



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية



اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل
الثاني) في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية لدى المراهقين
المتدربين بالتعليم المتوسط

- دراسة ميدانية في بعض متوسطات الوسط الجزائري -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية

تحت إشراف:

أ.د/ بلحسين رحوي عباسية

إعداد:

مراح فهيمة

أعضاء لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة مولود معمري - تيزي وزو	- أ.د/ بوروبي رجاح فريدة
مشرفا ومقررا	جامعة مولود معمري - تيزي وزو	- أ.د/ بلحسين رحوي عباسية
مناقشا	جامعة مولود معمري - تيزي وزو	- أ.د/ معروف لويضة
مناقشا	جامعة مولود معمري - تيزي وزو	- أ.د/ سيد نوال
مناقشا	جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله	- د/ مند/ شعلالي عزيزة
مناقشا	جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله	- د/ شنون خالد

السنة الجامعية: 2021-2022

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح و المواطنة و روح المسؤولية، و معرفة ما إن كانت هناك فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة، روح المسؤولية) حسب متغير الجنس و نوع التكوين و الأقدمية في التدريس.

تكونت عينة الدراسة من 230 أستاذ و أستاذة في التعليم المتوسط، و قد تم اختيارهم بالطريقة القصدية، موزعين على 81 متوسطة بولايات الوسط الجزائري (تيزي وزو - بومرداس - شرق العاصمة-البويرة-بجاية). اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة الظاهرة كما و كيفاً، و تم بناء استبيان كأداة لجمع المعطيات الميدانية و التي تم تحليلها و معالجتها بالأساليب الإحصائية التالية: اختبار (ت) و قانون النسب المئوية و معامل بيرسون و الانحراف المعياري و اختبار مان ويتشي و اختبار كروسكال-اليس. وتوصلت نتائج الدراسة إلى اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح و المواطنة و روح المسؤولية ايجابية، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح و المواطنة و روح المسؤولية حسب متغير الجنس و الأقدمية في التدريس.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، المناهج الدراسية، أساتذة التعليم المتوسط، القيم الاجتماعية، مرحلة التعليم المتوسط.

Résumé ;

L'étude visait à révéler la nature des attitudes des enseignants du cem envers les programmes de sciences sociales (la deuxième génération) dans le développement des valeurs de tolérance, de citoyenneté et d'esprit de responsabilité, et à savoir s'il existe des différences statistiquement significatives dans les attitudes des enseignants du cem à l'égard des programmes de sciences sociales dans le développement de certaines valeurs (tolérance, citoyenneté, esprit de responsabilité) selon la variable sexe, type de formation et ancienneté dans l'enseignement.

L'échantillon de l'étude était composé de 230 enseignants et enseignantes de l'enseignement moyen, et ils ont été choisis par la méthode intentionnelle, répartis entre 81 cem du centre de l'Algérie (Tizi Ouzou - Boumerdes - Est de la capitale - Bouira - Bejaia). Nous nous sommes appuyés sur l'approche analytique descriptive pour étudier le phénomène quantitativement et qualitativement, et un questionnaire a été construit comme outil de collecte des données de terrain, qui a été analysé et traité selon les méthodes statistiques suivantes : test (T), loi des pourcentages, coefficient de Parson , écart type, test de Mann-Whithin et test de Kruskal-Ellis.

Les résultats de l'étude ont révélé les attitudes des enseignants de l'enseignement moyene à l'égard des programmes de sciences sociales (la deuxième génération) dans le développement des valeurs de tolérance, citoyenneté et la responsabilité étaient positive. Elle a également montré qu'il n'y avait pas de différences statistiquement significatives dans les attitudes des enseignants de l'enseignement moyene envers les programmes de sciences sociales (la deuxième génération) dans le développement des valeurs de tolérance, de citoyenneté et d'esprit de responsabilité selon la variable de genre et la qualité de formation, ancienneté dans l'enseignement.

Mots-clés : tendances, cursus, enseignants de l'enseignement moyen, valeurs sociales, niveau de l'enseignement moyen

Abstract :

The study aimed to reveal the nature of the attitudes of middle school teachers towards the social sciences curricula (the second generation) in developing the values of tolerance, citizenship and the spirit of responsibility, and to find out if there are statistically significant differences in the attitudes of middle school teachers towards the social sciences curricula in developing some values. Tolerance, citizenship, and the spirit of responsibility) according to the variable of gender, type of training, and seniority in teaching.

The sample of the study consisted of 230 male and female teachers in intermediate education, and they were chosen by the intentional method, distributed among 81 intermediate schools in central Algeria (Tizi Ouzou - Boumerdes - east of the capital - Bouira - Bejaia). We relied on the descriptive analytical approach to study the phenomenon quantitatively and qualitatively, and a questionnaire was built as a tool for collecting field data, which was analyzed and processed using the following statistical methods: (T) test, law of percentages, Parson's coefficient, standard deviation, Mann-Whithin test, and test Kruskal-Ellis. The results of the study revealed the attitudes of intermediate education teachers towards the social sciences curricula (the second generation) in developing the values of tolerance, citizenship, and a positive sense of responsibility. Tolerance, citizenship, and the spirit of responsibility according to the variable of gender and seniority in teaching.

Keywords: trends, curricula, intermediate education teachers, social values, intermediate education stage.

إهداء

أحمد الله تعالى الذي أنعمني بكل النعم والذي أعطاني القوة والعزيمة والصبر لإنجاز وإتمام هذا العمل المتواضع الذي أهديه إلى التي حملتني تسعة أشهر وأرضعتني حولين كاملين، إلى التي سهرت من أجلي ألا وهي التي وضع الله الجنة تحت أقدامها أُمي الغالية أطال الله في عمرها وحفظها من كل سوء.

إلى عماد وسند حياتي والذي بذل كل مجهوداته للوصول بي إلى ما أنا عليه الآن وزرع فيا المثل الأعلى وأحسن في تربيتي والذي ساعدني ماديا ومعنويا أبي الحنون أطال الله في عمره. إلى أخي وأبي الثاني "عبد النور" الذي ساعدني ووقف بجانبني والذي كان نعم الرفيق في الملتقيات العلمية، فله مني كل عبارات الشكر والتقدير.

إلى أختي نادية وأولادها أشواق، محمد، عبد الرحمان، وحببية خالتها ملاك إلى زوج أختي "حكيم" الذي وقف بجانبني في كل الأوقات وساهم بتوجيهاته القيمة ونصائحه المفيدة. إلى كل المصائبح المضيئة في بيتنا "إخوتي"، عمر، فريد، لخضر، كمال، فاتح، جمال وإسماعيل حفظهم الله ورعاهم لتقديمهم المساعدات المادية والمعنوية.

إلى أولاد إخوتي: خديجة وبناتها سامية، احمد، ليلة، لينة، زينب، نعيم، علي، ناصر، أنفال، زهرة، جواد، عصام، محمد، والكتكوتة سعدية سلسبيل، والبرعمة ماريًا براءة و إلى أمهاتهم. إلى صديقاتي في الكلية: ليندة، آمال، كاميليا، تسعديت، كاهينة، أسماء، نعيمة وكل طلبة الدكتوراه. إلى ابن عمتي كمال وزوجته نورية اللذان وقفًا بجانبني طول المشوار الدراسي جزاهما الله خير . إلى خالاتي وعماتي وإلى كل عائلة مراح وبن سليمان.

وأهدي أيضا هذا العمل المتواضع إلى كل من يسعهم قلبي ولم تسعهم هذه الورقة

فهيمة

كلمة شكر

"ربي اوزعني ان اشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والديا وان اعمل صالحا ترضاه

واصلح لي في ذريتي اني تبت إليك وأنتي من المسلمين "

صدق الله العظيم

نحمد ونشكر الله عز وجل الذي أمدنا بالعقل والصحة والصبر لإعداد هذه الأطروحة، وأتقدم بشكري الجزيل إلى المثل الأعلى في العمل المتقن والوفاء الأستاذة الدكتورة بلحسين رحوي عباسية تقديرا للمجهودات الجبارة التي بذلتها، وإخلاصها في إبلاغ الرسالة العلمية والتزامها بالأمانة العلمية، فلم تبخل علي بمساعداتها وتوجيهاتها القيمة ونصائحها المفيدة وتفهمها طيلة مدة الإشراف.

كما أتقدم بالشكر للأستاذة الدكتورة خلفان معروف لويضة على كل المساعدات والتوجيهات، وعلى الاستفادة من خدمات مخبر مجتمع تربية عمل، أيضا شكر موصول لكل العاملين في المخبر. كما اشكر الأستاذة الدكتورة بوروي رجاح فريدة التي ساعدتني كثيرا في الجانب الإحصائي للدراسة، وكذلك الأستاذة الدكتورة سيد نوال على كل مساعداتها وتوجيهاتها القيمة. كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الخالص إلى كل الأساتذة الذين تكرموا لتحكيم أداة الدراسة وتقديم كل الملاحظات التي أفادتني في دراستي هذه.

و الشكر الموصول أيضا إلى كل الطاقم البيداغوجي لميدان العلوم الاجتماعية، وكل من مديري مديريات التربية لولاية بومرداس وتيزي وزو والجزائر، البويرة وبجاية، وكل أساتذة المتوسطات التي تمت فيها الدراسة، دون أنسى كل من أعانني ماديا ومعنويا حتى لو بكلمة طيبة التي زادت من تحفيزنا للقيام بهذا العمل المتواضع.

وتحية خالصة إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة وقبولهم مناقشة هذه الأطروحة .

مراح فهمية

فهرس المحتويات

الصفحة

ملخص الدراسة

الإهداء

كلمة شكر

فهرس المحتويات

فهرس الأشكال

أ..... مقدمة

الفصل الأول

الإطار العام للإشكالية

1. الإشكالية 8
2. فرضيات الدراسة 14
3. أهداف الدراسة 16
4. أهمية الدراسة 16
5. تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا 17
6. الدراسات السابقة 19
7. التعقيب على الدراسات السابقة 33

الفصل الثاني

الاتجاهات

- تمهيد 36
1. تعريف الاتجاهات 37
2. بعض المفاهيم المتصلة بمفهوم الاتجاهات 40
3. أنواع الاتجاهات 42
4. مراحل تكوين ونشأة الاتجاهات 43
5. العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات 45

6.	نظريات تفسير الاتجاهات	46
7.	الاتجاهات باعتبارها نظاما فرعيا	49
8.	خصائص الاتجاهات	50
9.	وظائف الاتجاهات	52
10.	أهمية الاتجاهات	53
11.	طرائق التعبير عن الاتجاهات	53
12.	العلاقة بين مكونات الاتجاه	54
13.	قياس الاتجاهات	55
14.	طرق قياس الاتجاهات	55
15.	اتجاهات الأساتذة	56
	خلاصة الفصل	57

الفصل الثالث

المناهج الدراسية

	تمهيد	59
1.	لمحة تاريخية عن المناهج الدراسية في البلاد العربية	60
2.	تعريف المنهج الدراسي	61
3.	ماهية المنهج الدراسي	64
4.	المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي (المفهوم الضيق)	67
5.	المفهوم الحديث للمنهج الدراسي	72
6.	الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث	76
7.	مبادئ ومركزات المنهج الدراسي	78
8.	أهمية المنهج الدراسي	78
9.	أسس بناء المناهج الدراسية	81
10.	أهمية أسس تطوير المناهج الدراسية	83
11.	العوامل التي ساعدت في تطوير مفهوم المنهج الدراسي	84
12.	الاتجاهات الشائعة في تطوير المنهج الدراسي	85

13.	مبررات تطوير المناهج الدراسية	86
14.	مفهوم تطوير المنهاج الدراسي	87
15.	خصائص المنهاج الدراسي	88
16.	مكانة المنهاج الدراسي في النظام التربوي	89
17.	ماهية تخطيط المنهاج الدراسي	91
18.	مبررات تخطيط المنهاج الدراسي	92
19.	فوائد تخطيط المنهاج الدراسي	93
20.	مستويات تخطيط المنهاج الدراسي	93
21.	مبادئ منهجية تتعلق بإعداد مناهج جديدة	94
22.	كيفية إعداد وبناء المناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات	95
	خلاصة	97

الفصل الرابع

القيم الاجتماعية

	تمهيد	99
1.	تعريف القيم	100
2.	تعريف القيم الاجتماعية	102
3.	ماهية القيم	103
4.	مصطلحات مرتبطة بالقيم	104
5.	وظائف القيم	105
6.	خصائص القيم	106
7.	أهمية القيم الاجتماعية	108
8.	مصادر القيم	109
9.	مكونات القيم	110
10.	مظاهر القيم الاجتماعية	111
11.	تصنيف القيم	112
12.	الفرق بين القيم والاتجاه	113

114	13. القيم داخل الأسرة
115	14. منظومة القيم والميدان التربوي
115	15. القيم المذكورة في المنهاج الدراسي للعلوم الاجتماعية
118	خلاصة الفصل

الفصل الخامس

مرحلة المراهقة والتعليم المتوسط

119	تمهيد
121	1. تعريف المراهقة
124	2. الفرق بين المراهقة والبلوغ
125	3. مراحل المراهقة
127	4. خصائص مرحلة المراهقة
128	5. أهمية مرحلة المراهقة
129	6. مظاهر النمو في مرحلة المراهقة
135	7. النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة
140	8. أشكال المراهقة
143	9. حاجات المراهقين
146	10. مشاكل المراهقة
148	11- تعريف التعليم المتوسط
149	12- أهداف مرحلة التعليم المتوسط
150	13- مبادئ التوجيه المدرسي في التعليم المتوسط
150	14- تعريف تلميذ مرحلة التعليم المتوسط
151	15- خصائص ومميزات التلميذ المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط
155	16- الغايات التعليمية من التعليم المتوسط
156	خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي

159	تمهيد
160	1. التنكير بفرضيات الدراسة
161	2. الدراسة الاستطلاعية
162	1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية.....
162	2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها
163	3.2. المجال المكاني والزمني للدراسة الاستطلاعية
165	4.2. مراحل الدراسة الاستطلاعية
167	5.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية
168	3. الدراسة الأساسية
168	1.3. منهج الدراسة
168	2.3. مجتمع الدراسة
169	3.3. عينة الدراسة الأساسية
169	4.3. طريقة اختيار العينة وحجمها
170	5.3. الإطار الزمني والمكاني للدراسة الأساسية
176	6.3. أدوات الدراسة الأساسية
185	7.3. الأساليب الإحصائية المستعملة
186	8.3. كيفية إجراء الدراسة الأساسية

الفصل السابع

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

188	1. عرض نتائج الدراسة الأساسية
188	1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى

189	2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية
206	3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة
213	2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
213	1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
214	2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
224	3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
230	4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة
232	الاستنتاج العام
236	خاتمة
241	قائمة المراجع
	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث	77
02	أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	162
03	أسماء المتوسطات التي تم فيها إجراء الدراسة الاستطلاعية	164
04	خصائص العينة	170
05	بعض المتوسطات التابعة لمديريات التربية لكل ولاية من ولايات الوسط الجزائري	170
06	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط	180
07	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبيان	181
08	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية	182
09	قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمحور التسامح	183
10	قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمحور المواطنة.	184
11	قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمحور روح المسؤولية	185
12	استجابات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) حول أكثر القيم التي تتميزها مناهج العلوم الاجتماعية	188

13	تحديد اتجاه كل سؤال من أسئلة الاستبيان	189
14	استجابات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيمة التسامح	191
15	استجابات أفراد العينة نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيمة المواطنة	193
16	استجابات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم روح المسؤولية	201
17	نتائج اختبار "كولموكروف- سميرنوف" للتحقق من خاصية التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة	207
18	نتائج اختبار مان ويتشي (U) تبعا لاختلاف فئتي الجنس	208
19	نتائج اختبار كروسكال-والس تبعا لاختلاف نوع التكوين	209
20	نتائج اختبار كروسكال- والس تبعا لاختلاف الأقدمية في التدريس	211

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	عملية تطوير المنهج	88
02	مكانة المنهج الدراسي في النظام التربوي	89
03	عناصر المنهج بوصفه نظاما	90

مقدمة

مقدمة:

أصبح من المألوف لدى جميع الدول أن تنتظر إلى قطاع التربية والتعليم على انه من أهم القطاعات التي تساعد على التطور والتقدم في جميع المجالات، مما جعلها تسعى إلى التفكير في وضع استراتيجيات حول إصلاحه وتطويره وفق الاتجاهات التربوية العلمية المعاصرة، وفي ضوء ما فرضته الثورة التكنولوجية والمعلوماتية من تطور في جميع المجالات الفكرية والإنسانية، ومن ثم ظهرت علوم وتخصصات جديدة في العلوم المختلفة والتي أصبح يعتمد عليها في صياغة وبناء مكونات المنظومة التربوية من مناهج دراسية وبرامج تكوينية...بالإضافة إلى الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية والفلسفية ومدى أهميتها في بناء العملية التعليمية التعلمية.

ذلك أن التعليم في طبيعته منظومة متكاملة، يجب مراعاة جميع عناصرها بدون استثناء بمعنى أن تكون عملية تطويرية شاملة ومستمرة ودائمة وعليه المؤسسات المعنية بالإصلاح يجب أن تكون لها خطط واستراتيجيات محكمة.

فالجائر من الدول التي أولت اهتماما كبيرا لمنظومتها التربوية وذلك بتبني بيداغوجية المقاربة بالكفاءات حاملة معها معطيات ومفاهيم جديدة شملت طرق التدريس وأساليب التقويم ومحتوى المناهج الدراسية والقضايا والمفاهيم المعاصرة إلى غير ذلك من العناصر التي يمكن أن يشملها الإصلاح والتعديل والتطوير.

المناهج الدراسية تعتبر أكثر العناصر بحاجة إلى إعادة النظر والتغيير المستمر ومواكبة التقدم العلمي لأنها ليست وسيلة لاكتساب المعرفة والمعلومات فقط وإنما أوسع وأشمل من ذلك بل خطط مستقبلية وأهداف وغايات يطمح المجتمع الوصول إليها عن طريق المدرسة، فهي تعمل على ترجمة فلسفة وأهداف المجتمع وأفكاره ومبادئه التاريخية والمستقبلية.

وعلى أية حال فإن لهذا العنصر أهميته في التعليم والتعلم، ما جعله يسلك مسلكا حديثا في محتوياته ومفاهيمه وأبعاده... فالمفهوم الحديث للمناهج الدراسية يهتم بمراعاة حداثة المعلومات والبعد عن الحشو والتكرار والاهتمام بالكيف وليس الكم بالخصوص التي تهتم بالتلميذ المراهق والمراحل المتوسطة فركزت من خلال وحدة العلوم الاجتماعية التقرب أكثر من المتعلم وماذا يجب أن يتعلم ويكتسب؟ وماذا يجب أن يعرف؟

وذلك بتوفير أساسيات الثقافة والهوية الجزائرية وإشباعه بمجموعة من القيم الأخلاقية والاجتماعية والدينية... لإعداد مواطنا صالحا معترزا بهويته وتاريخه ممتلكا لمهارات الاتصال والتعايش السلمي داخل وخارج مجتمعه.

فهدفنا من هذه الدراسة هو معرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية لدى المراهقين المتمدرسين بالتعليم المتوسط، مما دفعنا للبحث في موضوع نوع وطبيعة الاتجاهات الذي حظي في السنوات الأخيرة باهتمام كبير في دراسات علم النفس الاجتماعي، ذلك لأنها ثابتة نسبيا، ويمكن قياسها واستخدامها للتنبؤ بسلوك الأفراد، إذ تمكن الاتجاهات من استيعاب تأثير ظروف السياق الاجتماعي الذي يتعامل معه الفرد سواء كان التعامل مباشرا أو غير مباشرا ومن ثم تكون الظروف الاجتماعية في وضع مبلور لمعالم الخبرة العامة والخبرة الخاصة على حد سواء، ووقوفها بالتالي في وضع الشروط المزكية لتوجه معين في الحياة، حال دراستنا الحالية التي تتناول موضوع اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو المناهج الدراسية الجديدة في تنمية قيم المواطنة والتسامح وروح المسؤولية لدى المتمدرسين المراهقين في هذه المرحلة العمرية الحساسة التي تعتبر من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد في حياته نظرا لمختلف التغيرات الفيزيولوجية التي تحدث فيها، وتعرف أيضا بمرحلة الضغوط والتوتر والقلق والتي تتميز بالسلوك المضطرب، فمرحلة المراهقة تعد من بين المواضيع التي جذبت انتباه واهتمام الباحثين نظرا لأهميتها البالغة التي تلعبها في تكوين

شخصية الفرد، الأمر الذي أدى بهم إلى دراسة دقيقة من خلال فهم جميع مظاهر النمو التي يمر بها المراهق في هذه المرحلة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة العلمية لتلقي الضوء على طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية لدى التلميذ المراهق، وهي دراسة ميدانية في متوسطات ولايات الوسط الجزائري (تيزي وزو-بومرداس-البويرة- بجاية- الجزائر العاصمة).

ومنه تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين هما: جانب نظري وجانب تطبيقي. تتقدمهما مقدمة والإطار العام للإشكالية: الإشكالية وفرضيات الدراسة وأهمية الدراسة وأهداف الدراسة، تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا، الدراسات السابقة والتعقيب عليها. الجانب النظري يحتوي على أربع فصول:

الفصل الأول جاء تحت عنوان "الاتجاهات" ويحتوي على العناصر التالية: تمهيد، تعريف الاتجاهات، أنواع الاتجاهات، مراحل تكوين الاتجاهات، مراحل تكوين الاتجاهات، مكونات الاتجاه، الاتجاهات باعتبارها نظاما فرعيا، خصائص الاتجاهات، تكوين الاتجاهات، شروط تكوين الاتجاهات، وظائف الاتجاهات أهمية الاتجاهات طرق التعبير عن الاتجاهات عوامل تكوين الاتجاه، بعض المفاهيم المتصلة بالاتجاه، العلاقة بين مكونات الاتجاه، قياس الاتجاهات، طرق قياس الاتجاهات، نظريات تفسير الاتجاهات وأخيرا خلاصة الفصل

أما الفصل الثاني " المناهج الدراسية" يشمل على العناصر التالية: تمهيد، تعريف المناهج الدراسية، لمحة تاريخية عن المناهج الدراسية في البلاد العربية،

تعريف المنهاج، ماهية المنهج الدراسي، المفهوم التقليدي للمنهج التعليمي(المفهوم الضيق)، المفهوم في معناه التقليدي، نقد المنهج بمفهومه التقليدي(الضيق)، المفهوم الحديث للمنهج التعليمي، مميزات المنهج الحديث للمنهج، الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج

الحديث، أهمية المنهج، أهمية المنهج في العالم العربي، أسس بناء المنهج، العوامل التي ساعدت في تطوير مفهوم المنهج، الاتجاهات الشائعة في تطوير المنهج، مكانة المنهج في النظام التربوي، مفهوم تطوير المنهج، مبررات تطوير المناهج التعليمية، علاقة الكتاب والدليل بالمنهاج، ماهية تخطيط المنهج، مبررات تخطيط المنهج المدرسي، فوائد تخطيط المنهج المدرسي، كيفية إعداد وبناء المناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفايات الأساسية، مستويات المنهاج وأخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الثالث "القيم الاجتماعية " حيث تطرقنا فيه إلى تمهيد، تعريف القيم، وظائف القيم، خصائص القيم، أهمية القيم الاجتماعية، مصادر القيم، مكونات القيم، مظاهر القيم الاجتماعية، تصنيف القيم، مصطلحات مرتبطة بالقيم، منظومة القيم والميدان التربوي وأخيرا خلاصة الفصل.

في حين نجد الفصل الرابع والذي تناولنا فيه مرحلة المراقبة والتعليم المتوسط حيث خصص الجزء الأول لتعريف المراقبة ومراحل المراقبة وخصائص مرحلة المراقبة، خصائص مرحلة المراقبة، أهمية مرحلة المراقبة، مظاهر النمو في مرحلة المراقبة، النظريات المفسرة للمراقبة، أشكال المراقبة، حاجات المراقبين والجزء الثاني للتعريف بمرحلة التعليم المتوسط والأهداف العامة لمرحلة التعليم المتوسط ومبادئ التوجيه في التعليم المتوسط ثم تعريف تلميذ المتوسط وأخيرا خلاصة الفصل.

أما الجانب التطبيقي فقد اشتمل على فصلين وهما:

- الفصل الخامس تم فيه تناول الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي والذي استهل بتمهيد ثم التذكير بالفرضيات وبعدها جاءت الدراسة الاستطلاعية بكل عناصرها ثم تليه الدراسة الأساسية والتي تمثلت في: منهج الدراسة ومجتمع الدراسة، عينة الدراسة بكل عناصرها، ثم أدوات الدراسة الأساسية، بعدها الأساليب الإحصائية المستعملة، وأخيرا كيفية إجراء الدراسة الأساسية.

- الفصل السادس خصص لعرض وتفسير ومناقشة النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة، ثم الاستنتاج العام وخاتمة، بالإضافة إلى بعض الاقتراحات التي خلصت بها الدراسة.

ثم قائمة المراجع باللغتين العربية والفرنسية، ثم الملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للإشكالية

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد المفاهيم الأساسية
6. الدراسات السابقة
7. التعقيب على الدراسات السابقة

1. الإشكالية:

تعتبر المدرسة إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تقوم بعدة أدوار مكملة لدور الأسرة، ولعل أول وأهم دور هو التربية، هذا المفهوم الذي اعتبره المفكر الاجتماعي إميل دوركايم مرادفا لمفهوم التنشئة الاجتماعية التي وظيفتها الرئيسية إكساب الأفراد ثقافة مجتمعهم، والمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تقوم بهذا الدور من خلال عناصرها الاجتماعية وأهمها المنهج الدراسي الذي «يكسب الفرد الكفاية الاجتماعية والصفات السلوكية التي تؤهله للحياة في مجتمعه، فالمنهج الدراسي يعبر عن محتوى العملية التربوية، باعتباره الواقع التعليمي الذي يعيشه التلاميذ، ويكتسبون من خلاله خبرات تتعلق بمجموعة من السلوكيات والمعارف والقيم والاتجاهات» (فتحي يونس وآخرون، 2004: 13).

فيعتبر موضوع المناهج الدراسية من المواضيع المهمة في ميدان التربية والتعليم بصفة عامة وفي المنظومة التربوية بصفة خاصة، إذ عرف هذا العلم في السنوات الأخيرة تطور سريع مما جعله يبرز كعلم مستقل بذاته، حيث أصبحت المناهج الدراسية تحتل نقطة حساسة في المنظومة التربوية والعنصر الأساسي في المثلث التعليمي (المعلم، المناهج الدراسية، التلميذ) لأنها حلقة وصل التي تربط العنصرين المعلم والتلميذ، هذا من جهة ومن جهة أخرى المناهج الدراسية «تعد أداة التربية ووسيلتها لتحقيق أهدافها، ونظرا لهذه الأهمية كان لأي نظام تربوي أن يبني منهاجا تعليميا يعكس النظرية التربوية التي يؤمن بها لان نظرية المنهج هي انعكاس التربية السائدة في المجتمع» (عبد الرحمن جامل، 2002: 09). بالإضافة إلى اهتمام الكثير من الباحثين والمختصين في مجال التربية بمعالجة مفهوم المنهاج الدراسي بالخصوص مع تغيير متطلبات الحياة الاجتماعية والتطور المعرفي والمعلوماتي والتكنولوجي الحاصل اليوم في العالم، حيث عرفت المناهج الدراسية تغييرا في مضمونها وبنياتها انطلاقا من النصوص التعليمية والقانونية الخاصة بها على المستوى العالمي حيث عملت معظم الدول المتطورة على تعديل مناهجها الدراسية وتطويرها إقناعا بالدور الذي تلعبه في النهوض

بالمنظومة التربوية، والجزائر من بين الدول التي أولت اهتماما كبيرا لهذا الموضوع وقد خصه الإصلاح التربوي الجديد بمكانة تليق به حيث أقدمت وزارة التربية على تبني مقارنة بيداغوجية تربوية جديدة تمثلت في المقارنة بالكفاءات فأعادت النظر في مناهجها الدراسية ومنذ 2003/2004 والتعديلات قائمة وفي المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) وفي السنوات الأخيرة ظهر ما يسمى بمناهج الجيل الثاني كمفهوم جديد من مفاهيم المقارنة بالكفاءات باعتبارها موضوع الساعة، بحيث تعتمد عليها في إعداد الدروس وبرامج التكوين، هذه الأخيرة تركز على المتعلم كونه محور العملية التعليمية التعلمية، والمعلم يقتصر على التوجيه والمساعدة، كما أن مناهج الجيل الثاني هدفها إكساب التلميذ كيفية التعامل مع مختلف عناصر ثقافة مجتمعه من قيم ومعايير ولغة ودين... مما أدى إلى تعدد الآراء والاتجاهات حول هذه المناهج الجديدة من قبل الأساتذة الجزائريين، وهذا ما أكدته كل من دراسة عبد الله لبوز (2011) ومحفوظي أمين وشبلي فطيمة (2017) على أن اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني إيجابية وبدرجة كبيرة وكذلك دراسة حمادو مسعودة التي كشفت: أن اتجاهات الأساتذة (الطور الابتدائي، الطور المتوسط) تتسم بالإيجابية، ولا يوجد اختلاف في اتجاهات الأساتذة (الطور الابتدائي، الطور المتوسط) للاتجاه الإيجابي (أورد في: حمادو، 2017)، كما أن هناك اتجاهات إيجابية يوجد في المقابل اتجاهات سلبية من طرف الأساتذة نحو هذه المناهج ولكن بنسب قليلة وهنا نستدرج دراسة بحري عبلة (2017) والتي أسفرت نتائج دراستها على أن أغلبية الأساتذة والممثلين لعينة البحث كانت اتجاهاتهم سلبية نحو محتوى المناهج الجديدة (الجيل الثاني) وهذا دليل على تضارب الآراء حول أهمية هذه الأخيرة.

اهتمت المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية بموضوع القيم الاجتماعية من مواطنة وتسامح وروح المسؤولية وغيرها في مقرراتها السنوية وذلك لتدريسها للتلاميذ وترسيخها في أذهانهم والحث على العمل بها في حياتهم اليومية. ولأهميتها في ترقية التلميذ أخلاقيا واجتماعيا

ونفسياً، تناولت العديد من الدراسات والأبحاث النفسية الاجتماعية والتربوية الموضوع بالدراسة والبحث نجد منها دراسة مبارك (1992) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة من البنين والبنات في مقياس القيم الاجتماعية (سهيل الهندي، 2001: 78-79)، إلى جانب دراسة عبيدات (1998): التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يسهمون في ترسيخ القيم الاجتماعية التي تتعلق بالأسرة في المرتبة الأولى، وجاءت في المرتبة الثانية القيم الاجتماعية التي تتعلق بالمجتمع، في حين احتلت القيم الاجتماعية التي تتعلق بالمدرسة المرتبة الثالثة، وأن تقديرات الطلبة لمدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في ترسيخ القيم الاجتماعية تختلف باختلاف مستواهم التعليمي (ثامن، تاسع، عاشر)، وأن تقديرات المتعلمين لدى مساهمتهم في ترسيخ القيم الاجتماعية أعلى من تقديرات الطلبة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في ترسيخ القيم الاجتماعية تعزى للتخصص والجنس والخبرة لدى المعلمين (سهيل الهندي، 2001: 72).

وهنا يتجلى موضوع القيم الاجتماعية من تسامح ومواطنة وروح مسئولية... كخصائص للمجتمع الإنساني من جهة وعنصر مهم من عناصر المناهج الدراسية الجزائرية لأن القيم في حد ذاتها "عملية اجتماعية تختص بالجنس البشري عموماً وتشتق أهميتها ووظائفها من طبيعة وجوده في المجتمع فلا وجود للمجتمع الإنساني دون قيم، كما أنها تشكل بروفيل ضمير المجتمع ووجدانه وتعمل على تكوين الفرد ونسقه المعرفي وتشكل الطابع القومي، وتهدف إلى الحفاظ على الهوية الاجتماعية وتماسكها" (الجموعي مومن، 23: 2014). إذ تعتبر القيم من العناصر الأساسية في جميع مجالات حياة الفرد وهي ضرورة اجتماعية يكتسبها من أسرته عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية وتكملها باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى وهي التي تضبط سلوك الفرد داخل الجماعة التي ينتمي إليها.

كما أن للقيم تأثير بالغ في السلوك الإنساني الذي يتحقق به معنى الوجود البشري، فالإنسان جوهر الوجود وعنوانه الحقيقي، فقد اعتنى الإسلام بالقضايا القيمية عناية واضحة ولاسيما عند الحديث عن القيم الخلقية المتعلقة بتهذيب النفس والسمو بالروح، فالمجتمعات تتمايز وتختلف عن بعضها البعض بما تتبناه من أصول ثقافية ومعايير قيمية تشمل نواحي الحياة المختلفة (محمد أبو السل ومحمد أبو العناز، 2013: 25). وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والتي أسفرت نتائجها عن مدى أهمية القيم الاجتماعية في حياة الفرد بصفة عامة ومن بينها دراسة سيفراكوا (1995) التي توصلت إلى أن التحليلات العلمية التي لحقت بها إلى استخلاص ثلاث مجموعات من البلدان التي تنتمي إلى العالم الجديد والتي تضمنت الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، وكندا وإيطاليا وكرواتيا وبولونيا والبرتغال ذات التقدير الأعلى لبعض القيم الاجتماعية والشخصية كالعلاقات الاجتماعية ونمط الحياة، والاستقلال بينما أعطى اليابانيون الوزن الأكبر للقيم المرتبطة بالجماليات والإبداع (محمد أبو السل ومحمد أبو العناز، 2013: 62)، بالإضافة إلى دراسة الباحث همفريس (2011) والتي أظهرت نتائجها أن طلبة الجامعة لديهم قيم واتجاهات تقود إلى مواطنة فعالة، وأن الطلبة الذين لديهم قيم الانتماء والتكافل هم الأكثر مشاركة في إيجاد تغيير تجاه الآخرين، وبينت أيضا أن برنامج تنمية القيادة يسهم في وعي الطلبة بالمعتقدات والقيم والاتجاهات التي تحفزهم على القيام بأفعال تعزز قيمة الوعي بالذات كقيمة من قيم المواطنة (صفاء بلقاسم، 2016: 206-207) وهذا دليل على أهمية القيم بمختلف أنواعها في حياة هذه الشعوب المتطورة، والتي تسهر على تلقينها لهم عن طريق المدرسة كمؤسسة تتمثل وظيفتها في تلقين الأطفال القيم الأخلاقية، وحسب الباحث السوسيولوجي الأمريكي بارسون أن المدرسة في ظل المجتمعات الحديثة تقوم لإخراج الطفل من العالم الأسري ومن قيمه التي تبقى تعبيرية قبل كل شيء وتلقنه القيم الأدائية (عبد الكريم غريب، 2009: 55).

لهذا كانت القيم من أولويات المناهج الدراسية الجديدة (الجيل الثاني) " التي تعتمد على المقاربة بالكفاءات كمفهوم متطور، والتي بدأ تطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي 2016-2017 كما أنها تركز في محتواها على القيم الجزائرية والتعليمات الأساسية (عبد الناصر بن زاوي، 2016). وأصبحت هذه الأخيرة من الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها في المتعلم، مما يؤدي إلى التوافق في أنماط سلوكه المختلفة، وتنمي لديه القدرة على مواجهة القيم المنحرفة ومقاومتها واتزان في شخصيته وفي نفس الوقت تحافظ القيم على ثقافة المجتمع وثوابته الدينية والوطنية والتاريخية.

و ذلك من خلال مناهج الجيل الثاني لمادتي التربية الإسلامية والعلوم الاجتماعية بالخصوص في مرحلة التعليم المتوسط هذه الأخيرة التي تتوسط مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي في سلم مراحل التعليم وهي المرحلة التعليمية التي معظم تلامذتها يعيشون مرحلة المراهقة بمراحلها المبكرة والوسطى أكثر وكذلك بإيجابياتها وسلبياتها، لأنها تعتبر من أصعب المراحل التي يمر بها التلميذ في حياته نظرا لمختلف التغيرات الفيزيولوجية التي تحدث فيها.

كما دلت العديد من الدراسات على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في تنمية بعض القيم الاجتماعية وبالخصوص قيم المواطنة ومنها: دراسة أحمد زقاوة (2015)، ودراسة الهندي وسهيل أحمد (2017)، ودراسة زينة عبد الأمير حسين (2017) التي أكدت على أن "عينة بحثها لديها شعور عالي بالمسؤولية الاجتماعية وأن هناك ارتباط بين المواطنة والمسؤولية الاجتماعية مما ينمي لديهم الإحساس بالواجب اتجاه المجتمع". ولأهمية القيم الاجتماعية في حياة التلميذ وبالخصوص المواطنة وروح المسؤولية مما جعلنا نركز على هذه القيم في دراستنا هذه وفي نفس الصدد نجد دراسة هناء حسن عماشة (2019) تؤكد على أن قيم المواطنة تنبئ بمستوى الطموح الأكاديمي، وأهمية

تنمية قيم المواطنة في تحفيز الطالبات لتنمية طموحهن الأكاديمي ويدفعهن للتميز والتفوق الدراسي(هنا عماشة،2019:275).

لذلك جاءت المدرسة كمؤسسة تربوية رسمية وتشكل أول فضاء خارجي بعد الأسرة يقوم من خلال محتوى مناهجه الدراسية بتزويد التلميذ بمحتويات البيئة الاجتماعية باختيارها لأفضل السلوك ونظم الحياة وعلاقاتها وهكذا إنتاج أفراد أكفاء اجتماعيا لديهم القدرة على التفاعل والتكيف مع بيئتهم الاجتماعية ومن ثم تكوين أفراد يتسمون بالفعالية والإنتاجية وذلك بهدف تنمية المجتمع وتطويره. ومن خلال هذا الإطار النظري جاءت هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية(الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية لدى المراهقين المتمدرسين بمتوسطات ولايات الوسط الجزائري وذلك بهدف الإجابة على التساؤلات التالية:

التساؤل الأول:

هل تنمي مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) أكثر قيم التسامح ثم قيم المواطنة و روح المسؤولية حسب أساتذة التعليم المتوسط ؟
ومنه نطرح الأسئلة الفرعية التالية:

- هل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل

الثاني) في تنمية القيم الاجتماعية (التسامح والمواطنة وروح المسؤولية) إيجابية؟

وينقسم السؤال الثاني إلى ثلاث تساؤلات جزئية:

- هل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل

الثاني) في تنمية قيم التسامح إيجابية؟

- هل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل

الثاني) في تنمية قيم المواطنة إيجابية؟

- هل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم روح المسؤولية إيجابية؟

التساؤل الثالث:

هل توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب المتغيرات التالية: الجنس، نوع التكوين والأقدمية في التدريس؟
ومنه نطرح الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الجنس؟

- هل توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير نوع التكوين؟

- هل توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الأقدمية في التدريس؟

2. فرضيات الدراسة:

1.2. الفرضية الأولى:

تتبع مناهج العلوم الاجتماعية أكثر قيم التسامح ثم قيم المواطنة و روح المسؤولية حسب أساتذة التعليم المتوسط

2.2. الفرضية الثانية:

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية القيم الاجتماعية (التسامح والمواطنة وروح المسؤولية) إيجابية. وتتقسم الفرضية الثانية إلى ثلاث فرضيات جزئية:

1.2.2. الفرضية الجزئية الأولى:

- اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح إيجابية.

2.2.2. الفرضية الجزئية الثانية:

- اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم المواطنة إيجابية.

3.2.2. الفرضية الجزئية الثالثة:

- اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم روح المسؤولية إيجابية.

3.2. الفرضية الثالثة:

توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب المتغيرات التالية: الجنس، نوع التكوين والأقدمية في التدريس. وتتقسم الفرضية الثالثة إلى ثلاث فرضيات جزئية:

1.3.2. الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الجنس.

2.3.2. الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير نوع التكوين.

3.3.2. الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الأقدمية في التدريس.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة إن كانت اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية إيجابية.
- معرفة إن كانت هناك فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الجنس والأقدمية في التدريس.

4. أهمية الدراسة:

تكتسي هذه الدراسة أهميتها من الإطار التربوي النفسي الاجتماعي الذي تنبثق منه لأنها ترصد أهم القضايا التربوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية منطلقين من موضوع المناهج الدراسية كموضوع الساعة وإبراز أهميته بالنسبة للأستاذ مما أدى إلى تكوين اتجاهات من طرفهم حول هذه المناهج والمواضيع التي تركز عليها كموضوع القيم والتي تحتويها مناهج

العلوم الاجتماعية(الجيل الثاني) وتتوعها والبحث على ترسيخها في شخصية التلميذ المراهق في هذه المرحلة العمرية والدراسية.

دراسة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو المناهج الدراسية الجديدة في تنمية قيم المواطنة والتسامح وروح المسؤولية كمواضيع حساسة تخص المراهقين المتدرسين في المتوسطة. إن مثل هذه الدراسة تساهم نتائجها في مساعدة القائمين على العملية التربوية في عملية التخطيط التربوي حول محتوى المناهج الدراسية وكذلك التعديلات التي تحدث بالمدرسة. لهذه الدراسة أهمية تطبيقية لأنها دراسة تكاملية على المستويين المعرفي والتحليلي أو المنهجي للدور الكبير الذي تلعبه في مجال التربية والتعليم نظرا لنتائجها البالغة الأهمية في المستوى الدراسي وهذا ما جعلنا نهتم بالموضوع أكثر.

5. تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا:

1.5. مفهوم الاتجاهات:

هي الحالة الوجدانية لأساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديد(الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم الاجتماعية بالخصوص (قيم المواطنة والتسامح وروح المسؤولية) لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بناءً على تكوينهم حول هذه المناهج، وقد تؤدي بهم الحالة الوجدانية إلى القيام ببعض الاستجابات أو الأفعال، ويتحدد من خلال هذه الاستجابات درجة رفض أو قبول أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديد(مناهج الجيل الثاني).

2.5. مفهوم المنهاج الدراسي:

يتمثل في المحتوى أو المضمون المعرفي الذي تحتويه وثيقة المنهاج الدراسي الرسمي للعلوم الاجتماعية والتي يقدمها الأستاذ لتلاميذه داخل الصف الدراسي بالمرحلة المتوسطة، وذلك بهدف تحقيق الأهداف التربوية المسطرة سابقا من طرف وزارة التربية الوطنية.

3.5. مفهوم مناهج الجيل الثاني:

في هذه الدراسة تبيننا مفهوم المنشور رقم 880 المؤرخ بتاريخ 9 ماي 2016 لمناهج الجيل الثاني والتي عرفت بمناهج تعليمية محسنة (و الوثائق المرافقة لها)، تمنح مكانة خاصة للقيم وتعزيز الهوية الوطنية، صممت وفق المقاربة وبطريقة أكثر انسجاما، يجعل التلميذ في قلب التعليمات، يبني معارفه بنفسه انطلاقا من وضعيات مركبة (وزارة التربية الوطنية، 2016: 2).

4.5. مفهوم القيم الاجتماعية:

في هذه الدراسة تتمثل القيم الاجتماعية في: المواطنة، التسامح وروح المسؤولية.

1.4.5. مفهوم المواطنة: هي قيمة اجتماعية تربوية سياسية يحتويها المنهاج الدراسي

(الجيل الثاني) للعلوم الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، وهذه القيمة تنمي لدى التلميذ الشعور والإحساس بالانتماء الوطني وتزرع فيه كل المبادئ التي يحتويها المعنى في شخصيته ليظل وفيا لوطنه ومقوماته.

2.4.5. مفهوم التسامح: هي قيمة اجتماعية تربوية دينية يحتويها المنهاج الدراسي (الجيل

الثاني) للعلوم الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، وتهدف لنشر قيم السلام والتسامح في أوساط التلاميذ المراهقين وفي علاقتهم مع نواتهم ومع الآخرين على المستوى الداخلي والخارجي للمجتمع.

3.4.5. مفهوم روح المسؤولية: هي قيمة اجتماعية تربوية... يحتويها المنهاج الدراسي

(الجيل الثاني) للعلوم الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، وتعني شعور التلميذ بواجباته وحقوقه الاجتماعية والسياسية تجاه نفسه وتجاه مجتمعه من جهة وتحمل المسؤولية من جهة أخرى.

5.5. مفهوم التلميذ المتمدرس: هو التلميذ المنتظم في معظم متوسطات التابعة

لمديرية التربية لولايات الوسط مكان الدراسة (تيزي وزو - بومرداس - البويرة - بجاية - الجزائر) وفي كل مستويات مرحلة التعليم المتوسط، وهو الذي يتلقى مختلف المعارف والخبرات والمهارات التي تقدمها له المدرسة عن طريق المناهج الدراسية (الجيل الثاني) للعلوم الاجتماعية والتي تساعد التلميذ في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية.

6.5. مفهوم الأستاذ: هو الأستاذ المنتظم وظيفيا لمعظم متوسطات التابعة لمديرية التربية لولايات الوسط مكان الدراسة (تيزي وزو - بومرداس - البويرة - بجاية - الجزائر) والمكلف بتدريس منهاج الجيل الثاني لوحدة العلوم الاجتماعية ، والذي تم اختياره بناءا على تدريسه لهذه المادة.

7.5. مفهوم المراهقة: هي إحدى مراحل النمو تبدأ من بداية البلوغ الجنسي وتنتهي بالنضج أي باكتمال وظائف أعضاء التلميذ الجنسية والعقلية وقدرتها على أداء رسالتها وتتمثل في التلاميذ المتمدرسين بالمتوسطة والذين تتراوح أعمارهم بين 11-16 سنة، وهي تمثل مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة.

8.5. مفهوم المرحلة المتوسطة: هي حلقة وصل بين المرحلة الابتدائية التي تسبقها وتؤهل التلميذ للالتحاق بها والمرحلة الثانوية التي من متطلباتها حصول التلميذ عليها وحسب التشريع المدرسي الجزائري تتمثل في أربع سنوات وتبدأ من عمر 11 إلى 16 سنة، وهو القانون الإلزامي للتعليم.

6. الدراسات السابقة:

1.6. الدراسات السابقة الخاصة بالمنهاج الدراسية:

1.1.6. الدراسات الجزائرية

دراسة عبد الله لبوز (2011): تناولت هذه الدراسة اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي الحالي بمكوناته الأربع (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس والأنشطة والتقويم)، تكونت الدراسة من فرضية عامة وأربعة فرضيات جزئية. تنص الفرضية العامة على أن: يحمل مدرس مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط اتجاهات إيجابية نحو في المنهاج الدراسي.

الفرضية الجزئية الأولى: يحمل مدرس مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط اتجاهات إيجابية نحو الأهداف في المنهاج الدراسي

الفرضية الجزئية الثانية: يحمل مدرس مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط اتجاهات إيجابية نحو المحتوى في المنهاج الدراسي

الفرضية الجزئية الثالثة: يحمل مدرس مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط اتجاهات إيجابية نحو طرائق التدريس والأنشطة في المنهاج الدراسي.

الفرضية الجزئية الرابعة: يحمل مدرس مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط اتجاهات إيجابية نحو التقويم في المنهاج الدراسي.

استخدم الباحث مقياس الاتجاه من إعدادة يتكون من 106 بنود ومقياس معايير تقويم المنهج المدرسي لعللي الناجي (2000)، وتم استعمال المنهج الوصفي، بينما العينة تمثلت في أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة بدوائرها الثلاث، وأجريت الدراسة خلال السنة الدراسية: 2009-2010. أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

توجد اتجاهات إيجابية عند أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي الحالي بمكوناته الأربع المذكورة سابقا (عبد الله لبوز، 2011: 112).

دراسة محفوضي أمين وشبلي فطيمة: الموسومة بـ : اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط نحو مناهج الجيل الثاني ومعرفة ما إذا كان لمتغيرات الخبرة والتخصص والطور التعليمي اثر في هذه الاتجاهات، وانطلق الباحثان من الفرضية التالية: اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط نحو مناهج الجيل الثاني هي اتجاهات إيجابية.

قام الباحث ببناء استبيان مكون من 18 بند موزعا على (04) أبعاد وهي: التكفل بالبعد القيمي والأخلاقي للتربية، التغير البيداغوجي، إعادة إدماج البعد المنهاجي في التعليم والتعلم، إعادة تحديد المهام التربوية للمدرسة مع الحاجات الحقيقية للمجتمع، تكونت عينة الدراسة من ستون (60) أستاذ من السنة الأولى والثانية ابتدائي والسنة الأولى متوسط.

وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني كلها جاءت إيجابية بدرجة كبيرة وأيضاً وجود فروق دالة إحصائية في هذه الاتجاهات تبعاً لمتغيري الخبرة والطور الذي يدرس به الأستاذ بينما لم تكن هناك فروق تعزى لمتغير التخصص (أورد في: محفوظي وشبلي، 2017).

دراسة بحري علة:

تناولت الباحثة موضوع اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو محتوى المناهج الدراسية الجديدة (وفق منهجية التدريس بالكفاءات)، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ملائمة المناهج الدراسية الجديدة المبنية وفق المقاربة بالكفاءات مع واقعنا التربوي الجزائري، من خلال تحديد اتجاهات الأساتذة والإعلان عنها ومنه اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في 200 أستاذ وأستاذة يزاولون مهامهم بثانويات ولاية ميله، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس اتجاهات الأساتذة من إعداد الباحثة.

وقد تبين من خلال نتائج الدراسة أن اتجاهات أغلبية الأساتذة كانت سلبية نحو محتوى المناهج الدراسية الجديدة (الجيل الثاني)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة تبعاً لمتغير الأقدمية في العمل (أورد في: بحري، 2017).

دراسة حمادو مسعودة: تحت عنوان اتجاهات الأساتذة نحو المقاربة بالكفاءات (دراسة مقارنة بين اتجاهات أساتذة الطور الابتدائي والطور المتوسط)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في اتجاهات الأساتذة (الطور الابتدائي، الطور المتوسط) نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه (إيجابي، سلبي) حسب متغيرات الجنس، الشهادة المتحصل عليها، والخبرة في التدريس بمدينة تقرت، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة استمارة الاتجاهات من إعداد الباحث عبد الرحيم بلعروسي، وطبقت على عينة عشوائية قوامها (115) منهم 77 أستاذ من التعليم الابتدائي و 38 أستاذ من الطور المتوسط، وكشفت نتائج التحليل الإحصائي ما يلي:

- إن اتجاهات الأساتذة (الطور الابتدائي، الطور المتوسط) تتسم بالإيجابية.

- لا يوجد اختلاف في اتجاهات الأساتذة (الطور الابتدائي، الطور المتوسط) للاتجاه الإيجابي.
- لا يوجد اختلاف في اتجاهات الأساتذة (الطور الابتدائي، الطور المتوسط) للاتجاه السلبي.
- لا يوجد اختلاف في اتجاهات الأساتذة (الطور الابتدائي، الطور المتوسط) نحو استراتيجية المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس (أورد في: حمادو، 2017).

2.1.6 الدراسات العربية:

دراسة عبير راشد عليما (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن للمعايير العالمية للكتب المدرسية، واقترح نموذجاً لتطويرها في ضوء هذه المعايير، وقد تكونت عينة الدراسة من (366) معلماً ومعلمة من مدارس محافظة الفرق تم اختيارهم عشوائياً وعينة الكتب "التربية الوطنية والاجتماعية للصفوف (1-6) من المرحلة الأساسية، قامت الباحثة بأعداد قائمة المعايير العالمية للكتب المدرسية الواجب مراعاتها في كتب "التربية الوطنية والاجتماعية" للمرحلة الأساسية والتأكد من "صدقها وثباتها وتحليل محتوى هذه الكتب موضوع الدراسة في ضوءها واستطلاع آراء المعلمين في مدى مراعاتها، اقترحت الباحثة نموذجاً لتطويرها لهذه الكتب في ضوء المعايير العالمية التي توصلت لها هذه الدراسة، وتأكدت من صدقها وطورت وحدتين تعليميتين ممثلتين لمحتوى هذه الكتب بما ينسجم والنموذج.

أظهرت نتائج الدراسة:

- تدنيا في مدى مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية للمعايير العالمية للكتب المدرسية وخاصة في مجال المقدمة والأهداف هذا في ضوء تحليل المحتوى.

- أما آراء المعلمين فقد أظهرت النتائج درجة عالية من مراعاتها للمعايير وخاصة في مجال المحتوى والوسائل التعليمية (ماهر الجعفري، 2010: 162-163).

2.6. الدراسات السابقة الخاصة بالقيم الاجتماعية:

1.2.6. الدراسات الجزائرية:

دراسة عبد الله لبوز (2012): بعنوان قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقاتهم باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي ودافعيتهم للتدريس -دراسة ميدانية تحليلية بمتوسطات ولاية ورقلة -الجزائر.

هدفت الدراسة إلى معرفة المستوى الذي يحمله مدرسو المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط من قيم المواطنة المعبر عنها وكذا طبيعة اتجاهاتهم والمنهاج الدراسي ومستوى دافعيتهم للتدريس، كما تهدف إلى معرفة العلاقة بين المتغيرات الثلاث أيضاً، ولأجل ذلك إجراء الدراسة على المجتمع الأصلي بطريقة حصر الشامل من مؤسسات التعليم المتوسط بولاية ورقلة بالجزائر، البالغ عددهم هذه الولاية (168 مدرسا).

وقد أظهرت الدراسة أن المدرسون يحملون مستوى متوسطاً من قيم المواطنة، كما يتميزون باتجاهاتهم الإيجابية للمنهاج الدراسي للمواد الاجتماعية ومستوى متوسط من الدافعية للتدريس، كما بلغت النتائج أنه كلما كان مستوى المعبر عنها مرتفعاً عند المدرس الجزائري للمواد الاجتماعية مرحلة التعليم المتوسط كان لديه اتجاهها بها والمنهاج الدراسي ومستوى أعلى من الدافعية للتدريس، وتعميم نتائج الدراسة على مستوى المجتمع الذي طبقت فيه (عبد الله لبوز، 2012: 92).

3.6. الدراسات السابقة الخاصة بالاتجاهات:

1.3.6. دراسة عزة صالح الألفي (1975): أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من

300 طالبة جامعية تم اختيارها من كلية الحقوق، الفنون الجميلة والطب حيث كان عدد الطالبات بالسنة الأولى 150 طالبة، وعدد الطالبات بالسنة النهائية 150 طالبة، واستهدفت

الدراسة التعرف على تأثير نوع التخصص الدراسي والتعليم الجامعي على قيم واتجاهات ومعتقدات الطالبات، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس القيم لي البورت وفرون ولندزي، وقامت بترجمته إلى العربية الباحثة عطية هنا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين التخصص الدراسي والقيم المرتبطة بالتخصص الدراسي والقيم المرتبطة بالتخصص، فقد كانت القيمة النظرية لدى طالبات السنة الأولى بكلية الحقوق تشمل المرتبة السادسة، ثم في السنة النهائية، تقدمت هذه القيمة لتأخذ المرتبة الأولى وكذلك نفس الحال مع طالبات كلية الفنون الجميلة، حيث كانت القيمة الجمالية بالنسبة للطالبات السنة الأولى أو بالنسبة للسنة النهائية كانت القيمة الاقتصادية تمثل لديهن المرتبة الأولى، وتحليل هذه الدراسة تبين أنها اهتمت بدراسة القيم لدى الطالبات دون الطلبة، كما أنها أظهرت وجود علاقة بين التخصص الدراسي والقيم المرتبطة بهذا التخصص (المهدي الجديدي، 1998:118-119).

2.3.6. دراسة عبيدات (1998): بعنوان "مدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية

في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى طلبة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والطلبة " هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى طلبة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والطلبة، والتعرف على اثر متغيرات الخبرة والجنس والتخصص للمعلمين على درجة مساهمتهم في ترسيخ القيم الاجتماعية بالإضافة إلى معرفة الدرجة التي يرسخ بها المعلمون القيم الاجتماعية لدى الطلبة ومن ثم التقدم باقتراحات وتوصيات للمعلمين.

حيث استخدم الباحث في دراسته هذه المنهج الوصفي، أما العينة تكونت من 101 معلم ومعلمة ممن يدرسون صفوف الثامن أو التاسع أو العاشر من المرحلة الأساسية العليا في المملكة الأردنية منهم 73 معلما و78 معلمة من مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى.

أما عينة الدراسة من الطلبة فتتألف من 652 طالبا وطالبا ممن يدرسون في صفوف الثامن والتاسع والعاشر في المدارس الحكومية التابعة لمدينة اربد الأولى.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمين يساهمون في ترسيخ القيم الاجتماعية التي تتعلق بالأسرة في المرتبة الأولى، وجاءت في المرتبة الثانية القيم الاجتماعية التي تتعلق بالمجتمع، في حين احتلت القيم الاجتماعية التي تتعلق بالمدرسة المرتبة الثالثة، وان تقديرات الطلبة لمدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في ترسيخ القيم الاجتماعية تختلف باختلاف مستوياتهم التعليمي (ثامن، تاسع، عاشر)، وان تقديرات المتعلمين لدى مساهمتهم في ترسيخ القيم الاجتماعية اعلى من تقديرات الطلبة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في ترسيخ القيم الاجتماعية تعزى للتخصص والجنس والخبرة لدى المعلمين.

وأوصت الدراسة بضرورة دعوة المعلمين بان يعتمدوا على التعامل مع المتعلمين بأساليب مختلفة لترسيخ القيم الاجتماعية وفقا لتباين أعمار الطلاب ومراعاة الفروق الفردية (سهيل الهندي، 2001: 72).

3.3.6. دراسة مبارك فتحي يوسف (2001):

تهدف الدراسة إلى معرفة بعض القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكسابها لهم.

- المنهج المستخدم: المنهج التجريبي والتحليلي.
- عينة الدراسة: تلاميذ الصفوف الثلاث (السابع والثامن والتاسع) الإعدادي.
- الأداة المستخدمة: أسلوب تحليل المحتوى، وإعداد مقياس للقيم الاجتماعية واستخدم الباحث الأسلوب الإحصائي - اختبارات - للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس القيم.
- نتائج الدراسة: قلة عدد الجمل المخصصة للقيم الاجتماعية في أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية بالنسبة لباقي أهداف هذه المناهج.

- عدم وجود توازن في توزيع أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية بين القيم الاجتماعية وباقي أهداف هذه المناهج.
- أن أقل مناهج الدراسات الاجتماعية الثلاث تضمننا للمحتوى المناسب للقيم هما منهجي الصف السابع والثامن
- أن أكثر هذه المناهج تضمننا للمحتوى المناسب للقيم الاجتماعية هو منهج الصف التاسع.
- تذبذب نسب المحتوى المناسب لكل قيمة من القيم الاجتماعية في مناهج القيم الدراسات الاجتماعية (عزي الحسين، 2013: 30)

4.6. الدراسات السابقة الخاصة بالقيم:

1.4.6. الدراسات المحلية (الجزائرية):

دراسة احمد زقاوة (2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجات تمثل الشباب بقيم المواطنة وفقا للنوع (ذكور، إناث) والمستوى الدراسي، كما تسعى الدراسة إلى الكشف عن تصورات الطلاب لخصائص المواطن الصالح والمواطن الغير الصالح مقارنة بنتائج دراسة أوروبية، ولتحقيق ذلك طور الباحث استبانة قيم المواطنة طبقت على عينة (150) طالب وطالبة من مستوى التعليم الثانوي (63) ومستوى التعليم الجامعي (87)، وقد ظهرت نتائج الدراسة عن تمتع أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية من تمثلات قيم المواطنة، كما أظهرت الدراسة عن استقطاب التمثلات نحو بعد الانتماء وبعد الواجبات، ولم تظهر الدراسة أية فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث وبين الطلبة الثانويين والطلبة الجامعيين في درجة تمثلهم لقيم المواطنة (احمد زقاوة، 2012: 53).

دراسة بركات وأبو علي (2011): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مظاهر المواطنة المجتمعية في المقررات الدراسية في مجال العلوم الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين، وطبقت استبانة مكونة من (40) فقرة على عينة من المعلمين قوامه (134)، أظهرت النتائج

أن مظاهر المواطنة المجتمعية الأكثر شيوعاً في المقررات الدراسية في المجال الاجتماعي هي حل المشكلات بالحوار والمناقشة وليس بالعنف، بناء علاقة طيبة مع الجيران والأقارب، تقبل النقد الإيجابي، تجنب اللجوء لغيبة الآخرين في المجالس، احترام كبار السن والمرأة (أحمد زقاوة، 2015: 53).

2.4.6 الدراسات العربية الخاصة بالقيم:

دراسة مبارك (1992): جاءت الدراسة تحت عنوان: القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والتعرف على مدى تضمن أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية ومحتواها بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي على هذه القيم، وعلى أثر تدريس هذه المناهج في تنمية القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي باختلاف الجنس.

حيث استخدم الباحث في دراسته هذه منهج تحليل المحتوى.

أما بالنسبة لعينة الدراسة للبنين فقد بلغ عدد أفراد العينة من الصف السابع 185 تلميذاً، وعدد أفراد العينة من الصف السابع 185 تلميذة، وعدد أفراد العينة من الصف التاسع 185 تلميذة.

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة من البنين والبنات في مقياس القيم الاجتماعية.

وأوصت الدراسة بأن يكون هناك اتفاق بين المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمسؤولين في وزارة الإعلام على القيم بصفة عامة والقيم الاجتماعية بصفة خاصة المطلوب إكسابها لدى الشباب حتى يعملوا في اتجاه واحد وهذا ادعى لتحقيق هدفهما (سهيل الهندي، 2001: 78-79).

دراسة الهندي وسهيل أحمد (2001): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى قيام المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر، والكشف أن كانت هناك

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة حول دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية تعزى إلى (الجنس، مكان السكن، تخصص الطلبة، تخصص المعلم).

- المنهج المستخدم: المنهج الوصفي والتحليلي.

- عينة الدراسة: شملت (720) طالب وطالبة النظامين الذين يدرسون في الصف الثاني عشر (الثاني ثانوي) بمديريات التعليم الثلاثة بمحافظات التعليم الثلاثة بمحافظات غزة (فلسطين) بنسبة 5% من مجتمع الدراسة.

- الأداة المستخدمة: استخدم الباحث الأدوات التالية : اختبارات، استمارة تكونت من 70 فقرة لأربعة تخصصات معلم لغة عربية، وتربية بدنية، وتربية إسلامية، وإنجليزية.

نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في تنمية بعض القيم الاجتماعية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لمكان سكن الطلبة (علمي-أدبي).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجة طلبة الصف الثاني عشر نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لعامل التخصص لدى المعلمين وذلك لصالح معلم التربية الإسلامية (عزي الحسين، 2013: 31).

دراسة سعد (2006): هدفت إلى الكشف عن تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول، صمم استبانة للمعلمين والإدارة المدرسية، وزعت على (150) معلماً ومعلمة من كافة التخصصات، وبيّنت النتائج أن المعلم يلعب أدواراً

تربوية في تنمية قيم المواطنة من خلال عمله وسلوكياته، كما أن مدير المدرسة له دور بارز في بث روح المواطنة في نفوس التلاميذ.

كشفت الدراسة أن المناهج الحالية منفصلة عن علوم المستقبل واتخاذ القرارات، وهي بعيدة عن ارتباطها بسوق العمل وبما يضمن المواطنة الصالحة، أما الأنشطة المدرسية فهي تمارس بصورة شكلية وبعيدة عن اكتشاف ورعاية المواهب والقدرات (احمد زقاوة، 2015: 54).

إيمان عبد اللطيف (2014): بعنوان (القيم المرتبطة بمفهوم المواطنة في منهاج المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها)، تهدف لتحديد قيم المواطنة الواجب تضمينها في محتوى منهاج المواد الاجتماعية الفلسطيني للصف التاسع، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة تحليل المحتوى واختبار التحصيل المعرفي، وكانت عينة الدراسة عينة عنقودية عشوائية، اشتملت على 500 طالب وطالبة لمدارس الوكالة الغوث الدولية بمنطقة غرب غزة، وتوصلت الدراسة إلى أن قائمة المواطنة التي يجب توافرها (50) قيمة تضم ثلاثة أبعاد (البعد الاجتماعي، البعد السياسي، البعد الاقتصادي). وأوصت الدراسة أن تتضمن المناهج موضوعات مرتبطة بقيم المواطنة لتدريسها (صفاء بلقاسم، 2016: 205).

دراسة زينة عبد الأمير عبد الحسن (2017): بعنوان المواطنة وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، هدفت الدراسة إلى التعرف على المواطنة لدى طلبة الجامعة، المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، العلاقة بين المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة

قامت الباحثة ببناء مقياس المواطنة والمسؤولية الاجتماعية على وفق وجهة النظر المتبناة في هذا البحث، وقد تكون مقياس المواطنة من 30 فقرة، أما مقياس المسؤولية الاجتماعية فقد تتكون من 35 فقرة، أما فيما يخص عينة البحث 400 طالب وطالبة، وقد توصل البحث الحالي إلى أن:

- عينة البحث لديهم شعور بالحرص والانتماء للبلد متأثرين بالظروف التي يمر بها البلد.
- إن عينة البحث الحالي لديهم شعور عالي بالمسؤولية الاجتماعية.
- أظهرت النتائج أن هناك ارتباط بين المواطنة والمسؤولية الاجتماعية اذ يمكن تفسير ذلك من خلال الشعور بالانتماء والذي يعد بمثابة دلالة رئيسية عن المواطنة وكذلك الإحساس بالواجب تجاه المجتمع (زينة عبد المحسن، 2018: 619).
- دراسة هناء حسن عماشة (2019):** جاءت الدراسة تحت عنوان : إسهامات جامعة الطائف في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات واثر هذه القيم في مستوى طموحهن الأكاديمي:
- هدفت الدراسة إلى التعرف على اهم قيم المواطنة التي ينبغي تحقيقها لدى طالبات جامعة الطائف التعرف على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف وفهم طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة الحالية: قيم المواطنة (الانتماء والولاء للوطن، التسامح، المسؤولية الاجتماعية، الحقوق والواجبات) ومستوى الطموح الأكاديمي ومعرفة دور جامعة الطائف : المناخ المؤسسي السائد في الجامعة، والمقررات الدراسية وأداء وكفاءة هيئة التدريس، والأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة.
- اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وعينة الدراسة الاستطلاعية (100) طالبة، وذلك لتقنين مقاييس قيم المواطنة //تنمية قيم المواطنة بالجامعة//مستوى الطموح الأكاديمي، أما عينة الدراسة الأساسية فقد تكونت من (300) طالبة من مختلف كليات جامعة الطائف (100) من طالبات التربية الخاصة، 50 من طالبات رياض الأطفال بكلية التربية، 80 من طالبات كلية العلوم، 70 من طالبات كلية الآداب)، لم يسبق الرسوب لأي طالبة في العينة، وجاءت النتائج لتوضح أن قيم المواطنة تنبئ بمستوى الطموح الأكاديمي مما يؤكد النتائج السالفة الذكر وما لأهمية تنمية قيم المواطنة في تحفيز الطالبات لتشجيع وتنمية طموحهن الأكاديمي ويدفعهم للتميز والتفوق الدراسي (هناء عماشة، 2019: 275).

دراسة رانية ناصر حامد الراددي (2020): دراسة تحليلية لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم السلم المجتمعي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين قيم السلم المجتمعي في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ممثلاً بأسلوب تحليل المحتوى، أما مجتمع الدراسة يتمثل في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة المقررة في المملكة العربية السعودية على طلاب المرحلة المتوسطة (الصفوف من الأول إلى الثالث) طبعة عام 1339هـ-1440هـ، وقد أسفرت النتائج على أن :

- محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة ككل تضمن (38) قيمة للسلم المجتمعي إجمالي (40) قيمة
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مدى تضمين قيم السلم المجتمعي في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية بحسب اختلاف الصف الدراسي، ولصالح كتب الصف الثالث متوسط مقارنة بكتب الصفين الأول والثاني المتوسط على التوالي (رانية الراددي، 2020، 98).

3.4.6. الدراسات الأجنبية الخاصة بالقيم:

دراسة دايفيز وهانتلي (1985) Davis & Huntely قاما بدراسة تهدف إلى الوقوف على المتغيرات القيمية لدى الطلبة الجامعيين بعد تخرجهم وتألفت الدراسة من 432 طالبا جامعيًا، تم تتبعهم بعد تخرجهم، وذلك باستخدام مقياس القيم (اللبورتفيزيون ولندزي)، حيث توصل الباحثان إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن هناك تغيرا في البناء القيمي، يحدث بتقدم العمر والتغيرات الاجتماعية والتاريخية.

دراسة سيفيركو - (1995): B. Severco : أجرى بدراسة على عينات كبيرة من الطلبة من عشرة بلدان مختلفة واستخدم فيها قائمة أدوار الحياة -مقياس القيم، كشف سيفيركو عن قيم حظيت بالتقدير الأعلى مثل النمو الشخصي والانتفاع بالمقدرة والتحصيل، وقيم أخرى نالت التقدير الأدنى كالمخاطرة والسلطة لدى سائر هذه العينات تقريبا مما يشير إلى وجود قواسم مشتركة بينها على الرغم من انتماءاتها القومية المختلفة، وفي الوقت نفسه توصلت هذه الدراسة والتحليلات العلمية التي لحقت بها إلى استخلاص ثلاث مجموعات من البلدان التي تنتمي إلى العام الجديد والتي تضمنت الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، وكندا وإيطاليا وكرواتيا وبولونيا والبرتغال التقدير الأعلى لبعض القيم الاجتماعية والشخصية كالعلاقات الاجتماعية ونمط الحياة، والاستقلال بينما أعطى اليابانيون الوزن الأكبر للقيم المرتبطة بالجماليات والإبداع (محمد أبو السل ومحمد أبو العزاز، 2013: 62)

دراسة همفريس (2011): دراسة بعنوان جيل جديد من القادة في أوروبا الشرقية : القيم والاتجاهات من اجل مواطنة فاعلة، وجرى استخدام أداة مكونة من (68) فقرة، (HERI) تمثل مقياس التغيير الاجتماعي لتنمية القيادة وتكونت عينة الدراسة من (421) طالبا وطالبة وأشارت الدراسة أن للتعليم (ICC)، جامعة ليتوانيا الدولية دورا حاسما في تنمية المواطنة الفعالة بين الطلبة، وعلى الرغم من انه تم تحديد مهارات وكفايات المواطنة الفعالة كمهارات أساسية للحياة في أوروبا إلا أن وضع مؤشرات لكيفية تحقيق مهارات المواطنة لا يزال الاهتمام به قليلا، لذلك توفر هذه الدراسة بيانات أولية حول استعداد طلبة أوروبا الشرقية في الجامعات للانخراط في سلوكيات المواطنة، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة لديهم قيم واتجاهات تقود إلى مواطنة فعالة، وان الطلبة الذين لديهم قيم الانتماء والتكافل هم الأكثر مشاركة في إيجاد تغيير تجاه الآخرين، وبينت أيضا أن برنامج تنمية القيادة يسهم في وعي الطلبة بالمعتقدات والقيم والاتجاهات التي تحفزهم على القيام بأفعال تعزز قيمة الوعي بالذات كقيمة من قيم المواطنة (صفاء بلقاسم، 2016: 206-207).

7. التعقيب على الدراسات السابقة:

نستنتج مما سبق ان الدراسات الجزائرية حول الاتجاهات تتشابه في كونها تركز على المناهج الدراسية وخاصة المناهج الدراسية الجديدة (مناهج الجيل الثاني) من حيث الأهداف، التقويم والوسائل التعليمية، في حين اختلاف في اتجاهات الأساتذة نحو محتوى المناهج الدراسية في ظل التدريس بطريقة المقاربة بالكفاءات وهذا ما أكدته دراسة بحري عبلة التي أكدت على ان اتجاهات أغلبية الأساتذة كانت سلبية نحو محتوى المناهج الدراسية

كما ان الدراسات العربية الخاصة بالاتجاهات أكدت على دور المعلمين في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى طلبة التعليم الأساسي، في حين نجد عدم وجود فروق بين الأساتذة في ترسيخ القيم الاجتماعية تعزى للتخصص والجنس والخبرة لدى المتعلمين، كما نجد اتجاهات سلبية حول محتوى المناهج والقيم الاجتماعية.

كما تتشابه الدراسات الجزائرية في اهتمامها بالمواطنة، في حين نجد الدراسات العربية الخاصة بالقيم، ركزت على ان تتضمن المناهج موضوعات مرتبطة بقيم المواطنة لتدريسها، كما ان دراسة بحري أثبتت وجود ارتباط بين المواطنة والمسؤولية الاجتماعية، كما ان الدراسات الأجنبية الدراسات الأجنبية السابقة والتي تم عرضها أنها كلها اهتمت بمختلف القيم وبالخصوص القيم الاجتماعية والتي نجد من بينها تعزيز قيم المواطنة، كما أن البناء القيمي للفرد يتغير بتغير العمر ومختلف التغيرات التي تطرأ عليه.

نلاحظ من هذه الدراسات المحلية (الجزائرية) والعربية والأجنبية أن جميعها تتفق في اهتمامها وتركيزها على المناهج الدراسية ودور المعلمين أو الأساتذة في ترسيخ القيم الاجتماعية في نفوس التلاميذ، وتختلف في اتجاهات الأساتذة نحو هذه المناهج منها الإيجابية ومنها السلبية

بالإضافة إلى ذلك تتماشى الدراسات المحلية (الجزائرية) مع دراستنا كونها ركزت على اتجاهات أساتذة الاجتماعيات في التعليم المتوسط دون غيرهم، واهتمت بالمناهج الدراسية وبمحتواها وتتعارض مع دراستنا باختلاف طرق التدريس كما تتماشى الدراسات الخاصة بالقيم مع دراستنا نظرا لتركيزها على القيم الاجتماعية وعلى محتواها من قيم تسامح ومواطنة وروح المسؤولية والعمل على ترسيخها في نفوس التلاميذ.

أخيرا يعد موضوع المناهج الدراسية من اهم المواضيع في ميدان التربية والتعليم نظرا لأهميته، لذا يجب على المختصين الاهتمام بها والعمل على تطويرها بهدف ترسيخ القيم الاجتماعية.

الفصل الثاني

الاتجاهات

تمهيد

1. تعريف الاتجاهات
2. بعض المفاهيم المرتبطة بالاتجاه
3. أنواع الاتجاهات
4. مراحل تكوين ونشأة الاتجاهات
5. العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات
6. نظريات تفسير الاتجاهات
7. الاتجاهات باعتبارها نظاما فرعيا
8. خصائص الاتجاهات
9. وظائف الاتجاهات
10. أهمية الاتجاهات
11. طرائق التعبير عن الاتجاهات
12. العلاقة بين مكونات الاتجاه
13. قياس الاتجاهات
14. طرق قياس الاتجاهات
15. اتجاهات الأساتذة

خلاصة

تمهيد:

تعد الاتجاهات من المفاهيم الأساسية التي اهتم بها الكثير من الباحثين والمختصين في مختلف الميادين بالخصوص علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، لما لها من أهمية بالنسبة للفرد والجماعة، الاتجاه هو ميل الفرد أو مجموعة من الأفراد نحو موضوع معين أو موقف معين، كما قد يكون هذا الاتجاه إيجابي أو سلبي، من هنا يتوجه هذا الفصل إلى مناقشة وعرض مفصل إلى موضوع الاتجاهات من خلال تعريفها لغويا واصطلاحا ونشأة الاتجاهات، توضيح بعض المفاهيم المرتبطة بالاتجاه كذلك أنواع الاتجاهات، ومراحل تكوين ونشأة الاتجاهات بالإضافة إلى النظريات المفسر لها، بالإضافة إلى مكونات الاتجاهات، الاتجاهات باعتبارها نظاما فرعيا، العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات، نظريات تفسير الاتجاهات، الاتجاهات باعتبارها نظاما فرعيا، خصائص الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، أهمية الاتجاهات، طرق التعبير عن الاتجاهات، العلاقة بين مكونات الاتجاه، قياس الاتجاهات، طرق قياس الاتجاهات، اتجاهات الأساتذة، أخيرا خلاصة الفصل.

1. تعريف الاتجاهات:

1.1. التعريف اللغوي:

حسب بول دينياتيه (Paul Denaty) فان كلمة الاتجاه (Attitude) مشتقة من (Aptitude) التي تعني الاستعداد الطبيعي، واصل كلمة (Optitudo) تأخذ معناها الحالي من الكلمة الإيطالية (Aptitudine). فكلمة اتجاه حسب هوبر استخدمت لأول مرة في القرون الوسطى من طرف مختصين لوصف الحالة (أورد في: جلاي، 2006). وورد في معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة أيضا ان الاتجاه : " اتجاه، الإقبال على شيء بالوجه، اتجاه، اتجاهها، قصد، اقبل على " (عبد الله مسكين، 2018: 253).

2.1. التعريف الاصطلاحي: للاتجاهات تعريفات عديدة تختلف باختلاف آراء الباحثين والمفكرين في ميدان علوم التربية وعلم النفس عامة، وعلم النفس الاجتماعي خاصة، ومن بين التعريفات نجد ما يلي:

- **الاتجاه هو:** "تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدونها الفرد نحو موضوع أو موقف ويهيئوه للاستجابة باستجابة تكون له الأفضلية عنده" (خليل عبد الرحمان المعاينة، 2010: 146).

- كما يعتبر "ميل للفعل أو اتجاه نحو ضرب معين من ضروب النشاط يمكن أن نطلق عليه ميلا أو استعدادا أو انحيازاً" (كنزة جبار، 2014: 17).

بينما يعرفه "دويدار" بأنه: "استعداد نتيجة لما يمر به الفرد من خبرات ثم تبلور بالتدريج، حيث يتخذ صورا ثابتة نسبيا تؤثر على سلوك الفرد وعلاقاته بالناس ونظرته إلى شتى نواحي الحياة، وهو يبدأ على صورة نزعات جزئية مشتقة ثم لا تلبث أن تتألف وتتربط وتتماسك في شكل واضح (عبد الفتاح دويدار، 1998: 157).

- يقصد بالاتجاه ذلك الاستعداد أو التهيؤ العقلي الذي يتكون عند صاحبه نتيجة لخبراته السابقة، ويجعله يسلك سلوكا معيناً ذات طابع خاص إزاء الأشخاص أو الأشياء أو

الآراء، ويتميز الاتجاه عادة بدرجة معقولة من الثبات، أو حالة نفسية عصبية من الاستعداد العقلي والنشاط الجسمي (إبراهيم عطا، 1992: 46).

وعرفه الباحثان سميح أبو مغلي وعبد الحافظ سلامة (2002) على أنه: "عبارة عن عدد من العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية التي انتظمت في صورة دائمة وأصبحت تحدد استجابة الفرد لجانب من جوانب بيئته" (سميح أبو مغلي وعبد الحافظ سلامة، 2002: 59).

في حين يعرف حامد عبد السلام زهران الاتجاه على أنه: "تكوين فرضي أو متغير كامل أو متوسط يقع فيها بين المثير والاستجابة وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عصبي متعلق بالاستجابة الموجبة والسالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة" (حامد عبد السلام زهران، 2003: 136).

كما يعرف بجرّدس الاتجاه على أنه ميل يتجه بالسلوك قريبا من بعض عناصر البيئة أو بعيدا عنها، فتضفي عليها معاني موجبة أو سالبة تبعا للانجذاب نحوها أو النفور منها (عباس محمد عوض، 1994: 35).

أما عبد الباسط محمد حسن فيعرفه على أنه: "عبارة عن حالة استعداد كامنة، يظهر أثرها إذا ما ظهر المثير المتعلق بها، وقد يكون الاتجاه تجاه شيء مادي خاص أو مجموعة أشخاص، وقد يكون نحو شيء معنوي، وتتكون الاتجاهات نتيجة لتأثير الفرد بمثيرات مختلفة تنبعث من اتصاله بالبيئة المادية والاجتماعية والثقافية، ولذا فإنها قابلة للتغيير تبعا لصلة الفرد بتلك المثيرات" (عبد الباسط محمد حسن، 1990: 338).

ويعرف مجدي الحفناوي (2005): الاتجاه هو: الحالة الوجدانية التي تتكون بناءً على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات أو معارف، وتدفعه تلك الحالة أحيانا للقيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات في موقف معين بحيث يتحدد من خلالها مدى القبول أو التحديد أو الرفض لهذا الموقف، وهي الدرجة التي يتصل عليها المستجيب على أداة الدراسة (استبيان) المطور من قبل الباحثة (مجدي الحفناوي، 2005: 13).

نستخلص من خلال جملة التعريفات هذه والتي خلصت بها أبحاث الباحثين العرب حول مفهوم الاتجاه أنه ميل الفرد نحو سلوك معين، وفي نفس الوقت هو رد فعل وجداني إيجابي أو سلبي نحو موضوع مادي أو مجرد، والاتجاه يحدث نتيجة تأثير الفرد بالعوامل الخارجية والمرتبطة بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل داخلها.

الاتجاهات تلعب دورا كبيرا في تحديد سلوك الإنسان ومشاعره إزاء الأشياء التي يمارسها داخل بيئته.

كما نجد الباحث الأجنبي "البورت" يعرف الاتجاهات على أنها: "حالة من الاستعداد والتناهي العقلي تنتظم من خلال خبرة الشخص تكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع المواضيع والموقف التي تستشير هذه الاستجابة" (طارق كمال، 2006: 165).

- ويرى جيبسون وآخرون أن: "الاتجاهات هي جملة من المشاعر سواء كانت إيجابية أو سلبية التي تتشكل لدى الفرد ويؤثر في ردة فعله وآرائه نحو الآخرين" (أورد في: الطويسي وسمارة، 2014).

يعريف كود الاتجاه على أنه: استعداد للاستجابة نحو موضوع معين أو ظاهرة اجتماعية معينة (حنان سرحان وهادي النعيمي، 2010: 5)

كما عرف الباحثان قرونديولا وروبار جولي (2013) F.Grondola & R.Vincent Joule الاتجاه أو الموقف على أنه عادة جزء من نماذج ثلاثي الأبعاد، المعرفية والعاطفية والسلوكية، تأثير الأبعاد المعرفية موقف الباحث **دويلز** على المعتقدات والأفكار والصفات من الموقف الكائن.

وعرف شابيرو Chaperou الاتجاه أو الموقف على أنه: ميل الفرد إلى التصرف أو الرد وفقا لطريقة معتقداته وقيمه ونماذج المتجذرة من تجاربه الاجتماعية، يتم التعبير عن هذا الاتجاه من خلال جانبيين هما:

ما يقول هذا الشخص وما يفعله (Bassma Filali ;2017 :26)

الموقف هو الاتجاه العام نحو اتخاذ موقف أو إصدار حكم للرد على سلوك يقيس قوة المعتقدات الشخصية والمشاركة في العمل.

(Renée Forgette-Giroux et Marc Richard ;1984 :263).

هناك تعريفات أخرى صدرت في قاموس الأكاديمية الفرنسية وبالخصوص في الطبعة الخامسة والسادسة، على مدى القرن الماضي وتم فيها تقييم تعريف الموقف إلى حد كبير وأفضل تعريف هو المقدمة أو التي بدأت فضلا عن تعريف البورت الذي يعرف الموقف على أنه: حالة من الاستعداد النفسي والعصبي الذي ينظم من خلال التجربة ويمارس التوجيه أو التأثير الديناميكي على الفرد على جميع الكائنات والظروف المرتبطة بها(Valérie ;2016 :08)

نستنتج من خلال هذه التعريفات والتي قدمها الباحثين الأجانب حول مفهوم الاتجاه أنها تنصب في نفس الهدف حيث يرون الاتجاه هو ميل الفرد لموقف معين واتخاذ قرار وسلوكات معينة، كما أن للاتجاه ثلاث مكونات أساسية هي المكون المعرفي والمكون العاطفي، والمكون السلوكي، ومنه لا يوجد أي اختلاف في التعريفات بصفة عامة حول مفهوم الاتجاهات.

2. بعض المفاهيم المتصلة بمفهوم الاتجاهات:

توجد مفاهيم عديدة يصعب التفريق بينها وبين الاتجاهات، ولهذا تتعارض معانيها فيما بينها، وسنعرض البعض منها:

1.2. الاتجاه والرأي: الرأي هو ما يراه الإنسان في شيء ما، والمقصود به رأي

الشخص، هو عبارة عن إجابة لسؤال مطروح في موقف معين، فالرأي يتضمن الإعلان عن وجهة نظر قد تتغير تبعا لظروف معينة(صلحاي حسناء، 2017: 40).

2.2. الاتجاه والاعتقاد: يتعلق الاعتقاد بالجوانب المعرفية للفرد، أما الاتجاهات فتتعلق

بالجانب الوجداني أو المعرفي، ورغم أن المعتقدات تكون اتجاهات الفرد، فإنها تساهم في تنمية الجانب المعرفي، بينما تنتمي الاتجاهات إلى الجانب الوجداني.

3.2. الاتجاه والقيم: تمثل القيم تنظيماً خاصاً لخبرات الأفراد، تنشأ في مواقف مختلفة،

وتتحول إلى وحدة معيارية على الضمير الاجتماعي للفرد، فهي توجه سلوك الفرد في الحياة، فهي بمثابة أحكام تفضيلية.

إن ارتباط القيم بالثقافة، كما هو الحال في الاتجاهات، يعطي القيم قدراً أكبر من الثبات والاستمرارية، إذ تعتبر هذه القيم موجّهات لتلك الثقافة.

4.2. الاتجاه والسلوك: هناك علاقة وطيدة بين الاتجاه والسلوك، فالفرد يعبر عن

اتجاهه تجاه موضوع ما لفظياً، كما قد يعبر عنه عملياً حيث يمكن الاستدلال على اتجاهه اللفظي عن طريق سلوكه العملي.

5.2. الاتجاه والميل: يوجد خلط بين مفهومي الاتجاه والميل، وذلك للصلة القوية

بينهما إذ يرتبطان بالدافع والرغبات، ولكن يمكن التمييز بينهما، فالميل يتعلق بالنواحي الذاتية أو الشخصية، كميل الفرد لنوع معين من الأشخاص أو اللباس في حين يتعلق الاتجاه بالموضوعات الاجتماعية المختلفة (صلحواي حسناء، 2017: 40-41).

الاتجاه كمفهوم له علاقة وطيدة بالعديد من المفاهيم الأخرى كالرأي والاعتقاد والقيم والسلوك والميل وكلها ترتبط بالفرد وعلاقاته بالظواهر الاجتماعية المختلفة وتوجه سلوكه داخل بيئته الاجتماعية.

3. أنواع الاتجاهات:

تصنف الاتجاهات النفسية إلى ما يلي:

1.3. الاتجاه القوي: يبدو الاتجاه القوي في موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفا حادا

لا رفق فيه، فالذي يرى المنكر فيغضب ويثور ويحاول تحطيمه، إنما يفعل ذلك لأن اتجاهها قويا حادا يسيطر على نفسه.

2.3. الاتجاه الضعيف: هذا النوع من الاتجاه يتمثل في الذي يقف من هدف الاتجاه

موقفا ضعيفا، فهو يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد في الاتجاه القوي.

3.3. الاتجاه الموجب: وهو الاتجاه الذي يحنو بالفرد نحو شيء ما (أي إيجابي)

4.3. الاتجاه السلبي: وهو الاتجاه الذي يجنح بالفرج بعيدا عن شيء آخر (أي سلبي)

5.3. الاتجاه العلني: هو الاتجاه الذي لا يجد الفرد حرجا في إظهاره والتحدث عنه أمام

الآخرين.

6.3. الاتجاه السري: هو الاتجاه الذي يحاول الفرد إخفائه عن الآخرين ويحتفظ به في

قرارة نفسه بل ينكره أحيانا حين يسأل عنه.

7.3. الاتجاه العام: هو الاتجاه الذي ينصب على الكليات، وقد دلت الأبحاث التجريبية

على وجود الاتجاهات، فأثبتت أن الاتجاهات الحزبية السياسية تتصف بصفة العموم يلاحظ أن الاتجاه العام هو الأكثر شيوعا واستقرارا من الاتجاه النوعي.

8.3. الاتجاه النوعي: هو الاتجاه الذي ينصب على النواحي الذاتية، وتسلك الاتجاهات

النوعية مسلكا يخضع في جوهره لإطار الاتجاهات العامة وبذلك تعتمد الاتجاهات النوعية على النوعية العامة وتشقق دوافعها منها (جودة بني جابر عبد العزيز الغرابوي، 2007: 13-14).

ومنه يتضح أن الاتجاهات تختلف باختلاف أنواعها ومن موقف آخر:

9.3. الاتجاه الجماعي: هو الاتجاه الذي يشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس.

10.3. الاتجاه الفردي: هو الذي يوجد لدى فرد ولا يوجد لدى باقي الأفراد أي انه يختص بالفرد نفسه (جودة بني جابر، 2011: 260).

نستنتج مما سبق أن الاتجاهات أنواع مختلفة ومتعددة وكل نوع منها له دور في تحديد سلوك الفرد وتوجيهه نحو أهدافه.

4. مراحل تكوين ونشأة الاتجاهات:

1.4. تكوين الاتجاهات: تمر الاتجاهات في تكوينها بثلاث مراحل أساسية:

1.1.4. المرحلة الإدراكية أو المعرفية: يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد المريح حول نوع خاص من الأفراد كالأخوة والأصدقاء حول نوع محدد من الجماعات كالأسرة وجماعة النادي وحول بعض القيم الاجتماعية كالشرف والتضحية.

2.1.4.مرحل نمو الميل نحو شيء معين:(المرحلة التقييمية) وتتميز هذه المرحلة بميل نحو شيء معين، فمثلا أن أي طعام قد يرضي الجائع ولكن الفرد يميل إلى بعض الأصناف الخاصة من الطعام بمعنى أدق هذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند إلى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والإحساسات الذاتية.

3.1.4.مرحلة الثبوت والاستقرار: إن الثبوت والميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء عندما يتطور إلى اتجاه نفسي، فالثبوت هي المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه(عبد العزيز الغرابوي، 2007: 10-11).

نستنتج مما سبق أن في المرحلة الإدراكية أو المعرفية الاتجاه يتمثل في تعرف الفرد على مكونات البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، أما في مرحلة نمو الميل نحو

شيء معين فان الفرد يميل إلى أشياء تمكنه من تحقيق راحته النفسية والجسمية، كما أن المنطق الموضوعي والمشاعر الحساسة الذاتية سبب في نشوء الاتجاه، في حين نجد المرحلة الأخيرة من تكوين الاتجاهات هي الثبوت.

2.4. نشأة الاتجاهات:

تنشأ الاتجاهات من خلال عمليات التطبيع الاجتماعي، أي أنها تتطور من خلال التفاعل المتبادل بين الفرد وبيئته بكل ما فيها من خصائص ومقومات وتكوين الاتجاه النفسي بغض النظر أنه سلبي أو إيجابي إنما هو دليل عن نشاط الفرد وتفاعله مع بيئته والباحث محمد حسن الشناوي (2001) يؤكد أن الاتجاهات تتكون بشكل تدريجي وتمثل نسقا هرميا، قاعدته المستوى البسيط، ثم تبدأ بالتعقيد كلما ارتفعنا إلى قمة الهرم، وتتمثل تكوينها واكتسابها بخمسة مراحل متعاقبة ومتراصة وهي:

1.2.4. مرحلة التأمل والاختيار: وتتضمن:

- التعبير اللفظي عن الميل والرغبة والاستعداد نحو موضوع الاتجاه.
- خوض التجربة باتجاه الموضوع.

2.2.4. مرحلة الاختيار والتفضيل: وتتضمن هذه المرحلة:

- التعبير اللفظي عن الاختيار والتفضيل
- أداء سلوك بين تفضيل الشيء على الآخر

3.2.4. مرحلة التأييد والمشاركة: وتتضمن:

- الموافقة والتأييد والمشاركة اللفظية لموضوع الاتجاه
- المشاركة العملية التي تدل على الموافقة

4.2.4. مرحلة الاهتداء والدعوة العملية: وتتضمن:

- تأييد العمل والدعوة لموضوع الاتجاه لفظيا
- ممارسة الدعوة للموضوع والتبشير بفضائله.

5.2.4. مرحلة التضحية: وتتضمن:

- إظهار الاستعداد للتضحية قولاً وعملاً
 - التضحية الفعلية لشيء معين في سبيل شيء آخر.
- ومثل كل مرحلة منها مستويين اثنين هما، مستوى الاستعداد ومستوى نشيط (إقبال الحمداني، 2010: 50/49).

5. العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات: توجد عدة عوامل أساسية تؤثر في تكوين

الاتجاهات، وهذه العوامل كما حددها مرعي تتمثل في:

- 1.5. الوراثة: فقد تكون للوراثة اثر طفيف في تكوين الاتجاهات، وذلك من خلال الفروق الفردية الموروثة كـ بعض السمات الجسدية والذكاء، ولكن العامل الأهم في تكوين الاتجاهات هو البيئة، بمفهومها الواسع، وذلك من خلال التفاعل مع عناصرها.
- 2.5. الوالدان: حيث يلعب الوالدان أثراً أساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل واكتسابه الاتجاهات الفردية والاجتماعية، وذلك بحكم سيطرتهم على العوامل الأساسية التالية في تكوين الاتجاهات:

- 1.2.5. الثواب والعقاب: ويتمثل ذلك في تقديم كل من الحلويات والألعاب والابتسامات، والقبول والرفض والحرمان من الألعاب والنزهة والمكافآت.

- 2.2.5. الإعلام والمعلومات: التي تصل الفرد في مراحل نموه الأولى، فالطفل يسعى إلى والديه للإجابة عن كل أسئلته وتساؤلاته اليومية الحياتية التي تشكل أساساً للاتجاهات والمعتقدات والقيم والمفاهيم.

وتشكل الاتجاهات التي يكتسبها الطفل في مراحل حياته الأولى في ظل والديه فئة الاتجاهات القوية التي تقاوم التغير.

- 3.2.5. المدرسة: وتلعب المدرسة دوراً هاماً في تطوير وتكوين الاتجاهات لدى الأفراد وذلك من خلال تفاعلهم مع الأترب والمعلمين، ومما لاشك فيه أن هذه الآفات الجديدة توفر

للطفل معلومات جديدة من مصادر جديدة، ويعتبر الأثر في فترات المدرسة أهم المجموعات المرجعية للطفل، هذا بالإضافة إلى العناصر الاجتماعية الأخرى التي يبدأ الطفل الاتصال بها والتواصل والتفاعل معها بصورة مختلفة.

4.2.5. المجتمع: بعادته وتقاليده وقيمه السائدة، والعوامل المؤثرة فيه يلعب دورا بارزا

في تكوين الاتجاهات (حنان فلاح، 2000: 19).

عليه فإن الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والأصدقاء والجماعات المرجعية دورا هاما في تكوين الاتجاه من خلال التنشئة الاجتماعية، ومن خلال الوالدين والمربين، حيث ينقلون الأطفال عن طريق عمليات التعلم والتقليد والتوحد وتبني ميولهم واتجاهاتهم وأمالهم، وهناك معامل ارتباط دال بين اتجاهات الوالدين والمربين واتجاهات الأطفال (محمد جاسم محمد وباسم محمد ولي، 2004: 142).

ومنه يتضح أن عملية التنشئة الاجتماعية تلعب دور مهم جدا في تكوين الاتجاه لدى الفرد وذلك عن طريق جميع مؤسساتها الاجتماعية وبالأخص الأسرة والمدرسة حيث تكسب الفرد كل مقومات ثقافة مجتمعه.

6. نظريات تفسير الاتجاهات:

حسب تعدد الإيديولوجيات تعددت النظريات المفسرة للاتجاهات ومن أبرزها ما يلي:

1.6. النظرية السلوكية: تؤكد نظرية الاشتراط الكلاسيكي للعالم الروسي الشهير

"إيفان بافلوف" على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكيات الإيجابية بدلا من السلوكيات السلبية، وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الإيجابية كلما ظهرت لدى الفرد، أما نظرية الاشتراط الإجرائي للعالم الأمريكي الشهير "سكينر" فيقوم تعلم الاتجاهات على أساسها اعتمادا على مبدأ التعزيز، إذ يرى أن سلوك الكائن الحي أو استجابته التي يتم تعزيزها يزيد احتمال تكرارها، وبذلك فإن الاتجاهات التي يتم تعزيزها.

فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين من الارتباط وإشباع الحاجات المستمدة من نظريات الارتباط الشرطي وتعديله باستخدام نظريات التعزيز.

تؤكد هذه النظرية على أن الاتجاهات عبارة عن عادات يتم اكتسابها من البيئة الاجتماعية عن طريق تعزيز وتدعيم السلوكيات الإيجابية للفرد.

2.6. النظرية المعرفية: تقوم هذه النظرية على مساعدة الفرد على إعادة تنظيم معلوماته حول موضوع الاتجاه، وإعادة البنى المعرفية المرتبطة به في ضوء المعلومات والبيانات المستجدة حول موضوع الاتجاه، ويسير هذا المنحنى ضمن المراحل التالية:

- تحديد الاتجاهات المراد تكوينها أو تعديلها
- تزويد الأفراد بالتغذية الراجعة حول الاتجاه المستهدف
- إبراز التناقض حول محاسن الاتجاه المرغوب فيه ومساوئ الاتجاه غير المرغوب فيه من خلال الأسئلة والمناقشة
- تعزيز الاتجاه المرغوب فيه

وبناءً على ذلك الاتجاه المعرفي يؤكد على العمليات المعرفية والأحداث الداخلية لدى الفرد، وهي من أهم الأهداف التعليمية التي تحدث تقدم في النمو المعرفي وبالتالي يتغير السلوك المعرفي المتناسب مع كمية المعرفة المتحصل عليها.

3.6. نظرية التعلم الاجتماعي: إن التعلم الذي تبحثه نظرية التعلم الاجتماعي "لروثر" هو "التعلم الذي يحدث في المواقف الاجتماعية الواقعية أثناء التفاعل الاجتماعي لأنها ترى أن الجانب الكبير من التعلم بالنسبة للإنسان إما أن يكون واسطته أناس آخرون أو يحدث في حضور هؤلاء الناس (لويزة بهاز وجمعة أولاد حمودة، 2011: 5).

وبالتالي عن طريق التنشئة الاجتماعية (التعلم الاجتماعي) الذي يتعرض له الفرد في حياته اليومية وعملية التفاعل الاجتماعي مع أفراد المجتمع يمكن له تكوين اتجاهات نحو مجموعة من الموضوعات داخل بيئته.

4.6. نظرية التحليل النفسي: تؤكد هذه النظرية على أن لاتجاهات الفرد دورا حيويا في تكوين "الأنا" وتمر هذه الأخيرة بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو من الطفولة إلى مرحلة البلوغ، ويمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تم دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها، وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض من توتره، لتبصره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول ورفض (احمد وحيد، 2001: 51-52). مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ تكون متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم توتره، وان اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دورة تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات "الهو" الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية، إذ يتكون اتجاه إيجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر، أو يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاققت أو منعت خفض التوتر.

ومنه نجد هذه النظرية التي تختلف عن سابقتها في نقطة أن الاتجاه يبدأ تكوينه من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ وبالتالي يمكن أن يتغير خلال مراحل النمو والميكانيزمات التي يتبناها لما يتعرض له والتي تكون لديه اتجاهات مختلفة حسب مواقف الحياة. وفي الأخير نقول أن هذه النظريات المفسرة للاتجاه تختلف فيما بينها ما تركز على تعزيز المواقف الإيجابية وتدعيم السلوك، ومنها ما تركز على البناء المعرفي للفرد الذي يغير من السلوك المعرفي، ومنها التي تهتم بالتعلم من خلال عملية التفاعل الاجتماعي، بينما نجدها تتشابه في هدف واحد يتمثل في التركيز على الفرد وعلى تكوين اتجاهاته المختلفة المستوحاة من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

7. الاتجاهات باعتبارها نظاما فرعيا:

يرى الباحث السلمي أن عملية تكوين الاتجاهات وتغييرها من العمليات السلوكية الأساسية التي تسهم بشكل واضح في تحديد النظام السلوكي للمثيرات الخارجية، حيث يتم التفاعل بين الاتجاهات التي يعتنقها الفرد بين الاتجاهات الجديدة الأخرى التي يواجهها في حياته، ويتكون نظام الاتجاهات المفتوح من الجوانب التالية:

1.7. المدخلات (مدخلات نظام الاتجاهات): تتكون هذه المدخلات كما يرى السلمي

من فئتين أساسيتين هما:

1.1.7. اتجاهات وقيم ومعتقدات: تتعلق بأمور اجتماعية ودينية وحضارية، تنتقل إلى

النظام السلوكي من الجماعات الأولية التي ينتمي إليها الفرد كالأُسرة) وهي الأساس الراسخ في نظام الاتجاهات).

1.2.7. مدخلات تمثل المعلومات الاجتماعية والتنظيمية والحضارية: التي تعكس

المواقف المتجددة والمتكررة (كالموضوعات...) وهي تكون مصدرا معاونا ومفيدا للنظام السلوكي.

2.7. عملية نظام الاتجاهات: وهذه العمليات تتمثل بما يلي:

– عملية مواجهة ومقارنة بين المدخلات من ناحية بين الدوافع والخبرات والمدرجات السابقة من ناحية أخرى.

– عملية تحليل لاحتمالات تحقق الفائدة أو الضرر أو ما يتطلبه ذلك من تغييرات في أنماط سلوك الفرد أو في التصرفات.

– يتم تكوين الاتجاهات المؤيدة عندما يصل نظام الاتجاهات إلى اقتناع بأن موضوعات معينة تمثل مصدرا للمعاونة.

3.7. المخرجات: وتتمثل في:

– اتجاهات مؤيدة

– اتجاهات معارضة

- اتجاهات محايدة

وهذه المجموعات من الاتجاهات كما يقول السلمي: "تمثل أنماط للسلوك الباطن، كما يخرج من النظام مجموعة من الآراء هي اتجاهات معلنة يتم التعبير عنها بوسيلة من وسائل التعبير المتاحة للنظام السلوكي، وهذه الآراء تمثل سلوكا ظاهرا (ناصر محمد العديلي، 1995: 140-141).

8. خصائص الاتجاهات:

يشير معظم الباحثين في علم النفس الاجتماعي لوجود مجموعة من الخصائص النفسي-اجتماعي للاتجاه يمكن تلخيصها كما يلي:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من البيئة حيث يبدأ الفرد في اكتسابها منذ الولادة، فهي ليست وراثية أو فطرية.

- تكتسب خلال فترة زمنية طويلة نسبيا تتبع من خلال تجارب كثيرة ومتنوعة.

- تكون ثابتة نسبيا أو أكثر استقرارا، وبما أن الفرد يكتسبها منذ السنوات الأولى من حياته، هذا يعني أن الاتجاه يكون على مستوى لا شعوري أيضا.

- الاتجاه النفسي تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه ومضمونه المعرفي.

- الاتجاه النفسي يقع بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب، أي بين التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.

- إن الاتجاهات لا تكون بغير موضوع، ومن ثم تتضمن العلاقة بين فرد وموضوع من موضوعات الحياة.

- إن الاتساق والاتفاق فيما بين استجابات الفرد لمواقف وموضوعات محددة يسمح بالتنبؤ بنوعية الاستجابة في مواقف غير محددة.

- تعتبر الاتجاهات من الدوافع الاجتماعية المهيأة للسلوك.

- أنه ديناميكي، بمعنى أنه قابل للتغيير، وأن يكن ممكنا بجهد مقصود ويستغرق فترة طويلة.
- تتفاوت الاتجاهات في وضوحها، فمنها ما هو واضح للعالم ومنها ما هو غامض، ومنها ما هو معلن ومنها ما هو سوي.
- يسمح الاتجاه لنا بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة.
- الاتجاهات تكوين فرضي يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد، فالطالب الذي يملك اتجاها إيجابيا نحو مادة دراسة معينة، يصرف المزيد من الوقت والجهد لدراستها.
- الاتجاهات تعتبر نتاجا للخبرات السابقة وترتبط بالسلوك الحاضر وتشير إلى السلوك في المستقبل.
- الاتجاهات قابلة للقياس بأدوات وأساليب مختلفة، ويمكن ملاحظتها.
- الاتجاهات ثلاثية الأبعاد أي لها أبعاد معرفية، ووجدانية وسلوكية حركية (جبار كنزة، 2014:22).
- يتعلمها الأفراد من خلال عملية التطبيع الاجتماعي (سعاد معروف، 2010: 755).
- يمكن اعتباره ميلا نحو موضوع معين أن هناك تداخلا بينهما بل كثيرا ما يعرف علماء علم النفس الاجتماعي الميل على أنه اتجاه موجب، بينما يمكن معرفة تدرج الشدة بين الطرفين بعد استخدام أحد المقاييس المختلفة ومنها مقياس ليكرت.
- الاتجاهات ذات قوة تنبؤية، تسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية والنفسية والتربوية (بعوش هدى، 2012: 53).
- نستنتج مما سبق أن للاتجاهات خصائص متعددة فهي تتأثر بخبرة الفرد والفرد يؤثر فيها أيضا، فهي تمثل نتاج الخبرة الإنسانية.

9. وظائف الاتجاهات:

يمكن تحديد وظائف الاتجاه على النحو التالي:

- يحدد طرق السلوك ويفسره
- ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه
- ينعكس في سلوك الفرد في أقواله وفي أفعاله مع الآخرين.
- تيسر للفرد القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو التفكير في موقف في كل مرة
- توجه استجابة الفرد للأشياء والموضوعات
- تحمل الفرد على أن يدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات معينة
- الاتجاه يساعد الفرد في الدفاع عن ذاته ورأيه
- تجعل الفرد يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة موضوعا عاما
- وظيفة تكيفية بحيث تمكن الفرد من تحقيق أهدافه المرغوبة وتجنب الأهداف الغير المرغوبة.
- تلعب الاتجاهات دورا مهما في التعلم والأداء.
- تتيح الفرصة للفرد للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته وتجنبه اللامبالاة
- تساعد على اتساق سلوك الفرد وثباته نسبيا
- تساعد الفرد في محاولته لتحقيق أهدافه (حكيمة فراقيق وأمال فراج، 2014: 39-40).
- نستنتج مما سبق أن للاتجاهات وظائف عديدة، فهي تهتم بسلوك الفرد وعمليتي التعلم والأداء، كما أنها وظيفة تكيفية تهدف إلى تحقيق الأهداف المسطرة.

10. أهمية الاتجاهات:

تلعب الاتجاهات دورا حاسما في التعلم والأداء، لأن مشاعر المعلمين والمتعلمين واتجاهاتهم سواء نحو التدريس أو المواد الدراسية أو نحو ذواتهم وزملائهم، تؤثر في قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية/التعلمية، بحيث يرى بعض الباحثين والمهتمين بعلم النفس بان التعلم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى المتعلمين يكون أكثر جدوى من التعلم الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة فقط، وذلك لأنه يعتقد أن الاتجاهات تؤثر في قدرة المعلمين والمتعلمين على التفاعل الاجتماعي، والعمل المشترك مع الآخرين، وفي قدرتهم على تحقيق ذواتهم.

أما من جهة النظرة الاجتماعية، تكمن أهمية الاتجاهات في أنها تسهم في ضبط السلوك الإنساني وتوجهه الوجهة السليمة، وفي ضوء ذلك فإن تغير في البيئة (سواء الاجتماعية أو البيئة التعليمية) يتطلب معرفة الاتجاهات السائدة بين أفراد المجتمع نحو هذا التغير، إذ أن تكوين الاتجاهات يتعارض مع التغير الجديد قد يؤدي إلى إعاقة أو الحد من ما يسعى إلى تطور وتقدم في هذه البيئات (احمد الطويسي ونواف سمارة، 2014: 133).

11. طرائق التعبير عن الاتجاهات:

يتم التعبير عن الاتجاهات من قبل الفرد بطريقتين هما:

1.11. طريقة لفظية وهي نوعين:

- الاتجاه اللفظي التلقائي: يعبر الفرد عن اتجاهه بشكل صريح علني في حديثه

- الاتجاه اللفظي المستثار: يعبر الفرد عن اتجاهه عندما يوجه إليه سؤال ما.

2.11. طريقة عملية (الاتجاه العملي): يعبر الفرد عن اتجاهه بسلوكه وتصرفاته

العملية (حسين صديق، 2012: 303)، الاتجاهات يعبر عنها الفرد عن طريق طرق لفظية مختلفة منها التلقائي علني وفي حالة الإجابة عن الأسئلة الموجه له وكذلك من خلال سلوكاته وتصرفاته داخل البيئة الاجتماعية في تفاعله مع الآخرين.

12. العلاقة بين مكونات الاتجاه:

تتأثر مكونات الاتجاهات بالعديد من العوامل المختلفة، بعضها يرتبط بالفرد وبعضها يرتبط بالسياق الاجتماعي والثقافي، فالمكون السلوكي للاتجاه يتأثر بضوابط الأنا الأعلى وبالضغوط الاجتماعية والاقتصادية، ويتبلور احد هذين العاملين أو كليهما في تفسيرهما للسلوك التعصبي، حيث يمكن أن يفسر وفقا لجانب من جوانب الشخصية والذي يتمثل في الإزاحة أي إزاحة مشاعر الكراهية كما تبدو في الاتجاه التعصبي نحو أقلية من الأقليات أو يمكن أن يفسر وفقا للمستوى الطبقي، أما الجانب المعرفي من الاتجاه فيتأثر بالبراهين والحجج التي يقدمها أهل الرأي والخبرة والبرامج العلمية والدينية والثقافية التي تأتي عبر وسائل الإعلام، وقد يختلف أي مكون من هذه المكونات على باقي المكونات الأخرى في الاتجاه، وذلك عندما يتبنى شخص ما اتجاها فكريا دون أن يرتبط ذلك بعاطفة أو مشاعر معينة، كذلك يأخذ التعصب اتجاها ذو طابع عاطفي، فيغلب على اتجاه الشخص الكراهية والنبذ لجماعات معينة، هذا بالنسبة للعوامل التي تؤثر وتقف وراء مكونات الاتجاه ولغلبة مكون عن غيره، أما بالنسبة لعلاقة هذه المكونات ببعض، فلقد وجد كامبل Cambel علاقة بين خصائص الاتجاه نحو بعض الأقليات، فكان معامل الارتباط بين الخصائص (مكونات) الثلاثة للاتجاه لدى طلبة الجامعة كالاتي: 0.65 بالنسبة للاتجاه نحو الزوج، 0.54 بالنسبة للاتجاه نحو اليابانيين، 0.58 بالنسبة للاتجاه نحو المكسيكيين، ومن الممكن في نفس الوقت أن نتصور وجود علاقة سالبة بين خصائص الاتجاه يتضح ذلك في أن يعتقد احد الآباء في قدرة ابنه للخروج وحدها إلى السوق للشراء، لكنه لا يرتاح انفعاليا لقيامها وحدها بذلك العمل، كما انه لا يسمح لها في نفس الوقت بالخروج لذلك لا نتوقع أن تكون معاملات الارتباط مرتفعة في هذه الحالة (محمد السيد أبو النيل، 2009: 355-356).

13. قياس الاتجاهات:

من أهم أسباب قياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية أن قياسها ييسر التنبؤ بالسلوك، ويلقى الأضواء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة، ويزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة، وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكونه واستقراره وثبوته وتحوله وتطوره وتغيره البطيء المتدرج أو السريع المفاجئ.

فان قياس الاتجاهات له فوائد عملية في ميادين عديدة نذكر منها ميادين الصحة والعلاقات العامة والإعلام والسياسة والاقتصاد والحياة العامة في السلم والحرب، ويلاحظ أن قياس الاتجاهات مفيد بصفة خاصة إذا أردنا تعديل أو تغيير اتجاهات جماعة نحو موضوع معين.

ويهدف قياس الاتجاه إلى معرفة المواقف أو المعارضة بخصوص الاتجاه، ومعرفة شدة الاتجاه، ومعرفة ثبات الاتجاه (ولي باسم ومحمد جاسم العبيدي، 2009: 142).

14. طرق قياس الاتجاهات:

اختلفت طرائق دراسة الاتجاهات (attitude) ابتداءً من المسح الاجتماعي الذي يكشف عن النزعة المركزية به ما إلى المسح التربوي الفني الذي يهدف إلى تقدير الاتجاهات النسبية للأفراد جماعة ما، وان تعدد الطرق هوة الدليل في حد ذاته على الأهمية التي يعطيها علماء النفس والتربية للاتجاهات التي يظهرها الأفراد والجماعات، واهم الطرائق لقياس الاتجاهات هي:

- طريقة المقارنة الزوجية
- طريقة ثيرستون: الفترات المتساوية
- طريقة ليكرت
- طريقة جنمان (أحلام مجيد سلمان، 2011: 54).

15. اتجاهات الأساتذة:

تتضمن اتجاهات الأساتذة في الآتي:

1.15. اتجاه المعلم نحو ذاته: فالمعلم الواق من نفسه المتقبل لذاته غالبا ما يكون قادرا على تحقيق اتصال فعال بينه وبين تلاميذه، والمعلم المتزن عاطفيا الذي يتحلى بالصبر والتحمل والثقة بالنفس والآخرين والذي يلتزم أخطاء الآخرين ولا يلقي باللوم عليهم ولا يثور لأتفه الأسباب، أستاذ يستطيع أن يدير عملية الاتصال بينه وبين تلاميذه بفعالية.

2.15. اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ: الأستاذ الذي يحب تلاميذه ويميل إلى التعامل معهم، ويؤمن بقيمة كل منهم في النمو والتعلم ويؤمن أيضا بأن كل واحد منهم إنسان ويعرف قدراتهم وإمكانياتهم يوجه عملية الاتصال بينه وبينهم توجيهها سليما يتمشى والعملية التعليمية.

3.15. اتجاه الأستاذ نحو مهنة التدريس: ينبغي أن يميل الأستاذ إلى منهج التدريس ومكوناته ميلا إيجابيا، وهذا الميل والحب للأستاذ من تنفيذ عملية التدريس وبتيح لتلاميذ فرص اكتساب الخبرات المختلفة التي تؤدي إلى نمو شخصياتهم (حسن رشوان، 2006، 192).

من خلال ما سبق يتبين لنا أن اتجاهات الأستاذ(ة) تتمثل في اتجاهه نحو ذاته وذلك من خلال ما يتصف به من سمات حميدة كالصبر والتحمل وتقبل التلاميذ هذا ما يساعده على أداء دوره بشكل فعال. أما فيما يخص اتجاه الأساتذة نحو التلاميذ يكون بإيصال المعلومات لأذهان التلاميذ والقدرة على التواصل معهم وخلق جو من التفاعل والمشاركة داخل الصف الدراسي وفق معايير المناهج الدراسية والبرامج التربوية، بالإضافة إلى اتجاه الأستاذ لمهنة التدريس بمعنى أن يختار الأستاذ مهنة التدريس عن رغبة وميل للعمل مع ما يتناسب وقدراته ومؤهلاته العلمية وهذا ما يعطي نتائج إيجابية على جميع المستويات التعليمية (التدريس، التحصيل الدراسي للتلميذ...).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم التطرق إليه من تعريف للاتجاهات وأنواعها ومكوناتها وخصائصها ومراحل تكوينها.... اتضح لنا أن للاتجاهات أهمية كبيرة في حياة الأفراد وتوجيههم نحو سلوكات معينة، وخاصة في المدرسة التي تعتبر مؤسسة اجتماعية تربوية تعليمية أوجدها المجتمع لتربية الأفراد وفق القيم الاجتماعية السليمة ونقل ثقافته من الجيل الأول إلى الجيل الثاني والتي تعمل على بقاءه ووجوده، لهذا يجب أن تنصب العناية بالمدرسة كي تتمكن من تغيير اتجاهات التلاميذ إيجابيا نحوها وان تعلمهم طرق التفكير الصحيحة والسليمة وترسخ في نفوسهم مخلق القيم الاجتماعية، والتي تعمل المناهج الدراسية على إكسابها للمتعلم من خلال محتوياتها لأهميتها سوف نتناول في الفصل الموالي موضوع المناهج الدراسية.

الفصل الثالث:

المناهج الدراسية

تمهيد

1. لمحة تاريخية عن المناهج الدراسية في البلاد العربية
 2. تعريف المنهج الدراسي
 3. ماهية المنهج الدراسي
 4. المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي (المفهوم الضيق)
 5. المفهوم الحديث للمنهج الدراسي
 6. الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث
 7. مبادئ ومرتكزات المنهج الدراسي
 8. أهمية المنهج الدراسي
 9. أسس بناء المناهج الدراسية
 10. أهمية أسس تطوير المناهج الدراسية
 11. العوامل التي ساعدت في تطوير مفهوم المنهج الدراسي
 12. الاتجاهات الشائعة في تطوير المنهج الدراسي
 13. مبررات تطوير المناهج الدراسية
 14. مفهوم تطوير المنهج الدراسي
 15. خصائص المنهج الدراسي
 16. مكانة المنهج الدراسي في النظام التربوي
 17. ماهية تخطيط المنهج الدراسي
 18. مبررات تخطيط المنهج المدرسي
 19. فوائد تخطيط المنهج المدرسي
 20. مستويات تخطيط المنهج الدراسي
 21. مبادئ منهجية تتعلق بإعداد مناهج جديدة
 22. كيفية إعداد وبناء المناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات
- خلاصة

تمهيد:

يعتبر موضوع المناهج الدراسية من المواضيع الحساسة والهامة في ميدان التربية والتعليم لأنها تترجم رؤى المجتمع وفلسفته وأهدافه، كما يعد علم المناهج من العلوم السريعة التطور كونها ستظل دوماً في حاجة إلى إعادة النظر، فقد برز كعلم مستقل بذاته منذ عقود طويلة، وانصب اهتمام الخبراء والباحثين فيه على قضية جوهرية تتمثل في ربط العلاقة بين الفكر التربوي ونواتج ممارسته وتطبيقاته في المناهج الدراسية، وهذا بعد أن تم شبه إجماع بين رجال التربية على أن أفضل مدخل إلى تطوير التعليم ينطلق من تطوير المناهج وتحسينها، من هنا يتوجه هذا الفصل إلى مناقشة وعرض مفصل إلى المناهج الدراسية من خلال العناصر التالية: لمحة تاريخية عن المناهج الدراسية في البلاد العربية، تعريف المنهاج التعليمي لمحة تاريخية عن المناهج الدراسية في البلاد العربية، تعريف المنهاج الدراسي، ماهية المنهج الدراسي، المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي (المفهوم الضيق)، نقد المنهج بمفهومه التقليدي (الضيق)، المفهوم الحديث للمنهج الدراسي، المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي، مميزات المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي، الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث، مبادئ ومرتكزات المنهاج الدراسي، أهمية المنهاج الدراسي، أهمية المنهاج الدراسي في العالم العربي، أسس بناء المنهاج الدراسي، العوامل التي ساعدت في تطوير مفهوم المنهاج الدراسي، الاتجاهات الشائعة في تطوير المنهاج الدراسي، مكانة المنهاج الدراسي في النظام التربوي، مفهوم تطوير المنهاج الدراسي، مبررات تطوير المناهج الدراسية، علاقة الكتاب والدليل بالمنهاج الدراسي، ماهية تخطيط المنهاج الدراسي، مبررات تخطيط المنهاج الدراسي، فوائد تخطيط المنهاج الدراسي، كيفية إعداد وبناء المناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات الأساسية، مستويات المنهاج الدراسية، مبادئ منهجية تتعلق بإعداد مناهج دراسية جديدة، خصائص المنهاج التربوي، وأخيراً خلاصة.

1. لمحة تاريخية عن المناهج الدراسية في البلاد العربية :

أشار الباحث "توما جورد Jord Toma في كتاب المناهج التربوية إلى تلك اللّمة التاريخية مع تسلسل وضع المناهج في الدول العربية قائلا: "إن الذي ناله العرب من اهتمام أيام الأمويين والعباسيين، وكذلك في الأندلس ما لم تتله أي أمة من خلال العصور الوسطى، وكانت نتيجة هذا الاهتمام أن أخذت الدولة العربية آنذاك تشرف على التعليم بصيغة فعالة، كانت محط أنظار الأمم والشعوب في تلك الفترة من الزمن - حتى أن المطلع على تاريخ التربية يتبين له أن منجزات بعض الدول العربية فيما يتعلق بالمسؤولية للتعليم هي اقرب إلى روح العصور الحديثة منها إلى روح العصور الوسطى وما المدارس النظامية إلا مثال على ذلك".

إلا أن الأمر لم يلبث أن افلت من زمام الدول العربية لاسيما منذ بداية وأبان العهد العثماني الذي خيم مدة تزيد عن الأربعمئة سنة على الأمة العربية دون أن تستطيع الدول العربية أن تقف على أرجلها، وكانت المناهج في هذي المرحلة مختلفة كثيرا بحيث تكاد تكون غير موجودة بالمفهوم الحديث للمناهج اليوم.

وبعد الحرب العالمية الأولى خضعت معظم البلاد العربية للاستعمار، مما جعل المناهج التعليمية تخضع كليا لمناهج التعليم السائدة في الغرب آنذاك، حتى عادت كأنها صورة طبق الأصل من مناهج الدول المنتدبة، وبقيت على حالها حتى فترة الاستقلال التي بدأت بعد الحرب العالمية الثانية كان لابد للدول العربية المستقلة أن تتفرض ما علق في ثيابها من غبار التخلف والجهل والاستعمار، فراحت تسعى من اجل دفع عجلة تطور التربية وإخضاعها لمفهوم عربي وطني وإضافة إلى ذلك بذلت الدول العربية مجهودات كبيرة في سبيل السير في ركب يتعدى إعادة النظر البسيطة في بعض الأمور، وهكذا بقيت المناهج التعليمية إلى حد ما كانت إبان فترة الانتداب (فايز مراد دندش، 2003، 27).

وما يتضح لنا من خلال هذا النص أن موضوع المناهج الدراسية لقد تلقى اهتمام كبير من طرف الباحثين العرب حيث بدلوا مجهودات لتطويرها خاصة في عصر النهضة الإسلامية أيام الأمويين والعباسيين وبالخصوص في الأندلس أين عرفت الحضارة الإسلامية تقدم ليس له نظير في كل المجالات ومنها التعليم، ولتيقنهم بأهمية المناهج الدراسية في تطوير التعليم بصفة عامة والمتعلم بصفة خاصة أولوها رعاية خاصة وأنشأ المدارس النظامية... حتى كانت الأندلس قبلة العلم والمعرفة ومحطة أنظار العالم بالخصوص الأوروبي. إلا أن الأمر لم يبقى على حاله حيث عرف تدهور كبير بالخصوص مع سقوط غرناطة (الأندلس) وأصبحت معظم الدول العربية تحت الحكم العثماني وبالتالي لم تستطيع القيام بأي شيء في هذه الفترة، إلا أن بعد الحرب العالمية الأولى وخضوع كل الدول العربية للاستعمار، أصبحت التعليم تابع للمستعمر وهو الذي يتصرف فيه بكل حرية، ورغم ذلك حاولت بعض الدول العربية بعد استقلالها العمل جاهدة النهوض بالقطاع التربوي خاصة في ميدان المناهج والعمل على إرجاع الوضع التي كانت عليه.

2. تعريف المنهاج الدراسي:

1.2. التعريف اللغوي: قال الله تعالى: "كل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا"(سورة المائدة، الآية 48). أن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة وفي قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح، وناهجة تعني واضحة. وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حيث ترككم على طريق ناهجة، أي واضحة بيّنة.

ونهجت الطريق: سلكته وفلان يستهيج سبيل فلان، أي يسلك مسلكه (ابن منظور) أما الكلمة الإنجليزية الدالة على المنهج (curriculum) وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني تعني مضمار السباق، وهناك كلمة تستعمل مرادفة لكلمة المنهاج وأحيانا بدلا عنها، وهي كلمة "المقرر" وتقابل هذه الكلمة بالإنجليزية كلمة syllabus ويقصد بهذه الكلمة

بالعربية والإنجليزية المعرفة التي يطلب من المتعلمين دراستها وتعلمها خلال العام الدراسي (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006: 31).

عرفت كلمة المنهج أو النهج عند الإغريق واصلها وعند العرب تستخدم كلمة النهج أو المنهاج بمعنى الطريق الواضح حيث جاء في معظم القواميس (لسان العرب، المعجم الوسيط، القاموس المحيط، معجم الطلاب أو منجد اللغة والإعلام) نهج الرجل نهجا أي انبهر منه انهج فلان بمعنى ينهج أي يلهث، وكذلك نهج الأمر أي أبانه وأوضحه، ومنه انهج الطريق بمعنى سلكه وأوضحه واستبانته، ومنه أيضا انتهج الرجل بمعنى سلك، ويقال طلب النهج أي الطريق الواضح فالمنهج أو المنهاج يفيد في الدلالة على الطريق الواضح ومنه جاء منهاج التعليم أي الطرائق الخطوات التي يستخدمها المعلم لتحقيق نتائج محددة (وسيلة قرارية حرقاس، 2010: 12-13).

ويوجد تعرف لغوي آخر للمنهاج: نهج: طريق، نهج: بين وواضح وهو النهج

قال أبو ذؤيب: به رجعات بينهن مخارم نهوج كليات الهجائن فيح

وطرق نهجة، وسبيل منهج: كنهج، كالمنهج

وفي التنزيل قال تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا "

وانهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا

قال يزيد بن حذاف العبدي: ولقد أضاء لك الطريق وانهجت سبيل المكارم الهدى تعدى

والمنهاج: الطريق الواضح، واستنتهج الطريق: صار نهجا (سهيلة محسن كاظم

الفتلاوي، 2006: 31).

2.2. التعريف الاصطلاحي: للمنهج الدراسي تعريفات عديدة وذلك باختلاف آراء

الباحثين والمختصين في ميدان التربية والتعليم وخاصة في ميدان المناهج الدراسية ومن بين التعريفات نجد:

هناك ثلاث اتجاهات عامة اهتمت بموضوع المناهج الدراسية وهي:

الاتجاه الأول: يركز على وصف المحتوى والمادة الدراسية كما تقدمه المدرسة وهو اتجاه يظهر فيه التركيز على وصف مخرجات أو منتج العملية التعليمية (التعلم) وهنا نجد الباحث ومن أمثلة الاتجاه الأول كاسنس kasnsas (1958) الذي يعرف المنهج بأنه « ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون»، وعرفته ماكيا Mackya (1965) بأنه: « المحتوى التعليمي الذي يقدم للتلاميذ».

الاتجاه الثاني: نجد بيوتشامب Beauchamp (1961) يعرفه بأنه : « تشكيل الجماعة للخبرات المربية داخل المدرسة».

وعرف كير kerr (1968) بأنه: « كل تعلم تخططه وتوجهه المدرسة سواء نقد بصورة فردية أو جماعية وسواء كان داخل المدرسة أو خارجها».

الاتجاه الثالث: والذي يمثله الباحث انلو (Inlow) سنة 1966 فقد عرفه بأنه: « الجهد المركب الذي تخططه أي مدرسة لتوجه تعلم التلاميذ نحو مخرجات محددة سلفا». أما عرفه نجلى وايفنز Negley et Evans (1967): « بأنه جميع الخبرات المخططة التي تتيحها المدرسة لتساعد التلاميذ على بلوغ المخرجات التعليمية المرغوبة وذلك تبعا لقدراتهم».

وعرفه أيضا جونسون (1967) بأنه "سلسلة من المخرجات التعليمية المطلوبة والمنظمة في بناء معين" (أحمد حسين اللقاني، 1989: 25-26).

أما مفهوم المنهاج أوسع من ذلك إذ يشمل المعرفة والتي تسمى المحتوى التعليمي والأنشطة التي توصل إليها، والأهداف المرجوة من تعلم المحتوى، والتقويم للتأكد من تحقيق الأهداف فضلا عن المعلم والمتعلم والبيئة المحيطة بهما (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006: 31). من خلال هذه التعريفات نستنتج أن الاتجاه الأول يركز على المحتوى التعليمي أو المادة الدراسية التي تقدم للتلاميذ من طرف المعلمين والمدرسة، فالمادة الدراسية (عنصر من

عناصر العملية التعليمية التعليمية-معلم-مادة دراسية-متعلم)، فهي تصل بين المعلم والمتعلم وذلك من خلال نقل المعلومات والخبرات من المعلم إلى التلميذ.

أما الاتجاه الثاني يركز على وصف الموقف التعليمي ودور المدرسة في تخطيطاتها وأهدافها، أما الاتجاه الثالث يركز على وصف المخرجات أو منتجات (نتائج) العملية التعليمية التعليمية الذي يتمثل في ما تقدمه المدرسة لتلاميذها من خبرات ومكتسبات بهدف بلوغها للأهداف التي سطرته أي أن المدرسة تقوم بعملية تخطيط لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها.

ويمكن تمثيل هذه الاتجاهات الثلاث في الشكل التالي

المعلم ← المنهج (المحتوى) ← المتعلم

المنهج: حسب ماهر صبري فإن المنهج هو منظومة تضم عدة عناصر ومكونات مرتبطة متفاعلة تحقق أهداف تعليمية محددة، وتتكون منظومة المنهج من ستة عناصر هي: الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة، والتقييم حيث يؤثر كل عنصر منها ويتأثر بباقي العناصر، وتنطلق منظومة المنهج من الأهداف (ماهر صبري، 2009: 11).

هو كل تنظيم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة ليكتسب المتعلم خبرات معينة ويمارس نشاطات معينة سواء داخل أو خارج المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية السليمة (محمد الزغيمي، بدون تاريخ: 114).

3. ماهية المنهج الدراسي:

- المنهج الدراسي وسيلة لتحقيق غايات التربية
- المنهج مقرر دراسي أو معرفية علمية
- المنهج عبارة عن برنامج تعليمي
- المنهج خبرة شاملة

1.3. المنهج كوسيلة: التربية جملة من المجهودات والمسااعي التي يبذلها المجتمع من اجل المواطن الذي يمثل اللبنة الأولى أو النواة الرئيسية لبناء المجتمع لتحقيق الغايات التالية :

- إحداث تغيير في سلوك الفرد نحو الأفضل
- تطوير جوانب الشخصية (الجانب الاجتماعي، الجانب الانفعالي، الجانب العقلي، الجانب الديني، الجانب المهاري، الجانب الثقافي، الجانب النفسي).
- الدارس للتعريف السابق يستنتج أن التربية غاية تحتاج لوسيلة.
- يركز الغرض الأول للتربية على تعديل السلوك بينما يركز الغرض الثاني للتربية على تطوير جميع جوانب الشخصية.

المنهج هو الوسيلة التي تستخدم في تحقيق غايات التربية المختلفة (تطوير جوانب الشخصية، تعديل السلوك، تنمية قدرة الفرد على إدارة حياته داخل هذا العالم التكنولوجي المعقد...). وبذلك نستنتج أن التربية تهدف إلى إحداث تغييرات في سلوك الأفراد وتنمية جوانب شخصيتهم، والمنهج هو الوسيلة في الوصول إلى ذلك.

2.3. المنهج مقرر دراسي:

1.2.3. الحقائق: وهي عبارة عن البيانات أو المعلومات التي تقدم للمتعلم عن البيئة (الأشياء والعمليات والظواهر) التي تحدث من حولنا والحقائق نوعان:

- حقائق علمية: تتميز بأنها تتغير وتبديل وتستمد قوتها من قابليتها للتبديل والتغير
- حقائق دينية: تتميز بأنها ثابتة ولا تتغير وتستمد قوتها من هذا الثبات
- 2.2.3. المفاهيم:** ويعرف المفهوم بأنه استخلاص أو تجريد لسمكة مشتركة موجودة بين عدة حقائق ومن أمثلة المفاهيم العلمية: مفهوم التنفس، الهضم، الأكسدة، الاختزال، الاحتراف، الأحماض.

3.2.3. القوانين: يشير معنى القانون إلى العلاقة الموجودة بين عدة مفاهيم التي يمكن اكتشافها من خلال تجميع وترتيب للعديد من المفاهيم.

كما هو عبارة عن فرض (حل مؤقت أو تخمين ذكي منطقي لحل مشكلة ما) تثبت صحته.

4.2.3. النظرية: تمثل النظرية الطرف الذي ينمو منه العلم، كما تمثل فرضا لم تثبت صحته بعد، فعندما يرغب الفرد في حل مشكلة ما يصيغ لها عدة فروض (حلول مؤقتة) وهذه الفروض إذا لم تثبت صحتها تعرف حينئذ بالنظرية، أما إذا أثبتت صحة هذه الفروض تعرف بالقوانين (رفعت محمد، 2013: 13-15).

5.2.3. نظرية المنهج: هي مجموعة من المبادئ والمفاهيم والافتراضات والعوامل المرتبطة معا بعلاقات منطقية وعفوية وتمثل توضيحا منتظما لمفهوم المنهج، وتتلخص الوظيفة الرئيسية لنظرية المنهج في وصف وتفسير وتتبع ظاهرة منهجية محددة وفي توجيه الأنشطة المختلفة المتصلة بصناعة المنهج (محمد حمدان، 1982: 55-56).

نستخلص مما سبق أن المقرر الدراسي هو المضمون أو المحتوى الذي يقدمه المعلم إلى المتعلم عن طريق المنهج، وذلك بهدف إيصال المعلومات للمتعلم واكتسابه مهارات وخبرات، في حين نجد هذا المقرر اتخذ أشكال عديدة من بينها نجد: الحقائق والمفاهيم، القوانين، النظرية.

3.3. المنهج برنامج تعليمي: يقصد بالبرنامج التعليمي قائمة من الأنشطة التعليمية الحديثة التي يقدمها المعلم للمتعلم لتحقيق غايات التربية المختلفة، والتي تتمثل في تطوير السلوك والشخصية وتنمية قدرة المتعلم على إدارة حياته داخل هذا العالم التكنولوجي المعقد بما فيها إدارة الأزمات.

ومن خلال أمثلة الأنشطة التعليمية الحديثة التي يقدمها المنهج الدراسي من خلال البرنامج التعليمي: العصف الذهني - المخابرة اللفظية - الاكتشاف - الاستقصاء - التدريب الموجه - الأحداث المتناقضة (رفعت محمد، 2013: 15).

4.3. المنهج كخبرة شاملة: يقصد بالمنهج جملة الخبرات التي تقدم للمتعلم داخل الفصل ويعرف حينئذ (بالمنهج الظاهر أو المعلن أو الصريح)، ويمتد مفهوم المنهج ليشمل خبرات

الأخرى التي يتعرض لها المتعلم خارج الصف ويعرف حينئذ (بالمناهج المستتر أو الخفي أو الغير الصريح)، ومن أمثلة الخبرات الأخرى التي يتعرض لها المتعلم خارج الصف، الخبرات الناجمة من جماعة الرفاق ووسائل الاتصال المسموعة والمقروءة والمرئية ودور العبادة هذا وتعني الخبرة مرور الفرد بموقف معين بشرط أن يكتسب خمسة عناصر أساسية هي الجانب المعرفي والجانب المعرفي والجانب المهاري والجانب الأخلاقي (رفعت محمود بهجات، 2013: 19).

4. المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي: (المفهوم الضيق)

هو المقررات الدراسية الموضوعية بشكل مواد دراسية تتوزع محتوياتها بالتفصيل على الصفوف المختلفة ويدرسها التلاميذ داخل الصف استعدادا للامتحان. أما الطريقة المتبعة في إعداد هذا النوع من المناهج الضيقة فهي أن تجتمع لجان مع المختصين في المواد الدراسية لتحديد الموضوعات التي يدرسها الطلبة في كل مادة، ويتم تعديله عن طريق لجان أخرى، وهذا يعني أن المدرسة التقليدية استهدفت نقل المعارف بصورة منظمة وحسب مراحل مندرجة، ومن أجل ذلك نشأت الحاجة الكتب كي يدرس الطلبة تلك المعارف بموجب الكتب المقررة من قبل السلطات التربوية وبذلك سميت هذا بالمقررات الدراسية. أما الأنشطة الأخرى كالرياضة والهوايات فكانت تمارس خارج نطاق المنهج وبصورة اختيارية وتدعى بالأنشطة اللاصفية.

وهكذا تمحورت مرتكزات المنهج بمفهومه التقليدي حول:

- الجانب المعرفي والمقررات الدراسية "الاهتمام العقلي"
- غرفة الصف (داخل الصف) واستبعاد الأنشطة والفعاليات التي تبعث على الحركة وتساعد على التفكير وتسهم في توضيح المعارف والمعلومات
- النجاح في الامتحان استعدادا لامتحان آخر العام (أبو طالب سعيد ورشراش عبد الخالق، 2001: 12-13).

1.4. المفهوم في معناه التقليدي: يعني:

- المقررات الدراسية التي تقابل الكلمة الإنجليزية (syllabus) الموضوعية بشكل مواد دراسية يطلب من المتعلمين دراستها في مرحلة معينة.
- المواد الدراسية التي تتناول مجموع الحقائق والمعلومات والمفاهيم والأفكار والتي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجالات المعرفة على مدار السنوات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.
- ما يقرر من معرفة تدرس بالمدرسة لتزويد المتعلمين بالمعلومات داخل الفصل الدراسي استعداداً لتجاوز الامتحانات المدرسية.
- المقررات أو الموصلات المعرفية التي تقدم في مجال دراسي معين ويدرسها جميع المتعلمين في ذلك المجال، مثل منهاج الجغرافيا، التاريخ، اللغة العربية، العلوم... وغيرها.
- المعرفة المنظمة بالكتب المدرسية المقررة من السلطات التربوية كي يدرسها المتعلمون في المراحل التعليمية المتدرجة.
- نقل المعلم للمعارف التي يتضمنها الكتاب التعليمي إلى المتعلمين لضمان نجاحهم في الامتحان.
- تنظيم لمفردات دراسية، يتم من خلالها إكساب المتعلم مجموعة من المعلومات والخبرات التي تمكنه من أداء مهام عمل معين مثل منهاج الجامعة، منهاج التعليم المهني والفني (سهيلة الفتلاوي، 2006: 32). كما أن المفهوم التقليدي للمنهج يتأسس على مفهوم التربية القديمة التي كانت تنظر إلى المعرفة على أنها غاية بحد ذاتها لأنها هي التي تؤدي إلى تعديل السلوك الفرد بمجرد معرفته لها وتمكنه منها، فالمنهج القديم يبني على نظرية المعرفة التي تتبنى المبدأ القائل أن كثرة تلقي الطالب للمعارف تدرب عقله وتنمي ذكائه، لذلك فإن المعرفة هي المحور الذي يدور حوله

المنهج القديم بوصفها ابرز ثمار الخبرات الإنسانية (محسن علي عطية، 2015: 22).

ومنه يتبين أن المنهج التقليدي يركز على المادة الدراسية أو المقرر بحيث يكون دور المعلم في المدرسة هو تلقين التلاميذ المعارف والأفكار في الكتب المدرسية بهدف نجاح التلاميذ وانتقالهم إلى مستوى أعلى، بينما يكون دور التلميذ في هذه المرحلة دور مستقبل للمعلومات وحفظها واسترجاعها أثناء الامتحان، كما أن المنهاج في مفهومه التقليدي انه ركز على الجانب العقلي للتلميذ، وذلك بحشو ذهنه بالمعارف وأهمل الجوانب الأخرى مثل الجانب النفسي، الجانب الجسمي... باعتبار التلميذ انه ينمو من جميع الجوانب.

2.4. نقد المنهج الدراسي بمفهومه التقليدي (الضيق):

لقد تعرض المفهوم التقليدي للمنهاج الدراسي لانتقادات عديدة أوضحت نقاط الضعف التي ركز عليها في المدرسة ومع المتعلم وتتمثل هذه الانتقادات في النقاط التالية:

- أهمل الطريقة التي تقدم بها المعلومات، وركز على الطريقة التقليدية الإلقائية في نقل المعلومات وشرحها وتفسيرها وتبسيطها للطلاب لأنها توفر الوقت اللازم لإتمام المقررات الدراسية (عبد اللطيف هوانة، 1982: 41).
- إهمال توجيه السلوك في حين أن العملية التعليمية لها جانب تربوي وهذا الجانب يتضح في أنواع التربية الذي يكتسبها المتعلم كالتربية العقلية والأخلاقية... الخ، ويتجسد ذلك بأنماط السلوك التي يظهرها التلميذ التي يتعرض للعملية التعليمية التعليمية.

- عزل المدرسة عن المجتمع، وبذلك تكون التربية البدائية أفضل من المنهج أي أن الطفل كان يتعلم من المجتمع وللمجتمع، أما التربية الحديثة فقد أوجدت بعض الصيغ لإعادة العلاقة بين المدرسة والمجتمع مثل التعليم المتناوب والتدريب داخل المؤسسات المجتمعية وربط التعليم بالإنتاج وتأكيد الجوانب التطبيقية.

- تقييد المعلم ببذل الجهد لنقل تلك المعارف وضمان نجاح التلاميذ في الامتحان.
- ثبت خطأ افتراض المدرسة التقليدية القائل بأن المعرفة عند تقديمها للتلاميذ تكفي لتوجيه السلوك بما ينطلق مع هذه المعرفة، ولكن ثبت أن الفرد يسلك سلوكا بدوافع أخرى على حساب دوافع يعرفها، كأن يتعارض دافع مقبول اجتماعيا مع دافع مقبول لديه، وبذلك كان فهم المعلومات وإدراك الانفعالات والعواطف والدوافع تمثل منابع الطاقة الموجهة للسلوك ومن ثم ذات اثر في بناء الشخصية.
- أن المنهج التقليدي كان يستبعد تنمية الاتجاهات النفسية كذلك لا يهتم بالشخصية السوية ولا بجوانبها المتعددة، وأنه يستبعد الأنشطة التي تساعد على تنمية التفكير العلمي واكتسابه طرائقه ولا يراعي مبدأ الفروق الفردية ويهمل استعدادات المتعلم وقدراته وميوله، وأنه ركز على الجانب المعرفي ويقتصر على الناحية العقلية باعتماده طرائق التلقين لان المادة الدراسية تقع في مركز اهتمامه كما أنه يركز على القياس الكمي لأنه يعتمد على الامتحان كأداة للتقويم وبذلك يعود التلاميذ على الحفظ البيعوي دون الانتقال إلى إعادة تنظيم المادة بل على العكس يلجأ إلى الملخصات والمختصرات من اجل تسهيل الحفظ الآلي (أبو طالب سعيد ورشاش عبد الخالق، 2001، 14-15).

وهكذا نلاحظ أن المنهج التقليدي اهتم بالجانب المعرفي فقط أي نقل المعلومات وإكساب الخبرات وإهمال الجوانب الأخرى وخاصة الجانب النفسي، كذلك عزل المدرسة عن المجتمع وذلك من خلال الدروس التي تقدمها المدرسة (داخلها فقط) للتلاميذ متناسية بذلك تأثير المجتمع في سلوكيات التلميذ، كما أن في إطار هذا المنهج كان هدف المدرسة هو نجاح التلاميذ في الامتحانات فقط، بالإضافة إلى حشو أذهانهم بالمعارف وباعتباره مستقبل ومخزن للمعلومات وعند الحاجة يستعملها.

3.4. الانعكاسات التربوية للمفهوم التقليدي للمنهج الدراسي:

1.3.4. بالنسبة للتلميذ:

- تركز على الاهتمام حول الناحية الذهنية
- أهملت الفروق الفردية (رمزي ناهد وآخرون، 2007: 16).
- أصبحت مهمة التلميذ هي تلقي المعلومات والنجاح في الامتحان هو الهدف الأول والأخير.
- الاهتمام بالنواحي النظرية وأهملت كافة النشاطات الأخرى المرتبطة بحياة التلميذ، وأصبح التلميذ سلبيا متلقيا دون أي انفعال وماتت لديه روح الابتكار والتقدم.
- في ظل المنهج التقليدي تم مصادرة حريات المتعلم والمعلم معا، فالمنهج يوضع مسبقا ويلزم الجميع تنفيذه، وأدى ذلك إلى قمع روح الابتكار والإبداع لدى المعلمين والمتعلمين (رمزي ناهد وآخرون، 2007: 17).

2.3.4. بالنسبة للمادة الدراسية:

- تركز الاهتمام في ظل هذا المفهوم حول الموضوعات التي يعتبرها الكبار مهمة للتلاميذ، دون مراعاة ميول وحاجات الطلاب ودون مراعاة الفروق الفردية بينهم
- أصبحت الخبرة مجزأة بالنسبة للتلاميذ نتيجة لعدم ترابط الموضوعات بعضها ببعض وأصبح التلميذ لا يستفيد من دراسته في مواقف معينة.
- ازدحام المنهج بمعلومات وموضوعات ومواد كثيرة يصعب على التلميذ أن يستوعبها أو يلم بها، كما انصب الاهتمام على إتقان المادة الدراسية، وأصبح تحقيق هذا الإتقان غاية في ذاته (رمزي ناهد وآخرون، 2007: 17).

3.3.4. بالنسبة للطريقة وعمل المدرس:

- اقتصر عمل المدرس على تلقين المادة الدراسية (الطريقة الإلقائية).

- أصبح المدرس مقيدا بما جاء في المنهج وليس له الحق في الخروج عنه (رمزي ناهد وآخرون، 2007 : 17).

5. المفهوم الحديث للمنهج الدراسي:

لقد تطور المفهوم الاصطلاحي للمناهج الدراسي من التعريف التقليدي إلى التعريف الحديث، واختلف باختلاف العصور والمجتمعات والثقافات، لذلك نجد المختصون في هذا المجال قدموا العديد من التعريفات المعاصرة للمناهج الدراسي ونجد منها:

1.5. المنهاج الحديث بالنسبة للباحثين الأجانب:

- يعرفه رالف تايلر Ralf Tayler (1978) على أنه: « مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة من اجل بلوغ أهداف تربوية محددة».

- أما هولت موريس Holte Maurice (1980) فيعرفه على أنه: «المرامي العريضة التي من المتوقع تحقيقها».

- أما تعريف لورال تانر Loral Tanner (1980) للمنهاج على أنه: « مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة بتوجيه من المتعلمين» (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006 : 42).

نستنتج من خلال هذه التعاريف أن المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي يختلف عن المفهوم التقليدي في عدة نقاط حيث ركز على كل الخبرات والمهارات التي يستفيد منها التلاميذ بغرض الوصول إلى الأهداف المسطرة من طرف المدرسة.

2.5. المنهاج الحديث بالنسبة للباحثين العرب:

- تعريف الفرحان ومرعي (1990) للمنهاج الدراسي على أنه: « جميع أنواع الأنشطة التي يقوم المتعلمون بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة

وبتوجيه منها سواء أكان ذلك داخل أبنية المدرسة أو خارجها» (سهيلة محسن كاظم

الفتلاوي، 2006 : 38)

- أما سرحان وكامل فيعرفانه على أنه: «مجموعة الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة للمتعلمين داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي تعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية» (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006: 38)

- أما فالوقي (1994) فيعرفه على أنه: « خطة تربوية لتقديم مجموعة من الفرص التعليمية لتحقيق غايات عريضة ومحددة ذات علاقة لمجموعة محددة ومعروفة من الأفراد بمركز تعليمي محدد» (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006: 38)

- وعرفه اللقاني (1995) على أنه: « جميع الخبرات (الأنشطة أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المرجوة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006: 38)

وهذا تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم»
 - كما عرفها فرحان وآخرون (1999) على أنها: « مجموعة الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للمتعلمين تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل على التعديل في سلوكهم» (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006: 38)

- ويعرفه سعادة وإبراهيم (2004) على أنه: « مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدرّيس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم» (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006: 38-39).

نستنتج أن المفهوم الحديث للمناهج الدراسي حسب الباحثين العرب لا يختلف عن تعريف الباحثين الأجانب حيث ينصب في معنى واحد وهو أنه كل الخبرات والمعارف التي تقدمها

المدرسة لتلاميذها لتحقيق أهداف تربوية معينة مشتقة من واقع التلميذ الغرض منها إنتاج فرد متكامل النمو ومنتج وواعي.

بالنسبة للباحثين العرب الذين ركزوا على الأهداف المرجوة من المنهاج الدراسي وذلك من خلال تعديل السلوك وتحقيق نمو التلميذ في مختلف الجوانب (النفسية، العقلية، الاجتماعية...) عكس المنهج التقليدي الذي يركز على نمو جانب واحد ألا وهو الجانب العقلي.

المنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل أي النمو في جميع الجوانب (العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية...) نمو يؤدي إلى تعديل سلوكهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمو يتسق مع الأهداف التربوية المنشودة (محمد شوق، 1990: 22).

3.5. مميزات المفهوم الحديث للمنهج الدراسي:

- يمتاز المفهوم الحديث للمنهج الدراسي بعدة مميزات من بينها:
 - يراعي فلسفة المجتمع وقيمه وعاداته وأخلاقياته من خلال اختياره الأهداف المتماشية مع ذلك المجتمع، والتي يؤدي تحقيقها إلى خلق حالة من التوازن في شخصية أفراد من خلال تنمية الاتجاهات السليمة والإيجابية، وتعليمهم عادات مجتمعهم وتقاليده، وتعريفهم بقيم مجتمعهم الذي يعيشون فيه ويتعاملون مع معطياته.
 - إنه يراعي التغيرات المستمرة في العالم بالأخص في مجال التربية والتعليم من خلال تأكيده على الاستفادة من الوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية والتقنيات التربوية التي تعمل على حصر انتباه الطلبة وتشويقهم لموضوعات الدروس التي يتلقونها في التعليم التي تؤدي بدورها إلى تثبيت التعليم والاحتفاظ به.
 - إنه يراعي حاجات الطلبة ورغباتهم وميولهم من خلال اهتمامه بخصائص النمو للمرحلة العمرية التي يكون فيها الطلبة، بالتالي فالمنهج الحديث يعمل على نمو

شخصية الطالب من النواحي جميعها (العقلية، الانفعالية، والحركية والثقافية، والاجتماعية والفنية....الخ).

- إنه يساعد على إثارة تفكير الطلبة من خلال المواضيع التي يتضمنها، وبالتالي فإنه يساعد الطلبة على استعمال عقولهم في إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم في حياتهم المدرسية واليومية، وبالتالي فإنه يعمل على خلق جيل جديد قادر على الاعتماد على نفسه في مواجهة تحديات المستقبل بكل شجاعة.

- إنه يراعي عملية تقويم الطلبة طوال فترة التعليم وليس فقط في نهاية السنة الدراسية.

- إنه يراعي دور الطالب في العملية التعليمية وذلك من خلال مشاركته في عملية التعليم جنب إلى جنب مع المعلم ومن خلال التعلم الذاتي وبالتالي أصبح الطالب عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية.

- إنه يراعي العلاقة المهمة بين المدرسة والأسرة، وما لهذه العلاقة من أهمية بالغة في نشأة الطلبة وتربيتهم والتعرف على الواقع الذي يعيشون فيه في بيوتهم حتى يتسنى للمدرسة تعديل هذا الواقع إذا كان فيه شوائب، أو تقويته إذا كان جيد، وكذلك من خلال هذا الاتصال تتمكن المدرسة من التعرف على أهمية المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يعاني منها بعض كالطلبة والعمل على حلها أو التقليل منها (حاتم جاسم عزيز ومريم خالد مهدي، 2015: 70-71).

- يساعد الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكيف أنفسهم مع متطلباتهم.

- التنويع في طرائق التدريس، بحيث يختار المعلم أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية، مما يثير حماسهم للعمل ويدفعهم إلى الإقبال على التعلم.

- يركز على التعلم المحسوس ثم شبه المحسوس أكثر من التعلم المجرد مما يجعل التعلم أكثر ثباتا.

- ينظر إلى المادة الدراسية كوسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقويمه من خلال الخبرات التي تتضمنها.
- يشجع المنهاج التربوي الحديث المدرسة بأن تضطلع بدورها كمركز إشعاع في بيئتها (فاطمة بن إسماعيل، بدون سنة: 130).

6. الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث:

توجد فروق كثيرة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث، ومن بين هذه الفروق نجد:

المنهاج الحديث	المنهاج التقليدي	الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث
المنهج الحديث: المقرر جزء من المنهج، وهو مرن يقبل التعديل، ويركز على التكيف الذي يتعلمه الطالب يهتم بالنمو الشامل للطالب ويكيف له.	في المنهج التقليدي المقرر الدراسي مرادف للمنهاج، ثابت لا يقبل التعديل، يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب وليس على التكيف، كما أنه يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق ويهتم بالنمو العقلي للطلبة مع إهمال بقية النواحي النمائية الأخرى كما، ويكيف المتعلم للمنهاج لأنه المنهج مدار الاهتمام وإتقان المادة الدراسية هو غاية عمل الطالب	طبيعة المنهج
المنهج الحديث يشارك في جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به، ويشمل جميع عناصر المنهج ومحور المنهج هو المتعلم	في المنهج القديم يتم إعداد المنهج من قبل المتخصصين في المادة الدراسية كما أنه يركز على اختيار المادة الدراسية التي تمثل محور المنهج	تخطيط المنهج
تمثل المادة الدراسية وسيلة تساعد على نمو الطالب نمو	في المنهج القديم: المادة أو المعرفة غاية في حد ذاتها ولا يجوز إدخال أي	طبيعة المادة الدراسية

كاملا، وتعديل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم وتبنى في ضوء سيكولوجية الطلبة وذات مصادر متعددة.	تعديل عليها، ويبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة، والمواد الدراسية فيها منفصلة، ومصدرها الكتاب المقرر.	
تقوم طريقة التدريس على توفير الظروف والإمكانات الملائمة للتعلم، وتهتم بالنشاطات بكل أنواعها وأنماطها المتعددة، وتستخدم الوسائل التعليمية المتنوعة	في المنهج القديم: تقوم على التعليم والتلقين المباشر، كما أنها لا تهتم بالنشاطات وتسير على نمط واحد، وتغفل عن استخدام الوسائل التعليمية	طرق التدريس
المقرر جزء من المنهج ويهتم المنهاج الحديث بكل الجوانب المختلفة التي تتعلق بالتلميذ، ويشارك في إعدادة كل الفاعلين في الميدان التربوي الذين لهم علاقة بالمنهاج، أما المادة الدراسية وسيلة تساعد على تحقيق الأهداف التربوية في حين نجد طريقة التدريس تهتم بكل النشاطات وتوفير الظروف للتعلم.	المنهج القديم: كان الطالب سلبيا وغير مشارك، ويحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية هناك اختلاف بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث في عدة نقاط من بينها المنهج وتخطيطه وطبيعة المادة الدراسية وطريقة التدريس، بحيث نجد في المنهاج التقليدي أن المنهاج هو المقرر الدراسي وأنه ركز على الجانب العقلي للتلميذ فقط وإهمال الجوانب الأخرى، كذلك يتم إعدادة من طرف متخصصين في الميدان التربوي، كما يعتبر المادة الدراسية أساس المنهاج، كما أنه يقوم على التعليم والتلقين المباشر	طبيعة المتعلم

جدول رقم (01): يوضح الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث

7. مبادئ ومرتكزات المنهاج الدراسي:

- أهم المبادئ والمرتكزات التي يجب أن تراعى عند بناء المنهاج الدراسي هي:
- الشمول والتكامل لعناصر الخبرة التربوية ابتداءً بالأهداف الخاصة، وانتهاءً بالتقويم
- الشمول والتكامل في تنمية شخصية الطالب في جوانبها العقلية والوجدانية والجسمية والروحية والاجتماعية، والتتابع والتكامل بين الجوانب المعرفية من جهة، والجوانب العملية التطبيقية والحيوية من جهة أخرى.
- التركيز على أساسيات المعرفة المتمثلة في الحقائق والمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات، والبنية المعرفية، لتزويد الطالب بقاعدة أساسية، تعدّه لمعرفة متخصصة (منصور الصيد علي شيتة، 1999: 202).

8. أهمية المنهج الدراسي :

- يعتبر موضوع المنهج الدراسي من أهم موضوعات التربية، بل هو لب التربية وأساسها الذي ترتكز عليه ونظراً لاختلاف الدارسين والمربين في هذا الموضوع، اعتبر البعض ساحة المنهج ساحة للقتال التي يتقابل فيها جميع المربين.
- والمنهج هو النقطة الحيوية التي تصل الطفل بالعالم المحيط به وهو الوسيلة التي يصل بها الشعب إلى ما يبتغيه من أهداف وآمال، فإذا كان فساد التربية والتعليم أساسه المنهج عجزت عن إصلاحه امهر الطرق في " التربية والتدريس".
- والمنهج كما أجمع المربون هو الأساس الذي ترتكز عليه عملية بناء التربية والتعليم، ووضع المناهج من أدق المسائل التربوية، ومن اعقد المشاكل التي يواجهها المربون في العصر الحاضر في جميع أنحاء العالم، ووضع منهج دراسي معناه تعيين نوع الثقافة يلاءم حياة الأمة في حاضرها ومستقبلها دون غيره من أنواع الثقافة الأخرى.

والواقع أن حياة الأمم والشعوب في تطور دائم وتغير مستمر، ولذلك وجب أن يكون منهج الدراسة مرنا يخضع لهذا التغير، وهذا التبديل ومرونة المنهج يجب أن تكون كافية بحيث يستطيع أن يتمشى مع مطالب الحياة.

ويجب إلا تأخذنا عملية الاقتناع الكامل بأهمية المنهج في العملية التعليمية التعليمية إلى الدور الذي ننسى فيه تلك الأهمية المماثلة لدور هذا المنهج وهو دور المدرس خاصة، وإن هذا الأخير هو المنوط به تنفيذ هذا المنهج وعليه يقع عبئ التنفيذ.

كما يجب ألا نخطئ فنتصور أن تربية النشء تربية حقه عمادها مجرد وضع منهج ملائم لأبناء الأمة، بل أن المدار في تحقيق أهداف التربية الصحيحة يتوقف أيضا على الأسلوب الذي يعالج به المدرس منهج الدراسة، وليس المهم أن يلقي المدرس تلاميذه المعلومات، بل المهم أن تعالج هذه الحقائق والمعلومات بشكل يثير التلاميذ في اتجاه الرغبة للبحث والاستزادة من العلم، وهذا ما هدفت إليه التربية الحديثة(فايز مراد دندش، 2003: 26).

1.8. أهمية المنهج في العالم العربي: لابد أن نحدد مسلمات علمية مفادها أن المنهج الدراسي يمثل مرتكزا متقدما في الميدان العربي، بل يمكن اعتباره نظاما متميزا بحد ذاته، له إطاره وأساسه وتنظيمه، وهو يشكل بهذا نافذة يطل بها المتعلم على حقل التربية الواسع. لقد حدد وعرف وتوصل أكثر المتعرضين لموضوع المنهج الدراسي، ولعل التعريف التالي للباحثين الدمرداش سرحان ومنير كامل في كتابهما "المناهج" الصادر سنة 1969 من أحسن التعريفات التي نقبلها في مجال المناهج الدراسية، والتي تنص على: «أن المنهج بالمفهوم الحديث الواسع يشمل جميع الخبرات التعليمية التي تتطلبها وتشرف عليها المدرسة، ويمارسها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها بغرض إحداث تغييرات معينة في سلوكهم تحدد أهداف التربية المرسومة».

من هذا التعريف نستخرج:

- أن المنهج يشتمل على جميع النشاطات التربوية
 - أن المنهج يشتمل على الخبرات التي تحدث تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أكانت داخلها أو خارجها.
 - إن المنهج يجب أن يكون مرنا قابلا للتعديل والتطوير، كلما دعت الحاجة
 - إن المنهج ذو صلة مباشرة بحياة التلميذ
 - إن المنهج ليس غاية في حد ذاته
 - إن المنهج وثيق الصلة بالمجتمع، فهو أشبه بمرآة تعكس صورة المجتمع هنا
- يثار التساؤل التالي: أين تقف المناهج في عالمنا العربي من هذا التعريف؟ وهل تحقق مناهجنا الأهداف المرجوة؟

وقبل أن نشعر في الإجابة على هذه الأسئلة لابد لنا من نظرة عامة حول مفهوم التطور للمناهج أو ما يمكن تسميته بتغيير المناهج.

إن عملية تغيير المناهج ذات علاقة وثيقة بالمجتمع وما يحدث فيه من تغييرات هذا تنتقل مختلف العناصر التربوية وتتفاعل كما أنها تؤثر وتتأثر في مختلف ميادين المجتمع الاجتماعية والاقتصادية حيث توجد المؤسسات التربوية، وهذا أن دل على شيء وإنما يدل إلا على العلاقة الوثيقة بين النظام التربوي من جهة والنظم الاجتماعية والاقتصادية من جهة أخرى، وبالتالي فإن تغييرا أو تقدما للتعليم في هذا المجتمع أو ذاك لا يتم إلا بترشيد العلاقة بين النظام التربوي والنظم الاجتماعية والاقتصادية، ولما كان المنهج ينتج تفاعل قطبي التربية وهما المجتمع والتلميذ، فعلى المنهج أن يكون صورة صادقة لهذا التفاعل، لا بل يعكسه عبر التعبير عن حاجات وميول وقدرات واتجاهات التلاميذ في المجتمع (فايز مراد دندش، 2003: 29-30).

ونحن نرى أن عملية السرد التاريخي لوضع المناهج الدراسية في الدول العربية خير رد على ما ورد من تساؤلات حول موقف المناهج اليوم بالنسبة للدول العربية.

كما أننا لا ننكر أن هناك جهودا تبذل في سبيل الوصول إلى الأفضل في عمليات التخطيط والتطوير والمناهج المعدلة والمطورة...، كما انه توجد بعض المرتكزات التربوية التي نسوقها في هذا المجال.....كما نؤمن بالأهمية الكبيرة حول تحقيق الاتجاهات في سبيل تحقيق النمو المتكامل في المناهج التربوية (فايز مراد دندش، 2003: 29-30).

9. أسس بناء المناهج الدراسية :

ترتكز المناهج الدراسية في بنائها وصياغتها على أسس وهي:

1.9. الأساس النفسي للمنهج الدراسي: التربية هي عملية تشكيل للشخصية الإنسانية

لأفراد المجتمع وإكسابهم الصفات الاجتماعية والنفسية التي تجعلهم مواطنين قادرين على التكيف مع مجتمعهم في حدود الإطار الثقافي الاجتماعي، وتعتمد التربية بهذا المعنى على نقطتي ارتكاز أساسيتين هما الفرد من ناحية والمجتمع الذي يعدله الفرد من الناحية الأخرى المدرسة هي إحدى المؤسسات المسؤولة عن نمو الأطفال نموا يؤهلهم للأعباء التي تتطلبها فهم الحياة والتفاعل معها، فالتلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية وجوهرها، كيفما كانت الأهداف وكيفما كان المحتوى والطريقة فإن هذا لا يؤدي إلى شيء ما لم يعتمد كل ذلك على فهم حقيقي لخصائص التلميذ وحاجاته وميوله ومشكلاته وكيفية تعلمه، فنقديم أي قدر من الخبرات التعليمية للتلميذ دون دراية بخصائصه وحاجاته، إنما يؤدي بصورة أو بآخري إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يسعى إليها المنهج، ومن ثم فإن دراسة التلميذ تعد أساسا هاما وضروريا يفيد متناول المنهج على المستوى التخطيطي والتنفيذي، ويرجع ذلك إلى تحول محور الاهتمام في المنهج بمفهومه الحديث من المعرفة كهدف في حد ذاته إلى التلميذ بطبيعته الإنسانية وخصائص نموه وجوانبه السيكولوجية المختلفة التي أصبحت تشكل احد المعايير الهامة في بناء المنهج وتطويره من وجهة النظر الحديثة، والتي يجب على واضعي المناهج ومنفذها أخذها في الاعتبار عند تخطيط المنهج وبنائه وتنفيذه.

ويتمثل الأساس النفسي في الاتجاه الذي يرى أن التلميذ هو محور بناء المناهج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وهي مبادئ يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه (صلاح مصطفى، 2000: 57-58).

نستنتج مما سبق أنه يجب على المنهج الدراسي أن يراعي خصائص وحاجات التلميذ، خاصة وأن المنهاج الحديث يركز على المتعلم من ناحية طبيعة وخصائص نموه وجوانبه النفسية، التي أصبحت تشكل أحد المعايير الهامة في بناء المنهج وتطويره.

2.9. الأساس الفلسفي: مثلاً: قيام المنهج على العقيدة الإسلامية أو قيامه على تقوية دعائم المجتمع العربي، أو على تنمية التفكير العلمي السليم واستشراف أفق المستقبل، وهكذا كل حسب مادته الدراسية.

3.9. الأساس الاجتماعي: يتعلق بتنمية القيم الاجتماعية للمجتمع ومتطلباته واحتياجاته، سعياً لتحقيق خدمة قضايا التطوير والتنمية والمواطنة.

4.9. الأساس التربوي: مدى الاستفادة من النظريات التربوية، مثل تبنيه فلسفة التكامل أو فلسفة التعلم النشط وغيرها من الأشكال، واعتمادا التوجيهات المعاصرة في تعليم وتعلم المادة الدراسية (محمود الضبع، 2006: 27-28).

5.9. الأساس المعرفي: ينبثق الأساس المعرفي للمنهاج المتعلق بطبيعة العلم من طبيعة المادة الدراسية الخاصة به وطريقة بناء مفاهيمها من حيث منطلق ذلك العلم وتتابع مفاهيمه وتكاملها (منصور شيتة، 1999: 202).

6.9. الأساس التكنولوجي: يتعلق بتنمية الفكر التكنولوجي المتسم بالمنظومة والتشعب، تطبيقات التكنولوجيا، وتدخل أساليب التكنولوجيا في كافة العلوم وكافة مناحي الحياة، والسعي لاكتساب الخبرات التكنولوجية تطبيقاً وإنتاجاً في مجال المنهج المراد بنائه.

7.9. الأساس المعلوماتي: وما فرضته المعلوماتية من تطور في مناحي الفكر الإنساني، وتطور مطرد في حركة إنتاج المعلومات على نحو امتلاك أدوات الإنتاج المعلوماتي، والمشاركة في الثورة المعلوماتية بمواجهة تحدياتها.

8.9. الأساس العلمي والتطوري: يعني تطور العلوم في مجالاتها بفعل تطور أساليب البحث العلمي، ومن ثم ظهرت علوم جديدة، وتخصصات جديدة ومجالات وفروع جديدة في العلوم المختلفة مثل الهندسة الوراثية، وتدخلها في كافة العلوم التطبيقية والإنسانية (محمود الضبع، 2006: 27-28).

نستنتج مما سبق أن المنهج الدراسي يقوم على أسس علمية ونفسية، اجتماعية في بناءه، فالأساس النفسي يجب أن يراعي ميول وخبرات قدرات التلميذ كونه محور بناء المنهج وعلى أساسه يتم اختيار محتوى أو مضمون المنهج، والأساس التربوي وذلك من خلال الاعتماد على مختلف التوجيهات في إيصال المقرر الدراسي للتلاميذ بالإضافة إلى الأسس الأخرى بحيث لا يجب التخلي عن أي أحد منها وذلك بهدف بناء قاعدة صحيحة للمنهج الدراسي.

10. أهمية أسس تطوير المناهج الدراسية:

تطوير المناهج الدراسية تعتمد على عدة أسس منها الأساس النفسي، الأساس الفلسفي، الأساس الاجتماعي، الأساس التربوي...إلخ، لما لها من أهمية كبيرة في تطوير المناهج الدراسية والتي تتمثل في:

- أن تتوافر الإمكانيات اللازمة لإنجازه
- أن يستشرف حاجات المستقبل ومشكلاته
- أن يقوم على البحث العلمي والتجريب التربوي
- أن يستمر كلا من التقدم العلمي والتقدم التقني
- أن يستثمر التقدم التربوي

- أن يكون عملاً تعاونياً وشاملاً متكاملًا متلازمًا
- أن يراعي خصائص المتعلم وخبراته
- أن يكون هادئاً ومرناً ومستمر (إسحاق أبو بكر بسلا، 2006: 122).

11. العوامل التي ساعدت في تطوير مفهوم المنهج الدراسي:

لقد وجهت عدة انتقادات إلى المنهج التقليدي صدرت عن تقدم الفكر التربوي والسيكولوجي، كما أن مفهوم المنهج طرأ عليه عدة تغييرات ترجع في الأساس إلى العوامل الآتية:

- ظهور العلوم الحديثة والمنهج العلمي، وخاصة مساهمة فرانسيس بيكون في هذا المجال، إذ يترتب على هذا الاتجاه أن المدارس بدأت تستخدم إلى جانب التعليم النظري أدوات كالميكروسكوب والبوصلة وغير ذلك، ولا شك أن المنهج العلمي يحاول من خلال إتباع خطواته اكتشاف الحقيقة العلمية فهو إذا يؤكد إيجابية التلميذ لا سلبية.

- ظهور عدد من المفكرين الذين أثاروا الاهتمام بالتربية الرياضية فمثلاً نجد: جان جاك روسو في القرن الثامن عشر.

- ظهور الثورة الصناعية التي نقلت الإنتاج من البيوت إلى المصانع، وتطور الصناعة من الحالة اليدوية إلى الآلية أدى ذلك الاهتمام بالتعليم المهني، وقد نادى فلاسفة تربويون كثيرون من أبرزهم روسو وفروبل وديوي بأهمية التعليم المهني، وأبرزوا القيمة التربوية للعمل.

- تقدم الفكر السيكولوجي أدى إلى تطور الشخصية باعتبارها وحدة ديناميكية وإن كانت لها جوانب مختلفة جسمية وعقلية ومعرفية وانفعالية واجتماعية، وأنه لا يمكن تنمية الشخصية ككل عن طريق التركيز على جانب واحد كالجانب المعرفي، بل أن التعلم

ذاته حتى ولو كان تعلمًا معرفيًا يحتاج إلى استعداد جسمي وعقلي وانفعالي وإلى دوافع وإلى ممارسته وهي كلها نواحي لم يهتم بها المنهج التقليدي بالقدر الكافي.

- ثورة المعلومات وتطور وسائل الاتصال والتكنولوجيا المتطورة وما تجلبه تعرضنا لأنماط الاستهلاك أو ضروب القيم والعلاقات تؤثر فينا أفرادًا وجماعات مما يعرض الثوابت التي لدينا في مجال المفاهيم والقيم والعلاقات إلى الاهتزاز، ومهمة المنهج التعليمي تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ابتكاريا وتأسيس قيمنا، بحيث نقيد من كل علم وكل جديد مبتكر على نحو يحفظ علينا هويتنا ويدفعنا إلى التطوير والإبداع والتقدم (يحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر، 1973: 10-11).

12. الاتجاهات الشائعة في تطوير المنهج الدراسي:

1.12. الاتجاه الفردي: هذا الاتجاه جعل من الفرد محور كل اهتمام المنهج الذي جعل من المتعلم العنصر الأساسي في اختيار محتوى وأهداف تطوير المنهج الذي يجب أن يراعي قدرات وإمكانات واستعدادات ورغبات التلميذ وبالتالي فإن كل العناصر الأخرى يجب أن تتجه لبناء هذا الفرد.

2.12. الاتجاه المعرفي: أما هذا الاتجاه جعل من المعرفة الهدف الأساسي في عملية التطوير التي تركز على الكتب المدرسية التي تهتم بنقل ما فيها إلى عقول التلاميذ كوسيلة مثلى لتنفيذ المناهج الدراسية.

3.12. الاتجاه الاجتماعي: وهو الذي يعتبر التربية والتعليم أداة لتحقيق غايات المجتمع وحاجاته ومشاكله بصرف النظر عن مطلب الفرد وحاجاته وميوله.

4.12. الاتجاه المعتدل: هو الاتجاه الذي يؤكد خاصة على الطابع الاجتماعي بوعي تام بإمكانيات وطبيعة المتعلم ومستوى التعليم ومجال المعرفة اللازمة (ناصر شيخاوي، دون سنة: 12-13).

مما سبق نجد أن الاتجاه الفردي يكون فيه المتعلم محور كل اهتمام المنهج، بينما المنهاج المعرفي يتمثل في المعرفة بحيث تقدم للتلاميذ عن طريق الكتب المدرسية بهدف تنفيذ المناهج الدراسية، بالإضافة إلى الاتجاه الاجتماعي يرى أن التربية والتعليم هي الأداة لتحقيق أهداف المجتمع وحاجاته، وأخيرا الاتجاه المعدل يركز على الطابع الاجتماعي الخاص بالتلميذ.

13. مبررات تطوير المناهج الدراسية:

إن تطوير المناهج الدراسية يعني تحديث هذه المناهج وفقا للتغيرات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع، وهذا يتطلب دراسة المناهج وتحليلها وإعادة بنائها بشكل مستمر، كما أن تطوير المناهج يجب أن يستجيب للتغيرات الاجتماعية التي تعد من أبرز مبررات التطوير والتغير للمناهج، ومن بين هذه المبررات.

1.13. سوء وقصور المناهج الحالية: عندما تجمع كل الآراء والتقارير على سوء المناهج الحالية فإن عملية تطوير المناهج تصبح أمرا ضروريا. ويمكن الحكم على سوء وقصور المناهج الحالية من خلال:

1.1.13. نتائج الامتحانات المختلفة التي يؤديها التلاميذ: وهي تعبر عن مؤشر هام يدل على نوعية وصلاحيّة المناهج المتبعة، وكلما ساءت النتائج كلما استدعى ذلك تطوير هذه المناهج

2.1.13. تقارير الموجهين والخبراء والفنيين: فإذا اجتمعت غالبية التقارير التي يعدها الموجهين على سوء جوانب مختلفة نتيجة للزيارات الميدانية التي يقومون بها في المدارس وخاصة إذا تمت صياغة هذه التقارير بموضوعية تامة فإن ذلك يستدعي عملية التطوير، وذلك لأن هذه التقارير تتعرض في معظم الأحيان لتوعية المدرس وإعداده ونشاطه وطرق تدريسه، وكذلك للمقررات الدراسية وما بها من ضعف وغموض وتغيرات، وكذلك للمستوى العام للتلاميذ.

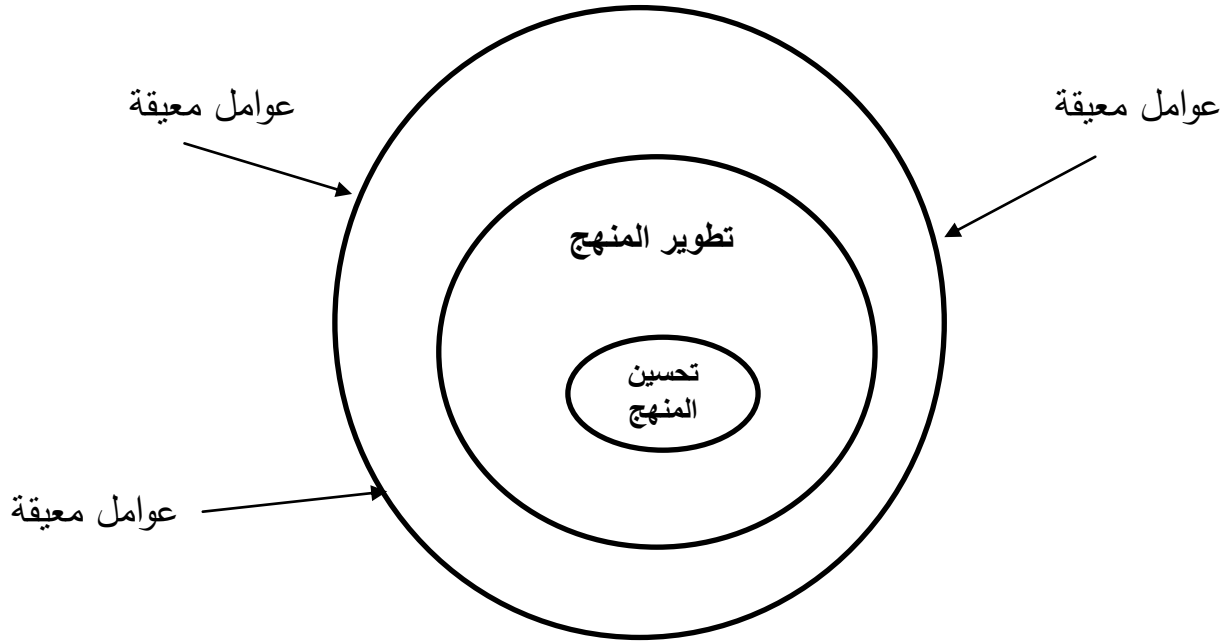
3.1.13. نتائج البحوث: في حالة إجراء البحوث المختلفة على جوانب المنهج المقررة فإن نتائج تلك البحوث وخاصة إذا أظهرت هذه النتائج قصورا جوهريا في المنهج، فإنها تؤدي إلى ضرورة تطوير هذا المنهج ويجب في هذه الحالة أن تكون هذه البحوث مبنية على أساس متنوعة مختارة وفقا لخطة عامة ومدرسة ومنطق عليها من قبل المسؤولين (عبد الرحمان عبد السلام، 2000: 184-185).

نستخلص مما سبق أن وجود مختلف التغيرات التي تحدث في المجتمع ساعدت المختصين في ميدان المناهج الدراسية على القيام بإحداث تغييرات أو تعديلات فيها وفي مضمونها وذلك بغية تطويرها والنهوض بقطاع التربية والتعليم نحو الازدهار والتقدم، ومن أهم أسباب تطوير وتغيير المناهج الدراسية:

كل من سوء أو قصر المناهج الحالية التي يتم الحكم عليها من خلال نتائج الامتحانات المختلفة التي يقوم بها التلاميذ، بالإضافة إلى الموجهين والخبراء الفنيين ونتائج البحوث، كل هذه العوامل ساعدت الخبراء والمختصين في ميدان التربية والتعليم وخاصة في ميدان المناهج إلى تطوير المنهج ذلك لأهميته الكبيرة في النظام التربوي، وذلك من خلال إحداث تعديلات وتغييرات فيما يتعلق بمحتواه.

14. مفهوم تطوير المنهج الدراسي:

يقصد بتطوير مفهوم المنهج : بالتغير الكيفي المقصود والمنظم الذي يحدثه المربون في جميع مكونات المنهج، والذي يؤدي إلى تحديث المنهج ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي، والشكل التالي يوضح عملية التطوير.



شكل رقم 1: يوضح عملية تطوير المنهج (عبد الرحمان جامل، 2000: 180)

15. خصائص المنهاج الدراسي:

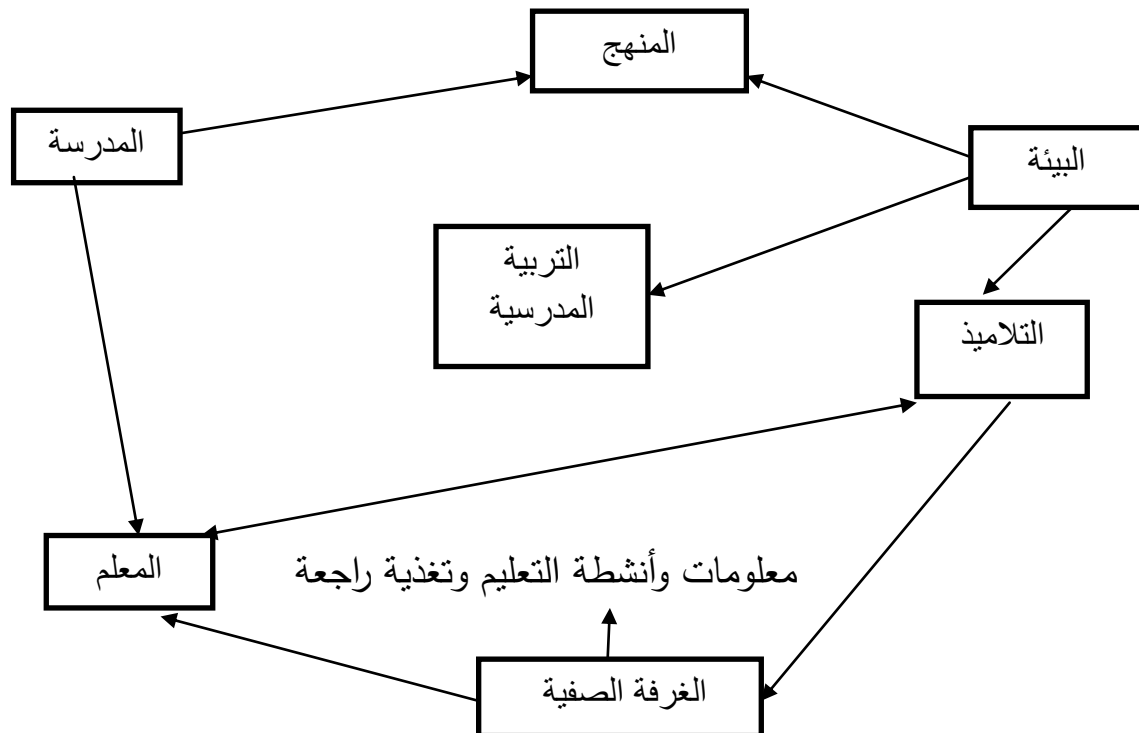
يرى الباحث أبو عامر أنه لابد من تتوفر مجموعة من الخصائص في المنهج التربوي الناجح وتتمثل فيما يلي:

- الأصالة: الانبثاق من ثقافة الأمة الأصلية
- المرونة: القدرة على استيعاب المفاهيم الحديثة والواقع الجديد والتجارب الإنسانية المفيدة لإضافتها لمناهج التربية.
- الواقعية: سهولة تطبيقه على أرض الواقع بعيدا عن التعليق في عالم المثاليات.
- السهولة: سهولة تقديمه للأجيال من قبل المربين والمرشدين
- الاعتماد على الدراسات العلمية الحديثة والقدرة على الاستفادة من التقنيات الحديثة في إيصاله للفرد المسلم (تامملت ابراهيم، 2019: 395).

16. مكانة المنهج الدراسي في النظام التربوي:

تمثل المناهج عنصراً حيوياً، وبالغ الأهمية بين عناصر النظام التربوي، ذلك لأن المناهج أحد المكونات الأساسية لهذا النظام وأكثر الوسائل فعالية في تحقيق أغراضه التربوية داخل المجتمع.

والمنهج يعكس دور فلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه، فهو الكفيل بصياغة أهدافه التي يطمح إلى تربية أفراده عليها، وتمثل المناهج الجهاز العصبي في جسم العملية التربوية. ومنه المنهج هو أهم الأنظمة التي يتشكل منها النظام التربوي، وهو بوصفه نظاماً والمرآة التي تعكس فلسفة النظام التربوي وتطلعاته في ترجمة فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته بتربية أبنائه التربية التي يهدف إليها، ومن هنا سمي المنهج ضمان الأمان ضد سلبيات العوامل الغير المدرسية وتأثيراتها في المتعلمين، والغزو الفكري والثقافي بأساليبه المتعددة، والشكل الآتي يمثل هذه المكانة:

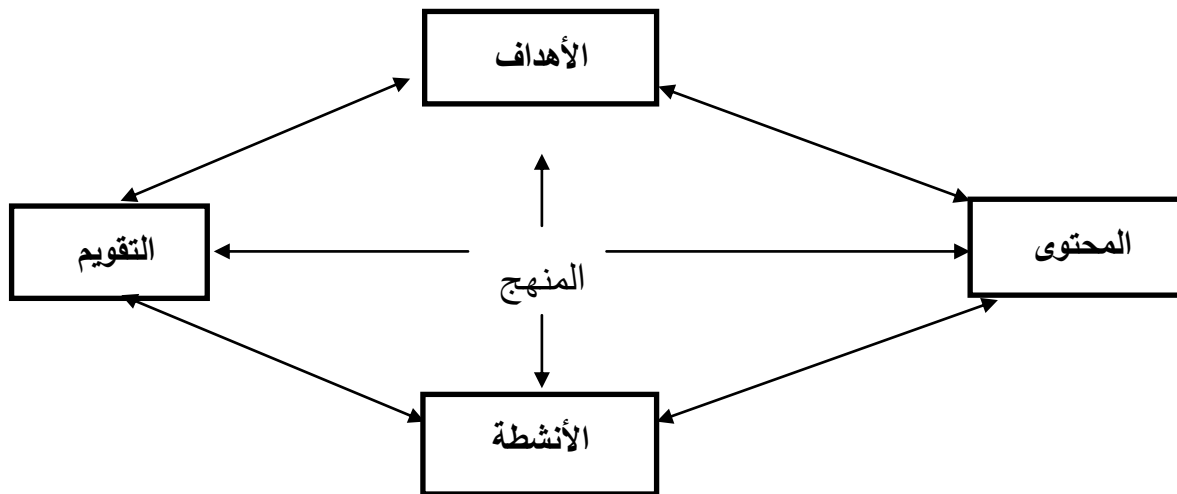


شكل رقم 2: مكانة المنهج الدراسي في النظام التربوي

(طه الديلمي وعبد الرحمان الهاشمي، 2008:08)

1.16. المنهج بوصفه نظاماً تربوياً: النظام هو الكل المركب من عدد من العناصر، ولكل عنصر وظيفة تقوم بينها علاقات تبادلية شبكية، تجري ضمن قوانين محددة، وترتبط بعضها ببعض بشكل وظيفي متكامل، بحيث إذا حدث أي خلل في أي عنصر من عناصر النظام انعكس هذا الخلل على النظام كله.

والمنهج بوصفه نظاماً يتضمن مفهوم تنظيم المنهج، وهذا يعني أن نقوم بعملية التحليل والتخطيط لأن ذلك يساعد على تحقيق الأهداف بسرعة أكبر وجهود وكلفة أقل. ويتكون النظام التربوي أو المنظومة التربوية من الأهداف التربوية، والمتعلم والمعلم والكتاب المدرسي، وأساليب التعليم وأساليب التقويم، والبيئة التعليمية الاجتماعية والثقافية والطبيعية.



شكل رقم 3: يوضح عناصر المنهج بوصفه نظاماً

(طه الديلمي وعبد الرحمان الهاشمي، 2008:09)

نلاحظ الأسهم المتجهة في الشكل 02 إلى المنهج وكل العناصر والاتجاهات تدل على العلاقات التبادلية الموجودة بين كل العناصر، بمعنى أن كل عنصر يؤثر في بقية العناصر دون استثناء ويتأثر بكل العناصر الآخرة، وأن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى.

17. ماهية تخطيط المنهج الدراسي:

تخطيط المنهج عبارة عن نظام فرعي لذلك المنهج يتضمن تطوير الخطط أو وضعها، ثم العمل على مراقبتها وتقويمها، وبصورة أشمل أنه يمثل العملية التي يتم من خلالها جمع المعلومات ذات العلاقة من مصادر المختلفة وتصنيفها وتنظيمها، ومن أجل اقتراح الخبرات أو الأنشطة التعليمية التي سوف تساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج، وتأخذ هذه العملية بالحسبان الأهداف العامة والأهداف التدريسية المطلوبة، والأسس الاجتماعية والنفسية والفلسفية والمعرفية للمنهج وغيرها من المعايير المهمة في تخطيط المنهج المدرسي نفسه (جودت احمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، 2001: 352).

ومن هنا فإن تخطيط المناهج الدراسية يتطلب القيام بعمليات ذات طابع إجرائي بالدرجة الأولى، وتتمثل هذه العمليات بصفة رئيسية في العناصر التالية: تحديد الأهداف وتحديد الوسائل التعليمية وتحديد أساليب التقويم التي تبين المردود التعليمي لدى المتعلمين (كمال فرحاوي، 2017: 24).

ومنه يتضح أن تخطيط المنهج هو عملية تتضمن وضع خطط تربوية وذلك من حيث تحديد الأهداف التربوية واختيار المحتوى العلمي أو المضمون، والتقويم الذي يهدف هذا الأخير إلى البحث عن مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لتداركها عن طريق حصص التدعيم للتلاميذ الذين يعانون منه المتعلمون أو التلاميذ في بعض العناصر من المنهاج، فالهدف من تخطيط المنهج هو تطوير المنهج وبالتالي تحقيق أهداف المنظومة التربوية.

18. مبررات تخطيط المنهج الدراسي:

- توجد مجموعة عديدة من المبررات أو الأسباب التي تدعو إلى ضرورة التخطيط المسبق لأي منهج دراسي فعال، وتتمثل هذه المبررات في النقاط التالية:
- لم تعد عناصر التربية وعلى رأسها المناهج المدرسية، مهمة كما كانت في الماضي، وإن ازدياد الاهتمام بها قد أدى إلى إيجاد نوع من التخطيط المسبق لجوانبها المتعددة.
 - أدت زيادة المطالبة من الكثرين بمعرفة مستقبل التعليم والمدارس، إلى ضرورة التخطيط الدقيق لكل من التعليم والمناهج المدرسية.
 - أدت رغبة الناس في التعرف على النتائج التربوية التي سيحصلون عليها، أو التي يستلمونها مقابل الأموال والمساعدات والضرائب التي يقدمونها إلى العمل على التخطيط المدروس للمناهج من جهة وللمستقبل التربوي من جهة ثانية.
 - أدى شعور المربين بتحمل مسؤولية زيادة فعالية العملية التربوية، إلى حرصهم على التخطيط الدقيق للمناهج المدرسية.
 - أدى ظهور الانتقادات الشديدة للمدارس من وقت لآخر إلى التفكير الجدي في وضع خطط تربوية للمنهج، تضع في اعتبارها نواحي الضعف التي تم انتقادها.
 - أدت رغبة المنفذين للعملية التربوية في التعرف على المدارس وتنظيماتها وبرامجها وأنشطتها، إلى جعل تخطيط المنهج المدرسي مهمة ضرورية لا بد منها (جودت احمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، 2001: 355).
- إن الاهتمام بكل هذه العناصر من طرف المختصين والباحثين في ميدان المناهج الدراسية من مصممين وواضعين ومنفذين كانت سببا ودافعا لعملية التخطيط التربوي المسبق بحيث يتم أخذها بعين الاعتبار في هذا العملية الحساسة والضرورية.

19. فوائد تخطيط المنهج الدراسي: تكمن فوائد المنهج الدراسي في:

- تقديم مقترحات لمناهج جديدة أو معدلة.
- استخدام المصادر التربوية المتوفرة بفاعلية اكبر
- اشتراك المنفذين للمناهج والمؤيدين لها والمتدربين عليها في أنشطة إيجابية مفيدة.
- سهولة تحديد الأولويات في العمل التربوي.
- تشجيع على رؤية العملية التربوية بصورة متكاملة، تحتاج إلى التخطيط والتنظيم بشكل مستمر، بدلا من النظر إليها بمنظار ضيق (جودت احمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، 2001:356).
- الحصول على معلومات أفضل للواقع التربوي الحالي
- إمكانية صنع القرارات التربوية السليمة التي تعتمد على أفضل المعلومات المتوفرة (جودت احمد سعادة، 1984: 66).

20. مستويات تخطيط المنهاج الدراسي:

أدرج الباحثون التربويون في العقدين الأخيرين ثلاث مستويات لتخطيط المنهاج الدراسي الحديث وتطويره:

1.20. المستوى الأول: هو تخطيط المنهاج على الصعيد الوطني (المنهاج القومي

الرسمي)، والذي بوضع بإشراف من المصالح المختصة بالوزارة الوصية على التعليم، واهم ما يميز المنهاج على هذا المستوى هو طابعة الشمولي والموحد وتركيز على المبادئ الأساسية وترجمة فلسفة المجتمع وقيمه ومثله العليا، وتشخيصها من خلال التوجيهات الرسمية والمذكرات والكتب المدرسية وغيرها.

2.20. المستوى الثاني: يكمن في تشخيص المنهاج الرسمي وإعادة صياغته عند

محاولة تنفيذ التوجيهات والمذكرات الوزارية، بمراعاة خصوصيات كل مؤسسة وإمكانياتها والاحتياجات المحلية وظروف حياة الجماعة التي تنتمي إليها.

وعلى هذا المستوى يتحدث المختصون في المناهج التعليمية عن المنهاج المندمج للمؤسسة، ومعناه انه وبالإضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام، وموجه لجميع الطلاب في مختلف الأقاليم، هناك نوع من المنهاج "المعدل" أو المكيف والذي يلاءم خصوصيات المؤسسة والخصوصيات الاقتصادية والثقافية للمنطقة واحتياجات سكانها.

3.20. المستوى الثالث: يتمثل في برمجة الخطط الدراسية وتحضير الدروس التي ينجزها كل معلم حسب تخصصه والمستوى الدراسي الذي يتعامل معه، كما يتمثل أيضا في النشاط التعليمي الفعلي وأسلوب المعلم في التعامل مع التوجيهات وتنفيذ المقررات، وهنا نصل إلى أدنى مستوى من مستويات المنهاج وأغناها، على اعتبار أنه يمثل المرحلة "النهائية" والدقيقة في تأثير المنهاج في شخصية التلميذ وتحقيق أهدافه العامة والخاصة (محمد الدريج، 2012: 55).

مما سبق نستخلص أن للمنهاج الدراسي الحديث ثلاث مستويات تتمثل في : المنهاج الرسمي الذي يكون مصدره من الوزارة فهو شامل وموحد، والمنهاج المعدل أو المكيف الذي يناسب خصوصيات المؤسسة بإمكانياتها واحتياجاتها، أما المستوى الثالث والأخير يتمثل في كل النشاطات التعليمية التي يقوم بها المعلم بهدف الوصول إلى الأهداف المرغوبة أو المرجوة.

21. مبادئ منهجية تتعلق بإعداد المناهج الجديدة:

هناك مجموعة من مبادئ المنهجية تتعلق بإعداد المناهج حسب المرجعية العامة للمناهج، ويعتمد إعداد أو بناء المناهج حسب المبادئ التالية:

- مبدأ الشمولية: يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية، ثم حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي
- مبدأ الانسجام: يهدف إلى وضوح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج، تكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

- مبدأ الملائمة: التي تمكن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل، وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية
- مبدأ المقروئية: الذي يستلزم البساطة، الوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.
- مبادئ قابلية التقويم: للتقويم: للتمكن من إجراء تقويم تسييري يحدث ملائمة بين أهداف تكوين المناهج والحاجات التربوية المقصودة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009: 9-10)
- نستخلص مما سبق أن عملية إعداد المناهج الدراسية عملية مهمة جدا حيث تتطلب نقاط حساسة وفعالة فهي يتركز على مجموعة من المبادئ الأساسية وكل مبدأ إلا وله أهمية في ذلك، كما ان هذه المبادئ مرتبطة فيما بينها ومتكاملة كل مبدأ يكمل الآخر من اجل تحقيق الهدف الذي يتمثل في إعداد المناهج إعدادا جيدا.

22. كيفية إعداد وبناء المناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات:

إن عملية إعداد أو تجديد البرامج والمناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات تتم اعتمادا على أحد الخيارين التاليين:

1.22. الخيار الأول: يتمثل في السعي نحو بناء أو إعادة صياغة مناهج متعددة التخصصات ومتداخلة المواد الدراسية، لاسيما المواد المتجانسة التي تنتمي مثلا، إلى صنف معين من المواد كالعلوم...و يتم التركيز في هذا النوع من المناهج على القدرات المشتركة (المستعرضة) وعلى إدماجها في المواد الدراسية وتحديدتها على شكل مواصفات ومخرجات سلك تعليمي معين.

2.22. الخيار الثاني: ويتعلق بإعداد أو مراجعة المناهج الخاصة بمادة دراسية معينة وبديداكتيك ومجمل مواصفاتها وخصائصها المستندة، التي تتحدد بواسطة ضوابط أهدافها العامة والتي تترجم إلى كفاءات أساسية يجب على التلاميذ اكتساب والتحكم فيها

هذا المنظور الثاني هو الذي يعنينا هنا، إذ أننا نسعى إلى تجديد هذا المنهاج ومراجعته وضبط مختلف الإجراءات والخطوات المنهجية المتبعة في عملية إعدادهِ وإخراجه إلى الوجود (عبد الكريم غريب وآخرون، 2010: 430، 431).

نستنتج من خلال ما سبق أن المناهج الدراسية يتم إعدادها وفق المقاربة بالكفاءات أما عن طريق صياغة مناهج جديدة متعددة التخصصات بالتركيز على القدرات المشتركة المدمجة في المواد الدراسية أو عن طريق مراجعة محتوى المناهج الخاصة بمادة دراسية معينة وترجمتها إلى كفاءات يكتسبها التلاميذ.

وهذا الأخير (التلميذ) له تعريفات عديدة ومتنوعة تختلف باختلاف آراء الباحثين والعلماء وأهل الاختصاص، ومن بين التعريفات نجد:

يعرف أحمد برغوتي التلميذ على أنه: العنصر الأساسي والمهم والمشكل لإطار العلاقة المدرسية المكونة أساساً من المعلم والتلميذ، لذلك يجب على المعلم أن يكون ملماً بخصائص التلميذ حتى يضمن النجاح لعمله اليومي (بني مسعود لبنى، 2008: 40).

خلاصة:

إن المناهج الدراسية تحتل مركزاً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية إلى الحد الذي يمكن وصفها بالعمود الفقري للمنظومة التربوية، ونظراً لهذه الأهمية كان لابد لأي نظام تعليمي في أي بلد كان أن يتبنى منهاج دراسية معينة تستطيع أن تعكس اتجاهات المجتمع وفلسفته وأهدافه وتترجمها إلى الواقع، لذلك فهي كأى نشاط يمارسه الإنسان يحتاج إلى تقويم لمعرفة مدى قدرته على بلوغ أهدافه ومدى سيره في الطريق السليم والصحيح، لأن المناهج الدراسية ليست بمقررات تحتوي على مواضيع تدرس داخل الأقسام وإنما مخططات مستقبلية وغايات يطمح المجتمع الوصول إليها. أن المناهج الدراسية علم له قواعده ومفاهيمه، هدفه بناء الإنسان المنتج والكفاء في إطار خطة متكاملة لتوفير الخبرات التعليمية/التعليمية المناسبة لسن المتعلمين، والمناسبة لثقافة المجتمع ورؤى المستقبل القريب والبعيد على حد سواء، والمناهج الدراسية يقع عليها العبء الأكبر في تحقيق أهداف النهضة والتنمية الشاملة للمجتمع والفرد عن طريق ما تحتويه من مادة علمية كالقيم الاجتماعية التي تعمل على تكوين كفاءات ومواطنين صالحين وذلك لأهميتها في حياتهم فموضوع القيم من المواضيع الحساسة والمهمة لهذا سوف نتناولها في الفصل الموالي.

الفصل الرابع:

القيم الاجتماعية

تمهيد

1. تعريف القيم
2. مصطلحات مرتبطة بالقيم
3. خصائص القيم
4. وظائف القيم
5. أهمية القيم الاجتماعية
6. مصادر القيم
7. مكونات القيم
8. مظاهر القيم الاجتماعية
9. تصنيف القيم
10. الفرق بين القيم والاتجاهات
11. منظومة القيم والميدان التربوي
12. القيم المذكورة في الكتب المدرسية:

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد القيم الاجتماعية من المفاهيم الأساسية التي اهتم بها الكثير من الباحثين والمختصين في مختلف الميادين وخاصة في علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، فالقيم الاجتماعية هي مجموعة الأحكام والمعايير التي تحكم الفرد وتوجهه إلى اتخاذ قرارات في حياته اليومية، ومن بين القيم الاجتماعية التي ركزنا عليها في دراستنا هذه، قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية، من هنا يتوجه هذا الفصل إلى مناقشة وعرض مفصل إلى مفهوم القيم الاجتماعية من خلال العناصر التالية: تعريف القيم، وظائف القيم، خصائص القيم، أهمية القيم الاجتماعية، مصادر القيم، مكونات القيم، مظاهر القيم الاجتماعية، تصنيف القيم، مصطلحات مرتبطة بالقيم، منظومة القيم والميدان التربوي، الفرق بين القيم والاتجاهات، وأخيرا خلاصة.

1. تعريف القيم:

1.1. التعريف اللغوي: القيمة مفرد قيم، ولغة من "قوم" قام المتاع بكذا أي تعدلت

قيمته به.

والقيمة تستخدم لمعرفة قيمة الشيء، فقيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنه، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، وفي المعجم الوسيط قيم الشيء تقييما أي قدره.

استخدمت القيمة أيضا بمعنى التعديل والاستقامة والاعتدال، فقد قيل قام الأمر أي اعتدل واستقام وقام الحق أي ظهر واستقام، وقوم الاعوجاج أي عدله وأزال اعوجاجه وقد استخدمت بمعنى العدل حيث القوام " بفتح القاف" العدل وقوام الأمر " بكسر القاف" أي عماده ونظامه.

ومن منظور آخر نجد أن القيمة تحمل معنى مختلفا تماما، ألا وهو القوة فالقيمة مشتقة من الأصل اللاتيني التي تعني قوى وبهذا المعنى فالقيمة تحمل أيضا معنى المقاومة والصلابة (الجموعي بكوش، 2014: 73-74).

القيم في الفلسفة هو مقياس ميتافيزيقي للخير والشر والخطأ والصواب (عبد المنعم الغويل، 2015: 46).

2.1. التعريف الاصطلاحي:

يرى سعادة وإبراهيم (1997): أن القيم هي مجموعة من المعايير والأحكام العامة التي تنسم دائما بالثبات والاستقرار وتتفق والتوجهات الأخلاقية التي يسعى المدرسون إلى غرسها في وجدان الطلبة من خلال وسائل متعددة وأساليب متنوعة من المعارف، حيث تشكل صفات الشخص بما يميزه عن غيره من الأفراد حيث يتكون لدى الفرد نظام من القيم تقود سلوكه وتجعله يطور نمط حياته التي يعيشها (عبد الله الثقفي وآخرون، 2016: 57).

هنا الباحث يشبه القيم بالمعايير والأحكام العامة التي توجه وتنظم سلوك الفرد وتساعد على تحقيق وجوده، كما على المدرسة من خلال برامجها يجب عليها أن تسهر على غرس هذه القيم في أذهان الطلبة وأن تصبح من المبادئ الأساسية لشخصيتهم. وتعرف القيم كذلك على أنها: "اتجاه يرتبط ببعض الانفعالات الموجبة أو السالبة فهي اتجاهات نحو إدراك الأهداف الجماعية فهي تحدد الأهداف والأدوار، وتضفي على النظام صفة البقاء والاستقرار، في حين عرفها بعض المفكرين على أنها المرغوب أو الغير مرغوب فيه (معن الخليل عمر، 2005: 20).

كما يعرفها أبو العنين (1988): "أنها تلك القيم التي تساعد الإنسان على وعي وإدراك وضبط وجوده الاجتماعي بحيث يكون أكثر فاعلية، وهي تضبط حاجة الإنسان للارتباط بغيره من الأفراد ليستطيع أداء دوره الاجتماعي بحيوية وفاعلية ". هنا نجد التعريفان يؤكدان على الجانب النفسي لمفهوم القيم من انفعالات موجبة وسالبة واتجاهات الفرد التي توجه أهدافه وتحدد أدواره في المجتمع، كما أنها تضبط حاجاته من خلال هذه القيم التي يؤمن بها ليحقق توافقه الاجتماعي والنفسي.

أما الباحث بيومي (1990) يرى بأنها: "الشيء المرغوب فيه بمعنى أي شيء مرغوب فيه من الفرد أو الجماعة الاجتماعية أو موضوع الرغبة، وقد يكون موضوعا ماديا أو علاقة اجتماعية أو أفكار (عبد الكريم محمد، 2013: 69). هنا الباحث يرجع مفهوم القيم إلى الرغبة ونحن نعلم أن للإنسان رغبات متنوعة ومختلفة (مادية، معنوية من علاقات اجتماعية وأفكار ومبادئ...)

كما تعتبر: مجموعة العادات والأعراف ومعايير السلوك والمبادئ المرغوبة التي تمثل ثقافة مجموعة من الناس أو جماعة أو فرد، وتعتبر عناصر بنائية مشتقة من التفاعل الاجتماعي وتعبّر عن مكونات أساسية للمجتمع الإنساني، كما أن دراستها تعتبر مهمة للبحث الاجتماعي (كواكب البيرماني وميس كاظم، 2015: 457).

يعرف أبو العينين القيم على أنها: مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديدة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمام أو الاتجاهات أو السلوكي العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة (سلوى الجسار، 2009: 2).

وتضيف فوزية دياب " أنها من المفاهيم الجوهرية في جميع ميادين الحياة الاجتماعية ولأنها معايير وأهداف لا بد أن نجدها في كل مجتمع منظم سواء كان متخلفاً أو متقدماً فهي تتغلغل في الأفراد في شكل اتجاهات ودوافع وتطلعات، وفي بعض المواقف الاجتماعية تعبر القيم عن نفسها في شكل قوانين وبرامج للتنظيم الاجتماعي والنظم الاجتماعية" (إبراهيم السيد، 2005: 02).

نستنتج من خلال التعريفات السابقة أن القيم كعنصر أساسي في الثقافة يكتسبها الفرد عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية من طرف الأسرة والمدرسة. ... للقيم أهمية كبيرة في حياة الأفراد والجماعات كونها تتمثل في المعايير والأحكام التي تضبط حاجاتهم وتنظم أدوارهم ووظائفهم داخل البناء الاجتماعي، يكتسبها الفرد من خلال عملية التفاعل الاجتماعي داخل بيئته الاجتماعية والتي تمكنه من تحديد اتجاهاته وأهدافه في الاقتصادية والقانونية والسياسية على الفرد احترامها والعمل بها في حياته اليومية.

2. تعريف القيم الاجتماعية:

هي نتاج خبرات اجتماعية وهي نتيجة عمليات انتقاء جماعية. يرى لويس مليكة أن: " القيم الاجتماعية تختلف من مجتمع لآخر من حيث اختلاف النظم الاجتماعية داخل كل مجتمع، وتعمل كإطار مرجعي مشترك في مواقف متعددة، بحيث توثق بين الاتجاهات في نظام متكامل، وبالطبع قد تختلف القيم من مجتمع لآخر (إبراهيم السيد احمد السيد، 2005: 2).

وتعرف أيضا على أنها: مجموعة المعتقدات التي تتسم بقدر من الاستمرار النسبي، والتي موجهات للأشخاص نحو غايات أو وسائل لتحقيقها أو أنماط سلوكية يختارها ويفضلها هؤلاء الأشخاص بدلا من غيرها (سعيد الحسنية، 2005: 18).

وأنها كذلك تعتبر: معايير لأحكام أخلاقية إلزامية أو تفضيلية، توضح النماذج السلوكية واتجاهات الأفراد نحو أمور الحياة المختلفة (الطاهر بوغازي، بدون سنة: 34).

القيم الاجتماعية لها علاقة وثيقة بثقافة المجتمع وهي من عناصرها المهمة والتي تميز المجتمع عن باقي المجتمعات الأخرى، كما أنها تعمل على توجيه وضبط سلوك الفرد وتعمل كإطار مرجعي له.

3. ماهية القيم :

مفهوم القيمة من المفاهيم التي اهتم بها الكثير من الباحثين في مجالات مختلفة كالفلسفة والتربية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من مجالات الحياة، لذا تعددت تعريفات القيم وتراوحت بين التحديد الضيق للقيم على أنها مجرد اهتمامات أو رغبات غير ملزمة إلى تحديد واسع يراها معايير مرادفة للثقافة ككل، مما نتج عن ذلك نوع من الخلط، وعدم الوضوح في استخدام المفهوم من تخصص لآخر، ونظرا لأهمية القيم وحيويتها، فقد اهتمت بها الديانات والفلسفات والتنظيمات الاجتماعية والسياسية والدراسات والبحوث التربوية والاجتماعية والثقافية واختلفت وجهات نظرها في إدراك طبيعة القيم وغايتها (سمية العجرمي، 2012: 140).

ومنه يتضح أن للقيمة أهمية كبيرة، اهتم بها مختلف المختصون في مختلف الميادين، كانت في البداية مجرد اهتمامات ثم تطورت وتوسع مفهومها إلى مجموعة المعايير والأحكام، فكل باحث يرى مفهوم القيمة من زاويته الخاصة حسب آراءه وأفكاره وتخصصه.

4. مصطلحات مرتبطة بالقيم:

1.4. الأخلاق: الإنسان كائن أخلاقي بفطرته، فأعماله تحمل قيمة أخلاقية، مهما كانت هذه القيمة الأخلاقية، يقول الغزالي: "فالخلق عبارة عن هيئة في النفس راسخة عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسير من غير حاجة إلى فكر وروية، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلا وشرعا، سميت تلك الهيئة خلقا سيئا، وبالتالي يمكننا تحديد القيمة الخلقية بأنها وزن خلق معين بمقياس أخلاقي معين، واختلفت المقاييس الأخلاقية إلا أن جميعها يدور في حقل الخير والمنفعة، أو الشر والضرر، ومقدار هذا النفع أو الضرر هو القيمة الفعلية للخلق المقوم، والقيم الأخلاقية نوعان، قيمة خلقية إيجابية أو عليا، وقيم خلقية سلبية أو سفلى لأنها تقوم الخلق المتضمن هاتين الناحيتين، فالقيم الأخلاقية تختلف عما سواها من القيم، لأنها ترتبط القيم المادية مثلا بالأشياء وصفاتها، وبالتالي فالشخص هو وحده من يقدر أن يسلك سلوكا أخلاقيا عندما يريد ويعمل ويستهدف غايات، وينوي ويحقق ويشعر بالقيم الأخلاقية، ولهذا فالأخلاق الإسلامية ترتفع بالإنسان إلى مستوى التكريم الإلهي، وتعمل على تناسق مصالح الفرد وتكاملها مع مصالح المجتمع وهيئاته ومؤسساته، بهدف تحقيق الأمن والسعادة للفرد والمجتمع على السواء.

2.4. المثل: تختلف القيم الأخلاقية عن المثل، فالمثل هي ما يحتذيه الفرد من السلوك والمبادئ والقواعد المنظمة للأفعال الإنسانية، بحدودها العليا سواء أكان مطبوعا مجبولا عليها أم مكتسبا لها من الحياة الاجتماعية، وهي "القدوة" من الأفعال الإنسانية التي يعتز بها، فالقيم الأخلاقية بذلك أكثر عموما من المثل وبينهما عموم وخصوص فكل مثل قيمة أخلاقية مثلا الكرم يعد قيمة أخلاقية، ومثالا لكن نقيضه البخل لا يمكن عدة من المثل وإنما تتدرج تحت القيم الأخلاقية، وعليه فإن المثل لا تمثل إلا جانبا واحدا من السلوك الإنساني، وهو السلوك الإيجابي فحسب (بن منصور اليمين، 2010: 31، 32).

نستنتج مما سبق أن الأخلاق والمثل مفاهيم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالقيم، فالأخلاق تتعلق بالفرد وذلك من خلال ما يقوم به من تصرفات وهذا راجع إلى الدين الإسلامي، كما أن القيم الأخلاقية نوعان منها الإيجابية ومنها السلبية، ولكن الإنسان بحكم دينه تغطي القيم الإيجابية على السلبية، بالإضافة إلى المثل وهي الوصول إلى أعلى مستوى من القيم الأخلاقية.

5. وظائف القيم:

للقيم دور هام في توجيه سلوك الفرد والجماعة، فهي توجه الفرد إلى إصدار الأحكام على الممارسات العملية التي تقوم بها، وهي الأساس السليم لبناء تربوي متميز، ثم أنها تساهم في تشكيل الكيان النفسي للفرد لأنها: (عيسى محمد وفقي، 1984: 25)

- تزود الفرد بالإحساس بالغرض لكل ما يقوم به، وتساعد في توجيهه للوصول نحو ذلك الغرض.
- تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين.
- تكمن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين، وماهية ردود أفعالهم.
- توجد لدى الفرد القدرة على الإحساس بالصواب والخطأ.
- تساعد الفرد على تحمل المسؤولية تجاه حياته، ليكون قادراً على تفهم كتابة الشخص والتمتع في قضايا الحياة، تهمة وتؤدي به إلى الإحساس بالرضا.
- تدفع الفرد إلى اتخاذ مواقف خاصة من المسائل الاجتماعية الرئيسية.
- تدفع الفرد إلى تفضيل أو تبني إيديولوجية سياسية، أو دينية دون أخرى.
- تعتبر الموجهات التي تحرك تصرفاتنا لكي تبدو أمام الآخرين بالصورة التي تفضلها (جابر نصر الدين، لوكيا هاشمي، 2006: 166).

- يظهر دور القيم على المستوى الفرد، إذا تمكنت من تكوينه داخليا، وتبعث فيه سلامة الذوق والإحساس، وتزوده بالطاقة الروحية، ليقوم بوظيفته بطريقة فعالة(طهراوي، 2006: 69-70).

نلاحظ مما سبق أن للقيم وظائف عديدة تساهم في توجيه سلوك الفرد نحو مواقف معينة كما تساعد في إصدار أحكام معينة وبالتالي يتمكن من تكوين اتجاهات معينة ويصبح قادر على اتخاذ القرارات في حياته.

6. خصائص القيم:

للقيم خصائص متعددة نذكر منها:

1.6. القيم الربانية: أي ربانية المصدر منتقاة من منهج الله تعالى، فهو أعلم بما يصلح لعباده، ولكن البشر مقصرون بطبعهم.

2.6. القيم الإنسانية: تختص بالإنسان، فالله تعالى جعل الإنسان خليفة في الأرض ليعمرها ووجه سلوكه بقيم ليتحمل المسؤولية(سلون نور السيد، 2005: 55).

3.6. القيم المتدرجة: أي تنتظم في سلم قيم متغير ومتفاعل حيث تترتب هرميا، فهناك القيم الأساسية التي ينبغي أن تكون في قمة الهرم، وقد يختار الفرد ما يناسبه عندما تتعارض القيم، فمثلا الصلاة وطلب قيمتان يدين بهما المرء، وقد يوجد ظرف طارئ يجبره فيقدم الصلاة على الطلب وقد يفعل العكس(الجلاد ماجد زكي، 2007: 35).

4.6. القيم اجتماعية: فالفرد يتعلم القيم ويكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي فهي مرتبطة بفلسفة المجتمع وثقافته(بربخ اشرف، 2000: 71).

5.6. القيم الذاتية والشخصية: إذ يحس كل شخص منا بالقيم على نحو خاص به.

6.6. القيم نسبية: من حيث الزمان والمكان، وتختلف من فرد لآخر، ومن ثقافة لأخرى،

ومن مجتمع لآخر(جودت بني جابر، 2004: 288).

7.6. القيم مكتسبة: أي تنتقل من السلف إلى الخلف، ويتوارثها الأجيال وتتناقلها البشرية بواسطة القدوة والتعليم المباشر وغير ذلك من طرق تعلم واكتساب القيم (إبراهيم ياسين الخطيب، 2003: 160).

8.6. القيم عمومية: فهي تشكل نمودجا عاما ومشاركا بين أفراد المجتمع يحكمون على سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين بالقبول أو الرفض، كما أنها تشمل كل التصرف الإنساني في مصادره وإبعاده.

9.6. القيم مستمرة نسبيا: تتصف القيم بالاستمرار النسبي، وتخضع للتغير فهي ليست دائمة لأن ذلك سوف يجعل التغير الاجتماعي مستحيلا، كما أنها ليست متغيرة دائما لأن ذلك بشكل خطرا على استقرار شخصية الفرد، والأنظمة الاجتماعية واستقرار المجتمع.

10.6. القيم علائقية: تقوم القيم بتنظيم علاقة الفرد بينه وبين نفسه وبين الآخرين وبين الواقع الاجتماعي (مخلوف بومدين، 2010: 63).

11.6. القيم واقعية: الإسلام يراعي فطرة الإنسان، وشرع إشباعها بالطرق الحلال، وفتح الباب للعاصي لتصحيح مساره نحو ما يرضي الله (الاسطل، عمر مصطفى، 2007: 26-27)

12.6. القيم موضوعية: أي تتوافق مع النفس البشرية وإمكاناتها وقدراتها الضرورية واحتياجاتها (المزين خالد محمد، 2009: 25)

13.6. القيم إلزام جمعي: فالمجتمع يلزم أفراداه بعدد من القيم على حسب أهميتها وترتيبها في السلم القيمي ونسق القيم الخاص بذلك المجتمع.

14.6. القيم مترابطة: من خصائص القيم إنها مترابطة ولكل مجتمع نسق قيمي مترابط قد اصطفت فيه القيم الاجتماعية، وترتبت حسب ثقافة ذلك المجتمع وظروفه المحيطة، ولها نوع من الترابط، فلا يمكن أن تنتزع إحدى تلك القيم لتحل مكانها قيمة أخرى إلا بعد عمليات معقدة وجهود متواصلة وهو ما يعرف بالصراع القيمي (الجلاد ماجد زكي، 2007: 47).

نستنتج مما سبق أن للقيم الاجتماعية خصائص عديدة وكل خاصية تميزها عن الآخر، فهي رابانية دينية مرتبطة بعقيدة الفرد وإنسانيته كما أنها مكتسبة واجتماعية يعني من العناصر الأساسية لثقافة المجتمع ونسبية متدرجة وواقعية ليست خيالية ومرتبطة أي متكاملة كل قيمة تكمل الأخرى والأهم أنها إلزامية يلزمها المجتمع على أفرادها.

7. أهمية القيم الاجتماعية:

القيم الاجتماعية في المجتمع تحدد الأهداف والأدوار وتبقى على النظام الاجتماعي صفة التماسك والاستقرار، وتظهر أهمية القيم في:

- تنظيم المجتمع من خلال تنسيق سلوك الأفراد اليومي حسب مقتضيات مصلحة المجتمع الذي يعيشون فيه، فضلا عن كونها تقوم بخدمة النظام الاجتماعي واستقراره في الحياة الاجتماعية.

- تساهم في تنسيق دعائم المجتمع حيث أنها تتمثل وفق المعايير التي تساعد في بناء المجتمع وتنظيمه وتنميته.

- تعتبر الإطار العام لأخلاقيات ومبادئ المجتمع، وينسب علماء الاجتماع أهمية القيم خاصة منها القيم الدينية والأخلاقية في العمليات التنظيمية والضبط الاجتماعي، ولقد ذهب بارسونز Persans على أن المقاييس الأخلاقية بمثابة مركز الجانب القيمي من الثقافة العامة.

- تنظيم المجتمعات وإدماج الأفراد وبناء تركيب النسق الاجتماعي، وتحديد السلوكات وفق مجموعة من المعتقدات الأساسية، ولا وجود لمجتمع دون بنية قيمية تنظمه.

- تكوين شخصية الفرد وتقوية الروابط والعلاقات الاجتماعية والمحافظة على الهوية الوطنية، وتجنب الفرد أمراض اجتماعية تؤثر سلبا على حياته وحياة مجتمعه(مخلوف بومدين، 2010: 57).

- تمثل القيم القاعدة العامة للاتصال الجمعي وهي المصدر الأساسي للتغير الاجتماعي الديناميكي، كذلك فإن القيم هي صورة المجتمع في عقول أفرادها، فهو الإطار المرجعي الذي تصدر عنه، وهي التي توصل العقل الاجتماعي لأهدافه وغاياته.
- تعمل القيم على تشكيل شخصية الفرد وتوجيهه في الحياة وتحديد أهدافه في إطار معياري صحيح، حيث تهئ القيم للأفراد اختيارات محددة تحدد السلوك الصادر عنهم.
- تسهم القيم بدور فعال في التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد، فهي تهدف إلى تعديل السلوك وتساعد على التنبؤ بسلوك صاحبها، كما أنها تستخدم كمعيار للحكم على السلوك.
- كما تكمن أهمية القيم بالنسبة للجماعة في التنظيم الاجتماعي وفي حاجة الماسة إلى نسق القيم الذي يضع له أهدافه ومثله العليا التي عليها تقوم عليه حياته وأنشطته وعلاقاته فإذا تضاربت هذه القيم أو لم تتضح فإن سرعان ما يحدث الصراع القيمي الاجتماعي (الهام عبد الحميد، 2014: 105).

نستنتج مما سبق إن للقيم الاجتماعية أهمية كبيرة في المجتمع كونها تحدد أدوار كل عنصر من عناصرها، فلها عدة أدوار بالنسبة للفرد والمجتمع فنجد القيم الاجتماعية تعمل على تشكيل شخصية الفرد وتحديد أهدافه وتوجيهه في الحياة وفق ما يسير عليه المجتمع ، كما أنها تساهم في تحقيق الاستقرار والتنظيم والتناسق الاجتماعي.

8. مصادر القيم:

للقيم مصادر عديدة ومنها ما يلي:

1.8. التعاليم الدينية: يمثل الدين المصدر الرئيسي لقيم كثيرة، ففي الدين الإسلامي

هناك الكثير من الآيات والأحاديث التي تهدف إلى زرع القيم الحميدة في الأفراد.

2.8. التنشئة الاجتماعية: يكتسب الفرد قيمة بشكل رئيسي من قبل أفراد العائلة (الأسرة) ثم تنتسج الدائرة لتشمل الجيران وزملاء اللعب والرفاق ثم المجتمع.

3.8. الخبرة السابقة: تعتبر خبرة الشخص مهمة، وتظهر في الأوزان والقيم التي نعطيها للأشياء، فالسجين مثلا الذي لم يذوق طعم الحرية يفترض أن يقدم قيمة الحرية لأنه عانى من كبت وحرمان، والشخص الأمي الذي لم يتعلم يعطي قيمة كبيرة للتعليم بسبب حرمانه منه.

4.8. الجماعة التي ينتمي إليها الفرد: أن انتماء الفرد إلى جماعة معينة يعتبر مصدرا آخرًا للقيم، فالفرد قد يغير من قيمة بسبب تأثير وضغط الجماعة عليه.

5.8. التراث الإنساني العالمي: نظرا لسهولة الاتصال بين أجزاء العالم أصبح من السهل انتقال القيم من جزء لآخر، وقد وفدت إلينا الكثير من القيم من العالم الغير الإسلامي بعضها قيم إيجابية نافعة كالمنحى النظامي والتخطيط، وهناك قيم سلبية ضارة كالتفكك العائلي وقلة الروابط الاجتماعية.

نستخلص مما سبق أن للقيم مصادر عديدة تتمثل في التعاليم الدينية وهذا من خلال الأحكام الشرعية والسنة النبوية، أما التنشئة الاجتماعية، وذلك من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية ومع كل أفراد مؤسسات التنشئة الاجتماعية بداية من الأسرة...، بالإضافة إلى مصدر الخبرة السابقة التي يملكها الفرد من خلال تجاربه في الحياة، والجماعة التي ينتمي إليها التي تؤثر في عملية اكتساب الفرد لقيمها، وأخيرا مصدر التراث الإنساني العالمي والذي يجعل الإنسان أكثر إنسانية.

9. مكونات القيم:

تتكون القيم من ثلاثة مستويات رئيسية هي المكون المعرفي، والمكون السلوكي والمكون الوجداني، ويرتبط بهذه المكونات والمعايير التي تتحكم بمناهج القيم وعملياتها وهي: الاختيار والتقدير والفعل.

1.9. المكون المعرفي: ومعياره "الاختيار" أي انتماء القيمة من بدائل مختلفة بحرية كاملة بحيث ينظر الفرد في عواقب انتقاء كل بديل ويتحمل مسؤولية انتقائه بكاملها، وهذا يعني أن الانعكاس اللاإرادي لا يشكل اختياراً يرتبط بالقيم، ويعتبر الاختيار المستوى الأول في سلم الدرجات المئوية إلى القيم، ويتكون من ثلاث درجات أو خطوات متتالية هي: استكشاف البدائل الممكنة، وللنظر في عواقب كل بديل، ثم الاختيار الحر.

2.9. المكون السلوكي: ومعياره "الممارسة والعمل" أو "الفعل" ويشمل الممارسة الفعلية للقيمة أو الممارسة على نحو يتسق مع القيمة المنتقاة على أن تتكرر الممارسة بصورة مستمرة في أوضاع مختلفة كلما سمحت الفرصة لذلك، وتعتبر الممارسة المستوى الثالث في سلم الدرجات المئوية إلى القيم، وتتكون من خطوتين متتاليتين هما: ترجمة القيمة إلى ممارسة وبناء نمط قيمى.

3.9. المكون الوجداني: ومعياره "التقدير" الذي ينعكس في التعلق بالقيمة والاعتزاز بها، والشعور بالسعادة لاختيارها والرغبة في إعلانها على الملأ، ويعتبر التقدير المستوى الثاني في سلم الدرجات المئوية إلى القيم، ويتكون من خطوتين متتاليتين هما: الشعور بالسعادة لاختبار القيمة، وإعلان التمسك بالقيمة على الملأ (سلمى الدوسري وجبريل العريشي، 2014: 81-82).

نستخلص مما سبق أن للقيم الاجتماعية ثلاث مكونات تتمثل في: المكون المعرفي والمكون السلوكي وأخيراً المكون الوجداني، بحيث كل مكون له معيار خاص به يتعلق بالقيمة.

10. مظاهر القيم الاجتماعية:

- البر بالوالدين والإحسان إليهما ولذي القربى.
- اختيار الزوج والزوجة الصالحة ومعاملتها بالحسنى والاتفاق عليها.
- طاعة الزوج في غير معصية ورعاية ماله وولده.

- معاملة الجار بالحسنى.
 - نصر المظلوم والمستضعف.
 - إفشاء السلام
 - الإصلاح بين الناس
 - عيادة المريض والسؤال عنه
 - الاستئذان والاستئناس
 - التراحم بين الأقرباء والتعاون بين الناس جميعا
 - تربية الأولاد وحسن المعاشرة الزوجية (دينا المصري، 2010: 43).
- نستخلص مما سبق أن مظاهر القيم الاجتماعية تتجلى في كل ما يتعلق بالأسرة والوالدين واحترام الآخرين والتعامل معهم بتصرفات حميدة.

11. تصنيف القيم:

للقيم تصنيفات عديدة ومختلفة باختلاف آراء الباحثين والمختصين وتصنف القيم على أساس بعد المحتوى الذي يتمثل في:

1.11. القيم النظرية: وتتضمن اهتماما عميقا باكتشاف الحقيقة، أو سيادة الاتجاهات المعرفية وتجدد نمط العالم أو الفيلسوف.

2.11. القيم السياسية: وتتضمن توجهها حيال العلاقات الاجتماعية ليس بدافع الحب وإنما بدافع السيطرة وفرض القوة، وهذه القيمة يتسع بها رجال الأعمال.

3.11. القيم الاقتصادية: وتتضمن غلبة الاهتمامات العلمية والجوانب النفعية في الحياة، وهي قيمة يتسم بها رجال الأعمال.

4.11. القيم الاجتماعية: وتتضمن محبة الناس وإدراكهم كغايات لا كوسائل لمأرب أخرى، وهذه القيمة يتسم بها الشخص الاجتماعي.

5.11. القيم الدينية: وتتضمن اهتماما بكل المسائل والشؤون الدينية والسعي نحوها،

وهذه القيمة يتسم بها رجال الدين وبعض الأشخاص في المجتمع.

6.11. القيم الجمالية وتتضمن الحكم على الخبرات من منظور التناسق والموائمة،

وهي تسم الشخص ذات الاهتمامات والاتجاهات الجمالية في الحياة.

7.11. القيم الخلقية وتتضمن مجموعة من العادات والقوانين والآداب ونماذج السلوك

التي تطابق المعايير السائدة في مجتمع ما، والتي يسير عليها أفرادها لا يسمح لهم

بالخروج عنها، ومن خرج عنها يتعرض لعقوبات اجتماعية مختلفة (سامي نصار ووفاء

أبو زيد، 2015: 13-14).

نستخلص مما سبق أن القيم الاجتماعية صنفنا على أساس بعد المحتوى إلى سبعة

قيم مختلفة، بحيث كل قيمة تتضمن أهدافا معينة ومحتوى خاص بها.

12. الفرق بين القيم والاتجاه:

القيمة والاتجاه مفهومان يختلطان ويتداخلان أحيانا، ونجد الفرق يتمثل في ما يلي:

– القيمة الأكثر ثباتا من الاتجاهات وأقل قابلية للتغيير منها وقد يعود ذلك إلى أن

مستوى عقيدة الفرد بقيمه أعلى من مستوى عقيدته باتجاهاته وإلى كون القيم أكثر

أهمية في حياة الفرد والمجتمع.

– تنطوي القيم عادة على جانب تفضيلي وأخلاقي في حين يمكن أن تكون الاتجاهات

سلبية.

– القيمة أكثر عمومية وتجريدا وشمولا من الاتجاهات فهي لا تحدد بموضوعاتها على

نحو مباشر بل تحدده بمثل مجردة تتجاوز الأوضاع والحالات الجزئية، موقف الفرد

من علم الفيزياء يحدد اتجاهاته نحو موضوعات هذا العلم بالذات.

– للاتجاهات ثلاث مكونات رئيسية: المكون العاطفي والمكون المعرفي والمكون

السلوكي، كما له ستة خصائص انه افتراضي ويتكون بالتعلم وبالثبات والتغير، محدد

بموضوعه على نحو مباشر، له أهمية شخصية واجتماعية سلبية وإيجابية، والاتجاه أربع وظائف هي (منفعي وسياسي واقتصادي وتعبيري)، ويتصل بميكانيزمات الأولية من الذات وصلة الدافعية، أما القيم فهي تتكون بالمتعلم وتنتقل من الخاص إلى العام وبالعكس من الذات إلى المجتمع حسب مستوياتها المتعددة، وإنها عصبية على القياس العلمي الدقيق لتداخلها ويتعذر الحصول على نتائج سريعة وملموسة ويمكن التعامل معها بوسائل التعامل العلمية (احمد كنعان، 1995: 199).

13. القيم داخل الأسرة:

محور التفاعل بين أعضاء الأسرة غالبا هو القيم، حيث تكون مصدرا هاما من مصادر الثبات والتنظيم في الأسرة، وعلى أساسها يتم الحكم على سلوك أفرادها وتوجيهه، فالسلوك الشاذ أو المنحرف يصنف كفعل معارض للقيم السائدة في محيط الأسرة، وبالتالي حسب ما يتبناه الآباء من اتجاهات تربوية يتم العقاب.

إن القيم كمفهوم أوسع من الاتجاهات وتتضمن أهدافا مجردة لا خلاف عليها، كالشجاعة والحرية والجمال، كلها خلاصة معايير يمكن للفرد أن يطور اتجاهات معينة من خلالها (فاطمة الشريف الكتاني، 1997: 24).

من خلال ما تم عرضه نستنتج أن القيم عنصر أساسي في عملية التنشئة الاجتماعية التي توليها الأسرة أهمية كبيرة وذلك للدور الفعال التي تؤديه في ضبط حاجيات أفرادها وتنظيم سلوكياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية سواء داخلها أم خارجها من عملية التفاعل والذي يتم أساسا على احترام وتطبيق هذه القيم في حياتهم ونشاطاتهم اليومية.

فالقيم المكتسبة من داخل الأسرة ترافق الفرد في كل مراحل العمرية وفي كل مكان ينتقل إليه هي بمثابة القاعدة التي يركز عليها ليحافظ على مقوماته ومبادئه الشخصية الذاتية والدينية والوطنية.

14. منظومة القيم والميدان التربوي:

إن ميدان منظومة القيم هو الأول في علم التربية من حيث وعي مفاهيمها والتأهيل والاستعداد لمن يتعامل معها، وتوجيهها ورعايتها وقياسها وتقويمها، فالقيم في المفهوم التربوي هي أعلى درجات التعليم والتعلم وهي أهم وأصعب الدرجات العملية التربوية تعليمًا وتعلمًا وقياسًا.

فعملية بناء القيم تحتاج إلى إعداد مسبق وتصور واضح لطبيعتها وطرق تعليمها وتنميتها وتعهدها ورعايتها وقياسها بشكل يضمن بناءها بصورة صحيحة وهادفة، وهي تحتاج إلى دراية وصبر ووعي، وإلى موقعها في سلم عمليات التعليم والتعلم، وإلى إدراك لأفضل وأقصر الطرق في البناء والتثبيت، حيث تفضل طريقة التعليم والتعليم بالقُدوة على غيرها من الطرق في بناء القيم ورعايتها (عبد اللطيف عريبات، 1993: 20-21).

ومنه يتبين لنا أن ميدان القيم يعتبر من أولى اهتمامات الميادين في علوم التربية، فالقيم أعلى درجات التعليم والتعلم وأصعبها، فعملية بناء القيم يتطلب دراسات معمقة ودقيقة مركزة على التعليم والتعلم بالقُدوة أكثر من الطرق الأخرى.

15. القيم المذكورة في المنهاج الدراسي للعلوم الاجتماعية:

1.15. التسامح: قبول الرأي الآخر: يعني

- الاعتراف بوجود الآخر
- الإيمان بأن للآخر رأي يجب احترامه
- الاقتناع بأن التوفيق بين الرأيين ممكن
- الرأي الآخر طريق آخر لحل المشاكل (كتاب التربية المدنية، السنة الأولى: 25)

2.15. المواطنة :

1.2.15. الهوية: حرصت شعوب العالم منذ بداية البشرية حتى هذا اليوم على المحافظة على تميزها وتفردتها اجتماعيا، وقوميا، وثقافيا، لذلك اهتمت بأن يكون لها هوية تساعد في

الإعلاء من شأن الأفراد في المجتمعات، وساهم وجود الهوية في زيادة الوعي بالذات الاجتماعية والثقافية، مما ساهم في تمييز الشعوب عن بعضهم البعض.

وتعرف الهوية على أنها: «حقيقة الشيء أو الشخص، المطلقة، المشتمة على صفاته الجوهرية، والكلمة مشتقة من الضمير المنفصل "هو" دلالة على ذات الشيء أو الشخص، المستقلة عن نوات الأشخاص والأشياء الآخرين» (كتاب التربية المدنية، السنة الثالثة متوسط:37).

2.2.15. الهوية الوطنية هي الهوية التي تستخدم للإشارة إلى وطن الفرد، والتي يتم التعرف عليها من خلال رموز السيادة الوطنية (كالراية الوطنية والعملة والرقعة الجغرافية والنشيد الوطني والمعالم المختلفة الخاصة بالوطن والوثائق الرسمية...) (كتاب التربية المدنية، السنة الثالثة متوسط:38).

3.2.15. تعريف المواطنة: هو انتماء الإنسان إلى بقعة أرض، أي الإنسان الذي يستقر بشكل ثابت داخل دولة أو يحمل جنسيتها ويكون مشاركا في الحكم ويخضع للقوانين الصادرة عنها ويتمتع بشكل متساو مع بقية المواطنين بمجموعة من الحقوق ويلتزم بأداء مجموعة من الواجبات تجاه الدولة التي ينتمي إليها (كتاب التربية المدنية، السنة الثالثة متوسط:56).

4.2.15. أهمية المواطنة: تقتضي المواطنة الحصول على العديد من الحقوق من بينها:

- الحصول على الصفة الرسمية للمواطن الجزائري وحمل جنسيته
- الحصول على الحقوق السياسية (الترشح، الانتخاب)
- الحصول على الحقوق الإنسانية (التعلم، السكن، العلاج).
- حق المواطنة وجه من أوجه المساواة بين المواطنين (كتاب التربية المدنية، السنة الثالثة متوسط:38).

وهذا يوضح أن لقيمة المواطنة أهمية كبيرة في حياة الفرد لأنها تكسبه وتمنحه هويته الوطنية أي يصبح له انتماء لبلد معين (رقعة جغرافية) بكل مقوماته الحضارية والتاريخية والدينية والسياسية... وفي نفس الوقت يصبح يمتاز بكل الحقوق السياسية والإنسانية وحقه العيش في هذا البلد كمواطن حر له كل الحقوق والواجبات، فالمواطنة قيمة ضرورية ومهمة على المدرسة أن تعمل جاهدة لإكسابها للتلاميذ.

3.15. روح المسؤولية:

1.3.15. المسؤولية: هي مسؤولية كل فرد ضمن بيئته الأسرية وبيئته عمله، الخطيب على منبره، والمعلم والمعلمة في المدرسة، والموظف والموظفة في العمل الإعلامي في وسائل الإعلام المتنوعة المقروءة والمسموعة والمرئية (كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة متوسط، 64:2018). وهذا يدل أن قيمة المسؤولية تعني قيام الفرد بكل ما يجب عليه من واجبات، كل حسب وظيفته المحددة داخل المجتمع.

2.3.15. المسؤولية الاجتماعية: عرفها كوه Cough (1952) بأنها: شعور الفرد بواجبه الاجتماعي تجاه نفسه، ومن يعيش معهم من أبناء مجتمعهم (74; Cough 1952).

كما عرفها الباحث عثمان بأنها: مسألة محتكمة لمعيار، وهي مسألة عن مهمات أو سلوك أو تصرف وتحديد مدى موافقته لمتطلبات (جاكاريجا كيتا، 2016: 211). وبالتالي المقصود بالمسؤولية الاجتماعية هي معرفة الفرد بواجبه نحو ذاته ونحو الغير أي يجب أن يؤدي هذه الواجبات داخل بيئته الاجتماعية اتجاه نفسه واتجاه الآخرين وذلك بكل احترام ومسؤولية.

ومنه نجد أن قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية تعتبر قيم اجتماعية إنسانية ضرورية في حياة الفرد تجعله إنسانا بمعنى الكلمة تنمي شخصيته وتجعله يعيش في سلام داخلي وخارجي وتضبط حاجياته وتنظم دوره وتفاعلاته داخل بيئته الاجتماعية.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم التطرق إليه من تعريف للقيم بصفة عامة وللقيم الاجتماعية بصفة خاصة ووظائفها وخصائصها وأهميتها... يتضح لنا أن للقيم دور فعال وهام في الحياة الاجتماعية بصفة عامة وفي حياة التلميذ بصفة خاصة، بحيث يتم غرس القيم الاجتماعية في نفوس التلاميذ وهذا بتضافر جهود الجماعة التربوية وخاصة الأستاذ الذي له دور كبير في هذا الصدد حيث من خلال اتصاله اليومي مع التلميذ وعن طريق الأنشطة التربوية التي تساهم بشكل كبير في ترسيخ هذه القيم في شخصية التلميذ وذلك وفق ما تحتويه منهاج العلوم الاجتماعية ووفق الأهداف المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية والعمل على تحقيق هذه الأهداف.

الفصل الخامس:

مرحلة المراهقة والتعليم المتوسط

تمهيد

1. تعريف المراهقة
2. الفرق بين المراهقة والبلوغ
3. مراحل المراهقة
4. خصائص مرحلة المراهقة
5. أهمية مرحلة المراهقة
6. مظاهر النمو في مرحلة المراهقة
7. النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة
8. أشكال المراهقة
9. حاجات المراهقين
10. مشاكل المراهقة
- 11- تعريف التعليم المتوسط
- 12- أهداف مرحلة التعليم المتوسط
- 13- مبادئ التوجيه المدرسي في التعليم المتوسط
- 14- تعريف تلميذ مرحلة التعليم المتوسط
- 15- خصائص ومميزات التلميذ المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط
- 16- الغايات التعليمية من التعليم المتوسط

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد المراهقة من أدق مراحل النمو التي يمر بها الإنسان، وهي من أكثر الفترات التي استقطبت علماء النفس النمو بشكل واسع وذلك لما لها من خصوصية عن باقي المراحل كونها مرحلة النمو المتسارع المفاجئ الذي تنعكس آثاره على مظاهر النمو للفرد الجسمية، العقلية، النفسية، الانفعالية والاجتماعية.

في هذا الفصل سنقوم بعرض كل ما يميز هذه المرحلة كونها الفترة العمرية لعينة بحثنا من تعريف للمراهقة، مراحلها، خصائصها، مظاهر النمو في هذه المرحلة، أشكالها، حاجات المراهقين فيها، المشكلات التي تواجه المراهقين في هذه المرحلة، تعريف التعليم المتوسط، أهداف مرحلة التعليم المتوسط، مبادئ التوجيه المدرسي في التعليم المتوسط ، بالإضافة إلى تعريف تلميذ مرحلة التعليم المتوسط، خصائص ومميزات التلميذ المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط والغايات التعليمية من التعليم المتوسط، وأخيرا خلاصة الفصل.

1. تعريف المراهقة:

1.1. **التعريف اللغوي :** تعني المراهقة لغة المقاربة، فرتقته معناها أدركته، وأرهقته

تعني دانيته، فراهق معناه قاربه، راهق البلوغ معناه قارب من البلوغ، وراهق الغلام معناه العلم، والعلم هو القدرة على إنجاب النسل (معتز عبيد، 2008: 123).

وحسب الباحث مالك مخول سليمان (1985) فإن أصل كلمة "مراهق" لغويا يرجع الفعل "رهق" الذي معناه قارب العلم، أي فترة من بلوغ العلم إلى سن الرشد. ويلاحظ في الكتابات الإسلامية أنه قد تم التعبير عن الإنسان في المرحلة العمرية بلفظ «الحدث»، حيث يقول الإمام علي كرم الله وجهه عنه: «إنما قلب الحدث كالأرض الخالية» (أمال بن يوسف، 2008: 43).

2.1. **التعريف الاصطلاحي:** هناك العديد من الباحثين في علم النفس والاجتماع والتربية تناول مفهوم المراهقة بالبحث، وتعددت التعريفات التي قدمت من طرفهم على اختلاف الجانب الذي ركزوا عليه، ونجد منها ما يلي:

تعريف دوبيس DeBesse (1971) والذي يعتبرها تحولات جسمية ونفسية تحدث بين الطفولة والرشد (De Besse, 1971: 8).

أما بلوش وآخرون "Bloch.H, Et al" يعترفون هذه المرحلة بفترة تطور يتم فيها الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، ويحدث فيها إعادة البناء الانفعالي للشخصية (Bloch. 31: H et al, 2002).

كما نجد الباحث برنارد "Bernard" يعرفها: بكونها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، تمتد في المتوسط بين (7 إلى 10 سنوات)، تحدث تقريبا ما بين (14 سنة - 16 سنة) (Bernard.P, 1979: 59).

كما عبر بياجى Piaget عن المراهقة بقوله: أنها العمر الذي يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار، والعمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر أنه أقل ممن أكبر منه سناً، بل هو مساو لهم في الحقوق على الأقل (سامي محمد ملحم، 2004: 341).

والباحث أوبسل Aubse (1955) يؤكد على أنها: صيرورة الاندماج النفسي للبلوغ، إذ تظهر معالمها بالبلوغ الجنسي الذي يصاحبه تغير نفسي هام يميزها عن باقي المراحل الأخرى (François Richard, 1998: 28).

كما عرف دورتي روجرز: المراهقة بأنها فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية ومرحلة زمنية، كما أنها فترة تحولات نفسية عميقة (ميخائيل إبراهيم أسعد، 1991: 225).

فالمراهقة تشير حسب هؤلاء العلماء الأجانب أنها مرحلة انتقالية يعيشها الطفل وتتسم بخصائص تجعله يدخل مرحلة الرشد ويحدث فيها تحديد سمات شخصيته، حيث تتميز بالنضج الجنسي وتنتهي بالنضج من كل الجوانب النفسية والجسمية والجنسية...

أما الباحثين العرب كذلك تناول موضوع المراهقة بالبحث وأطلقوا عدة تعريفات نجد منها ما يلي:

صلاح مخيمر يرى أنها: محاولة الانسلاخ من الطفولة إلى الرشد (نور عصام، 2004: 14).

سهيل كامل أحمد تقول: أنها مرحلة تبدأ من البلوغ الجنسي وتكتمل عند اكتساب الهوية وتتميز بظهور أزمات كثيرة بسبب التغيرات الفيزيولوجية المؤدية إلى النضج الجسمي والضغط الاجتماعي (سهيل كامل أحمد، 1994: 123).

أما الباحث حسن عبد المعطي: أنها مرحلة عواطف وتوتر وشدة حيث في هذه المرحلة يمر المراهق بفترات عصبية، وتكثر عنده الاندفاعية والصراعات النفسية، ويكون المراهق ذو حساسية شديدة يميل إلى تأكيد الذات، كما يميل إلى الخوف خاصة من المجتمع وعدم الثبات الانفعالي (العيسوي عبد الرحمان، 2009: 123).

من خلال كل هذه التعريفات المقدمة للمراهقة من طرف الباحثين العرب، نجد أنها مرحلة يمر بها كل فرد، تسمح له بالانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، حيث تبدأ بالبلوغ الجنسي وتنتهي بالنضج في جميع الجوانب الجسمية الفسيولوجية، الانفعالية والاجتماعية.

ومنه يتضح أن الباحثين بمختلف جنسياتهم لهم نفس التعريف لهذه المرحلة الحساسة التي يعيشها الفرد من مراحل العمرية ويتعرض فيها لمختلف التغيرات في الانفعالات والتصرفات. هي مرحلة يمر بها كل فرد، تسمح له بالانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، حيث تبدأ بالبلوغ الجنسي وتنتهي بالنضج في جميع الجوانب الجسمية الفسيولوجية، الانفعالية والاجتماعية.

كما استخدم مصطلح المراهقة في علم النفس، وعرف على أنها مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، فهي تمتد في العقد الثاني من حياة الفرد وتستغرق حوالي عشرة سنوات لذلك تعرف باسم "The teen years" ويعرف المراهقون أحيانا باسم teen ages" (صلاح الدين العمرية، 2005: 187).

تعرف المراهقة أيضا بأنها مرحلة إعادة بناء الشخصية من الناحية المعرفية والوجدانية كما أنها مرحلة يصعب تحديد نهايتها (حورية شرقي، 2017).

عرفت أيضا في قاموس علم النفس على أنها مرحلة غير محددة وتتميز بالتحولات الجسمية والنفسية والتي تكون بدايتها من 12 أو 13 سنة وتنتهي في 18 أو 20 سنة فنهايتها ليست محددة كما أن بدايتها تختلف حسب الجنس والعوامل الجغرافية والبيئة الاجتماعية والاقتصادية (Norbert Sillamy, 2003 : 8). فالمراهقة إذا هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الرشد والنضج وتتميز بالتحولات الجسمية والجنسية والنفسية والعقلية...والتي تحددها العوامل البيئية.

وهناك تعريف آخر في قاموس علم النفس للباحث سلامي (Sillamy) على أنها: "مرحلة انتقالية تتسم باستثارة الغرائز الجنسية، كحب الحركة، الاستقلالية، وغناء الحياة

العاطفية، وهي مرحلة تتطور فيها القدرات العقلية خاصة الذكاء ويظهر فيها التفكير المجرد، وهي مرحلة تكوين علاقات صداقة" (Sillamy.N,1999: 9). وهنا يتجلى تعريف القاموس أكثر شمولية وتوضيحا بالنسبة للتعاريف السابقة حيث ركز على نقطة حساسة وهي استثارة الغرائز في هذه المرحلة التي تعرض المراهق إلى صراعات وضغوط وأزمات نفسية تنعكس على شخصيته ومحيطه الاجتماعي، بالإضافة إلى نقطة تطور القدرات العقلية والجسمية وتوسيع دائرة العلاقات الاجتماعية فيها.

2. الفرق بين المراهقة والبلوغ:

ترتبط كلمة المراهقة وكلمة البلوغ في أذهان كثير من الناس بمفهوم واحد، وهو ارتباط العام بالخاص.

فالمراهقة (adolescence) مصطلح يشتق من الكلمة اللاتينية (adolescence) والمشتقة من الفعل اللاتيني (adolescere) والذي يترجم إلى اللغة الفرنسية بمعنى كلمة (grandir) أي أكثر، فكلمة مراهقة بالمعنى العرفي تشتمل على كل المرحلة العمرية التي تتصف بالنمو والتطور (امتثال نور الدين الطفيلي، 2004: 125).

كما أنها مشتقة من الفعل راهق بمعنى تدرج نحو النضج، ويقصد به مجموعة من التغيرات التي تطرأ على الفتى أو الفتاة، سواء كان من الناحية البدنية أو الجنسية أو العقلية أو العاطفية أو الاجتماعية، فهي تنقل الفرد من فترة الطفولة إلى مرحلة الشباب والرجولة، لذا تعتبر المراهقة جسرا يعبر عليه من طفولته إلى رجولته (رزيق معروف، 1986: 15).

أما البلوغ: فالمعنى الحقيقي لكلمة بلوغ مشتقة من اللاتينية pubes أو puber وتعني شعر العانة، ويشكل البلوغ المظهر البيولوجي لمرحلة المراهقة وهو يشمل المرحلة التي يصبح فيها الكائن قادرا على التناسل. فالبلوغ هو المراحل التي يتم فيها النضج الجنسي الذي يصل عند الإنسان خلال مراحل تستمر لفترات طويلة، تنتهي عادة في الوقت الذي تصل فيه الفتاة إلى مرحلة نضج المبيضين وبدأ الطمث أو الحيض، والفتى يصل إلى مرحلة القذف أي قذف

السائل المنوي(امثال نور الدين الطفيلي، 2004: 126). وهكذا يتضح أن المراهقة مرحلة من المراحل العمرية ترافقها تحولات على مستوى الجسم، أما البلوغ فهو اكتمال نضج الأعضاء التناسلية وتصبح جاهزة لتأدية وظائفها التناسلية مع نضج الجوانب الأخرى من الجسم (العاطفي والعقلي والنفسي والانفعالي والاجتماعي) وبالتالي كل من المفهومين مترابطان ويكملان بعضهما البعض.

3. مراحل المراهقة:

أكدت معظم الدراسات أن مراحل المراهقة تختلف في تحديد فترة بدايتها ونهايتها ولكن اتفقت على أن كل مرحلة مرتبطة بمرحلة سابقة وهي متداخلة فيما بعضها البعض وكل مرحلة تكمل الأخرى، لهذا توصلوا إلى تقسيمها إلى ثلاث مراحل مختلفة وهي:

1.3. المراهقة المبكرة: تبدأ هذه المرحلة من حوالي سن 12 وتنتهي حوالي سن 14، تتميز بتناقض السلوك الطفيلي وبداية ظهور علامات النضج واكتمال وظائفها عند الذكر والأنثى، ففي بداية هذه المرحلة تحدث تغيرات عديدة للمراهق، وأبرز مظاهر النمو في هذه المرحلة الجانب حيث تبدأ الغدد الجنسية في القيام بوظائفها(ميخائيل خليل معوض، 2006: 25)، هي مرحلة خليط بين الطفولة والمراهقة تظهر ملامحها في سلوكات المراهق مصحوبة بتغيرات في مظاهر الجسم والوظائف الفيزيولوجية.

كما تظهر في هذه المرحلة الاضطرابات الانفعالية على شكل توازن مزاجية حادة مفاجئة وتقلب دوري ما بين الحزن والفرح والشعور بالضيق، ونلاحظ ارتباط هذه المرحلة بثلاث مظاهر وهي:

– الاهتمام بتفحص الذات وتحليلها ووصف المشاعر الذاتية اتجاه النفس واتجاه العالم ككل.

– الميل إلى المظاهر الطبيعية وقضاء الوقت خارج البيت بعيدا عن أفراد الأسرة ورعايتهم.

- التمرد على التقاليد القائمة والمعايير السائدة (رمضان محمد القذافي، 1997: 345).

2.3. المراهقة الوسطى: تمتد من 15 سنة إلى 18 سنة، تتميز بشعور المراهق بالنضج والاستقلالية وتعتبر هذه المرحلة قلب مراحل المراهقة حيث تتضح فيها مختلف المظاهر المميزة لها، كما تتميز هذه المرحلة بالشعور بالهدوء والاتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات أو عدم الوضوح وزيادة القدرة على التوافق كما يتميز المراهق هنا بطاقة وقدرة على العمل وإقامة علاقات متبادلة مع الآخرين ومن سمات هذه المرحلة نجد كذلك:

- الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.
- الميل إلى مساعدة الآخرين. وتقديم العون لهم.
- الاهتمام بالجنس الآخر على شكل ميول وإقامة علاقات.
- وضوح الاتجاهات والميول لدى المراهق (حامد عبدالسلام زهران، 1995 : 73).

بعد مرحلة الاضطرابات الانفعالية وتقلب المزاج والتغيرات الجسمية يدخل المراهق مرحلة جديدة تتميز بالشعور بالهدوء والاستقلالية وارتفاع معنوياته وقدراته التي تدفعه إلى التمسك ببعض القيم الاجتماعية وتطبيقها على أرض الواقع بالإضافة إلى إقامة علاقات جديدة تثري رأسماله الاجتماعي.

3.3. المراهقة المتأخرة: تمتد هذه المرحلة من 18 سنة إلى 21 سنة وهي فترة يحاول فيها المراهق ويسعى خلالها إلى توحيد جهوده من أجل إقامة وحدة متألّفة من مجموع مكونات شخصيته كما يحاول التكيف مع مجتمعه، والتوافق مع الظروف البيئية الجديدة، يشير العلماء إلى أن المراهقة المتأخرة تعتبر مرحلة تفاعل وتوحيد أجزاء الشخصية والتناسق فيما بينها بعد أن أصبحت الأهداف واضحة والقرارات مستقلة (حامد عبد السلام زهران، 1995 : 108).

هناك من يرى أنها تمتد من 19-21 سنة ويطلق عليها مرحلة "ما بعد البلوغ" حيث تكتمل في هذه المرحلة الوظائف الجنسية بشكل تام، وبالتالي نضج الأعضاء التناسلية، وهي مرحلة تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المناسبة (أحمد محمد الزغبى، 2001: 424).

تتميز هذه المرحلة بخصائص تجعلها تختلف عن المراحل السابقة في عدة نقاط أهمها أن المراهق خلالها يصبح يشعر بالقوة والاستقرار حيث يسعى إلى توحيد جهوده الفكرية والجسمية والاجتماعية... التي تساعد على التكيف مع بيئته الاجتماعية وبالتالي تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لأن الأهداف أصبحت واضحة في مخيلته وأمامه ولديه قرارات مستقلة بذاته.

وأخيرا نقول أن مراحل المراهقة متعددة ومختلفة كل مرحلة تختلف عن الآخرة في خصائصها ومميزاتها ولكنها تكمل بعضها البعض في وظائفها وبنائها لشخصية المراهق الذي يعيشها بكل سلبياتها وإيجابياتها.

4. خصائص مرحلة المراهقة:

أكد معظم علماء النفس والتربية على أن مرحلة المراهقة من أهم المراحل العمرية وتميزها مجموعة من الخصائص عن غيرها من المراحل وهي كالتالي:

- النمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية.
- التقدم نحو النضج الجسمي (أقصى طول).
- التقدم نحو النضج الجنسي.
- التقدم نحو النضج بحيث يتم تحقيق الفرد واقعا من خلال قدراته، ومجموع الخبرات والمواقف والفرص التي يتوافر فيها كثير من المحكات، التي تظهر قدراته وتعرفه حدودها كالنجاح والفشل وقيم نفسه وقيمه مع الآخرين... وهكذا.
- التقدم نحو النضج الانفعالي والاستقلال الانفعالي.
- التقدم نحو النضج الاجتماعي والتطبيع الاجتماعي واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية والاستقلال الاجتماعي وتحمل المسؤوليات، وتكوين علاقات اجتماعية جديدة والقيام بالاختبارات واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم والمهنة والزواج.

- تحمل مسؤولية توجيه الذات، يتعرف المراهق على قدراته وإمكاناته، وتمكنه من التفكير واتخاذ القرارات بنفسه لنفسه (حامد عبد السلام الزهران، 2005: 337).

نستنتج أن مرحلة المراهقة تتميز بعدة خصائص من حيث النمو والنضج ومن جميع الجوانب الجسمية، العقلية، النفسية، والانفعالية، وتتميز كذلك بتوجه المراهق إلى إقامة علاقات اجتماعية، وشعوره بالاستقلال الاجتماعي وتحمل المسؤولية، والقدرة على التفكير والإنجاز.

5. أهمية مرحلة المراهقة:

تمثل مرحلة المراهقة ميلادا جديدا للولد أو البنت إذ تبدأ فيها مظاهر الرجولة والأنوثة، وتتضح آثار الوراثة والبيئة الطبيعية والاجتماعية، ويبدأ كلا منهما نمطا جديدا في حياته. وتتميز هذه الفترة بأنها فترة تغير شامل في جميع جوانب النمو واجتياز الشباب لهذه المرحلة بسلام يؤذن بأنه سوف يكون في حياته صحيح النفس قوي الشخصية، أما إذا لم يخرج منها الشاب سليما فإن ذلك يؤذن بأوخم العواقب على تكوينه النفسي وسلوكه الاجتماعي في المستقبل.

ويمكن النظر إلى أهمية مرحلة المراهقة أيضا من زاويتين، زاوية الفرد وزاوية المجتمع :

فمن زاوية الفرد نجد أنها تمثل مرحلة حرجة في حياة الفرد لأنها السن الذي يتحدد فيه مستقبله إلى حد كبير، وهي أيضا الفترة التي يمر فيها الفرد بكثير من الصعوبات أو يعاني فيها من الصراعات والقلق ويمكن أن ينحرف في هذه السن إذا لم يجد من يأخذ بيده ويساعده على تخطي هذه العقبات.

ومن زاوية المجتمع نجد أنها الفترة التي يعد فيها الفرد نفسه ليبدأ العطاء للمجتمع، ولذلك فإن وجهة النظر الاجتماعية تلزمننا ببذل أقصى جهد للحفاظ على هذه الطاقة البشرية والعمل على تنميتها واستثمارها أفضل استثمارا (أمل محمد حسونة، 2008: 181-183).

تعود أهمية المراهقة إلى أنها مرحلة دقيقة فاصلة من الناحية الاجتماعية إذ يتعلم فيها الناشئون تحمل المسؤوليات الاجتماعية ويتعرفون على حقوقهم وواجباتهم كمواطنين في المجتمع، كما أنهم يكونون ويطورون أفكارهم عن المهنة والزواج والحياة الأسرية، ومن ثم يولد طفل وبالتالي تبدأ دورة جديدة لحياة شخص آخر تسير من المهد إلى الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد وهكذا تستمر الدورة في الوجود ويستمر الإنسان في الحياة.

6. مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

تعتبر فترة المراهقة فترة تغير شامل في كل جوانب النمو، ومن بين مظاهر النمو نجد:

1.6. المظاهر العامة للنمو:

1.1.6. النمو الجسمي: يزداد النمو الجسمي في هذه المرحلة بصورة سريعة من حيث

الطول والوزن ونسب الجسم، كما تتضح الفروق بين الجنسين في النمو الجسمي.

بالنسبة للطول فيزداد بسرعة ويتسع الكتفان ومحيط الصدر وتزداد الساقان والجذع طولاً وتتأكد القوة العضلية، أما الوزن فيزداد بسرعة مع نمو العظام والعضلات بالإضافة إلى الدهون التي لم تعد المصدر الوحيد للزيادة في الوزن.

وفيما يخص الفروق بين الذكور والإناث فتكون واضحة في شكل الجسم، فحجم المراهق أكبر من حجم المراهقة، حيث يزداد حجم العظام وتكثر أنسجة العضلات وتتسع الأكتاف بالإضافة إلى نمو القلب والرئتين، وزيادة ضغط الدم يكون الفتى أقوى من الفتاة.

أما المراهقة فتتميز باتساع الحوض تمهيدا للحمل، كما تسبق المراهق في النمو العظمي في بداية الأمر، وسرعان ما يلحق بها ويتفوق في ذلك، ومع التقدم في البلوغ يقل التشابه بين المراهقين والمراهقات، من حيث المظهر أما الخصائص المشتركة بينهما فتتمثل في ظهور شعر العانة وشعر الإبطين وظهور حب الشباب (أمل محمد حسونة، 2004: 184).

في هذه المرحلة يفاجئ المراهق بارتفاع قامته، ثم يلي ذلك الزيادة في الوزن بالزيادة إلى التغيرات في نسب الجسم، ويسمى ذلك بظفرة النمو في المراهقة وهناك فروق في

التغيرات الجسمية بين الجنسين، الإناث يكون بلوغهن بين (11-12) سنة، وعند الذكور بين (12-15) سنة (أحمد محمد الزغبى، 2001: 334)، فهي مرحلة تظهر فيها التغيرات الجسمية والفيزيولوجية والنمو يكون بشكل سريع ومفاجئ حيث تظهر على الجسم كل التحولات وتمس كل الأعضاء مما يولد لدى المراهق (ذكورا وإناثا) نوع من الاهتمام الشديد والقلق والحساسية الشديدة للتغيرات المفاجئة.

2.1.6. النمو العقلي: يرى الباحث ترمان Terman (1916) أن التغيرات في النمو الجسمي والفيزيولوجي في مرحلة المراهقة تقتزن بالتغيرات في النمو العقلي، فالقدرات العقلية لا تستمر طوال الحياة لكنها تصل إلى ذروتها في سن السادسة عشر (16) تقريبا ثم تأخذ في الانخفاض التدريجي (أحمد محمد الزغبى، 1982: 345)، ومن هذه المظاهر نجد:

1.2.1.6. الذكاء: ينمو الذكاء وهو القدرة العقلية الفطرية المعرفية العامة نموا مضطربا حتى الثانية عشر ثم يتعثر قليلا في أوائل فترة المراهقة نظرا لحالة الاضطراب النفسي السائدة في هذه المرحلة، وتظهر الفروق الفردية بشكل واضح ويقصد بها أن توزيع الذكاء يختلف من شخص لآخر.

2.2.1.6. الانتباه: وتزداد مقدرة المراهق على الانتباه سواء في مدة الانتباه أو مداه، فهو يستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة معقدة في يسر وسهولة (رشيد حميد زغير، 2010: 259-260)

3.2.1.6. التذكر: ويصاحب نمو قدرة المراهق على الانتباه نمو مقابل في القدرة على التعليم والتذكر.

4.2.1.6. التخيل: يتجه خيال المراهق نحو الخيال المجرد المبني على الألفاظ، أي الصور اللفظية ولاشك أن نمو قدرة المراهق على التخيل تساعده على التفكير المجرد في مواد كالحساب والهندسة مما يصعب عليه إدراكها في المرحلة السابقة من التعليم.

5.2.1.6. الاستدلال والتفكير: التفكير هو حل مشكلة قائمة، يجب أن تهدف في عملية التربية إلى مساعدة التلاميذ على اكتساب القدرة على التفكير الصحيح في جميع مشاكلهم سواء ما هو عملي أو اجتماعي أو اقتصادي (رشيد حميد زغير، 2010 : 259 / 260 / 261).

في هذه المرحلة تتميز مظاهر النمو العقلي في الذكاء والانتباه والتخيل والتفكير والاستدلال وكل هذه القدرات العقلية ونضجها يساعد المراهق على القيام بالعديد من العمليات في بيئته وفهم الحياة من حوله.

3.1.6. النمو الانفعالي: تؤكد الدراسات التي قام بها الكثير من الباحثين أن الانفعالات التي تعترى المراهق ترتبط ارتباطا وثيقا بالعالم الخارجي المرتبط بالفرد عبر مثيراتها واستجاباتها، وبالعالم العضوي الداخلي عبر شعورها الوجداني وتغيراتها الوجدانية والفيزيولوجية والكيميائية، ويخضع ارتباطها الخارجي خضوعا مباشرا لنمو الفرد بينما تبقى مظاهره الداخلية خاضعة للثبات والاستقرار.

وتشير نتائج الدراسات إلى أن مخاوف المراهقة تدور حول العمل المدرسي والشعور بالنقص في تأكيد المكانة الاجتماعية، وقد تنشأ تلك المشاعر عن مجرد حديث عابر بين الزملاء أو الأقارب. وفي كثير من الحالات يتعرض المراهق إلى ما يسبب انحرافا في نموه، ويجعله يعاني من بعض المشكلات السلوكية التي تؤثر في نموه النفسي وتؤدي إلى تأخره الدراسي، وهذا ما يجعله يشعر بكثير من الألم النفسي إذا رأى نفسه أقل من أقرانه حجما أو رشاقة حيث يتحول هذا القلق إلى اضطرابات سلوكية تتخذ عدة أشكال (قاسم أبو الخير، 2004: 150).

فلاحظ أن النمو الانفعالي للمراهق تظهر عليه عدة خصائص انفعالية كالغضب السريع وعدم ضبط النفس وخاصة في المواقف الحرجة وتذبذب الحالة المزاجية والسلوكية كذلك الخوف من بعض المواقف والميل إلى الخجل والانطواء على الذات وأحلام

اليقظة... وغيرها من مظاهر النمو الانفعالي التي تتضج في هذه المرحلة وتسمح له بالإحساس بالمسؤولية والاستقلالية.

4.1.6. النمو الاجتماعي: يتصف النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة بمظاهر رئيسية وخصائص أساسية تميزه إلى حد ما عن مرحلة الطفولة والرشد، وتبدو هذه المظاهر في تآلف الفرد مع الآخرين أو النفور منهم. والنمو الاجتماعي في هذه المرحلة يتصف بمظاهر أساسية يمكن ذكرها:

1.4.1.6. التآلف: ويظهر في ميله للجنس الآخر، وثقته بنفسه وتأكيد الذات وفي خضوعه لجماعة الرفاق وفي اتساع ميدان تفاعله الاجتماعي.

2.4.1.6. النفور: تهدف مظاهر النفور في جوهرها إلى إقامة الحدود بين شخصية المراهق وبين بعض الأفراد والجماعات التي كان ينتمي إليها ويتفاعل معها، ليقيم بذلك إطار لذاته وأركان لشخصيته ويشمل التمرد، السخرية، الغضب والمنافسة (فؤاد البهي السيد، 2008: 280).

3.4.1.6. الاستقلالية: حيث يميل المراهق للاستقلالية والتحرر من القيود السرية وتبعيتها.

4.4.1.6. الولاء والطاعة: لشلة وجماعة الأصدقاء في الوقت الذي يسعى للتحرر من القيود الأسرية.

5.4.1.6. التمرد والثورة: يثور على الأسرة ويتحداها، كما تمتد ثروته وتمرده إلى المدرسة والمجتمع بتقاليده وقيمه.

6.4.1.6. الزعامة: الميل للزعامة عندما تبرز شخصيته وتتميز بالقوة والتماسك.

7.4.1.6. المنافسة: تشتد المنافسة بين المراهق وأخواته وأقرانه وتأخذ المنافسة شكلا فرديا، فهو يتنافس في التفوق والتحصيل الدراسي والنشاط الرياضي والفني كالتمثيل

والرسم والموسيقى وقد يزداد التنافس ويبدو ذلك في شكل صراع ومعاناة وتوتر فيصاحب ذلك الكيد والواقعية والانتقام (أمل محمد حسونة، 2004: 191/189).

مرحلة النمو الاجتماعي مهمة جدا في بناء شخصية المراهق كون الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، فعملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها منذ ولادته تهيئه ليكون إنسان سوي اجتماعي يستطيع العيش وسط الجماعة ويتكيف مع قيمها ومعاييرها وعاداتها وثقافتها بصفة عامة يمكن يحدث التآلف والنفور من بعض الضوابط التي تضبط سلوكه ولا تجعله ينحرف.

2.6. مظاهر النمو في مرحلة المراهقة المتوسطة (15-18) سنة:

1.2.6. النمو العقلي: يصل التلاميذ في هذه المرحلة إلى الحد الأعلى من القدرة العقلية ولكن النقص في الخبرات التي يمر بها التلاميذ تحدد مدى معرفتهم للمعلومات وقدرتهم على استعمالها وهنا يجب على المعلمين أن يتيحوا للتلاميذ الفرص للمرور في خبرات مختلفة والاستمرار في إعطاء المفاهيم المجردة وكلما زاد فهم المعلم لتلاميذه وطبيعته تفكيرهم يسهل عليه الاتصال بهم.

تلاميذ هذه المرحلة بحاجة لتطوير فلسفتهم الخاصة في الحياة، وذلك تبعا لعوامل الدين والسياسة والأخلاق السائدة في الجماعة مما يسبب لهم الخوف والقلق ويستطيع المدرسون وخاصة مدرسو العلوم الاجتماعية أن يعملوا الكثير من أجل توضيح المفاهيم والأفكار حول الحياة (نوري حافظ: بدون سنة، 48).

2.2.6. النمو الجسدي: يتمثل النمو الجسدي عند هذه الفئة في المظاهر التالية:

- يصل معظم التلاميذ في هذه المرحلة من المراهقة إلى النضج الجسدي، إلا أن هناك تباينا كثيرا في الطول والوزن وفي سرعة النضج بين الأفراد المختلفين.
- يبدو مظهر المراهق كمظهر رجل تام النضج ويبدأ وعيه بجسده وبذاته في التعمق.
- يكتمل النضج الجنسي ويصل الدافع الجنسي إلى قمته في سن 16 أو 18 سنة.

– الصحة العامة لتلميذ هذه المرحلة جيدة إلا أن العادات السيئة في الأكل والنوم لازالت ترافق المراهق (محي الدين مختار، 1982: 163).

ما يميز عملية النمو في مرحلة المراهقة أنها تتم بطريقة سريعة ومستمرة وكل مرحلة تؤثر في الأخرى، وتكون التغيرات الجسمية واضحة على المراهق (ذكر أم أنثى)، سواء على الجسم أو الوجه وهو نمو مماثل في الجانب الفيزيولوجي كما يظهر على مستوى النضج الذي يختلف باختلاف الجنسين كل وتركيبته الفيزيولوجية.

3.2.6. النمو الاجتماعي: من أهم ما يميز هذه المرحلة هو الرغبة في التحرر من سيطرة المنزل واكتساب الامتيازات التي يتمتع بها الكبار، ويشعر الفتى بأن استمرار الوالدين في وضع قيود على سلوكه، وخاصة خارج المنزل وتحديد مواعيد دخوله وخروجه من وإلى البيت وأنواع الأصدقاء اللذين يصاحبهم، إنما هي حواجز وعوائق بالنسبة إليه لا مبرر لها. وإنما هي عدم الثقة في قدرة وكفاءة الابن، في هذه المرحلة بالذات يهتم الفتى بكثير من القيم والمثل العليا، كالدين والعقيدة إذ يعترضه كثير من الوسواس والشكوك في هذا المجال ولذلك فإنه في حاجة إلى رعاية خاصة (نوري حافظ: بدون سنة، 48). من أبرز مظاهر النمو الاجتماعي عند المراهق ككائن اجتماعي بداية شعوره وإحساسه بنوع من الحرية والاستقلالية في اتخاذ القرارات واختيار الأصدقاء وتوسيع شبكة العلاقات الاجتماعية وتنوعها حيث يتأثر بالبيئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق، الشارع...) التي يعيش فيها وتؤثر فيه بقيمها ومعاييرها وعاداتها وثقافتها وتوجه وتحدد سلوكه الاجتماعي بالإضافة ظهور بوادر التفكير في هويته الدينية والجنسية والوطنية مما يزيد في شغفه إلى الاطلاع والبحث عن الحقيقة في هذه الأمور المهمة، وهذا يساعد في نمو وتطور شخصيته.

4.2.6. النمو الانفعالي: في فترة المراهقة المتوسطة يشهد المراهق نموا متصاعدا من الناحية الجسمية والنفسية والاجتماعية وهذه العوامل متشابكة تؤدي إلى ما يعانيه المراهق من حساسية شديدة، وصراع نفسي وأحيانا إلى مظاهر اليأس والكآبة وكل هذا يظهر جليا

من خلال أحلام اليقظة التي يعيشها ساعات يوميا. ومن الخصائص الانفعالية التي تظهر على هذه المرحلة:

1.4.2.6. الحساسية الشديدة: يتأثر حين ينقده الناس ولو كان النقد هادئا وصحيحا فهو شديد الحساسية بما يسمع من مواعظ خلقية وقصص تاريخية، وبالتالي يعيش المراهق صراعا نفسيا.

2.4.2.6. الصراع النفسي: يعاني المراهق صراعا نفسيا يتجلى في تطرفه الانفعالي وفي تقبله بين النقيضين في مظاهر النمو الانفعالي، وهو يريد الآن ما يرفضه بعد قليل.

3.4.2.6. مظاهر اليأس والقنوط والكآبة: يتعرض بعض الفتيان في هذه المرحلة لحالات من اليأس والحزن والقنوط لما يلقونه من فشل وإحباط بسبب أمانتهم العريضة وعجزهم على تلبيتها.

4.4.2.6. الرغبة في مقاومة السلطة: يعتقد المراهق أن الناس لا يفهمونه رغم أنه قد أصبح شابا.

5.4.2.6. كثرة الأحلام: يجد المراهق في أحلام اليقظة إشباعا لأماله ومتنفسا لرغباته، فيحلم بنجاح دراسي متفوق وبرجولة كاملة وقوية وثروة طائلة أو مركزا مرموقا(عبد القادر بن محمد، 1973: 227).

7. النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة:

تعددت النظريات التي تناولت مرحلة المراهقة وفسرت مشاكلها واحتياجاتها ولكن اختلفت حسب اختلاف اتجاهاتها وأهمها ما يلي:

1.7. نظرية المجال لفين كيرت (Levin Kurt):

يقول صاحب هذه النظرية أنه "لا يمكن أن نفهم المراهقة إلا إذا اعتمدنا على التدخل المستمر للعوامل البيولوجية النفسية والاجتماعية التي تتم خلال هذه المرحلة لهذا فهي تعتمد على الأبعاد الستة المميزة لنظرية المجال".

ويقول أيضا أن المراهق يعيش وضعاً مأزوم، فهو يكون الحدود بين جماعتي الأطفال والراشدين، حيث يرفض الانتماء إلى الجماعة الأولى، وترفض الجماعة الثانية انتمائه إليها فيصبح في وضع غير مستمر (عادل عز الدين الأشول، 1978: 339).

نستخلص من قول العالم كارت ليفين حول المراهق أنه هذا الأخير يعيش مرحلة غير عادية في حياته لا هو يصنف من فئة جماعة الأطفال ولا هو من فئة الراشدين.

2.7. نظرية جون بياجيه J. Piaget (1964):

يرى صاحب هذه النظرية أن علم النفس المعرفي يركز على إظهار المظهر العقلي أو المعرفي، المتمثل في القدرات العقلية كالذكاء، التخيل، الذاكرة، وكذا المهارات التي يكتسبها من خلال تفاعله مع الآخرين واحتكاكه بهم، هذا ما يساعد في تحديد فترة المراهقة وتمييزها عن غيرها، حيث أن المراهق يستعمل مجاله المعرفي للتعبير عن نفسه ورغباته ويعرف ماذا يريد في حياته، وكل ما يستطيع إنجازه من أعمال وما يمكن أن يقدمه من آراء، تختلف هذه القدرات طبعاً من فرد لآخر من حيث السعة، لكن هذا لا يعني أنه ينكر السمات الأخرى وإنما يعتبر أن مستوى النمو العقلي الذي بلغه الفرد، سيوظف في مختلف مظاهر حياته، كما يحدث اضطراباً في عملية توافقه مع بيئته (B. Glosse, 1994: 26).

حسب أعمال عالم النفس بياجيه أن مرحلة المراهقة تبدأ بظهور المظهر العقلي والمعرفي والمتمثل في الذكاء والذاكرة والتخيل أي الذكاء العملي حيث يستعمل المراهق التفكير المجرد والرمزي والمعرفي وإدراكه واقعه من منطلق علمي واقعي.

3.7. نظرية التحليل النفسي فرويد (Freud): يتزعم هذه النظرية العالم النفسي "وليام

فرويد" الذي يرى أن المراهقة مرحلة من حياة الفرد، وأنها متصلة بأزمة نرجسية وتقمصيه مع اضطرابات القلق الحادة، حيث أوضح أن الصراع الأساسي لها، هو صراع التوازن بين مطالب الهو ومطالب الأنا الأعلى، وأن الأنا الأعلى أو الضمير ينمو مع المراهق بطريقة أفضل، ويصبح قادراً على التحكم والسيطرة على السلوك.

وكما بين أن "الأنا" هو القدرة على تقويم الذات أو هو الفرق بين الطفل والمراهق، ويعتبر هذا مبدأ علميا في ميدان دراسة المراهقة، كما أوضح أيضا أن "الهو" مصدر كل طاقة نفسية، وهو ناتج عن الغرائز البيولوجية عند الفرد، وأن غرائز الجنس والعدوان توجه سلوك الإنسان أكثر، و"الهو" إذن يمثل غريزيا بدائيا، ويمثل الجانب الغير العقلي، بينما "الأنا الأعلى" يمثل الجانب العقلي، والاتجاهات الخلقية تنبع من "الأنا".

إن نظرية التحليل النفسي لا تعتبر المراهقة ولادة جديدة، بقدر ما هي إعادة تحديد نشاط العديد من العمليات التي تتم منذ الطفولة، وتعتمد معظم الدراسات في هذا المجال على الصراعات المختلفة التي تمت في حياة الفرد لفهم مختلف أنماط سلوكه خلال هذه الفترة فالنمو عبارة عن متصل، تمثل جذوره من الطفولة إلى الرشد وبهذا بين (فرويد) مراحل النمو بتقسيم تكوين الشخصية إلى مراحل: أولا المرحلة الفمية، ثم الشرجية، الأوديبيية، ثم تأتي مرحلة الكمون، وكل هذه المراحل تبدأ من ميلاد الطفل حتى يصل إلى مرحلة المراهقة، وبعد ذلك تأتي مرحلة النضج والرشد.

وانطلاقا من هذه المراحل التي قسمها فرويد، يتضح أن كل مرحلة تحمل في طياتها أفكار أو مشكلات نفسية مستقلة إلى أن يصل الطفل إلى مرحلة التثبيت وللمجتمع دور بارز الأهمية في هذه المرحلة، فإنه يصاب بمشاعر الإحباط، مما يؤدي سلوك غير عادي، وبذلك تعتبر قوة "الهو" هي الغاية الحقيقية لحياة الفرد وتنحصر هذه الغاية في إشباع حاجات الكائن الفطرية، والقوة التي يفترض وجودها وراء توترات حاجات الهو نسميها غرائز، والتي تتمثل في المطالب الجنسية في الحياة النفسية (سيد غنيم، 1975: 18).

كذلك نجد عالمة النفس أنا فرويد (A. Freud) لها رأي في الموضوع حيث أرست بعض ديناميكيات نظرية التحليل النفسي للنمو في المراهقة وبالتالي تؤكد على أن هذه المرحلة تعد فترة من الاضطرابات في الاتزان النفسي التي تظهر نتيجة النضج الجنسي، كما ترى الباحثة أن "الأنا الأعلى" في هذه الفترة قد تتعرض للضعف بصورة غير مستمرة، مما يجعلها في

بعض الأحيان غير قادرة على مقاومة هجمات " الهو"، وهذا ما يؤدي بالفرد إلى الإشباع الجنسي الغير الصحيح وانخراطه في أشكال السلوك العدواني(محمد أحمد الزغبى، 2001: 425-426).

نلاحظ أن نظرية التحليل النفسي ركزت أكثر على الجانب الجنسي وجعلت منه خاصية مرحلة المراهقة وأعطته قدرا كبير من الأهمية مقابل الجوانب الأخرى التي تلعب دور فعال في تحديد مرحلة المراهقة في صورة بين الهو" المتمثل في الغريزة الجنسية و" الأنا الأعلى" المتمثل في القيم الاجتماعية والأخلاقية المكتسبة من البيئة الاجتماعية من طرف المراهق.

4.7. نظرية التعلم الاجتماعي: يفسر أصحاب الاتجاه الاجتماعي سلوك المراهقين على أساس الثقافة والتوقعات الاجتماعية ويفترضون أن هذا السلوك هو نتيجة تربية الطفل في أدوار معينة وبالتالي فإن عملية التنشئة الاجتماعية هي المسؤولة عن سلوك الفرد في سوائه وانحرافه.

كما أن مشاهدة الأبناء لبرامج تلفزيونية عنيفة وعدوانية يؤدي بهم إلى تقليد تلك النماذج أثناء تفاعلهم مع الآخرين في الحياة الاجتماعية. ويؤكد علماء النفس أن الفرد عندما يتعلم السلوك العدواني في طفولته يستمر ممارسة العدوان في مراهقته ورشده، لأن هناك استمرارية في سلوك الفرد ما لم يتعرض للتغير الاجتماعي، لهذا تؤكد الدراسات في إطار نظرية التعلم على أهمية التعلم المبكر في حياة الفرد وتحليل ما يتعلمه في مراحل النمو المختلفة(محمد أحمد الزغبى، 2001: 327).

هذا الاتجاه يركز على ما يكتسبه الفرد ويتعلمه من بيئته الاجتماعية عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية في تفسير سلوك المراهق وما مدى أهمية هذه العملية في تحديد نوع هذا السلوك في أن يكون سويا أو منحرفا، لأن ما يكتسبه في طفولته ينعكس في مرحلة المراهقة، كما يؤكد هذا الاتجاه على أهمية التعلم المبكر في حياة الفرد.

5.7. الاتجاه الانفعالي: يركز هذا الاتجاه على التفاعل بين المحددات البيولوجية والاجتماعية والثقافية للسلوك والصعوبات التي يعترض لها المراهق من مشكلات وصعوبات تعود لأسباب بيولوجية ونفسية واجتماعية في أن واحد.

ويعتبر كل من سولنبرغر (Solien Berger) وكيرث ليفين (K. Lievine) من زعماء هذا الاتجاه، حيث يرى "سولنبرغر" أن العوامل البيولوجية وحدها لا تفسر ما يعترض المراهق من مظاهر سلوكية خاصة، ولكنها تساهم في اتحاد أنماط من السلوك تتميز بها مرحلة المراهقة، فالنضج الجسمي والنشاط الفيزيولوجي يعكس أثارا على سلوك الفرد ومشاعره، حيث يواجه مطالب لم يسبق أن واجهها ولا يعرف كيفية إشباعها، كما أن ثقافة المجتمع لها دور في تحديد مدى قدرة المراهق على إشباع هذه الحاجة والمطالب الجديدة ولذلك كلما كان المجتمع يتسم بالبساطة اتسمت المراهقة بالهدوء والطمأنينة.

كما يرى "كيرث ليفين" (1952) أن المراهق يتسع مجاله الزمني، فهو أكثر في المستقبل ويبدأ في التمييز بين الحلم والحقيقة ووضع خطة مثالية تتسم مع الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها (محمد أحمد الزغبى: 2001، 427).

يتضح لنا أن الاتجاه التفاعلي يربط بين الجانب البيولوجي والفيزيولوجي والاجتماعي الثقافي في تحديد نوعية سلوك المراهق وما يتعرض له من مشاكل وصعوبات أسبابها نفسية اجتماعية معا فالواحد يكمل الآخر، كما يرى هذا الاتجاه أن النضج العقلي والجسمي يجعل المراهق يحدد الأهداف التي يسعى لتحقيقها بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية الثقافية.

نستنتج مما سبق طرحه على مستوى الاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة أنها مرحلة جد مهمة في حياة الإنسان وجد حساسة تعترضه خلالها مشاكل وصعوبات على جميع المستويات (النفسية والجسمية الفيزيولوجية والاجتماعية والانفعالية...)، لذلك ظهر الاختلاف واضح بين هذه الاتجاهات المفسرة لها في الجوانب المحدد لشخصية المراهق وطبيعة سلوكياته، مما جعلنا عدم الفصل بينها فنظرية المجال تفسر المراهقة على أساس التداخل

المستمر للعوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية، أما الاتجاه الاجتماعي ركز على أهمية التنشئة الاجتماعية في الوسط الاجتماعي الثقافي في تحديد السلوك السوي والسلوك المنحرف للمراهق، أما الاتجاه السيكلوجي (التحليل النفسي) أرجع الأمر إلى الجانب الجنسي ومدى دوره في عدم استقرار وتذبذب حياة المراهق.

8. أشكال المراهقة: لمرحلة المراهقة عدة أشكال تتمثل فيما يلي:

1.8. المراهقة المتوافقة: تتميز بالاعتدال والهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار، والإشباع المتزن وتكامل الاتجاهات والاتزان العاطفي، كما تتميز بالخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة والتوافق مع الوالدين والأسرة، والتوافق الاجتماعي، والرضا عن النفس، وتوافر الخبرات في حياة المراهق، والاعتدال في الخيالات وأحلام اليقظة، وعدم المعاناة من الشكوك الدينية. ومن العوامل المؤثرة فيها نجد المعاملة الأسرية السمة التي تنسم بالحرية والفهم واحترام رغبات المراهق وتوفير جو الاختلاط بالجنس الآخر في حدود الأخلاق والدين وحرية التصرف في الأمور الخاصة والاستقلال النسبي وعدم تدخل الأسرة في شؤونه الخاصة، وإشباع الهويات، وتوفير جو من الثقة والصراحة بين الوالدين والمراهق في مناقشة مشكلاته وشعور المراهق بتقدير والديه واعتزازهما بهو شعوره بتقدير أقرانه وأصدقائه ومعلميه وأهله وارتفاع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة شغل وقت الفراغ بالنشاط الدراسي والتدين والشعور بالأمن والاستقرار والاستقامة والرضا عن النفس والراحة النفسية، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية وممارستها وإتاحة فرصة الحياة الاستقلالية وحرية التصرف الاعتماد على النفس، والتأثر بشخصيات رياضية، وإعلاء النواحي الجنسية والانصراف بالطاقة إلى الرياضة والثقافة الأدبية والدينية (حامد عبد السلام الزهران، 2005: 446).

نستنتج مما سبق أن المراهقة المتوافقة تتميز بالهدوء الذي يتعلق بالمراهق سواء مع نفسه أو أسرته أو مجتمعه، كما أنها خالية من العنف، ويندفع فيها المراهق مناقشة مشكلاتها والعمل على إيجاد حلول لها.

2.8. المراهقة الانسحابية المنطوية: تتسم هذه المرحلة بالانطواء والاكتئاب، العزلة، السلبية والتردد، الخجل والشعور بالنقص ونقص المجالات الخارجية، الاقتصار على أنواع النشاط الانطوائي، كتابة المذكرات التي يدور معظمها حول الاتصالات والنقد التفكير المتمركز حول الذات، مشكلات الحياة ونقد النظم الاجتماعية والثورة على تربية الوالدين، محاولة النجاح الدراسي، الاستغراق في أحلام اليقظة التي تدور حول موضوعات الحرمان والحاجات غير المشبعة الإسراف في الجنسية الذاتية، الاتجاه إلى النزعة الدينية المتطرفة، بحثاً عن الراحة النفسية والخلص من مشاعر الذنب.

- العوامل المؤثرة فيها:

اضطراب المناخ النفسي في الأسرة، الأخطاء الأسرية التي منها التسلط وسيطرة الوالدين، الحماية الزائدة وما يصاحب ذلك من إنكار لشخصية المراهق وتركيز قيم الأسرة حول النجاح الدراسي مما يثير قلق الأسرة وقلق المراهق، جهل الوالدين وتوجيههما السيئ فيما يتعلق بوضع المراهق في الأسرة وترتيبه بين أخواته، ضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي، نقص ممارسة النشاط الرياضي، التزمّت والرجعية والمغالاة في اتجاهات الأسرة، الفشل الدراسي، التخلف في التكوين الجسمي وسوء الحالة الصحية، نقص إشباع الحاجة إلى التقدير وتحمل المسؤولية، والجذب العاطفي، وقصور التوجيه المناسب.

نستخلص مما سبق أن المراهقة الانسحابية المنطوية تتميز بكافة أنواع النشاط الانطوائي بالإضافة إلى مختلف العوامل المؤثرة فيها التي ساعدت هذا النوع من المراهقة على الظهور.

3.8. المراهقة العدوانية المتمردة: تتميز بالتمرد والثورة ضد الأسرة والمدرسة والسلطة

عموماً، الانحرافات الجنسية والعدوان على الإخوة والزملاء، العناد بقصد الانتقام خاصة من الوالدين، تحطيم أدوات المنزل، الإسراف الشديد في الإنفاق والتعلق الزائد بروايات المغامرة والحملات ضد رجال الدين وإعلان الإلحاد والشكوك الدينية، الشعور بالظلم ونقص التقدير، الاستغراق في أحلام اليقظة، والتخلف الدراسي.

- العوامل المؤثرة فيها:

التربية الضاغطة المتزمتة وتسلط وقسوة وصرامة القائمين على تربية المراهق والصحة السيئة، تركيز الأسرة على النواحي الدراسية فحسب ونبذ الرياضة والنشاط الترفيهي، قلة الأصدقاء وضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي، الإعاقات الجسمية وضآلة النمو الجسمي والتخلف الدراسي والوضع الخاص لبعض المراهقين وخطأ الوالدين في توجيههم ونقص إشباع الحاجات والميول (حامد عبد السلام زهران، 2005 : 447).

نستخلص مما سبق أن المراهقة العدوانية المتمردة تتميز بالتمرد والعنف مع مختلف الأفراد، والاعتداء على الآخرين، ومن بين العوامل المؤثرة فيها نجد السلطة التربوية القائمة على الضغط سواء من طرف الوالدين أو من غيرهم، بالإضافة إلى ما يعانيه المراهق من إعاقات جسمية ومشاكل خاصة به.

4.8. المراهقة المنحرفة: الانحلال الخلقي التام والانهيال النفسي الشامل، الجناح والسلوك المضاد للمجتمع والانحرافات الجنسية، سوء الأخلاق والفوضى والاستهتار وبلوغ الذروة في سوء التوافق، البعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك.

-العوامل المؤثرة فيها: المرور بخبرات شاذة مريرة والصدمات العاطفية العنيفة وقصور الرقابة الأسرية أو تخاذلها وضعفها، القسوة الشديدة في معاملة المراهق في الأسرة وتجاهل رغباته حاجات نموه أو التدليل الزائد من ناحية أخرى، الصحة المنحرفة، النقص الجسمي أو الضعف البدني والشعور بالنقص والفشل الدراسي، سوء الحالة الاقتصادية للأسرة، العوامل العصبية الاستعدادية أو الاختلال في التكوين الغدي (حامد عبد السلام زهران، 2005: 448).

9. حاجات المراهقين:

يصاحب التغيرات التي تحدث مع البلوغ، تغيرات في حاجات المراهقين والتي تبدو قريبة من حاجات الراشدين، إلا أن المراهق يجد فروقا واضحة في مرحلة المراهقة، ويمكن تلخيص حاجات المراهقين الأساسية فيما يلي:

1.9. الحاجة إلى الأمن: وتتضمن

- الحاجة إلى الأمن الجسدي والصحة الجسمية.
- الحاجة إلى الاسترخاء والراحة.
- الحاجة إلى الشعور بالأمن الداخلي.
- الحاجة إلى البقاء.
- الحاجة إلى الحماية.
- الحاجة إلى الحياة الأسرية الآمنة المستقرة السعيدة.
- الحاجة إلى المساعدة في حل المشكلات الشخصية.
- الحاجة إلى تجنب الخطر والألم.
- الحاجة إلى الشفاء عند المرض.

2.9. الحاجة إلى الحب والقبول: وتتضمن

- الحاجة إلى الحب والمحبة.
- الحاجة إلى التقبل والقبول الاجتماعي.
- الحاجة إلى إسعاد الآخرين.
- الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعات.
- الحاجة إلى الشعبية.
- الحاجة إلى الأصدقاء.

3.9. الحاجة إلى مكانة الذات: وتتضمن

- الحاجة إلى الانتماء لجماعة الرفقاء.
- الحاجة إلى الشعور بالعدالة في المعاملة.
- الحاجة إلى الاعتراف من الآخرين.
- الحاجة إلى النجاح الاجتماعي.
- الحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية.
- الحاجة إلى القيادة.
- الحاجة إلى أن يحمي الآخرين.
- الحاجة إلى الامتلاك.
- الحاجة إلى تقليد الآخرين.
- الحاجة إلى تجنب اللوم (حامد عبد السلام زهران، 2005: 444).

4.9. الحاجة إلى الإشباع الجنسي: وتتضمن

- الحاجة إلى الاهتمام بالجنس الآخر.
- الحاجة إلى حبه.
- الحاجة إلى التربية الجنسية.
- الحاجة إلى التخلص من التوتر.
- الحاجة إلى التوافق الجنسي.

5.9. - الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار: وتتضمن

- الحاجة إلى النجاح والتقدم الدراسي.
- الحاجة إلى التنظيم.
- الحاجة إلى الخبرات الجديدة والتنوع.
- الحاجة إلى التعبير عن النفس.

- الحاجة إلى المطابقة ونمو القدرات.
 - الحاجة إلى تفسير الحقائق.
 - الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدته.
 - الحاجة إلى التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمهني والأسري.
- 6.9- الحاجة إلى تحقيق وتأكيد وتحسين الذات: وتتضمن**

- الحاجة إلى النمو.
 - الحاجة إلى التغلب على العقبات والعوائق.
 - الحاجة إلى الترفيه والتسلية.
 - الحاجة إلى معارضة الآخرين.
 - الحاجة إلى معرفة الذات.
 - الحاجة إلى العمل نحو هدفه.
 - الحاجة إلى المال.
 - الحاجة إلى أن يصبح سويا وعاديا (صلاح الدين العمري، 2005: 294).
- ومنه يتجلى أن المراهق بحاجة ماسة إلى الأمن والأمان والذي يعتبر من الحاجات الأساسية والضرورية لمساعدة المراهق على النمو الصحيح والسليم وتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي مع ذاته وبيئته التي يعيش فيها، لأن الشعور بالأمن يشعره بالحب والاطمئنان... بالإضافة انه بحاجة إلى القبول من الآخر كشخص حر مستقل له كيانه الخاص وحرية ومساحته فهو بحاجة إلى علاقات صداقة سليمة وغير سامة أي منبؤدا من الآخرين مما يجعله يبحث عن جماعة رفاق تجمعهم علاقات متينة ويتبادلون مشاعر الحب والصداقة.
- من جهة أخرى يشعر المراهق في هذه المرحلة بأنه أصبح ناضجا قويا ومستقلا فيصبح يقلد ويتصرف مثل الكبار ليثبت لنفسه وللجميع نضجه العقلي والاجتماعي... كما يحاول ضبط سلوكه وتصرفاته في بعض المواقف. كما لديه العديد من الحاجات يحاول

المراهق تحقيقها والوصول إليها وإشباعها حتى يتمكن من تحقيق الأمن النفسي والثقة بالنفس والتوافق النفسي الاجتماعي وهكذا تنمو لديه شخصية سوية مقبولة اجتماعيا.

10. مشاكل المراهقة:

تعد المراهقة مرحلة صعبة ومهمة وفي نفس الوقت حساسة يتعرض خلالها الفرد إلى مشاكل متنوعة وضغوطات داخلية وخارجية التي يمكن بدورها أن تؤثر بدرجة عالية على شخصية المراهق التي تعرف في هذه الفترة تغيرات وتحولات جسمية وفيزيولوجية وجنسية وانفعالية... مما يحدث له أزمات نفسية وعاطفية، ومن بين المشاكل التي يعاني منها المراهق يمكن حصرها فيما يلي:

1.10. المشاكل النفسية: تعتبر الحياة النفسية للمراهق مسرحا للانفعالات العنيفة، الثائرة والتي تجعله عرضة للوسواس والأوهام وقد تكون بسبب ما نراه من تقلب وعدم الاستقرار، إلى جانب هذه الاضطرابات نرى الحيرة البادية على تفكيره وشعوره وأعماله، فقد يتعرض في بعض الظروف إلى الحزن، اليأس والألم، نتيجة مما يتلقاه من إحباط وهذا بسبب تقاليد المجتمع التي تحول دون تحقيق أمنيته (أحمد كمال وسليمان علي: 1976، 245).

كما يعاني المراهق من القلق الذي ينشأ من مراقبة المثيرات والمواقف المؤلمة، أو لسبب سوء الأوضاع الأسرية مثل الخلافات المستمرة أو المرض، إضافة إلى الشعور بالفشل وعدم الفائدة وقد تتطور هذه المشاعر إلى مستوى الانتحار (أحمد محمد الزغبى، 2001: 450).

كما تتميز مرحلة المراهق النفسي بالقلق والذي يعيق تفكيره، ويصعب تركيز انتباهه مما يدفعه إلى الشرود الذهني وقد لوحظ في بعض الدراسات النفسية والاجتماعية للنمو الجسمي المبكر أو المتأخر لدى المراهق يسبب له نوع من الحساسية الشديدة مما يؤدي إلى الانطواء والكراهية، أما عند فئة المتأخرين فكثيرا ما يعانون من قصر البنية وضعف العضلات إلى جانب بعض الأمراض فيؤدي إلى الشعور بالنقص وبالتالي إلى سوء

التوافق(حسن عبد الرحيم طلعت، بدون تاريخ: 293)

تعرف مرحلة المراهقة مجموعة من المشكلات النفسية كالخجل والانطواء والعزلة إضافة إلى الخوف والنسيان والتأثر بالآخر وغيرها من المشكلات النفسية التي تؤثر في شخصيته وذاته وفي علاقته بيئته.

2.10. مشاكل صحية وجسمية: أن المراهق كغيره من أفراد الفئات الأخرى يكون عرضة

لبعض الأمراض والعاهات الجسمية التي تسبب له ضيقا نفسيا، وهذه العاهات قد تكون على شكل فقدان الأطراف أو شللها أو ضعف شديد لحاسة من الحواس، أو المركزي كالمصاب بالأفازيا كل هذه العاهات والعيوب الجسمية لها انعكاساتها ومضاعفاتها النفسية السلبية على أصحابها، إذ يشعر المراهق بالقلق وعدم الراحة، وذلك بسبب الصراعات التي تنشأ من جراء التفاوت بين قدراتها الجسمية والواقعية وبين الصورة المثالية، كما يجب أن تكون عليه تلك القدرات، وهذا ما يؤثر بشكل سلبي على تقديره لذاته، ورغم محاولاته للتغلب على أوجه النقص لديه إلا أنه غالبا ما يكون محدد للفشل وهذا ما يدفعه إلى الشعور بالخجل وإتباع أساليب الخشونة في معاملة الغير وسرعة الغضب(رمضان محمد القدافي، 2000: 344-345).

للصحة أثرها على التوافق الدراسي عند التلاميذ، فالصحة الجيدة تجعله قادرا على بذل الجهد وتحمل المشقة عكس المراهق الذي يعاني من عاهات جسمية التي من شأنها أن تعرقل نموه السليم وتقلل م كفاءاته وأداء وظائفه، حيث أن هذه المشكلات الجسمية تؤثر سلبا على المراهق نفسيا وفعليا، كالزيادة في الطول أو السمنة أو النحافة أو ضعف في أحد الحواس أو فقدان أحد أعضاء الجسم، أو وجود عاهة على مستوى الجسم كاعوجاج العمود الفقري وتقوس الظهر، فهذه التغيرات الجسمية التي تطورت إلى مشكلات صحية تسبب للمراهق صعوبة التوافق لأن المراهق المريض قد يضطر إلى إهمال واجباته والمشاركة مع زملائه في النشاطات الرياضية(عبد الفتاح الدويدار، 2004: 269).

للمراهقة عدة مشاكل منها النفسية الناتجة عن القلق الذي يشتت تفكير المراهق وعدم

الاستقرار والمواقف المؤلمة والخوف من المستقبل، كذلك مشاكل صحية وجسمية التي تتجم عن وجود الأمراض والعاهات التي تؤدي به إلى الشعور بالنقص وينعكس سلبا على تقدير ذاته.

11- تعريف التعليم المتوسط:

التعليم المتوسط هو "التعليم الذي يعد النشء لمرحلة المراهقة للتعليم اللاحق".

ويتوسط هذا النوع من التعليم المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية ويقع وسطا بين مرحلة الطفولة المتأخرة ومرحلة المراهقة، ويمكن اعتبار المرحلة المتوسطة ضمن مرحلة التعليم الإلزامي ويطلق عليها أحيانا الحلقة الأولى أو الإعدادية من التعليم الثانوي (الضيدان الحميدي، 2003: 63).

مرحلة التعليم المتوسط هي: حلقة وصل بين المرحلة الابتدائية التي تسبقها وتؤهل التلميذ للالتحاق بها والمرحلة الثانوية التي من متطلباتها حصول التلميذ عليها وحسب التشريع المدرسي الجزائري تتمثل في أربع سنوات وتبدأ من عمر 11 إلى 16 سنة، وهو القانون الإلزامي للتعليم.

فالتعليم المتوسط بعد الاستقلال كان يتمثل في أربع سنوات وينتهي بشهادة التعليم المتوسط وذلك ضمن المقاربة بالمضامين (المحتوى) والتي كانت مطبقة آنذاك في المدرسة BEM

الجزائرية. ومع مجيء المدرسة الأساسية ذات المقاربة بالأهداف والتي نصت عليها أمرية 76 خضع التعليم المتوسط المراحل التعليمية الأخرى للإصلاحات التربوية- نظام تسع سنوات وأصبح يتكون من ثلاث سنوات (السنة السابعة، والسنة الثامنة، والسنة BEF التاسعة) وينتهي بامتحان شهادة التعليم الأساسي

أما مع الإصلاحات التربوية الأخيرة (2003/2004) والتي تبنت المقاربة بالكفاءات تم إعادة النظر في المراحل التعليمية كلها وبما فيها مرحلة التعليم المتوسطة التي أصبحت أربع سنوات ودائما تنتهي بامتحان شهادة التعليم المتوسط كالسابق.

12- أهداف مرحلة التعليم المتوسط:

للمرحلة المتوسطة العديد من الأهداف العامة من بينها:

- متابعة عمل المدرسة الابتدائية، والارتفاع بمستوى النمو المتكامل للتلاميذ في هذه المرحلة من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والروحية والوجدانية.
- إعداد التلاميذ وتهيئتهم للحياة الاجتماعية الناجحة في مجتمعهم، وتوفير الفرص لتمكين والاستعداد والقدرة على متابعة التعليم في المراحل التالية كل حسب ميوله واستعداداته.
- تأكيد وتثبيت المفاهيم الوطنية في نفوس التلاميذ والعمل على تقويم اعتزازهم بوطنهم.
- إسهام التلاميذ في خدمة المدرسة والبيئة والمجتمع (شرقي حورية، 2017: 128).
- تقوم بإعداد التلميذ لما يلي هذه المرحلة من المراحل التعليمية الأخرى.
- حسب وزارة التربية الوطنية، 16:20/2004 أن لمرحلة التعليم المتوسط أهداف تتمثل فيما يلي:
- ارتفاع مستوى درجة النمو المتكامل لتلاميذ المرحلة المتوسطة من جميع الجوانب الروحية والجسمية والعقلية والوجدانية.
- إعداد التلميذ للحياة العملية في البيئة التي يعيشون فيها.
- إعداد طلاب هذه المرحلة للمساهمة في خدمة المدرسة والبيئة.
- أهداف معرفية (تنمية القدرات اللغوية والرياضية والفنية).
- أهداف وجدانية (تقدير الذات والثقة بالنفس والاستقلالية وتحمل المسؤولية)
- أهداف النفس الحركية (اكتساب مهارات التواصل اللفظي الحركي، واكتساب العادات والسلوكيات الاجتماعية والصحية والنفسية...) وغيرها من الأهداف التي جاءت بها مرحلة التعليم المتوسط لتساعد التلميذ المراهق على النمو النفسي الصحي السليم

والتعلم الصحيح من خلال ما تقدمه المتوسطة من خبرات ومعارف علمية واجتماعية...عن طريق المناهج الدراسية ومقرراتها.

13- مبادئ التوجيه المدرسي في التعليم المتوسط:

وتعتبر مرحلة الانتقال من التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي قفزة هامة في تقرير مصير التلميذ، ومن خلال انتقاله إلى المرحلة الثانوية تتبين الشعبة التي يتبعها التلميذ أي الدراسة التي تحدد مصيره ومستقبله المهني، وعملية التوجيه تتم عن طريق نتائج التحصيل الدراسي لتلميذ خلال الفصول الدراسية الثلاث (السنوية) بالإضافة إلى المعدل محصل عليه في امتحان شهادة التعليم المتوسط، وهكذا ينتقل التلميذ إلى مرحلة تعليمية جديدة سواء على مستوى النمو أو البيئة المدرسية.

وخلال السنة الدراسية يتم توعية التلميذ بالسنة الرابعة متوسط بمختلف الشعب الموجودة بالثانوية ومساراتها وتخصصاتها العلمية وكيفية الالتحاق بها وذلك من خلال الأيام الإعلامية التي يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني، حتى يتمكن التلميذ من اختيار الشعبة التي يفضلها وتتماشى وقدراته العقلية والمعرفية... والمستقبلية والأهم يختارها بكل حرية واقتناع.

14-تعريف تلميذ مرحلة التعليم المتوسط:

التلميذ: للتلميذ تعريفات عديدة ومتنوعة وذلك باختلاف آراء الباحثين والعلماء واهل الاختصاص، ومن بين التعريفات نجد:

تعريف احمد برغوتي التلميذ على انه: العنصر الأساسي والمهم والمشكل لاطار العلاقة المدرسية المكونة أساسا من المعلم والتلاميذ (لبنى بني مسعود، 2008: 40)، كذلك هو حلقة وصل بين المعلم والمنهاج الدراسي.

هو ذلك الشخص الذي يدرس في متوسطة معينة بحيث يتلقى فيها مختلف العلوم والمعارف من طرف الأساتذة وذلك بواسطة المنهاج الدراسي الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية

المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية. بالإضافة إلى ذلك أنه يعيش مرحلة عمرية جد حساسة وجديدة بالنسبة إليه، انتقل إليها بعد مرحلة الطفولة، وهي مرحلة المراهقة المبكرة التي يصاحبها تغيرات فيزيولوجية وعقلية... حيث « تمتاز هذه المرحلة أيضا بأنها فترة الانتقال من بيئة معروفة وهي بيئة الأطفال إلى بيئة جديدة لم يعرفها الطفل من قبل، مما يساعده بصورة ما في ظهور عدد جديد من مشكلات التكيف مع البيئة الجديدة» (الضيدان، 2003: 63).

15- خصائص ومميزات التلميذ المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط:

يتميز التلميذ المتمدرس بالمرحلة المتوسطة بمجموعة من الخصائص تتمثل فيما يلي:

15-1- الخصائص الجسمية: يمتاز التلاميذ في هذه المرحلة بطفرة النمو، حيث تظهر لديهم تغيرات نمائية سريعة في حجم الجسم، وهذا بزيادة أوزانهم بدرجات متفاوتة، وتطول الساقين بسرعة، تكبر الأيدي والأقدام كما يزداد حجم الجمجمة وتزداد سرعة الحركة في منطقة المفاصل، ثم ينمو الجذع حتى يصل إلى شكل الشخص البالغ.

- ويستمر هذا النمو إلى غاية حوالي السادسة عشر من العمر، وبعدها تقل هذه الزيادة في الهيكل العظمي، وعند السن العشرين تقل جدا لتأخذ شكلها النهائي في حوالي سن الحادي والعشرين (عباس عوض، 2006: 178).

- يهتم التلاميذ المراهقين في هذه المرحلة بمظهرهم بشكل كبير، ويشعرون بالتعب بعد بذلهم جهدا معيناً ويميلون للكسل، وهذا راجع للتغيرات السريعة التي تحدث في نموهم التي تؤثر على صحتهم، وهنا يكمن دور المعلم في مراعاة متطلبات النمو للتلاميذ بشكل معقول، على أن ينمي لديهم العمل المدرسي.

- يعاني التلاميذ في هذه المرحلة من مشكلات خاصة بالمراهقين، كالعادات الغذائية الغير السليمة ويهتم بشكل خاص بذاته الجسمية ويتأثر بمظهره وقدرته ويسعى لتطويرها ويزعجه أي شذوذ واختلاف عن زملائه (أحسن أبو رياش، 2007: 111).

من خلال ما سبق نستنتج أن التلاميذ يطرأ عليهم تغيرات ونمو في أعضاء الجسم مما يجعل التلميذ المراهقين يهتمون بمظهرهم الخارجي، مما يجب على المعلم فهم ومراعاة مراحل النمو التي يمر بها التلميذ.

15-2- الخصائص الاجتماعية: تتميز العلاقات الاجتماعية في المرحلة بأنها أكثر تمايزا واتساعا وشمولا عن مرحلة الطفولة، حيث يسعى التلميذ المراهق في هذه الفترة بالتأثر بأقرانه وإيجاد لنفسه مكانة بينهم ويتعرف من خلالها على نقاط قوته وضعفه، وتبرز له إمكانياته الاجتماعية التي من خلالها يتمكن من معرفة دوره في الجماعة.

- يسعى التلميذ في هذه المرحلة إلى اعتبار أقرانه مصدرا هاما من مصادر القواعد العامة للسلوك وكثيرا ما تتناقض هذه القواعد مع القواعد التي يتبناها الكبار من عادات وقيم وتقاليد التي بدورها تؤثر على المراهق وتوجه سلوكه، مما يدفعه إلى ممارسة الاستقلال الاجتماعي والزعامة، حيث يميل للاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية والرغبة في التخلص من القيود الأسرية (أحمد الزغبى، 2001: 401).

- في هذه المرحلة أيضا يثور التلميذ المراهق ويتمرد على سلطة الأسرة والمدرسة ويميل بطبيعته للاندماج مع الجماعة والامتثال لأدائها، فعن طريق جماعة الأصدقاء التي تسمح له بالتنفس وإيجاد الراحة النفسية التي تخفف عنه عوامل الكبت والإحباط وهذا ما يولد لديه الشعور بالولاء والاحترام لهذه الجماعة والرغبة في إرضائها.

- يحتاج التلميذ المراهق في هذه المرحلة إلى تقبل الآخرين له داخل منزله ومدرسته وقسمه، لكي يشعر بالأمن النفسي، حيث يتأثر بشكل كبير أن يلاقي القبول من الأشخاص الهامين والبارزين سواء كانوا بالمنزل أو المدرسة.

ويمكن أن يلعب المعلم دور في بناء الذات الاجتماعية للتلاميذ المراهقين من خلال تكليفهم بواجبات مفتوحة (صالح أبو جادو، 2007: 443)

نستنتج مما سبق انه من بين خصائص التلميذ في المرحلة المتوسطة انه يعتمد على نفسه ويتحمل المسؤولية، كما نجد يجذب لجماعة الأصدقاء من اجل تحقيق راحته النفسية ، كما يحتاج لتقبل الآخرين سواء في الأسرة أو خارجها.

15-3- الخصائص الانفعالية: تعتبر فترة المراهقة فترة التقلبات الانفعالية الحادة وعدم الثبات والاستقرار بالنسبة للتلاميذ في هذه المرحلة، فهم يتميزون بالمزاجية وسرعة الغضب، ففي بعض الأحيان تجدهم يتصرفون كال كبار وأحيانا أخرى كالصغار، وهذا راجع لتأثرهم بالتغيرات الجسمية والبيولوجية الداخلية والخارجية، والعمليات والقدرات العقلية والتألف الجنسي هذا من جهة ومن جهة أخرى نتيجة طريقة وكيفية تعامل الراشدين معهم، فهم يتأثرون جدا بالانتقادات الموجهة لهم، وأيضا التفاعل الاجتماعي ومعايير الجماعة التي تلعب دورا هاما في تحقيق نمو انفعالي سليم وسوي (رمضان محمد القدافي، 1997: 358).

يشعر الكثير من التلاميذ المراهقين بعدم الثقة وهذا راجع لعدم تمكنهم من أداء المهام التي تطلب منهم من طرف الراشدين (أهل، معلمين)، لأن توقعاتهم تكون عادة أعلى من قدرات المراهقين الحقيقية، هذا ما يخلق لديهم نوع من القلق وعدم الثقة بالنفس والتوازن لعدم قدرته على مواكبة قدرات الذين أكبر منه.

ويلعب المعلم دور كبير في هذه المرحلة من خلال إشراك التلاميذ في النشاطات التي يمكنهم القيام بها والنجاح في أدائها، بحيث ينمي لديهم الثقة بالنفس وبقدراتهم (عبد الفتاح دويدار، 1996: 245).

من خلال ما سبق نستخلص ان التلميذ في فترة المراهقة يتميز بتقلب المزاج والغضب والانفعالات وهذا راجع إلى التغيرات الجسمية والبيولوجية التي تؤثر عليه، كما يعاني التلميذ من القلق وعدم الثقة، مما يجب على المعلم ان يساعد التلاميذ على تنمية الثقة بالنفس وبقدراتهم.

15-4- الخصائص العقلية: النمو العقلي يكون مساير للنمو الجسمي، وينتهي ما بين الخامسة عشر والسابعة عشر (15-17)، ويظهر النمو في العمليات العقلية التالية:

- الذكاء الذي يعتبر المكون الأول للنمو العقلي بفضل التفاعل بين الوراثة والبيئة، حيث ينمو لدى التلاميذ بسرعة وتبدأ القدرات العقلية في التمايز، ويصل ذكاء التلميذ إلى أقصى حد في نهاية هذه المرحلة.
 - تظهر سرعة التحصيل والميل إلى بعض المواد الدراسية دون الأخرى.
 - تنمو القدرة لدى التلميذ على تعلم المهارات واكتساب المعلومات.
 - يتطور الإدراك الحسي إلى الإدراك المجرد وتزداد نسبة الانتباه وتطول مدته.
 - تتكون المفاهيم المعنوية عن الخير والشر والصواب والخطأ والعدل والظلم.
 - يزداد الاعتماد على الفهم والاستدلال بدلا من المحاولة والخطأ أو الحفظ المجرد.
- (Thornoburg Hershel, 2001).

نستنتج مما سبق ان الخصائص العقلية التي تتعلق بالتلميذ تتمثل في النمو العقلي الذي يظهر في الذكاء الاعتماد على الفهم بدلا الحفظ بالإضافة إلى ميل التلميذ إلى مادة دراسية معينة دون المواد الأخرى.

من خلال ما تطرقنا إليه توصلنا إلى أن التلميذ يتميز بالمرحلة المتوسطة تتميز بخصائص معينة منها الخصائص الجسمية والاجتماعية والانفعالية والعقلية، مما يتطلب على المعلم مراعاة مراحل النمو المختلفة للتلميذ وفهم ما يمر به.

16- الغايات التعليمية من التعليم المتوسط:

من الغايات التربوية التي يجب على الأستاذ أن يتحكم فيها هي:

- معرفة أن التربية القاعدية (الأساسية) في مستوى التعليم المتوسط تنمية شاملة للمتعلم في المجال الوجداني، المجال النفسي، الحركي والمعرفي، أي أنه ينبغي أولاً استهداف ازدهار شخصيته، والتحكم في الأفعال والتصرفات كالرغبة في الاتصال بين الأفراد.
- الفضول والتناول والاكتشاف على كل ما يتعلق بالمواد المقررة الجديدة.
- حب التعلم والتكنولوجيا والفنون.
- الرغبة في التفتح على المحيط والشعور بالانتماء إلى مجتمعه.
- روح المواطنة والتمتع بالقيم السامية للعمل.
- الثقة بالنفس والروح الاستقلالية مع الشعور بالهوية الثقافية من خلال كل تركيبها.
- الشعور بالضمير الأخلاقي والمدني والديني وخلق روح الإبداع والتفسير الأخلاقي (مديرية التعليم الأساسي، 2004: 06).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم التطرق إليه من تعريف لمرحلة المراهقة ومختلف خصائصها ومميزاتها... يتضح لنا أنها ليست مجرد مرحلة تحدث فيها تغيرات فيزيولوجية سريعة مرتبطة بالبلوغ وما يترتب عليه من تغيرات جسمية بل بالعكس هي تحول حاسم في الجانب النفسي والانفعالي والاجتماعي لشخصية المراهق، خاصة إذا تعلق الأمر بالمراهق المتمدرس في المرحلة المتوسطة والتي تعتبر مرحلة مهمة في الحياة الدراسية للتلميذ، وذلك من خلال المناهج الدراسية المخصصة له في هذه المرحلة والنظام الخاص والصارم الذي يخضع له المراهق داخل المؤسسة التربوية والذي يهدف إلى التكفل التام بالتكوين البيداغوجي والنفسي التربوي للتلاميذ المقبلون في نهاية المرحلة المتوسطة على اجتياز شهادة تمكنهم من الانتقال إلى المرحلة الثانوية، مما يعطي أهمية كبيرة لهذه المرحلة سواء على المستوى الشخصي أو التعليمي.

الجانِب التطبيقِي

الفصل السادس:

الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي

تمهيد

1. التذكير بالفرضيات

2. الدراسة الاستطلاعية

1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية

2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها

3.2. المجال المكاني والزمني للدراسة الاستطلاعية

4.2. مراحل الدراسة الاستطلاعية

5.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية

3. الدراسة الأساسية

1.3. منهج الدراسة الأساسية

2.3. عينة الدراسة الأساسية

3.3. طريقة اختيار العينة و حجمها

4.3. المجال المكاني والزمني للدراسة الأساسية

5.3. أدوات الدراسة الأساسية

6.3. حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان

7.3. الأساليب الإحصائية المستعملة

8.3. كيفية إجراء الدراسة الأساسية

تمهيد:

لأي بحث علمي خطوات منهجية يتبعها وأساليب علمية يستخدمها لتحليل الظاهرة الاجتماعية النفسية التربوية ووصفها وتفسير أسباب حدوثها في المجتمع ومنه الوصول إلى نتائج علمية صحيحة وصادقة تعبر عن حقيقة الواقع المدروس.

لهذا جاء هذا الفصل ليوضح بالتفصيل الدقيق العلمي والمنهجي كل الخطوات المنهجية المتبعة في هذا الجانب التطبيقي من هذه الدراسة، حيث شمل على العناصر التالية: التذكير بالفرضيات والدراسة الاستطلاعية بكل خطواتها والنتائج المتوصل إليها، ثم الدراسة الأساسية التي احتوت المنهج العلمي المتبع والمجتمع الأصلي للدراسة والعينة (خصائصها وحجمها وطرق اختيارها ونوعها) بالإضافة إلى مكان وزمان إجراء الدراسة التطبيقية والأهم تقنيات (الأدوات) البحث الميداني الأساسي وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

1. التذكير بفرضيات الدراسة:

1.1.الفرضية الأولى:

تنمي مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) (أفراد العينة) أكثر قيم التسامح
ثم قيم المواطنة و روح المسؤولية حسب أساتذة التعليم المتوسط

2.1.الفرضية الثانية:

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة
(الجيل الثاني) في تنمية القيم الاجتماعية (التسامح والمواطنة وروح المسؤولية) إيجابية.

وتتفرع الفرضية الثانية إلى ثلاث فرضيات جزئية:

1.2.1.الفرضية الجزئية الأولى:

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة
(الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح إيجابية.

2.2.1.الفرضية الجزئية الثانية:

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة
(الجيل الثاني) في تنمية قيم المواطنة إيجابية.

3.2.1.الفرضية الجزئية الثالثة:

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة
(الجيل الثاني) في تنمية قيم روح المسؤولية إيجابية.

3.1. الفرضية الثالثة:

توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة
(الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب المتغيرات
التالية: الجنس، نوع التكوين والأقدمية في التدريس.

وتتفرع الفرضية الثالثة إلى ثلاث فرضيات جزئية:

1.3.1. الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الجنس.

2.3.1. الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير نوع التكوين.

3.3.1. الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير القومية في التدريس.

2. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه وجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات حول الموضوع المراد دراسته والتحقق من وجود العينة بجميع الخصائص المراد البحث فيها وطريقة اختيارها، بالإضافة إلى التحقق من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات، كما تساعد الدراسة الاستطلاعية بالدرجة الأولى في بناء الإشكالية وصياغة الفرضيات لأنها تعتبر قراءة ميدانية للموضوع.

وبناءً على ذلك تم القيام بالدراسة الاستطلاعية بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف، المتمثلة في العنصر التالي.

1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكمّن أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- التعرف أكثر على موضوع الدراسة ومعرفة عن قرب كل العناصر التي ممكن أن تفيد في دراسته من خلال التعرف على الميدان.
- التقرب أكثر من ميدان الدراسة للتعرف على خصائص المجتمع الأصلي والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات التي ستؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار منهج الدراسة وتحديد حجم وطريقة وخصائص عينة الدراسة الأساسية.
- بناء أداة لجمع المعطيات الميدانية.
- دراسة الخصائص السكومترية لأداة الدراسة من خلال التأكد من صدقها وثباتها.

2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (120) أستاذ وأستاذة من التعليم المتوسط بولاية كل من بومرداس وتيزي وزو، وتم اختيارها بطريقة قصدية، لأن في الميدان قصدنا الأساتذة الذين يدرسون وحدة العلوم الاجتماعية فقط.

جدول رقم (02): يوضح أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
ذكر	48	40%
أنثى	72	60%
المجموع	120	100%

يلاحظ من خلال الجدول التالي أن نسبة الأساتذة (جنس الإناث) تقدر ب 60%، وأن نسبة الأساتذة (جنس ذكر) 40%، وهذا يعني أن نسبة الأساتذة (من جنس الإناث) أكبر من نسبة الأساتذة (جنس الذكور).

3.2. المجال المكاني والزمني للدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة بين شهري أكتوبر ونوفمبر 2018، وكان مكان الدراسة ببعض متوسطات كل من ولاية بومرداس وتيزي وزو والتي وجهنا إليها من طرف مديرية التربية للولايتين، وذلك بمنحها لنا رخصة الدخول، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(03): أسماء المتوسطات التي تم فيها إجراء الدراسة الاستطلاعية

البيانات أسماء المتوسطات	الولاية	عدد أساتذة العلوم الاجتماعية	جنس ذكر	جنس أنثى	نسبة الأساتذة الذكور	نسبة الأساتذة الإناث
متوسطة احمد ديشو	بومرداس	4	1	3	2%	4.16%
متوسطة العقوني علي وابويه	بومرداس	2	0	2	0%	2.77%
متوسطة العربي بن مهدي	بومرداس	3	1	2	2%	2.77%
متوسطة مفتاح سليمان	بومرداس	2	0	2	0	2.77%
متوسطة الباقي اعمر	بومرداس	2	1	1	2%	1.38%
متوسطة رود احمد وابنائهم	بومرداس	2	1	1	2%	1.38%
متوسطة الإخوة جودي ومحمد	بومرداس	2	1	1	2%	1.38%
متوسطة بوشطال محمد	بومرداس	2	0	2	0	2.77%
متوسطة محمد غرس الدين	بومرداس	3	1	2	2%	2.77%
اكاديمية ابن خلدون	بومرداس	3	2	1	4%	1.38%
متوسطة احمد فارس الشدياق	بومرداس	5	2	3	4%	4.16%
متوسطة موسى بن نصير	بومرداس	4	2	2	4%	2.77%
متوسطة محمد محساس	بومرداس	3	1	2	2%	2.77%
متوسطة رايح بواقن	بومرداس	3	2	1	4%	1.38%
متوسطة فاهم سعيد	بومرداس	4	2	4	4%	5.55%
متوسطة بويري بوعلام	بومرداس	3	1	2	2%	2.77%
متوسطة حمزاوي محمد	بومرداس	3	1	2	2%	2.77%

متوسطة متوسطة محمد اكلي ولحاج	بومرداس	5	2	3	4%	4.16%
متوسطة بوهري علي	بومرداس	3	1	2	2%	2.77%
متوسطة سبع محمد الصغير	بومرداس	3	1	2	2%	2.77%
متوسطة قوري سعيد	بومرداس	4	1	3	2%	4.16%
متوسطة مسلم بن الحجاج القشيري	بومرداس	4	2	2	4%	2.77%
متوسطة زناز رابح	بومرداس	3	2	1	4%	1.38%
مكتبة البلدية الشهيد مكاي محمد	بومرداس	2	1	1	2%	1.38%
متوسطة المتوفي بوز مولود	بومرداس	2	0	2	0%	2.77%
متوسطة العيشاوي محمد	بومرداس	2	1	1	2%	1.38%
متوسطة جودي عمر	بومرداس	2	1	1	2%	1.38%
متوسطة رحيل رابح	بومرداس	3	1	2	2%	2.77%
متوسطة عيسى ايدير	بومرداس	4	1	3	2%	4.16%
متوسطة احمد مالك	بومرداس	4	2	2	4%	2.77%
متوسطة محمد زروقي	بومرداس	3	1	2	2%	2.77%
متوسطة الهاشمي حمود	بومرداس	3	1	2	2%	2.77%
متوسطة غانم بغدادي	بومرداس	4	2	2	4%	2.77%
متوسطة محمد صحراوي بن مرزوقة	بومرداس	1	1	0	2%	0%
متوسطة الإخوة رايح الأربعة	تيزي وزو	4	2	2	4%	2.77%
متوسطة الاخوة حداد	تيزي وزو	2	1	1	2%	1.38%
متوسطة توارس	تيزي وزو	2	1	1	2%	1.38%
متوسطة خليفاتي سعيد	تيزي وزو	4	2	2	4%	2.77%
متوسطة حليش حسين	تيزي وزو	1	1	0	2%	0%
المجموع	39	120	48	72	%40	60%

يتبين من خلال الجدول أن عدد الأساتذة يتراوح ما بين 48 أستاذا بنسبة 40% لبعض متوسطات ولايتي بومرداس وتيزي وزو 72 أستاذا بنسبة 60%. كما يتضح لنا أن نسبة الإناث تتمثل في 91.66% وهي أكبر مقارنة مع نسبة الذكور والمتمثلة في 85.41% وهذا ببعض متوسطات ولاية بومرداس، في حين نجد أن في متوسطات ولاية تيزي وزو تمثلت نسبة الإناث بـ 8.33% وهي أقل من نسبة الذكور والتي جاءت بـ 14.58%.

2.4.4. مراحل الدراسة الاستطلاعية:

مرت الدراسة الاستطلاعية بالمراحل التالية:

2.4.2. المرحلة الأولى: بعد حصول الباحثة على رخصة البحث الميداني من إدارة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري - تيزي وزو (تامدة) توجهت مباشرة لمديرية التربية لكل من ولايتي تيزي وزو وبومرداس بغرض طلب رخصة الموافقة للدخول إلى المتوسطات التي حددت أعدادها وأسمائها من طرف مديريتي التربية.

2.4.2. المرحلة الثانية: في هذه المرحلة قامت الباحثة بزيارات علمية وعملية لبعض المؤسسات التربوية (المتوسطة) في كل من ولايتي بومرداس وتيزي وزو، وهذا بعد حصولنا على رخصة الدخول، حيث تقدمنا لمديري المتوسطات وقدمنا أنفسنا والغرض من الزيارة، بعدها تم استقبالنا ومساعدتنا على لقاء أساتذة (العلوم الاجتماعية)، كما تميزت هذه المرحلة بقيامنا بإجراء مقابلة على شكل حوار وجه لوجه مع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (أساتذة العلوم الاجتماعية في المتوسطات)، ولقد دار الحوار حول موضوع الدراسة .

2.4.3. المرحلة الثالثة: من خلال القراءة النظرية والمتمثلة في التعمق في أدبيات علوم التربية وعلم النفس والاجتماع والاطلاع على الدراسات السابقة للموضوع والقراءة الميدانية قمنا ببناء استبيان يتكون من (56) سؤال يحتوي على أسئلة مغلقة وأسئلة مغلقة مفتوحة، وذلك من خلال تحويل بعض إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية إلى أسئلة تقيس

محاوّر الاستبيان، وأضيف لها مجموعة أسئلة قامت الباحثة بوضعها من خلال الاستعانة بالتراث النظري حول المناهج الدراسية الجديدة والخاصة بمنهاج العلوم الاجتماعية، ومحتواها وحول المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات الأكاديمية السابقة على مستوى رسائل الماجستير والدكتوراه والتي تناولت موضوع اتجاهات الأساتذة نحو منهاج العلوم الاجتماعية.

4.4.2. المرحلة الرابعة: بعد بناء الاستبيان في صورته الأولية وبعد القيام بالتصحيحات اللغوية والمنهجية من طرف الأستاذة المشرفة، تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد من الأساتذة والباحثين في علوم التربية وعلم الاجتماع (ستة أساتذة وباحثين) من جامعة مولود معمري تيزي وزو (أنظر الملحق رقم 04) للتأكد من مصداقيته أي إن كانت أسئلته تقيس ما وضعت له، وكذا لمناقشة مضمون الأسئلة وطريقة الإجابة عليها ومدى ملائمة الصياغة، فأسفرت هذه العملية على أن:

- بعض أسئلة المحور الأول لا تخدم الموضوع.
- بعض الأسئلة طويلة ومعقدة نوعا ما من حيث التعبير اللغوي.
- الكثير من الأسئلة واضحة من حيث سلامة اللغة وبإمكان الفرد الجزائري فهمها واستيعاب محتواها.
- مع العلم أنه تم وضع بدائل للإجابة على كل سؤال.

5.4.2. المرحلة الخامسة: بعد ملاحظات الأساتذة المحكمين قامت الباحثة بتعديل أسئلة الاستبيان في صورته الأولية وضبطه، حيث أصبح الاستبيان في صورته النهائية مكون من (36) سؤال (انظر الملحق رقم 03).

6.4.2. المرحلة السادسة: الغرض من هذه المرحلة هو حساب الخصائص السيكومترية

للاستبيان (الصدق والثبات)، تم تطبيق الاستبيان بعد تعديله على عينة مكونة من (120)

أستاذ وأستاذة من بعض متوسطات ولايتي بومرداس وتيزي وزو، تم التحقق من صدق

المقياس باستخدام طريقتين: الصدق الظاهري والصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي، كما تم حساب الثبات بعدة طرق: طريقة التجزئة النصفية، طريقة جتمان وطريقة الاتساق الداخلي بألفا كرونباخ.

5.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية على:

أجاب أساتذة التعليم المتوسط (عينة الدراسة الاستطلاعية) بأن المناهج الدراسية الجيل الثاني تتميز بالكثافة وطول البرامج الدراسية نوعاً ما، وأنه مطلوب منهم إنهاء البرنامج السنوي المحدد من طرف الوزارة، أما عن التدريس بالمقاربة بالكفاءات فالبعض منهم من يرى أن هذه الطريقة جيدة وتحفز التلاميذ على الدراسة وكونها تركز على التلميذ بصفة أساسية والأساتذة يكون موجه في حين يرى البعض الآخر أنها طريقة صعبة التطبيق.

وأما فيما يخص الاستبيان جاءت النتائج كالتالي:

– الأسئلة كلها مفهومة وواضحة من طرف أفراد عينة، بحيث أجاب عليها الأساتذة بطريقة عادية من جهة ومن جهة أخرى لم يجد أي صعوبة في فهمها.

– أصبح الاستبيان بعد عرضه على المحكمين والتأكد من خصائصه السيكمترية يتكون من (36) سؤال، وعليه تم تبني هذا الاستبيان كأداة لهذه الدراسة.

– الكشف عن الظروف المحيطة بميدان الدراسة من حيث جدول توقيت الخاص بالأساتذة.

– كذلك الكشف عن الصعوبات التي قد يتم التعرض لها في عملية التطبيق مثل رفض الأساتذة بالإجابة على الاستبيان في تلك اللحظة حتى وإن كانوا في قاعة الأساتذة.

– كانت مدة إجابة الأساتذة على الاستبيان طويلة حيث هناك من استغرقت حتى أكثر من أسبوع، بالإضافة إلى أن هذه الإجراءات قد تمت في ظروف جد صعبة وشديدة (دخول المتوسط والمقابلة) بسبب جائحة كورونا، الخ.

3. الدراسة الأساسية:

3.1. منهج الدراسة :

لكل دراسة منهج علمي معين يتحدد وفقا لطبيعة موضوع الدراسة، ودراستنا هذه تم تبنيها للمنهج العلمي الوصفي الذي يقوم بوصف الظاهرة المدروسة وصفا دقيقا علميا ويتقصى الواقع بحقائقه وفق خطة علمية محكمة توصل إلى نتائج مقبولة.

« يعتبر المنهج الوصفي هو الأنسب لدراسة ووصف الحقائق الراهنة ويعمل على وصف دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية يمكن تفسيرها(عبيدات محمود، 1999: 46).

إن موضوع دراستنا يهدف إلى معرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديد في تنمية قيم المواطنة والتسامح وروح المسؤولية، لهذا تم اختيار هذا المنهج العلمي والذي يصف الظاهرة ويحلل مكوناتها ويكشف اتجاهات أفراد العينة نحو مناهج الجيل الثاني كما يتماشى وأهداف الدراسة.

لقد استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم بتقصي الواقع وتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة وإعطاء تقرير وصفي تحليلي عنها، وطبيعة الموضوع تتطلب منا وصف الظاهرة واكتشاف الواقع التربوي داخل المتوسطة الجزائرية.

3.2. مجتمع الدراسة: بعد الانتهاء من البناء النظري والتقني للدراسة على الباحث أن يفكر

في طريقة معينة وصحيحة لجمع المعطيات الميدانية التي هو بحاجة إليها لتفسير الظاهرة التي يريد دراستها. لذلك يتساءل عن خصائص مجتمع الدراسة الذي يجمع منه المعلومات ومميزاته وكيفية الحصول على العينة وبأي طريقة.

يعرف مجتمع البحث، بأنه مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجرى عليها البحث أو التقصي(موريس أنجلس، 2006: 298).

كما يعد الخطوة المهمة من خطوات البحث، حيث يتطلب من الباحث أن يحدد المجتمع الذي يود أن يجري الدراسة عليه (نبيل أحمد الهادي، 2006، ص260).
يتكون مجتمع الدراسة الأساسية من أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسون وحدة العلوم الاجتماعية بالمتوسطات المتواجدة في ولايات الوسط الجزائري (الجزائر، بومرداس، البويرة، تيزي وزو، بجاية).

3.3. عينة الدراسة الأساسية:

يعرف موريس أنجلس (2006) العينة على أنها: مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين (موريس أنجلس، 2006: 301).

كما تعتبر مجموعة من العناصر أو الوحدات التي يتم استخدامها من مجتمع البحث ويجري عليها الاختبار أو التحقيق، على اعتبار أن الباحث لا يستطيع موضوعيا التحقق من كل مجتمع البحث نظرا إلى الخصائص التي يتميز بها هذا المجتمع (سعيد سبعون، 2012: 135).

4.3. طريقة اختيار العينة وحجمها:

وعليه تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي ولكن حسب توجيهات مديريات التربية لكل الولايات التي أجريت فيها الدراسة الميدانية، مما جعل طريقة اختيارها تكون قصدية وهذا يعني أن في كل مرة كنا نتوجه لمديرية التربية لأي ولاية لمنحنا الرخصة بدخول المتوسطات وتوزيع الاستبيانات كانت هذه الأخيرة توجهنا إلى متوسطات معينة أي مختارة من طرفها، مثلا في ولايتي البويرة وبجاية لم يسمح لنا بإجراء الدراسة إلا في متوسطتين فقط، لأننا كنا في فترة الأزمة الصحية (كورونا) لذلك كانت الإجراءات جد صارمة وكذلك العينة جاءت قصدية لأننا قصدنا الأساتذة الذين يدرسون فقط العلوم الاجتماعية وكما نعلم عددهم قليل في المتوسطة مما جعلنا نقصد هذا العدد الهائل من المتوسطات وتنوع الولايات.

بلغ حجم عينة دراستنا 230 أستاذ وأستاذة.

خصائص العينة:

جدول رقم(04): يمثل خصائص العينة

الجنس	العدد	نوع التكوين	الأقدمية
ذكر	48	جامعي، مدرسة عليا، المعهد	من سنتين إلى 32 سنة
أنثى	72	جامعي، مدرسة عليا، المعهد	من سنتين إلى 32 سنة

5.3. الإطار الزمني والمكاني للدراسة الأساسية:

لقد تم إجراء الدراسة الأساسية وتوزيع الاستبيانات على أفراد العينة (أساتذة التعليم المتوسط لوحدة العلوم الاجتماعية) بداية من شهر فبراير 2019 حيث تم توزيع جزء بسيط جدا من الاستبيانات، و بسبب جائحة كورونا تم غلق كل المؤسسات التربوية لمدة سنتين ومنع الدخول إليها وعدم الاتصال بعمالها حتى لو كان في الإطار العلمي. و في سبتمبر 2021 تم استئناف الدراسة مما سمح لنا بمباشرة العمل الميداني و تم اعادة توزيع الاستبيانات و ذلك من شهر أكتوبر إلى غاية شهر ديسمبر 2021 .

أما الجانب المكاني فقد تمت الدراسة الأساسية في 81 متوسطة بولايات الوسط الجزائري وهي: تيزي وزو - بومرداس - شرق الجزائر العاصمة - البويرة - بجاية.

بعض متوسطات الدراسة الأساسية:

جدول رقم(05): يمثل بعض متوسطات التابعة لمديريات التربية لكل ولاية من ولايات

الوسط الجزائري:

اسم المتوسطة	تاريخ الانشاء	الموقع	عدد الأساتذة
بعض المتوسطات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو	1976	بشارع علي بنور ببلدية تادميت، دائرة ذراع بن خده.	45 أستاذ وأستاذة وموزعين على مختلف المواد الدراسية

متوسطة الإخوة مالكي أمقران وأبنائه		قرية البور دائرة تيزي وزو	23 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية
متوسطة العقيد لطفي		شارع الإخوة بلحسين ببلدية تيزي وزو، دائرة تيزي وزو	46(أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية
متوسطة اوسماعيل حسين	1996	تامدة الجديدة، دائرة واقنون	(29) أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 28 إناث.
متوسطة مولود فرعون		شارع ايراتني احمد العليا بلدية تيزي وزو	33 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 28 إناث.
بعض المتوسطات التابعة لمديرية التربية لولاية البويرة	1988	الواقعة ببلدية أولاد راشد	38 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية
متوسطة زدادي موسى	1999	بريد أولاد راشد ببلدية أولاد راشد، دائرة بشلول	33 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 28 إناث موزعين على
بعض المتوسطات التابعة لمديرية التربية لولاية بومرداس	1996	ببلدية يسر، دائرة يسر	25 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم

اثنين في مادة العلوم الاجتماعية				
	بلدية تيجلابين، دائرة بومرداس	1988	متوسطة الأمير عبد القادر	
35 أستاذ (6 ذكور و 29 سيدة داود، دائرة بغلية إناث) موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم أستاذتين في مادة العلوم الاجتماعية	بحي البساتين ببلدية سيدي داود، دائرة بغلية إناث) موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم أستاذتين في مادة العلوم الاجتماعية	2010	متوسطة نورين محمد : التي أنشئت في الفاتح من شهر سبتمبر من سنة 2010 الواقعة ، تحتوي على.	
42 أستاذ وأستاذة (5 ذكور و 37 إناث) موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 4 أساتذة في مادة العلوم الاجتماعية (1 ذكر و 3 إناث).	بالبساتين ببلدية دلس دائرة دلس	1979	متوسطة الأخوين 1979 بالبساتين ببلدية دلس دائرة دلس الشهيد محمد ارزقي وعلي بن ناصر	
33 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 28 إناث موزعين على مختلف المواد الدراسية	ببلدية الرغاية	1996	متوسطة بوعلام رجال	بعض المتوسطات التابعة لمديرية التربية لولاية الجزائر
37 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف	ببلدية الرغاية، دائرة الرويبة	1984	متوسطة علي حمدان 1	

المواد الدراسية، منهم 32 إناث				
أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 21 إناث	بجي الونشريس ببلدية الرغاية، دائرة الرويبة	2019	متوسطة علي حمدان 2	
أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 21 إناث	بلدية الرغاية، دائرة الرويبة	1981	متوسطة علي بوسيف	
أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 27 إناث	بلدية الرويبة، دائرة الرويبة	2009	متوسطة موسى الأحمدي	
أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 23 إناث	بلدية الرويبة، دائرة الرويبة	1990	متوسطة طالب عبد الرحمان	
أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم	بلدية الرويبة، دائرة الرويبة	1978	متوسطة أولاد سيدي الشيخ: التي أنشئت سنة	

37 إناث			الواقعة ، تحتوي على	
أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 33 إناث	بلدية الرويبة، دائرة الرويبة	1971	متوسطة محمد الكبير-ابن الربيع	
32 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 31 إناث	بلدية الرويبة، دائرة الرويبة	1974	متوسطة ابن الخطيب	
43 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 39 إناث	بلدية الدار البيضاء، دائرة الدار البيضاء	1999	متوسطة سعيد صالح الحمير 1	
27 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 23 إناث	بلدية الرويبة، دائرة الرويبة	1978	متوسطة جميل صدقي الزهاوي	
35 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية	بلدية باب الزوار، دائرة الرويبة	1984	مؤسسة أم حبيبة	

متوسطة الإخوة مدور	1997	بلدية باب الزوار، دائرة الرويبة	40 أستاذ وأستاذة
متوسطة يمينه الشايب	2006	بلدية الرويبة، دائرة الرويبة	26 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 22 إناث
متوسطة لالة فاطمة نسومر	1985	بلدية الرويبة، دائرة الرويبة	39 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 31 إناث
متوسطة يحي بوعزيز	1997	بلدية الرويبة، دائرة الرويبة	28 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 22 إناث
مؤسسة سي لخضر	1979	بلدية الرغاية، دائرة الرويبة	42 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 35 إناث
متوسطة يوغرطة	1979	بلدية، دائرة برج الكيفان	67 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم

6 أساتذة في العلوم الاجتماعية				
51 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية	بلدية عين طاية، دائرة الرويبة	1977	متوسطة جبل شيليا: التي أنشئت سنة الواقعة ، تحتوي على	
25 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 20 إناث	بلدية الرويبة، دائرة الرويبة	1997	متوسطة النقيب عبد العزيز	
50 أستاذ وأستاذة موزعين على مختلف المواد الدراسية، منهم 5 أساتذة مادة الاجتماعيات	بلدية برج الكيفان، دائرة الدار البيضاء	2009	متوسطة علي عمران	

6.3. أدوات الدراسة الأساسية:

يقصد بأدوات البحث تلك الوسيلة العملية التي يستخدمها الباحث في عملية جمع المعلومات والبيانات الخاصة بالموضوع، وهذه الدراسة تم الاعتماد على الاستبيان الذي هو "نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة

أو موقف، ويتم تنفيذ الاستمارة أما عن طريق المقابلة الشخصية أو يرسل إلى مجموعات عن طريق البريد" (قدور إبراهيم، 2018: 606).

ويستخدم الاستبيان لجمع البيانات الميدانية التي لا يتيسر على الباحث جمعها عن طريق الأدوات الأخرى.

لذا اعتمدت الباحثة في الدراسة الأساسية على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، والموسوم بـ"اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية الجديدة في تنمية القيم الاجتماعية (التسامح والمواطنة والمسؤولية).

1.6.3. وصف الاستبيان:

قامت الباحثة بإعداد الاستبيان انطلاقاً من القراءة النظرية والقراءة الميدانية للموضوع وبهدف معرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية في تنمية القيم الاجتماعية الجديدة (التسامح والمواطنة وروح المسؤولية) لدى المراهقين المتمدرسين.

لذا تضمن الاستبيان في صورته الأولية على (56) سؤال، وتم تعديله بعد تحكيمه من طرف الأساتذة المحكمين والتعديلات التي تطرأ لها، أصبح يتكون في صورته النهائية على ستة وثلاثون (36) سؤال ويتوزع على المحاور التالية:

– **المحور الأول:** اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو قيم التسامح

من السؤال رقم 01 إلى السؤال رقم 06

– **المحور الثاني:** اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو قيم المواطنة

من السؤال رقم 07 إلى السؤال رقم 23

– **المحور الثالث:** اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو قيمة روح المسؤولية

من السؤال رقم 24 إلى السؤال رقم 36

2.6.3. طريقة تصحيح الاستبيان:

يقابل كل سؤال خمسة (05) بدائل للإجابة وهي: موافق تماماً، موافق نوعاً ما، موافق، غير موافق وغير موافق تماماً، حيث رقمنا إجابات الأساتذة على كل سؤال من 1 إلى 5.

3.6.3. حساب الخصائص السيكمترية للاستبيان:

1.3.6.3. الصدق:

يمثل تقدير صدق درجات المقاييس بعد تطبيقها على عينة البحث، ومن خلال تحليل العلاقات بين أبعاد المقياس وفقراته، ووضعها في صورة معاملات ارتباط، إضافة إلى قدرة درجاته على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين فيه، والمقياس ثابت وليس العكس.

• الصدق الظاهري:

تم عرض استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية القيم الاجتماعية لدى التلاميذ، الذي قمنا ببنائه على مجموعة من الأساتذة المحكمين في علوم التربية وعلم النفس من جامعة مولود معمري بـتيزي وزو (أنظر الملحق رقم 04)، بهدف التحقق من ملائمة الاستبيان لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات الاستبيان لعينة الدراسة، من حيث الحكم على كل سؤال من أسئلة الاستبيان لتمثيل المحور الذي أعدت من أجله، ومن حيث ملائمة الصياغة اللغوية لعبارات الاستبيان.

وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل سؤال من أسئلة الاستبيان باستخدام معادلة كوبر المتمثلة في المعادلة التالية: معادلة كوبر = (الاتفاق مرات عدد) / ((الاتفاق

$$\text{عدم مرات عدد} + \text{الاتفاق مرات عدد} \times 100$$

وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- هناك نسبة الاتفاق على (36) سؤال ذات الأرقام التالية: 18، 13، 14، 16، 17، حيث وصلت نسبة الاتفاق إلى 100% حسب معادلة كوبر، حيث جاءت المعادلة على النحو التالي: $5 \div (1+4) \times 100 = 100\%$.

- في حين حذف المحكمين (20) سؤال ذات الأرقام التالية: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 19، 36، 44.

وعليه حسب نسبة الاتفاق بين المحكمين أصبح الاستبيان مكون من (36) سؤال كما وضع سابقاً (عنصر وصف الاستبيان).

• صدق البناء (الاتساق الداخلي):

يقصد بالاتساق الداخلي لأسئلة الاستبيان هي قوة الارتباط بين درجات كل محور ودرجات الاستبيان الكلية.

بعد الانتهاء من إجراءات صدق المحكمين تم تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية قوامها (120) من أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسوا مادة العلوم الاجتماعية، لغرض التحقق من الاتساق الداخلي للاستبيان:

- تم حساب معامل ارتباط كل سؤال مع الدرجة الكلية للاستبيان.

- تم حساب معامل ارتباط كل سؤال من أسئلة الاستبيان مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

- تم حساب معامل ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للاستبيان.

وبعد حساب ارتباط الأسئلة تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في الاستبيان وبناء على ذلك يجب أن تحقق الأسئلة المعيارين المعتمدين معاً ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

- يجب أن تتمتع الأسئلة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للاستبيان ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

- يجب ألا يقل ارتباط الأسئلة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للاستبيان عن 0.30 (بوحفص عبد الكريم، 2005: 211).

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان قامت الباحثة بما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية لأسئلة الاستبيان كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط.

الأسئلة	معامل الارتباط	الأسئلة	معامل الارتباط	الأسئلة	معامل الارتباط
1	**0.632	13	0.660**	25	0.694**
2	**0.680	14	0.589**	26	0.637**
3	**0.613	15	0.626**	27	0.552**
4	**0.673	16	0.755**	28	0.680**
5	**0.630	17	0.681**	29	.695 0**
6	**0.613	18	0.723**	30	653. 0**
7	0.604**	19	0.787**	31	.575 0**
8	0.718**	20	0.498**	32	0.610**
9	0.636**	21	0.581**	33	.0.663**
10	0.673**	22	0.560**	34	0.646**
11	0.660**	24	0.702**	35	0.625**
12	0.723**	18	0.723**	36	0.601**

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (04) أن معاملات ارتباط الأسئلة والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت بين (0.56) و (0.75) وجاءت بعض قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 ..

وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام الاستبيان في الدراسة الحالية باطمئنان.

**** معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.01$**

يتبين من خلال الجدول رقم (7) أن معاملات الارتباط بين الدرجات على الأسئلة والدرجة الكلية للاستبيان كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، مما يعني أن الاستبيان يتمتع باتساق داخلي جيد، ما يدل على أنه يقيس متغيراً واحداً متناسقاً، وهذا مؤشر على صدق الاستبيان (الملحق رقم 05).

• حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور من المحاور الثلاثة

والدرجة الكلية للاستبيان، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (07): قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبيان.

رقم البعد	المحاور	معامل الارتباط
1	التسامح	0.790**
2	المواطنة	0.907**
3	روح المسؤولية	0.907**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول رقم (05) أن معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث بلغ معامل ارتباط محور التسامح بالدرجة الكلية (0.90)، ومحور المواطنة (0.907)، ومحور روح المسؤولية (0.907)، مما يؤكد على اتساق الأبعاد فيما بينها واتساقها مع الدرجة الكلية.

حساب معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية لأسئلة الاستبيان كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): قيم معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية القيم الاجتماعية (التسامح والمواطنة وروح المسؤولية).

الأسئلة	معامل الارتباط	الأسئلة	معامل الارتباط	الأسئلة	معامل الارتباط
1	**0.632	7	**0.604	24	**0.702
2	**0.680	8	**0.718	25	**0.694
3	**0.613	9	**0.636	26	**0.637
4	**0.673	10	**0.673	27	**0.552
5	**0.630	11	**0.660	28	**0.680
6	**0.613	12	**0.723	29	**0.695
		13	**0.660	30	**0.653
		14	**0.589	31	**0.575
		15	**0.626	32	**0.610
		16	**0.755	33	**0.663
		17	**0.681	34	**0.646
		18	**0.723	35	**0.625
		19	**0.787	36	**0.601
		20	**0.498		
		21	**0.581		
		22	**0.560		
		23	**0.679		

* دالة عند مستوى 0.05 ----- ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (06) أن معاملات ارتباط الأسئلة والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت بين (0.56) و (0.75) وجاءت بعض قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 و 0.05.

وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام الاستبيان في الدراسة الحالية باطمئنان.

2.3.6.3. الثبات:

– معادلة ألفا لكرونباخ: Alpha Cronbach coefficient

– التجزئة النصفية: Split-half coefficient

- استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية.

3.3.6.3. حساب صدق الاستبيان:

الاتساق الداخلي لأسئلة الاستبيان: قمنا بحساب الاتساق الداخلي لأسئلة الاستبيان على العينة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لأسئلة الاستبيان والجدول التالي يبين لنا ذلك، انظر المرجع (لويزة شريك، 2019: ص 180-181).

اتبعت الباحثة عدة إجراءات للتحقق من صدق الاستبيان تتمثل في:

ثبات الاستبيان:

للتحقق من ثبات استبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية، استخدمت الباحثة طريقتين:

أ- معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للاستبيان.

ب- طريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار.

طريقة التجزئة النصفية: في هذه الطريقة يتم تقسيم الاستبيان إلى قسمين متساويين ليحصل كل فرد من أفراد العينة على درجتين، إحداهما في النصف الأول وثانيهما على النصف الأخير، ثم يحسب معامل الارتباط بين النصفين (معمرية، 2007: 176).

والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات للاستبيان.

الجدول رقم (09): قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمحور التسامح.

الثبات بطريقتي التجزئة النصفية					الثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ	عدد عبارات محور التسامح		
ألفا	ألفا	جتمان	سبيرمان-براون	ارتباط الجزأين	0.908	للجزء الثاني	للجزء الأول	العدد الكلي
للجزء الثاني	للجزء الأول					18	18	36
0.838	0.877	0.861	0.862	0.757				

يتضح من الجدول رقم (07) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت 0.908 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.877 وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.838، وللجزئين 0.757. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.862 وبطريقة جتمان بلغت 0.861.

وهذه القيم تدل على ثبات جيد لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية مما يجعل الباحث مطمئن لاستخدامه في الدراسة الحالية.

الجدول رقم (10): قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمحور المواطنة.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية					الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	عدد اسئلة محور المواطنة		
ألفا للجزء الثاني	ألفا للجزء الأول	جتمان	سبيرمان -براون	ارتباط الجزئين	0.928	للجزء الثاني	للجزء الأول	العدد الكلي
0.874	0.876	0.887	0.887	0.797		18	18	36

يتضح من الجدول رقم (08) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت 0.928 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.876 وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.874، وللجزئين 0.797. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.887 وبطريقة جتمان بلغت 0.887.

وهذه القيم تدل على ثبات جيد لمحور المواطنة مما يجعل الباحث مطمئن لاستخدامه في الدراسة الحالية

الجدول رقم(11): قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمحور روح المسؤولية:

الثبات بطريقة التجزئة النصفية					الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	عدد اسئلة محور روح المسؤولية		
ألفا للجزء الثاني	ألفا للجزء الأول	جتمان	سبيرمان -براون	ارتباط الجزئين	0.917	للجزء الثاني	للجزء الأول	العدد الكلي
0.846	0.865	0.877	0.884	0.793		18	18	36

يتضح من الجدول رقم (09) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت 0.917 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.865 وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.846، وللجزئين 0.793. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.884 وبطريقة جتمان بلغت 0.877.

وهذه القيم تدل على ثبات جيد لمحور روح المسؤولية مما يجعل الباحث مطمئن لاستخدامه في الدراسة الحالية.

7.3. الأساليب الإحصائية المستعملة:

تم جمع المعطيات من الميدان عن طريق القيام بالمقابلة مع عينة من أساتذة العلوم الاجتماعية ببعض المتوسطات، بالإضافة إلى توزيع أداة الدراسة (الاستبيان) على كل عينة الدراسة الأساسية، وعليه تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

من المعروف عن أي بحث علمي أن الإحصاء جزء لا يتجزأ من عملية التحليل إذا أراد الباحث أن يعطي أكثر معنى ودلالة للنتائج التي توصل إليها، ولهذا اعتمدنا أولاً على الحاسوب كتكنولوجيا حديثة في تحويل المعطيات الميدانية من مادة كيفية إلى مادة كمية أي أرقام حتى يتم حسابها من خلال عملية التفريغ وإدخال درجات أفراد العينة. وترميزها بأرقام تسهل عملية الحساب. ثانياً قمنا باختبار فرضيات الدراسة والتحقق من صدقها أو خطأها عن طريق الأساليب الإحصائية المتنوعة:

– SPPS(2020)

- معامل بيرسون (Pearson)
- الانحراف المعياري:-
- اختبار مان ويتني
- اختبار كروسكال-اليس
- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة
- قانون النسبة المئوية

8.3. كيفية إجراء الدراسة الأساسية:

وعليه تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي ولكن حسب توجيهات مديريات التربية لكل الولايات التي أجريت فيها الدراسة الميدانية، مما جعل طريقة اختيارها تكون قصدية وهذا يعني أن في كل مرة كانت الباحثة تتوجه لمديرية التربية لأي ولاية لمنحها الرخصة بدخول المتوسطات وتوزيع الاستبيانات كانت هذه الأخيرة توجهها إلى متوسطات معينة أي مختارة من طرفها، مثلاً في ولايتي البويرة وبجاية لم يسمح لنا بإجراء الدراسة إلا في عدد قليل من المتوسطات فقط، لأننا كنا في فترة الأزمة الصحية (كورونا) لذلك كانت الإجراءات جد صارمة وكذلك العينة جاءت قصدية لأننا قصدنا الأساتذة الذين يدرسون فقط العلوم الاجتماعية وكما نعلم عددهم قليل في المتوسط مما جعلنا نقصد هذا العدد الهائل من المتوسطات وتنوع الولايات.

قامت الباحثة بتوزيع الاستبيانات على أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسون مادة العلوم الاجتماعية، وذلك بالتنقل إلى المتوسطات (مكان عينة الدراسة) في ولايتي بومرداس، الجزائر، وتيزي وزو، أما فيما يخص بعض متوسطات ولايتي البويرة وبجاية فكان التوزيع بمساعدة الزملاء والمستشارين، وقد كانت لديها صعوبات من بينها فترة كورونا حيث صعب عليها إجراء الدراسة، بالإضافة إلى طول مدة الرد للإجابة على الاستبيانات من طرف بعض الأساتذة في بعض الأحيان أسبوع، و في بعض الأحيان عدم الرد للإجابة على الاستبيان، مما تطلب من الباحثة توزيع أكبر عدد ممكن من الاستبيانات في العديد من المتوسطات على مجموعة من الأساتذة.

الفصل السابع

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

1. عرض نتائج الدراسة الأساسية

1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى

2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية

3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة

2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

1. عرض نتائج الدراسة الأساسية:

1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى:

الفرضية الأولى والتي مفادها « تنمي مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) حسب أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) أكثر قيم التسامح ثم قيم المواطنة وفي الأخير قيم روح المسؤولية ».

الجدول رقم 12: استجابات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) حول أكثر القيم التي تنميها مناهج العلوم الاجتماعية.

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الرتبة
الأول	قيم التسامح	3.6817	0.78385	1
الثاني	قيم المواطنة	3.6534	0.66921	3
الثالث	قيم روح المسؤولية	3.6763	0.68761	2

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن المبحوثين يرون أن أكثر القيم التي تنميها المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) عند تلاميذ المرحلة المتوسطة هي: قيمة التسامح بمتوسط حسابي قدر بـ 3.6817 وانحراف معياري 0.78385، ثم تأتي بعدها قيمة روح المسؤولية بمتوسط حسابي قدر بـ 3.6763 وانحراف معياري 0.68761، وفي الأخير قيمة المواطنة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.6534 وانحراف معياري 0.66921. بمعنى أن أفراد العينة يرون أن أكثر القيم التي تنميها مناهج العلوم الاجتماعية هي أولاً قيمة التسامح وتاليها قيمة روح المسؤولية ثم قيمة المواطنة. وعليه فالفرضية الأولى لم تتحقق.

2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي مفادها «اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية القيم الاجتماعية (التسامح والمواطنة وروح المسؤولية) إيجابية».

لاختبار الفرضية الثانية تم إتباع الخطوات التالية:

– حساب النسبة المئوية لكل سؤال: تم حساب النسبة المئوية لكل سؤال من خلال

تطبيق المعادلة التالية: المتوسط الحسابي لكل سؤال / أكبر قيمة لبدائل الاستبيان

المستخدم في الدراسة الحالية (مقياس ليكرت) ويقدر هنا بقيمة $5 * 100$

– تحديد اتجاه كل سؤال (إيجابي أو سلبي): تم تحديد اتجاه كل سؤال من خلال

المعادلة التالية: أكبر قيمة لبدائل الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية (مقياس

ليكرت) ويقدر هنا بقيمة 5- أصغر قيمة لبدائل الاستبيان المستخدم في الدراسة

الحالية (مقياس ليكرت) ويقدر هنا بقيمة 1/ أكبر قيمة لبدائل الاستبيان المستخدم في

الدراسة الحالية (مقياس ليكرت) ويقدرونها بقيمة 5.

ومنه: $5 - 5/1 = 0.8$ وهذه القيمة تضاف إلى قيمة كل بديل، ومن ثم يحدد اتجاه كل

سؤال كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 13: تحديد اتجاه كل سؤال من أسئلة الاستبيان.

البدائل	غير موافق تماما	غير موافق	موافق نوعا ما	موافق	موافق تماما
قيم البدائل	1	2	3	4	5
الفئات	$1.8 \leftrightarrow 1$	$2.6 \leftrightarrow 1.8$	$3.4 \leftrightarrow 2.6$	$4.2 \leftrightarrow 3.4$	$5 \leftrightarrow 4.2$
اتجاه كل سؤال	متوسط كل سؤال يقع في هذه الفئة هو سؤال سلبي	متوسط كل سؤال يقع في هذا الفئة هو سؤال سلبي	متوسط كل سؤال يقع في هذا الفئة هو سؤال محايد	متوسط كل سؤال يقع في هذه الفئة هو سؤال إيجابي	متوسط كل سؤال يقع في هذه الفئة هو سؤال إيجابي

كيفية ترتيب أسئلة الاستبيان: يتم ترتيب أسئلة الاستبيان حسب المتوسطات الحسابية لهذه الأسئلة، وعليه السؤال الأول هو الذي لديه أكبر متوسط حسابي وهكذا حتى أن السؤال الأخير هو الذي لديه أصغر متوسط حسابي.

ملاحظة: لترتيب سؤالين في حالة تساوي متوسطهما الحسابيين، نرجع للانحراف المعياري لكلا السؤالين، فالسؤال الذي قيمة انحرافه المعياري أصغر وهو الذي يرتب قبل الذي لديه انحراف معياري أكبر.

وسوف يتم عرض الفرضية الثانية من خلال عرض فرضياتها الجزئية التالية:

1.2.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

التي مفادها أن « اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح إيجابية ».

الجدول رقم 14: يوضح استجابات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيمة التسامح.

السؤال	البيانات الإحصائية	غير موافق تماماً	غير موافق	موافق نوعاً ما	موافق تماماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	نسبة السؤال	الترتيب	الاتجاه
السؤال الأول: تساهم المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية في تنمية قيمة التسامح لدى تلاميذ التعليم المتوسط.	3	17	74	82	54	3.73	0.948	موافق	74.6%	1	إيجابي
السؤال الثاني: ينمي محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية الإحساس بواجب التضامن لدى تلاميذ التعليم المتوسط.	3	16	91	71	49	3.64	0.937	موافق	72.8%	5	إيجابي
السؤال الثالث: ينمي محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية الإحساس بواجب التعاون لدى تلاميذ التعليم المتوسط.	2	14	83	83	48	3.70	0.897	موافق	74.0%	2	إيجابي
السؤال الرابع: ينمي محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية الإحساس بواجب التسامح لدى تلاميذ التعليم المتوسط.	2	19	80	78	51	3.68	0.939	موافق	73.6%	3	إيجابي
السؤال الخامس: تعمل المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية على تجسيد التسامح لدى تلاميذ التعليم المتوسط.	3	24	73	78	52	3.66	0.984	موافق	73.2%	4	إيجابي

– **بالنسبة للسؤال الأول:** تساهم المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية في تنمية قيمة التسامح لدى تلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ

3.73 وانحراف معياري قدر بـ **0.948**، وترى نسبة **74.6%** من أساتذة التعليم

المتوسط (أفراد العينة) أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) موافقون على أن المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تساهم في تنمية قيمة التسامح لدى تلاميذ التعليم المتوسط، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن لأفراد العينة اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال الثاني:** ينمي محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية الإحساس بواجب التضامن لدى تلاميذ التعليم المتوسط ، احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدر بـ **3.64** وانحراف معياري قدر بـ **0.937**، وترى نسبة **72.8%** من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تعمل على تجسيد روح التسامح لدى تلاميذ التعليم المتوسط، لأنهم اختاروا بديل موافق. وهذا يدل على أن لأفراد العينة اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال الثالث (ينمي محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية الإحساس بواجب التعاون لدى تلاميذ التعليم المتوسط):** احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر بـ **3.70** وانحراف معياري قدر بـ **0.897**، وترى نسبة **74%** من أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أفراد العينة (أساتذة التعليم المتوسط) موافقون على أن محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية ينمي الإحساس بواجب التعاون لدى تلاميذ التعليم المتوسط، لأنهم اختاروا بديل موافق. وهذا يدل على أن لأفراد العينة اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال الرابع:** ينمي محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية الإحساس بواجب التعاون لدى تلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي

قدر بـ 3.68 وانحراف معياري قدر بـ 0.939، وترى نسبة 73.6% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية ينمي الإحساس بواجب التعاون لدى تلاميذ التعليم المتوسط، لأنهم اختاروا بديل موافق. وهذا يدل على أن لأفراد العينة اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– بالنسبة للسؤال الخامس: تعمل المناهج الدراسية للعلوم على تجسيد قيم التسامح لدى تلاميذ التعليم المتوسط ، احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.66 وانحراف معياري قدر بـ 0.984، وترى نسبة 73.2% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تعمل على تجسيد روح التسامح لدى تلاميذ التعليم المتوسط، لأنهم اختاروا بديل موافق. وهذا يدل على أن لأفراد العينة اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

2.2.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي مفادها أن « اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم المواطنة إيجابية».

الجدول رقم 15: يوضح استجابات أفراد العينة نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيمة المواطنة.

السؤال		البيانات الإحصائية								
غير موافق تماما	غير موافق	موافق نوعا ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الأحرف المعيارى	النتيجة	نسبة السؤال	الترتيب	الاتجاه	
9	29	71	71	50	3.54	1.084	موافق	70.8%	16	إيجابي
4	10	91	79	46	3.67	0.904	موافق	73.4%	9	إيجابي
6	24	63	88	49	3.65	1.011	موافق	73%	12	إيجابي
6	27	76	84	37	3.52	0.983	موافق	70.4%	17	إيجابي

											الاجتماعية على اكتساب تلاميذ التعليم المتوسط قيم الهوية ذات المرجعية
إيجابي	4	%75.4	موافق	0.898	3.77	60	68	92	9	1	السؤال العاشر: تساعد مناهج العلوم الاجتماعية تلاميذ التعليم المتوسط على اكتساب معارف عن المواطنة.
إيجابي	5	%75.2	موافق	1.028	3.76	73	52	86	15	4	السؤال الحادي عشر: يدعم منهاج التاريخ الشعور بالانتماء للوطن لدى تلاميذ التعليم المتوسط.
إيجابي	15	%71.6	موافق	1.102	3.58	53	76	63	28	10	السؤال الثاني عشر: يدعم منهاج التاريخ الشعور بالانتماء للدين لدى التعليم المتوسط
إيجابي	14	%72	موافق	1.072	3.60	54	72	72	23	9	السؤال الثالث عشر: يدعم منهاج التاريخ الشعور بالانتماء للغة لدى التلاميذ
إيجابي	1	%77.6	موافق	1.002	3.88	83	54	79	11	3	السؤال الرابع عشر: يوعي منهاج التربية المدنية تلاميذ التعليم المتوسط بأهمية الهوية الوطنية.
إيجابي	2	%77	موافق	1.017	3.85	82	52	78	16	2	السؤال الخامس عشر: ترسخ منهاج التربية المدنية قيم الهوية المدنية والمواطنة لدى تلاميذ التعليم المتوسط.
إيجابي	8	%73.6	موافق	1.020	3.68	60	67	75	25	3	السؤال السادس عشر: تنمي المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية الإحساس بالواجب الوطني لدى تلاميذ التعليم المتوسط
إيجابي	6	%74.6	موافق	0.909	3.73	48	93	71	15	3	السؤال السابع عشر: تنمي المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية الشعور بالتضامن والتعاون لدى تلاميذ التعليم المتوسط.
إيجابي	10	%73.4	موافق	0.923	3.67	45	87	77	18	3	السؤال الثامن عشر: يهدف منهاج التربية المدنية إلى التمسك بالقيم الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم المتوسط
إيجابي	3	%76	موافق	0.981	3.80	71	60	86	9	4	السؤال التاسع عشر: يهدف منهاج التربية المدنية إلى التمسك بالقيم الوطنية المتعلقة بحب الوطن والدفاع عنه لدى تلاميذ التعليم المتوسط
محايد	18	%61.4	موافق نوعا ما	1.213	3.07	24	79	42	59	26	السؤال العشرون: قيم المواطنة ظاهرة في السلوك اليومي لتلميذ التعليم المتوسط.
إيجابي	11	%73	موافق	0.940	3.65	47	80	81	19	3	السؤال الواحد والعشرون: تعمل مناهج العلوم الاجتماعية على إكساب تلاميذ التعليم المتوسط مجموعة قيم الهوية
إيجابي	7	%74.4	موافق	1.054	3.72	70	54	82	19	5	السؤال الثاني والعشرون: لم يعد دور المدرسة يقتصر على نقل المعارف فقط بل تعليم الطفل كيف يصبح مواطنا
إيجابي	13	%72.4	موافق	1.011	3.62	55	64	84	23	4	السؤال الثالث والعشرون: يمارس التلميذ مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته في محيطه الاجتماعي

يتضح من الجدول رقم (13) ما يلي:

– **بالنسبة للسؤال الرابع عشر:** توعي المنهاج الدراسية لمادة التربية المدنية تلاميذ التعليم المتوسط بأهمية الهوية الوطنية، احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ **3.88** وانحراف معياري قدر بـ **1.002**، وترى نسبة **77.6%** من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المنهاج الدراسي لمادة التربية المدنية توعي التلاميذ بأهمية الهوية الوطنية، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال الخامس عشر:** ترسخ منهاج التربية المدنية قيم الهوية المدنية والمواطنة لدى تلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر بـ **3.85** وانحراف معياري قدر بـ **1.017**، وترى نسبة **77%** من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المنهاج الدراسي لمادة التربية المدنية يرسخ قيم الهوية المدنية والمواطنة لدى التلاميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال التاسع عشر (تهدف منهاج التربية المدنية إلى التمسك بالقيم الوطنية المتعلقة بحب الوطن والدفاع عنه لدى تلاميذ التعليم المتوسط):** احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدر بـ **3.80** وانحراف معياري قدر بـ **0.981**، وترى نسبة **76%** من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المنهاج الدراسي لمادة التربية المدنية تهدف إلى التمسك بالقيم الوطنية والمتعلقة بحب الوطن والدفاع عنه لدى التلاميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال العاشر:** تساعد مناهج العلوم الاجتماعية تلاميذ التعليم المتوسط على اكتساب معارف عن المواطنة، احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.77 وانحراف معياري قدر بـ 0.898، وترى نسبة 75.4% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تساعد التلاميذ على اكتساب معارف عن مفهوم المواطنة، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال الحادي عشر:** تدعم مناهج مادة التاريخ الشعور بالانتماء للوطن لدى تلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.76 وانحراف معياري قدر بـ 1.028، وترى نسبة 75.2% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقين على أن محتوى المنهاج الدراسي لمادة التاريخ يدعم الشعور بالانتماء للوطن لدى التلاميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال السابع عشر:** تنمي المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية الشعور بالتضامن والتعاون لدى تلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة السادسة بمتوسط

حسابي قدر بـ 3.73 وانحراف معياري قدر بـ 0.909، وترى نسبة 76.4% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تنمي الشعور بالتضامن والتعاون لدى التلاميذ بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– بالنسبة للسؤال الثاني والعشرون: لم يعد دور المدرسة يقتصر على نقل المعارف فقط بل تعليم المتعلم كيف يصبح مواطناً، احتل المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.72 وانحراف معياري قدر بـ 1.054، وترى نسبة 74.4% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن دور المدرسة لا يقتصر على نقل المعارف فقط بل تعليم المتعلم كيف يصبح مواطناً، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– بالنسبة للسؤال السادس عشر: تنمي المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية إحساس بالواجب الوطني لدى تلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.68 وانحراف معياري قدر بـ 1.020، وترى نسبة 73.6% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تنمي الإحساس بالواجب الوطني لدى التلاميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

بالنسبة للسؤال السابع: تساهم مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدر بـ **3.67** وانحراف معياري قدر بـ **0.904**، وترى نسبة **73.4%** من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى مناهج العلوم الاجتماعية تساهم في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال الثامن عشر:** يهدف منهاج التربية المدنية إلى التمسك بالقيم الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي قدر بـ **3.67** وانحراف معياري قدر بـ **0.923**، وترى نسبة **73.4%** من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المنهاج الدراسي لمادة التربية المدنية تهدف إلى ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلاميذ وتدفعهم للتمسك بها، لأنهم اختاروا بديل موافق

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال الواحد والعشرون:** تعمل مناهج العلوم الاجتماعية على إكساب تلاميذ التعليم المتوسط مجموعة قيم الهوية: احتل المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي قدر بـ **3.65** وانحراف معياري قدر بـ **0.940**، وترى نسبة **73%** من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تعمل على إكساب التلاميذ مجموعة من القيم الخاصة بالهوية الوطنية، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال الثامن:** ينمي محتوى المناهج الدراسية لمادة التاريخ قيم التعايش السلمي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي قدر بـ **3.65** وانحراف معياري قدر بـ **1.011**، وترى نسبة **73 %** من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المناهج الدراسية لمادة التاريخ ينمي قيم التعايش السلمي لدى التلاميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال الثالث والعشرون** (يمارس التلميذ مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته في محيطه الاجتماعي): احتل المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي قدر بـ **3.62** وانحراف معياري قدر بـ **1.011**، وترى نسبة **72.4 %** من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن التلميذ يمارس مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته في محيطه الاجتماعي، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال الثالث عشر:** يدعم محتوى منهاج مادة التاريخ الشعور بالانتماء للغة لدى تلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي قدر بـ **3.60** وانحراف معياري قدر بـ **1.072**، وترى نسبة **72 %** من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المنهاج الدراسي لمادة التاريخ ينمي الشعور بالانتماء للغة (لغة الأم) لدى التلاميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال الثاني عشر:** يدعم منهاج التاريخ الشعور بالانتماء للدين لدى التعليم المتوسط، احتل المرتبة الخامسة عشر بمتوسط حسابي قدر بـ 3.58 وانحراف معياري قدر بـ 1.102، وترى نسبة 71.6 % من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن المنهاج الدراسي لمادة التاريخ يدعم الشعور بالانتماء للدين لدى التلاميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال السادس:** تكمن قيم التسامح التي تحتويها مناهج (الجيل الثاني) لمادة التاريخ في تعبير تلاميذ التعليم المتوسط عن رأيهم بحرية، احتل المرتبة السادسة عشر بمتوسط حسابي قدر بـ 3.54 وانحراف معياري قدر بـ 1.082، وترى نسبة 70.8 % من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن قيم التسامح التي يحتويها المناهج الدراسي (الجيل الثاني) لمادة التاريخ تكمن في تعبير التلاميذ عن رأيهم بكل حرية، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– **بالنسبة للسؤال التاسع:** تعمل مناهج العلوم الاجتماعية على إكساب تلاميذ التعليم المتوسط قيم الهوية ذات المرجعية، احتل المرتبة السابعة عشر بمتوسط حسابي قدر بـ 3.52 وانحراف معياري قدر بـ 0.983، وترى نسبة 70.4 % من أفراد العينة موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المناهج الدراسي للعلوم الاجتماعية يعمل على إكساب التلاميذ قيم الهوية ذات المرجعية، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

– بالنسبة للسؤال العشرون: قيم المواطنة ظاهرة في السلوك اليومي لتلميذ التعليم

المتوسط، احتل المرتبة الثامنة عشر بمتوسط حسابي قدر بـ 3.07 وانحراف معياري

قدر بـ 1.213، وترى نسبة 61.4% من أفراد العينة موافقة نوعاً ما على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط محايدون فيما يخص أن قيم المواطنة ظاهرة في السلوك اليومي للتلميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق نوعاً ما.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

3.2.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي مفادها أن: "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية

الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم روح المسؤولية إيجابية".

الجدول رقم 16: يوضح استجابات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم

الاجتماعية في تنمية قيم روح المسؤولية.

السؤال		البيانات الإحصائية									
غير موافق تماماً	غير موافق	نوعاً ما	موافق	موافق تماماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	النسبة	الترتيب	الاتجاه	
6	24	72	82	46	3.60	1.005	موافق	72%	9	إيجابي	
<u>السؤال الرابع والعشرون:</u> تساهم المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية في تنمية قيمة روح المسؤولية لدى تلاميذ التعليم المتوسط											
2	20	91	75	42	3.59	0.915	موافق	71.8%	11	إيجابي	
<u>السؤال الخامس والعشرون:</u> تساعد المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تلاميذ التعليم المتوسط على إكتساب معارف عن المسؤولية											
5	22	77	88	38	3.57	0.949	موافق	71.4%	12	إيجابي	
<u>السؤال السادس والعشرون:</u> تعمل المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية على تنمية قيمة المسؤولية في شخصية تلميذ التعليم المتوسط											
2	14	84	76	54	3.72	0.921	موافق	74.4%	3	إيجابي	
<u>السؤال السابع والعشرون:</u> يوعي منهاج التربية المدنية تلاميذ التعليم المتوسط بأهمية روح المسؤولية											

السؤال الثامن والعشرون: يرسخ منهاج التربية المدنية قيمة روح المسؤولية في شخصية تلميذ التعليم المتوسط	4	22	73	90	41	3.62	0.945	موافق	72.4%	8	إيجابي
السؤال التاسع والعشرون: يهدف منهاج التربية المدنية إلى تنمية تحمل المسؤولية في كل المواقف الحياتية لتلاميذ التعليم المتوسط	6	17	59	110	38	3.68	0.925	موافق	73.6%	5	إيجابي
السؤال الثلاثون: تعمل مناهج كل من التربية المدنية والتربية الإسلامية على غرس روح المسؤولية عند تلاميذ التعليم المتوسط	3	10	76	86	55	3.78	0.904	موافق	75.6%	2	إيجابي
السؤال الواحد والثلاثون: تعمل مناهج العلوم الاجتماعية على إشراك تلاميذ التعليم المتوسط في الحياة المدرسية	4	21	74	76	55	3.68	0.993	موافق	73.6%	6	إيجابي
السؤال الثاني والثلاثون: يوعي منهاج العلوم الاجتماعية تلميذ التعليم المتوسط بحقوقه وواجباته داخل المؤسسة التعليمية	1	5	68	58	98	4.07	0.920	موافق	81.4%	1	إيجابي
السؤال الثالث والثلاثون: يساعد منهاج العلوم الاجتماعية تلميذ التعليم المتوسط على إيداء روح المسؤولية بسلوك سوي اتجاه قضايا المجتمع والوطن	1	22	83	88	36	3.59	0.881	موافق	71.8%	10	إيجابي
السؤال الرابع والثلاثون: يمارس تلميذ التعليم المتوسط مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته اتجاه ذاته	1	15	82	85	47	3.70	0.881	موافق	74%	4	إيجابي
السؤال الخامس والثلاثون: يمارس تلميذ التعليم المتوسط مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته اتجاه قضايا مجتمعه ووطنه	2	21	84	75	48	3.63	0.942	موافق	72.6%	7	إيجابي
السؤال السادس والثلاثون: يعمل منهاج العلوم الاجتماعية على تجسيد العدل والمساواة	9	20	80	80	41	3.54	1.009	موافق	70.8%	13	إيجابي

يتضح من الجدول التالي ما يلي:

– بالنسبة للسؤال الثاني والثلاثون: توعي منهاج العلوم الاجتماعية تلميذ التعليم

المتوسط بحقوقه وواجباته داخل المؤسسة التعليمية ، احتل المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي قدر بـ 4.07 وانحراف معياري قدر بـ 0.920، وترى نسبة

81.4% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المنهاج الدراسي للعلوم الاجتماعية

يوعي التلميذ بحقوقه وواجباته المدرسية، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال

– بالنسبة للسؤال الثلاثون: تعمل مناهج كل من التربية المدنية والتربية الإسلامية

على غرس روح المسؤولية عند تلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة الثانية بمتوسط

حسابي قدر بـ 3.78 وانحراف معياري قدر بـ 0.904، وترى نسبة 75.6% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المنهاج الدراسي لكل من مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية تعملا على غرس روح المسؤولية عند التلاميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال

– **بالنسبة للسؤال السابع والعشرون:** يوعي منهاج التربية المدنية تلاميذ التعليم المتوسط بأهمية روح المسؤولية، احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.72 وانحراف معياري قدر بـ 0.921، وترى نسبة 74.4% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المنهاج الدراسي لمادة التربية المدنية يوعي التلاميذ بأهمية روح المسؤولية، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال

– **بالنسبة للسؤال الرابع والثلاثون:** يمارس تلميذ التعليم المتوسط مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته تجاه ذاته، احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.70 وانحراف معياري قدر بـ 0.880، وترى نسبة 74% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) موافقون على أن تلميذ التعليم المتوسط يمارس مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته تجاه ذاته، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال

– **بالنسبة للسؤال التاسع والعشرون:** يهدف منهاج التربية المدنية إلى تنمية تحمل المسؤولية في كل المواقف الحياتية لتلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة الخامسة

بمتوسط حسابي قدر بـ 3.68 وانحراف معياري قدر بـ 0.925، وترى نسبة 73.6% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المنهاج الدراسي لمادة التربية المدنية يهدف إلى تنمية تحمل المسؤولية في كل المواقف الحياتية للتلاميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال

– **بالنسبة للسؤال الواحد والثلاثون:** تعمل مناهج العلوم الاجتماعية على إشراك تلاميذ التعليم المتوسط في الحياة المدرسية، احتل المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.68 وانحراف معياري قدر بـ 0.993، وترى نسبة 73.6% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المنهاج الدراسي للعلوم الاجتماعية يعمل على إشراك التلاميذ في الحياة المدرسية، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال

– **بالنسبة للسؤال الخامس والثلاثون:** يمارس تلميذ التعليم المتوسط مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته اتجاه قضايا مجتمعه ووطنه، احتل المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدر بـ 3.63 وانحراف معياري قدر بـ 0.942، وترى نسبة 72.6% من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن التلميذ يمارس مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته اتجاه قضايا وطنه، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال

– **بالنسبة للسؤال الثامن والعشرون:** يرسخ منهاج التربية المدنية قيمة روح المسؤولية في شخصية تلميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدر بـ

3.62 وانحراف معياري قدر بـ **0.945**، وترى نسبة **72.4%** من أساتذة التعليم المتوسط

(أفراد العينة) أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المنهاج الدراسي لمادة التربية المدنية يعمل على ترسخ قيمة روح المسؤولية في شخصية التلميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال

– **بالنسبة للسؤال الرابع والعشرون:** تساهم المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية في

تنمية قيمة روح المسؤولية لدى تلاميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة التاسعة بمتوسط

حسابي قدر بـ **3.60** وانحراف معياري قدر بـ **1.005**، وترى نسبة **72 %** من أفراد

العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تساهم في تنمية قيمة روح المسؤولية لدى التلاميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال

– **بالنسبة للسؤال الثالث والثلاثون:** يساعد منهاج العلوم الاجتماعية تلميذ التعليم

المتوسط على إبداء روح المسؤولية بسلوك سوي اتجاه قضايا المجتمع والوطن، احتل

المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي قدر بـ **3.59** وانحراف معياري قدر بـ **0.881**، وترى

نسبة **71.8 %** من أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن محتوى المنهاج الدراسي للعلوم الاجتماعية يساعد التلميذ على إبداء روح المسؤولية بسلوك سوي اتجاه قضايا المجتمع والوطن، لأنهم

اختاروا بديل موافق.

وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال

– **بالنسبة للسؤال الخامس والعشرون:** تساعد المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية

تلاميذ التعليم المتوسط على إكساب معارف عن المسؤولية، احتل المرتبة الحادية

عشر بمتوسط حسابي قدر بـ 3.59 وانحراف معياري قدر بـ 0.915، وترى نسبة 71.8 % من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تساعد تلاميذ التعليم المتوسط على إكساب معلومات عن المسؤولية، لأنهم اختاروا بديل موافق. وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال

– **بالنسبة للسؤال السادس والعشرون:** تعمل المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية في تنمية قيمة المسؤولية في شخصية تلميذ التعليم المتوسط، احتل المرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي قدر بـ 3.57 وانحراف معياري قدر بـ 0.949، وترى نسبة 71.4 % من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تعمل على تنمية قيمة المسؤولية في شخصية التلميذ، لأنهم اختاروا بديل موافق. وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال

– **بالنسبة للسؤال السادس والثلاثون:** تعمل مناهج العلوم الاجتماعية على تجسيد العدل والمساواة، احتل المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي قدر بـ 3.54 وانحراف معياري قدر بـ 0.940، وترى نسبة 70.8 % من أفراد العينة أنها موافقة على هذا السؤال.

أي أن أساتذة التعليم المتوسط موافقون على أن المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تعمل على تجسيد العدل والمساواة، لأنهم اختاروا بديل موافق. وهذا يدل على أن أفراد العينة لديهم اتجاه إيجابي نحو هذا السؤال.

3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي مفادها أن « توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب المتغيرات التالية: الجنس ونوع التكوين والأقدمية في التدريس.

قبل اختبار الفرضية الثالثة قامت الباحثة من التحقق في خصائص البيانات والمتمثلة بـ«خاصية التوزيع الطبيعي(Normal Distribution)» من خلال تطبيق اختبار "كولموكروف-سميرنوف" الموضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 17: الخاص بنتائج اختبار "كولموكروف-سميرنوف" للتحقق من خاصية التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة.

البيانات الإحصائية متغيرات	العينة	اختبار "كولموكروف - سميرنوف"	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية)	230	0.078	0.002

يتبين من النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن بيانات متغير الدراسة الحالية (اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) لا تخضع للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution) وما يدعم ذلك أن قيمة الدلالة الإحصائية (Sig) لاختبار كولموكروف-سميرنوف (Sig) تساوي (0.002=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$)؛ وهذا يعني أن بيانات متغير الدراسة الحالية لا تخضع للتوزيع الطبيعي، وعليه لا اختبار فرضيات الدراسة الحالية لا يمكن تطبيق اختبارات الدلالة الإحصائية مثل: اختبار "T" لدراسة الفروق، بل يمكن تطبيق الاختبارات لا بارامترية مثل: اختبار مان ويتني واختبار كروسكال واليس. وعليه سيتم تطبيق اختبار مان ويتني واختبار كروسكال واليس.

وسوف يتم عرض الفرضية الثالثة من خلال عرض فرضياتها الجزئية التالية:

1.3.1. الفرضية الجزئية الأولى: والتي مفادها أنه توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الجنس".

– **الفرضية الصفرية (H_0):** "لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الجنس عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$)".

– **فرضية البحث:** "توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الجنس عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$)".

الجدول رقم 18: نتائج اختبار مان ويتني (U) تبعا لاختلاف فئتي الجنس.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية		عينة الدراسة	متوسط الرتب	قيمة الاختبار (U)	القيمة الاحتمالية (p)	مستوى الدلالة	الدالة
	الجنس	ذكر						
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية)	الجنس	ذكر	48	117.42	4276	0.822	0.05	غير دالة
		أنثى	182	114.99				

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة المتوسط الحسابي لرتب الذكور (117.42) وأن قيمة المتوسط الحسابي لرتب الإناث (114.99) هي قيم متقاربة تشير مبدئياً إلى عدم وجود فروق بين متوسطات المجموعتين، وبمراجعة الفروق بين متوسطات الرتب للجنسين نجدها غير دالة لأن قيمة اختبار مان ويتني (U) تساوي (4276) غير دالة إحصائية لأن القيمة الاحتمالية (p) لاختبار مان ويتني (U) تساوي (0.822) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($\alpha=0.05$). وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الجنس، أي أنه لا تختلف اتجاهات أساتذة وأستاذات التعليم

المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية).

من ثمّ نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها: لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الجنس.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

2.3.1. الفرضية الجزئية الثانية: والتي مفادها أنه توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير نوع التكوين.

– **الفرضية الصفرية (H_0):** "لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير نوع التكوين عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$)".

– **فرضية البحث:** "توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير نوع التكوين عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$)".

الجدول رقم 19: نتائج اختبار كروسكال-والس تبعا لاختلاف نوع التكوين

المتغيرات	المعطيات الإحصائية					القيمة الاختبار (H)	القيمة الاحتمالية (p)	مستوى الدلالة	الدلالة
	نوع التكوين	المعهد التكنولوجي	مدرسة عليا	مستوى جامعي	عينة الدراسة				
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية)	نوع التكوين	المعهد التكنولوجي	131.70	38	4.024	0.134	0.05	غير دالة	
		مدرسة عليا	125.40	29					
		مستوى جامعي	109.96	163					

يتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة المتوسط الحسابي لرتب أساتذة التعليم المتوسط المتخرجون من المعاهد التكنولوجية (131.70) وأن قيمة المتوسط الحسابي لرتب أساتذة التعليم المتوسط المتخرجون من المدارس العليا (125.40) وأن قيمة المتوسط الحسابي لرتب أساتذة التعليم المتوسط المتخرجون من الجامعات (109.96)، وبمراجعة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات الثلاث فنجد أنها غير دالة لأن قيمة اختبار كروسكال-والس (H) تساوي $(4.024 = p)$ لاختبار كروسكال-والس (H) تساوي (0.134) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا $(\alpha=0.05)$.

وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين المجموعات الثلاث (أساتذة التعليم المتوسط المتخرجون من المعاهد التكنولوجية، والمتخرجون من المدارس العليا، والمتخرجون من الجامعات) في اتجاهاتهم نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير نوع التكوين، أي أنه لا تختلف اتجاهات أفراد العينة نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) مهما كان تكوينهم ومهما كان نوع المؤسسة التي تخرجوا منها.

من ثم تقبل الفرضية الصفرية التي مفادها: لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير نوع التكوين.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق.

3.3.1. الفرضية الجزئية الثالثة:

الفرضية الجزئية الثالثة والتي مفادها أنه: توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الأقدمية في التدريس.

- **الفرضية الصفرية (H_0):** "لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الأقدمية في التدريس عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$)".

- **فرضية البحث:** "توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الأقدمية في التدريس عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$)".

الجدول رقم 20: نتائج اختبار كروسكال-والس تبعا لاختلاف الأقدمية في التدريس

المعطيات الإحصائية		القيمة الاحتمالية (p)	مستوى الدلالة	الدالة	قيمة الاختبار (H)	متوسط الرتب	عينة الدراسة	المتغيرات
اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية)	الأقدمية في التدريس	أقل من 5 سنوات	73	118.98	0.726	0.867	0.05	غير دالة
		من 5 سنوات إلى 15 سنة	123	114.39				
		من 16 سنة إلى 25 سنة	24	107.38				
		من 26 سنة فأكثر	10	123.20				

يتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة المتوسط الحسابي لرتب أساتذة التعليم المتوسط الذين لديهم أقدمية في التدريس أقل من 5 سنوات (118.98) وأن قيمة المتوسط الحسابي لرتب أساتذة التعليم المتوسط الذين لديهم أقدمية في التدريس تتراوح من 5 سنوات إلى 15 سنة (114.39) وأن قيمة المتوسط الحسابي لرتب أساتذة التعليم المتوسط الذين لديهم أقدمية في التدريس تتراوح من 16 سنوات إلى 25 سنة (107.38) وأن قيمة المتوسط الحسابي لرتب أساتذة التعليم المتوسط الذين لديهم أقدمية في التدريس من 26 سنة فأكثر (123.20)، وبمراجعة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات الأربع نجدها غير دالة لأن قيمة اختبار كروسكال-والس ($H = 0.726$) غير دالة إحصائية لأن القيمة الاحتمالية (p) لاختبار كروسكال-والس (H) تساوي (0.867) أكبر من مستوى الدلالة لدينا ($\alpha=0.05$).

وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين المجموعات الأربع (أساتذة التعليم المتوسط الذين لديهم أقدمية في التدريس أقل من 5 سنوات، أساتذة التعليم المتوسط الذين لديهم أقدمية في التدريس تتراوح من 5 سنوات إلى 15 سنة، أساتذة التعليم المتوسط الذين لديهم أقدمية في التدريس تتراوح من 16 سنوات إلى 25 سنة، أساتذة التعليم المتوسط الذين لديهم أقدمية في التدريس من 26 سنة فأكثر) في اتجاهاتهم نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الأقدمية في التدريس، أي أنه لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) مهما كانت أقدميتهم في التدريس.

من ثمّ تقبل الفرضية الصفرية التي مفادها : لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الأقدمية في التدريس. وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق.

2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: والتي مفادها: تنمي مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) حسب أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) أكثر قيم التسامح وقيم المواطنة وقيم روح المسؤولية. تم تفسير ومناقشة نتائج الفرضية من خلال إجابات أفراد العينة حول أكثر القيم الاجتماعية التي تنميها المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية (الجيل الثاني) وهي قيمة التسامح والتي جاءت في المرتبة الأولى كونها عنصر أساسي وقيمة اجتماعية مهمة في حياة الفرد، فهي قيمة دينية وأخلاقية واجتماعية في نفس الوقت، والأكثر أنها قيمة إنسانية يجب أن يعمل بها جميع بني البشر ليسود السلام في العالم، لذلك نجد معظم مؤسسات التنشئة الاجتماعية بالخصوص الأسرة والمدرسة تعملان على تعليمها وإكسابها للتعلم حتى يمارسها ويطبقها في حياته اليومية وفي علاقاته مع ذاته أولاً أي يكون متسامحاً مع ذاته ثم مع الآخرين لهذا لاحظنا أن المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط تؤكد على تدريسها وتعليمها للتعلم والعمل على نشر ثقافة السلام في أوساط التلاميذ لأن حسب الباحثة أمل حسونة أن لهذه الثقافة مفاهيم إيجابية ترتبط بها وتشترك عنها كمفاهيم (التسامح والتعاطف والصداقة والتواصل والتعاون والاحترام)، وجميعها مفاهيم لها طابع اجتماعي خلقي يرتبط بالعلاقة التفاعلية مع الآخرين وطرق وفنيات التعايش معهم (أمل محمد حسونة، 2012: 104).

وبعدها تأتي قيمة روح المسؤولية فهي الأخر قيمة اجتماعية عظيمة لذلك، نجد المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تهدف من وراء تدريسها تحقيق مجموعة من الأهداف كإكساب المتعلم نوع من السلوكات الحضارية وغرس فيه روح المسؤولية اتجاه ذاته وأقربائه ثم مجتمعه بكل مؤسساته بالإضافة إلى احترام قواعد الحياة الجماعية في إطار الفضاء المدرسي، كالنظافة والنظام والأمن والالتزام بالهدام المناسب النظيف، كذلك المساهمة في

أعمال الهيئات الجمعوية ذات الطابع الثقافي أو الرياضي أو الاجتماعي... وإشراكه في إعداد النظام الداخلي للقسم، أو للمرحلة التعليمية أو المدرسة واحترامه وتطبيقه.

لهذا أولت وزارة التربية أهمية كبيرة لمادة التربية المدنية، لأنها تهتم من خلال المواضيع التي تطرحها على التلميذ "بالوسط الاجتماعي بكل أبعاده، المدني، الوطني، الاقتصادي، والثقافي. وما ينتظر من هذا النشاط الهام هو ترسيخ التوجهات الموافقة للقيم الإنسانية، وذلك من خلال مختلف المواضيع المقترحة، والوضعيات التي أن تساهم في تنمية عدد من السلوكات، لهذا فإن الهدف الرئيسي للتربية المدنية هو تفكير حر من كل قيد، مستقل. كما تهدف إلى تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات والسلوكات التي تمكنه من البناء السليم لحياته أن على المستوى المحلي والوطني أو العالمي" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009:72). ومنه يتضح اهتمام الوثيقة الرسمية للمناهج الدراسي لمادة التربية المدنية بالقيم الاجتماعية من روح مسئولية وقيم المواطنة وترسيخها في عقول التلاميذ المراهقين من خلال الوضعيات التعليمية المختلفة داخل الفضاء المدرسي وخارجه مما ينمي لديهم مجموعة من السلوكات الإيجابية وتحضيرهم لمستقبل أفضل.

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

التي مفادها: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية إيجابية إن محور التفاعل بين أفراد الأسرة الواحدة غالبا هو القيم، حيث تكون مصدرا هاما من مصادر الثبات والتنظيم الأسري، وعلى أساسها يتم الحكم على سلوك أفرادها وتوجيههم، كما أن "القيم مفهوم أوسع من الاتجاهات وتتضمن أهداف مجردة لا خلاف عليها كالشجاعة والحرية والجمال، كلها خاصة بمعايير يمكن للفرد أن يطور اتجاهات معينة من خلالها" (فاطمة الكتاني، 1997: 24).

يمكن تفسير هذه النتائج على ضوء أن المناهج الدراسية الجيل الثاني المعتمدة بالمدرسة الجزائرية (المتوسطة)، والقائمة على مقارنة المقاربة بالكفاءات تكتسي أهميتها من النصوص التنظيمية الخاصة بالإصلاح التربوي، وهي كاتجاه تربوي حديث يؤمن بقدرات ومهارات المتعلم داخل المدرسة، كعضو فعال مبدع ومنتج من خلال الأنشطة التربوية التي تمارس داخل وخارج الفضاء المدرسي والموجهة من طرف المعلم الذي أصبح يؤدي دور المساعد والموجه للنشاط التعليمي الذاتي للتلميذ.

كما ركز محتوى المناهج الدراسية (الجيل الثاني) على موضوع القيم الجزائرية (اجتماعية، دينية، وطنية...) والسعي لغرسها في نفوس وعقول التلاميذ، فالمناهج الدراسية الخاصة بالعلوم الاجتماعية في المرحلة المتوسطة من التعليم الرسمي أولت أهمية كبيرة لهذا الموضوع، حيث نجد محتواها ركز على بعض القيم الأساسية للهوية الوطنية والدينية والأخلاقية كقيم المواطنة والتسامح وروح المسؤولية من بين مجموعة من القيم التي تتص عليها الوثيقة الرسمية للمنهاج الدراسي، لأن هدفها الأساسي هو تعليم التلميذ كيفية التعامل مع المواقف التعليمية التعليمية وإدماجه في بيئته الاجتماعية، وإكسابه مختلف عناصر ثقافة مجتمعه من قيم ومعايير ولغة ودين... فهذه المناهج اهتمت بالقيم بشكل كبير وبمنظور واسع كعنصر أساسي لتكوين شخصية التلميذ حتى يصبح مواطن صالح ومنتج في مجتمعه، عكس مناهج الجيل الأول التي لم تولي للموضوع أهمية بالغة وركزت فقط على طريقة الحفظ والاسترجاع أي التلقين وحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات والمعارف واسترجاعها في الامتحانات الفصلية والسنوية، بينما مناهج الجيل الثاني جاءت لسد هذه الثغرات وتعديل ما يجب تعديله وركزت على تعزيز وتنمية اكتساب القيم واعتمادها على المقاربة بالكفاءات القائمة على العمل التطبيقي في التدريس ومدى أهميته في عقله الفعّل التربوي لدى المتعلم.

ومنه يمكن القول أن محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية والتي تدرس لتلاميذ المرحلة المتوسطة جعل الأساتذة المدرسين لها يكونون اتجاهات إيجابية نحوها. بالإضافة إلى أهمية هذه المناهج في مراعاتها لفلسفة المجتمع وقيمه وعاداته وأخلاقياته من خلال اختيارها الأهداف المتماشية مع المجتمع الجزائري، والتي يؤدي تحقيقها إلى خلق حالة من التوازن في شخصية أفراد من خلال تنمية الاتجاهات السليمة والإيجابية، وتعريفهم بعادات وتقاليد مجتمعهم الذي يعيشون فيه ويتعاملون مع معطياته، كما تراعي كذلك هذه المناهج العلاقة الوطيدة بين المدرسة والأسرة، وما لهذه العلاقة من أهمية بالغة في نشأة التلاميذ وتربيتهم والتعرف على الواقع الذي يعيشون فيه في بيوتهم حتى يتسنى للمدرسة تعديل هذا الواقع إذا كان فيه شوائب، أو تقويته إذا كان جيداً، وكذلك من خلال هذا الاتصال تتمكن المدرسة من التعرف على أهمية المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يعاني منها بعض التلاميذ والعمل على حلها أو التقليل من حدتها.

وجاءت نتائج دراستنا هذه تتوافق مع دراسة زينة عبد الأمير عبد الحسن (2017) التي توصلت إلى أن هناك ارتباط بين المواطنة والمسؤولية الاجتماعية والذي يمكن تفسيره بالانتماء والذي يعد بمثابة رئيسية عن المواطنة وكذلك الإحساس بالواجب اتجاه المجتمع. بالإضافة إلى دراسة (بومعروف د.ت) حول انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط أن هناك نتائج إيجابية نحو ذلك. وبالتالي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية إيجابية وذلك لاقتناعهم بمحتوى البرامج التي تناولت موضوع القيم الاجتماعية وما يمكن أن تقدمه من فوائد في تحسين المستوى الأخلاقي والشخصي عند التلميذ كما يمكن أن تنمي لديه روح المسؤولية وتكسبه شخصية سوية وصالحة منتجة ومبدعة في نفس الوقت، وهذا ما جعل الأساتذة يكونون اتجاهات إيجابية نحو هذه المناهج الدراسية (الجيل الثاني).

وفي المقابل نجد أن نتائج دراستنا هذه تتعارض مع بعض الدراسات السابقة والتي تتمثل في دراسة مبارك فتحي يوسف (2001) والتي توصلت إلى أن هناك عدد قليل من الجمل المخصصة للقيم الاجتماعية في أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية بالنسبة لباقي أهداف هذه المناهج، بالإضافة إلى عدم وجود توازن في توزيع أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية بين القيم الاجتماعية وباقي أهداف هذه المناهج، في حين توصلت الدراسة إلى أن أقل مناهج الدراسات الاجتماعية الثلاث تضمنا للمحتوى المناسب للقيم هما منهجي الصف السابع والثامن وأن أكثر هذه المناهج تضمنا للمحتوى المناسب للقيم الاجتماعية هو منهج الصف التاسع، بالإضافة إلى تذبذب نسب المحتوى المناسب لكل قيمة من القيم الاجتماعية في مناهج القيم الدراسات. ولكن هذه الدراسة خاصة بمناهج الجيل الأول لأنها أنجزت في عام 2001 مع بداية الإصلاح التربوي لم تكن مناهج الجيل الثاني صدرت لذلك أظهرت الدراسة عدة نقاط ضعف بهذه المناهج الخاصة بتدريس العلوم الاجتماعية لموضوع القيم.

في حين نجد دراسة (بحري عبلة 2017) والتي قد تبين من خلال نتائجها أن اتجاهات أغلبية الأساتذة كانت سلبية نحو محتوى المناهج الدراسية الجديدة (الجيل الثاني).

بالإضافة إلى دراسة إبراهيم هياق (2011): حول اتجاهات أستاذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر والتي توصلت إلى أن هناك اتجاهات سلبية حول المناهج الدراسية والتي تتعارض مع نتائج دراستنا الأساسية عكس ما توصلت إليه دراستنا الاستطلاعية والتعرف على آراء الأساتذة (الجنس) حول مناهج الجيل الثاني التي تعتمد على المقاربة بالكفاءات في التدريس، كانت اتجاهاتهم سلبية وهذا يعود لكثافة البرامج الدراسية وقلة الوقت وصعوبة تطبيقها في المدرسة الجزائرية، وهذا ما أكدته دراسة غشاشو عبد القادر (2014) والتي توصلت الدراسة إلى أن المناهج الدراسي المكثف يؤثر سلبا على اكتساب التلميذ وتؤثر على نمو القدرات المعرفية لديه.

فتعود اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية إيجابية، إلى اكتساب الأساتذة كم هائل من المعلومات والمعارف حول المناهج الدراسية الجديدة (الجيل الثاني) وخاصة مع تبني المنظومة التربوية مقارنة جديدة الا وهي المقاربة بالكفاءات التي جعلت المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية والأستاذ موجه، بالإضافة إلى تكوين الأساتذة أثناء الخدمة ما ساعد في تكوين اتجاهات إيجابية حول هذه المناهج الدراسية.

سيتم تفسير ومناقشة نتائج هذه الفرضية من خلال تفسير ومناقشة فرضياتها الجزئية التالية:

1.2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

التذكير بالفرضية الأولى والتي تنص على: "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح إيجابية" من خلال تحليل المعطيات الميدانية ومعالجتها إحصائياً توصلنا إلى النتائج التالية:

أن لدى أساتذة التعليم المتوسط اتجاه إيجابي نحو كل الأسئلة التي وجهت إليهم في الاستبيان الخاص بالموضوع وحسب تصريحات أفراد العينة تعود إيجابية اتجاهاتهم نحو قيم التسامح إلى عدة عوامل أهمها:

– تساهم المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

– قيم التسامح بكل المفاهيم الإيجابية التي تحتويها تنمي الإحساس بواجب التعاون والتضامن لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

كما أن للتربية دوراً مهماً في ترسيخ ثقافة الحوار داخل المجتمع الواحد وما بين المجتمعات، وهذا ما يؤكد إعلان المبادئ 1955، والذي نصت المادة الرابعة فيه على أن: " التربية هي الأداة الأكثر فعالية للوقاية من التعصب وأول خطوة في هذا الإطار تكمن في تعليم الأفراد

معرفة حقوقهم وحررياتهم لضمان احترامها، ولحماية حقوق وحرريات الآخرين، فالتربية على التسامح ينبغي اعتبارها واجبا أوليا، لذلك من الضروري تطوير مناهج نظامية لتعليم التسامح على أساس التركيز على المصادر الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والدينية للتعصب، والتي تشكل الأسباب العميقة للعنف والإقصاء، وسياسات وبرامج التربية يجب أن تسهم في تنمية التفاهم والتضامن والتسامح بين الأفراد، والهدف تكوين مواطنين متضامنين ومسؤولين ومتفتحين على الثقافات الأخرى، وقادرين على انتقاء النزاعات أو حلها بوسائل علمية" (أمل محمد حسونة، 2012: 106).

بالإضافة إلى دراسة عبيدات (1998): والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمون يسهمون في ترسيخ القيم الاجتماعية التي تتعلق بالأسرة في المرتبة الأولى وجاءت في المرتبة الثانية القيم الاجتماعية التي تتعلق بالمجتمع، في حين احتلت القيم الاجتماعية التي تتعلق بالمدرسة المرتبة الثالثة، وأن تقديرات الطلبة لمدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في ترسيخ القيم الاجتماعية تختلف باختلاف مستواهم التعليمي (ثامن، تاسع، عاشر)، وإن تقديرات المتعلمين لدى مساهمتهم في ترسيخ القيم الاجتماعية أعلى من تقديرات الطلبة.

وحسب اللجنة الوطنية للمناهج الدراسية: لا ينبغي أن تقتصر التربية المدنية في المدرسة على تلقين مبادئ أو معلومات ومعارف مجردة في ذهن التلميذ، بل يجب أن تشمل مجالا أوسع، ألا وهي تربية شاملة هدفها إكساب التلميذ سلوكيات ومواقف أي "حسن التصرف" و"حسن التعايش" (اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، 2016: 71).

فينبغي أن يدرج تعليم التربية المدنية من السنة الأولى ابتدائي استمرارا للتعليمات الأولى في الأسرة، وبالفعل الطفل يتعلم الحياة ضمن الجماعة في الأسرة بصورة واقعية (توزيع الأدوار، التضامن، تقبل الآخر...)، فالتسامح يلعب دورا مهما في تأصيل العلاقات الإنسانية وتشكيل رؤيته للمستقبل ومواجهة الحياة بوعي المتقبل وصبر المقتنع.

فجاءت اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح إيجابية لكون إيجابية أهداف المنهاج الدراسي الذي يعتبر من أهم المصطلحات التي تستخدم في مختلف السياقات (الاجتماعية، الثقافية، الدينية) لوصف مواقف واتجاهات تنسم بالتسامح كما انه وسيلة رسمية لتربية الأفراد وتعليمهم معنى التسامح وتجسيد صور هذا الأخير في سلوكات التلاميذ وتصرفاتهم سواء كان في المدرسة أو خارجها بهدف حل النزاعات الإنسانية وترسيخ التعايش السلمي، كذلك تعود إيجابية اتجاهات الأساتذة إلى التوافق بين أسئلة الاستبيان وأهداف المنهاج الدراسي.

2.2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

التذكير بالفرضية الثانية التي مفادها أن: "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم المواطنة إيجابية".

من خلال تحليل النتائج نلاحظ أن لدى أساتذة التعليم المتوسط اتجاه إيجابي نحو منهاج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة وهذا ما يتوافق مع دراسة عبد الله لبوز (2012) والتي أظهرت أن المدرسون يحملون مستوى متوسطا من قيم المواطنة، كما يتميزون باتجاهاتهم الإيجابية للمنهاج الدراسي للمواد الاجتماعية ومستوى متوسط من الدافعية للتدريس، كما بلغت النتائج انه كلما كان مستوى المعبر عنه مرتفعا عند المدرس الجزائري للمواد الاجتماعية مرحلة التعليم المتوسط كان لديه اتجاهها بها والمنهاج الدراسي ومستوى أعلى من الدافعية للتدريس، وتعميم نتائج الدراسة على مستوى المجتمع الذي طبقت فيه.

بالإضافة إلى دراسة بني صعب (2005): والتي توصلت نتائجها إلى أن قيم المواطنة (التربية الوطنية) التي يقدمها منهج التربية المدنية في التعليم العام تتوافق مع قيم تنمية المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية (أمل التميمي، 2018: 249).

فاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة إيجابية وذلك يعود إلى أن هذه الأخيرة تحث على ترسيخ الهوية الوطنية والدينية من خلال

إبداء التلميذ اعتزازه بمقومات وطنه من لغة ودين والعلم والنشيد هذا من جانب والعمل بتعاليم دينه التي تنمي لديه روح التضامن والتسامح والمسؤولية واحترام الآخرين، مما يجعل التلميذ يتصرف كمواطن واع اتجاه كل قضايا مجتمعه بالإضافة إلى التفتح على العالم. وذلك كون المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تركز على المعلم أو المدرس بأداء دوره المتمثل في العمل بكل ما بوسعه على تحقيق أهداف المنظومة التربوية المقررة في المناهج الدراسي بترسيخ قيم المواطنة ومفهوم الهوية الوطنية خاصة عند فئة المراهقين الذين يعيشون في فترة أزمات (الهوية، الدين، الجنس) وجعلهم مواطنين صالحين منتجين في المجتمع ومتفتحين على الثقافات الأخرى في العالم خاصة في مادة التربية المدنية التي تعتبر "عملية تثقيفية توعوية تهدف إلى إكساب التلاميذ ثقافة حديثة تتمركز حول طبيعة المواطنة المرتكزة على منظومة الحقوق المدنية والسياسية ضمن مؤسسات رسمية أو أهلية والتربية المدنية هي العملية التي تشكل البعد الرئيسي في ترسيخ المواطنة وحقوق الإنسان وبناء المجتمع المدني" (محمد عبد العلي وسعد عبود، 2012).

ومن بين الدراسات التي توافقت مع دراستنا نجد دراسة بركات وأبو علي (2011): التي هدفت إلى التعرف على مظاهر المواطنة المجتمعية في المقررات الدراسية في المجال الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين، حيث أظهرت النتائج أن مظاهر المواطنة المجتمعية الأكثر شيوعاً في المقررات الدراسية في المجال الاجتماعي هي حل المشكلات بالحوار والمناقشة وليس بالعنف وبناء علاقة طيبة مع الجيران والأقارب وتقبل النقد الإيجابي، تجنب اللجوء لغيبة الآخرين في المجالس واحترام كبار السن والمرأة (أحمد زقاوة، 2015: 53).

بالإضافة إلى دراسة إيمان عبد اللطيف (2014): بعنوان القيم المرتبطة بمفهوم المواطنة في منهاج المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، والتي تهدف إلى تحديد قيم المواطنة الواجب تضمينها في محتوى منهاج المواد الاجتماعية الفلسطيني للصف التاسع، وتوصلت الدراسة إلى أن قائمة المواطنة التي يجب توافرها (50)

قيمة تضم ثلاثة أبعاد (البعد الاجتماعي، البعد السياسي، البعد الاقتصادي). وأوصت الدراسة أن تتضمن المناهج موضوعات مرتبطة بقيم المواطنة لتدريسها (صفاء بلقاسم، 2016: 205).

فالمواطنة تعني شعور الفرد بالانتماء والولاء للوطن، وللقيادة الحاكمة التي هي مصدر لإشباع الحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصيرية (سواء العرجان، 2019: 83).

في حين نجد دراسة سعد (2006) تتوافق مع نتائج دراستنا حيث أكدت على أن المعلم يلعب أدوارا تربوية في تنمية قيم المواطنة من خلال عمله وسلوكياته، كما أن مدير المدرسة له دور بارز في بث روح المواطنة في نفوس التلاميذ. كما كشفت الدراسة أن المناهج الحالية منفصلة عن علوم المستقبل واتخاذ القرارات، وهي بعيدة عن ارتباطها بسوق العمل وبما يضمن المواطنة الصالحة، أما الأنشطة المدرسية فهي تمارس بصورة شكلية وبعيدة عن اكتشاف ورعاية المواهب والقدرات (أحمد زقاوة، 2015: 54).

بالإضافة إلى محتوى مادة التاريخ التي تلعب دورا فعالا في ترسيخ التاريخ الوطني الجزائري في شخصية وذاكرة التلميذ لكونه "القلب الذي صنعت منه الهوية الجزائرية، والإطار الذي ما فتئت الأمة الجزائرية تتطور فيه، وعلى المتعلم أن يستلهم من ماضيه الوطني بشتى مظاهره، دون أن يفصل فترة تاريخية معينة عن أخرى، كذلك يجب أن يكون درس التاريخ خاصة في التعليم المتوسط والثانوي معتمدا على مصطلحات ثرية ودقيقة مكتسبة، كما يجب أن نلقن التلاميذ المفاهيم التاريخية الحديثة مثل: الأمة والوطن والتنمية الاقتصادية، الميزان التجاري، النظام البرلماني والنظام الجمهوري لأنها مفاهيم تساهم في تعزيز الثقافة التاريخية للتلميذ" (اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، 2009: 60-61).

3.2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي مفادها أن: " اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم روح المسؤولية إيجابية".

توصلت دراستنا إلى اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم روح المسؤولية إيجابية وهذا ما يتوافق مع دراسة زينة عبد الأمير عبد الحسن (2017): والتي أظهرت النتائج أن هناك ارتباط بين المواطنة والمسؤولية الاجتماعية إذ يمكن تفسير ذلك من خلال الشعور بالانتماء والذي يعد بمثابة دلالة رئيسية عن المواطنة وكذلك الإحساس بالواجب تجاه المجتمع (زينة عبد المحسن، 2018: 619).

حسب اللجنة الوطنية للمناهج الدراسية أن التربية المدنية تنمي منذ الطور الأول من التعليم الكفاءات التالية: تحمل المسؤولية في القسم والمدرسة واحترام قواعد الحياة الجماعية في إطار المدرسة، بالإضافة إلى المساهمة في أعمال الهيئات الجمعوية ذات الطابع الثقافي أو الرياضي أو الاجتماعي، المساهمة في إعداد النظام الداخلي للقسم، أو للمرحلة التعليمية أو المدرسة واحترامه، كذلك شرح كيفية سير إدارة البلدية وعلاقتها بالمدرسة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016: 72).

فوثيقة المناهج الدراسي الجيل الثاني تحت وتنص على مبادئ وأفكار إيجابية على التلميذ أن يتعلمها ويتقنها ويطبقها في حياته اليومية من خلال الحصص التدريسية في القسم والأنشطة التربوية داخل وخارج المدرسة، الغاية منها خلق تلميذ مسؤولاً عن ذاته وعن مجتمعه، ويدافع عن وطنه، وملماً بواجباته وحقوقه.

وتظهر روح المسؤولية في البرنامج التعليمي الذي يحتوي على قائمة من الأنشطة التعليمية الحديثة التي يقدمها المعلم للمتعلم لتحقيق غايات التربية المختلفة، والتي تتمثل في تطوير السلوك والشخصية وجعل التلميذ مسؤولاً عن نفسه وعنصرها فعالاً في مجتمعه.

لأن قيمة المسؤولية تعتبر قيمة دينية واجتماعية وأخلاقية فعلى التلميذ المراهق أن يتحلى بالعناصر الثلاث، فالأولى دينية تتمثل في مسؤوليته اتجاه ربه وتعاليم دينه أما الاجتماعية فهي مسؤوليته اتجاه الآخرين ومجتمعه أما الأخلاقية فهي مسؤوليته اتجاه ذاته وشخصه. لهذا أولت وزارة التربية اهتمام بالغ الأهمية لهذه القيمة الاجتماعية في المناهج الدراسية بالخصوص لهذه الفئة العمرية (المراهقين) لتساعدهم على تخطي مشاكل وأزمات مرحلة المراهقة. وبالتالي فإنه يساعد المتعلمين على استعمال عقولهم في إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم في حياتهم المدرسية واليومية والتعايش في بيئتهم الاجتماعية بسلام واحترام مقوماتها ومبادئها، وهكذا خلق جيل جديد قادر على الاعتماد على نفسه في مواجهة تحديات المستقبل بكل شجاعة وذلك بإشراك التلميذ في العملية التعليمية التعلمية من خلال مشاركته في عملية التعليم جنبا إلى جنب مع المعلم معتمدا على التعلم الذاتي.

3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تفسير ومناقشة نتائج هذه الفرضية من خلال تفسير ومناقشة فرضياتها الجزئية

التالية:

1.3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

والتي مفادها أنه : « لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية حسب متغير الجنس»

وهذه النتيجة تتوافق مع بعض الدراسات السابقة منها دراسة الهندي وسهيل أحمد (2001) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في تنمية بعض القيم الاجتماعية. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لمكان سكن الطلبة (علمي-أدبي).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجة طلبية الصف الثاني عشر نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لعامل التخصص لدى المعلمين وذلك لصالح معلم التربية الإسلامية (عزي الحسين، 2013: 31). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية تكون إما إيجابية أو سلبية، فالإتجاه الإيجابي ينجو بالفرد نحو شيء ما (أي إيجابي)، أما السلبي ينجح بالفرد بعيداً عن شيء آخر (أي سلبي).

فالاتجاه حسب مجدي الحناوي (2005): هو الحالة الوجدانية التي تتكون بناءً على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات أو معارف، وتدفعه تلك الحالة أحياناً للقيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات في موقف معين بحيث يتحدد من خلالها مدى القبول أو التحديد أو الرفض لهذا الموقف، وهي الدرجة التي يتصل عليها المستجيب على أداة الدراسة (استبيان) المطور من قبل الباحثة (مجدي الحناوي، 2005: 13).

وحسب النظرية المعرفية التي تقوم على مساعدة الأستاذ على إعادة تنظيم معلوماته حول موضوع الاتجاه، وإعادة البني المعرفية المرتبطة به في ضوء المعلومات والبيانات المستجدة حول موضوع الاتجاه، ويسير هذا المنحنى ضمن المراحل التالية: تحديد الاتجاهات المراد تكوينها أو تعديلها، تزويد الأفراد بالتغذية الراجعة حول الاتجاه المستهدف، كذلك إبراز التناقض حول محاسن الاتجاه المرغوب فيه ومساوئ الاتجاه غير المرغوب فيه من خلال الأسئلة والمناقشة، وتعزيز الاتجاه المرغوب فيه.

وبناءً على ذلك الاتجاه المعرفي يؤكد على العمليات المعرفية والأحداث الداخلية لدى الأستاذ، وهي من أهم الأهداف التعليمية التي تحدث تقدم في النمو المعرفي وبالتالي يتغير السلوك المعرفي المتناسب مع كمية المعرفة المتحصل عليها.

كما أن قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية تمثل تنظيماً خاصاً لخبرات التلاميذ، تنشأ في مواقف مختلفة، وتتحول إلى وحدة معيارية على الضمير الاجتماعي للفرد، فهي توجه سلوك التلاميذ في الحياة، وهي بمثابة أحكام تفضيلية.

وحسب النتائج المتوصل إليها من خلال دراستنا هذه أنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية حسب الجنس.

وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة حمادو مسعودة: أن اتجاهات الأساتذة (الطور الابتدائي، الطور المتوسط) تنسم بالإيجابية، لا يوجد اختلاف في اتجاهات الأساتذة (الطور الابتدائي، الطور المتوسط) للاتجاه الإيجابي، لا يوجد اختلاف في اتجاهات الأساتذة (الطور الابتدائي، الطور المتوسط) للاتجاه السلبي، لا يوجد اختلاف في اتجاهات الأساتذة (الطور الابتدائي، الطور المتوسط) نحو استراتيجية المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس (أورد في: حمادو، 2017). وهكذا جاءت كل اتجاهات أفراد العينة من إناث وذكور متساوية أي لا يوجد فرق في اتجاهاتهم حول هذه المناهج وهذا يدل على أنهم جميعاً معرضون لنفس التعليمات وشروط العمل ويدرسون في بيئة مدرسية واحدة ويخضعون لنفس الأوامر الوزارية ويطبقون نفس المنهاج الدراسي (الجيل الثاني) لهذا جاءت نتيجة الدراسة تؤكد على عدم وجود فروق في اتجاهاتهم.

2.3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي مفادها أنه « لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية حسب متغير نوع التكوين »

إن اتجاه أساتذة التعليم المتوسط يتكون من ثلاث مكونات أساسية المكون المعرفي وهو يشير إلى المعتقدات التي يعتقدونها الأساتذة نحو موضوع منهاج العلوم الاجتماعية في

تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية، وتتضمن هذه المعتقدات أساسا بعض الأحكام التي يصدرها الأساتذة حول نفس الموضوع، بينما المكون الثاني حسب ما قاله الباحث عبد الكريم غريب في لقائه معنا بكلية علوم التربية بالرباط حول المكون العاطفي أو الوجداني فهو يعتبر المكون الأساسي داخل البنية الشخصية، ويعد الحامل للقيم والمواقف التي تمررها البرامج والمناهج الدراسية بخصوص المواد الاجتماعية بمنظومة التربية والتكوين في الجزائر، وأخيرا المكون السلوكي للاتجاه في الاستجابة العملية نحو الاتجاه بطريقة ما، فالاتجاهات كموجهات سلوك الإنسان، فهي تدفعه إلى العمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية لموضوعات أخرى، وبالتالي كل مكونات الاتجاه مترابطة ومتناسقة فيما بينها، بحيث كل مكون مكمل للآخر ولا يعمل بدون المكونات الأخرى.

و منه توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية حسب متغير نوع التكوين وهذا ما يتوافق مع دراسة عبيدات (1998) التي توصلت إلى أن المعلمين يسهمون في ترسيخ القيم الاجتماعية التي تتعلق بالأسرة في المرتبة الأولى، وجاءت في المرتبة الثانية القيم الاجتماعية التي تتعلق بالمجتمع، في حين احتلت القيم الاجتماعية التي تتعلق بالمدرسة المرتبة الثالثة، وأن تقديرات الطلبة لمدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في ترسيخ القيم الاجتماعية تختلف باختلاف مستواهم التعليمي (ثامن، تاسع، عاشر)، وأن تقديرات المتعلمين لدى مساهمتهم في ترسيخ القيم الاجتماعية أعلى من تقديرات الطلبة، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في ترسيخ القيم الاجتماعية تعزى للتخصص والجنس والخبرة لدى المعلمين (سهيل الهندي، 2001: 72).

فعدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية حسب متغير نوع التكوين يعود إلى كون

الأساتذة سواء الذين تخرجوا من الجامعة أو من المدارس العليا أو من المعهد التكنولوجي يعانون من نفس المشاكل المهنية من ضغوطات العمل وبالأخص طول المنهاج الدراسي وكثافة البرامج التربوية، والحالة المزرية التي تعيشها أغلب المتوسطات من انعدام الوسائل التعليمية الحديثة... بالإضافة إلى الظروف الاجتماعية التي يعيشها الأساتذة وهذا حسب آراء أفراد العينة من خلال المقابلة بالدراسة الاستطلاعية، فمؤسسات التكوين بشتى أنواعها فهي تعمل جاهدة على تكوين الاتجاهات لدى الأساتذة من خلال المكون المعرفي والوجداني والسلوكي وهو ما تؤكدونه النظرية المعرفية التي تركز على مساعدة الفرد في إعادة تنظيم معلوماته حول موضوع الاتجاه، وإعادة البنى المعرفية المرتبطة به في ضوء المعلومات والبيانات المستجدة حول موضوع الاتجاه، ويسير هذا المنحنى ضمن المراحل التالية: تحديد الاتجاهات المراد تكوينها أو تعديلها، تزويد الأفراد بالتغذية الراجعة حول الاتجاه المستهدف، وإبراز التناقض حول محاسن الاتجاه المرغوب فيه ومساوئ الاتجاه غير المرغوب فيه من خلال الأسئلة والمناقشة، بالإضافة إلى تعزيز الاتجاه المرغوب فيه.

وبناءً على ذلك الاتجاه المعرفي يؤكد على العمليات المعرفية والأحداث الداخلية لدى الفرد، وهي من أهم الأهداف التعليمية التي تحدث تقدم في النمو المعرفي وبالتالي يتغير السلوك المعرفي المتناسب مع كمية المعرفة المتحصل عليها.

كما أن ، وحسب نتائج دراستنا لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية حسب متغير نوع التكوين وهذا راجع إلى كون الأستاذ الجزائري يخضع إلى عملية التكوين سواء قبل أو بعد الخدمة كأداة علمية هدفها رفع كفاءة المكونين (الأساتذة) وتنمية المهارات والقدرات والتي تغير من سلوكياتهم وتكوين اتجاهاتهم حول المناهج الدراسية الجديدة، ولكن الواقع شيء والنظري شيء آخر.

3.3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي مفادها أنه « لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية حسب متغير الأقدمية في التدريس »

جاءت نتائج الدراسة تتوافق مع دراسة الباحثة بحري عبلة والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو محتوى المناهج ومنهجية التدريس الجديدة حسب متغير الأقدمية (بحري عبلة، 2017: 218).

ومن بين النتائج المعارضة لنتائج هذه الدراسة نجد دراسة (إبراهيم هياق، 2016) حول اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي تعزى لمتغير الخبرة المهنية، حيث كان الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة من (5-10) سنة أكثر إيجابية من بقية فئات العينة نحو الإصلاح التربوي، بينما كان أصحاب الخبرة أكثر من (15) سنة هم أقل إيجابية نحو الإصلاح.

تعود نتائج هذه الفرضية والمتمثلة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية حسب متغير الأقدمية في التدريس إلى اتجاهات الأساتذة الإيجابية نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية، واكتسابهم معارف حول هذه الأخيرة من خلال التعرف على محتواها وعلى مفاهيمها والاطلاع على مميزاتها وإيجابياتها وأهميتها في التدريس، بالإضافة إلى أسس بنائها وخاصة إعداد وبناء المناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات باعتبارها مقاربة جديدة والعمل على معرفة أهدافها وكيفية تطبيقها، ومعرفة الأهداف المسطرة سابقا والعمل على تحقيقها في الواقع التربوي. كما أن عامل الأقدمية يلعب دور فعال في تحديد

اتجاهات أفراد العينة حول مواضيع أخرى مثلا كطرائق التدريس أو معاملة التلاميذ أو تسير القسم... لأن الخبرة التي يكتسبها العامل في مهنته تمكنه من التحكم في عدة أمور وكذلك في علاقته مع تلامذته تكون أحسن من حديثي المهنة، وأما هنا فننتج دراستنا توصلت لعدم وجود فروق بين اتجاهات الأساتذة نحو محتوى المناهج الدراسية (الجيل الثاني) فيما يخص متغير الأقدمية وهذا إن دل على شيء وإنما يدل على أن جميع الأساتذة سواء القدامى أم الجدد في التدريس يتعاملون مع نفس المادة ونفس المحتوى والأهم أنهم خاضعين لنفس النظام التربوي أي النظام المركزي والذي يكبح حرية الإبداع والنشاط في العملية التعليمية، فالأستاذ مطالب بالالتزام بتطبيق التعليمات الوزارية كما هي بدون تغيير فيها أو تعديلها، فلماذا نلاحظ أن حتى اتجاهاتهم جاءت نفسها، فعامل الأقدمية لم يؤثر فيها.

4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة: والتي تنص على أنه توجد فروق في

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب المتغيرات التالية: الجنس، نوع التكوين والأقدمية في التدريس لم تتحقق، وهذه النتائج تتوافق مع دراسة غرابية (1993) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (0.05) لأداء المعلمين على مقياس الاتجاه تعزى للخبرة أو المؤهل العلمي، كذلك وجود علاقة ارتباطية بين اكتساب معلمي الجغرافيا العملية واتجاهاتهم نحو الدراسات الاجتماعية (عبد الستار مراد وعلي عبد الرحمان جمع، 2006: 7/6).

في حين تتعارض دراستنا مع بعض الدراسات مثل دراسة محفوظي أمين وشبلي فطيمة والتي توصلت إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني كلها جاءت إيجابية بدرجة كبيرة وأيضا وجود فروق دالة إحصائية في هذه الاتجاهات تبعا لمتغيري الخبرة والطور الذي يدرس به الأستاذ بينما لم تكن هناك فروق تعزى لمتغير التخصص، كما أكدت نتائج دراستنا

على أنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية حسب متغير الأقدمية في التدريس. وهذا ما تؤكدته أساتذة في متوسطة الشهيد مزياني بلقاسم ببجاية (28 سنة خبرة) بعد الإجابة على الاستبيان ملاحظة بقولها: ربما ملاحظاتي أغلبها سلبية ولكنها نابعة من واقع التجربة في الميدان، حيث نجد صعوبة شديدة في إقناع المتعلم بهذه الأهداف والمبادئ الوهمية التي يقارنها بواقعه المعاش، فيلاحظ أنها مجرد أفكار ومبادئ خيالية لا تعكس حياته اليومية في ظل المشاكل والعراقيل وعدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين مما يجعله لا يلتزم بها ولا يحترمها.

لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية حسب المتغيرات الثلاث وهذا يعود لطريقة إجابات الأساتذة والظروف المحيطة به أثناء الإجابة فغالبية الأساتذة أجابوا بتحفظ على أسئلة الاستبيان، لذلك لم يتضح أي فرق بين اتجاهات الأساتذة، فحسب نظرية التحليل النفسي التي تؤكد على أن لاتجاهات الفرد دورا حيويا في تكوين "الأنا" وتمر هذه الأخيرة بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو من الطفولة إلى مرحلة البلوغ، ويمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تم دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها، وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض من تواتره، لتبصره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول ورفض (احمد وحيد، 2001: 51-52).

ومنه يتضح أن هذه النظريات المفسرة للاتجاه تختلف فيما بينها منها ما تركز على تعزيز المواقف الإيجابية وتدعيم السلوك ومنها ما تركز على البناء المعرفي للفرد الذي يغير من السلوك المعرفي ومنها التي تهتم بالتعلم من خلال عملية التفاعل الاجتماعي، في حين نجدها تتشابه في هدف واحد يتمثل في التركيز على الفرد وعلى تكوين اتجاهاته المختلفة.

الاستنتاج العام:

في ضوء ما تم عرضه من خلفية نظرية وكل ما يتعلق بالمفاهيم الأساسية للدراسة من اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط والمناهج الدراسية والقيم الاجتماعية ومرحلة المراهقة، واعتمادا على البيانات الإحصائية المحصل عليها من نتائج الدراسة الميدانية وتحليل النتائج المتوصل إليها وتفسيرها، غير أنه يجب التأكيد على أن نتائج هذه الدراسة لا يمكن أبدا أن تكون مطلقة فهي لا تنطبق إلا على عينة الدراسة الحالية وظروفها.

وعليه يمكن القول أن نتائج الدراسة أثبتت أن المناهج الدراسية (الجيل الثاني) الخاصة بالعلوم الاجتماعية لتلاميذ المرحلة المتوسطة تم تعديلها وإصلاحها وفق المقاربة بالكفاءات في إطار الإصلاحات التربوية التي شملت المدرسة الجزائرية، حيث جعلت المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية من خلال ممارسته للنشاطات التربوية وبناءه للمعارف بنفسه، كما ركزت هذه المناهج الدراسية في محتواها على موضوع القيم الجزائرية وحثت على غرسها في نفوس التلاميذ وذلك بإدماجهم في بيئتهم الاجتماعية والتفاعل مع مختلف عناصرها. لقد تبين من خلال هذه الدراسة بعد تطبيق استبيان الذي قمنا بإعداده والموسوم باتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية، حيث تمثلت نتائج الفرضية الأولى في الجدول رقم (10) والذي بين أن أفراد العينة (أساتذة التعليم المتوسط) أكدوا على أن أكثر القيم التي تنميها المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية هي: قيم التسامح ثم روح المسؤولية ثم المواطنة، وذلك حسب المتوسط الحسابي المرجح والانحراف المعياري، وكانت اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو هذه المناهج في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية إيجابية، وهذا راجع إلى تلقي الأساتذة معلومات حول المناهج الدراسية وتكوين أثناء الخدمة مما جعلهم يكتسبون خبرات ومهارات مما جعلهم يبدون اتجاهات إيجابية حول هذه المناهج الدراسية.

وفي ضوء النتائج السالفة الذكر يلاحظ أن أهداف الدراسة قد تحققت وجاءت متوافقة مع الأهداف المسطرة التي وضعتها وزارة التربية الوطنية في المناهج الدراسية الجيل الثاني بالاشتراك مع اللجنة الوطنية للمناهج الدراسية، بالإضافة إلى الإصلاحات التربوية التي هدفت إلى تحسين هذه الأخيرة وتعديلها وتطويرها بما يتناسب مع قدرات وإمكانيات التلاميذ في المتوسطات، ومع الاهتمام بالدور الفعال الذي يقوم به الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية.

أما نتائج الفرضية الجزئية الأولى والتي كانت نتائجها ممثلة في الجدول رقم (12) والتي بينت أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح إيجابية.

جاءت تتوافق مع دراسة بني مصعب (2005) التي توصلت أن تتوافق قيم المواطنة (التربية الوطنية) التي يقدمها منهج التربية البدنية في التعليم العام مع قيام تنمية المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية. ومنه نستنتج أن المناهج الدراسية تعمل على تنمية قيمة التسامح في نفوس التلاميذ وتنمية الإحساس بواجب التعاون والتضامن لدى تلاميذ وبالتالي ترسيخ ثقافة الحوار بينهم داخل الفضاء المدرسي وخارجه.

كما تمثلت نتائج الفرضية الجزئية الثانية في الجدول رقم (13) وبينت أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيمة المواطنة إيجابية وذلك من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة الموافقة على كل سؤال، وجاءت دراستنا تتوافق مع دراسة عبد لبوز (2012) والتي أظهرت أن المدرسون يحملون مستوى متوسطا من قيم المواطنة، كما يتميزون باتجاهاتهم الإيجابية للمناهج الدراسي للمواد الاجتماعية ومستوى متوسط من الدافعية للتدريس، كما بلغت النتائج انه كلما كان مستوى المعبر عنها مرتفعا عند المدرس الجزائري للمواد الاجتماعية مرحلة التعليم المتوسط كان لديه اتجاهها بها والمناهج الدراسي ومستوى أعلى من الدافعية للتدريس، وتعميم نتائج الدراسة على

مستوى المجتمع الذي طبقت فيه. ومنه أن محتوى منهاج التربية المدنية يوعي التلاميذ المراهقين بالتعليم المتوسط بمدى أهمية الهوية الوطنية ويغرس فيهم روح الانتماء للوطن والاعتزاز به وحب الوطن والدفاع عنه...

كما تمثلت نتائج الفرضية الجزئية الثالثة في الجدول رقم(14) وبينت أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية في تنمية قيمة روح المسؤولية إيجابية وهذا ما يتوافق مع دراسة زينة عبد الأمير عبد الحسن(2017): والتي أظهرت أن هناك ارتباط بين المواطنة والمسؤولية الاجتماعية إذ يمكن تفسير ذلك من خلال الشعور بالانتماء والذي يعد بمثابة دلالة رئيسية عن المواطنة وكذلك الإحساس بالواجب تجاه المجتمع.

وهذا يدل على أن محتوى منهاج التربية المدنية ينمي روح المسؤولية في شخصية التلاميذ وغرسها في نفوسهم، ويوعيههم بحقوقهم وواجباتهم، كما اهتمت باكتساب معارف حول المسؤولية.

أما الفرضية العامة الثالثة كانت نتائجها موضحة في الجدول رقم (15) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو منهاج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية حسب متغيرات الجنس ونوع التكوين والأقدمية، جاءت دراستنا تتوافق مع دراسة الهندي وسهيل أحمد(2001) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في تنمية بعض القيم الاجتماعية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لمكان سكن الطلبة(علمي- أدبي)، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجة طلبة الصف الثاني عشر نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية يعزى لعامل التخصص لدى المعلمين وذلك لصالح معلم التربية

الإسلامية. بالإضافة إلى عدم وجود فروق حسب نوع التكوين سواء أساتذة متخرجين من الجامعات أو من المدارس العليا أو معاهد تكنولوجيا.

وهذا يثبت أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية إيجابية وذلك من خلال تنمية وتجسيد قيم التسامح في نفوس التلاميذ وإكسابهم معلومات وحقائق تساعد على فهم حقوقهم وواجباتهم، أما بالنسبة لقيم المواطنة فإن هذه المناهج تعمل على تنمية قيم التعايش السلمي بين التلاميذ، والإحساس بالتضامن والتعاون، ولهذا نجد قيم المواطنة قيم ظاهرة في السلوك اليومي للتلاميذ وذلك من خلال تمسكهم بقيمهم الوطنية، في حين نجد مناهج العلوم الاجتماعية تعمل على تنمية قيم روح المسؤولية في نفوس التلاميذ وذلك من خلال إكساب المتعلمين معارف عن المسؤولية وتنمية شخصيتهم وإشراكهم في الحياة المدرسية وحياته في المجتمع. وفي الأخير حاولت الباحثة دراسة ظاهرة تربوية نفسية اجتماعية مهمة في المدرسة الجزائرية (المتوسطة) واكتشاف الواقع الحقيقي الذي يعيشه الأستاذ من خلال كشف طبيعة اتجاهاته نحو عنصر تربوي مهم جدا في العملية التعليمية التعلمية ألا وهو المناهج الدراسية التي تعتبر حلقة وصل بين الأستاذ والمتعلم وبالأخص إذا كانت هذه المناهج لمواد العلوم الاجتماعية تتناول موضوع القيم كعنصر أساسي ركزت عليه الوثائق الرسمية لأهميته في تنمية وتوعية التلميذ المراهق. المناهج الدراسية تعتبر من أهم الموضوعات التي تهتم بها المنظومة التربوية نظرا لكونها تمثل عنصر أساسي في العملية التعليمية التعلمية إلى جانب المعلم والتلاميذ، فهي مجموع الخبرات والمعلومات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها بهدف تحقيق الأهداف المسطرة سابقا التي من بينها ترسيخ مختلف القيم الاجتماعية وخاصة التسامح والمواطنة وروح المسؤولية في أذهان ونفوس التلاميذ والتي تظهر في سلوكياتهم أيضا.

خاتمة

خاتمة:

من خلال الجانب النظري والتطبيقي لدراستنا توصلنا إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح، المواطنة وروح المسؤولية هي إيجابية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس ونوع التكوين والأقدمية. ومن هذا المنطلق اتجهت دراستنا هذه محاولة دراسة المتغيرات التالية: الاتجاهات والمناهج الدراسية والمرحلة المتوسطة ومرحلة المراهقة، بالإضافة إلى محاولة معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند متغير الجنس والتكوين والأقدمية في التدريس.

كما أنه تمت هذه الدراسة معتمدة على الإرث النظري من مفاهيم ونظريات ومعلومات جادت بها قريحة العلماء في مجال التربية وعلم النفس والاجتماع وتحليلها وتفسيرها حتى تتضح الصورة الحقيقة للموضوع، زد على ذلك الإجراءات المنهجية المعتمدة في هذه الدراسة تم على أساسها القيام بالدراسة الاستطلاعية والتي فتحت لنا الباب للتعلم في صلب الظاهرة وتحديد المنهج العلمي للدراسة الأساسية والعينة وأدواتها والأساليب الإحصائية المعالجة للمعطيات الميدانية والتي حولت المعلومات الكيفية إلى واقع كمي ينحصر في الأرقام والتي حاولت الباحثة بذل جهد لتفسيرها ومناقشتها وعرضها في صورتها النهائية.

و لتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمدت الباحثة على استبيان من تصميمها تحت عنوان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية قيم التسامح المواطنة وروح المسؤولية لدى المراهقين المتمدرسين بالتعليم المتوسط

- دراسة ميدانية في بعض متوسطات الوسط الجزائر -

تم تطبيقه على عينة بلغ حجمها 230 أستاذ(ة) بمجموعة من المتوسطات والمتواجدة بمدن الجزائر الوسطى (تيزي وزو، بومرداس، شرق الجزائر العاصمة، البويرة، بومرداس).

ومنه يتضح ان الفرضية الأولى التي مفادها: تنتمي مناهج العلوم الاجتماعية أكثر قيم التسامح وقيم المواطنة وروح المسؤولية حسب أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) قد تحققت.

كما اظهر الفرضية الثانية التي مفادها: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية إيجابية قد تحققت وتتقسم الفرضية الثانية إلى ثلاث فرضيات جزئية:

الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح إيجابية قد تحققت

كما بينت الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة إيجابية قد تحققت

الفرضية الجزئية الثالثة مفادها: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط (أفراد العينة) نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم روح المسؤولية إيجابية قد تحققت.

الفرضية الثالثة مفادها:

توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب المتغيرات التالية: الجنس، نوع التكوين والأقدمية في التدريس.

وتتقسم الفرضية الثالثة إلى ثلاث فرضيات جزئية:

الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها: توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية)

حسب متغير الجنس لم تتحقق

الفرضية الجزئية الثانية مفادها : توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير نوع التكوين لم تتحقق

الفرضية الجزئية الثالثة مفادها: توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة (الجيل الثاني) في تنمية بعض القيم (التسامح، المواطنة وروح المسؤولية) حسب متغير الأقدمية في التدريس لم تتحقق

لقد جاءت نتائج دراستنا تتوافق مع مجموعة من الدراسات السابقة بالخصوص الجزائرية والتي تثبت الاتجاهات الإيجابية للأساتذة نحو المناهج الدراسية الجيل الثاني وغيرها من المتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى الوثائق الرسمية الوطنية التي قدمت وزارة التربية حول مدى أهمية تدريس موضوع القيم الاجتماعية للتلميذ الجزائري من خلال مناهج العلوم الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة.

وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن اقتراح بعض الاقتراحات والتي يمكن تطبيقها في المجال التربوي التعليمي داخل المدرسة الجزائرية:

- الاطلاع على كل المستجدات حول الإصلاحات التربوية التي تمس المناهج الدراسية بصفة عامة والعلوم الاجتماعية بصفة خاصة.
- معرفة مناهج العلوم الاجتماعية معرفة دقيقة وعلمية من حيث الأهداف والبناء.
- القيام بندوات علمية تكوينية للأساتذة في جميع المراحل التعليمية حول المناهج الدراسية الجديدة وخاصة مناهج الجيل الثاني.
- الاطلاع على المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) وكيفية تطبيقها في الواقع المدرسي.
- القيام بالعديد من الدراسات والأبحاث التربوية النفسية الاجتماعية في موضوع الاتجاهات والمناهج الدراسية الذي يعتبر محور العملية التعليمية.

- ضرورة إطلاع أساتذة التعليم المتوسط بالخصوص وكل الأساتذة بصفة عامة على الدراسات والأبحاث المعاصرة في مجال المناهج الدراسية.
- تنظيم ملتقيات وطنية ودولية حول موضوع هندسة المناهج الدراسية.
- إنشاء مدارس تجريبية بالجزائر لتطبيق فيها المناهج الدراسية الجديدة قبل تعميمها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. إبراهيم السيد أحمد السيد (2005): البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز، رسالة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، معهد البحوث والدراسات الأسبوعية، جامعة الزقازيق
2. إبراهيم محمد عطا (1992): المناهج بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة، مصر، مكتبة النهضة المصرية، كلية التربية.
3. أبو طالب محمد سعيد ورشاش أنيس عبد الخالق (2001): علم التربية التطبيقي، المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
4. أحمد أحمد شوق (1990): أساسيات المنهج الدراسي ومهامه، الرياض، الطبعة الأولى، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
5. أحمد الدريج (2005): تطوير المناهج الدراسية والتحول في المشهد التربوي المعاصر، التدريس، مجلة كلية علوم التربية، العدد الثالث من السلسلة الجديدة، جامعة محمد الخامس، السويسي.
6. أحمد حسين اللقاني (1989): المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مصر، الطبعة الثالثة، الناشر عالم الكتب.
7. أحمد زقاوة (2015): دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا، الجزائر، المجلد السادس، العدد 17، من ص 51 إلى ص 68.
8. أحمد طويسى وسميرة نواف (2014): اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلبة ومدى الرضا عن نتائجهم، مجلة

- جامعة النجاح للأبحاث، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن، المجلد 28(1).
9. أحمد عبد الحكيم بن بعلوش (2014): التخطيط العائلي وتأثيره على القيم الاجتماعية في الأسرة الريفية، دراسة ميدانية بقرية تيفران، بلدية سغيان، ولاية باتنة، (أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع العائلي)، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
10. أحمد عبد اللطيف وحيد (2001): علم النفس الاجتماعي، عمان الأردن، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
11. أحمد علي كنعان (1995): أدب الأطفال والقيم التربوية، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى، دار الفكر.
12. أحمد مجيد سليمان (2011): بناء مقياس الاتجاهات طلبية المرحلة المتوسطة نحو التربية الفنية في العراق، مجلة كلية التربية الأساسية، العراق، العدد السابع والستون.
13. أحمد محمد الزغبى (2001): علم النفس النمو الطفولة والمراهقة - الأسس النظرية والمشكلات وسبل علاجها، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، دار زهران للطباعة.
14. أحمد محمد الزغبى (2001): علم النفس نمو الطفولة والمراهقة، الأردن، ط1، دار الزهران للنشر والتوزيع.
15. أحمد نبيل عبد الهادي (2006): منهجية البحث في العلوم الإنسانية، الأردن، الجامعة الجديدة للنشر، دار الأهلية للنشر.

16. أحمد وسمارة، نواف (2014): اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو تقويم أدائهم التدريسي من قبل الطلبة ومدى الرضا عن نتائجهم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، قسم المناهج والتدريس، الأردن، المجلد 28.
17. إسماعيل بن خليفة ويزيد شوبيل (2015): علاقة المسؤولية الاجتماعية بمنظومة القيم لدى طلبة الجامعة-دراسة ميدانية بجامعة الجزائر 2، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر.
18. إقبال محمد رشيد صالح الحمداني (2010): اتجاهات الطلاب نحو المدرسة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع.
19. آمال بن يوسف (2008): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة البليدة.
20. إمتثال زين الدين الطفيلي (2004): علم النفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة، غزة المكتبة المركزية، دار المنهل اللبنانية للطباعة والنشر.
21. أمل محمد حسونة (2004): علم النفس النمو، مصر، الطبعة الأولى، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
22. أمل محمد حسونة (2012): الأطفال وتنمية التسامح، مجلة الطفولة العربية، كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، مصر، العدد الثامن والأربعون، من ص 104 الى ص 108
23. أمل مهدي كاظم التميمي (2018): دور الأنشطة التربوية في ترسيخ قيم النزاهة والمواطنة في رياض الأطفال، العراق، مجلة دراسات تربوية، العدد الرابع والأربعون.
24. إيناس عمر محمد أبو ختلة (2005): نظريات المناهج التربوية، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع.

25. باسم محمد ولي ومحمد جاسم العبيدي(2009):المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
26. بسمة سلمان عثمان العجرمي(2012): دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس من كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
27. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة(2000): المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
28. جاكارجا كيتا(2016): المناهج التعليمية ودورها في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم العالي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة السلطان زين العابدين، (Uni SZA) مالىزيا، العدد 2.
29. جلالى، الناصر(2006): اتجاهات مدرسي السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة ،مذكرة لنيل شهادة الماجستير، فرع علم النفس، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر. جامعة وهران 2، الجزائر.
30. الجموعي مومن بكوش(2014): القيم الاجتماعية، مقارنة نفسية- اجتماعية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، العدد 08، من ص72 إلى ص87.
31. جنان قحطان سرحان وهادي صالح رمضان النعيمي(2010): اتجاهات الحداثة لدى المرشدين التربويين، مجلة الدراسات الإنسانية، جامعة كركوك، المجلد الخامس، السنة الخامسة، العدد الثاني.

32. جودة بني جابر (2011): **علم النفس الاجتماعي**، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
33. جودت أحمد سعادة (1984): **مناهج الدراسات الاجتماعية**، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين.
34. جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم (2001): **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
35. حاتم جاسم عزيز ومريم خالد مهدي (2015): **المنهج والتفكير**، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
36. حامد عبد السلام زهران (2005): **علم النفس الطفولة والمراهقة**، القاهرة، مصر، الطبعة الخامسة، جامعة عين شمس.
37. حامد عبد الله طلافحة (2013): **المناهج، تخطيطها، تطويرها وتنفيذها**، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
38. حسن أبو رياش (2007): **الدافعية والذكاء العاطفي**، الأردن ط1، دار الفكر.
39. حسناء صلحاي (2017): **اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسطة نحو حصة التربية البدنية والرياضية بالمناطق الريفية والحضرية**، دراسة ميدانية على بعض متوسطات ولاية بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، الطور الثالث (ل م د) في علم الاجتماع، تخصص علم الاجتماع، بسكرة، الجزائر، جامعة محمد خيضر، قسم العلوم الاجتماعية.
40. حسين صديق (2012): **الاتجاهات من منظور علم الاجتماع**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 3، 4، من ص 299 إلى ص 322.
41. حسين عبد الرحمان طلعت (بدون تاريخ): **الأسس النفسية للنمو الإنساني**، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

42. حكيمة فراقيق وأمال فراج (2014): اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو جوانب التقويم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، تخصص تربية، تعليم وتكوين
43. حنان فلاح سليم زقوت(2000):الاتجاه نحو التحديث لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، في ضوء بعض القيم السائدة "دراسة علمية، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية الحرية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
44. حورية شرقي (2017): النسق القيمي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، دراسة ميدانية بالمدارس المتوسطة والثانوية لمدينة مستغانم، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس، قسم علم النفس والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر
45. خليل عبد الرحمان المعايطه(2010): علم النفس الاجتماعي، عمان الأردن، الطبعة الثالثة، جامعة البلقاء التطبيقية، دار الفكر.
46. دينا جمال المصري(2010): أثر استخدام بعض الأدوار في اكتساب بعض القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع أساسي في محافظة غزة، رسالة ماجستير في المناهج وأساليب التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، قسم المناهج وأساليب التدريس، غزة، فلسطين.
47. رانية ناصر حامد الراددي (2020): دراسة تحليلية لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد 17، العدد 64، من ص 98 إلى ص 144
48. رزيق معروف (1986): خفايا المراهقة، دمشق، سوريا، ط2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

49. رشيد حميد زغير(2010): **سيكولوجية النمو**، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
50. رعدة شريم(2009): **سيكولوجية المراهقة**، عمان، الأردن، دار المسيرة.
51. رمضان محمد القذافي(2000): **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، الإسكندرية، مصر، ط1، المكتبة الجامعية الأزاريطة.
52. رمضان محمد القذافي(2000): **علم النفس**، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، المكتبة الجامعية الحديثة.
53. زهراء أحمد عثمان الصادق(2002): **القيم التربوية في القصص القرآني (تصور لخطة يدرسها في إطار منهج التربية الإسلامية، الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالسودان، رسالة دكتوراه في الفلسفة وأصول التربية، جامعة الخرطوم، السودان.**
54. زينة عبد الأمير عبد المحسن(2017): **المواطنة وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد52، من ص219 إلى ص647
55. سامي محمد ملحم(2004): **علم النفس النمو، دورة حياة الإنسان**، عمان، الأردن، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
56. سامي محمد نصار ومنى سعود عبد العزيز القطان و وفا أحمد أبوزيد (2015): **القيم الاجتماعية خصائصها ومصادرها**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة، الجزء2 العدد 2.
57. سعاد معروف(2010): **اتجاهات الطلبة نحو اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة-دراسة ميدانية على عينة من طلبة الفصل الأول الثانوي في ثانويات مدينة دمشق الرسمية والخاصة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 1 و2.

58. سعيد علي راقع الحسنية(2005): دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة، (دراسة مسحية وصفية على طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ونزلاء إصلاحية الخسائر)، مقدمة للحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية.
59. سلمى عبد الرحمان الدوسري وجبريل بن حسن العريشي (2014): واقع شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في دعم وتعزيز القيم الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، المجلد الثاني، العدد الثاني.
60. سلوى عبد الله الجسار(2009): واقع تعلم القيم في التعليم المدرسي، رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم، المنتدى الثاني للمعلم، كلية التربية الأساسية، جامعة الكويت.
61. سميح أبو مغلي وعبد الحافظ سلامة(2002):علم النفس الاجتماعي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، دار اليازوري للنشر والتوزيع.
62. سناء دخل الله العرجان(2019): أثر برنامج في قيم المواطنة على استعداد الفتيات في مرحلة المراهقة بمنطقة الجوف لتضمينها في الإنتاج الفني، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية العدد الأول، المجلد الثالث.
63. سهير كامل أحمد(1994): سيكولوجية نمو الطفل، القاهرة، مصر، دار النهضة المصرية.
64. سهير كامل أحمد(1994):الصحة النفسية للطفل، مصر، الطبعة الأولى، مراكز الإسكندرية للكتاب الأثرية.

65. سهيل أحمد الهندي (2001): دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، رسالة الماجستير في أصول التربية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية، قسم أصول التربية، كلية التربية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
66. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2006): المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، عمان، الأردن، الطبعة العربية الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع.
67. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي واحمد هلاي (2006): المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع.
68. سيد علي رافع الحسنية (2015): دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة، دراسة مسحية وصفية على طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ونزلاء إصلاحية الحائط، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية.
69. سيد غنيم (1975): سيكولوجية الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها، القاهرة، مصر، دار النهضة العربية.
70. الشخص عبد العزيز السيد (2001): علم النفس الاجتماعي، جامعة عين شمس، مصر، الطبعة الأولى، مكتبة القاهرة للكتاب.
71. صالح محمد علي أبو جادو (2007): علم النفس التطويري للطفولة والمراهقة، عمان، الأردن ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
72. صباح كواكب حميد البيرماني وميس محمد كاظم (2015): ثقافة الاتصال وتغير القيم الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 26، قسم الخدمة الاجتماعية، جامعة بغداد.

73. صفاء عبد الوهاب بلقاسم(2016): دور مناهج التربية الفنية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة، بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، العدد الثاني، كلية التربية، جامعة طيبة، من ص 197 إلى ص 220.
74. صلاح الدين العمري(2005): علم النفس النمو، الأردن، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي.
75. صلاح عبد الحميد مصطفى(2000): المناهج الدراسية، عناصرها، وأسسها وتطبيقاتها، الرياض، المملكة العربية السعودية، دار المريخ للنشر.
76. الضيدان الحميدي محمد ضيان(2003): تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
77. طارق كمال(2006): علم النفس العام، الإسكندرية، مصر، مؤسسة شباب الجامعة.
78. الطاهر بوغازي(بدون سنة): اثر القيم الاجتماعية الخارجية على قيم الأسرة، مجلة علوم التربية، العدد 57.
79. طه علي حسين الديلمي وعبد الرحمان عبد الهاشمي(2008): المناهج بين والتقليد والتجديد، تخطيطا وتقويما وتطويرا، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، المشرق الثقافي. الطوبسي.
80. عادل عز الدين الأشول(1978): سيكولوجية الشخصية، القاهرة، دار الفكر العربي.
81. عباس محمد عوض وصالح فهوري(1994): علم النفس الاجتماعي، نظرياته وتطبيقاته، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية.

82. عباس محمد عوض(2006) : علم النفس الإحصائي، مصر، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة.
83. عباس محمد عوض(2006): علم النفس مدخل إلى علم النفس للطفولة والمراهقة والشيخوخة، الأزاريطة، مصر، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية.
84. عبد الباسط محمد حسن(1990): أصول البحث الاجتماعي، القاهرة، الطبعة الأولى، مكتبة وهبة.
85. عبد الحليم مزور (2012): اتجاهات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية ورقلة.
86. عبد الحميد معوش(2012): درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
87. عبد الرحمان العيسوي(1995): علم النفس النمو، لبنان، دار المعرفة الجامعية.
88. عبد الرحمان عبد السلام جامل (2000): أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع والطباعة.
89. عبد الرحمان علي بديوي محمد(2015): تنمية بعض القيم لخفض مشكلات قضاء وقت الفراغ لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد السادس عشر.
90. عبد الرحمن عبد السلام جامل(2002): أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، الأردن، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع.

91. عبد الستار احمد مراد وعلي عبد الرحمان جمع(2006): دراسة العلاقة بين الاتجاه نحو مادة الكيمياء والتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس العلمي، الأردن، مجلة دياي، العدد الثالث والعشرون.
92. عبد العزيز الغرباوي(2007): الاتجاهات النفسية، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، دار اجنادين للنشر والتوزيع، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
93. عبد الفتاح دويدار(1996): سيكولوجية النمو والارتقاء، مصر، ط1، دار المعرفة الجامعية.
94. عبد الفتاح دويدار(1998): علم النفس الاجتماعي، أصوله ومبادئه، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية.
95. عبد الفتاح ديويدار(2004): أصول علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية.
96. عبد القادر بن محمد(1973): دروس في التربية وعلم النفس، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، الطباعة الشعبية للجيش.
97. عبد الكريم محسن محمد(2013): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيم الاجتماعية والقيم الدينية لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة، دراسات تربوية، العدد الثاني والعشرون.
98. عبد الكريم وآخرون(2010): عالم التربية، مجلة محكمة تعني بقضايا التربية والتعليم، العدد9، المغرب.
99. عبد اللطيف عريبات(2005): دور القيم في التغير الاجتماعي، حالة جمعية العفاف في الأردن، الطبعة الأولى، جمعية العفاف الخيرية.
100. عبد اللطيف هوانة(1988): المدخل في إعداد المناهج الدراسية، الرياض، السعودية، دار المريخ للنشر والتوزيع.

101. عبد الله الثقفي وخالد الحموري وقيس عصفور(2016): القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الرابع، العدد السادس.
102. عبد الله لبوز (2011): اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة: الجزائر، العدد الثاني، جوان.
103. عبد الله لبوز(2012): قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقتهم باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي ودافعيتهم للتدريس -دراسة ميدانية تحليلية بمتوسطات ولاية ورقة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد العاشر، العدد الثالث، الجزائر، من ص 92 إلى ص 128.
104. عبد الله مسكين (2018): اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون القيم والمواقف في مناهج الجيل الثاني(دراسة ميدانية لدى أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي بمديرية التربية لولاية مستغانم)، دراسات نفسية تربوية، الجزائر، المجلد 11، العدد 1، من ص 249 إلى ص 265.
105. عبد المنعم محمد الغويل(2015): تأثير بعض المتغيرات الاجتماعية في اختلاف قيم العمل عند معلمي التعليم الأساسي والمتوسط(دراسة ميدانية على عينة من المتعلمين بمدينة زليتن، ليبيا، مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية، العدد 25، كلية العلوم الإنسانية والتطبيقية، الجامعة الأسمرية.
106. عبد الناصر بن زاوي (2016): عمليات تكوينية، الجزائر، غير مصنف.
107. عبيدات محمود(1999): منهجية البحث العلمي، عمان، الأردن، الطبعة الثانية دار وائل للطباعة والنشر.

108. عزي الحسين (2013): الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة، دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة بوسعادة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري- تيزي وزو- الجزائر.
109. فاطمة الشريف الكتاني (1997): الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، دراسة ميدانية نفسية اجتماعية على أطفال الوسط الحضري بالمغرب، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا في الآداب، تخصص علم النفس الاجتماعي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المملكة المغربية، جامعة محمد الخامس.
110. فاطمة بن سماعيل (2018): مقارنة تربوية تحليلية لمناهج الجيل الثاني في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 4، العدد 8، من ص 125 إلى ص 142 .
111. فايز مراد حسين دندش (2003): اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر.
112. فؤاد البهي السيد (1997): الأسس النفسية للنمو، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
113. فوزي محمد جبل (2001): علم النفس العام، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث للنشر.
114. قاسم أبو الخير (2004): النمو من الحمل إلى المراهقة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر.

115. قدور إبراهيمي(2018): اتجاهات الأساتذة نحو إلغاء امتحان التربية البدنية والرياضية من شهادة التعليم المتوسط، معهد التربية البدنية والرياضية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 33، معهد التربية البدنية والرياضية، ورقلة، الجزائر، ص 995 إلى ص1008.
116. كتابي في التربية المدنية(2018): السنة الأولى من التعليم المتوسط، السداسي الأول، مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
117. كتابي في التربية المدنية(2018): السنة الثالثة من التعليم المتوسط، السداسي الأول، مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
118. كنزة جبار (2014): اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية، دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير في علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
119. اللجنة الوطنية للمناهج(2009): الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 نوفمبر 2008، وزارة التربية الوطنية.
120. اللجنة الوطنية للمناهج(2009): المرجعية الوطنية للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
121. لويزة بهاز وجمعة أولاد حيمودة (2011): مداخلة بعنوان اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التعامل مع البنوك الإسلامية، دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الجامعيين بالمركز الجامعي، غرداية نموذجا، الملتقى الدولي بعنوان الإقتصاد

- الإسلامي، الواقع ورهانات المستقبل المنعقد يومي 23 و 24 فيفري 2011، الجزائر، من ص 01 إلى ص 20.
122. ماهر إسماعيل الجعفري (2010): المناهج الدراسية: فلسفتها-بناؤها، تقويمها، عمان، الأردن، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
123. ماهر إسماعيل صبري (2009): المدخل للمناهج وطرق التدريس، مصر العربية، الطبعة الأولى، الناشر: سلسلة الكتاب الجامعي العربي.
124. مجدي عزيز إبراهيم (1979): منهجية البحث العلمي، مصر، الطبعة الأولى، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
125. محسن علي عطية (2015): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، عمان، الأردن، دون طبعة، دار المناهج للنشر والتوزيع.
126. محمد الدريج (2012): تطوير المناهج الدراسية في المنظومة المغربية : المنهاج المندمج نموذجاً، دفا تر التربية والتكوين، المغرب، المجلس الأعلى للتعليم، عدد مزدوج 6 و 7.
127. محمد الزغيمي (بدون تاريخ): أعمال ندوة المناهج الدراسية بين التخطيط والتقويم قيدوم، كلية علوم التربية، منشورات علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، المملكة المغربية.
128. محمد جاسم محمد وباسم محمد ولي (2004): المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، الدار الثقافة للنشر والتوزيع.
129. محمد زياد حمدان (1982): المنهج، أصوله، أنواعه ومكوناته، السعودية، الطبعة الأولى، دار الرياض للنشر والتوزيع.

130. محمد شحادة أبو السيل ومحمد علي أبو العناز (2013): **بناء مقياس القيم المفضلة في شخصية طلبة الجامعات الأردنية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الحادي عشر، العدد الثاني.
131. محمود السيد أبو النيل (2009): **علم النفس الاجتماعي، عربيا وعالميا**، جمهورية مصر العربية، الطبعة الأولى، الناشر، مكتبة الانجلو مصرية.
132. محمود الضبع (2006): **المناهج التعليمية، صياغتها وتقويمها**، مصر، مكتبة الأنجلو مصرية.
133. محي الدين مختار (1982): **محاضرات في علم النفس الاجتماعي**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
134. مخلوف بومدين (2010): **أثر الأنترنت على القيم الاجتماعية في الوسط الحضري**، دراسة ميدانية ببعض نوادي الأنترنت بمدينة المسيلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع-تخصص علم الاجتماع الحضري، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف "المسيلة"، الجزائر.
135. منصور الصيد علي شينة (1999): **بناء منهاج في التربية البيئية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالجمهورية**، أطروحة لنيل درجة دكتوراه الدولة في علوم التربية تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الدقيقة، شعبة منهجية تدريس العلوم الدقيقة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، المملكة المغربية.
136. ميخائيل إبراهيم أسعد (1991): **مشكلات الطفولة والمراهقة**، بيروت، لبنان، دار الآفاق الجديدة.

137. ناصر شيخاوي(دون سنة): متابعات وآراء حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر(1962-2000)، من إصدارات دار الثقافة محمد بلخير، ولاية البيض، منشورات دار الأديب.
138. ناصر محمد العديلي(1995): السلوك الإنساني والتنظيمي، منظور كل مقارن، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية.
139. ناهد رمزي ومنى يوسف وهالة غالب ومنال عبد الله(2007): العدالة الاجتماعية في التعليم ما قبل الجامعي، القاهرة، مصر، المجلد الرابع، تحليل مضمون القيم في المناهج الدراسية.
140. نايف القيسي (2010): المعجم التربوي وعلم النفس، قسم معاجم المصطلحات العلمية، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.
141. نجاح السعدي عرفات وسناء محسن محمد (2019): المناهج والاتجاهات العالمية، مصر الجديدة، الطبعة الأولى، روابط للنشر وتقنية المعلومات.
142. نسيمة بومعروف واحمد سعيدي (2012): انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية بإكاديمية يوسف العمودي، جامعة بسكرة، الجزائر، من ص 307 إلى ص 330.
143. نور عصام(2004): سيكولوجية المراهقة، مؤسسة شباب الجامعة، مكتبة جامع الزيتونة
144. نوري حافظ(بدون سنة): المراهقة، الطبعة الثانية، المؤسسة العربية للدراسة والنشر.
145. الهام عبد الحميد(2014): قضايا معاصرة في المناهج التعليمية، مصر، الطبعة الثانية، مركز المدوسة.

146. هدى بعوش(2012): اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم، "دراسة ميدانية على عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة"، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر-بسكرة-، الجزائر.
147. هناء حسن عماشة(2019): دراسة استطلاعية لإسهامات جامعة الطائف في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات واثّر هذه القيم في مستوى طموحهن الأكاديمي، المجلة العربية للتربية النوعية، قسم علم النفس، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية، المجلد الثالث، العدد 10، من 275 إلى ص320.
148. وزارة التربية الوطنية (2016): المنشور رقم 880، الجزائر.
149. وزارة التربية الوطنية(2004): مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط
150. وسيلة قرارية حرقاس (2010): تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية بالقطاعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
151. يحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر(1973): المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها، مصر، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية.
152. اليمن بن منصور(2010): دور القيم الدينية في التنمية الاجتماعية، دراسة ميدانية حول الميزابيين المقيمين بمدينة باتنة، مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم الاجتماع، تخصص ديني، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

1. Bassma Filali(2017) : **l'impact des attitude de l'enseignement sur la gestion de la classe ; département français** ; mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de master ; faculté de lettre et de langues ; université Larbi Ben M'hidi ;Oum El Bouaghi ;Alger
2. Bernard.p.(1979) :**développement la Personnalité**,paris ;masson ;5éme,éd.
3. De basse(1971) :**l'adolescence** ; Paris ; P.U.F.
4. Fabien Grondola et Robert Vincent joule(2013) : **attitude ; changement d'attitude et comportement**, Aix Marseille université.
5. François richard(1998) : **les troubles psychique à l'adolescence** ; Masson ; Paris ;2éme édition.
6. Glose b(1994) : **le développement affectif et intellectuelle de l'enfant** ; Milan ; Barcelone.
7. Hershel Thornburg, **introduction à la psychologie générale**, collection multi choix l'adolescence, Les éditions HRWLTEE.
8. Norbert Sillamy. (1999) : **dictionnaire de la psychologie** ; édition LAROUSSE, Paris.
9. Renée Forgette-Giroux et Marc Richard(1984) : **les attitudes des enseignants et la participation volontaire des parents en salle de classe** ; revue des sciences de l'éducation 10/02/ ; 261-272
10. Htpa :doi :org/107202/900451ar
11. Valérie Benoit(2016) : **les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en class ordinaire de niveau primaires** ; thèse de doctorat présenté devant la faculté des lettre de l'université de fribourg en suis ; approuvée par la faculté des lettres sur proposition des professeurs Dr. Gérard blesse- Dr. Tania Ogay ; la doyenne ; prof Bernadette Charlier Pasquier.

الملاحق

ملحق رقم 01:

رخص إجراء البحث الميداني من مديرية

التربية لولاية تيزي وزو ومديرية التربية

الجزائر شرق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

تيزي وزو في : 2020/12/29

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
مصلحة التكوين و التفتيش

مدير التربية
إلى

السيدات و السادة مديري إبتدائيات و متوسطات و ثانويات
ولاية تيزي وزو

الموضوع: استقبال طالبة جامعية للقيام بتربص ميداني.
المرجع: مراسلة السيد رئيس بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة مولود معمري
تيزي وزو.

بناء على الإرسال المشار إليه في المرجع أعلاه والمتضمن التماس الموافقة
على استقبال الطالبة **مراح فهمية** بصفتها طالبة جامعية بكاية العلوم
الإنسانية و الاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو للقيام بتربص ميداني في مجال
تخصصها، يشرفني أن أطلب منكم استقبال الطالبة المعنية اعتبارا من **2020/12/30**
إلى نهاية تربصها على أن تخضع المعنية خلال فترتها التربصية إلى الضوابط القانونية التي
تحكم سير المؤسسة والموظفين العاملين بها.

و إنني على يقين من أنكم لن تدخروا وسعا من أجل تسهيل مهمة الطالبة بمدى
بالمساعدات و الوسائل التي يتطلبها تربصها الميداني.

مدير التربية

من مدير التربية و يتقويض منه
مصلحة التكوين و التفتيش
ن. و. و. (مكشال)
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية تيزي وزو



تيزي وزو في: 20/12/2022

السنة: ...
التخصص: ...
فرع: ...

إلى السيد: ...
...
...

الموضوع : رخصة إجراء البحوث الميدانية.

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تنظم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم بهذا الطلب الخاص بمنح رخصة الدخول إلى مؤسساتكم الموقرة، وهذا للغرض المذكور أعلاه.

نرجوا منكم المساهمة في هذا الإطار بتقديم العون والتسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتكم.

تقبلوا منا سمي عبارات التقدير والاحترام.

رقم بطاقة الطالب:

اسم ولقب الطالب (ة):

04.../B.../Y.../P.../G.../M.../7

*1...مراج...فهمية...

*2.....



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الجزائر في: 2021/02/15



مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التوجيه و التقويم
الرقم: 161 / م.ت.ش.ج.م.ت.ت. 21/4

مدير التربية
إلى
السيدات و السادة
مديري المتوسطات لدائرة :
الدار البيضاء / الرويبة

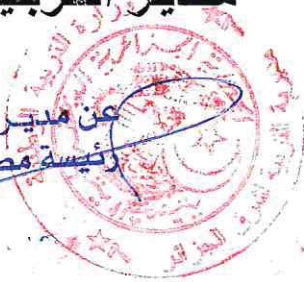
الموضوع: ف/ي الترخيص لإجراء بحث ميداني
المرجع : إرسال رئيس كلية العلوم الاجتماعية - جامعة مولود معمري تيزي وزو . المؤرخ في: 2021/01/19.
طلب الطالبة: مراجع فهمية، المؤرخ في: 2021/02/15.

يسشرفني أن أعلمكم أنه تم الترخيص للطالبة: مراجع فهمية بجامعة مولود معمري - تيزي وزو -
قسم علوم الاجتماعية، تخصص علوم اجتماعية ، لإجراء بحث ميداني بعنوان " اتجاهات أساتذة التعليم
المتوسط نحو المناهج الدراسية الجديدة (منهاج العلوم الاجتماعية) في تنمية قيم التسامح و المواطنة
ورفح المسؤولية " بالمؤسسة التي تشرفون عليها، خلال السنة الدراسية 2020-2021 وذلك تحضيراً
لنيل شهادة الدكتوراه في التخصص المذكور أعلاه.

والمطلوب منكم تسهيل مهام الطالبة الحاملة للترخيص المذكور أعلاه.
وعليه أذكر بضرورة التزام الطالبة بالنظام الداخلي للمؤسسة التربوية.

مدير التربية

عن مدير التربية و تفويض منه
رئيسة مصلحة التكوين و التفتيش





Handwritten signature in blue ink.



Reçu le 18/02/2021
à Mⁿ 20
Signature



ن. بن فاسي
صانع

2021/02/18



ص. بوقرونة 08/03/2021



إسلام



رشيد بوعزیز

04 مارس 2021

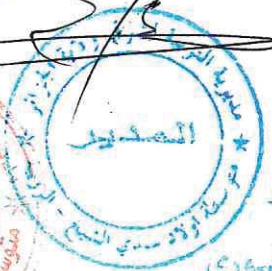


س. اعراج زوجة زوفار



المديرة
م. موجد

Reçu le : 04/03/2021



المدير
ع. الرزاق قصوي



المدير
ع. يخوش

مدير المتوسطات
عبد المجيد أونيسي

Reçu le 08/03/2021

الملحق رقم (02)

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية



استبيان

أنا طالبة بقسم العلوم الاجتماعية - جامعة مولود معمري-تيزي وزو بصدد تحضير أطروحة دكتوراه تخصص علوم التربية تحت عنوان: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية لدى المراهقين المتمدرسين.

أرجوا أساتذة الكرام أن تتفضلوا بالإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان، كونكم مختصين في العلوم الاجتماعية فان ثقتنا بكم دفعتنا إلى وضع أداة الدراسة المرفقة بين أيديكم والتي تحتوي على مجموعة من الفقرات التي تقيس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط، ونضمن لكم أن إجاباتكم سيتم استغلالها لأغراض علمية بحثه.

ويمكنكم الإجابة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، علما أن بدائل الإجابة على الفقرات هي (موافق تماما، موافق نوع ما، موافق، غير موافق غير، موافق تماما).

شكرا لكم على حسن تعاونكم وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

2- الجنس:

3- نوع التكوين:

4- مدة الخدمة:

الرقم	المحور الأول: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو تنمية القيم الاجتماعية	موافق تماما	موافق نوع ما	موافق	غير موافق	غير موافق تماما
1	المناهج الدراسية الجديدة للعلوم الاجتماعية تكسب التلاميذ القيم					
2	المناهج الدراسية الجديدة للعلوم الاجتماعية تساعد التلاميذ على فهم حقوق الأفراد وواجباتهم					
3	المناهج الدراسية الجديدة للعلوم الاجتماعية تهدف إلى الالتزام بمبادئ الحرية					
4	المناهج الدراسية الجديدة للعلوم الاجتماعية تنمي لدى التلميذ قيم المسؤولية					
5	المناهج الدراسية الجديدة للعلوم الاجتماعية تهدف إلى الالتزام بمبادئ الديمقراطية					
6	المناهج الدراسية الجديدة للعلوم الاجتماعية تهدف إلى الالتزام بمبادئ العدالة الاجتماعية					
7	المناهج الدراسية الجديدة للعلوم الاجتماعية تساعد التلميذ على تبني الاتجاهات الإيجابية					
8	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية أهدافها محققة ميدانيا					
9	أهداف المناهج الدراسية الجديدة للعلوم الاجتماعية سهلة التنفيذ					
10	يوجد اختلاف بين أهداف المناهج الدراسية الجديدة للعلوم الاجتماعية والمناهج القديمة					
11	الكفاءات المستهدفة في المناهج الدراسية الجديدة للعلوم الاجتماعية (الجيل الثاني) واضحة ومفهومة					
12	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية محتواها يتميز بالشمولية والتكامل					

13	منهاج العلوم الاجتماعية يتميز بالكثافة				
14	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تتميز بطول الوحدات الدراسية وضيق الوقت لتطبيقها				
15	منهاج العلوم الاجتماعية سهل التطبيق في ظل المقاربة بالكفاءات				
16	طرق التدريس محددة حسب محتوى المناهج الدراسية في العلوم الاجتماعية				
17	لتدريس مناهج العلوم الاجتماعية يتطلب طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات والوسائل التعليمية				
المحور الثاني: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو قيم التسامح					
18	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تساهم في تنمية قيمة التسامح لدى التلاميذ				
19	تركز المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية على قيم التسامح				
20	محتوى مناهج العلوم الاجتماعية تنمي الإحساس بواجب التضامن لدى التلاميذ				
21	محتوى مناهج العلوم الاجتماعية تنمي الإحساس بواجب التعاون لدى التلاميذ				
22	محتوى المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تنمي الإحساس بواجب التسامح لدى التلاميذ				
23	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تعمل على تجسيد التسامح لدى التلاميذ				
المحور الثالث: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو تنمية قيم المواطنة					
24	تكمن قيم التسامح التي يحتويها مناهج (الجيل الثاني) لمادة التاريخ في تعبير التلاميذ عن رأيهم بحرية				
25	منهاج العلوم الاجتماعية يساهم في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ				
26	محتوى المناهج الدراسية لمادة التاريخ تنمي قيم التعايش السلمي للتلاميذ				
27	مناهج العلوم الاجتماعية تعمل على اكتساب التلميذ قيم الهوية ذات المرجعية				

					28	منهاج العلوم الاجتماعية يساعد المتعلم على اكتساب معارف عن المواطنة
					29	منهاج التاريخ يدعم الشعور بالانتماء للوطن
					30	منهاج التاريخ يدعم الشعور بالانتماء للدين
					31	منهاج التاريخ يدعم الشعور بالانتماء للغة
					32	منهاج التربية المدنية يوعي التلاميذ بأهمية الهوية الوطنية
					33	منهاج التربية المدنية يرسخ قيم الهوية المدنية والمواطنة
					34	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تنمي الإحساس بالواجب الوطني
					35	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تنمي التضامن والتعاون
					36	مناهج العلوم الاجتماعية تنمي المواطنة
					37	يهدف منهاج التربية المدنية إلى التمسك بالقيم الاجتماعية
					38	يهدف منهاج التربية المدنية إلى التمسك بالقيم الوطنية المتعلقة بحب الوطن والدفاع عنه
					39	قيم المواطنة ظاهرة في السلوك اليومي للتلميذ
					40	مناهج العلوم الاجتماعية تعمل على اكتساب التلميذ مجموعة قيم الهوية
					41	لم يعد دور المدرسة يقتصر على نقل المعارف فقط بل تعليم الطفل كيف يصبح مواطناً
					42	يمارس التلميذ مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته في محيطه الاجتماعي

المحور الرابع: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو قيمة روح المسؤولية

					43	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تساهم في تنمية قيمة روح المسؤولية لدى التلاميذ
					44	تركز المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية على قيمة روح المسؤولية

					45	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تساعد المتعلم على اكتساب معارف عن المسؤولية
					46	يعمل المنهاج على تنمية هذه القيم المسؤولية في شخصية التلميذ
					47	منهاج التربية المدنية يوعي التلاميذ بأهمية روح المسؤولية
					48	منهاج التربية المدنية يرسخ قيمة روح المسؤولية في شخصية التلميذ
					49	منهاج التربية المدنية يهدف إلى تنمية تحمل المسؤولية في كل المواقف الحياتية للتلميذ
					50	مناهج كل من التربية المدنية والتربية اللامسامية تعمل على غرس روح المسؤولية عند التلميذ
					51	مناهج العلوم الاجتماعية تعمل على إشراك التلميذ في الحياة المدرسية
					52	منهاج العلوم الاجتماعية يوعي التلميذ بحقوقه وواجباته داخل المؤسسة التعليمية
					53	منهاج العلوم الاجتماعية يساعد على إبداء روح المسؤولية بسلوك سوي اتجاه قضايا المجتمع والوطن
					54	يمارس التلميذ مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته اتجاه ذاته
					55	يمارس التلميذ مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته اتجاه قضايا مجتمعه ووطنه
					56	منهاج العلوم الاجتماعية تعمل على تجسيد العدل والمساواة

الملحق رقم (03)

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية



استبيان

أنا طالبة بقسم العلوم الاجتماعية - جامعة مولود معمري-تيزي وزو بصدد تحضير أطروحة دكتوراه تخصص علوم التربية تحت عنوان: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج العلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح والمواطنة وروح المسؤولية لدى المراهقين المتمدرسين.

أرجوا أساتذة الكرام أن تتفضلوا بالإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان، كونكم مختصين في العلوم الاجتماعية فان ثقتنا بكم دفعتنا إلى وضع أداة الدراسة المرفقة بين أيديكم والتي تحتوي على مجموعة من الفقرات التي تقيس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط، ونضمن لكم أن إجاباتكم سيتم استغلالها لأغراض علمية بحثه.

ويمكنكم الإجابة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، علما أن بدائل الجابة على الفقرات هي (موافق تماما، موافق نوع ما، موافق، غير موافق غير، موافق تماما).

شكرا لكم على حسن تعاونكم وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدي

1- اسم المتوسطة

2- الجنس:

3- نوع التكوين:

4- مدة الخدمة:

الرقم	بنود الاستبيان	غير موافق تماما	غير موافق	موافق	موافق نوع ما	موافق تماما
1	تساهم المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية في تنمية قيم التسامح لدى التلاميذ					
2	ينمي محتوى مناهج العلوم الاجتماعية الإحساس بواجب التضامن لدى التلاميذ					
3	محتوى مناهج العلوم الاجتماعية تنمي الإحساس بواجب التعاون لدى التلاميذ					
4	محتوى مناهج العلوم الاجتماعية تنمي الإحساس بواجب التسامح لدى التلاميذ					
5	تعمل المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية على تجسيد التسامح لدى تلاميذ التعليم المتوسط.					
6	تكمن قيم التسامح التي يحتويها مناهج (الجيل الثاني) لمادة التاريخ في تعبير التلاميذ عن رأيهم بحرية					
7	منهاج العلوم الاجتماعية يساهم في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ					
8	محتوى المناهج الدراسية لمادة التاريخ تنمي قيم التعايش السلمي للتلاميذ					
9	مناهج العلوم الاجتماعية تعمل على اكتساب التلميذ قيم الهوية ذات المرجعية					
10	منهاج العلوم الاجتماعية يساعد المتعلم على اكتساب معارف عن المواطنة					
11	منهاج التاريخ يدعم الشعور بالانتماء للوطن					
12	منهاج التاريخ يدعم الشعور بالانتماء للدين					
13	منهاج التاريخ يدعم الشعور بالانتماء للغة					

					14	منهاج التربية المدنية يوعي التلاميذ بأهمية الهوية الوطنية
					15	منهاج التربية المدنية يرسخ قيم الهوية المدنية والمواطنة
					16	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تنمي الحساس بالواجب الوطني
					17	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تنمي الشعور التضامن والتعاون
					18	يهدف منهاج التربية المدنية إلى التمسك بالقيم الاجتماعية
					19	يهدف منهاج التربية المدنية إلى التمسك بالقيم الوطنية المتعلقة بحب الوطن والدفاع عنه
					20	قيم المواطنة ظاهرة في السلوك اليومي للتلميذ
					21	مناهج العلوم الاجتماعية تعمل على إكساب التلميذ مجموعة قيم الهوية
					22	لم يعد دور المدرسة يقتصر على نقل المعارف فقط بل تعليم الطفل كيف يصبح مواطناً
					23	يمارس التلميذ مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته في محيطه الاجتماعي
					24	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تساهم في تنمية قيمة روح المسؤولية لدى التلاميذ
					25	المناهج الدراسية للعلوم الاجتماعية تساعد المتعلم على اكتساب معارف عن المسؤولية
					26	يعمل المنهاج على تنمية هذه قيم المسؤولية في شخصية التلميذ
					27	منهاج التربية المدنية يوعي التلاميذ بأهمية روح المسؤولية
					28	منهاج التربية المدنية يرسخ قيمة روح المسؤولية في شخصية التلميذ
					29	منهاج التربية المدنية يهدف إلى تنمية تحمل المسؤولية في كل المواقف الحياتية للتلميذ

					30	مناهج كل من التربية المدنية والتربية الإسلامية تعمل على غرس روح المسؤولية عند التلميذ
					31	مناهج العلوم الاجتماعية تعمل على إشراك التلميذ في الحياة المدرسية
					32	مناهج العلوم الاجتماعية يوعي التلميذ بحقوقه وواجباته داخل المؤسسة التعليمية
					33	مناهج العلوم الاجتماعية يساعد على إبداء روح المسؤولية بسلوك سوي اتجاه قضايا المجتمع والوطن
					34	يمارس التلميذ مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته اتجاه ذاته
					35	يمارس التلميذ مواظنته من خلال التعبير عن مسؤوليته اتجاه قضايا مجتمعه ووطنه
					36	مناهج العلوم الاجتماعية تعمل على تجسيد العدل والمساواة

ملحق رقم 04

أسماء الأساتذة المحكمين

اسم الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	اسم الجامعة
طوطاوي زوليخة مبدوعة	علوم التربية	أستاذة تعليم عالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو
تعشادين محمد	علوم التربية	أستاذ محاضر صنف أ	جامعة مولود معمري تيزي وزو
موالك مصطفى	علوم التربية	أستاذ محاضر صنف أ	جامعة مولود معمري تيزي وزو
امزيان بهية	علوم التربية	أستاذ محاضر صنف (أ)	جامعة مولود معمري تيزي وزو
شنيط باهية	علم الاجتماع الثقافي	أستاذ محاضر صنف أ	جامعة مولود معمري تيزي وزو