم الدينية، القيم الوطنية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة عشوائية منتظمة تكونت من 150 تلميذاً وتلميذة "66 ذكور، 84 إناث" ينتمون إلى 10 متوسطات.

استخدم الباحثان استبيان مكون من أربعة محاور "محور البيانات الشخصية، محور القيم الاقتصادية، محور القيم الدينية، محور القيم الوطنية"، وعدد بنوده 30 فقرة، أما بدائل الإجابة فموزعة على ثلاثة بدائل هي

40- عزي الحسين، برو محمد (2018)، غرس القيم التربوية لدى تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة من خلال التنشئة المدرسية، دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ الرابعة متوسطة بمدينة بوسعادة، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، العدد 11، ص 646.

"نعم، أحياناً، لا". وتوصلت الدراسة إلى أن التنشئة المدرسية تساهم في غرس القيم الاقتصادية، الدينية، الوطنية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة

09. تعقيب على الدراسات العربية:

- طبيعة الدراسات: تنوعت الدراسات السابقة بين رسائل وأطروحات جامعية أو مقالات علمية في مجلات محكمة، كما تراوحت بين دراسات مكتبية نظرية ودراسات ميدانية.
- المتغيرات: ركزت الدراسات السابقة على كل من متغير الأنشطة التعليمية ومتغير القيم، غير أن كل متغير من السابقين اقترن بمتغير آخر خلاف ما تمّ جمعه في الدراسة حيث يمكن أن نلاحظ:
- اهتمام بمتغير القيم في دراسة "عَزِي وَبَرْو" حيث قرنا متغير القيم بمتغير التنشئة الاجتماعية في تركيز على بيئة المتعلم، في حين ذهب خزعلي إلى دراسة القيم التربوية في ضوء الرؤية القرآنية والحديث النبوي الشريف حيث ركز على القيم الدينية وفرع منها جميع القيم الأخرى؛ كون القيم الدينية تعبدية والأساس للمنظومة ككل، وتأصيلاً للموضوع أصل الصادق القيم التربوية من خلال التعرض للقصص القرآني وقدمها كنماذج للنمذجة والقُدوة.
- في دراسات أخرى اهتمت بمتغير محتوى المنهاج أو الأنشطة التعليمية بمتغيرات أخرى فالحططاني درس الأسس العقدية لكتاب الحديث وكتاب الثقافة الإسلامية وهو سعي جميل في إبراز الجانب الإيماني في الكتابين، كما ذهبت بعبيع إلى تحليل مادتي التاريخ والتربية الإسلامية للطور الثاني من التعليم الأساسي في ضوء قوائم اختيار محتوى المنهج الحديث دراسة مقارنة وأثرت بذلك نسبية ثبات المادتين عبر الزمان، حاول بطوش الوقوف على المادة من خلال وضعية تدريس التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية، تلا ذلك الجهيمي بدراسة شخص فيها صعوبة تطبيق الأنشطة التعليمية في المناهج الشرعية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في المادة، وكإنفاذ للموقف سعى التجاني إلى دعم استخدام حزمة تعليمية من الأنشطة التعليمية الصفية على التحصيل الدراسي مادتي التربية الإسلامية والفنية بالتالي أبصر تحصيل المادتين، كما عالج فرحاوي المنهاج بتقديم نموذج تكاملي ترابطي لأربعة مواد وتقويم المردود التربوي لها لدى المتعلم. نستخلص من هذا اتجاه واضح لدى الباحثين إلى تشخيص واقع تدريس مادة التربية الإسلامية من خلال الوقوف على محتوى المادة وعلى الموقف التعليمي من خلال كيفية توظيف النشاط التعليمي سواء ما تعلق منه بالأسلوب أو الأداة.

• في دراسات شبيهة بمتغيرات الدراسة درس الغامدي فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث، كما رأت مجبر ضرورة في دراسة فاعلية المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في تنمية القيم، وسعت عروش إلى دراسة التربية الإسلامية والقيم الأخلاقية؛ وأبرزت مظاهر لا أخلاقية بسبب تغييب الاهتمام بالتربية الإسلامية، ثم وقف كل من الحراحشة والعليمات على تأثير تدريس التربية الإسلامية باستخدام التقنيات التعليمية على تنمية بعض المفاهيم الدينية، وترسيخا للقيم ومدى فاعليتها ذهب المالكي إلى دراسة العلاقة بين التزام التلاميذ بالسلوك الإسلامي داخل الفصل ومستوى أدائهم في مادة التربية الإسلامية على كل من متغير الصف الدراسي، المادة، عدد التلاميذ، توقيت الحصة، ليكون لمقدم بصمة في دراسة مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي -الطور الأول والثاني.

• وظفت أغلب الدراسات دراسة كل كـ "عروش وبطوش" المنهج الوصفي التحليلي أو الكيفي أو الكمي، في حين تفرد الصادق بالمنهج الاستنباطي والتجاني بالمنهج التطويري والحراحشة والعليمات بالمنهج التجريبي، غير أن الباحث في هذه الدراسة قام بتوظيف المنهج الشبه تجريبي وهو نفس المنهج الذي اعتمده الغامدي في دراسته لفاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية.

• تعددت أماكن إجراء الدراسات غير أن أغلبها كان جزائرياً، والشيء المثلث في هذا تعدد مناطق الدراسات، وأقرب دراسة للدراسة الحالية من حيث مكان إجرائها؛ دراسة بطوش حيث كانت في ثلاثة مناطق متعددة من الوطن -العاصمة، تيزي وزو، الأغواط- فالولاية الأخيرة تعد صحراوية وأقرب منطقة إلى غرداية؛ مكان تطبيق الأدوات الحالية، كما طبق فرحاوي دراسته في بلديتين بالجزائر العاصمة، وعطفا على هذا فقد شملت الدراسات الأخرى دولا منها السعودية والسودان وإقليم دارفور والأردن.

• حددت 09 دراسات مرحلة المراهقة كعينة مناسبة لتطبيق أدواتها، وهذا يعد نفس التحديد الذي حددته الدراسة، في حين اقتصرت 04 دراسات على الإطارات التربوية من معلمين ومشرفين وموجهين تربويين أو مؤلفين للمناهج التعليمية، كما ركزت ثلاث دراسات على مرحلة الطفولة أي دراستين على السنوات الأولى من التعليم الابتدائي ودراسة على السنة الأخيرة من المرحلة "الخامسة ابتدائي"، ونشير هنا إلى أن هذا الفصل ليس قطعياً فتعدد عينات بعض الدراسات جعلتنا نتعدى إلى أكثر من عدد الدراسات الحالية، رغم ذلك فقد أخذنا بالعينة الأساسية لكل دراسة.

- توظيف الدراسات لأدوات متعددة مقابلة واستبانات وملاحظة بالمشاركة، وفي ذلك توجه نحو تأكيد إيجابي على التوجه العلمي الموضوعي للدراسات.
- بالنسبة لأدوات الدراسة فقد تمّ حصر أغلب أنواع الأدوات؛ بداية بالاستبانات إلى الملاحظة بالمشاركة إلى المقابلة إلى الاختبارات التحصيلية وغيرها، غير أننا في هذا العنصر نذكر استبانة الصادق لدراسة محاور المنهاج الدراسي وعلى تحليل المضمون للغامدي وبيع باعتبار الباحث أخذ بعين الاعتبار هذه الدراسات في التصورات القبلية للأدوات الحالية، بل استلهم منها أسسا في صياغة الأدوات وطريقة العمل. ففي أداة منظومة القيم عمدنا لحصر القيم في عدة مجالات رئيسة شكلت مجالات مقياس شدة منظومة القيم، أما في المضمون فقمنا بمقاربة ضبط بنود بطاقة التحليل، وقد كان لدراسة أمينة مجبر ودراسة الباحث في الماجستير أثر واضح في ضبط المقياس النهائي لمنظومة القيم.
- من خلال حصر الباحث للدراسات السابقة المذكورة هنا أو خارجها، لم نعترض ونعثر على أي دراسة للتكامل الأفقي بين المواد، في حين كانت هناك دراسات عمدت إلى التكامل العمودي للأنشطة أي في المادة الواحدة.
- اتفقت جميع الدراسات على أهمية محتوى مادة التربية الإسلامية في تأثيرها على المتعلم بصورة عامة خاصة ما تعلق بالقيم أو المهارات الحياتية.... وهذا ما سجلناه في نتائج الدراسات... ربما الشيء البارز في الدراسة هو تغيب التربية الإسلامية من جهة مع عدم بنائها (محتوى المادة عموما) على قاعدة علمية منهجية متينة أدى إلى ظهور العديد من المشكلات السلوكية والاضطرابات الانفعالية لدى شباب الأمة الجزائرية (دراسة مجبر) إضافة لدراسة بطوش عن وضعية تدريس التربية الإسلامية.
- امتدت الدراسات على مجال زمني حددناه من 2006 إلى 2018 بتوزيع اعتدالي بين السنوات، وفي هذا محاولة لإبراز نوع الاهتمام في الموضوع، غير أن عامل عدم وحدة المتغير في الدراسة حال دون تقديم تصور واضح.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تسعى لقياس منظومة قيمية مع تركيزها على شدة القيمة، وهذا ربما السمة البارزة للدراسة، وهذه الشدة ترجعها الدراسة إلى أثر الإيمان على المراهق.

خلاصة الفصل: بعد تقديم إشكالية الدراسة وحصرها في التساؤلات التي نسعى لبلوغ إجابات عنها وفق مسار الفرضيات التي قمنا بتحديددها، نجد أنفسنا أمام موضوع إنساني متشابك يحتاج إلى تحليل دقيق للقيم الواردة في الأنشطة التعليمية التعلمية بهدف الوقوف على منظومة قيم المتعلم، وتحديد درجة شدته وفق مقياس معد لهذا الغرض، وذلك بعد استقراء لدراسات عدة لها علاقة بموضوع الدراسة اختلفت معها في دراسة التكامل مع متغير القيم، خاصة من ناحية شدة القيمة كاختيار متعدد من بدائل مقترحة، وربما يعد هذا شيئاً جديداً في دراسات القيم، لنشر بعد هذا الإطار العام للدراسة في بحث المتغيرات واستيفاء محتواها ضمن أربعة فصول نظرية، ليتسنى بعدها تحديد إجراءات الدراسة والتطبيق لنختم بعرض النتائج وتفسيرها.

الفصل الثاني: المنهاج الدراسي ومنهج التكامل

ثانيا: المنهج التكاملي

01. مفهوم المنهاج التكاملي لغة واصطلاحا

02. مفهوم الوحدة الدراسية في المنهاج التكاملي

03. نشأة المنهج التكاملي وفلسفته

04. نظريات التكامل

05. مبررات التكامل في المناهج

06. أسس المنهاج التكاملي

07. أهداف التكامل وأهميته

08. أبعاد منهج التكامل ونماذجه

09. مداخل التكامل في المناهج

10. شروط منهج التكامل وخطواته

11. سلبيات المنهج التكاملي وصعوباته

خلاصة الفصل

تمهيد

أولا: المنهاج الدراسي

01. مفهوم المنهاج لغة واصطلاحا

02. الفرق بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث

03. أنواع المناهج

04. مبادئ المنهاج الحديث وأسس

05. المنهاج الدراسي ونظريات التعلم

06. معايير المنهاج وطبيعة النفس الإنسانية

07. معايير تنظيم محتوى المنهج الدراسي

تمهيد: يعد المنهاج الدراسي مدخلا رئيسا للنظام التربوي؛ عليه يتوقف مواجهة الكثير من التحديات التي تواجه المجتمعات على مر العصور، لذا اشتغل رؤساء القبائل في الماضي والعلماء الباحثين حديثا في موضوع تكوين المتعلم، واجتهدوا في إيجاد صيغ تربوية متعددة موجهة للأبناء-يحدوها الصواب مرات والإخفاق مرات أخرى- مقارنة لطبيعة الإنسان وجوهره، فتشارك كلها في خدمة الطفل "تنمية حكيمة ورشيدة"، غير أن كل واحد يرى وجهة نظر ويحاول إيجاد سبيل لها في الواقع، فأخذ بذلك الموضوع مفاهيم ومصطلحات متباينة تنحصر لدى البعض في جوانب وتتسع لدى آخرين بنظرة شمولية واسعة، لا نستبعد رؤيا عن أخرى بقدر أن جميعها يُقَدِّم خدمة للإنسانية ويُساهِم في وضع لبنة نحو صرح المنهاج الحديث، ولا تعد كلمة الحديث بأنها مبلغ الكمال والنهاية؛ فالتغيرات غدت سريعة في سبيل مجابهة تعقد مشاكل الحياة وفتح الطريق أمام التحديات..

في هذا الفصل سنتطرق إلى المنهاج بصورة عامة "المفهوم، الأنواع، الأسس، المبادئ، النظريات"، ثم نخصص المنهاج التكاملي بصورة خاصة "المفهوم، النشأة والفلسفة، النظريات، المبررات، الأبعاد والأنواع، الشروط وخطوات البناء، السلبيات والصعوبات".

أولا: المنهاج الدراسي.

01. مفهوم المنهاج لغة واصطلاحا:

لغة: قال الله تعالى (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا) المائدة، الآية 48، ويقول بن عباس رضي الله عنه "لم يمت رسول الله حتى ترككم على طريق ناهجة" أي واضحة بيّنة، ونهجت الطريق: أبنته وأوضحته بهذا تعني كلمة المنهاج؛ الطريق الواضح، واستنهج الطريق: صار نهجا⁴¹، وكلمة Curriculum في اللغة اللاتينية تعني مضمار سباق الخيل⁴²

اصطلاحا: وردت عدة تعاريف ومفاهيم حول مفهوم المنهاج؛ في هذا العنصر المفاهيمي نحاول عرض مجموعة منها؛ يليها قراءة فيها مع إبراز أهم اتجاهاتها:

41- ابن منظور (630-711)، تح: ياسر سليمان أبو شادي، مجدي فتحي السيّد (2009)، لسان العرب، دار التوفيقية: القاهرة، د.ط، الجزء 14، ص 331.

42- هدى علي جواد الشمري (2003)، طرق تدريس التربية الإسلامية، دار الشروق، عمان: الأردن، ط 1، ص 62.

❖ ورد في قاموس التربية أن المنهاج "مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين، مثل: منهج الرياضيات، ومنهج اللغات، ومنهج التربية الاجتماعية، ومنهج العلوم وغيرها، حيث إذا سألنا عن محتوى اللغة العربية في الأولى ثانوي، تكون الإجابة بأنه الكتاب الذي يحتوي على الموضوعات المختلفة الآتية: الجملة الاسمية، والنواسخ، وإن وأخواتها، والجملة الفعلية، وأسماء الأفعال، والمنصوبات.."⁴³

❖ تعرفه "شاوان سو Shao-Wen Su" (2012) المنهج عملية تفاعلية تمّ تطويرها بين المتعلمين والمعلمين والمواد والبيئة، تعمل كمرآة تعكس المعتقدات الثقافية والقيم الاجتماعية والسياسية والتنظيمات، يضم جوانب لا تظهر مهمة كونها غير محسوسة ولا نجدها مكتوبة في الواقع، ولكن لها تأثير قوي في ثقافة المتعلم (القيم، رموز، تقاليد، طقوس..) لطبيعة ديناميكيات التفاعلات البشرية في الوسط التربوي.."⁴⁴

❖ يرى هايلز Hiles ، تروتمان Troutman ، وشيلفان Shelvan (2004) أن التواصل البصري والقرب والإيماءات وطرق مخاطبة الناس، تعد ثقافات عالية السياق في المنهج الدراسي، حيث تعد الإشارات غير اللفظية أكثر أهمية من الكلمات المعبر عنها، لذا فهي تستخدم لوصف القواعد الاجتماعية غير المكتوبة وتوقعات السلوك التي غالبًا لا يتم تدريسها بشكل مباشر ولكن يُفترض أنها معروفة.."⁴⁵

❖ قدّم "ميلودي نديدي مودييلو Melody Ndidi Modebelu" (2015) مفهومًا للمنهج بأنه "خبرات تعليمية شاملة ومصممة موجهة لتسهيل تعلم المتعلمين، بإنشاء علاقة جيدة بين ما يتم تعلمه في المدرسة وما يتم خارجها بهدف التنمية، من هذا تعد التنمية عملية تحقيق زيادة كمية ونوعية لشخص أو شيء أو حدث ما، وبالتالي تشكل مرحلة جديدة في وضع متغير.."⁴⁶

43- سعادة جودت أحمد، إبراهيم عبد الله (2004)، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، الطبعة الثانية، عمان، الأردن، ص32.

44- Shao-Wen Su (2012). The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making. Journal of Language Teaching and Research 3 (1). DOI: 10.4304/jltr.3.1.153-158. P155. https://www.researchgate.net/publication/268348184_The_Various_Concepts_of_Curriculum_and_the_Factors_Involved_in_Curricula-making

45 -Hyles, B. S., Truatman, M. L., & Schelvan, R. L. (2004). The hidden curriculum: Practical solutions for understanding unstated rules in social situations. USA: Autism Asperger Publishing Co. https://www.researchgate.net/publication/268348184_The_Various_Concepts_of_Curriculum_and_the_Factors_Involved_in_Curricula-making

46- Melody Ndidi Modebelu (2015). Handbook of Research on Enhancing Teacher Education with Advanced Instructional Technologies/ DOI: 10.4018/978-1-4666-8162-0.ch014. <https://www.igi-global.com/chapter/curriculum-development-models-for-quality-educational-system/133818>

- ❖ أكد كل من تانر Tanner، جونسون Johnson (2006) بأن المنهج المدرسي يتألف فقط من مجموعة من نواتج التعلم، التي نسعى لتحقيقها، من هذا فالأهداف السلوكية تعتبر حجر الزاوية في قياس النتائج أو المخرجات النهائية⁴⁷
- ❖ عرّف "قسم علوم التربية بجامعة رود إيسلند Rhode Island" المنهج عبارة عن تسلسل قائم على المعايير؛ للخبرات المخطط لها حيث يمارس الطلبة ويحققون الكفاءة في المحتوى ومهارات التعلم التطبيقية، بالتالي يعد دليلاً مركزياً لجميع المعلمين فيما يتعلق بما هو ضروري للتدريس والتعلم حتى يتمكن كل طالب من الوصول إلى الخبرات الأكاديمية الهادفة، ويتم ذلك بإنشاء الهيكل والتنظيم والاعتبارات في المناهج الدراسية من أجل تعزيز تعلم الطلاب، ولتسهيل التدريس يجب أن يتضمن المنهج الأهداف والأساليب والمواد والتقييمات اللازمة لدعم التدريس والتعلم بشكل فعال..⁴⁸
- ❖ يرى "براديا Bradea وبلاندول Blandul" (2020) أن المنهج عبارة عن خبرات التعلم الشاملة المتعددة التي تقدمها المدرسة لطلابها، دون تحديدها في نمط يفصل بينها، عدا ما تعلق بمراعاة مستوى المتعلم وثقافته، بهذا؛ فهو جامع لمجموعة من الأنشطة التي يتم ممارستها في المدرسة أو خارجها..⁴⁹
- ❖ يقول المرابي دول Doll أن المنهج قد تغير تعريفه من مجموعة المواد الدراسية ومن محتوى المقرر الدراسي إلى جميع الخبرات التي يتم تقديمها للمتعلمين تحت إشراف المدرسة أو رعايتها أو توجيهها⁵⁰
- ❖ ترى فيرونিকা Veronica (2020) أن المنهاج خطة للتعلم تتضمن لماذا وماذا وكيف ومتى ومن، فيما يتعلق بتصميم وتقديم البرنامج والوحدة، أي كيفية تنظيم الوحدات داخل البرنامج مع مواءمة كل وحدة مع أساليب التدريس والتعلم والتقييم ومع ما يتعلق بنتائج تعلم الوحدة..⁵¹

47- Daniel Tanner and Laurel Tanner (2006), Curriculum Development: Theory into Practice, second edition, Macmillan Co. New York. Edition 4. P10.

48 - Rhode Island. Department of Education/ University of the United States of America. RIDE <https://www.ride.ri.gov/InstructionAssessment/Curriculum/CurriculumDefinition.aspx>

49-Bradea Adela and Blandul Valentin (2020). Teacher Attitudes Towards the School Integration of Students With Special Educational Needs/ DOI: 10.4018/978-1-7998-1427-6.ch008.(University of Oradea, Romania)

<https://www.igi-global.com/chapter/teacher-attitudes-towards-the-school-integration-of-students-with-special-educational-needs/245928>

50- سعادة جودت أحمد، إبراهيم عبد الله (2004)، مرجع سابق، ص39.

51- Veronica Ng (2020). Re-Designing the Architecture Curriculum Through the Lens of Graduate Capabilities. Preparing 21st Century Teachers for Teach Less, Learn More (TLLM) Pedagogies/ DOI: 10.4018/978-1-7998-1435-1.ch013. (Taylor's University, Malaysia)

❖ تَعْتَبِرُ كرخوز Kırkgöz (2018) مصطلح المنهج؛ إطار عمل أو تصميم للعمل الذي يشمل عناصر مختلفة بما في ذلك الموضوع والأهداف والمحتوى والأساليب والإجراءات والتقييم. يتضمن مناهج لتحقيق الأهداف المتوقعة ومستوى إتقان المتعلمين وهيكل توجيه المستخدمين من أجل قياس الهدف المتوقع، والنتائج المتوقعة، والخبرة الموجهة، والخطة التعليمية، والمحتوى المعرفي / العاطفي، والتقدم وإجراءات التقييم..⁵²

❖ يرى ليندسي Lindsey ، روزيكي Rozycki (2017) بأن المنهج ليس كتابًا مدرسيًا ولا المواد ومقاطع الفيديو وأوراق العمل التي تساعدنا في توجيه الطلاب، إنها المعرفة والمهارات التي يتوقع من الطلاب تعلمها أثناء تقدمهم من خلال نظامنا المدرسي. يجب أن تكون الكتب التي عرضها لي معلمي جزءًا من اللغز، وليس اللغز المكتمل..⁵³

❖ قدم كل من لورسي، زوقاي (2015) مفهومًا للمنهاج بأنه مجموعة من العمليات المخططة لتحديد الأهداف والمضامين والمساعدات والاستراتيجيات الخاصة بالتعليم والتعلم وتقويمها وكذا الوسائل المعتمدة للقيام بذلك..⁵⁴

قراءة في المفاهيم والتعاريف: بعد عرضنا لتعاريف ومفاهيم متعددة عن مفهوم المنهاج؛ نصل إلى أن هناك نوعين من المناهج؛ المنهاج الرسمي والمنهاج الخفي حيث أن:

- المنهاج الرسمي هو المعلن عنه والواضح والمتجلى في أنشطة الكتب المدرسية ومضامينها.
- أما المنهاج الخفي فهو المستتر وغير الظاهر في كفاءات وخبرات دقيقة غير أنه كما يقول "إيفان إيليتش Ivan Ilyich رائد اتجاه اللامدرسية في التربية" ينمي مجموعة من المفاهيم والعمليات العقلية والاتجاهات والقيم والأداءات بطوعية وبطريقة التشرب ودون إشراف؛ وذلك بتفاعل المتعلم مع

<https://www.igi-global.com/chapter/re-designing-the-architecture-curriculum-through-the-lens-of-graduate-capabilities/242464>

52- Yasemin Kırkgöz (2018). Development and Assessment of a Foreign Language Curriculum for Primary Education in Turkey. Handbook of Research on Program Development and Assessment Methodologies in K-20 Education/ DOI: 10.4018/978-1-5225-3132-6.ch015. (Çukurova University, Turkey)

<https://www.igi-global.com/chapter/development-and-assessment-of-a-foreign-language-curriculum-for-primary-education-in-turkey/191670>

53- Lindsey Oh & Ray Rozycki (August 8th, 2017). What Exactly Is Curriculum?

<https://www.edelements.com/blog/what-exactly-is-curriculum>

54- عبد القادر لورسي، مُجد زوقاي (2015)، المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية، جسر، الجزائر، ط1، ص220.

جميع العناصر المحيطة به موظفا في ذلك الملاحظة والقذوة..⁵⁵ وقد وردت مفاهيم عن هذا المنهج؛
أخص بالذكر "شاوان سو" و "هايلز ، تروتمان ، وشيلفان"

كما يمكن أن نخرج بخمسة اتجاهات أساسية من المفاهيم السابقة، تتضح في الاتجاهات الآتية:

الاتجاه الأول: ركز على وصف المنهاج بأنه محتوى دراسي يتكون من معلومات ومعارف في إطار خاص يدعى "المادة الدراسية"، وهذا الاتجاه تأثر كثيرا بفلسفة تقديس المعرفة واعتبرها الأساس في التعلم، حيث أن الإمام المتزايد بها مع السعي نحو بلوغ مكنوناتها العميقة يؤدي إلى مخاطبة الضمير الداخلي للمتعلم بالتالي حصول الرضا الداخلي التام بالموضوع المعالج، لينتج بذلك تغير في السلوك إلى السلوك الذي ننشده وراء تلك المعرفة المتحصل عليها، وهذا ما ذهب إليه التعريف الوارد في قاموس التربية.

الاتجاه الثاني: اعتبر هذا الاتجاه أن أساس المنهاج التعليمي يكمن في الموقف التعليمي، فصناعة الموقف الحقيقي "بداية بالتخطيط إلى التوظيف الأمثل للأدوات والوسائل" كفيل ببلوغ الخبرات التربوية المنشودة في مجالات متنوعة، بالتالي يمكن للموقف أن يشمل مواضيع من مواد متعددة يجمعها رابط واحد، فعوض أن يتكرر الموقف في كل مادة أو بصيغ متعددة لمعالجة مواضيع متنوعة.. نهتم بموقف واحد ونعالج فيه جميع الخبرات التي يمكن رصدها من طرف المتعلم، ويكون له أثرا بليغا لدى المتعلم شرط كونه ملبيا لحاجات المتعلمين، ومشبع لرغباتهم وأحاسيسهم.

الاتجاه الثالث: رأى أن المُخَرَجَ التعليمي من العملية التعليمية التعلمية أساس مفهوم المنهاج، يتضح هذا الاتجاه في السؤال: ماذا نريد من الطالب؟ وكيف نريد أن يكون؟ وذلك بعد زمن مستقطع من حياته في الوسط المدرسي "قد يكون الزمن المستقطع حصة أو سنة أو مرحلة، أو نهاية المرحلة التعليمية التعلمية"، وحتى لا يكتسي هذا المخرج "ضبابية وعشوائية" لا بد أن ينظم وفق خطة أو مسار واضح يتم تحديده قبل الشروع فيه.

الاتجاه الرابع: ذهب هذا الاتجاه إلى طريقة المعالجة للمواضيع، أي كيف يفكر المتعلم وفقا لخصائص المرحلة التي ينتمي إليها، من هنا رأى أن المنهاج لا يركز على المعارف ولا الأدوات ولا البيئة المحيطة.. بل يركز على النمط العصبي الداخلي وتوظيف العقل في معالجة أي شيء يقع بين يدي المتعلم "التأمل، الاستقصاء، الربط.."، كما رأت في العناصر الأخرى "معارف، أدوات.." عناصر مهمة في المعالجة "سواء ما تعلق بالموقف الآتي، بلورة أنماط التفكير الحالية، تكوّن أنماط جديدة".

55- ياسر سيّد (2019)، اللامدرسية (التمدرس المنزلي)، صحيفة المعرفة خير رفيق، الصادرة يوم 30 مارس 2019.

الاتجاه الخامس: اعتبر المنهاج نظاماً يجمع أجزاء المنظومة التربوية، ويعد بذلك مركباً من مجموعة عناصر ترتبط مع بعضها البعض بشكل وظيفي متكامل، حددها **تايلر** في "الأهداف، المحتوى، التدريس، التقويم" وما تقدم يمكن تعريف المنهج كنظام بأنه: نسق أو خطة من الخبرات التربوية المتلاحقة التي تسير وفق خطوات متسلسلة، بشكل فردي أو جماعي، وتتسع لتشمل أهداف المنهج، ومحتواه، واستراتيجيات التدريس وأساليبه ووسائل التعليم والنشاط المدرسي وعملية التقويم... إلخ.

02. الفرق بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث: بعد عرضنا لمجموعة مفاهيم حول المنهاج التربوي، نحاول في هذا العنصر الوقوف على الفرق بين المنهاجين حيث يتضح ذلك في الجدول رقم "01"، غير أننا قبل ذلك نعرض على مفهومين شاملين إلى حد ما:

➤ **مفهوم المنهاج التقليدي:** مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلاح على تسميتها المقررات الدراسية، يتم تلقيها من مصدر واحد وهو المعلم داخل الصف، كما تنتهي باختبار يعد مصير المتعلم، ويقاس القدرة العقلية في استرجاع ما تم حفظه...⁵⁶

➤ **مفهوم المنهاج الحديث:** جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة تحت إشرافها وتوجيهها سواء في الصف أم خارجه؛ لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة "النمو الشامل وتعديل سلوكهم" إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم...⁵⁷

الجدول رقم "01" يوضح الفرق بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث

العناصر	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
المادة المدرسية	- الاهتمام بالمادة الدراسية على حساب اهتمامات التلاميذ. - ازدحام المنهج بمواد دراسية كثيرة نتيجة تضاعف المعرفة - الاهتمام بالمادة الدراسية يجعل إتقانها غايةً، دون الاهتمام بالفوائد الحياتية لها.	- يهتم بالطالب ولا يهتم بالمادة الدراسية، لكنه لا يجعلها غاية في ذاتها. - يعالج ازدحام المواد بإعادة تنظيم المنهج، وليس بإضافة مواد جديدة. - يركز على إتقان طريقة الحصول على المعلومات واستخدام المصادر، ويركز على إتقان المهارات والاتجاهات. - ينمي مهارات التفكير بأنواعها.

56- توفيق أحمد مرعي، مُجدد محمود الحيلة (2014)، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان الأردن، ط11، ص22..بتصرف.

57- خيرى وناس، بوصنورة عبد الحميد (2007)، التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ص56..بتصرف.

-المدرس مرشد وموجه وميسر ومنظم للعملية التعليمية. -يركز على نمو الطالب، والامتحانات وسيلة لتقويم الطالب لا غاية. -الحكم على عمل المدرس بمدى نجاحه في تحقيق أهداف المنهج بالنسبة لنمو الطالب المتكامل.	-وظيفة المعلم نقل المعلومات إلى أذهان الطلبة -عمل التلخيصات والمذكرات للتلاميذ. -اهتمام المعلم بالمادة والامتحانات أكثر من اهتمامه بالتلاميذ. -الحكم على عمل المدرس من خلال نتائج التلاميذ في الامتحانات.	المعلم
-حياة مدرسية مليئة بالنشاطات. -حياة تعاونية يعتمد فيها التلاميذ على أنفسهم. -مسائل المنهج تتعلق بحاجات المجتمع.	-حياة مدرسية خالية من النشاطات. -حياة تسلطية من قِبَل المدير والمعلم (على التلاميذ) -لا تفاعل بين البيئة المدرسية والبيئة العامة.	الحياة المدرسية
-يعتني بالطالب والفروق الفردية بين التلاميذ. -إيجابية التلميذ ومشاركته في عملية التعلم. -الاهتمام بجميع أبعاد نمو الطالب	-إهمال ميول واهتمامات التلاميذ. -السلبية، وضعف التعاون بين التلاميذ. -ضعف تكامل نمو التلاميذ الاجتماعي والعاطفي، وغيرها من أبعاد النمو.	التلميذ

بعد عرضنا للفروق بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث؛ نحاول في الشكل اللاحق رقم "01" توضيح مفاهيم المنهاج وفق الاتجاهات السابقة من زاوية الشمولية، وفقا لحجم الدائرة واحتوائها.

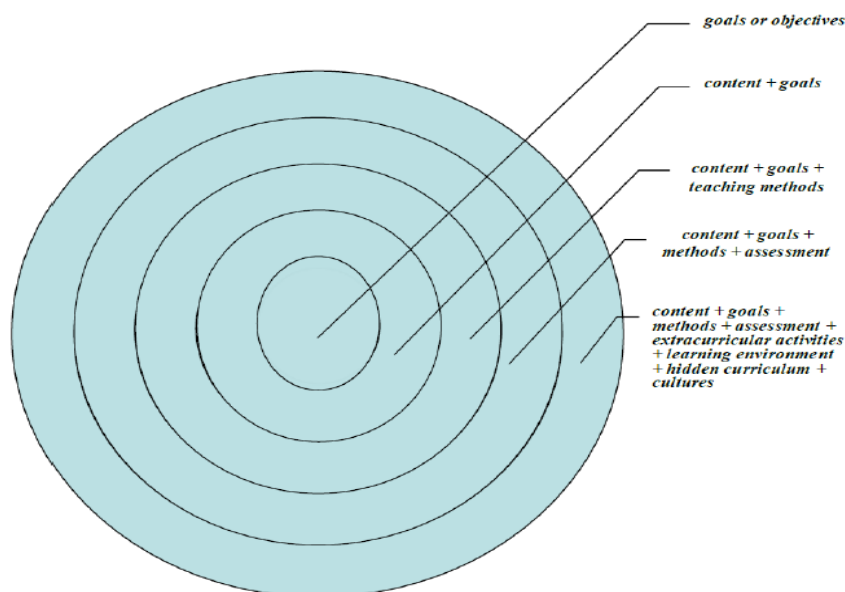
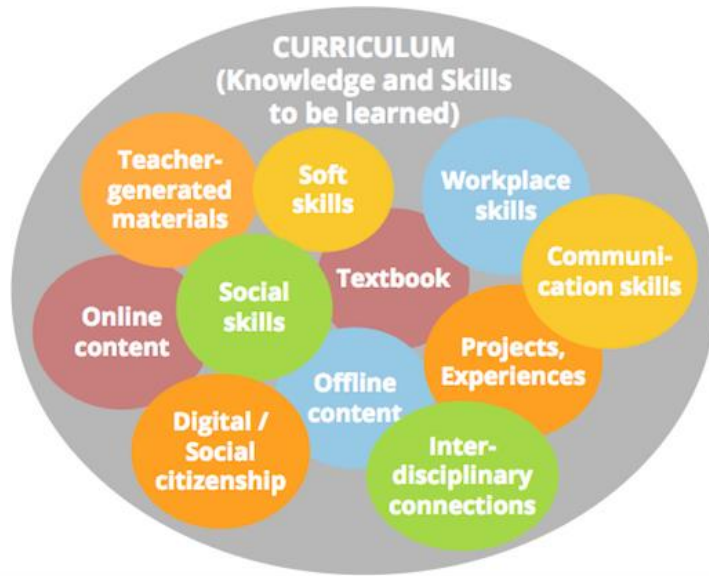


Figure 2. Concentric Ring of Conceptualization of "Curriculum"

الشكل رقم "01" يوضح سلسلة متحدة المركز لتصور المنهاج الدراسية

****واقع المعلم بين المنهاج التقليدي والحديث:** يتحدث الكثير من المعلمين عن وقائع لها دلالة كبيرة ووقع خاص على توجهات المنظومة التربوية، في منطلقات مشوارهم المهني أو خلال مسارهم التعليمي؛ في هذا الصدد يقول أحد المعلمين "أتذكر لحظة صادمة كمدرس جديد، عندما فتحت باب خزانة الفصل أول مرة؛ فوجدت رفين مليئين بالكتب المدرسية والمواد التكميلية (أوراق العمل، أدلة التقييم وغيرها من الوثائق) حيث أسند إلي تدريس منهج الرياضيات "الفصل السادس"، بدأت أقلب المواد لم أصدق عيني حيث كانت المواد بالكاد مختلفة عما كنت عليه عندما كنت طالباً في الجامعة، كانوا لا يزالون يتحدثون عن الإحصائيات الزراعية من الستينيات، وأن الإحصاء الزراعي لم يكن ذا صلة؛ خاصة بطلاي أو لي، فهل حقاً هذه هي الطريقة التي يجب أن يتعلم بها الأطفال في القرن الحادي والعشرين؟ هل الكتب المدرسية القديمة تعادل مناهجها الحالية؟ انتهى بي الأمر بإعداد مواد خاصة بي، منطلق فيها من التركيز على سؤال رئيسي: ما المهارات التي أحتاجها لتزويدهم بها للنجاح في الصف السادس فما فوق، داخل وخارج حياتهم الصفية؟.

من هنا نجد أن المواد التعليمية تتقدم في السن نفسها نفس المواضيع الطبيعية الأخرى، لذا علينا التفكير في السماح للمعلمين بتخصيص فرص أكبر مع المزيد من الأدوات والأساليب في تقديم المواد للطلبة، ومع تكنولوجيا اليوم وإمكانية الوصول إلى المحتوى المتغير، نحتاج إلى تركيز مناقشات المناهج بشكل أقل على أنها مواد ثابتة، بل يجب أن نركز طاقتنا على المحادثات حول تحديد الفرص والصلات التي تساعد طلابنا في بناء المهارات والعمليات والعادات التي تمكنهم من أن يكونوا مساهمين منتجين في مجتمعهم، والشكل رقم "02" يقدم عرضاً لما على المنهاج أن يحتويه من معرفة مقرونة بالمهارات الواجب مسايرتها.



الشكل رقم "02" مناهج المعرفة والمهارات التي يجب تعلمها

03. أنواع المناهج: تعددت أنواع المناهج التعليمية وتفرعت؛ نتيجة تطور البحوث النظرية والميدانية في هذا الميدان، ترتب عن ذلك وجود ثلاثة أنواع من التصنيفات للمناهج:

- مناهج تركز على المادة الدراسية مثل منهج المواد المنفصلة، ومنهج المواد المترابطة (المجالات الموسعة)
- مناهج تركز على المتعلم مثل منهج النشاط ومنهج الوحدات.
- مناهج تركز على المجتمع مثل المنهج المحوري.

1- **منهاج المواد الدراسية:** تنظم على أساس المفاهيم الرئيسة لكل مادة؛ بهدف إكساب المتعلم المعنى والوحدة في خبراته، حيث شهد تعديلات عميقة فأخذ مفهوم المواد المترابطة، المواد المدججة، وذلك نتيجة آراء المفكر الألماني فريدريك هاربرت الذي دعا للربط العرضي، الذي يترك للمعلم حرية توضيح العلاقات بين أجزاء المادة الواحدة أو بين المواد بعضها ببعض أو بين المواد والمواقف الحياتية خارج المدرسة، ظهر بعد ذلك منهاج المجالات الواسعة الذي يعد أكثر تطوراً لأنه يحاول التغلب على تجزئة المعرفة والتوصل إلى دمج الوحدة في مشروع متكامل..⁵⁸

2- **منهاج القيم:** تتأسس هذه المقاربة على إدماج القيم باعتبارها سقفاً يغطي كافة المواد ويحتضنها، يتم إدماجها أفقياً وعمودياً بشكل مترابط ومتكامل "أفقياً انطلاقاً من العلاقة بين محتويات كل مادة في مجال القيم، وكذا بين محتويات باقي مواد السنة الدراسية أو السلك الدراسي، وعمودياً في بناء القيم في نفس المادة في كل السنوات من الابتدائي إلى الثانوي مع مراعاة مبدأ التدرج في بناء المفاهيم، ويتم ذلك بإزالة الحواجز بين مختلف المواد، فتكون هذه المواد وحدة متصلة، فكل قيمة تبني بتظافر جميع المواد وفق مبدأ الترابط والتكامل، وبذلك يبقى المتعلم دائم الارتباط بالقيم طيلة السنة الدراسية..⁵⁹

3- **منهاج الخبرة والنشاط:** الأصل في هذا المنهج أنه يقوم على أساس ميول التلاميذ وحاجاتهم، فالفرد يبحث عن حلول لمشكلاته في الحياة واكتشاف مفاهيم وتعميمات تساعد على تحديد دوره في المجتمع المعقد الذي يعيش فيه..⁶⁰

4- **المنهاج المحوري:** نوع من التنظيم المنطقي للمادة الدراسية يؤدي إلى مرور المعلمين بخبرات تعليمية وتربوية، ويتضمن تنوعاً للخبرات والأنشطة والأدوات، وذلك لإكساب المتعلمين بعض الخبرات التربوية

58- عبد السلام يوسف الجعافرة (2015)، المناهج أسسها وتنظيمها، دار وائل، عمان الأردن، ط1، ص102.. بتصرف

59- خالد أوعبو، المنهاج القيمي نحو رؤية جديدة لإدماج القيم بالمنظومة التربوية، 2018/05/23. 06:00.

<https://www.hespress.com/opinions/385975.html>

60- عبد اللطيف حسين فرج الله (2008)، منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد، عمان الأردن، ط1، ص438.. بتصرف

لمواجهة مشكلات ومتطلبات الحياة، كما أنه يتخذ مادة دراسية معينة أو موضوعا محورا تدور حوله وترتبط به دراسات متنوعة ولذا فإن محتوى هذا المنهج يختلف وفقا للنظرة إلى طبيعة المحور..⁶¹

04. مبادئ المنهاج الحديث وأسس:

1- مبادئ المفهوم الحديث للمنهج التربوي: من مبادئ المنهج الحديث⁶²:

- عدم اعتبار المناهج التربوية مجرد تشكيلة من المواد الدراسية، بل هي مكون أساسي لاستراتيجية تربوية تهدف إصلاح النظام التربوي، ولا شك أن مراجعتها يهدف تحسين مواءمتها مع المتغيرات الملحة الحالية والمستقبلية للمجتمع.
- أن تتسم المناهج بالمرونة ومواكبة التغيرات المحلية والعالمية؛ ديناميكية المنهاج في عالم متغير.
- استمرار مواءمة المناهج التربوية مع متطلبات المجتمع؛ تستوجب الإبقاء على مراجعة المناهج مفتوحة من خلال إخضاع تنفيذها للتتبع والتقييم بكيفية مستمرة، وإدخال التصحيحات اللازمة كلما دعت الضرورة إلى ذلك.
- يعد المنهج مجموعة خبرات تربوية تهيئها المدرسة ويقوم بها التلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم.
- توفير الشروط الملائمة للتعليم الجيد.
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية للطلبة "توقعاتهم، قدراتهم".
- ربط المناهج بمتطلبات الحياة وإمكانية استخدام الطلبة للمعلومات والاستفادة منها.
- الاهتمام بإشباع حاجات المتعلمين.
- اعتباره منظومة متكاملة من العمليات التعليمية التعلمية التي تقدمها المدرسة، ليشمل بذلك جميع المواد الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية.

2- أسس بناء المناهج: يراعى عند الشروع في بناء أي منهاج تعليمي حتى يحقق تطلعات القائمين به؛ أربعة أسس نفسية " الفلسفية، النفسية، الاجتماعية، الثقافية" وفيما يلي توضيح لها وفق ما قدمه أبو عمشة (2015)⁶³:

61- عبد السلام يوسف الجعافرة (2015)، مرجع سابق، ص122.. بتصرف.

62- مبارك فتحي يوسف، تطوير المناهج: رؤية معاصرة، موقع المنهل - عرض صفحات من الكتاب. 2018/05/23. 06:15. ص27-28.

1. الأساس الفلسفي: تدخلت الفلسفة في اتخاذ كل قرار مهم في مجال المناهج وطرق التدريس في الماضي، وسوف يستمر دورها كأساس لكل قرار مهم في ذلك المجال مستقبلاً، سواء ما تعلق منها بنوعية الأهداف التي يعمل المنهج على تحقيقها، أو طبيعة المحتوى الذي يعكس تلك الأهداف، أو نوعية الوسائل والأنشطة التي تؤدي إلى تبسيط ذلك المحتوى، وتعمل بالتالي على تحقيق تلك الأهداف، أو أنماط التقويم المناسبة التي توضح مدى نجاح المنهج في أهدافه ومدى استفادة المتعلم منه.

ساهمت المدارس الفلسفية بوجهات نظر يكتنفها التقارب أحياناً والتباعد أحياناً أخرى في بناء المنهج المدرسي، يرجع ذلك في عمقه للتطور التاريخي والتراكم المعرفي لها، حيث نادت بآراء وأفكار ساهمت كثيراً في بلورة مفهوم المنهج ومكوناته حتى صار إلى ما نحن فيه اليوم، وفيما يلي عرض لآراء المدارس وتوجهاتها:

بداية تتفق الفلسفة المثالية مع الواقعية في التركيز على المعرفة من منطلق أساسي يكمن في أن التعلم الذهني هو جوهر التربية وأسها، حيث لا تكتمل تربية الطفل إلا عن طريق إلمامه بالمعرفة، أي أن يضمّ المنهج أكبر قدر ممكن من الحقائق والمعلومات، نتج عن ذلك تراحم المنهج بالمواد الدراسية المتعددة، وظهر بناءً على هذا الفهم زيادة الاهتمام بالمادة الدراسية لذاتها دون الاهتمام بعملية ربطها بحياة التلاميذ.

ينصب جل اهتمام الفلسفة البراجماتية والتجديدية والوجودية بالحاضر والمستقبل، حيث لا ترى للتراث الثقافي والمعرفي قيمة هامة، فالمنهج الدراسي يجب أن يبنى على أساس المتعلم بصفته الشخصية، ليشمل خبرات شاملة لمظاهر الحياة المختلفة التي تهم المتعلم شخصياً للكشف عن ذاته وإنماء شخصيته، من خلال استبعاد تفصيل المواد وتفتيت المعرفة، والعمل مقابل ذلك على التركيز على مبدأ التنوع والتكامل في المنهج والتطوير والتحديث المستمر بإدراج الخبرات النافعة الجديدة وتنظيمها في نسق مع الخبرات السابقة بما يتلاءم مع طبيعة المتعلم، كما شجعت بناءه على أساس تعاوني بين المهتمين والمختصين.

تستند المدرسة الماركسية على مفهوم الشيوعية والمساوات في المنع والعتاء، لذا ركزت على توحيد المناهج والكتب المدرسية، فلا وجود لإثراءات أو إضافات غير واردة في المنهاج، بل على المعلم التقيد بما هو متضمن في المنهج حتى يكتسب المتعلمون معرفة واحدة متساوية، واحتوى بذلك جملة من المعارف والعادات الحسنة، كما ركز على الخبرات والأنشطة اللاصفية المختلفة المكتملة لمحتوى المناهج.

يهدف منهج الفكر الإسلامي إلى إعداد الإنسان الصالح المتكامل عقلياً وجسمياً وروحياً وعاطفياً، الفعال في خدمة مجتمعه المحلي والإسلامي؛ حيث تعد رسالته رسالة إنسانية، ينظر بموجبها إلى جوهر الإنسان وفطرته،

دون النظر إلى جنسه أو لونه، كما يضمن للإنسان الصالح صلاحه، ويعمل على نقل ذلك إلى الأجيال القادمة.

مقارنة بين الفلسفات الوضعية والفكر الإسلامي فإننا نجد المنهج الوسط، الذي يربط بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة برابط الحب والمودة والإيثار، ما لا نجده في أي فلسفة أخرى، في حين أن الفلسفات الأخرى قدست جوانب وأهملت أخرى فمنهم من قدس المعرفة ومنهم الفرد ومنهم المجتمع.. غير أننا لا نبخسها في ما قدمته من خدمات علمية منهجية ساهمت كثيرا في الرقي بمفهوم التربية وآلياتها.

2. **الأساس الاجتماعي:** يمثل الأساس الاجتماعي المقومات والركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، والتي على واضعي المناهج أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لها وبنائها وصياغتها، من أهم ذلك القيم المجتمعية التي تستوجب ترجمتها إلى سلوكيات عملية فالمدرسة من خلال المناهج الدراسية تساهم في تحقيق أهداف المجتمع وقيمه التي تعمل فيه، وإمداد التلاميذ بأساليب العيش التي يوافق عليها المجتمع.

3. **الأساس النفسي:** يعد ميدان التربية المناهج بصورة خاصة ميدانا خصبا ومجالا مهما لتطبيق آراء وأفكار ونظريات علم النفس، مما له من علاقة وثيقة بينهما؛ حيث يستفيد المنهج في بنائه وتنفيذه وتقويمه من نتائج بحوث دراسات ميدان علم النفس، فخص بمثال لذلك علم نفس النمو، لما طرحه من نتائج تتعلق بالفروق الفردية، وبخصائص نمو الإنسان في مراحله العمرية المختلفة من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، وأهم المشكلات التي تعترض سبيل هذا النمو في كل مرحلة منها، فعلى أن نختار في إعداد المنهج ما يتفق وطبيعة تفكير المتعلم، ويسهم في إشباع رغباته وميوله وحاجاته، كما يستفيد المنهج الدراسي - تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً - من دراسات وأبحاث علم النفس التربوي في إدراك المعنى الحقيقي للتعليم، على اعتبار أنه تعديل في سلوك المتعلم، الأمر الذي يجعل القائمين على مهمة بناء المناهج يركزون على العائد التعليمي من المنهج على المتعلمين، ويكون المنهج ناجحاً بقدر ما يترك أثراً طيباً في شخصية المتعلم، كما يستفيد منه أيضاً في معرفة الظروف أو الشروط التي يجب أن تتوافر في المواقف التعليمية التعليمية من أجل تحقيق التعلم، مثل: شرط النضج، وشرط الدافعية، وشرط الممارسة، حيث لا بد أن تكون المواقف التعليمية في مستوى تفكير المتعلمين واستعداداتهم وميولهم.

4. **الأساس المعرفي (الثقافية):** للمعرفة ثلاثة مكونات:

- العموميات: يشترك فيها غالبية أفراد المجتمع.
- الخصوصيات: تختص بها فئة معينة داخل المجتمع.
- المتغيرات: تتمثل في المخترعات والاكتشافات والأفكار الجديدة.

وينبغي للمنهج الاهتمام بعموميات المعارف الثقافية، وتضمينه محتوياتها؛ لكي تكون هناك عناصر ثقافية مشتركة بين الأفراد المتعلمين، وقدر مشترك من المعلومات والاتجاهات والمهارات، ضماناً لإشاعة روح التعاون والتفاهم بين أفراد المجتمع، تحقيقاً لتماسكه الاجتماعي وتقدمه، وبما أن هناك فروقاً فردية بين الطلبة، لذا ينبغي للمنهج الدراسي الاهتمام بالخصوصيات التي تتناسب مع هؤلاء الأفراد، مع عدم إغفال حالة التوازن بين العموميات والخصوصيات، وبالنسبة للمتغيرات يجب أن يراعي المنهج أساليب التفكير السليمة، حتى يكون الحكم على تلك المتغيرات وقبولها العام والخاص أو رفضها نهائياً في إطار معايير معينة تحدد القبول والرفض.

05. المنهاج الدراسي ونظريات التعلم:

1- نظريات التعلم المعرفية: اعتباراً من أهمية الاتجاه المعرفي ودوره حديثاً في المناهج التعليمية، حيث غدى الخلفية الحقيقية للأهداف والكفاءات، لذا خصصنا هذا العنصر لدراستها بشيء من التحليل والتعمق حسب ما أورده خالد خميس السر (2018)⁶⁴، حيث يفسر هذا الاتجاه التعلم بأنه تطوير وإعادة للأبنية العقلية لدى المتعلم، حيث تتطور البنية المعرفية وتتغير المخططات القبلية بالتفاعل مع المواقف المسخرة له، ويعد ترميز المعرفة في صورة مخططات مساهمة في إدماجها واستخدامها، ولكل متعلم أسلوبه وسرعته في بناء أبنيته المعرفية وتنظيمها، ويرجع ذلك إلى الفروق الفردية في العمليات الذهنية المستخدمة في المواجهة وطرق المعالجة، وفيما يلي عرض لكل جانب من جوانب هذه النظرية "بياجيه، برونر، أوزبل" مع المعايير المشتقة منها فيما يتعلق بالمناهج:

أ. نظرية بياجيه "Piaget": ركز بياجيه على التطور المعرفي نتيجة التفاعل الطبيعي للفرد في بيئته، ويخضع ذلك لتتابع متدرج في مراحل معينة، ويتم اكتساب القدرات العقلية من خلال تحقيق التوازن بين إدراكه وما يواجهه من خبرات، وذلك بعملية التمثيل والمواءمة، فالتمثل استيعاب لخبرات جديدة وإدماجها لتكوين نموذج عقلي حسب أبنيته العقلية، أما المواءمة فهي عملية تطوير الأبنية المعرفية الحالية لتتناسب مع الخبرات الجديدة، أي توسيع وتعديل وتكييف النموذج العقلي وفقاً للخبرات الجديدة، لتحقيق بذلك التوازن المعرفي.

❖ معايير المناهج الدراسية في ضوء نظرية بياجيه:

◀ اختيار خبرات محتوى المنهج بما يتفق مع مراحل النمو العقلي للمتعلم.

◀ أن يراعي المنهج تراكم الخبرات، إذ لا يمكن تدريس موضوع غير مهياً له في المراحل السابقة، كما على المنهج تجنب تأجيل مواضيع بإمكان المتعلم تعلمها وفهمها في الوقت الحالي.

◀ تنظيم خبرات المنهج بما يتفق مع المستوى التحصيلي السابق للمتعلم، وأن تعالج الخبرات الحالية بما يمهد للخبرات اللاحقة.

◀ ربط المفاهيم والمبادئ المجردة بالواقع الفيزيقي لها، مع تقديم أمثلة ملموسة وفقاً لما تتطلبه المرحلة حسب النمو العقلي؛ في متابعة تبدأ من المحسوسات إلى شبه المحسوسات لتنتهي بالمجردات.

ب. نظرية برونر "Brouner": أعطى برونر أهمية لمحيط المتعلم في تطوير تراكيب الفرد المعرفية، حيث ركز على التمثيلات المعرفية Cognitive Representation؛ أي الطرق التي (يتمثل) يخزن بها الفرد الخبرة التي يتعامل معها، وحدد في ذلك ثلاثة أنواع من التمثيلات؛ والتي بها يمكن وصف إدراكات الفرد وخبراته "تمثيلات عملية حركية (تدرك بالتفاعل الحسي المباشر معها)، تمثيلات صورية وخيالية (يتعلم فيها المفاهيم بتكوين صور عقلية لها، صورة شبه مجردة)، التمثيلات الرمزية (يتعلم فيها الفرد بالتمثيل الرمزي للخبرات بعد أن تمثلها عملياً وعقلياً فالرمز يحل محل الفعل)"⁶⁵.

❖ معايير المناهج الدراسية في ضوء نظرية برونر:

◀ التأكيد على البنية المعرفية: عند اختيار خبرات المنهج لا بد من التركيز على البنية المعرفية الأساسية للمادة الدراسية "مفاهيم، تعميمات، نظريات، قوانين.."، باعتبار أن تنظيم الأبنية المعرفية في نسق منطقي يقدم قابلية للفهم وقدرة على التوظيف والاستخدام في وضعيات أخرى.

◀ التنظيم الخلزوني لمحتوى المنهج: المفاهيم ذات الطبيعة الأساسية، علينا تقديمها في صورة متتابعة عبر الصفوف الدراسية، في مستويات مختلفة ومتصاعدة من التجريد والتعميم، مع مراعاة خصائص النمو العقلي للمتعلم في كل مستوى يتم فيه تقديم المفهوم.

◀ تنظيم خبرات المحتوى بصيغة تشجع المتعلم على استكشافها.

ت. نظرية أوزبل "Ouzbel": يستند أوزبل على المسلمات الآتية في بناء البنية المعرفية التي تُنتج بدمج المعلومات المكتسبة في البنية السابقة بهدف الحصول على بنية جديدة:

➤ انتظام المفاهيم والمبادئ والمهارات والحقائق والقضايا بطريقة هرمية من المفاهيم الأكثر حساً والأقل شمولاً في قاعدة الهرم إلى المفاهيم الأكثر تجريداً وشمولاً، ولكل مجال أكاديمي صيغة تنظيمية يتميز بها.

➤ لكل فرد بنية معرفية خاصة به تميزه عن غيره، حيث تجري عملية تصنيف المفاهيم الأقل تجريداً بواسطة المفاهيم الأكثر تجريداً.

➤ هناك تشابها وتوافقا وتوازنا بين الطريقة التي تنتظم بها المعرفة والطريقة التي ينظم بها الناس المعرفة في أبنيتهم المعرفية.

في ضوء المسلمات السابقة يرى أوزبل أن تنظيم محتوى المنهج يتم في ضوء مبدئين:

🌈 التفاضل المتوالي (التمايز التقدمي التدريجي): يقصد به تقديم الأفكار الرئيسة أولا، ليليها المفاهيم والمبادئ الأقل شمولية والأكثر محسوسة.

🌈 التوفيق التكاملي: تكامل محتوى المادة المقدمة مع الخبرات السابقة في نفس المادة "بإمكاننا رصد العلاقات المختلفة بين الموضوعات"⁶⁶.

❖ معايير تنظيم محتوى المنهج في ضوء نظرية أوزبل:

➤ تنظيم المحتوى من العام إلى الخاص: من الأفكار والمفاهيم العامة إلى الأفكار والمفاهيم الأقل عمومية وشمولا، لتمييز في التفاصيل والتخصيص حتى تصل إلى المعلومات التفصيلية الدقيقة.

➤ التنظيم الرأسي: ينظم المحتوى بحيث تترابط موضوعاته رأسيا بطريقة منظمة وغير عشوائية، أي أن يرتبط كل موضوع بما سبق تعلمه.

➤ التنظيم الأفقي: ينظم المحتوى بحيث يتحقق التكامل بين أجزائه، أي أن تتكامل الحقائق والمفاهيم والمبادئ فيما بينها في نفس محتوى المنهج للصف الواحد.

2- **نظرية الذكاءات المتعددة:** تساهم هذه النظرية في حل الكثير من مشكلات الفروق الفردية، حتى يتم رعاية التميز في مجالات مختلفة، وزيادة التحصيل الدراسي والميل نحو التعلم⁶⁷، في هذا اقترح "هاورد جاردنر Howard Gardner" سبعة أنواع من الذكاءات تتمثل في "اللغوي، المنطقي، الحركي، الجسمي، الموسيقي، المكاني، التأملي، الاجتماعي" ليضيف بعدها ثلاثة أخرى "الطبيعي، الوجودي، الروحي"، لكل منها مناطق عصبية في الدماغ تختص بها، تعمل بصورة توافقية منسجمة يكمل بعضها بعضا، حيث أوضح ذلك من خلال مجموعة من المسلمات التي يمكن توضيحها في الآتي⁶⁸:

66- حلمي أحمد الوكيل، مُجد أمين المفتي (2013)، المناهج: المفهوم العناصر الأسس التنظيمات التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر، د.ط، ص111-113.

67- مينا فايز مراد (2003)، قضايا في مناهج التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر، ط1، ص58.. بتصرف.

68- Gardner, H. (2000). "The Giftedness Matrix: A Developmental Perspective". Talents Unfolding.

American Psychological Association. 14 (1) , PP. 77 – 88.

نقلا عن خالد خميس السر (2018)، مرجع سابق، ص78-80.. بتصرف.

- يتميز الفرد في واحد أو أكثر من الذكاءات كسمة بارزة.
- متفردة لكل شخص وتعمل بطريقة متناغمة.
- لا يوجد ذكاء قائم بذاته إلا في حالات نادرة من العباقرة أو الأملعين "درجة عالية جدا في الذكاء".
- يتم التعبير عنها بطرق مختلفة وبأكثر من طريقة "قد لا يتقن أحد القراءة (ذكاء لغوي) لكنه يجيد رواية القصص (ذكاء لغوي)".
- يساهم التشجيع المناسب والإثراء والتوجيه في تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة.
- ***أنشطة مقترحة وفق الذكاءات المتعددة: تنظيم المنهج بمبدأ الذكاءات المتعددة يساهم كثيرا في خلق دافعية للمتعلم نحو التعلم، خاصة إذا ما تمّ التفكير في أنشطة تعليمية تعليمية مناسبة؛ من هذه الأنشطة نقترح الآتي:
- ✓ أنشطة الذكاء اللغوي: الأنشطة القصصية، أنشطة العصف الذهني، أنشطة المناقشات،
- ✓ أنشطة الذكاء المنطقي: التصنيف في فئات، الأسئلة الحوارية الجدلية والكشفية، المعالجات الحسابية والكمية.
- ✓ أنشطة الذكاء المكاني: التصور البصري، الرسم التخطيطي.
- ✓ أنشطة الذكاء الحركي الجسمي: الأنشطة المسرحية، لعب الأدوار، التعبيرات الحركية.
- ✓ أنشطة الذكاء الموسيقي: الإيقاعات، الأغاني، الأناشيد.
- ✓ أنشطة الذكاء الاجتماعي: المجموعات التعاونية، المحاكاة، الحوار والتفاعلات الإنسانية.
- ✓ الذكاء التأملّي: خلق لحظات انفعالية من خلال: دقائق للتفكير، جلسات تحديد الأهداف.
- ✓ الذكاء الطبيعي: ملاحظة نبات، حيوان.. تتبع ذلك في أدق الأمور.
- ✓ الذكاء الوجودي: السؤال من نحن؟ من أين أتينا؟ إلى أين ذاهبون؟ ما مصيرنا؟
- ✓ الذكاء الروحي: يعد محركا للذكاءات الأخرى، تنمية الطمأنينة والراحة القلبية بوجود رعاية غيبية حكيمة في ما اقتضته لنا، ممارسة العبادات الروحية كالصلاة والصوم والحج مع التأمل في مقاصدها واستحضار الخشية فيها.

06. معايير المنهاج وطبيعة النفس الإنسانية: تتجلى طبيعة النفس الإنسانية في:

- الإنسان يتألف من ثلاثة عناصر أساسية؛ العقل، الروح، الجسد.
- تمّ خلق الإنسان في أحسن صورة.
- يعد الإنسان كل متكامل ومتوازن.

- تعد حاجات الإنسان وسائل لتحقيق أهداف وغايات مثلى.
- تم تحديد مراحل النمو في خمسة مراحل "الحمل، الطفولة، البلوغ، الشباب، النضج"
- ❖ **معايير المناهج التربوية في ضوء طبيعة النفس الإنسانية من منظور إسلامي:** أورد " خميس السر"⁶⁹ مجموعة معايير تتمثل في:
 - ◀ أن يستجيب المنهج لمطلب الجسم ومطالب الروح؛ فيشمل الخبرات التربوية، والأنشطة التعليمية اللازمة لنمو الجوانب المادية والروحية، في صورة متوازنة ومتكاملة.
 - ◀ أن يشبع المنهج التعليمي حاجات المتعلمين المشروعة من خلال أنشطة متنوعة تلبي هذه الاحتياجات.
 - ◀ أن يحقق المنهج فهما أفضل لطبيعة النفس البشرية، وعلاقتها بالله عز وجل، قائمة على تحقيق العبودية للحقة لله تعالى.
 - ◀ أن ينظم محتوى المنهج بحيث يحقق مبدأ استمرارية النمو من خلال تقديم الخبرات الحالية استناداً للخبرات السابقة، وأن تمهد لمزيد من الخبرات اللاحقة.
 - ◀ أن ينظم محتوى المنهج وفقاً لمبدأ التدرج في النمو بحيث يتدرج في تقديم الخبرات من المعلوم للمجهول، ومن البسيط للمعقد، ومن السهل للصعب، ومن المحسوس للمجرد.
 - ◀ أن يراعي المنهج الفروق الفردية والذكاءات المتعددة من خلال تقديم خبرات متنوعة، واستخدام طرق تدريس وأنشطة متنوعة لتلبية هذه الفروق.
 - ◀ تقديم خبرات المنهج في توقيت ملائم لمراحل النمو المختلفة.

07.معايير تنظيم محتوى المنهج الدراسي: في ظل معايير المنظور الإسلامي ومعايير كل من النظرية المعرفية ونظرية الذكاءات المتعددة؛ يركز تنظيم محتوى أي منهج دراسي على مجموعة معايير حتى لا يحيد عن مقصده، ومن المعايير الأساسية؛ الآتي:⁷⁰

- **التكامل:** يقصد بذلك تواجد روابط أفقية بين ما يشمله المحتوى من موضوعات أو مواد تعليمية، أو بين الخبرات التي تهيأ للتلاميذ، وتكون داخل المبحث الواحد بين فروعه مثل: اللغة العربية، نصوص

69- خالد خميس السر (2018)، مرجع سابق، ص 82-83.

70 - عبد السلام يوسف الجعافرة (2015)، مرجع سابق، ص 93-94.

ونحو وبلاغة وتعبير وإملاء، قراءة، خط، وكذلك بين مبحث ومباحث أخرى: اللغة العربية والاجتماعيات.

- التابع: تحقيق التوازن بين عمق المحتوى واتساعه في مجالات المنهاج، ويتصل هذا المعيار بمقدار ما يشمله محتوى المنهاج من مجالات وموضوعات، ومقدار ما يخصص لذلك من زمن أو وقت للدراسة.
- الاستمرارية: يقصد بذلك التأكيد على العلاقات الرأسية بين ما يشمله محتوى المنهاج من موضوعات، أي أن يهتم مخططوا المنهاج بالترابط الرأسي بين الموضوعات في الصفوف المختلفة والاستمرار في تناول الموضوعات أو الخبرات والمفاهيم الهامة.

ثانياً: المنهج التكاملي: تعد المناهج الدراسية أساس حراك المنظومة التربوية؛ بل رهان تطور المجتمع وتخلفه، لذا كثرت الآراء والأفكار في تطوير المناهج أو إعادة بنائها؛ بشكل يساعد متعلم اليوم على مواكبة التطورات الحاصلة ومضيه قدما نحو قيادة حضارية فاعلة تقوم على أساس علمي رصين وخلق قويم، أمام هذا؛ بدأ التفكير في صياغة مناهج تكاملية بعد استنفاد أفكار في تجزئة المعرفة والمهارة، وفكرة تكامل المناهج برزت كاتجاه حديث⁷¹ قد يعين في تجاوز العديد من المشاكل التي تواجهها الطرق الأخرى في بناء وتصميم المناهج، ولكن مفهوم هذا النوع من المناهج يعتريه بعض الغموض وعدم الوضوح في الرؤية وآليات البناء لدى المختصين ناهيك عن الممارسين في الميدان، وعلى هذا نحاول عرض بعض من جوانبه في هذا الجزء من البحث.

01. مفهوم المنهج التكاملي:

لغة: "تحقيق الكلية والإكمال والوحدة، وهو الطريقة التي تتجمع بها أجزاء الكل في وحدة"⁷²

"جمع الأجزاء التي تلائم بعضها في إطار متكامل"⁷³

71 - بعد ديوي وكلباتريك "Dewey and Kilpatrick" من الذين دعوا إلى المنحى التكاملي في بناء المنهج، حيث تم اقتراحه لمواجهة المشاكل في الحياة العامة لأنه يعتمد على تطبيق مهارات متداخلة من موضوعات ومجالات مختلفة.

72 - عاشور، راتب قاسم، أبو الهيجاء عبد الرحيم عوض (2009)، المنهاج بناءً وتنظيمه، نظرياته وتطبيقاته العلمية، عمان، دار الجنادرية، ص284.

73 - الطيطي محمد عيسى، أبو شريح، شهر ذيب (2007)، المنهاج التكاملي، كلية التربية، جامعة أم القرى، ص12.

اصطلاحاً:

- "محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة، التي تقدم للطلاب في شكل مترابط ومتكامل، وتنظم تنظيمًا دقيقاً، يساهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة"⁷⁴
- "تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومتراصة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة"⁷⁵
- مجموعة الأعمال التي يقوم بها المتعلمون داخل الصف الدراسي أو خارجه؛ من أجل تحقيق أهداف منشودة... وفي هذا يعرفها اللقاني على أنها الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ الأهداف المرجوة"⁷⁶
- "المناهج التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة متكاملة فيها المعرفة، من مواد أو حقول دراسية مختلفة سواء كان هذا المزج مخططاً ومجدولاً بشكل متكامل حول أفكار وقضايا وموضوعات متعددة الجوانب، أم تم تنسيق زمني مؤقت بين المدرسين الذين يحتفظ كل منهم بتخصصه المستقل أم بدرجات بين ذلك"⁷⁷
- "المنهج الذي يعتمد في تخطيطه وطريقته تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة، مما يتيح للمتعلم اكتساب المفاهيم الأساسية التي توضح له وحدة المعرفة ودورها في حياته اليومية"⁷⁸
- المنهج الذي يقدم المعرفة للتلاميذ بطريقة وظيفية على صورة أساسية متدرجة ومتراصة؛ تغطي الموضوعات المختلفة وتوضح وحدة المعرفة، وتعاون التلاميذ على إدراك أهميتها في حياتهم اليومية والعالم الذي يعيشون فيه، بما يؤدي إلى تكامل شخصياتهم دون أن يكون هناك تكرار للموضوعات أو المشكلات أو تجزئة للمعرفة إلى ميادين منفصلة"⁷⁹

74- الجمهوري زينة بنت سليم بن عيسى (2002)، فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ص74.

75- الحياض عبد الكريم عبدالله (2001)، آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، المجلة التربوية، العدد 61، ص 101.

76- أحمد اللقاني (1995)، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة: مصر، ص 6.

77- المعقل عبد الله بن سعود (2001)، المنهج التكاملي، مستقبل التربية العربية، القاهرة: مصر، العدد 22، ص 48.

78- الشربيني فوزي، الطنطاوي عفت (2010)، تطوير المناهج التعليمية، دار المسيرة، عمان: الأردن، د.ط، ص 255.

79- مصطفى محمد نجيب (2013)، المناهج الدراسية النظرية والتطبيق، علم الكتب، القاهرة: مصر، د.ط، ص 228.

من التعاريف السابقة نجد أنها اتفقت على أن هذا المنهج يقوم على وحدة المعرفة وترابطها دون أن يكون هناك تجزئة لها، فيؤكد على الترابط الوثيق بين المنهج نفسه من خلال ارتباط عناصره ببعضها البعض، وارتباطه من حيث المعارف بالمناهج الأخرى، كما يشمل تكامل المعرفة والخبرة والشخصية لدى المتعلم، ويعتبر هذا المنهج مرحلة متوسطة بين منهج المواد المنفصلة ومنهج المواد المدمجة (تجاوزا قلنا مواد؛ فهي في الأساس غير موجودة، إنما تناول شامل للموضوعات)، لأنه يعترف بالمواد الدراسية المنفصلة ويستخدمها إلا أنه يتجاهل الحدود التي تفصل بينها، غير أنها يعترف بها عند الحاجة، بالتالي يحصل المتعلم على معلومات متكاملة تشكل مخططا واضحا في الذاكرة، كما يعد أداة هامة في توظيف أساليب التفكير السليم والتذوق واكتساب القيم والميول والاتجاهات والمفاهيم وغيرها.

02. مفهوم الوحدة الدراسية في المنهج التكاملي: دراسة مخطط لها مسبقا، يقوم بها الطلبة في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه، تركز على موضوع من الموضوعات التي تهم المتعلم، أو على مشكلة من المشكلات التي تواجهه في حياته، تدرب فيها الفواصل نهائيا بين نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها المتعلم من الأنشطة التي يقوم بها، وتعمل على إكساب المتعلم معلومات وحقائق ومفاهيم في بعض جوانب المعرفة، كما تعمل على تكوين عادات واتجاهات، وعلى تنمية قدرات واستعدادات، واكتساب مهارات وآليات عملية..⁸⁰

تنقسم الوحدة إلى قسمين⁸¹:

- **الوحدة القائمة على المادة الدراسية:** هي الوحدة القائمة على الجمع بين مزايا المنهج المرتب ترتيبا منطقيا والمرتب سيكولوجيا، حيث تقوم على نقطة تثير اهتمام الطالب تجاه أهداف معينة، تأخذ بعين الاعتبار نشاط الطالب نظرا لاتصالها بموضوع متصل بالحياة يوظف فيه خبراته بتلقائية معتمدا على نفسه.
- **الوحدة القائمة على الخبرة:** تنطلق من موقف حياتي ملفت للنظر مع شعور بالحاجة للدراسة، تنتظم بين المعلم والمتعلم بالتعاون وتوضع محل التنفيذ، فالوحدة تبدأ بميل الطالب وتنتهي بتكوين مهارات واتجاهات ومفاهيم وتحصيل معارف مرغوب فيها من زاوية الحياة الاجتماعية المنظمة، لذا ترتبط بالمعالجة والتطبيق وفقا لفلسفتها الآتية:

80- نايف مناور عرسان الرفاعي (2005)، تطوير مناهج التعليم الأساسي في ضوء المنحى التكاملي وأثره في تحصيل التلاميذ، أطروحة دكتوراه تخصص فلسفة التربية، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان: الأردن، ص 40.. بتصرف.

81- نايف مناور عرسان الرفاعي (2005)، المرجع السابق، ص 41-45.. بتصرف.

- ✓ الارتباط بالحياة والمجتمع أي تكون المعلومات والمعارف والقيم والاتجاهات.. ذات صلة وظيفية؛ تتصل بالمجتمع وتنبع منه.
- ✓ التكامل بين فروع المعرفة إلى درجة إحالة الموقف التعليمي إلى موقف طبيعي للحياة.
- ✓ اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية؛ حيث يتجسد ذلك في مراعاة ميول المتعلم وحاجاته وقدراته واستعداداته...
- ✓ حرية المتعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية حيث يساهم برأيه في اختيار المواضيع والمشكلات التي يقوم بدراستها، بل يتعدى ذلك إلى التخطيط والتنفيذ.
- ✓ أجرأة الأهداف التربوية ووضوحها حتى تكون قابلة للقياس والملاحظة؛ مع العلم بها من طرف المعلم والمتعلم.
- ✓ التكوين المتواصل والتقويم المستمر لمخطات العمل، من منطلق إدراج مستجدات البحث العلمي على مكتسبات المتعلم من خلال المنهاج.

الجدول رقم "02" يوضح ميزات كل من الوحدة القائمة على المادة أو القائمة على الخبرة⁸²

الوحدة القائمة على المادة	الوحدة القائمة على الخبرة
محور الارتكاز موضوع من موضوعات المادة الدراسية	محور الارتكاز هو خبرات التلاميذ
مصدر الاشتقاق للوحدة هو موضوع من موضوعات الدراسة	مصدر الاشتقاق هو حاجات التلاميذ أو مشكلاتهم
يقوم بإعدادها الخبراء والمختصين بالاشتراك مع بعض المعلمين من ذوي الخبرة	يقوم بإعدادها الخبراء والمعلمين والتلاميذ
لا يشترك التلاميذ في التخطيط لهيكل الوحدة، واشتراكهم فقط في تنفيذ الوحدة	يشترك التلاميذ في التخطيط
يتم التخطيط مسبقا بصورة كاملة	يتم تخطيط الهيكل العام مسبقا، ثم يشترك التلاميذ في تخطيط بعض جوانبها وفي تعديل خطة أو جانب.
يقوم فيها التلاميذ بقدر محدود من النشاط	يقوم فيها التلاميذ بقسط وافر من النشاط
تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية بشيء بسيط	تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية بكل وسع

ومحدود	
تتيح الفرصة للمعلم القيام بدوره على نطاق ضيق	تتيح الفرصة للمعلم القيام بدوره على نطاق واسع

من الجدول نقرأ وسعا وحرية وامتداد كلما اتجهنا من الوحدة القائمة على المادة إلى الوحدة القائمة على الخبرة سواء بالنسبة للموضوع أو المؤلفين أو إشراك المتعلم ودرجة نشاطه، إضافة إلى دور المعلم وأدائه.

03. نشأة المنهج التكاملي وفلسفته:

يعد القرآن الكريم موجهها حضاريا شاملا مقروء، ركز دعوته وتوجيهه للدراسات العلمية "النظرية منها والتجريبية"، حيث لا يمكن فهم الإسلام ولا يكون المسلم مسلما إلا بمعرفة الدين المعرفة الحقة التي أَرادها الخالق؛ باعتبار أن تلك المعرفة تحتاج إلى توسع كبير في طلب العلم شاملا بذلك كل العلوم دون استثناء أو تخصيص، كما لا تكتمل عقيدة المسلم وترسخ إلى بمعرفته العميقة بأسرار الكون وما حواه، وفي هذا توجيه للخالق العليم إلى التأمل والتفكير في خلقه وبديع صنعه، وقد ورد في ذلك آيات قرآنية عديدة في القرآن الكريم تأمر الإنسان أمرا لا تطفأ أو استئناسا بالسير في ملكوته، لذا فأمر الله بهذا دليل على التكامل الصريح بل التناغم الموزون بين توحيده والبصيرة بعلوم المادة والمجتمع.

من هنا فالدعوة إلى المنهج التكاملي "فكرة تستند على خلق الكون والإنسان، فالخالق خلق الكون خلقا يتسم بالشمولية والتكامل والترابط في جميع مكوناته دون استثناء "من كل شيء خلقنا زوجين"، وأودع فيه الإنسان ليشكل نواة متكاملة مع كل ما يحيط بها، لهذا ما خلق الله الإنسان والطبيعة بهذا الترابط والتكامل؛ إلا ليكون لنا أساسا في وجوب تقديم الخبرات والمعارف بشكل متكامل تتسم بوحدة المعرفة لا تفتيتها..⁸³

المتتبع لنشأة المنهج أو المنحى التكاملي يدرك أن فكرة التكامل تعود إلى البدايات الأولى للقرن العشرين "ليست حديثة العهد"، عندما اقترح ديوي Dewey وكلباتريك Kilpatrick أسلوب تنظيم التعليم العام كبدائيات أو مؤشرات للمنهج التكاملي بمفهومه الحديث، حيث يعتقد أنصاره بأن التكامل أسلوب لممارسة مهارات الحياة اليومية الضرورية، لهذا نجده في طابع العمل على مواجهة المشاكل في الحياة العامة لاعتماده على تطبيق مهارات متداخلة من موضوعات متعددة ومجالات مختلفة.

83- الحدابي داود الجاجي، رجاء محمد (2009)، فعالية المنهج التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي، المؤتمر العلمي العربي السادي لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الجزء الأول، الأردن، ص 107.. بتصرف

ازدادت مطالب التجديد التربوي مع بدايات القرن الحادي والعشرين؛ وكنتيجة لذلك ظهر الاتجاه نحو التكامل المعرفي من ناحيتين:

- الناحية الأولى مفادها أن النظرة التربوية للطالب هي نظرة كلية "عقل، جسم، روح".
- الناحية الثانية مفادها أن النظرة للمعرفة الإنسانية نظرة كلية أيضا، فمعرفة المادة العلمية الدقيقة كالرياضيات والفيزياء والكيمياء تكمل المعرفة الاجتماعية والمعرفة اللغوية والمعارف الأخرى... غير أنه يتم تدريسها بطريقة منفصلة في المدارس.

من هذا يؤدي التكامل في المنهج إلى الموائمة والتنسيق بين حاجات الفرد والمجتمع سعيا نحو تحقيق التوازن بين الطرفين من أجل أن تصبح المعرفة المجردة المقدمة للطالب ذات أهمية وقيمة في حياته اليومية، مما يزيد دافعيته للتعلم، بالتالي تحقيق حاجاته في تفسير ما يجري حوله من ظواهر علمية واجتماعية..⁸⁴

04. نظريات التكامل: يقوم المنهج التكاملي على عدة نظريات تربوية؛ أهمها⁸⁵:

أ- النظرية المعرفية: "بياجيه Piaget، برونر Bruner، جانيه Janet، أوزيل Uzebel" تستمد أساسها على أساس حرية الطالب في إشباع فضوله في معرفة ما يمكن التصرف فيه بين يديه أو يمكن معالجته بحواسه، لذا يثير المتعلم العديد من الأسئلة والاستفسارات التي يمكن تهذيبها بالتدرج حتى يتشكل لديه نظاما معرفيا واضحا، يتعدى الموقف التعليمي داخل المدرسة إلى الموقف التعليمي في الحياة؛ حيث يوظف المتعلم المنظومة التي اكتسبها في منهج التعاطي مع المثيرات الخارجية المستقبلية من حواسه "الشعور بالمشكلة، تحديدها، الفروض، التجريب، إثبات أو نفي" بالتالي خبرة جديدة، في ظل تكامل معرفي "تداخل للخبرات القديمة والمتجددة بالخبرات الحديثة"، لذا ترى النظرية أن النظر للمعرفة على أساس التكامل ضرورة ملحة؛ إذا ما أردنا بلوغ صورة حقيقية صادقة وشاملة عن الواقع، لذا فتقسيم المعرفة وتفتيتها كما هو متبع في منهج المواد الدراسية المنفصلة؛ يشكل خلافا في تمثيل صورة الواقع الحقيقي، ويعد بذلك شيئا دخيلا عن آليات عمل العمليات العقلية المعرفية للإنسان، وفي هذا عدم إهمال كلي للمواد الدراسية؛ بل سعي لتقديمها في صيغة جديدة تتناسب مع الآليات المستقبلية والمعالجة لدى المتعلم تتركز على البنائية والوظيفية في التعامل، حيث يتعلم أثناء دراسة موضوع ما أو حل مشكلة؛ الاستعانة بعدد لا محدود من الحقائق والمعارف "الخبرات" يستقيها من مواد مختلفة دون ذكر لمسمياتها.

84- أبو حرب، يحيى حسين (2007)، المنهج التكاملي، مجلة رسالة التربية، سلطنة عمان، العدد 16، ص 09.. بتصرف

85- نايف مناور عرسان الرفاعي (2005)، مرجع سابق، ص 38-39.. بتصرف.

ب- نظرية التعلم: "الاستبصار لدى كوهلر Koughler، فيرتهايمر Vertheimer" تقوم على أساس نشاط المتعلم نفسه أثناء تفاعله في بيئته عقليا جسديا نفسيا روحيا بهدف إشباع حاجاته المختلفة، يؤدي ذلك إلى تعلم خبرات جديدة معرفية وجدانية مهارية، يقوم بتوظيفها في مواقف حياتية أخرى، لها صيغة الموقف الحقيقي، فالموقف الحياتي يختلف عن الموقف المدرسي في حقيقة الموقف، نتيجة ذلك تفرض شدة توظيف القدرات والمهارات.. في تجاوز ذلك المشكل أو الموقف، وتعد الخبرة المتكاملة مفهوما مرادفا للتعلم بمعناه العام، لما تحدثه من تغيير في الإنسان "أفعال، أقوال، أفكار، علاقات، انفعالات.."، يشمل جميع الجوانب الإدراكية والوجدانية والسلوكية فيه نتيجة لما يتعلم من معلومات ومفاهيم، وما يكتسبه من مهارات وقيم واتجاهات وميول... لهذا ترى النظرية أن منهج التكامل بين المواد؛ عملية تجديد شاملة لما يتعلمه المتعلم يضاف إليه مجموع ما لديه، بهذا يتحقق التوازن لديه وينشد الرقي والنمو السوي.

ت- النظرية الأخلاقية: "ريتشارد أفيناريوس Richard Avenarius" تسعى النظرية للإجابة على سؤال؛ ما الهدف من التربية؟ التربية عملية اجتماعية وخلقية يقوم بها المجتمع ويسهر عليها بهدف تنمية الشخصية المتكيفة مع بيئتها في إطار مرجعية خلقية "مثالية" تكون محكا دائما له في خبرات حياته، بهذا فهي ترى أهم شيء هو مساعدة الفرد في إشباع حاجاته المختلفة في إطار المجتمع الذي يعيش فيه، بمنهج يمكنه من التوافق مع الجماعة مع تنمية شاملة لشخصيته المنفردة، للقيام بأدوار اجتماعية واضحة وذات أثر تتجسد في الوظيفة والمسؤوليات المنوطة به.

05. مبررات التكامل في المناهج: ظهر مفهوم التكامل في المناهج على مبررات عدة؛ نذكر منها⁸⁶:

- الواقعية: يعد التكيف مع مشكلات المجتمع ضرورة ملحة في الحكم على فعالية المنظومة من عدمها، لهذا الغرض يعد المنهج التكاملي المنهاج المرتبط بواقع المتعلم وحياته اليومية، يتضح ذلك في توظيف البيئة للتعرف أو للمساهمة في إيجاد حلول لمشكلاتها.
- الخلفية النظري: تأخذ المناهج التكاملية بعين الاعتبار نمو المتعلم في المراحل المختلفة من حياته، حيث تسعى لتقديم محتوى معرفي مهاري يتناسب مع ذلك؛ مثل نمو الإدراك لدى المتعلم، بالتالي فمنطلق المنهج وخلفيته ترجمة للعديد من النظريات النفسية والتربوية.

86- همام عبد الحفيظ (2014)، المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل، عالم الكتب، القاهرة: مصر،

- الثراء المعرفي: تستقبل مراكز الأبحاث العالمية كما هائلا من البحوث في الدققة، لذا أصبح من غير الممكن إحاطة المتعلم بتلك البحوث، أوجب ذلك إعادة التفكير في المنظومة التربوية بغية بلوغ منهج جامع لوحدة المعرفة أكثر من تحصيل المعلومات المتباعدة.
- توحيد المصدر: تجتهد المنظومة التربوية الحالية في تبليغ مبادئ وقيم ومواقف محددة للمتعليم من خلال طبيعة كل مادة دراسية منفصلة عن ذاتها، حتى أن المتعلم يشعر عن وجود شيء وراء مواضيع المواد لكن من غير القدرة على إدراك ذلك الشيء وتشخيصه، إذ كل معلم يمهّد لموضوعه بنفسه ويوظف أمثلة هي نفس أمثلة مادة أخرى، أمام هذه الوضعية يعاني المتعلم من تكرار المعلومة وتذبذبها وتعدد تناولها لدرجة التعارض أحيانا..، مقابل ذلك يعمل المنهج التكاملي على توحيد مصدر المعلومات والمعارف بالتالي تفادي العوامل السابقة⁸⁷
- التكوين المستمر: تتطلب المناهج التكاملية كفاءة عالية من المستوى العلمي والالتزام الوظيفي لدى المعلم في عملية التدريس، لذا يحتاج لرفع مستواه باستمرار حتى يتوافق مع المعلومات المتنوعة التي يقدمها للمتعليم.
- الفروق الفردية: الحاجة إلى مناهج تتجسد فيها تعدد درجات الخبرات التربوية وتنوع الأنشطة التعليمية والوسائل البيداغوجية، حيث يؤدي ذلك لزيادة فاعلية التعلم وإيجابية المتعلم نحو التعلم، وهذا ما يتوافر في المناهج المتكاملة.
- الشمولية: الحرص على النمو المتكامل في جميع جوانب شخصية المتعلم سواء بالأنشطة الصفية أو الأنشطة اللاصفية..، بالتالي شعور بالتفكير العلمي لا يقتصر على ما يدرسه في المدرسة بل يتعدى جدرانها إلى الحياة العامة

06. أسس المنهج التكاملي: يركز المنهج التكاملي على أسس، يمكن جمعها في العناصر الآتية⁸⁸:

- أساس تكامل الخبرة: تعد الخبرة المتكاملة ذات الأنشطة المتعددة والمنظمة للمعارف والمهارات والانفعالات مهمة في مساعدة المتعلم على النمو؛ نموا متكاملا.

87- مطاوع ضياء الدين، الحصان أماني (2014)، مناهج المدرسة الابتدائية بين الجودة والحداثة، مكتبة المتنبي، القاهرة: مصر، ط1.

88- مبارك فتحي يوسف (1982). دراسة تجريبية في المنهج المتكامل، عمل وحدة دراسية متكاملة وتقويم أثرها في تحديد أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.. بتصرف.

- أساس استيفاء العناصر: يعمل المنهج التكاملي على استيفاء عناصر المنهاج من أهداف ومحتوى وأنشطة تعليمية وأنشطة تقويمية، منطلقاً في ذلك على خلفية ثلاثة تتمثل في؛ طبيعة الفرد والمجتمع والعصر.
- أساس الامتداد لا القطيعة: النظر إلى المنهج المتكامل على أنه امتداد لمنهج المواد المنفصلة لا تعارضا، باعتبار المعرفة من دون مواد دراسية وموضوعات متنوعة لا تكفي لإنجاز أي شكل من أشكال التكامل.
- أساس تكامل المعرفة: يقوم المنهج المتكامل على إكساب المتعلم المعارف بصورة كلية شاملة؛ لهذا تتخذ من الموضوع المقصود في الدراسة محوراً لها، غير أنها تزكيه وتثمنه بكل المعارف والعلوم المرتبطة به، حتى يتشكل لدى التلاميذ إلمام متكامل به.
- أساس تكامل الشخصية: تهدف التربية إيجاد شخصية متكاملة متوازنة في جميع مجالات متفاوتة؛ تتفاوت وفقاً لسمات الشخصية وطبيعتها، ولا يتحقق ذلك إلا بتعليم المتعلم وإكسابه بنى علمية تكاملية بين مجالات الأهداف "معرفياً، وجدانياً، نفس حركياً"، بذلك يتسنى له التوافق مع بيئته ومجتمعه والمحيطين به.
- أساس ميول المتعلم ورغباته: يعد اهتمام المتعلم ورغبته وميوله مبدئاً ضرورياً؛ في كامل خطوات بناء المنهج؛ انطلاقاً من تقويم الواقع إلى التخطيط له إلى صياغة محتوياته، سواء كان ذلك بناءً أو اعتماداً لمقررات متوفرة في ميدان التربية والتعليم، كما لا يتوقف ذلك في إيجاد المنهاج بل يتعدى ذلك إلى تنفيذه ومرافقة المتعلم.
- أساس الفروق الفردية: يركز هذا المنهج كثيراً على استراتيجيات التعلم الذاتي؛ منها التعلم المفرد الذي يرمي إلى أخذ كل متعلم بعين الاعتبار وتفريد المعرفة له وفقاً لقدراته واستعداداته واحتياجاته، أما هذا تعد الدراسات الاختيارية المتنوعة مقصداً أساسياً كونها مواجهة للفروق الفردية عند التلاميذ، غير أن بلوغ هذا لا يتسنى إلا بتوفير الفرص التي تسمح بالتعرف على خصائص التلاميذ واختلاف مستوياته حتى يكون للمعلم دوراً فاعلاً في ذلك.
- أساس اختلاف أنشطة التعلم: يضفي اختلاف أنشطة التعلم على بيئة المتعلم نشاطاً وحيوية نفسية واستثارة عقلية واستجابة مهارية مقارنة بالنشاط الواحد خاصة إذا تمّ قبوله ذلك في وعاء معين وظروف معينة لا يخرج المتعلم منها، فالأكيد سيشكل ذلك مللاً ورتابة وركوداً فكرياً.
- أساس التعاون والعمل الجماعي: إتاحة الفرصة لتعاون التلاميذ مع معلمهم في اختيار موضوعات الدراسة وفي التخطيط لها وفي تنفيذها وتقويمها.

- الأساس النفسي: لعناصر التشويق والإثارة في بيئة التعلم دورا أساسيا في تحديد نشاط المتعلم، فعرض موضوع واحد من زوايا متعددة يؤدي إلى فهم أمثل واستذكار أسهل وأدق.
- الأساس التربوي: يعد الفهم الكلي للموضوع والانتقال للأجزاء، أهم ما توصلت إليه النظريات الحديثة في بحوث الدماغ وطرق الاكتساب.
- الأساس الاجتماعي: تشارك جميع المحيطين على المتعلم في موضوع واحد، يأخذ طابع المعالجة المتعددة من أوجه مختلفة، يضيف على الموضوع وضعيات مختلفة، مما يزيد من ثرائه وخصوبته من جهة ومن تركيزه ورسوخه من جهة أخرى.

07. أهداف التكامل وأهميته:

- 1- أهداف التكامل بين المواد الدراسية: يهدف التكامل بين المواد الدراسية في منطلقه الأساسي إلى بلوغ رؤية تشمل اكتساب مهارات التعلم (تعلم كيف نتعلم)، من خلال توسيع نطاق التربية الأساسية وتعزيز بيئة التعلم، وهذا يعني اكتساب المعلومات والمعرفة بشكل متكامل "المادة الثانية من نص الإعلان العالمي حول التربية للجميع- نص الإعلان على دعم الترابط والتكامل في هندسة الموقف التعليمي الهادف لاكتساب المعلومات والمعارف البعيدة الأثر، من هذا وجدت تلك التوجهات مبتغاها في مدخل التكامل الهادف إلى:

- التوازن: يعد التوازن أهم عنصر في سلامة منهج المتعلم ومخططاته العقلية، فوحدة الأفكار والأشخاص "مادة وروح" تعمل على سواء المتعلم وجدانيا واجتماعيا.
- الدلالة: يفتقد المتعلم حسه التعليمي عادة؛ نتيجة عدم وجود إحساس تجاه المعلومات التي يستقبلها، لذا فالمنهج التكاملي يعطي معنى للمعلومة بالتالي بلوغ متعة المتعلم وانسيابه تجاهها من خلال توظيف أمثل للخبرات السابقة في الخبرات الحالية وسط جو من الاستكشاف داخل مشكلات متداخلة وعميقة.
- الإبداع: يعد تنظيم بيئة المتعلم مطلبا أساسيا في الاكتساب المعرفي، غير أن المغالاة في فصل المواد "الخبرات التعليمية" وتجزئتها يؤدي إلى الآلية في التفكير بعيدا عن الرؤية الشمولية، وعادة ما يتميز التفكير النقدي الدقيق بابتعاده عن الابتكار والإبداع، أمام ذلك نجد أن التفكير الشمولي الوحدوي

الإكمامي يعمل على خلق الإبداع والابتكار لدى المتعلم، نتيجة اختراق المجالات وإلغاء الحواجز الوهمية المصطنعة بين المواد الدراسية⁸⁹

- المرونة: تهدف المرونة قدرة المتعلم على استدعاء ما يحتاجه من خبرات في الموقف التعليمي بتلقائية دون شعور تنظيمي بانتقاله من مادة إلى أخرى، ويساهم في هذا تنميته لمهارات التفكير العلمي.
- التعدي: لا تتوقف معرفة المتعلم ومدرسته على ما يكتسبه في المدرسة "حجرة الصف بالخصوص" بل يتعدى ذلك إلى اعتبار كل ما يتحصل عليه -دون شرط مكاني أو زمني- خبرة يمكن الاستفادة بها في مواقف أخرى؛ سواء مدرسية أو حياتية.
- الأثر: ذهب السلوكيون إلى أن لمبدأ الأثر دورا عميقا في تعلم المتعلم، إذ كلما كان عميقا ساهم في الاستفادة أكثر، بالتالي كلما كان سطحيا غدا تعلمنا فوقيا، من هذا؛ فالتكامل والتداخل بين جميع العناصر والمحتويات يعطي للموقف تعقدا يصعب الخروج منه، غير أن التحدي والإصرار كفيلا يبلوغ ذلك، لكن مع أثر واضح بعد انقضاء الموقف، ليستثمر ذلك الأثر في مواقف أخرى قد تكون لها نفس الموصفات أو بمواصفات متقاربة...⁹⁰

2- أهمية التكامل: بَيَّنَّ دُعَاةُ الفصل التام للمواد الدراسية ودعاة الدمج التام بين جميع المواد ومختلف الميادين، ظهر تيار وسطي يدعو لجمع المواد وفق مجالات معينة حسب طبيعتها وبنيتها المعرفية، تجسد هذا التيار في الولايات المتحدة الأمريكية بتقسيم المواد إلى ثلاثة ميادين تمثل كلا من ميدان الرياضيات، ميدان العلوم العامة، ميدان الدراسات الاجتماعية المتكاملة، الدافع لذلك توجيه مدارك المتعلم نحو مجموع المادة لا أجزائها المتفرقة نظرا للبنية المتقاطعة والمشاركة للمواد، ويتضح أهمية هذا التوجه للتكامل في الآتي⁹¹:

- الفهم العميق للمعرفة والاستزادة فيها يستدعي على المنهج أن يبرز التكامل بين فروعها المتعددة نحو موضوع معين.

89- طلعت عبد الحميد (2007)، المنهج التكاملي في التعليم الأساسي، مجلة رسالة التربية، جامعة القاهرة، العدد 16، ص 31-33.. بتصرف.

90- عدلي عزازي، إبراهيم جلهوم، عادل أبو العز، أحمد سلامة (2001)، فاعلية استخدام المدخل التكاملي في تدريس منهجي اللغة العربية والعلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد 2، ص 335.. بتصرف.

91- سامح إبراهيم، عوض الله عبد الخالق (5-6 ديسمبر 2018)، مدخل التكامل في التعليم، المتغيرات العالمية المؤتمر الدولي: المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم، قسم المناهج وطرق التدريس، عدد خاص، ص 689-691.. بتصرف.

- تجسيد المعارف في الحياة اليومية وترجمتها كسلوك حياتي، يعد أمل كل واضع للمنهاج، غير أن ذلك لا يتحقق إلى بالتكامل أو القدرة على الربط بين المعارف النظرية المدرسية والواقع اليومي.
- تجزئة المواد يؤدي إلى تجزئة المعرفة، كون المنبع أو المرجع الأساسي لكل مادة معرفة واحدة يستقى منها حسب أطر ذلك التخصص، غير أننا بذلك نقع في تكرار الجهود وضياع الكثير من الوقت بسبب ذلك.
- اعتمد المنهج التقليدي على أن كل معلومة تنمي مهارة معينة من التفكير تجاهها، غير أن المنهج الحديث أبعد ذلك ورأى أن المعلومات المجمعة تنمي مهارات متعددة من التفكير تجاه موضوع معين.
- كثيرا ما لا يفهم المتعلم معلومات معينة في مواد بسبب البناء المعرفي للمادة أحيانا وبسبب عوامل تتعلق بالمعلم أو منهجية التدريس... أحيانا أخرى، لذا فاعتبار التكامل بين المواد قد ييسر لمتعلم معلومات في الرياضيات بسبب مدخلها من التربية الإسلامية أو العلوم الطبيعية، بالتالي فشجرة الدماغ قد يتم فكها بمنطلق مادة غير المادة المصنفة فيها.
- كثيرا ما ترسخت معلومات لمادة الرياضيات في أذهاننا في سياق معين؛ مصدرها أستاذ اللغة العربية أو اللغات الأجنبية... بالتالي فتكامل المنهاج يؤدي إلى ثبات نواتج التعلم ورسوخها.
- تناسق مهارات المتعلم نتيجة تكامل الموضوعات المقدمة للمتعلم وتماسكها وتوافقها.
- التركيز على الاستكشاف وفعالية المتعلم من منطلق توظيف خبراته السابقة والحالية، يؤدي ذلك إلى تقليل كم المعرفة (تجنب التركيز على المحتوى).
- توطيد العلاقات بين أساتذة المواد نتيجة إلزامية العمل المشترك وتقاسم المهام والادوار في الموقف التعليمي.
- توجيه المتعلم لاستخدام مصادر التعلم والوسائل التعليمية، بعيدا من اعتبار المعلم المصدر الوحيد للمعرفة.

****** من الأهمية السابقة نلاحظ أن المنهج التكاملي يسعى لإيجاد صيغة مشتركة شاملة لمجموع المواد وتقديمها للمتعلم حتى يلم بالمعرفة من جميع جوانبها وأبعادها، كما نذهب به "المتعلم" لتأهيله للحياة، فالحياة اليومية مواقف متداخلة تحتاج إلى تفكير متكامل شمولي حتى يستطيع الفرد التحكم في ذاته وتحقيق المكاسب أو النجاح، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى نجد أن المنظومة التربوية تعاني من تزاخم المواد وكثافتها حتى غدت تشكل عبئا ثقيلا على المتعلم، وعبئا تنظيميا على الإدارة التربوية، لذا فمنهج التكامل يتيح لنا الاستفادة من أوقات مستفيضة بالإمكان توظيفها في مكاسب أخرى ترجع بالفائدة على المتعلم.

08. أبعاد منهج التكامل ونماذجه:

1- أبعاد منهج التكامل: من أهم أبعاد التكامل⁹²:

أ. مجال التكامل The integrative Scope: يشمل مجال التكامل؛ جميع المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج، غير أن في ذلك مجالات فرعية حسب عدد المواد المترابطة، يتضح ذلك في التي:

- تكامل على مستوى المادة الواحدة.
- تكامل على مستوى مادتين دراسيتين، تنتميان لمجال دراسي واحد "التاريخ والجغرافيا مثلاً".
- تكامل بين جميع المواد المنتمية لمجال واحد "الفيزياء، الكيمياء، العلوم".
- تكامل جميع المجالات الدراسية أو الميادين العامة في مستوى واحد، ويعد هذا الأخير أعلى مستويات التكامل.

ب. شدة التكامل The integrative Power: مستوى التقاطع ودرجة الربط المتبعة فعلاً بين أنشطة المنهج أو مكونات المنهج بصورة عامة؛ يمكن توضيح هذه الدرجات في الثلاث مستويات الآتية:

- درجة التناسق: تدريس منهجين متعاقبين، حيث يستفاد من أحدهما في تدريس الآخر "تدريس تضاريس الجزائر في مادة الجغرافيا يستفاد منها في تدريس مناطق انطلاق المقاومة المسلحة في الجزائر"، أي لهما نقاط تقاطع مشتركة تستدعي عدم تضييع الجهد فيما تمّ تدريسه في المادة الأولى، لذا يشتركان في الأهداف والطريقة ومن الأحسن الاشتراك حتى في الأستاذ.
- درجة الربط: حوام موضوعات مواد معينة حول مفهوم معين في نفس المدة الزمنية "أسبوع"، مثل محورية قيمة الالتزام في بداية الموسم، حيث يتم تناولها من مواد مختلفة في نفس الزمن، لهم نفس الهدف وهو ترسيخ القيمة، غير أنهم يختلفون في محتوى المادة المقصودة، من ذلك طريقة المشروع وأنشطة الإدماج.
- درجة الإدماج: تناول عناصر متداخلة لدرجة صعوبة إدراك الفواصل بين فروعها، مثل دراسة انصباء الورثة في علم المواريث بعد دراسة القسمة في الرياضيات ثم الانتقال إلى دراسة الذرة في الفيزياء.. شرط التداخل المطلق بين تلك المواد.

92- الخياط عبد الكريم عبدالله (2001)، مرجع سابق، ص 98-ص 134.. بتصرف

ت. عمق التكامل The integrative Depth: يتضح في درجة تأثر المنهج بالمنهاج الدراسية الأخرى، أي عدم القدرة على فصله أو عزله من مجموع المنهاج الأخرى، وكذا ارتباطه بالبيئة المحلية وباحتياجات التلاميذ والمجتمع الذي يعيشون فيه.

**من هذه الأبعاد الثلاثة نجد أن دراسة التكامل في دراستنا أقرب إلى درجة التناسق في بعد شدة التكامل باعتبار. وذلك بالرغم من عدم توفر شرط التعاقب الزمني، وعدم التخطيط المقصود في بناء المنهاج.. غير أننا يمكن دراسة ذلك ضمناً على أساس المقاربة المنهاجية التي أشار إليها المؤلفون في الدليل المنهجي لإعداد المنهاج. كما نجد أنها أقرب إلى تكامل جميع المجالات الدراسية أو الميادين العامة في مستوى واحد في بعد مجال التكامل، رغم أننا أخذنا مادة دراسية واحدة من كل ميدان عدا ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية فلم نستثنى منه أي مادة.

2- نماذج تكامل المنهاج: تعددت نماذج التكامل في المنهاج الدراسية؛ لذا رأيت إضافة هذا العنصر في شدة التكامل، توضيحاً له من وجهة نظر أخرى:

1. منهاج المواد المترابطة: ربط المواضيع والمحاور المتشابهة بين المواد، دون إزالة الحواجز بين تلك المواد، - مثال: ربط المعلومات القديمة بالجديدة في الدرس-، يتجلى هذا النموذج في نوعان:

- الربط العرضي: اجتهد المعلم في تحقيقه دون تخطيط قبلي لذلك؛ من طرف واضع المنهاج.
- الربط المنظم: يبنى على تخطيط مسبق ويلزم به المعلم، كما يعد عدم الالتزام به خلافاً في الأداء، بالتالي قد يشكل قصور لدى المتعلم.

2. الإدماج: احتواء مواضيع متعددة في مادة واحدة، ويتجلى في الدمج الأفقي والدمج الرأسي:

- الدمج الأفقي: يتم الدمج بين موضوعات لها علاقة ببعضها البعض.
- الدمج الرأسي: يتعدى ما هو متعلق بالنشاط أو الموضوع إلى التوسع والتعمق فيه، يمكن توظيف هذا النوع في برامج التعليم المفرد خاصة، حيث يختص به الطلبة الموهوبين والتميزين، مع عدم الاستغناء من تقديم خلاصة عن ذلك للمتوسطين والأقل قدرة.

3. المجالات الواسعة: إزالة الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية، بتثمين أداء المتعلم بخبرات إضافية تعتبر ضرورية له في الحياة، وهو مرهون بها في المجتمع الذي يعيش فيه، ويبنى التكامل في هذه الصيغة على ستة مستويات⁹³:

- مستوى التكامل البسيط الذي يتم بين مادتين دراسيتين متقاربتين (النحو والبلاغة في اللغة العربية).
- مستوى التكامل بين مادتين دراسيتين أكثر تباعدا (التربية المدنية والتربية الإسلامية) فرغم الاختلاف بينها إلا أن لها عامل مشترك وهو واجبات الفرد وحقوقه تجاه المواضيع المتعددة (الخالق، البيئة، الآخرين، الوطن...).
- مستوى التكامل بين مواد العلوم جميعها أي المجال أو الميدان الخاص بها.
- مستوى التكامل بين علوم الطبيعة الأساسية والتطبيقية (الربط بين المفاهيم النظرية والأداء التطبيقي لها).
- مستوى التكامل بين فروع العلوم الطبيعية وفروعها بالرياضيات وفروعها.
- مستوى التكامل بين العلوم الطبيعية وعلوم أخرى منها العلوم الاجتماعية والإنسانية مثلاً، بالتالي نلاحظ farkا واضحاً بين المجالات في هذا المستوى⁹⁴.

09. مداخل التكامل في المناهج: تعددت المداخل؛ لذا يمكن حصرها في⁹⁵:

- أ. **مدخل العمليات العقلية:** اعتماداً على أن المهارات العقلية تنمو عادة بالاعتماد على عمليات عقلية تسبقها؛ يؤكد المنهج التكاملي على العمليات العقلية والفكرية التي يمكن أن تنمو عند المتعلم مثل الوصف والملاحظة والمقارنة والتحليل والافتراض والتلخيص والاستنتاج والتنبؤ... وترتيبها ترتيباً مرحلياً وفق مراحل الدراسة وحسب تعقيد تلك العمليات، ويعد هذا التتابع في تخطيط العمليات العقلية في المنهج ضرورياً.
- ب. **مدخل المفاهيم:** التأكيد على المفاهيم الأساسية المشتركة بين المواد المختلفة باعتبارها أكثر ارتباطاً بحياة الطالب، كما أنها أكثر رسوخاً وأقلها تعرضاً للنسيان والزوال.

93- Sameh-abu-shanab.blog.com.Last visita t 24/11/2018.

94- يحيى حسين، أبو حرب (2007)، مرجع سابق، ص 13-14.. بتصرف.

95- الشربيني فوزي، الطنطاوي عفت (2010)، مرجع سابق، ص 258-260.. بتصرف.

ت. **مدخل المشكلات المعاصرة:** وضع المتعلم في مشكلة معاصرة، يدعوه ذلك لاستشارته العقلية والوجدانية، ليعصف بجميع قدراته وخبراته السابقة، ليوّظ فيها كامل أساليب المناقشة والبحث والعصف الذهني قصد بلوغ الهدف، ويمكن إيفاء الغرض بالتركيز على المشكلات الملحة القائمة في حياة الطالب ومجتمعه، إضافة إلى المشكلات المُتنبّئ لها.

ث. **المدخل التطبيقي:** حاجة المتعلم إلى تطبيق ما اكتسبه في المدرسة من جوانب نظيرية، تعدى هذا المفهوم إلى المزج بين النظري والتطبيقي، باعتبار فلسفة المدرسة بأنها لا تعد الفرد للحياة؛ بل هي الحياة في حد ذاتها.. كما يرى جون ديوي.

ج. **مدخل المشروع:** تعتبر صيغة التعلم بالمشاريع من الصيغ الحديثة في التعلم، حيث يخطط لها ابتداء على أساس أهميته للمتعلّم واهتمامه به، ثم لا بد أن تمتزج فيه مختلف الخبرات "معلومات، معارف، مهارات.." ومن ميادين متنوعة.

ح. **مدخل البيئة:** تعد بيئة المتعلم مصدرا ثريا في الاكتشاف من جهة ومن جهة أخرى تنمية خبراته وصقلها وتوجيهها، فارتباط المتعلم ببيئته التي يعيش فيها واستثمارها على النحو الأفضل يكسبه تكيّفا وإقبالا عميقا عليها، وتشمل البيئة كل من المكونات المادية والاجتماعية والاقتصادية.

خ. **مدخل الظواهر الطبيعية:** العمل على توظيف الظواهر الطبيعية كونها ملهمة للمتعلّم ومشجعة له على البحث والاستقصاء.. خاصة إذا اشترك في تناول الظاهرة عدة علوم؛ مثل: الكيمياء والفيزياء والفلك... ومن أمثلة الظواهر "الزلازل، البراكين، الكسوف..."

10. شروط منهج التكامل وخطواته:

1- **شروط المنهج التكاملي:** يراعى عند بناء منهج تكاملي مجموعة شروط⁹⁶:

- ❖ تحديد محاور واضحة يتناولها المنهاج.
- ❖ الشمول على مساهمة الميادين أو المواد المختلفة التي نريد التكامل بينها، شرط الترابط ببعضها.
- ❖ إلمام القائمين ببنائه على جميع جوانب شخصية المتعلم "العقلية، الجسمية، الاجتماعية، النفسية".
- ❖ ارتباط خبرات المتعلم ببيئته، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى المتعلم وحاجته.
- ❖ تمكين المتعلم التدريجي على مهارات البحث والاستكشاف تدريجيا وفقا لما تستدعيه الضرورة.
- ❖ تأهيل المعلم وإدارة المؤسسة في أداء المناهج، يسبق ذلك تشكل قناعة لديه عن المنهاج وضرورته.

- ❖ التكوين العلمي وفقاً للمنهاج مع المرافقة الدائمة والتكوين المستمر له.
- ❖ تماثل المحتوى مع طريقة التدريس حتى يحقق الأهداف المنشودة منه.
- ❖ التخطيط للتقويم المناسب له، حتى يكون تقويماً حقيقياً للمكتسبات لا جزئيات منه أو أكثر شمولاً من المطلوب.
- ❖ إيجاد بني قاعدية مناسبة للمنهاج "مبنى مدرسي، معامل، مخبر، ورش..." باعتبارها الوعاء المناسب للتطبيق الأمثل.

2- خطوات بناء المنهج التكاملي وتنفيذه: يمكن عرض أهم الخطوات التي يمكن اتباعها في بناء المنهج والتكاملي وتنفيذه؛ في الآتي⁹⁷:

أ- وضع الهيكل العام للمنهاج: وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد المشاركين في بناء المنهج: حيث يتضمن ذلك مختصين في المناهج مع مختصين في المواد الدراسية والمعلم "المنفذ الميداني للمنهاج" والمتعلم "المستفيد من المنهاج" الآباء "باعتبار دورهم الفعال في تجسيد المنهاج حياتياً".
- التحديد الدقيق للأهداف التربوية التي نسعى لتحقيقها.
- مرحلة التخطيط والتصميم الأولي لخريطة العمل.

ب- محاور المنهاج التكاملي: التركيز على مدخل من مداخل المنهج التي ذكرناها سابقاً، والمتمثلة في مدخل المفاهيم، المشكلات المعاصرة، التطبيقي، البيئي...

ت- الخطوات التفصيلية لبناء الوحدات الدراسية: نتبع في ذلك ست خطوات رئيسية:

- تحديد الموضوع أو الفكرة الرئيسة، مع ملامح التعلم المرصودة كمنهج تعليمي.
- تجميع وتحليل الأفكار التي تدور حول الفكرة الرئيسة.
- البحث حول الموضوع في المصادر الخاصة والمراجع المختلفة.
- تحديد استراتيجيات التدريس وأنشطته المناسبة.
- تحديد الأدوات التعليمية اللازمة في تدريس الوحدة.

97- غادة صالح الديان، نورة عبد الله الحيا (2018)، المنهج التكاملي، ورقة علمية مقدمة ضمن متطلبات مقرر الاتجاهات الحديثة في المناهج، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص 13-14.

- صياغة خطة منظمة محكمة للوحدة التكاملية.

ث- الإطار الزمني لتنفيذ المنهج التكاملي: يعتمد في ذلك على نوع المناهج التكاملية المستخدمة، فالمناهج المتوازنة أو المترابطة تنتظم المواد الدراسية فيها في حصص منفصلة، وربما استخدمت الحصص التقليدية مع المناهج متعددة الميادين التي تنتظم فيها كل مادة منفصلة عن غيرها.

ج- استراتيجيات التعليم والتعلم: العمل على توظيف عدة استراتيجيات تعليمية باعتبار التنوع في الأهداف وامتداد المناهج التكاملية عبر مختلف الميادين، لتشمل بذلك صياغة تقارير، كتابة مقالات، برامج حاسوبية، مشاريع مجتمعية... ويستعان في الإنجاز بالمكتبة ومصادر التعلم والبيئة المحلية متضمنة (موارد المجتمع ومؤسساته) من المتاحف وشركات صناعية وصحية...

ح- أساليب التقييم وأدواته: يراعى فيها المستوى المطلوب في المنهاج من تداخل المعارف والمعلومات وتوظيف مهارات التفكير والبحث العلمي، لذا عليها أن تتصف بالتنوع والتجديد والابتكار منها "متطلبات الأداء، المشاريع والعروض..."

**مثال للتكامل: يمكن الجمع بين مناهج أربعة مواد في موضوع الغذاء:

- التربية الإسلامية: "تحديد الآيات القرآنية التي ورد فيها ذكر الفاكهة، تحديد الأحاديث النبوية التي ورد فيها آداب الطعان".
- العلوم: "مكونات الجهاز الهضمي، أقسام الغذاء: بروتينات، نشويات، دهون، سكريات..".
- الجغرافيا: "توزيع إنتاج الفواكه في دول العالم - أين تكثر بعض الفواكه-".
- الرياضيات: "معادلات حسابية في إنتاج الفواكه ونسب توزيعها على السكان في دولة معينة، رسوم بيانية عنها".

11. سلبيات المنهج التكاملي وصعوباته:

1- سلبيات المنهج التكاملي: من السلبيات التي يعاني منها المنهج التكاملي؛ الآتي⁹⁸:

- حجم المحتوى: صعوبة دمج محتوى مجموعة مواد في مادة واحدة، يأخذ بوضع المنهاج إلى التقصير والتقليص والحذف في المضامين، والاكتفاء بأساسيات المواضيع التي قد لا تشكل وعاء فكرياً أو قاعدة

علمية واسعة لدى المتعلم، غير أن توظيف المعرفة على الوجه الأمثل والأكمل أحسن من حشو المتعلم بمحتويات قد تكون عبء عليه، ينتج به عزوفا وتدني دراسي.

- الوقت: الحاجة إلى أوقات مستفيضة ومفتوحة دون ضوابط تنظيمية رادعة "النظام المفتوح" حتى يستطيع المعلم تحقيق الأهداف المحددة للمواضيع وفق رؤية المنهاج التكاملي وفلسفته.
- الضبابية: المعلم الفيلسوف أو المطلع على كل شيء أصبح مفهوما من الماضي، من هذا فالمعلم يغدو مقدما وعالجا لمفاهيم خارج تخصصه وخبراته، مما يؤدي لتقديمها في صور سطحية وغير ملائمة وبعيدة عن العمق والتحليل المطلوب.
- الفريق: الحاجة إلى فريق متكامل من مختلف التخصصات الأكاديمية عند التخطيط له وصياغته، مما يستنزف جهدا بشريا وماديا، مع ما يتخلل ذلك من معوقات التنسيق والمتابعة من جهة، وتوحيد الرؤى والأفكار من جهة أخرى.

2- **صعوبات تطبيق المنهج المتكامل:** الحديث عن التكامل والشراكة في حد ذاته يعد طريقا شاقا؛ يحتاج إلى نظام داخلي وقوانين واضحة وصريحة حتى نبلغ الأهداف المحددة للشركاء، وإلا آل الوضع إلى الصراع والنزاعات، هكذا جميع المواضيع، فموضوع منهج التكامل تكتنفه في مساره مجموعة صعوبات ومعوقات تحول بينه والأهداف المنشودة، فمنها ما هو داخلي ومنها ما هو خارجي، فالمعلم في تنفيذ المنهاج التكاملي لابد أن يعد إعدادا علميا ومهنيا دقيقا وعميقا من حيث فلسفة المنهج التكاملي وتنظيمه، وكيفية إحداث ترابط بين المعارف المختلفة، يتعدى ذلك معرفته بطبيعة المتعلم وحاجاته وميوله وخصائصه النمائية... بعد ذلك يمكننا الحديث عن نجاح المنهاج وكفاءته، ومن الصعوبات التي تكتنفنا في تطبيق المنهاج التكاملي؛ الآتي:

🚩 **الصعوبات الخارجية:** من هذه الصعوبات "99:

- البرنامج الأسبوعي للمدرسة: يحتاج منهج التكامل إلى نظام مفتوح في البرمجة، نتيجة السعي وراء تحقيق الكفاءات المنشودة دون اعتبار للزمن المخصص لذلك، وهذا نتيجة صعوبة التخطيط للحجم الساعي الذي يمكن استغراقه في موضوع معين، لذا نجد أنفسنا في التنفيذ أمام طلب المدحينا وطلب الجزر أحيانا أخرى، من هذا نجد عدم ملائمة الجدول المدرسي مع الدراسات التكاملية بصورة واضحة.

- الزمن: قد يستغرق بناء وحدة تكاملية عشرة أيام كحد أدنى إلى سنة كاملة كحد أقصى، من هنا نجد أن هذا المنهج يستغرق زمنا طويلا خاصة عند التطبيق الأول له، وحديث قول المعلم "لا أملك فكرة عن عملي عندما بدأت فيه".
- التخطيط لإنجاز الكثير: يقف المعلم أمام كم لا يحصى من المعلومات والمعارف التي عليه دمجها وصياغتها في قالب معين يمكن تقريبه إلى ذهن المتعلم، فقد يحتاج موضوع التخطيط زمنا واضحا في ترتيب تلك الوحدة ترتيبا دقيقا يمكن بها بلوغ أهداف التعلم، لا يُقترح البدء بالتدخلات الطبيعية التي يمكن تشخيصها بسهولة ليتم الانتقال بعدها إلى ما هو أعمق أكثر تجريدا.
- الافتقار إلى المصادر: يرى المنهج أن المكتبة مصدرا ثمينيا لاستقاء ما يفيد المواقف التكاملية، كما أن المجتمع بيئة ثرية مسخرة للتطبيق والتمثل.
- القيادة حقيقة: يكتنف انطلاق أي مشروع تخوفات وتوجسات منه، نظرا لكونه جديدا بالإضافة إلى خروجه عن ما تمّ اعتياده، فمثل هذه المواقف تصنع تضحية في الميدان مع مجموعة متفرجين ينتظرون عواقب الأمر دون مغامرة في المهمة، حتى لا يتحملوا نواتجها، إضافة إلى المغرضين والرافضين للمشروع الذين سيدفعون بما يضر المشروع، لهذا فالمعلم في مخاض حقيقي واقعي لا افتراضي، يتوجب عليه التثبت من كل خطوة يخطوها مع توظيف تام لجميع قدراته ومهاراته.

🌈 الصعوبات الداخلية: من هذه الصعوبات¹⁰⁰:

- القلق والإخفاق: يعد تأهيل المرافقين في المشروع ضرورة ملحة لتجنب الوقوع في شرك الإحباط، فالبدء في مشروع دون تأهيل شامل للمحيطين يعد مغامرة بالمشروع.. فكلما تمّ التأكد من السند الذي يستند عليه الفرد يتجاوز محنة القلق والإحباط أو الخوف من الإخفاق، فالإخفاق يعد واردا في التخطيط غير أننا قد حددنا البدائل المناسبة لذلك، لكن الإحساس بالإخفاق في الانطلاق يؤدي حتما للإخفاق مع عدم توافر البدائل.
- الصراع: التحديات المواجهة للفرد تجعل منه إنسانا قويا مثمرا ومبدعا تفرض عليه التأقلم معها وتوجيهها برفق؛ لا التصادم والتعارض، فتحديات مشكلات المنهج التكاملي تجعل من المعلم مبدعا أكثر في المواقف التعليمية، وكلما استمر المعلم في توظيف الإبداع أكثر أضفى على الموقف التعليمي صبغة مثيرة للتعلم، وهذا جوهر ما تهدف إليه العملية التربوية.

- رفع الحواجز: تمّ قبوله الفرد في قالب المواد التعليمية لقرون، لذا تعود على تلك الحواجز بين المواد، في حين أن قناعة الفرد بإمكانية التغيير إلى منهج يكون فيه الأداء أمثل، ستعترضه في ذلك معوقات وعقبات، غير أنها تتلاشى بمرور الوقت ويعتاد على الجديد، بالتالي تحقق رفع الحواجز بين المواد التعليمية.

خلاصة الفصل: في هذا الفصل تمّ معالجة العديد من العناصر الأساسية والمهمة كخلفية نظرية للدراسة الميدانية خاصة ما تعلق منها بالأسس والمدارس والنظريات، كونها عناصر أساسية في تفسير نتائج أي دراسة ميدانية، وفي الفصل كذلك توقفنا على سيروية التطور الذي شهده مصطلح المنهاج من اهتمام بالمعرفة إلى النشاط المدرسي إلى اعتبار المنهاج هو الحياة، من منطلق جون ديوي بأن المدرسة لا تُعَدُّ المتعلم للحياة؛ بل المدرسة هي الحياة في حد ذاتها، نظرا لما بلغته؛ من بيئة تأخذ بذات الفرد وجوهره "خصائص، حاجات، استعدادات وقدرات" مع تسخير كامل لكل ما يخدم الموقف التعليمي بصورة خاصة والمتعلم بصورة عامة من مواد ووسائل.. ليطم ذلك في إطار منهج يحقق فيه المتعلم فهمه الذاتي لمختلف المواضيع، كما ينتقي المعرفة بنفسه، وله القدرة في تحديد مختلف الوسائل المناسبة وتوظيفها؛ بالتالي بلوغ نمو شامل متكامل للمتعلم.

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات والأنشطة التعليمية التعليمية

ثانيا: الأنشطة التعليمية التعليمية "الخبرات التعليمية"

01. مفهوم الأنشطة التعليمية التعليمية

02. تطور مفهوم الأنشطة والخلفية النظرية لها

03. خصائص الأنشطة التعليمية التعليمية وأهميتها

04. الوظائف الأساسية للأنشطة

05. محددات الأنشطة وشروط اختيارها

06. أنواع الأنشطة وتصنيفاتها

07. الترابط بين الأنشطة والحياة التعليمية

08. مستويات الأنشطة

09. دور المعلم في بناء الأنشطة وتصميمها

10. معايير اختيار الأنشطة وتنظيمها

11. بناء الأنشطة في الوحدة

خلاصة الفصل

تمهيد

أولا: المقاربة بالكفاءات

01. مفاهيم أساسية في المقاربة

02. خصائص الكفاءة ومستوياتها

03. مبادئ المقاربة بالكفاءات

04. المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج

05. الوضعية التعليمية والإدماجية والتقويمية

تمهيد: تبنت المنظومة التربوية الجزائرية عدة مقاربات تعليمية مثلت مسارا متدرجا؛ مُسَايِرَةً بذلك العالم فيما يقدمه من خبرات جديدة في المقاربات، إلى أن تبنت حاليا المقاربة بالكفاءات كمقاربة معاصرة معتمدة في أغلب دول العالم، لما تمّ التسويق لها من فاعلية في الميدان التربوي، حيث يرجع نفعها على جميع ركائز المنهاج التربوي "المتعلم، المعلم، الإدارة، الآباء والمجتمع"، إلى حين أن تظهر مقاربة جديدة لها أثر أعمق وخلفية علمية أمثل نتيجة البحوث النظرية والدراسات الميدانية المتراكمة.. من واقع ميدان التربية والتعليم.

نحاول في هذا الفصل عرض مفهوم المقاربة بالكفاءات ومفاهيم أخرى لها علاقة بها في الجزء الأول من الفصل، لتركز في الجزء الثاني على الأنشطة التعليمية التعليمية.

أولا: المقاربة بالكفاءات:

01. مفاهيم أساسية في المقاربة:

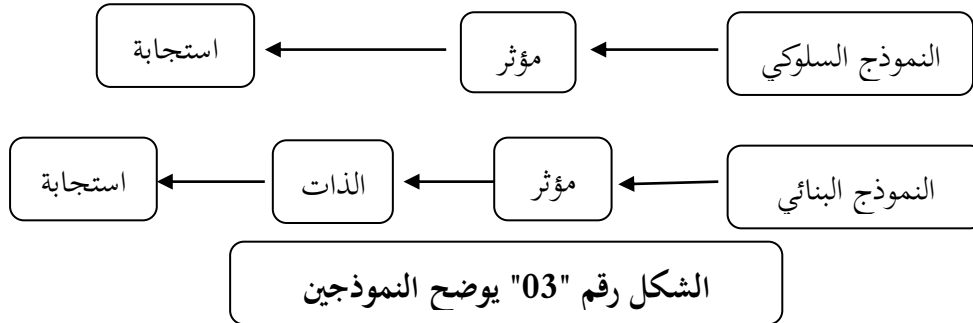
1- مفهوم المنهاج في المنظومة التربوية الجزائرية: "يدلّ المنهاج على كلّ التجارب التعليمية التعليمية المنظمة، وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت إشراف المدرسة خلال فترة تكوينه، ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ، والطرائق والوسائل المستعملة، وكذا كفايات التقويم المعتمدة"¹⁰¹

2- مفهوم المقاربة بالكفاءات: يستند مفهوم المقاربة بالكفاءات على خلفات نظرية للعديد من المدارس النفسية التربوية الحديثة "السلوكية، المعرفية، البنائية، السوسيوبنائية، الوظيفية.."، غير أن طريقة التعليم تأثرت بظهور "النزعة البنائية التي تحصر التعلم في الفعل ورد الفعل، وسرى بياحيه بأن مبدأ مثير/استجابة كما تناولته النظرية السلوكية يجب أن يعاد فيه النظر، وذل ك لسببين: أولهما وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استشارة خارجية، إذ ليس من الضروري أن يكون هناك مؤثر ليحدث نشاط عصبي، وثانيهما هو

101- اللجنة الوطنية للمناهج (2009)، المرجعية العامة للمناهج، معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23

يناير 2008، طبعة 2016، وثيقة رسمية، ص08.

أنَّ المؤثر لا يكون فعالاً إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو الذات، ويمكن توضيح هذه العلاقة في الشكل الآتي: ¹⁰²



في هذا الجانب سنركز على مفهوم المقاربة بالكفاءات وجوانب نظرية أخرى؛ كما يتضح في الآتي:

➤ مفهوم المقاربة:

لغة: المقاربة في (المنجد في اللغة والأعلام) مصطلح من قُرْب قُرْباً وقُرْبَاناً: دنا، ومنه قارب مقاربة؛ داناه، حادثه بكلام حسن ¹⁰³

قارب الرجل الأمر في (قطر المحيط)؛ ترك الغُلُوَّ وقصد السداد والصدق ¹⁰⁴، بالتالي فالمقاربة متماثلة لمصطلحات المماثلة والمشابهة والدنو والاقتراب.

اصطلاحاً: الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، أما في التعليم فتعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم ¹⁰⁵، أي تقريب المعرفة للمتعلم وفقاً لخصائصه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية وحاجاته في الحياة، بطريقة واضحة، اجتهد أصحابها فيها الصواب قدر الإمكان.

102- شوشان زهرة، بغداد دي خيرة، المقاربة بالكفاءات والإرشاد المدرسي والمهني، العدد خاص (ملتقى التكوين بالكفايات في التربية) مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية، ورقلة الجزائر، ص 181.

103- كرم البستاني وآخرون (1960-1988)، المنجد في اللغة والأعلام، المطبعة الكاثوليكية - دار المشرق، بيروت: لبنان، ط30، ص 617.

104- المعلم بطرس البستاني (1869)، قُطر المحيط، مكتبة لبنان، بيروت: لبنان، ص 1679.

105- ناجية بوشلائق (2006)، النماذج السلوكية وفعالية عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 24، جامعة منتوري، ص 139.

➤ مفهوم الكفاءة:

لغة: الكفاء هو الند ومصدره (الكفاءة)، ورد في لسان العرب (يقال لا كفاء له)، أي لا نظير له، ومنه الكفاءة في النكاح: أن يُساوي (توفير المطلوب) الرجل المرأة في دينها ونسبها وبيتها، وفي حديث العقيقة (شأتان متكافئتان) أي متساويتان في القدر، تكافأ الشيئان: تماثلا¹⁰⁶.

ورد في لسان العرب قول حسان بن ثابت (روح القدس ليس له كفاء) أي جبريل ليس له نظير ولا مثيل.. والكفاءة النظير المساوي.

في قول الله تعالى (ليس له كفؤا أحد) الإخلاص، الآية 04، أي لم يكون له مساويا ولا نظير¹⁰⁷ مما سبق فالكفاءة تعني المساواة في الشيء ونظيره، اما في الجانب العملي الإجرائي حسن التصرف في الشيء..

اصطلاحا:

- يقصد بالكفاءة "تجنيد مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والخبرات وتوضيحها، لحل إشكال بسيط أو معقد يتعلق بالجانب الدراسي أو المهني أو الحياتي الخاص والعام"¹⁰⁸.
 - عرفها "روجرز Rougerse" بأنها إمكانية الشخص في تجنيد مجموعة من الموارد المدججة بطريقة متداخلة من أجل حل عائلة من الوضعيات أو المشكلات¹⁰⁹
- يمكن من خلال التعريفين السابقين تشخيص الكفاءة في مجموعة عناصر؛ تتمثل في:
- قدرة الفرد: وعي خارجي وداخلي (حركي، سيكولوجي) لدى المتعلم دافع إلى الفعل عن استطاعة.
 - الموارد: مجموعة من الخبرات المكتسبة متداخلة فيما بينها (معرفة، مهارات، قيم، اتجاهات..) تنقسم إلى موارد داخلية (ما يمتلكه المتعلم من قدرات عقلية عامة وتصورات وميول واتجاهات.. ولها علاقة بالموقف) وموارد خارجية (بيانات ووثائق وأدوات.. ذات علاقة أو يمكن توظيفها في الموقف).

106- ابن منظور (630-711هـ)، تح: ياسر سليمان أبو شادي، مجدي فتحي السيد (2009)، مرجع سابق، ص122.

107- ابن منظور (630-711هـ)، تح: ياسر سليمان أبو شادي، مجدي فتحي السيد (2009)، مرجع سابق، ص122.

108- محمد صالح حثروبي (2004)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة الهدى، الجزائر، ط02، ص11.

109- فاتحي محمد (2004)، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب، د.ط، ص34.

■ مجموعة موارد مدمجة: التداخل الوثيق والترابط المنسجم بين مجموعة الموارد الذاتية والمكتسبة (معرفة، مهارات، قيم..).

■ وضعية مشكلة: إشكالية تستدعي تدخلا لمعالجتها ومقاربتها من خلال دمج مجموعة من الموارد.

■ مجموعة من الوضعيات المترادفة: إشكالات متعددة تستدعي تدخلا للمعالجة، غير أنها متقاربة ومتشابهة تتطلب كفاءات متشابهة لحلها.

➤ مفهوم المقاربة بالكفاءات: (لا نتعلم بالضرورة لنعرف ولكن نتعلم لتتصرف)

- "القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من الأعمال، إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا"¹¹⁰
- "بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة؛ بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعميد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم؛ فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"¹¹¹
- "ابتكار وضعيات تضع المتعلم في إطارها لينمي كفاءاته، وعليه فالمقاربة بالكفاءات؛ طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتماد على:

- ✓ التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكئون ، أو التي سوف يتواجدون فيها.
- ✓ تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها.
- ✓ ترجمة هذه الكفاءات المطلوبة إلى أهداف وأنشطة تعليمية"¹¹²

مما سبق نقول أن المقاربة بالكفاءات منهج عملي إجرائي يسعى لتحقيق نتائج تعليمية تعليمية ناجعة؛ من خلال إدماج المتعلم في البيئة المدرسية بصورة تفاعلية تشاركية تجاه أنشطة تعليمية تعليمية صياغتها في قالب وضعيات مشكلة قد تكون حقيقية أو مشابهة لها، تتطلب استثمارا وتوظيفاً كاملاً

110- اللجنة الوطنية للمناهج (2009)، مرجع سابق، ص28.

111- سلسلة موعذك التربوي، العدد 02، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر.

112- وعلي محمد الطاهر (2006)، بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، ص09.

لخبرات المتعلم السابقة والآنية حتى يخرج فيها بحلول مناسبة، تشكل تمهيدا أو أرضية عمل في وضعيات أخرى مشابهة أو أكثر تعقدا؛ سواء في المدرسة أو خارجها.

➤ مؤشر الكفاءة: يعبر مؤشر الكفاءة عن الأداء المعرفي السلوكي الذي يمكننا بواسطته معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التغيير الذي طرأ على مستوى الأداء المتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس.

➤ مستوى الكفاءة: تتحقق الكفاءة بصفة مستمرة غير منقطعة في الوحدة التعليمية والفصل الدراسي والسنة الدراسية والمرحلة الدراسية.. بحيث تتشكل الكفاءة الشاملة من مجموع الكفاءات الختامية وتتشكل الكفاءة الختامية من مجموع مركبات الكفاءة.

➤ أنواع الكفاءات: أورد "فريد حاجي" في العدد 17 من سلسلة موعذك التربوي¹¹³؛ ثلاثة أنواع من الكفاءات تتمثل في:

- كفاءات معرفية "Compétences de Connaissance": لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام المعرفة في الميادين العلمية.

- كفاءات الأداء "Compétences de Résultats": تشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات/ مشاكل، على أساس أنّ الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيّار تحقيقها؛ القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

- كفاءات الإنجاز (النتائج) "Compétences de Performance": يعني امتلاك الكفاءات المعرفية امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلاك للقدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار القدرة على الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.

113- فريد حاجي (2005)، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعذك التربوي، العدد 17، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، ص 07-08.

من هنا؛ فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

02. خصائص الكفاءة ومستوياتها:

1- خصائص الكفاءة: ذكر "عبد العزيز عميمر"¹¹⁴ مجموعة خصائص للكفاءة تتمثل في:

- تسخير مجموعة من الموارد: تجمع الكفاءة عدة معارف وقدرات ومهارات تجند مع بعضها قصد الإنجاز وتجسد أشياء واقعية، معنى هذا تكون بعد وحدة أو محاور أو فصل..
- الغائية (المنفعة): الكفاءة مرتبطة بما تحققه من منفعة على المستوى الشخصي أو العائلي أو الاجتماعي.
- الارتباط بعائلة من الوضعيات: عدة وضعيات مندمجة؛ كأن يحلل المتعلم ويركب، ويقارن ويدمج التعلّيمات السابقة مع التعلّيمات الجديدة.
- الارتباط بالمحتويات: الارتباط بالمعرفة والمكتسبات المقدمة، هذه المعلومات توظف ويصبح لها وجود عيني.
- القابلية للتقويم: القابلية للتقويم تشترط الملاحظة والقياس؛ أي يمكن ملاحظة الكفاءة في السلوك الذي يظهر في الكلام والمناقشة، ويظهر في الكتابة أثناء الإنجاز، كما يظهر في المخططات والمشاريع والبحوث.

2- مستويات الكفاءة: أورد زيتوني وآخرون¹¹⁵ ثلاثة مستويات من الكفاءة حسب فترات التعلم:

- الكفاءات القاعدية: تعد مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح ما سيفعله المتعلم، أو ما سيكون المتعلم قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة، وتعد أساس بناء التعلم، فإذا أخفق فيها المتعلم فإنه سيواجه صعوبات في بناء الكفاءة اللاحقة

114- عبد العزيز عميمر (2005)، مقارنة التدريس بالكفاءات، منشورات ثالة، الأبيار: الجزائر، د.ط، ص 18-19.

115- زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج، عطا الله أحمد (2009)، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون: الجزائر، ص 70-71.

- الكفاءات المرحلية: تتحدد بالمستويات الوسطية للمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها، وبالوضعيات التي في إطارها تمارس هذه الكفاءة، فممارسة مجموعة من هذا النوع من الكفاءة سيؤدي إلى الكفاءة الختامية.

- الكفاءات الختامية: تعد حوصلة لسنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية، حيث تتحقق بتحقيق الكفاءات المرحلية البنائية لها.

03. مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ أوردها رمضان خطوط (2016)؛ نذكر منها¹¹⁶:

- مبدأ البناء: ربط المكتسبات الجديدة للمتعلم بالمكتسبات القبلية له؛ بالتالي لا بد من أن تكون المكتسبات السابقة ممهدة للاحقة، كما ان الجديدة لا يمكن أن تسلم في فراغ، بالتالي لا بد من الاعتماد على المخزون السابق لاستحضاره واسترجاعه في المواقف الجديدة.
- مبدأ التطبيق: ترتكز الكفاءة على ركيزة أساسية وهي القدرة على اتخاذ موقف في وضعية ما، من هذا المنطلق تحرص الكفاءة على الممارسة الفعلية ونشاط المتعلم حتى يتم التحكم فيها.
- مبدأ التكرار: تشجيع المتعلم وتوجيهه نحو التفاعل مع وضعيات مماثلة ومقاربة (أحيانا نفسها)، حتى يصل إلى التحكم في متغيرات الوضعية والتصرف بطرق مناسبة وسريعة.
- مبدأ الإدماج: تمازج الوضعيات وترباطها ببعضها لتشكل بذلك خبرات جديدة وقدرة على توظيفها في وضعيات أخرى مغايرة، غير أن لها روابط بكفاءات سابقة.
- مبدأ الترابط: اكتشاف المتعلم للتقاطعات المشتركة بين مختلف أنشطة الموضوع "التعلم، التعليم، التقويم" لبلوغ الكفاءة المرصودة نهاية الموضوع أو المقطع أو الميدان.
- تسهيل التقارب بين المواد (الاندماج)
- توفير سياق للتكوين العام: تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تنظيم التكوين، لذا فبرنامج التكوين في هذا الإطار يركز على تنمية الكفاءات المكتسبة في وضعيات مختلفة من الحياة اليومية، كما يؤكد على منطق دمج معارف مواد مختلفة في حل إشكالية ما.

116- رمضان خطوط، تقويم الأداء في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد: 11 ديسمبر 2016، جامعة محمد بوضياف، المسيلة ص 134-135.

➤ تسهيل البيداغوجيا الفارقة: يملك التلميذ مجموعة من المعارف الشخصية ذات طبيعة فكرية، اجتماعية، وجدانية عند وصوله إلى المدرسة، فعلى المدرسة أن تعترف بهذه الجملة من الكفاءات وتسعى لتنميتها في الاتجاه الصحيح.

3- مفهوم تجنيد الموارد: تسخير مع استعداد لأجل حل وضعية مشكلة ما، ويشترط في الوضعية أن تكون مركبة، فقد يتمكن التلميذ من حل وضعيات مختلفة، ولكن لما نضعه أمام مشكلة جديدة تتطلب منه تجنيد كل موارده يفتشل في حلها وعندئذ نقول أن الكفاءة لم تتحقق.

4- مفهوم القدرة: التمكن من القيام بفعل أو استظهار أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، والقدرة تعبير على الكفاءة وهي غير مرتبطة بمضامين مادة؛ بل تشارك في تنميتها مواد مختلفة، كما يمكن استثمارها في وضعيات مختلفة¹¹⁷ وتتميز القدرة بأنها تعطي ممارسة النشاط الآن، أما الاستعداد فهي قدرة كامنة تحتاج إلى كشف وتدريب.

5- مفهوم المهارة: جملة منظمة وشاملة لنواتج تعليمية تسمح بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية، مهنية) وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد، وتتسم عموماً بالسهولة والدقة في الأداء¹¹⁸

04. المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج: الإدماج هو السيورة التي يربط بها المتعلم معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بنية عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة، بالتالي يمكن إدماج (محتويات، نشاطات..) وتجنيد (قدرات، معارف، مختلف الموارد..) المتعلم من اكتساب كفاءة تعد نتاج مع وضعية ما.

❖ أساليب الإدماج: تتم أساليب الإدماج حسب Xavier Rogiers¹¹⁹ وفق الآتي:

➤ الإدماج داخل المادة الواحدة: يتضمن ثلاثة نماذج:

- نموذج التجزئة Fragmentation: حيث تقدم فيه المادة بشكل متقطع.
- نموذج الاتصال Connexion: يتم فيه الربط بين الأفكار والمفاهيم الخفية في نفس الميدان.

117- عبد العزيز عميمر (2005)، مرجع سابق، ص38.

118- عبد العزيز عميمر (2005)، المرجع السابق، ص42.

119- فريد حاجي (2005)، مرجع سابق، ص12-13.

- نموذج الدمج Emboîtement: تستغل فيه مختلف أبعاد المفهوم أو الفكرة داخل ميدان واحد.
- الإدماج بين مواد متعددة: يتم في خمسة نماذج:
 - نموذج التسلسل Enchaînement: فيه تعالج الميادين بصفة منفصلة، والمحتوى بأسلوب تعاقبي.
 - نموذج التداخل Chevauchement: فيه تبرز المفاهيم والمواقف والمهارات المشتركة بين مادتين.
 - نموذج المخطط المفاهيمي Schéma Conceptuel: يتم استغلال نفس الموضوع في مادتين.
 - نموذج الخيط الموصل Fil Conducteur: الذي يقود إلى ظهور المهارات الأساسية (مهارات ذات علاقة بالتفكير، علاقات اجتماعية...) التي تخص كل المواد.
- النموذج المندمج Modèle Intégré: فيه تتمحور المواضيع المشتركة بين المواد حول مفاهيم تتداخل فيما بينها.
- التركيز على المتعلم: يشمل نموذجين¹²⁰:
 - نموذج الانغماس Immersion: حيث يقوم المتعلم بفحص وغرلة المحتوى، بما يلبي حاجاته وكفاءاته، دون تدخل من المدرس إلا نادرا.
 - نموذج التشابك Résautage: حيث يقدم منهجا متعدد الأبعاد، أين يكون المتعلم مسؤولا على إدماج معارفه، وتثبيت شبكاته المعلوماتية الخاصة على مستوى الموارد والأشخاص.
- من خلال بيداغوجيا الإدماج؛ يقاد المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية، وروابط المواد بخبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من ناحية أخرى؛ أي:
 - يعطي معنى للتعليمات التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له، وذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا.
 - يتمكن من القدرة على التمييز بين ما هو ثانوي وما هو أساسي والإلحاح على هذا الأخير، لكونه ذا فائدة في حياته اليومية، أو لأنه يشكل أسسا للتعليمات التي سيقدم عليها.
 - يتمرس على استعمال وتوظيف معارفه في الوضعيات المختلفة، وعدم حشو ذهنه بمعارف كثيرة.

- يركّز على تأسيس روابط بين معارفه والقيم، وبين غايات التعلم، كأن يكون مثلاً مواطناً مسؤولاً، عاملاً كفؤاً، شخصاً مستقلاً..
- يقيم روابط بين مختلف الأفكار التي اكتسبها، واستغلالها في البحث عن إجابات للتحديات الكبرى لمجتمعه، وما يضمن له التجنيد الفعلي لمعارفه وكفاءاته.

05. الوضعية التعليمية والإدماجية والتقويمية:

أ. الوضعية التعليمية:

❖ مفهوم الوضعية التعليمية (المشكلة):

- "تعني وضع المتعلم أمام سلسلة من القدرات التي ينبغي أن يتّخذها لبلوغ هدف اختاره بنفسه، أو اقترحه عليه مدرسه، إضافة إلى ذلك؛ فإن ما يُميّز الوضعية التعليمية هو انتظامها حول عائق ينبغي التغلب عليه من طرف المتعلم، ويُستحسن أن يكون العائق واضحاً ومحدّداً، كما يشترط في الوضعية المشكلة أن تتميز بالمقاومة الكافية التي من شأنها تحفيز المتعلم على استثمار مكتسباته السابقة وتمثلاته، وإعادة النظر فيها، وإلى امتلاك أفكار جديدة في نفس الوقت"¹²¹
- وضعية بيداغوجية يعالج فيها المتعلم مشكلة أو وضعية إشكالية، وهي وضعية تتطلب توظيف مكتسبات وقدرات ومهارات ويقوم بأداء مهمة محددة: انجاز معين، حل مشكلة، باستغلال واستثمار ما يتوفر عليه من سندات ووسائل عمل"¹²²

❖ معايير بناء وضعية تعليمية: تتطلب الوضعية التعليمية مجموعة حتى يكون لها دلالة في عين المتعلم ومن هذه المعايير؛ الآتي:

- أن تكون مرتبطة باهتماماته الحالية.
- أن تضعه امام تحد معرفي.
- أن تكون محفزة على التفكير.
- أن يستفيد منها مباشرة في معالجة وضعيات مشابهة.
- أن تضع المعارف في سياقها وتجعله واعياً بأهميتها.

121- خميري سارة، كنانة فوزي، التقويم في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 50، ديسمبر 2018، ص 84.

122- مجموعة مؤلفين، دليل الأستاذ إلى الجغرافيا- التربية الإسلامية - التربية المدنية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 20

- أن تدفعه لاكتشاف حدود المجالات التطبيقية لتلك المعارف.
- أن تمكنه من إجراء مقارنة بين الجانب النظري والتطبيقي.
- أن يسعى لاستثمار المواد التعليمية في حل مشكلة معقدة.
- تمكنه من تقييم معلوماته، ويقارن بين ما تعلمه وما بقي له أن يتعلم.

❖ خصائص الوضعية التعليمية:

- أن تكون إدماحية؛ أي أنها وضعية تمثل صعوبة بما تضمنه من معلومات ضرورية وأخرى دخيلة، كما تتطلب توظيف معلومات سابقة أو مكتسبات قبلية.
- أن تكون ذات منتوج منتظر؛ يمكن تحديد المنتوج المنتظر من التلميذ أو الفوج بدقة: نص، مقال، تقرير، رسم تخطيطي، حل مشكل..
- أن لا تكون تعليمية: يكون للأستاذ فيها دور الموجه فقط، ويترك للمتعلم المبادرة في التمرس بالأنشطة المختلفة.

❖ مكونات الوضعية التعليمية: تتكون الوضعية التعليمية من¹²³:

- السند: مجموعة عناصر مادية مقترحة على المتعلم (نص مكتوب، مخطط توضيحي، مشاهد صور، رسم بياني، خرائط..)، يتضمن:
- ✓ السياق: المحيط الذي ننجز فيه المهمة التي تتضمنها الوضعية.
- ✓ المعلومات: تامة أو ناقصة، مفيدة، دخيلة حسب الحالات.
- ✓ الوظيفة: تحديد الهدف من النشاط المطلوب إنجازه.
- المهمة: التنبؤ بنتائج النشاط أو العمل المنجز.
- التعليم: مجموع توصيات عن طريقة العمل المطلوب.

123- مجموعة مؤلفين، دليل الأستاذ إلى الجغرافيا- التربية الإسلامية - التربية المدنية، مرجع سابق، ص 21.

ب. الوضعية الإدماجية:

❖ مفهوم الوضعية الإدماجية:

- "يُعتبر الإدماج سيرورة لتعبئة المكتسبات الجزئية، وتعد الوضعية الإدماجية من زاوية المقاربة بالكفاءات؛ وضعية مركبة ومهيأة لتُستغل عند نهاية مقطع من التعلّيمات الجزئية، حيث تصاغ الوضعيات الإدماجية لتُمكن المتعلم من تعلم إدماج المكتسبات والتحقق من قدرته على ذلك، ومن جهة أخرى تسمح للمعلم بتقويم قدرة المتعلم على الإدماج ومستوى تحكمه في المضامين والمهارات والقدرات التي أرسّتها مقاطع التعلّيمات الجزئية"¹²⁴

- عرف كزافيي روجيرس X.Rogers: "الغدماج بأنه "عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى، وهو في نظره يتشكل من ثلاثة مكونات أساسية هي: الترابط ويقصد به نسج المتعلم لشبكة بين العناصر المطلوب إدماجها، ومفصلة العناصر وتحريكها، وذلك من أجل استثمار المكتسبات، وأخيرا الاستقطاب حيث يقصد به أنّ التحريك إنما يكون لتحقيق هدف حتى يصبح له معنى"¹²⁵

❖ خصائص الوضعية الإدماجية:

- أن تكون قريبة أو مشابحة للوضعيات المعيشة في الواقع الحياتي.
- أن يتمكن المتعلم من إدماج مكتسباته القبلية التي تمّ تناولها داخل القسم؛ كتقويم تكويني -أداة التقويم فيها تعتمد على ملاحظات الأستاذ-
- تعد وضعية تقويم، تستعمل في تقويم الكفاءة المستهدفة وتعالج بشكل فردي بمساعدة الأستاذ أو بدونه.

124- لطيفة العبيدة، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص27.

125- روجيرس كزافيي وآخرون، ترجمة بوتكلي لحسن (2005)، بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص50-51.

ج. **الوضعية التقويمية:** يقصد بالوضعية التقويمية؛ معرفة مدى اكتساب المتعلم للمعرفة، وقدرته على توظيفها واستثمارها والاطلاع على مسار الإجراءات المستعملة، لتتوج بإصدار قرار مثل انتقال المتعلم إلى مستوى أعلى.. أو يوجه حسب الملمح الذي أظهرته قدراته في بعض المواد¹²⁶

من منطلق أن الكفاءة كل متكامل لا يقبل التجزئة وأتينا نهتم بتكوين المتعلم كيف يتعلم؛ فمن الطبيعي ألا يكون تقويم مكتسبات المتعلم تقويما جزئيا لبعض العناصر المكونة للكفاءة، بل يجب أن يكون تقييما شاملا للكفاءة، ويعني الأمر تقويم ما إذا كان المتعلم ذا كفاءة أم لا، فالكفاءة لا تقبل التجزئة.

❖ **أهداف التقويم:** أشار مجموعة مؤلفين¹²⁷ إلى ثلاثة أنواع من التقويم:

➤ **توجيه التعليمات:** تقويم الكفاءات المكتسبة في بداية السنة لتشخيص الصعوبات ومعالجتها، ضمانا لعملية البناء التدريجي.

➤ **تعديل التعليمات:** يتم خلال السنة الدراسية، يهدف إلى تحسين التعليمات وتطويرها كتقويم تكويني يخلص استدراك النقائص أثناء المسار التعليمي.

➤ **إشهاد التعليمات:** يقصد به مدى اكتساب التلميذ للكفاءات الدنيا لمواصلة التعليم في السنة الموالية.

بعد عرض المقاربة بالكفاءات والمفاهيم المتضمنة فيها، نجد أنفسنا أمام متغير رئيس في الدراسة وهو الأنشطة التعليمية التعليمية، لذا خصصنا الجزء الثاني من الفصل لتقديم هذا المتغير تقديمًا شاملا من جميع نواحيه التي يمكن أن تساهم في دراستنا هذه.

126- Ministère de L' éducation national (2009). Guide méthodologique évaluation Pédagogique.

ONEFD. P227

127- مجموعة مؤلفين، دليل الأستاذ إلى الجغرافيا-التربية الإسلامية -التربية المدنية، مرجع سابق، ص23.

ثانياً: الأنشطة التعليمية التعليمية "الخبرات التعليمية"

تتطلب نواتج التعلم التي تعكس فهما عميقاً؛ أنشطة تعليمية توجب على الطلبة الانهماك في معالجة المعلومات الجديدة والتأمل فيها، بتوظيف مهارات عدة؛ منها "مهارات التفكير التحليلي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي..."، لذا على أنشطة التعلم أن تتماشى مع أهداف المحتوى المعرفي، ومع طرق التدريس، كما عليها أن ترتبط بالخبرات السابقة للتعلم "مضامين وطرق"، ولا يكفي ذلك حتى نحكم على جدواها؛ إذا لم تكن فعالة ولها أثراً واضحاً في المتعلم؛ أي تمس شخصية المتعلم في واقعه وتستثمره في موقفها التعليمي التعليمي... في هذا الجزء من الفصل؛ سنعمد إلى إبراز مفهوم الأنشطة التعليمية التعليمية وخصائصها ومزاياها وأنواعها ومعايير اختيارها "محكات" وتنظيمها والنظريات النفسية التربوية التي تستند عليها.

01. مفهوم الأنشطة التعليمية التعليمية Teaching Activities:

- يرى عزيز أن الأنشطة التعليمية التعليمية "ممارسات وأفعال يقوم بها التلاميذ تحت توجيه وإشراف المعلم، والتي يمكن من خلالها اكتساب بعض الجوانب المعرفية المرتبطة بالتحصيل، وبعض أنماط التفكير الابتكاري، وبعض القيم والاتجاهات والعادات المرغوب فيها، وتتمثل صور الأنشطة المدرسية في: الألعاب التربوية، تمثيل الأدوار، القراءة الحرة، المسابقات، الألغاز والأحاجي..."¹²⁸
- يرى بيذم وشارب Beetham & Sharpe أن الأنشطة التعليمية التعليمية "تفاعل محدد للتعلم مع الآخرين باستخدام أدوات وموارد محددة موجهة نحو نتائج محددة، ومن المهام التي يقوم بها في سبيل تحقيق النتائج المرجوة، قد تشمل البحث عن سلسلة من الموارد وتولييفها من الويب، أو المساهمة في "مقابل وضد" في منتدى المناقشة، أو معالجة البيانات في جدول بيانات، أو إنشاء تقرير جماعي في موقع wiki، أو تلخيص النقاط البارزة في البودكاست"¹²⁹

128- مجدي عزيز إبراهيم (2009)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة: مصر، ط1، ص167.

129 - Helen Beetham and Rhona j Sharpe (2013). Rethinking pedagogy for a digital- designing for 21st Century Learning. Edition: 2nd. Publisher: Routledge.

موقع https://www.researchgate.net/publication/295401575_An_Introduction_to_Rethinking_Pedagogy

pdf الكتاب في نسخة

- يرى باتيستا ومورايس وراموس Batista & Morais & Ramos أن الأنشطة التعليمية "تمكين لاعتماد مضمون في مناهج جديدة خاصة بالتعليم والتدريب، والتي تتميز بشكل أساسي بمزيد من المرونة في المكان والزمان، والانفتاح على جماهير جديدة وأنماط التعلم، والتي تظهر في التوافر المتزايد للبرامج القائمة على التعلم الإلكتروني، وهذا الاستخدام التكنولوجي ضرورة ونتيجة للتطورات التربوية الجديدة"¹³⁰
- "الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلم؛ حيث يشارك فيه برغبته في سبيل إنجاز هدف ما وإشباع حاجاته وفق خطة مقصودة ومخططة، لها أهدافها، وهو بذلك ليس منفصلاً عن المنهج الدراسي، بل يعتبر جزءاً من عناصره في ظل المفهوم الحديث للمنهج، ومنه ما هو حر ومنه ما هو موجه، بهدف إثراء أجزاء معينة من المنهج"¹³¹
- "مهام مصممة لتنمية فهم ومعارف ومهارات الطلبة المحددة في أهداف المحتوى، وتساعد على فهم ومعالجة المعلومات والمهارات الجديدة وممارستها والاحتفاظ بها ونقلها"¹³²
- "التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية في البيئة التي يعيش فيها، تمثلاً للخبرات التي يتم تخطيطها وتنفيذها من جانب المدرسة، بما فيها مجموع الفرص الاجتماعية والفروق الفردية ومستوى الاستعداد وطرق المعالجة..¹³³

130 – Joao Batista and Nidia Salome Morais and Fernando Ramos (2016). Handbook of Research on Engaging Digital Natives in Higher Education Settings (pp.280-303) Chapter: 13 Publisher: IGI Global Editors: Margarida Pinheiro, Dora Simões.

https://www.researchgate.net/publication/312587255_Researching_the_Use_of_Communication_Technologies_in_Higher_Education_Institutions_in_Portugal. pdf موقع الكتاب في نسخة.

131- مجدي عزيز إبراهيم (2009)، مرجع سابق، ص167.

132- كارول آن توملنسون وآخرون، ترجمة: عبد الله بن محمد الجفيمان وتيسير محمد الخزاعلة (2013)، المنهاج الموازي، دار المسيرة، عمان: الأردن، ط1، ص92.

133- جودت احمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم (2004)، المنهاج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان: الأردن، ط4، ص282.

من المفاهيم السابقة فإن الأنشطة التعليمية التعليمية المرصودة في هذه الدراسة هي الخبرات التعليمية التعليمية التي تبني على أساسها مدارك المتعلم "معارف، مهارات.." في المنهج التربوي المقدم للمتعلم، فهي الأساس والجوهر بالنسبة للمواضيع أو الوحدات المقدمة للمتعلم ولا يتم التعلم إلا بها، كما أن بناءها يحتاج لتخطيط عميق - يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل المحيطة والذاتية - وصياغة سليمة شاملة حتى تؤدي الغرض الذي وجهت له، وبهذا نستبعد من الدراسة الأنشطة التعليمية التي تندرج تحت المفهوم القديم للنشاط، والمقصود به الأنشطة المدرسية سواء الصفية أو اللاصفية التي تعد مدعمة لمكتسبات المتعلم حيث يمكن الاستغناء عنها، وتتم عملية التعلم ولو بنسبة.

02. تطور مفهوم الأنشطة والخلفية النظرية لها:

1- تطور مفهوم الأنشطة التعليمية التعليمية "الخبرات التعليمية": يمكن اختصار هذا التطور وعرضه في المراحل الآتية رغم عدم قدرتنا على ضبط سيرونة تسلسلية:

المرحلة الأولى: "التلقي والإلزام بالإنجاز" استخدام مفاهيم أخرى منها "التمارين، الواجبات، الأمثلة، المشكلات.." تدل على الواجبات التعليمية التي ينبغي أن ينجزها المتعلم خارج الفصل الدراسي، كما استخدم "التسميع" ليدل على الاستجابات الشفهية باعتبار المتعلم يتلقى تلقينه من المعلم "وعاء المعرفة".

المرحلة الثانية: "التركيز على نشاط المتعلم" على إثر آراء جون ديوي وتربويين آخرين؛ تمّ الاهتمام بفاعلية المتعلم في موقف التعلم، ودور المعلم كمشجع ومرشد ومعزز له، في سنة 1925 تمّ استخدام مصطلح "الأنشطة التعليمية" من المنظرين في مجال التربية والتعليم، وهو مصطلح يشير إلى ركائز الموقف التعليمي، فظهر بذلك "أنشطة القراءة، أنشطة المعامل، أنشطة البرنامج اليومي والأسبوعي والسنوي"، بعدها ظهر إعادة النظر في خلفية الأنشطة التعليمية حتى يتم تحقيق مكتسبات مشتركة ذات تفسير متقارب بين المتعلمين وذلك سنة 1935، وهذا بسبب التفاوت الملاحظ في خبرات المتعلمين أو في طريقة توظيفها.

المرحلة الثالثة: "حركة المشروعات 1910" حثت على تطبيق المعارف المتحصل عليها في الميدان الواقعي، ويعد هذا تغيرا في فلسفة الخبرات التعليمية؛ أي التحول من الاكتفاء بالاكْتِسَاب النظري إلى التجسيد الميداني الواقعي لتلك المكتسبات، وقد ثمن هذه الخطوة تطور التكنولوجيا وظهور الوسائل والأدوات المساعدة "الوسائط

المتعددة، أدوات المعامل والمخابر.."، لتتسارع وتيرة الترجمة الواقعية للمعارف إلى التركيز على الفروق الفردية وشخصية المتعلم، وذلك بداية من 1950، نتيجة عامل الدراسات النفسية والتربوية الميدانية التي كان لها تحول من بحوث التنظير إلى بحوث الفعل، من خلال توظيف أدوات الملاحظة والمقابلة والاستبيانات والمقاييس.. مع التحليل الكمي لها، إضافة إلى عامل تبادل الخبرات بين الثقافات المتعددة التي غدت تجمعها فصول مشتركة، دون اعتبار للعرق أو الجنس أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ما أثر على تفكير المتعلم واهتماماته وميولاته.

المرحلة الرابعة: "التعلم للحياة" اعتبار المدرسة هي الحياة لا أنها تعد المتعلم للحياة، حيث تغير مفهوم الأنشطة التعليمية، لتغدو مشكلات واقعية تستدعي تجنيدا حقيقيا للقدرات والمكتسبات السابقة للمتعلم حتى يستطيع الخروج فيها بحلول، لهذا أصبح التخطيط عميقا للموقف التعليمي انطلاقا من السؤال: ماذا سيعني النشاط للمتعلم؟ وكيف تكون إجابته تجاهه؟ وهذا الواقع في ظل تنامي مشتتات التعلم وتوافرها بطرق جعلت بيئة التعلم تحتاج إلى تطوير وتحسين مستمر، بإدراج التكنولوجيا ونتائج البحوث الجديدة في كل حين، حتى نضمن بيئة تعلم مثيرة جالبة للمتعلم لا منفرة له.

2- الخلفية النظرية لأنشطة التعلم: تساهم النظريات في تفسير الطريقة التي يتعلم بها المتعلم، كيف يستدخل معارف ويستدمجها ضمن بنيته الذهنية والوجدانية والمهارية، أي هل تعلم من خلال المثير والاستجابة؟ أم تعلم بالمنطق الكلي (من الكل إلى مجموعة الأجزاء)؟ أم تعلم ببناء المعرفة والتكيف معها (التوازن) وفقا للمرحلة العمرية والخصائص النمائية؟ أم تعلم من خلال الاندماج الاجتماعي والعلاقات التي تربط معلم بالمتعلم أو جماعة الأقران؟

من هنا نجد أنفسنا أمام تفسيرات متعددة للطريقة التي يستوعب بها المتعلم ويفهم ويتعلم بها، وهي طرائق ونظريات متكاملة إجمالاً، وقد تتناقض في بعض التفاصيل؛ غير أنها تبقى مقاربات تفسيرية، وفي هذا الصدد يقدم "جواد" خمسة تصورات نظرية؛ تتمثل في¹³⁴:

134- حناي جواد، نظريات التعلم، شبكة الألوكة www.alukah.net 2020/09/10، 11:30، ص 13-19.. بتصرف.

<https://www.alukah.net/web/hanafijawad/11195> / موقع صاحب الكتاب ضمن شبكة الألوكة، الكتاب في نسخة word

❖ **التصور السلوكي للتعلم:** "واطسون Watson، بافلوف Baflove، سكينر Skinner" التعلم هو عملية إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه المثير، والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات فتعطي بذلك استجابات الحركة، وعلى هذا الأساس يتم بناء المواقف التعليمية والتعلمية بتحديد مقاطع الاستجابات الإجرائية وضبط صيغ الدعم المباشر وفقا لكل من محدد؛ "الإثارة، العرض النسقي للمادة، التناسب والتكيف، التعزيز الفوري".

❖ **تصور الجشطالت للتعلم:** فرتايمر Wertheimer وكوفكا Kofka وكوهلر Kohler تُعنى بكل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، حيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط دنيا هي فيما بينها من جهة، ومع الكل ذاته من جهة أخرى؛ فكل عنصر أو جزء في الجشطالت له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل، لذا يرتبط التعلم لديهم بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، حيث إدراك حقيقة المجال وعناصره المكونة له، والانتقال من الغموض وانعدام المعنى إلى فهم مبادئ التنظيم والحصول على الوضوح والمعنى، ويعتبر بذلك النمط النموذجي للتعلم.

اعتبرت الاستبصار شرط التعلم الحقيقي، حيث إن بناء المعرفة واكتساب المهارة ليس إلا النتيجة المباشرة لإدراك الموقف واستبصاره؛ الفهم وتحقيق الاستبصار يفترض إعادة البنية، وذلك بالفعل في موضوع التعلم من خلال تفكيكه وتحليله وإعادة بنائه؛ والتعلم وفق الجشطالتيين يقترن بالنتائج، إذ حسب كوهلر؛ تعد النتائج ما هي سوى صيغ الضبط والتعديل والتقويم اللازمة للتعلم؛ ذلك أن الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي؛ مقابل ذلك فالاستبصار حافز داخلي قوي يَنبُت عن تفاعل إيجابي مع موضوع التعلم. ولعل المثال الأبرز على مدى استفادة البيداغوجيا من النظرية الجشتالية يتجسد فيما يدعى بالطريقة الكلية في تدريس اللغة méthode globale وهي الطريقة التي ابتدعها البيداغوجي البلجيكي أوفيد ديكرولي O.Decroly.

فبالاعتماد على قوانين الإدراك كما وردت في النظرية الجشتالية تمكن هذا الباحث من تصميم طريقة في التدريس جعل منها بديلا تعليميا للطريقة التجزئية التي اعتادت المدرسة أن تقدم بواسطتها دروس القراءة والكتابة.

❖ **التصور البنائي للتعلم:** تعتبر نظرية التعلم البنائية (أو التكوينية) من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصاً مع جان بياجي Jean Piaget، الذي حاول انطلاقاً من دراساته المتميزة في علم النفس الطفل النمائي أن يمد التربية بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية. فحسب بياجي فإن التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار، كما أنه سيرورة استيعاب الوقائع ذهنياً والتلاؤم معها في نفس الوقت، كما أن سبق الذكاء العملي الإجرائي للذكاء الصوري النظري يداغوجياً يؤدي إلى عدم التمكن من بناء المفاهيم والعلاقات والتصورات، ومن هنا فعلينا تبني الضوابط الآتية في عملنا التربوي والتعليمي:

* جعل المتعلم يُكوّن المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالتها عن طريق التلقين.

* جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزياً.

* جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي.

- يجب تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الرياضية بشكل يوازي تطور المراحل النمائية لسنوات التمدرس.

- إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات واتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار.

- تدريب المتعلم على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة.

- اكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي¹³⁵.

❖ **التصور المعرفي للتعلم:** اهتمت المعرفية بتعويض السلوك بالمعرفة كموضوع لعلم النفس، تجاوزاً للمفهوم الكلاسيكي لعلم النفس كعلم للسلوك يركز على دراسة السلوك كأنشطة حسية حركية خارجية؛ والتي يمكن ملاحظتها موضوعياً وقياسها في إطار نظرية المثير والاستجابة، من خلال إقصاء الحالات الذهنية الداخلية، حيث أخذت الدراسات السيكلولوجية الحديثة على عاتقها دراسة الحالات الذهنية للفرد، فأصبحت المعرفة هي الظاهرة السيكلولوجية بامتياز، لأنها خاصة بالذهن إما كنشاط (إنتاج المعرفة

135- موقع تعليم جديد "أخبار وأفكار تقنيات التعليم" النظرية البنائية". <https://www.new-educ.com/theories->

واستعمالها) وإما كحالة (بنية المعرفة) فأصبح موضوع على النفس هو المعرفة عوض السلوك، وحيث إن المعرفة تُمثِّلُ ذهني ذات طبيعة رمزية، أي حدث داخلي لا يمكن معاينته مباشرة، بل يمكن الاستدلال عليه واستنباطه من خلال السلوك الخارجي اللفظي أو الحس - حركي.

كما أنه من الأفكار الأساسية لهذه المدرسة، كون التفاعل بين الفرد والمحيط -خصوصا أثناء التعلم- هو تفاعل متبادل، إذ أن السيكلوجيا المعرفية هي سيكلوجيا تفاعلية بالأساس، لأنها تجمع بين بنية الذات وبنية الواقع في عملية معالجة المعلومات، يحول بموجبها الإنسان/الفرد المعطيات الخارجية إلى رموز وتمثيلات ذهنية، حيث إن الذهن أو المعرفة تتغير بالمحيط والمحيط يتغير بالمعرفة، حيث ليس هناك معارف من دون سياق واقعي تُنتَجُ وتُسْتَعْمَلُ فيه، وليس هناك محيط بدون معارف تنظمه وتعطيه معنى (تدخل الذات)، وعلى هذا المنطلق؛ فإن التعلم والنمو حسب الاصطلاح الكلاسيكي لعلم النفس، أصبح مع المدرسة المعرفية يسمى باكتساب المعارف، ويتلخص مفهومها للتعلم في أن:

- التعلم هو تغير للمعارف عوض تغير السلوك، أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد.
- التعلم هو نشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والاستنباط.
- التعلم لا يكمن فقط في إضافة معارف جديدة (الكم) بل كذلك في تشكيلها وتنظيمها وتشكيلها في بنيات (الكيف) من قبيل: الفئة، الخطاطة، النموذج الذهني، النظرية..
- التعلم يكون تابعا للمعارف السابقة، لأنها تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد لاحقا.
- التعلم هو نتيجة التفاعل المتبادل بين الفرد والمحيط، حيث المعرفة تتكون وتبنى بفضل نشاط الذات ونتيجة لهذا النشاط.

❖ **التصور السوسيوبنائي للتعلم:** فيكوتسكي Vykotsky، فليب جونيور Philip Junior تبنى المعارف اجتماعيا من طرف المتعلم ولفائده، حيث يبني وبكيفية نشيطة معارفه من خلال سياق قائم على التفاوض وإعطاء المعنى، كما يرى أصحاب هذه النظرية بأن المتعلم لا يطور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره، أي في إطار التفاعل مع الجماعة أو الأقران.

تعتبر السوسيوبنائية من أهم الأسس النظرية التي قامت عليها المقاربة بالكفاءات كمقاربة حديثة معتمدة في أغلب بلدان العالم، حيث تعطي الأولوية للعمليات التي تجري داخل الإنسان كالتفكير واتخاذ

القرار وحل المشاكل، كما أن التعلم لا يحققه الذات بمفردها ولا يوجد داخلها، بل إن المعارف والمهارات والقدرات والخبرات موجودة في المحيط الخارجي، وعلى الطفل أن يتفاعل مع المحيط في إطار الأنشطة الفصلية، بالتالي؛ فالفرد المنعزل لا يمكنه الحصول على المعرفة مادامت البنيات المعرفية في الأصل عمليات اجتماعية والتي تتحول إلى عمليات سيكولوجية ذاتية وشخصية من خلال الفعل والمشاركة في نشاط الجماعة. ومن زاوية أخرى تتفق مع البنائية في تأكيدها على أن المتعلم هو صانع المعرفة وباني التعلم، وتختلف معها في كونها تولي أهمية أكبر لدور تفاعل المتعلم مع أقرانه ومعلمه في تسريع عملية النمو المعرفي، يعني أن للتفاعلات الاجتماعية والأقران والاحتكاك والسياق الاجتماعي أهمية بالغة في الموضوع، فالمعارف مُوطَّنة ومبنوثة في سياق اجتماعي وهو الضامن للتعلم والفهم والربط والمقارنة، والكفاءات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات (والوضعيات ذات سياق اجتماعي بالضرورة).

بالتالي؛ لم يعد الأمر يتعلق بتعليم مضامين معزولة مبتورة عن أي سياق (مثل مساحة منحرف، جمع الكسور، طرق الحساب الذهني، قاعدة نحوية، تصريف صنف من الأفعال... إلخ)، وإنما أصبح الأمر متعلقا بتحديد وضعيات يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية كفاياتهم حول المضامين المدرسية، حيث لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته، بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة وضعيات تحتل نفس مرتبة الموارد الأخرى، وبهذا تنطلق المقاربة من ثلاثة أسس:

أ - البعد البنائي لسيروية تملك المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة.

ب - البعد التفاعلي لهذه السيروية نفسها، حيث الذات تتفاعل مع موضوع معارفها، والمراد تعلمها.

ج - البعد الاجتماعي (السوسيولوجي) للمعارف والتعلم حيث تتم في السياق المدرسي (وضعيات)، وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعية معينة.

لهذا فالتعلم عند "فيكوتسكي" يتحقق من خلال لحظتين حاسمتين:

- اللحظة الأولى: وتمثل زمن تدخل الراشد لإطلاق شرارة التعلم الذي يعجز التلميذ عن تدشينه بمفرده، فإذا اختار الراشد الوقت المناسب وكان فعله مناسبا، فإن الطفل يتمكن من الاشتغال منفردا بتوظيف مكتسباته.

- اللحظة الثانية: تسمى لحظة النمو المتمثلة في تدخل السيوروات الفردية الداخلية في عملية استبطان

المقولات الاجتماعية، الثقافية والمهارية والمعرفية لتستوعبها داخليا.

تستند الأنشطة التعليمية التعليمية على خلفية النظريات السابقة "الأثر السلوكي، المعالجة المعرفية، الدور الاجتماعي"، لهذا فمهما يكن المحتوى المقدم للمتعلم؛ لا يكون ذا فاعلية وفعالية إلا إذا كان في إطار إيجابي نشط واجتماعي، به نضمن نواتج تعليمية تساهم في اندماج المتعلم مع المحتوى وفي بناء أمثل لمعارفه.

03. خصائص الأنشطة التعليمية التعليمية وأهميتها: تضيف الخبرات أو الأنشطة على عمل المدرس الحيوية والفعالية والنشاط، وتزيد من فرص نجاحه في التعامل مع التلاميذ من ناحية، ومع المادة التعليمية من ناحية ثانية، ويمكن تلخيص هذه الصفات والخصائص وأهمية استخدامها كما أشار إليها "سعادة، إبراهيم" ¹³⁶ في الآتي:

- تتصف الخبرات التعليمية التعليمية أو الأنشطة التعليمية بالتنامي أو التزايد في طبيعتها.
- تعمل كل خبرة تعليمية أو نشاط تعليمي على تحقيق هدف واحد أو أكثر من الأهداف التعليمية.
- يتم تنظيمها في خطوات متتابعة، تبدأ بالأمور أو الأشياء الخاصة، وتنتهي بالأفكار العامة أو الأساسية.
- يساعد التابع في الأنشطة أو الخبرات على إيجاد طرق مختلفة من التعلم، كما أن التنوع يثري أنماط التعلم؛ بل يشجع المتعلم على التعلم الإيجابي.
- يساعد التابع كذلك على التنظيم والتفسير، وعلى استمرارية التعلم عن طريق التخطيط الناجح لها، وذلك بربطها بما سبقها وما سيلحقها من خبرات أو أنشطة.
- يساعد التابع على الاهتمام بالأهداف التعليمية بمجالاتها الثلاثة "المعرفية، الوجدانية، النفس حركية".
- يعمل التابع على إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتطبيق المعلومات أو المهارات التي اكتسبوها، كما تسمح الخبرات أو الأنشطة المفتوحة النهاية منها بالتعلم الذاتي من جانب التلاميذ.

- تعمل الأنشطة أو الخبرات المتنوعة على إيجاد العديد من وجهات النظر والآراء في الموضوع الواحد، بينما تظهر الأخطاء أو نقاط الضعف إذا ما تم استخدام نشاط تعليمي فقط.

04. الوظائف الأساسية للأنشطة: تؤدي الأنشطة التعليمية والتعليمية مجموعة وظائف؛ أوجزها "راتب، أبو الهيجاء" في الآتي¹³⁷:

- ❖ تنمية المهارات المعرفية لدى المتعلم: تثير الأنشطة الاهتمام وتدفع للتساؤل، مما يعد بداية النشاط الفعلي، ويعد أسلوبا جيدا لتعليم الفرد كيفية التفكير.
- ❖ تنمية ميول المتعلم واتجاهاته وقيمه: تعمل الأنشطة على تهيئة مواقف جديدة تنتظم فيها الخبرات القديمة مع الجديدة، لتلتحم وتتجانس مجددا بطريقة ديناميكية حتى تنتظم قيم المتعلم وميولاته واتجاهاته مجددا وفق المستجدات.
- ❖ الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي: حتى يكون لما يتعلمه المتعلم معنى ودلالة ويثبت صدقه وصحته، لابد من تطبيقه وتجريبه وتمحيصه في الواقع الذي يعيش فيه الفرد.
- ❖ تنمية مهارات الاتصال والتوصل مع أطراف العملية التعليمية التعليمية والمادة التعليمية، ويعد بذلك النشاط عنصرا هاما في توفير فرص لممارسة مختلف أشكال الاتصال والتواصل والتدريب عليها.
- ❖ تعلم التخطيط والعمل ضمن فريق: لا تتم الأنشطة كما تمّ تحديدها بعيدا عن مفهوم التخطيط وضرورة التحلي بذهنية العضو في فريق، سواء فيما تعلق بالمشروعات أو الزيارات والمقابلات وورشات العمل.

05. محددات الأنشطة وشروط اختيارها:

- 1- محددات الأنشطة التعليمية التعليمية: للأنشطة التعليمية التعليمية محددات أساسية، تستدعي التقيد بها حتى نضمن تمثلا حقيقيا لها في الواقع؛ من هذه المحددات التي ذكرها "اللقاني"¹³⁸؛ الآتي:
 - فلسفة المنهج: يستند كل منهج على فلسفة معينة، يعني أن النشاط ونوعه يتحدد في ضوء تلك الفلسفة، فإذا كانت الفلسفة تعظم من محتوى المادة التعليمية، فهذا يؤدي إلى غياب النشاط المدرسي من خريطة العمل، أما إذا كانت تعطي أهمية لفاعلية المتعلم واستشارته في الموقف؛ فينتج عن ذلك ظهور أنشطة متنوعة.

137- عاشور راتب، أبو الهيجاء عبد الرحيم (2004)، المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1.

138- اللقاني أحمد (1989)، المنهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة مصر، ط1.

- نمط الإشراف السائد: يسهر الإشراف التربوي على متابعة العمل التربوي في المؤسسة، لذا لا يمكن تصور منهاج يختلف عن ذهنية المشرفين التربويين، توضيحاً لذلك؛ لا يمكن تصور منهاج مبني على المقاربة بالكفاءات في حين أن المشرف في زيارته الميدانية يركز على حجم المعلومات التي يقدمها المعلم للمتعلمين والمطالبة بنظام صامت في حجات الدرس، من هنا نستنتج أن المنهاج إذا كان على النشاط فتوقع معاينة المشرف لمدى توظيف المتعلم لخبراته في المواقف وإلى أن يكون الفصل الدراسي نشاطاً حيويًا حركيًا، بالتالي فالتكامل والتعاون بين الأطراف يعد محددًا أساسيًا وعاملاً حساساً به يُتفادى الوقوع في أزمات الخلافات البيئية بين الأطراف.
- اتجاه المعلم: لا يمكن تصور اتجاه المعلم في مسار والمنهاج في مسار، وللأسف فإننا نلاحظ لدى الكثير من المعلمين قناعات مغايرة تماماً عن تصورات المنهاج واستراتيجياته، فهناك الكثير من المعلمين متشبثين بقناعاتهم القديمة ويرون أنها الأمثل في العمل في حين أنها قد تجاوزها الزمن وغدت من الماضي، أمام هذا الوضع يستدعي من معتمدي منهاج الأنشطة التعليمية التعليمية تأهيل الإطار ومرافقته عن كتب ودون عواطف، حتى لا نصير إلى نتائج عكسية للمنظومة التربوية ككل، هذا من جهة. ومن جهة أخرى على المعلم أن يتحمل أعباء التخطيط والتنفيذ باعتباره المتحكم الأول في الأنشطة، وبه تتحقق النتائج المرصودة.
- عملية التقويم: التقويم مقارنة ما توصلنا إليه بالمنطلقات المنشودة التي حددناها في بداية العمل، أي رصد الفارق بين المخطط له وما تمّ أدائه فعلاً، مع عدم تكريس المعلم أدائه في معاينة ما تمّ تحصيله من معلومات ومعارف؛ حصراً لتغطية المقرر الدراسي دون رعاية لمسألة النشاط، لذا فعلى المعلم الاهتمام بجانب المهارات وغير ذلك من جوانب التعلم حتى يضمن تكويناً شاملاً متوازناً، ولا يتحقق ذلك إلا بالاهتمام بالأنشطة والتركيز عليها.
- الإمكانيات المتاحة: تعتمد الأنشطة في الأساس على مدى توافر الإمكانيات المادية والمعنوية، وفي غيابها تغدو الأنشطة محتويات فاقدة لروحها.

2- شروط اختيار الأنشطة التعليمية التعليمية: عند تحديدنا للأنشطة التعليمية، علينا مراعاة بعض

الشروط الأساسية حتى تؤدي الدور المنوط بها؛ ومن هذه الشروط ذكر كل من "محسن، الفتلاوي، هلالي"¹³⁹؛ الآتي:

- اقترانها بفلسفة المجتمع وأهدافه وامتدادها لاحتياجاته ومشكلاته، وتضمينها بالفلسفة التربوية المعتمدة.
- توافقها مع القدرات الفردية للمتعلمين "متعلمي مرحلة معينة" حتى يستجيبوا لها ويتفاعلوا معها، مع أخذ معيار الفروق الفردية بين المتعلمين بعين الاعتبار.
- العمل على تكافؤ فرص التعلم بين المتعلمين في القاعة الواحدة أو الأفواج التربوية المتعددة تحت نظام معين، لا أن يكون التركيز على فئة دون غيرها.
- انتقاء المحتوى الدراسي المناسب للفئة العمرية مع احترامه لمبادئ المجتمع وقيمه، بل استثماره لمورثه الثقافي والاجتماعي والتربوي.. في كل موضوع من المواضيع المقدمة للمتعلم.
- توفير بيئة خصبة وثرية للعمل تتوافر فيها جميع ضروريات العمل من موارد بشرية ومادية، لغرض القيام بالنشاط على أكمل وجه.
- توفير بدائل العمل "مخططات ب و ج" سواء فيما تعلق بالإطار المدرس في حالة غيابه، أو بالأدوات والوسائل "سليبيات التكنولوجيا والعتاد العادي والرقمي".
- إدراج أنشطة متنوعة ومتعددة في كل موضوع، حتى يجد المعلم والمتعلم فسحة في انتقاء الأنسب لهم وفق أسلوبهما التربوي، لا أن يلزما بنشاط لا يتوافق مع سماتهما الشخصية، حتى لا تقع في التكلف والتحمل والتجامل، بعيدا عن المغزى الأساسي للموضوع.
- تأهيل المعلم تأهيلا علميا ووظيفيا بطرق التكوين المستمر، حتى تحصل لديه القدرة على التحكم في بيئة العمل وفي جميع مراحلها؛ بداية بالتخطيط ونهاية بالتقويم؛ يتخلل ذلك المتابعة والتنفيذ.

06. أنواع الأنشطة وتصنيفاتها:

- 1- أنواع الأنشطة التعليمية التعليمية: تنقسم إلى ثلاثة أنواع من الأنشطة، أشار إليها "محمود، عرفة"¹⁴⁰ والمتمثلة في:

139- سهيلة محسن، كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي (2006)، المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجي النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان: الأردن، ط1، ص90.. بتصرف.

- الأنشطة المنهجية التعليمية التعليمية: تستخدم في التعليم والتعلم، لمساعدة المتعلم على النمو السوي المتكامل، يصطلح عليها الأنشطة الأكاديمية، وترد في الكتاب المدرسي.
 - الأنشطة المنهجية الإثرائية: تقوم بتقديم معلومات منتقاة، بهدف تلبية احتياجات القائمين بها، لتمكينهم من النمو المتكامل.
 - الأنشطة العلاجية المخططة: هدفها التغلب على الصعوبات التي تواجه المتعلمين الذين يحتاجون دعماً دراسياً، حيث لديهم مشكلات تعوق تحصيلهم ونموهم المعرفي والمهاري مقارنة بنموهم العمري وأقرانهم.
- **** بالتالي فالأنشطة الإثرائية موجهة لذوي القدرات العالية بينما العلاجية للمتأخرين أو ذوي المستوى المنخفض؛ لهذا يمكن أن نوضح بعض الجوانب منها في الجدول الآتي:

جدول رقم (03) الأنشطة العلاجية والأنشطة الإثرائية

الأنشطة الإثرائية	الأنشطة العلاجية
تتطلب الإنتاج	تتطلب المعرفة
تمنح زمناً أقصر	تمنح زمناً أطول
تقدم عملاً مستقلاً أكثر	تقدم جهداً وخبرة أكثر
تتطلب أن يحدد المتعلم مصادر المعرفة	تتطلب مصادر أكثر
تتناول مفاهيم أكثر تعقيداً (المهارات العقلية العليا)	تتناول ومفاهيم أقل تعقيداً (المهارات الأساسية)
تتضمن خطوطاً عريضة أقل وضوحاً	تتضمن خطوطاً عريضة واضحة
تتطلب التخيل	تتضمن أنواعاً عديدة للمدخلات صور/ تقليد
تتجنب الإعادة	تتطلب إعادة
تعزز العمل الجيد على مستوى عالٍ من القدرة	تعزز العمل الجيد ضمن المقدرة

باعتبار دراستنا حول الأنشطة التعليمية التعليمية المتضمنة في الكتاب المدرسي فإن النوع الذي نحن في معالجته والمخصص بالدراسة هو نوع الأنشطة المنهجية التعليمية التعليمية "الأنشطة الأكاديمية".

2- تصنيف الأنشطة التعليمية التعليمية "الخبرات التعليمية": يستند تصنيف الأنشطة التعليمية التعليمية

على معايير وأسس تختلف من باحث لآخر وفقا لقراءاته حول الموضوع، وفي هذا الصدد تمّ تصنيفها تبعا للغرض أو المعيار الذي يتم من أجله التصنيف:

أ- أساس قرب النشاط من الواقع أو تجريده:

ب- أساس عدد المشاركين في النشاط:

ت- أساس المكان الذي يتم فيه النشاط:

ث- أساس توظيف الحواس:

ج- أساس الأهداف المحددة:

ح- أساس موقع النشاط في الحصّة الدراسية:

كما يمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي¹⁴¹:

جدول رقم "04" عرض أهم تصنيفات الأنشطة التعليمية

نماذج للأنشطة	نوع الأنشطة	معيّار التصنيف
الرحلات، الخرجات الميدانية، المعامل، المخابر...	واقعية	طبيعة المعالجة
ترميز لفظي، ترميز كتابي، تناول عقلي..	مجردة	
إعداد تقرير، إنجاز مذكرة، تلخيص كتاب..	فردية	المشاركة
المشاركة في مشروع..	مجموعات صغيرة	
المنافسات الصفية، الاستماع لشرح المعلم..	مجموعات كبيرة	
شرح، مناقشة، حوار، قراءة..	داخل الصف	المكان
تربية الحيوان، زراعة بعض النباتات..	خارج الصف	
رحلة تعليمية، زيارة معرض..	خارج المدرسة	
عرض صور وشرائح بداية الحصّة التعليمية..	تمهيدية	الموقع
الشرح، المناقشة، طرح الأسئلة، القراءة..	بنائية	

141- عبد الحفيظ تحريشي، الأنشطة المستخدمة في العملية التعليمية التعليمية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية -الأنشطة اللغوية للسنة الثانية ابتدائي نموذجاً-، جامعة بشار، مقال في صيغة Pdf، ص13.

ملخص، التقرير، واجبات..	ختامية	
تسجيل صوتي، قصة مقروءة، فقرة أو نص..	سمعية	الحواس
عرض فيديو تعليمي	بصرية	
تجارب، رسم خرائط	حركية	
مسرحية، فيلم متحرك..	سمعية بصرية	
قراءة، محاضرة، ندوة..	الحصول على معلومات	الهدف
صنع نماذج، إجراء تجارب..	تنمية مهارات	
تمثل مواقف معينة، أداء أدوار في مسرحية..	تحقيق أهداف وجدانية	

07. الترابط بين الأنشطة التعليمية والتعلمية والحياة التعليمية: تؤدي الأنشطة أبعادا في عمليتي التعليم والتعلم،

مما يجعلها تمتد مع الاستمرارية في حياة المتعلم، فالمهارات المرتبطة بالتعلم تعد نتائج ما يتحصل عليه المتعلم في حياته التعليمية، وفيما يلي أهم العناصر الدالة على الارتباط¹⁴²:

- المقارنة "Comparison": يعد الاستقصاء عاملا مهما في تحديد جوانب الاختلاف أو التشابه بين ظاهرتين أو أكثر.
- التلخيص "Summarization": حوصلة موضوع معين واسع في أفكار وجزئيات دقيقة وواضحة، وافية بالغرض "زبدة الموضوع، الأفكار الأساسية.."، وليس المقصود هو الحذف بقدر ما هو تقليص دون إخلال.
- الملاحظة "Observation": توظيف الحواس واستخدامها في معاينة الاستجابات المختلفة.
- التصنيف "Classification": وضع الأشياء في مجموعات أو فئات، وفقا لمبدأ معين.
- التفسير "Explanation": إدراج معان جديدة عن طريق تدليلها بما يقدم لها تبسيطا، وهذا يؤدي إلى تمازج الخبرات الجديدة مع القديمة، إضافة إلى استبعاد الخاطئ منها.

• النقد "Criticism": تحديد عناصر القيمة والتميز أو نواحي القصور والعيوب وفق معايير محددة تشكل معياراً للتحكيم.

• التخيل "Imagination": تكوين تصور عن موضوع في غياب ذلك الموضوع، نوع من الابتكار بصنع صور عقلية تتطلب عناصر التفكير الإبداعي "الأصالة، المرونة...".

• جمع البيانات وتنظيمها "Collect and Organize data": تعد من أهم المهارات؛ لما تشكله من فائدة ومغزى في الأنشطة التعليمية التعليمية، فمعالجة عمل إذا لم يحظى بالترتيب والتنظيم لن يقدم إضافة للموضوع بصورة عامة، وللفرد المعالج بصورة خاصة.

08. مستويات الأنشطة التعليمية التعليمية "الخبرات التعليمية": تتمثل في:

الأنشطة الأولية "Starter Activities": تعد مدخلا لموضوع العمل ومفتاحا له، حيث يتوقف عليها مستوى الأداء، فيها يتقبل المتعلم ما نريد معالجته وينسجم معه ويُقبل عليه؛ أو يتحول عنه رفضا وتجمعا. أمام التوجهين تظهر سلوكيات المتعلم إما الحرص والمثابرة والاهتمام أو النفور والتكاسل والإهمال، من بين الأنشطة التي يمكن توظيفها "عرض صور، شرائح، فيلم تعليمي قصير، سند من قصة عميقة، زيارة متحف، تجربة...".

الأنشطة التطويرية "Developmental Activities": تسمى التطويرية أو البنائية؛ حيث بها تتحقق الوحدة التدريسية بين المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، ولتوضيح هذا النوع وكيفية الاستثمار؛ نعرض الجدول الآتي¹⁴³:

الجدول رقم "05" عرض للأنشطة التعليمية التعليمية التطويرية

الرقم	نوع النشاط التطويري	أمثلة عن النشاط	الأهداف التي يمكن تحقيقها
01	البحث Research	أخذ أو تدوين الملاحظات، القراءة، الكتابة، المقابلة، جمع المعلومات، استخدام المراجع، عمل الرسوم، الخرائط، اللوحات، كتابة تقرير	-التدريب على مهارات جمع المعلومات. -جمع البيانات المطلوبة. -الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

02	العرض Presentation	إعطاء المعلومات، الوصف، تقديم الإرشادات، عرض الأشياء، ربط الحوادث ببعضها، توضيح نقاط معينة، إثبات أشياء أو نظريات محددة، القيام بالتمثيل.	- اكتساب مهارات البحث.
03	الخبرات الإبداعية Creative Experiences	الكتابة، الرسم، عمل نماذج، عمل توضيحات، الدهان، الخياطة، التمثيل، المقارنة، التخيل، لعب الدور.	- المشاركة الأفكار مع الآخرين. - التدريب على مهارات الاتصال. - توضيح الأفكار. - تشجيع المبادرات. - تطبيق المعلومات.
04	التقدير Appreciation	الإصغاء، الوصف، القراءة، التمحيص	- التعبير عن الأفكار الإبداعية. - تشجيع القدرات الإبداعية. - إثارة الاهتمامات. - إثراء التعلم
05	الملاحظة والإصغاء Observation or Listening	الإصغاء، الوصف، القراءة، التمحيص	- تطوير اتجاهات ومشاعر إيجابية. - زيادة خبرات التقييم.
06	تعاون المجموعة Group Cooperation	الملاحظة، زيارة أماكن ذات اهتمام، مراجعة أفلام وصور، الإصغاء للتسجيل	- جمع المعلومات. - كتابة الملاحظات. - عمل المقارنات والموازنات.
07	التجريب العلمي Experimentation	المناقشة، المحادثة، المشاركة، طرح الأسئلة، مساعدة الآخرين، المساهمة في عمل اللجان	- تطوير مهارات المجموعة. - استخدام المهارات الاجتماعية. - الاشتراك في مشاريع جماعية.
08	التنظيم Organization	القياس، الجمع، البرهنة على شيء ما، القيام بالتجارب	- تفسير الإجراءات المعقدة - تنمية مهارات الاستقصاء - جمع المعلومات
09	التقويم Evaluation	التخطيط، المناقشة، طرح المخططات والمقترحات، التلخيص، عقد الاجتماعات	- تفسير العلاقات - إعداد خطة عمل - تنظيم أفكار معينة
		التلخيص، المقابلة، طرح الأسئلة، توجيه الانتقادات	- تقويم مدى تحقيق الأهداف - توضيح الأهداف - تعديل الخطط

يعرض الجدول السابق قائمة من الأنشطة التعليمية التعليمية التي يمكن الاستفادة منها في بناء وحدة دراسية، إذ على المعلم توظيف السؤال؛ هل يمكن؟ وكيف يكون ذلك؟ وإلى أين تؤدي؟ وفقاً لبنية المادة وخصائصها، إضافة لنظرة المتعلمين المسبقة حول المادة وخبرتهم فيها.

أنشطة المناقشة "Discussion Activities": تشكل المناقشة الجزء الأساس لأنشطة الوحدة التدريسية، حيث تعمل على تحقيق هدفين:

- المساهمة في اكتساب معلومات وتقديم أخرى مع إتاحة الفرصة لتقويم ما تم إنجازه، إضافة لتحديد الحاجات المطلوبة واكتشاف الاحتمالات المختلفة قبل اتخاذ قرار نهائي.
- توفير الوقت للمعلم لتقويم عمل الفرد وسط المجموعة، وتقويم المجموعة مقارنة بالمجموعات الأخرى.

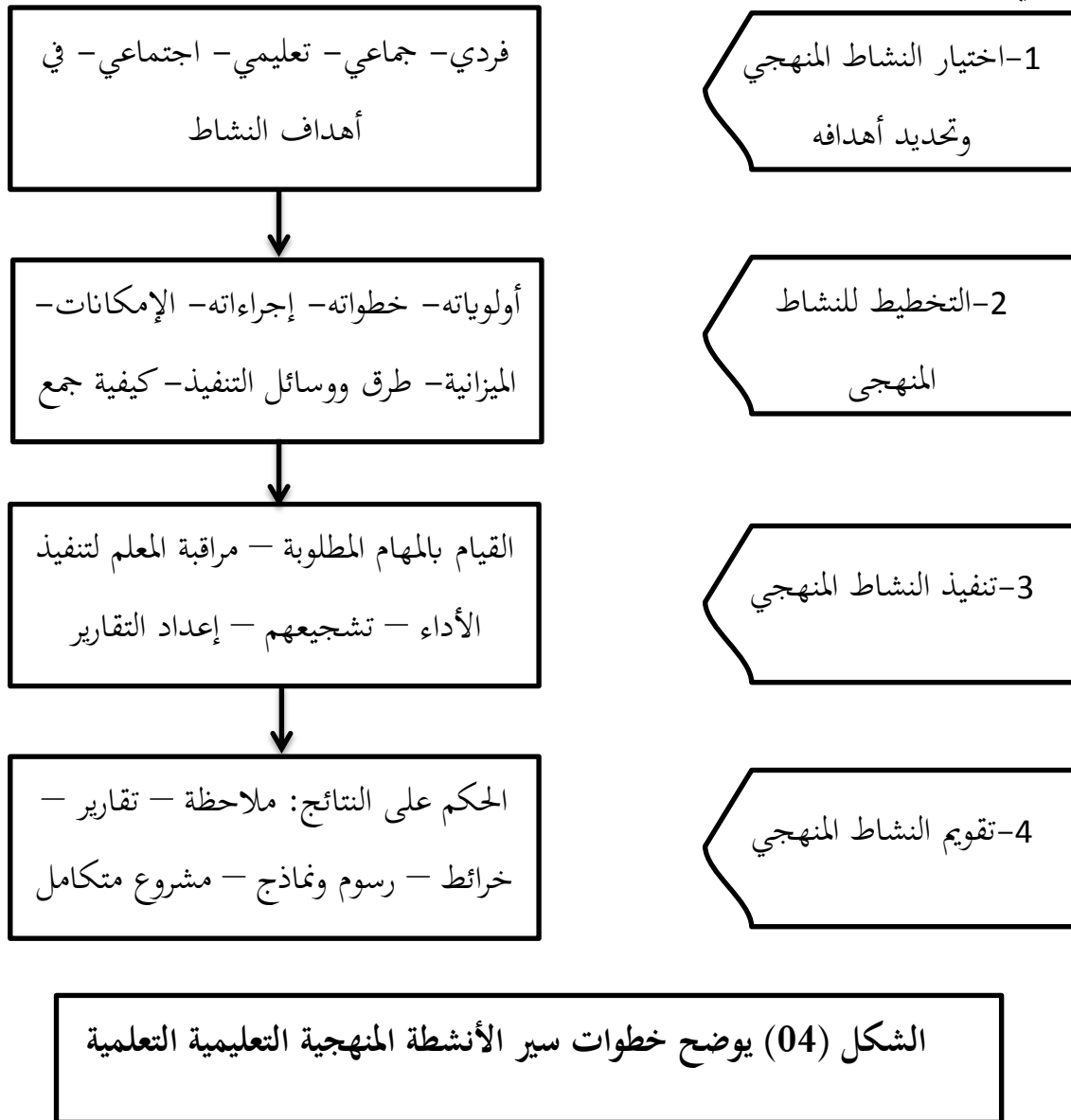
تأخذ أنشطة المناقشة "GAT" "Give and Take" صيغا عدة؛ أهمها:

- القيام بعمليات المقارنة أو الموازنة بين موضوعين أو مشكلتين اجتماعيتين.
- النقاش بين التلاميذ عند الوصول إلى الأنشطة أو الأسئلة المقترحة، نهاية كل وحدة دراسية أو المقرر...
- المشاركة في مناقشة علمية أو مناظرة.

الأنشطة الفنية والحرفية "Art Activities": تشمل أنواعا من الإنجازات ذات الصيغة المادية؛ منها "لوحات الإعلانات، المجسمات والأشكال، الصور والخرائط..."

الأنشطة الختامية "Concluding Activities": تشمل الأنشطة الإجمالية أو التلخيصية التي تثير مجموعة من الأسئلة المهمة: من أين بدأنا؟ إلى أين أصبحنا؟ ما الخطوة التالية؟.

تصميم الأنشطة التعليمية التعليمية: يتبع تصميم النشاط سلسلة من الخطوات، يمكن توضيحها في الشكل الآتي¹⁴⁴:



09. دور المعلم في بناء الأنشطة التعليمية التعليمية وتصميمها: نتيجة تغير دور المعلم بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث؛ أصبح المخطط والمنظم والمشرف على العملية التعليمية التعليمية، أمام كون المتعلم محورا أساسيا في صناعة تعلمه، مما جعل دور المعلم أعقد وأصعب ويحتاج إلى عمل أكثر من دوره السابق من

تخطيط وتصميم وإعداد، في عصر يطالبه بتكوين مستمر حتى يتوافق مع المنظومة التربوية ويلبي أهدافها وطموحاتها، وفي الجدول الآتي¹⁴⁵ تبيان لمراحل إنجاز الأنشطة التعليمية التعليمية.

الجدول رقم (06) يبين دور المعلم في تصميم الأنشطة التعليمية التعليمية

المتعلمين	المرحلة-الخطوات	الفعالية
-ماذا أريد أن يتعلموا؟ -ما الأنشطة الضرورية لتمكينهم من التعرف على المعرفة الجديدة؟ -ما الصعوبات المتوقعة على بعض المتعلمين أو جميعهم عند تقديم بعض الأنشطة؟	-تحديد الأهداف الخاصة -تحديد المعرفة السابقة -تحديد الصعوبات المتوقعة	أخذ حاجات المتعلمين في الاعتبار
-أيّ متعلمين لهم قدرات لتنفيذ الأنشطة -أي المتعلمين ليس لديهم هذه القدرات؟ -كيف أساعد المتعلمين الضعاف لإدراك التعرف على الجديد؟ -ما الأنشطة التي تبقي المتعلمين متفاعلين ومستفيدين منها ليلحق بهم المتعلمون الضعاف؟	-نشاطات تقييمية للمعرفة السابقة -نشاطات علاجية للمعرفة السابقة -نشاطات إثرائية للمعرفة السابقة	الإعداد للتعليم الجديد
-ما أفضل طريقة لتقديم المعرفة الجديدة -أي المتعلمين أدركوا المعرفة الجديدة وأي لم يدركها؟ -ما الذي يساعد المتعلمين الضعاف لإتقان المعرفة الجديدة؟ -ماذا يشغل المتعلمين الأقوياء ويتحداهم؟	- قدم المعرفة الجديدة بالشرح من خلال المهام التعليمية الملائمة - نشاطات تقويمية للمعرفة الجديدة - ونشاطات علاجية للمعرفة الجديدة ونشاطات إثرائية للمعرفة الجديدة	المعرفة الجديدة
-كيف تفاعل كل متعلم مع نشاطات اليوم؟	قم بتسجيل الإنجاز	التسجيل والتقرير

145- الفراجي هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم أبوسل (2006)، الأنشطة والمهارات التعليمية/ دار كنوز، عمان: الأردن، ط1، ص47-48.

-من يحتاج إلى مساعدة إضافية؟ -من يحتاج إلى ثناء؟ -من يحتاج تحدياً أكثر؟		
من يجب إبلاغه حول تحصيل المتعلمين؟ ما أفضل طريقة لتقديم المعلومات؟	قم بإعلام المتعلمين	النتائج

يقدم الجدول السابق خطوات مبدئية للمعلم حتى يكون قادراً على تحديد أي الأنشطة التي يستخدم، باعتباره المعايير الأولى لعملية التدريس إذ لديه إلمام بإمكانات المتعلم وإمكانات المدرسة، ففي ضوءهما يستطيع تحديد المناسب في تدريس أنشطة منهاج مادة معينة.

10. معايير اختيار الأنشطة التعليمية "محك الخبرات" وتنظيمها: يكتسي محتوى الأنشطة التعليمية التعليمية حساسية شديدة في تحديده وصياغته، لذا على مخطط المنهاج ومنفذه أن يلتزم بمجموعة معايير أساسية إضافة إلى المعايير الثانوية حتى يضمن بلوغ ما تنشده المنظومة التربوية الحديثة في الموقف التعليمي، وتتمثل هذه المعايير في¹⁴⁶:

أ. **معيَار الصدق** "Criterion of Validity": يساهم هذا المعيار في تحديد انتماء ما نختاره من خبرات للأهداف المحددة أو الكفاءات المرصودة عند نهاية وحدة دراسية معينة أو سنة دراسية، فإذا كان الهدف مركز على النواتج السلوكية، فإن السؤال الذي نطرحه حول الخبرة أو النشاط؛ هل ينتج عن هذا النشاط تغيير في السلوك وفي ضوء الهدف المحدد؟، بالتالي نحن نعالج مجموعة نقاط منها؛ طبيعة التغيير في السلوك ومقداره واتجاهه، التغييرات المرافقة للتغييرات المرغوب فيها، من هذا فنحن نتساءل؛ هل نقدم فعلاً الخبرات أو الأنشطة التي تسهم فعلاً في النتاج العلمي -فالتعرف على الموضوع لا يعني هو المطلوب إذا كان المطلوب تطبيقه أو القيام به-، مثل أن يكون هدفنا ممارسة الطالب لمنهجية البحث العلمي، غير أننا نصل بالطالب إلى أن يعرف منهجية العلمي بعد معالجته للخبرات أو الأنشطة المخططة في المنهاج. فقد يبدو لنا تحقق عميق ومتقن في نتائج التعلم؛ لكن للأسف ليس ما هو مخطط له فعلاً، من هنا نصل إلى أن معيار الصدق يعد محكاً هاماً في تحديد صدق النشاط أو الخبرة في بلوغ ما تم التخطيط له وتحديده من أهداف أو كفاءات.

ب. **معييار الشمولية** "Criterion of comprehensiveness": يساهم معيار الشمولية في العمل على تجسيد الأهداف التي تمّ تخطيط لها، إن لم يكن بدرجة كاملة فبنسب عالية في الأداء، بالتالي فهو يعمل في جانبين؛ جانب عرضي وهو الحرص على احتواء جميع الأهداف أو الكفاءات المحددة في تخطيط الأنشطة أو الخبرات، وجانب طولي يتعلق بعمق معالجة تلك الأنشطة والخبرات، بهذا نحقق سلوكية المنهاج الذي تمّ التخطيط له، ومن هذا يعمل المعلم الشمولي على توزيع الزمن المخصص على الأهداف المرصودة مع ترصد كل هدف على حدى؛ دون الاكتفاء بالمظهر العام للتعلم، إذ يسعى لتهيئة مختلف الخبرات التعليمية التي تمكن المتعلم من تعلم جوانب متعددة في زمن مشترك؛ مثل "اكتساب المعلومات والمهارات العقلية والاجتماعية والمعتقدات والاتجاهات والقيم المختلفة، مع دعمه الآني للتعلم الذاتي والعمل في الفريق".

ت. **معييار التنوع** "Criterion of Variety": باعتبار أن المتعلم كائن حي ينمو باستمرار، فإن على مخطط الأنشطة التعليمية التعليمية أن يختار ذلك ويصوغها في ضوء النمو العام للتعلم، كما على هذه الأنشطة أن تتنوع لتلبي الفروق الفردية بين المتعلمين سواء في القدرات أو الاهتمامات أو الحاجات والميول، إذ كلما كان هناك تنوعا ووسعا في الخبرات المعروضة، تمّ التفاعل معها من طرف المتعلمين؛ كلّ منهم وفقه حاجته وقدراته وإمكاناته "المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر التي ينحدر منها المتعلمون".. بالتالي تحقيق الكفاءات أو الأهداف المرسومة مع اعتبار توسيع اهتمامات المتعلم من الوجبات المهمة للمدرسة...¹⁴⁷

ث. **معييار ملائمة الخبرات** "Criterion of Suitability": المقصود بهذا المعيار؛ مناسبته لكل من المستوى العام للتلاميذ والمستويات الخاصة لكل متعلم "التدرج من البسيط إلى المعقد" "التدرج من المحسوس إلى المجرد"، وفي هذا يتبع صناعة "بلوم" للخبرات التعليمية من مستوى التذكر إلى مستوى التقويم، مع مراعاة جانب استعدادات المتعلمين؛ جسميا عقليا نفسيا واجتماعيا، وبعد هذا الاستعداد نتيجة تفاعل العوامل المتعددة على النجاح في أداء الواجبات "نمو الاستعداد وتغير التصورات نتيجة

147 - Joseph F Callahan and Leonard H Clark (1998). Teaching in the Middle and Secondary Schools. Fourth Edition.. New York/ Macmillan Publishing Company pp. 311-312.

https://books.google.dz/books/about/Teaching_in_the_Middle_and_Secondary_Sch.html?id=9oJLAAAAYAAJ&redir_esc=y pdf. موقع الكتاب في نسخة

النجاح في مواقف معينة، قد يعتمد المعلم في برمجتها في مستوى نضمن به نجاح المتعلم فيها"، لهذا على الخبرات أن تكون وسطا لا صعبة يستحيل بلوغها فتؤدي لانسحاب المتعلم، ولا يسيرة في التناول دون أدنى جهد فتؤدي لملل المتعلم ورتابته.

ج. معيار ارتباط الخبرات بالحياة "Relavance of Experience to Life Criterion": تركز المناهج الحديثة على مفهوم الوظيفية استنادا على المدرسة الوظيفية، سواء ما تعلق منها بتوظيف المكتسبات في الحياة أو توظيف الوسائل والأدوات في تيسير المحتوى المدرسي، بالتالي فمعيار ارتباط الخبرات بالحياة يركز على ضرورة إيجاد علاقة وثيقة بين ما يتم تقديمه للمتعليم وما يحياه في حياته اليومية، تعديا للواقع الذي يعيشه إلى التفكير في المستقبل، ويشير "ديوي" إلى أن الموقف كلما كان حياتيا قريبا إلى الواقع؛ أثر أكثر في تعلم المتعلم نظرا لتجنيد جميع مؤهلاته في معالجة الموقف والحصول على نتائج أفضل، لهذا يعتقد أصحاب مبدأ انتقال أثر التعلم؛ بأنه ينبغي أن يرتبط ما يجري داخل المدرسة ارتباطا وثيقا وعميقا بما يدور خارجها، ولا يمكن تصور نجاح المدرسة بنائها عن المحيط الاجتماعي والثقافي الذي تتواجد فيه، ومن منطلق الواقع فعلى المعلم توظيف واقع المجتمع المحلي والوطني والإسلامي وما يعيشه من إنجازات محفزة ومبشرة أو من أزمات وتدن في المنظومة حتى نهض بالهمم ونستدرك الأخطاء ونتجاوزها، إذ التشخيص السليم أساس بلوغ العلاج المناسب، ويتم التعرض إلى هذا عن طريق طرح أمثلة ثقافية دينية تاريخية جغرافية رياضية اقتصادية مهنية بطرح منهجي علمي بعيد عن الأناة والذاتية والتفكير الأحادي والإقصائي؛ هذا من جهة، كما يمكن من جهة أخرى استثمار الرحلات العلمية المدرسية والزيارات الميدانية والمعارض والمصانع والمؤسسات بجميع توجهاتها واهتماماتها بإدراجها ضمن الأنشطة التعليمية التعليمية.

ح. معيار النمط السلوكي "Criterion of Behavioral Pattern": على المدرسة أن تقدم خبرات ذات علاقة قوية ببعضها البعض، حتى يظهر النمط السلوكي الذي رسمته المؤسسة التربوية من خلال المنهاج الدراسي موظفا لهذا الغرض الأنشطة التعليمية التعليمية، وعلى هذا الترابط بين الأنماط القديمة والأنماط الجديدة المخطط لهما تتميز التربية المقصودة "الرسمية" عن غير المقصودة "غير الرسمية"، حيث تظهر الرسمية في شكل هفوات أو سلوكات عابرة لدى المتعلم، يمكن تجاوزها بأساليب بسيطة، أو

الاستثمار فيها في حالة إيجابيتها وخدمتها للتربية الموجهة، غير أنها تظهر عدة مشكلات عند تنظيم الخبرات التعليمية المنهجية؛ منها: التوازن، الاستمرارية، التراكم، تكرار الخبرات.

• **التوازن "Balance":** ضرورة تزويد المتعلم بخبرات متوازنة تجمع بين خبرات البيئة الداخلية للمدرسة والبيئة الخارجية لها، لا أن يكون هناك ميل حاد لأحد القطبين دون مراعاة للقطب الآخر.

• **الاستمرارية "Continuity":** ارتباط الخبرات ببعضها البعض في نسق متداخل مستمر يعتمد على نوع من الاستمرارية في التطور ينتقل من البسيط إلى المعقد، باعتبار أن الاستمرارية سمة من سمات النمو التي ينبغي على الخبرات التعليمية نخب منهاجها، ومن جهة أخرى إذا لم ترتبط الخبرات بغيرها فإن المتعلم سيواجه مشكلات عديدة؛ أهمها فقدان معنى الهدف الذي يسعى لتحقيقه، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في عملية التعلم نفسها.

• **التراكم "Cumulation":** يعتمد بلوغ مرحلة النضج تراكم أنواع السلوك السابقة نتيجة مبدأ الاستمرارية، غير أن الهدف من التعلم ليس جمع المعلومات والإحاطة بها؛ بل العمل على توسيعها وبيان أثر علاقاتها بالأهداف العامة والخاصة أو الكفاءات المحددة سواء المرحلية أو الختامية أو الشمولية، فالمعرفة والمهارات تبنى بآلية تراكمية، فما أن يعتمد المتعلم على تطوير مهارات في موضوع ما؛ حتى يساعده ذلك في تنمية مهارات أخرى في موضوعات أو مواد دراسية جديدة، لذا على المعلم انتقاء الخبرات التي تتصف بـ "التراكمية في تأثيرها على الاتجاه السليم نحو الهدف المرغوب، وتشجيعية لبعضها البعض في تحقيق أكثر من هدف تربوي"، كما أن الأهم ليس في تراكم الخبرات فقط؛ بل في تطبيقها في الحياة الواقعية.

• **تكرار الخبرات "Ripitition of Experiences":** يساهم التكرار في تشكيل أنماط سلوكية تتسم بالتلقائية إلى درجة الفعل اللاإرادي في نخب أسلوب معين، كما يساهم في تحسن أداء المهارات التي تتم تكرارها في مواقف متعددة، بالتالي اكتساب شيء من المرونة والانسائية في عمليات التطبيق والممارسة خاصة في الظروف الخاصة والمشابهة.

خ. **معايير أو محكات ثانوية "Secondary Criteria":** أهم هذه المعايير تتمثل في:

- يجب أن تعمل الخبرات التعليمية على تنمية أو تطوير التعميمات التي يتم تدريسها، فما أن يتم تحديد التعميمات ذات العلاقة بموضوع الدرس؛ حتى يتم تقويم كل خبرة تعليمية في ضوء علاقتها بتلك التعميمات.

- يجب أن تعمل الخبرات التعليمية على توفير عدة فرص للمساهمة في تنمية أكثر من مهارة واحدة.

11. بناء الأنشطة التعليمية التعليمية في الوحدة التعليمية: حتى نبرز بناء النشاط التعليمي التعليمي، نعلم إلى عرض العناصر التي تسبق العمل؛ متمثلة في¹⁴⁸:

- اختيار موضوع الوحدة: الأخذ بعين الاعتبار أن يكون الموضوع ذا معنى للمتعلم، مع توقع الاستعداد لفهم أوجه الإشكال فيه، وبذل الجهد في دراسته، إضافة إلى اطلاع المعلم وإلمامه بمشكلات المتعلمين وحاجاتهم.
- تحديد أهداف الوحدة: الهدف؛ صيغة تبيّن ما سوف يكون عليه المتعلم حين تتم خبرة التعلم بنجاح، وصف لمظهر نريد إظهاره لدى المتعلم بعد معالجة. من منطلق التعريفين للهدف نصل إلى أن الوحدة يمكن ضبطها وصياغتها بعد التحديد الدقيق للأهداف المرصودة منها "أهداف معرفية، أهداف وجدانية، أهداف سلوكية"، وفي ضوءها يتم اختيار المحتوى والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم.
- اختيار المحتوى وتنظيمه: يتحدد المحتوى في مستويين؛ إذ منها ما يقترن بموضوع الوحدة وأبعاده المختلفة ومنها ما يقترن بالحقائق والمعلومات والقيم والاتجاهات المثيرة لأفكار الوحدة الرئيسة، وبعد الأخذ بعين الاعتبار المستويين نعمل على تنظيم ذلك المحتوى حتى يسهل على المعلم تخطيط خبراته وأنشطته التعليمية، ويتبع في تنظيم المحتوى الترتيب المنطقي مع مراعاة الجانب السيكلوجي.
- اختيار الأنشطة التعليمية التعليمية: "تعتبر عنصراً هاماً من عناصر المنهج، وأساس تحقق الأهداف أو الكفاءات العلمية، لذا يراعى عند الاختيار؛ أن تكون متوازنة ومتتابعة ومتراصة مع محتواها وهادفة في تحقيق وظائف معينة..¹⁴⁹، ويتم ذلك على مراحل ثلاثة:

148- نايف مناور عرسان الرفاعي (2005)، مرجع سابق، 45-48.. بتصرف

149 - Wesley Edgar B (1965). Teaching Social Studies in High Schools. (D.C. Heath and company Boston) P241.

نسخة الكتاب من الموقع في <https://www.amazon.co.uk/Teaching-Social-Studies-High-Schools/dp/066920255X> pdf صيغة

✓ أنشطة لإثارة ميول المتعلم تجاه موضوع العمل، بالتالي الإقبال عليه نتيجة الزيادة في استعداداته وشغفه، مع أنها -الأنشطة- تهدف ربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة وهي فرصة للمناقشة والحوار.

✓ أنشطة الزيادة والنمو، هي أهم أنواع الأنشطة المقدمة، باعتبارها نواة الموضوع وبها تتحقق أهداف الدرس أو كفاءاته، ويراعى فيها التنوع والتعدد وفقا لقدرات المتعلمين وحاجاتهم.

✓ الأنشطة الختامية: هدفها جمع المعلومات التي تتصل بكل ما قام به المتعلم، حيث تساعد على تجميع جوانب الدرس الرئيسة في شكل ملخص يُعتمد عليه في المذاكرة والمراجعة.

• اختيار الوسائل التعليمية التعليمية: تزيد الوسائل من فاعلية التعلم وحيويته، وعلى تثبيت المعلومات وتركيز الانتباه وتقويته أثناء الدرس بتدليل المعلومة المعقدة وتيسيرها، خاصة إذا تم مراعاة حسن الاختيار والتنوع.

خلاصة الفصل: تناولنا في هذا الفصل في جزئه الأول المقاربة بالكفاءات محيطين فيه بأغلب المفاهيم التي يمكن بها استيعاب المقاربة مركزين على الوضعية التعليمية في ظل المقاربة "المشكلة، الإدماجية، التقويمية"، ونظرا لأهمية الوضعية في دراستنا؛ خصصنا جزء ثان في الفصل مخصص لدراسة الوضعية، لكن بمنطلق شامل، باسم الأنشطة التعليمية التعليمية "الخبرات التعليمية"؛ حيث استوفينا فيه أهم العناصر، غير أنه وبعد قراءات تربوية عميقة في المناهج نصل إلى أن الموضوع يعد العنصر الرئيس للمنهاج، إذ هي القنوات الفعلية في تجسيد ما تم التخطيط له من أهداف وكفاءات..؛ بالتالي لا نحكم على المنهاج إلا من خلال أنشطته، وكثيرا ما تغنى مؤلفين بأنهم على منهج مقارنة حديثة وحددوا في ذلك مقاصد وكفاءات براقة وراقية، إلا أننا بعد تقويمنا لأنشطة المنهاج، نجد أنه بعيد كلية عن ما تم التسويق له، ولنا في معرض الكتب المدرسية أن نتأمل ونلاحظ لنقف على عشوائية رهيبة، قد نبحت لها عن تبريرات غير أنها تتجاوز كل ذلك.

ليبقى بذلك منهاج الأنشطة التعليمية التعليمية أو منهاج الخبرات التعليمية وفقا للمقاربة بالكفاءات "الوضعية التعليمية"؛ أحد أهم المناهج فاعلية وفعالية في الحقل التربوي، وكل يرى النشاط من زاويته؛ سواء بطريقة المواد المنفصلة أو طريقة الوحدة المتكاملة بين مختلف المواد الدراسية، أهم ما يجمعها حركية المتعلم ونشاطه الذاتي في الاكتساب المعرفي والبناء الوجداني والأداء النفس حركي.

الفصل الرابع: المناهج التربوية الجزائرية ومناهج المعاهد الثلاثة

تمهيد

01. المنظومة التربوية الجزائرية

أ. الأسس العامة للمناهج التربوية الجزائرية

ب. مرجعيات السياسة التربوية

02. تنسيقية المعاهد الثلاثة

أ. لجنة المناهج الشرعية للمعاهد الثلاثة

ب. الأسس العامة لمناهج تنسيقية المعاهد الثلاثة

ت. الغايات التربوية للمناهج

03. تقديم مناهج الدراسة

1- منهاج التربية الإيمانية

2- منهاج التربية الإسلامية

3- منهاج التربية المدنية

4- منهاج اللغة العربية

5- منهاج التاريخ

6- منهاج الجغرافيا

7- منهاج علوم الطبيعة والحياة

8- منهاج التربية التشكيلية

خلاصة الفصل

تمهيد: تختلف المناهج التربوية من حيث بنيتها المنهجية والتربوية وفقا لبنيتها وخلفياتها النظرية، ففي قراءة سريعة لكتب الرابعة متوسط وغيرها من المستويات؛ نلاحظ الاختلاف في عناصر الدروس وتسمية المحاور والميادين... يرجع ذلك للبنية المعرفية للمادة أحيانا وإلى عدم التنسيق والعمل المشترك بين لجان تأليف تلك المواد؛ لعدم وجود وثيقة مرجعية ضابطة لفن التأليف ومنهجيته وضوابطه، رغم الاتفاق المسبق على أن التأليف وفقا لمقاربة واحدة "المقاربة بالكفاءات"، لهذا السبب رأيت ضرورة إدراج هذا الفصل التعريفي بأسس كل من مناهج المنظومة التربوية الجزائرية والمعاهد الثلاثة الحرة بواد مزاب، يلي ذلك تقديم بطاقة عن كل مادة دراسية من مواد عينة البحث استنادا على كتاب المتعلم وأدلة المعلم والوثائق المرفقة بها، وذلك ابتداء بمناهج التربية الإيمانية وانتهاء بمادة التربية التشكيلية.

01. **المنظومة التربوية الجزائرية:** أكد القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 على مهام المدرسة المعتادة، وألح على المهمة الرئيسة؛ تدعيم الهوية التي تربط التلميذ بمجتمعه ووطنه وتاريخه وفضائه الجغرافي، أدى هذا إلى تطبيق سياسة تربوية رشيدة ومستمرة في مجال التغيير، ثم العديل الدوري للمناهج ومسارات التعليم والتكوين الملائمة المبنية على¹⁵⁰:

- ضرورة استعادة المتعلم لمكانته في مسار التعليم والتعلم.
- ضرورة تغيير النموذج البيداغوجي الحالي الذي تسود فيه المعارف الموسوعية المبنية على حفظ/استرجاع للمعلومات، إلى نموذج يفضل قدرات التلميذ على البرهنة وكفاءاته على استعمال عقله الناقد.
- تحضير التلميذ إلى التنمية المستمرة لكفاءاته بتعليمه كيف يتعلم، ويتكيف ويتصرف بكل استقلالية في مختلف وضعيات الحياة اليومية.

أ. **الأسس العامة للمناهج التربوية الجزائرية:** إن مهمة كلّ تربية هي إيصال ونقل القيم التي اختارها المجتمع لنفسه¹⁵¹:

- قيم مشتركة بين كلّ الأعضاء: سياسية وأخلاقية، ثقافية وروحية، الهدف منها تعزيز الوحدة الوطنية.
- قيم فردية: وجدانية وأخلاقية، جمالية، فكرية وإنسانية متفتحة على العالم.

150- اللجنة الوطنية للمناهج (2009)، مرجع سابق، ص 07-08.

151- اللجنة الوطنية للمناهج (2009)، مرجع سابق، ص 08 - 10 - 12.

وتتمثل مهام المدرسة في مجال القيم الروحية والمواطنة:

❖ الاعتراز بالشخصية الوطنية وتعزيز الوحدة الوطنية، وذلك بترقية والحفاظ على القيم المرتبطة

بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

❖ التكوين على المواطنة.

❖ التفتّح على الحركة التقدمية العالمية والاندماج فيها.

❖ التأكيد على مبدأ الديمقراطية.

❖ ترقية الموارد البشرية وإبراز مكانتها.

ويبقى المنهاج العام الذي يشمل مجموع برامج المواد، الإطار الموحد الذي يَحَقِّق تضافر الأهداف في سبيل

تحقيق هذه القيم، وتتكفل كلّ مادة دراسية - وفق استعداداتها الخاصة - (بشكل مميز ومفصل أو بشكل تكاملي) القيم التي تحمل غايات المنظومة التربوية.

وَتُقَدَّم هذه القيم وفق محورين مرجعيين:

➤ النصوص المؤسسة للأمة.

➤ السياسة التربوية.

1. مرجعيات متعلّقة بالأمة: منذ صدور بيان أول نوفمبر 1954 إلى الدستور المعدل سنة 1996،

والمصادق عليه سنة 2000 ثم سنة 2001 ثم سنة 2008 جميع النصوص المؤسسة للأمة تنص على:

- أنّ الدولة الوطنية جمهورية وديمقراطية، أي يعين المحكومون حكامهم، وأن صفة الجمهورية للدولة

تقتضي تطبيق واحترام القانون الصادر عن مؤسسات ممثلة للشعب، ويسير العلاقات الاجتماعية وفق

(عقد اجتماعي) متفق عليه بكلّ حرية.

في المجال التربوي، يكون العمل على التوعية بالانتماء إلى هوية جماعية مشتركة ووحيدة تتمثل في

الجنسية الجزائرية.

الانتماء إلى الجزائر هو شبكة التضامنيات التاريخية، والشعور بالانتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد. وهو شعور يركز على التراث التاريخي والجغرافي، الحضاري والثقافي، الذي يرمز إليه الإسلام ولغتنا الأمة العربية والأمازيغية، وكذا العلم والنشيد والعملة الوطنية.

إنّ الميزة الأساسية للدولة الجمهورية هي الدولة الديمقراطية. والديمقراطية بصفاتها إيديولوجيا ونظام سياسي هي الوسيلة التي تمكّن من ترسيخ قيم الجمهورية كالمواطنة، والتضامن، واحترام الغير، والتسامح. ومن البديهي أن الديمقراطية تقتضي حرية التعبير التي تتطلّب بدورها تنمية القدرة على الإصغاء للغير واحترامه، وكذا القبول بحكم الأغلبية - مع احترام حقوق الأقلية - عن طريق الاقتراع في حال عدم تحقيق إجماع.

وينبغي في المجال التربوي أن نتذكّر دوماً أن الديمقراطية قيمة علينا نقلها للأجيال، بل أكثر من ذلك، فهي ممارسة وسلوكات يجب ترسيخها والمدرسة والقسم أول الأماكن التي تمارس فيها هذه السلوكات وتنمو

- **الدولة وطنية وشعبية:** أي أنّها تعبير عن سيادة الشعب في خدمة الشعب وصفة الشعبية للدولة تقتضي بروز الوعي الشخصي والجماعي في آن واحد يعمل على تحصين المكانة الشخصية وحفظ الانسجام الاجتماعي وهذا الوعي المؤسس على القيم السائدة للجهد المشترك من أجل حفظ الانسجام الاجتماعي وأبديته وازدهاره، يقتضي بدوره تنمية مواطنة فاعلة في خدمة الجماعة.
- في المجال البيداغوجي؛ تساهم المدرسة بقسط وافر في بناء تضامن وطني يتعدى الأنانية والفردية، وذلك عن طريق تعليم يعتمد على الممارسة أكثر.

ب. مرجعيات السياسة التربوية: يشكّل الدستور والقانون التوجيهي المؤرخ في 23 يناير - 2008 الذي عوض أمرية 16 أفريل - 1976 في مجال إصلاح المنظومة التربوية المرجعية الإلزامية للسياسة التربوية الوطنية. ويؤكد النصّان من جهة على الطابع الوطني والديمقراطي والعلمي المتفتح على العصرنة والعالم للمنظومة التربوية، وعلى إدماجها في التوجهات العالمية في مجال التربية من جهة أخرى.

- **المنظومة التربوية ذات طابع وطني:** ترمي إلى تقديم تربية واحدة للجميع، وذلك عن طريق مختلف المؤسسات المكلفة بالعملية التربوية: مؤسسات الدولة أو الخاصة.

في المجال التربوي يعني ذلك أن تقدم برنامجا إجباريا واحدا، يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات، وبناء على ذلك؛ فإنه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم التي يمثلها الإرث التاريخي والجغرافي، الديني والثقافي، وكذا الارتباط بالرموز الممثلة للأمة الجزائرية وديمومتها، والدفاع عنها.

- **المنظومة التربوية ذات طابع ديمقراطي:** إنها جزء من المجتمع الديمقراطي هو أيضا؛ وفي خضم التمدرس على المستوى العالمي (سواء عند مدخل المنظومة أو خلال المسار التربوي الإلزامي) فإن الأمر يتعلق اليوم بإدماج البعد النوعي للتربية الذي يمكن من الاستمرار في تحقيق الهدف المتعلق بإيصال كل متعلم إلى أقصى إمكانياته.

بالإضافة إلى نوعية المناهج والترتيبات البيداغوجية والتعليمية *didactique* الجديدة التي ينبغي تطبيقها، فإنه ينبغي إلحاق هذه الأخيرة بالطابع المجاني للتربية الممنوحة وتستمر مجانية التربية بسياسة تدعم دوما آليات تساوي الفرص الاجتماعية للنجاح، وكذلك إلزامية الحصول على النتائج المحددة لكل مستويات المؤسسة التربوية.

- **المنظومة التربوية ذات طابع عصري:** أي أنّها عصرية في أهدافها، في محتوياتها، في طريقة عملها، وفي مسعاها التسييري الشامل.

على المنظومة التربوية الوطنية أن تدرج في مساعيها البيداغوجية الروابط المنهجية والإجراءات المبنية على التسلسل المنطقي للمراحل الآتية:

➤ مرحلة الفحص التي تتمثل في الملاحظة قصد مقارنة وضعية النظام الحالية بالوضعية المنتظرة، وذلك باستخدام معايير ذات دلالة.

➤ مرحلة التخطيط التي تتمثل في تصور جهاز للتدخل يتميز بالعقلانية والشفافية.

➤ مرحلة متابعة التنفيذ وتقييم تأثيراته (تقويم تكويني وتحصيلي).

- **المنظومة التربوية متفتحة على العالم:** أي أنّها تضع الآليات المؤسسية التي تمكن المدرسة من دخول المنافسة على المستوى العالمي.

02. تنسيقية المعاهد الثلاثة: لجنة مكونة من مديري المعاهد الثلاثة ونوابهم "الحياة، عمي سعيد، الإصلاح" تجتمع أربع مرات في السنة بهدف التنسيق والتعاون في سيرورة الأمور الإدارية والتربوية والبيداغوجية، بالإضافة للتشاور في الشؤون المستجدة في قطاع التربية والتعليم، سعياً نحو تقسيم أعباء المهمة، من ذلك مهمة المناهج الشرعية.

تشرف التنسيقية على أربعة لجان "لجنة المناهج الشرعية، لجنة الإشراف والمتابعة، لجنة البيداغوجيا، لجنة الشباب والثقافة" حيث يتم التنسيق بين أعضاء اللجان، وبرمجة مواعيد سنوية؛ منها "الاحتفال المشترك بمناسبة يوم العلم 16 أفريل من كل سنة"، وفي هذه الدراسة سنركز على "لجنة المناهج الشرعية" باعتبارها المسؤولة عن تأليف المناهج الشرعية، وفيما يلي تعريف باللجنة ومهامها:

أ- لجنة المعاهد الشرعية للمعاهد الثلاثة: تأسست اللجنة سنة 2012م، تتكون من ثلاثة أعضاء كل عضو ممثل لمعهد من المعاهد، مكلفون بمتابعة أعمال تأليف المناهج الشرعية "مرحلي المتوسط والثانوي" وطباعتها واعتمادها في المعاهد الثلاثة، وتسويقها للمؤسسات التربوية الأخرى، كل عضو من أعضاء اللجنة أسندت له مسؤولية محددة لضمان السير الأمثل لها؛ وتتمثل المسؤوليات في "المسؤول التربوي، مسؤول العلاقات، أمين المال"، تم تقسيم عبء مواد التأليف بالتساوي على المعاهد حسب الآتي:

- معهد الحياة: مادة الحديث، مادة التاريخ الإسلامي.
- معهد عمي سعيد: مادة التربية الإسلامية، مادة علوم القرآن الكريم.
- معهد الإصلاح: مادة الفقه، مادة أصول الفقه.

وفي دراستنا هذه سيكون التركيز على مادة التربية الإسلامية.

ب- الأسس العامة لمناهج تنسيقية المعاهد الثلاثة: "الحياة، عمي سعيد، الإصلاح": تعتمد المعاهد الثلاثة بواد مزاب على تدريس المواد العلمية والاجتماعية والإنسانية واللغات على المناهج الرسمية، في حين تعتمد على تدريس المواد الشرعية بمناهج خاصة لها، تم إعدادها وصياغتها بجهود مجموعة من الأساتذة المتخصصين في العلوم الشرعية من خريجي أقسام الشريعة بالمعاهد الحرة أو كليات العلوم الإسلامية للجامعة الجزائرية أو خارجها "الأردن، عمان، ماليزيا.."، حيث يستندون في عملية التخطيط والتأليف على

منطلقات وثيقة الأسس المرجعية للمعاهد الثلاثة وغاياتها التربوية، وفيما يلي عرض لتلك الأسس والغايات¹⁵²:

- ترتكز المعاهد الثلاثة في تحديد غاياتها التربوية وبناء مناهجها الدراسية على مجموعة من الأسس المرجعية، هي ثوابت وقيم دينية وحضارية ينبنى عليها المجتمع الجزائري؛ الذي هو جزء لا يتجزأ من المجتمع الجزائري، والذي يمثل بدوره جزءا هاما من الأمة الإسلامية. ومن هذا المنظور تتلخص هذه الأسس فيما يأتي:
1. الإسلام منهج الحياة الكامل، وهو نظام شامل لا يقبل التجزئة، واتباعه أساس الفلاح، وهو المصدر الأول للقيم الإنسانية العليا.
 2. الإيمان بوحدة المسلمين مسيرا ومصيرا.
 3. المذهب الإباضي مدرسة من المدارس الإسلامية العريقة التي أثّرت إيجابيا في مسار الحضارة الإسلامية، وامتازت بربط الصلة بين التعاليم الشرعية والواقع المعيش.
 4. مزاب قطعة أصيلة من الوطن الجزائري، الذي هو رقعة من العالم الإسلامي.
 5. اللسان العربي هو وعاء العلوم والمعارف الإسلامية باعتباره لغة الوحي.
 6. النظم الاجتماعية، والمؤسسات العرفية بوادي مزاب تنظيمات حضارية أثبتت نجاعتها، وحافظت على مميزات الشخصية الوطنية الإسلامية.
 7. التعليم القرآني الحر بمزاب خيار استراتيجي يحقق استمرارية المجتمع ويضمن بقاء نظمه ومؤسساته، ويحصّنه من الغزو الفكري والانسلاخ الديني والخلقي.
 8. الأصالة ومواكبة العصر أمران مطلوبان وفق الشرع والعقل؛ لتحقيق الوسطية بينهما.
 9. العلمية مطلب أساسي في بناء المناهج، وضابط ضروري لتحري الحقيقة وتحسين الأداء.
 10. فلسفة المنظومة التربوية الوطنية مصدر ثري لا يمكن الاستغناء عنه.

152- لجنة من الأساتذة (2012)، وثيقة الأسس والغايات التربوية لمناهج المعاهد الثلاثة "الحياة، عمي سعيد، الإصلاح"، مصادق عليها ومعتمدة من مديري المعاهد.

ت- الغايات التربوية للمناهج: تبتغي المعاهد الثلاثة من خلال نظامها التربوي تحقيق الغاية الكبرى من الوجود في الحياة، وهي إرضاء الله تعالى، وإن الغايات التربوية الكبرى للمنظومة التربوية الوطنية تعتبر منطلقاً وأساساً للغايات التربوية لمناهج المعاهد الثلاثة، ومما يخدم ذلك في مجال تخصُّصها الوصول إلى ما يأتي:

1. تحقيق العبودية الخالصة لله تعالى بمعناها الشامل، والاطمئنان بذلك، والافتقار بمنزلة ابن آدم عند ربه وتكريمه له.
2. التشبع بالعقيدة الإسلامية الصحيحة، وإدراك أنها عين الفطرة.
3. الإيمان باستقلالية الأمة الإسلامية في ذاتها وتميزها في هويتها وعدم تبعيتها لأي من الأمم والإيديولوجيات الأخرى.
4. استيعاب المعرفة الإسلامية على أنها ثابتة في أصولها، قادرة على احتواء مستجدات العصر ومواكبتها.
5. إدراك العلاقة الوثيقة بين العلم والإيمان وأثرها في رقي الأمة الإسلامية وازدهارها.
6. استيعاب الأصول الفكرية للمدرسة الإباضية، والاسترشاد بتراثها العلمي والحضاري.
7. تعميم الثقافة الشرعية، وتمكين الوعي الديني والخلقي.
8. تنمية الروح الوطنية والحس المدني والشعور بالمسؤولية.
9. حفظ المميزات الحضارية والنظم الاجتماعية للمجتمع الإباضي بالمغرب الإسلامي عموماً، والمزابي خصوصاً، مع تطويرها وإبرازها للغير نموذجاً حياً للمجتمع المسلم.
10. ترسيخ مبدأ الوحدة بين المسلمين، وترشيد منهج الاختلاف بتحري الحق والثبات على الأصول، والمرونة في الفروع.
11. إعداد الفرد ليكون قادراً على التعارف والتعايش مع الآخرين والتعاون معهم على أساس من البر والتقوى.
12. إعداد الفرد إعداداً متوازناً لأداء واجباته نحو نفسه وأسرته ومجتمعه. وتنمية الحس الاجتماعي والعمل الخيري لديه ليكون عنصراً إيجابياً يتفاعل مع قضايا أمته.
13. تكوين مجتمع قرآني تتفاعل كل مكُوناته مع القرآن الكريم، تلاوة وحفظاً وتدبراً وتطبيقاً.
14. التوجيه إلى النظر في ملكوت الله عز وجل، الذي هو مجال للدراسة والتسخير، والاستدلال والتفكير والاهتداء.

15. الاهتمام باللسان العربي والتمكّن من علومه، وتمكين المتعلّم من اللغات الأخرى.
 16. تمكين المتعلّم من كفاءات المعارف والعلوم الحديثة المختلفة.
 17. تربية العقل على حسن التفكير والاستنباط.
 18. تدريب المتعلّم على فقه النصوص الشرعية، وإدراك مقاصد الشريعة الإسلامية.
 19. ترقية وجدان المتعلّم بالمعاني السامية والمثل العليا المقتبسة من النصوص الشرعية ومن سيرة الرسول ﷺ والسلف الصالح.
 20. الاعتبار من أحداث التاريخ البشري عموماً، والإسلامي خصوصاً.
 21. تكوين فرد متكامل قادر على الجمع بين العلم والعمل، وبين سلامة القلب والوجدان ومهارة العقل واليدين.
 22. تكوين كفاءات في العلوم الإسلامية وتمكينها في أصول الشريعة ومقاصدها، لتكون منارات هداية وترشيد.
 23. الاهتمام بالعنصر النسوي ضمن الغايات السابقة، بالإضافة إلى العمل على إعداد المتعلّمة لتكون بنتاً بارة وزوجة صالحة وأماً مربية.
 24. تنمية الوعي لدى المتعلم بضرورة الالتفاف حول المنظومة التربوية الحرة ودعمها، أداء للواجب، ومحافظة على التوازن الحضاري بين المادة والروح في المجتمع.
- بعد عرضنا لأسس المنظومة التربوية الجزائرية ومناهج المعاهد الثلاثة وغاياتها التربوية، نقرأ تكاملاً واضحاً بينها خاصة ما تعلق منها بالمواطنة والانتماء للبلد "الجزائر" والسعي للتنمية وتسخير الكون في خدمة الإنسان، حيث نجد ذلك صريحاً في أن أسس المعاهد الثلاثة "ثوابت وقيم دينية وحضارية يبني عليها المجتمع المزايي؛ الذي هو جزء لا يتجزأ من المجتمع الجزائري"، ويعد هذا حرصاً على التنوع في إطار متكامل من منطلق قرآني (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) الحجرات، الآية: 13.

03. تقديم مناهج الدراسة:

1) مناهج التربية الإيمانية¹⁵³:

1. إعداد المنهاج: المنهاج من تأليف صالح بن سعيد باهون، رستم بن موسى بوكرموش، إلياس بن حمو أزغار، رستم بن أحمد بورورو، إشراف: إدارة المناهج الشرعية.
2. وثائق المنهاج: يتكون المنهاج من كتاب المتعلم ودليل الأستاذ؛ يشتمل كل منهما على:
 - ❖ دليل المعلم: يتكون دليل المعلم من أربعة أقسام:
 - ✓ القسم الأول: الأهداف والحجم الساعي.
 - ✓ القسم الثاني: الإجابات النموذجية لأنشطة البحث والاكتشاف.
 - ✓ القسم الثالث: الإجابات النموذجية لأنشطة الاستثمار والتقويم.
 - ✓ القسم الرابع: الإجابات النموذجية لأنشطة المشروع.
 - ❖ كتاب المتعلم: يضم الكتاب أربعة محاور؛ كل محور يحتوي على مواضيع:
 - المحور الأول: مقدمة "غاية طلب العلم".
 - المحور الثاني: حقائق ومفاهيم "حقيقة الكون، حقيقة الإنسان، حقيقة الحياة والمصير".
 - المحور الثالث: تنزيه الله تعالى "المحكم والمتشابه، تنزيه الله تعالى، نفي رؤية الله تعالى، صدق وعد الله تعالى".
 - المحور الرابع: العلاقات الإنسانية "الأمر والنهي، الولاية والبراءة، علاقة الفرد المؤمن بغيره".

3. الأسس المنهجية في التأليف:

1- الأسس التربوية:

- المرجعية: اعتمد في التأليف على الأسس المرجعية لبناء المناهج الشرعية المعتمدة من قبل تنسيقية المعاهد الثلاثة وبشكل خاص؛ تجنب التركيز على مصطلحات علم الكلام، وخلافات المتكلمين.

153- *باهون صالح وآخرون (2018)، كتاب التربية الإيمانية للمتعلم، السنة الرابعة متوسط، إدارة المناهج الشرعية، غرداية: الجزائر، معتمد من تنسيقية المعاهد الثلاثة الحرة (الحياة، عمي سعيد، الإصلاح).

* لجنة تألف مناهج التربية الإيمانية (2018)، دليل الأستاذ إلى كتاب التربية الإيمانية، السنة الرابعة متوسط، إدارة المناهج الشرعية.

- الأهداف: تمّ تقرير المادة العلمية للكتاب وفق الأهداف المحددة في المنهاج المدرسي لمادة التربية الإيمانية "أهداف عامة، أهداف المرحلة، أهداف المستوى".

2- أسس أخرى:

- التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية.
 - اعتماد المنهج البنائي الذي يعتمد على تحريك وتنشيط موارد المتعلم السابقة من أجل بناء موارد جديدة، وكذا توظيف موارده في وضعيات الحياة المختلفة التي تعترضه.
 - اعتماد المذهب النفعي في التربية، والذي يرى أن قيمة المعرفة إنما تتحدد بما تحقّقه من فائدة ومنفعة على الفرد والمجتمع؛ وهو ما يبرز بشكل واضح في استثمار المعرفة، وإدماج مكوناتها في الحياة العامة.
 - اقتراح أنشطة هادفة تخدم أهداف التعليم، وتحقيق مخرجاته.
 - مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، خاصة ما تعلق بموضوع الأنشطة ومستوياتها وصيغها.
- 3- المقاربة التعليمية: تمّ الاعتماد على "المقاربة البنائية"، إلا أن النشاط البنائي المخصص للفقرة الواحدة لا يمكن أن يحيط بكل جوانب الفكرة المراد تبليغها، أو التصور الذي أريد بناءه، كما لا يمكن برمجة أكثر من نشاط في الفقرة الواحدة، فتتمّ إضافة فقرة للتوسع والإحاطة، تجنبا للثغرات التي قد تنجر عن قصور نشاط أو محدوديته، كما تمّ التنوع فيها مراعاة للفروق الفردية، وتشجيعا لمختلف مستويات التلاميذ للمشاركة والتفاعل مع الدرس.
- 4- التقويم: تعد امتدادا للدرس أكثر منه تقويما له فحسب، بل تنمة لبنائه، فقد يكتشف الأستاذ من خلالها قصورا في فهم فكرة أو فهما خاطئا، وقد يسد بها ثغرة في الدرس، فكان إنجازها عملا أساسيا لا غنى عنه لتحقيق أهداف الدرس بشكل أعمق وسليم، كما أنها استثمار للدرس أكثر منه استظهارا.
- 5- في مجال الإثراء: عبارة عن توسع بغرض التبسيط والتوضيح، أو الإثراء المعرفي والتوجيه السلوكي، والبناء الوجداني، وهو ما يلمس من خلال "مساحات إثرائية مخففة ومشوقة، على شكل جداول أو رسومات بيانية، صور معبرة، مقالات للمطالعة، قاموس المصطلحات..".

6-المحيط: أُخِذَ بعين الاعتبار الإمكانيات الفعلية للمؤسسات التربوية المعتمدة، لذا تمّ التقصير من المنهاج والتخفيف من الأنشطة البنائية، مع الاجتهاد في مراعاة البيئة الاجتماعية في اختيار النماذج والأمثلة التي تلبي حاجات المجتمع وتخدم أهدافه، وكذا الاقتراب من واقع التلميذ تبسيطا للمعنى، ومعالجة لبعض الأخطاء التصورية.

4. خطوات بناء الدرس:

✓ وضعية الانطلاق: تشمل العناصر الآتية:

- أهداف الدرس: ربط التلميذ بما ينبغي أن يتحقق من خلال هذا الدرس.
- إشكال أو سؤال تمهيدي (أفكر وأتأمل): جلب انتباه التلميذ وإثارة الدافعية لديه.
- نشاط تمهيدي (مدخل للبحث والاكتشاف): تهيئة التلميذ وربطه بمجمل الدرس، أو بالفكرة الرئيسة فيه.

✓ وضعية بناء التعلم: تشمل على عنصرين:

- نشاط بنائي (للبحث والاكتشاف): يبني التلميذ من خلاله معارفه، ويكتشف الفكرة الرئيسة للفقرة.
- فقرة للتوسع والتعمق: يوسع التلميذ من خلالها الفكرة الرئيسة المكتشفة في النشاط البنائي، ويعمّق معرفته بها من خلال الدليل.

✓ وضعية التقويم والاستثمار: أنشطة ختامية (للاستثمار والتقييم): يوظف التلميذ فيها مكتسباته وقيّم

تحصيله، يكشف الأستاذ من خلالها قصورا في فهم فكرة، أو فهما خاطئا، فيحدد الخلل، ويستدرك.

5. مفهوم الأنشطة البنائية: الإطار الذي يواجه فيه المتعلم وضعيات تعليمية جديدة بالبحث والتقصي، وذلك بتجنيد موارده المختلفة (معارف، قدرات، مهارات...)، من أجل بناء موارد جديدة، ويجب أن تضفي على الدرس حيوية ونشاطا وتفاعلا بين مختلف الأطراف الفاعلة فيه.

يمكن للأستاذ في إنجاز هذه الأنشطة الاستعانة بـ "العمل في مجموعات، العمل الشائلي، العمل الفردي، العمل الجماعي..."، وله أن يختار من هذه الطرق ما يناسب الموضوع أو النشاط، خاصة إن كان متمكنا وصاحب تجربة في تدريس المنهاج، أما إن كان مبتدئا فعليه أن يختار العمل الجماعي في إنجاز هذه الأنشطة.

6. الأهداف العامة للمنهاج:

- ✓ يستقيم التلميذ وفق ما يمليه الإيمان الصادق وتقتضيه العقيدة الصحيحة.
- ✓ يكتسب وازعا دينيا، ورقيا داخليا يحميه من مخاطر الغواية وأسبابها.
- ✓ يتفاعل مع محيطه بشكل سليم، تأثرا وتأثيرا.
- ✓ يتعامل مع نصول الوحي بشكل إيجابي، وتفاعل مستمر.
- ✓ يدرك المزالق العقدية التي تتسرب إليه من احتكاكه بالآخر.
- ✓ يكون متوازنا بعيدا عن التفريط والإفراط.
- ✓ يبني بعض أسس المناقشة والحوار والإقناع.

7. أهداف السنة الرابعة متوسط:

- ✓ يدرك أهمية العلم وارتباطه بالعمل، ويؤدي دوره في مجتمعه أمته.
- ✓ يتعرف على نظرة الإسلام للكون، ويدرك واجب الإنسان نحوه.
- ✓ يتعرف على حقيقة الإنسان وطبيعته، ويستشعر فضل الله تعالى عليه، ويستقيم على نهجه.
- ✓ يتعرف على حقيقة الحياة والمصير ويدرك العلاقة بينهما، ويكون متوازنا في علاقته بهما.
- ✓ يتعرف على منهج الإباضية في التعامل مع المحكم والمتشابه، ويطلع على أمثلة في ذلك.
- ✓ يستشعر خطورة عدم التنزيه، وينزه الله تعالى.
- ✓ ينزه الله تعالى عن الرؤية، ويستدل على ذلك.
- ✓ يتيقن من صدق الله تعالى في أخباره ووعوده، وينزهه عن إخلاف وعده.
- ✓ يدرك حكم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وأهميته، ويجسده في واقعه.
- ✓ يدرك معنى الولاية والبراءة وأهميتهما، ويسلك السبيل الصحيح في تطبيقهما.
- ✓ يتعرف على الضوابط العامة في علاقة المؤمن بغيره، ويلتزم حدود الاختلاف وضوابطه.

(2) مناهج التربية الإسلامية¹⁵⁴:

1. إعداد المنهاج: المنهاج من تأليف كمال فرحاوي، نصر الدين خالف، محمود عبود، فاتح بن عامر، سليمان بورنان، كريمة زواني، إشراف: لخضر لكحل.

2. وثائق المنهاج: يتكون المنهاج من كتاب المتعلم ودليل المعلم.

❖ كتاب المتعلم: يتكون كتاب المتعلم من ثلاثة مقاطع، المقطع الأول والثاني يتكون من خمسة ميادين "النصوص الشرعية، أسس العقيدة الإسلامية، العبادات، الأخلاق والآداب الإسلامية، السيرة النبوية"، بينما المقطع الثالث من ثلاثة ميادين "النصوص الشرعية، الأخلاق والآداب الإسلامية، السيرة النبوية" وكل ميدان يحتوي على موضوع حسب الترتيب:

✓ المقطع الأول: سورة النبأ، الإيمان باليوم الآخر، الحج أحكامه وحكمه، من آدائي وأخلاقي في أسرتي، مواقف وعبر من حياة أولي العزم من الرسل.

✓ المقطع الثاني: مقومات دين الإسلام (حديث جبريل عليه السلام)، الإيمان بالقضاء والقدر، العمرة أحكامها وحكمها، صلة الرحم، السيرة النبوية من الفتح إلى الوفاة.

✓ المقطع الثالث: من كبائر الذنوب عقوب الوالدين، حسن الجوار، مواقف ودروس من سيرة الخلفاء الراشدين.

❖ دليل الأستاذ: شمل الدليل الآتي:

✓ تقديم المنهاج الدراسي.

✓ هيكله الكتاب

✓ أهمية مادة التربية الإسلامية.

✓ خصائص المتعلم في هذه المرحلة.

✓ الخلفية النظرية البيداغوجية.

154- * فرحاوي كمال وآخرون (2019)، كتاب التربية الإسلامية للمتعم، السنة الرابعة متوسط، منشورات الشهاب، باتنة: الجزائر، المعتمد من وزارة التربية الوطنية.

* اللجنة الوطنية للمناهج (2013-2014)، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.

* اللجنة الوطنية للمناهج (2016)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة لنسخة 2008، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.

* مخطط بناء التعلّمات لمستوى السنة الرابعة متوسط (2018-2019)، معتمد من وزارة التربية الوطنية.

✓ الهيكلية العامة للكتاب وكيفية قراءته.

✓ المخطط السنوي لتقدم التعلم للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

✓ جدول الوضعيات الإدماجية.

✓ نموذج لجداول هيكلية التعلم (المقطع 1-2).

✓ تسيير بناء تعلمات لتنمية كفاءة ميدان (1-2-3-4).

✓ كيفيات التقييم.

✓ موارد للأستاذ.

✓ ملاحق للإثراء.

3. كيفية قراءة الكتاب: تمّ تصميم كتاب التربية الإسلامية بالتقيد بمنهج المادة، وتحسيد الكفاءات الواردة فيها بمختلف أنواعها ومستوياتها، وعلى هذا الأساس روعي أن يكون نسق الكتاب واضحا في بناء التعلم؛ وذلك من خلال المحاور الرئيسة الآتية:

✓ وضعية الانطلاق المرحلية: تأتي في بداية كل وحدة تعليمية وهي مستمدة من الوضعية الانطلاقية الأم للميدان.

✓ مركبات الكفاءة: جاءت بعنوان بارز تحت خط عريض وبلون مميز وهو اللون الخاص بالميدان، ونجد في كل وحدة تعليمية مركبات تشكل محاورها الرئيسة، وتتضمن كل مركبة مناقشة السندات وإرساء للموارد وتمارين تدريبية. مثلا في ميدان النصوص الشرعية (القرآن الكريم) نجد ثلاث مركبات هي: أتعرف على السورة، أشرح السورة وأخيرا أهتدي وأستدل بالسورة. وعلى هذا المنوال وحسب خصوصيات كل ميدان استخرجت من المنهاج المركبات الرئيسة لكل كفاءة.

- السند: عبارة عن نص أو مجموعة نصوص تأتي في بداية كل وحدة، وتشكل المادة الرئيسة لتحقيق مركبات الكفاءة.

- التعليمات: تمّ إدراجها تحت عنوان أناقش، وهي مجموعة من الأسئلة تأتي في بداية كل مركبة، الهدف منها مناقشة جماعية للسند من أجل الوصول إلى إرساء الموارد التي جاءت في هذا الكتاب في إطار خاص تحت عنوان أستنتج.

- إرساء الموارد: وردت في إطار خاص تحت عنوان أستنتج، وهو عبارة عن الموارد الخاصة بالمركبة، وهي ذات علاقة مباشرة بالأسئلة الواردة في التعليمات.
- تمارين تدريبية: تنتهي كل مركبة بتمرين تدريبي تحت عنوان أطبق؛ واجتهد المؤلفون في أن تكون ذا طابع إدماجي بين موارد مركبة، ليتدرب التلاميذ في الإجابة على الأسئلة والقيام بأنشطة مختلفة، وتدخل هذه التمرينات في سياق التقويم التكويني الذي ركزت عليه المقاربة بالكفاءات.
- أخص وأثبت تعلماتي: فقرة تلخص ما تناوله المتعلم من تعلمات في أسلوب مركز وبسيط تسهل عليه استذكار الموارد الذي استنتجها من كل مركبة لكل عنصر مدروس.
- أقوم تعلماتي: تأتي في نهاية التعلم المرحلية للميدان، تتفرع إلى اختبار الحصيلة المعرفية ثم وضعية الإدماج، وتم الحرص على أن يكون لكل وضعية سياق وتعليمات عبارة عن أسئلة وأنشطة، كما تم العمل على تنويع إنتاجات التلاميذ في هذه الوضعيات سواء كإنتاج فردي أو جماعي، أو كإنتاج معرفي أو تطبيقي.

وردت على مرحلتين:

- ✓ عند نهاية كل وحدة: اختبار تحصيلي، الوضعية الإدماجية.
- ✓ عند نهاية كل مقطع: تحت عنوان: أدمج تعلماتي، وترتبط بجميع الوحدات الموجودة في المقطع.
- 4. كفاءات محتوى كل ميدان:
- أ. المقطع الأول:
- ✓ النصوص الشرعية: "سورة النبأ" مركبات الكفاءة (الحفظ ولاستظهار، الشرح المناسب، الاستدلال الملائم).
- ✓ أسس العقيدة الإسلامية: "الإيمان باليوم الآخر" المعرفة الجيدة، بيان الأثر في الحياة والسلوك.
- ✓ العبادات: "الحج" معرفة أحكام الحج، تعظيم الشعائر.
- ✓ الاخلاق والآداب: "الأدب مع الأسرة" المعرفة الصحيحة بالآداب، الممارسة الصحيحة في الأسرة مع الالتزام بالآداب.

✓ السيرة النبوية: "أولي العزم من الرسل" التعريف المناسب بأولي العزم من الرسل عليهم السلام، الاقتداء بمناقبتهم في الحياة.

ب. المقطع الثاني:

✓ النصوص الشرعية: "حديث جبريل" الحفظ والاستظهار الجيد، الشرح المناسب، الاستدلال الملائم.
 ✓ أسس العقيدة الإسلامية: "القضاء والقدر" المعرفة الجيدة، بيان أثر الإيمان بالقضاء والقدر.
 ✓ العبادات: "العمرة حكمها وأحكامها" معرفة كيفية أداء العمرة، تعظيم الشعائر.
 ✓ الأخلاق والآداب الإنسانية: "صلة الرحم" المعرفة الصحيحة بالآداب، الممارسة الصحيحة مع الأقارب، الالتزام بالأحكام والآداب.

✓ السيرة النبوية والقصص: "فتح مكة إلى الوفاة" المعرفة الجيدة بالمحطات، إبراز العبر، حين الاقتداء.
 ج. المقطع الثالث:

✓ النصوص الشرعية: "عقوق الوالدين" الحفظ والاستظهار الجيد، الشرح المناسب، الاستدلال الملائم.
 ✓ الأخلاق والآداب الإسلامية: "حسن الجوار" المعرفة الصحيحة بالآداب، الممارسة الصحيحة في الأسرة، الالتزام بالأحكام والآداب.

✓ السيرة النبوية والقصص: "الخلفاء الراشدون" التعرف بالخلفاء الراشدين، الاقتداء بمناقبتهم في الحياة.

كما تأخذ الكفاءات العرضية طابع "منهجي، تواصل، شخصي واجتماعي"، وتمّ تحديد الكفاءة الختامية والمرحلية لكل ميدان من ميادين المنهاج.

5. الوضعيات الإدماجية: تنقسم الوضعيات إلى قسمين؛ وضعيات إدماجية تعليمية، وضعيات إدماجية تقييمية لكل محتوى ميدان من ميادين المنهاج، وصيغت بشكل دقيق كمقترحات للمعلم من طرف اللجنة في دليل المعلم، كما أنّ مركب الكفاءة "الكفاءات المتضمنة في كل محتوى ميدان" يشمل على الوضعية المشكلة لتوجيه التعلّيمات والوضعيات التعليمية الجزئية والمواد المعرفية.

6. القيم المستهدفة: تستهدف الوضعيتين سواء التعليمية أو التقييمية؛ قيمتين أساسيتين:

- الهوية الوطنية: احترام المبادئ الإسلامية، الحفاظ على العلاقات المبنية على نبذ العنف والتعصب والفرقة.

- التفتح على العالم: ينتهج أساليب الحوار في معاملته للآخرين، نبذ العنف بمختلف أشكاله، تبني القيم المتعلقة بحقوق الإنسان.

(3) منهاج التربية المدنية¹⁵⁵:

1. إعداد المنهاج: المنهاج من تأليف بن الصغير إسماعيل، غزال عبد السلام، موبجة فوضيل، قاوة سالم، عبد العزيز وردة، إشراف: بن الصغير إسماعيل.
2. وثائق المنهاج: يتكون المنهاج من ثلاثة وثائق:
 - ❖ كتاب المتعلم: يتكون الكتاب من ثلاثة ميادين:
 - ✓ الميدان الأول: "الحياة الجماعية" الصلح مبدأ اجتماعي وحضاري، دور مؤسسات القضاء في الاستقرار والسلم، تقرير عن جلسة المحاكمة.
 - ✓ الميدان الثاني: "الحياة المدنية" النصوص المرجعية لحقوق الإنسان والمنظمات الإنسانية، دور المجتمع في تكريس الحقوق بأداء الواجبات، السلوك السوي في إحقاق الحق.
 - ✓ الميدان الثالث: "الحياة الديمقراطية ومؤسسات المجتمع" الدستور أول مصدر للتشريع، الدستور وسير مؤسسات الجمهورية، احترام القانون أساس العدل والأمن.
 - ❖ دليل الأستاذ: شمل الدليل الآتي:
 - ✓ تقديم المنهاج الدراسي.
 - ✓ هيكلية الكتاب.
 - ✓ منهجية استثمار الكتاب للتربية المدنية.
 - ✓ السيرورة البيداغوجية لتنفيذ المقطع التعليمي (1-2)
 - ✓ توجيهات حول الممارسة البيداغوجية.

155- * بن الصغير إسماعيل وآخرون (2019)، كتاب التربية المدنية للمتعليم، السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، معتمد من وزارة التربية الوطنية.

* اللجنة الوطنية للمناهج (2013-2014)، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.

* اللجنة الوطنية للمناهج (2016)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة لنسخة 2008، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.

* مخطط بناء التعليمات لمستوى السنة الرابعة متوسط (2018-2019)، معتمد من وزارة التربية الوطنية.

✓ مقترح توزيع الزمن على الميادين والمركبات.

✓ سيورة التقييم التربوي.

✓ حل بعض الأنشطة التقييمية.

✓ الوسائل التعليمية التعليمية.

✓ المعالجة البيداغوجية.

✓ مصطلحات بيداغوجية.

❖ المخطط السنوي للتربية المدنية: يشمل المخطط على:

✓ المقدمة.

✓ مذكرة منهجية.

✓ المخطط السنوي لبناء التعلم.

✓ المخطط السنوي للتقييم البيداغوجي.

✓ المخطط السنوي للمراقبة المستمرة.

3. منهجية استثمار الكتاب:

- العودة إلى المنهاج لقراءة الكفاءة المرصودة والمفاهيم المرتبطة بها وأنماط الوضعيات.
- الانطلاق من الكتاب المدرسي في بناء الوضعيات التعليمية والتقييمية والإدماجية، وبالتالي فإن تغييب الكتاب، باعتماد سندات خارجة عنه على الدوام يصاحبه عزوف التلاميذ عن اقتنائه لغياب الحاجة إليه.
- حسن انتقاء السندات من المهارات التي يجب أن يمتلكها الأستاذ، فتعدد السندات في الوضعية الواحدة، لا يعني استثمارها جميعا، بل يستهدف ذلك إتاحة فرص اختيار الأنسب منها، أما الإفراط فيها قد يؤدي للعزوف التعليمي.
- يمكن استثمار السند الواحد في سياقات مختلفة، فسندات إبراز مظاهر انتهاك حقوق الإنسان (الأمية، المرض، الجوع، غياب الأمن) هي نفسها تستثمر في (كيف تفسر الهجرة القسرية للسكان).

- عدم ترك المتعلم يتعامل منفردا مع السند، بل يجب مساعدته على القراءة ذات الدلالة؛ بتوجيهه إلى المفاهيم والعبارات الدالة.
- التركيز على بلورة المفاهيم المتداولة تفاديا للفهم الخاطئ، أو التوظيف فيما لا يخدم القيم الوطنية والإنسانية.. نظرا لحساسية المادة.
- الحرص على أن تكون المرجعية والإسقاطات مستمدة من واقع المتعلم ومحيطه.
- أن يتعدى حصر السند سياق المضامين المعرفية إلى الاستثمار في بناء قيم احترام القانون وحقوق الإنسان ومؤسسات الجمهورية.
- جعل الكتاب المدرسي مواكبا للتطورات، بتوجيه المعلم إلى تحيين مضامينه بالعودة إلى تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- عدم الاكتفاء بالقراءة الصامتة للسندات، بل يتعدى ذلك للقراءة الجهرية بهدف تنمية روح التنافس، ومعالجة بعض صعوبات النطق، توسيع دائرة اقتناء الكتاب.

4. كفاءات محتوى كل ميدان:

- الكفاءة الشاملة: تمثلت الكفاءة الشاملة في أن يكون المتعلم قادرا على التعبير عن تمسكه بمبدأ العدالة والمساواة والحرية واحترام حقوق الإنسان وفق ما نص عليه الدستور.
- الكفاءة الختامية لكل ميدان مع مركباتها: بالنسبة لمركبات الكفاءة فكل ميدان له نفس مركبات عناوين الدروس، بينما كل ميدان له كفاءة ختامية:
- الميدان 1 (الحياة الجماعية): ينطلق من مبدأ المساواة أمام القانون للتأكيد على أهمية العدل في المجتمع
- الميدان 2 (الحياة المدنية): ينطلق من نصوص مرجعية للتعبير عن تمسكه بحقوق الإنسان والسلم والأمن.
- الميدان 3 (الحياة الديمقراطية ومؤسسات الجمهورية): يلتزم بمواد الدستور باعتباره القانون الأسمى والمرجع الأساسي لسير مؤسسات الجمهورية.

5. هيكلية الكتاب: تتدرج عناصر كل ميدان على النحو الآتي:

- مدخل الميدان: وضعية مشكلة تعليمية أو صور معبرة عن المركبات.
- المركبات: وضعية أو وضعيات مشكلة، استنتاجات (منتوج)، إدماج جزئي، تقويم جزئي (نهاية المركبة)
- إدماج شامل: جملة من الأنشطة الإدماجية غطت مركبات الكفاءة، وللاستاذ دور أساسي في مساعدة المتعلم على استثمار تعلماته وتوظيفها.
- تقويم شامل: مقترح من نشاطات تقويمية متنوعة تمس مختلف مركبات الكفاءة، تتيح للمتعلم بمفرده اختبار مكتسباته وخبراته.

4) منهاج اللغة العربية¹⁵⁶:

1. إعداد المنهاج: المنهاج من تأليف أحسن الصيد، بوبكر خيشان، أحسن طعيوج، أحمد زوبير، سليمان بورنان، إشراف: حسين شلوف، محمد أمين لعربي.
 2. وثائق المنهاج: يتكون المنهاج من كتاب المتعلم ودليل المعلم والمخطط السنوي:
- ❖ كتاب المتعلم: يتكون كتاب المتعلم من ثمانية مقاطع، كل مقطع يحتوي على خمسة ميادين تتمثل في "خطابات فهم المنطوق، نصوص فهم المكتوب، الظواهر اللغوية، الإنتاج الكتابي، إدماج التعلّمات وتقييمها" وذلك حسب الآتي:
- المقطع الأول: قضايا اجتماعية:
 - خطابات فهم المنطوق: ثري الحرب.
 - نصوص فهم المكتوب: ذكرى وندم، الضحية والمحتال، سائل.
 - الظواهر اللغوية: عطف النسق، عطف البيان، البدل.

156- أحسن الصيد وآخرون (2019)، كتاب اللغة العربية للمتعلّم، السنة الرابعة متوسط، منشورات الشهاب، باتنة الجزائر، معتمد من وزارة التربية الوطنية.

* أحسن الصيد وآخرون (2019)، دليل استعمال كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، منشورات الشهاب، الجزائر.

* اللجنة الوطنية للمناهج (2013-2014)، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.

* اللجنة الوطنية للمناهج (2016)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة لنسخة 2008، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.

* مخطط بناء التعلّمات لمستوى السنة الرابعة متوسط (2018-2019)، معتمد من وزارة التربية الوطنية.

- الإنتاج الكتابي: كتابة نص قصصي يغلب عليه نمط الوصف.
- إدماج التعليمات وتقييمها: إنجاز قصة.
- المقطع الثاني: الإعلام والمجتمع:
 - خطابات فهم المنطوق: ثقافة الصورة.
 - نصوص فهم المكتوب: الصحافة والأمة، أسرى الشاشات، تلك الصحافة.
 - الظواهر اللغوية: العدد وأحواله، الاستثناء، التمييز.
 - الإنتاج الكتابي: كتابة مقال يغلب عليه نمط التفسير.
 - إدماج التعليمات وتقييمها: إدارة حلقة نقاش.
 - المقطع الثالث: التضامن الإنساني.
 - خطابات فهم المنطوق: الإنسانية ومشكلاتها.
 - نصوص فهم المكتوب: وكالة الأونروا، في مواجهة الكوارث، من يجبر فؤاد الصغير؟
 - الظواهر اللغوية: الممنوع من الصرف، التوكيد، الجملة البسيط والجملة المركبة.
 - الإنتاج الكتابي: كتابة نص تفسيري وصفي.
 - إدماج التعليمات وتقييمها: إنجاز شريط فيديو يتضمن خطابا لتحسيس بدوي الاحتياجات الخاصة.
 - المقطع الرابع: شعوب العالم.
 - خطابات فهم المنطوق: مفاخر الأجناس.
 - نصوص فهم المكتوب: من معتقدات الهنود، الشعب الياباني، أنا الإفريقي.
 - الظواهر اللغوية: الجملة الواقعة مفعولا به، الجملة الواقعة نعتا، الجملة الواقعة حالا.
 - الإنتاج الكتابي: كتابة مقال يغلب عليه نمط الوصف.
 - إدماج التعليمات وتقييمها: إلقاء خطاب في مؤتمر دولي حول التواصل مع الشعوب.
 - المقطع الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي.
 - خطابات فهم المنطوق: اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي.

- نصوص فهم المكتوب: الأنترنت، التقدم العلمي والأخلاق، فضل العلم.
- الظواهر اللغوية: الجملة الخبرية، الجملة الفعلية الواقعة خبرا، الجملة الاسمية الواقعة خبرا.
- الإنتاج الكتابي: كتابة نص تفسيري.
- إدماج التعلّيمات وتقييمها: إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم.
- المقطع السادس: التلوث البيئي.
 - خطابات فهم المنطوق: تلوث البيئة.
 - نصوص فهم المكتوب: هو في مقر دارنا، التوازن البيئي ومكافحة التلوث، مظاهر التلوث في البيئة.
 - الظواهر اللغوية: الجملة الواقعة مضافا إليه، الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه، الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه.
 - الإنتاج الكتابي: كتابة نص وصفي.
 - إدماج التعلّيمات وتقييمها: إنجاز شريط وثائقي حول المحافظة على البيئة ومخاطر التلوث.
- المقطع السابع: الصناعات التقليدية.
 - خطابات فهم المنطوق: معرض غرداية.
 - نصوص فهم المكتوب: سجاد أمي، آنية الفخار، قصة الفخار.
 - الظواهر اللغوية: الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها، الجملة الواقعة خبرا لإنّ أو أحد أخواتها، الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع والرجاء والمقاربة.
 - الإنتاج الكتابي: كتابة نص وصفي.
 - إدماج التعلّيمات وتقييمها: إنجاز مطوية للتعريف بالمنتجات الحرفية التقليدية.
- المقطع الثامن: هجرة الكفاءات.
 - خطابات فهم المنطوق: ثري الكفاءات.
 - نصوص فهم المكتوب: مهجرون ولا عودة، سلاما أيتها الجزائر البيضاء، شوق وحنين إلى الوطن.

- الظواهر اللغوية: الجملة الواقعة جوابا لشرط، الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم، الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم.

- الإنتاج الكتابي: كتابة نص تفسيري حجاجي.

- إدماج التعلّيمات وتقييمها: إنجاز تحقيق سمعي بصري متبوع بنقاش عن الهجرة السرية.

❖ دليل المعلم: يتكون دليل المعلم من:

✓ أهمية مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط.

✓ هيكلية تجمات المقطع التعليمي

✓ مخطط سيرورة عملية التشخيص وضبط المستوى.

✓ مخطط تسيير تعلّيمات المقطع الأول.

✓ نصوص فهم المنطوق.

✓ وضعيات انطلاقية لكل مقطع للاستئناس.

✓ شبكات التقييم والملاحظة.

✓ مصطلحات بيداغوجية.

✓ قائمة المراجع والموارد.

✓ فهرس كتاب التلميذ.

❖ المخطط السنوي: يضم المخطط العناصر الآتية:

• ملصح التخرج من مرحلة التعليم المتوسط.

• ملصح خروج المتعلم من الطور الثالث (السنة الرابعة من التعليم المتوسط).

3. كيف أستعمل الكتاب: يشمل كل مقطع على ستة محاور يتم التركيز عليها، كما يتضح في العناصر المتضمنة لكل محور:

- المقطع: يحتوي على رقم المقطع، عنوان المحور، الموارد التي تتناول في المقطع.

- خطابات فهم المنطوق: الاستماع إلى الخطاب بوعي، تفهم الخطاب واكتشاف مضامينه، تحليل الخطاب وتحديد مضامينه، الاستنتاج، إنتاج خطاب شفوي.

- نصوص فهم المكتوب: قراءة النص، تفهم النص ومناقشة الفكرة، اكتشاف نمط النص وتبيان خصائصه، البحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه.

- الظواهر اللغوية: دراسة الظاهرة اللغوية، الملاحظة والمناقشة، التطبيق.

- الإنتاج الكتابي: يقسم العمل على ثلاثة أسابيع يبدأ من تحديد الموضوع إلى التقييم الجماعي لما تمّ إنجازه.

- إدماج التعلّمات وتقييمها: إنتاج شفوي، إنتاج كتابي.

4. الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية ومركباتها لكل ميدان:

❖ الكفاءة الختامية: يتواصل المتعلم مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربي ويقرأ قراءة مسترسلة

منغمة تحليلية واعية ونقدية، نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها. وينتج نصوصا

كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالة.

❖ الكفاءات الختامية ومركباتها:

• فهم المنطوق:

- الكفاءة الختامية: يتواصل مشافهة بوعي بلسان عربي ولغة منسجمة ويفهم مضمون الخطاب

المنطوق من أنماط متنوعة وينتج خطابات شفوية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في

وضعيات تواصلية دالة.

- مركبات الكفاءة:

➤ يستمع إلى خطاب متنوع الأنماط، يميز بين خطابات أنماط النصوص.

➤ يتبين العلاقات القائمة بين مختلف الأنماط.

➤ يتناول الكلمة ويعرض أفكاره مراعيًا التسلسل والترابط، ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التعبير

بتوظيف اللغة المناسبة لكل نمط.

- فهم المكتوب:

- الكفاءة الختامية: يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخصها ويعيد تركيبها بأسلوبه، ويصدر في شأنها أحكاما لا تقل عن مائتي وستين كلمة، ومشكولة جزئيا.
- مركبات الكفاءة:

➤ يقرأ نصوصا متنوعة الأنماط.

➤ يحدد موضوعها العام وأفكارها الأساسية.

➤ يبين خطاطات أنماط النصوص وبنيتها اللغوية.

- إنتاج المكتوب:

- الكفاءة الختامية: ينتج كتابة؛ نصوصا منسجمة مركبة متنوعة الأنماط لا تقل عن ستة عشر سطرا بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطات كل الأنماط في وضعيات تواصلية دالة.
- مركبات الكفاءة:

➤ يحدد الموضوع المناسب للوضعية والنمط.

➤ يجند الموارد الملائمة للموضوع.

➤ يستخدم الروابط والقرائن اللغوية المناسبة للنمط.

➤ يعلل آراءه وأحكامه.

5. القيم المستهدفة: يستهدف المنهاج مجموعة قيم تربوية منها:

-احترام الحياة، النفس واحترام الغير. -ربط علاقات العدل والمساواة في المجتمع. -بناء عالم يتميز بأكثر إنسانية.

-التشبث بقيم المواطنة. -الشعور بالانتماء الثقافي والاجتماعي الباني لهوية الجماعة. -روح الفريق والقدرة على العمل ضمن المجموعة.

-القدرة على التعبير عن تجربته.

-تذوق التعبير الفني الذي يكتسب من مختلف الفنون.

(5) منهج التاريخ¹⁵⁷:

1. إعداد المنهاج: المنهاج من تأليف فاطمة بومعرف، زرزور سرغيني، إشراف: يوسف مناصرية.
 2. وثائق المنهاج: يتكون المنهاج من كتاب المتعلم وتكييف المادة والمخطط السنوي:
- ❖ كتاب المتعلم: يتكون كتاب المتعلم من ثلاثة وحدات، كل وحدة لها وضعيات تعليمية ومعارف مستهدفة:

✓ الوحدة الأولى (الجزائر 1870-1953): وضعياتها التعليمية:

- السياسة الاستعمارية في الجزائر وتحدد المقاومة الوطنية: هدفت بناء المعارف الآتية " ترسانة القوانين الإدارية ومصادرة الأراضي والإجراءات العسكرية، سياسة الاستيطان، استمرار المقاومة الشعبية، بؤادر النضال السياسي "
- تحول المقاومة الوطنية بين 1919-1939: هدفت بناء المعارف الآتية " ظروف التحول ومظاهره، اتجاهات الحركة الوطنية البرامج والوسائل، الموقف الفرنسي رد الفعل "
- مسار الحركة الوطنية خلال الحرب العالمية الثانية 1939-1945: هدفت بناء المعارف الآتية " الإجراءات الاستعمارية تجاه الحركة الوطنية، نشاط الحركة الوطنية خلال الحرب العالمية الثانية، الموقف الاستعماري وردود أفعاله "
- إعادة بناء الحركة الوطنية عقب الحرب العالمية الثانية: هدفت بناء المعارف الآتية " إعادة بناء الحركة الوطنية، المنظمة الخاصة، الحركة الوطنية والتحرر العربي، الموقف الفرنسي رد الفعل، أزمة حركة انتصار الحريات الديمقراطية "

✓ الوحدة الثانية (الثورة التحريرية الكبرى 1954-1962): وضعياتها التعليمية:

157- يوسف مناصرية وآخرون (2013-2014)، كتاب التاريخ للمتعليم، السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، معتمد من وزارة التربية الوطنية.

* اللجنة الوطنية للمناهج (2013-2014)، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.

* اللجنة الوطنية للمناهج (2016)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة لنسخة 2008، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.

* مخطط بناء التعليمات لمستوى السنة الرابعة متوسط (2018-2019)، معتمد من وزارة التربية الوطنية.

- تحضير الثورة واندلاعها: هدفت بناء المعارف الآتية "اللجنة الثورية للوحدة والعمل، الاجتماعات السرية، الاتصالات الخارجية، رد الفعل"
 - انتشار الثورة وتنظيمها بين 54-56: هدفت بناء المعارف الآتية "الثورة في عامها الأول، ملف الثورة في مؤتمر باندونغ، المنطقة الثانية وتوسع نطاق الثورة (20 أوت 1955)، مؤتمر الصومام 20 أوت 1956، مؤسسات الثورة".
 - المخططات الاستعمارية الكبرى: هدفت بناء المعارف الآتية "المخططات العسكرية، المخططات الإغرائية".
 - الدبلوماسية الجزائرية: هدفت بناء المعارف الآتية "الدبلوماسية الجزائرية عبر المحافل الدولية"
 - المفاوضات الجزائرية واستعادة السيادة الوطنية: هدفت بناء المعارف الآتية "المفاوضات الجزائرية الفرنسية، استعادة السيادة الوطنية، الاختيارات الكبرى لبناء الدولة الجزائرية".
 - وضعيات إدماج، ملفات بحث في سياق المشروع الشخصي للمتعلم.
 - ✓ الوحدة الثالثة (الجزائر والقضايا الدولية): وضعياتها التعليمية:
 - القضايا الدولية من خلال موثائق الثورة التحريرية والدولة الجزائرية: هدفت بناء المعارف الآتية "التحرر، حقوق الإنسان، التعاون والتضامن، السلم العالمي، التنمية".
 - الجزائر والمنظمات الدولية الأممية الإقليمية والاقتصادية: هدفت بناء المعارف الآتية "الجزائر والأمم المتحدة ومنظماتها، الجزائر والمنظمات الإقليمية، الجزائر والمنظمات الاقتصادية".
 - الجزائر وبوادر النظام الدولي الجديد: هدفت بناء المعارف الآتية "الجزائر وبوادر النظام الدولي الجديد".
 - وضعيات إدماج، ملفات بحث في سياق المشروع الشخصي للمتعلم
- ❖ **تكييف المادة:** التكيف هو عبارة عن توجيه الأستاذ للسندات الموجودة في الكتاب المدرسي، مع إحالة لسندات في مصادر ومراجع أخرى. "اعتمدت الوزارة هذا التكيف بسبب تأخر إعداد الجيل الثاني للمناهج"، ويعد إجراء تطويراً مؤقتاً، ويشير التكيف إلى ثلاثة ميادين، كل ميدان يضم مركبات كفاءة مع نمط الوضعية التعليمية، كما يتضح في الآتي:

• الميدان الأول (الوثائق التاريخية): يشمل الميدان على مركبات كفاءة مع نمط الوضعية التعليمية:

- دراسة الوثيقة التاريخية وفق خطوات منهجية (تقديم الوثيقة، تحليلها، استخلاص مضمونها) / الوضعية التعليمية: كيفية تقديم الوثيقة وتحليلها واستخلاص المعلومات الضرورية منها.
- تقديم دراسة تحليلية نقدية لرسالة بولينياك فيما يخص الدوافع الحقيقية للاحتلال الفرنسي للجزائر / الوضعية التعليمية: نموذج رسالة بولينياك إلى ملوك وامراء أوروبا.
- دراسة وثيقة نداء أول نوفمبر لشرح دلالات الحدث / الوضعية التعليمية: نموذج نداء أول نوفمبر 1954

• الميدان الثاني: (التاريخ الوطني):

- تقديم عرض حول تطور المقاومة الوطنية للاستعمار الفرنسي في الجزائر (المقاومة الشعبية، العمل السياسي، التوجه نحو الكفاح المسلح) / الوضعية التعليمية: تنوع أساليب المقاومة الوطنية.
- شرح ظروف وأسباب اندلاع الثورة التحريرية 1954 مع شرح خصوصيات كل مرحلة من مراحلها / الوضعية التعليمية: ظروف وأسباب اندلاع الثورة التحريرية واستمرارها عبر مراحل سجلت انتصارات وبطولات شعبية.
- يستغل سندات ذات دلالة لتأكيد مواقف الدولة الجزائرية تجاه القضايا العادلة في العالم / الوضعية التعليمية: موقف الدولة الجزائرية تجاه القضايا العادلة في العالم.

• الميدان الثالث: (التاريخ العام):

- استقراء الخريطة لأهم مواقع بؤر التوتر في العالم في الوقت الراهن / الوضعية التعليمية: مفهوم بؤر التوتر.
- يختار موقعا من مواقع بؤر التوتر في العالم لشرح أبعاد الظاهرة / الوضعية التعليمية: أبعاد الصراع في المنطقة محل التوتر.
- تحرير فقرة يبرز فيها مساندته لتقرير مصير شعب لا يزال يعاني من الهيمنة والاستعمار (فلسطين، الصحراء الغربية) / الوضعية التعليمية: لماذا مساندة التحرر؟

❖ المخطط السنوي: يشمل المخطط السنوي كلا من:

- ✓ ملمح التخرج من مرحلة التعليم الأساسي: القدرة على التصرف بشكل مسؤول في محيطه الاجتماعي انطلاقا من الدروس المستنبطة، ومن تاريخه الوطني والتاريخ العام، معبرا عن وعيه برهانات المجتمع.
- ✓ ملمح التخرج لنهاية الطور والسنة: القدرة على تقديم تحليل نقدي للتطورات التاريخية للجزائر منذ الاحتلال الفرنسي إلى يومنا هذا، مستخلصا ما تضمنته المقاومة الوطنية والثورة التحريرية من مآثر وبطولات شعبية.

- ✓ الكفاءة الشاملة: القدرة على تقديم تحليل نقدي للتطورات التاريخية للجزائر منذ الاحتلال الفرنسي إلى يومنا هذا، مستخلصا ما تضمنته المقاومة الوطنية والثورة التحريرية الكبرى من مآثر وبطولات شعبية.

✓ الكفاءة الختامية: يهدف كل مقطع إلى تحقيق كفاءة ختامية:

- مقطع الوثائق التاريخية: يدرس الوثيقة التاريخية دراسة منهجية باعتبارها من أدوات بناء المعرفة التاريخية (رسائل، معاهدات، بيانات).
- مقطع التاريخ الوطني: يستغل التوثيق التاريخي المناسب في دراسة الاستعمار الفرنسي والمقاومة الوطنية والثورة التحريرية الكبرى، مشيدا بالمآثر والبطولات الشعبية.
- مقطع التاريخ العام: يوظف الوثائق التاريخية المناسبة للتعرف على موقف الجزائر المبدئي من القضايا العادلة في العالم.

3. كيفية قراءة الكتاب:

- المكتسبات القبلية: وقائع قبل الاحتلال الفرنسي، مقاومة الاستعمار.
- مراحل التنفيذ:
- وضعية الانطلاق: الاحتلال الفرنسي للجزائر وتطور أشكال المقاومة وصولا إلى ثورة نوفمبر واسترجاع السيادة.
- وضعيات جزئية لتعلم الموارد (نشاطات وأداءات)
- الوضعية التعليمية الأولى: مثل التعرف على سير الاحتلال الفرنسي للجزائر.

وضعية إدماج جزئي.

- الوضعية التعليمية الثانية: تحليل ظروف وأسباب اندلاع الثورة.

وضعية إدماج جزئي.

- الوضعية التعليمية الثالثة: اكتشاف مراحل ثورة نوفمبر 1954، واستعادة السيادة الوطنية جويلية 1962.

وضعية إدماج جزئي.

➤ وضعية تعلم إدماج الموارد: إشادة بمآثر الثورة وبطولات الشعب.. من طرف المتعلم.

➤ وضعية تقويم الكفاءة: وضعية تخص تباين الآراء حول حتمية اللجوء إلى العمل المسلح (قيام

الثورة) من عدمه.

➤ المعالجة المحتملة: تصويب وتصحيح ما لم يتم استيعابه.

4. معايير التحكم في الكفاءة (المقطع الثاني: مقترح لاقتباس التكامل):

- تتبع كرونولوجيا الغزو والاحتلال الفرنسي للجزائر.
- تقديم عرض حول أساليب المقاومة الوطنية للاستعمار الفرنسي في الجزائر.
- ترتيب أسباب اندلاع الثورة التحريرية حسب أهميتها وتتبع مراحلها.

6) منهاج الجغرافيا¹⁵⁸:

1. إعداد المنهاج: المنهاج من تأليف علي طالب عبد القادر، حواس مُجد، عافر أحمد، إشراف: علي

طالب عبد القادر.

2. وثائق المنهاج: : يتكون المنهاج من كتاب المتعلم وتكييف المادة والمخطط السنوي:

❖ كتاب المتعلم: يضم الكتاب ثلاثة وحدات، وكل وحدة يتفرع منها وضعيات تعليمية:

158- علي طالب عبد القادر وآخرون (2012-2013)، كتاب الجغرافيا للمتعلم، السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، المعتمد من وزارة التربية الوطنية.

* اللجنة الوطنية للمناهج (2013-2014)، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.

* اللجنة الوطنية للمناهج (2016)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة لنسخة 2008، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.

* مخطط بناء التعليمات لمستوى السنة الرابعة متوسط (2018-2019)، معتمد من وزارة التربية الوطنية.

✓ الوحدة الأولى (الموقع والخصائص الطبيعية في الجزائر): الوضعيات التعليمية:

- الموقع الفلكي، الموقع الجغرافي، الحدود، المساحة والأبعاد.
 - الأهمية الإقليمية، الأهمية القارية، المكانة العالمية.
 - السلاسل الجبلية، السهول، الهضاب العليا، الصحراء.
 - المناخ، الحرارة والتساقط، المياه، الغطاء النباتي.
- (وضعية إدماج وتقويم)

✓ الوحدة الثانية (السكان والتنمية في الجزائر): الوضعيات التعليمية:

- التعمير (مراكز التجمع الإنساني)، العوامل المتحركة في السكان (تطورا، تركيبا، توزيعا).
 - اكتظاظ المدن، النزوح الريفي، المستوى المعيشي.
 - الموارد الطبيعية، الموارد المتجددة وغير المتجددة.
 - التنمية (الفلاحة، الصناعة، الخدمات)، المتغيرات الاقتصادية.
- (وضعية إدماج وتقويم)

✓ الوحدة الثالثة (مشاكل البيئة والكوارث الطبيعية في الجزائر):

- الجفاف، الانحراف، التصحر.
- التلوث، النفايات، الزحف العمراني.
- الزلازل، الفيضانات.
- الجراد.

(وضعية إدماج وتقويم)

❖ **تكييف المادة:** : التكيف هو عبارة عن توجيه الأستاذ للسندات الموجودة في الكتاب المدرسي، مع

إحالة لسندات في مصادر ومراجع أخرى. "اعتمدت الوزارة هذا التكيف بسبب تأخر إعداد الجيل الثاني للمنهاج"، ويعد إجراء تطويرا مؤقتا، ويشير التكيف إلى ثلاثة ميادين، كل ميدان يضم مركبات كفاءة مع نمط الوضعية التعليمية، كما يتضح في الآتي:

- الميدان الأول (المجال الجغرافي): يشمل الميدان على مركبات كفاءة مع نمط الوضعية التعليمية:

➤ تقديم عرض يبرز فيه أهمية الموقع الجغرافي والفلكي / الوضعية التعليمية: جغرافية الجزائر، الموقع وأهميته.

➤ الانطلاق من الخصائص الطبيعية للتعرف على التنوع والتباين الإقليمي في الجزائر / الوضعية التعليمية: التنوع والتباين الإقليمي في الجزائر.

➤ ربط العلاقة بين التنوع المناخي وتأثيره على الشبكة الهيدروغرافية والغطاء النباتي / الوضعية التعليمية: المناخ والمياه في الجزائر، الغطاء النباتي.

• الميدان الثاني (السكان والتنمية):

➤ الانطلاق من الإحصاء لشرح أبعاد نمو السكان في الجزائر وتطورهم / الوضعية التعليمية: السكان في الجزائر، نمو السكان وتوزيعهم.

➤ تبين أهمية التنمية المستدامة في الجزائر، وضرورة الاستغلال العقلاني للموارد الطبيعية كمشروع / الوضعية التعليمية: النشاط الاقتصادي (القطاعات الاقتصادية).

➤ اقتراح الحلول لمشاكل التنمية بعد الكشف عن نشاط السكان في مختلف القطاعات الاقتصادية الكبرى في الجزائر / الوضعية التعليمية: مشاكل التنمية.

• الميدان الثالث (السكان والتنمية)

➤ تقديم عرض يبرز فيه آثار المخاطر الكبرى على السكان في الجزائر / الوضعية التعليمية: المخاطر الطبيعية الكبرى في الجزائر "أنواع المخاطر الكبرى؛ الزلازل، الفيضانات، الحرائق، التصحر، الجراد".

➤ اقتراح مخطط عملي لتفادي المخاطر الكبرى في الجزائر / الوضعية التعليمية: الإجراءات الوقائية.

➤ تقديم عرض لمعالجة واقعة افتراضية لإحدى المخاطر كمشروع / الوضعية التعليمية: خطة تسيير أزمة ناتجة عن كارثة طبيعية.

❖ المخطط السنوي: يشمل المخطط السنوي كلا من:

✓ ملمح التخرج من مرحلة التعليم الأساسي: القدرة على الانسجام في مجاله الجغرافي بتوظيف ما اكتسبه من معرفة ذات الصلة بالسكان والتنمية والبيئة وتهيئة الإقليم في الجزائر والعالم.

✓ ملمح التخرج من مرحلة التعليم المتوسط: القدرة على اقتراح الحلول المناسبة لعقلنة استغلال الموارد الطبيعية في الجزائر والعالم، من خلال توظيف أدوات المادة والكشف عن مشاكل السكان والتنمية والبيئة.

✓ الكفاءة الشاملة: القدرة على استغلال الخرائط والاحداثيات الجغرافية لإبراز أهمية الموقع وتنوع المجال الطبيعي للجزائر، وصولاً إلى تثمين جهود التنمية والحفاظ على الموارد الطبيعية.

✓ الكفاءات الختامية: يهدف كل مقطع إلى تحقيق كفاءة ختامية:

- مقطع المجال الجغرافي: استغلال الخرائط والإحداثيات الجغرافية مع إبراز أهمية الموقع وتنوع المجال الطبيعي للجزائر.

- مقطع مجال السكان والتنمية: دراسة المظاهر السكانية في الجزائر مع إبراز جهود التنمية وأهمية الاستغلال العقلاني للموارد الطبيعية.

- مقطع مجال السكان والبيئة: الكشف عن حجم المخاطر الكبرى في الجزائر وآثارها مع اقتراح الإجراءات الوقائية منها.

3. **مخطط الكتاب:** يتدرج كل موضوع من مواضيع الكتاب إلى:

- بداية الوحدة التعليمية: وتشمل على:

- عنوان الوحدة التعليمية.

- الكفاءة القاعدية.

- العقد التعليمي

- سندات مدعمة للوحدة التعليمية.

- عنوان الوضعية التعليمية: يشمل على:

- إشكالية الوضعية التعليمية.

- المفاهيم الأساسية.

- سندات توضيحية.

- تعليمات.

- الأنشطة التقييمية: أنشطة خاصة بالوضعية التعليمية وتشمل على:

➤ سندات الأنشطة التقييمية.

➤ تعليمات الأنشطة التقييمية.

- النشاط الإدماجي التقييمي: خاص بالوحدة التعليمية ويشمل على:

➤ سندات الأنشطة التقييمية.

➤ تعليمات الأنشطة التقييمية.

4. كيفية قراءة الكتاب:

- المكتسبات القبليّة: الخريطة وأساسياتها، السكان، المخاطر.

- مراحل التنفيذ:

➤ وضعية الانطلاق: الإجراءات الوقائية للمخاطر الكبرى في الجزائر.

➤ وضعيات جزئية لتعلم الموارد (نشاطات وأداءات)

- الوضعية التعليمية الأولى: التعرف على آثار المخاطر الكبرى في الجزائر.

وضعية إدماج جزئي.

- الوضعية التعليمية الثانية: تمكن المتعلم من اقتراح خطة عملية وقائية.

وضعية إدماج جزئي.

- الوضعية التعليمية الثالثة: محاكاة معالجة خطر افتراضي.

وضعية إدماج جزئي.

➤ وضعية تعلم الإدماج الكلي: مشروع اختيار المتعلم لإحدى المخاطر الكبرى والتي تتعرض له منطقته

ووضع برامج إجراءات وقائية من أضرارها.

➤ وضعية تقويم الكفاءة: تقديم خطة تسيير أزمة ناتجة عن كارثة طبيعية.

➤ المعالجة المحتملة: صعوبة التمييز بين الظاهرة الطبيعية والكارثة الطبيعية.

5. معايير التحكم في الكفاءة (المقطع الثالث: مقترح لاقتباس التكامل)

- ترتيب المخاطر الكبرى في الجزائر حسب درجة خطورتها.

- ربط العلاقة بين نشاط الإنسان وما قد يترتب عنه من المخاطر الكبرى في الجزائر انطلاقاً من منطقته.

- تقديم عمل يقترح فيه تصوره لمعالجة واقعة افتراضية (شفهيا) لإحدى المخاطر في الجزائر.

(7) منهاج علوم الطبيعة والحياة¹⁵⁹:

1. إعداد المنهاج: المنهاج من تأليف مخلوف بلقرين، شداني عمر، عزيزة جواهر، إشراف فريدة خمار.

2. وثائق المنهاج: يتكون المنهاج من كتاب المتعلم وتكييف المادة والمخطط السنوي:

❖ كتاب المتعلم: يسلط كتاب المتعلم الضوء على ميدان الإنسان والصحة؛ في ثلاثة مقاطع:

✓ المقطع الأول (التغذية عند الإنسان): يشمل المواضيع الآتية:

- تحولات الأغذية خلال الهضم.
- امتصاص المغذيات
- نقل المغذيات في العضوية.
- استعمال المغذيات.
- التوازن الغذائي.
- أدمج موارد، أحتفظ بالأهم، أقوم كفاءتي.

✓ المقطع الثاني (التنسيق الوظيفي في العضوية)

- الارتباط التشريحي للاتصال العصبي.
- الحركة الإرادية والفعل اللاإرادي الحركي.
- اختلال الاتصال العصبي.
- الاستجابة المناعية.

159- فريدة خمار وآخرون (2019)، كتاب علوم الطبيعة والحياة للمتعلم، السنة الرابعة متوسط، دار القصة: الجزائر، معتمد لدى وزارة التربية الوطنية.

* اللجنة الوطنية للمناهج (2013-2014)، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.

* اللجنة الوطنية للمناهج (2016)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة لنسخة 2008، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.

* مخطط بناء التعليمات لمستوى السنة الرابعة متوسط (2018-2019)، معتمد من وزارة التربية الوطنية.

- الاعتلالات المناعية.

- أدمج مواردتي، أحتفظ بالأهم، أقوم كفاءتي.

✓ المقطع الثالث (انتقال الصفات الوراثية)

- من تشكل الأمشاج إلى الإلقاح.

- دعامة انتقال الصفات الوراثية.

- الاختلالات الوراثية.

- أدمج مواردتي، أحتفظ بالأهم، أقوم كفاءتي.

• أقوم كفاءتي الشاملة، المصطلحات العلمية، المراجع.

❖ دليل المعلم: أهم العناصر التي يشتمل عليها الدليل هي:

➤ المقاطع التعليمية وحجمها الزمني.

➤ مكانة الكتاب المدرسي في تحقيق المنهاج.

➤ هيكلية الميدان (الإنسان والصحة).

➤ مثال عن سير مقطع تعليمي لتحقيق مدرج كفاءة وأجوبة على بقية المقاطع.

➤ المعالجة البيداغوجية ممارسة وآفاق.

➤ ملحق خاص بالتقويم إعدادا واستغلالا.

➤ توجيهات وتوضيحا بيداغوجية، مصطلحات ومدلولات.

❖ المخطط السنوي: يشمل:

• ملمح التخرج من مرحلة التعليم المتوسط: اقتراح حلول مؤسسة علميا استجابة لمشاكل متعلقة

بالحفاظ على الصحة وباستمرارية الحياة وبثمين المحيط والثروات الطبيعية، كما يكون قادرا على

المشاركة في مناقشات مفتوحة حول المسائل العلمية الراهنة.

• ملمح التخرج من الطور الثالث لمرحلة التعليم المتوسط: اقتراح حلول مؤسسة علميا لمشاكل

متعلقة بالصحة والمشاركة في حوارات مفتوحة حول المسائل العلمية الراهنة في المجال الصحي.

- الكفاءة الشاملة: اقتراح حلول مؤسسة علميا استجابة لمشاكل متعلقة بالصحة، والقدرة على المشاركة في حوارات مفتوحة حول المسائل الراهنة في المجال العلمي.
- الكفاءات الختامية: تهدف المقاطع الثلاثة "التغذية عند الإنسان / التنسيق الوظيفي في العضوية (أ.الاتصال العصبي، ب. النظام المناعي / التكاثر وانتقال الصفات الوراثية) إلى تحقيق الكفاءة الختامية الآتية: أمام اختلال وظيفي عضوي أو وراثي، يقدم تفسيرا علميا وإرشادات وجيهة بتجديد موارده المتعلقة بالتنسيق الوظيفي للعضوية الخاص بالنظامين العصبي والمناعي والتكاثر وانتقال الصفات الوراثية.
- 3. كيفية قراءة الكتاب:
 - وضعية الانطلاق: في المقطع التعليمي الشامل تعد عاملا محفزا، وأداة تمكن من طرح العديد من التساؤلات بخصوص الإنسان والصحة.
 - تم تقسيم المقطع الشامل إلى ثلاثة مقاطع تعليمية؛ يتضمن كل مقطع: افتتاحية المقطع، وضعيات التقويم التشخيصي في أسترجع مكتسباتي.
 - تتضمن كل وضعية تعلم الموارد ما يأتي:
 - محطة أتساءل: وضعية تدرج ضمن سياق محدد يستدعي طرح جملة من التساؤلات التي تتيح انتهاج مسعى البحث والتقصي ضمن الأنشطة المدرجة في محطة أبحث.
 - نشاطات تعليمية: تعتمد على أسناد تتماشى مع طبيعة البحث والتقصي، الملاحظة والتجريب، البحث التوثيقي والنمذجة، مع اقتراح لمسالك العمل.
 - حصيلة التعلم: تتحقق خلال إنجاز هذه النشاطات بالتمثيل التخطيطي.
 - يتم الإدماج التدريجي في:
 - نهاية مجموعة من وضعيات التعلم التي تعالج نفس الموضوع، يتجلى ذلك في أوظف مواردتي.
 - نهاية كل مقطع تعليمي تتجلى في محطة أدمج مواردتي ومحطة أحتفظ بالأهم.
 - على مستوى الكفاءة الشاملة في نهاية المقطع التعليمي الشامل؛ يتجلى ذلك في محطة أدمج مكتسباتي.

- يتم تقييم التعلم والمكتسبات في مختلف مستويات الإدماج تحت عناوين محطات اختبار موارد، أقوم كفاءتي، أقوم كفاءتي الشاملة.
- 4. تنظيم الكتاب:
- إطار التنظيم:
 - الكفاءة الشاملة للمنهاج.
 - الكفاءة الختامية للميدان.
 - وضعية الانطلاق:
- مستويات تنظيم ميدان: الإنسان والصحة:
 - افتتاحية المقطع التعليمي لطرح المشكل العلمي الموافق له.
 - تذكير بالموارد المعرفية والمنهجية ذات العلاقة بالمقطع التعليمي.
 - وضعية الانطلاق للمقطع البيداغوجي لطرح تساؤلات مثيرة للاهتمام.
 - نشاطات التعلم باستعمال سندات منتقاة وتعليمات لتوجيه المتعلم في الملاحظة، البحث، التجريب، التقصي.
 - حصيلة التعلم المحققة في الوضعية التعليمية.
- محطات إدماج التعلم والمكتسبات:
 - وضعيات تعلم إدماج الموارد المعرفية ذات علاقة بمجموعة من وضعيات تعلم الموارد.
 - وضعيات مركبة لإدماج الموارد المبنية في المقطع التعليمي، ومجموع مكتسبات السنة.
 - حصيلة إدماج الموارد ومكتسبات السنة.
- محطات تقييم الموارد والكفاءة الشاملة:
 - تمارين مختارة لاختبار الموارد المعرفية والمنهجية.
 - وضعيات لتقييم قدرة المتعلم على إدماج الموارد المبنية في مقطع تعليمي.
 - وضعيات مركبة لتقييم قدرة المتعلم على إدماج مركبات الكفاءة الشاملة.
- ملحقات: المصطلحات العلمية، المراجع.

5. معايير التحكم في الكفاءة (المقطع الثالث: مقترح لاقتباس التكامل): تندرج المعايير تحت مدرج الكفاءة "التحكم في المفاهيم الأساسية المتعلقة بانتقال الصفات الوراثية"، والمعايير هي:

- يتعرف على مراحل تشكل الأمشاج.
- يحدد دور الإلقاح.
- يعرف أن الصبغيات دعامة لانتقال الصفات الوراثية.
- يستنتج أن النواة مقر المعلومة الوراثية.
- يفسر بعض الاختلالات الوراثية.
- يميز عواقب الاعتلالات الوراثية.

8) منهاج التربية التشكيلية¹⁶⁰:

1. إعداد المنهاج: بن سرحان عبد الرحمان، تصميم: ديب عبد الرحمن.

2. كتاب المتعلم: يشمل قسمين:

- مجال الرسم والتلوين: تتمثل موضوعاته في: "الأسلوب التكعيبي، الأسلوب التجريدي، الأسلوب السريالي، الأسلوب المستقبلي، التباين اللوني بين الألوان الحارة والباردة، الوحدة والتنوع، التقنيات الفنية،
- مجال فن التصميم: الشعار المبتكر، التصميم المعاصر، الإعلام الغرافيكي، تصميم ملصق جداري بالفوتوشوب"

3. كيفية قراءة الكتاب: تتضمن عناصر الموضوع مجموعة عناصر؛ تتمثل في:

- أتعرف: مفاهيم تعريفية بالموضوع "شرح، صورة".
- أجرب وأكتشف: منح فرصة للتجريب والاكتشاف والعمل بالمفاهيم والمعارف المقدمة.
- أستخلص: يتضمن أهم العناصر المتعلقة بالموضوع للعودة إليها عند الحاجة.
- أطبق وأوظف: التمرين على الفهم أكثر، تتدرج من البسيط إلى المركب.

160- * بن سرحان عبد الرحمن (د.س)، كتاب التربية التشكيلية للمتعلم، السنة الرابعة متوسط، المعتمد لدى وزارة التربية الوطنية.

* مخطط بناء التعلّيمات لمستوى السنة الرابعة متوسط (2018-2019)، المعتمد من وزارة التربية الوطنية.

- سيرورة العمل: تقديم شرح عن المسعى الفني والتقني "خطوات العمل".
- دعائم وسندات: ترجمة لفنانين وأعمال فنية داعمة للتطبيقات ومُثرية للمعارف وملهمة للإبداع.
- 4. **المخطط السنوي:** يعرض المخطط السنوي مجموعة عناصر أهمها الكفاءات "الشاملة، الختامية"، الميادين، وضعيات مشكلة الانطلاق، مركبات الكفاءة، الوضعية التعليمية، الموارد المعرفية... فيما يلي سنعرض عنصري الكفاءات ومركبات الكفاءة لكل ميدان، بهدف أخذ صورة عامة عن المنهاج.
- الكفاءات "الشاملة، الختامية"

- الكفاءة الشاملة: إنجاز مشاريع فنية تشكيلية و تصاميم لترويج منتج وطني في مجال الإعلام الصحي و البيئي بتطبيق قواعد و مبادئ التصميم المعاصر، يوظف فيه تقنية من التقنيات التي تبرز التأثيرات الحسية و الانفعالية من خلال أسلوب فني تعبري يتمشى و المدارس الفنية الحديثة (تجريدية تعبيرية، تجريدية هندسية)، ويلونه بتطبيق القاعدة اللونية للألوان الحارة والباردة بدرجات متفاوتة فيما بينها، باستعمال تقنيات الاعلام (الإعلام والاتصال TIC)، من حيث إخراج الحروف الخطية المبتكرة، قصد المشاركة في اليوم العلمي للصحة.

- الكفاءة الختامية للميدان 1: في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم متحكما في الكفاءة الختامية الخاصة بميدان الرسم والتلوين التي تمكنه من: إنجاز عمل فني تشكيلي منظم بتوظيف تقنية من التقنيات التي تبرز التأثيرات الحسية و الانفعالية بأحد الأساليب الفنية التعبيرية التي تتمشى و المدارس الفنية الحديثة (تجريدية تعبيرية، تجريدية هندسية)، و يلونه بتطبيق القاعدة اللونية للألوان الحارة و الباردة بدرجات متفاوتة فيما بينها لتزيين المحيط الذي يعيش فيه.

- الكفاءة الختامية للميدان 2: في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم متحكما في الكفاءة الختامية الخاصة بميدان فن التصميم التي تساعده على: - إنجاز تصميمي لترويج منتج وطني في مجال الإعلام الصحي و البيئي بتطبيق قواعد و مبادئ التصميم المعاصر يوظف فيه تقنيات (الإعلام و الاتصال TIC)، من حيث إخراج الحروف الخطية المبتكرة. قصد تزيين المحيط المدرسي أو القسم الدراسي

5. **مركبات الكفاءة لكل ميدان:** يشمل كل ميدان مجموعة كفاءات تتمثل في:

✚ ميدان الرسم والتلوين:

- يتعرف على الأساليب الفنية (التجريدية تعبيرية، تجريدية هندسية)، من خلال اعمل مُجدّ خدة وبيات مندریان.
- يجرب أحد تقنيات الأسلوب التجريدي في عمل فني يبرز من خلاله التنوع في الأفكار والمشاعر والأحاسيس
- ينجز عملا فنيا متقنا على أساس المبادئ الجمالية لأحد أساليب المدارس الفنية الحديثة و يلونه وفق قاعدة الانسجام اللوني للألوان الحارة والباردة، يبرز فيه أحاسيسه وانفعالاته
- ✚ ميدان فن التصميم:

- يتعرف على قواعد ومبادئ التصميم المعاصر (تقنيات الإعلام والاتصال TIC).
- يجرب تقنيات الإعلام والاتصال أساس قواعد ومبادئ التصميم المعاصر
- يصمم مشروعا فنيا إشهاريا متقنا في مجال الإعلام الصحي والبيئي بتوظيف تقنيات فنية حديثة (تقنيات الإعلام والاتصال TIC PHOTOS MONTAGE يوظف فيه خطوط عربية مبتكرة من حيث هندسة حروفها واخراجها).

خلاصة الفصل: تعد محتويات هذا الفصل القاعدة التي ستبنى عليها الدراسة الميدانية، حيث بَيَّنَّا المنظومة التربوية الجزائرية وأسسها التربوية في المناهج، كما بَيَّنَّا هيكله المناهج الشرعية وأسسها وغاياتها التربوية التي تستند عليها كمنطلقات أساسية في بنائها.. لنعرج بعدها في تقديم بطاقات تقديمية للمواد الدراسية التي ستكون أنشطتها التعليمية التعلمية، موضع التحليل القيمي من منطلق شمولها على قيم موجهة للمتعلم من جهة ومن جهة التكامل الخفي العفوي بينها في ظل تواجد منهاج التربية الإيمانية أو عدم وجوده.

الفصل الخامس: التربية الإيمانية والقيم

تمهيد	ثانيا: القيم
أولا: التربية الإيمانية	01. مفهوم القيم (لغة واصطلاحاً)
01. مفهوم الإيمان والتربية الإيمانية	02. القيم وفق المنهج الإسلامي
02. الفطرة الإنسانية والإيمان	03. ارتقاء القيم
03. حدود التربية الإيمانية والتربية الإسلامية	04. مصادر القيم
04. مبررات التربية الإيمانية وضرورتها وأهميتها	05. تصنيف القيم
06. نماذج لقيم إيمانية	06. منهاج القيم
07. فن التربية الإيمانية للمراهق	07. المقومات الأساسية لإدماج القيم في التعليم
08. أسس التربية الإيمانية وخصائصها	08. القيم الدينية (مفهومها)
09. أهداف التربية الإيمانية	09. مكانة الإيمان في منظومة القيم
10. منطلق منهاج التربية الإيمانية	10. سمات القيم الإيمانية وخصائصها
11. مفهوم منهاج التربية الإيمانية وتسميتها	11. فلسفات القيم في المناهج الدراسية
	12. قياس القيم
	خلاصة الفصل

تمهيد: تشكل القيم الروحية الإيمانية اللبنة الأساسية للأفراد والمجتمعات؛ حيث تعد المبادئ والأحكام والأصول الثابتة التي تقوم بضبط تصديق المؤمن وإقراره بالله تعالى، فهي تمثل الميثاق والنظام الذي يقوم على أساسه مرضاته تعالى وسعادة الإنسان دنيا وأخرى، تستند هذه القيم على عبادة قلبية عميقة تتمثل في وحدانية الله تعالى وما يتبع ذلك من أركانها، تتسم بكونها حساسة باطنية سرية لا معلنة، قد تخفى على الناس لكنها عند الله واضحة جليلة، عليها يحاسب العبد يوم الجزاء، من جهة أخرى؛ يظهر الإيمان في سلوك الفرد متمثلاً في قيم صحيحة أو قيم خاطئة، تتدرج في عمقها من الضعيف إلى الراسخ، وهو ما يُطلق عليه بـ"بُعْدِ الشدة في القيمة، سواء في الاتجاه الموجب أو الاتجاه السالب، وفي ضوء ذلك تتحدد درجة الأداء الفعلي للنشاط اليومي.

في هذا الفصل سنركز على مفهوم الإيمان ومبرراته وضرورته وأهميته، كما سنركز كذلك على القيم بصورة عامة "مفهوماً وأهمية وتصنيفاً وفلسفة ومنظومة وارتقاء.."، وإلى القيم الإيمانية بشكل خاص.

أولاً: التربية الإيمانية.

01. مفهوم الإيمان والتربية الإيمانية:

1- مفهوم الإيمان لغة واصطلاحاً:

- مصدر آمن يؤمن إيماناً فهو مؤمن، وأصل آمن أَمَّنَ بِمَزْمَنٍ لَيْتَ الثَّانِيَةِ، ومنه المهيمن وأصله مؤمن، لَيْتَ الثَّانِيَةِ وَقَلْبَتِ يَاءً وَقَلْبَتِ الْأُولَى هَاءً¹⁶¹
- الإيمان: التصديق مطلقاً "نقيض الكفر" فضيلة فائقة الطبيعة بها نؤمن إيماناً ثابتاً بكل ما أوحاه الله¹⁶² (قَالُوا يَا أَبَانَا إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِنْدَ مَتَاعِنَا فَأَكَلَهُ الذِّيبُ وَمَا أَنْتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا وَلَوْ كُنَّا صَادِقِينَ (17)) يوسف، الآية: 17.

- الإقرار، أي الاعتراف بالشئ عن تصديق به "آمنت به؛ أي أقررت به"، منه الإيمان: إظهار الخضوع والقبول للشريعة ولما أتى به النبي، واعتقاده وإقراره بالقلب، فمن كان على هذه الصفة فهو مؤمن مسلم غير مرتاب ولا شاك، وهو الذي يرى أداء الفرائض واجب عليه لا يدخله في ذلك ريب¹⁶³

161- ابن منظور، تح: ياسر سليمان أبو شادي، مجدي فتحي السيّد (2009)، مرجع سابق، ص270.

162- كرم البستاني وآخرون. (1988). مرجع سابق، ص18.

الإيمان اصطلاحاً:

- (تصديق بالجنان، وقول باللسان، وعمل بالأركان) مركب من قول وعمل، لذا تشمل التربية الإيمانية التربية العقيدية والتربية العبادية¹⁶⁴
- الإيمان ما قر في القلب وصدقته الأعمال، إذ لا يكون بالتمني وإنما بالتحلي، يزيد باستكمالته وينقص بنقصه¹⁶⁵
- "الإيمان الجازم والتصديق التام بالله تعالى وما جاء عنه، وما يجب له سبحانه، والإقرار برسالة نبيه صلى الله عليه وسلم وتصديقه، والاتباع له في كل ما شرعه الله، وتحقيق ذلك نية وقصدًا"¹⁶⁶

2- مفهوم التربية الإيمانية:

- "تربية الطفل منذ نشأته على الارتباط بالله عز وجل في كل حركاته وسكناته، ومعرفة أركان الإيمان، وتعويده على أركان الإسلام، وتعليمه ما يناسب سنه من مبادئ الشريعة السمحة، وهذه التربية هي الأهم بل وأول ما يبدأ به المربي مع ولده في تعليمه، لأنها تمثل قاعدة الانطلاق، والأساس لما بعدها من مجالات تربية الطفل"¹⁶⁷
- تربية الطفل على أمرين؛ على الإيمان بالله واليوم الآخر وأركان الإيمان الأخرى باعتبارها مبعث الصفات الإنسانية والاجتماعية الأمثل، على الالتزام بآداب الإسلام وأداء فرائضة والتمسك بأحكامه، باعتباره نظاماً شاملاً لكافة مجالات الحياة، ليكون بذلك الأمر الأول غرس للبذور والثاني رعاية لها"¹⁶⁸

163- ابن منظور، تح: ياسر سليمان أبو شادي، مجدي فتحي السيد (2009)، مرجع سابق، ص 270.

164- شريف عبد العزيز الزهيري (سبتمبر 2018)، التربية الإيمانية للطفل، 19:00. 2018/10/18.

<https://www.alukah.net/social/0/129191>

165- عبد الله بن صالح القصير (ماي 2016)، تعريف الإيمان بالله لغة واصطلاحاً، 19:00. 2018/10/18.

[/https://www.alukah.net/sharia/0/102420](https://www.alukah.net/sharia/0/102420)

166- النور محمد أحمد (ماي 2018)، تعريف الإيمان بالله لغة واصطلاحاً، 19:00. 2018/10/18.

[/https://www.alukah.net/sharia/0/102420](https://www.alukah.net/sharia/0/102420)

167- شريف عبد العزيز الزهيري (سبتمبر 2018)، موقع سابق.

168- مصطفى محمد الطحان (2006)، التربية ودورها في تشكيل السلوك، دار المعرفة، بيروت لبنان، ط 1، ص 47-48.

من المفهومين السابقين يتجلى لنا مفهوم التربية الإيمانية على أنها تنشئة المتعلم على الإيمان تنشئة صحيحة متوازنة، تجمع بين معرفة المتعلم لأركان الإسلام والإقرار بها كقناعة راسخة في قلبه، وبين تجلي الإيمان سلوكاً سويًا إيجابيًا في حياته اليومية؛ من أداءٍ أمثلٍ للفرائض وحسنٍ للتصرف بُجَاه الآخرين، اعتباراً للخلفية الروحية الراسخة التي على أساسها تتوهج الدافعية نحو الموضوعات الأخرى؛ بداية بقيمة العلم والعمل.

02. **الفطرة الإنسانية والإيمان:** تتناغم الفطرة الإنسانية مع جوهر العقيدة بشكل تام، فالفطرة تنقاد خلف الحواس والمسببات، لتؤول بذلك نحو فهم يتناغم والعقيدة الإسلامية (فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ(30)) الروم، الآية: 30. وتتميز في أصلها بالسهولة والسلاسة مع شرط عدم التغيير والمساس بها، وأي محالة لذلك فهو إحداث في الدين، كما تتعدى الخرافة بالبرهان والنوازع البشرية بالعقل، إذ هي دليل واقتناع وإيمان¹⁶⁹ من هذا فالإيمان يعد أساس الفطرة الإنسانية التي جبل عليها الفرد، فلا تستقيم الحياة إلا بمسايرة الفطرة التي أُوجد بها في هذه الحياة، مقابل هذا؛ يعد أي خروج عن الإيمان خروجاً عن دفتر شروط الكائن الحي، بالتالي فهي تضاد مع الفطرة، وأي تضاد وعدم انسجام مع ميكانيزمات الأداة يؤدي إلى ظهور مشكلات واضطرابات في الأداة، بالتالي التوقف عن أداء المهمة بالطريقة الصحيحة، وهذا ما نفسره باللاسواء الذي يتذبذب فيها الإنسان في محطات حياته بسبب خروجه عن دين الفطرة، من مشكلات وأزمات نفسية وخلقية واقتصادية..

03. **حدود التربية الإيمانية والتربية الإسلامية:** تحدث الكثير من المختصين في مفهومي التربية الإيمانية والتربية الإسلامية؛ منهم من يراها تسمية لموضوع واحد، ومنهم من يفرق بينهما، ففي هذا العنصر نحاول تسليط الضوء عليهما:

- يقول بن خلدون "الهدف من التوحيد ليس مجرد تحقيق الإيمان فقط، فذلك بين العبد وربّه، ولكن كمال التوحيد في تحول الإيمان إلى واقع في السلوك التنظيمي للعبد، وبالمقابل تهدف العبادات إلى

169- موقع عمران، المقومات الإيمانية "الإيمان بوصلة الحضارة الرشيدة"، 2020/09/18، 17:00.

تحقيق استسلام العبد وانقياده لخالقه، حتى يصفو قلبه من أي أمر يصرفه عن الله تعالى، وبهذا يصبح المرء مسلماً حقاً، ويكون ربانياً بصدق¹⁷⁰ بذلك ينتقل المؤمن من مجرد الاعتقاد إلى منظومة تمزج العمل مع الإيمان على حد سواء.

- "والصحيح من ذلك أن يُقَيَّدَ الكلام في هذا ولا يُطلق؛ وذلك أنّ المسلم قد يكون مؤمناً في بعض الأحوال، ولا يكون مؤمناً في بعضها، والمؤمن مسلم في جميع الأحوال، فكلّ مؤمن مسلم، وليس كل مسلم مؤمناً، وإذا حملت الأمر على هذا استقام لك تأويل الآيات، واعتدل القول فيها، ولم يختلف شيء منها، وأصل الإيمان التصديق، وأصل الإسلام الاستسلام والانقياد، فقد يكون المرء مستسلماً في الظاهر غير منقاد في الباطن، وقد يكون صادقاً في الباطن غير منقاد في الظاهر"¹⁷¹

- قال الإمام أبو الحسن ابن بطال المالكي المغربي في شرح صحيح البخاري "الذي يستحق به العبد المدح والولاية من المؤمنين، هو إتيانه بأمور ثلاثة: التصديق بالقلب، والإقرار باللسان، والعمل بالجوارح"، وذلك أنه لا خلاف بين الجميع أنه لو أقّر، وعلم على غير علم منه وعَرَفَ بربه، لا يستحق اسم مؤمن، ولو عرفه وعمل وجحد بلسانه وكذب ما عرف من التوحيد، لا يستحق اسم مؤمن، وكذلك إذا أقّر بالله تعالى، وبرسله، وصلوات الله عليهم أجمعين، ولم يعلم بالفرائض، لا يُسمى مؤمناً بالإطلاق، وإن كان في كلام العرب يُسمى مؤمناً بالتصديق فذلك غير مستحق في كلام الله¹⁷². لقوله تعالى (إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ) (2) الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ (3) أُولَٰئِكَ هُمُ الْمُؤْمِنُونَ حَقًّا هُمْ دَرَجَاتٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَمَغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ (4)) الأنفال: الآية: 02-04. (الَّذِينَ ءَامَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَٰئِكَ هُمُ الْآمَنُونَ وَهُمْ مُّهْتَدُونَ) (82) الأنعام: الآية: 82.

- الإيمان قول وعمل: قول القلب واللسان، وعمل القلب والجوارح، أما الإسلام فيقصد به الاستسلام لله والخضوع له والانقياد لحكمه (قَالَتِ الْأَعْرَابُ ءَأَمِنَّا قُلْ لَّمْ تُؤْمِنُوا وَلَكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ

170- موقع عمران، موقع سابق.

171- مرعي بن يوسف الحنبلي، تح: مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي (2005)، توضيح البرهان في الفرق بين الإسلام والإيمان، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض: المملكة العربية السعودية، ط1، ص05.

172- مرعي بن يوسف الحنبلي، المرجع السابق، ص10-11.

الإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ وَإِنْ تُطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ لَا يَلِتْكُمْ مِنْ أَعْمَالِكُمْ شَيْئًا إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ (14))
الحجرات، الآية: 14. ومن هذا يفسر العلماء الإيمان بأنه الأعمال الباطنة والإسلام بأنه الأعمال
الظاهرة، التصديق قلبي، والإذعان والانقياد تجاوب الجوارح¹⁷³

من هنا نقول أن الإيمان والإسلام من الألفاظ التي إذا اجتمعت ألفاظها افتقرت معانيها، وإذا افتقرت
يكون لها معنى واحداً، فالإيمان هو الإسلام والإسلام هو الإيمان (فَأَخْرَجْنَا مَنْ كَانَ فِيهَا مِنَ
الْمُؤْمِنِينَ (35) فَمَا وَجَدْنَا فِيهَا غَيْرَ بَيْتٍ مِنَ الْمُسْلِمِينَ (36)) الذاريات، الآية: 35-36، وأما إذا
اجتمعتا في لفظ واحد، كأن أقول "فلان مؤمن مسلم"، فيكون معنى الإيمان؛ العبادات القلبية "الإيمان بالله
واليوم الآخر، والإخلاص لله ومحبه سبحانه والتوبة من الذنوب والخشوع في الصلاة" وأما الإسلام فيكون
بمعنى العبادات الظاهرة كقراءة القرآن وأداء الصلاة وحج البيت...¹⁷⁴ (قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَيَّ
أَنَّمَا إِلَهُكُمُ إِلَهُ وَاحِدٌ فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا (110))
الكهف، الآية: 110.

04. مبررات التربية الإيمانية وضرورتها وأهميتها:

1- مبررات التربية الإيمانية: يؤدي الاهتمام بالتربية الإيمانية إلى تحريك ضمير الفرد الداخلي، كونها الدافع
الرئيس في الحركة والعمل، بل لابد أن يربط كل ما يقوم به الإنسان بتحقيق رضا الله تعالى، حتى يصير
فردا حكيما في مواجهة المشاق والتحديات التي يعيشها في واقعه، كما لا يصح أن تكون تربية مهمشة
أو ثانوية في إطار الكماليات؛ لأن اعتبار ذلك يؤدي بانحراف الفرد وفقدانه لدافع الحياة "حياة بلا
طعم" ولو كان إنسانا ناجحا في ميدان من ميادين الحياة الأخرى؛ الميدان الاقتصادي مثلا، ومن هذا
المنطلق لا يمكن للتربية أن تكون ناجحة تؤدي مهامها المنوطة بها من رعاية للفرد وتوجيهه؛ دون أن

173- فريق عمل الموقع (جانفي 2010)، الفرق بين الإيمان والإسلام، 2018/05/28. 09:30.

<https://knowingallah.com/ar/articles/>

174- أبو الحسن هشام المحجوي، وديع الراضي (أفريل 2013)، الفرق بين الإيمان والإسلام في الشرع والعبادة في الإسلام، 2020/05/05. 17:00.

<https://www.alukah.net/sharia/0/53435>

تقوم على قاعدة صلبة متمثلة في "التربية الإيمانية"، وفي هذا الصدد أورد "أويس عثمان"¹⁷⁵ مجموعة مبررات منها:

- تولد التربية الإيمانية طاقة للفرد ودافعية داخلية حتى يقوم بواجباته في الحياة؛ فاصدا غاياته المنشودة دون كلل أو ملل.
- تنمية الوازع الداخلي للمتعلّم حتى يحرص على السلوك السوي ويجد في الحفاظ عليه؛ مراعيًا ذلك بالتقويم الذاتي ومحاسبة النفس، والاعتراف بالتقصير والخطأ حال حدوثه.
- تعمل على الرقي بسلوك المتعلّم واصطفائه عن دنيا الأمور إلى أعاليتها، لا أقول يصير معصوما - باعتبار بني آدم جبلوا على الخطأ-، غير أنني أقول المسارعة إلى التوبة والاستغفار حال صدور خطأ عنه "عمدا أو غير عمد".
- الحرص على التفكير الإيجابي لدى الأفراد تجاه مواضيع الحياة "الحلوة منها المرة" من منطلق قرآني (قُلْ لَنْ يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَانَا وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ (51)) التوبة. الآية 51.
- العمل على وضوح المقصد والغاية في الأمور الدنيوية بخلفية روحية، فما من إنسان يخرج ساعيا وراء رزقه مراعيًا في ذلك أمر الله ونواهيه.. إلا ومات شهيدا، وما من متعلّم درس الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية بقصد ابتغاء رضوان الله والتزاما بأمره في التعلّم؛ إلا وكان في مصاف الصديقين والنبیین والشهداء، من هذا ينطلق المتعلّم مندفعًا شغوفًا بما ينجز من أعمال.
- تعد شحنة في الصبر على الحزن والشدائد، بل الاستثمار فيها وتحويلها إلى إنجازات وانتصارات، فأزمة الاحتلال والمحاولات الجادة في تنصير الشعب الجزائري باءت بالفشل أمام صلابة أصول المجتمع ومثانة مبادئه حفاظا على موروته ومعتقداته السليم الرفيع، وقد كان للمدارس القرآنية والزوايا دورا بارزا في مواجهة المخططات التي سعت لمحو الشخصية الوطنية الإسلامية.
- إقناع الآخرين والتأثير فيهم؛ بطهارة القلب وصفاء السيرة ووضاءة الوجه.. صفات أكرم الله بها من يخش الله ويتقنه مظهرها وجوهرها.

175- أويس عثمان (20 سبتمبر 2020)، الاهتمام بالتربية الإيمانية.. من هنا نبدأ، موقع بصائر تربوية.

2- ضرورة التربية الإيمانية: أمام معطيات واقعية متجددة، نجد أنفسنا أمام ضرورة ملحة للتركيز على الجانب الوجداني للمتعلم آخذين بعين الاعتبار المرجعية الدينية كموروث حضاري له، يتجلى في ضرورة إعادة النظر في تدريس التربية الإيمانية للمتعلم، بعد أن تزاхمت في النفوس مجالات أخرى تحتاج في عمقها للجوهر الإيماني، حتى يندفع المتعلم بتلقائية مستثمرا وراسخا فيها، وفي هذا نذكر مجموعة عناصر لضرورة التربية الإيمانية للفرد:

- توارد الفتن والانفتاح الفضائي وتكاثر الشبهات وضعف التدين وتردي العملية التربوية وغياب دور الأسرة والمدرسة تربويا وغيرها، لا يمكن تعويضها وسد فراغها إلا بوجود حافز داخلي ووازع ذاتي، لا يتأتى إلا بالتركيز على التربية الإيمانية.
- انتشار مشكلات تربوية وانحرافات سلوكية واضطرابات نفسية في مواقع وبرامج تربوية نفسها "سيطرة حظوظ النفس، التعلق بشهوة، عدم القيام بالواجبات الشرعية.."
- تعد التربية الإيمانية؛ حصن المؤمن أمام المحن، وفي ذلك فرض قيام الليل على المؤمنين "في بدء الإسلام" كجرعة إيمانية في خلوة المسلم.. وذلك في زمن لا يستطيع أحد الجهر بإسلامه، فضلا عن تطبيق تعليماته.
- دفع الإنسان نحو أعلى مستوى من الثقة بنفسه، ارتباطا منه بمحور الوجود الحقيقي، وهو الله واجب الوجود ومنبع الفيض في كل ما هو حق وصدق وخير.
- إخلاص العبودية لله ليكون على قاعدة متحررة من كل ما يضغط على إرادته، سواء من نوازعه وغرائزه الذاتية، أو من القوى الخارجية المحيطة به.

3- أهمية التربية الإيمانية: للإيمان أهمية بالغة في حياة الأفراد والمجتمعات، فهو مهذب للنفوس وسبب سعادتها، كما أنه الحاجة الأساسية قبل جميع الحاجات جميعها للبشر.. من هذا المنطلق أوردت "الراوي، شريف"¹⁷⁶ أهمية التربية الإيمانية في الجوانب الآتية:

176- بان حميد فرحان الراوي، أسماء قاسم شريف (10-14/05/2014)، التربية الإيمانية والأخلاقية من سيرة يوسف عليه السلام، المؤتمر القرآني الرابع، الشباب ومستقبل الأمة، جمعية المحافظة على القرآن الكريم، المملكة الأردنية الهاشمية، ص 08-09-10.

- السعادة في الدارين: شعور الفرد بسعادة تغمر قلبه ووجدانه، ومن صور السعادة؛ تيسير الأمور وجلب الرزق (وَأَقِيمُوا الشَّهَادَةَ لِلَّهِ ذَلِكَ كُمْ يُوعَظُ بِهِ مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا (2) وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا (3)) الطلاق، الآية 02-03.
- سبب النجاة من العذاب: خصَّ الله برحمته ورعايته أهل الإيمان (وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ (132) سَارِعُوا إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ (133)) آل عمران، الآية: 132-133.
- إضفاء السكينة على النفس والأمن على الممتلكات: شعور المؤمن بحلاوة الرضا وبرد اليقين، إذ لا يصيبه إلا ما كتب الله له. (الَّذِينَ ءَامَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَٰئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُّهْتَدُونَ (82)) الأنعام، الآية: 82.
- وقاية المجتمع من المعاصي: استشعار الرقابة الداخلية والضمير في المسائل الذي يرقب تصرف المتعلم في كل حركة وسكون، دافعا له للخير والفضيلة، رادعا ومنبها عن الإثم والعدوان. قول المصطفى (لا يزني الزاني حين يزني وهو مؤمن، ولا يسرق السارق حين يسرق وهو مؤمن، ولا يشرب الخمر حين يشربها وهو مؤمن).
- طهارة القلب من الحقد والحسد: لا يجتمع في القلب الإيمان مع الحقد والحسد والغل، وبهذا على المؤمن الحرص على نقاوة الفؤاد وطهارة النفس (رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالْإِيمَانِ وَلَا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًّا لِلَّذِينَ ءَامَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ (10)) الحشر، الآية: 10.
- تثبيت الإنسان عند الأزمات: الشعور بمعية الله وتأنيده يجعله ثابتا ومحتسبا في الأزمات والابتلاءات (اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ ءَامَنُوا يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَالَّذِينَ كَفَرُوا أُولَٰئُوهُمُ الطَّاغُوتُ يُخْرِجُونَهُم مِّنَ النُّورِ إِلَى الظُّلُمَاتِ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ (257)) البقرة، الآية: 257.
- سواد المحبة والإخاء بين المؤمنين: زوال الفرقة والتباغض وحلول المحبة والأخوة والمودة، يقول المصطفى (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه).

• تجسيد التكافل الاجتماعي: تعاون وتأزر بين المؤمنين في سبيل مجتمع متجانس، وفي ذلك تسخير لما أنعم الله على الفرد وابتلي به من زيادة في النعم على أفراد المجتمع (وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (71)) التوبة، الآية: 71.

• سمو النفس عن الماديات الوضعية، والاتجاه نحو الخير والنبل والنزاهة والشرف، والتخلق بالشجاعة والكرم والسماحة والطمأنينة والإيثار والتضحية، ولو رأينا في واقعنا الاجتماعي؛ نجد أن الاضطراب في السلوك ظاهرة سائدة.. مما جعل الإنسان في حيرة من نفسه، غير راض عما هو عليه، حتى لو توفرت له جميع الاحتياجات والملذات (وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى (124)) طه، الآية: 124.

05. نماذج لقيم إيمانية: تتعدد القيم الإيمانية وتتفرع حسب تناول الباحث للموضوع والمتغيرات المؤثرة فيه؛ من هذه تأتي على ذكر الآتي:

✓ الدعوة إلى الله ورفض العقائد المنحرفة والسعي في تبليغ ما مَنَّ الله على الفرد من نعمة الاهتداء لدين الحق..

✓ توحيد الدعوة لله والخشية له؛ فهو الخالق الواحد الصمد، ليس له ولد ولا والد ولا معين في ملكه.

✓ الاستسلام والتسليم لله القهار، فلا قدرة أحد في الكون ولا مجموعهم مجتمعين قادرين من فعل شيء أمام عظمتة وجبروته.

✓ الإخلاص والصدق في الإيمان، مصدر ذلك القلب، ليظهر في الفعل والقول وفي مكامن الإيمان الداخلية المعرفية.

✓ الدعاء والالتجاء إلى الخالق في أي زمان ومكان كان فيه الفرد سواء كان ذلك؛ بسيطا أو معقدا، السراء أو الضراء، الوسع أو الضيق..

✓ التوكل على الله في اتخاذ الأسباب والصبر على الابتلاء، مع الاعتقاد بأنه امتحان صدق الفرد "صبر وشكر أم قنوط وامتعاض"

✓ استشعار حفظ الله والإحاطة بعنايته.

✓ ابتغاء مرضاة الله ورضوانه في الصبر على المحن والإيذاء، إيماناً بأن الله سيجعل بعد أمر عسرا يسرا.

****وسائل التربية الإيمانية:** تتخذ الوسائل أداة معينة مدللة في بلوغ الإيمان الصحيح؛ من هذه الوسائل ذكر الراوي، شريف "الآتي"¹⁷⁷:

▪ التفكير في آيات الله والتدبر في عظيم خلقه من آيات ناطقة وشواهد باسطة، تدل على أن وراءها خالقا بديعا في خلقه، ووحده من يستحق العبادة. (إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَع النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ(164)) البقرة، الآية: 164.

▪ طلب العلم في سبيل ترسيخ الإيمان، فالإيمان المبني على علم عميق في النفس يكون صلبا عند الفتن والبلاء، فكلما ازداد الإنسان علما ازداد إيمانا ويقينا وخشية من الله تعالى. (وَمَنْ النَّاسِ وَالْذَّوَابِ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ(28)) فاطر، الآية: 28.

▪ كثرة العبادة والتقرب إلى الله بالعمل الصالح مما يعمق الإيمان في القلب ويسمو بالروح، وبقدر ما يبذل العبد من خضوع بين يدي خالقة تسمو روحه وتزكو. (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ(56)) الذاريات، الآية: 56.

▪ الإكثار من ذكر الله وتلاوة القرآن بتدبر، مما يقوي اليقين ويزيد الخشية ولهذا جاء التوجيه القرآني للمؤمنين بكثرة الذكر، ويعد ذلك غذاء للروح وحياة للقلب. (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اذْكُرُوا اللَّهَ ذِكْرًا كَثِيرًا(41)) الأحزاب، الآية: 41.

▪ كثرة الدعاء والتضرع إلى الله مما يربي النفس برفق القلب، ويزيدها تقوى وهدى وثقة بالإجابة. (وَقَالَ رَبُّكُمْ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ إِنَّ الَّذِينَ يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِي سَيَدْخُلُونَ جَهَنَّمَ دَاخِرِينَ(60)) غافر، الآية: 60.

▪ تذكر الموت والدار الآخرة: الإكثار من ذكر الموت وسكراته والاتعاظ بحال أهل المقابر في سير الصالحين وغيرهم عند سكرات الموت، وثبات المؤمنين الصادقين. (كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَإِنَّمَا تُوَفَّقُونَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَمَنْ زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ(185)) آل عمران، الآية: 185.

▪ التفكير في المخلوقات والقصص القرآني: التدبر في قصص الأمم السابقة وما حصل لهم من تدمير وهلاك بسبب كفرهم وجحودهم ومجارتهم الرسل والحق. (قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكْذِبِينَ(137)) آل عمران، الآية: 137.

▪ تعظيم حرمة الله وشعائره: يعد هذا مما يكسب الإنسان خشية الله والانس به، ومما يُبعد العبد عن الوقوع في الذنوب والمحرمات وانتهاك حدود الله. (ذَلِكَ وَمَنْ يُعْظَمْ شَعَائِرَ اللَّهِ فَإِنَّهَا مِنْ تَقْوَى الْقُلُوبِ(32)) الحج، الآية: 32.

- القيام بالتطوعات ذات الطابع الروحي المؤثر مثل: زيارة المرضى، خدمة المقابر، زيارة الصالحين..
- الاعتناء بمعرفة أسماء الله الحسنى واستنطاق معانيها ودلالاتها العلمية وأبعادها التربوية والروحية..

06. فن التربية الإيمانية للمراهق: يتوجب على المربي الحرص على تربية الأبناء تربية إيمانية صحيحة، كونها أساس الصلاح؛ ومن هذا المنطلق أوصى "آل ثابت"¹⁷⁸ بمجموعة توصيات في العمل مع المراهق، حتى نضمن تحابوا طيبا وامتنالا لما نريد تبليغه.

❖ حث المراهق وتوجيهه للإيمان بعفوية، بطرق غير مباشرة ما أمكن تجنبنا للمعاندة، باعتباره حساسا للأسلوب الإيماني، مع اعتداده النفسي واستقلاليته.

178- سعيد بن محمد آل ثابت (مارس 2016)، التربية الإيمانية للمراهقين، كتاب إلكتروني، شبكة الألوكة، ص12-13.

- ❖ توظيف العاطفة والمشاعر جنباً مع العقل والفكر أثناء المخاطبة، نظراً لما يتميز به المراهق من تفتح عقلي وقدرة منطقية وحيوية فكرية، تتوق إلى مخاطبة المشاعر ممزوجة بالمناقشة العقلية، وفي القرآن أمثلة عديدة لهذا الأسلوب.
- ❖ العمل على مناقشة هذا الجانب والتوجيه على ممارسته مبكراً، مع بداية المراهقة أو قبلها، وفي ذلك أثبتت دراسات نفسية عن استعداد المراهق للاستقبال والاستشارة والاسترشاد بالكبار يكون أكبر في السنوات الأولى المبكرة من المراهقة (13-15 سنة) ويتقلص الاستقبال وتزداد الاستقلالية فيما بعد.
- ❖ توظيف قدرات المراهق في التأمل والتساؤل والتفكير حول الكون والنفس والحياة، وليكن المربي لمحا للمتغيرات النفسية والإيمانية على المراهق، ويحاول أن يقدم الطرق الوقائية من المزالق، ويعالج ما قد يقع فيه المراهق.
- ❖ استثمار مواقف الضعف والضيق والشدائد والنوازل عند تربية الناحية العبادية، باعتبار المراهق ذو عواطف غزيرة، ومشاعر هشة، ضعيف التحمل، قليل التجربة، بحاجة للسند والقوة.
- ❖ التلازم بين العلم والعمل ضرورة ملحة، فلا يطغى جانب على جانب، والتزام المربي بالقدوة الحسنة، لا أن تكون أمامه؛ بل الصدق والخوف من الخطأ مع الله تعالى.
- ❖ التنوع في الأدوات والوسائل، مع التجديد في الطرائق والأساليب في تبليغ المفاهيم والمعاني، مع الحرص على جودة المخرج وبلوغه ذهن المراهق، بدلاً من الكم الزائد بغير جدوى "ليس المهم كم علمت، لكن ماذا استوعب".
- ❖ الوسطية والاعتدال في تأطير منابع الاستقاء والأخذ، لا غلق أبواب المعرفة والاستفادة في الموضوع أمام المراهق، باعتبار المصدر الوحيد للموضوع، كما لا بد على المربي تجنب فرض التوقيف والاحترام والتبجيل، غنماً ذلك من الله يبعثه في قلوب عباده بُجَاه من أخلص مع الخالق.
- ❖ أن تجمع المربي والمراهق علاقة قائمة على الحب في الله دون مبالغة في ذلك بشيء من المعاشرة الزائدة، وبذل العواطف الجياشة، إذ ذلك مدعاة لمزالق منها السكوت عن الخطأ وذهاب الأثر التربوي، أو الوقوع في العشق والتعلق المذموم.

من التوصيات السابقة نجد أن المراهق يتسم بسمات وخصائص تميزه عن غيره من الفئات الأخرى، منها النشاط الجسمي والبدني متمثلاً بصورة خاصة في العيد من الهرمونات والغدد، بالإضافة إلى الحساسية للمواقف مع الاعتزاز بالذات.. لذا يجب أخذ كل هذه العناصر بعين الاعتبار ابتغاء توجيهه الوجهة الصحيحة، ولا يكمن ذلك إلا في المرافقة الطيبة التي أوصى بها رسول الله ﷺ متمثلة في "صاحبوهم لسبع.." فالصحبة تدل على الأخذ باللين والحكمة وانتهاج منهج المشورة والمشاركة والقُدوة في العمل.

07. أسس التربية الإيمانية وخصائصها:

1- أسس التربية الإيمانية: المقصود بالأسس؛ الأصول الثابتة التي يبنى عليها منهج التربية الإيمانية، فلا تقوم إلا بها، فعلى القائمين بالعملية التربوية الإيمانية الاهتمام بها، والتأكد من تثبيتها في قلب كل متعلم، ويعد بذلك إهمال أحد الجوانب الأربعة إلى خلل فيها؛ وتتمثل هذه الأسس حسب ما أوردها (آل ثابت)¹⁷⁹ بتصرف في:

- العقيدة: المفاهيم التي تقوم عليها المادة؛ فمن دونها لا يقوم للمادة أساس، ومن بين هذه المفاهيم أو المواضيع "معرفة الله وحقيقة العبودية له، ترجمة معنى لا إله إلا الله، الإيمان بالملائكة والرسول، مداخل الشرك والنفاق، الولاية والبراءة.."

- العلم: المقصود به العلم الشرعي المستقى من كتاب الله العزيز وسنة رسوله الكريم، باتباع منهج علمي واضح يبين متكامل، واعتباره "العلم" أساس الإيمان الصحيح، يقول معاذ بن جبل في أهمية العلم وطلبه "تعلموا العلم فإن تعلمه لله خشية، وطلبه عبادة، ومدارسته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعليمه لمن لا يعلمه صدقة، وبذله لأهله قرينة.."

- العبادة: التطبيق العملي للمعلومات النظرية التي يكتسبها القلب والعقل، ولا طريق للتطبيق العملي غيرها، فحسن العمل قبول عند الله وإثابة له ورقى، وسوء العمل عدم القبول وسقوط في عند الله.

- الذكر: يستوي فيه جميع الناس من حيث القدرة، ولذا نجد عظم توافر الأمر بالندب له في الكتاب والسنة، فبه يجد المؤمن الملجأ والمأوى إذا ضاقت به الهموم وتراحمت عليه أشغال الدنيا، فيستجمع قواه النفسية من روح الذكر.

2- خصائص التربية الإيمانية: تتجلى خصائص التربية الإيمانية في:

- **عمارة الأرض:** المؤمن بالله حق الإيمان، مؤمن بعمارة الأرض وإصلاحها، يتقرب إلى الله بالاستثمار فيها بالزراعة والإنتاج والصناعة "كل ما ينفع البشرية ويساهم في رفاهيتها"، فمن ترك العمل بحجة التفرغ للعبادة فليس من الإيمان في شيء، فعليه الامتثال برسالة العمل "إتقان وإحسان".
- **الرسوخ في العلم:** "العلم ضالة المؤمن؛ فخذوه ولو من أيدي المشركين" فكلما ازداد المرء علما ارتفع درجات وارتقى ليكون من ورثة الأنبياء، ولم يستثنى في ذلك علما عن آخر، بل جعل كلهما في ميزان واحد، موجبا التفقه في الدين للجميع والرسوخ لطائفة تكفي الجميع، حتى لا يغدو الدين غريبا في أهله.

- **ابتغاء الآخرة:** ما يميز المؤمن عن غيره؛ الرابط الأخروي الملازم له جنب الحياة الكريمة له في الدنيا، ليستقيم بذلك سلوك المؤمن بالتطلع للجزاء الأخروي، ومن ذلك يتولد الإخلاص في العمل والتفاني الدائم في العطاء والعمل (يَوْمَ يَأْتِي لَا تَكَلِّمْ نَفْسًا إِلَّا بِإِذْنِهِ فَمِنْهُمْ شَقِيٌّ وَسَعِيدٌ (105)) هود، الآية: 105

08. أهداف التربية الإيمانية: من أهداف التربية الإيمانية؛ نذكر الآتي:

- تقوية تعظيم الله في النفس.
- تحرير القلب من التعلق بغير الله.
- زيادة التقوى في النفس.
- استشعار رقابة الخالق لنا في كل حين، عليم بصير بنا.
- العناية بأعمال القلوب واستشعار الصفاء والراحة والطمأنينة
- العناية بالفرائض واستشعار حلاوتها.
- تعظيم حرمة الله واجتناب المعاصي.
- الورع واجتناب الشبهات.
- العناية بالنوافل والرغائب، والتزام الذكر.

09. **منطلق منهج التربية الإسلامية:** تعتبر العقيدة الإسلامية القاعدة الصلبة لأي بناء في حياة المسلم في مختلف المجالات العامة والخاصة، وأساس بناء أي تعليم في المنظومة التربوية الإسلامية، ويتأكد بشكل جلي إذا كان تعليمًا شرعيًا متخصصًا؛ فيجب لذلك أن تكون منطلقًا لكل ما يلحق للتلميذ، ومداره أو مركزه في مختلف المراحل والمواد والتخصصات، ونخص بالذكر والإشارة علوم الوحي والشرعة، فلا يمكن بحال أن تقدم علوم الشريعة مهما كان موضوعها مفصولة عن منطلقها الإيماني، وبعدها الروحي التعبدية، وإلا أصبحت نصوصًا قانونية وأحكامًا تشريعية تفتقد إلى دافع الالتزام وسلطة التنفيذ الداخلية¹⁸⁰

10. مفهوم منهج التربية الإسلامية وتسميتها:

1- **مفهوم منهج التربية الإسلامية:** من منطلق نظرة مؤلفي المنهاج وفلسفة المادة العلمية المقررة، تمّ تعريف المنهاج بـ: النظام التربوي الذي يهتم بإعداد القاعدة الإسلامية التي تقف وراء كل تصور وفعل وسلوك للشخصية المسلمة، وفق ما جاء في رسالة محمد ﷺ¹⁸¹

2- **تسمية المنهاج بالتربية الإسلامية:** بعد قراءات في الموضوع، توصلنا إلى عدم التعارض بين مصطلحي التربية الإسلامية والعقيدة وتداخلهما إلى حد جعل مؤلفي بعض المعاجم يعتبرهما مترادفين، إضافة إلى أن كلمة الإيمان هي التسمية القرآنية لمصطلح العقيدة التي هي موضوع التأليف، ومن العلماء من لم يفرق في المعنى الاصطلاحي بين الكلمتين "الإيمان والاعتقاد"، غير أن استعمال مصطلح التربية الإسلامية يعد جديدًا في الحقل الإسلامي عامة، ومؤلفات العلماء المسلمين بشكل خاص، وقد لا نجانج الصواب إذا قلنا أن عمره لا يتجاوز الخمسين سنة في أبعد تقدير، ولم يكن علماء المسلمين يعنون بتعريف المصطلح بقدر ما عنوا بالمواضيع الإسلامية العقدية في مختلف الأزمنة والعهود، لذلك فالمصطلح لا يزال غرضًا طريًا قابلاً للاجتهاد والضبط، وتقليب وجهات النظر¹⁸²، وقد تمّ اعتماد تسمية التربية الإسلامية لاعتبارات هامة منها: طبيعة المرحلة العمرية-البناء والتنمية-، الابتعاد عن الصورة النمطية

180- باهون صالح وآخرون (2012)، وثيقة تعريفية بمنهاج التربية الإسلامية، مؤسسة الشيخ عمي سعيد، ص01.

181- باهون صالح وآخرون (2012)، المرجع السابق، ص07.

182- باهون صالح وآخرون (2012)، المرجع السابق، ص06.

لمصطلح العقيدة بأنه علم الكلام والدخول في متاهات المدارس والصراعات بينها، العمل على إشراك الجانب الوجداني والسلوكي في أنشطة المنهاج لا الاكتفاء بالجانب المعرفي فقط.

ثانياً: القيم.

01. مفهوم القيم لغة واصطلاحاً:

القيم لغة: "القيّم مشتقة من كلمة القيام وهو نقيض الجلوس، قام يقُوم قَوْماً وقيامًا وقَوْمَةً وقامة"¹⁸³، لذا فعلماء اللغة قد توصلوا إلى عدّة دلالات للقيم يمكن حصرها فيما يلي:

- ♦ العزم: وذلك في قوله تعالى: (إِذْ قَامُوا فَقَالُوا رَبُّنَا رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ) الكهف، الآية: 14 أي عزموا.
- ♦ المحافظة والإصلاح: ومنه قوله تعالى: (إِلَّا مَا دَمَتِ عَلَيْهِ قَائِمًا) آل عمران، الآية: 75 أي ملازماً محافظاً.
- ♦ الثبات والاعتدال: ومنه قوله تعالى: (وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا) البقرة، الآية: 20 أي ثبتوا في مكانهم؛ "أمسكوا عن المشي"¹⁸⁴. وفي الاعتدال قوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا) فصلت، الآية: 30 أي الاستقامة على الطاعة.

- القيمة: واحدة القِيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء. والقيمة: ثمن الشيء بالتَّقْوِيم. تقول: تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه. وقَوِّم السلعة واستقامها: قَدَّرَهَا.¹⁸⁵

- قَوْم: المتاع جعل له قيمة معلومة. والقيمة: (ج) قِيم: الثمن الذي يعادل المتاع. القِيم: كلّ ذي قيمة. يقال - كتاب قِيم - أي ذو قيمة.¹⁸⁶

هذا من ناحية معنى القيم في اللغة العربية، أمّا من ناحية اللغات الأجنبية، فإن كلمة قيمة باللغة الإنجليزية Value وباللغة الفرنسية Valeur وباللغة اليونانية Axios تشير إلى الاعتدال والاستواء وبلوغ الغاية، فهي مشتقة أصلاً من الفعل قام بمعنى وقف واعتدل وانتصب واستوى.¹⁸⁷

183- كرم البستاني وآخرون (1988)، مرجع سابق، ص 663.

184- أمجد بن يوسف اطفيش (1996)، تيسير التفسير، المطبعة العربية، غرداية: الجزائر، د.ط، ج 1، ص 13.

185- ابن منظور (630-711هـ)، تح: ياسر سليمان أبو شادي، مجدي فتحي السيد (2009)، مرجع سابق، ص 374.

186- كرم البستاني وآخرون (1988)، مرجع سابق، ص 664.

القيم اصطلاحاً: شهد مصطلح القيم ثراءً واسعاً في مفهومه؛ يرجع لفاعليتها في بناء الأخلاق ودقتها في بناء الروح لدى الفرد بما يتوافق والرؤية الدينية للناشئة، من هذا نذكر تعاريف لفلسفات اهتمت بموضوع القيم وتعاريف لمفكرين وباحثين؛ يتضح ذلك في الآتي:

- تؤمن "الفلسفة الوجودية" بأن الإنسان هو خالق القيم، وأن حريته مطلقة، وأن هذه الحرية هي مصدر القيمة، يقول سارتر Sartre "إن حريتي هي الأساس الوحيد للقيمة"¹⁸⁸
- بينما "أوجست كونت رائد مدرسة الاجتماع" يقول إن الهدف الأساسي للقيم هو بناء مجتمع جديد يقوم على مجموعة من القيم والمعتقدات المشتركة، وهي قيم تجمع بين الاستسلام للواقع، والقيم الأخلاقية مثل: النبل والكرم والمحبة"¹⁸⁹
- ترى "الفلسفة البرجماتية" أن المنفعة هي المعيار الرئيسي لكل قيمة، وأن الأفكار ليست حقائق في ذاتها؛ بل هي مشروع للعمل، من هذا يرى "جون ديوي" أن الاهتمام بالقيم في ذاتها لا يعني شيئاً، ولكن القيم يجب أن تكون أدوات للنجاح في الحياة، ووظيفتها أن تحقق للإنسان أهدافه ومطالبه في المجتمع"¹⁹⁰
- تعتبر "الفلسفة الطبيعية كانط" أن القيم جزء لا يتجزأ من الواقع الموضوعي للحياة والخبرة الإنسانية، فالأشياء لا ترتبط بقيم سامية لسر كامن فيها، ودائماً قيم الأشياء هي نتاج اتصالنا بها وتفاعلنا معها وسعينا إليها، وتكوين رغباتنا واتجاهاتنا نحوها، فالقيم هي نسج الخبرة الإنسانية وجزء لا يتجزأ من كيانها، فالأشياء ليست في ذاتها خيرة أو شريرة، صحيحة أو خاطئة، قبيحة أو جميلة، وغنما هذه الأحكام نصدرها من واقع تأثيرنا في هذه الأشياء وتأثرنا بها"¹⁹¹

187- عادل العوا (1987). الفكر التربوي العربي الإسلامي، الأصول والمبادئ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية: تونس.

188- مُجدّ الجزار (2008)، القيم في تشكيل السلوك الإنساني، مركز الكتاب، القاهرة مصر، ط1، ص96.

189- مُجدّ الجزار (2008)، المرجع السابق، ص97.

190- مُجدّ الجزار (2008)، المرجع السابق، ص96.

191- عبد اللطيف مُجدّ خليفة (أفريل 1992)، إرتقاء القيم دراسة نفسية، عالم المعرفة، سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص32-33.

- من جهة أخرى يرى "الاتجاه الفوضوي" أن لا قيم في المنظومة البشرية، وهذه الكلمة لا تعني شيئاً في مجال الأخلاق.¹⁹²

تناولت الفلسفات السابقة مسألة القيم بوجهات نظر متعددة، وتجسدت كل وجهة منها في الواقع في صيغة برامج وتطبيقات، حيث رأت الفلسفة الوجودية أن القيم حرية شخصية، فالإنسان هو من يحدد القيمة التي يسلكها وفقاً لقناعاته وأفكاره "حرية مطلقة"، وفي شبه هذا التوجه تحدث الاتجاه الفوضوي أن لا قيم في المنظومة البشرية ولا تعني شيئاً بالنسبة للإنسان، فكل مخير فيما اختاره وحدده وفق آرائه واتجاهاته، بينما تحدث "أوجست كونت" في ضوء فلسفة الاجتماع عن أن القيم نواة المجتمع في ضوئه تتحدد شخصية الفرد، عن طريق امتزاج بين قيم الواقع الاجتماعي والقيم الأخلاقية المتداولة، ويعد هذا حديث عن أهمية المجتمع لا الفرد، وفي مسار آخر ذهب ديوي في إطار الفلسفة البراجماتية إلى أن القيم هي ما تحققه لنا من منفعة، بعيداً عن أهميتها أو جوهرها السامي، فما يحقق لنا مقصداً نفعياً يعد قيمة مرغوبة وما لا يحقق ذلك يعد غير مرغوب فيها، وفي زاوية أخرى رأت الفلسفة الطبيعة أن لا داع من تقديس القيم على أساس جوهرها أو مكمناها اللاهوتي، ودعت إلى ضرورة اعتبار القيمة قيمة عند ممارستها وعيشها في الواقع، إذ هي من صلب ما نحياه ونرغب فيه.

- يرى زهران أن القيم "عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، والقيم تعبير عن دوافع الإنسان وهي تمثل الأشياء التي تواجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها"¹⁹³

- ترى "لومييتيس Lemétais" أن القيم مجموعة من المثل يجب تبنيها، وتقوم على اعتقادات لا تحتاج إلى الحقائق أو البراهين، إلا أن القضايا المعرفية يمكن أن تدعم القيمة أو تتحداها، والقيم الأساسية هي تلك التي تسعى للتطلع إلى المثل العليا والحفاظ عليها ضمن النظام في كليته، وقد تتضمن تلك القيم الحرية والعدالة، وقيمة الفرد الاستثنائي والجماعة والعائلة والدفاع عن المجتمع والعدالة الاجتماعية¹⁹⁴

192- مُجدّ الجزار (2008)، مرجع سابق، ص 97.

193- زينب حسن زيود (2015)، البناء القيمي للأهداف التربوية، دار الإعصار العلمي، عمان الأردن، ط 1، ص 20.

194-Lemaitais Joanna (1997). Values and Aims in Curriculum and Assessment Frameworks. Corpus ID: 150942663/ Sociology.

- يعرفها **تالكوت بارسونز Talkolt Parsons** بأنها عنصر في نسق رمزي مشترك يعتبر معياراً، أو مستوى للاختيار بين بدائل التوجيه التي توجد في الموقف، كما يعرفها على أنها المعايير التي نحكم بها على كون الشيء مرغوباً فيه أو غير مرغوب فيه¹⁹⁵
- يرى **إميل دوركايم E.Durkhiem** أن القيم إحدى آليات الضبط الاجتماعي المستقلة عن ذوات الأفراد الخارجة عن تجسيداتهم الفردية¹⁹⁶
- عرف **"ديتريش فون هيلدبرند Ditritch Von Hildebrand"** القيمة بأنها "ما يملك أهميته في ذاته بصرف النظر عن آثاره علينا أو فينا"¹⁹⁷
- عرفها **"كرتيش Krich"** بأنها معتقد يتعلق بما هو جدير بالرغبة، ذلك المعتقد الذي يملئ على الفرد مجموعة من الاتجاهات المجسمة لقيمة ما¹⁹⁸
- عرفها **عيسى وحنورة** "حكم تفضيلي، وإطار مرجعي يحكم تصرفات الإنسان؛ الخاصة والعامة"¹⁹⁹
- عرف **الجلاد القيم** بأنها "مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة؛ يختارها الإنسان بحرية بعد تفكير وتأمل، ويعتقد بها اعتقاداً جازماً، تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو بالقبح، وبالقبول أو الرد، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار والاعتزاز"²⁰⁰

<https://www.semanticscholar.org/paper/Values-and-Aims-in-Curriculum-and-Assessment-M%C3%A9tais/bd4789322bc202b4b0a706c742a33011c0f9c3b8?p2df>

195- Talcott Parsons (1991). The social System. Published by routledge. London Vol 11. P126.

- 196- معتوق جمال، شماخي موسى إسماعيل (2019)، مدخل للقيم الاجتماعية في المجتمع الجزائري، كتاب لمجموعة مؤلفين بعنوان القيم الأخلاقية في المجتمع العربي بين التنظير والممارسة، الجزء الأول، دار الأيام، عمان الأردن، ط1، ص59.
- 197- مُجدد الشيخ (2014)، المؤنس في القيم، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عمان، ص18.
- 198- عبد الكريم علي اليماني (2009)، مرجع سابق، ص37.
- 199- طاهر عبد الكريم سلوم، مُجدد جهاد جمل (2009)، التربية الأخلاقية: القيم مناهجها وطرائق تدريسها، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، ط1، ص40.
- 200- ماجد زكي الجلاد (2013)، تعلم القيم وتعليمها، دار المسيرة، عمان الأردن، ط4، ص33.

- عرفها "المرضي" بأنها مجموعة معايير واتجاهات ومثل عليا تتوافق مع عقيدة الفرد الذي يؤمن عن قناعة بما لا يتعارض مع السلوك الاجتماعي، بحيث تصبح تلك المعايير خلقا للفرد يتضح في سلوكه وتجاربه الظاهرة منها والضمنية"²⁰¹

من التعريفات السابقة نجد أن هناك تناول متعدد لمفهوم القيمة، بين معتبر لها على أنها تنظيمات عقلية ومحددات لدوافع الإنسان ورغباته في الحياة، مقابل من اعتبرها معتقدات تقوم على تطلعات نحو مثل عليا، مقابل ذلك من اعتبرها أنساقا مشتركة توفر مجموعة خيارات لكل من يريد اتباع نهج معين في الحياة يتحدد في ضوءه المرغوب من غير المرغوب، في حين أن هناك من اعتبرها ضوابط اجتماعية مستقلة تقوم بعملية توجيه الفرد إلى ما تراه مناسبا له، وليس من حقه التصرف أو الاختيار وفق أهوائه، بل هو متطبع ضمن مجتمع له سياق معين، من جهة أخرى للمجتمع هناك من ذهب إلى أنها معتقد يقوم بتحديد ما على الفرد تتبعه والالتزام به، ويعد الخروج عنه خروجا عن ما أمر بالالتزام به، مقابل من رآها تفضيلات خلقية يختارها الفرد وفقا لآرائه ورغبته في الحياة، حيث في ضوء ذلك يترتب الأفراد، وكجامع لما سبق اعتبرها آخرون بأنها معايير واتجاهات ومثل عليا ذات مصدر غيبي، غير أنها تشكل معتقدا لدى الفرد ولا تخرج من انسجامها وتوافقها مع بيئة المجتمع، وبصيغة أخرى يمكننا القول بأنها مجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، حتى تكون موجّهات لسلوك الأفراد متوارثة عبر مراحل التنشئة الاجتماعية.

بعد تبياننا لمقاربة التعاريف السابقة واختلافها واقفين على تضاربها وتعددتها، إلا أن هذا لا يحول دون الوصول إلى مبادئ عامة، يمكن عن طريقها استخلاص مفهوم عام للقيمة، وبداية يمكن جمع التعاريف تحت ثلاثة اتجاهات رئيسة:

- اتجاه القيم تفضيلات يختارها الفرد: "تفضيلاتنا للأشياء هي في حقيقتها قيمنا التي نتمثلها، ونحن عندما نميل إلى سلوك ما ونختاره، فإن ذلك يكمن في تفضيلنا له على غيره من أنماط السلوك الأخرى، إما أن يكون إيجابيا يجلب لذة، أو يكون سلبيا يدفع الألم، يرى ثورنديك Thorndike أن القيم

201- مُجدد علي مُجدد المرضي (1991)، بعض القيم التربوية والمدرسة في إكسابها للطفل، المؤتمر السنوي العربي، الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين، ج3، 17-20 أبريل، القاهرة: مصر.

مجموعة من التفضيلات المبنية على شعور الإنسان باللذة والألم، ويعد هذان؛ المحكمان الرئيسيان للحكم على القيم وتكونها، فتمسك الأنساق بالقيم مناط بتحقيق لذة أو بدافع ألم²⁰²

• اتجاه القيم حاجات ودوافع واتجاهات ومعتقدات مرتبطة بالفرد: يمثل هذا الاتجاه نظرة علماء النفس للقيم، بالخصوص علماء النفس الاجتماعي الذين يحددون نظرهم إلى القيم في سمات الفرد واستعداداته واستجاباته فيما يتمثل بالآخرين، وعليه فهم يختلفون عن علماء الاجتماع الذين يتعاملون مع القيم الجماعية، إذ يركزون على القيم الفردية ومحدداتها، سواء كانت نفسية أو اجتماعية، منها تعريف **Smelser** بأن القيم غايات لأشياء مرغوب فيها، وتكون مرشدا للإنسان في محاولته أو سعيه، كما ذهب **Bogards** بأنها تعبير عن موضوع أو تعبير عن اتجاه²⁰³

• اتجاه القيم معايير ومحددات وضوابط للفرد: النظر إلى القيم باعتبارها مجموعة من المعايير التي يحكم بها على الأشياء بالحسن أو القبح، ومن التعاريف التي أخذت هذه النظرة: "القيم هي المقاييس والمبادئ التي نستعملها للحكم على قيمة الشيء، وهي المعايير التي تحكم من خلالها على الأشياء (الناس، الأغراض، الأفكار، الأفعال، المواقف) بأنها جيدة وقيمة ومرغوبة أو على عكس ذلك بأنها سيئة ومن غير قيمة أو قبيحة".²⁰⁴ "القيم هي مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة"²⁰⁵

من الاتجاهات السابقة لمفهوم القيم؛ نصل إلى أن القيم أحكام تفضيلية معيارية هرمية تتصف بالعمومية والشمولية والموضوعية؛ متصلة بمضامين واقعية، وتنبع من ذات الفرد، وتتعلق بغايات نهائية، كما تمثل ضرورة

202- رمضان خطوط (2019)، طرائق واستراتيجيات تعلم وتعليم القيم الأخلاقية، كتاب لمجموعة مؤلفين بعنوان القيم الأخلاقية في المجتمع العربي بين التنظير والممارسة، الجزء الأول، دار الأيام، عمان: الأردن، ط1، ص127.

203 رمضان خطوط (2019)، المرجع السابق، ص127.

204- James P. Shaver and William Strong/ (1967). Facing Value Decisions: Rational-Building for Teachers, Belmont. Cal.. Wadsworth. Pr; Subsequent Edition (January 1, 1982). P15.

<https://www.amazon.com/Facing-Value-Decisions-Rationale-Building-Teachers/dp/0807726818>

205- أبو العينين، علي خليل. (1988). القيم الإسلامية والتربية. مكتبة إبراهيم الحلي: المدينة المنورة، ص34.

اجتماعية تتجه إلى المجتمع وإلى الفرد معا، وأن الاتجاهات والميول والاهتمامات والدوافع والحاجات والعادات والأعراف الاجتماعية ما هي إلا مؤشرات ذاتية للقيم يمكن أن يُستدل بها على القيم ودرجة أهميتها.

ومن زاوية أخرى بعد أن جمعنا مفاهيم القيم في ثلاث اتجاهات؛ تجتمع الاتجاهات السابقة في سمات مشتركة تجاه مفهوم القيمة حسب "جودت بني جابر"²⁰⁶ تتمثل في:

- ✓ القيم إنسانية، فالاهتمام واللذة والألم والأفكار جميعا تربط بالفرد.
- ✓ القيم ذاتية أي يحس كل واحد منا بالقيم على نحو خاص به.
- ✓ القيم التي يكتسبها الفرد تتأثر بمعلوماته وخبراته واتجاهاته وتؤثر فيها.
- ✓ القيم نسبية بمعنى أنها تختلف من شخص إلى آخر، ومن زمن إلى زمن، ومن مكان إلى مكان، ومن ثقافة إلى ثقافة.
- ✓ القيم موجّهات لسلوك الفرد وتصرفاته.
- ✓ تتضمن القيم نوعا من الرأي أو الحكم عللا شخص أو شيء أو معنى معين.
- ✓ تتضمن القيمة الوعي بمظاهره الإدراكية والوجدانية.
- ✓ القيمة ذات قطبين فهي إما هذا الوجود أو ذاك، وهي إما حق أو باطل، خير أو شر.

02. القيم وفق المنهج الإسلامي:

يرى الديب أن القيم هي "المعتقد والاتجاه والميل والاهتمام والطموح والمصالح المعتبرة المرسلّة التي قررتها وطورتها مصادر التشريع الإسلامي، والتي تعد المصدر الأساسي المحرك لسلوك الفرد من أفكار وأقوال وأعمال"²⁰⁷

من هذا المفهوم نقرأ أن القيم وفق المنهج الإسلامي تتلخص في ما نسلكه خلال الحياة، فهي كل متكامل ولا تختزل جانبا على آخر، فسواء الفرد نتيجة شموله على جميع القيم، ويستند إقرار وتصديق المسلم لها؛ مما ورد أو اشتق أو اجتهد فيه عبر مصادر التشريع الإسلامي.

206- جودت بني جابر (2004)، علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة، عمان: الأردن، ط1، ص288.

207- إبراهيم الديب (2014)، أسس ومهارات بناء القيم التربوية، دار الخلدونية، القبة الجزائر، ط1، ص40.

مفهوم منظومة القيم: اختلف الباحثون في تسمية هذا الجانب بين "النسق أو المنظومة"، غير أن أغلبهم وظف مصطلح النسق في تقديم مفهوم المنظومة، كما وظف آخرون مصطلح المنظومة أو النظام في تقديم مفهوم النسق، لذا اعتبرهما الباحث وجهان لشيء واحد، عدا ما تعلق منها بجزئية عمق التناغم بينها، وفيما يلي مفهوم منظومة القيم:

- "مجموعة من القيم المترابطة التي تنظم سلوك الفرد وتصرفاته من خلال العقل الواعي، أو من خلال اللاشعور"²⁰⁸
- "مجموعة من القيم مترابطة مع بعضها ترابطا جدليا، بحيث أي خلل في قيام الترابط الجدلي في هذه المفاهيم يعكس نقصا في تلك الشخصية المسلمة، وتتم بصورة متدرجة وبتسلسل تربوي مع إخلاص من المربين"²⁰⁹
- "مجموعة القيم المستهدف إكسابها للطلاب عقليا ووجدانيا خلال مرحلة تاريخية معينة، والتي يتم تنسيقها وتناولها وفق أهميتها وأولويتها بالنسبة للمجتمع وحاجة أفرادها إليها"²¹⁰
- تترتب مجموع قيم الفرد أو المجتمع وفق نسق للقيم Value System (منظومة القيم أو الإطار القيمي) تبعا لأفضليتها وتقديرها حسب أهميتها وأولوياتها ويكشف الفرد عن نسق قيمه الأكثر عمومية من خلال اتجاهاته الأكثر خصوصية ونوعية والتي قد تكون مع أو ضد بعض الأشخاص والأفكار أو التي تكون إيجابية أو سلبية تجاه بعض مسارات العمل"²¹¹
- يتسم النسق القيمي للفرد بالمرونة والوظيفية فهو يتشكل وفقا لواقع الفرد وإمكاناته ومواصفاته فكتيرا ما يتفكك هذا النسق ويعاد ترتيبه من جديد في ضوء التغيرات والتحولات الاجتماعية والفكرية الجديدة. وما يحدث للنسق القيمي للفرد يحدث للنسق القيمي الاجتماعي باعتبار أن المجتمع امتداد للفرد."²¹²

208- محمد الجزار (2008)، مرجع سابق، ص 96.

209- عبد الكريم علي اليماني (2009)، مرجع سابق، ص 275.

210- إبراهيم الديب (2014)، مرجع سابق، ص 41.

211- مجدي عزى إبراهيم (2009)، مرجع سابق، ص 813.

212- نادية يوسف كمال (2007)، مرجع سابق، ص 55.

- يشير مجدي كذلك إلى أن المنظومة (أو النسق) - كما تستخدم في نظرية المنظومة (أو الأنساق) وفي تحليلها وتقويمها - لها خواص تستخدم في وصفها وتحديد بصفة عامة- فيما يلي: مرامي المنظومة قياسات أدائها قيودها وحدودها مصادرها مكوناتها ووظائف هذه المكونات وإدارتها.²¹³

بعد قراءة عميقة للمفاهيم السابقة؛ اتضح لنا بأنها تجمع ثلاثة جوانب أساسية، يختلف كل تعريف في تناوله لها، إذ منها من اكتفى بجزئية واحدة ومنه ما تناول جزئيتين ومنها ما استوفاهما، وتتمثل هذه الجزئيات في أن منظومة القيم:

- ♦ مجموعة أجزاء متعددة أو عناصر تشكل كلا متكاملاً.
- ♦ علاقات وتفاعلات قائمة بين هذه العناصر.
- ♦ شبكة تختلف مستوى تعقدها ودرجة شمولها (من الاتساع إلى الضيق)، فقد تكون وحداته عديدة أو محدودة.

بالتالي فهي مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها، لتؤدي وظيفة معينة (تحقيق الأهداف، تحقيق التوافق الداخلي، تحقيق التكيف مع البيئة الخارجية، تحقيق الاستمرار)، ويسهم كل منها بوزن معين حسب أهميته ودرجة فاعليته داخل المنظومة.

03. ارتقاء القيم:

1- مفهوم الارتقاء: الارتقاء سلسلة من التغيرات الكيفية المتتابعة والمتجانسة والمرتبة بعضها عن بعض، حيث يقصد بالتتابع أنها تتجه نحو نتيجة معينة، كما تتقدم للأمام دون الرجوع للوراء، أما المرتبة فتشير إلى وجود علاقة بين طل مرحلة والمراحل الأخرى التي تسبقها وتلك التي تليها²¹⁴

تتميز العملية الارتقائية حسب ما ذكر "خليفة" بمجموعة خصائص منها:

➤ تتضمن تغيرات مستمرة بمعدلات قد تختلف من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، كما تختلف باختلاف الأفراد، وأن هذه التغيرات إنما هي نتيجة التفاعل بين الكائن الحي والبيئة التي يعيش فيها.

213- مجدي عزي إبراهيم (2009)، مرجع سابق، ص 978.

214- عبد اللطيف محمد خليفة (أفريل 1992)، مرجع سابق، ص 28.

➤ تأخذ التغيرات صورا وأشكالا مختلفة، فقد تكون كيفية في شكل أنماط ارتقائية، أو كمية كمقدار التغير في نمط معين.

➤ يتفق أصحاب نظريات مجال الدراسات الارتقائية على أن الارتقاء يمضي من البساطة إلى التعقيد والتركيب، ويتضمن زيادة في التنظيم والوضوح بين عناصر أو خصال الكائن، وأن عملية الارتقاء تكون غالبا في اتجاه مزيد من التمايز والتكامل، حيث يتجه نمو الفرد من وظائف متميزة إلى وظائف أكثر تحديدا وتميزا، وفي نفس الوقت تدخل هذه الوظائف في علاقات مع غيرها من جوانب السلوك في شكل وحدات جديدة، ويستدل "ويليامز Williams" على ذلك بقوله:

"إن مراحل الارتقاء الأخلاقي على سبيل المثال، ليست منفصلة بعضها عن بعض، ولكنها متصلة وتراكمية"²¹⁵

2- مفهوم ارتقاء القيم: قدم "مُجد أحمد إبراهيم سمغان"²¹⁶ مفهوما لتطور نسق القيم من القيم المرتبطة بالطعام والشراب والجنس إلى القيم الاجتماعية كالزواج والعمل ثم القيم المجردة كالحرية والجمال ثم القيم المتعلقة بالوجود ثم القيم الروحية، وهذا التطور يعكس تطور تفكير الشخص وتطور احتياجاته وفلسفته في الحياة وما بعدها؛ من الأمثلة على ذلك:

- تصور فرويد: تتطور القيم من القيم المرتبطة بالهو (تحقيق اللذة) إلى القيم المرتبطة بالأنا (قيم مرتبطة بالواقع مثل الزواج والعمل) إلى القيم المرتبطة بالأنا الأعلى (القيم المرتبطة بعادات وتقاليد وقوانين المجتمع وأوامر الدين).

- تصور ماسلو: يتضح هذا الارتقاء في هرم ماسلو للحاجات النفسية؛ من الحاجات الفيزيولوجية إلى الأمن إلى الحب والانتماء إلى تقدير الذات إلى تحقيق الذات إلى المعرفة والفهم أخيرا، ليضاف إليها حديثا حاجات الجمال ليليها في قمة الهرم حاجات التدين (الجانب الروحي).

من خلال التصورين يتضح لنا جانب دراسة ارتقاء منظومتنا القيمية لدى متعلم السنة الرابعة متوسط، والمتمثل في ارتقاء درجة القيمة أو شدتها من الإلزام إلى التفضيل إلى المثالية.

215- عبد اللطيف مُجد خليفة (أفريل 1992)، مرجع سابق، ص29.

216- مُجد أحمد إبراهيم سمغان (2011)، التعلم الاجتماعي الوجداني؛ الطريق لتحقيق جودة الحياة، دار الكتاب الحديث، القاهرة: مصر، ط1، ص165.

3- مفهوم ارتقاء منظومة القيم: تأخذ القيمة مكانتها لدى الفرد حسب حاجته لها واهتمامه بها، فيعطي أهمية ضعيفة للقيمة إذا لم يكن قد بلغ مستواها المطلوب، حيث أوضح "وودروف Woodruff" أن القيم تمضي في ارتقائها على متصل الوسيلة-الغائية في ضوء ثلاثة مستويات:

- المستوى الأول: الأهداف مباشرة بمواضيع وأشياء واقعية (الغذاء، الراحة، التحصيل).
- المستوى الثاني: الأهداف غير مباشرة، غير اجتماعية، وتتصل بالمستقبل (الحصول على وظيفة، السعي نحو الشهرة).
- المستوى الثالث: الأهداف الغائية، حيث التعامل مع القيم الغائية مباشرة (الحرية، الجمال)

كما أن ارتقاء القيمة واستيعابها يمر بمراحل مختلفة حددها كراثول Krathool وزملاءه في ثلاثة مستويات:

➤ المستوى الأول: مستوى التقبل Acceptance Level ويتضمن الاعتقاد في أهمية قيمة معينة؛ وهو أدنى درجات اليقين.

➤ المستوى الثاني: مستوى التفضيل Preference Level ويشير إلى تفضيل الفرد لقيم معينة وإعطائها أهمية.

➤ المستوى الثالث: مستوى الالتزام Commitment Level وهو أعلى درجات اليقين، حيث الشعور بأن الخروج عن قيمة معينة سوف يخالف المعايير السائدة.

مع نمو الفرد وتقدمه في العمر تتغير المعايير والقواعد التي تحكم تصرفاته وسلوكاته وأحكامه على ما هو صواب أو خطأ، وما هو أخلاقي أو غير أخلاقي ويخالف المعايير السائدة في المجتمع.

في ضوء ما سبق يتضح أن هناك عددا من الخصائص أو الملامح العامة التي يتفق عليها الباحثون في الميدان، حول معنى ارتقاء المنظومة القيمية؛ من هذه الخصائص ذكر "خليفة"²¹⁷ الآتي:

- القيم تمضي في ارتقائها من الطفولة المبكرة وحتى نهاية العمر، إذ ليست محدودة بفترة أو مرحلة عمرية معينة دون غيرها، ومع نمو الفرد تزداد المعايير التي يحتكم إليها وضوحا وكفاءة في تحديد قيمه، كما يتغير

المرغوب فيه والمفضل مع اكتساب خبرات جديدة، وذلك في ضوء مستويين: حيث يكون الإطار العام للغايات المرغوبة غير محددة في الأول، أما الثاني حيث يحدث نوع من التغيير في هذا الإطار، فتصبح الغايات أكثر تحديدا وتميزا.

- هناك مستويات مختلفة في استيعاب القيمة، حيث تبدأ من مجرد التقبل لها ثم التفضيل ثم الشعور بالوجوب أو الإلزام نحوها.
- مع نمو الفرد يزداد عدد القيم التي يتبناها في نسقه القيمي، وبمجرد انضمام قيمة جديدة إلى النسق يحدث نوع من إعادة الترتيب أو التوزيع لهذه القيم حسب أهميتها بالنسبة للفرد.
- يعد اهتمام بعض الباحثين في المجال بترتيب القيم على أنه مؤشر لارتقائها، أصبح غير قادر وحده للكشف عن ذلك، فيجب أن نأخذ في الاعتبار المظاهر النوعية للقيم وتمايزها عبر العمر، ومدى تفاعلها وانتظامها داخل النسق العام للقيم.
- ارتقاء المنظومة القيمية يمضي في اتجاهه من العيانية إلى التجريد، ومن البساطة إلى التركيب ومن الخصوصية إلى العمومية ومن الوسيلية إلى الغائية.
- ارتقاء منظومة القيم هو محصلة التفاعل بين الفرد بمحدداته الخاصة، وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه.

04. **مصادر القيم:** تتعدد مصادر اكتساب المتعلم لقيمه وتشكل منظومته، حيث تدخل جميع الخبرات التي يتفاعل معها المتعلم في إطار ذلك على اختلافها، ومن المصادر الأساسية حسب "مفتاح بن هدية"²¹⁸ نذكر الآتي:

✓ **التعاليم الدينية:** يعد الدين مرجعا أساسيا في التحلي بالقيم عن قناعة تامة، فمختلف الحضارات التي قامت في الماضي قامت على قيم دينية، سواء اتسمت بالفطرة أو جانبتها، فالمحور المشترك بينها هو وجود عامل غيبي يرجع إليه الإنسان في الشدة وخلواته.. غير أن أي حضارة بمرور الوقت تتضح معالمها التي تستند عليها، فما بني على الخرافة والأراجيف تتزعزع ثقة المتؤمن إليها، وما بني على أسس صحيحة وسليمة تتآزر الأنفس وتقوى في الاحتفاظ بها، فدين الإسلام بفطرته الصحيحة ومفاهيمه

الواقعية وخطابه السليم للروح والعقل، أوجد في الأنفس انسيابا تلقائيا في اتباعه والالتزام به، فصار بذلك وجهة لكل من يبحث عن الأمن والأمان والراحة والطمأنينة..، بذلك شكلت القيم النابعة منه؛ قيما كاملة شاملة لجميع نواحي السلوك في الحياة، سواء ما تعلق منها بالباطن أو الخارج؛ حرصا منه على توازن المسلم في دروب حياته.

✓ التنشئة الاجتماعية: تعمل الأسرة كنواة اجتماعية أولى في تطبيع الطفل "تربية وتوجيها وإرشادا" بما يتناسب مع الثقافة الاجتماعية السائدة، بداية بالتقليد والمحاكاة لأفراد الأسرة والجماعة والرفاق والجيران، حيث يكتسب الطفل أول منظومة قيمية له في تنشئته، غير أن انتماءاته المستقبلية إلى جماعات أخرى قد ترسخ القيم السابقة وتحافظ عليها؛ أو تتغير قيمه "تغيرا جزئيا أو جذريا"، من هنا نقف على أهمية الجماعة التي يعيش فيها المتعلم في تشكيل منظومة قيمه، فإذا وُجد المتعلم في بيئة دينية يكتسب القيم الدينية؛ تترجم في سلوكات دينية يومية بشكل عفوي، بذلك تسمو على القيم الأخرى وتأخذ مكان الصدارة، لتغدو مؤثرا قويا في سلوكه وموجهها لاختياراته مستقبلا، حينها تكون القيمة الدينية غاية ومثلا أعلى.

✓ المدرسة: تحرص المدرسة على أداء دورها التربوي والتعليمي؛ ضمانا منها في انتقال الثقافة الاجتماعية باعتبارها ذاكرة القيم والثقافة والتراث، بالتالي العمل على غرس منظومة من القيم لدى المتعلم من خلال المناهج التربوية المعلنة منها والمخفية.. من هذا تظهر أهمية المدرسة أولا؛ في درجة تضمينها للقيم في المنظومة التربوية بصورة شاملة، وثانيا في فلسفة إدراجها حتى تصير سلوكا لدى المتعلم "توظيف الطرق والأدوات والوسائل المناسبة". بهذا المظهر؛ غدت القيم معيارا واضحا في تصنيف المدارس التربوية، خاصة في ظل تراجع المنظومة القيمية للأبناء، تجلّى ذلك واضحا في مظاهر السلوك المنحرف أو التسبب والإهمال، ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتقف على دور القيم الإيمانية متمثلة في منهاج التربية الإيمانية في بعث روح المدرسة من جديد، بداية بتثبيع المتعلم بقيم الإيمان وتحليه بها، مروراً بخلق دافع داخلي في طلب العلم ابتغاء مرضاة الله تعالى وخدمة البشرية، وانتهاء بتوجيه السلوك لما هو الأمثل ضمن مفهوم التربية بالمعنى الإنساني.

✓ وسائل الإعلام: غدت اليوم وسائل الإعلام عنصرا أساسيا في توجيه الطفل وتربيته، لا عنصرا ثانويا كما يتصور البعض، ففي ظل تراجع الأسرة في أداء دورها المنوط بها، سواء تسيبا وإهمالا أو انشغالا بالعمل وتوفير الجانب الاقتصادي المريح للأسرة، وجدت المؤسسة الإعلامية مجالا خصبا وبيئة عذراء في تسويق برامجها للأبناء، فامتدت في مرافقة الأبناء في جميع محطاتهم اليومية على أربعة وعشرين ساعة، مقدمة في ذلك برامج مفيدة أحيانا وهادمة أحيانا أخرى، بل متعارضة مع قيم الأسرة والمجتمع، لذا أصبح على الآباء ضرورة ملحة في انتقاء البرامج والقنوات والمحطات المفيدة للأبناء حتى تعمل تلك الوسائل على خدمة منظومة الآباء والمجتمع لا أهدافها الخاصة.. من ذلك؛ القنوات والفضاءات الدينية التي تحرص على تقديم منظومة متكاملة من القيم للمتعلم انطلاقا من المفاهيم الإيمانية إلى أداء العبادات بالطريقة الصحيحة إلى المعاملات السليمة.. وهنا لا بد علينا أن نشير إلى أننا لا نزكي ونثمن دور جميع هذه القنوات، حيث هناك من القنوات الدينية التي زعزعت قيم المتعلم وقدمت له مفاهيم خاطئة تتعارض كلية مع مفهوم الدين الإسلامي ومقاصد الرسالة المحمدية السمحة.

05. تصنيف القيم: نظرا لاهتمام العديد من الباحثين والمختصين بموضوع القيم، فقد وردت عدة تصنيفات منها تصنيف أوبر **Hubert** الذي صنف القيم على أساس الوظائف الاجتماعية وقسمها إلى وظائف اجتماعية شخصية ووظائف اجتماعية مجردة، إضافة إلى تصنيف **Schel** حيث ميّز بين أربعة مستويات ممثلة في مستوى قيم الطبيعة الحسية، ومستوى القيم الحيوية، ومستوى القيم الروحية، ومستوى القيم الدينية، كما صنف **Lavell** القيم إلى قيم اقتصادية وانفعالية وقيم عقلية وجمالية وقيم أخلاقية دينية، كما صنف كذلك **Lesenne** القيم إلى قيم التحديد الطبيعي أي الحقيقة، وقيم التحديد المثالي أي الأخلاق، وقيم الطاقة الروحية أي الحب أو الدين.

من التصنيفات السابقة نلاحظ أن هناك تدرجا في التصنيفات فكلها تتجه من الجانب الواقعي الحسي إلى الجانب الروحي الوجداني.. في هذه الدراسة سنركز على تصنيف فوزية ذياب؛ حيث صنفت القيم على أساس ستة أبعاد متمثلة في²¹⁹:

1/ معيار محتوى القيمة (Dimension of Content): اعتمد عالم النفس الألماني (سبرانجر Spranger) تصنيف مضمون القيم وفقا لمعيار محتوى القيمة في كتابه (أنماط الرجال Types of Men)، حيث قسم الناس إلى ستة أنماط بناء على القيم الأساسية التي يعتقدون بها ويتمثل محتوى التصنيف في (القيم النظرية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية، القيم الاجتماعية، القيم السياسية، القيم الدينية)

2/ معيار المقصد من القيمة (Dimension of Intent): تنقسم القيم باعتبارها مقصدين إلى قسمين:

(*) قيم وسائلية وهي القيم التي تعد وسيلة لغايات أبعد، فهي ليست مقصودة لذاتها بل لتحقيق غاية عليا أبعد منها. * قيم غائية وهي القيم التي تكون غاية في حد ذاتها.)

3/ معيار شدة القيمة ودرجة الالتزام التي تفرضها (Dimension of Intensity): ترتبط شدة القيمة بأمرين (*درجة الإلزام التي تفرضها على الفرد. *الجزاء أو العقوبة التي تقررها وتوقعها على من يخالف القيمة)، وبمقدار درجة الإلزام والجزاء تكون شدة القيمة أو ضعفها وتنقسم إلى قيم ملزمة وقيم تفضيلية وقيم مثالية.

4/ معيار عمومية القيمة (Dimension of Generality): يقصد به مدى شيوع القيمة وانتشارها، وتصنف القيم فيه إلى صنفين هما (*القيم العامة وهي القيم الشائعة والمنتشرة في المجتمع عامة *القيم الخاصة وهي القيم التي ترتبط بفئة خاصة أو تتحدد بزمان ومكان معينين)

5/ معيار وضوح القيمة (Dimension of Explicitness): وتنقسم إلى قيم (*صریحة يصرح بها الفرد ويعلن عنها بالكلام *ضمنية يستدل منها من خلال السلوك المنتظم الذي يصدر عن الأفراد)

6/ معيار دوام القيمة (Dimension of Permanency): وتنقسم إلى قسمين (*قيم عابرة أي عارضة لا تدوم طويلا وإنما توجد لوقت قصير *قيم دائمة تدوم طويلا ويتناقلها الناس من جيل إلى جيل وتتخذ صفة الإلزام والتقدير)

06. منهاج القيم:

1- المبدأ القيمي في بناء المنهاج: يكمن دور التربية لكل مجتمع في نقل قيم محددة للأجيال، حيث يمثل

اختيار القيم وتنظيمها أول مصدر في توجيه المنظومة التربوية وغايتها، وفي هذا الصدد تهتم المنظومة التربوية الجزائرية بإكساب المتعلم مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالقيم بهدف تحقيق بعد مزدوج، يشكل كلا متكاملًا ومنسجمًا.

2- استراتيجيات تنمية القيم في المناهج الدراسية: هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في مناهج التربية

والتعليم من خلال التخطيط وإجراءات التربية الهادفة والعميقة، تعتمد معاييرها على ثلاثة عناصر كما أشارت إليها "يخلف رفيقة"²²⁰:

أ. العمل على إعادة ترتيب منظومة القيم لدى الأجيال المكونة للمجتمعات القادمة على أسس أخلاقية إيمانية فطرية لا اصطناعية، إنسانية لا محلية، عميقة لا سطحية، تسعى للنهوض بمجتمعات بتوظيف كامل لوسائل العصر وتقنياته.

ب. العمل على تثبيت مبدأ النموذج والقدوة الصالحة، فالحاجة ملحة اليوم إلى نماذج في السلوك يحتذى بها المتعلم في ظل الفضاء الإعلامي المفتوح ووسائل الاتصال.

ت. العمل على ترسيخ مبدأ العلم النافع الذي يكسب الطلبة القيم والاتجاهات الإيجابية لتشكيل الإنسان الصالح في المجتمع، فلا عمل صالح بغير علم نافع.

في المعايير السابقة المحددة لاستراتيجيات تنمية القيم، نجد أن هناك تركيز على ثلاثة عناصر أساسية "المنظومة، النموذج، العلم"، فالعلم هو أساس رقي المجتمعات وازدهارها، فزعزعة هذا الجانب يعد افتكاكا في جوهر بنية المجتمع خاصة في ظل الظروف الحالية، كما أنّ العلم النافع هو العلم الذي يقصده المتعلمون بهدف مرضاة الله والاستزادة فيه، والشهادة العلمية وسيلة لا غاية في حد ذاتها، فمجتمعاتنا تحتاج إلى إعادة برمجة في هذا العنصر بما نشهده اليوم من انحراف جلي وبعد واضح عن المقصد، وبما ترسب في وعينا الفردي والجمعي من خبرات ومعلومات تحت تأثير برامج تجهيلية موجهة، كما أن الحديث في الموضوع يحتاج إلى نموذج أو قدوة

220- مجموعة من الباحثين (2019)، القيم الأخلاقية في المجتمع العربي بين التنظير والممارسة، الجزء الأول، يخلف رقية، المناهج التربوية والقيم، دار الأيام، عمان: الأردن، ص 168.

واضحة وهو ما ركز عليه العنصر الثاني، والقُدوة لا يكتمل أداؤها إلا في إطار منظومة كاملة من القيم؛ مؤسسة على مفاهيم إيمانية صحيحة باعتبار مرجعيتنا الدينية كأمة مؤمنة مسلمة.

07. **المقومات الأساسية لإدماج القيم في التعليم:** يقصد بإدماج القيم كيفية بثّها في المناهج المختلفة للمواد الدراسية، من حيث الاختيار 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، ويفترض إدماج القيم وجود استراتيجية تقوم على أساس وحدة المناهج في المواد الدراسية المقررة، ووحدة منظومة القيم المستهدفة بالإدماج.. ومن ثمّ يمكن بناء استراتيجية لإدماج القيم في الأطوار التعليمية بكل أنواعها، ولهذا لابد من إحداث خلية عضوية خبراء متخصصين، يُسند إليهم وضع مقترحات تحدد معالم خطة عمل في موضوع التربية (القيم)، تحدد فيها أهداف ومراحل استراتيجية إدماج القيم في التعليم²²¹

08. **القيم الدينية:** يعرف البعض القيم الدينية على أنها نوع من أنواع القيم وبأنها تخص جانباً معيناً من اهتمامات الفرد "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 يربط نفسه لهذه القوة بصورة ما"²²²، في حين يرى آخرون أن القيم الدينية أشمل من ذلك فهي تؤثر تأثيراً عظيماً على أنساق القيم الأخرى، فالقيم السياسية يجب أن تؤسس على القيم الدينية، والنظم التعليمية يجب أن تعكس القيم الدينية، وبناء على ذلك فإن كل أنشطة الإنسان سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي من المتوقع أن تعكس القيم الدينية²²³، من وجهتي النظر السابقتين يتضح أن القيم الدينية يراها البعض أنها اهتمام شخصي ينحصر في الاتجاه الإيجابي نحو الخالق بالتالي الأداء الأمثل للعبادات مع استشعارها كأداة مقربة إليه، في حين نجد أن المفهوم الثاني لم يكتف بالعلاقة البينية بين العبد وربّه، بل تجاوز الأمر إلى أن القيم

221- مجموعة من الباحثين (2019)، القيم الأخلاقية في المجتمع العربي بين التنظير والممارسة، الجزء الثالث، عمر مختاري، المنهج وعلاقته بالقيم الأخلاقية وأثره في المجتمع، دار الأيام، عمان: الأردن، ص 148.

222- صلاح مصطفى الفوال (1985)، علم الاجتماع الإسلامي؛ التصوير القرآني للمجتمع: الإنسان والنظم الاجتماعية، دار الفكر العربي، القاهرة: مصر، ط 1.

223- عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني (1997)، الوجيزة في الأخلاق الإسلامية وأسسها، مؤسسة الريان، بيروت: لبنان، ط 1.

الدينية لها من القوة بمكان أن تغدو محركا فعلا لجميع القيم المتضمنة في المجالات الأخرى، فالنهوض بإيمان المسلم نهوضا صحيحا وتوجها سليما؛ يعد كافيا للنهوض به في جميع مجالات القيم الأخرى، وبعبارة أخرى فهي المركز أو المحرك الذي يقوم أو يحرك منظومة قيم شاملة لدى المتعلم.

مفهوم القيم الدينية: قبل تقديم مفهوم عام للقيم الدينية، يمكن الإشارة إلى تعريف كل من رحالي وعزام:

- عرفها رحالي بأنها "معايير تعبر عن الإيمان بمعتقدات راسخة مشتقة من مصدر ديني إسلامي تملي على الإنسان بشكل ثابت اختياره أو نهجه السلوكي في المواقف المختلفة التي يعيشها أو يمر بها، وهي إيجابية، صريحة أو ضمنية يمكن استنتاجها من السلوك اللفظي وغير اللفظي"²²⁴
- كما عرفها عزام بأنها "أحكام يصدرها المرء على أي شيء مهتديا في ذلك بقواعد ومبادئ مستمدة من القرآن والسنة وما تفرع عنهما من مصادر التشريع الإسلامي أو تحتويها هذه المصادر، وتكون موجهة إلى الناس عامة ليتخذوها معايير للحكم على كل قول وفعل ولها في الوقت نفسه قوة وتأثيرا عليهم"²²⁵

بالتالي فهي ضوابط للسلوك الإنساني توجهه وتضبطه، وهي ضرورية للفرد والجماعة - ثابتة وملزمة - تشمل القول والفعل، تنظم جميع جوانب الحياة، تمتاز بهيمتها على جميع القيم الأخرى، كما أن مصدرها ديني إسلامي، تسمو بالإنسان إلى مراتب علا؛ آخذة بيده في الارتقاء بقدراته وإضاءة السبل له وتوجيه عقله، كما تحرره من الأنانية والذاتية، تسعى به بلوغ الفلاح دنیا وأخرى، فهي قيم روحية صالحة لكل زمان ومكان، باعتبار جوهرها النابع من العلم المطلق الأزلي للخالق، فهي تسود جميع المجتمعات حتى العلمانية منها، فرغم الفصل بين الدين والسياسة إلا أنها تسود أعماق الأفراد ووجدانهم من مبدأ أنها قيم لا تخضع لسلم طبقي أو فئوي أو اجتماعي أو اقتصادي.

224- صليحة رحالي (2008)، القيم الدينية والسلوك المنضبط؛ الكشافة الإسلامية الجزائرية أمودجا، مذكرة ماجستير، قسم علم الاجتماع الديني، جامعة الحاج لخضر، باتنة: الجزائر، ص16.

225- عبد الله عزام (1996)، العقيدة وأثرها في بناء الجبل، دار ابن حزم، بيروت: لبنان، ط2.

09. مكانة الإيمان في منظومة القيم: تعرض اليماني وابن هدية إلى مكانة الإيمان في منظومة القيم حيث أشار "اليماني" إلى أن الإيمان بالله يعد "المرتکز الأول في النظام القيمي الإسلامي، وهو القيمة الأعلى والأسمى التي تنبثق منها القيم الأخرى، ويستدعي الإيمان به الإيمان بكل ما أمر الله أن نؤمن به (الملائكة، الرسل، الكتب..). فإذا اختل الإيمان بأحدهما اختل الإيمان بكامله بوصفه كلا متكاملا كما يحتل البناء القيمي الإسلامي، فهي تمثل الأحكام العملية التي تنظم شؤون الجميع الأساسية كالصلاة والبيع..²²⁶ كما أشار "بن هدية" إلى أن الدين "يعتبر المرجع الأساس والمصدر الأكثر أهمية لقيم كثيرة في المجتمعات، حيث تشكل منه اتجاهات وقناعات يلبسها الأفراد عن قناعة تامة، ولا يمكن تغييرها أو يصعب علينا تجريدها، حيث يتشبع الأفراد بالقيم عن طريق ممارسة الشعائر الدينية"²²⁷ وفي نفس السياق أورد الراميني قوله بأن القيم "ترتبط بمنظومة فكرية وعقائدية مطلقة تتمثل في الإسلام، تستمد قوتها ورسوخها في النفس منه"²²⁸، من هذه الإشارات الثلاثة نقف على قوة الإيمان ودوره العميق في قيم الفرد بصورة عامة؛ المتعلم بصورة خاصة.

10. سمات القيم الإيمانية وخصائصها: جملها "الراميني"²²⁹ في خمسة عناصر؛ متمثلة في:

أ. ربانية المصدر: الإنسان مفطور على دين الإسلام وقيمه، فاتباع منهج رب العالمين والاقتداء بسنة رسوله ضمان للسعادة والطمأنينة الدنيوية ونجاة في الآخرة ونعيم دائم في الجنان (فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ(30)) الروم، الآية:30.

ب. الواقعية: الله أعلم بعباده حكيم رؤوف رحيم بهم، ألبسهم لباس التقوى بما يقتضي الواقع والحال، بعيدا عن مطالبتهم بالمثالية وما لا يمكن بلوغه، فالعدل قيمة إسلامية راسخة، تحقيقه في الواقع مدافعة للظالم وسدا له، ونصرة للمظلوم في حقه.. وللقاضى الحكم بما رأى وسمع وشهد غير أن الأمثل امتثال الطرفين

226- عبد الكريم علي اليماني (2009)، مرجع سابق، ص273.

227- مفتاح بن هدية (2019)، مرجع سابق، ص64.

228- فواز بن فتح الله الراميني (2010)، تعليم الاتجاهات والقيم في المجتمع المدرسي: المنهج الخفي في التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، ط1، ص79.

229- فواز بن فتح الله الراميني (2010)، مرجع سابق، ص85-90.. بتصرف.

لذا تم البصيرة قبل حكم القاضي، ولا يتأتى ذلك إلا بالرقى في سلم مستويات القيم، وفي هذا توجيه من الله إلى الامتثال؛ لا الكمال المطلق بل بالسعي إلى أرقى الدرجات وأسمائها، وفي ذلك مجاهدة للنفس وصد للهوى والشيطان (لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا) البقرة، الآية: 286.

ت. العالمية والإنسانية: مهما اختلفت الملل والنحل "زمانا ومكانا"، فالقيم التي جاء بها الإسلام وأمرنا بالتزامها؛ تعد قيما عالمية لكافة البشرية فلا نختلف في أن العدل والصدق والسخاء والبذل.. قيم مطلوبة ومحبوبة لدى أي شخص في البشرية، بينما الظلم والكذب والبخل والشح.. قيم منبوذة حتى لدى الشخص الذي يمارسها مع الآخرين، وقد قال الرسول ﷺ "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" رواه أحمد، من هنا فالرسول الخاتم أخذ بالقيم العالمية لأهم من سبقته، وعمل على إتمامها؛ بهذا فالإسلام أقر قيما إنسانية موجودة بالجبلة والفطرة لدى الناس مهما اختلفت دياناتهم وافتقرت أصولهم ومشاربهم، بهذا فالملتزم بالقيم الإنسانية يبتغي بذلك مرضاة الله ورضوانه يجد الثواب عنده يوم اللقاء، ومن تمسك بها إرضاء للضمير وابتغاء دنيا (مَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ أَعْمَاهُمْ كَرَمَادٍ اشْتَدَّتْ بِهِ الرِّيحُ فِي يَوْمٍ عَاصِفٍ لَا يَقْدِرُونَ مِمَّا كَسَبُوا عَلَىٰ شَيْءٍ ذَٰلِكَ هُوَ الضَّلَالُ الْبَعِيدُ(18)) إبراهيم، الآية: 18.

ث. المرونة والتكيف: المقصود بالمرونة والتكيف؛ قابلية تجسيدها وتحقيقها في المجتمع بمختلف الوسائل والطرق، كما انها تتوافق في مختلف الأحوال والأماكن والأزمنة دون أن يتأثر جوهرها أو غايتها، لهذا لم تضع التربية الإسلامية لقيمها قوالب منظمة جاهزة لابد أن تفرغ فيها، وإنما أقرت بضرورة تحقق الجوهر بأشكال مختلفة تستجيب لحاجات الزمان والمكان.

من مظاهر التكيف والمرونة لهذه القيم؛ قدرتها في الاستجابة لحالة مكتسبها: العمرية والنفسية والوجدانية والعقلي، فعلى المربي تنويع طرقه وأساليبه وفقا لطبيعة الفئة المستهدفة والمقصودة.

ج. الاستمرارية: لا تعد القيم تاريخا نعتر به أو نتفاخر به، فقد غرق الكثير من الدعاة والمفكرين في سرد مواقف تاريخية لشخصيات بارزة أنارت محطات تاريخية "أنبياء ورسول، صحابة، زعماء.."، غير أنهم لم يستطيعوا ترجمة تلك المحطات إلى واقع يقتدي به المتعلم، فبقيت بطولات وخيالات حبيسة الكتب والأذهان، يُتسلى بها في اللقاءات والاجتماعات.

منطلق استمرارية القيمة يكمن في مدى ترجمتها لقناعات لدى المتعلم وتجسيدها فعلا في الميدان بهدف ترسيم حاضر مشرق للمتعلم، يبصر به غدا مشرقا للأجيال اللاحقة، من هذا فالقيم ليس تراثا يكتشف ويعقم ويحتفظ به، بل تراثا حيا يكتشف ويكيف ويجسد واقعا معيشا (إِنَّ فِي هَذَا لَبَلَاغًا لِّقَوْمٍ عَابِدِينَ (106) وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ (107)) الأنبياء، الآية: 106-107. من جهة أخرى تعد الاستمرارية؛ تداول القيمة والالتزام بها حتى تغدو سمة بارزة راسخة في المتعلم، يتجلى ذلك في قول عبد الله بن عباس عن خير الأنام مُحَمَّد عليه الصلاة والسلام (عليكم بالصدق، فَإِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ، وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ، وَمَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَصْدُقُ، وَيَتَحَرَّى الصِّدْقَ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ صِدِّيقًا. وَإِيَّاكُمْ وَالْكَذِبَ، فَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ، وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ، وَمَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَكْذِبُ، وَيَتَحَرَّى الْكَذِبَ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ كَذَّابًا)، فالصديق مطلوب منه الصدق والتزامه به طول حياته حتى يتسم بسمة الصدق "أعلى مستويات البناء الوجداني للمتعلم".

11. فلسفات القيم في المناهج الدراسية: لكل فلسفة من الفلسفات موقف من القيم؛ يمكن عرض ذلك وفقا لكل فلسفة كما عرضها "مرعي، الحيلة"²³⁰ في الآتي:

❖ الفلسفة المثالية والقيم: تعد القيم أمرا مطلقا، فقيم الحق والخير والجمال هي ذاتها على مر الزمان، ولا تختلف باختلاف المجتمعات والأجيال، باعتبارها جزءا من العالم والكون، لا من صنع الإنسان، لذا فعلى المنهاج تقديم خلفية من القيم حتى تكون نبراسا لهم في عملية انسجامهم مع العالم الروحي الأكبر الذي ينتمون إليه، عطفًا على ذلك فإن الشر لا يضر صاحبه أو مجتمعه فقط؛ بل يلحق الضرر بالوجود، لذا فعلى كل روح التعبير عن نفسها بحرية والانسجام أكثر في محيطها، من هنا نجد أنها اهتمت بتنمية العقل وإهمال الجسم، وأكدت على القوى الفطرية لدى الإنسان وأهملت عوامل البيئة وتأثيراتها، مع التركيز على تعليم الصفوة حتى نضمن ترقية الروح إلى مستوى عالم المثل بعيدا عن عالم الأنا وتقديس الذات.

❖ الفلسفة الواقعية والقيم: اختلفت الفلسفات الواقعية تجاه موضوع القيم، فيعتقد أصحاب الواقعية العلمية بأنه على الرغم من وجود فروق واختلافات بين التركيبات الاجتماعية في عالمنا، فإن هناك قيما

أساسية تشترك فيها الجماعات ولا دخل لأي قوة غيبية فيها؛ فما اتصل بطبيعتنا كان خيرا وما كان غريبا عنها كان شرا، أما أصحاب الفلسفة الواقعية الكلاسيكية فيعتقدون أن هناك قانونا أخلاقيا عالميا يلزم الجميع بالالتزام به وهو ما اتفق مع أصحاب الفلسفة الواقعية المسيحية، غير أنهم يختلفون في مصدر ذلك القانون فالكلاسيكيون يقولون بأن مصدره الخالق "الله" حيث زودنا بالمنطق لفهمه واستيعابه، بينما المسيحية تقول بأنه ذاتي؛ إذ بإمكاننا بلوغه دون مساعدة إلهية، ويؤولون رجوعه للخالق بسبب فساد طبيعتنا الخيرة بسبب امتزاجها بالواقع الفاسد أصبحنا لا نفهمه من دون مساعدة "المقصود بالمساعدة؛ رجال الدين الذين يتولون تبليغه للبشرية الهالكة"، لذا يعتقدون "الواقعية المسيحية" أن الهدف الأساسي للتربية الخلقية هو خلاص الأرواح من شرورها أو خطيئتها، ولا يتم ذلك إلا بمناهج تعلم الصبية كيف يسمون بأرواحهم ابتعادا عن الخطيئة وإدراك الشر والخير، لهذا فإن الفهم الكامل للطبيعة عن طريق المنطق والسببية والتفسيرات العلمية غير كاف، لذا لابد من التسلح بالإيمان حتى نبلغ ما نريد.

❖ الفلسفة البراجماتية والقيم: القيم في ضوء الفلسفة البراجماتية أمرا نسبيا يتوقف على الموقف والأشخاص والخبرة، فالحكم على القيم لا يختلف عن الحكم على أي شيء آخر من حيث اعتماده على الحقائق، وبما أن الحقائق امر نسبي يختلف من ظرف لآخر أو من خبرة لأخرى، فإن القيم أمر نسبي أيضا، ويركز أقطاب هذه الفلسفة على القيم الاجتماعية تأكيداً لدور المجتمع وأهميته، وقد ذكر ديوي ما أسماه الذكاء الاجتماعي؛ القدرة على ملاحظة المواقف الاجتماعية المتعددة وفهمها واختيارها، والعمل بها من أجل الحصول على القوة الاجتماعية لتحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته، والقيم الأخلاقية أيضا تخضع للتجربة، ويتم التوصل للحقيقي منها عن طريق الاختبار الناقد للتبعات المختلفة المترتبة عن كل قيمة، واستخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات التي تنتج عن تناقض تبعات مختلفة من أجل الوصول إلى نهج هادف صحيح يتطابق مع نهج المجتمع، وهو ما يطلق عليه التفاعل التعديلي، الذي تلخص فكرته في أن الخبرة تسبب تغيرات داخلية وخارجية بالنسبة للفرد، يتم خلالها اختبار هذه التغيرات والتعامل معها بما يتناسب مع المجتمع.

❖ الفلسفة الوجودية والقيم: ترفض الفلسفة الوجودية جميع القيم المفروضة على الفرد من المجتمع أو من مسلمات العلوم والأديان، من منطلق أن ذلك يعد تعطيلاً لما يتميز به الإنسان وهو حريته في الاختيار، بالتالي فالفرد مسؤول عن بناء سلم أولويات القيم لديه، وهو يعلم أن إيجاد هذه القيم الذاتية وممارستها تدر منفعة له وللآخرين، ذلك لأنها تنبع من وعي شخصي داخلي ناضج مسؤول. يخلو سلم الوجودية من "افعل، لا تفعل" وبدلاً منها توجد "أنا أريد هذا، أنا أفضل هذا" ففهم الإنسان الوجودي لمسؤولية أخذ القرارات ومسؤولية مواجهة الحياة وتدبر أمورها، ومسؤولية التعاون مع الآخرين، يساعده على فهم نفسه ومواصلة جهوده الإيجابية لتحسين الظروف الإنسانية. والفضيلة الكبرى في رأي الوجودية هي الأصالة، أي عدم التصنع والتظاهر، بل التحلي بالأمانة الكاملة، ففي التظاهر وخداع النفس وتقليد الآخرين شر كبير، فالأصالة تعني أن يختار الشخص بمحض إرادته نهجه وطريقته دون اكتراث لتوقعات الآخرين منه في هذا الشأن.

❖ الإسلام والقيم: يتميز الإسلام عن بقية الفلسفات الأخرى بأن مصدره سماوي لا وضعي، فالله سبحانه وتعالى بيّن لنا سبيل الخير وأمرنا باتباعه وهو يشمل الخير دنیا وأخرى، كما بين لنا سبيل الشر ونهانا عنه دنیا وأخرى، لذلك فإن قيمة الأشياء والأمر التي وضحتها لنا الحق سبحانه وتعالى في كتابه العزيز وبيّنها رسوله الكريم في سنته النبوية الطاهرة تبدو جلية واضحة في الأنظمة والقوانين والتشريعات الإسلامية، أما ما لم يرد فيها نصاً واضحاً فيخضع للقياس مع مصالح الناس شرط الانسجام مع الإسلام وتعاليمه.

12. قياس القيم: نتيجة البحث المستمر والدائم في موضوع القيم، تراكمت العديد من الخبرات التي تعتمد إلى استخدام العديد من الأدوات؛ منها الملاحظة المنظمة، المقابلة الشخصية، تحليل المضمون، الاختبارات والمقاييس:

1- الملاحظة المنظمة: تعرف الملاحظة بأنها "المشاهدة المقصودة التي تعتمد على عدة افتراضات سابقة، حيث يقوم بها الإنسان في أي موقف من المواقف ليجمع في تسجيل شامل رسم دقائق ذلك الموقف

ومكوناته²³¹ من هذا تتميز الملاحظة بالاطلاع على مظهر السلوك على حقيقته دون تزييف، خاصة إذا تمت دون علم الملاحظ بها، وتعتبر أكثر الأدوات ملائمة خاصة إذا العينة من أطفال صغار في السن، ولا يمكنهم الوصف اللفظي لوقائع السلوك، وتقوم على ملاحظة النشاط السلوكي للمتعلم في المواقف المختلفة، واستنتاج القيم التي وراءه. حيث أشار هوكس Hawkes في دراسته للقيم الشخصية إلى أن الملاحظة تعتبر أسلوباً مساعداً إلى جانب الاختبارات والمقاييس، كما على الفاحص تكرار الملاحظة مرات عبر فترات زمنية مختلفة لضمان الوقوف على نتائج دقيقة، كما تؤدي عند استخدامها بشكل ملائم إلى الكشف الأمثل للقيم بالتالي بلوغ نتائج دقيقة²³²

2- المقابلة الشخصية: تعرف المقابلة بأنها "المحادثة الجادة الموجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في المحادثة لذاتها"²³³، بالتالي فهي تقصد توجيه مجموعة من الأسئلة على نوعيها "المفتوحة، المغلقة" للمتعلم، في موقف مواجهة، حسب خطة معينة للحصول على معلومات عن سلوكه، أو سمات شخصيته أو للتأثير في هذا السلوك، واستخدمت الأداة في العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بقياس القيم ودراسة تطورها ونموها عند الأطفال، واتخذت في ذلك أشكال متنوعة؛ منها: القصص ذات النهاية المفتوحة، الرسومات والأشكال، الصورة المشكلة...، وتنقسم المقابلة إلى مقابلة حرة حيث أقدم مجموعة من الأسئلة المفتوحة ويترك الحرية للمتعلم للتداعي أو الحديث بانسيابية دون توجيه أو قيود، وإلى مقابلة مقيدة كذلك؛ حيث تتضمن الأخيرة مجموعة أسئلة مغلقة ومحددة يطلب من المتعلم الإجابة عنها شفويا ولا يسمح له بالاسترسال بحرية في طرح أفكاره وآرائه²³⁴

3- تحليل المضمون: أسلوب يُستخدم لوصف المحتوى الظاهر وصفا موضوعيا ومنظما وكميا، واستخدم في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل مضمون الرسالة "المسموعة، المقروءة، المرئية" من أوائل المستخدمين له رالف وايت R White سنة 1947، واستخدم بعد ذلك في دراسات مقارنة بين قيم

231- طارق عبد الرؤوف، إيهاب توفيق (2017)، المقاييس والاختبارات؛ التصميم الإعداد التنظيم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة مصر، ط1، ص201.

232- ماجد زكي الجلال (2013)، مرجع سابق، ص57-58.. بتصرف.

233- طارق عبد الرؤوف، إيهاب توفيق (2017)، مرجع سابق، ص247.

234- ماجد زكي الجلال (2013)، مرجع سابق، ص204-208.

المتعلمين، كما استخدم في دراسات طويلة تتبعية، كشفت هذه الدراسات عن أهمية أداة تحليل المضمون وفعاليتها في الكشف عن القيم وتحديد بدقتها²³⁵

4- المقاييس والاستبانات: تُعرف في مجال التربية وعلم النفس بأنها "مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية، كتابية، صور، رسوم..) أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكا ما، حيث يعطي درجة أو قيمة أو رتبة ما للمفحوص، ويمكن أن يكون مجموعة من الأسئلة أو جهازا معيناً"²³⁶، يضيف طارق عبد الرؤوف وإيهاب عيسى بأن مفهوم الاختبار في تعاريف أخرى يشمل جانبيين السمة والقياس؛ فالسمة تعرف بأنها مجموعة من السلوكيات المترابطة التي تميل للحدوث مع بعضها، أما القياس فيعرف بأنه التحديد الكمي للسمة حسب قواعد محددة²³⁷، استخدمت المقاييس بشكل واضح في الدراسات التي اهتمت بالكشف عن اتجاهات الأفراد نحو قضايا حياتية مختلفة، كما وظّفت في التعرف على المنظومات القيمية السائدة لدى شرائح مختلفة من المجتمع شملت "الطلبة، أساتذة الجامعات، وفئات الشباب، أولياء الأمور"، وظل استخدامها في البيئة الصفية محدودا وذلك لاعتبارات أوردتها "ماجد زكي الجلاد" والمتمثلة في ضعف الاهتمام بتدريس القيم بصورة منهجية معمقة حيث لا يزال التعليم منصرفا على التعليم المعرفي، كما ظل الكثير من المقاييس حبيسة البحوث العلمية والرسائل والكتب الجامعية ولم تجد منفذا لها إلى الواقع، كما أن هذه المقاييس تحتاج إلى علم وخبرة وكفاءة؛ قلّ من المعلمين من يتقنها.

فيما يلي عرض لأهم المقاييس التي تعتبر أنموذجا يمكن الاستفادة منها وفق ما أوردتها الجلاد²³⁸:

❖ مقياس ألبرت وفيرنون ولندزي Alport، Vernon، Lindzey "تعد من أوائل المقاييس التي اهتمت بقياس القيم، حيث يتكون من 120 فقرة موزعة بالتساوي وبشكل عشوائي على القيم التي يقيسها 20 فقرة لكل قيمة وهي كل من القيمة "الاقتصادية، الاجتماعية، النظرية، الجمالية، الدينية، السياسية".

235- عبد اللطيف مُحمَّد خليفة (أفريل 1992)، مرجع سابق، ص 61-62.. بتصرف.

236- طارق عبد الرؤوف، إيهاب توفيق (2017)، مرجع سابق، ص 50.

237- طارق عبد الرؤوف، إيهاب توفيق (2017)، مرجع سابق، ص 51.

238- طارق عبد الرؤوف، إيهاب توفيق (2017)، مرجع سابق، ص 208-210.. بتصرف.

❖ مقياس برنس Prince للقيم الفارقة: يصنف القيم إلى نوعين؛ قيم تقليدية وقيم عصرية، ويتكون من 64 بنداً يشمل كلا منها عبارتين، على المجيب أن يختار واحداً منها، يشير البند الأول إلى القيمة التقليدية (الرغبة في النجاح، الحصول على المركز، التخطيط للمستقبل)، ويشير البند الثاني إلى القيمة العصرية (الاهتمام بالحاضر، الصداقة، السعادة).

❖ مقياس روكتش Rokeach: من أكثر المقاييس استخداماً وأشهرها لدى الباحثين، يرجع ذلك ليسر تطبيقه، حيث يتكون من جزأين يتكون كل جزء من 18 قيمة، يختص الجزء الأول بالقيم الغائية، بينما الجزء الثاني بالقيم الوسيطة، وعلى المجيب ترتيب كل جزء منهما بشكل مستقل من الأكثر أهمية إلى الأقل.

❖ مقياس عبد الله وعلاونة وبني خالد: مقياس يقيس القيم الاجتماعية في الإسلام، يتكون من 50 فقرة تتوزع على سبعة مجالات، تتمثل في مجال "الأسرة وما يتعلق بها من علاقات ومعاملات بين أفرادها، الجوار وأولو الأرحام، الطعام والشراب واللباس والجلوس، المجال الاقتصادي والاجتماعي، التعامل مع غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، الأمراض الاجتماعية التي لا يقرها الإسلام ويحاربها، المبادئ العامة" وهو مقياس موجه للمدارس الأساسية والثانوية، تمّ تقنيته على عينة مكونة من 488 طالباً في جامعة اليرموك سنة 1991/90.

حاول الباحث تقصي هذه المقاييس والتعمق فيها، سواء المذكورة هنا أو غيرها من المقاييس في مذكرات وأطروحات، بعدها توصل إلى بناء مقياس خاص بالدراسة وفق معطى التصنيف والشدة، واعتمد على طريقة الاختيار من متعدد لكل قيمة، حيث تطرح للمتعلّم ثلاثة بدائل لكل قيمة ويختار الأنسب له.

خلاصة الفصل: تتبعنا في هذا الفصل خطة تسلسلية ركزنا فيها على الجانب المفاهيمي، لكل من مفهوم التربية الإيمانية ومفهوم القيم، كما تمّ تبين مكانة القيم الإيمانية وقبلها مصدرها الإيماني، حيث رأينا أن القيم الإيمانية تعد محور القيم الأخرى، وأبرزنا أن مجتمعاتنا بحاجة إلى قراءة متأنية شاحصة لواقعها حتى تستطيع الخروج من أزمتها، فخلو القلب من الإيمان ينتج عنه سلوك متذبذب عشوائي بعيد عن إطاره القيمي الديني الذي يدعم النفس على الارتقاء ما أمكن في سلم القيم (فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ وَاسْمَعُوا وَأَطِيعُوا وَأَنْفِقُوا خَيْرًا لَأَنْفُسِكُمْ وَمَنْ يُوقِ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ(16)) التغابن، الآية:16، من هذا المنطلق فالإيمان يدعو للمجاهدة في سبيل بلوغ السعادة الأخروية والارتقاء في درجات الآخرة، كما أن للقيم الإيمان الأثر البالغ في الطمأنينة والراحة النفسية للمتعلّم في مساره التعليمي، فالكثير من المشكلات يعيش فيها الإنسان توترا وقلقا وغضبا، يرجع سببها إلى ضعف الإيمان في القلب، في حين أن المتشبع بالإيمان يرى الأمر ابتلاء لا عقابا ويتصرف من منطلق قرآني (قُلْ لَنْ يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَانَا وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ(51)) التوبة، الآية:51. بذلك تصفو النفس ويهدأ الفؤاد ويسلم الجسم، كما أن الخلفية الإيمانية للعلم والعمل تدفع المتعلّم لتغيير قناعاته نحوها، فيتغير من انتظار المكافأة أو العقاب، إلى القناعة في الأداء ابتغاء الأثر الطيب، وهذا ما دعت إليه النظريات المعرفية الحديثة وتسعى جاهدة في سبيل بلوغه.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

منهج الدراسة

حدود الدراسة

مجتمع الدراسة والعينة

أدوات الدراسة

الدراسة الاستطلاعية

الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد: تعتبر الدراسة الميدانية أهم جانب في البحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية، حيث يتم فيها تقديم متغيرات الدراسة في صيغة رقمية، ويقول المختصون في علم الإحصاء؛ أننا لن نفهم ظاهرة إلا إذا تمّ ترجمتها إلى أرقام؛ فالرقم يختزل الكثير من الغموض والالتباس ليقدم لنا الظاهرة على حقيقتها بكل موضوعية وتجرد من الذات.. لهذا يأتي هذا الجانب في فصلين؛ فصل خاص بإجراءات الدراسة وفصل لعرض النتائج وتفسيرها، حيث يتضمن هذا الفصل "إجراءات الدراسة الميدانية" تناولاً لمجموعة عناصر، ابتداءً بمنهج الدراسة المتبع ومجتمعته وعينته مع عرض تعريفه دقيق للأدوات والخصائص السيكموترية والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

01. **منهج الدراسة:** لدراسة الموضوع تمّ اعتماد منهجين "المنهج الوصفي، المنهج شبه التجريبي" استناداً إلى المقاربة التكاملية L'approche Intégrative في علم النفس باعتبار طبيعة موضوع الدراسة والأدوات المستخدمة في التناول؛ فالمنهج الوصفي لدراسة المناهج الدراسية من خلال توظيف أداة تحليل المحتوى لأنشطتها التعليمية التعليمية في جانب القيم الواردة فيها، أما المنهج شبه التجريبي للوقوف على أثر تلك المناهج التعليمية التعليمية على منظومة قيم متعلم السنة الرابعة متوسط.

أ. **مفهوم المنهج الوصفي:** يعرف المنهج الوصفي على أنه:

- "وصف دقيق وتفصيلي لظاهرة أو موضوع محدد على صورة نوعية أو كمية أو رقمية، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، وقد يقتصر هذا المنهج على وضع قائم في فترة زمنية محددة أو تطويراً يشمل عدة فترات زمنية"²³⁹

- "البحث الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة"²⁴⁰

239- رجاء وحيد دويدري (2000)، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر، دمشق: سورية، ط1، ص183.

240- مُجد خليل عباس، مُجد بكر نوفل، مُجد مصطفى العبسي، فريال مُجد أبو عواد (2007)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان: الأردن، ط1، ص74.

- "تهتم البحوث الوصفية بالظروف والعلاقات القائمة، والممارسات الشائعة، ووجهات النظر، والقيم والاتجاهات عند الناس، والعمليات الجارية، والتأثيرات التي يستشعرها الأفراد..."²⁴¹

تمّ توظيف المنهج الوصفي بهدف تحليل الأنشطة التعليمية التعلمية لمناهج مستوى السنة الرابعة متوسط، حسب ما تمّ تحديده في عينة الدراسة، موظفين في ذلك بطاقة تحليل المحتوى المعدة لذات الغرض.

• مفهوم أداة تحليل محتوى المنهج:

- "أسلوب يستخدم في وصف المواد التعليمية، وتقويم المناهج من أجل تطويرها، يعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل للتوصل إلى معرفة مدى شيوع ظاهرة أو مفهوم، أو فكرة، واعتماد النتائج مؤشرات تحدد اتجاه التطوير"²⁴²

- "يرى "عبد المطلبس" أن المقصود بتحليل المحتوى؛ تجزئة المنهج وتصنيف ما يتضمنه من معارف واتجاهات، وقيم ومهارات إلى أقسام أو مكونات ويشتمل على:"²⁴³

✓ تحديد الأجزاء التي يتكون منها المحتوى، وهذا ما يطلق عليه (تحليل العناصر).

✓ تحديد العلاقات بين الأجزاء التي يتكون منها المحتوى (تحليل العلاقات).

✓ تحديد طرق تنظيم العلاقات بين الأجزاء في بنية المحتوى (تحليل المبادئ والأسس).

**من خلال مفهوم المحتوى؛ نتوقف على اتجاهين أساسيين:²⁴⁴

➤ الاتجاه الوصفي في التحليل؛ أي أنه يستهدف الوصف الدقيق والموضوعي لما يقال عن موضوع معين في وقت معين، بالتالي يعتمد على الدلالات الإحصائية لألفاظ الموضوعات وصفا كميا موضوعيا منهجيا للمحتوى الظاهر بعيدا عن المعاني الكامنة خلفها.

➤ الاتجاه الاستدلالي في التحليل؛ أي يتخطى مجرد الوصف إلى الخروج باستدلالات من العناصر والمعاني الضمنية أو الكامنة فيه، ويتلخص في "إسقاط اهتمامه وتركيزه على المحتوى الظاهر، الكشف عن

241- محمد عبد العالي النعيمي، عبد الجبار توفيق البياتي، غازي جمال خليفة (2014)، طرق ومناهج البحث العلمي، الوراق، عمان الأردن، د.ط، ص 227.

242- وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم (2012)، تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية، دار المسيرة، عمان الأردن، ط 1، ص 20.

243- عبد المطلبس (2001)، الدليل في تحليل المناهج النظرية والتطبيقية، صنعاء المنار للطباعة وخدمات الحاسوب، ص 32.

244- وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم (2012)، مرجع سابق، ص 24.

المعاني الكامنة وقراءة ما بين السطور ووراء الألفاظ، الاستدلال عن الأبعاد المختلفة لعملية الاتصال وتأثيراته، تحقيق شرط الموضوعية من خلال مقاييس العد والموضوعية، اختبار الفروض العلمية...

تمّ توظيف منهج تحليل المحتوى؛ لتحليل تكرارات القيم المرصودة وتتبعها في كل الأنشطة التعليمية للمناهج المحددة في هذه الدراسة، والخاصة بالسنة الرابعة متوسط، من كلمات وجمل وصور وما تتضمنه الأنشطة من مغزى أو فكرة صريحة أو ضمنية، باعتبار أن الدراسة تستدعي استخدام نتائج كمية ونوعية، فنتائج التحليل الكمي لحساب تكرارات القيم، بينما نتائج التحليل النوعي للوقوف على طبيعة التكامل بين القيم من خلال الأنشطة التعليمية التعليمية -محك الدراسة-.

ب. مفهوم المنهج شبه التجريبي: قبل تعريف المنهج شبه التجريبي، نعرف أولاً المنهج التجريبي، بغرض إبراز الفرق بين المنهجين؛ يلي ذلك إبراز ما تعلق بالتصميم المعتمد في الدراسة:

• المنهج التجريبي:

- "طريقة لدراسة موضوع بحث، بإخضاعه للتجربة وجعله دراسة قائمة على السببية"²⁴⁵
- "بحث تتم فيه السيطرة على المتغيرات ويتحقق ذلك باختيار مجموعة من الأفراد يتم تقسيمها بشكل عشوائي إلى مجموعتين أو أكثر، تسمى المجموعة الأولى بالتجريبية والمجموعة الثانية بالمجموعة الضابطة"²⁴⁶.
- منهج يقوم على إجراء ما يسمى "بالتجربة العلمية"، فعن طريق التجربة يتم اختبار أثر عامل متغير Variable لمعرفة أثره، وذلك قبل تعميم استخدامه، ويسمى المتغير المطلوب دراسة أثره بالمتغير التجريبي، وهو يمثل الفرض المطلوب اختبار صحته، وتتم التجربة وفق شروط معينة يُتحكم فيها، ولسلامتها تُثبت العوامل الأخرى المتعلقة بالتجربة حتى يمكن معرفة أثر العامل المتغير²⁴⁷.

245- مورييس أنجريس، ترجمة: بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، مصطفى ماضي (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار القصة، الجزائر، دط، ص 102.

246- محمد عبد العالي النعيمي، عبد الجبار توفيق البياتي، غازي جمال خليفة (2015)، مرجع سابق، ص 207.

247- لحسن عبد الله باشيو، نزار عبد المجيد البراوري، عدنان هاشم السامرائي (2010)، البحث العلمي مفاهيم أساليب تطبيقات، الوراق، عمان الأردن، دط، ص 157.

• المنهج شبه التجريبي:

- "البحوث شبه التجريبية هي دراسة شيء تمّ تنفيذه سابقا وظهر بعد ذلك؛ مؤثرا بأثر رجعي على الحدث" 248

من التعاريف السابقة للمنهجين؛ نجد أن المنهج شبه التجريبي يُستعمل بشكل مناقض للبحوث التجريبية التي تعني استقصاء علمي في معالجة الباحث للمتغيرات والسيطرة عليها، أما في الشبه تجربي فالمتغير المستقل قد ظهر فعلا، وما على الباحث إلا ملاحظة التغير الذي حدث للمتغير التابع بتأثير المتغير المستقل، فالباحث يقوم بملاحظة المتغير التابع بدراسة تراجعية للأثر المحتمل للمتغير المستقل.

• أسباب اختيار المنهج شبه التجريبي: أمام تعذر تطبيق الاختبار القبلي للعينة التجريبية والعينة الضابطة وقياس مدى التجانس والتكافؤ بينهما، نكتفي بالقياس البعدي للعينتين اعتبارا للأسباب الآتية:

- بنائية المناهج الدراسية في المرحلة المتوسطة، حيث يمر المتعلم بخبرات من السنة الأولى متوسط إلى الرابعة متوسط وفق ما ترصده المتوسطة من مناهج تعليمية له، فإذا كان في متوسطة عمومية اكتفى بالمناهج الرسمية وإذا كان في متوسطة حرة أضاف للمناهج الرسمية مناهج خاصة مُدَعِّمَةً له إيمانا وخلقا..

- تمّ اختيار العينة على أساس أنها تلقت تكوينا متكافئا في المرحلة الابتدائية، تفرعت بعد ذلك إلى التعليم في المتوسطة العمومية أو المتوسطة الحرة، حيث يستفيد متعلم الحر من مناهج التربية الإيمانية سواء في الفترة الصباحية أو الفترة المسائية "المجموعة التجريبية"، في حين أن متعلم المتوسطة العمومية لا يتحصل عليها بسبب عدم كونها مناهج معتمدة لدى الوزارة من جهة، ومن جهة أخرى عدم استفادة المتعلم من البرامج الشرعية المسائية الموجهة لهذه الفئة من المتعلمين "العينة الضابطة".

• **التصميم المعتمد:** تمّ اعتماد نموذج تصميم المجموعة الواحدة One Shot Case Study إذ أن هذا التصميم لا يتحكم بالمتغير المستقل وإنما هو مقرر مسبقا، مثل دراسة مدير مدرسة لأثر التغيرات التي أجراها في المدرسة خلال السنوات الخمسة الماضية؛ فالتغيرات قد حصلت فعلا دون اختبار قبلي أو معالجة دقيقة، دراسة تأثيرات مناهج دراسية في اتجاهات الطلبة أو في تحصيلهم بعد تطبيق لهذه

المناهج؛ بالتالي فالمناهج مقررّة سلفاً، ففي هذه الوضعية من الناحية العلمية، مقارنة واحدة على الأقل على عينة ضابطة من طلبة لم تطبق عليهم مثل هذه المناهج الجديدة، وفي نفس المنوال تسعى الدراسة لدراسة أثر منهاج جديد "التربية الإيمانية" على عينة من طلبة السنة الرابعة متوسط.

جدول رقم "07" يوضح الفرق بين التصميم التجريبي وشبه التجريبي لأنموذج تصميم المجموعة الواحدة

(A)	X	Y	تجريبي
(B)	(X)	Y	شبه تجريبي

■ Y: المتغير التابع، X: المتغير المستقل، (A): التصميم التجريبي.

■ Y: المتغير التابع، (X): متغير مستقل ليس تحت السيطرة الكاملة، (B): التصميم شبه التجريبي.

*** لضبط هذا التصميم تمّ تدعيمه بانتقاء عينة تتوفر فيها شروط محددة ودقيقة.

- المجموعة الضابطة: طلبة يزاولون دراستهم في متوسطة عمومية دون غيرها حيث أن منهاج التربية الإيمانية غير وارد في مشوارهم الدراسي.

- المجموعة التجريبية: طلبة يزاولون دراستهم في متوسطة عمومية وقرآنية. (يدرسون منهاج التربية الإيمانية) "أداة المعالجة".

ملاحظة: تتقاسم مجموعتي الدراسة "الضابطة والتجريبية" نفس الخصائص (التنشئة الاجتماعية، الانتماء الثقافي والجغرافي...).

02. حدود الدراسة:

- حدود زمنية: امتدت الدراسة من سنة 2014 إلى سنة 2020 بصورة عامة، غير أن تطبيق أداة الدراسة "مقياس منظومة القيم" فقد تمّ توزيعه وجمعه من العينة في الفترة الممتدة بين 02 مارس إلى 12 مارس 2020.

- حدود مكانية: جغرافياً؛ تمّ إجراء الدراسة بولاية غرداية في كل من متوسطة عمي سعيد، الإصلاح، الحياة، جابر بن زيد، الربيع بن حبيب، ابن خلدون.

- حدود بشرية: عينة طلبة السنة الرابعة متوسط في المتوسطات السابق ذكرها.

- حدود موضوعية: دراسة القيم المتضمنة في الأنشطة التعليمية التعلمية لعينة من مناهج الرابعة متوسطة، مع إبراز درجة التكامل بينها، وأثر ذلك التكامل في الارتقاء بمنظومة قيم المتعلم، كما تمّ الوقوف على درجة الارتقاء من خلال الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية باعتبار امتداد دراسة مناهج التربية الإيمانية من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط (صعوبة التطبيق الميداني في فترة تمتد لأربعة سنوات)، مقابل ذلك نجد تكافؤاً قليلاً في المجموعتين على أساس استفادتهما من برامج مشتركة في المرحلة الابتدائية (التعليم العمومي الصباحي والتعليم القرآني المسائي).

03. مجتمع الدراسة والعينة:

نعني بمجتمع الدراسة؛ جميع الأعضاء أو العناصر التي لها خاصية أو خصائص تشترك فيها، سواء كانت أهدافاً أو موضوعات أو أفراد؛ نرغب بتعميم نتائج الدراسة عليهم²⁴⁹

أ. المناهج الدراسية:

يشمل مجتمع الدراسة؛ المناهج المدرسية الموجهة لطلبة السنة الرابعة متوسط في المنظومة التربوية الجزائرية، إضافة إلى مناهج التربية الإيمانية بمؤسسة الشيخ عمي سعيد، غير أن عينة الدراسة اختصت بكل من:

- مناهج التربية الإسلامية "سنة رابعة متوسط".
- مناهج اللغة العربية "سنة رابعة متوسط".
- مناهج التربية المدنية "سنة رابعة متوسط".
- مناهج التاريخ "سنة رابعة متوسط".
- كتاب الجغرافيا "سنة رابعة متوسط".
- مناهج العلوم الطبيعية "سنة رابعة متوسط".
- مناهج التربية التشكيلية "سنة رابعة متوسط".
- مناهج التربية الإيمانية "سنة رابعة متوسط".

249- عبد الله فلاح المنيزل، عدنان يوسف العتوم (2010)، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، مكتبة الجامعة إثراء، عمان: الأردن،

✚ **تصميم واختيار العينة:** نظرا لصعوبة تغطية مجتمع البحث تغطية كاملة، فلا بد من استهداف موضوعات معينة، شرط وضع معايير وأسس محددة، يتم في ضوءها اختيار عينة؛ تحقق مستوى مقبول من التمثيل، وهذه الأسس والمعايير لا تختلف كثيرا عن تلك التي تستخدم في اختيار العينات الاحتمالية أو غير الاحتمالية؛ سوى أنها تسمى عينة موضوعية لأنها تختص بمضمون مادة، وفي هذه الدراسة تمّ انتقاء عينة حصصية لكل من المادة والمحور والموضوع.

*تعرف العينة الحصصية على أنها "العينة التي يتم اختيارها من خلال تقسيم المجتمع إلى مجموعات أو مستويات، واختيار عدد من الأفراد أو الموضوعات في كل مستوى بطريقة غير عشوائية، فالباحث له الحرية في اختيار من يريد من الأفراد في كل مستوى أو فئة"²⁵⁰

***من هذا المنطلق تمّ تحديد عينة الدراسة على أساس الميادين ومجالات المواد؛ كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول رقم "08" يوضح مواد كل ميدان من ميادين المرحلة التعليمية المتوسطة

المواد	الميدان
- تربية إسلامية. - تربية مدنية. - تاريخ. - جغرافيا. - تربية إيمانية.	ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية
- اللغة العربية.	ميدان اللغات
- علوم الطبيعة والحياة.	ميدان العلوم والتكنولوجيا
- التربية التشكيلية	ميدان الفنون والرياضة

تمّ استيفاء جميع مواد العلوم الاجتماعية في هذه الدراسة باعتبار الانتماء إلى نفس المجال مع منهاج التربية الإيمانية، وهذا ما تشير إليه المقاربة المنهجية²⁵¹، كما تمّ تخصيص مادة واحدة لكل ميدان من

250- محمد خليل عباس، محمد بكر نوفل، محمد مصطفى العبسي، فريال محمد أبو عواد (2006)، مرجع سابق، ص231.

251- اللجنة الوطنية للمناهج (2016)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سابق، ص22.

الميادين الأخرى، والهدف من ذلك توسيع الدراسة إلى الميادين الأخرى، و"الملحق رقم 01" يقدم توصيفا شاملا لجميع مناهج عينة الدراسة؛ خاصة ما تعلق منها بالأنشطة التعليمية التعليمية.

بعد تحديد المواد التي ستعنى بالدراسة، تمّ تحديد المحاور وعناوين الدروس والأنشطة التعليمية لكل مادة من مواد عينة الدراسة "انظر الملحق رقم 02" حيث يوضح ذلك بطريقة دقيقة في شكل جدول العناصر المرصودة بالدراسة والتحليل.

ب. طلبة الرابعة متوسط:

- **مجتمع الدراسة:** تمّ تحديد مجتمع الدراسة وفق معايير دقيقة تتمثل في:
 - أن يكون المتعلم يدرس بصورة نظامية في مستوى السنة الرابعة متوسط.
 - أن يكون الطالب منتميا إلى أحد المتوسطات المحددة في الدراسة "عمي سعيد، الإصلاح، الحياة، جابر بن زيد، الربيع بن حبيب، ابن خلدون". - أن لا يزيد عمر الطالب عن 15 سنة.
 - الأخذ بعين الاعتبار عيّنتين، عيّنة تدرس منهاج التربية الإسلامية وعيّنة لا تدرسه.
 - أن تضم العيّنة النوعين "ذكور، إناث" كما يتضح في الجدول الآتي الخاص بمجتمع الدراسة²⁵².

جدول رقم "09" يوضع مجتمع الدراسة وتفاصيلها

المتوسطة	الجنس				مجموع الطلبة	النسبة
	ذكور	النسبة	إناث	النسبة		
عمي سعيد	184	57.5%	136	42.5%	320	23.40%
الإصلاح	102	25.37%	300	74.62%	402	29.40%
الحياة - القرارة-	90	45.91%	106	54.08%	196	14.33%
جابر بن زيد	141	75.80%	45	24.19%	186	13.60%
الربيع بن حبيب	92	95.83%	04	04.16%	96	07.02%
ابن خلدون	142	85.02%	25	14.97%	167	12.21%
المجموع	751	54.93%	616	45.06%	1367	100%

252- تمّ الاتصال شفويا بمديري المتوسطات المعنية في حصر حجم مجتمع الدراسة، دون الرجوع إلى الوثائق الرسمية.

• **عَيِّنة الدراسة الأساسية:** لاختيار عَيِّنة الدراسة تمّ استحضار مفهوم العينة على أنها فئة جزئية من وحدات المجتمع؛ لها نفس خصائص المجتمع الأصلي، وعليه فإن اختيار العينة وقياس المتغيرات موضوع البحث تكون ممثلة لوحدات المجتمع الأصلي، إن كان الهدف تعميم النتائج وإسقاطها على محيط المجتمع ومفرداته، وبالتالي فالاختيار المناسب يحتاج إلى تدقيق لمنهج البحث وأهدافه، وهذا تجنباً للوقوع في خطأ الصدفة أو التحيز، لهذا تمّ انتقاء عَيِّنة وفقاً لمفهوم العينة العشوائية المنتظمة.

✚ **العينة العشوائية المنتظمة Stratified Random Sample:** "العينة التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثم يتم الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو كل طبقة، وتختلف العينة العشوائية الطباقية عن العينة العشوائية البسيطة في أن العينة العشوائية البسيطة تشترط تجانس المجتمع وعدم تباينه، أما العينة العشوائية المنتظمة فهي تناسب المجتمع غير المتجانس"²⁵³.

تكونت عَيِّنة الدراسة من الطلبة المتدربين بمتوسطات كل من: متوسطة عمي سعيد، متوسطة الإصلاح، متوسطة الحياة بالقرارة، متوسطة جابر بن زيد، متوسطة الربيع بن حبيب، متوسطة ابن خلدون بالقرارة، وذلك بنسبة 33% من مجتمع الدراسة، كما يتضح في الجدول الآتي لعينة الدراسة.

جدول رقم "10" يوضح عينة الدراسة وتفاصيلها

المتوسطة	الجنس				مجموع الطلبة	النسبة
	ذكور	النسبة	إناث	النسبة		
عمي سعيد	60	57.14%	45	42.85%	105	23.12%
الإصلاح	34	25.37%	100	74.62%	134	29.51%
الحياة - القرارة-	30	46.5%	35	53.84%	65	14.31%
جابر بن زيد	47	75.80%	15	24.19%	62	13.65%
الربيع بن حبيب	30	93.75%	2	6.25%	32	7.04%
ابن خلدون	47	83.92%	9	16.07%	56	12.33%
المجموع	248	54.62%	206	45.37%	454	100%

نقرأ في الجدول عدد أفراد عينة كل مستوى سنة رابعة لكل متوسطة من متوسطات العينة، مع تحديد لعدد الذكور والإناث، وفي ذلك يظهر تفاوت في الأعداد؛ وهذا نتيجة النسبة المئوية المحددة في انتقاء العينة وفق الاختيار العشوائي المنتظم.

العينة النهائية المعتمدة بعد استرجاع الاستبانات: بعد استرجاع الاستبانات في حدود 15 يوم للإجابة، تحصلنا على عينة نهائية مبيّنة في الجدول الآتي:

الجدول رقم "11" يوضح عينة الدراسة الأساسية

المتوسطة	الجنس				مجموع الطلبة	النسبة
	ذكور	النسبة	إناث	النسبة		
عمي سعيد	60	%57.14	45	%42.85	105	%24.41
الإصلاح	34	%26.98	92	%73.01	126	%29.30
الحياة -القرارة-	30	%47.61	33	%52.38	63	%14.65
جابر بن زيد	41	%73.21	15	%26.78	56	%13.02
الربيع بن حبيب	24	%92.30	2	%07.69	26	%06.04
ابن خلدون	45	%83.33	9	%16.66	54	%12.55
المجموع	234	%54.41	196	%45.58	430	%100

في الجدول نلاحظ تراجع عدد العينة من 454 إلى 430 أي بفارق 24 مفحوص، إلا أنه لا يعد فارقاً كبيراً باعتبار العدد الكبير المرصود في هذه الدراسة، وعلى أساس العينة تمّ الشروع في دراسة فرضيات الدراسة.

الدراسة الإحصائية: بعد تطبيق أداة الدراسة وتفرغ النتائج، وقبل الشروع في تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة لفرضيات الدراسة، قمنا بالتعرف على اعتدالية العينتين من عدمه، وهذا بتطبيق كل من؛ طريقة "أسيمتري وكورتوزيس Asymétrie and Kurtosis" وطريقة "كولموقروف وشايبو Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk" كما يتضح ذلك في الآتي²⁵⁴:

254- مصعب أبوبكر، الاختبارات المعلمية واللامعلمية، 10 سبتمبر 2019.

<https://www.youtube.com/watch?v=g0N8h69SshA&t=2s>

الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية:

- الطريقة الأولى تستخرج من تقسيم القيمة الإحصائية على الخطأ المعياري ل أسيمتري وكورتزيس، والنظر إلى الحاصل بين قيمتي (+1.96 و -1.96) لكلا القيمتين "انظر الملحق رقم 15".

الجدول رقم "12" يوضح حاصل القسمة لكل من أسيمتري وكورتزيس

العينة	الطريقة	القيمة الإحصائية	الخطأ المعياري	حاصل القسمة	نوع المعالجة
الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية	أسيمتري	-0.350	0.142	-2.465	لابارامتري
	كورتزيس	-0.480	0.283	-1.694	

- الطريقة الثانية تستخرج بمستوى دلالة المعادلتين حيث إذا كانت درجة الثقة أقل من 05% نستعمل الاختبارات اللابارامترية أما إذا كانت أكبر نستخدم الاختبارات البارامترية "انظر الملحق رقم 15":

الجدول رقم "13" يوضح الدلالة الإحصائية ل كولموقروف سميرنوف وشابيرو والك

العينة	Kolmogorov-Smirnov				Shapiro-Wilk		
	القيمة الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	نوع المعالجة	القيمة الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية	0.084	294	0.00	لابارامتري	0.968	294	0.00

بالنظر إلى الطريقتين نجد أنهما لا تتوفر فيهما شروط استعمال الاختبارات البارامترية، لذا نعمل

إلى تطبيق الاختبارات اللابارامترية.

الطلبة غير الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية:

- الطريقة الأولى تستخرج من تقسيم القيمة الإحصائية على الخطأ المعياري ل أسيمتري وكورتزيس، والنظر إلى الحاصل بين قيمتي (+1.96 و -1.96) لكلا القيمتين "انظر الملحق رقم 16".

الجدول رقم "14" يوضح حاصل القسمة لكل من أسيمتري وكورتزيس

العينة	الطريقة	القيمة الإحصائية	الخطأ المعياري	حاصل القسمة	نوع المعالجة
غير الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية	أسيمتري	0.688	0.208	3.312	لابارامتري
	كورتزيس	0.355	0.413	0.860	

- الطريقة الثانية تستخرج بمستوى دلالة المعادلتين حيث إذا كانت درجة الثقة أقل من 5% نستعمل الاختبارات اللابارامترية أما إذا كانت أكبر نستخدم الاختبارات البارامترية "انظر الملحق رقم 16":

الجدول رقم "15" يوضح الدلالة الإحصائية لـ كولموغوروف سميروف وشابيرو والك

Shapiro-Wilk				Kolmogorov-Smirnov				العينة
نوع المعالجة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة الإحصائية	نوع المعالجة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة الإحصائية	
لابارامترية	0.00	136	0.928	لابارامترية	0.00	136	0.141	غير الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية

بالنظر إلى الطريقتين نجد أنهما لا تتوفر فيهما شروط استعمال الاختبارات البارامترية، لذا نعد

إلى تطبيق الاختبارات اللابارامترية.

04. أدوات الدراسة: لبلوغ أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، تمّ توظيف أداتين لهذا الغرض:

أ. بطاقة تحليل المحتوى: يقصد بطاقة تحليل المحتوى حسب "طعيمة" بأنها "البطاقة التي يصممها الباحث

لجمع البيانات ورصد معدلات تكرار الظواهر في المواد التي يحلل محتواها"²⁵⁵

بعد استقصاء لوعاء بنود المواد الدراسية وطريقة معالجتها، تمّ إعداد بطاقة التحليل وفقا لوحداث تحليل

المضمون الرئيسة المتمثلة في:

- الكلمة: يقوم الباحث بمحصر كمي للفظ معين له دلالاته الفكرية أو السياسية أو التربوية..
- الموضوع: وهو إما جملة أو أكثر تؤكد مفهوما معينا سياسيا أو اجتماعيا أو تربويا أو اقتصاديا..
- الشخصية: يقصد بها المحصر الكمي لخصائص وسمات محددة ترسم شخصية معينة وذلك لتحقيق غرض معين، ويمكن استخدام الشخصية وحدة للتحليل من خلال الأسلوبين؛ الأسلوب المباشر "فيه يقوم الباحث بمحصر كمي للسمات المميزة التي تصف الشخصية المعلنة في المصدر"،

255- رشدي أحمد طعيمة (2006)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس 19، دار الفكر العربي، القاهرة:

والأسلوب غير المباشر "فيه يقوم الباحث بحصر كمي للسمات المميزة التي تصف الشخصية غير المعلنة في المصدر".

- المفردة: هي الوحدة التي يستخدمها المصدر في نقل المعاني والأفكار.. ومنها الكتاب.
- الوحدة القياسية أو الزمنية: يقوم الباحث بحصر كمي لطول المقال أو عدد صفحاته، أو مقاطعه..²⁵⁶

****نظرا لطبيعة موضوع الدراسة وهدفها، فقد تمّ العمل على:**

- حصر القيم المتضمنة في عينة الكتب المدرسية المحددة.
- إبراز طبيعة التكامل (المضمون، الوضعية، الطريقة) بين الأنشطة التعليمية التعليمية في المواد المختلفة.

وصف بطاقة تحليل المحتوى: تتكون البطاقة من:

- مجموعة قيم تمّ حصرها استنادا على ما تمّ التخطيط له في منهاج كل مادة دراسية (المرجعية العامة للمناهج، دليل المعلم، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة متوسط)، غير أن الباحث لم يكتف بما ورد فيها، حيث أثارها بقيم أخرى أساسية وردت ضمينا في أنشطة الكتب المدرسية، إضافة لذلك فقد تمّ تضمين البطاقة تعاريف إجرائية لمجالات القيم والقيم في حد ذاتها.
- تقصي لصيغة ورود القيمة في النشاط التعليمي (مقصودة، ضمنية)، فالمقصودة قيمة صريحة يركز عليها النشاط التعليمي ومصرح بها لفظا، أما الضمنية فهي قيم غير مصرح بها لفظا؛ إذ نلمسها في تنظيم النشاط وطريقة إنجازه والشخصيات الموظفة فيه.
- تحديد مستوى معالجة القيمة في النشاط التعليمي، وذلك وفقا لمستويات كراثول في المجال الوجداني للأهداف التربوية (الاستقبال، الاستجابة، التقييم، تنظيم القيم، الوسم)، وقد تمّ التركيز على هذا المجال باعتبار موضوع الدراسة "القيم".

وفيما يلي عرض للقيم التي تمّ التخطيط لها في مناهج وزارة التربية الوطنية، والتي تضمنها الدليل المنهجي لإعداد المناهج (2016).²⁵⁷ "انظر الملحق رقم 03"

بعد استخراج جميع القيم الواردة في الدليل، تمّ استخلاصها وتجميعها إلى قيم أساسية وفقاً لمبدأ التداخل والتجانس بينها وهذا ما يتضح في "انظر الملحق رقم 04" الذي يبيّن التصنيف الأولي للقيم المخطط لها في المناهج الدراسية لمرحلة التعليم المتوسط.

قدمت الخطوة السابقة وضوحاً لمعالم بطاقة تحليل محتوى الأنشطة التعليمية للكتب الدراسية، ليتم دعم ذلك استقراء القيم المتضمنة في مناهج وزارة التربية ومناهج التربية الإيمانية مع تثمينها بقيم أخرى لم ترد فيها، ورأينا تواجدها مهماً في منظومة قيم المتعلم، بعدها عمدنا إلى بناء بطاقة تحليل محتوى القيم من حيث ورودها وتكاملها وشدتها؛ وذلك في مضمون الأنشطة التعليمية للكتب المدرسية التي تمّ تحديدها حسب عينة الدراسة، "انظر الملحق رقم 05" بطاقة تحليل محتوى القيم في الأنشطة التعليمية.

خصائص بطاقة تحليل المحتوى:

1. استمارة التحكيم: "أداة يستعين بها من يستخدم طريقة صدق التحكيم في جمع معطيات مرتبطة بصدق الأداة، تخص تقديرات عينة من المحكمين المختصين في مجال قياس الخاصية المستهدفة وذوي الخبرة بها، تنظم فحصهم للأداة، وتشمل تعليمات موجهة إليهم، مرفقة بوصف عام للأداة موضع التحكيم وكذا المطالب التي تتمحور حولها الاستشارة"²⁵⁸

لهذا تمّ توزيع بطاقة التحليل الأولية على مجموعة من الأساتذة "انظر الملحق رقم 06" في فروع تخصص علم النفس، بهدف تحكيمها من حيث صدقها وثباتها؛ كما يتضح في الآتي:

❖ **صدق الأداة:** اعتمد الباحث على صدق المحكمين، وذلك باعتماد الأنسب والأكثر مصداقية في الحكم

على صدق الأداة في منهج تحليل المضمون، وقد تمّ فيه التركيز على الآتي:

- مدى حصر المجالات والقيم المحددة للموضوع.
- مدى انتماء القيمة للمجال.
- مدى استيفاء المفهوم الإجرائي للمجال ولكل قيمة متضمنة.

257- اللجنة الوطنية للمناهج (2016)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سابق، ص 74-79.

258- نادبة يوب مصطفى الزقاي، صدق التحكيم مقارنة تقويمية، مجلة التنمية البشرية، العدد 08، نوفمبر 2017، ص 174.

بعد استرجاع بطاقات التحليل البالغ عددها 12 بطاقة بعد مدة تحكيم امتدت من 15 جانفي إلى 15 فيفري 2020، وردت فيها ملاحظات وإثراءات عديدة؛ نجلها في العناصر الآتية:

• تقليص عدد القيم ودمجها: ضمت البطاقة في صورتها الأولية 47 قيمة، شاملة لكل ما يمكن أن تضم الأنشطة التعليمية من قيم، غير أن ملاحظات المحكمين شملت تقليص البطاقة نظرا لإمكانية تداخل بعضها مع أخرى، والاكتفاء بالمفهوم العام للقيمة بعيدا عن جزئيات المفهوم في كل قيمة "التعاون، التآزر، التضامن، العمل الجماعي" "المساهمة، المشاركة" "التنمية المستدامة، التنمية والتفكير في الأجيال" "التوظيف والتصرف بوعي، الوعي وحسن التصرف" "التوظيف والتصرف بوعي، الرسوخ والتبني، الاستفادة والتمكين" "بعث الحياة الثقافية وتقبل الثقافات، التنوع والتعايش، الانفتاح وتقبل الاختلاف" باعتبار مدلولاتها واستيفاء بعضها.

• تحويل قيم أو استبعادها: اعتبر قيمة "العدل واليقظة" قيمة سياسية لا قيمة اجتماعية لأنها -القيمة- تمس الجانب المدني وتضبط علاقات الناس ببعضهم البعض، كما تمّ التصرف في قيمة "التشبع بالتراث والتمسك به" وإعادة تسميتها بـ "حضانة التراث والتمسك به"، كما تمّ تغيير قيمة "إدراك التنوع واحترام الغير" إلى "تشجيع التنوع وتقبل الثقافات".

• تفريد القيم وتجنب الثنائية: تمثل في القيم المتضادة "احترام الملكية العامة، احترام الملكية الخاصة"

• صياغة مفاهيم وتصويبات للقيم: تمّ إثراء العديد من القيم وتصويب مفاهيمها سواء بشكل جزئي أو شامل، حيث شمل ذلك القيم الآتية "المحافظة والامتثال، الطمأنينة والراحة، التضامن والعمل الجماعي، المساهمة والمشاركة، الحلم والتسامح، الرسوخ والتوظيف، الحوار والاستماع، التنمية المستدامة والتفكير في الأجيال، تشجيع التنوع وتقبل الثقافات، العدل واليقظة"

بعد الأخذ بملاحظات المحكمين تمّ تعديل البطاقة وإخراجها في صيغتها النهائية "انظر الملحق رقم 07"، ليتمّ اعتمادها كأداة للدراسة في التحليل.

❖ **ثبات الأداة (البطاقة):** اعتمد الباحث على معادلة حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين؛ بتوظيف معادلة (سولزير-أزاروف وماير)²⁵⁹:

نسبة الاتفاق = عدد الإجابات المتفق عليها ÷ (عدد الإجابات المتفق عليها + عدد الإجابات المختلف فيها) × 100.

- الإجابات المتفق عليها: 293.

- الإجابات المختلف فيها: 81.

بعد أن تمّ تطبيق المعادلة توصلنا إلى النتيجة: 78.34% وهي نسبة عالية في سلم تقدير الثبات.

2. **منهجية تحليل المحتوى:** يعد الاستناد على معايير إجرائية محددة عند التحليل؛ أهم خطوة في بلوغ نتائج موضوعية عن محتوى الأنشطة التعليمية للكتب الدراسية، ولهذا الغرض تمّ انتهاج أسلوبين في التحليل:

• **الأسلوب الكمي:** لدراسة تكرارات القيم في كل كتاب دراسي من الكتب المحددة في عينة الدراسة.

• **الأسلوب الكيفي:** لدراسة تكامل القيم ومستوياتها بين الكتب المحددة في عينة الدراسة.

لهذا سيتم تحديد وحدتين في التحليل؛ هما:

- وحدة التحليل من حيث الكم: (التكرارات) الكلمة كقيمة أو فكرة الموضوع عن القيمة أو موضوع النشاط عنها وفقا للقيم المحددة في البطاقة، أي "يكون الموضوع جملة بسيطة أو فكرة تدور حول قضية محددة"²⁶⁰

- وحدة التحليل من حيث الكيف: (الأساليب) افتراضا من منطلق الدراسة في التكامل بين مناهج الميادين المتعددة، "هدف المقاربة المنهجية هو جعل المناهج الدراسية تتضافر نحو متلق واحد هو

259- الفني عبد الباسط (2016)، تحليل نوعية القيم المتضمنة في مناهج الإصلاح التربوي الجديد، دراسة تحليلية استكشافية لمنهج مادة الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ص 158.

260- رشيد أحمد طعيمة (2006)، مرجع سابق، ص 221.

التلميذ، ويرتكز هذا التضافر على الكفاءات العرضية (الأفقية)، لكنّ المواضيع العرضية أيضا يمكن أن تتناولها عدّة مواد في الوقت نفسه، أو بصورة منفردة، أو بواسطة مشاريع المواد المتداخلة... بهذا يتحقق فكّ العزلة عن البرامج المنفردة بكلّ مادة دراسية، وجعلها في خدمة المشروع التربوي الموحد... سواء على مختلف المواد أو على مجالات المواد²⁶¹ واستندت بذلك فئات التحليل إلى:

* المناهج الدراسية لمواد السنة الرابعة متوسط (المحددة في هذه الدراسة).

* الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط (2005) من إعداد اللجنة الوطنية لإعداد المناهج.

* الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط (لغة عربية، تربية إسلامية) (2014/2013) من إعداد اللجنة الوطنية للمناهج.

* الدليل المنهجي لإعداد المناهج نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية مؤرخ في 23 يناير 2008، وثائق رسمية، من إعداد اللجنة الوطنية لإعداد المناهج.

* أدلة المواد؛ منها ما هو مفرد أو مستقل بمادة، ومنها ما هو جامع لمجال أو كامل المواد.

* الأدب النظري والدراسات السابقة في الموضوع.

❖ **ثبات تحليل المحتوى:** للوصول إلى نفس النتائج مع اتباع نفس الإجراءات بصرف النظر عن المتغيرات

الأخرى، يميز لازويل²⁶² ثلاثة أنواع من المتغيرات يعتبرها أكثر تأثيرا على نتائج التحليل، ويعتبر أن الأهمية

الكبيرة لثبات تحليل المحتوى تكمن في التحرر أو البعد عن هذه المتغيرات الثلاثة الآتية:

- فترة القياس: قيام باحث بتحليل محتوى نص معين على فترات متعاقبة.

- أداة القياس: تعدد الأدوات؛ فقد تنتهي هذه بنتائج معينة وتنتهي الثانية بنتائج أخرى.

- شخصية الباحث: تعدد الباحثين في تحليل نص معين.

لحساب معامل الاتفاق بين التحليلين تأكيدا على ثبات بطاقة تحليل المحتوى؛ اعتمد الباحث على طريقة

تطبيق الأداة وإعادة التطبيق بعد مدة زمنية محددة بخمسة عشر يوما "يعد هذا شرطا أساسيا في الطريقة حتى لا

261- اللجنة الوطنية للمناهج (2016)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سابق، ص22.

262- رشيد أحمد طعيمة (2006)، مرجع سابق، ص206.

تتأثر بمتغيرات أخرى دخيلة على نتائج الثبات"، بعدها تمّ حساب معامل الثبات وفق معادلة هولستي Holsti²⁶³ الآتية؛ لقياس الثبات في دراسات تحليل المحتوى. $(N1 + N2) \div M2 = CR$.

M: عدد الفئات التي يتفق عليها التحليلان.

N1+N2: مجموع الفئات التي تمّ تحليلها.

- تمّ تحديد الأنشطة التعليمية لكتاب التربية المدنية -السنة الأولى متوسط-²⁶⁴ لهذا الغرض، فبعد التحليلين المتباعدين لفترة زمنية "13 يوم" من 2020/04/28 إلى 2020/05/10، وبعد عملية التفريغ والحساب، قمنا بتطبيق المعادلة السابقة، فتحصلنا على الآتي:

$$CR 0.82 = (51+51) \div (2 \times 42)$$

الجدول رقم "16" يبيّن نتائج تحليل ثبات التحليل

عملية التحليل	عدد الأنشطة التعليمية في الكتاب	عدد القيم المتضمنة في الكتاب	الفارق في القيم المتضمنة بين التحليلين	النسبة المئوية للاتفاق
التحليل الأول	103	176	---	%100
التحليل الثاني	103	158	18	%89.77

يبين الجدول السابق أن نسبة الاتفاق بين عمليتي التحليل الأولى والثانية للعينة؛ بلغت %89.77، وهي نسبة جيدة في سلم تقدير ثبات التحليل²⁶⁵، وبهذا نطمئن على البطاقة الموجهة للتحليل وإلى طريقة التحليل.

ب. مقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم: تمّ اعتماد نفس مجالات القيم المعتمدة في بطاقة تحليل المحتوى بتصرف، أي مع تخفيف أو تقليص في عدد القيم والاكتفاء بالقيم الأهم في حياة المتعلم -نظرا لكونه

263- رشيد أحمد طعيمة (2006)، مرجع سابق، ص226.

264- كتاب التربية المدنية للسنة الأولى متوسط من تأليف عبد الرحمن زعتوت وآخرون (2008-2009)، حيث يتكون من ثلاثة مجالات "الحياة الجماعية في المؤسسة التعليمية 05 وحدات تعليمية، المواطنة 06 وحدات تعليمية، البيئة والتراث 06 وحدات تعليمية"

265- رشيد أحمد طعيمة (2006)، مرجع سابق، ص221.

موجه للمتعلم قد تتدخل أثناء تفاعله معه مشقة الإجابة أو الملل وقت الإجابة عليه- ويمكن تبسيطها له، باعتبار صعوبة صياغة البنود بالتصور الذي تمّ تحديده، ولبناء الأداة تمّ اتباع الخطوات الآتية:

1. تحديد مجالات القيم والقيم المتضمنة؛ وفقا لتصنيف المحتوى وهي:

- القيم الإيمانية: -الاستسلام والرضا، -المراقبة والحشية، -الالتجاء والدعاء، -التوكل والاعتماد، -الطمأنينة والراحة.
- القيم الاجتماعية: -الحلم والتسامح، -العدل واليقظة، -التعاون والتكافل.
- القيم الجمالية: -المظهر الإسلامي، النظافة (حماية البيئة والمحيط والكائنات الحية)، -السلامة العامة، -الانتقاء والإبداع.
- القيم العلمية: -التفوق والامتياز (التصميم)، -التفكير العلمي (الموضوعية)، -الحكمة والاعتزان.
- القيم الأخلاقية: -الصدق، -الأمانة، -الصبر.
- القيم الاقتصادية: -احترام الملكية العامة، -احترام الملكية الفردية، -السعي للتنمية.
- القيم الإنسانية: -المشاركة والتشارك، -الانتماء، -الشورى.

2. تحديد شدة القيمة وفقا لمعيار الشدة على أساس المستويات الثلاثة الآتية:

- ✓ مستوى الإلزام: القيم التي تلزم الفرد الأخذ بها أو التخلي عنها، وذلك بموجب قانون أو سلطة تفرض ذلك.
- ✓ مستوى التفضيل: القيم التي يعتبر الالتزام بها فضيلة لدى الفرد، كما أن عدم الإتيان بها لا يعد منقصة له.
- ✓ مستوى المثالية: القيم التي يعتبر الالتزام بها مرتبة عالية لا يصلها جميع الناس، كما يعتبر المتحلي بها شخصا ذا رفعة عالية في القيمة أو الخلق؛ ولا يعني هذا؛ الخروج عن القانون والتزاماته؛ بل يعني الانضباط الداخلي الروحي بعيدا عن ترقب مكافآت أو عقوبات.

وعاء البنود: لبناء هذا المقياس تمّ استقصاء مجموعة من المقاييس في موضوع القيم؛ منها:

- ❖ مقياس القيم التربوية في جانب تحديد قيم كل مجال من مجالاته، تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية. وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم.
- ❖ مقياس منظومة القيم (2012) للباحث تامر إبراهيم، في دراسة لتأثير إدارة الصف بين الانضباط والتسبب في تقدير الذات ومنظومة القيم.

- ❖ مقياس القيم الاجتماعية للأطفال، من إعداد أماني عبد المقصود عبد الوهاب وعواطف محمود عيسى.
- ❖ مقياس أهمية القيمة والسلوك الفعلي للقيمة (2012) للباحثة أمينة مجبر، في دراسة مدى فاعلية المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

❖ كما تمّ اعتماد دراسات وأبحاث أخرى.

بعد استقصاء العناصر السابقة تمّ وضع مخطط للمقياس يضم مجموعة قيم موزعة على عدة مجالات بغرض تشكيل منظومة شاملة نسبيا لقيم المتعلم في تلك المرحلة، أخذ بعين الاعتبار ما تمّ التطرق إليه. "الملحق رقم 08" يعرض النسخة الأولية من مقياس منظومة القيم.

تحكيم الأداة:

صدق المحكمين: تمّ توزيع الأداة على 18 أستاذا في مختلف فروع تخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا؛ ينتمون إلى جامعات جزائرية متعددة "الجزائر2، الأغواط، غرداية، ورقلة" من تاريخ 15 جانفي إلى 15 فيفري 2020 أي ما يقارب شهر ونصف خصص للتحكيم، تمّ استرجاع 12 منها "انظر الملحق رقم 09"، ليشعر الباحث في إدراج الملاحظات والإثراءات التي تفضل بها الأساتذة على الأداة، والتي يمكن حصرها في الآتي:

- انتماء القيم لكل مجال: لم ترد ملاحظات عن استبعاد قيمة أو إضافة أخرى لدى جميع الأساتذة المحكمين، عدا ملاحظة واحدة في قيمة المظهر الإسلامي مجال القيم الجمالية؛ إذ اقترح المحكم أن تستبدل بـ "المظهر حسب المجتمع" .. غير أنه بعد الرجوع إلى مفهوم القيمة تبين أن التسمية الأولى أهم وأنسب، كما استبعد نفس المحكم قيمتي السلامة العامة والانتقاء والإبداع من مجال القيم الجمالية، غير أنها قيم منتمة للمجال حسب مفهومه، وورد كذلك من محكم آخر تصنيف قيمة "العدل واليقظة" ضمن القيم الإنسانية بالتالي تمّ استبعادها من القيم الاجتماعية لتدرج ضمن القيم الإنسانية.

- طريقة الإجابة على المقياس: ثمن بعض الأساتذة الطريقة الجديدة في طريقة الإجابة، المتمثلة في الاختيار من متعدد، وهي طريقة نفتقدها في الأدوات، نظرا لتوجه أغلب الطلبة إلى اتباع طريقة ليكرت في الصياغة "البدائل الخماسية..."

- انتماء العبارات لكل قيمة: وردت ملاحظة وتكررت في شكل استفسار عن سبب إدراج ستة عبارات في قيمة التفكير العلمي لمجال القيم النظرية، في حين ضمت جميع القيم ثلاث عبارات تعبر عن زاوية معينة للقيمة وفقا للمستويات الثلاثة. تجاهلت الملاحظة نظرا لعدم استيفاء الجزء الأول للقيمة؛ لهذا وجدت ضرورة في تبيين ذلك بزاوية أخرى، غير أنّ تكرار الملاحظة من أساتذة آخرين بحجة عدم التوازن بين القيم.. اعتدلت عن رأيي واستشرت مختصين حول الزاوية المهمة فتوصلت إلى أنّ تشخيص التفكير العلمي لا يتم إلا بوضع المتعلم أمام مشكلة، لذا قمت باستبعاد التفكير العلمي كقيمة وتمّ تعويضها بقيمة تقدير العلم والعلماء، فاكثفينا بالعبارات الثلاثة الأولى.

- الصياغة اللغوية للعبارات: اتفق جميع المحكمين على أن بعض عبارات المقياس تتسم بطول الصياغة ومستواها اللغوي العالي، بالتالي تكلف جهدا وتركيزا عميقا في الإجابة عليها، وهذه العبارات يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم "17" يبين تعديل عبارات بعد التحكيم

القيمة ورقم العبارة	الصياغة قبل التحكيم	الصياغة بعد التحكيم
العدل واليقظة أ.	أتناسم أي شيء مع من يرافقني، بل أشعر باختناق عندما يكون معي شيء ولا أستطيع مناصفته مع الآخرين.	أشعر بحرج شديد عندما يكون معي شيء جذاب أمام زملائي، لهذا أتناسم معهم.
الانتقاء والإبداع أ.	أجد أن الأكل نعمة من نعم الله تعالى فلا يهمني الدرجة بقدر ما يهمني أن يكون مفيدا للصحة، فكل شيء تتجلى فيه عظمة الخالق.	متعة العلم والتعلم تجعلني أرتب أدواتي وأغراضي وأنتقي ألوان الكتابة في جميع المواد والأماكن.
الانتقاء والإبداع ب.	أجد أن هناك أصنافا من الأكل تتجلى فيها عظمة الخالق وأخرى غير مناسبة لذلك.	أجد نفسي حريصا في مواد دون أخرى، ففي بعضها أستعمل ألوان الكتابة وبعضها لا.
الانتقاء والإبداع ج.	أجد الأكل الفاخر والذوق الرفيع ضرورة الحياة حتى نحافظ على مكانتنا الاجتماعية والاقتصادية أمام الآخرين.	رقابة الأستاذ وعقوباته تدفعني لتغليف الكتاب وكتابة الدروس

احترام الملكية الفردية .أ.	لا بد أن أساهم بأملاكي الفردية في تنمية مجتمعي وأرى ذلك ضرورة في سبيل التماسك والرقى الحضاري، وإن رأى خيار المجتمع أن يأخذوا مني شيئاً فلهم ذلك.	أجد المساهمة بما أملك في مجتمعي ضرورة واجبة في سبيل التماسك والتنمية.
الانتماء .ج.	لا أشعر بأي انتماء لا إلى الدين ولا العرق ولا اللغة...، فهذه أمور وجدت لأجل استغلالنا وتوجيهنا لا أكثر. فأنا أنتمي لمن يخدم مصالحه لا غير.	الوطن والدين.. شعارات نستغل بها لا أكثر، فأنا أنتمي لمن يخدم مصالحه.
الأمانة .أ.	رغم حاجتي الماسة للشيء الموجود بين يدي غير أنني غير قادر على مد يدي إليه والاستفادة منه، كما أنني لا أقدر الإدلاء بأي سر من أسرار البيت أو المدرسة، فمعلومات الناس بالنسبة لي سرُّ العلاقة الطيبة بهم.	أمانات الناس وأسرارهم بين يدي لا يمكن التصرف فيها؛ ولو كنت في حاجة ماسة للأخذ منها.
المشاركة والتشارك .أ.	أشارك المجموعة بآرائي، غير أن القرار الذي تخرج به المجموعة أراه قراراً ملزماً لنا جميعاً سواء أنا من اقترحته أو كنت معارضاً له أثناء المناقشة، فتطبيق القرار والسعي فيه أمر واجب على كل عضو في المجموعة.	أشارك بفعالية في المجموعة وأرى ذلك واجباً، والقرار الذي نصل إليه ملزم لنا جميعاً.
المشاركة والتشارك .ب.	أجد أن لدي قدرات وخبرة في الحياة أكثر من أعضاء المجموعة، فأنا من يسودهم، فبالتالي على المجموعة إن أرادت التوفيق في قرارها؛ عليها أن تأخذ برأيي، أما إن أخذوا بغيره فعليهم تحمل عواقب ذلك.	رأيي هو الصواب، فإن أخذت المجموعة بغيره، أحترمه لكنني أحملهم عواقب ذلك.
المشاركة والتشارك .ج.	لا أتصور أن هناك ضرورة للمشاركة أو التشارك أو العمل في مجموعة فكلٌّ يتحمل مسؤوليته في الحياة، فتشبت الناس بآرائهم وأفكارهم ومشاريعهم جعلتني أنبذ هذا الموضوع.	لولا إلزام المعلم لنا بعمل المجموعات والمشاركة في اتخاذ القرارات، لامتنتع عن المشاركة.

حساب معامل الاتفاق: تمّ حساب معامل الاتفاق بين المحكمين بحساب معادلة "لوشي"²⁶⁶ لتقدير نسبة

اتفاق المحكمين لكل بند؛ وتتمثل في: $ص.م = (ن.و - (ن \div 2)) \div (ن \div 2)$

- ص.م: معامل صدق المحكمين.

- ن.و: عدد المحكمين الذين اعتبروا أن الفقرة تنتمي لبعدها.

- ن: العدد الإجمالي للمحكمين.

بعد تطبيق معامل الاتفاق لكل بند، قمنا بجمع المعاملات وقسمناها على عدد البنود أي (24)، فتحصلنا على مج.ص.م = 0.86، ومقارنة بمجال القياس لمعامل الاتفاق من (-1، 0، 1) نجد أن المعامل قوي جدا، مما يدل على أن هناك نسبة عالية من الاتفاق.

بعد التأكد من درجة اتفاق المحكمين على الأداة؛ تم اعتماد النسخة النهائية التي تم إدراج الملاحظات والاثرآت عليها في الدراسة الحالية، والتي تتكون من 24 قيمة موزعة على 07 مجالات "انظر الملحق رقم 10" المقياس النهائي لمنظومة قيم المتعلم.

النسخة النهائية لمقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم: يحتوي مقياس درجة شدة منظومة القيم على 72 عبارة جميعها عبارات ذات اتجاه واحد؛ حفاظا على تركيز المتعلم وتجنبه التخطي، كما أن كل عبارة تقيس شدة معينة لقيمة محددة، تتوزع العبارات على 24 قيمة تعد مؤشرات للبنود؛ حيث يحتوي كل مؤشر على 03 عبارات، على المفحوص تحديد العبارة التي تتجسد فيه بين الثلاثة المقدمة له؛ وهو تعبير عن درجة شدة القيمة، وتتوزع هذه القيم أو المؤشرات على 07 مجالات.

يعطى للمتعلم (03 درجات) في حالة اختياره العبارة المثالية و(02 درجة) في حالة اختياره العبارة التفضيلية و(01 درجة) في حالة اختياره العبارة الإلزامية. بالتالي فالدرجة النهائية يتضح منها درجة شدة القيم لدى المفحوص؛ كما يتبين في الجدول الآتي:

معادلة استخراج المستويات: حدود المجال = (أعلى درجة - أدنى درجة) ÷ 3.

$$(72 - 24) \div 3 = 48 \div 3 = 16.$$

Cohen , R . Montgue,P . Nathanson,L.S & Swerdlik, M. , without date :Psychological Testing, an introduction to tests and mesurment. California : Mayfield publishing company: PP :126-129.

267- صفحة في الشبكة الاجتماعية خاصة بأساتذة علم النفس 20 أوت 1955، جامعة سكيكدة.

<https://www.facebook.com/361387291250521/posts/367641747291742>

جدول رقم (18) يوضح مجالات مستوى مقياس الارتقاء بمنظومة القيم

المجال	درجة الشدة
أقل من 40	درجة إلزامية
من 41 إلى 56	درجة تفضيلية
من 57 إلى 72	درجة مثالية

05. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى لأي بحث علمي في جانبه الميداني، ذلك لأنها تتيح للباحث فرصة جمع المعلومات الأولية والحصول على البيانات الخام المتعلقة بالظاهرة المستهدفة، والتأكد من صلاحية الأدوات المستعملة²⁶⁸

❖ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية التي تم القيام بها في النقاط التالية:

- الحصول على معلومات أولية حول مجتمع الدراسة.
- الكشف عن حجم العينة حسب المجتمع الأصلي والتأكد من توفر الحجم المناسب لعينة الدراسة.
- التعرف على الظروف والامكانيات المتوفرة لإجراءات التطبيق، وكذا الصعوبات التي قد تعيق العمل، خصوصا مع الظروف الحالية الصعبة والاستثنائية.
- تجريب أدوات الدراسة على عينة من التلاميذ لهم نفس خصائص العينة الأساسية.
- التأكد من مدى ملائمة بنود أدوات الدراسة لعينة الدراسة وخصائصها مقارنة بمستوى التلاميذ.
- التأكد من سلامة اللغة المعتمدة ووضوح المفردات والعبارات لأدوات الدراسة.
- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

268- بابش عتيقة (2016): "بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات، التكيف النفسي) وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي"، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، ص 189.

ولغرض تحقيق هذه الأهداف، قامت الطالبة بالتواصل مع المؤسسة المراد تطبيق الدراسة فيها، بهدف الحصول على الموافقة أولاً، وعلى المعلومات اللازمة لتطبيق الدراسة وإمكانية التعاون معنا.

❖ **عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في مختلف متوسطات الولاية دون تقيد بعينة معينة لكل متوسط، فقد كان هدفنا جمع عدد لا يقل عن ما تم تحديده شرط أن يكون الطالب في مستوى السنة الرابعة متوسط، وتمّ التطبيق في الفترة الممتدة بين 25-29 مارس 2020، وتكونت من 100 طالب وطالبة تمّ استبعادها في الدراسة الأساسية أثناء توزيع المقياس على الطلبة.

الدراسة الإحصائية: بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية وتفرغ النتائج، وقبل الشروع في تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة، قمنا بالتعرف على اعتدالية العينة من عدمها، وهذا بتطبيق كل من؛ طريقة "أسيمتري وكورتوزيس Asymétrie and Kurtosis" وطريقة "كولموقروف وشاييرو Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk" كما يتضح ذلك في الآتي²⁶⁹:

- الطريقة الأولى تستخرج من تقسيم القيمة الإحصائية على الخطأ المعياري لـ أسيمتري وكورتوزيس، والنظر إلى الحاصل بين قيمتي (+1.96 و -1.96) لكلا القيمتين "انظر الملحق رقم 11".

الجدول رقم 19 يوضح حاصل القسمة لكل من أسيمتري وكورتوزيس

نوع المعالجة	حاصل القسمة	الخطأ المعياري	القيمة الإحصائية	الطريقة	العينة
بارامتري	0.708	0.241	0.171	أسيمتري	الاستطلاعية
	0.668-	0.478	0.320-	كورتوزيس	

- الطريقة الثانية تستخرج بمستوى دلالة المعادلتين حيث إذا كانت درجة الثقة أقل من 05% نستعمل الاختبارات اللابارامترية أما إذا كانت أكبر نستعمل الاختبارات البارامترية "انظر الملحق رقم 11":

الجدول رقم "20" يوضح الدلالة الإحصائية لـ كولموكروف سميرونوف وشابيرو ويلك

Shapiro-Wilk				Kolmogorov-Smirnov				العينة
نوع المعالجة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة الإحصائية	نوع المعالجة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة الإحصائية	
بارامتري	0.373	100	0.986	لا بارامتري	0.012	100	0.102	الاستطلاعية

بالنظر إلى الطريقتين نجد أن شرط الاعتدال في العينة متوفر في كل من شابيرو ويلك وأسميتري وكورتزيس عدا ما تعلق بمعادلة كولموكروف سميرونوف، أمام هذه الوضعية ينصح المختصون في الإحصاء بأخذ نتائج شابيرو باعتبارها أكثر دقة، ولهذا سنعمد إلى تطبيق الاختبارات البارامترية.

❖ **الخصائص السيكمترية للأداة:** بعد تطبيق مقياس شدة منظومة القيم على عينة الدراسة، قمنا بحساب الخصائص السيكمترية الآتية:

➤ **الصدق:**

- **صدق الاتساق الداخلي:** تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق كشف العلاقة بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس؛ كما يتضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (21) يوضح الاتساق الداخلي بين البنود والدرجة الكلية

البند	قيمة "ر"	مستوى الدلالة	العينة
الدرجة الكلية	01	0.00	100
البند 01	0.833	0.00	100
البند 02	0.842	0.00	100
البند 03	0.753	0.00	100
البند 04	0.683	0.00	100
البند 05	0.851	0.00	100
البند 06	0.547	0.003	100
البند 07	0.295	0.00	100
البند 08	0.813	0.00	100
البند 09	0.530	0.00	100
البند 10	0.628	0.00	100

البند 11	0.782	0.00	100
البند 12	0.345	0.00	100
البند 13	0.825	0.00	100
البند 14	0.592	0.00	100
البند 15	0.768	0.00	100
البند 16	0.582	0.00	100
البند 17	0.681	0.00	100
البند 18	0.831	0.00	100
البند 19	0.735	0.00	100
البند 20	0.756	0.00	100
البند 21	0.646	0.00	100
البند 22	0.675	0.00	100
البند 23	0.864	0.00	100
البند 24	0.836	0.00	100

تمّ الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية SPSS النسخة 24 في حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وكل بند على حدى، فتحصلنا على أن جميع البنود دالة عند 0.00 أي 0.01 باعتبار الجداول الإحصائية المضمنة في كتب الإحصاء والقياس، بالتالي فالمقياس يتسم بالاتساق الداخلي، وللمزيد من التوضيح انظر الملحق رقم (12) الذي يتكون من ثلاثة أجزاء.

• صدق المقارنة الطرفية: (الصدق التمييزي) وذلك باتّباع الخطوات الآتية:

1/ توزيع المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية (عينة عشوائية مكونة من 100 متعلم من الجنسين في بلدية غرداية).

2/ تصحيح المقياس وترتيب الدرجات تنازلياً.

3/ أخذ 33% من الدرجات العليا، و33% من الدرجات الدنيا على الاختبار أي حوالي "64 فرداً"

4/ تطبيق اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، فتحصلنا على قيمة "ت" المحسوبة وهي (39.35) مقارنة بقيمة "ت" الجدولة المقدرة بـ (3.46) إذن فهي دالة عند مستوى دلالة "0.01" وهذا يشير إلى صدق الأداة.

جدول رقم (22) يوضح الصدق لمقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم بطريقة المقارنة الطرفية

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولة ²⁷⁰ عند 0.001	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	32	67.63	0.94	62	39.35	3.46	0.00
المجموعة الدنيا	32	44.22	3.23				

التعليق على الجدول: نلاحظ في الجدول رقم (03) أن اختبار المقارنة الطرفية دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا يدل على أن الأداة صادقة. "انظر الملحق رقم 13"

- **الصدق الذاتي:** تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ المقدر بـ (0.953)، وبلغ بالجذر التربيعي (0.976)، وهي قيمة دالة على أن الأداة صادقة.

➤ **الثبات:** يعبر ثبات الأداة عن مدى دقة أو حفاظ النتائج المتحصل عليها؛ عند التطبيق على مجموعة من الأفراد في موقفين مختلفتين.

- **معامل ألفا كرونباخ:**

جدول رقم (23) يوضح معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم.

المقياس	عدد الوحدات	المتوسط الحسابي	معامل ألفا كرونباخ
درجة شدة منظومة القيم	24	2.363	0.953

التعليق على الجدول: نلاحظ في الجدول رقم (07) أن معامل الثبات الفاكرونباخ لمقياس شدة منظومة القيم بلغ 0.953 كما أظهرت النتائج، وهي قيمة دالة على ثبات الأداة ومنها نظمنا على استقرار نتائجها إذا ما طُبّق في الدراسة الأساسية. "انظر الملحق رقم 13".

• التجزئة النصفية: إبراز الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية في إجابات المجموعة.

جدول رقم (24) يوضح الثبات لمقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم بطريقة التجزئة النصفية

المجموعة	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ر المجدولة عند 0.01 ²⁷¹	ر المحسوبة قبل التعديل	بعد التعديل سبيرمان براون	مستوى الدلالة
العبارات الفردية	12	27.07	5.49	22	0.515	0.749	0.856	0.01
العبارات الزوجية	12	29.65	5.85					

تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية (ن=24) وقد بلغ معامل الثبات ر المحسوبة "0.749" مقارنة بقيمة ر المجدولة (0.515) فهي دالة عند مستوى دلالة 0.01، ودعماً لقيمة "ر" تمّ حساب سبيرمان براون فارتفعت قيمة الثبات إلى 0.856. "انظر الملحق رقم 14"

06. الأساليب الإحصائية: تمّ اعتماد مجموعة من الأساليب الإحصائية في تحليل معطيات الدراسة معتمدين

على برنامج المعالجة الإحصائية SPSS النسخة 24، حيث تتمثل هذه الأساليب في:

➤ النسب المئوية.

➤ الجذر التربيعي.

➤ معامل الارتباط بيرسون.

➤ طريقة أسيمتري وكورتوزيس لتحديد اعتدالية توزيع العينة، بالتالي تحديد نوع إحصاء المعالجة.

➤ معادلة كولموغوروف سميرنوف وشابيرو ويلك لتحديد اعتدالية توزيع العينة، ولتحديد نوع إحصاء المعالجة.

➤ اختبار "ت" لحساب الفروق بين عيتين مستقلتين.

➤ المتوسط الحسابي.

➤ الانحراف المعياري.

➤ الوسط الرتبي.

➤ اختبار كا².

➤ اختبار مان ويتني لحساب الفروق بين عينتين مستقلتين.

خلاصة الفصل: بعد تحديد منهج الدراسة وبناء الأدوات المناسبة للعمل والمتمثلة في بطاقة تحليل محتوى

الأنشطة التعليمية التعلمية في جانب القيم، إضافة إلى مقياس شدة منظومة القيم، والتأكد من صدقهما

وثباتهما، تمّ تحديد عينة الدراسة وفق معياري دراسة منهاج التربية الإيمانية وكذا الجنس، وفي ضوء ذلك تخصيص

06 متوسطات للدراسة، شرعنا في تطبيق الدراسة ميدانيا من تحليل لأنشطة الكتب وتطبيق المقياس على

العينة، ليتسنى بعدها تفريغ النتائج ودراستها إحصائيا.. لنصل إلى مرحلة عرض النتائج وتفسيرها كما يتضح

في الفصل السابع.

الفصل السابع: نتائج الدراسة

تمهيد

01. عرض نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.

1. عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها.

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها.

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها وتفسيرها.

5. عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها وتفسيرها.

6. عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها وتفسيرها.

7. عرض نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها وتفسيرها.

02. الاستنتاج العام.

03. توصيات ومقترحات.

قائمة المراجع.

الملاحق

تمهيد: بعد تحديد أدوات الدراسة وضبطها "الخصائص السيكمومترية" حتى تكون مناسبة للتطبيق الميداني، وبعد تطبيقها على العينة الأساسية - في ظل ظروف تنبؤ بخطر غير محيطين به ولا مستوعبين لمدى خطورته ومآلاته على النواحي التربوية بصورة خاصة - نحمد الله تعالى أن بلغنا تطبيقها "الأدوات" قبل معطيات فرضت نفسها قسرا لا اختيارا، نصل في هذا الفصل إلى عرض النتائج وتفسيرها بعد مرحلة تعد الأهم في تحديد المخرجات رغم غياب عرضها في صفحات العمل "تفريغ الأدوات وتوظيف الأساليب الإحصائية المناسبة".

01. عرض نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

1. عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها:

8. عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: تنص الفرضية على أنه "يوجد تضمين محدد لمجالات القيم في الأنشطة التعليمية التعلمية لكل منهاج دراسي من منهاج العينة (التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، اللغة العربية، العلوم الطبيعية، التربية التشكيلية، التربية الإيمانية) للسنة الرابعة متوسط"، للتحقق من الفرضية السابقة تم تجزئتها إلى ثمانية فرضيات، اعتبارا من دراسة كل منهاج تعليمي على حدى؛ كما يتضح في الآتي:

1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها: تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "يوجد تضمين للقيم الروحية في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية الإسلامية".

الجدول رقم "25" عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج التربية الإسلامية مع مستويات المعالجة

المجال	القيمة	تكرارات مستوى معالجة القيمة في النشاط ونسبها								
		النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	المجموع	
تربية القيم	المحافظة والامثال	4	11.11	1	7.14	5	13.88	--	10	11.62
	الاقتناع والدعوة	3	8.33	2	14.28	3	8.33	--	08	9.30
	الاستسلام والرضا	4	11.11	1	7.14	9	25	--	14	16.27
	المراقبة والخشية	5	13.88	1	7.14	7	19.44	--	13	15.11
	الالتجاء والدعوة	8	22.22	1	7.14	3	8.33	--	12	13.95
	التوكل والاعتماد	5	13.88	7	50	4	11.11	--	16	18.60

15.11	13	--	--	13.88	5	7.14	1	19.44	7	الطمأنينة والراحة	
31.38	86	--	--	41.86	36	16.27	14	41.86	36	مج القيم الروحية	
28.94	11	--	--	47.05	8	16.66	1	13.33	2	التضامن والعمل الجماعي	قيم إنسانية
26.31	10	--	--	11.76	2	50	3	33.33	5	المساهمة والمشاركة	
18.42	07	--	--	77.76	2	16.66	1	26.66	4	التمسك والفعالية	
26.31	10	--	--	29.41	5	16.66	1	26.66	4	الحلم والتسامح	
13.86	38			44.73	17	15.78	06	39.47	15	مج القيم الاجتماعية	
23.07	03	--	--	100	1	20	1	14.28	1	التشبع	قيم إنسانية
15.38	02	--	--	--		20	1	14.28	1	النظافة	
61.53	08	--	--	--		60	3	71.42	5	السلامة العامة	
4.74	13			7.69	01	38.46	05	53.84	07	مج القيم الجمالية	
24	12	--	--	28.57	4	--	--	25.80	8	العقلانية والموضوعية	قيم إنسانية
36	18	--	--	28.57	4	--	--	45.16	14	التدرج والاستقرار	
32	16	--	--	42.85	6	40	2	25.80	8	التفكير النقدي والاستدلال	
08	04	--	--	--	--	60	3	3.22	1	المبادرة والاكتشاف	
18.24	50			28	14	10	05	62	31	مج القيم النظرية	
32	08	--	--	30	3	50	1	30.76	4	التقدير والاهتمام	قيم إنسانية
12	03	--	--	10	1	--		15.38	2	الحوار والاستماع	
40	10	--	--	40	4	50	1	38.46	5	الاحترام والالتزام	
16	04	--	--	20	2	--		15.38	2	الصدق والأمانة	
9.12	25			40	10	08	02	52	13	مج القيم الأخلاقية	
41.66	05	--	--	20	1	--	--	57.14	4	التنمية المستدامة	3

										والتفكير في الأجيال	
25	03	--	--	40	2	--	--	14.28	1	احترام الملكية العامة	
33.33	04	--	--	40	2	--	--	28.57	2	احترام الملكية الفردية	
4.37	12	--	--	58.33	05	--	--	41.66	07	مج القيم الاقتصادية	
5.88	01	--	--			50	1			حضانة التراث والتمسك به	قيم إنسانية
17.64	03	--	--	12.5	1	--	--	28.57	2	تشجيع التنوع وتقبل الثقافات	
29.41	05	--	--	37.5	3	--	--	28.57	2	الانفتاح والتعايش	
35.29	06	--	--	37.5	3	50	1	28.57	2	التواصل ونبد العنصرية والعنف	
11.76	02	--	--	12.5	1	--	--	14.28	1	الحماية والصيانة	
6.20	17			47.05	08	11.76	02	41.17	07	مج القيم الإنسانية	
21.21	07	--	--	27.27	3			22.22	4	الانتماء والاعتزاز	قيم إنسانية
18.18	06	--	--	18.18	2	25	1	16.66	3	الوعي وحسن التصرف	
24.24	08	--	--	27.27	3	--	--	27.77	5	المسايرة والتعامل السلمي	
18.18	06	--	--	9.09	1	25	1	22.22	4	القيادة والمسؤولية	
18.18	06	--	--	18.18	2	50	2	11.11	2	العدل واليقظة	
12.04	33	--	--	33.33	11	12.12	04	54.54	18	مج القيم السياسية	
%100	274	--	--	37.22	102	13.86	38	48.90	134	مجموع مجالات القيم	

يعرض الجدول رقم "25" حصيلة القيم الواردة مع مستوى معالجتها في الأنشطة التعليمية التعليمية

المحددة في منهاج التربية الإسلامية للسنة الرابعة متوسط (تكرار القيمة والنسبة المئوية)، شمل المنهاج على 274

تكرارا للقيم موزعا على 08 مجالات، حيث ضمّ مجال القيم الروحية 07 قيم؛ تجسدت في 86 تكرارا لها بنسبة

31.38% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 36 تكرارا بنسبة 41.86%، الاستجابة 14 تكرارا بنسبة 16.27%، التقييم 36 تكرارا بنسبة 41.86% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاجتماعية 04 قيم؛ تجسّدت في 38 تكرارا لها بنسبة 13.86% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 15 تكرارا بنسبة 39.47%، الاستجابة 06 تكرارات بنسبة 15.78%، التقييم 17 تكرارا بنسبة 44.73% وذلك من مجموع نفس المجال، أما في مجال القيم الجمالية فقد ضم 03 قيم؛ تجسّدت في 13 تكرارا بنسبة 04.74% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 07 تكرارا بنسبة 53.84%، الاستجابة 05 تكرارات بنسبة 38.46%، التقييم 01 تكرار بنسبة 7.69% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم النظرية 04 قيم؛ تجسّدت في 50 تكرارا لها بنسبة 18.47% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 31 تكرارا بنسبة 62%، الاستجابة 05 تكرارات بنسبة 10%، التقييم 14 تكرارا بنسبة 28% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الأخلاقية 04 قيم؛ تجسّدت في 25 تكرارا لها بنسبة 39.12% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 13 تكرارا بنسبة 52%، الاستجابة تكرارين بنسبة 08%، التقييم 10 تكرارا بنسبة 40% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاقتصادية 03 قيم؛ تجسّدت في 12 تكرارا لها بنسبة 04.37% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 07 تكرارات بنسبة 41.66%، التقييم 05 تكرارات بنسبة 58.33% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الإنسانية 05 قيم؛ تجسّدت في 17 تكرارا لها بنسبة 06.20% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 07 تكرارا بنسبة 41.17%، الاستجابة تكرارين بنسبة 11.76%، التقييم 08 تكرارات بنسبة 74.05% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم السياسية 05 قيم؛ تجسّدت في 33 تكرارا لها بنسبة 12.04% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 18 تكرارا بنسبة 54.54%، الاستجابة 04 تكرارات بنسبة 12.12%، التقييم 11 تكرارا بنسبة 33.33% وذلك من مجموع نفس المجال، وقوفا على العرض السابق نجد أن مجال القيم الروحية ساد بنسبة 31.38% تلاه مجال القيم النظرية بنسبة 18.24% يلي ذلك القيم الاجتماعية بنسبة 13.86% تقاربت لها القيم السياسية بنسبة 12.04% وأقل من ذلك بدرجتين

القيم الأخلاقية بنسبة 9.12% وفي نهاية الترتيب تتقارب كل من القيم الإنسانية بنسبة 6.20% القيم الاقتصادية بنسبة 4.37% القيم الجمالية بنسبة 4.74% ، أما فيما يخص مستوى المعالجة فوقفنا على 134 تكراراً في مستوى الاستقبال بنسبة 48.90% ، 102 تكرار بنسبة 37.22% ، 38 تكراراً بنسبة 13.86% ، بالتالي فالاستقبال يعد المعالجة السائدة في الأنشطة التعليمية التعلمية للمنهاج يشترك معه بنسبة كبيرة مقارنة مستوى التقييم، بينما لا أجد معالجة في الأنشطة تدل على مستوى تنظيم القيم أو الوسم، كما أجد أن الملمح السائد في المنهاج يكمن في المجال الروحي، وبهذا أصل إلى تحقق الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على أن ملمح الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية الوجدانية ملمح روحي، ومن زاوية أخرى سجلت غياب 07 قيم واردة في بطاقة التحليل موزعة على 04 مجالات للقيم؛ عن محتوى الأنشطة نذكرها في الجدول الآتي.

الجدول رقم "26" عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية الإسلامية

القيمة	المجال	القيمة	المجال
الفضول والاطلاع	قيم نظرية	الذوق الفني	قيم جمالية
الترشيد والتطوير		الانتقاء والإبداع	قيم اقتصادية
الرسوخ والتوظيف		السعي للتنمية المحلية	
		فهم العصر والانسجام	قيم إنسانية

في حدود الأنشطة التعليمية التعلمية التي تمّ تحديدها موضع الدراسة لم يتم التوقف على القيم الواردة في الجدول، رغم حصرنا لجميع القيم الصريحة والضمنية في كل نشاط، فبالرغم من الملمح الروحي للمنهاج غير أن منطلق مواضيع التربية الإسلامية الشاملة لأركان الإسلام متضمنة جوانب لها؛ أثّر في تكرار القيم الروحية كالعبادات والأخلاق والآداب والسيرة النبوية والقصص، وبمقارنة بين المواضيع المتناولة نلاحظ أن موضوع الإيمان حُصّ بأربع مواضيع؛ أي بنسبة 30.76%، وتعد بذلك نسبة مجال القيم الروحية في تحليل محتوى منهج التربية الإسلامية نسبة حسنة باعتبار تناول المنهاج لمواضيع أخرى متعلقة بالمادة وفي صميمها.

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها: تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "يوجد تضمين

للقيم السياسية في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج التربية المدنية"

الجدول رقم "27" عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج التربية المدنية مع مستويات المعالجة

المجال	القيمة	تكرارات مستوى معالجة القيمة في النشاط ونسبها								النسبة %
		الاسم	النسبة %	الاسم	النسبة %	التق	النسبة %	تنظ	الو	
القيم الروحية	المحافظة والامثال	9	20.93	--	--	--	--	--	--	18
	الاقتناع والدعوة	5	11.62	--	--	--	--	--	--	10
	الاستسلام والرضا	3	6.97	--	--	--	--	--	--	6
	المراقبة والخشية	14	32.55	--	--	1	50	--	--	30
	الالتجاء والدعوة	2	4.65	--	--	--	--	--	--	4
	التوكل والاعتماد	4	9.30	5	100	--	--	--	--	18
	الطمأنينة والراحة	6	13.95	--	--	1	50	--	--	14
مج القيم الروحية		43	86	05	10	02	4	--	--	12.72
القيم الاجتماعية	التضامن والعمل الجماعي	6	31.57	2	18.18	2	33.33	--	--	27.77
	المساهمة والمشاركة	4	21.05	3	27.27	2	33.33	--	--	25
	التمسك والفعالية	6	31.57	5	45.45	2	33.33	--	--	36.11
	الحلم والتسامح	3	15.78	1	9.09	--	--	--	--	11.11
مج القيم الاجتماعية		19	52.77	11	30.55	06	16.66	--	--	9.16
القيم الجمالية	التشبع	1	11.11	1	11.11	--	--	--	--	9.09
	النظافة	--	--	1	11.11	--	--	--	--	4.54
	السلامة العامة	8	88.88	6	66.66	4	100	--	--	81.81
	الذوق الفني	--	--	1	11.11	--	--	--	--	4.54
مج القيم الجمالية		09	40.90	09	40.90	04	18.18	--	--	5.59
القيم العقلانية والموضوعية	العقلانية والموضوعية	7	17.94	5	17.24	8	32	--	--	21.50

20.43	19	--	--	32	8	13.79	4	17.94	7	التدرج والاستقراء	
21.50	20	--	--	32	8	17.24	5	17.94	7	التفكير النقدي والاستدلال	
1.07	01	--	--	--	--	3.44	1	--	--	المبادرة والاكتشاف	
1.07	01	--	--	--	--	3.44	1	--	--	الفضول والاطلاع	
13.97	13	--	--	4	1	10.34	3	23.07	9	الترشيد والتطوير	
20.43	19	--	--	--	--	34.48	10	23.07	9	الرسوخ والتوظيف	
23.66	93	--	--	26.88	25	31.18	29	41.93	39	مج القيم النظرية	قيم الأخلاقية
5.71	02	--	--	--	--	--	--	6.66	2	التقدير والاهتمام	
45.71	16	--	--	--	--	33.33	1	50	15	الحوار والاستماع	
45.71	16	--	--	100	2	66.66	2	40	12	الاحترام والالتزام	
2.85	01	--	--	--	--	--	--	3.33	1	الصدق والأمانة	مج القيم الاقتصادية
8.90	35			5.71	02	8.57	03	85.71	30	مج القيم الأخلاقية	
27.5	11	--	--	33.33	2	18.18	2	30.43	7	التنمية المستدامة والتفكير في الأجيال	
17.5	07	--	--	--	--	9.09	1	26.08	6	السعي للتنمية المحلية	
27.5	11	--	--	33.33	2	36.36	4	21.73	5	احترام الملكية العامة	مج القيم الإنسانية
27.5	11	--	--	33.33	2	36.36	4	21.73	5	احترام الملكية الفردية	
10.17	40			15	06	27.5	11	57.5	23	مج القيم الاقتصادية	
3.44	02	--	--	7.69	1	5.88	1	--	--	حضانة التراث والتمسك به	
18.96	11	--	--	--	--	17.64	3	28.57	8	تشجيع التنوع وتقبل الثقافات	
15.51	09	--	--	--	--	5.88	1	28.57	8	الانفتاح والتعايش	
25.86	15	--	--	61.53	8	23.52	4	10.71	3	التواصل ونبد	

										العنصرية والعنف	
10.34	06	--	--	7.69	1	11.76	2	10.71	3	فهم العصر والانسجام	
25.86	15	--	--	23.07	3	35.29	6	21.42	6	الحماية والصيانة	
14.75	58			22.41	13	29.31	17	48.27	28	مج القيم الإنسانية	
22.03	13	--	--	25	4	25	4	18.51	5	الانتماء والاعتزاز	م ج ال ق ي م
20.33	12	--	--	12.5	2	25	4	22.22	6	الوعي وحسن التصرف	
15.25	09	--	--	6.25	1	18.75	3	18.51	5	المسايرة والتعامل السلمي	
20.33	12	--	--	12.5	2	18.75	3	25.92	7	القيادة والمسؤولية	
22.03	13	--	--	43.75	7	12.5	2	14.81	4	العدل واليقظة	
15.01	59	--	--	27.11	16	27.11	16	45.76	27	مج القيم السياسية	
%100	393	--	--	18.82	74	25.69	101	55.47	218	مجموع مجالات القيم	

يعرض الجدول رقم "27" حصيلة القيم الواردة مع مستوى معالجتها في الأنشطة التعليمية المحددة في منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط (تكرار القيمة والنسبة المئوية)، شمل المنهاج على 393 تكرارا للقيم موزعا على 08 مجالات، حيث ضمّ مجال القيم الروحية 07 قيم؛ تجسدت في 50 تكرارا لها بنسبة 12.72% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 43 تكرارا بنسبة 86%، الاستجابة 05 تكرارات بنسبة 10%، التقييم تكرارين بنسبة 04% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاجتماعية 04 قيم؛ تجسدت في 36 تكرارا لها بنسبة 09.16% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 19 تكرارا بنسبة 52.77%، الاستجابة 11 تكرارا بنسبة 30.55%، التقييم 06 تكرارات بنسبة 16.66% وذلك من مجموع نفس المجال، أما في مجال القيم الجمالية فقد ضم 04 قيم؛ تجسدت في 22 تكرارا بنسبة 05.59% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 09 تكرارات بنسبة 40.90%، الاستجابة 09 تكرارات بنسبة 40.90%، التقييم 04 تكرارات بنسبة 18.18% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم النظرية 07 قيم؛ تجسدت في 93 تكرارا لها بنسبة 23.66% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛

الاستقبال 39 تكرارا بنسبة 41.93%، الاستجابة 29 تكرارا بنسبة 31.18%، التقييم 25 تكرارا بنسبة 26.88% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الأخلاقية 04 قيم؛ تجسدت في 35 تكرارا لها بنسبة 8.90% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 30 تكرارا بنسبة 85.71%، الاستجابة 03 تكرارات بنسبة 8.57%، التقييم تكرارين بنسبة 5.71% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاقتصادية 04 قيم؛ تجسدت في 40 تكرارا لها بنسبة 10.17% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 23 تكرارا بنسبة 57.5%، الاستجابة 11 تكرارا بنسبة 27.5%، التقييم 06 تكرارات بنسبة 15% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الإنسانية 06 قيم؛ تجسدت في 58 تكرارا لها بنسبة 14.75% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 28 تكرارا بنسبة 48.27%، الاستجابة 17 تكرارا بنسبة 29.31%، التقييم 13 تكرارا بنسبة 22.41% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم السياسية 05 قيم؛ تجسدت في 59 تكرارا لها بنسبة 15.01% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 27 تكرارا بنسبة 45.76%، الاستجابة 16 تكرارات بنسبة 27.11%، التقييم 16 تكرارا بنسبة 27.11% وذلك من مجموع نفس المجال، وقوفا على العرض السابق نجد أن مجال القيم النظرية ساد بنسبة 23.66% تلاه تقارب بين تكرارات كل من القيم السياسية 15.01% والقيم الإنسانية 14.75% والقيم الروحية 12.72% بعدها تأتي القيم الاقتصادية 10.17% القيم الاجتماعية 9.16% والقيم الأخلاقية 8.90% لتتأني القيم الجمالية 5.59% في الأخير، أما فيما يخص مستوى المعالجة فوقفنا على 218 تكرارا في مستوى الاستقبال بنسبة 55.47%، 101 تكرار بنسبة 25.69% في مستوى الاستجابة، 74 تكرارا بنسبة 13.86% في مستوى التقييم، بالتالي فالاستقبال يعد المعالجة السائدة في الأنشطة التعليمية التعلمية للمنهاج يلي بعده مستوى الاستجابة، مع ملاحظة اهتمام حسن بمستوى التقييم، في حين لم نقف على أنشطة تأخذ بعين الاعتبار بلوغ المتعلم مستوى تنظيم القيم أو الوسم، كما أجد أن الملمح السائد في المنهاج يكمن في المجال النظري يليه المجال السياسي باعتبار أن التركيز على القيم النظرية من استقراء ونقد وتدرج في التجاوب مع مستندات الدراسة دفع المنهاج إلى التحلي بذلك، في حين أن الفرضية تنص على ملمح مجال القيم السياسية باعتبار هدف المادة، غير أنه بالرغم من ذلك كان هناك تضمين واضح للقيم السياسية، بالتالي نقول بأن

الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق في سواد القيم السياسية من حيث التكرارات، بينما سادت من حيث تضمين القيم السياسية المرصودة لدى المتعلم، ومن زاوية أخرى سجلت غياب قيمة واحدة واردة في بطاقة التحليل عن محتوى الأنشطة نذكرها في الجدول الآتي.

الجدول رقم "28" عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج التربية المدنية

القيمة	المجال
الانتقاء والإبداع	القيم الجمالية

يتبين لنا أنّ المنهاج تناول جميع القيم باستثناء "الانتقاء والإبداع"، فقد تكون متضمنة في أنشطة أخرى من نفس المنهاج، غير أن استيفاء المنهاج لكل القيم، يعد ثراء رغم تناول بعضها بصورة سطحية.

3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها: تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه "يوجد تضمين للقيم الإنسانية في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج التاريخ"

الجدول رقم "29" عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج التاريخ مع مستويات المعالجة

النسبة %	المجموع	تكرارات مستوى معالجة القيمة في النشاط ونسبها								القيمة	المجال
		الاسم	الترتيب	النسبة %	الترتيب	النسبة %	الاستجابة	النسبة %	الاستقبال		
6.45	02	--	--	--	--	--	--	7.69	2	المحافظة والامثال	قيم روحية
25.80	08	--	--	--	--	--	--	30.76	8	الاقتناع والدعوة	
16.12	05	--	--	--	--	--	--	19.23	5	المراقبة والخشية	
9.67	03	--	--	--	--	--	--	11.53	3	الالتجاء والدعوة	
41.93	13	--	--	100	1	100	4	30.76	8	التوكل والاعتماد	
6.76	31	--	--	3.22	01	12.90	04	83.87	26	مج القيم الروحية	قيم اجتماعية
29.31	17	--	--	--	--	21.42	3	33.33	14	التضامن والعمل الجماعي	
32.75	19	--	--	--	--	21.42	3	38.09	16	المساهمة والمشاركة	
37.93	22	--	--	100	2	57.14	8	28.57	12	التمسك والفعالية	

12.66	58	--	--	3.44	02	24.13	14	72.41	42	مج القيم الاجتماعية		
100	20	--	--	--	--	100	2	100	18	التشبع	قيمة	
4.36	20	--	--	--	--	10	02	90	18	مج القيم الجمالية		
19.64	22	--	--	100	1	25	2	18.44	19	العقلانية والموضوعية	قيمة	
21.42	24	--	--	--	--	25	2	21.35	22	التدرج والاستقراء		
21.42	24	--	--	--	--	25	2	21.35	22	التفكير النقدي والاستدلال		
0.89	01	--	--	--	--	--	--	0.97	1	المبادرة والاكتشاف		
2.67	03	--	--	--	--	--	--	2.91	3	الفضول والاطلاع		
15.17	17	--	--	--	--	12.5	1	15.53	16	الترشيد والتطوير		
18.75	21	--	--	--	--	12.5	1	19.41	20	الرسوخ والتوظيف	قيمة	
24.45	112	--	--	0.89	01	7.14	08	91.96	103	مج القيم النظرية		
40	16	--	--	--	--	50	2	40	14	الحوار والاستماع		قيمة
27.5	11	--	--	--	--	25	1	28.57	10	الاحترام والالتزام		
32.5	13	--	--	100	1	25	1	31.42	11	الصدق والأمانة		
8.73	40	--	--	2.5	01	10	04	87.5	35	مج القيم الأخلاقية		
44	11	--	--	--	--	--	--	44	11	التنمية المستدامة والتفكير في الأجيال	قيمة اقتصادية	
28	07	--	--	--	--	--	--	28	7	احترام الملكية العامة		
28	07	--	--	--	--	--	--	28	7	احترام الملكية الفردية		
5.45	25	--	--	--	--	--	--	100	25	مج القيم الاقتصادية		
17.44	15	--	--	--	--	--	--	18.75	15	حضانة التراث والتمسك به	قيمة إنسانية	
16.27	14	--	--	--	--	--	--	17.5	14	تشجيع التنوع وتقبل الثقافات		
17.44	15	--	--	--	--	--	--	18.75	15	الانفتاح والتعايش		
16.27	14	--	--	--	--	60	3	13.75	11	التواصل ونبذ		

										العنصرية والعنف	
19.76	17	--	--	--	--	--	--	21.25	17	فهم العصر والانسجام	
12.79	11	--	--	100	1	40	2	10	8	الحماية والصيانة	
18.77	86			1.16	01	5.81	05	93.02	80	مج القيم الإنسانية	
19.76	17	--	--	38.46	5	37.5	9	6.12	3	الانتماء والاعتزاز	مجموع القيم الإنسانية
24.41	21	--	--	7.69	1	20.83	5	30.61	15	الوعي وحسن التصرف	
17.44	15	--	--	7.69	1	8.33	2	24.48	12	المسايرة والتعامل السلمي	
22.09	19	--	--	30.76	4	16.66	4	22.44	11	القيادة والمسؤولية	
16.27	14	--	--	15.38	2	16.66	4	16.32	8	العدل واليقظة	
18.77	86			15.11	13	27.90	24	56.97	49	مج القيم السياسية	
%100	458			4.14	19	13.31	61	82.53	378	مجموع قيم المجالات	

يعرض الجدول رقم "29" حصيلة القيم الواردة مع مستوى معالجتها في الأنشطة التعليمية المحددة في منهاج التاريخ للسنة الرابعة متوسط (تكرار القيمة والنسبة المئوية)، شمل المنهاج على 458 تكراراً للقيم موزعاً على 08 مجالات، حيث ضمّ مجال القيم الروحية 05 قيم؛ تجسّدت في 31 تكراراً لها بنسبة 06.76% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 26 تكراراً بنسبة 83.87%، الاستجابة 04 تكرارات بنسبة 12.90%، التقييم 01 تكراراً بنسبة 03.22% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاجتماعية 03 قيم؛ تجسّدت في 58 تكراراً لها بنسبة 12.66% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 42 تكراراً بنسبة 72.41%، الاستجابة 14 تكراراً بنسبة 24.13%، التقييم تكرارين بنسبة 03.44% وذلك من مجموع نفس المجال، أما في مجال القيم الجمالية فقد ضم قيمة واحدة؛ تجسّدت في 20 تكراراً بنسبة 04.36% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 18 تكراراً بنسبة 90%، الاستجابة تكرارين بنسبة 10% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم النظرية 07 قيم؛ تجسّدت في 112 تكراراً لها بنسبة 24.45% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 103 تكرارات بنسبة 91.96%، الاستجابة

08 تكرارات بنسبة 07.14%، التقييم تكرار واحد بنسبة 0.89% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الأخلاقية 03 قيم؛ تجسّدت في 40 تكراراً لها بنسبة 08.73% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 35 تكراراً بنسبة 87.5%، الاستجابة 04 تكرارات بنسبة 10%، التقييم تكرار واحد بنسبة 02.5% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاقتصادية 03 قيم؛ تجسّدت في 25 تكراراً لها بنسبة 05.45% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى الاستقبال 25 تكراراً بنسبة 100% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الإنسانية 06 قيم؛ تجسّدت في 86 تكراراً لها بنسبة 18.77% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 80 تكراراً بنسبة 93.02%، الاستجابة 05 تكرارات بنسبة 05.81%، التقييم تكرار واحد بنسبة 01.16% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم السياسية 05 قيم؛ تجسّدت في 86 تكراراً لها بنسبة 18.77% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 49 تكراراً بنسبة 56.97%، الاستجابة 24 تكراراً بنسبة 27.90%، التقييم 13 تكراراً بنسبة 15.11% وذلك من مجموع نفس المجال، وقوفاً على العرض السابق نجد أن مجال القيم النظرية ساد بنسبة 24.45% تلاه تساوٍ بين نسب كل من القيم السياسية 18.77% والقيم الإنسانية 18.77% وفي الدرجة الثالثة نقف على القيم الاجتماعية 12.66% بعدها تأتي القيم الأخلاقية 08.73% يليها القيم الروحية 06.76% والقيم الاقتصادية 05.45% لتتأتى القيم الجمالية 04.36% في الأخير، أما فيما يخص مستوى المعالجة فوقفنا على 378 تكراراً في مستوى الاستقبال بنسبة 82.53%، 61 تكرار بنسبة 13.31% في مستوى الاستجابة، 19 تكراراً بنسبة 04.14% في مستوى التقييم، بالتالي فالاستقبال يعد المعالجة السائدة في الأنشطة التعليمية التعليمية للمنهاج يلي بعده مستوى الاستجابة، مع ملاحظة نوع من الاهتمام بمستوى التقييم، في حين لم نقف على أنشطة تأخذ بعين الاعتبار بلوغ المتعلم مستوى تنظيم القيم أو الوسم، كما أجد أن الملمح السائد في المنهاج يكمن في المجال النظري يليه المجال تكافؤ بين المجال الإنساني والسياسي باعتبار أن التركيز على القيم النظرية من استقراء ونقد وتدرج في التجاوب مع مستندات الدراسة دفع المنهاج إلى التحلي بذلك، في حين أن الفرضية تنص على ملمح مجال القيم الإنسانية باعتبار هدف المادة، غير أنه بالرغم من ذلك كان هناك تضمين واضح للقيم الإنسانية والسياسية، بالتالي نقول بأن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق في سواد القيم الإنسانية من حيث

التكرارات، بينما سادت من حيث تضمين القيم المرصودة لدى المتعلم، ومن زاوية أخرى سجلت غياب 09 قيم موزعة على خمس مجالات واردة في بطاقة التحليل محتوي الأنشطة نذكرها في الجدول الآتي.

الجدول رقم "30" عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج التاريخ

القيمة	المجال	القيمة	المجال
النظافة	قيم جمالية	الاستسلام والرضا	قيم روحية
السلامة العامة		الطمأنينة والراحة	قيم اجتماعية
الدوق الفني		الحلم والتسامح	
الانتقاء والإبداع		التقدير والاهتمام	قيم أخلاقية
		السعي للتنمية المحلية	قيم اقتصادية

استوفى المنهاج قيم المجالات، باستثناء القيم الجمالية التي تناولها بشكل ضعيف عدا التشبع، نظرا لطبيعة المادة التي تهتم بأحداث ماضية، الهدف من استرجاعها بناء ذاكرة راسخة بهدف استخلاص الحاضر واستقراء المستقبل، بهذا تركز المادة على مجال القيم الإنسانية.

4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة ومناقشتها: تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه "يوجد تضمين للقيم النظرية في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج الجغرافيا"

جدول رقم "31" عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج الجغرافيا مع مستويات المعالجة

النسبة %	المجموع	تكرارات مستوى معالجة القيمة في النشاط ونسبها								القيمة	المجال
		النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %		
100	17	--	--	--	--	--	--	100	17	الطمأنينة والراحة	قيم روحية
4.82	17	--	--	--	--	--	--	100	17	مج القيم الروحية	
47.36	18	--	--	50	4	--	--	46.66	14	المساهمة والمشاركة	قيم اجتماعية
71.05	27	--	--	50	4	--	--	53.33	16	التمسك والفعالية	
10.79	38	--	--	21.05	08	--	--	78.94	30	مج القيم الاجتماعية	

9.75	04	--	--	50	4	--	--	--	--	النظافة	قيم جمالية
24.39	10	--	--	50	4	--	--	18.18	6	السلامة العامة	
31.70	13	--	--	--	--	--	--	39.39	13	الذوق الفني	
34.14	14	--	--	--	--	--	--	42.42	14	الانتقاء والإبداع	
11.64	41	--	--	19.51	08	--	--	80.48	33	مج القيم الجمالية	قيم فكرية
23.58	25	--	--	--	--	--	--	24.50	25	العقلانية والموضوعية	
23.58	25	--	--	--	--	--	--	24.50	25	التدرج والاستقراء	
23.53	25	--	--	--	--	--	--	24.50	25	التفكير النقدي والاستدلال	
17.92	19	--	--	--	--	--	--	18.62	19	الفضول والاطلاع	
11.32	12	--	--	100	4	--	--	7.84	8	الترشيد والتطوير	
30.11	106	--	--	3.77	04	--	--	96.22	102	مج القيم النظرية	قيم أخلاقية
50	05	--	--	--	--	--	--	50	5	الحوار والاستماع	
50	05	--	--	--	--	--	--	50	5	الاحترام والالتزام	
2.84	10	--	--	--	--	--	--	100	10	مج القيم الأخلاقية	قيم اقتصادية
50	23	--	--	50	4	--	--	50	19	التنمية المستدامة والتفكير في الأجيال	
50	23	--	--	50	4	--	--	50	19	السعي للتنمية المحلية	
13.06	46	--	--	17.39	08	--	--	82.60	38	مج القيم الاقتصادية	
31.37	16	--	--	--	--	--	--	36.36	16	حضانة التراث والتمسك به	قيم إنسانية
5.88	03	--	--	--	--	--	--	6.81	3	تشجيع التنوع وتقبل الثقافات	
5.88	03	--	--	--	--	--	--	6.81	3	الانفتاح والتعايش	
3.92	02	--	--	--	--	--	--	4.54	2	التواصل ونبذ العنصرية والعنف	
21.56	11	--	--	--	--	--	--	25	11	فهم العصر والانسجام	
31.37	16	--	--	100	7	--	--	20.45	9	الحماية والصيانة	
14.48	51	--	--	13.72	07	--	--	86.27	44	مج القيم الإنسانية	

41.86	18	--	--	--	--	--	--	47.36	18	الانتماء والاعتزاز	النسبة المئوية
34.88	15	--	--	100	5	--	--	26.31	10	الوعي وحسن التصرف	
23.25	10	--	--	--	--	--	--	26.31	10	المسايرة والتعامل السلمي	
12.21	43	--	--	11.62	05	--	--	88.37	38	مج القيم السياسية	
%100	352	--	--	11.36	40	--	--	88.63	312	مجموع مجالات القيم	

يعرض الجدول رقم "31" حصيلة القيم الواردة مع مستوى معالجتها في الأنشطة التعليمية المحددة في منهاج التاريخ للسنة الرابعة متوسط (تكرار القيمة والنسبة المئوية)، شمل منهاج على 352 تكراراً للقيم موزعاً على 08 مجالات، حيث ضمّ مجال القيم الروحية قيمة واحدة؛ تجسّدت في 17 تكراراً لها بنسبة 04.82% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى الاستقبال 17 تكراراً بنسبة 100% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاجتماعية قيمتين؛ تجسّدت في 38 تكراراً لها بنسبة 10.79% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 30 تكراراً بنسبة 78.94%، التقييم 08 تكرارات بنسبة 21.05% وذلك من مجموع نفس المجال، أما في مجال القيم الجمالية فقد ضم 04 قيم؛ تجسّدت في 41 تكراراً بنسبة 11.64% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 33 تكراراً بنسبة 80.48%، التقييم 08 تكرارات بنسبة 19.51% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم النظرية 05 قيم؛ تجسّدت في 106 تكرارات لها بنسبة 30.11% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 102 تكراراً بنسبة 96.22%، التقييم 40 تكرارات بنسبة 3.77% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الأخلاقية قيمتين؛ تجسّدت في 10 تكرارات لها بنسبة 02.84% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى الاستقبال 10 تكرارات بنسبة 100% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاقتصادية قيمتين؛ تجسّدت في 46 تكراراً لها بنسبة 13.06% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 38 تكراراً بنسبة 82.60%، التقييم 08 تكرارات بنسبة 17.39% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الإنسانية 06 قيم؛ تجسّدت في 51 تكراراً لها بنسبة 14.48% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويين؛ الاستقبال 44 تكراراً بنسبة 86.27%، التقييم 07 تكرارات بنسبة 13.72% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال

القيم السياسية 03 قيم؛ تجسدت في 43 تكراراً لها بنسبة 12.21% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 38 تكراراً بنسبة 88.37%، التقييم 05 تكرارات بنسبة 11.62% وذلك من مجموع نفس المجال، وقوفاً على العرض السابق نجد أن مجال القيم النظرية ساد بنسبة 30.11% تلتها القيم الإنسانية 14.48%، تلي ذلك تقارب متسلسل بين القيم الإنسانية 14.48% والقيم الاقتصادية 13.06% والقيم السياسية 12.21% والقيم الجمالية 11.64% والقيم الاجتماعية 10.75%، ليرتّب أخيراً كل من القيم الروحية 04.82% والقيم الأخلاقية 02.84%، أما فيما يخص مستوى المعالجة فوقفنا على 312 تكراراً في مستوى الاستقبال بنسبة 88.63% ، ، 40 تكراراً بنسبة 11.36% في مستوى التقييم، بالتالي فالاستقبال يعد المعالجة السائدة في الأنشطة التعليمية التعلمية للمنهاج مع جانب من الاهتمام بالتقييم، في حين لم نقف على أنشطة تأخذ بعين الاعتبار بلوغ المتعلم مستوى الاستجابة أو تنظيم القيم أو الوسم، كما أجد أن الملمح السائد في المنهاج يكمن في المجال النظري يليه تقارب بين مجموعة مجالات "الإنساني، الاقتصادي، السياسي، الجمالي، الاجتماعي" باعتبار أن التركيز على القيم النظرية من استقراء ونقد وتدرج في التجاوب مع مستندات الدراسة دفع المنهاج إلى التحلي بذلك، وهو ما تنص عليه الفرضية الجزئية بأن ملمح منهاج الجغرافيا يظهر في القيم النظرية باعتبار هدف المادة، وبهذا أقول بتحقيق الفرضية، ومن زاوية أخرى سجلت غياب 17 قيمة موزعة على 07 مجالات واردة في بطاقة التحليل لمحتوى الأنشطة نذكرها في الجدول الآتي.

الجدول رقم "32" عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج الجغرافيا

المجال	القيمة	المجال	القيمة
قيم روحية	المحافظة والامتنال	قيم اجتماعية	الحلم والتسامح
	الاقتناع والدعوة		التضامن والعمل الجماعي
	الاستسلام والرضا	قيم جمالية	التشبع
	المراقبة والخشية	قيم نظرية	المبادرة والاكتشاف
	الالتجاء والدعوة		الرسوخ والتوظيف
	التوكل والاعتماد	قيم أخلاقية	التقدير والاهتمام
			الصدق والأمانة
قيم سياسية	القيادة والمسؤولية	قيم اقتصادية	احترام الملكية العامة

تعد مادة الجغرافيا من المواد الثرية في توظيف المجال الروحي غير أننا نلاحظ أنشطتها فقيرة كلية من هذا المجال، إضافة إلى عدم تناولها للعديد من القيم، رغم استيفائها للمجالات.

5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة ومناقشتها: تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أنه "يوجد

تضمن للقيم الإنسانية في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج اللغة العربية "

الجدول رقم "33" عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج اللغة العربية مع مستويات المعالجة

المجال	القيمة	تكرارات مستوى معالجة القيمة في النشاط ونسبها								المجموع	النسبة %
		الاستجابة	النسبة %	الاستجابة	النسبة %	القيمة	النسبة %	تفصيل القيمة	الاسم		
قيم روحية	المحافظة والامثال	3	12.5	--	--	--	--	--	--	03	10.71
	الاستسلام والرضا	4	16.66	--	--	--	--	--	--	04	14.28
	المراقبة والخشية	6	25	--	--	1	25	--	--	07	25
	الالتجاء والدعوة	2	8.33	--	--	--	--	--	--	02	7.14
	التوكل والاعتماد	2	8.33	--	--	1	25	--	--	03	10.71
	الطمأنينة والراحة	7	29.16	--	--	2	50	--	--	09	32.14
مج القيم الروحية		24	85.71	--	--	04	14.28	--	--	28	10.25
قيم اجتماعية	التضامن والعمل الجماعي	8	32	1	33.33	1	25	--	--	10	31.25
	المساهمة والمشاركة	8	32	1	33.33	1	25	--	--	10	31.25
	التمسك والفعالية	6	24	1	33.33	1	25	--	--	08	25
	الحلم والتسامح	3	12	--	--	1	25	--	--	04	12.5
مج القيم الاجتماعية		25	78.12	03	9.37	04	12.5	--	--	32	11.72
قيم جمالية	التشبع	4	14.81	1	100	--	--	--	--	05	16.12
	النظافة	5	18.51	--	--	--	--	--	--	05	16.12
	السلامة العامة	7	25.92	--	--	--	--	--	--	07	22.58
	الدوق الفني	8	29.62	--	--	2	66.66	--	--	10	32.25
	الانتقاء والإبداع	3	11.11	--	--	1	33.33	--	--	04	12.90
	مج القيم الجمالية	27	87.09	01	3.22	03	9.67	--	--	31	11.35

18.18	08	--	--	--	--	100	1	17.5	7	العقلانية والموضوعية	قيم نظرية
13.63	06	--	--	--	--	--	--	15	6	التدرج والاستقرار	
18.18	08	--	--	--	--	--	--	20	8	التفكير النقدي والاستدلال	
4.54	02	--	--	--	--	--	--	5	2	المبادرة والاكتشاف	
13.63	06	--	--	--	--	--	--	15	6	الفضول والاطلاع	
13.63	06	--	--	--	--	--	--	15	6	الترشيد والتطوير	
18.18	08	--	--	100	3	--	--	12.5	5	الرسوخ والتوظيف	
16.11	44	--	--	6.81	03	2.27	01	90.90	40	مج القيم النظرية	قيم أخلاقية
25	06	--	--	--	--	--	--	33.33	6	التقدير والاهتمام	
16.66	04	--	--	66.66	4	--	--			الحوار والاستماع	
29.16	07	--	--	33.33	2	--	--	27.77	5	الاحترام والالتزام	
29.16	07	--	--	--	--	--	--	38.88	7	الصدق والأمانة	
8.79	24	--	--	25	06	--	--	75	18	مج القيم الأخلاقية	قيم اقتصادية
35.71	10	--	--	50	3	--	--	31.81	7	التنمية المستدامة والتفكير في الأجيال	
25	07	--	--	16.66	1	--	--	27.27	6	السعي للتنمية المحلية	
25	07	--	--	16.66	1	--	--	27.27	6	احترام الملكية العامة	
14.28	04	--	--	16.66	1	--	--	13.63	3	احترام الملكية الفردية	
10.25	28	--	--	21.42	06	--	--	78.57	22	مج القيم الاقتصادية	قيم إنسانية
12.24	06	--	--	50	3	--	--	6.97	3	حضانة التراث والتمسك به	
12.24	06	--	--	16.66	1	--	--	11.62	5	تشجيع التنوع وتقبل الثقافات	
20.40	10	--	--	--	--	--	--	23.25	10	الانفتاح والتعايش	
22.44	11	--	--	16.66	1	--	--	23.25	10	التواصل ونبذ العنصرية والعنف	
16.32	08	--	--	16.66	1	--	--	16.27	7	فهم العصر والانسجام	
16.32	08	--	--	--	--	--	--	18.60	8	الحماية والصيانة	
17.94	49			12.24	06	--	--	87.75	43	مج القيم الإنسانية	

24.32	09	--	--	60	3	--	--	19.35	6	الانتماء والاعتزاز
35.13	13	--	--	40	2	--	--	35.48	11	الوعي وحسن التصرف
24.32	09	--	--	--	--	--	--	29.03	9	المسايرة والتعامل السلمي
8.10	03	--	--	--	--	--	--	9.67	3	القيادة والمسؤولية
8.10	03	--	--	--	--	100	1	6.45	2	العدل واليقظة
13.55	37	--	--	13.51	05	2.70	01	83.78	31	مج القيم السياسية
%100	273	--	--	13.55	37	2.19	06	84.24	230	مجموع مجالات القيم

يعرض الجدول رقم "33" حصيلة القيم الواردة مع مستوى معالجتها في الأنشطة التعليمية المحددة في منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (تكرار القيمة والنسبة المئوية)، شمل المنهاج على 273 تكرارا للقيم موزعا على 08 مجالات، حيث ضمّ مجال القيم الروحية 06 قيم؛ تجسدت في 28 تكرارا لها بنسبة 10.25% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 24 تكرارا بنسبة 85.71%، التقييم 04 تكرارات بنسبة 14.28% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاجتماعية 04 قيم؛ تجسدت في 32 تكرارا لها بنسبة 11.72% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 25 تكرارا بنسبة 78.12%، الاستجابة 03 تكرارات بنسبة 09.37%، التقييم 04 تكرارات بنسبة 12.5% وذلك من مجموع نفس المجال، أما في مجال القيم الجمالية فقد ضم 05 قيم؛ تجسدت في 31 تكرارا بنسبة 11.35% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 27 تكرارا بنسبة 87.09%، الاستجابة تكرار واحد بنسبة 03.22%، التقييم 03 تكرارات بنسبة 09.67% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم النظرية 07 قيم؛ تجسدت في 44 تكرارا لها بنسبة 16.11% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 40 تكرارا بنسبة 90.90%، الاستجابة تكرار واحد بنسبة 02.27%، التقييم 03 تكرارات بنسبة 06.81% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الأخلاقية 04 قيم؛ تجسدت في 24 تكرارا لها بنسبة 08.79% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 18 تكرارا بنسبة 75%، التقييم 06 تكرارات بنسبة 25% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاقتصادية 04 قيم؛ تجسدت في 28 تكرارا لها بنسبة 10.25% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 22 تكرارا بنسبة 78.57%،

التقييم 06 تكرارات بنسبة 21.42% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الإنسانية 06 قيم؛ تجسّدت في 49 تكراراً لها بنسبة 17.94% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 43 تكراراً بنسبة 87.75%، التقييم 06 تكرارات بنسبة 12.24% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم السياسية 05 قيم؛ تجسّدت في 37 تكراراً لها بنسبة 13.55% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 31 تكراراً بنسبة 83.78%، الاستجابة تكرار واحد بنسبة 2.70%، التقييم 05 تكرارات بنسبة 13.51% وذلك من مجموع نفس المجال، وقوفاً على العرض السابق نجد أن مجال القيم الإنسانية أتى في أول القيم بنسبة 17.94% تلاه مجال القيم النظرية 16.11%، لترتب بعد المجالين جميع المجالات الأخرى بنسب متقاربة نعرضها بالترتيب؛ القيم السياسية 13.55% القيم الاجتماعية 11.72% القيم الجمالية 11.35% القيم الروحية 10.25% القيم الاقتصادية 10.25% القيم الأخلاقية 8.79%، أما فيما يخص مستوى المعالجة فوقفنا على 230 تكراراً في مستوى الاستقبال بنسبة 84.24%، 06 تكرارات بنسبة 2.19% في مستوى الاستجابة، 37 تكراراً بنسبة 13.55% في مستوى التقييم، بالتالي فالاستقبال يعد المعالجة السائدة في الأنشطة التعليمية التعلمية للمنهاج يلي بعده مستوى التقييم وأخيراً مستوى الاستجابة، كما نذكر أننا لم نقف على أنشطة تأخذ بعين الاعتبار بلوغ المتعلم مستوى تنظيم القيم أو الوسم، كما أجد أن المنهاج لم يظهر فيه ملمحاً سائداً عدا التفاوت النسبي بين المجالات، وربما أقول ب بروز مجال القيم الإنسانية نوعاً ما أمام غيره من المجالات، بالتالي أقول بتحقيق الفرضية الجزئية الخامسة التي تنص على أن هناك ملمحاً للمجال الاجتماعي في منهاج اللغة العربية، ومن زاوية أخرى سجلت غياب قيمة واردة في بطاقة التحليل لمحتوى الأنشطة نذكرها في الجدول الآتي.

الجدول رقم "34" عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعلمية لكتاب اللغة العربية

المجال	القيمة
قيم روحية	الاقتناع والدعوة

استوفت مادة اللغة العربية جميع القيم باعتبار خصوصية المواضيع المتناولة في أنشطتها، استثناء من ذلك عدم تناول قيمة الاقتناع والدعوة باعتبار أنشطتها التعليمية، تهدف التركيز على البناء الفكري للموضوع من ناحية المنطوق والمكتوب، مع معالجة ظواهر لغوية، لذا فالنصوص المحددة لم يكن فيها جانباً صريحاً أو ضمناً للقيمة.

6- عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة ومناقشتها: تنص الفرضية الجزئية السادسة على أنه "يوجد تضمين للقيم النظرية في الأنشطة التعليمية التعلمية علوم الطبيعة والحياة"

الجدول رقم "35" عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج علوم الطبيعة والحياة مع مستويات المعالجة

النسبة %	المجموع	تكرارات مستوى معالجة القيمة في النشاط ونسبها								القيمة	المجال
		الوسم %	تنظيم القيم	النسبة	التقييم	النسبة %	الاستقبال	الاستجابة	النسبة %		
100	06	--	--	--	--	--	--	100	6	التوكل والاعتماد	قيم روحية
1.70	06	--	--	--	--	--	--	100	06	مج القيم الروحية	
100	13	--	--	--	--	--	--	100	13	المساهمة والمشاركة	الاجتماعية
3.70	13	--	--	--	--	--	--	100	13	مج القيم الاجتماعية	
40	10	--	--	--	--	--	--	40	10	النظافة	البيئية
60	15	--	--	--	--	--	--	60	15	السلامة العامة	
7.12	25	--	--	--	--	--	--	100	25	مج القيم الجمالية	
14.28	22	--	--	14.28	22	--	--	--	--	العقلانية والموضوعية	الفنية
14.28	22	--	--	14.28	22	--	--	--	--	التدرج والاستقرار	
14.28	22	--	--	14.28	22	--	--	--	--	التفكير النقدي والاستدلال	
14.28	22	--	--	14.28	22	--	--	--	--	المبادرة والاكتشاف	
14.28	22	--	--	14.28	22	--	--	--	--	الفضول والاطلاع	
14.28	22	--	--	14.28	22	--	--	--	--	الترشيد والتطوير	
14.28	22	--	--	14.28	22	--	--	--	--	الرسوخ والتوظيف	
43.87	154	--	--	100	154	--	--	--	--	مج القيم النظرية	
23.52	12	--	--	--	--	--	--	31.57	12	الحوار والاستماع	الإنسانية
33.33	17	--	--	100	13	--	--	10.52	04	الاحترام والالتزام	
43.13	22	--	--	--	--	--	--	57.89	22	الصدق والأمانة	

14.52	51	--	--	25.49	13	--	--	74.50	38	مج القيم الأخلاقية	
18	09	--	--	--	--	--	--	29.03	9	التنمية المستدامة والتفكير في الأجيال	اقتصادية
2.56	09	--	--	--	--	--	--	100	9	مج القيم الاقتصادية	
48	24	--	--	58.33	7	57.14	4	41.93	13	فهم العصر والانسجام	إنسانية
52	26	--	--	41.66	5	42.85	3	58.06	18	الحماية والصيانة	
14.24	50	--	--	24	12	14	07	62	31	مج القيم الإنسانية	
18.60	08	--	--	--	--	--	--	18.60	8	الانتماء والاعتزاز	إنسانية
39.53	17	--	--	--	--	--	--	39.53	17	الوعي وحسن التصرف	
20.93	09	--	--	--	--	--	--	20.93	9	المسايرة والتعامل السلمي	
20.93	09	--	--	--	--	--	--	20.93	9	القيادة والمسؤولية	
12.25	43	--	--	--	--	--	--	100	43	مج القيم السياسية	
%100	351	--	--	52.33	179	2.04	07	45.61	165	مجموع مجالات القيم	

يعرض الجدول رقم "35" حصيلة القيم الواردة مع مستوى معالجتها في الأنشطة التعليمية المحددة في منهاج علوم الطبيعة والحياة للسنة الرابعة متوسط (تكرار القيمة والنسبة المئوية)، شمل المنهاج على 351 تكرارا للقيم موزعا على 08 مجالات، حيث ضمّ مجال القيم الروحية قيمة واحدة؛ تجسدت في 06 تكرارات لها بنسبة 01.70% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى الاستقبال 06 تكرارات بنسبة 100% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاجتماعية قيمة واحدة؛ تجسدت في 13 تكرارا لها بنسبة 03.70% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى الاستقبال 13 تكرارا بنسبة 03.70% وذلك من مجموع نفس المجال، أما في مجال القيم الجمالية فقد ضمّ قيمتين؛ تجسدت في 25 تكرارا بنسبة 07.12% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى الاستقبال 25 تكرارا بنسبة 100% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم النظرية 07 قيم؛ تجسدت في 154 تكرارا لها بنسبة 43.87% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى التقييم 154 تكرار بنسبة 100% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الأخلاقية 03 قيم؛ تجسدت في 51 تكرارا لها بنسبة 14.52% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويين؛ الاستقبال 38 تكرارا بنسبة 74.50%، التقييم

13 تكرارا بنسبة 25.49% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاقتصادية قيمة واحدة؛ تجسدت في 09 تكرارات لها بنسبة 02.56% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى الاستقبال 09 تكرارات بنسبة 100% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الإنسانية قيمتين؛ تجسدت في 50 تكرارا لها بنسبة 14.24% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويات؛ الاستقبال 31 تكرارا بنسبة 62%، الاستجابة 07 تكرارات بنسبة 14%، التقييم 12 تكرارا بنسبة 24% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم السياسية 04 قيم؛ تجسدت في 43 تكرارا لها بنسبة 12.25% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى الاستقبال 43 تكرارا بنسبة 100% وذلك من مجموع نفس المجال، وقوفا على العرض السابق نجد أن مجال القيم النظرية ساد بنسبة 43.87% تلاه تساو بين نسب كل من القيم الأخلاقية 14.52% والقيم الإنسانية 14.24% مع تقارب القيم السياسية لها 12.25% ويليهما القيم الجمالية بنسبة 07.12%، في حين سجلنا مستويات أقل لكل من مجال القيم الاجتماعية 03.70% والقيم الاقتصادية 02.56% والقيم الروحية 01.70%، أما فيما يخص مستوى المعالجة فوقفنا على 165 تكرارا في مستوى الاستقبال بنسبة 45.61%، 179 تكرار بنسبة 52.33% في مستوى التقييم، 07 تكرارات بنسبة 02.04% في مستوى الاستجابة، بالتالي فالتقييم يعد المعالجة البارزة في الأنشطة التعليمية التعليمية للمنهاج يلي بعده مستوى الاستقبال، مع جانب من الاستجابة، في حين لم نقف على أنشطة تأخذ بعين الاعتبار بلوغ المتعلم مستوى تنظيم القيم أو الوسم، كما أجد أن الملمح السائد في المنهاج يكمن في المجال النظري يليه تقارب بين المجالات الأخرى، بالتالي أقول بتحقيق الفرضية الجزئية السادسة التي تنص على أن هناك ملمح للمجال النظري في منهاج علوم الطبيعة والحياة، ومن زاوية أخرى سجلت غياب 21 قيمة موزعة على سبع مجالات واردة في بطاقة التحليل لمحتوى الأنشطة نذكرها في الجدول الآتي.

الجدول رقم "36" عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعليمية للمنهاج علوم الطبيعة والحياة

المجال	القيمة	المجال	القيمة
قيم روحية	المحافظة والامثال	قيم اجتماعية	التمسك والفعالية
	الاقتناع والدعوة		الحلم والتسامح
	الاستسلام والرضا		التضامن والعمل الجماعي
المراقبة والخشية	قيم جمالية	التشبع	

الذوق الفني		الالتجاء والدعوة	
الانتقاء والإبداع		الطمأنينة والراحة	
حضانة التراث والتمسك به	قيم إنسانية	التقدير والاهتمام	قيم أخلاقية
تشجيع التنوع وتقبل الثقافات		السعي للتنمية المحلية	قيم اقتصادية
الانفتاح والتعايش		احترام الملكية العامة	
التواصل ونبد العنصرية والعنف		احترام الملكية الفردية	
		العدل واليقظة	قيم سياسية

طبيعة مادة علوم الطبيعة والحياة، جعلت منها مادة ذات صبغة ترتكز على المجال النظري العلمي الدقيق مع جانب من القيم الأخرى، لذا نلاحظ عددا هائلا من القيم لم يتم معالجته، والدراسة تعد فرصة لإعادة النظر في إمكانية إدراج قيم أخرى حتى تأخذ بمفهوم الإدماج الشامل لأنشطة المواد بين المواد المختلفة.

7- عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة ومناقشتها: تنص الفرضية الجزئية السابعة على أنه "يوجد

تضمن للقيم الجمالية في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية التشكيلية"

الجدول رقم "37" عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج التربية التشكيلية مع مستويات المعالجة

النسبة %	المجموع	تكرارات مستوى معالجة القيمة في النشاط ونسبها								القيمة	المجال
		النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %		
100	09	--	--	100	9	--	--	--	--	الطمأنينة والراحة	القيم الروحية
5.02	09	--	--	100	09	--	--	--	--	مج القيم الروحية	
50	09	--	--	--	--	--	--	60	9	المساهمة والمشاركة	القيم الاجتماعية
50	09	--	--	100	3	--	--	40	6	التمسك والفعالية	
10.05	18	--	--	16.66	03	--	--	83.33	15	مج القيم الاجتماعية	
25	09	--	--	30.76	8	--	--	5.26	1	التشبع	القيم الجمالية
25	09	--	--	--	--	--	--	47.36	9	النظافة	

25	09	--	--	--	--	--	--	47.36	9	السلامة العامة	
25	09	--	--	34.61	9	--	--	--	--	الذوق الفني	
25	09	--	--	34.61	9	--	--	--	--	الانتقاء والإبداع	
25.13	45	--	--	57.77	26	--	--	42.22	19	مج القيم الجمالية	قيم فنية
19.14	09	--	--	--	--	--	--	23.07	9	التدرج والاستقراء	
19.14	09	--	--	--	--	--	--	23.07	9	التفكير النقدي والاستدلال	
6.38	03	--	--	--	--	--	--	7.69	3	المبادرة والاكتشاف	
19.14	09	--	--	100	8	--	--	2.56	1	الفضول والاطلاع	
19.14	09	--	--	--	--	--	--	23.69	9	الترشيد والتطوير	
17.02	08	--	--	--	--	--	--	20.51	8	الرسوخ والتوظيف	مج القيم النظرية
26.25	47	--	--	17.02	08	--	--	82.97	39		
100	09	--	--	--	--	--	--	100	9	الحوار والاستماع	الإنسانية
5.02	09	--	--	--	--	--	--	100	09	مج القيم الأخلاقية	اقتصادية
50	09	--	--	--	--	50	9	--	--	احترام الملكية العامة	
50	09	--	--	--	--	50	9	--	--	احترام الملكية الفردية	
10.05	18	--	--	--	--	100	18	--	--	مج القيم الاقتصادية	قيم إنسانية
30	09	--	--	--	--	--	--	33.33	9	تشجيع التنوع وتقبل الثقافات	
30	09	--	--	--	--	--	--	33.33	9	الانفتاح والتعايش	
30	09	--	--	--	--	--	--	33.33	9	التواصل ونبذ العنصرية والعنف	
10	03	--	--	100	3	--	--	--	--	فهم العصر والانسجام	مج القيم الإنسانية
16.75	30	--	--	10	03	--	--	90	27		
100	03	--	--	100	3	--	--	--	--	الوعي وحسن التصرف	سياسية
1.67	03	--	--	100	03	--	--	--	--	مج القيم السياسية	مجموع مجالات القيم
%100	179	--	--	29.05	52	10.05	18	60.89	109		

يعرض الجدول رقم "37" حصيلة القيم الواردة مع مستوى معالجتها في الأنشطة التعليمية المحددة في منهاج التربية التشكيلية للسنة الرابعة متوسط (تكرار القيمة والنسبة المئوية)، شمل المنهاج على 179 تكرارا للقيم موزعا على 08 مجالات، حيث ضمّ مجال القيم الروحية قيمة واحدة؛ تجسدت في 09 تكرارات لها بنسبة 05.02% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى التقييم 09 تكرارات بنسبة 100% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاجتماعية قيمتين؛ تجسدت في 18 تكرارا لها بنسبة 10.05% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى الاستقبال 15 تكرارا بنسبة 83.33%، التقييم 03 تكرارات بنسبة 16.66% وذلك من مجموع نفس المجال، أما في مجال القيم الجمالية فقد 05 قيم؛ تجسدت في 45 تكرارا بنسبة 25.13% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 19 تكرارا بنسبة 42.22%، التقييم 26 تكرارا بنسبة 57.77% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم النظرية 06 قيم؛ تجسدت في 47 تكرارا لها بنسبة 26.25% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 39 قيمة بنسبة 82.97%، التقييم 08 تكرارات بنسبة 17.02% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الأخلاقية قيمة واحدة؛ تجسدت في 09 تكرارات لها بنسبة 05.02% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى الاستقبال 09 تكرارات بنسبة 100% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاقتصادية قيمتين؛ تجسدت في 18 تكرارا لها بنسبة 10.05% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى الاستجابة 18 تكرارا بنسبة 100% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الإنسانية 04 قيم؛ تجسدت في 30 تكرارا لها بنسبة 16.75% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في ثلاث مستويين؛ الاستقبال 27 تكرارا بنسبة 90%، التقييم 03 تكرارات بنسبة 10% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم السياسية قيمة واحدة؛ تجسدت في 03 تكرارات لها بنسبة 01.67% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستوى التقييم 03 تكرارات بنسبة 100% وذلك من مجموع نفس المجال.

وقوفا على العرض السابق نجد أن هناك بروز لكل من مجال القيم النظرية 26.25% ومجال القيم الجمالية 25.13%، تلي ذلك مجال القيم الإنسانية 16.75% ومجال القيم الاقتصادية والاجتماعية بـ 10.05%، في حين سجلنا نسباً ضعيفة في كل من القيم الأخلاقية والروحية 05.02% وفي ذيل الترتيب القيم السياسية

01.67%، أما فيما يخص مستوى المعالجة فوقنا على 109 تكرارات في مستوى الاستقبال بنسبة 60.05% ، 52 تكرار بنسبة 29.05% في مستوى التقييم، 18 تكرار بنسبة 10.05% في مستوى الاستجابة، بالتالي فالاستقبال يعد المعالجة البارزة في الأنشطة التعليمية التعلمية للمنهاج يلي بعده مستوى التقييم ومستوى الاستجابة في الأخير، في حين لم نقف على أنشطة تأخذ بعين الاعتبار بلوغ المتعلم مستوى تنظيم القيم أو الوسم، كما أجد أن الملمح السائد في المنهاج يتشارك بين المجال النظري والجمالي، وأخذنا بطبيعة المجال النظري الذي تسعى كل المناهج بلوغه، أقول بتحقيق الفرضية الجزئية السابعة التي تنص على أن هناك ملمح للمجال الجمالي في منهاج التربية التشكيلية، ومن زاوية أخرى سجلت غياب 20 قيمة موزعة على سبع مجالات واردة في بطاقة التحليل لمحتوى الأنشطة نذكرها في الجدول الآتي.

الجدول رقم "38" عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية التشكيلية

المجال	القيمة	المجال	القيمة
قيم روحية	المحافظة والامتنال	قيم اجتماعية	التضامن والعمل الجماعي
	الاقتناع والدعوة		الحلم والتسامح
	الاستسلام والرضا	قيم اقتصادية	التنمية المستدامة والتفكير في الأجيال
	المراقبة والحشية		السعي للتنمية المحلية
	الالتجاء والدعوة	قيم إنسانية	حضانة التراث والتمسك به
	التوكل والاعتماد		الحماية والصيانة
قيم أخلاقية	الاحترام والالتزام	قيم سياسية	الانتماء والاعتزاز
	الصدق والأمانة		المسايرة والتعامل السلمي
	التقدير والاهتمام		القيادة والمسؤولية
	العقلانية والموضوعية		العدل واليقظة
قيم نظرية			

تنمي التربية التشكيلية مجال القيم الجمالية بصورة بارزة، حيث تخلق لدى المتعلم حسا مرهفا مع الموضوعات والقضايا، مع التشبع بكل ما يقع في حواسه، لذا أتت المادة محففة في تناول قيم المجالات الأخرى، خاصة ما تعلق بالروحي منها، رغم أن صميم تدريسها في منظومتنا التربوية الإسلامية يصب في تنمية عبادة التفكير والتأمل في خلق الله، فإذا اختلت وابتعدت عن هذا تعد مادة جافة، قد تعصف بالمتعلم إلى تقديس

شخصيات وفنانين غربيين لا علاقة لهم بفكرنا، بالتالي التأثير بهم والاقتداء، وهذا ما تجسد فعلا لدى الكثير من التشكيليين في الوطن الإسلامي.

8- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثامنة ومناقشتها: تنص الفرضية الجزئية الثامنة على أنه "يوجد تضمين

للقيم الروحية في الأنشطة التعليمية التعلمية لمنهاج التربية الإسلامية"

الجدول رقم "39" عرض للقيم الواردة في أنشطة منهاج التربية الإسلامية مع مستويات المعالجة

المجال	القيمة	تكرارات مستوى معالجة القيمة في النشاط ونسبها								النسبة %
		الاستقبال	النسبة %	الاستجابة	النسبة %	التقييم	النسبة %	تنظيم القيم	الوسم	
قيم روحية	المحافظة والامثال	9	14.51	--	--	16	13	--	--	13.51
	الاقتناع والدعوة	11	17.74	--	--	17	13.82	--	--	15.13
	الاستسلام والرضا	10	16.12	--	--	18	14.63	--	--	15.13
	المراقبة والخشية	10	16.12	--	--	20	16.26	--	--	16.21
	الالتجاء والدعوة	6	9.67	--	--	17	13.82	--	--	12.43
	التوكل والاعتماد	8	12.90	--	--	16	13	--	--	12.97
	الطمأنينة والراحة	8	12.90	--	--	19	15.44	--	--	14.59
مج القيم الروحية		62	33.51	--	--	123	66.48	--	--	37.37
قيم اجتماعية	التضامن والعمل الجماعي	--	--	--	--	1	8.33	--	--	5.26
	المساهمة والمشاركة	2	28.57	--	--	1	8.33	--	--	15.78
	التمسك والفعالية	5	71.42	--	--	10	83.33	--	--	78.94
مج القيم الاجتماعية		07	36.84	--	--	12	63.15	--	--	3.83
قيم جمالية	السلامة العامة	6	85.71	1	33.33	--	--	--	--	70
	الدوق الفني	--	--	1	33.33	--	--	--	--	10
	الانتقاء والإبداع	1	14.28	1	33.33	--	--	--	--	20
مج القيم الجمالية		07	70	03	30	--	--	--	--	2.02
قيم عقلانية	العقلانية والموضوعية	8	13.79	--	--	20	25.31	--	--	20.43
	التدرج والاستقراء	10	17.24	--	--	18	22.78	--	--	20.43
	التفكير النقدي	8	13.79	--	--	19	24.05	--	--	19.70

										والاستدلال	
5.10	07	--	--	1.26	1	--	--	10.34	6	المبادرة والاكتشاف	
12.40	17	--	--	--	--	--	--	29.31	17	الفضول والاطلاع	
3.64	05	--	--	1.26	1	--	--	6.89	4	الترشيد والتطوير	
18.24	25	--	--	25.31	20	--	--	8.62	5	الرسوخ والتوظيف	
27.67	137	--	--	57.66	79	--	--	42.33	58	مج القيم النظرية	
38.29	18	--	--	60.86	14	--	--	16.66	4	التقدير والاهتمام	قيم أخلاقية
25.53	12	--	--	39.13	09	--	--	12.5	3	الحوار والاستماع	
8.51	04	--	--	--	--	--	--	16.66	4	الاحترام والالتزام	
27.65	13	--	--	--	--	--	--	54.16	13	الصدق والأمانة	
9.49	47			48.93	23	--	--	51.06	24	مج القيم الأخلاقية	
21.73	05	--	--	33.33	2	--	--	17.64	3	التنمية المستدامة والتفكير في الأجيال	قيم اقتصادية
13.04	03	--	--	33.33	2	--	--	5.88	1	السعي للتنمية المحلية	
34.78	08	--	--	16.66	1	--	--	41.17	7	احترام الملكية العامة	
30.43	07	--	--	16.66	1	--	--	35.29	6	احترام الملكية الفردية	
4.64	23			26.08	06	--	--	73.91	17	مج القيم الاقتصادية	
22.22	06	--	--	25	1	--	--	21.73	5	تشجيع التنوع وتقبل الثقافات	قيم إنسانية
14.81	04	--	--	25	1	--	--	13.04	3	الانفتاح والتعايش	
18.51	05	--	--	25	1	--	--	17.39	4	التواصل ونبد العنصرية والعنف	
11.11	03	--	--	25	1	--	--	8.69	2	فهم العصر والانسجام	
33.33	09	--	--			--	--	39.13	9	الحماية والصيانة	
5.45	27			14.81	04	--	--	85.18	23	مج القيم الإنسانية	
17.02	08	--	--	18.75	3	--	--	16.12	5	الانتماء والاعتزاز	قيم بيئية
38.29	18	--	--	18.75	3	--	--	48.38	15	الوعي وحسن التصرف	
8.51	04	--	--	--	--	--	--	12.90	4	المسايرة والتعامل السلمي	
23.40	11	--	--	31.25	5	--	--	19.35	6	القيادة والمسؤولية	
12.76	06	--	--	31.25	5	--	--	3.22	1	العدل واليقظة	

9.49	47	--	--	34.04	16	--	--	65.95	31	مج القيم السياسية
%100	495	--	--	53.13	263	0.60	03	46.26	229	مجموع مجالات القيم

يعرض الجدول رقم "39" حصيلة القيم الواردة مع مستوى معالجتها في الأنشطة التعليمية المحددة في منهاج التربية الإيمانية للسنة الرابعة متوسط (تكرار القيمة والنسبة المئوية)، شمل المنهاج على 495 تكرارا للقيم موزعا على 08 مجالات، حيث ضمّ مجال القيم الروحية 07 قيم؛ تجسدت في 185 تكرارا لها بنسبة 37.37% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 42 تكرارا بنسبة 33.51%، التقييم 123 تكرارا بنسبة 66.48% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاجتماعية 03 قيم؛ تجسدت في 19 تكرارا لها بنسبة 03.83% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 07 تكرارا بنسبة 36.84%، التقييم 12 تكرارا بنسبة 63.15% وذلك من مجموع نفس المجال، أما في مجال القيم الجمالية فقد ضم 03 قيم؛ تجسدت في 10 تكرارات بنسبة 02.02% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 07 تكرارات بنسبة 70%، الاستجابة 03 تكرارات بنسبة 30%، وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم النظرية 07 قيم؛ تجسدت في 137 تكرارا لها بنسبة 27.67% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 58 تكرارا بنسبة 42.33%، التقييم 79 تكرارا بنسبة 57.66% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الأخلاقية 04 قيم؛ تجسدت في 47 تكرارا لها بنسبة 09.49% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 24 تكرارا بنسبة 51.06%، التقييم 23 تكرارا بنسبة 48.93% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الاقتصادية 04 قيم؛ تجسدت في 23 تكرارا لها بنسبة 04.64% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 17 تكرارا بنسبة 73.91%، التقييم 06 تكرارات بنسبة 26.08% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم الإنسانية 05 قيم؛ تجسدت في 27 تكرارا لها بنسبة 05.45% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 23 تكرارا بنسبة 85.18%، التقييم 04 تكرارات بنسبة 14.81% وذلك من مجموع نفس المجال، كما ضمّ مجال القيم السياسية 05 قيم؛ تجسدت في 47 تكرارا لها بنسبة 09.49% من المجموع العام لمجالات القيم، تمّ معالجتها في مستويين؛ الاستقبال 31 تكرارا بنسبة 65.95%، التقييم 16 تكرارا بنسبة 34.04% وذلك من مجموع نفس المجال.

وقوفا على العرض السابق نجد أن مجال القيم الروحية ساد بنسبة 37.37% تلاه مجال القيم النظرية 27.67% بعدها تساوى بين مجال القيم الأخلاقية والسياسية 9.49% لتتلو بعدها القيم الإنسانية 5.45% القيم الاقتصادية 4.64% القيم الاجتماعية 3.83% القيم الجمالية 2.02%، أما فيما يخص مستوى المعالجة فوقفنا على 229 تكرارا في مستوى الاستقبال بنسبة 46.26%، 3 تكرار بنسبة 0.60% في مستوى الاستجابة، 263 تكرارا بنسبة 53.13% في مستوى التقييم، بالتالي فالتقييم يعد المعالجة السائدة في الأنشطة التعليمية التعليمية للمنهاج يلي بعده مستوى الاستقبال، مع شيء يسير من مستوى الاستجابة، في حين لم نقف على أنشطة تأخذ بعين الاعتبار بلوغ المتعلم مستوى تنظيم القيم أو الوسم، كما أجد أن الملمح السائد في المنهاج يكمن في المجال الروحي يليه المجال النظري بالتالي أقول بتحقيق الفرضية الجزئية الثامنة التي تنص على أن هناك ملمح للمجال الروحي في منهاج التربية الإيمانية، ومن زاوية أخرى سجلت غياب 4 قيم لثلاث مجالات واردة في بطاقة التحليل عن محتوى الأنشطة نذكرها في الجدول الآتي.

الجدول رقم "40" عرض القيم غير الواردة في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج التربية الإيمانية

المجال	القيمة	المجال	القيمة
قيم جمالية	التشبع	قيم اجتماعية	الحلم والتسامح
	النظافة	قيم إنسانية	حضانة التراث والتمسك به

اهتمت التربية الإيمانية بأغلب قيم المنظومة باعتبارها تدرس جوهر المتعلم وآليات بعثه متشعبا بمنظومة راسخة شاملة، متأصلة بالإيمان، ظاهرة في السلوك لا مجرد أقوال أو شعارات، لهذا ركز المنهاج على المجال الروحي في استيفائه للقيم وعلى المجال النظري في تبليغها.

• تفسير الفرضية الأولى:

بعد عرض ومناقشة نتائج الفرضيات الجزئية للفرضية الرئيسة الأولى، نجد أن ملامح المواد تعددت من حيث تضمينها للقيم، حيث وقفنا على مناهج ظهر فيها ملمح مجال من مجالات القيم واضحا وبارزا، في حين لم يظهر ذلك واضحا في مواد أخرى، نظرا لتزاحم مجالات أخرى على حساب الذي حددناه في الفرضية انطلاقا من فلسفة المادة وأهدافها، تجلّى ذلك كثيرا مع مجال القيم النظرية باعتبار نمط المقاربة الذي

يساهم في ترسيخ القيم النظرية المرصودة في الدراسة، كما توقفنا على جانبين مهمين سنأتي عليهما؛ يتمثلان في:

-عدم توظيف القيم الروحية الإيمانية في أنشطة توفر محتوى مناسباً لتوظيفها.

-إمكانية توظيف الأنشطة بصورة معاكسة في سبيل خدمة قيم سامية.

تتسم مواضيع التربية المدنية بمعالجتها مفاهيم عن الحياة المدنية التي يحياها المتعلم في واقعه اليومي، من حل للمشكلات الاجتماعية والإدارية وطريقة معالجتها وفن التصرف تجاهها، غير أنّ تكريمها وإشباعها بصبغة روحية حتى تبلغ درجة تنظيمها تحت وسم معين؛ لم يتم بلوغه، خاصة ما تعلق منها بموضوع الصلح والقضاء.

كما أنّ مادة علوم الطبيعة والحياة تحتاج إلى تدويتها تحت وسم معين روحي لتكتسي بذلك تنظيماً معيناً في منظومة المتعلم، وذلك في جميع ميادين المادة "التغذية عند الإنسان، التنسيق الوظيفي للعضوية، انتقال الصفات الوراثية" إذ هي مجالات خصبة للتشبع بالمفاهيم الروحية الإيمانية.

في منهاج التاريخ عند الحديث عن مصادرة الأراضي؛ فعوض التركيز على القيم السلبية والانشغال بالتأنيب والتهجم على المستعمر الذي وجد قابلية للاستعمار في هذه الأراضي.. على المنهاج أن يركز على التوكل والاعتماد والتضامن في مواجهة الموضوع، مع إضفاء قيمة العدل واليقظة وعدم جواز النهب كسلوك أصبح منتشراً بين ناشئة المسلمين، كما يمكن تبسيطه ليكون في متناول المتعلم في بيئته الصفية، دعماً لذلك فإن نشاط التنصير يمكن النظر إليه من وجهة الاعتزاز بدين الإسلام والتثبت به وآليات مواجهة مشاريع التنصير في واقعنا المعاصر، وما يتعرض له الشباب ويُعرض عليهم في القنوات الإعلامية المتعددة والصفحات الإلكترونية المتزاحمة، وفي نفس المادة مجازر 08 ماي 1945 وعدم الوفاء بالوعود كقيمة للصدق والأمانة، وفي تعدد اتجاهات بناء الحركة الوطنية دليل على التنوع والتعدد والانسجام والتعاون، وفي موضوع الاجتماعات السرية قيمة المراقبة والخشية، وفي ردود الفعل الدولية قيمة الاقتناع والدعوة والتضامن في البحث عن تآزر ومساندة دولية، وفي الاختيارات الكبرى لإعادة بناء الدولة الجزائرية قيمة الصدق والأمانة والمراقبة والخشية شعوراً بمراقبة إلهية لا مراقبة الحراك الشعبي أو ما شابهه.

في مواضيع اللغة العربية "ثري الحرب، ذكرى وندم، سائل، ثقافة الصورة، أسرى الشاشات.." محاولة لإظهار الاستغلال والغفلة بهدف تصحيح تصورات قيمية لدى المتعلم، فإذا لم يبلغ المعلم ذلك واكتفى بعرض وصفي، وتوظيف دقيق للقواعد والصور البيانية، يعد ذلك بعيداً عن التدريس وفق فلسفة القيم في المناهج.

في الجغرافيا تعددت مواضيع معرفية وصفية عن الجزائر ومناخها وتضاريسها، وتعد بذلك مجالا خصبا للتفكير والتأمل من الناحية الروحية وبيئة خصبة للإيمان، من ذلك توظيف قيمة المراقبة والحشية، فرغم شساعة الكون وتعبده إلا أن الله بصير به، عليم بكل ذرة فيه.

من هذا العرض الأولي لمدى إمكانية تداخل مناهج المواد ببعضها البعض واستثمار خبراتها "الأنشطة التعليمية التعليمية" خاصة في جانب القيم، وفي تشخيص الواقع يشير (خالد أوعبو) إلى الوضعية بـ "عدم وضوح منظومة القيم المدرسية، وضعف تناغمها، وعدم انسجام الأهداف المعلنة والاستراتيجيات التربوية وأجرائها داخل المقاربة المنهجية، مما يؤثر في تأويل الفاعلين التربويين للقيم وانخراطهم في التربية عليها"²⁷²، من هذا؛ فالمنطلق الرئيس للخروج من التحدي الذي أشار إليه (أوعبو) هو تجسيد المقاربة المنهجية بصورة أكثر فاعلية وشمولية، سواء من ناحية تكامل المواد - بعيداً عن اعتبارها خبرات ومعارف منفصلة-، أو من ناحية الترجمة الفعلية للبنائية باعتبارها تعمل على تطوير كل متعلم لأنماط من المعتقدات تندمج في بنيات معرفية، لذا يختلف التعلم من فرد لآخر في الحصيلّة العلمية، غير أن الاندماج متكامل بين الخبرات من حيث إعادة بناء الفرد لمعرفته بالتفاوض الاجتماعي "التصور المتعدد للمفهوم وشموليته"، وهذا من منطلق الاكتشاف والتأكيد، فالقيمة يتحصل عليها في مادة كالكشف، ليتم معالجتها في مادة أخرى يعد تأكيداً لها، بالتالي نَحْقُ الأثر والرسوم لها وتجسدها كسلوك، وذلك في صورة تبادلية بين المجالات وطبيعة المواد، وباعتبار أن تخزين المعلومة لدى المتعلم يتم بصورة هرمية تسلسلية حسب "أوزيل"، وعلى هذا يمكن معالجة القيم بنفس الهرمية حيث تشكل كل قيمة قاعدة في مادة معينة، غير أن تناولها يتفرع بين المواد المتعددة من زوايا مختلفة.

ودعماً لتحليلنا أشارت دراسة (فرحاي كمال، 2012)²⁷³ إلى أن المشكلة الرئيسة في بناء المناهج أنها تبنى بشكل منفصل حيث تجتمع كل لجنة متخصصة في مادة معينة على حدة، مما يؤدي إلى تحديد الكفاءات

272- خالد أوعبو (الثلاثاء 27 مارس 2018 - 03:27)، موقع سابق، 2020/05/20، 20:30.

273- فرحاي كمال (2012)، مرجع سابق.

بتبني منطق المادة ومن ثم انتقاء المحتويات التي يفترض أنها تخدم هذه الكفاءات. ومن هنا أصبح تحديد الكفاءات المراد إكسابها للمتعلمين تختلف باختلاف المواد الدراسية التي تقدم له وقد تتناقض أو تتكرر، لأن التخطيط الشكلي والجزئي للكفاءات لا يسمح ببناء المنهاج التكاملي - الترابطي الذي يفرضه نظام المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي، كما توصلت دراسة (زهراء أحمد عثمان الصادق، 2009)²⁷⁴ عن موضوع القيم التربوية في القصص القرآني، إلى نتائج نظرية وأخرى ميدانية؛ حيث تمثلت النتائج النظرية في أن أهم مصدر للقيم السامية هو القرآن الكريم بصفة عامة والقصص القرآني بصفة خاصة، حيث تكرر القصص ومعالجة الموضوع بأساليب متعددة يؤدي إلى دعم القيم والمفاهيم المقصودة منها، كما بينت الدراسة تميز القيم الإسلامية عن غيرها من القيم لأنها نابعة من الله تعالى، وأكدت خصوبة مجال القصص القرآني وأنه محيط واسع للدراسة والبحث، وفي تثمين نتائج فرضيتنا بضرورة دمج الأنشطة التعليمية التعليمية ومعالجة القيمة من زوايا متعددة، توصلت دراسة (نعمة مهدي أحمد التجاني، 2010)²⁷⁵ لأثر استخدام حزمة تعليمية من الأنشطة التعليمية الصفية على التحصيل الدراسي، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطين، لصالح المجموعتين التجريبيتين في الاختبارات البعدية، بالصفين الأول والثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان في مادتي التربية الإسلامية والتربية الفنية وذلك لفعالية حزمة الأنشطة التعليمية الصفية المطورة. من جهة أخرى في دور التنشئة المدرسية توصل (عزي الحسين، برو محمد، 2018)²⁷⁶ في موضوع غرس القيم التربوية لدى تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة من خلال التنشئة المدرسية، إلى أن التنشئة المدرسية تساهم في غرس القيم الاقتصادية، الدينية، الوطنية لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة بصورة واضحة عند توافر المنهاج المناسب لذات الغرض.

توصلت (إلزابيث أرويك، أليانور ناسبيت Elisabeth Arweck & Eleanor Nesbitt، 2007)²⁷⁷ في بحث عن الروحانية في التعليم: تعزيز التنمية الروحية للأطفال من خلال القيم، إلى أن تضمين القيم الإنسانية في السياق التعليمي يساهم بشكل عام في السلوك العام للمتعلم، فهو يشكل جزءاً من استراتيجية المدرسة،

274- زهراء عثمان أحمد الصادق (2009)، مرجع سابق.

275- نعمة مهدي أحمد التجاني (2010)، مرجع سابق.

276- عزي الحسين، برو محمد (2018)، مرجع سابق.

277- إلزابيث أرويك، أليانور ناسبيت Elisabeth Arweck & Eleanor Nesbitt (2007)، previous reference

متمثلاً في تشجيع السلوك الجيد وتنمية المسؤولية لدى المتعلم، كما أن لجاذبية البرنامج "رغم تحفظات بعض التربويين" ليست مرتبطة بأي إطار ديني أو نظام عقائدي محدد، حيث أن نقل القيم الأخلاقية وتوفير مساحة للتلاميذ لمناقشة القضايا المهمة والتفكير فيها، لاسيما القضايا التي ترتبط بالتفاعلات اليومية مع البعض أو موظفي المدرسة؛ يشكل محورا مهما في تطور معارف المتعلم وأسلوب حياته. ثمن ذلك ما توصلت إليه (برنادات فلانغان وآخرون Bernadette Flanagan & All، 2012)²⁷⁸ في بحث عن "التعليم الروحي، من أن هناك القليل جداً من الوقت أو الاهتمام بما يمكن أن نسميه بفن التربية الداخلية، أمام الاعتراف الواضح للممارسات التأملية على أنها أساسية في رفاه الشباب، في ظل محدودية فرص التفكير والتأمل في حياتهم المزدحمة. وفي أثر الدين على سلوك المستهلك توصل (دانيال ماثراز وآخرون Daniele Mathras & All، 2015)²⁷⁹ إلى أن الدين يعد جزءاً مهماً من الحياة، بالنسبة لمعظم الأفراد حيث 80% من الناس في جميع أنحاء العالم متدينين، كما تشير التقارير أن معتقداتهم الدينية تؤثر على سلوكهم اليومي؛ مثل تحري معلومات المنتج والالتزام بضوابط المعتقد الديني فيها، انطلاقاً من أن المؤسسات الناجحة هي المؤسسات المراعية للدين في التواصل مع المستهلكين، وعلى أساسه يتم تحديد خيارات الاستهلاك.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها:

- عرض نتائج الفرضية ومناقشتها: تنص الفرضية الثانية على الآتي؛ "تتكامل قيم الأنشطة التعليمية التعليمية لكل منهاج من منهاج عينة الدراسة (التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، اللغة العربية، العلوم الطبيعية، التربية التشكيلية، التربية الإيمانية) في سبيل الارتقاء بمنظومة قيم متعلم السنة الرابعة متوسط"

278- برنادات فلانغان وآخرون Bernadette Flanagan & All، (2012)، previous reference،

279- دانيال ماثراز وآخرون Daniele Mathras & All، (2015)، previous reference.

الجدول رقم "41" عرض لمجالات قيم الأنشطة التعليمية التعلمية ومستويات المعالجة

	%	المناهج الدراسية ونسبها										الجمال والمستوى
		الاجممع	تربية تشكيلية	علوم طبيعة وحياة	لغة عربية	جغرافيا	تاريخ	تربية مدنية	تربية إيمانية	تربية إسلامية	قيم روحية	
%100	12.64	13.26	07.24	08.68	26.77	07.45	09.08	14.84				
2775	351	368	201	241	743	207	252	412				
06.45	00.85	08.15	08.95	03.73	06.32	21.73	07.14	02.18				
179	03	30	18	09	47	45	18	09				
12.64	12.25	13.58	04.47	21.16	20.72	12.07	05.15	01.45				
351	43	50	09	51	154	25	13	06				
09.83	10.54	13.31	13.93	09.95	05.92	14.97	12.69	06.79				
273	37	49	28	24	44	31	32	28				
12.68	12.25	13.85	22.88	04.14	14.26	19.80	15.07	04.12				
352	43	51	46	10	106	41	38	17				
16.50	24.50	23.36	12.43	16.59	15.07	09.66	23.01	07.52				
458	86	86	25	40	112	20	58	31				
14.16	16.80	15.76	19.90	14.52	12.51	10.62	14.28	12.13				
393	59	58	40	35	93	22	36	50				
17.83	13.39	07.33	11.44	19.50	18.43	04.83	07.53	44.90				
495	47	27	23	47	137	10	19	185				
09.87	09.40	04.61	05.97	10.37	06.72	06.28	15.07	20.87				
274	33	17	12	25	50	13	38	86				
مجموع		قيم إنسانية	قيم اقتصادية	قيم أخلاقية	قيم نظرية	قيم جمالية	قيم اجتماعية	قيم روحية				

مجموع	الوسم	تنظيم القيم	التقييم	الاستجابة	الاستقبال
%100	--	--	27.60	08.43	63.96
2775	--	--	766	234	1775
06.45	--	--	06.78	07.69	05.81
179	--	--	52	18	109
12.64	--	--	23.36	02.99	08.80
351	--	--	179	07	165
09.83	--	--	04.83	02.56	12.26
273	--	--	37	06	230
12.68	--	--	05.22	--	16.64
352	--	--	40	--	312
16.50	--	--	02.48	26.06	20.16
458	--	--	19	61	378
14.16	--	--	09.66	43.16	11.62
393	--	--	74	101	218
17.83	--	--	34.33	01.28	12.21
495	--	--	263	03	229
09.87	--	--	13.31	16.23	07.14
274	--	--	102	38	134

يقدم الجدول السابق جانبين؛ جانباً أفقياً يتمثل في حصر قيم المناهج وفقاً لمجالات القيم المحددة في الدراسة، وجانباً عمودياً يتمثل في الوقوف على مستوى معالجة القيم في المواد تبعاً للمجالات، ففي القراءة الأولية للجدول، نقف على ملاحظة بارزة تتمثل في غياب تام لمستويي المعالجة "تنظيم القيم، الوسم" في جميع الأنشطة التعليمية التعليمية المحددة في مناهج العينة، في حين نلاحظ أن نسبة مستوى الاستقبال تجاوزت منتصف المستويات المحصلة أي 63.96%، يليه مستوى التقييم بنسبة 27.60%، وفي درجة أقل 08.43% مستوى الاستجابة، أي أن المعالجة التي سادت الأنشطة التعليمية التعليمية اكتفت في الكثير منها باستشارة انتباه المتعلم ووجدانه للموضوع دون تثمين الإثارة بالخطوات اللاحقة التي تأتي بعدها، كما نلاحظ أن مستوى التقييم كان أكبر نسبة من الاستجابة، أي أن هناك دفع للمتعلم للاندماج في النشاط والمشاركة فيه قبل التأكد من نوع استجابته تجاه ذلك النشاط، بالتالي نتساءل؛ هل فعلاً تأثر المتعلم بالموقف أو بالإثارة التي قدمناها؟ وما نوع الاستجابة التي حصلت؟ إقبال ورغبة أم نفور وإدبار، من هذا فالتثبت من نوع الاستجابة يعمل كطاقة أو قوة دافعة أو نافرة في بلوغ مستويي التنظيم والوسم، أما مستوى التقييم فهو المستوى المعبر عن الإنجاز والمشاركة

والحرص على الأداء، لكنه لا يعبر عن درجة اليقين والانسجام الفعلي التام، رغم أننا نستدرك في قولنا بأن الانسجام والتشارك يعد مستوى مهما في بلوغ المستويات اللاحقة وكذا التأثير بها.

من زاوية أخرى في الجدول نقرأ تكاملاً ضمناً لا قصدياً في الأنشطة، أي أن الأنشطة لا تتشارك بصورة تكاملية واضحة في بلوغ قيمة، من خلال تعاون أساتذة المواد في تجسيدها بنصوص صريحة وواضحة، بل تتكامل في أنشطة العقل اللاواعي باستثمار التراكم المعرفي، وهذا ما يتجلى بصورة واضحة في اكتساب القيم النظرية من خلال ممارسة أنشطة تُوظَّف قيم العقلانية والموضوعية والتفكير النقدي والاستدلال والترشيد والتطوير والفضول والاكتشاف.. في جميع المواد، من دون أن يكون هناك تناول لهذه القيم في كل مادة، كما نلاحظ أن غرق المتعلم في العلوم أو التربية المدنية أو التاريخ والجغرافيا.. مستمد من وعيه التام -ربما غير المرصود- في منهاج التربية الإسلامية والتربية الإيمانية، من هذا نجد ملمحاً لكل منهاج في مجال معين من مجالات القيم، فتسامي هذه الملامح يُشكل منظومة قيمية لدى المتعلم تعمل على ارتقائه، وكنماذج لذلك نلاحظ سواد القيم الروحية في مادتي التربية الإسلامية 20.77% والتربية الإيمانية 44.90%، والقيم الاجتماعية في مادة التاريخ 23.01%، والقيم الجمالية في مادتي الجغرافيا 19.80% والتربية التشكيلية 21.73%، والقيم النظرية في جميع المواد مع تركيز أكثر في مادتي علوم الطبيعة والحياة 20.73% والتربية الإيمانية 18.43%، والقيم الأخلاقية في مادتي علوم الطبيعة والحياة 21.16% والتاريخ 16.59% والتربية الإيمانية 19.50%، والقيم الاقتصادية في مادتي الجغرافيا 22.88% والتربية المدنية 19.90% والقيم الإنسانية في مادة الجغرافيا 23.36%، والقيم السياسية في مادة التربية المدنية 24.50%. أما بالنسبة لترتيب مجالات القيم فقد تصدر مجال القيم الروحية صدارة الترتيب 14.84% والقيم الإنسانية 13.26% وتحل القيم الأخلاقية أدنى الترتيب بـ 08.68% وقد يكون هذا مؤشراً عن تراجع القيم الأخلاقية في مجتمعاتنا غير أنه يحتاج إلى بحث لإثباته.

• تفسير نتائج الفرضية:

شكل التكامل الضمني الذي تمّ بلوغه أثراً واضحاً في المتعلم، غير أن تنميه بتكامل صريح لأنشطة المواد وإدماجها، يساهم بدرجة أمثل في تجسيد قيم صريحة أكثر، وفي هذا يشير (فرحاوي كمال، 2012)²⁸⁰ إلى أن

"تصميم منهاج تكاملي ترابطي يستدعي التخطيط لبناء كفاءة ختامية معينة تساهم فيها كل مجموعة متخصصة في مادة معينة بمقترح لمضمون معرفي يتكون من الدروس الخاصة لهذه المادة والمناسبة لإنشاء هذه الكفاءة، ويقتضي هذا العمل أن تُخطط الكفاءات المراد إكسابها للمتعلمين في كل مستوى من المستويات التعليمية بشكل جماعي من قبل المجموعات المتخصصة للمواد الدراسية، ثم تقوم كل مجموعة بانتقاء المحتوى المعرفي الخاص بكل كفاءة، بحيث يتكامل ويتربط مع محتوى المواد الدراسية الأخرى، وذلك من خلال التنسيق مع المجموعات المتخصصة الأخرى، حتى تتمكن كل مادة من التدخل بمضمون مناسب ومتفاوت حسب أهمية كل مادة في التخطيط للكفاءة المعنية بشكل شمولي وتكاملي وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات"، وعلى هذا التكامل يتم بلوغ بيئة مدرسية اجتماعية تسمو عن دنيا التفكير في المادة والتعصب لها -سبب الكثير من المشكلات والاضطرابات- إلى التفكير في الروح والوجود وبلوغ مراتب أعلى في طلب الحقوق وأداء الواجبات، من بيئة تركز على ضبط القوانين والتعليمات والمواثيق إلى بيئة دون قواعد وتعليمات.

في إثبات للتكامل الضمني ترى نظرية معالجة المعلومات أن المعلومة يتم التعامل معها في ثلاثة أنواع من الذاكرة؛ حيث تُستقبل في الذاكرة الحسية ليتم نقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى، لتمكث مدة قصيرة تقدر بثوان، تتم فيها المعالجة من ترميز وتخيل وربط وغيرها من العمليات، باعتبارها ذاكرة تعمل على تنشيط المعلومات وتوظيفها، ثم تُنقل إلى الذاكرة طويلة المدى لِتُخَزَّنَ فيها بنمط معين، حتى يتم استرجاعها بصورة صحيحة، من هذه الأنماط؛ نمط (روبينسون Robinson) "SQ3R" (Survey استطلع Question أسأل Read اقرأ Recit سمع Survey راجع)، إذن فالنظرية تركز على أهمية الترميز المتعدد في تخزين المعلومات، فتناول المعلومة من وجهات نظر متعددة للمواد، يؤدي إلى الاحتفاظ بها بطرق متعددة كما أنه نوع من الاستحضار المستمر لها ومراجعتها، بالتالي توظيفها بطرق أحسن، وهذا ما تسعى إليه مناهج محورية القيمة.

يُرسَّخُ الجانب الروحي من وجهة هاوورد جاردنر Howard Gardner التعامل الحكيم مع المحن والشدائد بدلا من الغضب الأعمى وإلقاء اللوم على الآخرين، فالكثير من الطلبة ضاعت آمالهم وتبددت أفكارهم وتششت تفكيرهم وتراجع دافعهم في العديد من المواد الدراسية بسبب مشكلات صفية أو اجتماعية في إطار البيئة المدرسية، لذا فتوجيه المتعلم للتخلي بالحكمة والتوازن جراء فعالية الروح وإيجابيتها، يُلزم المتعلم الصواب ولا يُجانبه؛ في اتخاذ مواقف إيجابية عند مواجهة المشاكل، حيث يُزَكَّى ذلك ضمنا بشكر الله على نعمه في

السراء والضراء في المنحة والمحنة، وهو ما لَمَسَهُ الباحث في العديد من النماذج الواقعية لمراهقين لهم تشبعا بالمفاهيم الإيمانية، حيث أُرْجِعُ ذلك لاستبصار الجمال الداخلي في كل شيء (طيباً أو قبيحاً) وعدم التعامل بأنانية، مع الأخذ بالتماس العذر وقبوله من الآخرين، من جهة ثانية يضيف ذلك على المتعلم استخدام الأشياء بحكمة ورفق من منطلق المحافظة على ما سُحِرَ لنا (صيانة وتدويراً)؛ سواء تعلق الأمر بالجانب الداخلي أو الجانب الخارجي - ما يحيط بنا في البيئة التي نحيا فيها -.

يصير بذلك منطلق تعلم مختلف المناهج التعليمية العلمية؛ العلوم الطبيعية، التربية المدنية، الجغرافيا، التربية التشكيلية.. منطلقاً إيمانياً لا منطلقاً مادياً محض، فترسيخ المفاهيم الإيمانية الصحيحة المتسمة بالشمولية في الحياة؛ ابتداء برسالة رب العالمين لمفهوم العلم والتعلم (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1)) العلق، الآية: 01، يبدأ بتسخير تام وكامل لقدرات المتعلم واستعداداته في التعلم، مع الحفاظ على المكتسبات وبلورتها وتنميتها بدوافع ذاتية داخلية، تنطلق من حلاوة الموضوع وحب استطلاعهِ واكتشافهِ، لا دوافع مادية سطحية تتعلق بالمثير والاستجابة، ولا تتوقف على فعالية الثواب والمكافأة المخصصة لذلك؛ مثلما ذهبت إليه النظرية السلوكية، لا يعني ذلك استنقاصاً بالنظرية؛ بقدر ما هو تمحيص لجدوى النظريات، في ظل تنامي المشكلات النفسية والاجتماعية والبيداغوجية التي نلاحظها بصورة متزايدة في البيئة المدرسية؛ كعدم الانتباه وتشتت التركيز وتراخ الهمة وعدم الإنجاز وضعف التفكير، مع تنامي لمشكلات سلوكية واضطرابات نفسية كالعنف والسرقة والشذوذ الجنسي والاغتصاب..

ترتكز مادة علوم الطبيعة والحياة على تقديم مادة علمية دقيقة، وليدة أبحاث علمية تجريبية، تم تناولها في المنهاج في قالب استكشافي؛ على المتعلم أن يتأمل الصور ويستنتج، وهي من الدقة في المعلومة والصورة بشكل تجعل المتعلم عالقاً بها، غارقاً في تفاصيلها وأجزائها من خلال مثيرات الألوان المتعددة من جهة، ومن جهة أخرى تعلق المواضيع بحياة المتعلم.. غير أنها تبقى مادة جافة ما لم تُضَمَّنْ بالمفاهيم الروحية والتصورات الإيمانية الصحيحة، فبلوغ هدف الموضوع من دون إبراز حقيقته والتعمق في مدلوله وربطه بجوهر الوجود وكيونته، يعد تعلماً بعيداً عن مقاصد التربية الإسلامية ومراميها السامية المرصودة في نتائج الموقف التعليمي التعليمي، حيث

توصل (عبد الرزاق بلموشي، 2017)²⁸¹ في دراسة عن واقع ديداكتيك علوم الطبيعة والحياة في الكتاب المدرسي الجزائري، إلى أنّ مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الرابعة متوسط تتصف بالدقة والموضوعية في نتائجهما، كما تتميز بتطبيق الوسائل التعليمية بكثرة، وهو ما نص عليه مستوى القيم النظرية في المادة، وفي سبيل بلوغ تلك التعلّيمات علينا ترسيخ دوافع عميقة لدى المتعلم، ولا أرى غير القيم الروحية ذات أثر في ذلك باعتبارها محركات داخلية دافعة.

ترتكز التربية المدنية على شؤون الفرد ومحيطه، بهدف انسجامه في بيئته الاجتماعية والإدارية.. لذا فتعلم المادة يخلق متعلما ملتزما بالقانون الوضعي بعيدا عن المفاهيم الروحية الإيمانية المبتغاة من الوجود "وما خلقت الجن والانس إلا ليعبدون"، فتحقيق العبودية للخالق وإخلاصها له، تتم بفهم خفايا الحياة والمضامين غير الظاهرة للعيان، فالقضاء يحكم بما رصده من أدلة موضوعية تجلت لديه، فالحامي هدفه الدفاع عن المتهم ولو بتشويه الحقائق والتصرف فيها، وكثيرا ما خرج المتهم من جلسة المحاكمة ببراءة رغم أن قرارة قلبه لوامة بذنبه.. من هنا تأتي التربية الروحية الإيمانية لإشباع ذات المتعلم وجوهره بقواعد العبودية من منطلق قول رسول الله صلى الله عليه وسلم "جِئْتُ تَسْأَلُنِي عَنِ الْبِرِّ وَالْإِثْمِ فَقَالَ نَعَمْ فَجَمَعَ أَنَامِلُهُ فَجَعَلَ يَنْكُثُ بِحِجْنٍ فِي صَدْرِي وَيَقُولُ يَا وَابِصَةُ اسْتَفْتِ قَلْبَكَ وَاسْتَفْتِ نَفْسَكَ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ الْبِرُّ مَا أَطْمَأْنَنْتَ إِلَيْهِ النَّفْسُ وَالْإِثْمُ مَا حَاكَ فِي النَّفْسِ وَتَرَدَّدَ فِي الصَّدْرِ وَإِنْ أَفْتَاكَ النَّاسُ وَأَفْتَوَكَ" رواه أحمد عن وابصة بن معبد رضي الله عنه. وقد جاءت أحاديث أخرى تدل على ما دل عليه حديث وابصة، فعن النّوّاس بن سَمْعَانَ رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وآله قال: (الْبِرُّ حُسْنُ الْخُلُقِ، وَالْإِثْمُ مَا حَاكَ فِي صَدْرِكَ، وَكَرِهْتُ أَنْ يَطَّلَعَ عَلَيَّ النَّاسُ) رواه مسلم

تضبط اللغة العربية قنوات التواصل والتخاطب بين الأفراد من خلال القواعد والأساليب المتضمنة فيها، فإذا تعلم الإنسان اللغة العربية وأتقنها إتقاناً تاماً، يغدو فصيحاً وطليقاً في التواصل وبناء العلاقات وكتابة النصوص والتعبير في قوالب نموذجية صحيحة محكمة بليغة، غير أن اللغة لا تؤدي وظيفتها المرصودة في المفهوم الإسلامي؛ إلا إذا شُبِّعَتْ بالسعي نحو الفهم الصحيح لتعاليم الدين السمحة ومقاصده السامية، وإلى معرفة حقيقة (يا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ

281- عبد الرزاق بلموشي (جوان 2017)، واقع ديداكتيك علوم الطبيعة والحياة في الكتاب المدرسي الجزائري - كتاب السنة الرابعة متوسط نموذجاً-، مجلة العلوم الإنسانية، العدد السابع، جزء 2. جامعة الوادي.

أَتَقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (13)) الحجرات، الآية: 13. فالآية دليل قاطع عن أن اختلاف الألسن والألوان ليس للتطرف والمحاباة والحمية والعصبية، بل للتعارف والتواصل والتنوع، فمعيار الإنسان الكريم عند الله هو التقوى لا غيره، وعند الابتعاد عن هذا المفهوم؛ نتج ما نشهده ونعيشه في واقعنا من استمتاع باللغة مجردة من أبعادها أو الدخول في صراعات طائفية وتناحر عرقي وتساوم للفتن ونفاذ لها.. والمخرج منها يكمن في تشبيع أنشطة اللغة العربية بالمفاهيم الروحية الإيمانية الصحيحة.

إضافة للمواد السابقة فالتربية التشكيلية تسعى لتنمية الذوق السليم والحس النفاث لدى المتعلم مع إشباع حواسه بما يشاهده من موضوعات ويقوم بمعالجتها، غارقا في تفاصيلها الدقيقة الباعثة للأمل والتفاؤل، انسحابا من المواقف الصاخبة إلى مواقف الراحة والاطمئنان، غير أن ذلك لا يتحقق إلا بتضمين المفاهيم الصحيحة، فالتأمل في صور الواقع والبيئة يُحرك عقل المتعلم للتفكير والتأمل في مواضيع الروح والوجود، تعظيما للخالق في بديع صنعه وتناغم أجزاء الكون الشاسع؛ إذ كل شيء عنده بمقدار، ليزيد هذا رسوخا ويقينا بعظمة الله وقدرته في التصرف، فتسمو بذلك روح المتعلم من درجة الشعور بالإلزام في أداء الحقوق والواجبات إلى الشكر في أدائها وفي ذلك قول رسول الله ﷺ عندما سئل ليرحم نفسه في القيام بالفضائل من صوم وصلاة.. فعن عائشة رضي الله عنها أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ كَانَ يَقُومُ مِنَ اللَّيْلِ حَتَّى تَتَفَطَّرَ قَدَمَاهُ، فَقُلْتُ لَهُ، لَمْ تَصْنَعْ هَذَا يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَقَدْ غَفَرَ اللَّهُ لَكَ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِكَ وَمَا تَأَخَّرَ؟ قَالَ: أَفَلَا أُحِبُّ أَنْ أَكُونَ عَبْدًا شَكُورًا؟ متفقٌ عليه، لفظ البخاري، والأکید أن مستوى الأداء تحت الإلزام أو ابتغاء الشكر متباين تباينا تاما.

عالج (أدوين جاثري Edwine Jathree) مفهوم التعلم بالاقتران "الاقتران بين المثير والاستجابة"؛ غير أننا هنا نحاول ترجمة ذلك إلى اقتران القيم والمفاهيم، كنموذج لذلك اقتران المفاهيم الإيمانية وقيمها بمفاهيم المناهج الأخرى؛ حيث يعد هذا تثمينا لمفهوم التعلم الشامل شرط أن تكون مبنية على أسس صحيحة بالتعلم بعيدا عن المفهوم الضيق؛ يؤدي ذلك إلى الاهتمام بالتعلم في مواد أخرى، فتناول منهاج التربية الإيمانية لمفهوم غاية طلب العلم ووجوبه للفرد المسلم من منطلق إيماني مستمد من الشريعة السمحة، يدفع بالمتعلم إلى الإقبال على المواد الأخرى بجد واجتهاد ابتغاء بلوغ قوله تعالى (إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ) فاطر، الآية: 28 دون كلِّ

أو ملِكٍ أو ترَاحٍ. وفي هذا يشير (غياث، 1991)²⁸² إلى أن الاعتماد على المصادر الدينية كمنطلق في وضع البرامج - المناهج التعليمية -، يساعد على تجنب التناقضات الموجودة في برامجنا التربوية، وبالتالي التوحيد بين الأفكار السائدة في المجتمع وقيمه، وبين الأفكار التي يتلقاها فلذات أكبادنا ومعتقداتهم، وهو ما يؤدي إلى وحدة التصور والتناسق بين عناصر المحيط، وإلى القضاء على مصادر الصراعات والتناقضات في المجتمع الإسلامي.

في إطار استكشاف الاحتياجات الروحية توصل (راسل ويوكيم وآخرون Russell G. Yocum & All (2014)²⁸³ في دراسة للاحتياجات الروحية في الفصل، إلى أن للاستراتيجيات التربوية التي تعمل على مساعدة المعلمين في بناء علاقات مع الطلاب؛ كالتعليم الجمالي، التعليم الأخلاقي، التعليم الشمولي، التعليم التحويلي، التعليم التعاوني... أثرا واضحا لهم روحيا وأكاديميا، كما أنَّ عدم تلبية الاحتياجات الروحية للطلبة يؤدي إلى سلبية نفوهم العاطفي، علاوة على ذلك ينتج عنه تطور عاطفي متقزم، يؤدي إلى تأثير مباشر على الأداء الأكاديمي، إذن فتلبية الاحتياجات الروحية للطلبة له مكان لا يمكن إنكاره في الفصل الدراسي، ومن هذا ثَمَّتْ (صفية مقدم، 2005)²⁸⁴ أثر البرامج الدينية في دراسة عن مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي، إلى أن برنامج التربية الإسلامية يُلمُّ بشكل واسع بمجال السلوك والآداب العامة مقارنة مع المجالات الأخرى، كما أن اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية نحو برنامج المادة تعكس تأثيرها الإيجابي على سلوك الطفل، ويعد هذا دليلا مهما في أهمية القيم الروحية الإيمانية في توجيه المتعلم وضبطه، وللقدوة؛ ظَاهِرَةً في الاتجاهات إيجابية دالة للمتعلم.

في دراسة عن وضعية تدريس التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية توصلت دراسة (صباح بطوش، 2006)²⁸⁵ إلى أن الظروف والشروط المحيطة في ترقية الأداء تساهم في مادة التربية الإسلامية بالتالي تحقيق

282- شرقي حورية (2017)، النسق القيمي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المراحل المتوسطة والثانوية دراسة ميدانية بالمدارس المتوسطة والثانوية لمدينة مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، أطروحة دكتوراه في علم النفس، تخصص دراسة الجماعات والمؤسسات، جامعة وهران2.

283- راسل ويوكيم وآخرون Russell G. Yocum & All 2014، previous reference.

284- صفية مقدم (2005)، مرجع سابق.

285- صباح بطوش (2006)، مرجع سابق.

الأهداف المحددة في مناهجها. وفي سياق آخر ذا علاقة بمصادر التربية الإسلامية والإيمانية عالج (مُجد محمود خزعلي، 2011)²⁸⁶ موضوع القيم التربوية في ضوء الرؤية القرآنية والحديث النبوي الشريف؛ وتوصل إلى عدم الفصل بين القيم الإيمانية وبقية القيم الأخرى، وذلك لاستناد جميع القيم على توجيه القيم الإيمانية لها، وضبط غاياتها ووجهتها. في تناول آخر حتى نبرز أهمية التعليم الديني والقيم الروحية له في مجالات أكثر من المشكلات السلوكية، توصل (كريستال أميال أسترادا وآخرون Crystal Amiel M. Estrada & All، 2019)²⁸⁷ في معالجتهم لموضوع إمكانية مساهمة التعليم الديني في المدارس على الصحة العقلية للمراهقين، إلى أن للتعليم الديني أثراً إيجابياً ضد السلوكيات غير الصحية الخطرة مثل تعاطي الكحول والمخدرات والعنف والتفكير في الانتحار..، ومن هذا فالمنهاج الديني متمثلاً في منهاج التربية الإيمانية المقترح في دراستنا كبرنامج تجريبي، يتعدى أثره على العاديين إلى فعاليته في تحسين الصحة العقلية للمراهق، من خلال تطوير الأخلاق الدينية وتعزيز المواجهة، وتطوير احترام التنوع الديني وتعزيز التواصل، حيث تساهم المعتقدات والممارسات الدينية بشكل كبير في تنمية الأخلاق الشخصية والحكم السليم، والتي تؤثر على القرارات التي تشكل حياة الفرد، من هنا فالتعليم الديني يقوي تكوين الوعي الأخلاقي من خلال استيعاب الأخلاق الدينية، كما أن للاستيعاب الداخلي للعملية التي يتبنى فيها الفرد القيم أو اللوائح التي يحددها الدين كقاعدة خاصة بهم، والتي يمكن أن تؤثر على الصحة العقلية من حيث تأثير المعتقدات على كيفية تعامل الأفراد مع المواقف العصبية والمعاناة ومشاكل الحياة، بالتالي تعزيز القبول وقدرة الفرد على العمل بكفاءة في مواجهة التوتر والشدائد، كما يعزز التعليم الديني التأقلم الديني، باستخدام الأساليب السلوكية المعرفية لإدارة المواقف العصبية في ضوء روحانية الفرد أو معتقداته الدينية، كما أن الانخراط في الممارسات الدينية أثبتت فعالية في التعامل مع المواقف العصبية والقلق والعزلة والنزوح بعد الكوارث الطبيعية، كما أن تلقي التعليم الديني يُزوّد الطلبة بأهداف أعلى في الحياة، والمزيد من الدعم الاجتماعي بين أقرانهم، كما يمكن أن يكون أيضاً وسيلة لتعليم المعتقدات والممارسات الدينية التي تعزز الدعم والرعاية لبعضها البعض، ومن وجهة أخرى فالمشاركة في الممارسات الدينية لها آثاراً إيجابية على المراهقين من حيث ارتفاع احترام الذات وانخفاض معدل تعاطي المخدرات مع الشعور الواضح بالانتماء، بعيداً عن أنه

286- مُجد محمود خزعلي (2011)، مرجع سابق.

287- كريستال أميال أسترادا وآخرون Crystal Amiel M. Estrada & All (2019)، previous reference.

يساهم في التطرف كما ذهب بعض الاتجاهات الغربية في مهاجمتها للإسلام، وعلى العكس من ذلك فهو يشجع التمكين المدني للمتعلمين.

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها:

- عرض نتائج الفرضية ومناقشتها: تنص الفرضية على أن "أغلب درجات متعلمي السنة الرابعة متوسط بمتوسطات عمي سعيد، الإصلاح، الحياة بولاية غرداية في مستوى التفضيل لشدة منظومة القيم".

الجدول رقم "42" عرض درجات القيم للطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية

الدرجة	ن	متوسط التكرارات	%	ترتيب الدرجات	متوسط رتب المجموعة	الانحراف المعياري للمجموعة	درجة الحرية	قيمة كا ²	مستوى الدلالة
الإلزام	30	37.5	10.20	3	2.34	0.655	2	70.959	0.00
التفضيل	135	50.87	45.91	1					
المثال	129	63.39	43.87	2					

يعرض الجدول رقم "42" المستويات الثلاثة لدرجات منظومة القيم لدى الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية "انظر الملحق "22"، على مجموعة مكونة من 294 متعلما، حيث ظهر مستوى التفضيل الأول بين الدرجات لدى مجموعة من 135 متعلم بمتوسط درجات 50.87 بنسبة تقدر بـ 45.91%، وفي المستوى الثاني المثال لدى مجموعة من 129 متعلم بمتوسط درجات 63.39 بنسبة 43.83%، يليها مستوى الإلزام لدى مجموعة من 30 متعلما بمتوسط درجات 37.5 بنسبة تقدر بـ 10.20%، كما نقرأ متوسط رتب العينة للمجموعة الكلية قدر بـ 2.43 وانحراف معياري 0.655، كما تم تسجيل 70.959 كقيمة لكا²، فهي دالة عند مستوى 0.00.

بالنظر لمدى تحقق الفرضية من عدمه، نجد أن الفرضية تحققت عند مستوى التفضيل انطلاقا من الترتيب، غير أن متوسط تكرارات المجموعة 50.87 يعد بعيدا بثمان درجات عن مستوى المثالية 58 وفقا لدرجات المقياس، وهي بذلك درجة بعيدة عن ما تهدف إليه مرامي المنظومات التربوية ومقاصدها، وبقراءة أعمق للنتائج نجد أن منحني الدرجات منحني التوائي مائل بدرجة كبيرة وواضحة إلى درجة المثال أكثر منه إلى الإلزام؛

"43.87 للمثال مقابل 10.20 للإلزام"، وبهذا نحكم أن مجموعة الدراسة تركز على التفضيل مع ميل واضح لاتجاه المثال.

تفسير نتائج الفرضية:

ركز هاوورد جاردنر Howard Gardner في أهمية الذكاء الروحي والوجودي على الوعي بالذات؛ حيث معرفة المتعلم بمعتقداته وموقعه في الوجود ودوافعه العميقة، يؤدي ذلك إلى إدراك العالم المادي الذي يعيش فيه بأنه جزء من حقيقة أكبر، وعلى الإنسان التسامي عن تلك المفاهيم المادية الضيقة إلى مستوى أرقى وأسمى، انطلاقاً من التفكير المستمر في المجال المعرفي الغائي، والقدرة على بلوغ إجابات واضحة تتسم بالعمق والشمولية؛ لا السطحية والغموض، فالحياة تتجسد في المبادئ والعقائد والمثل التي تُعَبَّرُ أساس التعامل اليومي، عند تحلي المتعلم بها؛ كسمة ظاهرة راسخة تحفظ له قناعات؛ وتملكه منها تجاه مواضيع الحياة، وإن اختلف مع غيره في إطار قبول الآخر وتقديم المساعدة المناسبة لهم، شرط عدم تجاهلها المنهج الصواب في التفكير محاطاً بنفاذ البصيرة وقوة الحدس.. بهذا يتحقق إدراك الحجم الحقيقي للفرد في عالمه، متجسداً في الاستقامة الأخلاقية والتمسك بالعفة والطهارة مع الشعور بالسعادة النابعة من الداخل؛ لا الإنجاز العلمي أو المادي.

استندت المقاربة بالكفاءات على أسس النظرية البنائية، الجامعة لآراء مجموعة رواد، منهم (بياجيـه Piaget) الذي ركز على أهمية الاستيعاب والمواءمة في بناء نموذج المعرفة، مراعيًا في ذلك "النضج العقلي"، من جهة أخرى ركز جانيه على أن التعلم عملية تراكمية تبدأ من الأنماط البسيطة إلى الأنماط المعقدة، فالخبرة السابقة تعد خبرة بسيطة في بناء خبرة جديدة تعد معقدة لدى المتعلم، من هنا فـ "بياجيـه" ربط التعلم بالمراحل العمرية فهو تعلم كَيْفِيّ ينطلق من كيفية حدوث التعلم "مشكلة/ استيعاب/ مواءمة... نضج"، أمام هذا رأى جانية إمكانية تسريع التعليم نتيجة التراكم، فالتعلم كمي يعتمد على مدى توفر خبرات سابقة في ذلك الموضوع، فتعلم القيمة يعتمد على نضج المتعلم عقلياً في قدرته على استيعابها وتمثلها ومواءمتها، كما يعتمد على الخبرات السابقة لها "الأرضية التي تغرس فيها"، غير أن ارتقاءها وتطورها يعتمد على استثمار الخبرات المتراكمة لها، وعلى هذا تأخذ اتجاه الانحلال والذوبان، أو اتجاه الارتقاء والتطور في اتجاه الزيادة والتحسين الإيجابي لا النمو فقط..

ركز منهاج التربية الإيمانية على استراتيجية التعلم بالاستكشاف أو الاكتشاف، أي أن الخبرات المتضمنة فيه لا يبلغها المتعلم إلا بتوظيفٍ كاملٍ لقدراته؛ في استقصاء الأدلة المقدمة له، دون تقديم معلومات صريحة جاهزة في خلاصات، فالكتاب اعتمد الأنشطة البنائية في بناء الدرس مع عدم إدراج خلاصات عن المواضيع، بهدف تكوين قناعة لدى المتعلم بأهمية جميع ما تمّ تضمينه في المنهاج.

رغم ما يؤديه المنهاج من دور فعال في الارتقاء بمنظومة قيم المتعلم، مع ما توفره البيئة في المؤسسات المعتمدة له من مرافقة دائمة للمتعليم، بداية بالنظام الداخلي إلى المناخ العام؛ من قدوة حسنة للإطار التربوي - انتقاء أعضاء الإدارة والمعلمين وفق محكات أخلاقية دقيقة وحساسة-، مع توجيه دائم للآباء وأولياء الأمور من خلال لقاءات الآباء المخصصة للتثقيف والتكوين في مواضيع فن التربية والتعامل والإشراف على الطفل والمراهق، غير أن للبيئة الخارجية وما تحمله من تحديات، متمثلة في الرفاق والإعلام والوسائل الرقمية.. أثرا واضحا في زعزعة المنظومة وتذبذبها.

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها وتفسيرها:

- عرض نتائج الفرضية ومناقشتها: تنص الفرضية على أن "أغلب درجات متعلمي السنة الرابعة متوسط بمتوسطات جابر بن زيد، الربيع بن حبيب، ابن خلدون بولاية غرداية في مستوى التفضيل لشدة منظومة القيم"

الجدول رقم "43" عرض درجات القيم للطلبة غير الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية

الدرجة	ن	متوسط التكرارات	%	ترتيب الدرجات	متوسط رتب المجموعة	الانحراف المعياري للمجموعة	درجة الحرية	قيمة كا ²	مستوى الدلالة
الإلزام	18	38.83	13.23	2	2.00	0.516	2	98.88	0.00
التفضيل	100	48.29	73.52	1					
المثال	18	62	13.23	2					

يعرض الجدول رقم "43" المستويات الثلاثة لدرجات القيمة لدى الطلبة غير الدارسين لمنهاج التربية

الإيمانية "انظر الملحق رقم "23"، على مجموعة مكونة من 136 متعلما، حيث ظهر مستوى التفضيل

الأول بين الدرجات لدى مجموعة من 100 متعلم بمتوسط درجات 48.29 بنسبة تقدر بـ 73.52%، وفي المستوى الثاني المثل لدى مجموعة من 18 متعلم بمتوسط درجات 62 بنسبة 13.23%، يليها مستوى الإلزام لدى مجموعة من 18 متعلما بمتوسط درجات 38.83 بنسبة تقدر بـ 13.23%، كما نقرأ متوسط رتب مجموعة قدر بـ 02 وانحراف معياري 0.516، كما تمّ تسجيل 98.88 كقيمة لـ χ^2 ، فهي دالة عند مستوى 0.00.

بالنظر لمدى تحقق الفرضية من عدمه، نجد أن الفرضية تحققت عند مستوى التفضيل انطلاقاً من الترتيب، غير أن متوسط تكرارات المجموعة 48.29 أقرب منه لمستوى الإلزام لا المثل وفقاً لدرجات المقياس، غير أنها درجة بعيدة عن ما تهدف إليه مرامي المنظومات التربوية ومقاصدها، وبقراءة أعمق للنتائج نجد أن مُنحني الدرجات منحني اعتدالي تام له نفس الالتواء تجاه المثل والإلزام "13.23 للمثل مقابل 13.23 للإلزام"، وبهذا نحكم أن مجموعة الدراسة تركز على المستوى الوسطي؛ درجة التفضيل مع التواء متساوٍ نحو الاتجاهين المتباينين

• تفسير نتائج الفرضية:

تؤكد جميع الوثائق التربوية في أي نظام تربوي على ضرورة نخوض المنظومة بوظائفها الأساسية تجاه المتعلمين؛ بمنحهم فرصة اكتساب القيم التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، إلا أن القيم المعلنة كأهداف للتعليم المدرسي وإن بدت مكتسبة معرفياً، لكنها لا تظهر في السلوك، فمظاهر الانحراف الاجتماعي والسلوكيات اللامدنية في تزايد.. من هذا نتساءل عن الخلل في ترجمة مرامي ومقاصد المنظومة إلى ممارسات فعلية يومية، يتحلى بها المتعلم دون إلزام أو إكراه، حيث تغدو طابعا تطبع شخصيته.

من الإشكال السابق "بين معرفة القيمة وتجسيدها" نجد أنفسنا أمام ضرورة قراءة نقدية للمناهج بخلفية نظرية لإضافات البنائية المتمثلة في الاكتشاف لبرونر والاحتواء لأوزيل، فتعلم القيمة وتمثلها يتم بخوض المتعلم لمضمار القيم ميدانياً من خلال اكتشافها وتمحيصها؛ لا بمفاهيم نظرية وآراء فلسفية حولها، كما أنّ تجسيد التعلم ذي المعنى يركز على إيجاد علاقات واضحة وبارزة بين التعلم السابق للقيمة والجديد لها، في إطار يتجسد فيه الضغط المعرفي للقيمة، حتى يتمّ التسخير الكامل لقدرات المتعلم واستعداداته وتوظيفها لذات

الغرض، بالتالي انسحاب كلي من الموضوعات الجانبية والتركيز على القيمة الموجهة المرصودة بالتمحيص والتفعيل، وفي هذا توصلت دراسة (صباح بطوش، 2006)²⁸⁸ حول وضعية تدريس التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية إلى أن مؤهلات المعلم تؤدي دورا بارزا ومكملا لتخصص المعلم في المادة، غير أنها غير كافية في تقديم مستوى جيد في العملية التعليمية التعلمية، وهنا يظهر قيمة المنهاج ومدى تضمينه لأنشطة تعليمية تعليمية مساعدة، كما أن لرغبة المتعلمين في تدريس التربية الإسلامية؛ أثرا رئيسا في الأداء الأمثل في وضعيات مادة التربية الإسلامية وغيرها من المواد، انطلاقا من الخلفية الروحية التي توصلنا إليها في منهاج التربية الإيمانية.

5. عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها وتفسيرها:

- عرض نتائج الفرضية ومناقشتها: تنص الفرضية على أنه "توجد فروق دالة إحصائية في مستوى ارتقاء منظومة القيم بين متعلمي السنة الرابعة متوسط بولاية غرداية، وفقا لمتغير دراسة منهاج التربية الإيمانية"

الجدول رقم "44" يبين الفروق في مستوى ارتقاء منظومة القيم بين المجموعتين وفقا لمتغير المنهاج

المتغيرات	المجموعة	ن	وسط الرتب	مج القيم	قيمة "مان ويتني" (U)	مستوى الدلالة
القيم	دارسين للمنهاج	294	250.19	72189	11160	0.000
	غير دارسين للمنهاج	136	150.56	20476		

يعرض الجدول رقم "44" الفروق بين الطلبة 294 طالبا دارسا لمنهاج التربية الإيمانية و 136 طالبا غير دارس للمنهاج "انظر الملحق "24""؛ حيث نقرأ في الجدول الوسط الرتبي للطلبة الدارسين للمنهاج يقدر بـ 245.54 بمجموع قيم بلغ 72189، بينما الوسط الرتبي للطلبة غير الدارسين للمنهاج 150.56 بمجموع قيم بلغ 20476، وفي هذا سجلنا قيمة مان ويتني 11160 بمستوى دلالة قدر بـ 0.000 وهي دالة

إحصائياً بنسبة شك تجاوزت 01%، والفروق لصالح الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية؛ أي 250.19 كوسط رتبي لدارسي المنهاج مقابل 150.56 لغير الدارسين له.

• تفسير نتائج الفرضية:

يذهب الاتجاه التحليلي إلى أنّ عملية اكتساب القيم تبدأ من الطفولة وتستمر طوال حياة الفرد، حيث تساهم في تكوين الأنا الأعلى بداية من الوالدين إلى المجتمع، حيث تتجلى منظومة من القواعد والتنظيمات "رغائب وممنوعات" تظهر ملامحها الأولى مع نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة، لتغدو بعد ذلك جلية في السنة الرابعة متوسط، رغم كونها قابلة للتعديل والتطوير "مرونة القيم"، وهذا ما ذهب إليه سيجموند فرويد Sigmund Freud في مفهومه للأنا الأعلى وتوازنه مع الأنا الأدنى بواسطة الأنا، فتواجد المتعلم في بيئة تسعى لترقية الجانب الروحي للمتعلم "القيم الإيمانية خاصة"، يُظهر فيه سمات روحية، بينما إن تواجد في بيئة بعيدة عن الإيمان، تظهر فيه قيما بعيدة عن الإيمان والسواء الصحيح المنشود، ففي دراستنا نحن أمام عيتين يتوافر فيهما جانباً من الإيمان، غير أن المتغير فيها؛ هو درجة الاهتمام به، وبالتالي توصلنا لوجود فروق في مستوى الارتقاء بالقيم الروحية، ومنه الارتقاء بمنظومة القيم، كون الأول محركاً أساسياً في تحديد ملامح المتعلم.

كما أفسر الفروق من الوجهة المعرفية بأثر الوعي والإدراك للإطار المعرفي المكون لمنظومة القيم والمبلور له، من خلال ما يكتسبه المتعلم من خبرات إيمانية تركي الجانب الروحي لدى المتعلمين الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية أمام المتعلمين الذين يفتقرون إلى ذلك الكم من الخبرات، ولا يعني بذلك الافتقار الكلي بل حجم المرافقة المستمرة للخبرات.

يعد اللاتوازن الذي يعيشه الفرد نتيجة شعوره بحاجات تستدعي منه إشباعها ببلوغ الأهداف المشبعة له، في إطار بواعث معينة مثيرة لتلك الحاجات -من وجهة الاتجاه الإنساني-، فنظرة الثقة بقدرات الإنسان لدى ماسلو جعلته يربط بين تطور القيم والدوافع والحاجات وفق هرم الحاجات الذي قدمه، حيث توصل إلى أن القيم ترتقي تماشياً مع الحاجات، من الحاجات الفيزيولوجية الأساسية إلى حاجات تحقيق الذات، حيث حرمان المتعلم من حاجات يؤدي إلى طغيان حاجات أخرى، كما أنّ عدم إشباعها بالطرق المرغوبة، يؤدي إلى إشباعها باتباع أساليب غير مقبولة اجتماعياً، من هنا فالتركيز على إشباع حاجات تحقيق الذات "الجانب

الروحي للمتعلم" بطرق مقبولة اجتماعيا يعمل على توافق المتعلم في بيئته من جميع الجوانب، بينما عدم إشباعها يؤدي به للبحث عن بيئات أخرى توفر له ذلك الجانب؛ تأخذ طابع التطرف عادة، كالجماعات الدينية المتطرفة أو جماعات الانحراف والانحلال الخلقي، من هذا فَعَيَّنَتِ الدراسة بلغتا مستوى التفضيل، غير أن هناك farkا بين عَيِّنَة المنهاج في توافقه الظاهر والملاحظ مع البيئة المجتمعية، متمثلة في الالتزام بالمظهر الخارجي والتكَيِّف الداخلي، في حين أن عينة غير الدارسين للمنهاج، نلاحظ فيها عدم القدرة على الالتزام بسمات المجتمع وخصائصه خاصة المظهر الخارجي والتصورات الداخلية، مع تحمل بعض منها في حالات البيئة الأسرية الملزمة والمتشددة.

في نظرة شمولية لـ (بارسونز Parsons) "الاتجاه النسقي" رأى الموضوع من منظور فكري منظم، يركز على الحصر الشامل للمشاكل التي تحيط بالظاهرة، مع التركيز على طبيعة العلاقات المتبادلة بين عناصرها من أجل تحقيق هدف معين، من هذا يأتي موضوع منظومة القيم على أساس أنه تناغم بين جميع القيم المشكلة لذات المتعلم، انطلاقا من الظروف والعوامل المحيطة به، فتركيز منهاج التربية الإيمانية على القيم الروحية، تعدى ذلك للاهتمام بالقيم الأخرى خاصة المضمنة منها في مناهج أخرى، لذا ظهرت الفروق بين عَيِّنَتِي الدراسة؛ سواء من ناحية بنائية القيمة وترتيبها بين القيم الأخرى أو من الناحية الوظيفية لها؛ متمثلة في حيويتها -القيمة- داخل المنظومة في سبيل بلوغ المقاصد المنشودة

يُساهم التعلم بالملاحظة عن طريق القدوة والنمذجة (باندورا Bandura) بدرجة كبيرة في نقل قيم الجماعة "التعلم الاجتماعي" وموروثها بصورة عامة إلى الأجيال الناشئة، فرب سلوك أنموذج يقوم به الشخص أبلغ من جميع العبارات والنصوص الموجهة للمتعلم، من هذا فوجود المتعلم في بيئة روحية إيمانية على منهج الفطرة السليمة، متجسدة في سلوك أفرادها، يأخذ بيد المتعلم للاقتداء والامتثال دون حاجة لسن قوانين وضوابط ردعية له.

في هذا تُساهم الأنشطة اللاصفية بدرجة واضحة في تفعيل قيم المتعلم وتحليه بالمنظومة المخطط لها؛ من طرف مستشرفي ميدان التربية والتعليم، حيث ذهب (جون ديوي John Dewey) إلى أن التعلم الصفّي أصبح لا يقدم تعليما أمام فعالية التعليم اللاصفّي؛ وقدّم بذلك نموذجا تحت مفهوم استراتيجية المشروع،

منطلقاً في ذلك على أن المتعلم يبني معارفه ومهاراته بنفسه، وهذا ما ثمنته البنائية بامتداد أنشطة التعلم إلى ما بعد التعلم "التفكير في التفكير"، في هذا؛ يتم برجة أنشطة صفية للطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية، وفق منهج تفاعلي مبني على مناقشة الخبرات في حينها، منطلقاً في ذلك من هفوات المتعلم وثغراته وما به حاجة إليه، ويتم هذا النشاط في صيغة؛ نصف داخلي "نصف يوم"، وداخلي "يومين مع المبيت"، ويكون العمل في شكل حلقات مكونة من 15 متعلماً، يتم فيها معالجة عدة مواضيع منها؛ مواضيع إيمانية "مدلول لا إله إلا الله، هلاك العاصي"، الصلاة حكم وأحكام "التركيز على الجانب الروحي للصلاة (الخشوع ومستلزماته، الصفاء والتوجه)، روح التحدي في طلب العلم "العمل على إيجاد طاقة داخلية للمتعلم نحو التعلم (مفهوم العلم وقيمه، المثبطات والتحديات وطرق مواجهتها، آفاق التعلم)، ماذا عن الإعلام وشبكات التواصل، فهم الذات والتوجيه الإيجابي لها في مرحلة المراهقة، الهوية المزاوية أين نحن منها)، مهارات التعلم (القدرات والاستعدادات وطرق استثمارها، توظيف أمثلة واقعية لنماذج حياتية "تحديات الإعاقة مثلاً)، صريح جداً (يهدف لطرح ما بداخل المتعلم من إشكالات دون تحديد لموضوع ما، والعمل على تجاوز الإشكالات خاصة الاشتغال بما تعلق منها بدنايا الأمور من مخالفات ومشاكل إدارية وصفية مع الأستاذ، لوضع الطالب في مساره الصحيح مع تتمين المقترحات الإيجابية التي يمكن أن تعود بالنفع على المتعلم)، كما يضم البرنامج جانباً ترفيهياً يتكون من أنشطة (السباحة، كرة القدم، ألعاب فكرية، سهرة فنية -أنشطة ثقافية وأدبية-) وجانباً روحياً (قيام الليل لنصف ساعة مع تذكرة روحية قبل صلاة الصبح).

يستخدم منهج التفاعل في هذه الحلقات أسلوب حل المشكلات، حيث يتم وضع المتعلم أمام موقف من مواقف المواضيع السابقة، شرط أن يكون مثيراً لتفكيره، فيعمل على دراسة جوانبه المختلفة، والنظر في البدائل المطروحة عليه ونقدها والترجيح بينها، من ثمّ بلوغ القرار المناسب بشأنها وهو على علم ودراية ووعي بنتائج هذا القرار، وبهذا الأسلوب تتضح معاني القيم لديه، فتترسخ مفاهيمها الصحيحة وتعديل الخاطئة منها، فقد يكون لدى المتعلم تصوراً خاطئاً لمفهوم قيم الإيمان "التدين لدى المتعلم"، حيث يربطها بمظاهر التطرف والغلو من لباس واعتزال للناس.. فيعيد النظر في بنائه المفاهيمي للقيمة حتى يغدو مفهوماً صحيحاً، أي الاستقامة في السلوك والتوافق مع متطلبات العصر وفق ما يرضي الخالق، بالتالي تعطي للقيمة معنى وممارسة حديثة، لا مفهوماً خيالياً أو جامداً.

مقابل هذه البرامج لا نجد لدى المتعلمين غير الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية استفادة منها، بالتالي يفتقدون إلى المرافقة أي الترميم والصيانة في فترة عمرية مناسبة لذلك، اعتباراً من أن مرحلة الطفولة مرحلة الغرس والبناء، ومرحلة الطفولة الثالثة والمراهقة مرحلة الارتقاء والتصويب، فإذا لم تتوافر للمتعلّم مثل هذه البرامج المفتوحة، أكيد سيغرق في المفاهيم الخاطئة مع غموض الرؤية المستقبلية له، من جهة أخرى تعد المرافقة أداة مهمة في تأكيد المعارف القيمة، وممارستها لا إرادياً، ثمّن ذلك (سي محمد، 2013)²⁸⁹ في دراسته للأنساق القيمة لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية بتيزي وزو، حيث رتب القيم تنازلياً وفق تصنيف المحتوى، تحصل ترتيب القيم الدينية على المرتبة الثالثة، وأرجع ذلك لغياب الفلسفة الاجتماعية والعقيدة الإسلامية في المدرسة الجزائرية، كما أن نتيجة هذا الغياب أدى لتضارب الأهداف وتباين السبل، وتوّقع بذلك صراعاً قيمياً نتيجة عدم اتساق النسق القيمي وانسجامه، وفي هذا توصل (الحراشة والعليّات، 2010)²⁹⁰ في دراسة مدى تأثير تدريس التربية الإسلامية باستخدام التقنيات التعليمية على تنمية بعض المفاهيم الدينية إلى وجود فروق في أداء مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية بالنسبة لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وإلى وجود أثر لطريقة التدريس باستخدام التقنيات التعليمية في تحصيل الطلبة، كما أن هناك فرقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الدينية ولصالح المجموعة التجريبية، ويعد هذا تثميناً لدور منهج الأنشطة اللاصفية المعتمد في مرافقة الطلبة، وتدعيماً لثراء بيئة التعلم وخصوبته من خلال الإبداع فيه. ثمّن ذلك ما توصل إليه (ماجد بن سالم حميد الغامدي، 2011)²⁹¹ في دراسته لفاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لمقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة حول المهارات الحياتية الاجتماعية، العلمية، الصحية، البيئية ولصالح المجموعة التجريبية، كما توصل (فرحاي كمال، 2012)²⁹² إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي وفقاً لدراسة منهج الكفاءات وفق متغير التكامل الترابطي للبنى

289- سي محمد سعدية (جوان 2013)، الأنساق القيمة لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية تيزي وزو، مجلة الأكاديمية

للدراستات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، عدد 10.

290- عادل عبود الحراشة، علي مصطفى العليّات (2010)، مرجع سابق.

291- ماجد بن سالم حميد الغامدي، 2011، مرجع سابق.

292- فرحاي كمال (2012)، مرجع سابق.

المعرفة والبيداغوجية للمواد التعليمية الأربعة المرصودة في الدراسة "اللغة العربية، الرياضيات، التربية العلمية، التربية الإسلامية" وذلك في المردود التحصيلي.

6. عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها وتفسيرها:

- عرض نتائج الفرضية ومناقشتها: تنص الفرضية على أنه "توجد فروق بين الجنسين -ذكور، إناث- في منظومة القيم؛ لدارسي منهاج التربية الإيمانية، السنة الرابعة متوسط بكل من متوسطة عمي سعيد، الإصلاح، الحياة بولاية غرداية"

الجدول رقم "45" يبين الفروق في مستوى منظومة القيم وفقا لمتغير جنس الطلبة الدارسين للمنهاج

المتغيرات	المجموعة	ن	وسط الرتب	مج القيم	قيمة "مان ويتني" (U)	مستوى الدلالة
القيم	ذكور	124	131.60	16318.50	8568.50	0.006
	إناث	170	159.10	27046.50		

يعرض الجدول رقم "45" الفروق في ارتقاء منظومة القيم وفقا لمتغير نوع الجنس لدى الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية "انظر الملحق "25"، حيث مجموعة الذكور 124 طالبا والإناث 170 طالبة؛ كما نقرأ الوسط الرتب للذكور يقدر بـ 131.60 بمجموع قيم بلغ 16318.50، بينما الوسط الرتب للإناث يقدر بـ 159.10 بمجموع قيم بلغ 27046، وفي هذا سجلنا قيمة مان ويتني 8568.50 بمستوى دلالة قدر بـ 0.006 وهي دالة إحصائية بنسبة شك تجاوزت 01%، كما أن الفروق لصالح الإناث حيث نجد الوسط الرتب للإناث أكبر منه لدى الذكور 159.10 أمام 131.60.

• تفسير نتائج الفرضية:

أكد تناول الاجتماعي "باندورا Bandoura، ميللر Miller، دولارد Dollard، والترز Walters" على العلاقة الوظيفية التبادلية بين التربية كعملية اجتماعية والقيم كونها محددات للسلوك الاجتماعي، فمنهج تعلم القيمة هو نفسه منهج تعلم أي نوع من أنواع السلوك، وحتى يكون هناك توافق

بين المعتقد والسلوك؛ لا بد أن يُنتقى للمتعلم نماذج من المعتقدات التي يُحاكي بها أي رأي أو اتجاه أو سلوك.. من هذا؛ فثراء بيئة المتعلم بالنماذج يساهم في بلورة منظومة القيم ورُقِيَّهَا، وعلى هذا يتركز موضوعنا على نوع ثراء النماذج لا الثراء المطلق، باعتبار ميل النفس البشرية إلى النماذج المتسببة أكثر منه للنماذج الحازمة الهادفة في الاتجاه الموجب، باعتبار ثراء النماذج لدى جنس الذكور أكثر منه في الإناث، غير أن نوع النموذج ودرجة الأثر منه في الإناث أعمق، حيث نجد أنّ الذكور يتأثرون بالنموذج الخارجي؛ المُسَوِّق إعلامياً أكثر منه من النموذج الداخلي المُسَوِّق له تحاكياً، زكّي ذلك المناخ المدرسي الحديث الذي يتسم بالحرية والتسامح والاحترام والديمقراطية والعدالة، أمام آراء ألفريد أدلر Alfred Adler في الدافعية للعمل بين شعور الإناث بالنقص والذكور بالأمان والكمال، نتج عن ذلك اختياريًا غير مدروس لدى الذكور منه عند الإناث، وهذا ما توصلت إليه دراسة (البدرى، الكندي، 2019)²⁹³ في تشخيص أسباب تفوق الإناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي..، من منطلق أن تربية جنس الذكر أمراً شاقاً بينما جنس الأنثى أمراً دقيقاً، فترسيخ منظومة قيمية صحيحة وتوجيهها في البيئة الشاقة أصعب منه في البيئة الدقيقة، لهذا فارتقاء القيم لدى البنات يرجع لعدة عوامل منها أنّ الإناث أكثر انضباطاً في حسن الإصغاء والتقيّد بالتعليمات، باعتبار الذكور ينشؤون في أساليب مغايرة لما تنشأ فيه الإناث، حيث تُعامل الأخيرة بأسلوب أكثر حرصاً وفيه الكثير من الاهتمام، مع درجة من التشدد، والتركيز على مفهوم العيب والحرام والمحظور، إذ نجد الكثير من الأمور في الثقافة المجتمعية مسموحة للذكور غير مسموحة للإناث، وقد يكون هذا سبباً في زيادة مستوى المشكلات السلوكية لدى الذكور منه لدى الإناث، إضافة إلى كون الطالبة تسعى جاهدة في تحصيل المعرفة العلمية والمضامين المقدمة برغبة منها، موظفة في ذلك قيماً عدة، وأنّ للإناث استعداداً أكبر لإنجاز الأعمال التي يكلفن بها لإثبات وجودهن ولضمان مكانة اجتماعية مرموقة في المجتمع وفي ذلك توظيف للتنافس في احتلال المكانة والدور أو الحفاظ عليه، بالتالي فهن أكثر قدرة على الانضباط الذاتي والالتزام بمنظومة القيم حتى في ظل تواجد مثيرات خارجية مزاحمة للأهداف المنشودة -مفهوم التنظيم الذاتي-، مقابل ذلك نجد الذكور لديهم اهتمام

293- سعود مبارك سالم البدرى، سيف بدر مُجَدِّ الكندي (جوان 2019)، أسباب تفوق الإناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي وأولياء أمور الطلبة، دراسة استطلاعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، مجلة روافد، العدد 01، مجلد 03.

بمتطلبات أخرى لها علاقة بالحياة اليومية، ضف لهذا تسامح الآباء في خروج الابن وسهره؛ سواء خارج المنزل مع أقرانه أو داخل المنزل مع الوسائل التكنولوجية والأدوات الرقمية وغيرها.

في ختام تفسيرنا؛ نشير باختصار إلى أن البنات أكثر ملازمة للآباء بالتالي اكتساب منظومة قيم ممتدة، تتسم بحس مرهف وذوق حساس وعاطفة قوية وثبات صادق في المشاعر والأحاسيس والتزام دائم لها، بالتالي ارتقاء مستمر للمنظومة في حالة عدم التعرض لنكسات في الحياة، في حين أن الذكور أقل ملازمة لهم؛ بالتالي تشكل منظومة هجينة تجمع منظومة الأسرة الممتدة وقيم دخيلة عنها، لتتسم بمواصفات القلب وانعدام الذوق واستحلاء الخداع والمكر وتبلد المشاعر بُجاء الأسس والمبادئ والقيم الأصيلة، وتثميننا لهذا توصلت دراسة (صفية مقدم 2005)²⁹⁴ في دراسة عن مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي، إلى وجود فروق بين الجنسين في توظيف قيم وآداب السلوك، سُجِّلَتْ لصالح الإناث أي أنهن أكثر توظيفا للقيم وآداب السلوك في الحياة اليومية.

7. عرض نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها وتفسيرها:

- عرض نتائج الفرضية ومناقشتها: تنص الفرضية على أن "توجد فروق بين الجنسين -ذكور، إناث- في منظومة القيم؛ لغير الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية، السنة الرابعة متوسط بكل من متوسطة جابر بن زيد، الربيع بن حبيب، ابن خلدون بولاية غرداية"

الجدول رقم "46" يبين الفروق في مستوى منظومة القيم وفقا لمتغير جنس الطلبة غير الدارسين للمنهاج

المتغيرات	المجموعة	ن	وسط الرتب	مجم القيم	قيمة "مان ويتني" (U)	مستوى الدلالة
القيم	ذكور	110	62.27	6850	745	0.000
	إناث	26	94.85	2466		

يعرض الجدول رقم "46" الفروق في ارتقاء منظومة القيم وفقا لمتغير نوع الجنس لدى الطلبة غير الدارسين للمنهاج "انظر الملحق "26"، حيث مجموعة الذكور 110 طالبا والإناث 26 طالبة؛ كما نقرأ الوسط الرتبي للذكور يقدر بـ 62.27 بمجموع قيم بلغ 6850، بينما الوسط الرتبي للإناث يقدر بـ 94.85 بمجموع قيم بلغ 2466، وفي هذا سجلنا قيمة مان ويتني 745 بمستوى دلالة قدر بـ 0 وهي دالة إحصائيا بنسبة شك تجاوزت 01%، كما أن الفروق كان لصالح الإناث باعتبار أن الوسط الرتبي للإناث المقدر بـ 94.85 أكبر من الوسط الرتبي للذكور والمقدر بـ 62.27.

• تفسير نتائج الفرضية:

"تعد القيم الدينية سياجا دينيا تستقيم به شؤون حياة المتعلم، بها يحفظ نفسه من الانحراف والانجرار وراء غرائزه وأهوائه وشهواته.." ²⁹⁵ من هذا فالقيم الروحية تعد مكمنا للحفاظ على ذات المتعلم، ومكمنا لبعث الذات في حالة الاندثار والتذبذب بين المتغيرات الحديثة، في إطار منظومات قيمية متصارعة ساعية للاحتواء، أمام هذا تحتل القيم الدينية الروحية مكانة الذاكرة الفردية والجمعية حسب مستوى المعالجة، فالفرد في وسط اجتماعي تعصف به متطلبات الحداثة والعصرنة وفق فلسفات وضعية؛ تدعو في مجملها للتححر والانعقاد عن المفاهيم الدينية الصحيحة.

تعمل الأسرة في المحافظة على منظومة قيم المتعلم واستثمارها؛ بطبيعة العلاقات السائدة بين أفرادها، حيث يعد ذلك معيارا أساسيا، إذ أثبتت العديد من الدراسات النفسية والتربوية في مواضيع "أساليب المعاملة الوالدية، المناخ الأسري، التوافق النفسي والاجتماعي داخل الأسرة.." على أن الأسرة التي تعمل على إشباع حاجات أبنائها وضبط مطالبهم في وسط يتسم بالتفاعل والفاعلية "سعيًا نحو شعور الابن بكونه فردا من الأسرة والمجتمع -مصيروه مصيرهم-، مع التشبع بالاستقلالية في إدارة شؤونه واتخاذ قراراته في إطار مرجعيته الأساسية التي يتواجد فيها، دون خروج عن مبادئ المجتمع وقيمه، في إطار مشبع بالمبادئ والقيم الإسلامية السمحة، إلى تحقيق التوافق والتمتع بصحة نفسية سوية، غير أن الأسرة التي يسودها أساليب الإهمال والتسيب أو القسوة والتشدد، ينشأ أبنائها في بحث مستمر خارجها عن من يفهم ذاتهم

ويلبي حاجاتهم ويستجيب لمطالبهم ويقدر كفاءاتهم وقدراتهم ويجسد استعداداتهم، لذا تتشكل لديهم مرجعية يستمدون منها ذلك -خفية عن الأنظار والرقابة- مهما بلغت درجة المساءلة والمحاسبة من الأولياء، ليتشكل لديهم قيما مزدوجة تتمظهر بمظاهر الأسرة والمجتمع، وتتجوهز بقيم الانحراف أو الاغتراب عموما، وفي هذا توصلت الباحثة (شرقي حورية، 2017)²⁹⁶ في تحليلها للأبعاد المعرفية لواقع القيمة في الجزائر؛ إلى أنها قيم مزدوجة بين النموذج المحلي والنموذج الغربي، بين الواحدية الغربية والتوحيد الإسلامي كمفهوم إيماني، فالواحد تعني وجود جوهر واحد في الكون رغم التنوع الظاهري، مما ينفي وجود الحيز الإنساني المستقل عن الحيز الطبيعي المادي، كما ينفي الثنائية الناجمة عن وجوده، من ثمّ فالقوانين التي تسري على الطبيعة (المادة) تسري على الإنسان، أما التوحيد فيعني الإيمان بأن المبدأ الواحد هو مصدر تماسك العالم ووحدته وحركته وغايته، وهو الله الخالق للإنسان والطبيعة، يحركها ويمنحها المعنى ويحدد لها الغاية النهائية، غير أنه مفارق لها لا يحل فيها أو في مخلوقاته ولا يتوحد معها، فترية التوحيد تترك للإنسان حيّزه وتميّزه واستقلاله عن الله وعن الطبيعة يتحرك فيه بحرية، مما يجعله كائنا مكلفا مسؤولا؛ له حقوقه وعليه واجبات، وبهذا يتجلى النموذج المحلي في الشعور الإسلامي انطلاقا من وحدانية الخالق"، غير بعيد عن هذا النسق ومن منظور تداخل القيم الأسرية أو المجتمعية للذكور مع القيم الخارجية؛ لا أقول الغربية بل قيم دخيلة، يؤدي إلى هيمنة الأخيرة على حساب الأصيلة، ينتج عن ذلك تذبذب وصعوبة في الاندماج لاصطدامها مع البنى المعرفية الأولية الباطنية في التربية قبل المدرسية والطفولة الأولى، وتتمثل هذه البنى القيمية المغروسة في الجانب الإيماني والأخلاقي والهوية بصورة عامة، من هذا نلاحظ تحليا بمظاهر غريبة عن المجتمع، غير أن الجوهر مشبع بمنظومة قيم أصيلة، إذ بمجرد تحريك أو جس أو استفزاز لها، يظهر فعاليتها من جديد، وهذا ما تجلّى في تحقق الفرضية على مستوى التفضيل إذ يعد مستوى مقبولا في منظومة القيم وارتقاء متميز لها، في ظل المظاهر التي نُعَانِنُهَا نتيجة هيمنة قيم البيئة الخارجية على قيم البيئة الداخلية بالنسبة للجنسين، ومن جهة أخرى كانت الفروق في الارتقاء لصالح الإناث بالنظر إلى الوسط الرتبى، حيث الإناث أقل احتكاكا بالبيئة الخارجية وأكثر مرافقة للآباء نظرا لتواجدهن في إطار أسري تقضي فيه

296- شرقي حورية (2017)، النسق القيمي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المراحل المتوسطة والثانوية دراسة ميدانية بالمدارس المتوسطة والثانوية لمدينة مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، أطروحة دكتوراه في علم النفس، تخصص دراسة الجماعات والمؤسسات، جامعة وهران2.

المتعلّمة أغلب وقتها، وفي هذا توصلت دراسة (أمنية مجبر، 2012)²⁹⁷ عن مدى فاعلية المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات القيم لتلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الثانية، أي أن المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية لا يساهم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وإلى عدم وجود علاقة بين اهتمام التلاميذ بالقيمة وتطبيقها في سلوكياتهم، أي عدم وجود علاقة بين القيم والسلوك الدال عليها، كما أن طرق التدريس التي يستعملها المعلم تؤثر على درجات القيم عند التلاميذ، وهناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات القيم، وإلى أن هناك تشابه في ترتيب أبعاد سلم القيم بالنسبة للجنسين. وفي دراسة (علي بن سعيد بن علي القحطاني، 2017)²⁹⁸ عن الأسس العقديّة المتضمنة في محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول بالمملكة العربية السعودية توصل إلى أن هناك ارتفاعا لمحتوى مقرر الحديث والثقافة الإسلامية المقرر تدريسه للصف الأول والثانوي بالمملكة العربية السعودية للأسس العقدية الرئيسة بصفة عامة بشكل يحقق أهداف المقرر في هذه المرحلة، إلى طبيعة شخصية المتعلم السعودي المسلم الذي ينشأ في بوتقة الإسلام حاملا رسالته ومعبرا عن الشخصية المسلمة في فكره وسلوكه.

297- أمينة مجبر (2012)، مرجع سابق.

298- علي بن سعيد بن علي القحطاني (2017)، مرجع سابق.

02. الاستنتاج العام :

يعد المنهاج الدراسي ترجمة عملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع من المجتمعات على مر العصور، لذا غدت عملية تدريسه قرينة بعملية تطويره، حيث تعد الأخيرة عملية جوهرية يجب أن تقوم على أسس علمية صحيحة؛ تشترك فيها ثلاثة عوامل أساسية، تتمثل في طبيعة الفرد والمجتمع والعصر، تتجلى بصورة أكثر وضوحاً في انبثاقها من حاجات البيئة ومتطلبات تنميتها وتطلعات المجتمع إلى حياة أفضل في ضوء نتائج الأبحاث العالمية والاتجاهات التربوية المعاصرة، وفقاً لتوجيهات الشريعة السمحة والضوابط الإسلامية.

يشكل ترسيخ القيم في سلوك المتعلم بديلاً تربوياً هاماً للمدرسة في سبيل بلوغ تكوين أمثل، له دوافع داخلية تتسع دوائره من البسيط إلى المعقد وفق نموذج اتساع دائرة الخبرات التعليمية التعلمية عند جانيه، غير أنه اتساع في الدافعية والشعور بأهمية العلم والتعلم، باعتبار الإيمان مركزاً لجميع الخبرات، يشكل طاقة داخلية دافعة لأغراض غائية تتعلق بمروضة الله تعالى ونيل تكريمه، لا أغراض مادية آنية؛ تلبي رغبات الفرد واهتماماته، ففي الأول يقوم المنهج على مقومات صحيحة تستند على أسس وأبعاد أخروية، ينتج عنها متعة في إنجاز المهمة تحمل لمشاق الطريق وتحدياته، بالتالي أداء الوظائف على الوجه الأمثل، واستغلال تام لجميع القدرات والاستعدادات.

من الظاهر أن مدخل القيم يعتبر من المداخل الأساسية لأي منهج دراسي، وهذا ما نقف عليه في الوثائق التربوية، من القانون الأساسي التوجيهي ابتداءً إلى دليل المعلم والوثائق المرافقة للمنهاج انتهاءً، غير أن إدراجها في الأنشطة التعليمية التعلمية يعد أمراً يحتاج إلى الكثير من التمحيص والاستكشاف.

من هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لتقدم قراءة موضوعية عن مدى معالجة القيم في الأنشطة التعليمية التعلمية من جهة، والوقوف على مدى تكامل القيم المضمنة من جهة أخرى، انطلاقاً من أن الأولوية تعطى في الغالب لتنمية المعارف والمهارات والكفايات على حساب القيم، والتي غالباً ما يتم اختزلها كما يقول (أوعبو، 2018)²⁹⁹ في بعض النصوص أو بعض الوحدات الدراسية المحدودة والمنعزلة أو المرتبطة بمادة بعينها كمادة

التربية الإسلامية أو مادة الفلسفة في بعض وحداتها، دون الاستناد إلى مشروع مندمج ومتكامل للتربية على القيم..

أضحى العمل على القيم محور الساعة واهتمام الكثير من الباحثين، على أساس أنها المحرك الأساسي للفرد، كما أنها الطاقة التي تمد المتعلم بالاستمرارية في العمل، مفترضين في ذلك مجموعة بدائل على خلفيات نظرية متعددة، يتم تجريبها باستمرار في ميدان العلم والمعرفة، بذلك أصبح موضوع المناهج التربوية وعملية التطوير في صيغته -الجزئية- أمراً مستمراً ودائماً، لا مشروعات مكثفة محددة بآجال زمنية وفرق عمل لها صلاحيات محددة، بل أمام ما يشهده الواقع من تغيرات للحياة وفرض لمتطلبات العصر وظروفه، فعلى سبيل المثال لا الحصر؛ التحول الملح حالياً من تعلم فصلي حضوري إلى تعلم تباعدي افتراضي، نتيجة التوقف القسري لمنظومة الفصول المدرسية؛ بسبب فيروس كورونا العالمي covid19.

بين مؤيد ومعارض ومساير لظروف الواقع، تحتّم على متابعي المنظومة ومؤطريها التكيف مع الظروف المحيطة في سبيل ضمان شيء من التحصيل الدراسي، غير أن النتائج تباينت بين الأصناف الثلاثة -المؤيد، المعارض، المساير- في نتائج الأداء، انطلاقاً من متعة العمل في نمط التعلم الجديد إلى التوظيف الأمثل للمنصات التعليمية والتجاوب معها إلى فن تعامل المتعلم إيجابياً مع الانترنت والمواقع الإلكترونية، وحديثنا عام يشمل جميع الفئات.

تبرز أهمية المنهاج في بنائه ونمط الإشراف عليه ونموذج التسويق له؛ فالمنهاج الجيد في يد أستاذ مجتهد يقدم نتائج عظيمة، كما أن المنهاج غير الجيد في يد أستاذ كفاء؛ قد يقلل من كفاءته ويصيبه بالإحباط، خاصة إن رافق المنهاج إشرافاً يتسم بمطلب الحرفية في التطبيق -تقييد المعلم وعدم إتاحتها هامشاً من الحرية للإبداع-، من جهة أخرى فالمنهاج الجيد في يد أستاذ مترخ متسبب يعطي نتائج ضعيفة، كما أن المنهاج غير الجيد في يد أستاذ مجتهد ومبدع يعطي نتائج عظيمة، كما أنّ عدم توحيد تصور المعلمين حول قيم مناهج المواد ومدى تداخلها، قد يؤدي بهم إلى دخول مفترق الصراعات والتناقضات، ليتشكل بذلك متعلماً يعاني من تداخل وتعارض للقيم، لا منظومة قيمية متكاملة.

لذات الغرض، ولتقديم إضافة أو خبرة للبحث العلمي في ميدان المناهج والقيم، تمّ تناول الدراسة الحالية بهدف الوقوف على مدى تضمين مناهج عينة من مواد السنة الرابعة متوسط لملاحج مجالات القيم، مع الوقوف على مستوى شدة منظومة القيم أو درجتها لدى عينة من المتعلمين الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية وغير الدارسين له، وعلى الفروق وفقاً لمتغيري المنهاج ونوع الجنس، وذلك على عينة تقدر بـ 430 متعلم من مستوى السنة الرابعة متوسط (234 ذكور، 196 إناث) بكل من متوسطة "عمي سعيد، الإصلاح، الحياة، جابر بن زيد، الربيع بن حبيب، ابن خلدون" بولاية غرداية، وذلك من خلال توظيف أداتي الدراسة المتمثلتين في بطاقة تحليل محتوى القيم في المناهج الدراسية، ومقياس قياس مستوى ارتقاء منظومة قيم المتعلم، وبعد قياس خصائصهما السيكومترية والتأكد من صلاحيتها للدراسة الميدانية، تمّ تطبيقهما على عينة الدراسة، وبعد إجراءات الدراسة الإحصائية، تمّ التوصل إلى إجابات لفرضيات الدراسة، متمثلة في النتائج الآتية:

1. وجود تضمين محدد لمجالات القيم في الأنشطة التعليمية التعليمية لكل منهاج دراسي من مناهج العينة

(العلوم الطبيعية، اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا، التربية المدنية، التربية الإسلامية، والتربية التشكيلية،

التربية الإسلامية) للسنة الرابعة متوسط، يتضح ذلك في نتائج الفرضيات الجزئية الآتية:

- وجود تضمين للقيم الروحية في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج التربية الإسلامية، وتمثلت القيم

في "المحافظة والامتنال، الاقتناع والدعوة، الاستسلام والرضا، المراقبة والخشية، الالتجاء والدعوة،

التوكل والاعتماد، الطمأنينة والراحة، وذلك بنسبة 31.38% من مجموع مجالات القيم الأخرى.

- وجود تضمين للقيم السياسية في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج التربية المدنية، وتمثلت القيم في

"الانتماء والاعتزاز، الوعي وحسن التصرف، المسايرة والتعامل السلمي، القيادة والمسؤولية، العدل

واليقظة" وذلك بنسبة 15.01% من مجموع مجالات القيم، رغم أن مجال القيم النظرية كان بنسبة

أكبر 23.66% باعتبارها قيما غير منصوص عليها في المحتوى؛ بقدر ما هي ضمنية في استراتيجية

المقاربة التعليمية.

- وجود تضمين للقيم الإنسانية في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج التاريخ، وتمثلت القيم في

"حضانة التراث والتمسك به، تشجيع التنوع وتقبل الثقافات، الانفتاح والتعايش، التواصل ونبذ

العنصرية والعنف، فهم العصر والانسجام، الحماية والصيانة" وذلك بنسبة 18.77% من مجموع

مجالات القيم، رغم أن مجال القيم النظرية كان بنسبة أكبر 24.45% باعتبارها قيما غير منصوص عليها في المحتوى؛ بقدر ما هي ضمنية في استراتيجية المقاربة التعليمية.

- وجود تضمين للقيم النظرية في الأنشطة التعليمية لمنهاج الجغرافيا، وتمثلت القيم في "العقلانية والموضوعية، التدرج والاستقراء، التفكير النقدي والاستدلال، الفضول والاطلاع، الترشيح والتطوير" وذلك بنسبة 30.11% من مجموع مجالات القيم.
- وجود تضمين للقيم الإنسانية في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج اللغة العربية، وتمثلت القيم في "حضانة التراث والتمسك به، تشجيع التنوع وتقبل الثقافات، الانفتاح والتعايش، التواصل ونبد العنصرية والعنف، فهم العصر والانسجام، الحماية والصيانة"، وذلك بنسبة 17.94% من مجموع مجالات القيم.

- وجود تضمين للقيم النظرية في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج علوم الطبيعة والحياة، وتمثلت القيم في "العقلانية والموضوعية، التدرج والاستقراء، التفكير النقدي والاستدلال، الفضول والاطلاع، الترشيح والتطوير" وذلك بنسبة 43.87% من مجموع مجالات القيم.
- وجود تضمين للقيم الجمالية في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج التربية التشكيلية، وتمثلت القيم في "التشبع، النظافة، السلامة العامة، الذوق الفني، الانتقاء والإبداع" وذلك بنسبة 25.13% من مجموع مجالات القيم، رغم أن مجال القيم النظرية كان بنسبة أكبر 26.25% باعتبارها قيما غير منصوص عليها في المحتوى؛ بقدر ما هي ضمنية في استراتيجية المقاربة التعليمية.

- وجود تضمين للقيم الروحية في الأنشطة التعليمية التعليمية لمنهاج التربية الإيمانية، وتمثلت القيم في "المحافظة والامثال، الاقتناع والدعوة، الاستسلام والرضا، المراقبة والخشية، الالتجاء والدعوة، التوكل والاعتماد، الطمأنينة والراحة"، وذلك بنسبة 37.37% من مجموع مجالات القيم الأخرى.

2. وجود تكامل لقيم الأنشطة التعليمية التعليمية لكل منهاج من مناهج عينة الدراسة (العلوم الطبيعية، اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا، التربية المدنية، التربية الإسلامية، التربية التشكيلية، التربية الإيمانية) في سبيل الارتقاء بمنظومة قيم متعلم السنة الرابعة متوسط، على الجانبين؛ جانب مجالات القيم الروحية حيث القيم "الروحية 14.84%، الاجتماعية 09.08%، الجمالية 07.45%، النظرية 26.77%،

الأخلاقية 08.68%، الاقتصادية 07.24%، الإنسانية 13.26%، السياسية 12.64%، وجانب مستويات المعالجة وتمثلت في ثلاثة مستويات "الاستقبال 63.96%، الاستجابة 13.26%، التقييم 12.64%".

3. تحقق مستوى التفضيل في الارتقاء بمنظومة القيم لدى الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية مستوى الرابعة متوسط بولاية غرداية، بنسبة 45.91% وبقيمة كا² 70.95 فهي دالة إحصائيا عند 0.00.

4. تحقق مستوى التفضيل في الارتقاء بمنظومة القيم لدى الطلبة غير الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية مستوى الرابعة متوسط بولاية غرداية، بنسبة 73.52% وبقيمة كا² 98.88 فهي دالة عند 0.00.

5. وجود فروق في الارتقاء بمنظومة قيم المتعلم بين الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية وغير الدارسين له لدى عينة من طلبة الرابعة متوسط بولاية غرداية، بقيمة مان ويتني (U) 11160 فهي دالة عند 0.000.

6. وجود فروق بين الجنسين -ذكور، إناث- في الارتقاء بمنظومة قيم المتعلم لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية بولاية غرداية، بقيمة مان ويتني (U) 8568.50 فهي دالة عند 0.006.

7. وجود فروق بين الجنسين -ذكور، إناث- في الارتقاء بمنظومة قيم المتعلم لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط غير الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية بولاية غرداية، بقيمة مان ويتني (U) 745 فهي دالة عند 0.00.

يُعدُّ منهاج التربية الإيمانية منهاجا ساهم بالكثير من المفاهيم والمهارات التي عملت على تقديم دعم حقيقي لمنظومة قيم المتعلم، بالتالي الارتقاء بها، بما تتضمنه من محتوى موضوعي؛ يمس جوهر وجدان المتعلم وقيمه بصورة واضحة، ليكون بذلك محركا للمنظومة بُجَاه المنهج الصحيح، دون إنقاص بقيمة مناهج الدراسة الأخرى وما تتضمنه من بُنى حقيقية مُنَمِّية لخبرات المتعلم، وعلى هذا الأساس وقفنا على تحقق الفرضيات التي تمّ تحديدها في مستهل دراستنا للموضوع.

03. توصيات ومقترحات: في ضوء فصول الدراسة ونتائجها، تمّ صياغة مجموعة توصيات ومقترحات؛ نقدمها كمقترحات يمكن الاستفادة منها في مختلف المؤسسات التربوية:

أ. التوصيات:

- تفعيل منظومة التعليم الحر - المدرسة القرآنية - والاستفادة من رصيدها المعرفي والبيداغوجي، خاصة ما تعلق منها بالجانب الإيماني والقيمي، كونها ذاكرة التربية والتعليم في مجتمعات وطننا الجزائر، لتكون بذلك أداة تستمد منها منظومة التربية الوطنية أسسها ومبادئها ورسالتها التربوية.
- تثمين منهاج التربية الإيمانية واعتماده في المؤسسات التربوية الوطنية وغيرها، كونه أنموذجا لمنهج روحي وفق مقاربة حديثة، تدعم فعالية المتعلم ونشاطه، بعيدا عن الدور التلقيني للمعارف الذي تعودنا عليه في الكثير من المناهج العقدية بتبرير أنها مادة مجردة؛ صعبة التناول على مستوى مدارك المتعلم.
- تضمين الأنشطة التعليمية التعليمية لمختلف المواد؛ جانبا من القيم الروحية حسب طبيعة كل مادة، باعتبار القيم الروحية محركات ذات فعالية دائمة لدافعية المتعلم، وأداة للتقويم الذاتي المستمر.
- دعم الدراسة الحالية بدراسات أخرى عن مستوى معالجة القيم في الأنشطة التعليمية التعليمية، مع التركيز على كل من مستويي "التنظيم والوسم"، باعتبارهما مستوى الاطمئنان على منظومة المتعلم.
- العمل على تهيئة بيئات التعلم (المبنى، الأدوات والوسائل..)؛ تهيئة تتناسب مع متطلبات كل مادة دراسية، واعتبار ذلك ضرورة ملحة في سبيل بلوغ ترجمة صحيحة لمضامين الأنشطة التعليمية التعليمية.
- ضرورة الاسترشاد بآراء الكفاءات العلمية الراسخة في موضوع القيم ومصادره وأساليب تشكيلها، سعيا لمنهج يُجسد مضامين الوثائق التربوية المرافقة للكتاب المدرسي، في ممارسات عملية لا مفاهيم مجردة.
- تفعيل هياكل الإشراف التربوي ومكاتب المتابعة النفسية والتربوية في الوسط التربوي، ارتقاء من دور إداري مُستَقْبِلٍ لتحديات المتعلم ومشكلاته؛ إلى دور المُتَحَرِّرِ عنها والمتابع لها، من خلال آليات المرافقة المستمرة للمتعليم في جميع مجالات حياته، خاصة المتعلقة بقيمه ومبادئه وشؤونه البيداغوجية.
- دمج الأنشطة التعليمية التعليمية في نمط يتناسب مع مفهومي التعلم ذي المعنى وتأکید الخبرات التربوية، لبلوغ ترسيخ عميق للقيم في ذات المتعلم، حتى تغدو سلوكا لا إراديا لديه.

- الحرص على تنمية الوعي لدى المتعلم بأهمية التربية الإيمانية وما يكتسبه المتعلم من خبرات، كونها أساس توافقه في الحياة، وتميّزه في وظائفه، وسرّ سعادته واطمئنانه وراحته في مواجهته لمختلف المواقف.
- الحرص على الالتزام بمواثيق المؤسسة التعليمية وقواعدها التنظيمية لسيرورة العمل التربوي، شرط صياغتها صياغة دقيقة، تأخذ بمفهوم المنهج الخفي واستراتيجياته.
- العمل على زيادة الوعي الأسري بأهمية موضوع منظومة القيم وخلفيتها الإيمانية، من خلال تكثيف البرامج المتعلقة بالأسرة والمجتمع، مع توظيف أمثل لمختلف الوسائل المتاحة في ذات الغرض.

ب. المقترحات:

- إجراء دراسات عميقة أو مُشَاهِدَةً للدراسة الحالية على عينات مختلفة، استثماراً لأدوات الدراسة، وتشخيصاً لواقع المتعلم في زوايا متعددة من موضوع القيم.
- إعداد نموذج من الأنشطة التكاملية في صيغة مشروع تربوي، والتحقق من فعاليته، بإخضاعه لمنهج التجريب والملاحظة محاكاة بدراسة الدكتور فرحاي كمال.
- إعادة صياغة الأنشطة التعليمية التعليمية للمواد، بما يتناسب مع منهج التكامل، سواء بإعادة بناء المنهاج، أو بتضمين فلسفة منهاج القيم في دليل المعلم والوثائق المرافقة له.
- إعداد دليل تربوي حول التربية على القيم لجميع المستويات، يُقدم كمنهاج شامل لخطوات تقديم القيم للمتعلمين وتحييها لهم.
- محاكاة أساليب تربوية للقيم؛ أثبتت فعاليتها ونجاعتها في بيئات متعددة، تتماشى مع خصائص المتعلم الجزائري وحاجاته ومتطلباته، بعيداً عن النماذج المستوردة من بيئات أخرى لا تتوافق مع مرجعية المجتمع الجزائري وموروثه.
- الاهتمام بصيغة الارتقاء بالقيمة، لا الاكتفاء بتوافر القيمة من عدمها، على اعتبار أنّ الاهتمام بالتطوير والارتقاء يساهم في المحافظة وبلوغ الأمثل ضمناً، بينما الحرص على التوافر قد يعصف بها بفقدان ذلك كلية.

- العمل على إيجاد دليل للآباء ضمن منهاج التربية الإيمانية وغيرها من المناهج، في صيغة تأخذ بعين الاعتبار؛ خصائص المرحلة التعليمية التعلمية (مرحلة المتوسط)، وبأهمية المرافقة الأسرية في التأزر والتعاون نحو تحقيق ارتقاء أمثل لمنظومة قيم المتعلم.
- التركيز على أسلوب القدوة والنموذج في اكتساب القيم، من خلال تفعيل مختلف الآليات التي تخدم المقصد "الأوسمة، الارتقاء في الدرجات.."، وتوسعتها لتشمل البيئة الأسرية والمجتمعية.

ختاماً؛ أحمد الله تعالى أن منّ علينا بعونه وتوفيقه في إنهاء هذا العمل وتخرجه.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:مراجع عربية:

- (1) إبراهيم الديب (2014)، أسس ومهارات بناء القيم التربوية، دار الخلدونية، القبة الجزائر، ط1.
- (2) إبراهيم مجدي عزيز (2003)، تنظيمات حديثة للمناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة: مصر.
- (3) ابن منظور (630-711هـ)، تحقيق ياسر سليمان أبو شادي، مجدي فتحي السيد (2009)، لسان العرب، دار التوفيقية، القاهرة: مصر، د.ط، الجزء14.
- (4) أبو العينين، علي خليل (1988)، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم الحلبي، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- (5) أمجد بن يوسف اطفيش (1996)، تيسير التفسير، المطبعة العربية، غرداية: الجزائر، د.ط، ج1.
- (6) أحمد بن حمد الخليلي (2017)، القيم الإسلامية ودورها في تقديم الحلول للمشكلات البيئية العالمية، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، مكتب الإفتاء، سلطنة عمان.
- (7) أحمد اللقاني (1995)، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة: مصر.
- (8) بوفلجة غياث (1998)، القيم الثقافية والتسيير، دار الغرب، وهران: الجزائر.
- (9) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة (2014)، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان: الأردن، ط11.
- (10) جودة بني جابر (2004)، علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة، عمان: الأردن، ط1.
- (11) جودت احمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم (2004)، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان: الأردن، ط4.
- (12) حسين جعفر الخليفة (2005)، المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرشد، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- (13) حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي (2013)، المناهج: المفهوم العناصر الأسس التنظيمات التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة: مصر، د.ط.
- (14) خالد خميس السر (2018)، أساسيات المناهج التعليمية، جامعة الأقصى، غزة: فلسطين.
- (15) روجيرس كزافيي وآخرون، ترجمة بوتكلي لحسن (2005)، بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء: المغرب.
- (16) رجاء وحيد دويدري (2000)، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر، دمشق: سوريا، ط1.
- (17) رشدي أحمد طعيمة (2006)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس 19، دار الفكر العربي، القاهرة: مصر.
- (18) زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج، عطا الله أحمد (2009)، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون: الجزائر.
- (19) زينب حسن زويد (2015)، البناء القيمي للأهداف التربوية، دار الإعصار العلمي، عمان: الأردن، ط1.
- (20) سعادة جودت أحمد، إبراهيم عبد الله (2004)، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان: الأردن، ط1.

- 21) سهيلة محسن، كاظم الفتلاوي، أحمد هلاي (2006)، المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجي النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان: الأردن، ط1.
- 22) سيد قطب (1982)، في ظلال القرآن، دار الشروق، لبنان، ج6.
- 23) الشربيني فوزي، الطنطاوي عفت (2010)، تطوير المناهج التعليمية، دار المسيرة، عمان: الأردن، د.ط.
- 24) صلاح مصطفى الفوال (1985)، علم الاجتماع الإسلامي؛ التصوير القرآني للمجتمع: الإنسان والنظم الاجتماعية، دار الفكر العربي، القاهرة: مصر، ط1.
- 25) طارق عبد الرؤوف، إيهاب توفيق (2017)، المقاييس والاختبارات؛ التصميم الإعداد التنظيم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة: مصر، ط1.
- 26) طاهر عبد الكريم سلوم، محمد جهاد جمل (2009)، التربية الأخلاقية: القيم مناهجها وطرائق تدريسها، دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات العربية المتحدة، ط1.
- 27) عبد الكريم علي اليماني (2009)، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق، عمان: الأردن، ط2.
- 28) عبد السلام يوسف الجعافرة (2015)، المناهج أسسها وتنظيمها، دار وائل، عمان: الأردن، ط1.
- 29) عاشور، راتب قاسم، أبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض (2009)، المنهاج بناؤه تنظيمه، نظرياته وتطبيقاته العلمية، دار الجنادرية، عمان: الأردن.
- 30) عبد القادر لورسي، محمد زوقاي (2015)، المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية، جصور، الجزائر، ط1.
- 31) عبد اللطيف حسين فرج الله (2008)، منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد، عمان: الأردن، ط1.
- 32) عاشور راتب، أبو الهيجاء عبد الرحيم (2004)، المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان: الأردن، ط1.
- 33) عبد العزيز عميمر (2005)، مقارنة التدريس بالكفاءات، منشورات ثالة، الأبيار: الجزائر، د.ط.
- 34) عادل العوا (1987)، الفكر التربوي العربي الإسلامي؛ الأصول والمبادئ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية: تونس.
- 35) عبد الله فلاح المنزل، عدنان يوسف العتوم (2010)، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، مكتبة الجامعة إثراء، عمان: الأردن، ط1.
- 36) عبده المطلس (2001)، الدليل في تحليل المناهج النظرية والتطبيقية، صنعاء المنار للطباعة وخدمات الحاسوب.
- 37) عبد الكريم علي اليماني (2009)، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق، عمان: الأردن، ط1.
- 38) عبد اللطيف محمد خليفة (أفريل 1992)، إرتقاء القيم دراسة نفسية، عالم المعرفة، سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- 39) عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني (1997)، الوجيزة في الأخلاق الإسلامية وأسسها، مؤسسة الريان، بيروت: لبنان، ط1.
- 40) عبد الله عزام (1996)، العقيدة وأثرها في بناء الجيل، دار ابن حزم، بيروت: لبنان، ط2.
- 41) فاتحي محمد (2004)، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب، د.ط.

- 42) الفراجي هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم أبوسل (2006)، الأنشطة والمهارات التعليمية، دار كنوز، عمان: الأردن، ط1.
- 43) فواز بن فتح الله الرامي (2010)، تعليم الاتجاهات والقيم في المجتمع المدرسي: المنهج الخفي في التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، ط1.
- 44) قطامي يوسف (1990)، تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه، دار الأهلية، عمان: الأردن، ط1.
- 45) كارول آن توملنسون وآخرون، ترجمة عبد الله بن محمد الجعيان وتيسير محمد الخزاعلة (2013)، المنهاج الموازي، دار المسيرة، عمان: الأردن، ط1.
- 46) كرم البستاني وآخرون (1960-1988)، المنجد في اللغة والأعلام، المطبعة الكاثوليكية - دار المشرق، بيروت: لبنان، ط30.
- 47) لطيفة العبيدة (د.س)، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.
- 48) اللقاني أحمد (1989)، المنهاج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة: مصر، ط1.
- 49) لحسن عبد الله باشيوة، نزار عبد المجيد البراوي، عدنان هاشم السامرائي (2010)، البحث العلمي مفاهيم أساليب تطبيقات، الوراق، عمان: الأردن، دط.
- 50) مصطفى محمد نجيب (2013)، المناهج الدراسية النظرية والتطبيق، علم الكتب، القاهرة: مصر، د.ط.
- 51) مطاوع ضياء الدين، الحصان أماني (2014)، مناهج المدرسة الابتدائية بين الجودة والحداثة، مكتبة المتنبي، القاهرة: مصر، ط1.
- 52) مجدي عزيز إبراهيم (2009)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة: مصر، ط1.
- 53) مينا فايز مراد (2003)، قضايا في مناهج التعليم، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة: مصر، ط1.
- 54) محمد صالح حثروبي (2004)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة الهدى، الجزائر، ط02.
- 55) محمود صلاح الدين، عرفة محمود (2006)، مفهومات المنهج المدرسي، عالم الكتب، القاهرة: مصر.
- 56) المعلم بطرس البستاني (1869)، فُطر المحيط، مكتبة لبنان، بيروت: لبنان.
- 57) مجدي عزيز إبراهيم (2009)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة: مصر، ط1.
- 58) ماجد زكي الجلاد (2013)، تعلم القيم وتعليمها، دار المسيرة، عمان: الأردن، ط4.
- 59) مجموعة من الباحثين (2019)، القيم الأخلاقية في المجتمع العربي بين التنظير والممارسة، الجزء الأول، يخلف رقية، المناهج التربوية والقيم، دار الأيام، عمان: الأردن.
- 60) مجموعة من الباحثين (2019)، القيم الأخلاقية في المجتمع العربي بين التنظير والممارسة، الجزء الثالث، عمر مختاري، المنهج وعلاقته بالقيم الأخلاقية وأثره في المجتمع، دار الأيام، عمان: الأردن.
- 61) محمد أحمد إبراهيم سمغان (2011)، التعلم الاجتماعي الوجداني؛ الطريق لتحقيق جودة الحياة، دار الكتاب الحديث، القاهرة: مصر، ط1.
- 62) محمد الجزار (2008)، القيم في تشكيل السلوك الإنساني، مركز الكتاب، القاهرة: مصر، ط1.

- (63) مُجَدِّدُ الشَّيْخ (2014)، المُؤَنَسُ فِي القِيَمِ، وَزَارَةُ الأَوَاقِفِ والشُّؤُونِ الدِّيْنِيَّةِ، سُلْطَنَةُ عَمَانَ.
- (64) مَرْعِي بن يوسُفَ الحَنْبَلِي، تَحْقِيقُ مَرْكَزِ البَحْثِ العِلْمِيِّ وإِحْيَاءُ التَّرَاثِ الإِسْلَامِيِّ (2005)، تَوْضِيحُ البَرَهَانِ فِي الفَرْقِ بَيْنَ الإِسْلَامِ والإِيمَانِ، مَكْتَبَةُ الرِّشْدِ نَاشِرُونَ، الرِّيَاضُ: المَمْلَكَةُ العَرَبِيَّةُ السُّعُودِيَّةُ، ط1.
- (65) مُصْطَفَى مُجَدِّدُ الطَّحَّانِ (2006)، التَّرْبِيَّةُ وَدَوْرُهَا فِي تَشْكِيلِ السُّلُوكِ، دَارُ المَعْرِفَةِ، بِيْرُوتَ: لُبْنَانُ، ط1.
- (66) مَعْتُوقُ جَمَالٍ، شِمَاخِي مَوْسَى اسْمَاعِيلَ (2019)، مَدْخَلُ لِقِيَمِ الاجْتِمَاعِيَّةِ فِي المَجْتَمَعِ الجَزَائِرِيِّ، كِتَابُ لِمُجْمُوعَةِ مُؤَلِّفِينَ بَعْنَوانِ القِيَمِ الأخْلَاقِيَّةِ فِي المَجْتَمَعِ العَرَبِيِّ بَيْنَ التَّنْظِيرِ والمَمارَسَةِ، الجُزْءُ الأوَّلُ، دَارُ الأَيَّامِ، عَمَانَ: الأُرْدُنُ، ط1.
- (67) مُجَدِّدُ خَلِيلِ عَبَّاسٍ مُجَدِّدُ بَكْرٍ نَوْفَلٍ، مُجَدِّدُ مُصْطَفَى العَبْسِيِّ، فَرْيَالُ مُجَدِّدُ أَبُو عَوَادٍ (2007)، مَدْخَلُ إِلَى مَنَاهِجِ البَحْثِ فِي التَّرْبِيَّةِ وَعِلْمِ النَفْسِ، دَارُ المَسِيرَةِ، عَمَانَ: الأُرْدُنُ، ط1.
- (68) مُجَدِّدُ عَبْدِ العَالِي النُعَيْمِيِّ وآخَرُونَ، عَبْدِ الجَبَّارِ تَوْفِيقَ البِيَّاتِي، غَازِي جَمَالُ خَلِيفَةُ (2014)، طَرُقُ وَمَنَاهِجُ البَحْثِ العِلْمِيِّ، الوَرَاقُ، عَمَانَ: الأُرْدُنُ، د.ط.
- (69) مُحَمَّدُ السَّيِّدُ أَبُو النِّيلِ (1987)، الإِحْصَاءُ النَفْسِيُّ والاجْتِمَاعِيُّ وَالتَّرْبَوِيُّ، دَارُ النَهْضَةِ العَرَبِيَّةِ، بِيْرُوتَ: لُبْنَانُ.
- (70) مَوْرِيْسُ أَنْجَرَسَ، تَر: بُوْزَيْدُ صَحْرَاوِي، كَمَالُ بُوْشَرْفَ، سَعِيدُ سَبْعُونُ، مُصْطَفَى مَاضِي (2004)، مَنَهْجِيَّةُ البَحْثِ العِلْمِيِّ فِي العِلْمِ الْإِنْسَانِيَّةِ، دَارُ القِصْبَةِ، الجَزَائِرُ، د.ط.
- (71) مَفْتَاَحُ بَنِ هَدِيَّةٍ (2019)، القِيَمِ الوَطَنِيَّةِ فِي المَنَاهِجِ التَّعْلِيمِيَّةِ، دَارُ الأَيَّامِ، عَمَانَ: الأُرْدُنُ، ط1.
- (72) نَادِيَةُ يَوْسُفَ كَمَالٍ (2007)، فِلْسَافَاتُ فِي التَّرْبِيَّةِ. مَعْهَدُ البَحْثِ وَالدِّرَاسَاتِ العَرَبِيَّةِ، القَاهِرَةُ.
- (73) هَدَى عَلِي جَوَادُ الشَّمْرِي (2003)، طَرُقُ تَدْرِيسِ التَّرْبِيَّةِ الإِسْلَامِيَّةِ، دَارُ الشُّرُوقِ، عَمَانَ: الأُرْدُنُ، ط1.
- (74) هَمَامُ عَبْدِ الحَفِيْظِ (2014)، المَنَاهِجُ الدِّرَاسِيَّةُ بَيْنَ الأصَالَةِ والمَعَاصِرَةِ وَاسْتِشْرَافِ المَسْتَقْبَلِ، عَالَمُ الكُتُبِ، القَاهِرَةُ: مِصْرُ.
- (75) وَائِلُ عَبْدِ اللَّهِ مُجَدِّدُ، رِيْمُ أَحْمَدُ عَبْدِ العَظِيمِ (2012)، تَحْلِيلُ مَحْتَوَى المَنَهْجِ فِي العِلْمِ الْإِنْسَانِيَّةِ، دَارُ المَسِيرَةِ، عَمَانَ الأُرْدُنُ، ط1
- (76) وَعَلِي مُجَدِّدُ الطَّاهِرِ (2006)، بِيْدَاغُوجِيَّةُ الكَفَاءَاتِ، دَارُ الكُتُبِ العِلْمِيَّةِ، الجَزَائِرُ.

مراجع أجنبية:

- 1) Bernadette Flanagan & All (2012):Spiritual Education: A Teacher Development Initiative, Project: New Monasticism in Global Perspective,Kelham House, DOI: 10.1558 / jss.v2i1.61
- 2) Bradea Adela and Blandul Valentin (2020). Teacher Attitudes Towards the School Integration of Students With Special Educational Needs/ DOI: 10.4018/978-1-7998-1427-6.ch008.(University of Oradea, Romania)

<https://www.igi-global.com/chapter/teacher-attitudes-towards-the-school-integration-of-students-with-special-educational-needs/245928>

- 3) Cohen , R . Montgue,P. , Nathanson,L.S & Swerdlik, M , without date :Psychological Testing, an introduction to tests and mesurment. California : Mayfield publishing company.
- 4) Crystal Amiel M. Estrada & All (2019) : Religious education can contribute to adolescent , National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine mental health in school settings, Published online 2019 Apr 26.
- 5) Daniel Tanner and Laurel Tanner (2006), Curriculum Development: Theory into Practic, second editon, Macmillan. Co.New york. Edition 4
- 6) Daniele Mathras & All (2015) : The effects of religion on consumer behavior, Editor; Associate Editor, Siegfried DeWitte, First published: 13 August 2015.
- 7) Elisabeth Arweck & Eleanor Nesbitt (2007) :Spirituality in Education: Promoting Children's Spiritual Development through Values, Journal of Contemporary Religion 22(3).
- 8) Gardner, H. (2000). "The Giftedness Matrix: A Developmental Perspective". Talents Unfolding. American Psychological Association. 14 (1) , PP. 77 – 88 . نقلا عن خالد خميس السر (2018)، أساسيات المناهج التعليمية جامعة الأقصى، غزة فلسطين.
- 9) Helen Beetham and Rhona j Sharpe (2013). Rethinking pedagogy for a digital-designing for 21st Century Learning. Edition: 2nd. Publisher: Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/295401575_An_Introduction_to_Rethinking_Pedagogy pdf. موقع الكتاب في نسخة
- 10) Hyles, B. S., Truatman, M. L., & Schelvan, R. L. (2004). The hidden curriculum: Practical solutions for understanding unstated rules in social situations. USA: Autism Asperger Publishing Co.

https://www.researchgate.net/publication/268348184_The_Various_Concepts_of_Curriculum_and_the_Factors_Involved_in_Curricula-making

- 11) Joao Batista and Nidia Salome Morais and Fernando Ramos (2016). Handbook of Research on Engaging Digital Natives in Higher Education Settings (pp.280-303) Chapter: 13 Publisher: IGI Global Editors: Margarida Pinheiro, Dora Simões.
https://www.researchgate.net/publication/312587255_Researching_the_Use_of_Communication_Technologies_in_Higher_Education_Institutions_in_Portugal
 pdf. موقع الكتاب في نسخة 1.
- 12) Joseph F Callahan and Leonard H Clark (1998). Teaching in the Middle and Secondary Schools. Fourth Edition.. New York/ Macmillan Publishing Company.
https://books.google.dz/books/about/Teaching_in_the_Middle_and_Secondary_Schools.html?id=9oJLAAAYAAJ&redir_esc=y pdf. موقع الكتاب في نسخة 1.
- 13) James P. Shaver and William Strong/ (1967). Facing Value Decisions: Rational-Building for Teachers, Belmont. Cal.. Wadsworth. Pr; Subsequent Edition (January 1, 1982).
<https://www.amazon.com/Facing-Value-Decisions-Rationale-Building-Teachers/dp/0807726818>
- 14) Lindsey Oh & Ray Rozycki (August 8th, 2017). What Exactly Is Curriculum?
<https://www.edelements.com/blog/what-exactly-is-curriculum>
- 15) Lemaitais Joanna (1997). Values and Aims in Curriculum and Assessment Frameworks. Corpus ID: 150942663/ Sociology.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Values-and-Aims-in-Curriculum-and-Assessment-M%C3%A9ta/bd4789322bc202b4b0a706c742a33011c0f9c3b8?p2df>
- 16) Melody Ndidi Modebelu (2015). Handbook of Research on Enhancing Teacher Education with Advanced Instructional Technologies/ DOI: 10.4018/978-1-4666-8162-0.ch014.
<https://www.igi-global.com/chapter/curriculum-development-models-for-quality-educational-system/133818>
- 17) Ministère de L' éducation national (2009). Guide méthodologique évaluation Pédagogique. ONEFD.

- 18) Nuriman & Fauzan(2017) : The Influence of Islamic Moral Values on the Students' Behavior in Aceh State Institute of Islamic of Lhokseumawe, DINAMIKA ILMU Vol. 17 2017 ، رقم 2 ، P-ISSN: 1411-3031, Indonesia.
- 19) Russell G. Yocum & All (2014) : Exploring Spiritual Needs in the Classroom – Implications for Educators, Institute of Education Sciences, USA.
- 20) Rhode Island. Department of Education/ University of the United States of America. RIDE.
<https://www.ride.ri.gov/InstructionAssessment/Curriculum/CurriculumDefinition.aspx>
- 21) Sameh-abu-shanab.blog.com.Last visita t 24/11/2018.
- 22) Shao-Wen Su (2012). The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making. Journal of Language Teaching and Research 3 (1). DOI: 10.4304/jltr.3.1.153-158. P155.
https://www.researchgate.net/publication/268348184_The_Various_Concepts_of_Curriculum_and_the_Factors_Involved_in_Curricula-making
- 23) Talcott Parsons (1991). The social System. Published by routledge. London Vol 11. P126.
- 24) Veronica Ng (2020). Re-Designing the Architecture Curriculum Through the Lens of Graduate Capabilities. Preparing 21st Century Teachers for Teach Less, Learn More (TLLM) Pedagogies/ DOI: 10.4018/978-1-7998-1435-1.ch013. (Taylor's University, Malaysia).
<https://www.igi-global.com/chapter/re-designing-the-architecture-curriculum-through-the-lens-of-graduate-capabilities/242464>
- 25) Yasemin Kırkgöz (2018). Development and Assessment of a Foreign Language Curriculum for Primary Education in Turkey. Handbook of Research on Program Development and Assessment Methodologies in K-20 Education/ DOI: 10.4018/978-1-5225-3132-6.ch015. (Çukurova University, Turkey).
<https://www.igi-global.com/chapter/development-and-assessment-of-a-foreign-language-curriculum-for-primary-education-in-turkey/191670>

26) Wesley Edgar B (1965). Teaching Social Studies in High Schools. (D.C. Heath and company Boston).

<https://www.amazon.co.uk/Teaching-Social-Studies-High-Schools/dp/066920255X> pdf نسخة الكتاب من الموقع في صيغة

رسائل وأطروحات:

- (1) أمينة مجبر (2012)، مدى فاعلية المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، رسالة غير منشورة.
- (2) بابش عتيقة (2016)، بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات، التكيف النفسي) وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- (3) الجمهوري زوينة بنت سليم بن عيسى (2002)، فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- (4) زهراء أحمد عثمان الصادق (2009)، القيم التربوية في القصص القرآني بمدينة نبالا ولاية دارفور، أطروحة دكتوراه، تخصص الفلسفة في أصول التربية، كلية التربية قسم أصول التربية، جامعة الخرطوم، رسالة غير منشورة.
- (5) شرقي حورية (2017)، النسق القيمي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المراحل المتوسطة والثانوية دراسة ميدانية بالمدارس المتوسطة والثانوية لمدينة مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، أطروحة دكتوراه في علم النفس، تخصص دراسة الجماعات والمؤسسات، جامعة وهران2.
- (6) صفية مقدم (2005)، مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي -الطور الأول والثاني-، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، رسالة ماجستير جامعة الجزائر، رسالة غير منشورة.
- (7) صباح بطوش (2006)، وضعية تدريس التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، رسالة غير منشورة.
- (8) صليحة رحالي (2008)، القيم الدينية والسلوك المنضبط؛ الكشف الإسلامية الجزائرية أنموذجا، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع الديني، جامعة الحاج لخضر، باتنة الجزائر.

- (9) فرحاوي كمال (2012)، المعايير البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات وواقع تطبيقها في النظام التربوي الجزائري؛ دراسة ميدانية حول المردود التربوي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أطروحة دكتوراه قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، رسالة غير منشورة.
- (10) القني عبد الباسط (2016)، تحليل نوعية القيم المتضمنة في مناهج الإصلاح التربوي الجديد، دراسة تحليلية استكشافية لمنهج مادة الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.
- (11) ماجد بن سالم حميد الغامدي (2011)، فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط ، رسالة ماجستير، تخصص مناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية بالرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة غير منشورة.
- (12) معوش عبد الحميد (2011)، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفايات وعلاقتها باتجاههم نحوها، رسالة ماجستير علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
- (13) الملا بدرية (1994)، أثر برنامج متكامل بين القراءة الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- (14) مبارك فتحي يوسف (1982)، دراسة تجريبية في المنهج المتكامل؛ عمل وحدة دراسية متكاملة وتقييم أثرها في تحديد أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- (15) مسعودة عروش (2015)، التربية الإسلامية والقيم الأخلاقية في المدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير في علم الاجتماع الديني، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- (16) نعمة مهدي أحمد التجاني (2010)، أثر استخدام حزمة تعليمية من الأنشطة التعليمية الصفية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، تخصص فلسفة التربية، كلية التربية قسم تقنيات التعليم، جامعة أم درمان الإسلامية.
- (17) نعمة مهدي أحمد التجاني (2010)، أثر استخدام حزمة تعليمية مقترحة من الأنشطة التعليمية الصفية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أم درمان، أطروحة دكتوراه تخصص فلسفة التربية قسم تقنيات التعليم، جامعة أم درمان الإسلامية.
- (18) نايف مناور عرسان الرفاعي (2005)، تطوير مناهج التعليم الأساسي في ضوء المنحى التكاملي وأثره في تحصيل التلاميذ، أطروحة دكتوراه تخصص فلسفة التربية، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان الأردن.

- (1) أحسن الصيد وآخرون (2019)، كتاب اللغة العربية للمتعلم، السنة الرابعة متوسط، منشورات الشهاب، باتنة الجزائر، المعتمد من وزارة التربية الوطنية.
- (2) باجهون صالح وآخرون (2018)، كتاب التربية الإيمانية للمتعلم، السنة الرابعة متوسط، إدارة المناهج الشرعية، غرداية الجزائر، معتمد من تنسيقية المعاهد الثلاثة الحرة (الحياة، عمي سعيد، الإصلاح).
- (3) بن سرحان عبد الرحمن (د.س)، كتاب التربية التشكيلية للمتعلم، السنة الرابعة متوسط، المعتمد لدى وزارة التربية الوطنية.
- (4) بن الصغير إسماعيل وآخرون (2019)، كتاب التربية المدنية للمتعلم، السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، المعتمد من وزارة التربية الوطنية.
- (5) علي طالب عبد القادر وآخرون (2013)، كتاب الجغرافيا للمتعلم، السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، المعتمد من وزارة التربية الوطنية.
- (6) فريدة خمار وآخرون (2019)، كتاب علوم الطبيعة والحياة للمتعلم، السنة الرابعة متوسط، دار القصة، الجزائر. المعتمد لدى وزارة التربية الوطنية.
- (7) فرحاي كمال وآخرون (2019)، كتاب التربية الإسلامية للمتعلم، السنة الرابعة متوسط، منشورات الشهاب، باتنة الجزائر، المعتمد من وزارة التربية الوطنية.
- (8) يوسف مناصرية وآخرون (2014)، كتاب التاريخ للمتعلم، السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، المعتمد من وزارة التربية الوطنية.

مجلات ودوريات:

- (1) أحمد بن عبد الرحمن الجهيمي (سبتمبر 2014)، صعوبات تطبيق الأنشطة التعليمية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية - نظام المقررات - من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، العدد 3.
- (2) أبو حرب، يحيى حسين (2007)، المنهج التكاملي، مجلة رسالة التربية، سلطنة عمان، العدد 16.
- (3) الحدابي داود الجاجي، رجاء مُجَد (2009)، فعالية المنهج التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي، المؤتمر العلمي العربي السادي لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الجزء الأول، الأردن.
- (4) حامد زهران، إجلال سري (1985)، القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب، بحث ميداني في البيئتين المصرية والسعودية، مجلة المؤتمر الإسلامي لعلم النفس، القاهرة: مصر.

- (5) الخياط، عبد الكريم عبدالله (2001)، آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريب منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، المجلة التربوية، العدد 61.
- (6) خميري سارة، كنانة فوزي (ديسمبر 2018)، التقويم في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 50.
- (7) رمضان خطوط (2019)، طرائق واستراتيجيات تعلم وتعليم القيم الأخلاقية، كتاب لمجموعة مؤلفين بعنوان القيم الأخلاقية في المجتمع العربي بين التنظير والممارسة، الجزء الأول، دار الأيام، عمان: الأردن، ط 1.
- (8) رمضان خطوط (ديسمبر 2016)، تقويم الأداء في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية العدد: 11، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
- (9) سهير كامل (1992)، القيم السائدة والقيم المرغوبة لدى عينة من الأسر المصرية العائدة من المهجر، مجلة علم النفس: العدد 21، الهيئة المصرية العامة للكتاب: القاهرة.
- (10) سامح إبراهيم، عوض الله عبد الخالق (5-6 ديسمبر 2018)، مدخل التكامل في التعليم، المتغيرات العالمية المؤتمر الدولي: المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم، قسم المناهج وطرق التدريس، عدد خاص
- (11) سعود مبارك سالم البدر، سيف بدر محمد الكندي (جوان 2019)، أسباب تفوق الإناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي وأولياء أمور الطلبة، دراسة استطلاعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، مجلة روافد، العدد 01، مجلد 03.
- (12) سي محمد سعدية (جوان 2013)، الأنساق القيمية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية تيزي وزو، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، عدد 10.
- (13) شوشان زهرة، بغداد خيرة، المقاربة بالكفاءات والإرشاد المدرسي والمهني، العدد خاص (ملتقى التكوين بالكفايات في التربية) مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية، ورقلة الجزائر.
- (14) طلعت عبد الحميد (2007)، المنهج التكاملي في التعليم الأساسي، مجلة رسالة التربية، جامعة القاهرة: مصر، العدد 16.
- (15) عادل عبود الحراشة، علي مصطفى العليمات (2010)، تأثير تدريس التربية الإسلامية باستخدام التقنيات التعليمية على تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بمحافظة المفرق بالأردن، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإسرء، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية.

- 16) عبد الرحمن عبد الله المالكي، (2006)، العلاقة بين التزام التلاميذ بالسلوك الإسلامي داخل الفصل ومستوى أدائهم في مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، رسالة الخليج: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع101.
- 17) عزي الحسين، برو محمد (2018)، غرس القيم التربوية لدى تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة من خلال التنشئة المدرسية، دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ الرابعة متوسط بمدينة بوسعادة، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، العدد 11.
- 18) علي بن سعيد بن علي القحطاني (2017)، الأسس العقيدية المتضمنة في محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول والثاني بالمملكة العربية السعودية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة الرياض، العدد 22.
- 19) عدلي عزازي، إبراهيم جلهوم، عادل أبو العز، أحمد سلامة (2001)، فاعلية استخدام المدخل التكاملي في تدريس منهجي اللغة العربية والعلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد 2.
- 20) عبد الحفيظ تحريشي، الأنشطة المستخدمة في العملية التعليمية التعلمية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية – الأنشطة اللغوية للسنة الثانية ابتدائي نموذجاً-، جامعة بشار، مقال في صيغة Pdf.
- 21) عبد الرزاق بلموشي (جوان 2017)، واقع ديداكتيك علوم الطبيعة والحياة في الكتاب المدرسي الجزائري – كتاب السنة الرابعة متوسط نموذجاً-، مجلة العلوم الإنسانية، العدد السابع، جزء 2، جامعة الوادي.
- 22) محمد محمود خزعلي (01 سبتمبر 2011)، القيم التربوية في ضوء الرؤية القرآنية والحديث النبوي الشريف، منشورة بمجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – العدد الخامس والعشرون.
- 23) المعقل، عبدالله بن سعود (2001)، المنهج التكاملي، مستقبل التربية العربية، القاهرة، العدد 22.
- 24) محمد علي محمد المرضي (1991)، بعض القيم التربوية والمدرسة في إكسابها للطفل، المؤتمر السنوي العربي، الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين، ج3، 17-20 أفريل، القاهرة: مصر.
- 25) نادية يوب مصطفى الزقاي (نوفمبر 2017)، صدق التحكيم مقارنة تقويمية، مجلة التنمية البشرية، العدد 08.
- 26) نادية ببيع (2010)، دراسة تحليلية لمادتي التاريخ والتربية الإسلامية للطور الثاني من التعليم الأساسي في ضوء قوائم اختيار محتوى المنهج الحديث دراسة مقارنة، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، الجزائر، المجلد 03، العدد 05.
- 27) الطيطي، محمد عيسى، أبو شريخ، شهر ذيب (2007)، المنهاج التكاملي، كلية التربية، جامعة أم القرى (مطبوعة جامعية)
- 28) ناجية بوشاللق (2006)، النماذج السلوكية وفعالية عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 24، جامعة منتوري.

- (29) يقين، تحسين (آذار 2004)، التربية المعلوماتية والتعلم الفعال، مجلة رؤية، السنة الثالثة، العدد 28.
- (30) أبو حرب، يحيى حسين (2007)، المنهج التكاملي، مجلة رسالة التربية، سلطنة عمان، العدد 16.

وثائق تربوية:

- (1) اللجنة الوطنية للمناهج (2009)، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، طبعة 2016، وثيقة رسمية.
- (2) لجنة من الأساتذة (2012)، وثيقة الأسس والغايات التربوية لمناهج المعاهد الثلاثة "الحياة، عمي سعيد، الإصلاح"، مصادق عليها ومعتمدة من مديري المعاهد.
- (3) لجنة تألف مناهج التربية الإيمانية (2018)، دليل الأستاذ إلى كتاب التربية الإيمانية، السنة الرابعة متوسط، إدارة المناهج الشرعية.
- (4) اللجنة الوطنية للمناهج (2013-2014)، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، معتمدة من وزارة التربية الوطنية.
- (5) اللجنة الوطنية للمناهج (2016)، النسخة المكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008، معتمد من وزارة التربية الوطنية.
- (6) سلسلة موعذك التربوي، العدد 02، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر.
- (7) مخطط بناء التعليمات لمستوى السنة الرابعة متوسط (2018-2019)، المعتمد من وزارة التربية الوطنية.
- (8) باجهون صالح وآخرون (2012)، وثيقة تعريفية بمنهاج التربية الإيمانية، مؤسسة الشيخ عمي سعيد.
- (9) خيرى وناس، بوصنبورة عبد الحميد (2007)، التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.
- (10) غادة صالح الديان، نورة عبد الله المحيا (2018)، المنهج التكاملي، ورقة علمية مقدمة ضمن متطلبات مقرر الاتجاهات الحديثة في المناهج، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- (11) فريد حاجي (2005)، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعذك التربوي، العدد 17، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر.
- (12) القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، النشرة الرسمية للتربية الوطنية.
- (13) مجموعة مؤلفين، دليل الأستاذ إلى الجغرافيا-التربية الإسلامية -التربية المدنية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

مواقع إلكترونية:

- (1) أبو الحسن هشام المحجوبي، وديع الراضي (أفريل 2013)، الفرق بين الإيمان والإسلام في الشرع والعبادة في

- (2) اويس عثمان (20 سبتمبر 2020)، الاهتمام بالتربية الإيمانية.. من هنا نبدأ، موقع بصائر تربية. <https://basaer-online.com>
- (3) بان حميد فرحان الراوي، أسماء قاسم شريف (10-14/05/2014)، التربية الإيمانية والأخلاقية من سيرة يوسف عليه السلام، المؤتمر القرآني الرابع، الشباب ومستقبل الأمة، جمعية المحافظة على القرآن الكريم، المملكة الأردنية الهاشمية. https://www.researchgate.net/publication/330934243_altrbyt_alaymany_t_walakhlaq_yt_mn_syrt_sydna_ywsf_lyh_alislam
- (4) خالد حسين أبو عمشة (2015)، المنهج.. مفهومه وأساسه العامة، 2020/08/15، 22:00. <https://www.alukah.net/social/0/88813>
- (5) حناني جواد، نظريات التعلم، شبكة الألوكة 10/09/2020، 11:30، <https://www.alukah.net/web/hanafijawad/11195> / موقع صاحب الكتاب ضمن شبكة الألوكة، الكتاب في نسخة word.
- (6) خالد أوعبو (الثلاثاء 27 مارس 2018 - 03:27)، المنهاج القيمي نحو رؤية جديدة لإدماج القيم بالمنظومة التربوية، 2020/05/20، 20:30. <https://www.hespress.com/opinions/385975.html> موقع هاسبريس.
- (7) شريف عبد العزيز الزهيري (سبتمبر 2018)، التربية الإيمانية للطفل، 2018/10/18، 19:00. <https://www.alukah.net/social/0/129191>
- (8) سعيد بن محمد آل ثابت (مارس 2016)، التربية الإيمانية للمراهقين، كتاب إلكتروني، شبكة الألوكة. <https://ar.islamway.net/book/22560>
- (9) صفحة في الشبكة الاجتماعية خاصة بأساتذة علم النفس 20 أوت 1955، جامعة سكيكدة. <https://www.facebook.com/361387291250521/posts/367641747291742>
- (10) عبد الله بن صالح القصير (ماي 2016)، تعريف الإيمان بالله لغة واصطلاحاً، 2018/10/18، 19:00. <https://www.alukah.net/sharia/0/102420>
- (11) فريق عمل الموقع (جانفي 2010)، الفرق بين الإيمان والإسلام، 2018/05/28، 09:30. <https://knowingallah.com/ar/articles>
- (12) مبارك فتحي يوسف، تطوير المناهج: رؤية معاصرة، موقع المنهل - عرض صفحات من الكتاب. 2018/05/23، 06:15. <https://books.google.dz/books?id=JWsrDAAAQBAJ&pg=PA319&lpg=PA319&dq>

- (13) موقع تعليم جديد "أخبار وأفكار تقنيات التعليم" النظرية البنائية. <https://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le-constructivisme> 05/09/2020 17:30
- (14) موقع عمران، المقومات الإيمانية "الإيمان بوصلة الحضارة الرشيدة"، 2020/09/18، 17:00. [/https://omran.org/ar](https://omran.org/ar)
- (15) مصعب أبوبكر، الاختبارات المعلمية واللامعلمية، 10 سبتمبر 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=g0N8h69SshA&t=2s>
- (16) النور محمد أحمد (ماي 2018)، تعريف الإيمان بالله لغة واصطلاحاً، 2018/10/18. 19:00. [/https://www.alukah.net/sharia/0/102420](https://www.alukah.net/sharia/0/102420)
- (17) ياسر سيد (2019)، اللامدرسية (التمدرس المنزلي)، صحيفة المعرفة خير رفيق، الصادرة يوم 30 مارس 2019. <https://ymowad.blogspot.com/2019/03/de-schooling.html>

الملاحق

ملحق رقم "01" توصيف مناهج عينة الدراسة

معلومات عامة	تربية إسلامية	تربية مدنية	تاريخ	جغرافيا	تربية إيمانية	لغة عربية	علوم الطبيعة والحياة	التربية التشكيلية	المجموع العام
رقم الطبعة	01	01	01	01	01	01	01	//	//
سنة النشر	2019	2019	2014	2013	2018	2019	2019	2019	//
الاعتماد	وزارة التربية الوطنية	وزارة التربية الوطنية	وزارة التربية الوطنية	وزارة التربية الوطنية	تنسيقية المعاهد الثلاثة	وزارة التربية الوطنية	وزارة التربية الوطنية	وزارة التربية الوطنية	//
الناشر	الشهاب	الديوان الوطني	الديوان الوطني	الديوان الوطني	الاستقامة للمناهج الشرعية	دار الشهاب	القصة	//	//
مكان الطباعة	باتنة	الجزائر	الجزائر	الجزائر	الجزائر	باتنة	الجزائر	//	//
طبيعة الوثيقة	كتاب مستقل	كتاب مستقل	كتاب مستقل	كتاب مستقل	كتاب مستقل	كتاب مستقل	كتاب مستقل	مخطط ومذكرة	//
عدد الصفحات	84	80	176	144	120	166	228	64	1136
عدد المحاور	03	03	03	03	04	08	03	02	24
عدد المواضيع	13	09	12	12	11	24	13	11	98
مقاربة تأليف المادة	الكفاءات	الكفاءات	الكفاءات	الكفاءات	البنائية	الكفاءات	الكفاءات	الكفاءات	//
عناصر الدرس	-السند -المركبة	-مدخل الميدان -سيرورة المركبة	-مدخل الوحدة التعليمية	-بداية الوحدة التعليمية	-أهداف الدرس -أقسامه	موارد: *النصوص	-افتتاحية المقطع التعليمي	-وضعية انطلاق معرفية	

	-أناقش -أستنتج -ألخص وأثبت تعليماتي -أطبق -أقوم تعلماتي	-نشاط إدماجي جزئي -نشاط تقويمي جزئي	-وضعية تعليمية -نشاط إدماجي -نشاط تقويمي -نافذة على	-إشكالية الوضعية التعليمية -نشاط التقويم الخاص بالوضعية	-أفكر وأتأمل -مدخل للبحث والاكتشاف -الاستزادة والتحصيل -قاموس المصطلحات -التلخيص والتذكر -الاستثمار والتقويم	*الأنماط *الظواهر اللغوية تتضمن الآتي: -أفهم ما أسمع وأنتج -أفهم ما أقرأ وأناقش -أنتج كتابيا	-تذكير بالمواد المعرفية والمنهجية ذات العلاقة بالمقطع -وضعية الانطلاق للمقطع البيداغوجي -وضعية التعلم باستعمال السندات -حصيلة التعلم المحققة	-وضعية تجريبية استكشافية -وضعية توظيفية إدماجية -وضعية تحصيلية تقويمية	
عدد أنشطة التعلم	70	27	68	96	61	120	168	45	523
عدد أنشطة التقويم الجزئي	13	08	22	41	44	48	56	33	225
عدد أنشطة التقويم ميدان	//	11	11	//	//	//	//	//	28
عدد أنشطة الإدماج الجزئي / التكويني	13	11	//	//	03	14	//	//	48
عدد وضعيات إدماج ميدان	03	12	10	19	//	07	16	03	54

الملحق رقم "02" الأنشطة المُحدَّدة للتحليل

تحديد كل من المادة والمحور والدرس والنشاط المقصود بالدراسة

المادة	المحور أو المقطع	الدرس	النشاط التعليمي	الصفحة
التربية الإسلامية	المقطع الأول	الحج أحكامه وحكمه	أتعرف على الحج (أناقش وأستنتج)	21
			كلفكم أستاذكم (أطبق)	24
			للمجتمع الجزائري (أطبق)	25
		من أدابي وأخلاقي في أسرتي	أتعرف على أدابي (أناقش وأستنتج)	28
			كيف ألزم بهذه الآداب (أناقش)	30
			حضر خطابا قصيرا (أطبق)	30
		مواقف وعبر من حياة أولي العزم من الرسل	أتعرف على أولي العزم (أناقش وأستنتج)	33
			أقتدي بهداهم (أناقش وأستنتج)	35
			أعرض عل زملائك (أطبق)	35
	المقطع الثاني	مقومات دين الإسلام (حديث جبريل)	أشرح الحديث (أناقش وأستنتج)	40
			أهتدي وأستدل (أناقش وأستنتج)	42
			اذكر ثلاث فوائد (أطبق)	43
		صلة الرحم	كيف أصل رحي (أناقش وأستنتج)	55
			ألزم بصلة الرحم (أناقش وأستنتج)	56
			اكتب فقرة (أطبق)	57
السيرة النبوية من الفتح إلى الوفاة		أتعرف على الأحداث (أناقش وأتعرف)	60	
		لخص في فقرة (أطبق)	63	
		أقتدي بالرسول (أناقش وأستنتج)	64	
المقطع الثالث	من كبائر الذنوب عقوق الوالدين	أشرح الحديث (أناقش وأستنتج)	70	
		أهتدي وأستدل (أناقش وأستنتج)	71	
		بيّن من خلال (أطبق)	72	
	حسن الجوار	أتعرف على (أناقش وأستنتج)	74	
		بيّن في جدول (أطبق)	76	
		ألزم بحسن الجوار (أناقش وأستنتج)	76	
	مواقف ودروس من سيرة الخلفاء	استخلص الصفات (أطبق)	81	

81	أعتبر من مواقف (أناقش وأستنتج)	الراشدين		
82	كيف نقندي (أطبق)			
13	أهمية طلب العلم ووجوبه (للبحث والاكتشاف)	غاية طلب العلم	مقدمة	التربية الإيمانية
15	علاقة العم بالعمل (للبحث والاكتشاف)			
16	دور طالب العلم (للبحث والاكتشاف)			
22	خصائص الكون (للبحث والاكتشاف)	حقيقة الكون	حقائق ومفاهيم	
24	الكون من خلال القرآن (للبحث والاكتشاف)			
25	واجب الإنسان تجاه الكون (للبحث والاكتشاف)			
32	طبيعة الإنسان (للبحث والاكتشاف)	حقيقة الإنسان		
34	كرامة الإنسان (للبحث والاكتشاف)			
36	مسؤولية الإنسان (للبحث والاكتشاف)			
40	حقيقة الحياة (للبحث والاكتشاف)	حقيقة الحياة والمصير		
43	حقيقة المصير (للبحث والاكتشاف)			
47	تصور خاطئ (للبحث والاكتشاف)			
53	مدخل للبحث والاكتشاف (للبحث والاكتشاف)	المحكم والمتشابه	تنزيه الله تعالى	
53	تعريف المحكم والمتشابه (للبحث والاكتشاف)			
54	واجب المسلم تجاه (للبحث والاكتشاف)			
61	أسس تنزيه الله تعالى (للبحث والاكتشاف)	تنزيه الله تعالى		
62	من تنزيه الله تعالى (للبحث والاكتشاف)			
64	خطورة عدم التنزيه (للبحث والاكتشاف)			
78	بيان الله تعالى لوعوده (للبحث والاكتشاف)	صدق وعد الله تعالى		
80	صدق الوعد (للبحث والاكتشاف)			
81	خطورة القول بخلف الوعد (للبحث والاكتشاف)			

88	لماذا الأمر والنهي (للبحث والاكتشاف)	الأمر والنهي	العلاقات الإنسانية	
90	مواصفات الأمر والمأمور (للبحث والاكتشاف)			
94	خطورة عدم الأمر والنهي (للبحث والاكتشاف)			
101	الغاية من الولاية والبراءة (للبحث والاكتشاف)	الولاية والبراءة		
105	طرق ثبوت (للبحث والاكتشاف)			
106	تصورات خاطئة (للبحث والاكتشاف)			
112	المؤمن عنصر خير وتوافق (للبحث والاكتشاف)	علاقة الفرد المؤمن بغيره		
113	علاقة المؤمن بأخيه الإنسان (للبحث والاكتشاف)			
117	الاختلاف المشروع والاختلاف المحذور (للبحث والاكتشاف)			
13	لاحظ السندات واستنتج مزايا الطرق البديلة لحل الخلافات	الصلح مبدأ اجتماعي وحضاري	الحياة الجماعية	التربية المدنية
15	استثمر السندات واستخلص دور الصلح في تكريس قيم السلم والأمن			
19	استثمر السندات في بناء مفهوم التدرج في التقاضي			
23	لاحظ السندات ترجم أو حوّل المخطط المنجز إلى تقرير لأهم المراحل التي تمر بها الدعوى القضائية	دور مؤسسات القضاء في الاستقرار والسلم		
27	أدرس السندات واستنتج دور مؤسسات القضاء في حماية المجتمع			
31	استثمر السندات واستخلص شروط المحاكمة العادلة			
37	لاحظ السندات وصنف حقوق الإنسان	النصوص المرجعية لحقوق	الحياة المدنية	

	الواردة فيها	الإنسان والمنظمات الإنسانية		
43	تأمل السندات واستخلص أهمية الحقوق في بناء شخصية الطفل			
47	استثمر السندات لتبرهن أن المرأة شريك أساسي في مجالات التنمية			
51	استخلص من السندات العلاقة بين معرفة القانون وأداء الواجبات	دور المجتمع في تكريس الحقوق بأداء الواجبات		
53	استثمر السندات لاستنتاج أبرز المهام الوطنية التي تقوم بها الأحزاب والنقابات			
55	استثمر السندات في إعداد فقرة حول ظروف نشأة الهلال الأحمر الجزائري	السلوك السوي		
57	لاحظ السندات واستنتج دور الهلال الأحمر الجزائري في إحقاق الحق			
63	لاحظ السندات واستنتج مكانة الدستور في هرم القوانين	الدستور أول مصدر للتشريع	الحياة الديمقراطية ومؤسسات الجمهورية	
65	لاحظ السندات واستخلص دور الدستور في تنظيم شؤون الدولة			
67	لاحظ السندات وصنف الحقوق والواجبات التي تضمنتها			
69	لاحظ السندات ووضح دور الدستور في تأسيس وتنظيم مؤسسات الجمهورية	الدستور وسير مؤسسات الجمهورية		
71	لاحظ السندات واستخلص الطابع الشعبي لمؤسسات الجمهورية			
73	لاحظ السندات واستخلص دور هذه المؤسسات في حماية الدولة والمجتمع			
77	استثمر السندات لاستنتاج أهمية احترام القانون في المجتمع	احترام القانون أساس العدل والأمن		
22	مصادرة الأراضي	السياسة الاستعمارية في الجزائر	الجزائر (1870-	التاريخ
26	سياسة التنصير	وتحدد المقاومة الوطنية		

34	المقاومة السياسية والفكرية		(1953)	
50	نشاط الحركة الوطني خلال الحرب العالمية الثانية	مسار الحركة الوطنية خلال الحرب العالمية 2. 1939-1945		
52	رد الفعل الجزائري على موقف الحلفاء من بيان 1943			
54	مجازر 08 ماي 1945			
56	الخارطة السياسية للجزائر متمثلا في اتجاهاتها	إعادة بناء الحركة الوطنية عقب الحرب العالمية 2		
60	المنظمة الخاصة			
62	الحركة الوطنية والتحرر العربي			
74	تأسيس اللجنة الثورية للوحدة والعمل	تحضير الثورة واندلاعها	الثورة التحريرية الكبرى 1954-1962	
78	الاجتماعات السرية			
90	ردود فعل الرأي العام الدولي			
94	النتائج والانعكاسات	انتشار الثورة وتنظيمها بين 54-56		
97	مؤتمر الصومام ومرحلة التنظيم المؤسسي			
104	التنظيم الجماهيري			
128	الحل السلمي بين الجانب الفرنسي والجزائري	المفاوضات الجزائرية واستعادة السيادة الوطنية		
132	أوضاع الجزائر غداة الاستقلال			
134	الاختيارات الكبرى لإعادة الدولة الجزائرية			
148	أسس السياسة الخارجية	القضايا الدولية من خلال موثيق الثورة التحريرية والدولة الجزائرية	الجزائر والقضايا الدولية	
149	كيف نسير نشاطنا الدولي			
152	الجزائر ومنظمة الأمم المتحدة	الجزائر والمنظمات الدولية الأهمية الإقليمية والاقتصادية		
154	الجزائر ومنظمة الوحدة الإفريقية			
161	الجزائر ومنظمة المؤتمر الإسلامي			
166	موقف الجزائر من النظام الدولي الجديد	الجزائر وبوادر النظام الدولي الجديد		
10	الموقع الفلكي	الموقع الفلكي والجغرافي والمساحة والأبعاد	الموقع والخصائص الطبيعية في	الجغرافيا
10	الموقع الجغرافي			
11	المساحة والأبعاد			

19	السلاسل الجبلية	السلاسل الجبلية	الجزائر	
21	السهول	السهول		
24	الصحراء	الصحراء		
28	العوامل المؤثرة في مناخ الجزائر	المناخ وخصائصه		
32	المياه في الجزائر	المياه		
33	الأقاليم النباتية في الجزائر	الغطاء النباتي		
40	مراحل التعمير في الجزائر	التعمير	السكان والتنمية	
41	مرحل تطور عدد السكان	العوامل المتحركة	في الجزائر	
46	توزيع السكان			
57	الإمكانات الزراعية	الموارد الطبيعية		
59	الطاقة والمعادن	الموارد المتجددة وغير المتجددة		
65	الطاقة الشمسية			
73	المخطط الوطني للتنمية الفلاحية والريفية	التنمية: الفلاحة، الخدمات		
87	استراتيجية التنمية في المواصلات	المتغيرات الاقتصادية		
95	المتغيرات الاقتصادية			
104	الجفاف	الجفاف، الانجراف، التصحر	مشاكل البيئة	
105	الانجراف		والكوارث	
106	التصحر		الطبيعية في	
115	أثر النفايات على صحة الإنسان والبيئة	الزلازل، الفيضانات	الجزائر	
124	آثار الزلازل في الجزائر			
128	آثار الفيضانات			
132	خطر الجراد	الجراد		
10	أبرز تجريبيا التحولات التي تطرأ على إحدى مكونات الخبز	تحولات الأغذية خلال الهضم	التغذية عند الإنسان	علوم الطبيعة والحياة
11	أبرز التحولات التي تطرأ على غذاء الخبز في مستويات أخرى للأنبوب الهضمي			
13	أبين المعنى البيولوجي للهضم			
24	أبين دور الدم	نقل المغذيات في العضوية		
26	أحدد مسار نقل المغذيات وثنائي الأوكسجين			

	في العضوية			
39	أُتعرّف على عواقب السلوكيات الغذائية غير الصحية	التوازن الغذائي		
41	أوظف المبادئ الأساسية للتغذية المتوازنة			
58	أحلل حركة إرادية	الحركة الإرادية والفعل اللاإرادي	التنسيق الوظيفي في العضوية	
60	أُميّز خصوصيات الحركة اللاإرادية	الحركي		
64	أبيّن تأثيرات مختلف المواد المخدرة وعواقبها	اختلال الاتصال العصبي		
69	أُتعرّف على الحواجز الطبيعية التي تستعملها العضوية لحماية نفسها من الأجسام الغريبة	الاستجابة المناعية		
71	أظهر مميّزات الخط الدفاعي الثاني للعضوية			
75	أبيّن قدرة العضوية على تمييز الذات واللاذات			
90	أصف مراحل تشكّل الأمشاج الذكرية	من تشكّل الأمشاج إلى الإلقاح	انتقال الصفات الوراثية	
92	أُميّز مراحل تشكّل الأمشاج الأنثوية			
98	أبيّن دور الإلقاح في ضمان استمرارية النوع			
103	أُميّز بين صفات الفرد	دعامة انتقال الصفات الوراثية		
105	أبيّن مقر المعلومة الوراثية			
107	أحدّد الدعامة الوراثية على مستوى النواة			
110	أُتعرّف على بعض الاختلالات الكروموزومية	الاختلالات الوراثية		
112	أحدّد أسباب بعض الأمراض الوراثية			
115	أبيّن خطورة الزواج بين ذوي القرابة			
08	ثري الحرب	قضايا اجتماعية	الفصل الأول	اللغة العربية
10	ذكرى وندم			
16	الضحية والمحتال			
22	سائل			
28	ثقافة الصورة	الإعلام والمجتمع		
30	الصحافة والأمة			
36	أسرى الشاشات			
42	تلك الصحافة			
48	الإنسانية ومشكلاتها	التضامن الإنساني	الفصل الثاني	

50	وكالة الأونروا			
62	من يُجِيرُ قُرَآذَ الصَّغِيرِ؟			
68	مفاخر الأجناس	شعوب العالم		
70	من معتقدات الهنود			
82	أنا الإفريقي			
88	اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي	العلم والتقدم التكنولوجي		
96	التقدم العلمي والأخلاق			
102	فضل العلم			
108	تلوث البيئة	التلوث البيئي	الفصل الثالث	
116	التوازن البيئي ومكافحة التلوث			
122	مظاهر تلوث البيئة			
128	معرض غرداية	الصناعات التقليدية		
130	سجّاد أمّي			
142	قصة الفخّار			
148	هجرة الكفاءات	المهجرة الداخلية والخارجية		
150	مهجّرون ولا عودة			
162	شوق وحنين إلى الوطن			
08	الأسلوب التكعيبي	الرسم والتلوين	الثلاثي الأول والثاني	التربية التشكيلية
14	الأسلوب التجريدي			
20	الأسلوب السريالي			
24	الأسلوب المستقبلي			
29	التباين اللوني			
34	الوحدة والتنوع			
44	الشعار المبتكر	فن التصميم	الثلاثي الثالث	
49	التصميم المعاصر			
53	الإعلام الغرافيكي			

الملحق رقم "03" القيم والمواقف حسب الميادين

مجال القيم والمواقف حسب الميادين

الميدان	مجال القيم والمواقف حسب الدليل المنهجي	القيم المستخلصة حسب المجال	القيم الخام
اللغات	الهوية الجزائرية	- إيقاظ الشعور بالانتماء إلى وطنه الجزائر وأمته. - يعتز ويقدر مكونات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها. - ينمي القيم الخلقية والدينية المستمدة من مكونات الهوية الجزائرية من خلال النصوص اللغوية. - يعتز بلغتيه الوطنيتين.	- الانتماء - الاعتزاز - التقدير - الاحترام - الوحدة - الوعي - المصير المشترك
الضمير الوطني	- يربي شعوره بالانتماء للأمة إلى مستوى الوعي (الضمير) الوطني باقتناعه بوحدة الانتماء والمصير المشترك للأفراد والمجموعات الوطنية المكونة للأمة. - يحافظ على الرموز الوطنية ويدافع عنها. - يتبنى التصرفات المرتبطة بقيم الوطن وأخلاق الأمة. - يتحلى بالأخلاق الدينية والمدنية للوطن والأمة. - يقتنع بضرورة الحفاظ والدفاع على انسجام الأمة وحدود الوطن. - يمتن الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية. - يعي قيمة المنجزات الأدبية والفكرية للأمة ومساهمتها في التراث العالمي.	- وحدة الانتماء - الوعي - المصير المشترك - المحافظة. - الأخلاق المدنية - الدفاع عن الانسجام - متانة الصلة بالتراث - الاعتزاز بالعلماء والأدباء	- المحافظة - الانسجام - التعاون - التضامن - العمل الجماعي - الصدق - المساهمة - الاستماع

		-يعتز بعلماء الأمة وأدباءها.		
المواطنة		-يتحلى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي والصدق في التعامل. -يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية. -ينتهج أساليب الاستماع والحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكالها.	التعاون التضامن العمل الجماعي الصدق في التعامل المساهمة في المجتمع الاستماع الحوار نبذ العنصرية والعنف	-الحوار -نبذ العنصرية والعنف -الفضول -الانفتاح -تقبل الاختلاف -التعايش -التواصل -فهم العصر
التفتح على العالم		-ييدي فضوله الفكري والعلمي. -يتفتح على الآداب الإقليمية والعالمية. -يتفتح على اللغات الأجنبية والثقافات الأخرى. -يتقبل الاختلاف، ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين. -يحترم ثقافات وحضارات العالم. -يجب التواصل والتبادل مع الغير. -يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.	الفضول الانفتاح على الأدب الانفتاح على اللغات تقبل الاختلاف التعايش السلمي احترام الثقافات التواصل فهم العصر	-التمثل -الرسوخ -التشبع -الاهتمام -الاستدلال -النشر -المسؤولية -العلمية
العلوم والتكنولوجيا	الهوية الجزائرية	-يتمثل التعاليم الإسلامية التي تحت على العلم والمعرفة. -يعمل على ترسيخ البعد العلمي والتكنولوجي في الثقافة الوطنية.	*التمثل بالتعاليم *ترسيخ البعد العلمي والتكنولوجي	-العقلانية -الالتزام

		-يتشبع بالموروث العلمي والتكنولوجي الوطني.		-التنمية
	الضمير الوطني	-يعتز بانتمائه للجزائر. -يهتم بالمساهمات العلمية للعلماء الجزائريين والعرب والمسلمين ويسعى إلى توسيع انتشارها والاستدلال بها. -ييدي انشغاله بالإشكاليات المطروحة في المجتمع. -يحسّ بالمسؤولية اتجاه القضايا المرتبطة بالصحة والمحيط والتوازنات الكبرى.		-التنمية المستدامة -التفكير في الأجيال -الحماية -الاطلاع -الاستفادة -التوظيف
	المواطنة	-يحترم آراء الآخرين والأطروحات ذات الطابع العلمي. -يتبنى المعايير العلمية التي تمكنه من تثمين واحترام حقوق الإنسان. -يتحلى بروح المسؤولية اتجاه المحيط والبيئة والطبيعة. -يستغل الثروات الطبيعية بوعي وعقلانية محترما المقاييس المعتمدة في الوطن. -يحافظ على الممتلكات العامة والخاصة. -يحترم الملكية الفردية. -يلتزم بقواعد العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون واحترام الحياة. -يحترم ويدافع عن مبادئ التنمية المستدامة للمحافظة على حظوظ الأجيال المقبلة.		-التثمين -الترشيد -التبني -التمسك -التنوع -الاكتشاف -التطوير -المشاركة -الفعالية -احترام الغير -المبادرة -التصرف بوعي
				*التشبع الاعتزاز بالانتماء الاهتمام الاستدلال النشر الانشغال المسؤولية الصحية احترام الآراء الطرح العلمي تبنى المعايير العلمية روح المسؤولية الوعي والعقلانية في استغلال الثروات الطبيعية -المحافظة على العام والخاص -احترام الملكية الفردية -الالتزام بالقواعد والتنظيمات -التضامن -التعاون -احترام الحياة

	التفتح على العالم	-يعزز قيمة الوطنية بمدىها بالقيم المتعلقة بحقوق الإنسان وحماية البيئة والأرض على المستوى العالمي. -يطلع على التراث العالمي ويستفيد من الاكتشافات العلمية. -يستعمل الترميز العالمي. -يقبل على استعمال الوسائل العصرية والتكنولوجية فيما يضمن التنمية المستدامة. -يثمن في مسعى تدريجي ثقافة مجتمع المعرفة ويتبنى قواعد استهلاك مناسبة.	-التنمية المستدامة -التفكير في الأجيال	-انتهاج أساليب الانفتاح -المسايرة -التعامل السلمي -حسن التصرف -العقلانية -التدرج -التفكير النقدي -الاستقراء -الموضوعية -التشبع بالمعالم
العلوم الإنسانية والاجتماعية	الهوية الجزائرية	-يحترم المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية، ويتبنى مواقف وسلوكات إيجابية إزاءها. -يتمسك بمكونات الهوية ومقومات الشخصية الوطنية. -ينمي الوعي بالهوية الوطنية من خلال التعرف على التنوع الثقافي واكتشاف تجذره التاريخي والجغرافي والاجتماعي.	-احترام المبادئ -تبني مواقف وسلوكات -التمسك -تنمية الوعي -التعرف على التنوع -اكتشاف الجذور التاريخية والجغرافية والاجتماعية	-إدراك التنوع -بعث الحياة الثقافية -التمسك بالموثوث -إدراك أهمية المنتج -تقبل الثقافات
	الضمير	-يتعرف ويحترم المؤسسات والرموز الوطنية ويلتزم بحمايتها والدفاع عنها.	-الاحترام	

	الوطني	-يعتز بالانتماء إلى الوطن ويتفاني في الحفاظ على وحدته. -يقدر أهمية التراث المادي والتاريخي والجغرافي والثقافي والديني للأمة ويعمل على حمايته وتطويره. -يتمن ويقوي تماسكه بوطنه ومجتمعه.	-الالتزام -الحماية -التقدير -التطوير -التمسك بالوطن والمجتمع
	المواطنة	-يشارك بفعالية في الحياة الديمقراطية. -يتحلى بروح المسؤولية. -يحترم الغير. -يتحلى بروح المبادرة وروح التضامن. -يقدر إطار الحياة ويتصرف بوعي فيما يخص حماية المحيط والبيئة. -ينتهج أساليب الحوار في معاملاته مع الآخرين وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكالهما.	-المشاركة -الفعالية -التحلي بروح المسؤولية -احترام الغير -المبادرة -التضامن -التصرف بوعي -انتهاج أساليب الحوار -نبذ العنصرية والعنف
	التفتح على العالم	-يقدر مكانة الجزائر في المحافل الدولية. -يتفتح على الحضارات والثقافات الأخرى بما يمكنه من فهم ومسايرة عصره. -يقدر دور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في تسيير شؤون العالم ويعي علاقتها بالحياة الوطنية تأثيرا وتأثرا، يتقبل الاختلاف وثقافات الشعوب الأخرى والعيش مع الآخرين، ويعمل على التواصل والتعامل السلمي معها.	-التقدير -الانفتاح -فهم العصر -المسايرة -تقدير المؤسسات

		- يستفيد من تجارب المجتمعات الإنسانية ويستخلص منها الدروس والعبر بما يمكنه من فهم عصره وحسن التصرف فيه. - يكتسب الأنماط الفكرية التي تسمح له بعقلنة النشاطات والتجارب الإنسانية في فائدة مجتمعه ومجتمعات أخرى. - يكتسب من المواد الاجتماعية ثقافة تمكنه من المساهمة في تسيير أزمات وحل مشكلات في محيطه الاجتماعي. - يفهم الأسس والقواعد المنظمة لمواد العلوم الاجتماعية. - يبني المفاهيم الخاصة بالمواد الاجتماعية بشكل تدريجي (الأولية منها والتصنيفية الارتباطية). - يقرأ النصوص ويستقرئ السندات الأخرى ليستخلص منها ما يمكنه من بناء المعرفة. - يمارس الفكر النقدي ويصدر أحكاما موضوعية. - يتعرف على امتدادات مكتسباته من المواد الاجتماعية في المحيط الاجتماعي. - يتعلم التاريخ الوطني بمختلف مراحله. - يحلل السندات بما فيها النصوص ليستخلص منها النتائج المنتظرة.		
	الفنون والرياضة البدنية	- يعزز الانتماء إلى الهوية الجزائرية بالتشبع بالمعالم الثقافية والفنية والموسيقية والرياضية والوطنية. - ينمي الوعي بالهوية الثقافية الوطنية من خلال إدراك التنوع الثقافي للأمة الجزائرية وتجذره التاريخي والجغرافي والاجتماعي.	الهوية الجزائرية	
		- الانتماء - التشبع بالمعالم - الوعي بالهوية - إدراك التنوع	الضمير الوطني	

		-يعتبر بتراته الفني والثقافي ويحافظ عليه ويحميه.	-الاعتزاز بالتراث -المحافظة -الحماية
	المواطنة	-ينمي مواقف وسلوكيات تساهم في جمال البيئة الطبيعية والحضرية وحمايتها، وفي بعث الحياة الثقافية، والتمسك بالميراث والتراث الثقافي والحضاري.	-المساهمة -الحماية -بعث الحياة الثقافية -التمسك بالموروث
	التفتح على العالم	-يدرك الأهمية الحضارية للمنتوج الثقافي والفني ومدى مساهمته في إثراء التراث العالمي. -يتقبل ثقافات الشعوب الأخرى، ويعمل على التواصل والتعامل معها.	-إدراك أهمية المنتوج -تقبل الثقافات -التواصل والتعامل

الملحق رقم "04" التصنيف الأولي للقيم المخطط لها في المناهج

التصنيف الأولي للقيم المخطط لها في المناهج

القيم الختام من المناهج	تصنيف القيم حسب المجالات	القيم النهائية الشاملة
التمثل، النشر، المحافظة، الاستسلام، الرضا، المراقبة، الخشية، الالتجاء، الدعاء، التوكل، الاعتماد، الطمأنينة، الراحة.	قيم إيمانية	المحافظة والامتثال الاقتناع والدعوة الاستسلام والرضا المراقبة والخشية الالتجاء والدعاء التوكل والاعتماد الطمأنينة والراحة
التعاون، التضامن، العمل الجماعي، المساهمة، الفعالية، المشاركة، التمسك.	قيم اجتماعية	التضامن والتآزر التعاون والمساهمة التمسك والفعالية العمل الجماعي والمشاركة الحلم والتسامح العدل واليقظة التعاون والتكافل
التشبع، النظافة، الذوق الفني، الانتقاء، الإبداع.	قيم جمالية	التشبع النظافة السلامة العامة الذوق الفني الانتقاء والإبداع
العقلانية، التدرج، التفكير النقدي، الاستقراء، الموضوعية، الاكتشاف، التطوير، انتهاج أساليب، التصرف بوعي، المبادرة، الاستفادة، التوظيف، الترشيح، الاطلاع، العلمية، الفضول، الاستدلال، الرسوخ، التبنّي، التثمين.	قيم نظرية	العقلانية والموضوعية التدرج والاستقراء التفكير النقدي والاستدلال التوظيف والتصرف بوعي

المبادرة والاكتشاف الفضول والاطلاع الترشيد والتطوير الرسوخ والتبني الاستفادة والتممين		
التقدير والاهتمام الحوار والاستماع الاحترام والالتزام الصدق والأمانة	قيم أخلاقية	التقدير، الاحترام، الصدق، الحوار، الاستماع، الاهتمام، الالتزام.
التنمية المستدامة إدراك أهمية المنتج التنمية والتفكير في الأجيال احترام الملكية العامة والفردية	قيم اقتصادية	التنمية المستدامة، إدراك أهمية المنتج، التنمية، التفكير في الأجيال
التشبع بالتراث والتمسك به إدراك التنوع واحترام الغير بعث الحياة الثقافية وتقبل الثقافات التنوع والتعايش الانفتاح وتقبل الاختلاف التواصل ونبد العنصرية والعنف فهم العصر والانسجام الحماية والصيانة	قيم إنسانية	التشبع بالمعالم، إدراك التنوع، بعث الحياة الثقافية، التمسك بالموروث، تقبل الثقافات، احترام الغير، الانفتاح، التنوع، ، تقبل الاختلاف، التعايش، التواصل، فهم العصر، نبذ العنصرية والعنف، الانسجام، الحماية.
الانتماء والاعتزاز الوعي وحسن التصرف المسايرة والتعامل السلمي المسؤولية والقيادة	قيم سياسية	الانتماء، الاعتزاز، الوحدة، الوعي، المصير المشترك، المسايرة، التعامل السلمي، حسن التصرف، المسؤولية.

الملحق رقم "05" البطاقة الأولية لتحليل محتوى القيم في المناهج التعليمية قبل التحكيم
بطاقة تحليل المحتوى

المجال	مفهوم المجال	القيمة	مفهومها
قيم إيمانية	ميل الفرد الشديد لمعرفة حقيقة ما وراء الطبيعة، ومعرفة أصل الإنسان وخالقه ومصيره، والإيمان بوجود قوة عظيمة تسيطر وتتحكم في العالم وتوجهه فيسعى باستمرار إلى معرفتها أو إلى الارتباط بها والتقرب منها	المحافظة والامتنال	تمسك المتعلم بواجباته من فرائض وسنن ونوافل إيماناً منه بتقريبه بها إلى الخالق، مع الالتزام الصارم بها في جميع الظروف والأمكنة، وتلبية لذلك دون تردد.
		الاقتناع والدعوة	أخذ المتعلم لشيءٍ والارتياح إليه على أنه الصواب والحقيقة، بالتالي إذعانه النفسي لما يجده من أدلة توجهه لعمله، إضافة لحث الآخرين على فعل الخير واجتناب الشر والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتحبيب الفضيلة والتنفير من الرذيلة، واتباع الحق ونبد الباطل.
		الاستسلام والرضا	خضوع المتعلم وإذعانه لأمر الله دون خوف أو إكراه، مع سكون القلب لما اختاره الله باعتباره الأمثل بين الخيارات.
		المراقبة والخشية	عملية رصد المتعلم لسلوكه الذاتي بصورة دائمة؛ يقينا منه باطلاع الخالق على ظاهره وباطنه، مستعينا في ذلك بانجماع وانقباض وسكون للجوارح، وسكينة وخضوعاً وتألماً للقلب.
		الالتجاء والدعاء	قصد المتعلم لله والاحتفاء به شعوراً بالضعف والهوان أمام عظمتهم، مع الخضوع والاستكانة له طلباً للعناية واستمداداً للمعونة، ورغبة فيما عنده من الخير.
		التوكل والاعتماد	صدق المتعلم في الاعتماد على الله عز وجل والثقة به والاطمئنان له، وطلب الكفاية منه وحده طمعا في الحصول على إجازة الله بعد التزامه بما أمره به ونهاه عنه.
		الطمأنينة والراحة	سكينة المتعلم لقلبه واستقراره على منهج الله تعالى، مع الشعور بالارتياح الداخلي والرضى النفسي.
قيم اجتماعية	تتضمن الاهتمام بالناس ومحبتهم ومساعدتهم وخدمتهم، والنظر إليهم	التضامن والتآزر	التزام المتعلم بأداء ما يقصّر الآخر في أدائه، يشمل ذلك الجانب المادي أو الروحي أو السياسي أو الاقتصادي.. أي تقديم المساعدة للآخر عند الحاجة إليها، كما يمكن أن يكون تبادلياً مكملًا لنقص كل طرف ليصبح تعاضداً وترابطاً.

	نظرة إيجابية كغايات لا وسائل لتحقيق أهداف شخصية، وتجسد نمط التلميذ ذا الاهتمامات الاجتماعية	التعاون والمساهمة	العمل المشترك للمتعلم في صالح الأعضاء والاستغناء عن الوسيط، مع تشجيعه لكل عضو في المجموعة للإسعاف أو المساندة بالطريقة التي له قدرة فيها.
		التمسك والفعالية	تأثير المتعلم وقدرته على إحداث أثر قوي في الواقع جراء اتباع برنامج معين، مع مجابهة التحديات والعقبات في سبيل تحقيق الموضوع دون ملل أو استسلام.
		العمل الجماعي والمشاركة	المخالطة والمقاسمة الإيجابية للمتعلم سواء في التخطيط أو العمل أو النتائج؛ في مجهود تعاوني لأفراد مجموعة أو فريق لتحقيق هدف مشترك؛ حيث لا يتحقق هذا إلا في بيئة اجتماعية تشاركية يعتقد الأفراد فيها أنّ عملهم مع بعضهم هو من أجل الحصول على نتائج أفضل مما إذا قاموا بجهودهم بشكل منفصل.
		الحلم والتسامح	تنازل المتعلم عن حقوقه الشخصية بالسماحة وسعة الصدر ابتغاء المقصد؛ سمو بالنفس إلى آفاق الحلم والسماحة، تخلقاً بأخلاق الله وتلطفاً بمن هم تحت يده وقدرته، ليتحمل في ذلك إساءات وأخطاء منهم رغم قدرته على الرد عليها بغلظة.
	العدل واليقظة		بسط المتعلم للحقوق الواجبة مع تسوية المستحقين في حقوقهم؛ بإعطاء كل ذي حق حقه، شرط تجسيد ذلك مع الذات؛ أي "إعطاء الواجب الذاتي وأخذه"، والحرص والتنبه تجاه كل من يريد مساساً بدائرة الذات أو بيئة العمل أو الوطن.
قيم جمالية	تعبير عن الاهتمام بالجمال وبالشكل وبالتناسق، وتجسد نمط التلميذ ذا الاهتمامات الفنية والجمالية	التشبع	اقتناع المتعلم بموضوع معين بعد استيفائه واستيعابه، أي الإحاطة به من كل الجوانب مع ميل إيجابي تجاهه.
		النظافة	نقاء المتعلم من الدنس والأوساخ؛ باتباع منهج مستمر ودائم في ذلك، سواء تجاه تعلق بالحيط أو الجسد.
		السلامة العامة	تفاعل المتعلم مع مجموعة الإجراءات والقواعد والنظم التشريعية التي تهدف الحفاظ على الإنسان من خطر الإصابة، مع الحفاظ على الممتلكات من خطر التلف والضياع "حقوق الأفراد بصورة عامة".
		الدوق الفني	إدراك المتعلم أو وعيه الموهف الذي يستدعي التّفاد إلى أعماق العمل الفنيّ مع الاستمتاع به وتقدير قيمته، فمنها ما هو تصويري أو تشكيلي.. وذلك في إطار مرجعية آداب السلوك التي تقتضي معرفة ما هو لائق أو مناسب في الموقف

		الاجتماعي، وبهذا يتحقق لديه درجة التأمل في بديع خلق الله سبحانه.
	الانتقاء والإبداع	عملية اختيار المتعلم الدقيق للأشياء أو المواضيع حسب الحاجة إليها وإحاطتها لذلك الموقف، ويتأثر ذلك بالتصرف المنظم أو الفسيفسائي حتى يأخذ صورة جديدة لها أثر على حواس المستقبل.
قيم نظرية	العقلانية والموضوعية	تصرف المتعلم بروية بعد فهم الأمر على حقيقته، والابتعاد عن الانسياق وراء سطحية الأمور والمواقف... ويصل الإنسان إلى ذلك بالتجرد المطلق عن الذات ووضع الموضوع محل الشك والاختبار.
	التدرج والاستقراء	تتبع المتعلم لأجزاء موضوع معين مع تحديده في خطوات متسلسلة، بما نصل إلى النتيجة الكلية بعد استيفاء جميع الجزئيات وحصرها.
	التفكير النقدي والاستدلال	فحص المادة بكفاءة وفعالية في ضوء الشواهد التي تؤدّيها والحقائق المتصلة بها؛ بدلاً من الحكم عليها بالقبول أو الرفض أو الاستحسان أو الاستهجان؛ من النتائج مباشرة، بالتالي توظيف العقل في دراسة الحجة والدليل والبراهين في الإثبات.
	التوظيف والتصرف بوعي	استخدام المتعلم للموضوع أو المنهج أو الطريقة أوو الأداة في مواقف الحياة المختلفة وإشكالاتها، مع الإحاطة والفهم أثناء أداء تلك المهمة بما يتناسب وقدرات المتعلم في تلك المرحلة.
	المبادرة والاكتشاف	مسارعة المتعلم إلى فعل شيء بهدف التغيير، هذا الشيء قد تكون فكرة أو عمل أو أي شيء آخر مفيد، منها رصد ظواهر وإجراءات أو أحداث جديدة، حتى نصل إلى توفر منطق وتفسير جديد يشرح معرفة تجمعت من خلال دمج ملاحظات مع معارف مكتسبة سابقا مع خلاصة الفكر والتجارب اليومية.
	الفضول والاطلاع	رغبة المتعلم المفرطة في معرفة أمرٍ ما، مستكشفا له حتى يحصل على الإجابات والأدلة الكافية في فهمه، ويكون ذلك بدافع الاكتشاف والاطلاع.

		الترشيد والتطوير	استخدام المتعلم للتفكير بالشكل الأمثل، من خلال الاعتماد على تقنيات وإجراءات علمية دون إرهاق أو قصور، مع التغيير التدريجي في البنية العامة وأدواتها.
		الرسوخ والتبني	سعي المتعلم للتمكن والثبات في ما يدرسه من علوم متعددة؛ واتخاذها جزءاً من كيانه، يقوم بتوظيفها واستخدامها بيسر وسلاسة وعن قناعة وابتهاج.
		الاستفادة والتثمين	انتفاع المتعلم من الخبرات التي يكتسبها في بيئته، مع توظيفها في مواقف أخرى باعتبار قيمتها لديه، حتى يخرج بخبرات جديدة.
قيم أخلاقية	تشمل القيم المنبثقة من المعتقدات البشرية وتأخذ حيزاً روحياً عند الامتثال بها، وتجسد نمط التلميذ ذا الاهتمام برضى المجتمع بواسطة الامتثال لقيم معتقده	التقدير والاهتمام	تتمين المتعلم لشيء وتجليته؛ بإعطاء وزن له، مع تركيز الانتباه إليه والاعتناء به.
		الحوار والاستماع	مراجعة الكلام وتداوله بين طرفين أو أكثر، بهدف معالجة قضية من قضايا الفكر والعلم والمعرفة، يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً للطرف المتحدث، ثم تتبادل الأدوار باعتبارها عملية تبادلية.
		الاحترام والالتزام	تقدير المتعلم وعنايته والتزامه وحبه تجاه موضوع معين، بهدف مُسَاعِدَةِ الشَّخْصِ عَلَى الْحَيَاةِ كَمَا هُوَ دُونَ محاولة قبولته في قالب أو خلفية معينة، مع ملازمة الشخص والدوام معه من جهة أو القيام بعمل أو الامتناع عنه من جهة أخرى.
		الصدق والأمانة	حديث المتعلم بالحقيقة وبما هو مطابق للواقع دون تحريف أو تعديل تحت أي ظرف من الظروف، مع الاحتفاظ بأي حق لزم الفرد أدائه وحفظه ولو بعد حين، ومنه عدم التعدي على حق الغير.
قيم اقتصادية	كيفية الحصول على الثروة والتحكم فيها بفكر يميل إلى استشعار قيمة المال والتخطيط له مع الإدراك التام بالملكية الفردية والملكية الجماعية والحدود الفاصلة بينها.	التنمية المستدامة	وعي المتعلم بضرورة إشباع حاجيات الأجيال الحالية وتحقيق رفاهيتهم دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على إشباع حاجياتهم، أخذاً بعين الاعتبار تحديات الحفاظ على الأنظمة البيئية ومحدودية الموارد الطبيعية القابلة للتجدد.
		إدراك أهمية المنتج	تبصّر المتعلم بالقيمة المادية والمعنوية للمادة المصنعة محلياً؛ سواء كانت ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية... مع الافتخار والاعتزاز بها وتقديمها أمام غيرها من المواد، باعتبار الاستثمار في الأيدي التي أَوْجَدَتْهَا.
		التنمية والتفكير	التغيير الإرادي الذي يحدث للمتعليم في المجتمع "اجتماعياً، اقتصادياً، سياسياً..." للانتقال من الوضع الحالي الذي هو

		في الأجيال	فيه إلى الوضع الذي ينبغي أن يكون عليه، بهدف تطوير أحوال الآخرين وتحسينها؛ من خلال استغلال جميع الموارد والطاقات، شرط أن يقترن ذلك بالاستغلال البصير به من حيث القيمة الآنية والقيمة المستقبلية، لضمان حياة أسلم للأجيال اللاحقة.
		احترام الملكية العامة والفردية	السلوك المناسب للمتعلم تجاه العام والخاص: العام؛ ما يَتَمَتَّعُ بِهِ الْجَمِيعُ وَيَكُونُ خَاضِعاً لِسُلْطَةِ مَعَيَّنَةٍ تقوم بمتابعتهم من جميع النواحي. الخاصة؛ ما يتمتع به الفرد لذاته وله حق التصرف فيه، دون الخروج عن الإطار العام للسلطة القائمة على ذلك المجال "سلطة اقتصادية، فكرية، اجتماعية، تراثية، ثقافية..."
قيم إنسانية	مجموعة المعايير التي تعمل كموجهات للاتجاهات والسلوكات، وتعبّر عن الوجود الحقيقي للإنسان، إذ يمكن القول بأنها قيم الفطرة والاهتمام البشري، نظرا لكونها تمس أي فرد فيشعر بقيمته في إطارها	التشبع بالتراث والتمسك به	اقتناع المتعلم بموضوع معين بعد استيفائه واستيعابه، ليشكل بذلك قوة إيجابية في الحفاظ عليه والاستثمار فيه مع نبذ كل من يحاول المساس به ومسخره.
		إدراك التنوع واحترام الغير	فهم المتعلم للاختلاف بين النظم المكونة للمادة أو الروح، باعتبار ذلك تكاملا إيجابيا في استقرار الحياة وتوازنها، يتسنى بذلك تقدير الآخرين وفهمهم للوصول إلى الاستثمار المشترك لذلك التنوع.
		بعث الحياة الثقافية وتقبل الثقافات	تهييج المتعلم للحياة الثقافية وإيقاظها لحملها على أداء أدوار أمثل لها في ظل تعدد الثقافات وتنوعها، مما يستدعي الرضى بالثقافات الأخرى وحملها بطيب خاطر.
		التنوع والتعايش	إيمان المتعلم بالعيش في تَسَاكُنٍ وَتَوَافُقٍ دَاخِلِ الْمُجْتَمَعِ عَلَى الرَّغْمِ مِنَ الاختلاف والتباين بين طوائفه وفئاته وثقافته، سعيا لبلوغ بيئة آمنة يشعر فيها الجميع بالراحة وعدم التكلف.
		الانفتاح وتقبل الاختلاف	اطلاع المتعلم واستفادة مما عند الآخرين ومما يقدمه العصر من مستجدات والتكيف معها؛ شرط تقديم المنفعة بما يلائم الدين والموروث، وذلك بعيدا عن الانكفاء على الذات والانغلاق عليها.
		التواصل ونبذ	تفاعل المتعلم وتجاذبه كنظام مع أنظمة أخرى في الحياة "مرسل ومستقبل مع تبادل لذلك"، قد تكون في حالة مستقلة

		العنصرية والعنف	أو متداخلة، وتتسم بنوع من التفاهم والتحاور لأجل تحقيق المنفعة للطرفين، ويعد بلوغ ذلك أساس هجر المشكلات البينية كالتمييز العنصري والعنف.
		فهم العصر والانسجام	تمكّن المتعلم من إدراك نظم الزمن الحاضر مع أخذ تصور عميق له، ليتخذ بذلك منهج التكيف والانسجام معه بعيداً عن التضاد والمواجهة.
		الحماية والصيانة	نشاط المتعلم الهادف للحصول على أمن حقوق كافة مكونات الحياة "أفراد، بيئة، مخطوط، ثقافات..." دون أي تمييز أو تفضيل، ليتجلى ذلك في مظهر متابعة الموروث "المادي، المعنوي" بالطرق والوسائل المسخرة للترميم والحفظ.
قيم سياسية	اهتمام المراهق بالقوة والسيطرة والتحكم في ما يحيط به؛ مع السيطرة عليه وتسييره وفقاً لآرائه وتوجهاته وقناعاته.	الانتماء والاعتزاز	تمسك المتعلم وثقته بعنصر من عناصر البيئة المحيطة بالأفراد، والمحافظة على الارتباط به وجدانياً وفكرياً ومعنوياً وواقعياً، مما يدلّ على قوة الصلة التي تربط بين الفرد والشيء الذي ينتمي إليه "الوطن، العائلة، العمل..."
		الوعي وحسن التصرف	استيعاب المتعلم الشامل والدقيق لجوانب الواقع الذي تتداخل فيه المتغيرات، حتى يتم التصرف نحوها بخطة دقيقة وموجهة؛ بعيداً عن ردود الفعل والعشوائية.
		المسايرة والتعامل السلمي	مجاراة المتعلم ومرافقته للآخرين؛ بإظهار القبول بكلام الآخرين وحججهم ملاطفة، أي قبول الأشياء التي لا يوافق عليها المرء أو يعارضها أو يكرهها، بمقصد الإخاء والتآلف والانسجام والمودة والهدوء، ويتحقق ذلك باستخدام لغة الحوار والتفاهم بين الأفراد لا أن يتم فرض الآراء بالإكراه والإجبار.
		المسؤولية والقيادة	قدرة المتعلم على التأثير في أفكار الآخرين واتجاهاتهم وميولهم، مع تحمله نتائج التزاماته وقراراته واختياراته؛ الإيجابية منها والسلبية أمام الله وضميره والمجتمع.

الملحق رقم "06": قائمة أساتذة تحكيم بطاقة تحليل المحتوى

قائمة المحكمين

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص
أ.د. عواريب لخضر	أستاذ تعليم عالي	علوم التربية
أ.د. بورقيبة داود	أستاذ تعليم عالي	علوم التربية
أ.د. أولاد حيموده جمعه	أستاذ تعليم عالي	علم النفس المدرسي
أ.د. حجاج عمر	أستاذ تعليم عالي	علوم التربية
د. سعادة رشيد	أستاذ محاضر أ	علم النفس المدرسي
د. معمري حمزة	أستاذ محاضر أ	علم النفس العمل والتنظيم
د. خطارة رشيد	أستاذ محاضر ب	علوم التربية
د. الشايب خولة	أستاذ محاضر ب	علوم التربية
أ. بورورو ابراهيم	ماجستير	علوم التربية
د. باباوعمر بلحاج	دكتوراه	إدارة تربوية
أ. باعلي وسعيد خضير	ماجستير	الفقه وأصوله شريعة
أ. ناصر الناصر	//	مفتش لدى وزارة التربية الوطنية

الملحق رقم "07" البطاقة النهائية لتحليل محتوى القيم في المناهج التعليمية بعد التحكيم

بطاقة تحليل المحتوى

المجال	القيمة	مفهومها	مستوى القيمة ومؤشراتها
قيم روحية	ميل المتعلم الشديد لمعرفة حقيقة ما وراء الطبيعة، ومعرفة أصل الإنسان وخالقه ومصيره، والإيمان بوجود قوة عظيمة تسيطر وتتحكم في العالم وتوجهه فيسعى باستمرار إلى معرفتها أو إلى الارتباط بها والتقرب منها		اعتماد مستويات كراثول في تحديد
01	المحافظة والامتنان	تمسك المتعلم بواجباته من فرائض وسنن ونوافل إيماناً منه بتقريبه بها إلى الخالق، مع الالتزام المتواصل والمتناهي بها في جميع الظروف والأمكنة، وتلبية ذلك بتلقائية دون تردد أو تكلف.	مستوى القيمة، وذلك من خلال طريقة تبليغ
02	الاقتناع والدعوة	أخذ المتعلم للموضوع والارتياح إليه على أنه الصواب والحقيقة، بالتالي إيداعها النفسي لما يجده من أدلة توجهه في عمله، إضافة لحث الآخرين على فعل الخير واجتناب الشر، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتحبيب الفضيلة والتنفير من الرذيلة، واتباع الحق ونبذ الباطل.	القيمة للمتعلم أو أدائه لها، وهذه المستويات
03	الاستسلام والرضا	خضوع المتعلم وإذعانه لأمر الله وواجباته دون خوف أو إكراه، مع سكون القلب لما اختاره الله عن قناعة باعتباره الأمثل بين الخيارات.	تتمثل في:
04	المراقبة والخشية	عملية رصد المتعلم لسلوكه الذاتي بصورة دائمة؛ يقينا منه باطلاع الخالق على ظاهره وباطنه، مستعينا في ذلك بانجماع وانقباض وسكون للجوارح، وسكينة وخضوعاً وتألماً للقلب.	*الاستقبال: الوضعية التعليمية التعليمية التي
05	الالتجاء والدعاء	قصد المتعلم لله والاحتفاء به شعوراً بالضعف والهوان أمام عظمتهم، مع الخضوع والاستكانة له طلباً للعناية واستمداداً للمعونة، ورغبة فيما عنده من الخير.	ينتبه فيها المتعلم للقيمة.
06	التوكل والاعتماد	صدق المتعلم في الاعتماد على الله عز وجل والثقة به والاطمئنان له، وطلب الكفاية منه وحده طمعاً في الحصول على إجازة الله بعد التزامه بما أمره به ونهاه عنه.	*الاستجابة: الرغبة في التفاعل والمشاركة في القيمة.
07	الطمأنينة والراحة	سكينة قلب المتعلم ووجدانه واستقراره على منهج الله تعالى، مع الشعور بالارتياح الداخلي التام والرضى النفسي المتوازن.	

قيم اجتماعية	اهتمام المتعلم بالآخرين ومحبتهم ومساعدتهم وخدمتهم، والنظر إليهم نظرة إيجابية كغايات لا وسائل لتحقيق أهداف شخصية، وتجسد نمط التلميذ ذا الاهتمامات الاجتماعية	قيم اجتماعية
08	التضامن والعمل الجماعي	مخالطة المتعلم ومقاسمته الإيجابية للمواقف سواء في التخطيط أو العمل أو النتائج، يظهر ذلك في مجهود تعاوني لأفراد مجموعة أو فريق؛ بهدف تحقيق هدف مشترك، يتضمن ذلك التزاما ضمنيا للمتعلم بأداء ما يقصّر الآخر في أدائه، ويشمل ذلك جميع المواضيع " ماديا، روحيا، سياسيا، اقتصاديا".
09	المساهمة والمشاركة	استغناء المتعلم عن الوسيط في العمل إيمانا منه بأهمية ما يؤديه بنفسه، لهذا يتضمن تشجيع كل عضو في المجموعة على الإسعاف أو المساندة بالطريقة التي له قدرة فيها، حيث يتجسد ذلك في بيئة اجتماعية تشاركية يعتقد فيها المتعلمون بأن عملهم مع بعضهم هو تكامل واجب وضروري من أجل الحصول على نتائج أفضل مما إذا قاموا بمجهودهم بشكل فردي منفصل.
10	التمسك والفعالية	تأثير المتعلم وقدرته على إحداث أثر قوي في الواقع جراء اتباع برنامج معين، مع مجابهة التحديات والعقبات في سبيل تحقيق الموضوع دون ملل أو استسلام.
11	الحلم والتسامح	تنازل المتعلم عن حقوقه الشخصية باللبونة وسعة الصدر ابتغاء المقصد؛ سمو بالنفس إلى آفاق الحلم والسماحة، تخلقاً بأخلاق الرسول ﷺ "لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة" وتلطفا بمن هم تحت يده وقدرته، ليتحمل في ذلك إساءات وأخطاء منهم رغم قدرته على الرد عليها بغلظة.
قيم جمالية	اهتمام المتعلم بالجمال وحرصه على الشكل التناسق، وتجسد نمط التلميذ ذا الاهتمامات الفنية والجمالية	
12	التشبع	اقتناع المتعلم بموضوع معين بعد استيفائه واستيعابه، أي الإحاطة به من كل الجوانب مع ميل إيجابي تجاهه.
13	النظافة	نقاء المتعلم من الدنس والأوساخ؛ باتباع منهج مستمر ودائم في ذلك، سواء تجاه ما تعلق بالحيط أو الجسد.
14	السلامة العامة	تفاعل المتعلم مع مجموعة الإجراءات والقواعد والنظم التشريعية التي تهدف الحفاظ على الإنسان من خطر الإصابة، مع الحفاظ على الممتلكات من خطر التلف والضياع "حقوق الأفراد بصورة عامة".
15	الذوق الفني	إدراك المتعلم أو وعيها المرهف الذي يستدعي التّفاد إلى أعماق العمل الفنيّ مع الاستمتاع به وتقدير قيمته، فمنها ما هو تصويري أو

*التقييم: التزام المتعلم بالقيمة، نتيجة استيعابه

لها، أي الاشتراك العفوي للمتعلم في القيمة والانسحاب تجاهها.

*تنظيم القيم: بناء منظومة تفاعلية لدى

المتعلم من القيم، نتيجة دمج مجموعة متكاملة

من قيم في نشاط واحد.

*الوسم: تميز المتعلم

بقيمة عن غيرها،

نتيجة التركيز العميق

لها في نشاط معين.

***من مؤشرات ما

سبق:

تشكيلي.. وذلك في إطار مرجعية آداب السلوك التي تقتضي معرفة ما هو لائق أو مناسب في الموقف الاجتماعي، وبهذا يتحقق لديه درجة التأمل في بديع خلق الله سبحانه.		
عملية اختيار المتعلم الدقيق للأشياء أو المواضيع حسب الحاجة إليها وإحاطتها لذلك الموقف، ويتأثر ذلك بالتصرف المنظم أو الفسيفسائي حتى يأخذ صورة جديدة لها أثر على حواس المستقبل.	الانتقاء والإبداع	16
اهتمام المتعلم بالمعرفة واكتشاف الحقيقة والسعي نحو التفوق والإنجاز العلمي، وتجسد نمط التلميذ ذا الاهتمام بالمطالعة والبحث والإبداع مع تحلي سلوكه بالتفكير العلمي والموضوعية والالتزان.	قيم نظرية	
تصرف المتعلم بروية وتعقل بعد فهم الأمر على حقيقته، والابتعاد عن الانسياق وراء سطحية الأمور والمواقف... ويصل الإنسان إلى ذلك بالتجرد المطلق عن الذات ووضع الموضوع محل الشك والاختبار.	العقلانية والموضوعية	17
تتبع المتعلم لأجزاء موضوع معين مع تحديده في خطوات علمية متسلسلة، بما يصل إلى النتيجة الكلية بعد استيفاء جميع الجزئيات وحصرتها وفق منهج واضح وأدوات دقيقة.	التدرج والاستقراء	18
فحص المتعلم للمادة بكفاءة وفعالية في ضوء الشواهد التي تؤدّيها والحقائق المتصلة بها؛ بدلاً من الحكم عليها بالقبول أو الرفض أو الاستحسان أو الاستهجان النتائج مباشرة، بالتالي توظيف العقل في دراسة الحجة والدليل والبراهين في الإثبات.	التفكير النقدي والاستدلال	19
مصارعة المتعلم إلى فعل شيء بهدف التغيير، هذا الشيء قد يكون فكرة أو عمل أو أي شيء آخر مفيد، منها رصد ظواهر وإجراءات أو أحداث جديدة، حتى يصل إلى توفر منطق وتفسير جديد يشرح معرفة تجمعت من خلال دمج ملاحظات بمعارف مكتسبة سابقاً مع خلاصة الفكر والتجارب اليومية.	المبادرة والاكتشاف	20
رغبة المتعلم المفرطة في معرفة أمرٍ ما، مستكشفاً له حتى يحصل على الإجابات والأدلة الكافية في فهمه، ويكون ذلك بدافع الاكتشاف والاطلاع.	الفضول والاطلاع	21
استخدام المتعلم للتفكير بالشكل الأمثل، من خلال الاعتماد على تقنيات وإجراءات علمية دون إرهاق أو قصور، مع التغيير التدريجي في البنية العامة وأدواتها.	الترشيد والتطوير	22

- عرض القيمة كعنوان للنشاط.
- عرض صورة أو مشهد يعبر عن القيمة مع التوجيه إليها
- التعريف بقيمة معينة.
- يهتم بقيمة معينة "إصغاء، متابعة، يسرد قصة، آية قرآنية أو حديث، مثل أو شعر".
- يستجيب بردة قول عن القيمة.
- الدفاع عن قيمة معينة.
- يستجيب بردة فعل عن القيمة

23	الرسوخ والتوظيف	سعي المتعلم للتمكن والثبات في ما يدرسه من علوم متعددة؛ واتخاذها جزءا من كيانه، يقوم بتوظيفها واستخدامها بيسر وسلاسة وعن قناعة وابتهاج في مواقف أخرى باعتبار قيمتها لديه، حتى يخرج بخبرات جديدة.	- يمارس القيمة كنشاط.
قيم أخلاقية	تشمل القيم المنبثقة من المعتقدات البشرية وتأخذ حيزا روحيا عند الامتثال بها، وتجسد نمط التلميذ ذا الاهتمام برضى المجتمع بواسطة الامتثال لقيم معتقده		- الاستجابة لقيم عديدة في نشاط واحد.
24	التقدير والاهتمام	تتمين المتعلم لشيء وتحليلته؛ بإعطاء وزن له، مع تركيز الانتباه تجاهه والاعتناء به.	
25	الحوار والاستماع	حرص المتعلم لمراجعة الكلام وتداوله بين طرفين أو أكثر، بهدف معالجة قضية من قضايا الفكر والعلم والمعرفة، يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً للطرف المتحدث، ثم تتبادل الأدوار باعتبارها عملية تبادلية.	تفضيل قيمة معينة والتحلي بها.
26	الاحترام والالتزام	تقدير المتعلم وعنايته والتزامه وحبه تجاه موضوع معين، بهدف مُسَاعِدَةِ الشَّخْصِ عَلَى الْحَيَاةِ كَمَا هُوَ دُونَ محاولة قولته في قالب أو خلفية معينة، مع ملازمة الشخص والدوام معه من جهة أو القيام بعمل أو الامتناع عنه من جهة أخرى.	
27	الصدق والأمانة	حديث المتعلم بالحقيقة وبما هو مطابق للواقع دون تحريف أو تعديل تحت أي ظرف من الظروف، مع الاحتفاظ بأي حق لزم الفرد أداءه وحفظه ولو بعد حين، ومنه عدم التعدي على حق الغير.	
قيم اقتصادية	حرص المتعلم على كيفية الحصول على الثروة والتحكم فيها بفكر يميل إلى استشعار قيمة المال والتخطيط له مع الإدراك التام بالملكية الفردية والملكية الجماعية والحدود الفاصلة بينها		
28	التنمية المستدامة والتفكير في الأجيال	وعى المتعلم بضرورة إشباع حاجياته الحالية وتحقيق رفاهيته دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على إشباع حاجياتهم، أخذاً بعين الاعتبار تحديات الحفاظ على الأنظمة البيئية ومحدودية الموارد الطبيعية القابلة للتجدد، بهذا يكون استغلالا واستثمارا بصيرا تفضيليا حسب القيمة الآنية والقيمة المستقبلية، وذلك لضمان حياة أسلم للأجيال اللاحقة بعيدا عن الاستغلال الأناني.	
29	السعي للتنمية المحلية	تبصّر المتعلم بالقيمة المادية والمعنوية للمادة المصنعة محليا؛ سواء كانت ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية... مع الافتخار والاعتزاز بها وتقديمها أمام غيرها من المواد، باعتبار الاستثمار في الأيدي التي أوجدتها.	
30	احترام الملكية	السلوك المناسب للمتعلّم تجاه ما يَتَمَتَّعُ بِهِ الْجَمِيعُ وَيَكُونُ خَاضِعاً لِسُلْطَةِ مَعِيْنَةٍ تقوم بمتابعته من جميع النواحي.	

	العامة	
31	احترام الملكية الفردية	السلوك المناسب للمتعلم تجاه ما يتمتع به الفرد لذاته وله حق التصرف فيه، دون الخروج عن الإطار العام للسلطة القائمة على ذلك المجال "سلطة اقتصادية، فكرية، اجتماعية، تراثية، ثقافية..."
قيم إنسانية		تجنس المتعلم بمجموعة المعايير التي تعمل كموجهات للاتجاهات والسلوكات، وتعبير عن الوجود الحقيقي للإنسان، إذ يمكن القول بأنها قيم الفطرة والاهتمام البشري، نظرا لكونها تمس أي فرد فيشعر بقيمته في إطارها.
32	حضانة التراث والتمسك به	اقتناع المتعلم بموروثه المادي وغير المادي، وذلك بعد معانيته واستيفائه، ليشكل بذلك قوة إيجابية في الحفاظ عليه والاستثمار فيه مع نبذ كل من يحاول المساس به ومسخه.
33	تشجيع التنوع وتقبل الثقافات	فهم المتعلم للاختلاف بين النظم المكونة للمادة أو الروح، باعتبار ذلك تكاملا إيجابيا في استقرار الحياة وتوازنها، يتسنى بذلك تقدير الآخرين وفهمهم للوصول إلى الاستثمار المشترك لذلك التنوع، من منطلق الرضى بالثقافات الأخرى وحملها بطيب خاطر.
34	الانفتاح والتعايش	اطلاع المتعلم واستفادته مما عند الآخرين ومما يقدمه العصر من مستجدات والتكيف معها؛ شرط تقديم المنفعة بما يلائم الدين والموروث، وذلك بعيدا عن الانكفاء على الذات والانغلاق عليها.
35	التواصل ونبذ العنصرية والعنف	تفاعل المتعلم وتجاذبه كنظام مع أنظمة أخرى في الحياة "مرسل ومستقبل"، قد تكون في حالة مستقلة أو متداخلة، وتتسم بنوع من التفاهم والتحاور لأجل تحقيق المنفعة للطرفين، يعد بلوغ ذلك؛ أساس هجر المشكلات البينية كالتمييز العنصري والعنف.
36	فهم العصر والانسجام	تمكّن المتعلم من إدراك نظم الزمن الحاضر مع أخذ تصور عميق له، ليتخذ بذلك منهج التكيف والانسجام معه بعيدا عن التضاد والمواجهة.
37	الحماية والصيانة	نشاط المتعلم للمهادف للحصول على أمن حقوق كافة مكونات الحياة "أفراد، بيئة، مخطوط، ثقافات..." دون أي تمييز أو تفضيل، ليتجلى ذلك في مظهر متابعة الموروث "المادي، المعنوي" بالطرق والوسائل المسخرة للترميم والحفظ.
قيم سياسية		اهتمام المتعلم بالقوة والسيطرة والتحكم في ما يحيط به؛ مع السيطرة عليه وتسييره وفقا لآرائه وتوجهاته وقناعاته.
38	الانتماء والاعتزاز	تمسك المتعلم وثقته بعنصر من عناصر البيئة المحيطة بالأفراد، والمحافظة على الارتباط به وجدانياً وفكرياً ومعنوياً وواقعياً، مما يدلّ على قوة

		الصلة التي تربط بين الفرد والشيء الذي ينتمي إليه "الوطن، العائلة، العمل..."
39	الوعي وحسن التصرف	استيعاب المتعلم الشامل والدقيق لجوانب الواقع الذي تتداخل فيه المتغيرات، حتى يتم التصرف نحوها بخطة دقيقة وموجهة؛ بعيدا عن ردود الفعل والعشوائية.
40	المسايرة والتعامل السلمي	مجاراة المتعلم ومرافقته للآخرين؛ بإظهار القبول بكلام الآخرين وحججهم ملاطفة، أي قبول الأشياء التي لا يوافق عليها المرء أو يعارضها أو يكرهها، بمقصد الإخاء والتآلف والانسجام والمودة والهدوء، ويتحقق ذلك باستخدام لغة الحوار والتفاهم بين الأفراد لا أن يتم فرض الآراء بالإكراه والإجبار.
41	القيادة والمسؤولية	قدرة المتعلم على التأثير في أفكار الآخرين واتجاهاتهم وميولهم، مع تحمله نتائج التزاماته وقراراته واختياراته؛ الإيجابية منها والسلبية أمام الله وضميره والمجتمع.
42	العدل واليقظة	بسط المتعلم للحقوق الواجبة مع تسوية المستحقين في حقوقهم؛ بإعطاء كل ذي حق حقه، شرط تجسيد ذلك مع الذات؛ أي "إعطاء الواجب بالذاتي وأخذه"، والحرص والتنبه تجاه كل من يريد مساسا بدائرة الذات أو بيئة العمل أو الوطن.

الملحق رقم "08" مقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم قبل التحكيم

(1) القيم الإيمانية:

1- الاستسلام والرضا:

- كل ما أصابني من الله، فأنا مستسلم لقضائه وقدره -خيره وشره-، فالله حكيم عليم فيما اختاره لي.
- أترزع أحيانا عندما أجد القدر ينتزع مني أشياء لا أملك غيرها؛ في حين لا ينتزعها من أشخاص يملكون العديد منها.

- أتعلم القدر لأني لا أستطيع تغييره، فأنا أشعر بأني مظلوم وليس لدي حق التصرف.

2- المراقبة والحشية:

- طمعا في رحمة الله ومحبه واصطفائه لي؛ أقوم بالفرائض ولو كان ذلك صعبا وفي ظروف شاقة.
- أقوم بالفرائض لأني ولدت في مجتمع يقوم بها؛ فكل يتبع ما هو في مجتمعه.
- أقوم بالفرائض عندما أجد من يراقبني ويدفعني لذلك مثل الوالدين أو أفراد الأسرة والمجتمع.

3- الالتجاء والدعاء:

- ألتجأ إلى الله وأدعوه في جميع حركاتي وسكناتي باستمرار دون توقف سواء في الشدة أو الرخاء.
- أدعو الله وألتجأ إليه عندما أعيش وضعاً صعباً حتى ينقذني منه؛ ولا أشعر بضرورته عندما أكون في حال جيدة.

- عادة ما أدعو الله في الشدة فلا أجد إجابة، لذلك أعتمد على نفسي في الخروج منها.

4- التوكل والاعتماد:

- أجد الله ملهمي وسندي في كل مواقف الحياة منها الاختبارات الفصلية، فبعد التحضير الجيد ألتجأ إليه وأتوكل عليه.

- عادة ما أعتمد على توصيات الآخرين ونصائحهم في مجابهة الاختبارات الفصلية ومشكلات الدراسة.

- دائما ما أدخل اختباراتي الفصلية دون تحضير مسبق، سوى ما أقوم به من تحضير ليلة الاختبار.

5- الطمأنينة والراحة:

- إيماني بالله وحقيقة المصير يجعلني أرى الأمور لا تبعث على القلق مهما كانت.

- تحتاج مواقف الحياة إلى الغضب والمواجهة حتى أضمن لنفسي نتائج مرضية.

- تعقيدات الحياة جعلتني أعيش في ترقب دائم لما ينتظرن من نتائج.

(2) القيم الاجتماعية:

1- الحلم والتسامح:

- أحيانا يتم سلب حاجياتي دون وجه حق، رغم حاجتي الماسة لها وقدرتي على الانتقام؛ غير أنني أصفح عنه ابتغاء مرضاة الله تعالى.
- غالبا ما أصفح وأعفو عمن سلبني شيئا وهو في حاجة ماسة إليه، مثل: كراس كتاب أدوات.
- أجد نفسي أفضل أن أعفو وأصفح مضطرا لذلك؛ فما باليد حيلة أمام قوة الظالم وجبروته.

2- العدل واليقظة

- أتقاسم أي شيء مع من يرافقني، بل أشعر باختناق عندما يكون معي شيء ولا أستطيع مناصفته مع الآخرين.
- أؤمن بأن لكل فرد نصيبه في الحياة؛ لذا عليه بالسعي وراءه حتى يبلغه.
- المهم أن تتيسر الأمور لي، أما لغيري فلا يهمني.

3- التعاون والتكافل

- يسرني إسعاد الآخرين بخدمتهم ولو على حساب وقتي ومصالحي الشخصية.
- أقدم خدمات للآخرين بعد إنهاء أشغالي ومصالحي إن كان هناك وقت.
- عند مساعدتي لشخص ما؛ فأنا أنتظر مصلحة أو مقابلا (لا أمانع في أخذ مقابل تلك الخدمة)، بل قد أطالب بها.

(3) القيم الجمالية:

1- المظهر الإسلامي

- ألتزم الزي الإسلامي الساتر المقبول اجتماعيا في حياتي داخل الأسرة وخارجها.
- ألتزم الزي الإسلامي الساتر في أماكن العبادة أو وقت أداء الفرائض.
- ألتزم الزي الإسلامي الساتر تحت الضغط الاجتماعي والأسري، وأتركه بمجرد وجود حرية لي في ذلك.

2- النظافة (حماية البيئة والمحيط والكائنات الحية)

- أنظف محيطي الداخلي والخارجي إيمانا مني بأهمية الحياة في جو نظيف وصحي، وأن تغيير سيغير الآخرين.
- الأهم أن أكون نظيفا ولا يهمني ما حولي.
- لا تهمني نظافة الداخل أو الخارج، بل أجد كراهية عندما يأمرني أحد بتنظيف نفسي أو ما حولي.

3- السلامة العامة:

- لا تهمني الأولوية بقدر ما يهمني مصلحة الجميع، وقد أتسامح في أولويتي.
- إماطة الأذى عن الطريق صدقة، غير أن الأصوب؛ "كل مسؤول عن فعله".
- لا أتنازل عن أولويتي مهما كان الموقف.

4- الانتقاء والإبداع:

- أجد أن الأكل نعمة من نعم الله تعالى فلا يهمني الدرجة بقدر ما يهمني أن يكون مفيداً للصحة، فكل شيء تتجلى فيه عظمة الخالق.
- أجد أن هناك أصنافاً من الأكل تتجلى فيها عظمة الخالق وأخرى غير مناسبة لذلك.
- أجد الأكل الفاخر والدوق الرفيع ضرورة الحياة حتى نحافظ على مكانتنا الاجتماعية والاقتصادية أمام الآخرين.

(4) القيم العلمية:

1- التفوق والامتياز (التصميم):

- أسعى مجداً في الدراسة طلباً للعلم محواً للجهل مبدأً أقرأ باسم ربك (الحيوية والنشاط في العمل)
- أجدُّ وأجتهد بهدف الحصول على وظيفة راقية لا أكثر (الاعتماد على قوة الإرادة في تحقيق الأهداف)
- أجدُّ وأجتهد لتحقيق مكانة اجتماعية واقتصادية بين العموم (الحرص والانتباه وتحيين الفرص)

2- التفكير العلمي (الموضوعية):

- أعتبر العلماء مصدر علمي وإلهامي، أقدرهم وأعتبرهم رمزا... رغم أنهم يخطئون أحياناً.
- تربطني بأستاذه علاقة أستفيد فيها من معارفه لا أكثر، وعلي بحفظ كل ما يدلي به وإرجاعه له في الاختبار.
- لا تهمني قيمة أستاذه فهو مجرد متسلط لإجبارنا على طاعته.
- أتصرف مع أي مشكلة تواجهني في الحياة بنفس منهجية التعامل مع وضعيات المشكل في المدرسة، فأهمية الطرق التي تعلمتها تكمن عند تطبيقها في الحياة.
- لا أرى أن طريقة حل وضعيات المشكل في المدرسة مناسبة لحل جميع مشكلات الحياة، فهناك مشكلات تستدعي الابتعاد عن الخطوات العلمية الصحيحة شرط عدم الخروج عن الحدود الشرعية.
- ليس المهم أن أخرج محل للمشكلة، بل الأهم أن لا أخرج عن القانون الذي حددته الدولة.

3- الحكمة والاعتزان:

- أعالج الموضوعات بحكمة وإنصات دون تعصب في الرأي أو إصرار ولو كان الموضوع في عرضي وخاصتي.
- عندما يتعلق الموضوع بشخصي أنتفض من دون اعتبار للقواعد أو المعايير.
- لا أبالي بتفكير المجتمع وموضوعاته، بل أرى المجتمع يُقَيِّد حرية الفرد من خلال عاداته وتقاليده.

(5) القيم الأخلاقية:

1- الصدق:

- لا أشعر بأي حرج في الحديث أمام الزملاء؛ فأنا لا أتدخل فيما لا أفقه وكل ما أقوله أطبقه في الواقع.
- عادة ما ألتزم الصمت حتى لا أعائب على قولي، فالفعل أهم من القول وشتان بين القول والفعل.
- أجد صعوبة في الحديث مع الزملاء نظرا لشكوكي في المواضيع التي أتحدث فيها فعادة ما ألتزم الصدق عندما أتحدث مع الإدارة فقط.

2- الأمانة:

- رغم حاجتي الماسة للشيء الموجود بين يدي غير أنني غير قادر على مد يدي إليه والاستفادة منه، كما أنني لا أقدر الإدلاء بأي سر من أسرار البيت أو المدرسة، فمعلومات الناس بالنسبة لي سرُّ العلاقة الطيبة بهم.
- لا أتصرف فيما ليس ملكي (مال، أدوات..الخ) غير أنني عندما أحتاجها آخذ منها على أساس أنني سأرجعها كيفما كانت.
- لا أتحمل مسؤولية الأمانة سواء دراهم أو أسراراً لأني أشعر بأني لا أقدر على مسؤوليتها، حيث قد دخلت سابقاً في صراعات مع أشخاص بسببها.

3- الصبر:

- أتفائل وسط الأزمة بأن الذي ساق المحنة سيسوق المنحة فالله قريب مجيب الدعاء، فالموقف امتحان وابتلاء فقط علي بالصبر فهو مفتاح الفرج.
- أشعر بأنّ علي التحمل حتى أخرج من الأزمة -فالجهد والعلاقات الاجتماعية كفيلة بالخروج من المشكل-، كما أن للصبر حدود.
- أرى أن الأزمة مصيبة موجهة لي فليس علي أن أصبر، فماذا فعلت يا الله حتى تحرمي.

(6) القيم الاقتصادية:

1- احترام الملكية العامة:

- أرى أن ملكية المجتمع تنمو باستثمارها والإنفاق فيها. (أتورع في أي مثقال منها)

- أرى أن المجتمع له أملاكه وعقاراته، فعليه استثمارها والاكتفاء بها. (لا آخذ ولا أعطي).
- أرى أن أملاك المجتمع لا بد أن تُقسَّم وتوزَّع علينا حتى نستفيد منها في مشاريعنا. (لا أجد حرجا في الأخذ منها)

2- احترام الملكية الفردية:

- لا بد أن أساهم بأملاكي الفردية في تنمية مجتمعي وأرى ذلك ضرورة في سبيل التماسك والرقى الحضاري، وإن رأى خيار المجتمع أن يأخذوا مني شيئا فلهم ذلك.
 - أملاكي خط أحمر ولا يحق لأي كان التصرف فيها.
 - لا أرى حرجا في استغلال ملك خاص إذا لم يقوم صاحبه باستغلاله.
- ## 3- السعي للتنمية:

- الادخار استثمار للحياة المستقبلية وللأجيال اللاحقة "زرعوا فأكلنا ونزرع فيأكلون"، غير أنه يكون بعد الحرص على العمل والإنفاق منه بحكمة وفطنة.
- أدخر درهمي ليوم إفلاس "الدنيا دارة"، فأهم شيء أن يكون لي أموالا أعيش بها مستقبلي **حتى** ولو كنت أعيش على خط الفقر حاليا.
- أرى الادخار هو حجز للمال لمستقبل مجهول، ولا نعرف سنستغله أم لا؛ وبالتالي فأنا أعيش اللحظة التي أنا فيها.

(7) القيم الإنسانية:

1- الانتماء:

- أجد في نفسي اعتزازا بدين الإسلام قبل أي شيء، كما أنني أقف مجابها كل من يحاول المساس به "مبدأ إن أكرمكم عند الله أتقاكم".
- أعتز بعريقي وعشيرتي قبل أي شيء (العربية، الأمازيغية، الفرنسية...)، فهم الأقرب إلي؛ بل أعيش وسطهم.
- لا أشعر بأي انتماء لا إلى الدين ولا العرق ولا اللغة...، فهذه أمور وجدت لأجل استغلالنا وتوجيهنا لا أكثر. فأنا أنتمي لمن يخدم مصالحنا لا غير.

2- الشورى:

- مبدئي في الحياة "ما خاب من استخار وما ندم من استشار"، وإذا عزمتم فتوكل على الله.

- أجد أن الانتخاب والحق الديمقراطي باحترام رأي الصندوق، أساس القضاء على التعصب وبالتالي نجاح المشاريع.

- لا أجد ضرورة للاستشارة بل الرأي ما اقتنعت به ورأيتُه مناسباً لي.

3- المشاركة والتشارك:

- أشارك المجموعة بأرائي، غير أن القرار الذي تخرج به المجموعة أراه قراراً مُلْزِماً لنا جميعاً سواء أنا من اقترحته أو كنت معارضاً له أثناء المناقشة، فتطبيق القرار والسعي فيه أمر واجب على كل عضو في المجموعة.
- أجد أن لدي قدرات وخبرة في الحياة أكثر من أعضاء المجموعة، فأنا من يسودهم، فبالنّالي على المجموعة إن أرادت التوفيق في قرارها؛ عليها أن تأخذ برأيي، أما إن أخذوا بغيره فعليهم تحمّل عواقب ذلك.
- لا أتصور أن هناك ضرورة للمشاركة أو التشارك أو العمل في مجموعة فكلّ يتحمّل مسؤوليته في الحياة، فتشبهت الناس بأرائهم وأفكارهم ومشاريعهم جعلتني أنبذ هذا الموضوع.

الملحق رقم "09" قائمة أساتذة تحكيم مقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم

قائمة المحكمين

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص
أ.د. عواريب لخضر	أستاذ تعليم عالي	علوم التربية
أ.د. بورقيبة داود	أستاذ تعليم عالي	علوم التربية
أ.د. أولاد حيموده جمعه	أستاذ تعليم عالي	علم النفس المدرسي
أ.د. حجاج عمر	أستاذ تعليم عالي	علوم التربية
د. سعادة رشيد	أستاذ محاضر أ	علم النفس المدرسي
د. معمري حمزة	أستاذ محاضر أ	علم النفس العمل والتنظيم
د. خطارة رشيد	أستاذ محاضر ب	علوم التربية
د. الشايب خولة	أستاذ محاضر ب	علوم التربية
أ. بورورو ابراهيم	ماجستير	علوم التربية
د. باباوعمر بلحاج	دكتوراه	إدارة تربوية
أ. باعلي وسعيد خضير	ماجستير	الفقه وأصوله شريعة
أ. ناصر الناصر	//	مفتش لدى وزارة التربية الوطنية

ملحق رقم "10" مقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم بعد التحكيم

إيماننا منا بأهمية الدراسات الميدانية في معالجة المواضيع الاجتماعية والإنسانية، نتقدم إليك أخي الطالب بمجموعة أسئلة حياتية؛ حتى نأخذ رأيك فيها، دون مجاملة أو تفكير مثالي، آمليين منك أن تخصص لنا وقتاً كافياً في الإجابة دون عجلة أو استهتار، وفيما يلي خطوات العمل.

معلومات عامة: ضح إشارة (X) أمام الجواب الصحيح في المعلومات العامة:

-المستوى الدراسي: -العمر: -المتوسطة التي أدرس فيها:

-الجنس: ذكر (.....)، أنثى (.....) -أدرس كتاب التربية الإسلامية لمتوسطة عمي سعيد: نعم (.....)، لا (.....)

الاستبيان: أجب على الآتي؛ وفق المثالين الآتيين: مثال توضيحي: أخي الطالب/ أختي الطالبة: أضع بين يديك مثالا توضيحيا للإجابة عليه قبل الشروع في الإجابة على عبارات الجدول. التعليمة: أقرأ العبارات الثلاثة الواردة في الجدول قراءة جيدة، و اكتب رقم العبارة التي تنطبق عليّ تلقائياً في خانة ((تحديد الاختيار)).

مثال موجه للذكور

الجال	القيمة	رقم العبارة	العبارة	تحديد الاختيار
قيمة نظرية	الحكمة والاعتزان	01	ألتزم دائماً بوضع خوذة الدراجة النارية (Casque) على رأسي؛ سلامة لصحتي وأمانا لنفسي دون اعتبار لشيء آخر "رقابة أمنية أو غيرها".	02
		02	أضع خوذة الدراجة النارية (Casque) وفق هواي والطريق التي أسلكها. "أحيانا أضعها وأحيانا لا"	
		03	أضع خوذة الدراجة النارية (Casque) عندما يكون أمامي حاجز أمني؛ وعندما أعبره أنزعها وأضعها جانبا.	

مثال موجه للإناث

المجال	القيمة	رقم العبارة	العبارة	تحديد الاختيار
قيم جمالية	الانتقاء والإبداع	01	أقوم بتنظيف غرفة الضيافة وأرتبها على ذوقي إيماناً مني بأهمية النظافة في الحياة، فالغرفة جاهزة في كل وقت للاستقبال.	03
		02	تدفعني زيارة الضيوف لنا في المنزل، لتنظيف غرفة الضيافة وترتيبها وهذا واجب الاستقبال.	
		03	أقوم بتنظيف قاعة الضيافة بسبب أوامر والدي وتسلطهم علي، ولا يهمني طريقة ترتيبها، المهم أنني أؤدي العمل وأدفع نظراتهم عني.	

ملاحظة هامة: بعد التأكد من أنك فهمت المثال السابق فهما صحيحا، وأجبت إجابة دقيقة؛ أجب على عبارات الجدول الآتي، علماً أن الغرض من إجابتك هو الوقوف على واقع القيم في مجتمعنا، لذا كلما تحليت **بالصدق والتركيز** في الإجابة، تكون قد ساهمت مساهمة **جادة** في نتائج البحث، بالتالي بلوغ التشخيص الصحيح وتحقيق التغيير المنشود، لذا فلتكن على ثقة أن ما أجبت به؛ سيحظى بسرية تامة ولا يُستخدم إلا لغرض البحث العلمي لا سواه.

المجال	القيمة	رقم العبارة	العبارة	تحديد الاختيار
عقيدة	الاستسلام والرضا	01	كل ما أصابني من الله، فأنا مستسلم لقضائه وقدره -خيرهِ وشرهِ-، فالله حكيم عليم فيما اختاره لي.	
		02	أترزع أحيانا عندما أجد القدر ينتزع مني أشياء لا أملك غيرها؛ في حين لا ينتزعها من أشخاص يملكون العديد منها.	
		03	أقبل القدر لأني لا أستطيع تغييره، فأنا أشعر بأني مظلوم وليس لدي حق التصرف.	
المرقبة والخشية	المرقبة والخشية	01	طمعاً في رحمة الله ومحبتة واصطفائه لي؛ أقوم بالفرائض "صلاة، صوم..." ولو كان ذلك صعباً وفي ظروف شاقة.	
		02	أقوم بالفرائض "صلاة، صوم..." لأني ولدت في مجتمع يقوم بها؛ فكل يتبع ما هو في مجتمعه.	
		03	أقوم بالفرائض "صلاة، صوم..." عندما أجد من يراقبني ويدفعني لذلك مثل الوالدين أو أفراد الأسرة والمجتمع.	

	ألجأ إلى الله وأدعوه في جميع حركاتي وسكناتي باستمرار دون توقف سواء في الشدة أو الرخاء.	01	الالتجاء والدعاء	
	أدعو الله وألجأ إليه عندما أعيش وضعا صعبا حتى ينقذني منه؛ ولا أشعر بضرورته عندما أكون في حال جيدة.	02		
	عادة ما أدعو الله في الشدة فلا أجد إجابة، لذلك أعتد على نفسي في الخروج منها.	03		
	أجد الله ملهمي وسندي في كل مواقف الحياة منها الاختبارات الفصلية، فبعد التحضير الجيد ألجأ إليه وأتوكل عليه.	01	التوكل والاعتماد	
	عادة ما أعتد على توصيات الآخرين ونصائحهم في مجابهة الاختبارات الفصلية ومشكلات الدراسة.	02		
	دائما ما أدخل اختباراتي الفصلية دون تحضير مسبق، سوى ما أقوم به من تحضير ليلة الاختبار.	03		
	إيماني بالله وحقيقة المصير يجعلني أرى الأمور لا تبعث على القلق مهما كانت.	01	الطمأنينة والراحة	
	تحتاج مواقف الحياة إلى الغضب والمواجهة حتى أضمن لنفسي نتائج مرضية.	02		
	تعقيدات الحياة جعلتني أعيش في ترقب دائم لما ينتظرني من نتائج.	03		
	أحيانا يتم سلب حاجياتي دون وجه حق، رغم حاجتي الماسة لها وقدرتي على الانتقام؛ غير أنني أصفح عنه ابتغاء مرضاة الله تعالى.	01	الحلم والتسامح	قيم اجتماعية
	غالبا ما أصفح وأعفو عمن سلبني شيئا وهو في حاجة ماسة إليه، مثل: كراس كتاب أدوات.	02		
	أجد نفسي أفضل أن أعفو وأصفح مضطرا لذلك؛ فما باليد حيلة أمام قوة الظالم وجبروته.	03		
	يسرني إسعاد الآخرين بخدمتهم ولو على حساب وقتي ومصالحتي الشخصية.	01	التعاون والتكافل	
	أقدم خدمات للآخرين بعد إنهاء أشغالي ومصالحتي إن كان هناك وقت.	02		
	عند مساعدتي لشخص ما؛ فأنا أنتظر مصلحة أو مقابلا (لا أمانع في أخذ مقابل تلك الخدمة)، بل قد أطلب بها.	03		
	ألتزم الزَّيَّ الإسلامي الساتر المقبول اجتماعيا في حياتي داخل الأسرة وخارجها.	01	المظهر الإسلامي	قيم إسلامية
	ألتزم الزَّيَّ الإسلامي الساتر في أماكن العبادة أو وقت أداء الفرائض.	02		

	03	ألترم الزّي الإسلامي الساتر تحت الضغط الاجتماعي والأسري، وأتركه بمجرد وجود حرية لي في ذلك.	
	01	أنظف محيطي الداخلي والخارجي إيماناً مني بأهمية الحياة في جو نظيف وصحي، وأن تغيير سيعير الآخرين.	
	02	الأهم أن أكون نظيفاً ولا يهمني ما حولي.	النظافة
	03	لا تهمني نظافة الداخل أو الخارج، بل أجد كراهية عندما يأمرني أحد بتنظيف نفسي أو ما حولي.	
	01	لا تهمني الأولوية بقدر ما يهمني مصلحة الجميع، وقد أتسامح في أولويتي.	
	02	إمالة الأذى عن الطريق صدقة، غير أن الأصوب؛ "كل مسؤول عن فعله".	السلامة العامة
	03	لا أتنازل عن أولويتي مهما كان الموقف.	
	01	متعة العلم والتعلم تجعلني أرتب أدواتي وأغراضي وأنتقي ألوان الكتابة في جميع المواد والأماكن.	
	02	أجد نفسي حريصاً في مواد دون أخرى، ففي بعضها أستعمل ألوان الكتابة وبعضها لا.	الانتقاء والإبداع
	03	رقابة الأستاذ وعقوباته تدفعني لتغليف الكتاب وكتابة الدروس	
	01	أسعى مجداً في الدراسة طلباً للعلم محواً للجهل بمبدأ اقرأ باسم ربك (الحيوية والنشاط في العمل)	
	02	أجدُّ وأجتهد بهدف الحصول على وظيفة راقية لا أكثر (الاعتماد على قوة الإرادة في تحقيق الأهداف)	التفوق والامتنياز
	03	أجدُّ وأجتهد لتحقيق مكانة اجتماعية واقتصادية بين العموم (الحرص والانتباه وتحيين الفرص)	
	01	أعتبر العلماء مصدر علمي وإلهامي، أقدرهم وأعتبرهم رمزا... رغم أنهم يخطئون أحيانا.	
	02	تربطني بأستاذي علاقة أستفيد فيها من معارفه لا أكثر، وعلي بحفظ كل ما يدلي به وإرجاعه له في الاختبار.	التفكير العلمي
	03	لا تهمني قيمة أستاذي فهو مجرد متسلط لإجبارنا على طاعته.	
	01	أعالج الموضوعات بحكمة وإنصات دون تعصب في الرأي أو إصرار ولو كان الموضوع في عرضي وخاصتي.	
	02	عندما يتعلق الموضوع بشخصي أنتفض من دون اعتبار للقواعد أو المعايير.	الحكمة والاعتزان

		03	لا أبالي بتفكير المجتمع وموضوعاته، بل أرى المجتمع يُقَيِّد حرية الفرد من خلال عاداته وتقاليده.
قيم أخلاقية	الصدق	01	لا أشعر بأي حرج في الحديث أمام الزملاء؛ فأنا لا أندخل فيما لا أفقه وكل ما أقوله أطبقه في الواقع.
		02	عادة ما ألتزم الصمت حتى لا أعائب على قولي، فالفعل أهم من القول.
		03	أجد صعوبة في الحديث مع الزملاء نظرا لشكوكي في المواضيع التي أتحدث فيها فعادة ما ألتزم الصدق عندما أتحدث مع الإدارة فقط.
	الأمانة	01	أمانات الناس وأسرارهم بين يدي لا يمكن التصرف فيها؛ ولو كنت في حاجة ماسة للأخذ منها.
		02	لا أتصرف فيما ليس ملكي (مال، أدوات..الخ) غير أنني عندما أحتاجها آخذ منها على أساس أنني سأرجعها كيفما كانت.
		03	لا أتحمل مسؤولية الأمانة سواء دراهم أو أسراراً لأني أشعر بأني لا أقدر على مسؤوليتها، حيث قد دخلت سابقاً في صراعات مع أشخاص بسببها.
	الصبر	01	أتفاءل وسط الأزمة بأن الذي ساق المحنة سيسوق المنحة فإله قريب مجيب الدعاء، فالموقف امتحان وابتلاء فقط علي بالصبر فهو مفتاح الفرج.
		02	أشعر بأن علي التحمل حتى أخرج من الأزمة -فالجهد والعلاقات الاجتماعية كفيلة بالخروج من المشكل-، كما أن للصبر حدود.
		03	أجد أن الأزمة مصيبة موجهة لي فليس علي أن أصبر، فماذا فعلت يا الله حتى تحرمي.
قيم اقتصادية	احترام الملكية العامة	01	أرى أن ملكية المجتمع تنمو باستثمارها والإنفاق فيها. (أتورع في أي ميثقال منها)
		02	أرى أن المجتمع له أملاكه وعقاراته، فعليه استثمارها والاكتفاء بها. (لا آخذ ولا أعطي).
		03	أرى أن أملاك المجتمع لا بد أن تُقسَّم وتوزَّع علينا حتى نستفيد منها في مشاريعنا. (لا أجد حرجاً في الأخذ منها)
	احترام الملكية الفردية	01	أجد المساهمة بما أملك في مجتمعي ضرورة واجبة في سبيل التماسك والتنمية.
		02	أملك خط أحمر ولا يحق لأي كان التصرف فيها.
		03	لا أرى حرجاً في استغلال ملك خاص إذا لم يقم صاحبه باستغلاله.

السعي للتنمية	01	الادخار استثمار للحياة المستقبلية وللأجيال اللاحقة "زرعوا فأكلنا ونزرع فيأكلون"، غير أنه يكون بعد الحرص على العمل والإنفاق منه بحكمة وفطنة.
	02	أدّخر درهمي ليوم إفلاسي، فأهم شيء أن يكون لي أموالا أعيش بها في المستقبل، حتى ولو كنت أظهر فقيرا حاليا.
	03	الادخار هو حجز للمال لمستقبل مجهول، ولا نعرف سنستغله أم لا؛ وبالتالي فأنا أعيش اللحظة التي أنا فيها.
الانتماء	01	أجد في نفسي اعتزازا بدين الإسلام قبل أي شيء، كما أنني أقف مجابها كل من يحاول المساس به "مبدأ إن أكرمكم عند الله أتقاكم".
	02	أعتر بعريقي وعشيرتي قبل أي شيء (العربية، الأمازيغية، الفرنسية...)، فهم الأقرب إلي؛ بل أعيش وسطهم.
	03	الوطن والدين.. شعارات نستغل بها لا أكثر، فأنا أنتمي لمن يخدم مصالحني.
الشورى	01	مبدئي في الحياة "ما خاب من استخار وما ندم من استشار"، وإذا عزم فتوكل على الله.
	02	أجد أن الانتخاب والحق الديمقراطي باحترام رأي الصندوق، أساس القضاء على التعصب وبالتالي نجاح المشاريع.
	03	لا أجد ضرورة للاستشارة بل الرأي ما اقتنعت به ورأيتة مناسبا لي.
المشاركة والتشارك	01	أشارك بفعالية في المجموعة وأرى ذلك واجبا، والقرار الذي نصل إليه ملزم لنا جميعا.
	02	رأيتي هو الصواب، فإن أخذت المجموعة بغيره، أحترمه لكني أحملهم عواقب ذلك.
	03	لولا إلزام المعلم لنا بعمل المجموعات والمشاركة في اتخاذ القرارات، لامتنعت عن المشاركة.
العدل واليقظة	01	أشعر بحرج شديد عندما يكون معي شيء جذاب أمام زملائي، لهذا أتقاسمه معهم.
	02	أؤمن بأن لكل فرد نصيبه في الحياة؛ لذا عليه بالسعي وراءه حتى يبلغه.
	03	المهم أن تتيسر الأمور لي، أما لغيري فلا يهمني.

الملحق رقم "11" حساب اعتدالية توزيع العينة الاستطلاعية

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
اعتدالية التوزيع	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%

Caractéristiques

		Statistiques	Erreur standard
اعتدالية التوزيع	Moyenne	46,02	,494
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	45,04
		Borne supérieure	47,00
	Moyenne tronquée à 5 %	45,98	
	Médiane	45,00	
	Variance	24,383	
	Ecart type	4,938	
	Minimum	35	
	Maximum	58	
	Plage	23	
	Plage interquartile	8	
	Asymétrie	,171	,241
	Kurtosis	-,320	,478

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
اعتدالية التوزيع	,102	100	,012	,986	100	,373

a. Correction de signification de Lilliefors

ملحق رقم "12" صدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى شدة منظومة القيم

Corrélations

مجموع العالينود		
مجموع العالينود	Corrélacion de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	100
بند 1	Corrélacion de Pearson	,833**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 2	Corrélacion de Pearson	,842**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 3	Corrélacion de Pearson	,753**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 4	Corrélacion de Pearson	,683**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 5	Corrélacion de Pearson	,851**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 6	Corrélacion de Pearson	,547**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 7	Corrélacion de Pearson	,295**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	100

بند 8	Corrélacion de Pearson	,813**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 9	Corrélacion de Pearson	,530**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 10	Corrélacion de Pearson	,628**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 11	Corrélacion de Pearson	,782**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 12	Corrélacion de Pearson	,345**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 13	Corrélacion de Pearson	,825**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 14	Corrélacion de Pearson	,592**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 15	Corrélacion de Pearson	,768**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 16	Corrélacion de Pearson	,582**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

بند 17	Corrélacion de Pearson	,681**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 18	Corrélacion de Pearson	,831**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 19	Corrélacion de Pearson	,735**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 20	Corrélacion de Pearson	,756**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 21	Corrélacion de Pearson	,646**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 22	Corrélacion de Pearson	,675**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 23	Corrélacion de Pearson	,864**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
بند 24	Corrélacion de Pearson	,836**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

**. La corrélacion est significative au niveau 0,01

*. La corrélacion est significative au niveau 0,05

ملحق رقم "13" المقارنة الطرفية ومعامل ألفا كرونباخ لمقياس مستوى شدة منظومة القيم

Test T

[Jeu_de_données0]

Statistiques de groupe

	فئة عيلادينا	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مجموع عيلادينا	1	32	44,22	3,230	,571
	2	32	67,63	,942	,166

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard		Inférieur	Supérieur
مجموع عيلادينا	Hypothèse de variances égales	32,394	,000	-39,351	62	,000	-23,406	,595		-24,595	-22,217
	Hypothèse de variances inégales			-39,351	36,233	,000	-23,406	,595		-24,612	-22,200

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des
observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes
les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,953	,954	24

Statistiques récapitulatives d'éléments

	Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	2,363	2,050	2,560	,510	1,249	,024	24

ملحق رقم "14" التجزئة النصفية لمقياس مستوى الارتقاء بمنظومة القيم

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,912
		Nombre d'éléments	12 ^a
	Partie 2	Valeur	,937
		Nombre d'éléments	12 ^b
	Nombre total d'éléments		24
Corrélation entre les sous-échelles			,749
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,856
	Longueur inégale		,856
Coefficient de Guttman			,855

a. Les éléments sont : بند1 فر, بند2 فر, بند3 فر, بند4 فر, بند5 فر, بند6 فر, بند7 فر, بند8 فر, بند9 فر, بند10 فر, بند11 فر, بند12 فر.

b. Les éléments sont : بند1 زو, بند2 زو, بند3 زو, بند4 زو, بند5 زو, بند6 زو, بند7 زو, بند8 زو, بند9 زو, بند10 زو, بند11 زو, بند12 زو.

Statistiques récapitulatives d'éléments

		Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	Partie 1	2,256	2,050	2,460	,410	1,200	,020	12 ^a
	Partie 2	2,471	2,270	2,560	,290	1,128	,006	12 ^b
	Deux parties	2,363	2,050	2,560	,510	1,249	,024	24

a. Les éléments sont : بند1 فر, بند2 فر, بند3 فر, بند4 فر, بند5 فر, بند6 فر, بند7 فر, بند8 فر, بند9 فر, بند10 فر, بند11 فر, بند12 فر.

b. Les éléments sont : بند1 زو, بند2 زو, بند3 زو, بند4 زو, بند5 زو, بند6 زو, بند7 زو, بند8 زو, بند9 زو, بند10 زو, بند11 زو, بند12 زو.

Statistiques d'échelle

	Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
Partie 1	27,07	30,126	5,489	12 ^a
Partie 2	29,65	34,210	5,849	12 ^b
Deux parties	56,72	112,406	10,602	24

a. Les éléments sont : بند1 فر, بند2 فر, بند3 فر, بند4 فر, بند5 فر, بند6 فر, بند7 فر, بند8 فر, بند9 فر, بند10 فر, بند11 فر, بند12 فر.

b. Les éléments sont : بند1 زو, بند2 زو, بند3 زو, بند4 زو, بند5 زو, بند6 زو, بند7 زو, بند8 زو, بند9 زو, بند10 زو, بند11 زو, بند12 زو.

ملحق رقم "15" قياس اعتدالية توزيع عينة الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية

Récapitulatif de traitement des observations

	Valide		Observations Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية	294	68,4%	136	31,6%	430	100,0%

Caractéristiques

	Statistiques		Erreur standard	
الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية	Moyenne	55,00	,541	
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	53,94	
		Borne supérieure	56,07	
	Moyenne tronquée à 5 %	55,29		
	Médiane	55,00		
	Variance	86,126		
	Ecart type	9,280		
	Minimum	28		
	Maximum	72		
	Plage	44		
	Plage interquartile	14		
	Asymétrie	-,350	,142	
	Kurtosis	-,480	,283	

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية	,084	294	,000	,968	294	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية

ملحق رقم "16" قياس اعتدالية توزيع عينة الطلبة غير الدارسين لمنهاج التربية الإسلامية

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
طلبة غير دارسين لمنهاج التربية الإسلامية	,141	136	,000	,928	136	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

طلبة غير دارسين لمنهاج التربية الإسلامية

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
طلبة غير دارسين لمنهاج التربية الإسلامية	136	99,3%	1	0,7%	137	100,0%

Caractéristiques

	Statistiques		Erreur standard
طلبة غير دارسين لمنهاج التربية الإسلامية	Moyenne	48,85	,570
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	47,73
		Borne supérieure	49,98
	Moyenne tronquée à 5 %	48,54	
	Médiane	48,00	
	Variance	44,200	
	Ecart type	6,648	
	Minimum	37	
	Maximum	67	
	Plage	30	
	Plage interquartile	6	
	Asymétrie	,688	,208
	Kurtosis	,355	,413

ملحق رقم "17" الفرضية الثالثة مستوى الارتقاء بمنظومة القيم لدى الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية

Tests non paramétriques

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
مستوى القيم لدى المجموعة الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية	294	2,34	,655	1	3

Test du khi-deux

Fréquences

مستوى القيم لدى المجموعة الدارسين لمنهاج التربية
الإيمانية

	Effectif observé	N théorique	Résidus
درجة إلزامية	30	98,0	-68,0
درجة تفضيلية	135	98,0	37,0
درجة مثالية	129	98,0	31,0
Total	294		

Tests statistiques

مستوى القيم لدى
المجموعة الدارسين
لمنهاج التربية
الإيمانية

Khi-deux	70,959 ^a
ddl	2
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 98,0.

ملحق رقم "18" الفرضية الرابعة مستوى الارتقاء بمنظومة القيم لدى غير الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية

Tests non paramétriques

[Jeu_de_données2]

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
مستوى قيم الطلبة غير الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية	136	2,00	,516	1	3

Test du khi-deux

Fréquences

مستوى قيم الطلبة غير الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية

	Effectif observé	N théorique	Résidus
درجة إلزامية	18	45,3	-27,3
درجة تفضيلية	100	45,3	54,7
درجة متافلية	18	45,3	-27,3
Total	136		

Tests statistiques

مستوى قيم الطلبة
غير الدارسين لمنهاج
التربية الإيمانية

Khi-deux	98,882 ^a
ddl	2
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 45,3.

الملحق رقم "19" الفرضية الخامسة الفروق وفقا لمتغير منهاج التربية الإيمانية

Tests non paramétriques

[Jeu_de_données0]

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
الطلبة الدارسين وغير الدارسين لمناهج التربية الإيمانية	430	53,06	8,996	28	72
طلبة	430	1,32	,466	1	2

Test de Mann-Whitney

Rangs				
	طلبة	N	Rang moyen :	Somme des rangs
الطلبة الدارسين وغير الدارسين لمناهج التربية الإيمانية	دارسين للمناهج	294	245,54	72189,00
	غير دارسين للمناهج	136	150,56	20476,00
	Total	430		

Tests statistiques^a

	الطلبة الدارسين وغير الدارسين لمناهج التربية الإيمانية
U de Mann-Whitney	11160,000
W de Wilcoxon	20476,000
Z	-7,380
Sig. asymptotique (bilatérale)	,000

a. Variable de regroupement : طلبة

الملحق رقم "20" الفرضية السادسة الفروق بين الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية وفقا لمتغير نوع الجنس

Tests non paramétriques

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية	294	55,00	9,280	28	72
متغير الجنس	294	1,58	,495	1	2

Test de Mann-Whitney

Rangs

	متغير الجنس	N	Rang moyen :	Somme des rangs
الطلبة الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية	ذكور	124	131,60	16318,50
	إناث	170	159,10	27046,50
	Total	294		

Tests statistiques^a

الطلبة الدارسين
لمنهاج التربية
الإيمانية

U de Mann-Whitney	8568,500
W de Wilcoxon	16318,500
Z	-2,743
Sig. asymptotique (bilatérale)	,006

a. Variable de regroupement : متغير الجنس

الملحق رقم "21" الفرضية السابعة الفروق بين الطلبة غير الدارسين لمنهاج التربية الإيمانية وفقا لمتغير نوع الجنس

► Tests non paramétriques

[Jeu_de_données2]

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
طلبة غير دارسين لمنهاج التربية الإيمانية	136	48,85	6,648	37	67
ذكور إناث	136	1,19	,395	1	2

Test de Mann-Whitney

Rangs

	ذكور إناث	N	Rang moyen :	Somme des rangs
طلبة غير دارسين لمنهاج التربية الإيمانية	ذكور	110	62,27	6850,00
	إناث	26	94,85	2466,00
	Total	136		

Tests statistiques^a

طلبة غير دارسين
لمنهاج التربية
الإيمانية

U de Mann-Whitney	745,000
W de Wilcoxon	6850,000
Z	-3,823
Sig. asymptotique (bilatérale)	,000

a. Variable de regroupement : ذكور إناث