وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة آكلي محند أولحاج ـ البويرة.
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم الاجتماع

الموضوع:

واقع القيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني

تحليل محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث لمرحلة التعليم الابتدائي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع التربية

إعداد الطالب:
قوق أبو بكر الصديق

إشراف الأستاذ الدكتور:
بايود صبرينة

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب:	الرتبة:	الجامعة:	الصفة:
لعموري نصيرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	رئيساً
بايود صبرينة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	مشرفاً ومقرراً
دحماني محمد بومدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجلفة	مقررا ثانيا
شاشوة حكيمة	أستاذ محاضر – أ	جامعة البويرة	عضواً ممتحنا
سي محمد الويزة	أستاذ محاضر – أ	جامعة البويرة	عضواً ممتحنا
دلدول جمال	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيبازة	عضواً ممتحنا
بلقاضي الأمين	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيبازة	عضواً ممتحنا

السنة الجامعية: 2026/2025

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة آكلي محند أولحاج ـ البويرة.
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم الاجتماع

الموضوع:

واقع القيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني

تحليل محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث لمرحلة التعليم الابتدائي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع التربية

إعداد الطالب:
قوق أبو بكر الصديق

إشراف الأستاذ الدكتور:
بايود صبرينة

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب:	الرتبة:	الجامعة:	الصفة:
لعموري نصيرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	رئيساً
بايود صبرينة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	مشرفاً ومقرراً
دحماني محمد بومدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجلفة	مقررا ثانيا
شاشوة حكيمة	أستاذ محاضر – أ	جامعة البويرة	عضواً ممتحنا
سي محمد الويزة	أستاذ محاضر – أ	جامعة البويرة	عضواً ممتحنا
دلدول جمال	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيبازة	عضواً ممتحنا
بلقاضي الأمين	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيبازة	عضواً ممتحنا

السنة الجامعية: 2026/2025

بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــر

بادئ ذي بدء نشكر ونحمد الله عزّ وجلّ

الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع.

نشكر الأستاذة المشرفة: بايود صابرينة

التي لم تدخر جهدا في سبيل مساعدتنا وتوجيهنا طوال فترة الدراسة.

نشكر الأساتذة الكرام الذين ساعدونا في التحكيم الاستبيان.

نشكر أساتذة التعليم الابتدائي الذين ساهموا في انجاز هذا العمل.

الطالب: قوق أبو بكر الصديق

إهداء

اهدي ثمرة جهدي وعملي هذا إلى:

إلى والدي حفظهما الله

إلى زوجتي التي وقفت بجانبي على تخطي الصعاب.

إلى أولادي وقرتي عيني

إلى أخواتي وإخوتي وعائلاتهم.

إلى كل الأصدقاء.

الطالب: قوق أبو بكر الصديق

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات .....

فهرس الجداول .....

فهرس الأشكال .....

ملخص .....

مقدمة .....أ

الفصل التمهيدي: المدخل المنهجي للدراسة **5**

1. أسباب اختيار الموضوع: 6

2. أهداف الدراسة:..... 6

3. أهمية الدراسة:..... 7

4. الإشكالية:..... 8

5. الفرضيات:..... 11

6. تحديد المفاهيم والمصطلحات: 12

6-1- القيم الدينية التربوية والإنسانية 12

6-2- المناهج التعليمية 15

6-3- كتب القراءة 16

7. الدراسات السابقة: 19

8. التعقيب على الدراسات السابقة: 34

الفصل الاول: القيم الدينية دراسة نظرية **38**

تمهيد:..... 39

1. مفهوم القيم:..... 40

1-1- تعريف القيم..... 40

1-1-1- لغة:..... 40

1-1-2- اصطلاحا: 40
1-2- طبيعة القيم ومكوّناتها: 42
1-2-1 طبيعة القيم: 42
1-2-2- مكوّنات القيم: 43
1-3- خصائص القيم: 44
1-4- تصنيف القيم ووظائفها: 45
1-4-1 تصنيف القيم: 45
1-4-2- وظائف القيم: 48
1-5- علاقة القيم ببعض المفاهيم: 49
1-5-1- القيم والمعايير: 49
1-5-2- القيم والاتجاهات: 49
1-5-3- القيم والحاجات: 50
1-5-4- القيم والدافع: 50
1-5-5- القيم والمعتقد: 50
2- القيم في علم الاجتماع 51
2-1- العوامل التي تؤثر في القيم 51
2-1-1- العامل الاجتماعي: 52
2-1-2- العامل الثقافي-الفكري: 52
2-1-3- العامل الاقتصادي: 53
2-2- القيم الاجتماعية 53
2-3- القيم حسب كارل ماركس 54
2-4- القيم حسب إميل دوركيم 54
2-5- القيم حسب ماكس فيبر 55

2-6- القيم حسب تالكوت بارسونز 56
3- أهمية القيم في حياة البشر:..... 57
4- كيف نفرق بين القيم المتعددة؟..... 57
5- تصنيف القيم:..... 59
5-1- على أساس بعد المحتوى:..... 60
5-2- التصنيف على أساس بُعد المقصد..... 62
5-3- التصنيف على أساس بُعد الشدة..... 62
5-4- التصنيف على أساس العمومية..... 63
5-5- التصنيف على أساس بُعد الوضوح 64
5-6- التصنيف على أساس بُعد الدوام..... 64
6. القيم الدينية: 65
6-1- مفهوم القيم الدينية..... 67
6-1-1- المفهوم اللغوي 67
6-1-2- مفهوم القيم في الاصطلاح 68
6-2- تصنيف القيم الدينية الإسلامية:..... 69
6-2-1- تصنيف الهاشمي وعبد السلام 1980:..... 69
6-2-2- تصنيف عبد الغفور 1982:..... 70
6-2-3- تصنيف أبو العينين 1988:..... 70
6-2-4- تصنيف السويدي 1989: 70
6-2-5- تصنيف هندي وآخرين 1990: 71
6-3- خصائص القيم الدينية الإسلامية: 71
6-3-1- إلهية المصدر (ربانية):..... 72
6-3-2- التوازن والوسطية: 73

6-3-3- الشمول والعمومية: 74
6-3-5- الإنسانية: 75
6-3-6- الثبات: 75
6-3-7- الاستمرارية: 76
6-3-8- البساطة والوضوح: 76
6-3-9- الواقعية: 77
6-3-10- العمق: 77
6-4- القيم الدينية والفلسفات الغربية: 77
الخلاصة: 80
الفصل الثاني: الإصلاح التربوي في الجزائر 81
تمهيد: 82
1- مفهوم الإصلاح التربوي 83
1-1- تعريف الاصلاح: 83
1-2- الإصلاح التربوي: 83
1-3- التطور الثقافي ودور المدرسة: 84
1-4- التطور التربوي ودور الأنظمة التربوية: 85
2- الاتجاهات المفسرة للإصلاح التربوي: 85
2-1- الاتجاه البنائي الوظيفي للإصلاح: 85
2-2- الاتجاه الصراعي: 86
2-3- التحولات الاجتماعية والإصلاح التربوي: 87
2-4- الصراع والإصلاح التربوي: 88
3- مراحل الإصلاح التربوي: 88
3-1- مرحلة التشخيص 89

3-2- مرحلة التخطيط..... 89
3-3- مرحلة التنفيذ 90
3-4- مرحلة التقويم..... 90
4- المنظومة التربوية الجزائرية 91
4-1- تعريف المنظومة التربوية: 91
4-2- عناصر النظام التربوي:..... 93
4-3- النظام التربوية في الجزائر عبر مراحل تاريخية..... 94
4-3-1- النظام التربوي قبل الاستقلال في الجزائر 94
4-3-2- النظام التربوي بعد الاستقلال في الجزائر 98
4-4- التوجهات الأساسية للنظام التربوي في الجزائر.....100
5- الإصلاحات التربوية والمقاربات الحديثة.....102
5-1- الاصلاحات الجزائرية للنظام التربوي: 102
5-2- الضرورة لاعتماد مقاربة الكفاءات: 106
5-3- فحوى مناهج الجيل الثاني:.....107
5-4- الربط بين المفهوم والقيم الاجتماعية وفق المسعى البنائي:.....109
5-5- تقييم اصلاحات المناهج التعليمية: 110
خلاصة: 112
الفصل الثالث: عرض وتحليل ومناقشة محتوى الكتب 114
تمهيد 115
1- الدراسة الاستطلاعية:.....116
2- حدود الدراسة: 116
3- عينة الدراسة.....117
4- منهج الدراسة: 123

5. تحليل القيم الدينية لكتب الطور الثالث.....128
أولا: القيم الدينية في كتاب اللغة العربية للطور الثالث 128
ثانيا: القيم الدينية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث 133
ثالثا: القيم الدينية في كتاب التربية المدنية للطور الثالث 143
رابعا: القيم الدينية في كتاب الرياضيات للطور الثالث.....147
خامسا: القيم الدينية في كتاب التربية العلمية للطور الثالث.....153
سادسا: القيم الدينية في كتاب التاريخ للطور الثالث 159
سابعا: القيم الدينية في كتاب الجغرافيا للطور الثالث.....165
ثامنا: القيم الدينية في كتاب الفرنسية للطور الثالث 169
الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاستبيان..... 178
تمهيد 179
1. مجالات الدراسة: 180
2. الدراسة الاستطلاعية: 180
3. منهج الدراسة:.....181
4- عينة الدراسة:.....182
5- أدوات جمع البيانات وتحليلها: 189
6- تحليل ومناقشة نتائج الاستبيان 200
أولا: اتجاهات المبحوثين حول بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية:.....200
ثانيا: اتجاهات المبحوثين حول بعد تحليل المناهج الدراسية:.....212
ثالثا: اتجاهات المبحوثين حول بعد تحليل السياق الاجتماعي والثقافي: 226
رابعا: اتجاهات المبحوثين حول بعد تحليل آراء الأساتذة:.....235
الفصل الخامس: عرض وتحليل الفرضيات..... 247
1- مناقشة الفرضية الأولى:.....248

2- مناقشة الفرضية الثانية: 250
3- مناقشة الفرضية الثالثة 252
4- مناقشة الفرضية الرابعة..... 253
5- مناقشة الفرضية الخامسة..... 254
6- مناقشة الفرضية السادسة: 255
7- الاستنتاج العام: 256
خـاتمة 258
قائمة المصادر والمراجع 261
الملاحق..... 270

فهرس الجداول

الجدول	الصفحة
جدول رقم (01) : توصيف كتاب اللغة العربية للطور الثالث	119
جدول رقم (02) : توصيف كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث	119
جدول رقم (03) : توصيف كتاب الرياضيات للطور الثالث	120
جدول رقم (04): توصيف كتاب التربية المدنية للطور الثالث	120
جدول رقم (05) : توصيف كتاب الجغرافيا للطور الثالث	121
جدول رقم (06) : توصيف كتاب التاريخ للطور الثالث	121
جدول رقم (07) : توصيف كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للطور الثالث	122
جدول رقم (08) : توصيف كتاب الفرنسية للطور الثالث	122
جدول رقم (09) : يتعلق بالقيم العقائدية في كتاب اللغة العربية للطور الثالث	128
جدول رقم (10) : يتعلق بالقيم التعبدية في كتاب اللغة العربية للطور الثالث	129
جدول رقم (11) : يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب اللغة العربية للطور الثالث	130
جدول رقم (12) : يتعلق بالقيم تربوية وإنسانية في كتاب اللغة العربية للطور الثالث	131
جدول رقم (13) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب اللغة العربية للطور الثالث	132
جدول رقم (14) : يتعلق بالقيم العقائدية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث	133
جدول رقم (15) : يتعلق بالقيم التعبدية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث	135
جدول رقم (16) : يتعلق بالقيم الأخلاقية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث	136
جدول رقم (17): يتعلق بالقيم التربوية الإنسانية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث	138
جدول رقم (18) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث	140
جدول رقم (19) : يتعلق بالقيم الدينية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث	141
جدول رقم (20) : يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب التربية المدنية للطور الثالث	143
جدول رقم (21) : يتعلق بالقيم التربوية والإنسانية في كتاب التربية المدنية للطور الثالث	145
جدول رقم (22) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب التربية المدنية للطور الثالث	146
جدول رقم (23) : يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب الرياضيات للطور الثالث	148
جدول رقم (24) : يتعلق بالقيم التربوية والإنسانية في الرياضيات للطور الثالث	150
جدول رقم (25) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب الرياضيات للطور الثالث	151
جدول رقم (26) : يتعلق بالقيم التعبدية في كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للطور الثالث	153
جدول رقم (27) : يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للطور الثالث	154
جدول رقم (28) : يتعلق بالقيم تربوية وإنسانية في كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للطور الثالث	156

جدول رقم (29): يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للطور الثالث	158
جدول رقم (30): يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب التاريخ للطور الثالث	160
جدول رقم (31): يتعلق بالقيم تربوية وإنسانية في كتاب التاريخ للطور الثالث	162
جدول رقم (32) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب التاريخ للطور الثالث	164
جدول رقم (33) : يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب الجغرافيا للطور الثالث	166
جدول رقم (34) : يتعلق بالقيم تربوية وإنسانية في كتاب الجغرافيا للطور الثالث	167
جدول رقم (35) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب الجغرافيا للطور الثالث	168
جدول رقم (36) : يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب الفرنسية للطور الثالث	169
جدول رقم (37) : يتعلق بالقيم تربوية وإنسانية في كتاب الفرنسية للطور الثالث	171
جدول رقم (38) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب الفرنسية للطور الثالث	173
جدول رقم (39) : يتعلق بتوزيع القيم داخل كتب الطور الثالث	175
الجدول رقم (40): يوضح عدد الأساتذة في طور الابتدائي بحسب المقاطعات الإدارية	184
الجدول رقم (41): يبين مجتمع الدراسة	184
الجدول رقم (42): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	185
الجدول رقم (43): توزيع عينة الدراسة حسب الفئة العمرية	186
الجدول رقم (44): توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة	187
الجدول رقم (45): توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي	188
الجدول رقم (46): قياس الاتساق الداخلي	191
الجدول رقم (47): قياس ثبات أداة الدراسة من خلال ألفا كرومباخ	192
الجدول رقم (48) نتائج اختبار(Independentsimples T- test) لعينتين مستقلتين تبعا للجنس	193
الجدول رقم (49): نتائج تحليل التباين الأحادي لآراء المستجوبين اتجاه أبعاد الدراسة حسب الفئة العمرية	194
الجدول رقم (50): نتائج تحليل التباين الأحادي لآراء المستجوبين اتجاه أبعاد الدراسة حسب سنوات الخبرة	196
الجدول رقم (51): نتائج تحليل التباين الأحادي لآراء المستجوبين اتجاه أبعاد الدراسة حسب المؤهل العلمي	197
الجدول رقم (53): اتجاهات المبحوثين تجاه بعد تحليل المناهج الدراسية	212
الجدول رقم (54): اتجاهات المبحوثين تجاه بعد تحليل السياق الاجتماعي والثقافي	226
الجدول رقم (55): اتجاهات المبحوثين تجاه بعد تحليل آراء الأساتذة	235
الجدول رقم (56): الأهمية النسبية لأبعاد الدراسة من وجهة نظر المبحوثين	245

فهرس الأشكال

الجدول	الصفحة
الشكل رقم (01) الربط بين المفهوم والقيمة الاجتماعية وفق مسعى بنائي	110
الشكل رقم (02): دائرة بيانية تمثال توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	185
الشكل رقم (03): دائرة بيانية تمثال توزيع عينة الدراسة حسب الفئة العمرية	186
الشكل رقم (04): دائرة بيانية تمثال توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة	187
الشكل رقم (05): دائرة بيانية تمثال توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي	189

ملخص باللغة العربية

تناولت هذه الدراسة واقع القيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني من خلال تحليل محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي، باعتبار الكتاب المدرسي الوعاء المركزي لنقل القيم وبناء التصورات لدى المتعلمين في مرحلة مفصلية من مسارهم الدراسي. وانطلقت الدراسة من منظور سوسيولوجي تربوي يربط بين النسق التربوي وبقية الأنساق الاجتماعية، ويُبرز دور المدرسة في تجسيد فلسفة الدولة وهويتها الدينية والثقافية عبر المناهج التعليمية.

سعت الدراسة إلى الكشف عن مدى حضور القيم الدينية، وكيفيات تجسيدها داخل المضامين التعلمية، ومدى انسجامها مع التوجهات العامة لإصلاحات الجيل الثاني، التي هدفت إلى تحقيق توازن بين متطلبات العصرنة والحفاظ على الثوابت الوطنية. وقد اعتمدت الدراسة على منهج تحليل المحتوى لتحليل كتب الطور الثالث عبر مختلف المواد الدراسية، إلى جانب الاستعانة بالاستمارة لرصد اتجاهات الأساتذة حول أبعاد الدراسة، بما يسمح بقراءة كمية ونوعية متكاملة للظاهرة المدروسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن القيم الدينية ما تزال حاضرة في الكتب المدرسية، خاصة في بعدها العقدي والتعبدي، غير أن حضورها جاء نسبيًا ومحدود الكثافة مقارنة بالقيم الأخلاقية والإنسانية والاجتماعية التي تصدّرت البناء القيمي للمحتويات التعليمية. ويعكس هذا التوزيع توجّهًا إصلاحيًا يسعى إلى توسيع الإطار القيمي نحو مفاهيم المواطنة، التعايش، احترام القانون، والوعي الاجتماعي، مع الإبقاء على القيم الدينية ضمن مرجعية أساسية دون إقصائها.

كما كشفت نتائج تحليل اتجاهات الأساتذة عن وعيهم بوجود تحولات في طريقة تقديم القيم الدينية، وإدراكهم لمسعى الإصلاحات إلى تحقيق التوازن بين القيم الدينية والقيم المدنية. غير أن المقارنة بين آرائهم والمعطيات المستخلصة من تحليل المحتوى أبرزت فجوة بين التمثلات الاجتماعية للأستاذة والواقع الفعلي للمضامين، مما يدل على أن أثر الإصلاحات يبدو أوضح في الممارسات البيداغوجية وأساليب التدريس أكثر من كونه زيادة كمية مباشرة في حضور القيم الدينية داخل الكتب المدرسية.

وخلصت الدراسة إلى أن إصلاحات الجيل الثاني لم تهدف إلى إضعاف القيم الدينية، بل إلى إعادة تنظيم موقعها ضمن بناء قيمي أشمل يستجيب لمتطلبات التنشئة الحديثة والتحديات الاجتماعية الراهنة، الأمر الذي يستدعي مستقبلاً تعزيز التكامل القيمي بين المواد الدراسية، وتوضيح استراتيجيات توزيع القيم داخل المناهج، بما يضمن بناء شخصية متوازنة، متشبّعة بثوابتها الدينية، وقادرة على الاندماج الإيجابي في مجتمع متحوّل.

الكلمات المفتاحية:

القيم الدينية، الإصلاحات التربوية، الجيل الثاني، الكتاب المدرسي، التعليم الابتدائي.

Abstract

This study examines the reality of religious values in light of the second-generation educational reforms through a content analysis of school textbooks of the third cycle of primary education. The textbook is considered a central medium for transmitting values and shaping learners' perceptions at a critical stage of their educational trajectory. The study adopts a sociological–educational perspective that highlights the relationship between the educational system and other social systems, emphasizing the role of the school in reflecting the state's philosophy and its religious and cultural identity through curricula.

The study aims to reveal the extent to which religious values are present, the ways in which they are represented within learning contents, and the degree of their alignment with the general orientations of the second-generation reforms, which seek to balance the requirements of modernization with the preservation of national constants. To achieve these objectives, the study relies on content analysis to examine third-cycle textbooks across all subjects, in addition to questionnaires and interviews used to explore teachers' attitudes toward the study dimensions, allowing for both quantitative and qualitative analysis.

The findings indicate that religious values remain present in school textbooks, particularly in their doctrinal and ritual dimensions; however, their presence is relatively limited compared to ethical, human, and social values, which dominate the value framework of the educational content. This distribution reflects a reform-oriented educational approach aimed at broadening the value system to include citizenship, coexistence, respect for law, and social awareness, while maintaining religious values as a fundamental reference without excluding them.

Furthermore, the analysis of teachers' attitudes reveals their awareness of qualitative changes in the way religious concepts are presented and their perception that the reforms seek to achieve a balance between religious and civic values. Nevertheless, the comparison between teachers' perceptions and the empirical results of the content analysis highlights a noticeable gap between social representations and the actual content, suggesting that the impact of the reforms is more evident in pedagogical practices and teaching methods than in a quantitative increase in religious values within textbooks.

The study concludes that the second-generation educational reforms did not aim to weaken religious values but rather to reposition them within a broader value system that responds to the requirements of modern socialization and contemporary social challenges. This calls for clearer strategies in the distribution of values within curricula and stronger integration among school subjects to ensure a balanced and coherent presence of religious values alongside ethical, social, and national values, thereby contributing to the development of a well-balanced personality capable of positive integration into a rapidly changing world.

Keywords:

Religious values, educational reforms, second-generation curricula, school textbooks, primary education.

مُقَدِّمَةٌ

يعد المجتمع نسقا كليا تتشابك داخله الأبنية والوظائف، وتتداخل فيه التفاعلات التي تنظّم علاقة الفرد بالأنساق المختلفة. فمن خلال مبدأيْ التكامل والتبادل الوظيفي، يجد الفرد مكانته داخل شبكة العلاقات الاجتماعية بحيث يلبّي حاجات الآخرين من خلال أدائه لأدواره، كما يستمد هو نفسه إشباع حاجاته من خلال ما توفّره له المكونات الاجتماعية الأخرى. وتُعدّ التربية أحد أهمّ الأنساق المؤثرة في المجتمع، بل النسق المحوري الذي تتشكل من خلاله بقية الأنساق، لما لها من دور في إعداد الأفراد وتنشئتهم وفق مقاصد مجتمعية عليا تُسطرها الهيئات المركزية بما يتناسب مع فلسفة الدولة وهويتها الثقافية والدينية.

وتعمل المدرسة –بوصفها الأداة المؤسسية الرئيسة في النسق التربوي– على ترجمة هذه الأهداف عبر مناهج تعليمية محددة تُحدَّث من حين لآخر قصد الاستجابة للتحولات الاجتماعية والثقافية. ومن هنا يأتي الإصلاح التربوي كمسار لإعادة توجيه الفعل التربوي بما يخدم المتطلبات الوظيفية للمجتمع، ويعزّز انسجامه القيمي، ويستجيب للتحديات الجديدة التي تفرضها التحولات المعاصرة.

وفي السياق الجزائري، تعدّ الإصلاحات التربوية مسارًا متواصلاً رافق المنظومة التعليمية منذ الاستقلال سنة 1962، إذ شكّلت أداة لإعادة الاعتبار لمقوّمات الهوية الوطنية، ثم جاءت إصلاحات 1976 لتؤكد هذا التوجه من خلال ترسيخ عناصر الانتماء والبعد الثقافي للمجتمع الجزائري. وقد تعاقبت الإصلاحات بعد ذلك، لاسيما إصلاحات 2003 التي حملت توجّهات جديدة أثارت نقاشًا واسعًا حول طبيعة المحتوى القيمي الذي تبنّته. وكرّس القانون التوجيهي للتربية سنة 2008 ضرورة الحفاظ على الثوابت الوطنية، مما مهّد لظهور مناهج الجيل الثاني سنة 2016 بوصفها إعادة صياغة للمناهج السابقة وفق رؤية تربوية جديدة تراعي الهوية الدينية والثقافية للمجتمع الجزائري.

في هذا السياق، تبرز القيم الدينية باعتبارها أحد أهم المكوّنات الثقافية التي يسعى المجتمع الجزائري للحفاظ عليها، نظرا لارتباطها بثوابته الحضارية ومقوماته الروحية. ويُعدّ الكتاب المدرسي أهمّ وعاء لنقل هذه القيم إلى الأجيال الناشئة، باعتباره الوسيلة الأكثر حضورًا

في الممارسة الصفية لدى الأستاذ والمتعلم على السواء. ومن هنا جاءت دراستنا للكشف عن كيفية تضمين القيم الدينية في المناهج التعليمية للجيل الثاني، وذلك من خلال تحليل محتوى كتب الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي.

وانطلقت هذه الدراسة من منظور سوسيولوجي تربوي يهدف إلى فهم مدى حضور القيم الدينية في الكتب المدرسية، وكيفيات تجسيدها داخل المضامين التعلمية، ومدى انسجامها مع التوجّهات العامة للإصلاح التربوي. وتمّ التركيز على كتب الطور الثالث؛ لكونها تمثل المرحلة الختامية للتعليم الابتدائي، وهي المحطة التي يفترض أن تتبلور فيها بنية قيمية واضحة لدى المتعلم قبل انتقاله إلى التعليم المتوسط.

وقد بُنيت هذه المذكرة في سبعة فصول رئيسية؛ تناول الفصل الأول المدخل المنهجي للدراسة، من خلال عرض الإشكالية، والفرضيات، والأهداف، وأسباب اختيار الموضوع، ومفاهيم الدراسة، والدراسات السابقة. أمّا الفصل الثاني فقد تضمن الإطار النظري حول القيم بصفة عامة والقيم الدينية بصفة خاصة، مع عرض تصنيفاتها ووظائفها وخصائصها. وتناول الفصل الثالث المنظومة التربوية الجزائرية وسياق الإصلاحات التي مسّت المناهج التعليمية وصولًا إلى الجيل الثاني. في حين خُصص الفصل الرابع للجوانب المنهجية والإجراءات الميدانية. أما الفصل الخامس فقد تناول تحليل القيم الدينية في كتب الطور الثالث عبر جميع المواد الدراسية. وخصّص الفصل السادس لتحليل اتجاهات المبحوثين حول أبعاد الدراسة الأربعة. وجاء الفصل السابع لعرض مناقشة الفرضيات واستخلاص النتائج الكلية للدراسة.

وبذلك تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع القيم الدينية كما تجسدها مناهج الجيل الثاني، وإلى تحليل مدى توافقها مع التوجهات الإصلاحية التي ترمي إلى تكوين متعلم متشبّع بثوابته الدينية والوطنية، قادر على التفاعل الإيجابي مع محيطه الاجتماعي والثقافي.

الباب الأول

الجانب النظري

الفَصْل التَّمْهِيدِي

المدخل المنهجي للدراسة

1. أسباب اختيار الموضوع:

أ- أسباب ذاتية:

- بما أنني أنتمي إلى المنظومة التربوية، فإنني أشعر بمسؤولية المساهمة في تطويرها، وذلك من خلال تحليل أحد أهم مكوناتها، وهو المنهاج الدراسي، خصوصًا ما يتعلق بالنظام القيمي الديني ومدى نجاح المدرسة في ترسيخه لدى المتعلمين.
- تنبع رغبتي في تناول هذا الموضوع من اهتمام شخصي بالبحث في القضايا المرتبطة بالهوية الدينية والوطنية، لما لها من أثر في تعزيز الانتماء وترسيخ القيم الأصيلة لدى الناشئة.

ب- أسباب موضوعية:

- لما للقيم الدينية من تأثير عميق على الفرد والمجتمع، إذ تسهم في بناء السلوك القويم وتوجيه الأفعال، وتُعدّ أساسًا من أسس تماسك المجتمع واستقراره، خاصة وأن الاستثمار الحقيقي يكمن في تنمية الرأسمال البشري فكريًا وقيميًا.
- يشكل الدين عنصرًا جوهريًا في الهوية الجزائرية، ويُعدّ التمسك بقيمه الأخلاقية والاجتماعية جزءًا من طبيعة الإنسان ونتاجًا لعملية التنشئة الاجتماعية التي تبدأ من الأسرة وتستمر عبر مؤسسات التعليم، مما يجعل دراسة تضمين القيم الدينية في الكتب المدرسية ضرورة علمية.
- يفرض عليّ دوري كباحث السعي إلى الإسهام في تقييم حضور هذه القيم داخل المناهج، بهدف إبراز مواطن القوة لتثمينها والكشف عن مواطن الضعف لمعالجتها، بما يوفر مادة علمية يمكن أن يستفيد منها القائمون على تطوير المناهج وصناعة القرار التربوي.

2. أهداف الدراسة:

- رصد القيم الدينية التي تتضمنها الكتب المدرسية للطور الثالث من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني، والوقوف على خصائصها وأنماط حضورها داخل المحتوى التعليمي.

- التعرّف على مدى انسجام القيم الدينية الواردة في الكتب المدرسية مع القيم الدينية السائدة في المجتمع الجزائري، باعتبارها جزءًا أساسيا من الهوية الثقافية والعقائدية للأمة.
- تحليل درجة تضمين المناهج التعليمية للقيم الدينية الأساسية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم، مثل الإيمان، الأخلاق الحسنة، السلوك القويم، واحترام الآخر.
- تحديد مستوى حضور القيم الوطنية ذات الجذور الدينية داخل الكتب المدرسية، وما تعكسه من مبادئ الانتماء والمسؤولية والتضامن وحب الوطن.
- تقويم فعالية القيم الدينية المتضمنة في محتوى كتب الطور الثالث في ترسيخ السلوك القيمي لدى التلاميذ، ومدى إسهامها في بناء وعي ديني معتدل ومتوازن.
- فحص مدى توافق القيم الدينية المضمّنة في الكتب المدرسية مع القيم الإنسانية العالمية الداعية إلى التسامح، التعايش، السلام، ونبذ العنف، بما ينسجم مع توجهات الإصلاح التربوي نحو الانفتاح الواعي على القيم الكونية.

3. أهمية الدراسة:

يحظى موضوع القيم الدينية بأهمية بالغة في البحوث العلمية والتربوية، وذلك لعدة اعتبارات أساسية، من بينها:

- لأن القيم الدينية تُعدّ أحد الركائز الجوهرية التي تستند إليها المنظومة التربوية في بناء شخصية المتعلم، إذ تشكّل منطلقًا مهمًّا لتوجيه السلوك وغرس المبادئ الخلقية التي تساهم في إعداد مواطن صالح وفاعل داخل المجتمع.
- تعتمد المؤسسات التربوية في سياساتها وبرامجها التعليمية على القيم الدينية باعتبارها عنصرًا تأسيسيًّا في تشكيل الوعي الفردي والجماعي، ولذلك تكتسي دراسة حضور هذه القيم في الكتب المدرسية أهمية كبرى لضمان انسجام التربية مع هوية المجتمع وثوابته.
- تسعى مختلف التخصصات التربوية والاجتماعية والنفسية إلى معرفة تأثير القيم الدينية على تكوين المتعلمين، لما لها من دور فعال في تعزيز الضبط الذاتي، وتنمية الوعي الأخلاقي، وتحقيق التوازن النفسي والسلوكي.

- يعدّ المنهاج التعليمي للجيل الثاني إطارًا مرجعيًا رئيسيًا للعملية التعلمية، وقد خضع لإصلاحات واسعة تستوجب الوقوف عند مدى تمثّل القيم الدينية داخله، بوصفها جزءًا لا يتجزأ من بنية الهوية الوطنية، ومكوّنًا محوريًا في المشروع المجتمعي الجزائري.
- تكمن أهمية القيم الدينية في تعزيز روح الانتماء وتأكيد الارتباط بالعقيدة والهوية الحضارية للأمة الجزائرية، مما يجعل تحليل حضورها في الكتب المدرسية خطوة أساسية لفهم مدى توافق الإصلاحات التربوية مع المرجعية الثقافية والدينية للمجتمع.
- تتضمن القيم الدينية مفاهيم واسعة تشمل الإيمان بالله، السلوك الحسن، التسامح، الأمانة، العدل، احترام الآخر، والتمسك بالتعاليم الأخلاقية، وهي قيم تتقاطع مع مختلف المجالات التربوية والاجتماعية والإنسانية، مما يستدعي دراستها بعمق داخل محتويات الكتب المدرسية.
- يحتاج المجتمع الجزائري إلى مثل هذه الدراسات العلمية، خاصة في ظل التحولات الراهنة، من أجل تحديد مواضع القوة والقصور في تضمين القيم الدينية في المناهج، وتنوير صانعي القرار التربوي حول مدى فعالية الكتب المدرسية في نقل هذه القيم وترسيخها لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي.

4. الإشكالية:

إنّ الحديث عن القيم الدينية في المنظومة التربوية يُعدّ من القضايا الجوهرية التي حظيت باهتمام بالغ في الدراسات التربوية المعاصرة، باعتبارها أحد المرتكزات الأساسية في بناء شخصية المتعلم وتوجيه سلوكه وفق منظومة أخلاقية واجتماعية متوازنة. فالقيم الدينية لا تقتصر على بعدها التعبدي فحسب، بل تمتد لتشمل أبعادًا تربوية وإنسانية تسهم في تحقيق التماسك الاجتماعي وترسيخ الهوية الثقافية داخل المجتمع، الأمر الذي يجعل من المدرسة فضاءً محوريًا لغرس هذه القيم وتنميتها لدى الناشئة. ومن منظور علم الاجتماع التربوي، تُعدّ المدرسة إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية التي تضطلع بوظيفة إعادة الإنتاج الثقافي ونقل النسق القيمي من جيل إلى آخر، بما يضمن استمرارية المجتمع واستقراره الرمزي والمعياري.

وفي هذا الإطار، لا تُفهم القيم الدينية بوصفها مضامين معرفية مجردة، بل باعتبارها بناءات اجتماعية تتشكل داخل سياقات تاريخية وثقافية محددة، وتخضع لآليات الانتقاء وإعادة الترتيب وفق ما تقتضيه التحولات المجتمعية. وعليه، فإنّ حضور هذه القيم داخل المناهج الدراسية يعكس في جوهره اختيارات إيديولوجية وتربوية تسعى إلى تحقيق نوع من التوازن بين الحفاظ على المرجعية الدينية للمجتمع، والانخراط في متطلبات الحداثة والتغير الاجتماعي.

وفي هذا السياق، شهدت المنظومة التربوية الجزائرية جملة من الإصلاحات العميقة، كان أبرزها إصلاحات الجيل الثاني، التي جاءت استجابة للتحولات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، وسعيًا إلى تطوير المناهج الدراسية بما يحقق التوازن بين الأصالة والمعاصرة. وقد تجلّت هذه الإصلاحات في إعادة بناء البرامج التعليمية، وتحديث الكتب المدرسية، واعتماد المقاربة بالكفاءات بصيغتها المطوّرة، حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، مع التركيز على تنمية مختلف أبعاده المعرفية والقيمية. ومن زاوية سوسيولوجية، يمكن اعتبار هذه الإصلاحات محاولة لإعادة صياغة الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، من مؤسسة ناقلة للمعرفة إلى فضاء لإنتاج الكفاءات وإعادة تشكيل النسق القيمي بما يتلاءم مع التحولات الراهنة.

غير أنّ هذا التحول يطرح إشكالات علمية وتربوية عميقة تتعلق بمدى حضور القيم الدينية داخل المحتويات التعليمية الجديدة، وكيفية تمثلها في الكتب المدرسية، خاصة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي الذي يُعدّ مرحلة حاسمة في ترسيخ القيم وبناء الوعي لدى المتعلم. فالمحتوى التعليمي، وفق المنظور السوسيولوجي، ليس محايدًا، بل يحمل في طياته تصورات ضمنية حول ما ينبغي أن يكون عليه الفرد الصالح والمواطن المرغوب فيه، وهو ما يجعل تحليل القيم المضمّنة فيه مدخلًا لفهم التوجهات الكبرى للسياسة التربوية.

كما يثير هذا التحول تساؤلات جوهرية حول طبيعة التوازن بين القيم الدينية من جهة، والقيم المدنية والاجتماعية الحديثة من جهة أخرى، خاصة في ظل ما يشهده المجتمع من تغيرات متسارعة تفرض إعادة تعريف الأدوار الاجتماعية والمعايير السلوكية. وهنا تبرز إشكالية ما إذا كانت هذه القيم تُقدَّم في إطار تكاملي منسجم، أم في إطار تنافسي قد يؤدي

إلى نوع من التوتر القيمي لدى المتعلم، وهو ما قد ينعكس على بناء هويته وعلى تمثلاته للواقع الاجتماعي.

وإلى جانب تحليل المضامين، يكتسي الفاعل التربوي، ممثلًا في الأستاذ، أهمية مركزية في هذا السياق، إذ لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يتعداه إلى إعادة تأويلها وتوجيهها داخل الممارسة الصفية، بما يجعله وسيطًا ثقافيًا يسهم في إنتاج المعنى القيمي وتداوله. وتتشكل لدى الأستاذ تمثلات اجتماعية تجاه القيم الدينية ومكانتها في المنهاج، وهي تمثلات تتأثر بجملة من المحددات، منها ما يرتبط بمساره التكويني، وخبرته المهنية، وانتمائه الاجتماعي والثقافي، فضلًا عن السياق المؤسسي الذي يعمل ضمنه. ومن ثمّ، فإن دراسة هذه التمثلات تُعدّ مدخلًا أساسيًا لفهم الكيفية التي يتم بها تفعيل القيم داخل الفضاء المدرسي.

وعليه، فإنّ الوقوف على واقع القيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني، من خلال تحليل محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث من التعليم الابتدائي، واستكشاف اتجاهات الأساتذة نحوها، لا يندرج فقط ضمن إطار الوصف، بل يتجاوز ذلك إلى محاولة تفسير ديناميات اشتغال النسق القيمي داخل المدرسة الجزائرية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الاختيارات التربوية والتحولات الاجتماعية.

وعليه، فإنّ إشكالية هذا البحث تتمحور حول معرفة واقع القيم الدينية في ظلّ الإصلاحات التربوية للجيل الثاني، بما يستدعي صياغة التساؤل الآتي:

التساؤل العام: إلى أي مدى أثرت الإصلاحات التربوية للجيل الثاني في واقع القيم الدينية بالكتب المدرسية للطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي، وفي كيفية توازنها مع الأبعاد التربوية والاجتماعية الحديثة؟

- **التساؤل الأول:** كيف يظهر حضور القيم الدينية في محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث من التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني؟
- **التساؤل الثاني:** إلى أي حد تسعى الكتب المدرسية للطور الثالث إلى تحقيق توازن بين القيم الدينية والقيم المدنية بما ينسجم مع توجهات الإصلاح التربوي للجيل الثاني؟

- **التساؤل الثالث:** ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في الطور الثالث نحو بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية.
- **التساؤل الرابع:** ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في الطور الثالث نحو بعد تحليل مناهج الدراسة.
- **التساؤل الخامس:** ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في الطور الثالث نحو بعد تحليل السياق الاجتماعي الثقافي.
- **التساؤل السادس:** ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في الطور الثالث نحو بعد أهمية القيم الدينية.

5. الفرضيات:

الفرضية العامة: إنّ واقع القيم الدينية في الكتب المدرسية للطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي يتأثر بالإصلاحات التربوية للجيل الثاني، التي أسهمت في إعادة صياغة المحتوى الديني وتوجيهه نحو تحقيق توازن بين القيم الإيمانية والأبعاد التربوية والاجتماعية الحديثة.

- **الفرضية الأولى:** إنّ تحليل محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث من التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني يكشف عن حضور واضح ومقصود للقيم الدينية من خلال المفاهيم والمضامين والنصوص التي تهدف إلى غرس مبادئ الإيمان والأخلاق في المتعلمين.
- **الفرضية الثانية:** تسعى الكتب المدرسية في الطور الثالث إلى تحقيق توازن بين القيم الدينية والقيم المدنية بما يتوافق مع توجهات الإصلاح التربوي للجيل الثاني، من خلال ربط القيم الإسلامية بمفاهيم المواطنة والتسامح والتعايش في المجتمع.
- **الفرضية الثالثة:** اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في الطور الثالث نحو بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية.
- **الفرضية الرابعة:** اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في الطور الثالث نحو بعد تحليل مناهج الدراسة.

- **الفرضية الخامسة:** اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في الطور الثالث نحو بعد تحليل السياق الاجتماعي الثقافي.
- **الفرضية السادسة:** اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي في الطور الثالث نحو بعد أهمية القيم الدينية.

6. تحديد المفاهيم والمصطلحات:

6-1- القيم الدينية التربوية والإنسانية

الصدق:

لغويًا، الصدق هو نقيض الكذب، ويعني مطابقة الخبر للواقع؛ فيُقال: صدق يصدق صدقًا، وصدّقه أي وافق قوله وأخبره بالصدق (ابن منظور، 1997، ج10، ص193). أمّا اصطلاحًا، فقد عرّفه الراغب الأصفهاني بأنه: «مطابقة القول للضمير والمخبر عنه معًا؛ فلا يكون صدقًا تامًا إذا اختلّ أحد هذين الجانبين» (الأصفهاني، 2007، صفحة 193).

يمكننا اعتبار الصدق هو التزام الإنسان قول الحقيقة في كلامه وأفعاله، وصدق نيته مع ظاهر قوله بحيث يتطابق ما في قلبه مع ما ينطق به لسانه. وقد اعتبره العلماء من أرقى الأخلاق؛ لأنه يجمع بين صفاء الباطن وصحة الظاهر، وهو أساس الثقة بين الناس وركيزة من ركائز الأخلاق التي دعا إليها الإسلام. يساعد الصدق في ترسيخ الطمأنينة بين الأفراد، ويقوّي العلاقات الاجتماعية، ويمنح الإنسان مكانة محترمة في مجتمعه.

الأمانة:

الأمن والأمانة والأمان هي في الأصل مصادر، ويُطلق الأمان على حال الإنسان حين يكون في أمن وطمأنينة، ويُطلق أيضًا على ما يُؤتمن عليه المرء من حقوق أو أموال أو أسرار، كما في قوله تعالى: ﴿وتَخونوا أماناتِكم﴾ (الانفال: 27) أي ما ائتُمنتم عليه، وقوله تعالى: ﴿إنّا عَرَضْنَا الأمانةَ﴾ (الأحزاب: 72) أي التكاليف والواجبات التي حُمّلها الإنسان.

هي كل حق يلزم الإنسان أداؤه وحفظه، وتشمل حفظ الأموال والحقوق والأعراض وردّ الودائع إلى أصحابها. وقد وُسّع معناها عند بعض العلماء لتشمل جميع ما افترضه الله على

العباد من عبادات ومعاملات، وأوكدها الودائع وكتمان الأسرار (الكفوي، 1998، صفحة 187) لأنها من أعظم صور الأمانة.

الإحسان:

الإحسان لغةً هو ضدّ الإساءة، وتدلّ مادته على إتقان العمل وفعل الجميل؛ فالحسنة ضد السيئة، ويُقال عن من يلازم فعل الخير: رجلٌ مُحسِن أو مُحسّان. ويفيد اللفظ في أصله الميل إلى ما يلائم الطبع ويُرضيه من الصفات والأفعال (الزبيدي، 2001، ج34، ص422).

أمّا الإحسان اصطلاحًا فهو على نوعين: إحسان في عبادة الخالق، ويتمثّل في أن يعبد الإنسان ربَّه مراقبًا له كأنه يراه، مجتهدًا في أداء حقوق الله بإخلاص وتكميل. والنوع الثاني هو الإحسان إلى الخلق، ويقوم على بذل المنافع لهم بكل أشكالها وفق حاجاتهم ومقاماتهم، ويعظم قدره بقدر إخلاص صاحبه ونفعه. ويرتبط معنى الحسن بما يلائم الطبع، ويُعدّ من صفات الكمال، ويتعلق بالمدح في الدنيا والثواب في الآخرة (الجرجاني، 2004، صفحة 77).

العدل:

العدل هو الاستقامة ومقابلة الجور، فيُقال: عدل يعدل فهو عادل، ويُستعمل للدلالة على الحكم المستقيم الذي يقوم على الصواب. ويُوصف الرجل أو المرأة بالعدل إذا استقام قولهما وفِعلهما، كما يفيد اللفظ ما تستقرّ عليه النفوس من استقامة واعتدال في الأحكام والمعاملات.

أمّا العدل اصطلاحًا فهو أن يلتزم الإنسان بأداء ما يجب عليه وأخذ ما يستحقه دون تجاوز، وقد عُرّف بأنه الاستقامة على طريق الحق باجتناب المحظور (الجرجاني، 2004، صفحة 124). كما يُقال إنه وضع الأمور في مواضعها الصحيحة، وفي أوقاتها المناسبة، وبقدرها المطلوب، من غير إفراط أو تفريط، وبلا تقديم أو تأخير، على نحو يحقق الإنصاف والتوازن.

الصبر:

هو حبس النفس ومنعها عن الجزع، فيُقال: صبر يصبر صبرًا فهو صابر، والصبر نقيض الجزع. ويدلّ أصل الكلمة على المنع والاحتباس؛ فكل من حبس شيئًا فقد صبَره (ابن منظور، 1997، ج4، ص437)، ويستعمل اللفظ لوصف من يثبت عند الشدائد ويتماسك أمام المكاره دون اضطراب.

أمّا الصبر اصطلاحًا فهو خُلُق فاضل يمكّن الإنسان من الامتناع عن الأقوال والأفعال التي لا تليق، ويُعد قوةً من قوى النفس التي تصلح بها أحواله وتستقيم أموره. كما قيل إنه ترك الشكوى من ألم البلاء لغير الله (الجرجاني، 2004، صفحة 112)، مع التوجّه الصادق إليه والاستعانة به في تحمّل الشدائد.

التعاون

التعاون مأخوذ من العون، وهو الظهير والمعين على الأمر (ابن منظور، 1997، ج13، ص298)؛ فيُقال: أعانه على الشيء إذا ساعده، واستعان به إذا طلب منه المساعدة. ويقال: تعاون القوم أي أعان بعضهم بعضًا، ويُوصف الشخص الكثير النفع للناس بالمعوان، لطيب معونته وكثرتها.

أمّا في الاصطلاح فهو المساعدة على الحق طلبًا للأجر من الله تعالى، أي أن يبذل الإنسان جهده مع غيره في فعل الخير ونصرة الحق، ابتغاء وجه الله دون رياء أو منفعة شخصية (الخراز، 2009، صفحة 441).

الحياء

الحياء هو خُلُق مشتق من الحياة، ويُقال: رجل حَيِيّ وامرأة حَيِيَّة للدلالة على شدة حيائهما. وتأتي في العربية لغتان: استحى يستحي بياء واحدة، واستحيا يستحيي بياءين، وهو الأسلوب الذي نزل به القرآن (ابن منظور، 1997، ج14، ص218) في قوله تعالى: ﴿إِنَّ

اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي﴾(البقرة: 26). ويدلّ اللفظ في أصله على الانقباض والامتناع لما في النفس من حياةٍ ويقظةٍ تجاه ما يُستقبح أو يُستنكر.

أمّا الحياء اصطلاحًا فهو انقباض النفس عن فعل ما يُلام عليه الإنسان، وتركه خشية الذمّ والعتاب. وهو خُلُق يدفع صاحبه إلى اجتناب القبيح، ويمنعه من التقصير في حقوق الآخرين، كما يظهر أثره في تغيّرٍ وانكسارٍ لطيف يعتري المرء إذا خشي الوقوع في ما يُعاب عليه (ابن الهائم، 2003، صفحة 61)، وهو خلق رفيع يجمع بين عفة النفس وصون السلوك.

الإيثار:

الإيثار في اللغة هو مصدر آثر يؤثر إيثارًا، ويُستعمل بمعنى التقديم والاختيار والاختصاص؛ ومنه قولهم: استأثر بالشيء أي استبدّ به وخصّ به نفسه، وآثر على نفسه من الإيثار وهو الاختيار، كما تُستعمل الأثرة للدلالة على التقدّم والاختصاص، ويُستعار لفظ الأثر للفضل والإيثار للتفضيل (الكفوي، 1998، صفحة 40).

أمّا الإيثار اصطلاحًا فهو – كما قيل –: "أن يقدم غيره على نفسه في النفع له والدفع عنه وهو النهاية في الأخوة" (الجرجاني، 2004، صفحة 37)، وعرّفه ابن مسكويه بقوله: "هو فضيلة للنفس بها يكف الإنسان عن بعض حاجاته التي تخصه حتى يبذله لمن يستحقه" (ابن مسكويه، 1985، صفحة 19).

6-2- المناهج التعليمية

المفهوم النسقي:

تعرف وزارة التربية الوطنية المنهاج التعليمي بأنه وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عنها، تضبط الإطار الإلزامي للتعليم، ويُفترض أن تتضمن مجموعة من المكوّنات مثل: الأهداف، المحتويات، الاستراتيجيات، الوسائل التعليمية، وطرائق التقويم.

أما المناهج التعليمية فهي مجموع الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية التي تتيحها المدرسة للمتعلمين، ويتفاعلون معها داخل المؤسسة وخارجها وتحت إشرافها. ويُعدّ المنهاج

منظومة فرعية داخل المنظومة التعليمية الكبرى، يضمّ عناصر مترابطة ومتكاملة وظيفيًا، تُنظَّم وفق خطة شاملة تهدف إلى توفير فرص تعلم كافية وهادفة، من شأنها ضمان النمو المتكامل والشامل للمتعلم، الذي يمثل الغاية الأساسية للعملية التعليمية (السيد علي، 2011، صفحة 20).

المفهوم الإجرائي:

هو عبارة عن مجموعة من العناصر المترابطة والمتفاعلة فيما بينها، بحيث يؤثر كل عنصر في غيره ويتأثر به. وتشمل هذه العناصر: الأهداف، والمحتوى (المضامين)، والنشاطات التعليمية، إلى جانب عمليات التقويم.

إصلاحات 2016:

أجرت وزارة التربية الوطنية مجموعة من الإصلاحات التي طالت المناهج التعليمية، وقد شرعت في تنفيذها مع نهاية سنة 2015، لتظهر بصيغتها الجديدة خلال سنة 2016. وقد انعكست هذه الإصلاحات على الكتب المدرسية باعتبارها الواجهة التي تترجم ما ورد في المناهج، ولأنها تُعدّ من أهم مكوّنات المنهاج التعليمي.

6-3- كتب القراءة

المفهوم النسقي:

هي الكتب المدرسية التي تعتمد رسميًا من قبل وزارة التربية الوطنية، وتعدّ الشكل التقليدي للكتاب الذي يوزّع على المتعلمين، ويحمل بين دفّتيه محتويات المقررات الدراسية. وفي هذا الإطار، تُعرّف اليونسكو الكتاب بأنه كل مطبوعة غير دورية تضم ما لا يقل عن (49) صفحة، دون احتساب الغلافين (السيد علي، 2011).

ويتّسع مفهوم الكتاب المدرسي ليشمل مختلف المواد التعليمية والوسائل المرافقة التي توفّر للمتعلم حاجاته المعرفية، كما يستعملها الأستاذ كدعم أساسي في بناء وضعياته التعليمية. ويُعرَّف أيضًا بأنه: "كتاب يجسّد منهاجًا دراسيًا من خلال عرض محتويات منظمة ومكيّفة،

أعدّت خصيصًا للاستعمال ضمن المسار التعلّمي." (وزارة التربية الوطنية، 2016، صفحة 07)

المفهوم الإجرائي:

هي كتب تعتمدها وزارة التربية الوطنية في العملية التعليمية/ التعلمية لتطوير المتعلم في كل جوانبه المعرفية والاجتماعية والثقافية والوجدانية، كما يوظفها القائمون على هذا الشأن من أجل تمرير غايات النظام التربوي. وهي سندات تتضمن جملة من الوضعيات يستند إليها الأساتذة لتقديم نشاطاتهم.

المقاربة السوسيولوجية:

تمثّل النظرية النسقية امتدادًا مباشرا للاتجاه البنائي–الوظيفي، وهي إطار نظري يهدف إلى دراسة النظام الاجتماعي في المجتمعات الرأسمالية الحديثة. ويقوم هذا النموذج على مبدأ المماثلة بين المجتمع الإنساني والكائن الحي، باعتبارهما بنيتين تتكونان من أجزاء مترابطة، بحيث لا يمكن فهم سلوك الفاعل الاجتماعي إلا ضمن معناه الذاتي وفي إطار النسق الذي ينتمي إليه.

ويرى الوظيفيون أنّ الأفراد، أثناء ممارستهم لأفعالهم، ينخرطون في شبكة من العلاقات المتبادلة، وتستمد هذه المقاربة تسميتها من توظيف مفهومي البناء والوظيفة في تفسير الظواهر الاجتماعية، انطلاقًا من تشبيه المجتمع بالكائن العضوي.

فالبناء الاجتماعي يُقصد به مجموعة العلاقات المتنوعة والمتكاملة، المنظمة وفق أدوار اجتماعية محددة، بحيث تتداخل العناصر (الأشخاص، الرموز، الجماعات...) لتكوّن الكل الاجتماعي المتماسك (عبد المعطي، 1998، صفحة 104). أمّا الوظيفة الاجتماعية فهي الدور الذي يؤديه كل جزء داخل النسق من أجل ضمان استمراريته وتوازنه.

يُعدّ الاتجاه البنائي الوظيفي أحد التيارات الكلية التي تفسّر الظواهر الاجتماعية – ومنها القيم – انطلاقًا من العلاقة المتبادلة بين الأنساق المكوِّنة للمجتمع، سواء علاقة الجزء بالكل

أو الكل بالجزء، بهدف تحقيق المتطلبات الوظيفية مثل التكامل والتضامن والتكيف وإدارة التوتر. وينظر هذا الاتجاه إلى أن البناء والنظام الاجتماعيين وُجدا لإشباع حاجات الفرد والمجتمع، وأن استقرار المجتمع يتحقق من خلال توازن عناصره.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ "المجتمع نظام مركّب ومتداخل تعمل أجزاؤه بشكل متكامل لتحقيق الاستقرار"، مما يستوجب دراسة الروابط بين مكوناته باعتبارها أنساقًا فرعية. ووفق هذا المنظور يمكن تحليل المعتقدات والعادات بوصفها جزءًا من النسق الثقافي، من خلال الكشف عن العلاقات التي تربطها ببقية مؤسسات المجتمع، على أساس أنّ أنساق المجتمع "تعمل سويا وبصورة متناسقة ومتكاملة، كما تعمل أعضاء الجسم البشري." (غيدنز، 2005، صفحة 74).

وتقوم النظرية الوظيفية على مجموعة مفاهيم أساسية مثل: البناء الاجتماعي، الوظيفة، النسق، المتطلبات الوظيفية، الدور، المكانة، والخلل الوظيفي، إضافة إلى مفهوم العضوية. ومن هذا الأساس تُعدّ النظرية النسقية امتدادًا وظيفيًا يركّز على النسق الثقافي ودوره في توجيه سلوك الأفراد بما يتماشى مع النموذج الثقافي السائد.

وقد أكّد دوركايم أنّ القيم تتمتع بوجود موضوعي خارج الذات، وأنّ "أحكامنا القيمية تتصل بحقائق موضوعية"، كما ربط النظام القيمي بالنظام الأخلاقي وعدّه محركًا للنظام الاجتماعي. ورأى أن المدرسة تقوم بوظيفتي العصرنة والحفاظ على استقرار المجتمع، فهي وسيلة للتنشئة الاجتماعية ونقل القيم عبر الأجيال بما يحافظ على الإرث اللغوي والديني والثقافي (حمداوي، 2015، صفحة 82).

أما "تالكوت بارسونز" فقد اعتبر أن استقرار المجتمع يتطلب الاستجابة لأربع وظائف أساسية:(AGIL) (فيليب و دورتيه، 2010، صفحة 109)

- التكيف (Adaptation)،
- تحقيق الأهداف (Goal)،
- الاندماج (Integration)،

- والمحافظة على الأنماط .(Latent Pattern)

وبيّن أنّ "النسق الفرعي الثقافي يتوافق مع قيم المحافظة على النمط" (مفتاح، 2018، صفحة 84)، وجعل القيم إطارًا موجِّهًا لبنية الفعل الاجتماعي، معتبرًا أن النسق الثقافي يؤثر في سلوك الأفراد ويضمن تماسك المجتمع. وقد انتقد "رايت ميلز" تركيزه المفرط على الجانب الثقافي وإغفاله للأسس الاقتصادية والسياسية.

في المقابل، رأى "ماكس فيبر" أن السلوك الاجتماعي لا يُفسَّر اقتصاديًا فقط، مؤكدًا أن القيم توجه السلوك، وأن الرأسمالية الحديثة تأثرت بالأخلاق البروتستانتية.

ورغم اختلاف مقاربات هذه التيارات في تفسير دور القيم، إلا أنّ المدخل النظري المعتمد هنا يرتكز على البنائية الوظيفية والنسقية، نظرًا لتركيزهما على دور المدرسة في نقل الثقافة المجتمعية وتحقيق التكيف والاندماج. وتفترض البنائية الوظيفية وجود فوارق وراثية داخل النسق التربوي، وترى أن المدرسة أداة لتوحيد المتعلمين حول المعايير الأخلاقية والاجتماعية، كما تقوم بانتقاء المتفوقين بناءً على تقويمات مستمرة، حيث يتم إسناد المناصب العليا لمن يمتلك الكفاءات العقلية والقدرات التعلمية (حمداوي، 2015، الصفحات 81-82).

7. الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات العربية

7-1-1- دراسة سمية سلمان عثمان العجرمي بعنوان:

«دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين»، وهي رسالة مقدمة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر – غزة، فلسطين (2012).

سعت هذه الدراسة إلى تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين، والكشف عن مدى ملاءمتها لتلاميذ هذه المرحلة. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستعملت أداتين هما قائمة القيم وبطاقة

تحليل المحتوى، حيث تم تحليل ثمانية كتب مقررة في مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة خلال الفصل الدراسي الأول من السنة الجامعية 2012/2011. (العجرمي، 2012)

شملت العينة كتب التربية الإسلامية والتربية الاجتماعية (بما فيها التربية الوطنية والمدنية) وحقوق الإنسان.

أما الأسئلة الرئيسة فتمحورت حول تحديد القيم المتضمنة في كل من هذه الكتب، ومدى ملاءمتها لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

نتائج الدراسة:

- في كتب التربية الإسلامية، احتلت القيم الدينية المرتبة الأولى، تلتها القيم الأخلاقية، ثم القيم العلمية في المرتبة الأخيرة.
- في كتب التربية الوطنية، تصدّرت القيم السياسية والوطنية الترتيب، تلتها القيم الاجتماعية، ثم القيم العلمية والقيم الجمالية، وأخيرًا القيم الأخلاقية.
- في كتب التربية المدنية، جاءت القيم الاجتماعية أولًا، تلتها القيم الأخلاقية، ثم القيم الدينية، تليها القيم العلمية، ثم القيم الجمالية، وأخيرًا القيم السياسية والوطنية.
- في كتب حقوق الإنسان، جاءت قيم الحرية في المرتبة الأولى، تلتها قيم الكرامة، ثم قيم الحياة والمستوى المعيشي اللائق، تليها قيم التسامح، ثم قيم العدالة، فقيم المساواة، وأخيرًا قيم الملكية والمواطنة والمشاركة في الحياة العامة.

التعقيب على الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان، ومعرفة مدى ملاءمتها لتلاميذ الصف الرابع الأساسي. غير أن الباحثة ركّزت على الجانب الكمي التكراري في ترتيب القيم دون التوسع في تحليل دلالتها أو فعاليتها التربوية، مما جعل النتائج لا تعكس بصورة دقيقة مدى فاعلية هذه القيم في تشكيل السلوك أو الوعي التربوي لدى المتعلمين.

أوجه التشابه والاختلاف مع دراستنا:

تتقاطع هذه الدراسة مع دراستنا من حيث الاهتمام برصد القيم بأنواعها (الدينية، العلمية، السياسية، الاجتماعية، والوطنية)، وكذلك من حيث تحليل محتوى الكتب المدرسية كعينة بحث. كما تشترك الدراستان في اعتماد المنهج الوصفي التحليلي والأداة القائمة على تحليل المحتوى.

إلا أن زاوية التناول تختلف؛ فدراستنا تركز على واقع القيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني، أي على البعد الإصلاحي والتوجيهي لهذه القيم، بينما ركزت دراسة العجرمي على الحصر الإحصائي للقيم دون تحليل علاقتها بالأهداف التربوية العامة أو بسياق الإصلاحات التعليمية.

كما أن نتائج الدراسة الفلسطينية جاءت وصفية أكثر منها تفسيرية، في حين تسعى دراستنا إلى تفسير حضور القيم الدينية ومدى انسجامها مع الإصلاحات التربوية الحديثة.

يشترك العملان في إبراز أهمية القيم التربوية كأساس في تكوين شخصية المتعلم وترسيخ المنظومة الأخلاقية والاجتماعية داخل المدرسة.

7-1-2- دراسة سمية يوسف شحدة الكحلوت بعنوان:

«مدى تضمين محتوى كتب المطالعة والنصوص الأساسية لمعايير التنمية»، وهي رسالة مقدمة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر – غزة، فلسطين (2015).

انطلقت الدراسة من التساؤل الرئيس: ما مدى تضمين محتوى كتب المطالعة والنصوص للصفوف الأساسية العليا لمعايير التنمية؟

وقد تفرع عنه خمسة أسئلة فرعية تناولت مدى تحقق معايير التنمية في كتب الصفوف من السابع إلى العاشر الأساسي (الكحلوت، 2015).

أهداف الدراسة:

سعت الباحثة إلى إعداد قائمة بمعايير التنمية الإنسانية التي ينبغي توافرها في محتوى كتب المطالعة والنصوص للصفوف الأساسية العليا، والتعرف على درجة مراعاة هذه الكتب لتلك المعايير، والكشف عن مدى ملاءمتها لمضامين التنمية المنشودة.

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج وجود تفاوت واضح في نسب تضمين معايير التنمية في دروس القراءة والمحفوظات، حيث كانت التنمية البيئية الأقل حضورًا رغم أهميتها وارتباطها بالتنمية الأخلاقية والنفسية.

وركز محتوى الكتب أساسًا على التنمية الأخلاقية، القومية والوطنية، وتنمية الوعي الفكري مقارنة بالمجالات الأخرى.

كما لوحظ تكرار في المضامين والقيم دون عمق كيفي كافٍ، إضافة إلى تبني بعض القيم التي تتجاوز الإطار الثقافي العربي نحو قيم ذات مرجعيات غربية، في حين تم اختيار قيم أخرى متوافقة مع قيم المجتمع الفلسطيني.

التعقيب على الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم مدى احتواء كتب المطالعة والنصوص لمعايير التنمية، وقد تميزت بدقة في إعداد الأدوات التحليلية واعتماد منهجية كمية ونوعية لقياس نسب تضمين المعايير. غير أن تعدد الأسئلة الفرعية جعل الدراسة تتوزع على محاور كثيرة، مما أثّر على تركيزها وعمق تحليلها، حيث بقيت النتائج وصفية أكثر من تحليلية في تفسير العلاقة بين النصوص والمعايير التنموية.

أوجه التشابه والاختلاف مع دراستنا:

تلتقي هذه الدراسة مع دراستنا من حيث الاهتمام بتحليل محتوى الكتب المدرسية ورصد القيم أو المعايير التي تتضمنها النصوص التعليمية، كما أن كلتا الدراستين اعتمدتا المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة تحليل المحتوى كأداة أساسية.

كما تتقاطع الدراستان في البحث عن القيم التنموية والتربوية بوصفها أحد أبعاد القيم الدينية والاجتماعية التي تُسهم في بناء شخصية المتعلم.

أما من حيث الاختلاف، فدراسة الكحلوت ركزت على معايير التنمية الإنسانية كمؤشر تقويمي شامل، بينما تركز دراستنا على واقع القيم الدينية في سياق الإصلاحات التربوية للجيل الثاني، أي ضمن منظور قيمي إصلاحي ذي بعد ديني وتربوي.

وتبرز دراستنا كذلك في سعيها إلى تقييم البعد الإصلاحي في تكوين القيم الدينية داخل الكتب المدرسية، بينما ظلت دراسة الكحلوت محصورة في تحديد نسب التضمين دون تحليل العمق التربوي لتلك القيم.

يشترك العملان في التأكيد على ضرورة تضمين المناهج المدرسية منظومة قيمية وتنموية متكاملة قادرة على بناء المتعلم فكريًا وأخلاقيًا في ضوء متطلبات المجتمع وتوجهاته التربوية الحديثة.

7-1-3- دراسة سارة رطيان الشراري بعنوان:

«القيم الاجتماعية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ودرجة اكتساب الطلبة لها من وجهة نظرهم»، وهي رسالة مقدمة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة من الجامعة الأردنية (2015).

سعت هذه الدراسة إلى تحليل القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والتعرّف على مدى اكتساب المتعلمات لتلك القيم من وجهة نظرهن. وقد انطلقت من السؤال الرئيس:

- ما القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
- إلى جانب سؤال فرعي آخر حول مدى اكتساب المتعلمات لتلك القيم الاجتماعية كما يرينها بأنفسهن (الشراري ، 2015).

أهداف الدراسة:

هدفت الباحثة إلى الكشف عن واقع القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة على متعلمين المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، من خلال التحليل الكمي للمحتوى وفق قائمة القيم الاجتماعية المقترحة. كما سعت إلى تزويد مديرية المناهج السعودية بنتائج تحليل القيم قصد تطويرها بما ينسجم مع الأهداف العامة الواردة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة. إضافة إلى ذلك، حاولت معرفة مدى اكتساب المتعلمات لهذه القيم في محافظة القريات، باعتبارها عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن كتب الصف الأول الثانوي كانت الأكثر تكرارًا للقيم الاجتماعية، في حين كان الصف الثالث الثانوي الأكثر تنوعًا في عرضها، ويرجع ذلك إلى حرص المؤلفين على بناء القيم في الصفين الأول والثاني ودمجها في الثالث.

بيّنت وجهات نظر المتعلمات أن قيم الالتزام والانضباط، والتعاون بين المتعلمات، والتعليم المتبادل تصدّرت باقي القيم، ويرجع ذلك إلى القدوة الحسنة للمعلمات وطبيعة المجتمع السعودي الذي يعزز هذه القيم في محيط المدرسة.

التعقيب على الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية ومدى اكتساب المتعلمات لها، وقدّمت معالجة مزدوجة جمعت بين تحليل المحتوى والاستبانة الميدانية، مما أتاح رؤية كمية ونوعية في آن واحد. كما تُعدّ الدراسة إضافة نوعية في ميدان

تطوير المناهج التربوية، إذ سعت إلى بيان الدور القيمي للكتاب المدرسي في مواجهة آثار العولمة الثقافية والاجتماعية التي قد تُحدث اختلالًا في البنية القيمية للمجتمع.

أوجه التشابه والاختلاف مع دراستنا:

تتشابه هذه الدراسة مع دراستنا في المتغير الرئيس المتعلق بالقيم، وفي المنهج الوصفي التحليلي وأداة تحليل المحتوى، فضلًا عن تركيزها على الكتب المدرسية كمصدر لتجسيد القيم التربوية.

غير أن الاختلاف بين الدراستين يظهر في زاوية التناول؛ فدراسة الشراري ركزت على القيم الاجتماعية ودرجة اكتسابها لدى المتعلمات من خلال التحليل والاستبانة، بينما تركز دراستنا على القيم الدينية في سياق الإصلاحات التربوية للجيل الثاني، أي على توجهات المنظومة التربوية نحو تجديد البنية القيمية الدينية بما يتماشى مع المتغيرات الإصلاحية.

كما أن دراستنا ذات طابع تحليلي نقدي يسعى إلى تفكيك الخطاب التربوي الديني داخل الكتب المدرسية الجزائرية، بينما اكتفت دراسة الشراري بتوصيف واقع القيم الاجتماعية وتوزيعها الكمي دون التعمق في تفسير خلفياتها التربوية أو الثقافية.

يشترك العملان في إبراز الدور الحيوي للمنهاج التربوي في غرس القيم وبناء الشخصية المتوازنة، التي تجمع بين الوعي الديني والسلوك الاجتماعي القويم.

7-2- الدراسات المحلية

7-2-1- دراسة بن غربي فريد

«القيم الثقافية في المناهج التعليمية بعد الإصلاحات الجديدة – كتب اللغة العربية من التعليم الابتدائي أنموذجا»، أطروحة دكتوراه بجامعة الجزائر.

هدفت الدراسة إلى تحليل القيم الثقافية المتضمنة في كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي بعد إصلاحات 2016، والكشف عن مدى توافقها مع القيم الوطنية والعالمية السائدة

في المجتمع الجزائري، ومدى نجاعة هذه القيم في تعزيز الانتماء والهوية الوطنية (غربي، 2016).

أهداف الدراسة:

- التعرف على القيم الثقافية المتضمنة في المناهج التعليمية بعد الإصلاحات الجديدة.
- قياس مدى توافق هذه القيم مع الهوية والموروث الثقافي الجزائري.
- الكشف عن فعالية القيم الثقافية في دعم القيم الوطنية والعالمية.

النتائج:

خلص الباحث إلى أن القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للتعليم الابتدائي بعد إصلاحات 2016 لا تسهم في تعزيز القيم الوطنية أو العالمية، ولا تواكب أهداف الإصلاح التربوي في غرس الانتماء والهوية لدى المتعلمين.

أوجه التشابه والاختلاف مع دراستنا:

تتقاطع الدراستان في المنهج التحليلي والعينة (كتب التعليم الابتدائي)، وفي الاهتمام المشترك بـ القيم الثقافية والهوية الوطنية في ظل الإصلاحات التربوية.

كما استفدنا من هذه الدراسة في تحليل مضمون الكتب وفق فئات القيم، وفي تحديد المؤشرات الدالة على غياب العمق الهوياتي في المناهج الجديدة.

إلا أن الاختلاف الجوهري يكمن في نوع القيم المدروسة؛ إذ ركزت دراسة بن غربي على القيم الثقافية والوطنية، بينما تركز دراستنا على القيم الدينية باعتبارها الركيزة الأساسية في تكوين الهوية الروحية والتربوية للمتعلم الجزائري في ظل الجيل الثاني من الإصلاحات.

7-2-2- دراسة بن هدية مفتاح بعنوان:

«القيم الوطنية في المناهج التعليمية»، أطروحة دكتوراه بجامعة محمد لمين دباغين – سطيف (2018/2017).

هدفت الدراسة إلى تحليل القيم الوطنية المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط، والكشف عن مدى حضورها في المنهاج الجزائري. اعتمد الباحث منهج تحليل المحتوى إلى جانب استبانة موجهة للأساتذة، وشملت العينة كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط باعتباره سنة التحكم (مفتاح، 2018).

النتائج:

- احتلت قيم حقوق الإنسان المرتبة الأولى بنسبة (46.30%).
- تلتها قيم المواطنة (20.31%)، ثم قيم رموز السيادة الوطنية (20.05%)، وأخيرًا قيم الديمقراطية (13.32%).

التعقيب:

بيّنت الدراسة أهمية التربية المدنية في ترسيخ القيم الوطنية والانتماء، ودعت إلى تعزيز حضور القيم الديمقراطية في المناهج بما يخدم الأهداف التربوية الوطنية.

أوجه التشابه والاختلاف مع دراستنا:

تتقاطع الدراستان في تحليل القيم داخل الكتب المدرسية واعتماد المنهج الوصفي التحليلي، غير أن دراسة بن هدية ركزت على القيم الوطنية، بينما تركز دراستنا على القيم الدينية في سياق الإصلاحات التربوية للجيل الثاني.

يشترك العملان في إبراز دور المنهاج التربوي في ترسيخ القيم الجوهرية وبناء هوية المتعلم.

7-2-3- دراسة محمد طاهيري بعنوان:

«النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر»، أطروحة دكتوراه بجامعة زيان عاشور – الجلفة (2019/2018).

هدفت الدراسة إلى تحليل علاقة الإصلاحات التربوية لسنة 2003 بالهوية الوطنية الجزائرية، من خلال فحص محتوى المناهج الرسمية، وخاصة كتب اللغة العربية، التربية

الإسلامية، والتاريخ، ومعرفة مدى مساهمتها في تعزيز الهوية المنصوص عليها دستوريا (طاهيري، 2019).

المنهج والأداة: اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستعينًا بـ تحليل المحتوى، وشملت العينة وثائق قانونية (القانون التوجيهي 08/04)، وكتبًا مدرسية للطورين الابتدائي والمتوسط.

النتائج:

- الإصلاحات التربوية لعام 2003 همّشت مواد الهوية (التاريخ، التربية الإسلامية، اللغة العربية) بتقليص ساعاتها أو إفراغها من بعدها الثقافي.
- تمّ تهميش الفضاءات المدرسية المعززة للهوية كالمسجد والمتحف والرموز الوطنية.
- محتوى التربية الإسلامية حُيّد عن العقيدة كنظام معرفي، ومنهاج اللغة العربية افتقر للحمولة الثقافية.
- مادة التاريخ ركزت على الأحداث السياسية أكثر من البعد الحضاري والثقافي.

التعقيب:

قدّم الباحث تحليلًا عميقًا لمسألة الجدل الهوياتي في المدرسة الجزائرية، معتمدًا مقاربتين:

- المقاربة الصراعية (مايكل يونغ ولويس ألتوسير) لفهم آليات الصراع الثقافي في الإصلاحات.
- المقاربة البنيوية الصراعية لفهم ظاهرة التثاقف وتأثيرها على النموذج الثقافي الجزائري.

أوجه التشابه والاختلاف مع دراستنا:

تشترك دراستنا مع دراسة طاهيري في الموضوع التربوي والمنهج الوصفي وأداة تحليل المحتوى، وفي تحليل الكتب المدرسية كمرآة للنظام القيمي والهوياتي. كما استفدنا منها في صياغة الإشكالية وتحديد المفاهيم النظرية المتعلقة بالعلاقة بين التعليم والهوية.

لكن نختلف معه في المنظور النظري؛ إذ اعتمدت دراستنا المقاربة النسقية ذات الامتداد الوظيفي، بينما اتبع الباحث المنظور الصراعي، واهتم بتفسير الصراع أكثر من دراسة تمثلات القيم.

تشترك الدراستان في إبراز أثر الإصلاحات التربوية على البنية القيمية والهوياتية للمدرسة الجزائرية، مع اختلاف الغاية: فدراسة طاهيري بحثت في إشكالية الهوية الوطنية، بينما ركزت دراستنا على القيم الدينية كركيزة للهوية الروحية في ظل الإصلاح التربوي للجيل الثاني.

7-2-4- دراسة إسماعيل رابحي بعنوان:

«الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية – دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل»، أطروحة دكتوراه بجامعة الحاج لخضر – باتنة (2013/2012).

هدفت الدراسة إلى تحليل مدى تضمين المناهج التعليمية لأبعاد الهوية الوطنية بعد الإصلاحات التربوية، والكشف عن ترتيب توافر مكونات الهوية (الإسلام، العروبة، الأمازيغية، الانتماء الجزائري) في أهداف النظام التربوي وكتب المواد الاجتماعية (رابحي، 2013).

النتائج:

- جاءت مادة التربية الإسلامية الأعلى احتواءً على مكونات الهوية (إسلامي، جزائري، عربي، أمازيغي).
- للغة العربية أظهرت حضورًا متوسطًا، مع ضعف في البعدين الإسلامي والعربي.
- التربية المدنية تضمنت الهوية بدرجة مرتفعة، يبرز فيها البعد الجزائري أساسًا.
- التاريخ ركّز على الانتماء الجزائري بدرجة عالية، مقابل ضعف البعدين العربي والإسلامي.

التعقيب:

تناولت الدراسة علاقة الإصلاح التربوي بالهوية الوطنية من زاوية تربوية تحليلية، مبرزةً تأثير توجهات المناهج الاجتماعية على ترسيخ مكونات الهوية. وقد مثّلت إضافة مهمة في تقييم مدى اتساق الأهداف التربوية مع البعد الهوياتي والثقافي للمجتمع الجزائري.

أوجه التشابه والاختلاف مع دراستنا:

تشترك الدراستان في تحليل المناهج التعليمية عبر الكتب المدرسية، وفي استخدام منهج تحليل المحتوى كأداة رئيسية. كما تتقاطعان في الاهتمام بـ البعد الثقافي والهوياتي بوصفه أحد مكونات النسق القيمي.

إلا أن دراستنا تركز على القيم الدينية كعنصر جوهري في الهوية الروحية داخل سياق الإصلاحات التربوية للجيل الثاني، بينما ركزت دراسة رابحي على الهوية الوطنية بأبعادها السياسية والثقافية.

استفدنا من هذه الدراسة خصوصًا في بناء استمارة التحليل وتحديد فئات القيم الثقافية، كما ساعدت نتائجها في صياغة التصور الميداني ومقارنة توجهات الإصلاح في ضوء الهوية الدينية والثقافية معًا.

7-2-5- دراسة محمد بوراكي بعنوان:

«القيم الثقافية وإشكالية الهوية الوطنية في الجزائر بعد الاستقلال»، أطروحة دكتوراه بجامعة الجزائر (2003/2002).

هدفت الدراسة إلى تحليل القيم الثقافية في علاقتها بالهوية الوطنية الجزائرية، من خلال دراسة التراث الشعبي والأدب الشفوي بوصفهما مصدرين أساسيين لفهم الهوية الثقافية وتطورها بعد الاستقلال. كما سعت إلى الإجابة عن إشكالية رئيسة مفادها: هل تعكس القيم الثقافية في التراث الشعبي خصوصية المجتمع الجزائري بما يميزه عن غيره؟ (بوراكي، 2003)

النتائج:

- أكدت الدراسة أن الثقافة لا يمكن أن تكون عالمية، بل هي نتاج للهوية المحلية، وأن "ثقافة العولمة" ليست سوى ثقافة غربية أمريكية الطابع.
- الجزائر تملك تراثًا ماديًا ومعنويًا غنيًا متنوع الأصول، نتج عن تفاعل حضارات متعددة.
- هناك تداخل بين التراث الرسمي والشعبي (العربي والأمازيغي)، والأخير أقدم وأعمق في الوجدان الجمعي.
- التراث الشعبي حافظ على الهوية الوطنية رغم التأثيرات الخارجية، ويمثل مرجعًا أساسيًا للقيم الثقافية.
- أظهرت الدراسة استمرار بعض الرواسب القبلية والجهوية في الوعي الاجتماعي، إلى جانب تأثير الاحتلال الفرنسي الذي خلّف صدمة ثقافية عميقة.
- خلصت إلى أن القيم الدينية والعادات الشعبية ظلت الملاذ الأساسي للمجتمع الجزائري في مواجهة التحولات والتهديدات الثقافية.

التعقيب:

تناولت الدراسة مفاهيم القيم والثقافة والهوية ضمن إطار أنثروبولوجي واسع، مقسّمة إلى محورين: أحدهما نظري لتعريف المفاهيم، والآخر تطبيقي حول التراث الشعبي كمرآة للهوية الوطنية في ظل العولمة. وقد مثّلت إسهامًا مهمًا في فهم العلاقة بين الموروث الثقافي والهوية الجزائرية.

أوجه التشابه والاختلاف مع دراستنا:

تُعد هذه الدراسة الأقرب إلى دراستنا من حيث تناول المتغير الأول المتعلق بالقيم الثقافية، إذ شكّلت مرجعًا أساسيًا في صياغة الإشكالية وبناء نموذج التحليل النظري، خاصة في تحديد المفاهيم والمنطلقات الفكرية.

يتقاطع العملان في استخدام تحليل المضمون، غير أن بوراكي ركّز على تحليل الأدب الشعبي، بينما اعتمدنا على تحليل محتوى الكتب المدرسية.

ورغم قِدم الدراسة مقارنة بسياق الإصلاحات الجديدة لعام 2016، فإنها تُعدّ مرجعًا رصينًا قدّم قراءة معمّقة في البعد الثقافي للهوية الجزائرية، وأسهمت نتائجه في إضاءة الخلفية النظرية لبحثنا حول القيم الدينية ودورها في بناء الهوية في المنهاج التربوي الجديد.

7-2-6- دراسة بن الطاهر نور الدين بعنوان:

«مناهج الجيل الثاني والقيم الاجتماعية – تحليل مضمون كتاب التربية المدنية لسنتي الثالثة والرابعة ابتدائي»، أطروحة دكتوراه (LMD) في علم الاجتماع التربوي، جامعة البليدة2 – علي لونيسي (2020/2019).

هدفت الدراسة إلى تحليل القيم الاجتماعية المتضمنة في منهاج الجيل الثاني من خلال كتب التربية المدنية للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي، للكشف عن مدى تجسيدها لقيم الحياة الاجتماعية والمدنية والوطنية التي تدعم الثوابت وتعزز الاندماج الهوياتي (نور الدين، 2020).

النتائج:

- ركّز منهاج التربية المدنية على قيم التعاون، الحوار، ونبذ العنف، والحفاظ على التراث والعادات أكثر من قيم الاحترام وحب العلم والعمل.
- غياب واضح للقيم الوطنية كرمزية العلم والنشيد الوطني، إذ تم حذف الأخير نهائيًا من المنهاج.
- إهمال القيم السياسية والهوياتية مثل الاحتفال بالأعياد الوطنية.
- ضعف الارتباط بين مضامين المنهاج وأهداف القانون التوجيهي للتربية، مما يدل على فجوة بين التنظير والتطبيق.

التعقيب:

تناولت الدراسة دور المدرسة في ترسيخ القيم الاجتماعية بوصفها مؤسسة للتنشئة، وسعت إلى تقييم مدى انسجام المناهج الجديدة مع البعد الوطني والهوياتي، مبرزة محدودية حضور القيم الوطنية مقارنة بالقيم الاجتماعية العامة.

أوجه التشابه والاختلاف مع دراستنا:

تُعد هذه الدراسة الأقرب إلى دراستنا من حيث الموضوع والمنهج والعينة، إذ يجمع العملان بين تحليل المناهج التربوية والكتب المدرسية ضمن مقاربة قيمية. كما اعتمدت الدراستان المنهج الوصفي التحليلي وتحليل المضمون، مما جعلها مرجعًا أساسيًا في الجوانب المنهجية والنظرية والميدانية على حد سواء.

ويظهر الاختلاف في نوع القيم محل التحليل؛ حيث ركزت دراسة بن الطاهر على القيم الاجتماعية، بينما تركز دراستنا على القيم الدينية في ظل الإصلاح التربوي للجيل الثاني، مع تقاطع واضح في البعد الهوياتي وغرس الانتماء الوطني.

تشترك الدراستان في التأكيد على أن المدرسة الجزائرية ما تزال بحاجة إلى تفعيل البعد القيمي في المناهج لضمان ترسيخ الهوية الوطنية والدينية في وعي الناشئة.

7-2-7- دراسة روبة صوالح بعنوان:

«قيم المواطنة في المناهج الاجتماعية (تربية مدنية – تاريخ) للمرحلة الابتدائية»، مذكرة ماجستير بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة (2015/2014).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قيم المواطنة المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية (التربية المدنية والتاريخ) للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، ومدى التوافق بينهما في ترسيخ هذه القيم لدى المتعلمين (صوالح، 2015).

النتائج:

- مستوى قيم المواطنة في الكتابين متوسط، مع تفوق طفيف لكتاب التاريخ في تنميتها.

- وجود توافق جزئي بين القيم المعروضة في المادتين، لكن غياب توازن واضح في توزيعها داخل الموضوعات.
- تفاوت الأوزان النسبية للقيم في كتاب التاريخ مقابل انسجامها في كتاب التربية المدنية.
- ضعف التوزيع الكمي والكيفي لقيم المواطنة في المحتوى يجعلها أقل ترسيخًا لدى المتعلمين.

التعقيب:

سلطت الدراسة الضوء على دور المناهج الاجتماعية في بناء المواطنة وغرس قيمها في التعليم الابتدائي، وأظهرت محدودية التنسيق بين المواد في تناول هذه القيم، مما يضعف أثرها التربوي والتنشئوي.

أوجه التشابه والاختلاف مع دراستنا:

تتقاطع الدراستان في المنهج التحليلي وأداة تحليل المحتوى، وكذلك في البحث عن القيم داخل الكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية.

استفدنا من هذه الدراسة في أساليب التحليل والتفكيك، وفي تحديد المؤشرات الكمية والكيفية للقيم التربوية.

غير أن الاختلاف يكمن في طبيعة القيم المدروسة؛ إذ ركزت دراسة روبة على قيم المواطنة، بينما تركز دراستنا على القيم الدينية في سياق الإصلاح التربوي للجيل الثاني، مع تقاطع جوهري في الهدف المشترك المتمثل في غرس قيم الهوية والانتماء لدى المتعلم الجزائري.

8. التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض وتحليل الدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع القيم في المناهج التعليمية، يمكن استخلاص جملة من الملاحظات العامة التي تسهم في توضيح موقع دراستنا ضمن هذا الحقل البحثي:

أولًا: من حيث الموضوع والمجال:

يتبيّن أن غالبية الدراسات السابقة تمحورت حول تحليل القيم المضمّنة في الكتب المدرسية بمختلف أنواعها (التربية الإسلامية، اللغة العربية، التربية المدنية، التاريخ...)، مع تنوّع في طبيعة القيم المدروسة بين القيم الدينية، الاجتماعية، الوطنية، الثقافية، والمواطنة.

وقد ركّزت الدراسات العربية – كدراسات العجرمي، الكحلوت، والشراري – على تحليل القيم من منظور عام يهدف إلى الكشف عن محتواها وتوزيعها الكمي ومدى ملاءمتها لمتطلبات التنمية أو التلاميذ. بينما ركّزت الدراسات المحلية – كدراسات بن غربي، بن هدية، طاهيري، رابحي، بوراكي، بن الطاهر، وصوالح – على علاقة المناهج التعليمية الجزائرية بالهوية الوطنية والثقافية في ظل الإصلاحات التربوية المتعاقبة.

وتُظهر هذه الدراسات عمومًا أن القيم الدينية والوطنية والاجتماعية تشكل محاور أساسية في المنظومة التربوية العربية، غير أن حضورها داخل الكتب المدرسية يختلف من حيث العمق والفاعلية، إذ يغلب عليها الطابع الوصفي التلقيني أكثر من التربوي التحليلي القائم على بناء السلوك والوعي القيمي.

ثانيًا: من حيث المنهج والأدوات:

أجمعت أغلب الدراسات السابقة على اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، واستعمال تحليل المحتوى أداةً أساسية لدراسة مضامين الكتب المدرسية، مع اختلاف بسيط في تطبيق الأدوات، إذ أضاف بعض الباحثين الاستبيان (كما في دراستي الشراري وبن الطاهر) لقياس مدى اكتساب القيم لدى المتعلمين.

ويتضح أن هذا التوجه المنهجي أسّس قاعدة صلبة لدراستنا الحالية التي اعتمدت بدورها تحليل المحتوى المنهجي للكتب المدرسية في الطور الثالث من التعليم الابتدائي للكشف عن واقع القيم الدينية في ظل الإصلاح التربوي للجيل الثاني.

ثالثًا: من حيث النتائج العامة:

تكشف الدراسات مجتمعةً عن تباينٍ في درجة حضور القيم داخل الكتب المدرسية، حيث:

- أظهرت بعض الدراسات هيمنة القيم الدينية والأخلاقية (كما في دراسة العجرمي).
- فيما أبرزت دراسات أخرى ضعف القيم الوطنية والهوياتية في المناهج الجديدة (كما في بن هدية وبن الطاهر).
- وأكدت دراسات الهوية (طاهيري، رابحي، بوراكي) أن الإصلاحات التربوية الحديثة لم تُفعّل البعد الهوياتي بالشكل الكافي، وأن القيم الثقافية والوطنية لا تزال تحتاج إلى دعم مؤسسي واضح.
- أما دراسات القيم الاجتماعية والمواطنة (الشراري، صوالح) فقد أظهرت أن القيم المرتبطة بالسلوك المدني والمواطنة تُعرض غالبًا في سياق نظري أو تلقيني، دون ربطها بسلوك المتعلم اليومي.

ومن ثَمّ، يمكن القول إن القيم الدينية لم تُعالج ضمن رؤية إصلاحية متكاملة في أغلب الدراسات السابقة، رغم كونها محورًا أساسيًا في تشكيل الهوية الروحية والثقافية للمتعلم.

رابعًا: موقع دراستنا بين الدراسات السابقة:

تتميّز دراستنا الحالية بعنوانها «واقع القيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني: تحليل محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث لمرحلة التعليم الابتدائي» بأنها:

تُعدّ امتدادًا علميًا لتلك الدراسات، إذ تنطلق من نفس الخلفية المنهجية (تحليل المحتوى)، لكنها تتجاوز المقاربة الإحصائية نحو تحليل نقدي تفسيري يربط بين القيم الدينية وأهداف الإصلاح التربوي للجيل الثاني.

تركّز على البعد الديني بوصفه محورًا هوياتيًا وتربويًا في الوقت نفسه، بينما ركّزت أغلب الدراسات السابقة على القيم الاجتماعية والوطنية دون تحليل عميق للقيم الدينية نفسها.

تسعى إلى قياس مدى انسجام القيم الدينية في الكتب المدرسية مع فلسفة الإصلاح التربوي الذي يروم بناء مواطن متوازن يجمع بين الوعي الديني والانفتاح الثقافي.

خامسًا: الاستفادة العلمية:

أسهمت الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري والمنهجي لدراستنا، حيث اعتمدنا عليها في:

- صياغة الإشكالية وربطها بالإصلاحات التربوية.
- بناء أداة التحليل وتصنيف القيم (دينية، أخلاقية، وطنية، إنسانية).
- المقارنة الميدانية بين ما توصلت إليه تلك الدراسات وما أظهره تحليلنا لمضامين كتب الجيل الثاني.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن دراستنا تسدّ فراغًا علميًا في مجال تحليل القيم الدينية تحديدًا، من خلال ربطها بمشروع الإصلاح التربوي الجزائري، وإبراز دورها في ترسيخ الهوية الدينية والوطنية داخل المدرسة الجزائرية الحديثة.

الفصل الأول

القيم الدينية دراسة نظرية

تمهيد:

تُعدّ القيم أحد الأسس الجوهرية التي يقوم عليها البناء الحضاري والاجتماعي للإنسان، فهي التي تمنح سلوكه، ومعاييره، ومواقفه معناها، واتجاهها. وبقدر ما تتسم به القيم من تنوع وثراء، تتعدد زوايا النظر إليها تبعًا للحقول المعرفية والمقاربات الفلسفية والاجتماعية والدينية التي تناولتها بالبحث والتحليل. ولأهمية القيم في فهم الإنسان ومجتمعه، كان من الضروري الوقوف على مفهومها اللغوي والاصطلاحي، واستجلاء طبيعتها ومكوّناتها وخصائصها، ثم بحث تصنيفاتها المختلفة، باعتبار أن كل تصنيف يكشف جانبًا محددًا من طبيعة القيم ووظائفها. كما يستدعي تحليل القيم مقارنتها بالمفاهيم المجاورة—كالاحتياجات والدوافع والمعتقدات والمعايير—للتمييز بينها وإبراز التكامل القائم بينها في تشكيل الشخصية والسلوك. ويكتسب الحديث عن القيم الدينية الإسلامية مكانة خاصة، لما تتميز به من خصائص متفردة تُميّز النسق القيمي الإسلامي عن غيره من الفلسفات الوضعية والفكر الاجتماعي الغربي. ومن خلال هذا العرض الشامل، يسعى الفصل إلى تقديم رؤية معمّقة لطبيعة القيم، ووظائفها، وأثرها في حياة الأفراد والمجتمعات، بما يمهّد لإدراك دورها في تشكيل الوعي وتنظيم العلاقات الاجتماعية.

1. مفهوم القيم:

تشكل القيم أحد المرتكزات الأساسية في بناء شخصية الفرد وتنظيم سلوك الجماعة، إذ تُعدّ معيارًا يُسترشد به في إصدار الأحكام وتوجيه الممارسات داخل المجتمع. ولأهمية القيم في تشكيل الوعي وضبط العلاقات الاجتماعية، يتطلب تناولها الوقوف أولًا على مفهومها، ثم التعمق في طبيعتها ومكوّناتها، وخصائصها، وتصنيفاتها المختلفة، إضافة إلى إبراز صلتها ببعض المفاهيم المرتبطة بها.

1-1- تعريف القيم

1-1-1- لغة:

القيم مشتقة من مصدر بمعنى الاستقامة، وهي مصدر على غرار الصغر والكبر. ويقال: "رمح قويم" و"قوام قويم"، أي مستقيم. والقيم تعني المستقيم الذي لا انحراف فيه ولا ميل عن الحق (ابن منظور، 1997، ج12، ص503).

1-1-2- اصطلاحا:

يصعب تحديد معنى اصطلاحي دقيق للقيم، إذ تتداول الكلمة بكثرة في المجالات التربوية والثقافية وغيرها. ويشير جون ديوي (John Dewey) إلى التنوع والاختلاف الذي صاحب مفهومها، بين من يرى أن ما يسمى بالقيم ليس سوى إشارات انفعالية أو مجرد تعبيرات لفظية، وبين من يعتقد بأنها معايير عقلية تعتمد عليها الفنون والعلوم والأخلاق (الجلاد، 2007، صفحة 20).

موقف المفكر أو الفيلسوف أو التربوي من القيم يعكس ثقافته ومعتقداته وتصوراته الخاصة، وبنظر لتعدد الموارد الثقافية واختلافها، تظهر دلالات القيم وخصائصها ومفاهيمها متنوعة ومتعددة.

ومن أبرز التعاريف للقيم ما يلي:

- تعكس القيمة الأهمية التي نعزوها لتصرفاتنا، للأشياء، للأشخاص أو للأحداث في

لحظة معينة، فهي ليست في الشيء أو التصرف ذاته، وإنما في تصور الإنسان له في تلك اللحظة.

- وفقًا لجون ديوي John Dewey، للقيمة معنيان مختلفان: من جهة، تعني تصورًا لتقدير الشيء لذاته، وهو بذلك تجربة كاملة ووافية، وفعل التقييم في هذه التجربة هو تثمين الشيء؛ ومن جهة أخرى، تعتبر القيمة عملية ذهنية أو عقلية بحتة، أي عملية مقارنة أو حكم بين شيئين، وهي نتيجة تجربة غير كاملة تستخدم للحكم بها كأداة.
- يرى ميلتون روكيتش Milton Rokeach أن القيمة هي معتقد دائم، يُعبر عنه بتفضيل شخصي أو اجتماعي لغاية من غايات الوجود، بدلًا من نمط سلوكي أو غاية أخرى مختلفة (عماد، 2008، صفحة 142).
- يرى ريمون بودون (R. Boudon) أنّ القيم تمثّل تعبيرًا عن المبادئ العامة والاتجاهات الأساسية، وعن مجموع التفضيلات والاعتقادات المشتركة داخل المجتمع. فكل مجتمع يحدّد أهدافه انطلاقًا مما يعدّه مرغوبًا فيه، وهو ما ينعكس في أمثاله الجماعية. وتظهر هذه القيم الموجِّهة بوصفها نسقًا مستقرًا غالبًا، يتميّز بكونه معطى غير قابل للاختزال، ويُعدّ بمثابة نواة ثابتة تتكون منها مجموعة من المتغيرات المستقلة. (Raymond & Bouricaud, 2005, p. 234)
- يعرفها تالكوت بارسونز T. Parsons على أنها "عنصر في نسق رمزي مشترك يُعتبر معيارًا أو مستوى للاختيار بين بدائل التوجيه المتاحة في الموقف" (الزيود، 2006، صفحة 22)، كما يعرفها على أنها "المعايير التي نحكم بها على كون الشيء مرغوبًا فيه أو غير مرغوب فيه."
- يرى إميل دوركايم Durkheim أن القيم تعد وسائل للضبط الاجتماعي، خارجة عن ذوات الأفراد وتجسداتهم الفردية.
- وتعتبر كلاكهون Klakhon أن القيمة "مفهوم ظاهر أو كامن يخص الفرد أو المجتمع،

بما هو مرغوب فيه، حيث تؤثر على اختيار الأفعال أو الغايات أو الوسائل" (الزيود، 2006، الصفحات 22-23).

- يعرف حليم بركات مفهوم القيم على أنها "المعتقدات المتعلقة بالأمور والغايات وأنماط السلوك التي يفضّلها الناس، وتوجيه مشاعرهم، وتفكيرهم، ومواقفهم، وتصرفاتهم، واختياراتهم، وتنظيم علاقاتهم مع الواقع، والمؤسسات، والآخرين، وذاتهم، والمكان والزمان، وتبرير مواقفهم وتشكيل هويتهم ومعنى وجودهم، أي ما يرتبط بنوعية السلوك المفضلة وفلسفة الوجود وغايته" (الزيود، 2006، صفحة 22).
- عرّف روكيتش القيم بأنّها منظومة من المبادئ والمعتقدات شبه الثابتة، يعتمد عليها الأفراد كنقاط مرجعية في تشكيل مواقفهم وآرائهم. ومن خلال هذه القيم يُنشئ الفرد ترتيبًا تفضيليًا يساعده على تنظيم سلوكه، كما يُمكّنه هذا النسق من توقّع سلوكيات الآخرين استنادًا إلى ترتيبهم النسبي للقيم (Rokeach, 1973) .
- يُعرب السمالوطي عن رأيه بأن القيم هي مجموعة من الأفكار المشتركة عاطفياً، تدور حول ما هو مرغوب فيه، ويرتبط بها أفراد الجماعة عاطفياً من خلال تمثيلهم لها عبر عملية التنشئة الاجتماعية، مما يمكّنهم من تنظيم سلوكهم.

1-2- طبيعة القيم ومكوّناتها:

1-2-1 طبيعة القيم:

شهد الاهتمام بدراسة القيم ازدياداً ملحوظاً بين الفلاسفة المعاصرين، فأُنشئ المجال المعروف بعلم القيم "Axiology"، المستمد من الكلمة اليونانية "Axios" التي تُترجم إلى "Worth". وفي التراث العربي يُفهم ذلك على أنه القدرة والاستحقاق، وهو ما يُعرف عادةً بـ (نظرية القيم). كان للقيم مكانة بارزة في الاقتصاد منذ البدايات، رغم أن الاعتراف العلمي بها جاء فقط في القرن التاسع عشر؛ وقد كان نيتشه أول من دعا إلى إعادة تصنيفها، وبالتالي يعتبره البعض المؤسس الأول لفلسفة القيم في العصر الحديث (الزيود، 2006، صفحة 22).

المؤسس الأول لفلسفة القيم في العصر الحديث. ومن أهم إنجازات النظرية الحديثة تفريق القيم إلى ذاتية، تنبع من الفرد وتُعبر عن علاقته بأمر أو شيء في محيطه ورغبته فيه، وموضوعية، تُعطى لأشياء أو أمور تُكمن قيمتها فيها. يُعْتبر الفيلسوف الألماني كانط "Kant" أول من أشار إلى هذا التقسيم، تلاه لوتسه "Lhotse" وريتون "Riton"، حيث توصلوا إلى أن القيمة الموضوعية لا تقتصر على ما يرغب به الناس فقط، بل تشمل ما يستحق الإعجاب والتقدير ويُشْترى له لذاته.

1-2-2- مكوّنات القيم:

تتكون القيم من ثلاث مكوّنات رئيسة:

1-2-2-1- المكوّن المعرفي:

ويتمثل في مجموعة المعلومات والمعارف النظرية التي تُستخدم لتعليم القيم، وهو مرتبط بالقيم المراد تعلمها، وأهميتها، ودلالاتها، ومعانيها؛ كما يتيح استعراض البدائل المحتملة وتقييم نتائج كل بديل واختيار الأنسب بحرية (حسن فهمي، 1999، صفحة 93).

1-2-2-2- المكوّن الوجداني:

يضم الانفعالات، المشاعر، والأحاسيس الكامنة داخل الفرد؛ ومن خلالها يختار الفرد قيمة معينة، ويتعلق ذلك بتقديره للذات والاعتزاز بهذه القيمة (حسن فهمي، 1999، صفحة 93) ، فضلاً عن الشعور بالرضا والسعادة عند اختيارها وإعلان الالتزام بها أمام الجمهور (اليماني، 2009، صفحة 83).

1-2-2-3- المكوّن السلوكي:

يُقيّم على أساس الممارسة، العمل، والعقل، ويشمل التطبيق الفعلي للقيمة أو تنسيق السلوك مع القيمة المختارة، بحيث تُكرر الممارسة باستمرار في ظروف مختلفة كلما توفرت الفرصة. تُعد الممارسة الدرجة الثالثة في سُلّم التدرج نحو القيم، وتُتجسّد في خطوتين متتابعتين: تحويل القيمة إلى فعل أو بناء نمط قيمي (اليماني، 2009، صفحة 84).

1-3- خصائص القيم:

تمتد خصائص القيم إلى عدة جوانب يمكن تلخيصها فيما يلي:

- إنها إنسانية؛ إذ تقتصر على البشر فحسب، ولا تشمل غيرهم، وهذا ما يفرقها عن الحاجات التي قد تخص الإنسان أو غيره.
- لا ترتبط بأي زمن محدد؛ فالقيم تتجلى في الماضي والحاضر والمستقبل، وبالتالي فهي تختلف عن الرغبات أو الاتجاهات التي تقتصر على الحاضر فقط.
- تتمتع بصفة الازدواجية؛ كل قيمة لها مقابل سالب، لذا تنقسم إلى قطبتين: القطب الإيجابي الذي يُشكّل القيمة بحد ذاته، والقطب السلبي الذي يُعدّ ضداً أو معاكسا لها.
- المعيارية: تُستخدم القيمة كمعيار لتقييم الأفعال، فبواسطتها يُقاس السلوك الإنساني وتُفسّر أسبابه وتُبرّر أفعاله.
- النسبية: ليست القيمة مطلقة، بل تتسم بالثبات النسبي وتختلف من مجتمع إلى آخر وفقاً للعوامل الجغرافية، الزمنية، الثقافية، والإيديولوجية (الزيود، 2006، صفحة 24).
- التعدد والوحدة: يرجع تنوع القيم إلى تنوع الاحتياجات الإنسانية، فوجود قيم متعددة هو استجابة لتلك الاحتياجات من الناحية الاقتصادية، العاطفية والاجتماعية.
- ومن بين الخصائص الإضافية للقيم:
- أنها تشكل جزءاً من الأنظمة الكبرى التي تحكم الفعل الإنساني، سواءً على مستوى الفرد أو المجتمع أو الثقافة.
- كما أنها تعميمات تربط بين الأفعال المتنوعة، وتتيح فهم فعل معين عبر إطار عام لا يقتصر على تجربة واحدة أو موقف وحيد، وتظل دوماً مواضيع مرغوبة.
- وعلى الرغم من تنوعها واتساعها، فإنها تتناغم وتتكامل ضمن نظام يُعرف بنسق القيم، حيث يوضح بنجستون أهم سمات القيم في إنها صلة تربط بين البنية الاجتماعية والشخصية، إذ ينتقل تأثير البنية الاجتماعية إلى سلوك الأفراد عبر القيم الجماعية التي

تُلزم بالامتثال (حسن فهمي، 1999، الصفحات 101-102).

1-4- تصنيف القيم ووظائفها:

1-4-1 تصنيف القيم:

يختلف تصنيف القيم ضمن السلم القيمي من مجتمع إلى آخر ومع مرور الزمن، لأن القيم تعكس الواقع الاجتماعي وخصوصياته. من أهم التصنيفات التي تناولت القيم ما يلي:

1-4-1-1- بعد المحتوى:

يُعد هذا التصنيف من أبرز التصنيفات، وقد قدمه سبرينجر، ويتضمن ست فئات من القيم وهي:

- القيم النظرية: تعنِي به اهتمام الفرد باكتشاف الحقيقة، والسعي لتطوير اتجاهات معرفية صافية تجاه العالم المحيط به، لتوازن الأشياء وفق أهميتها في القوانين التي تحكم الوجود (اليماني، 2009، صفحة 94).
- القيم الاقتصادية: تشير إلى رغبة الفرد في ما هو مفيد ماديًا، بحيث يصبح العلم وسيلة لاقتناء الثروة وزيادتها عبر الإنتاج، التسويق، استهلاك السلع، واستثمار الأموال، وتظهر بوضوح لدى روّاد الأعمال والمال.
- القيم الجمالية: تتعلق باهتمام الفرد بكل ما هو جميل من حيث الشكل، التناسق، والاتساق، إذ ينظر إلى المحيط بنظرة تقدير للجمال في تكوينه وتنظيمه وشكله (اليماني، 2009، صفحة 95).
- القيم الاجتماعية: تعبر عن ميل الفرد إلى محبة الآخرين وتقديم التضحية من أجلهم، ما يجعله أكثر اجتماعية. وهذا ما تجسده العملية التربوية التي تسعى إلى تحويل الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي قادر على أداء دوره بأفضل صورة والعمل على صون البنية الاجتماعية (الزيود، 2006، صفحة 25).

- القيم السياسية: تدور حول رغبة الفرد في الحصول على القوة، بحيث يهدف إلى السيطرة على الأشياء والأشخاص، وتتمثل بقدرته على توجيه الآخرين والتحكم في مصائرهم، إذ يركز اهتمامه أساساً على القوة ويتعبّر عن نفسه بالقدرة على السيطرة مهما كان مهنته (اليماني، 2009، صفحة 95).
- القيم الدينية: تشمل الاهتمام بالمعتقدات، القضايا الروحية والدينية، والبحث عن الحقيقة، الوجود، وأسرار الكون.

1-4-1-2- بعد المقاصد من القيمة:

تُقسم القيم بحسب غايتها إلى قسمين:

- قيم وسائلية: هي القيم التي تُستخدم كوسيلة لتحقيق غايات أعلى، فلا تُقصد بحد ذاتها، بل تُستغل لتحقيق هدف أسمى.
- قيم غائية: هي القيم التي تُعدّ هدفاً في حد ذاتها، ويصعب التفريق بين القيم الوسائلية والغائية نظراً لتداخلها واختلاطها بحسب الظرف والزمان الذي تُنظر فيه، فمثلاً سعي المتعلم للحصول على العلم في الجامعة قد يكون وسيلة لتحقيق النجاح والسعادة في الحياة، وفي الوقت نفسه يُعدّ هدفاً يسعى لتحقيقه خلال مسيرته الجامعية.

1-4-1-3- بعد الشدة:

ينقسم إلى ثلاث فئات:

- القيم الإلزامية: تشمل هذه القيم الفرائض والنواهي، وتُعتّبر قيماً مقدسة يُلتزم بها أفراد ثقافة معينة، وتُنفّذ بقوة من قبل المجتمع إما عبر العرف، رأي العامة أو القوانين.
- القيم التفضيلية: تشمل القيم التي يحُثّ المجتمع أفراده على التمسك بها، لكن لا يجبرهم على التقيد بها بصورة إلزامية تستدعي عقوبة شديدة لمن يخالفها، مثل النجاح في الحياة المهنية أو الترقي في مجال العمل.

- القيم المثالية أو الطوبائية : هي تلك القيم التي يعتقد الناس بأنها لا يمكن تحقيقها بالكامل، غير أن لها وزنًا كبيرًا في توجيه سلوك الأفراد، مثل القيم التي تدعو إلى مقابلة الإيذاء باللطف.

1-4-1-4- بعد العمومية:

وتُقسم إلى فئتين:

- القيم العامة: هي القيم التي يجوز تعميمها على المجتمع ككل، ويعتمد انتشارها على درجة التماسك داخل المجتمع، ومن أمثلة هذه القيم الإيمان بأهمية الدين والزواج وغيرها (اليماني، 2009، صفحة 97).
- القيم الخاصة: هي القيم المرتبطة ببمواقف، أو مناسبات اجتماعية محددة أو بأماكن معينة أو بجماعة خاصة.

1-4-1-5- بعد الوضوح:

وينقسم هذا البُعد إلى جزأين:

- القيم الظاهرة: وهي القيم التي يعلن عنها الأفراد ويظهرونها من خلال الكلام والسلوك معًا.
- القيم الباطنة : وهي القيم التي يُستنتج وجودها من خلال مراقبة الاختيارات والاتجاهات المتكررة في سلوك الأفراد (اليماني، 2009، صفحة 97).

1-4-1-6- بعد الدوام أو الديمومة :

هناك قيم عابرة تزول سريعًا مع زوال الظرف الذي نشأت فيه مثل الموضات والهوايات، وهو ما يميل إليه خاصةً المراهقون ويُعتقد أنه يرتبط بالقيم المادية، أما القيم الدائمة فهي التي تستمر لفترات طويلة وتغرس جذورها في عمق التاريخ، وتُنظر إليها على أنها مرتبطة بالقيم الروحية (الزيود، 2006، صفحة 26).

1-4-2- وظائف القيم:

تلعب القيم عددًا من الأدوار التي يمكن اختصار بعضها فيما يلي:

- تُسهم في توجيه السلوك على مستوى الفرد والجماعة، فهي المرشد في جميع تصرفاته وكلامه نحو الأفضل، وينعكس أثر ذلك إيجابيًا على شخصية الإنسان ثم على أفراد المجتمع بأسره من خلال تفاعله معهم (اليماني، 2009، صفحة 84).
- تُساعد على تحقيق التكامل أو التضامن داخل المجتمع عبر نظام القيمة العامة التي تمنح الشرعية للأهداف الجمعية وتحدد المسؤوليات.
- تُسهم في تنظيم المجتمع وضبطه واستمراريته، وتُحافظ على بنية المجتمع الاجتماعية.
- تُعنى بالحفاظ على هوية المجتمع وثقافته، فلكل مجتمع هويته الثقافية المتميزة التي تسهم القيم في صيانتها (الزيود، 2006، صفحة 26).
- تسهل التكيف مع الأوضاع المستجدة التي يواجهها الفرد.
- تساهم في حل الصراعات واتخاذ القرارات، إذ تُعد القيم مجموعة من المبادئ التي يتعلمها الفرد لتساعده على الاختيار بين البدائل المختلفة وحل النزاعات واتخاذ القرارات في المواقف التي تعترضه (الزيود، 2006، صفحة 27).
- تُعزز قدرة الإنسان على الاختيار والابتكار والتجديد، وهي أساسية للمجتمع لتطوير أنظمته الاجتماعية والتعليمية.
- كما تلعب القيم دور المعرفة أو تحقيق الذات؛ فـ«كاتز» يعرّف هذه الوظيفة بأنها السعي إلى المعنى، والحاجة إلى الفهم والاتجاه نحو عمل أفضل، وتحوّل القيم الأحداث التاريخية والتوقعات المستقبلية إلى اطلاعات قابلة للمقارنة الفورية، وتُعد المقارنة الفورية الأساس للسلوكيات العقلانية (اليماني، 2009، صفحة 85).

1-5- علاقة القيم ببعض المفاهيم:

1-5-1- القيم والمعايير:

كان التراث السائد في علم الاجتماع حول القيم والمعايير يميل إلى ربط المصطلحين معًا، حيث استُخدما للدلالة على المفاهيم الثقافية المشتركة حول ما هو مرغوب. إلا أن بعض الباحثين سعوا إلى التفريق بينهما، ولا سيما «سملر» في كتابه (السلوك الجمعي) الذي يرى أن القيم تمثل تصورات حول ما يُرغب به على مستوى عام، بينما المعايير تعبر عن تصورات حول نفس الأمر لكن على مستوى خاص.

يمكن تلخيص الفروقات بين القيم والمعايير فيما يلي:

- المعايير تحدد سلوكًا معينًا فقط، أما القيم فتحدّد سلوكًا مفضّلًا.
- المعيار يُعدُّ خارجيًا بالنسبة للفرد، بينما القيم داخلية وشخصية.
- المعايير تضع القواعد والالتزامات الاجتماعية، في حين القيم تُظهر التفضيلات الاجتماعية.
- المعايير هي قواعد خاصة للسلوك، بينما القيم تمثل مستويات عامة للتفضيل[1].

1-5-2- القيم والاتجاهات:

يُعرف الاتجاه بأنه ميل بالموافقة أو الرفض تجاه موضوع ما أو مجموعة مواضيع، ويمكن رصد اتجاه الفرد من خلال سلوكه الكلامي أو الفعلي. هناك اتجاهان: الأول يساوي العلماء بين القيم والاتجاهات، فيرون القيم كاتجاهات مشتركة تُعبر عن قواعد معيارية؛ إذ يشير «فرايز» إلى أن القيم لا تُعد سوى مجموعة من الاتجاهات. الاتجاه الثاني يميز بينهما، حيث يرى «سارجنت» أن الاتجاه هو مجرد موقف واحد من القيم، وبالتالي فإن القيم هي مجموع ما تتجه إليه اتجاهات الفرد المتعددة (النقيب، 2002، الصفحات 15-16). كما يرى «روكشير» أن القيم هي الاتجاهات بصورتها العامة، وأن الاتجاهات هي قيم تخص مواضيع محددة وخاصة، وتُعد القيم حالات خاصة للاتجاهات الإنسانية.

1-5-3- القيم والحاجات:

يعتقد كثيرون أن القيم والحاجات متماثلة، وقد أشار «ماسلو» إلى أن مفهوم القيمة يكافئ مفهوم الحاجة. كذلك رأى «فرنش» و«كان» وجود توافق بين القيم والحاجات، وتتشابه خصائص كل من القيمة والحاجة متماثلة[1].

أما في التمييز بين القيم والحاجات، فالقيم تشمل محتوى معرفيًا بينما الحاجات لا تحمل هذا البعد المعرفي (حيدر، 1994، صفحة 97). ويرى بعض الباحثين أن للقيمة أساسًا بيولوجيًا يرتكز على الحاجات الأساسية للفرد، فلا يمكن للإنسان أن يمتلك قيمة إلا إذا كانت هناك حاجة يسعى لإشباعها؛ وبالتالي تُصبح هذه القيم «قيمًا بيولوجية أولية» تُتحول لاحقًا إلى «قيم اجتماعية» مع نمو الفرد (الجلاد، 2007، صفحة 24).

1-5-4- القيم والدافع:

الدافع يُعرّف بأنه حالة شعورية تدفع الكائن الحي نحو هدف معين، وهو أحد المحددات الأساسية للسلوك. يمكن مقارنة القيم بالدافع من حيث طبيعة الهدف؛ فالهدف في القيمة يكون مطلقًا ووجوبيًا، فيُقال مثلاً «يجب عليّ أن أكون صادقًا»، بينما في الدافع يكون الهدف رغبة، فيُقال «أريد أن أكون صادقًا». لذا يختلف من يرى الصدق كواجب مطلق عن من يرى الصدق كدافع (الجلاد، 2007، صفحة 96).

تختلف القيم عن الدوافع بكون القيم ليست مجرد ضغوط لتوجيه السلوك، بل تشمل أيضًا التصور الذي يُعطي السلوك معنىً وتبريرًا. وتُعد القيمة سابقة للدافع، فالقيمة تُشكِّل الإطار الذي تُولد فيه الدوافع؛ ولا يوجد دافع إذا لم تكن هناك قيمة (الجلاد، 2007، صفحة 25).

1-5-5- القيم والمعتقد:

اعتبر بعض الباحثين القيم مجموعة من المعتقدات التي يلتزم بها الأفراد والمجتمع، ويُقيّمون من خلالها الأمور كجيدة أو سيئة. فالقيم تُعدُّ:

- مجموعة من المعتقدات التي يعتنقها أفراد المجتمع بشأن ما هو حسن، أو قبيح، أو ما هو مرغوب أو غير مرغوب.
- المعتقدات والاتجاهات والمشاعر التي يفتخر بها الفرد ويعلن عنها، والتي تُختار بتفكير من بين عدة بدائل وتُطبق بصورة متكررة.

أما في التفريق بين المعتقد والقيمة، فيُشير الباحثون إلى أن:

- القيم تُشير إلى الحسن مقابل السيء، في حين المعتقدات تُقارن الحقيقة بالزيف.
- المعرفة في مجال القيم تتميز بصفة تقويمية، حيث يختار الفرد بناءً على تقييمه ما هو أفضل أو غير مفضّل بالنسبة له؛ وبالتالي فإنها ليست مرادفة للمعتقدات، بل تدور حول المعتقدات التي يحملها الفرد (الجلاد، 2007، الصفحات 30-31).

2- القيم في علم الاجتماع

2-1- العوامل التي تؤثر في القيم

مع تسارع التحولات العالمية، شهدت المجتمعات التقليدية والنامية انخفاضاً في منظومة قيمها، وظهور قيم جديدة إلى جانب تلاشي أخرى نتيجة لاختراق الثقافات الحديثة، لا سيما تحت وطأة العولمة وآلياتها المعاصرة التي تلاحق القيم المتجذرة. ينتج عن ذلك ما يُسمى بالازدواجية الثقافية، حيث تتقاطع تناقضات الأصالة مع الحداثة، ما يؤدي إلى تهميش أو تعديل ملامح الهوية الوطنية (الزيود، 2006، صفحة 81).

يؤكد زاهر ضياء الدين أن الثورة العلمية أدت إلى تقلبات وعدم استقرار في القيم المتوارثة والمكتسبة، ولا سيما في فئة الشباب التي تجد صعوبة في تطبيق ما تعتقد أنه صواب، كل ذلك نتيجة التحولات الاجتماعية التي دفعت الكثيرين، ولا سيما الشباب، إلى تمردٍ على قيم المجتمع التقليدية. ولا تُعد القيم ثابتة في جميع المجتمعات؛ بل تختلف تبعاً للانتماءات الجماعية، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل، من بينها (طبال، 2009، صفحة 2013):

2-1-1- العامل الاجتماعي:

التقلبات العالمية التي يمر بها القرن الحاضر تركت بصماتها على المجتمعات العربية بصورة أو أخرى، محدثةً تحولات وتشتتاً داخلها، مما أدى إلى:

- تراجع دور الأسرة في الإرشاد لصالح وسائل الإعلام والتقنيات الحديثة.
- صعود الصغار ليصبحوا مرجعًا للبالغين في التعامل مع أدوات مثل الحاسوب والإنترنت.
- انتشار سلوكيات الفردية والأنانية بين الأفراد.
- اندماج المرأة في ميادين عمل جديدة ومجالات عامة كانت محرومة منها من قبل.
- تحول تصوير المرأة في الإعلام إلى سلعة تُستغل لإثارة الجنس (الزيود، 2006، الصفحات 85-86).
- ارتياح الشباب المتزايد نحو المواقع والقنوات التي تعرض محتوى جنسي، ما أفضى إلى أزمات أخلاقية وصراعات قيمية داخلهم.
- تراجع الالتزام الديني وتحوله إلى طقوس سطحية لا علاقة لها بالسلوك اليومية.
- ابتعاد الأفراد عن قضايا مجتمعهم المحلي وأحداثه الجارية.

2-1-2- العامل الثقافي-الفكري:

تُسهم القنوات الفضائية في تبادل حر للأفكار والمعلومات، ما يُعزز انفتاح الحضارات وتداخلها، ويؤدي إلى انتشار مفهوم الحوار حول القضايا العالمية المشتركة، مما يُشعل ظهور قيم إنسانية عالمية تتجاوز الخصوصيات القومية. تتجلى هذه العملية في بروز سؤال الهوية والمواطنة العالمية، التي قد تتقلّب في المستقبل لتستبدل الولاءات الوطنية. من النتائج المتوقعة:

- زيادة الشعور بالدونية الثقافية والحضارية لدى الشباب العرب.
- انخفاض الإنتاج الثقافي والفني المحلي.
- سعي لتسويق وإجبار الثقافة العربية على الانتشار.

- تحويل المعرفة إلى سلعة استراتيجية من خلال ارتكاز الاقتصاد المعرفي، وإصدار قوانين تحكم الملكية الفكرية.

2-1-3- العامل الاقتصادي:

أدى التحولات الاقتصادية الضخمة إلى تعديل واسع في قيم المجتمعات. فقد غزت الثورة الصناعية أوروبا وأثرت في نمط قيمها، وفقًا لكارل ماركس، الذي يرى أن العوامل الاقتصادية هي المحرك الرئيسي للتغيير، وأن طريقة الإنتاج المادي تُشكل الأساس للأنماط الاجتماعية والسياسية. من بين الآثار الاقتصادية على القيم:

- الترويج لقيم العمل والإبداع من خلال مسابقات وإعلانات تجارية تُقابل بسلع فاخرة.
- تعزيز الاعتماد على الخدمات المنزلية عبر انتشار شركات تقديم الخدمات.
- تصاعد النزعة الاستهلاكية خاصةً بين الشباب بفضل تسويق منتجات سريعة، سهلة، ورخيصة الثمن.
- سيطرة سلاسل المتاجر الكبيرة التي يديرها أصحاب رؤوس أموال ضخمة على المتاجر الصغيرة ذات الموارد المحدودة (طبال، 2009، صفحة 230).

2-2- القيم الاجتماعية

يتجاهل بعض الفلاسفة فكرة "قيمة مطلقة" للمعايير، معتبرين أن القيم تنبثق من تفاعل الأفراد وتكوين الجماعات، حيث تُستخلص من تجارب المجتمع ما يسمح بالتمييز بين "الغث" و"الثمين"، وبين "الخير" و"الشر"، وبين ما هو "مناسب" و"غير مناسب". تُصاغ القيم في إطار يوجّه سلوك الأفراد داخل المجتمع، وبالتالي ما يُعد قيمة إيجابية في بيئة ما قد يُنظر إليه كقيمة سلبية في بيئة أخرى.

تُعدُّ القيمة ذات معنى عندما يوليها الفرد اهتمامًا خاصًا؛ فالأشياء في حد ذاتها لا تحمل خيرًا أو شرًا بحد ذاتها، وإنما تقييم الإنسان لها يرفع أو يخفض من قيمتها. هذه القيم تنبع من نسيج الخبرة الإنسانية وتُعد جزءًا لا يتجزأ من كيانها. فمثلاً؛ السرقة تُعدُّ جريمة يُعاقب عليها

القانون في المجتمعات الحديثة، بينما تُعدُّ في بعض المجتمعات البدائية من مقومات الشجاعة والهوية. تتباين المصطلحات مع مرور الزمن واختلاف المجتمعات (الرشدان، 2004، الصفحات 153-154)؛ فكان يُنظر إلى الغزو والنهب كعلامات للرجولة في الماضي، بينما تغيرت المفاهيم تمامًا في الوقت الحاضر، وهو ما يفسر تنوع القيم.

2-3- القيم حسب كارل ماركس

كان ماركس يعتقد أن التطورات التقنية في الإنتاج وتغيّر العلاقات الطبقية تُحدد التحولات في باقي مكونات المجتمع. يرى أن الصراع بين طبقات المصلحة يبدأ عملية التغيير الاجتماعي، رغم مقاومة النخب الحالية للمبادئ القيمية الجديدة. يقبل الناس التغيير عندما يدركون أن مصالحهم قد استُغلّت في بنية النظام الاجتماعي، ويُعيد ماركس وإينجليس القول بأن "الأخلاق، القيم، الميتافيزيقا، وجميع عناصر الإيديولوجيا" ليست ثابتة، بل تتغير مع تحول الإنتاج المادي، الذي يعكس حقيقة وجود الإنسان وتفكيره.

أشار ماركس وإينجليس إلى أن تاريخ الأفكار لا يتطور إلا بقدر تغير الإنتاج القومي؛ ففكر كل عصر هو بالأساس فكر الطبقة الحاكمة. يرى ماركس أن العمل هو المعيار المشترك لكل شيء، فالعمل يُشكّل جوهر القيمة، وكل سلعة تُقيم بكمية العمل المتجسدة فيها (بدوي، 1977، صفحة 439).

2-4- القيم حسب إميل دوركيم

يُشير دوركيم إلى أن بعض المفكرين يرون أن للإنسان قدرة فريدة تتجاوز التجربة المادية، فتُتيح له تصور "المثل العليا". بناءً على ذلك، تُقيّم الأشياء وفقًا لمستوى تمثيلها للمثل العليا؛ فكل شيء يحمل قيمة لأنها تجسّد مظهرًا من مظاهر المثل العليا، وتُرتفع أو تنخفض قيمتها بناءً على هذا التمثيل.

تُعدُّ القيم ثابتة في فكر علماء الاجتماع الكلاسيكيين، ولا سيما دوركيم وفوير، وتُعْتبرُ أحد الأدوات الابتكارية في تحليلهم. يميز دوركيم بين التضامن الآلي والتضامن العضوي،

حيث يُنظر إلى التضامن الآلي كامتلاك الفرد لذاتية جماعية، بينما يُفهم التضامن العضوي على أنه نتيجة لتجميع الجهود الفردية المتناغمة. تُستند الوحدة الاجتماعية إلى القيم المتجذرة في الأفراد التي تتوزع بينهم وتُعبر عنها ممارساتهم، وغالبًا ما تُعتّبر القيم النهائية مرتبطة بالتجربة الدينية (بوريكو، 1986، الصفحات 450-451).

أظهر دوركيم علاقةً بين معدلات الانتحار في أنظمة اجتماعية مختلفة وطبيعة القيم المشتركة، مشيرًا إلى أنه عندما تضعف روابط المجتمع أو "قِيمُه"، يقل الإحساس بالمسؤولية تجاه الآخرين، فينتج عن ذلك ارتداد الانتحار. أطلق على هذا الظاهرة مفهوم "أنومي" أو فقدان المعايير الاجتماعية.

يقول دوركيم: "القيمة تمثل مجموعة خصائص العنصر، وتقديرها يعكس طريقة تفاعل تلك الخصائص مع العنصر". إذا كانت هذه العملية مقنعة تُصنّف القيمة إيجابية؛ وإلا تُصنّف سلبية.

2-5- القيم حسب ماكس فيبر

تُعارض أعمال فيبر بوضوح نظريات ماركس حول التغيير الاجتماعي؛ حيث يرفض فيبر فكرة أن القيم والفكر والدين مجرد انعكاس لمصالح الطبقة الحاكمة. يرى فيبر أن القيم، خاصةً الدينية، تمارس تأثيرًا مستقلاً على مسار التغيير الاجتماعي والثقافي. وعلى الرغم من انتقاده لماركس لتقليص العوامل إلى المادية الاقتصادية، لا يعني ذلك أن فيبر يقتصر على قيمة واحدة؛ فهو يدرك تمامًا تأثير الأنظمة الطبقية على الدين والقيم. يفسِّر فيبر أن كل ديانة تُعبِّر عن طبقة أو رتب اجتماعية معينة، مثل رجال الدين، العلماء المثقفين في الهندوسية، النساك في البوذية، والمحاربين في الإسلام، وتُحدِّد هذه الرتب خصائص القيم الدينية، لا سيما الأخلاق الاقتصادية التي تميز كل ديانة عن غيرها (بيومي، 2006، الصفحات 136-137).

2-6- القيم حسب تالكوت بارسونز

يبني بارسونز نظريته على وجود النظام الاجتماعي ككل، ويرى أن مشاركة القيم بين الأفراد تُعدُّ سلوكًا مشروعًا يُوجيه الفعل النهائي. يتحقق الترابط بين النظم الاجتماعية وشخصية الفرد من خلال اعتماد القيم وتكييفها داخل الذات عبر عملية التنشئة الاجتماعية، التي تهدف إلى غرس المعايير والقيم السائدة في النظام لتجنب أي اضطراب. عندما يتبنى كل فرد هذه المعايير، يصبح النظام الاجتماعي أداةً فعّالة لإدارة الأنظمة الفرعية (زايد، 1984، صفحة 117).

وفقًا لبارسونز، يُفترض أن يتركّز اهتمام علم الاجتماع على الفعل الاجتماعي، الذي يرتكز إطاره المرجعي على ثلاثة عناصر أساسية: الفاعل، الوضع، وتوجيه الفاعل إزاء الوضع. كما يُعدّ محور النظرية هو توجيه الفاعل، الذي يُقسم بدوره إلى فرعين: توجيهات دافعة (إدراكية، انفعالية، تقويمية) وتوجيهات قيمية تُشير إلى مراعاة بعض المعايير أو المستويات الاجتماعية. (الفوال، صفحة 163).

طور بارسونز مفهوم «وحدة الفعل الصغرى» ودمجها في فكرة النسق الاجتماعي، معتبرًا أن النسق يُبنى على معايير وقيم تُكوّن، إلى جانب الفاعلين الآخرين، جزءًا من بيئة الفاعلين. ويُفترض أن يهدف كل فاعل إلى تحقيق أعلى درجة من الإشباع؛ فإذا دخل الفاعل في تفاعل مع غيره وحصل من هذا التفاعل على الإشباع المطلوب، فإن ذلك يحفّزه على تكرار التفاعل. ومع مرور الوقت سيبدأ الفاعلون في توقع ردود معينة من بعضهم البعض، ما يؤدي إلى نشوء قواعد ومعايير اجتماعية مشتركة، وتثبيت قيم متفق عليها تُصبح ضمانًا لاستمرار تلك الردود (كريب، 1999، صفحة 71).

3- أهمية القيم في حياة البشر:

تحتل القيم مكانة محورية في حياة المجتمعات، إذ تمثل الإطار الذي تنتظم ضمنه العلاقات والتفاعلات بين أفرادها. فالمجتمع الملتزم بالقيم مجتمع راقٍ يسوده الأمن والطمأنينة والاحترام المتبادل، وهي ثمار طبيعية لمنظومة قيمية سليمة.

وتمثل القيم العليا—مثل الحق والعبودية والعدل والإحسان والحكمة—أساسًا في بناء شخصية الفرد، إذ تجعل منه إنسانًا سويًا، مطمئن النفس، مستقيم السلوك، قائمًا بحق الله تعالى وحقوق العباد، متحليًا بالعدل في جميع معاملاته، محسنًا حكيمًا في تصرفاته. وتعد هذه القيم من أهم ركائز استقرار النفس الإنسانية واتزانها.

أما القيم الحضارية، كالاستخلاف والحرية والمسؤولية والمساواة والعمل والقوة والأمن والسلام والجمال، فهي تعكس الجانب العمراني والحضاري للمجتمع، وتضبط سلوك الأفراد فيه—سواء كانوا حكامًا أو محكومين. فالالتزام بهذه القيم يخلق مجتمعًا متماسكًا، ويعزز روح السلام، ويقوّي صلابة البنية الاجتماعية.

وفيما يخص القيم الخُلقية، مثل الصدق والبر والأمانة والأخوة والتعاون والوفاء والصبر والشكر والحياء والنصح والرحمة وغيرها، فإن آثارها الإيجابية على الفرد والمجتمع لا تخفى، إذ تعمل على تقوية الروابط بين الناس وتعزيز الاحترام المتبادل، مما يسهم في استقرار الجماعة الإنسانية وتماسكها.

وبذلك، فإن المجتمع الذي تُرسَّخ فيه القيم على اختلاف أنواعها، يظل مجتمعًا مطمئنًا، تسوده الفضيلة وتتراجع فيه مظاهر الرذيلة، وهي الغاية الكبرى التي ترمي إليها كل منظومة قيمية (عيد، العريشي، و السيد، 2013، الصفحات 71-73).

4- كيف نفرق بين القيم المتعددة؟

يُظهر النقاش حول طبيعة القيم أنّ هناك اتجاهين رئيسيين في فهمها. فالرأي الأول يذهب إلى أنّ القيمة لا يمكن أخذها بمعزل عن المنظومة القيمية الكلية، لأنها ترتبط بالقيم

المجاورة لها وتشكل معها وحدة متكاملة؛ فترسيخ قيمة ما يعني بالضرورة استحضار شبكة العلاقات التي تربطها بغيرها من القيم داخل النسق العام.

أما الرأي الثاني، فيرى إمكانية الفصل بين القيم تبعًا للمقوم الذي تُبنى عليه، إذ يُفرَّق بين المقوم المادي الحضاري وبين المقوم العملي القيمي. ويشير صاحب كتاب الحق العربي في الاختلاف الفلسفي إلى هذا التفريق لذلك يصح أن نفرق في بناء القومية الحية بين مقومين: أحدهما المقوم العلمي التقني أو الحضاري، وهو قابل للنقل والاشتراك؛ والثاني المقوم العملي القيمي أو الروحي، وهو قوام القومية... ويتضمن قيماً خاصة يتفرّد بها قومٌ ما، وقيمًا مخصصة يشترك فيها آخرون، لكنها باجتماعها في المجال التداولي تتلون بلون الثقافة الخاصة (طه، 2006، الصفحات 68-69).

ويعكس هذا الطرح طبيعة القيم باعتبارها بنية متداخلة يمكن قراءتها من زوايا متعددة. فاختلاف الحقول العلمية أدى إلى تنوّع استخدام مصطلح القيمة، فعلماء اللغة يرون أنّ قيمة اللفظ تتحدد من خلال استعماله الصحيح وسياقه الدلالي، وعلماء الرياضيات يستخدمون "القيمة" للدلالة على العدد الذي يقيس كمية ما، ويستعملها الاقتصاديون بمعنى التقدير المادي للسلع، كما يؤكد ابن منظور: "قوّم السلعة واستقامها: قدّرها" (ابن منظور، 1997، ج12).

أما أهل الفن فيوظفون مفهوم القيمة للدلالة على العلاقة بين الكمّ والكيف في الألوان والأشكال وعناصر التكوين الفني.

ومن خلال هذا التعدد المفاهيمي، يتّضح أن مفهوم القيمة (valeur) يشوبه قدر من الغموض نتيجة لاختلاف الخلفيات الفكرية والدينية والاعتبارات التخصصية التي ينطلق منها الباحثون. فالقيم عند علماء الدين غيرها عند علماء النفس أو الاقتصاد أو الاجتماع. ويجمع معظم الباحثين على أنّ القيمة هي إدراك معرفي وإرادة نفسية تتجسد في سلوكات واقعية تهدف إلى تحقيق غايات محددة، وتستند إلى معايير ومقاييس تضبطها النصوص والتقاليد،

لكنها لا تنفصل عن تأثير الذات وميولها. وقد عبّر الجراري عن ذلك بقوله إن القيم تتحرك داخل معادلة مزدوجة تجمع بين ما هو فردي وما هو جماعي، وما هو ظاهر وما هو باطن، وما هو صواب وما هو خطأ (الجراري، 2002، صفحة 126).

وبالاستناد إلى هذه الرؤى، يمكن تحديد القيمة بأنها مجموعة المعتقدات التي يحملها الفرد تجاه الأشياء والمعاني والأنشطة، والتي توجه ميوله واتجاهاته وتحدد له السلوك المقبول أو المرفوض وفق معايير نسبية. وتنقسم القيم إلى شخصية وجماعية، وتشكل في مجموعها ما يُعرف بـ القيم الاجتماعية. ولا تقتصر هذه الأخيرة على العلاقات بين أفراد المجتمع، بل تشمل كل ما ينتجه المجتمع من نظم وتقاليد وضوابط ولغة وفكر ومعتقد ودين، باعتبارها العقد الاجتماعي الذي يحدد هوية المجتمع ووجهته الخاصة.

ولذا تُعدّ القيم الاجتماعية بوتقة تنصهر فيها مختلف القيم—الدينية، والاقتصادية، والسياسية، والشخصية—لأنها الأصل الذي تتفرع عنه. وهي تشمل مفاهيم كبرى مثل الكرامة الإنسانية، الحرية، والمساواة، التي تمثل مرجعيات قيمية مشتركة ينظم المجتمع على أساسها سلوكات أفراده وتفاعلاتهم.

5- تصنيف القيم:

تختلف عملية ترتيب القيم داخل السلم القيمي باختلاف الفلسفات وباختلاف الأزمنة، لأن القيم في جوهرها انعكاس مباشر للواقع الاجتماعي السائد. وبناءً عليه، فإنّ منظومة القيم داخل المجتمع الواحد قد تتنوّع وتتعدد، ويرجع ذلك إلى اختلاف الاهتمامات والمصالح الروحية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، فضلًا عن اختلاف تفضيلات الأفراد وأحكامهم التقديرية المتعلقة بمظاهر النشاط الاجتماعي (فرج، 1989، صفحة 394).

ورغم هذا التنوع، فإنّ تعدد القيم يثير الحاجة إلى الموازنة بينها عبر مفهومي التسلسل والتصنيف اللذين يبدوان متشابهين في بعض الجوانب ومختلفين في أخرى. فالتسلسل يشير إلى ترتيب مفاهيم أو موضوعات في سلسلة مترابطة، بحيث يكون كل عنصر فيها أعلى رتبة

من العنصر السابق له وفق معيار محدد يضبط هذا الترتيب. أما التصنيف فيدل على توزيع العناصر ضمن فئات أو طبقات مختلفة، بناءً على خاصية واحدة أو مجموعة خصائص تُعدّ بمثابة "كواشف" أو معايير للفصل بينها. ويُطلق مصطلح "التصنيف" أيضًا على النتيجة النهائية لهذا التوزيع (العوا، 1987، صفحة 229).

وبينما يتقاطع التسلسل والتصنيف في كونهما نوعًا من "التنضيد والترتيب"، يظلّ معيار كل منهما مختلفًا:

- ف التسلسل قد يكون تصاعديًا (من الأدنى إلى الأعلى) أو تنازليًا وفق منحنى معاكس، ويعتمد على معيار يرتب القيم بحسب قوتها أو أهميتها.
- أما التصنيف فيرتكز على "الكاشف"، أي الخاصية الطبيعية أو الاصطلاحية التي تُوزَّع بموجبها القيم إلى فئات تشترك عناصرها في سمة معينة أو تنفرد بها.

ويرى العديد من العلماء والباحثين أن تصنيف القيم بشكل شامل ومتفق عليه أمر عسير، نظرًا لتداخل القيم وتشابكها واختلاف نظرة العلماء تبعًا لخلفياتهم الفكرية والفلسفية والأيديولوجية. ورغم ذلك، لم يمنع هذا التعقيد الباحثين من محاولة وضع تصنيفات متعددة، كلٌّ بحسب منظوره وأسسه النظرية، مما أدى إلى ظهور مجموعة واسعة من التصنيفات، تُعدّ أهمها ما يأتي:

5-1- على أساس بعد المحتوى:

تعددت المحاولات الرامية إلى تقسيم القيم وفقًا لمحتواها، غير أنّ أبرز هذه التصنيفات هو ما قدّمه سبرانجر في كتابه أنماط الرجال، حيث صنّف القيم إلى ستة أنماط رئيسية، لكل منها خصائصه ودلالاته:

أ- **القيم النظرية:** تعكس هذه القيم ميل الفرد إلى البحث عن الحقيقة وتفسير الظواهر المحيطة به تفسيرًا معرفيًا. فحامل القيمة النظرية يتجه نحو العالم بعقلية نقدية منظمة،

ساعيًا إلى اكتشاف القوانين التي تحكم الأشياء. ويتميّز أصحاب هذا النمط بالنظرة الموضوعية والعقلانية والتحليلية.

ب- **القيم الاقتصادية:** يقصد بها اهتمام الفرد بما هو نافع ومفيد، وانجذابه نحو كل ما يحقق مكاسب مادية. ينظر حامل هذه القيمة إلى العالم بوصفه وسيلة لتحقيق الثروة وزيادتها من خلال الإنتاج، التسويق، الاستثمار، والاستهلاك. ولهذا يغلب على أصحاب هذه القيم الطابع البراغماتي، وغالبًا ما يكونون من رجال الأعمال والمال (ذياب، 1980، صفحة 74).

ج- **القيم الجمالية:** تتمثل في ميل الفرد إلى تقدير الجمال في الأشياء والأشكال، والنظر إلى العالم من زاوية التناسق والتناسق الفني. ولا يعني ذلك أنّ أصحاب هذه القيم فنانين بالضرورة، فبعضهم لا يمتلك القدرة على الإبداع الفني، بل يقتصر دوره على تذوّق الأعمال الفنية وتقديرها (ذياب، 1980، صفحة 75).

د- **القيم الاجتماعية:** تشير هذه القيم إلى اهتمام الفرد بالآخرين، ورغبته في مساعدتهم وتقديم العون لهم بدافع الإشباع النفسي. ويرى أصحاب هذا النمط أنّ الناس غايات في ذاتهم وليسوا وسائل. ويتصفون بصفات مثل: العطف، الحنان، الإيثار، والتضحية (السيد بكر، 1998، صفحة 85).

هـ- **القيم السياسية:** تتمحور حول ميل الفرد إلى اكتساب القوة والسيطرة، ورغبته في التأثير على الأشخاص وتوجيههم والتحكم في قراراتهم. وقد يتصف أصحاب هذه القيم بالقيادة وحب التحكم حتى وإن لم يكونوا سياسيين أو عسكريين (ذياب، 1980، صفحة 75).

و- **القيم الدينية:** يتركز هذا النمط على اهتمام الفرد بالبحث عن ما وراء العالم المادي، والتساؤل حول أصل الإنسان ومصيره، وعن القوة العليا التي تتحكم في الكون. ويسعى حامل هذه القيمة إلى الارتباط بهذه القوة بصورة ما. ولا يعني ذلك بالضرورة أن يكون زاهدًا أو ناسكًا (السيد بكر، 1998، صفحة 86).

5-2- التصنيف على أساس بُعد المقصد

تُقسَّم القيم من حيث طبيعة المقصد أو الغاية التي توجهها إلى قسمين رئيسيين:

أ- **القيم الوسائلية:** هي القيم التي تُدرَك بوصفها وسائل لتحقيق غايات أبعد. فالأفراد والجماعات ينظرون إليها باعتبارها أدوات تؤدي إلى أهداف أخرى أكثر أهمية، فمثلًا، تُعدّ الحرب بالنسبة للرجل العسكري قيمة وسائلية لأنها تمثل وسيلة لبلوغ الترقي في المنصب، أو اكتساب الفخر والشرف من خلال الأداء والبطولة، وبذلك، لا تكون القيمة في ذاتها هدفًا نهائيًا، بل تُستثمر للوصول إلى غاية أخرى.

ب- **القيم الغائية أو الهدفية:** يقصد بها القيم التي تُعتبر أهدافًا في ذاتها، ويسعى الأفراد والجماعات إلى تحقيقها وتكريسها دون أن تكون وسيلة لشيء آخر، ومن أمثلة ذلك: الصحة، حبّ البقاء، وغيرها من القيم التي تُعدّ غايات مستقلة لا تُطلب لغيرها.

وقد تُستخدم بعض القيم الوسائلية لتحقيق قيم غائية، مثل العملية الجراحية التي تُعد قيمة وسائلية تهدف إلى تحقيق قيمة غائية أعلى هي الحفاظ على الحياة أو إطالة بقائها (السيد بكر، 1998، صفحة 86).

5-3- التصنيف على أساس بُعد الشدة

تتباين القيم من حيث شدّتها ودرجة الإلزام التي تفرضها على الأفراد، ويُقاس هذا البعد بنوعية الجزاء الذي يُوقَع على من يخلّ بها أو يخالفها. ويمكن التمييز بين ثلاثة مستويات رئيسية لقوة القيمة وإلزاميتها:

أ- **القيم الملزِمة:** هي القيم التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمبادئ الأساسية التي تقوم عليها الجماعة، وتُعدّ ضرورية لتحقيق الأنماط السلوكية المرغوبة اجتماعيًا وعقائديًا وأخلاقيًا. وتمتاز هذه القيم بقدر من القدسية، ويحرص المجتمع على فرضها بقوة، سواء عبر العرف والرأي العام أو بواسطة القانون والعرف معًا.

ومن أمثلتها: مسؤولية الأب تجاه أسرته، والقيم التي تُحدد حقوق الفرد وتحميه من الاعتداء (ذياب، 1980، صفحة 83)

ب- **القيم التفضيلية:** هي القيم التي لا يفرض المجتمع الالتزام بها إلزامًا صارمًا، وإنما يشجع أفرادَه على اتباعها دون أن تكون ضرورية للمصلحة العامة بالقدر نفسه الذي تتمتع به القيم الملزمة.

ومن نماذجها: إكرام الضيف، رعاية الجار، وزواج الأقارب. ويترتب على مخالفتها جزاء اجتماعي ضعيف أو يكاد يكون معدومًا، لأنها لا تحظى بقدسية القيم الآمرة الناهية.

ت- **القيم المثالية:** تشير إلى القيم التي يجد الأفراد صعوبة في تحقيقها بصورة تامة، رغم تأثيرها الكبير في توجيه السلوك وتحديد الاتجاهات.

ومن أمثلتها: السعي إلى تحقيق المساواة الكاملة بين جميع أفراد المجتمع (السيد بكر، 1998، صفحة 86).

5-4- التصنيف على أساس العمومية

يمكن تصنيف القيم وفقًا لمدى شيوعها وانتشارها داخل المجتمع إلى قسمين رئيسيين:

أ- **القيم العامة:** هي القيم التي تسود بين جميع أفراد المجتمع، دون تمييز بين سكان الريف والحضر أو بين طبقاته وفئاته المختلفة. ويرتبط انتشار هذه القيم بمدى التجانس الاجتماعي في المجتمع من حيث الأوضاع الاقتصادية والظروف المعيشية.

وتبرز هذه القيم بوضوح في المجتمعات التي تسعى إلى تقليص الفوارق الطبقية وإذابة الفجوات بين فئات السكان.

ب- **القيم الخاصة:** تشير إلى القيم التي ترتبط بفئة معينة أو طبقة محددة أو منطقة جغرافية معينة، كما قد ترتبط بمناسبات أو مواقف اجتماعية خاصة.

ومن أمثلتها: إخراج الزكاة في أواخر شهر رمضان، الاحتفال بـ عاشوراء في شهر محرم، وغيرها من القيم المرتبطة بخصوصيات جماعات أو تقاليد محددة (ذياب، 1980، صفحة 83).

5-5- التصنيف على أساس بُعد الوضوح

تُصنَّف القيم وفق درجة وضوحها وتجليها في سلوك الأفراد إلى نوعين رئيسيين:

أ- **القيم الظاهرة الصريحة:** هي القيم التي يعلن عنها الفرد تصريحًا ولفظًا، ويعبر عنها بالكلام المباشر. غير أنّ هذا التصريح لا يعدّ دليلًا كافيًا على صدق القيمة أو رسوخها، لأن العبرة ليست بما يُنطق به، بل بما يُمارَس فعليًا في الواقع.

فقد يصرّح شخص بوطنيته دون أن يقوم بأي فعل يُجسّد هذه الوطنية، بينما قد يندفع مجاهد إلى ساحة القتال مضحيًا بحياته دفاعًا عن وطنه دون أن يصرّح بذلك لفظيًا، ومع ذلك يحكم الجميع بأن قيمة الوطنية لديه قيمة أصيلة ومقدّمة على غيرها.

وبذلك تُعدّ القيم الصريحة مجرد تصريحات لغوية قد لا تعكس حقيقة ما يختزنه الفرد من معتقدات.

ب- **القيم الضمنية:** وهي القيم التي لا تُصرَّح لفظيًا، بل تُستدلّ عليها من خلال سلوك الفرد واتجاهاته المتكررة على نحو منظم وغير عشوائي. ويؤكد "لابيير" أنّ القيم الضمنية غالبًا ما تكون القيم الحقيقية، لأنها مدمجة في سلوك الشخص وتظهر بصورة تلقائية (ذياب، 1980، الصفحات 87-89).

فالسلوك المتكرر والمنسجم مع قيمة معيّنة يكشف عن وجودها بعمق أكبر مما تكشف عنه الشعارات المعلنة.

6-5- التصنيف على أساس بُعد الدوام

يمكن تصنيف القيم وفقًا لمدى استمراريتها وديمومتها إلى نوعين أساسيين:

أ- **القيم العابرة:** هي القيم الوقتية أو الظرفية التي تتميز بقصر مدتها وسرعة زوالها. وترتبط عادةً بما هو آنيّ ومتغير، مثل القيم المرتبطة بـ الموضة والاتجاهات السلوكية المؤقتة.

وتتعلق هذه القيم بالحاضر دون اتصال بالماضي، وغالبًا ما تنتشر بين المراهقين وذوي الاهتمامات السطحية الذين يتأثرون بسرعة بالتغيرات الاجتماعية والثقافية.

ب-**القيم الدائمة:** وهي القيم التي تتصف بـ الديمومة والبقاء لفترات طويلة، مع الإشارة إلى أنّ هذه الديمومة نسبية. ومن أبرز أمثلتها القيم المرتبطة بـ العرف والتقاليد.

وتتميز القيم الدائمة بأن لها قدسية وإلزامية، نظرًا لارتباطها بالدين والأخلاق والحاجات الأساسية للناس، كما أنها ترتبط بالماضي وتشكّل جزءًا من الهوية الاجتماعية والثقافية للمجتمع (مرعي و بلقيس، 1984، صفحة 233).

6. القيم الدينية:

الدين في الفكر العربي الإسلامي يقوم على مبدأ التوحيد، وعلى سيادة الإنسان في إطار خضوعه لحكم الله، وعلى التلاقي بين القيم الروحية والقيم المادية، وبين العقل والقلب، والدنيا والآخرة (الجندي، صفحة 281). والإسلام—قياسًا بما سبقه من حضارات وبما عاصره— يمثل ثورة فكرية وأخلاقية وقيمية، إذ أرسى تعاليم جديدة، وكرّس حقائق إنسانية عميقة، وحرّر الإنسان من همجية الحياة الجاهلية وضيق الأيديولوجيات القديمة. وتمتاز هذه الثورة بأنها مستمرة ومتجددة، لأنها أقرت منظومة قيمية تجعل الإنسان في أسمى مراتب الخلق (العوا، 1987، صفحة 229).

وتتسم القيم الإسلامية بكونها قابلة للتطبيق وليست مجرد مثاليات مجردة؛ فهي قيم عملية يمكن تحقيقها في كل البيئات—بصرف النظر عن نوع الحياة السائدة فيها—ما دامت تقوم على المفاهيم الإسلامية الصحيحة. وهي قيم لا تعارض التطور، بل تدعم التقدم العلمي والحضاري، وتفتح المجال أمام الاستفادة من منجزات الفكر الإنساني.

وتستمد القيم الإسلامية ديمومتها من مصدرَيها الأساسيين: القرآن الكريم والسنة النبوية،

ولذلك تتصف بالثبات والمرونة في آن واحد (الجندي، صفحة 41). ويقوم البناء الأخلاقي في القرآن على أساس جديد يجعل العقل حَكَمًا، والضمير رقيبًا، ويحدد غايته العليا في ابتغاء مرضاة الله. ورغم أن الإنسان يولد خاليًا من المعارف، إلا أنه مُجهَّز بملكات عقلية قادرة على إدراك الحقائق. وقد أودع الله في النفس الإنسانية فكرة الخير والشر، ومنح الإنسان العقل الذي يمكّنه من اختيار البديل اختيارًا حرًا واعيًا. وهذا الاختيار الحر هو الذي يمنح الفعل الإنساني قيمته الأخلاقية (رضوان، 1982، الصفحات 184-185).

ويرى "علي بيكوفيتش" أن الإسلام دين يجمع بين العلم والعمل، ويؤمن بأن الحياة يجب تنظيمها على أساس رؤية واسعة تستوعب المسجد والمصنع معًا، وأن الشعوب لا يكفي إطعامها وتعليمها، بل تحتاج أيضًا إلى السمو الروحي وإلى تيسير حياتها (بيكوفتش، 1999، صفحة 66).

وقد حدّد رسول الله ﷺ الغاية المركزية من بعثته بقوله: «إنما بُعثت لأتمم مكارم الأخلاق»، وهو ما يؤكد أنّ جوهر الرسالة الإسلامية هو ترسيخ الفضائل ونشر قيم الكمال الإنساني (المشايخي، 2004، صفحة 110). كما أن كمال الإيمان مرتبط بحسن الخُلق، حيث ورد عنه ﷺ: «إن أكمل المؤمنين إيمانًا أحسنهم خُلُقًا».

ويتعامل الفكر التربوي الإسلامي مع القيم من منظور تكاملي؛ فهو يجمع بين القيم المثالية المستمدة من الشريعة—مثل التوحيد، التقوى، العمران، الإحسان، الصدق، الأمانة— وبين القيم المادية المرتبطة بواقع الحياة الاجتماعية، كقيم الطهارة، النظافة، المسؤولية الجسدية، وتلبية الحاجات الفطرية والعقلية. كما ينظم علاقة الفرد بغيره عبر قيم الأخوة، الألفة، التعارف، التضحية، وتحمل المسؤولية والانتماء للجماعة.

ومن منظور تربوي، تسعى التربية الإسلامية إلى تحقيق توازن بين الجانب المادي والمعنوي في شخصية الإنسان، باعتباره كيانًا موحدًا يمتلك طاقات عقلية وروحية وجسمية وأخلاقية واجتماعية وجمالية (السيد بكر، 1998، صفحة 175). فالإسلام الذي حرر الإنسان

من عبودية ذاته وغروره، قدم له تصورًا صحيحًا للحياة، وحدد له ضوابط تحمي عقله ونفسه من التيه والتناقض.

وعلى ذلك، ينظر الإسلام إلى المجتمع في إطار رؤية شمولية متوازنة تحقق أهدافه الأخلاقية والإنسانية، ولا تُميّز بين القيم الروحية والمادية والسياسية والاجتماعية، بل تنسقها جميعًا في نسق متكامل يحقق النمو الشامل للفرد والمجتمع.

6-1- مفهوم القيم الدينية

6-1-1- المفهوم اللغوي

يتكامل المفهوم اللغوي للقيم الدينية مع مجموعة من الألفاظ ذات الأصل المشترك، والتي تكشف عن حقول دلالية متقاربة ترتبط بمعاني الثبات، والاعتدال، والإصلاح، والتقويم. ومن أبرز هذه الألفاظ:

القيمة: وهي مفرد قيم، وفاعلها "يُقَيِّمُ" وماضيها "قَيَّمَ"، وأصلها اللغوي من مادة قوم لأن القيمة تقوم مقام الشيء وتُحدّد قدره. ولذلك تعني القيمة ثمن الشيء بالتقويم.

القيام: يدلّ على العزم والإرادة. ومنه قوله تعالى: {إِذْ قَامُواْ فَقَالُواْ رَبُّنَا رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ} (الكهف: 14)، أي عزموا وثبتوا، وهو أيضًا يفيد معنى المحافظة والإصلاح.

القائم بالدين: هو المتمسك بالدين الثابت عليه، وكل من ثبت على أمر فقد قام عليه (ابن منظور، 1997، مادة: قوم).

كما يدل لفظ "القائم" في الملك على الحافظ له (الفيروزآبادي، 2008، مادة: قوم). ومن هذا الاستعمال قولهم: ماءٌ قائم أي دائم وثابت.

الاستقامة: تعني الاعتدال والدوام، فيقال: "استقام له الأمر". ومنه قوله تعالى: (فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ) (فصلت: 6)، أي توجهوا إليه وحده دون غيره، وهو معنى يرتبط بثبات الاتجاه وصحة المسار.

قام الأمر واستقام: أي اعتدل واستوى، وهو معنى قد تُحمل عليه بعض دلالات القيم حين تُفهم على أنها اعتدال وانضباط وانسجام.

قوَّمْتُه: أي عدّلته، فيكون "قويمًا" أو "مستقيمًا"، وهي دلالات تشير إلى التصحيح والتهذيب.

6-1-2- مفهوم القيم في الاصطلاح

لا يبتعد المفهوم الاصطلاحي للقيمة عن معناها اللغوي؛ إذ يدلّ—كما عرّفها ابن عابدين—على: «ما قُوِّمَ به الشيء بمنزلة المعيار، من غير زيادة ولا نقصان» (ابن عابدين، 1992، صفحة 576/4)

ومن مرادفات القيمة في الاستعمال العربي: الثمن، السعر، المِثل. ويُعدّ لفظ "القيمة" من المصطلحات الغنية بالدلالات، إذ تتعدد معانيه وتتنوع مجالات استخدامه.

وقد ميّز لالاند (Lalande, 1927) بين أربعة معانٍ رئيسية للقيمة، ترتبط بخاصيات مختلفة للأشياء، وهي:

- أن تكون الأشياء محل تقدير أو رغبة من فرد أو من جماعة معينة من الناس.
- أن تستحق الأشياء مقدارًا من التقدير، أي أن لها جدارة موضوعية بالقيمة.
- أن تلبي غرضًا معينًا أو تؤدي وظيفة نافعة.
- أن تكون عنصرًا في عملية تبادل في لحظة اجتماعية واقتصادية معينة، مع تحديد قيمتها كوحدة سلعية.

ومن منظور موضوعي، تُعرَّف القيمة بأنها صفة في الأشياء تجعلها جديرة بدرجة ما من التقدير، مثل: قيمة الحياة، العقل، الحرية، الثقافة، الإبداع.

وتندرج ضمن ذلك القيم الأخلاقية، إلى جانب القيم الجمالية مثل الحسن والجمال والأناقة، والقيم المنطقية التي تشمل الصواب والخطأ والاحتمال، فضلًا عن القيم الاقتصادية

والسياسية والاجتماعية وغيرها (رزفيبر، 2001، صفحة 6).

وعمومًا تُفهم القيمة باعتبارها حكمًا يصدره الفرد لاستحسان أو استهجان موضوع معيّن في ضوء ما يراه مناسبًا أو غير مناسب. ولهذا قد عُرّفت القيم اصطلاحًا بأنها: «مستوى أو مقياس أو معيار نحكم بمقتضاه، ونقيس به، ونحدد على أساسه المرغوب فيه والمرغوب عنه» (العاجز و العمري، 1999)

6-2- تصنيف القيم الدينية الإسلامية:

6-2-1- تصنيف الهاشمي وعبد السلام 1980:

قدّم الهاشمي وعبد السلام تصنيفًا شاملاً للقيم الدينية الإسلامية استنادًا إلى النظرة الإسلامية المتكاملة للإنسان، فجعلوا القيم موزعة على ثلاثة محاور ترتبط بعلاقة الإنسان بربه، وبنفسه، وبالآخرين، وتم تفصيل هذه العلاقات ضمن ستة أبعاد رئيسية. فالـ بعد الروحي يضم قيم التوحيد، والصلاة، والتقوى، والخشية، والرجاء، وهي قيم تهدف إلى ترسيخ صلة العبد بربه. أما الـ بعد البيولوجي فيعنى بقيم رعاية الجسم، وتقويته، وإشباع حاجاته، وعمارة الحياة، والسعي للرزق بوصفها عناصر ضرورية لاستمرار الوجود الإنساني. ويُعنى الـ بعد العقلي بقيم النشاط والتفكير والتعلم والتعليم التي تُنمي قدرات الإنسان العقلية وتوجهه نحو المعرفة. ويتناول الـ بعد الانفعالي قيم المحبة والرضا والأمل والاعتدال، بما يضمن توازنه النفسي واستقراره الوجداني. كما يجسّد الـ بعد الاجتماعي ما يحكم علاقة الإنسان بغيره من قيم الأخوة، والدعوة، والمعاملة، والمسؤولية، والتعاون، التي تعزز التلاحم الاجتماعي. وأخيرًا، يركز الـ بعد السلوكي على قيم الإحسان والأمان والصدق بوصفها سلوكيات عملية تُترجم القيم الإسلامية إلى ممارسات واقعية. ويعكس هذا التصنيف رؤية تربوية شاملة تجعل القيم الإسلامية نسقًا متكاملًا يغطي الجوانب الروحية والعقلية والاجتماعية والسلوكية للإنسان (الهاشمي و سيد عبد السلام، 1980، صفحة 116).

6-2-2- تصنيف عبد الغفور 1982:

يصنّف عبد الغفور (1982) القيم الدينية الإسلامية إلى قسمين رئيسيين يعكسان جوهر البناء القيمي في الإسلام. يتمثل القسم الأول في القيم العقائدية، وتشمل الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر، وهي القيم التي تشكل الأساس العقدي الذي يقوم عليه التصور الإسلامي للوجود. أما القسم الثاني فيتمثل في القيم الخُلقية، مثل الصدق والأمانة والتسامح والعفو والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهي القيم التي توجه سلوك الفرد المسلم وتضبط علاقته بغيره، بما يحقق الانسجام الاجتماعي ويجسّد الأخلاق التي يدعو إليها الإسلام. (عبد الغفور، 1982، صفحة 55).

6-2-3- تصنيف أبو العينين 1988:

قدّم أبو العينين تصنيفًا واسعًا للقيم في القرآن الكريم، وقسّمها إلى فئتين رئيسيتين. الفئة الأولى هي القيم الروحية المرتبطة بالإيمان بالله تعالى وتوحيده وإخلاص العبودية له، وقد صنّفها إلى عدة أنواع تنطلق من علاقتها بالفرد؛ إذ تشمل القيم العقلية التي تتمثل في العلم والحق، والقيم الأخلاقية وعلى رأسها قيمة التقوى بوصفها قيمة مصدرها من عند الله، والقيم النفسية التي تعكس نظرة الإنسان إلى ذاته، إضافة إلى القيم المادية المتعلقة بالأشياء المادية كالطعام واللباس، والقيم الجمالية التي تعبر عن تقدير الإنسان للجمال في الكون والإنسان معًا. أما الفئة الثانية فهي القيم الاجتماعية، وتشمل القيم المنظمة لعلاقة الفرد بغيره من الأفراد مثل الزواج، والعلاقات الأسرية، والمساواة، والاحترام، وغيرها من القيم التي تضبط التفاعل الاجتماعي وفق التوجيه القرآني (أبو العينين، 1988، صفحة 72).

6-2-4- تصنيف السويدي 1989:

صنّفت السويدي القيم الدينية الإسلامية إلى ثلاثة محاور رئيسة تعكس شمولية الرؤية الإسلامية لعلاقات الإنسان المختلفة. يتمثل المحور الأول في القيم المنظمة لعلاقة الإنسان بخالقه، وتشمل الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره، إضافة إلى

قيم محبة الله والرجوع إليه والتوبة والخشية والتوجه إليه بالعبادة. أما المحور الثاني فيتعلق بعلاقة الإنسان مع نفسه، ويضم قيم الطهارة والنظافة، وتحمل المسؤولية، والتعلم، والاحتشام، بوصفها أساسًا لبناء شخصية متوازنة. بينما يتناول المحور الثالث علاقة الإنسان بغيره، ويتضمن قيم الأخوة والإيثار والتضحية، وحسن الخلق، والتعاون، والرحمة، إلى جانب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهي قيم تُنظّم التفاعل الاجتماعي وتُرسّخ روابط التآزر داخل المجتمع. (السويدي، 1989، صفحة 79).

6-2-5- تصنيف هندي وآخرين 1990:

صنّف هندي القيم إلى سبعة أبعاد تعكس شمولية النمو الإنساني وتكامله. يبدأ البعد الجسمي الذي يركّز على صحة الجسم والعناية به من خلال التغذية السليمة وممارسة الرياضة، يليه البعد العقلي الذي يهتم بتنمية قدرات المتعلم العقلية، والكشف عن استعداداته، وإكسابه مهارات التفكير السليم والتذكر. كما يتضمن التصنيف البعد الأخلاقي الذي يشمل قيمًا مثل الإيثار، والشجاعة، وحب الناس، والتضحية، إضافة إلى البعد الانفعالي الذي يضم مشاعر الحب والكره والغضب وتنظيمها. ويبرز كذلك البعد الاجتماعي الذي يجمع القيم التي يكتسبها الفرد عبر تفاعله مع المجتمع، ثم البعد الديني الذي يقوم على قيم التوحيد وإخلاص العبودية لله. وأخيرًا يأتي البعد الجمالي الذي يعنى بتنمية ذوق الفرد وتقديره للجمال.

6-3- خصائص القيم الدينية الإسلامية:

تتميّز القيم الدينية الإسلامية بجملة من الخصائص التي تجعلها مختلفة عن القيم في الفلسفات والمجتمعات الأخرى، وذلك لكونها نابعة من مصادر الإسلام الأساسية: القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. فالإطار القيمي في الإسلام يتسم بالشمولية والتكامل، إذ يجمع في منظومة واحدة متناسقة بين العقيدة والعبادات والمعاملات والتشريعات والتوجيهات الأخلاقية والآداب العامة، وهو ما يجعله بناءً فكريًا ومنطقيًا مترابطًا ومتكامل الأجزاء (سلطان، 1982، صفحة 24). ويهدف الدين الإسلامي إلى تربية الذات الإنسانية بوصفها محور العملية

التربوية، ومن خلالها تتشكل شخصية المسلم كما أرادها الشرع. ويؤكد البخاري هذا المعنى بقوله: «كتبت عن ألفٍ وثمانين رجلاً ليس فيهم إلا صاحب حديث، كلهم يقول: الإيمان قول وعمل» (البخاري، 1378، صفحة 2/1)، بما يدل على أن الإيمان ما وقر في القلب وصدّقه العمل، وأن العلاقة بين العبادة والسلوك، والعقيدة والعمل، والدنيا والآخرة علاقة متلازمة لا تنفصل. ومن خلال هذا التصور الشامل، يتبين أن القيم الإسلامية تمتاز بجملة من الخصائص التي تمنحها طابعًا مستقلًا ومتفردًا داخل البناء الحضاري والإنساني عدة هي:

6-3-1- إلهية المصدر (ربانية):

تستمدّ القيم الإسلامية مشروعيتها من مصدرها الإلهي المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، إضافة إلى ما قدمه العلماء والفقهاء من اجتهادات عبر العصور، والتي تبقى مرتبطة بهذين الأصلين ومقيدة بضوابطهما. فالقرآن والسنة يشكّلان الإطار المرجعي الأساس لفهم القيم وتحديد طبيعتها، في حين تعتمد باقي الأدلة الشرعية كالإجماع والقياس عليهما، بحيث لا يجوز أن تتعارض معه ما ورد فيهما من أحكام أو مبادئ. وتظهر هذه القيم في صيغة أوامر ونواهٍ ترسم مسارات السلوك الإنساني وتوجهه، مع ترك مساحة للاجتهاد والاختيار في نطاق ما يسمح به الشرع (فرحان و مرعي، 1988، صفحة 98).

وتُعدّ القيم –من منظور إسلامي– جزءًا من النظام الكوني؛ فهي لا تُنفى إلا بقيم بديلة، وهو ما يؤكد حضورها الدائم وتأثيرها في تشكيل الوعي الإنساني. ويتضح ذلك مثلًا في محاولة نيتشه (Nietzsche) إلغاء منظومة القيم التقليدية، إذ انتهى إلى طرح منظومة أخرى بديلة، مما يبرز استحالة انفصال الإنسان عن القيمة. كما يميل الإنسان بطبيعته إلى تصور القيم باعتبارها قيمًا عامة تتجاوز الفرد والجماعة، لأنه لا يمكنه الالتزام بقيم يراها متغيرة أو نسبية. وتستند هذه النزعة إلى كون الإنسان في التصور الإسلامي خليفةً في الأرض، كما جاء في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً...﴾ (البقرة: 30) وهو ما

يجعل كونية القيم مرتبطة بكونية الاستخلاف، باعتبارهما عنصرين متلازمين في البناء القيمي الإسلامي (باقر الصدر، 1403، الصفحات 129-172).

6-3-2- التوازن والوسطية:

ترتكز القيم الإسلامية على مبدأ التوازن الشامل في توجيه شخصية الإنسان، بحيث تُوظَّف قدراته واستعداداته توظيفًا متكاملاً يحقق الانسجام بين الجانب المادي والجانب الروحي. فالنظرة الإسلامية للإنسان لا تقوم على تنمية بعد معيّن على حساب آخر، وإنما على فهم عميق وموضوعي للطبيعة البشرية في علاقتها بالمجتمع والثقافة والمعرفة الإنسانية. (الدليمي، 1989، صفحة 40).

وقد دعا الإسلام إلى إحداث هذا التوازن في سلوك الفرد وعلاقاته، فجاء التوجيه الإلهي واضحًا في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَحْسُورًا﴾ (الاسراء: 29) ، وهو توجيه يرسم حدًّا وسطًا بين الإسراف والتقتير. كما تؤكد القيم الإسلامية ضرورة التوازن بين متطلبات الدنيا والآخرة، وهو ما عبّر عنه الإمام علي عليه السلام بقوله: «اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً، واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً». كما قال تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا...﴾ (القصص:77).

ومن خلال هذه التوجيهات، يتضح أن وسطية القيم الإسلامية وسطية انتقائية واعية وليست تلفيقية؛ إذ أبقت على القيم الإيجابية في الثقافة العربية القديمة بعد تهذيبها، وأضافت إليها ما يضمن تحقيق توازن دقيق بين حاجات الروح والجسد، وبين حقوق الفرد وحقوق الجماعة، وبين القوة والرحمة، وبين البذل والاقتصاد. وبهذا استطاعت القيم الإسلامية أن تعبر بصدق عن الفطرة الإنسانية وأن تجسد طبيعتها في إطار واقعي وشامل (دراز، 1980، صفحة 126).

6-3-3- الشمول والعمومية:

تتسم القيم الإسلامية بطابع الشمول، فهي تمتد لتغطي مختلف مجالات الحياة دون أن تُعنى بجانب على حساب آخر. ويظهر هذا الشمول في توجيهات الرسول (صلى الله عليه وآله)، حيث قال: «بايعوني على أن لا تشركوا بالله شيئاً ولا تسرقوا ولا تزنوا ولا تقتلوا أولادكم ولا تأتوا ببهتان تفترونه بين أيديكم وأرجلكم ولا تعصوا في معروف فمن وفي منكم فأجره على الله، ومن أصاب من ذلك شيئاً ثم ستره الله فهو إلى الله أن شاء عفا عنه وان شاء عاقبه، فبايعناه على ذلك» (البخاري، 1378، صفحة 11/1)، فهذا النص يجمع منظومة من القيم العقدية والأخلاقية والاجتماعية، ويعكس وحدة المنهج الذي تقوم عليه التعاليم الإسلامية.

ويُستفاد من ذلك أن القيم الإسلامية قيمٌ عامة وصالحة لكل إنسان وفي كل زمان ومكان، ومردّ هذا الاتساع إلى شمولية الإسلام نفسه باعتباره نظامًا متكاملًا ينظم علاقة الإنسان بربه وبذاته وبالمجتمع. وهكذا تظل القيم الإسلامية إطارًا مرنًا وقادرًا على الاستجابة لمختلف السياقات الحضارية مع حفاظه على ثوابته الروحية والأخلاقية.

6-3-4- الإيجابية:

تقوم الإيجابية في المنظور الإسلامي على مبدأ الدعوة إلى الخير والنهي عن الشر، باعتبار أن الإسلام دين يقوم على صلاح الإنسان وسعادته في الدنيا والآخرة. وقد جاء هذا المعنى جليًا في قوله تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا...﴾ (المائدة:3)، وهو إعلان يبرز تمام النعمة واكتمال منظومة الهداية الربانية للإنسان.

وترتبط الإيجابية ارتباطًا وثيقًا بقيم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، إذ يعدّ هذا المبدأ من أهم الآليات التي تحفظ الأخلاق الفردية وتدعم البناء الاجتماعي القائم على الأخوة والتكافل. وقد أشار القرآن الكريم إلى هذه الوظيفة الأخلاقية والاجتماعية في قوله تعالى: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ...﴾ (آل عمران:110).

كما يعزز القرآن قيمة المبادرة نحو الخير والمسارعة إليه، كما في قوله تعالى: ﴿فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ﴾ (البقرة:148)، وهي دعوة تُنمّي لدى الفرد روح الإيجابية والعمل البنّاء، وتحثه على أداء دوره في إصلاح ذاته ومجتمعه.

وبذلك تُعد الإيجابية أحد الأسس المركزية في القيم الإسلامية، إذ تُوجّه الإنسان إلى التفاعل الواعي مع محيطه، والمشاركة في نشر الفضيلة وصيانة النظام الأخلاقي والاجتماعي.

6-3-5- الإنسانية:

تولي القيم الإسلامية اهتمامًا بالغًا بالإنسان وبمكانته في الوجود، إذ يؤكد الإسلام أن الإنسان هو أكرم المخلوقات، وأن الله سبحانه سخّر له ما في السماوات والأرض، كما يظهر في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (الإسراء:70).

ويستند هذا التكريم إلى رؤية تجعل من الإنسان محورًا للعمارة والاستخلاف، بوصفه كائنًا يتمتع بقدرات عقلية وأخلاقية تؤهله لأداء دوره في الحياة.

كما رسّخت القيم الإسلامية مبدأ المساواة بين البشر، فألغت الفوارق الطبقية والعرقية واللغوية، وجعلت معيار التفاضل الوحيد هو التقوى. وبهذا الفهم الإنساني الشامل، تجاوز الإسلام حدود الانتماءات الضيقة، ووجّه رسالته إلى جميع الناس دون استثناء، كما يدل قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا...﴾ (سبأ:28).

وعلى هذا الأساس، تحقق البعد الإنساني للقيم الإسلامية في رؤيتها للعالم والأفراد، حيث يتوحد البشر تحت مظلة قيمية واحدة تقوم على الكرامة الإنسانية، والتعايش، والتساوي في الحقوق والواجبات.

6-3-6- الثبات:

تتسم القيم الإسلامية بخاصية الثبات، فهي لا تخضع لتقلبات الزمان أو اختلاف الأمكنة

أو تغير طبيعة الإنسان، ولا ترتبط بالأهواء الشخصية. ويعود هذا الثبات إلى مصدرها الرباني؛ فالله تعالى، وهو خالق الإنسان والعالم بما يصلحه، جعل هذه القيم صالحة لكل زمان ومكان. ومن ثمّ تبقى قيم مثل الحق والعدل والصدق والإيثار مستقرة في حياة المسلم، لا تتبدل باختلاف البيئات أو تغير الظروف، خلافًا لما هو شائع في بعض المجتمعات التي تربط القيمة بما تحققه من منفعة آنية، فتصبح القيم لديهم متغيرة تبعًا للمصالح.

أمّا في السياق الإسلامي، فإن الشعوب المسلمة تدرك أن القيم الأخلاقية جزءٌ أصيل من الإيمان، وأن الأخلاق مرتبطة بالدين ارتباطًا مباشرًا. وبناءً عليه، فإن المساس بكونية القيم يُعدّ مساسًا بأسس الدين نفسه، لأن الإسلام يقوم على مبادئ أخلاقية عامة تُوجّه الإنسان أينما كان. وبما أن الإسلام رسالة عالمية، فإن الأخلاق المرافقة له تحمل كذلك طابع الكونية. ولذلك ينظر الفكر الإسلامي إلى نسبية القيم بوصفها إشكالًا خطيرًا؛ فهي تُحدث انفصالًا عن التراث الأخلاقي وتُهدد الهوية الحضارية للأمة الإسلامية.

6-3-7- الاستمرارية:

وتعني هذه الخاصية قابلية القيم الإسلامية للتطبيق عبر مختلف الأزمنة والأماكن، بالإضافة إلى اتسامها بقدرة مستمرة على التطور في إطار مبادئ الإسلام وثوابته. فتعاليم الإسلام ذات طابع عام وشامل، مما يجعلها صالحة لمواكبة التحولات التي يشهدها الإنسان والمجتمع. ويمكن القول إن القيم الإسلامية قد انطلقت من الأسس والمبادئ الكبرى للإسلام، لتتشكل منها مواقف تربوية حية تحقق تفاعلًا دائمًا بين الجانب الداخلي للفرد—من معتقدات ودوافع—وبين واقعه الخارجي، بما يسهم في بناء شخصية متوازنة وفي الوقت ذاته يدعم بناء المجتمع واستمرارية تطوره. (السيد بكر، 1998، صفحة 172).

6-3-8- البساطة والوضوح:

تتسم القيم الإسلامية عمومًا، ولاسيما القيم العقائدية والتعبدية، بالبساطة والوضوح؛ فهي خالية من التعقيد والغموض، مما يجعل استيعابها وتطبيقها ميسّرًا للمسلم. ويرجع ذلك إلى

وضوح الأسس التي تقوم عليها الشريعة الإسلامية، إذ يقوم الإسلام على مبدأ اليسر ورفع الحرج، كما في قوله تعالى: «يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ» (البقرة:185).

وبناءً على ذلك، تصبح هذه القيم قابلة للفهم والممارسة في حياة الفرد اليومية دون عناء، بوصفها جزءًا من نظام تربوي وأخلاقي يهدف إلى تسهيل حياة المسلم وتعزيز ارتباطه بدينه.

6-3-9- الواقعية:

ترتبط القيم الإسلامية ارتباطًا وثيقًا بالواقع وإمكاناته، وتسعى في الوقت نفسه إلى الارتقاء بهذا الواقع نحو المستوى الذي ينبغي أن يكون عليه. فهي قيم تتعامل مع الحقائق الموضوعية ذات الوجود اليقيني والأثر الإيجابي، وليست مجرد تصورات ذهنية أو مثاليات منفصلة عن عالم التطبيق. كما تراعي هذه القيم الفطرة الإنسانية وتكوين الإنسان، إذ تستجيب لنزعاته الطبيعية واحتياجاته المتوازنة، بما يجعلها أكثر قدرة على التأثير في سلوك الفرد وتوجيهه ضمن إطار واقعي وقابل للتحقيق.

6-3-10- العمق:

لا تستند القيم الإسلامية إلى فكر سطحي أو رؤية هامشية، بل تقوم على منهج عميق في فهم الإنسان والكون والحياة، إذ تتجاوز مستوى الظواهر إلى استكشاف جوهر الأشياء ومعانيها الباطنة، دون الاكتفاء بالمعطيات الجزئية أو النظرة السطحية. (لطفي، 1982، صفحة 106) ويتجلى هذا التوجّه في دعوة القرآن الكريم إلى التأمل والتفكر، كما في قوله تعالى: ﴿فَلْيَنْظُرِ الْإِنسَانُ مِمَّ خُلِقَ﴾ (الطارق:5)، وهي دعوة تحفّز الإنسان على البحث العميق في حقيقة وجوده ومعرفة سنن الله في الخلق، بما يعزز بناء وعي راسخ وفكرٍ قائم على الإدراك الشامل.

6-4- القيم الدينية والفلسفات الغربية:

انتهت بعض التيارات الفلسفية الغربية إلى تفكيك المنظومة القيمية وتشتتها، وذلك من خلال تبني النزعة التاريخية والنزعة الاجتماعية اللتين تجعلان من المجتمع أو من حركة التاريخ

المصدر الوحيد للقيم. وينطبق الأمر ذاته على المذهب النفعي الذي اتخذ من المنفعة أساسًا للحكم الأخلاقي، مما يجعل القيمة خاضعة لما يحقق مصلحة الفرد، في حين قد لا يتحقق النفع نفسه لفرد آخر. وهكذا انزلقت الأخلاق في إطار النسبيّة، فأصبحت القيم انعكاسًا للواقع المتقلب وأزمة الحضارة المعاصرة، وفقدت بذلك قوتها الإلزامية؛ إذ إن نسبية القيم تُسقط عنها قداستها وتضعف أساسها الأخلاقي.

في المقابل، ترى الفلسفة الإسلامية أن الواقع لا يمكن أن يكون مصدرًا للقيم الأخلاقية، خلافًا لما تقرره الفلسفة البراغماتية، والمذاهب النفعية، ومعظم مدارس الاجتماع الغربية التي تربط القيمة بما يظهر في الواقع من منفعة أو مردود عملي أو سلوك جمعي. فالمذهب النفعي يعيد معيار الفعل الأخلاقي إلى الميول الإنسانية والرغبات القائمة على تعظيم اللذة والمنفعة، بينما يجعل المذهب البراغماتي النتيجة العملية معيارًا للخير والشر، في حين يرى عدد من علماء الاجتماع أن المجتمع ذاته هو مصدر الأخلاق. وهكذا يختلف التصور الإسلامي جذريًا عن هذه المقاربات من خلال تأسيسه للقيم على مرجعية ثابتة تتجاوز تقلبات الواقع وحاجاته الآنية.

لا ينفي الإسلام ارتباط القيم الأخلاقية بالواقع، سواء في أبعاده الاجتماعية أو الفردية أو المادية أو الروحية، بل يقرّ بأن هذه القيم تتأسس على الطبيعة البشرية. غير أن الطبيعة البشرية –وفق الرؤية الإسلامية– ليست مجرد مجموعة من الغرائز والميول والرغبات، بل هي بنية متكاملة تتضمن أبعادًا مادية وعقلية وعاطفية وروحية، وتملك قابلية دائمة للتطلع نحو ما ينبغي أن يكون. ومن ثمّ، فإن علاقة القيم بالواقع ليست علاقة خضوع كامل للمعطيات الواقعية، بل علاقة توجيه وارتقاء.

وإضافة إلى ارتباط القيم في الفلسفات الغربية بالمنفعة أو الواقع، فإن الكثير من الأنظمة الفكرية ربطت القيم أيضًا بالقانون أو بالبنية الاقتصادية. ففي النظام الرأسمالي، يقوم معيار القيمة الأخلاقية على احترام القانون فقط، حتى لو كانت الأوضاع الاجتماعية متفاوتة. أما في النظام الاشتراكي، فالقيم تُعدّ أهدافًا تُوجّه السياسة، وتستمدّ مرجعيتها من البنية الاقتصادية

التي تُعدّ –عند ماركس– المصدر الأساس للقيم الأخلاقية. في المقابل، تُعدّ القيم الأخلاقية في المنظور الإسلامي واجبات شرعية ذات أبعاد حضارية وروحية، يتجاوز التعامل معها مجرد الانضباط القانوني أو السياسي؛ فالفرد المسلم يتعامل مع هذه القيم باعتبارها التزامًا تعبديًا يرتبط بعلاقته بالله وبمصيره الدنيوي والأخروي معًا، وليس مجرد موقف احترام للنظام الاجتماعي.

أما في الفلسفة المثالية لأفلاطون، فقد ارتبط الوجود الإنساني بعالم المثل، ورُسمت العلاقة بينهما بوصفها علاقة تطلع نحو عالم متعالٍ على الواقع المادي. ويرى أفلاطون أن العالم المحسوس ليس سوى صورة ناقصة وظلٍّ باهت لعالم المثل، وأن الارتقاء الإنساني يتحقق بالابتعاد عن الوجود المادي لأنه وجود ناقص، وهو ما يختلف جذريًا عن الرؤية الإسلامية. ففي الإسلام، تُعدّ الأبعاد المادية والمعنوية للوجود آيات دالة على قدرة الخالق ورحمته، وتتكامل في بناء الوعي الإنساني، مما يجعل الروحانية الإسلامية روحانية تقوم على توحيد الوجود، لا على مفارقته أو اعتباره عائقًا.

وتجدر الإشارة إلى أن عددًا من الفلاسفة المسلمين حاولوا التوفيق بين الشريعة والفكر اليوناني، دون إدراك دقيق لطبيعة الاختلاف بين الروحانية الإسلامية والروحانية الأفلاطونية. غير أن المفكر المعاصر محمد باقر الصدر أدرك هذا التباين بعمق، إذ بيّن أن الروحانية الأفلاطونية تجعل كمال الإنسان في ابتعاده عن العالم المادي والتوجه إلى عالم المثل، بينما الروحانية الإسلامية –كما يطرحها الصدر– هي روحانية الإنسان الخليفة، الذي يحقق كماله عبر تعامله مع مظاهر الكون بوصفها تجليات لله، وميادين يتحقق فيها دوره في الاستخلاف، لا عوالم يجب مفارقتها.

الخلاصة:

يتضح من خلال هذا الفصل أن القيم ليست مجرد مفاهيم نظرية أو مبادئ مجردة، بل هي منظومة متكاملة تؤطر سلوك الفرد وتوجه حياة الجماعة، وتشكّل الأساس الذي تُبنى عليه الهوية الثقافية والاجتماعية للأمم. فقد أظهرت التعريفات المتعددة للقيمة وتنوع مدارس التفكير فيها مدى ثرائها كمفهوم، وعمق حضورها في العلوم الإنسانية بمختلف اتجاهاتها. كما أبرزت دراسة طبيعة القيم ومكوّناتها وخصائصها أن القيمة ليست عنصرًا منفصلًا، بل هي بنية مركبة تتداخل فيها الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية، مما يجعل التمسك بالقيم نتاجًا لوعي وفهم وإرادة وممارسة. ومن جهة أخرى، بيّنت التصنيفات المتعددة للقيم مدى تنوعها واختلافها تبعًا للمجالات والغايات والخصوصيات الاجتماعية، مع تأكيد الوظائف الحيوية التي تؤديها في التوجيه والتنظيم وضبط السلوك وتحقيق الاستقرار الاجتماعي.

وقد برز تميّز القيم الدينية الإسلامية عبر خصائصها المرتبطة بمصدرها الرباني، وشموليتها، وواقعيتها، وإنسانيتها، وثباتها وتوازنها، وهو ما يجعلها إطارًا معياريًا قادرًا على الاستجابة لمتغيرات العصر دون أن يفقد أصالته. كما أتاح عرض الفلسفات الغربية المقارنة إدراك الفارق بين المنظور الإسلامي الثابت والمتجاوز للواقع، وبين التصورات الوضعية التي تربط القيمة بالمصلحة أو بالتحولات التاريخية والاجتماعية. وبذلك خلُص الفصل إلى أن فهم القيم في شموليتها وتداخلاتها هو مدخل أساسي لبناء الإنسان وتطوير المجتمع، وأن ترسيخ النسق القيمي—وخاصة الديني منه—يمثل شرطًا جوهريًا لتحقيق الارتقاء الأخلاقي والحضاري المنشود.

الفصل الثاني

الإصلاح التربوي في الجزائر

تمهيد:

يُمثّل الحديث عن الإصلاح التربوي مدخلًا أساسيًا لفهم ديناميات التحول داخل المنظومات التعليمية، خاصة في السياقات التي شهدت تغيرات اجتماعية وثقافية عميقة كما هو الحال في الجزائر. فالتربية ليست نشاطًا تقنيًا معزولًا، بل هي نسق اجتماعي وثقافي يرتبط ببنية المجتمع واتجاهاته الإيديولوجية، ويتفاعل مع طموحاته التنموية ومقتضياته الحضارية. ومن هذا المنظور، يغدو الإصلاح التربوي عملية إستراتيجية تتجاوز مجرد تعديل المناهج أو تغيير الكتب المدرسية، لتصبح مشروعًا شاملًا لإعادة بناء العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وضبط وظائف المؤسسة التربوية بما يتلاءم مع التحولات التاريخية والاقتصادية والسياسية. ويستدعي فهم هذا الإصلاح العودة إلى جذوره المفاهيمية، وتتبع اتجاهاته المفسرة، وتحليل مراحله الإجرائية، مع إبراز موقعه داخل المنظومة التربوية الجزائرية التي عرفت سلسلة من الإصلاحات منذ الاستقلال إلى غاية الجيل الثاني من المناهج. ومن خلال هذا الإطار، يهدف الفصل إلى تقديم رؤية تحليلية تُبرز الأسس، الاتجاهات، والمراحل التي تشكلت ضمنها الإصلاحات التربوية، وكيف ساهمت في إعادة تشكيل النظام التربوي بما ينسجم مع خصوصيات المجتمع الجزائري.

1- مفهوم الإصلاح التربوي

1-1- تعريف الاصلاح:

من منظور سوسيوتربوي، يتجاوز مفهوم الإصلاح مجرد التعديل التقني ليصبح عملية دينامية تهدف إلى إعادة هيكلة العلاقات بين الفرد، المجتمع، والمؤسسات التربوية، بما يتماشى مع القيم الثقافية والتحولات الاجتماعية. في السياق الإسلامي وردت.، كلمة "الإصلاح" في القرآن الكريم كدلالة على التحسين ومواجهة الفساد كما في قوله تعالى: ﴿وَلَا تُفْسِدُواْ فِي ٱلْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَٰحِهَا﴾ [سورة الأعراف:55]، وقوله: ﴿إِنْ أُرِيدُ إِلَّا ٱلْإِصْلَٰحَ مَا ٱسْتَطَعْتُ﴾ [سورة هود:88] يُشير هذا إلى أن الإصلاح ليس مجرد إجراء سطحي، بل هو سعي لتحقيق التوازن الأخلاقي والاجتماعي، من خلال تعزيز الفضائل وتصحيح الانحرافات يُعبر هذا المفهوم عن رؤية تربوية تجمع بين البعد الروحي والعملي، حيث يُنظر إلى الإصلاح كمشروع حضاري يهدف إلى رفع مستوى التفاعل البشري مع محيطه.

1-2- الإصلاح التربوي:

يتجلى الإصلاح التربوي كعملية منهجية تتفاعل مع السياقات الاجتماعية والثقافية لإعادة تقييم وتطوير النظام التربوي بكل مكوناته –من مناهج، وأطر بيداغوجية، وعمليات تعليمية– استجابة لمتطلبات الواقع وتطلعات المستقبل. يبدأ هذا الإصلاح بدراسات تقويمية تحلل نقاط القوة والضعف في النظام القائم، ليتبعها تصميم استراتيجيات تطويرية تتكيف مع التحولات الإبستيمولوجية (المعرفية)، والحاجات الحياتية، والرؤى الاستشرافية من هذا المنظور، يُصبح الإصلاح التربوي عملية جدلية تربط بين المدرسة كمؤسسة اجتماعية والمجتمع كفضاء حيوي، حيث تؤخذ في الاعتبار الاتجاهات العالمية للتجديد التربوي مع الحفاظ على الخصوصية الثقافية كمحدد أساسي (وزارة التربية الوطنية، 2009، صفحة 118).

يهدف الإصلاح التربوي إلى صياغة رؤية متجددة للتربية تتجاوب مع التغيرات السوسيوثقافية والتحديات الاقتصادية والسياسية، لتكون المدرسة مرآة المجتمع وفي الوقت ذاته

أداة لتشكيله. يتطلب ذلك وضع خطط منهجية تتسق مع أهداف التنمية الشاملة، وتلبي الحاجات الفردية والجماعية على حد سواء، مع تعزيز مفاهيم التربية الوطنية كمعرفة سلوك، والاتجاهات (الفريجات، 2015، الصفحات 25-26)، يُنظر إلى النظام التربوي هنا كنسق دينامي، يتفاعل مع الراهن الحداثي ويستشرف مستقبل الأمة، مما يفرض عليه مواكبة التغيرات المتسارعة في المشهد التربوي الإقليمي والعالمي. فالمدرسة، كمؤسسة تربوية، لم تعد كيانا منعزلاً، بل أصبحت مدعوة للتكامل مع الأنساق الاجتماعية الأخرى – كالمؤسسات الثقافية والاقتصادية – لتتحول إلى منبر علمى وتربوي يُضيء مسار التنشئة الاجتماعية، ويُعزز دورها كفضاء لإنتاج المعرفة وتشكيل الهوية.

في هذا السياق، يُصبح الانفتاح على المؤسسات التربوية الأخرى ضرورة حتمية، ليس فقط لتبادل الخبرات، بل لجعل المدرسة مؤسسة فاعلة تتجاوب مع ديناميات المجتمع وتُسهم في بناء قدرات الأفراد لمواجهة تحديات الحضارة المعاصرة. ولهذا، تُجرى التعديلات الدورية على النظام التربوي، سواء أثرت على جانب واحد (كالمناهج) أو امتدت لتشمل جوانب متعددة (كالأطر البيداغوجية والسياسات التعليمية)، بهدف ضمان استمرارية فعاليته وملاءمته للسياق المتغير.

1-3- التطور الثقافي ودور المدرسة:

في ظل التطور الثقافي المتسارع، الذي تجاوز الحدود التقليدية للمعرفة، أصبحت الأنظمة التربوية مدعوة لتحمل مسؤولية إعادة هيكلة مناهجها بما يتماشى مع هذه التحولات. من منظور سوسيوتربوي، تعد المدرسة فضاء تواصليا يربط بين الفرد والمجتمع، حيث تمكن الأفراد من استيعاب إفرازات الحضارة المعاصرة وتعزز طاقاتهم الإبداعية للتكيف معها. في الجزائر، سعت الإصلاحات التربوية إلى جعل المدرسة مؤسسة منفتحة، قادرة على التفاعل مع التغيرات الحياتية، ومسهمة في بناء مجتمع يمتلك أدوات مواجهة التحديات الاقتصادية والثقافية. يتجلى ذلك في محاولاتها المستمرة لتجديد المحتوى التعليمي وتطوير الأطر البيداغوجية، لتكون

المدرسة ليست فقط فضاء للتعليم، بل منصة للتنشئة الاجتماعية التي تعيد إنتاج الهوية الوطنية وتعزز الانتماء في ظل عالم متغير باستمرار.

1-4- التطور التربوي ودور الأنظمة التربوية:

شهدت المنظومة التربوية، بما تحمله من أبعاد رمزية ومعرفية، تطورًا جذريًا فاق التوقعات التقليدية، خاصة في بعدها الإبستيمولوجي الذي أصبح انعكاسا للتحولات الاجتماعية الشاملة من منظور سوسيولوجي، يُجسد هذا التطور دينامية مؤسسية استلزمت من الأنظمة التربوية تحمل مسؤولية إعادة تشكيل هياكلها ومناهجها التعليمية، لتتواءم. مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية وتُرسي علاقة تفاعلية مع المجتمع. فقد أصبحت المدرسة، كمؤسسة اجتماعية، مدعوة للتحول إلى فضاء منفتح يتجاوز دورها التقليدي كناقل للمعرفة، لتصبح جسراً تواصلياً يربط بين الفرد والجماعة، متفاعلة، مع تطورات الحياة اليومية بطاقات متجددة. يُمكّن هذا الانفتاح المجتمع من استيعاب مخرجات الحضارة المعاصرة –من تطورات تكنولوجية. وتحولات قيمية– والتكيف مع اندفاعاتها بوعي وكفاءة.

2- الاتجاهات المفسرة للإصلاح التربوي:

2-1- الاتجاه البنائي الوظيفي للإصلاح:

من المنظور السوسيولوجي البنائي الوظيفي، يُنظر إلى الإصلاح التربوي كضرورة هيكلية تفرضها التحولات التي يشهدها النظام الاجتماعي الكلي (المجتمع)، بهدف الحفاظ على التوازن الداخلي والتكيف مع التغيرات المستمرة. يُعد النظام التربوي نسقاً فرعيًا ضمن النسق الاجتماعي الأشمل، يسعى لمواكبة نمو المجتمع واحتياجاته المتجددة، مما يجعل الإصلاح عملية حتمية لضمان قدرة المدرسة على تلبية متطلبات الفرد والجماعة وتعزيز التضامن الاجتماعي من خلال هذا النسق يكتسب الفرد القدرات اللازمة لأداء أدواره المحددة داخل البنية الاجتماعية، ويحتل مكانته ضمن النظام الأوسع الذي ينتمي إليه. يتألف النسق الكلي من عدة أنساق فرعية – منها النسق التربوي – تعمل بتناغم لتحقيق الأهداف العامة التي يرسمها المجتمع.

يُشدد الاتجاه الوظيفي على أن التوازن داخل النسق الاجتماعي يتطلب من الأنساق الفرعية، وعلى رأسها النظام التربوي، تنظيم هياكلها الداخلية ومعالجة الاختلالات الوظيفية أو التوترات الناشئة عن التغيرات المستمرة في البيئة الاجتماعية. يعتبر تحليل هذا التوازن مهمة مركزية لضمان التكامل بين الفرد والمجتمع، وبين النسق التربوي وسائر الأنساق الفرعية الأخرى، في تفاعل يقوم على الاعتماد المتبادل. يركز الوظيفيون على احتواء التغير ومواجهة الصراعات داخل النسق مع دراسة الآليات التي تحقق الاستقرار والاستمرارية عند ظهور انحرافات داخل أي جزء منه. فإذا تُركت هذه الانحرافات دون معالجة، فإنها تهدد استقرار النظام الاجتماعي ككل، مما يجعل الإصلاح التربوي مرتبطا ارتباطا وثيقا بحاجة المجتمع للحفاظ على تماسكه (زايد، 1984، صفحة 127).

يخضع النظام التربوي في هذا السياق، لمنطق العرض والطلب الاجتماعي، حيث يُشكل الإصلاح استجابة لتغير توجهات واحتياجات النسق الكلي. يتجلى ذلك بوضوح في إصلاحات النظام التربوي الجزائري، التي جاءت كنتيجة لضغوط اجتماعية واقتصادية تهدف إلى تلبية متطلبات التنمية، مع ضمان تكيف المدرسة مع التحولات الداخلية والخارجية، لتظل مؤسسة فاعلة في إعادة إنتاج البنية الاجتماعية وتعزيز دورها كأداة للتنشئة والتكامل.

2-2- الاتجاه الصراعي:

يتناول الاتجاه الصراعي الإصلاح التربوي من زاوية التفاعلات الاجتماعية القائمة على التناقض والتنافس، حيث يُعد الصراع نمطا جوهريا ناتجا عن تضارب المصالح بين الجماعات داخل المجتمع. يرى هذا المنظور أن الأطراف المتنافسة تدرك بعضها البعض كعوائق أمام تحقيق أهدافها، مما يحول التنافس إلى صراع يسعى فيه كل طرف إلى الهيمنة أو إقصاء الأخر (عاطف غيث، 2006، صفحة 73) ينشأ الإصلاح التربوي، في هذا الإطار، كنتيجة للتوترات بين التيارات الفكرية والسياسية المتعارضة، حيث تفرض الجماعات المهيمنة رؤاها على السياسات الإصلاحية، موظفة التغيير التربوي كأداة لتعزيز مصالحها في سياق صراعات متواصلة على المستويين السياسي والاجتماعي.

لا يُفسر الإصلاح هنا كاستجابة وظيفية لاحتياجات المجتمع، بل كانعكاس للتناقضات البنيوية بين الفئات أو الطبقات الاجتماعية في الجزائر تتجلى هذه الدينامية في الصراع بين تيارات مثل "المعربين" و"المفرنسين"، "التغريبيين" و"الأصوليين"، و"الإسلاميين" و "العلمانيين"، حيث يعكس كل صراع محاولة لفرض ثقافة فرعية على النظام الكلى أو مقاومة هذه الهيمنة، بناء على مدى سيطرة فئة معينة على النسق التربوي أو السياسي يُشير لويس كوزر إلى أن "الصراع داخل الجماعة يُسهم في تحقيق الوحدة والاتساق عندما تتعرض لتهديدات داخلية من المشاعر العدائية والتناقضات، وتعتمد فائدته في التكيف على طبيعة القضايا المتنازع عليها والبنية الاجتماعية التي يظهر فيها" (زايد، 1984، صفحة 167) بمعنى آخر، يُصبح الصراع متعدد الأنماط أداة لإعادة تشكيل النظام التربوي، حيث تتحول المدرسة إلى ساحة لتجسيد هذه التوترات وحلها، بهدف تحقيق وحدة نسبية تتماشى مع ديناميات القوة داخل المجتمع.

2-3- التحولات الاجتماعية والإصلاح التربوي:

شهد المجتمع الجزائري تحولات إيديولوجية عميقة، انتقل خلالها من تموقع فكري إلى آخر، مما أدى إلى إعادة تشكيل الأبعاد الثقافية والعلاقات الاجتماعية داخل بنيته من منظور سوسيولوجي، تفرض هذه التحولات على النظام التربوي ضرورة اعتماد إصلاحات مرحلية تتماشى مع ديناميات النمو الاجتماعي، بهدف تحقيق التكيف اللازم للحفاظ على التوازن داخل النظام الاجتماعي الكلي. يُبرز الاتجاه البنائي الوظيفي هذه العملية من خلال مفهوم "التساند الوظيفي"، الذي يُفسر حركة الإصلاح التربوي كاستجابة لمبدأ العرض والطلب الاجتماعي. يُصبح الإصلاح، في هذا الإطار، نتيجة مباشرة لتغيرات توجهات الطلب الاجتماعي، سواء في بعده الكيفى (مثل تعزيز جودة التعليم) أو الكمي (مثل توسيع نطاق الوصول إليه)، مدفوعا بضغوط سوق العمل أو التطلعات الاجتماعية المتجددة التي تعكس حاجات الجماعة وتطلعاتها في سياق متغير

2-4- الصراع والإصلاح التربوي:

في النهاية، يُسهم الصراع في تشكيل وحدة بين أفراد المجتمع، موظفا كأداة لخدمة البناء الاجتماعي. يُمكن تقسيم الصراع، من منظور سوسيولوجي، إلى بعدين: داخلي يرتبط بالأهداف، القيم، والمصالح المتباينة داخل الجماعة، وخارجي يتعلق بالتنافس بين الجماعة وجماعات أخرى خارجية. يُعزز الصراع الخارجي، على وجه الخصوص، التماسك الداخلي من خلال تحفيز القوى الداخلية لمواجهة التهديدات الخارجية. يتجلى ذلك بوضوح في السياق الجزائري إبان الاحتلال الفرنسي حيث توحدت التيارات الثقافية والإيديولوجية المتباينة، متجاوزة صراعاتها الداخلية، لتتكاتف نحو هدف مشترك هو المقاومة واستعادة السيادة، مما أدى إلى انصهار التنوع في إطار وحدة جماعية.

أما بيار بورديو، فقد قدم تحليلا صراعيًا متميزا يركز على الهيمنة الثقافية داخل النظام التربوي، دون الخوض مباشرة في عمليات الإصلاح، لكنها تظل مضمنة ضمن رؤيته كنتيجة طبيعية للصراع الطبقي. يرى بورديو أن المدرسة تتبنى ثقافة الطبقة المهيمنة، التي تشكل المناهج وفق رؤيتها، ممارسة بذلك "عنفا رمزيًا" على الطبقات الخاضعة. هذا العنف إلى إعادة إنتاج البنية الطبقية، حيث يفشل أبناء الطبقات الدنيا دراسيًا نتيجة افتقارهم إلى رأس المال الثقافي، بينما ينجح أبناء الطبقات المهيمنة في تبوؤ المراتب العليا. يُظهر هذا التحليل أن العمليات الإصلاحية غالبًا ما توجه من قبل الطبقات البرجوازية، التي تمتلك رأس المال الثقافي الأرقى، لتعزز هيمنتها وتكرس التفاوتات الاجتماعية تحت ستار التغيير التربوي.

3- مراحل الإصلاح التربوي:

يمر الإصلاح التربوي بمراحل منهجية وإجرائية تُشكل إطارًا متكاملا لتطوير النظام التربوي، حيث تتفاعل كل مرحلة مع الأخرى لضمان استمرارية العملية وفعاليتها تعكس هذه المراحل، من منظور سوسيولوجي، التفاعل بين المؤسسة التربوية والسياق الاجتماعي الذي تندرج فيه، وتتضمن:

3-1- مرحلة التشخيص

تمثل هذه المرحلة نقطة الانطلاق الأساسية للإصلاح، حيث تُجرى عمليات تقويمية شاملة تشرف عليها هيئات متعددة المستويات من الأساتذة والمشرفين والمفتشين على المستوى القاعدي إلى الهيئات المركزية على مستوى الوزارة. يهدف التشخيص إلى رصد نقاط القوة في النظام التربوي – مثل مكاسبه وإيجابيات مكوناته – للحفاظ عليها أو تطويرها بما يتناسب مع السياق الراهن أو التطلعات المستقبلية. في الوقت ذاته يركز على تحديد نقاط الضعف التي تشكل أساس الإصلاح، مثل المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية، مما يجعل النظام يسير في مسار لا يخدم غاياته المنشودة. تبرز هذه المرحلة دور المدرسة كمؤسسة اجتماعية تتفاعل مع ديناميات المجتمع وتستجيب لاحتياجاته.

3-2- مرحلة التخطيط

تأتى هذه المرحلة كامتداد طبيعى للتشخيص، حيث تركز على تصحيح الأخطاء ومعالجة العوائق التي تحول دون تحقيق النظام التربوي لمقاصده. تُعكس هذه العملية، من منظور سوسيولوجي، سعيًا لإعادة توجيه المدرسة نحو دورها كأداة للتنشئة الاجتماعية والتكيف مع السباق المتغير، وتشمل:

- **تحديد المعايير**: وضع أسس واضحة لاختيار لجان وهيئات الإصلاح، لضمان تمثيل السياق الاجتماعي والتربوي بدقة.
- **تبني الفلسفات التربوية**: اختيار رؤى نظرية تتماشى مع القيم الاجتماعية والأهداف الوطنية، لتعزيز المعطى التربوي في إطار الهوية الجماعية.
- **مراعاة الإمكانيات المتاحة**: التوفيق بين الطموحات الإصلاحية والموارد الفعلية، لضمان جدوى التطبيق واستدامته في سياق اجتماعي محدد.

تُظهر هذه المراحل كيف يتحول الإصلاح التربوي إلى عملية سوسيولوجية تعيد تشكيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع، موازنة بين الحفاظ على التماسك الاجتماعي والاستجابة

للتحولات الخارجية والداخلية.

3-3- مرحلة التنفيذ

تُمثل مرحلة التنفيذ اللحظة التطبيقية التي تتحول فيها الإصلاحات من إطار نظري إلى واقع عملي، حيث تعدل المناهج التعليمية بمكوناتها المختلفة، بما في ذلك الكتب المدرسية التي تشكل محورا أساسيًا في هذه العملية. من منظور سوسيولوجي، تبرز هذه المرحلة دور المؤسسة التربوية كفضاء لنقل القيم وإعادة إنتاج الهوية الاجتماعية، حيث يتولى المشرفون التربويون – كالمفتشين والأساتذة – مهمة تجسيد الأفكار الإصلاحية. يتم ذلك من خلال تنظيم دورات تكوينية منهجية تستهدف المكونين أولاً، حيث تُبرمج الوزارة أيامًا دراسية للمفتشين لاستيعاب فلسفة الإصلاح، أهدافه، وأليات تطبيقه الميداني يتولى المفتشون بدورهم تكوين الأساتذة، من خلال تحليل الممارسات الجديدة وشرح الإجراءات المستحدثة، لضمان فهمها وتطبيقها بفعالية. تُعزز هذه العملية بزيارات ميدانية يقوم بها المفتشون المحليون والمركزيون لمراقبة التنفيذ ومعالجة أي تحديات أو إشكاليات تواجه المنفذين، مما يعكس التفاعل الدينامي بين البنية الإدارية والممارسة اليومية في النظام التربوي

3-4- مرحلة التقويم

تُعد مرحلة التقويم امتدادًا حيويًا للتنفيذ، حيث تتيح رصد الاختلالات الناشئة أثناء التطبيق، سواء من خلال ملاحظات الأساتذة أو تقارير المفتشين بمختلف مستوياتهم من منظور سوسيولوجي، تُظهر هذه المرحلة قدرة النظام التربوي على التكيف مع الواقع الاجتماعي من خلال تصحيح المسار بشكل آني أو دوري. يتم تعديل العيوب البسيطة فورًا، بينما تُخضع التحديات الأكبر لتقويمات شاملة تجرى عادة بعد فترات زمنية طويلة، كما حدث في الجزائر عام 2013 عندما قامت وزارة التربية الوطنية بتقويم إصلاحات 2003 بقيادة لجنة بن زاغو تتشابه هذه المرحلة مع مرحلة التشخيص في منهجيتها، لكنها تختلف في توقيتها، حيث يكون

التشخيص قبليًا (قبل التنفيذ) بينما يأتي التقويم بعديًا (بعد التطبيق)، مما يُبرز دورها كآلية للتغذية الراجعة التي تعيد توجيه النظام نحو تحقيق أهدافه في سياق اجتماعي متغير

4- المنظومة التربوية الجزائرية

4-1- تعريف المنظومة التربوية:

يُعرف النظام بأنه تلك الوحدة التنظيمية المتكاملة التي تجمع بين الأدوات المادية (كالآلات والوسائل) والممارسات الاجتماعية (كطرائق العمل والإجراءات)، بهدف تحقيق غايات محددة مسبقاً، يتميز النظام بطابعه الاجتماعي لكونه يشمل جماعات بشرية تتفاعل مع هذه الأدوات (وزارة التربية الوطنية، 2004، صفحة 10) والوسائل ضمن شبكة من العلاقات التبادلية، ويمكن تصور النظام كـ" حاصل التفاعلات بين نشاطات مستقلة ومتداخلة (وزارة التربية الوطنية، 2004، صفحة 11) في آن واحد"، تشكل معا نسقا فرعيا ضمن النسق الاجتماعي الكلي، هذا النسق الفرعي يتألف بدوره من أنساق أصغر مترابطة، تعمل بانسجام وتكامل لضمان تحقيق الأهداف المرسومة (الحاوري و علي قاسم، 2016، صفحة 18). فالنظام، بهذا المعنى، هو كل مترابط يتضمن مدخلات (موارد أولية)، وعمليات داخلية (تحويل الموارد)، ومخرجات (نتائج تتماشى مع الأهداف)، بالإضافة إلى آلية التغذية الراجعة التي تمكن من تقييم العمليات وتحسين الأداء.

يُعد النظام التربوي حجر الزاوية في ابنية الاجتماعية، إذ يتولى مهمة تشكيل العنصر الأكثر مركزية في المجتمع، ألا وهو الفرد، فمن خلال هذا النظام، يتم استثمار رأس المال البشري وتنميته، عبر منظومة قيمية وعلمية تُشكل أساسا لتكوين كفاءات الفرد وقدرات، يتألف النظام التربوي من وحدات مترابطة تشمل الأطر البيداغوجية، والمناهج التعليمية، والمتعلمين، فضلا عن العلاقات الاجتماعية التي تنظم هذه المكونات ضمن إطار مؤسسي، ويعكس أداء هذا النظام قدرته على إنتاج أفراد قادرين على المساهمة في تطوير مجتمعاتهم وتعزيز حضاؤاتهم، فالنظام التربوي بذلك ليس مجرد آلية تقنية بل فضاء سوسيوثقافي يستمد إطاره من

القيم المجتمعية والسياقات التاريخية، ويعمل على إعادة إنتاجها وتطويرها عبر التفاعل بين مكوناته.

يتشكل النظام التربوي كحقل دينامي يتفاعل مع النظم السوسيوثقافية، والاجتماعية، والسياسية والاقتصادية، ليصبح مرآة تعكس هذه الأبعاد وفي الوقت ذاته أداة لصياغتها. فهو لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يسعى إلى بلورة غايات التربية وتحديد وظيفة المدرسة كمؤسسة اجتماعية تهدف إلى تكوين الأفراد وإعدادهم للتفاعل الفعال داخل مجتمعاتهم، وبهذا المعنى يمكن تعريف النظام التربوي بأنه (وزارة التربية الوطنية، 2005، صفحة 5) "محصلة تفاعل مكونات متعددة – علمية، سياسية، اجتماعية، اقتصادية وإدارية – تتأثر بالسياقات المحلية والإقليمية والعالمية، وتتجه نحو تحقيق التنمية البشرية وتهيئة الفرد لمواجهة متطلبات الحياة" (وزارة التربية الوطنية، 2008، صفحة 157) وهذا يبرز دوره كآلية بنيوية تؤثر في تشكيل الفرد وتكييفه مع البنية الاجتماعية، مع مراعاة محددات المدرسة كفضاء يعكس القيم والسياقات المجتمعية.

وفي السياق الجزائري، يُعرف النظام التربوي بأنه "مجموعة المكونات الأساسية المتفاعلة التي تستند إلى المرجعية الدستورية –لاسيما دستور نوفمبر 1996– والتوجيهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للدولة، في إطار التعددية والانفتاح الاقتصادي، مع الحفاظ على الهوية الثقافية للشعب الجزائري وقيمه الأصيلة. ويهدف هذا النظام إلى تكوين فرد جزائري متشبع بثقافته، معتز بهويته، ومنفتح على تحديات عصر" (وزارة التربية الوطنية، 2004، صفحة 12) يُظهر هذا التعريف الطابع المهيكل للنظام التربوي كجزء لا يتجزأ من بنية الدولة، بل كأحد أبرز أركانها تأثيرا، سواء من حيث دوره التنموي أو فعاليته في إنتاج أفراد قادرين على تلبية احتياجاتهم الشخصية ومتطلبات مجتمعهم.

يعمل النظام التربوي على تشريب الأفراد بمكونات هويتهم الثقافية، مما يعزز تكيفهم مع بيئتهم الاجتماعية، من خلال تفاعل مكوناته الداخلية – كالمناهج، والتلاميذ، والأطر التربوية

– في شبكة علاقات متكاملة تهدف إلى تحقيق أغراضه الاستراتيجية وبهذا، يصبح النظام في التربوي ليس فقط أداة للتعليم، بل فضاء سوسيوثقافيًا يعيد إنتاج القيم ويُرسخ الانتماء، مع السعي نحو التوازن بين الحفاظ على الهوية والانفتاح على العالمية.

4-2- عناصر النظام التربوي:

يمثل النظام التربوي في الجزائر النسق المؤسسي المسؤول عن صياغة وتنفيذ السياسة التعليمية، حيث يتأسس على تفاعل دينامي بين مكوناته الأساسية: المدخلات والعمليات، والمخرجات، في إطار مرا مستمرة تتيحها التغذية الراجعة يُشكل هذا النظام نموذجًا معرفيا (إبستيميا) يُقدم للأجيال، ومن خلاله يكتسب الأفراد منهجيات التفكير والمهارات التقنية التي تمكنهم من استثمار مواردهم بشكل أمثل، سواء في أداء مهامهم الفردية أو في مساهمتهم في المجتمع.

المدخلات:

تُشكل المدخلات العناصر الأولية التي يعتمد عليها النظام التربوي في تنظيم وتسيير أنشطته. وهي تتضمن الموارد البشرية والمادية والفكرية، كالأطر التربوية، والمناهج التعليمية والخبرات المعرفية، التي تُصمم لتتماشى مع حاجات المجتمع والأهداف المرسومة. تُعتبر المدخلات بمثابة البيانات الخام التي تهيكل النسق، حيث تُحدد طبيعة المخرجات المستهدفة وتُشكل أساسا لتحقيق الجودة والكفاءة في النظام.

المعالجة (العمليات)

تتمثل المعالجة في مجموع الإجراءات والخطوات التي تُطبق على المدخلات لتحويلها إلى مخرجات ذات قيمة. وهي تشمل التفاعلات البينية بين مكونات النظام – كالتدريس والتفاعل بين الأستاذة والتلاميذ، وتنفيذ المناهج – بهدف تلبية احتياجات الفرد والمجتمع. تُعدّ هذه العمليات الجسر الذي يربط بين الموارد الأولية والنتائج النهائية، حيث تعكس كفاءة النظام في استغلال مدخلاته.

المخرجات:

ترتبط المخرجات بالنتاج النهائي للنظام التربوي، وهي تعكس مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المحددة مسبقا. تتمثل هذه المخرجات في الكفاءات والمهارات التي يكتسبها الأفراد، وقدرتهم على التكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية. بمعنى آخر، المخرجات هي المؤشر الملموس لفاعلية النظام ومدى توافقه مع الغايات التنموية والثقافية للمجتمع.

الرقابة والتحكم:

تُعنى الرقابة بالإشراف المستمر على أداء النظام من خلال تقييم العمليات والمخرجات عبر التغذية الراجعة تتيح هذه الآلية مراجعة النتائج وتحديد الانحرافات عن الأهداف المرسومة، مما يُمكن من تحسين الأداء وضمان جودة المخرجات تعتمد الرقابة على تقييم دقيق للتفاعلات داخل النظام لضمان توجيهه نحو تحقيق الغايات المحددة بكفاءة وفعالية.

بهذا الشكل، يظهر النظام التربوي كنسق مترابط يعكس التفاعل بين مكوناته، حيث تُشكل المدخلات أساس العمليات، والعمليات بدورها تُنتج المخرجات، في حين تُمثل الرقابة آلية الضبط التي تحافظ على تماسكه وتطوره. (الخالدي، 2008، صفحة 37).

4-3- النظام التربوية في الجزائر عبر مراحل تاريخية

4-3-1- النظام التربوي قبل الاستقلال في الجزائر

يُجمع المؤرخون والباحثون في الشأن التربوي على أن التعليم في الجزائر، قبل الاستعمار الفرنسي، كان يتمتع بانتشار واسع وتنظيم راق، مكونا منظومة تربوية متكاملة تلبي احتياجات الفرد والمجتمع على حد سواء. فقد وثّق المؤرخون، مستندين حتى إلى شهادات المستعمر نفسه، أن التعليم في الجزائر كان مزدهرًا ومنتشرا عبر شبكة واسعة من المدارس (وزارة التربية الوطنية، 2004، صفحة 17). وتشير الوثائق الفرنسية الرسمية إلى أن "التعليم العربي الإسلامي كان عام 1830 في حالة ازدهار شاملة، تضم جميع المستويات التعليمية – الابتدائي والثانوي والعالي – مع وجود عدد كبير من المدارس، وكانت رواتب الأساتذة مؤمنة

من خلال مداخيل أوقاف المساجد (سعدالله، 1998، صفحة 22). يعكس هذا الوصف مدى التنظيم المؤسسي والاستقلال المادي الذي تمتع به النظام التربوي آنذاك.

كان التعليم في تلك الفترة مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بالدين الإسلامي، حاملاً في طياته قيمًا ثقافية تعبر عن هوية المجتمع الجزائري. وقد أشار تقرير أو غست ليبيشو، المسؤول الفرنسي عن التعليم في الجزائر، إلى أن "التعليم العربي الإسلامي كان منتشراً في المدن والأرياف وحتى في الخيام (سعدالله، 1998، الصفحات 24–25) مؤكدًا على شموليته وتجذره في الحياة اليومية. لم يقتصر هذا التعليم على نقل المعارف الأساسية، بل شمل فلسفة المجتمع وثقافته، متضمنا اللغة العربية والتعاليم الإسلامية، مما منحه قوة وتماسكا كبيرين كمنظومة سوسيوثقافية متكاملة.

وفي وصف آخر، كتب الجنرال "بيدو" تقريرًا عن حالة التعليم في قسنطينة بعد احتلالها، مشيرًا إلى أن "التعليم كان منتشراً بصورة فاقت توقعات الفرنسيين، حيث كانت تضم مدارس متنوعة المستويات، وكانت دروس المساجد والمدارس الثانوية مكتظة بالمتعلمين بينما كان الأساتذة يتمتعون بسمعة تجذب الطلبة من مناطق بعيدة (سعدالله، 1998، صفحة 26). كانت قسنطينة، بهذا المعنى، منارة علمية ومركزا ثقافيًا بارزا، يعكس تمسك الجزائريين بهويتهم الثقافية وشغفهم بالعلم. ويُظهر انتشار المدارس وكثرة المتعلمين وعيًا مجتمعيًا بأهمية التعليم، مما أدى إلى ارتفاع نسبة المتعلمين وانخفاض معدل الأمية بشكل ملحوظ قبل الاحتلال.

وقد أقر الفرنسيون أنفسهم، في السنوات الأولى للاحتلال، بأن نسبة الأمية بين العرب الجزائريين كانت منخفضة جدًا، وأن القدرة على القراءة والكتابة كانت متفوقة مقارنة بما هو متوقع ". يُبرز هذا الاعتراف قوة النظام التربوي الجزائري التقليدي، الذي كان يشكل ركيزة أساسية للمجتمع، معتمدًا على قيم ثقافية ودينية متجذرة، قبل أن يواجه تحديات الاحتلال التي أثرت على مساره وتطوره لاحقا.

تشير المقارنة بين مستوى التعليم في الجزائر قبل الاحتلال وبين الجنود الفرنسيين الذين احتلوها إلى تفوق ملحوظ للجزائريين، حيث بلغت نسبة الأمية بين الجنود الفرنسيين 45% (وزارة التربية الوطنية، 2008، صفحة 106) في حين كانت نسبة الأمية بين الجزائريين منخفضة للغاية، مما يعكس قوة النظام التربوي التقليدي آنذاك. لكن مع بداية الاحتلال الفرنسي (1830)، اتخذ المستعمر سياسة متعمدة لتفكيك هذا النظام وطمس الهوية الوطنية الجزائرية. استهدفت هذه السياسة القضاء على المنشآت التعليمية والثقافية، بهدف تجريد الشعب من هويته العربية الإسلامية تدريجيا، مستخدما المدرسة كأداة رئيسية لتحقيق ذلك بدلاً من اللجوء إلى القوة العسكرية المباشرة، التي ربما كانت أقل فعالية في تغيير الهوية الجماعية. (وزارة التربية الوطنية، 2008، صفحة 116).

واجه الشعب الجزائري هذه السياسة بمقاومة ثقافية عميقة، تمثلت في تعلقه المتزايد بهويته والحفاظ على الكتاتيب كملاذ تعليمى تقليدي. وقد لعبت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين دورا محوريا في هذا السياق، حيث أسست عددًا كبيرًا من المدارس لمواجهة مخططات الاستعمار، إلى جانب تصدي المؤسسات الثقافية والدينية – كالزوايا والمعاهد – لمحاولات طمس التراث الوطني. يبرز هذا التحدي كشكل من أشكال المقاومة السوسيوثقافية التي استهدفت الحفاظ على الهوية في وجه الفرنسة.

في تقرير آخر لأوغست ليبيشو، المسؤول الفرنسي عن التعليم، يُوثّق تدهور النظام التربوي بعد الاحتلال حيث يقول: "إن الحملات العسكرية فرقت تجمعات الطلبة والعلماء، ولم يبق سوى بعض المدارس التي تقدم تعليما ناقصا. فقد أُهملت دراسة الدين، التي لا يمكن فهمها إلا من خلال اللغة العربية وشروحاتها (سعدالله، 1998، صفحة 26). يُظهر هذا الاعتراف أهمية اللغة العربية كركيزة للتعليم الديني والهوية الجزائرية، ويكشف عن استراتيجية المستعمر التي رأت في القضاء على اللغة العربية وسيلة للقضاء على الدين والانتماء الوطني معا، لأنها كانت الأداة التي تربط المواطن بثقافته ووطنه.

في السياق ذاته، يُعبر الكاتب الفرنسي . دي توكفيل عن هذه السياسة بقوله الشهير: "جئنا لإضاءة الشموع فأطفأنا الموجودة فيها (سعدالله، 1998، صفحة 27)، في إشارة إلى المدارس الجزائرية التي كانت مزدهرة قبل الاحتلال. ورغم الدعاية الفرنسية التي روجت لفكرة "تنوير" الشعب الجزائري، فإن الواقع كشف عن عكس ذلك، حيث سعى الاستعمار إلى إعادة تشكيل الفرد الجزائري ليصبح جزءًا من النظام الفرنسي عبر عملية "فرنسة" المجتمع. لكن وعي الجزائريين، حتى أولئك الذين لم يتلقوا تعليما رسميًا، بمخططات المستعمر، مكنهم من مقاومة هذا المشروع، محافظين على هويتهم الثقافية رغم التحديات يُظهر هذا التاريخ كيف تحول النظام التربوي من فضاء للازدهار الثقافي إلى ساحة صراع حضاري خلال فترة الاحتلال.

اعتبر الفرنسيون المدارس القرآنية، والكتاتيب، والزوايا مراكز لما أسموه "التعصب الديني" وحصونا للتراث العربي الإسلامي، فاستهدفوها بسياسات تهدف إلى اقتلاعها من جذورها، مع عدم ثقتهم بالمتخرجين منها (سعدالله، 1998، صفحة 33) لما يمثلونه من تهديد لمشروعهم الاستعماري. خلال هذه الفترة، استشهد عدد كبير من حملة الثقافة العربية الإسلامية، الذين كانوا غالبا قادة المقاومة ضد الاحتلال، بينما اضطر آخرون ممن نجوا إلى الهجرة خارج الجزائر، متجهين إلى تونس، المغرب، تركيا، أو بلدان المشرق العربي. أدى ذلك إلى خسارة الجزائر لعناصرها المتنورة التي كانت تشكل نواة النهضة التربوية وتحافظ على البعد الثقافي للمجتمع. (وزارة التربية الوطنية، 2008، صفحة 114).

رغم ذلك، أظهر الشعب الجزائري عزيمة استثنائية في الحفاظ على هويته الوطنية والثقافية. فقد تمسك الأفراد بتدارس القرآن الكريم واللغة العربية سرًا بعيدًا عن أعين المستعمر، وإن لم يكن ذلك ضمن أطر نظامية مهيكلة. هذا التمسك يعكس مقاومة شعبية عميقة تجاوزت الظروف القاهرة. وبرزت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين كأول من قاد إصلاحًا تربويا منظما خلال الاحتلال، ليس بالشكل الحديث للإصلاحات، لكنها لعبت دورا حاسما في توجيه التعليم وحماية الهوية الوطنية. شكلت الجمعية مرجعية أساسية أثرت في هيكلة النظام التربوي

لاحقا، سواء في إصلاحات ما بعد الاستقلال (كإصلاح 1962 وأمرية 1976) أو في الترتيبات الإصلاحية السابقة، لتصبح حصنا منيعا للمقومات الثقافية الجزائرية

غداة الاستقلال (1962)، واجه النظام التربوي الجزائري تحديات جسيمة، إذ ورث هيكلية لا تعكس الواقع الوطني، بل تخدم أهداف الاستعمار المتمثلة في طمس الشخصية الوطنية، محو التاريخ والتراث الثقافي، وتعزيز الفرنسة والإدماج في النظام الاستعماري. كما واجه النظام تخلفا اجتماعيًا متراكما من أمية، جهل، فقر، وأوبئة، مما جعل النهوض بالجزائر الفتية ضرورة ملحة استخدمت الموارد المتاحة لإعادة صياغة النظام التربوي بما يعكس هوية ثقافية وطنية، مع السعي لتحقيق أبعاد ديمقراطية وعصرية جُندت كل الإمكانيات لخدمة هذا الهدف، بهدف بناء نظام يعزز الانتماء الوطني ويواجه التحديات الموروثة

في 15 سبتمبر 1962، تم تشكيل لجنة لإصلاح التعليم، نُشر تقريرها في 1964، لكن التغييرات الأولية التي أدخلت على البيئة التربوية لم تكن ذات أثر كبير. شهدت السنوات الأولى بعد الاستقلال محاولات لإعادة هيكلة النظام، لكنها ظلت محدودة في ظل الإرث الاستعماري والتحديات الاجتماعية الكبيرة. يُظهر هذا التاريخ كيف تحول النظام التربوي من أداة مقاومة ثقافية خلال الاحتلال إلى مشروع إعادة بناء وطني بعد الاستقلال، رغم العقبات الهيكلية والسياقية التي واجهته

4-3-2- النظام التربوي بعد الاستقلال في الجزائر

4-3-2-1- النظام التربوي الجزائري بعد الاستقلال وأسس إعادة بنائه-1962) 1976)

شهدت مرحلة الاستقلال جملة من الإجراءات التي تعتبر تنظيمية فقط، هدفت إلى وضع إطار أولي للنظام التربوي دون تغييرات جوهرية. وبنهاية الستينيات، تم تنصيب لجنة وطنية ثانية لإصلاح المنظومة التربوية، تلتها فترة من 1970 إلى 1980 شهدت إعداد ملفات ومشاريع إصلاحية، منها مشروع 1973 و1974، التي تُوجت بإصدار أمرية 16 أفريل

1976 (وزارة التربية الوطنية، 2004، صفحة 14) وجدت الجزائر نفسها بعد طرد المستعمر في حالة مزرية، حيث دمر الاستعمار الفرنسي كل ما يتعلق بالتعليم، تاركًا منظومة تربوية مهلهلة تأثر النسق الرئيسي – المتمثل في القائمين على الشأن التربوي – بصراعات إيديولوجية موروثة من المستعمر، مع غياب هياكل قادرة على استيعاب التلاميذ، ونقص في الأطر التربوية المؤهلة للتكوين على المستويات القاعدية أو العليا. تفاقمت هذه التحديات بظروف الشعب الاجتماعية – الفقر، الجهل، التشتت، والتشرذم – التي جعلت بناء نظام تربوي قوي أمرًا شاقا. لكن العزيمة والإرادة والتحدي كانت العوامل الوحيدة التي دفعت الجميع – فقيرهم وغنيهم، متعلمهم وجاهلهم – للمساهمة في هيكلة نظام تعليمي انتقالي، رغم ضعف الموارد بكل أشكالها.

4-3-2-2- أمرية 16 أفريل 1976:

أرسى الأمر 76/35 المؤرخ في 16أفريل 1976 أسس النظام التربوي الجزائري، ووضعته في مصاف المنظومات التربوية العالمية المتقدمة، مؤكدة على أولويته ضمن خطط الدولة. جعلته جهازا وطنيًا أصيلاً، ديمقراطيًا، وثوريًا، من خلال مضامينه ومناهجه التي تعكس طموحات الأمة. وجاء في نص الأمرية: "إن وطنية المنظومة التربوية تفرض عليها منح التربية باللغة العربية، كما تفرض عليها نشر القيم الروحية والثقافية الأصيلة لتساهم بدورها في إحياء تراث عريق غني بمظاهر التقدم، مع تكييفه مع مقتضيات الجماعة" (وزارة التربية الوطنية، 2004، صفحة 16).

يُبرز هذا التصريح التزامًا صريحًا بجعل اللغة العربية أداة أساسية للتعليم، مع التمسك بمبادئ الثورة في تعزيز القيم الروحية والثقافية والتراث الوطني. ونصت المادة 8 من الأمر المؤرخ في 16 ربيع الثاني 1396 الموافق 16 أفريل 1976 على أن يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية وفي جميع المواد"، مما يعكس أولوية تكريس اللغة العربية كركيزة للتعلم والهوية الوطنية، وكأداة لتوحيد المجتمع وبناء شخصية المواطن الجزائري.

عززت أمرية 1976 مكانة اللغة العربية كركيزة مركزية في النظام التربوي، حيث نصت المادة 8 على أن "يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية وفي جميع المواد" (الجريدة الرسمية أمر رقم، 76-35، 1976، صفحة 534)، مما يؤكد أولويتها كلغة رسمية وأساسية للتعلم والتفاعل داخل المجتمع. يعكس هذا التوجه التزاما بتكريس اللغة العربية كعنصر حيوي من عناصر الهوية الوطنية، ليس فقط كأداة تعليمية، بل كجسر يربط الفرد بثقافته وانتمائه. وأكدت المادة 25 أن "دراسة اللغة العربية تهدف إلى إتقان التعبير بها مشافهة وتحريرا، كعامل من عوامل الشخصية القومية" (الجريدة الرسمية أمر رقم، 76-35، 1976، صفحة 535) مما يجعلها ليست مجرد وسيلة لنقل العلوم، بل مقوما جوهريًا في تشكيل شخصية المواطن الجزائري، معززة للانتماء الثقافي والوطني

كما حددت الأمرية النظام التربوي كاختصاص حصري للدولة، مانحة إياها السيادة الكاملة أهدافه وغاياته، بعيدًا عن أي مبادرات فردية أو جماعية خارج الإطار الوطني وفقا لما نصت عليه المادة 10 من الأمر (76/35). ركزت الأمرية أيضا على تعزيز القيم العلمية من خلال الانفتاح على عالم العلوم والتقنيات، مع التأكيد على أن "أسس العلوم الاجتماعية – خاصة المعلومات التاريخية، السياسية، الأخلاقية والدينية – تهدف إلى توعية الأمة الجزائرية والثورة ورسالتها، والقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي. واكتسابهم سلوكا ومواقف تتماشى مع القيم الإسلامية والأخلاقية الاشتراكية" (الجريدة الرسمية أمر رقم، 76-35، 1976، صفحة 535) يُظهر هذا التوجه سعي النظام التربوي إلى غرس قيم منسجمة مع فلسفة، مستمدة من تاريخه وقيمه الإسلامية، ومتوافقة مع إيديولوجية الدولة آنذاك، بحيث تكون المدرسة انعكاسا للواقع الاجتماعي دون أي تناقض سوسيوثقافي أو سوسيولغوي.

4-4- التوجهات الأساسية للنظام التربوي في الجزائر

استند النظام التربوي الجزائري بعد أمرية 1976 إلى عدة توجهات جوهرية، يمكن إيجازها كالتالي:

اعتماد التوجه العلمي التكنولوجي: فرضت متطلبات العصرنة على المنظومة التربوية تبني هذا التوجه لمواكبة التطورات العالمية وتحقيق تنمية مستدامة. ركز هذا الاتجاه على تمكين التلاميذ من إتقان التقنيات العلمية والمعارف التكنولوجية، ليصبحوا قادرين على المساهمة في رفع الإنتاجية الوطنية، وتلبية احتياجات المجتمع الاقتصادية والتنموية، بما يتماشى مع طموحات الدولة في بناء اقتصاد حديث وقوي

ترسيخ المبادئ الإسلامية السمحة: تُشكل هذه المبادئ الأرضية المذهبية التي ينتمي إليها المجتمع الجزائري، حيث يُعد الإسلام مكونا أساسيًا في صياغة الشخصية الوطنية، مانحا إياها كيانها الدائم. وكما جاء في التحليل السوسيولوجي: "لا ينكر أحد من الأصلاء والموضوعيين أن الدين الإسلامي في الجزائر يعتبر مقوما أساسيا من مقومات الشخصية الجزائرية"، رغم الجدل بين الباحثين حول ما إذا كان الدين يعد مقوما لشخصية الجماعة أم لا (وزارة التربية الوطنية، 2004، صفحة 50). يعكس هذا التوجه دور الإسلام كعامل تماسك ثقافي واجتماعي داخل النظام التربوي.

ديمقراطية النظام التربوي في الجزائر: يضمن هذا المبدأ حق كل جزائري في التربية والتكوين، مؤكدًا على مبدأ تكافؤ الفرص كجزء من الفلسفة الاجتماعية للدولة، لضمان الوصول العادل إلى التعليم بغض النظر عن الخلفيات الاجتماعية أو الاقتصادية.

مجانية التعليم في الجزائر: نصت المادة الأولى من المرسوم 76/67 المؤرخ في 16 أفريل 1976 على مجانية التربية والتكوين في جميع مؤسسات الدولة، مما يعزز مبدأ العدالة الاجتماعية ويجعل التعليم حقا متاحًا للجميع دون عوائق مالية.

إلزامية التعليم الأساسي: يُفرض التعليم كواجب إجباري على جميع الأطفال الذين يبلغون سن السادسة، بهدف ضمان مستوى أدنى من التعليم لكل مواطن، وتعزيز الوعي والكفاءات الأساسية لبناء مجتمع متعلم.

تعريب النظام التربوي: أكدت المادة 8 من أمرية 1976 على فرض اللغة العربية كلغة تدريس رسمية في جميع المستويات والمواد، لتكون العمود الفقري للنظام التربوي. يعكس هذا التوجه سعيًا لتعزيز الهوية الثقافية واللغوية، واستعادة السيادة الوطنية على التعليم بعد سنوات الفرنسة.

جزأرة المنظومة التربوية: غداة الاستقلال، واجهت الجزائر نقصا حادًا في الأطر التربوية، مما اضطرها للاعتماد على متعاونين أجانب من الشرق والغرب لتأطير التلاميذ، خاصة مع الطلب المتزايد على التعليم خلال الستينيات والسبعينيات. لكن هذا الوضع أبقى المنظومة تحت تأثير التبعية الخارجية، مما دفعها لإدراك ضرورة بناء نظام تربوي يعتمد على سواعد أبنائها. رغم شح الإطارات، بدأت عملية "جزأرة" المحتوى التعليمى ليعكس فلسفة المجتمع الجزائري، لاسيما في مواد التاريخ، الجغرافيا، الفلسفة والتربية الدينية والوطنية. وفي مرحلة لاحقة، خاصة بعد إصلاح 1976، ومع إدخال مناهج المدرسة الأساسية في 1989، تم الاعتماد كليًا على الأطر الجزائرية في تصميم البرامج والكتب المدرسية، لتكتمل عملية الاستقلال التربوي وتعزيز الهوية الوطنية.

5- الإصلاحات التربوية والمقاربات الحديثة

5-1- الاصلاحات الجزائرية للنظام التربوي:

مرت المنظومة التربوية الجزائرية بعدة مراحل مفصلية منذ خروج المستعمر الفرنسي، الذي خلّف إرثًا تربويًا هشًّا وغير متماسك. فقد وجدت الجزائر نفسها أمام منظومة بلا هياكل واضحة، ومثقلة بجملة من التحديات، كان أبرزها مشكلتان أساسيتان:

الأولى ذات طابع مادي، حيث كان غياب المؤسسات التعليمية أو محدوديتها وضعف وظيفيتها من أكبر العوائق، خاصة في ظل التوجه الوطني الداعي إلى تعميم التعليم وإدماج أبناء المجتمع في المدرسة باعتبارها أداة مركزية لتحقيق مشروع الدولة الحديثة.

أما الثانية فتمثلت في غياب التأطير التربوي والإداري الكفء، مما جعل الانطلاقة الأولى للمنظومة التربوية انطلاقة متعثرة و"عرجاء"، دفعت بالبلاد إلى الاستمرار لفترة في حالة تبعية للأنماط التربوية العربية والغربية على حدّ سواء. كما ظلّ البعد السوسيوثقافي يشكل تحديًا جوهريًا أمام المربين.

وفي هذا السياق، ظهرت إصلاحات محدودة بين عامي 1962 و1976، إلى أن تمّ تقديم أول مشروع إصلاحي متكامل في أفريل 1976، وهو المشروع الذي حاول استيعاب طموحات المجتمع الجزائري وترجمة خصوصيته الثقافية، وبدأ تطبيقه فعليًا في الموسم الدراسي 1979-1980. غير أنّ عملية "جزأرة" المنظومة التربوية بشكل كامل، من حيث التأطير والمناهج والمضامين، لم تتحقق إلا سنة 1989، لكنها تزامنت مع تحولات سياسية واقتصادية عميقة أعقبت أحداث 1988، والانتقال من النموذج الاشتراكي إلى توجه اقتصادي جديد.

يمكن القول إن المنظومة التربوية الجزائرية قد مرّت عبر تبنّي مجموعة من الفلسفات والنماذج التربوية المختلفة، تبعًا للمرحلة التاريخية والتحولات الاجتماعية والسياسية التي عرفتها البلاد. فمن سنة 1962 إلى غاية 1979 اعتمدت المدرسة الجزائرية النموذج الموسوعي أو ما يُعرف بـ المقاربة بالمحتويات، وهي مقاربة تجعل من *المحتوى التعليمي* محور العملية التربوية، بينما يُختزل دور المتعلم في تلقي المعارف بشكل سلبي. وقد ركّزت هذه المقاربة على تلقين مجموعة من المواضيع بهدف تمكين المتعلم من اكتساب موارد معرفية جاهزة، لكنها—حسب عدد من التربويين—كانت بعيدة عن بناء المعنى أو الارتباط بالحقل الدلالي للمتعلم.

وفي سنة 1976، أُطلقت إصلاحات جديدة أكدت على مبادئ الثورة الجزائرية وعلى الهوية الوطنية والثقافية للمجتمع، كما منحت المتعلم مكانة أوسع ضمن البرامج التعليمية، مراعيةً ميولاته وخصوصياته النمائية. وقد انطلقت هذه التوجهات من الاهتمام بشخصية الطفل في مختلف أبعادها والعوامل المؤثرة فيها، إلا أنّ تطبيق هذه المقاربة لم يبدأ فعليًا إلا في

الموسم الدراسي 1980/1979. ويُعد هذا النموذج التربوي المتبني للنظرية السلوكية النموذج الثاني في تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية، حيث تم اعتماد المقاربة بالأهداف أو ما سُمّي آنذاك بـ "التعليم الأساسي"، وقد تم إنجاز هذا المشروع بجهود جزائرية خالصة.

ومع بداية تسعينيات القرن الماضي، بدأت تظهر بوادر التغيير والإصلاح، خاصة مع التحول الإيديولوجي الذي عرفته الجزائر بانتقالها من النظام الاشتراكي إلى توجهات اقتصادية رأسمالية، شأنها شأن عدد من الدول العربية. وقد جعل هذا التحول من الضروري مواكبة النسق التعليمي لرهانات المرحلة، بحكم دوره المركزي في تيسير الانتقال الاجتماعي وتطوير العادات والتفاعلات داخل المجتمع.

ظلّت المقاربة بالأهداف سارية إلى غاية سنة 2003، حين ظهر إصلاح لجنة بن زاغو، الذي أثار جدلاً واسعًا بسبب ما تضمنه من إجراءات مست الهوية اللغوية والثقافية، مثل تعزيز حضور اللغة الفرنسية وتقليص مساحة اللغة العربية والتعليم الديني في البرامج التعليمية. وفي هذا الإطار، تم اعتماد المقاربة بالكفاءات نموذجًا جديدًا للمنظومة التربوية (وزارة التربية الوطنية، 2004، الصفحات 14–37)، مستندةً إلى النظرية البنائية، حيث شكّلت التصورات المعرفية لجان بياجيه الأساس الفلسفي لهذا التوجه الجديد.

يمكن القول إنّ المنظومة التربوية الجزائرية قد مرّت بمراحل متعددة عكست تبنّيها لفلسفات ونماذج تربوية مختلفة، ارتبطت بالتحولات السياسية والاجتماعية التي عرفتها البلاد. ففي الفترة الممتدة من 1962 إلى 1979 اعتمدت المدرسة الجزائرية النموذج الموسوعي أو المقاربة بالمحتويات، والتي جعلت من *المحتوى التعليمي* محور العملية التربوية، بينما ظلّ المتعلم في موقع المتلقي السلبي. وقد ارتكز هذا النموذج على تلقين مجموعة من المعارف بهدف تمكين المتعلم من موارد معرفية جاهزة، غير أنها بقيت—بحسب عدد من التربويين—بعيدة عن المجال الدلالي والوظيفي بالنسبة للمتعلم.

ومع إصلاحات سنة 1976، ظهر توجه جديد يعكس مبادئ الثورة الجزائرية وقيمها، ويرسخ الهوية الوطنية والثقافية للمجتمع. وقد منحت هذه الإصلاحات للمتعلم مساحة أوسع داخل المنتوج التعليمي من خلال مراعاة ميولاته وخصائصه النمائية، والاهتمام بجوانب شخصيته المختلفة. إلا أنّ تطبيق هذا التصور لم يتم فعليًا إلا في الموسم الدراسي 1980/1979. ويُعد هذا النموذج، المرتكز على الأسس النظرية للسلوكية، النموذج الثاني في تاريخ التربية الجزائرية، حيث تم تبني المقاربة بالأهداف أو ما عُرف بالتعليم الأساسي، وتم تطويرها بجهود جزائرية خالصة.

وفي تسعينيات القرن الماضي، ومع التحولات الإيديولوجية الكبرى التي شهدتها الجزائر بانتقالها من المنظومة الاشتراكية إلى توجهات اقتصادية رأسمالية—كما حدث في كثير من الدول العربية—برزت الحاجة إلى إصلاح تربوي قادر على مواكبة هذه التغيرات. وقد ظلّت المقاربة بالأهداف سارية إلى غاية 2003، تاريخ ظهور إصلاحات لجنة بن زاغو، التي أثارت نقاشًا واسعًا بسبب ما تضمنته من إجراءات اعتُبرت ماسة بالثوابت الوطنية، من خلال تعزيز حضور اللغة الفرنسية وتقليص مساحة اللغة العربية والتربية الإسلامية في البرامج الدراسية.

وفي إطار هذه الإصلاحات، تمّ اعتماد المقاربة بالكفاءات نموذجًا تربويًا جديدًا، مستندًا إلى النظرية البنائية التي شكلت أفكار جان بياجيه أساسها المعرفي. وتنطلق هذه الرؤية من اعتبار التعلم ظاهرة اجتماعية، وأن الطفل يبني فهمه للعالم من خلال تفاعله مع محيطه، ويقوم بتعديل أفكاره تبعًا للوضعيات الدالة التي يواجهها. ويرى بياجيه أنّ الفرد يسعى دائمًا إلى استيعاب بيئته والتكيف معها (بياجيه، 2004، صفحة 8)، وهو ما يستدعي تقديم التعلمات في شكل وضعيات حقيقية من صميم حياة المتعلم.

غير أنّ التأمل في محتويات المناهج والكتب المدرسية المعتمدة ضمن المقاربة بالكفاءات يكشف ابتعادًا واضحًا عن الفلسفة التي تأسست عليها هذه المقاربة. فالدلالة البيداغوجية تقتضي أن ينطلق نشاط المدرّس، كما ينطلق المحتوى التعليمي، من محيط المتعلم وبيئته

المباشرة، غير أنّ ذلك لم يتحقق ميدانيًا. ويظهر هذا الخلل بوضوح في عناوين نصوص القراءة، التي جاءت في كثير من الأحيان بعيدة عن العالم المألوف للمتعلم، وخالية من الطابع الجزائري أو العربي، مما أدى إلى خلق حالة من الاغتراب المعرفي لدى المتعلم، وصراع إبستيمي بين ما هو قائم وما ينبغي أن يكون.

وقد قامت وزارة التربية الوطنية سنة 2013—بعد عشر سنوات من اعتماد إصلاحات المقاربة بالكفاءات—بعملية تقويم شاملة للمناهج. وقد أبرزت النتائج وجود فجوة واسعة بين التصور النظري والتطبيق الفعلي، إلى جانب وجود رفض كبير لهذه المناهج ومقاومة واضحة لها، نتيجة تغييب القيم الثقافية الجزائرية داخل المحتويات التعليمية. وأفضت هذه العملية التقويمية إلى ضرورة مراجعة المناهج وإعادة صياغتها بما ينسجم وفلسفة المجتمع، مع التأكيد على إدراج القيم في مختلف الأنشطة التعليمية، وإضفاء الطابع الجزائري والعربي على النصوص الموجهة للمتعلمين.

وفي هذا السياق، أظهرت نتائج الدراسة التي أجرتها الباحثة سليمة قاسي أن مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم القاعدي خلال الفترة الممتدة من 2003 إلى 2015—كما تجسدت في نصوص كتب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي—لم تمنح التراث الثقافي الجزائري حقه، إذ خصصت له حيزًا محدودًا مقارنة بمواضيع أخرى. فقد تبيّن أنها لم تقدم سوى 24 درسًا فقط من أصل 170 (قاسي، 2016، الصفحات 220-221) درسًا، وهو ما يعكس هشاشة المناهج وضعف فعاليتها في ترسيخ الموروث الثقافي الوطني.

5-2- الضرورة لاعتماد مقاربة الكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على مدخل نظري يستند إلى البناء المعرفي والبنيوية الاجتماعية، بما يتيح للمتعلم فرصًا حقيقية لبناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات معنى. فهي مقاربة تجعل المتعلم مشاركًا فاعلًا في إنتاج التعلم، لا مجرد متلقٍ، باعتباره يمثل النسق المركزي داخل العملية التربوية. وتعتمد هذه المقاربة على منطق التعلم بدل منطق التعليم القائم على

التلقين، إذ تهدف إلى جعل المتعلم أكثر فعالية وكفاءة في تعاملاته ومواجهة الوضعيات المختلفة.

وقد جاءت هذه المقاربة استجابة لجملة من التحديات الجديدة التي واجهت المنظومة التربوية الجزائرية. فمن جهة، برزت تحديات داخلية نتيجة التحولات العميقة التي شهدها المجتمع أثناء وبعد العشرية السوداء، والتي مست مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، إلى جانب الانتقال نحو نظام تعددي والانتقال من الاقتصاد الموجّه إلى اقتصاد حر تحكمه قوانين السوق، إضافة إلى دسترة اللغة الأمازيغية وترسيم بعدها الثقافي ضمن الهوية الوطنية.

ومن جهة أخرى، فرضت التحديات الخارجية مراجعات تربوية جوهرية، خاصة مع تنامي ظاهرة العولمة، وما تتطلبه من تعزيز الهوية الوطنية وتنمية الكفاءات الضرورية لدى المتعلمين للتكيف مع وسائط الاتصال الحديثة التي تبث ثقافات مغايرة. كما أفرز مجتمع الإعلام والاتصال والتطور التكنولوجي السريع تحديًا آخر، حيث لم تعد المدرسة القلعة الحصرية للمعرفة، وأصبح لزامًا عليها تحديث تجهيزاتها ووسائلها التقليدية (وزارة التربية الوطنية، 2009، الصفحات 14-15) لمواكبة الثورة العلمية والتكنولوجية المتسارعة.

وأمام هذه المعطيات، وجد صناع القرار التربوي أنفسهم أمام ضرورة صياغة برامج جديدة تتماشى مع الواقع العالمي، وتستجيب لحاجات المجتمع وتطلعاته. وقد تطلب ذلك إدراج مضامين ذات بعد استشرافي وأداتي، تعمل على تنمية القدرات العلمية لدى المتعلم، وتعزيز مهارات التفكير النقدي والاستدلال، وتمكينه من تحمل المسؤولية في مختلف الوضعيات الحياتية.

5-3- فحوى مناهج الجيل الثاني:

تمثل مناهج الجيل الثاني امتدادًا إصلاحيًا لمناهج الجيل الأول، إذ جاءت في شكل تحسينات مست جوانب المضامين وطرائق التدريس دون المساس بالبنية الأساسية للأنشطة

أو الحجم الساعي. وقد ركّزت هذه المناهج على تعزيز القيم الجزائرية داخل الفعل التربوي، وعلى تطوير الممارسات الصفية بما يمنح الأولوية للفهم على الحفظ، ولتنمية المهارات بدل التكرار الآلي للمعارف.

وانطلاقًا من كون المناهج وثائق غير جامدة وتخضع للتجديد، جاءت مناهج الجيل الثاني لتواكب التطور العلمي والتكنولوجي، استجابة لمتطلبات القانون التوجيهي للتربية الذي دعا إلى مراجعة المضامين ومعالجة نقائص الجيل الأول وملاءمتها مع حاجات جديدة ظهرت في المجتمع. وتميزت هذه المناهج بجملة من الخصائص؛ أبرزها انسجامها مع غايات النظام التربوي، وتوحيد تنظيم برامج المواد وبنيتها من خلال اعتماد فكرة الكتاب الموحّد، إلى جانب اعتماد ملامح تخرج تستجيب لمتطلبات المجتمع وتُكوّن متعلما قادرًا على توظيف مكتسباته في واقع حياته العملية.

وبناءً على هذه الرؤية، اعتمدت المناهج الجديدة على المقاربة البنائية–الاجتماعية التي تنظر إلى التعلم بوصفه ظاهرة اجتماعية قائمة على التفاعل وبناء المعنى.

ويمكن تقديم هيكلة مناهج الجيل الثاني وفق أربعة محاور رئيسية، كما ورد في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي:

1. المحور النسقي: يرتكز هذا المحور على مبدأ الكتاب الموحّد الذي يضمن انسجام الأنشطة التعليمية. فبالنسبة للغة العربية، يتم تحقيق التناسق بين كتابي ومنهجي: (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية).

ويتحقق هذا الانسجام على مستويين:

الانسجام الأفقي: يهدف إلى تحقيق كفاءات ختامية مشتركة بين المواد.

الانسجام العمودي: يقوم على مبدأ البناء الحلزوني للمعرفة، حيث تُبنى المعارف الجديدة اعتمادًا على المكتسبات السابقة لتحقيق التراكم والاستمرارية.

2. المحور القيمي: يسعى المنهاج عبر كتاب اللغة العربية إلى غرس قيم الهوية الوطنية في نفوس المتعلمين، وتشجيعهم على الاعتزاز بـ: (الدين الإسلامي، اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، الانتماء الجغرافي والوطني) كما يعزز القيم الاجتماعية والثقافية، ويقدم في الوقت ذاته القيم الكونية العالمية. وهذا المحور يُعد جوهر اهتمام دراستنا الحالية.
3. المحور البيداغوجي: يعتمد هذا المحور على المقاربة بالكفاءات ذات الأسس البنائية والبنائية الاجتماعية، والتي تجعل من الإدماج ركيزة أساسية في بناء التعلمات وتنمية الكفاءات.

4. المحور المعرفي: يقوم على مصفوفة مفاهيمية تمنح المتعلم معارف منظمة وذات بنية منطقية، تُقدّم وفق خصوصيات المادة التعليمية. ويهدف هذا المحور إلى توظيف الموارد المعرفية في خدمة المتعلم داخل حياته اليومية، وتلبية احتياجات المجتمع ومتطلباته العملية.

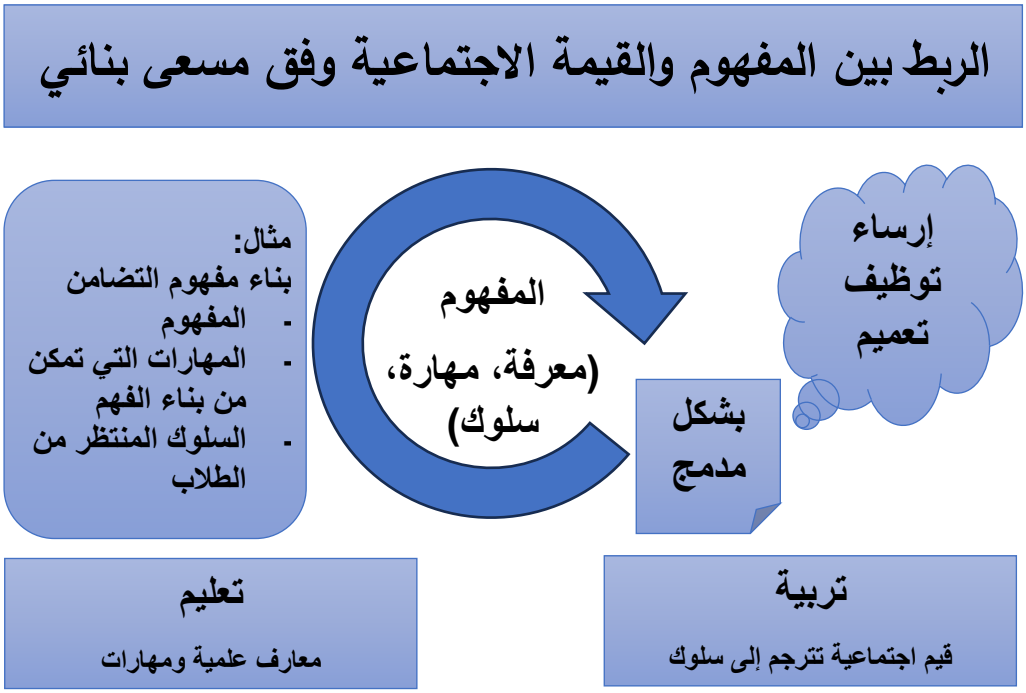
5-4- الربط بين المفهوم والقيم الاجتماعية وفق المسعى البنائي:

تسعى مناهج الجيل الثاني إلى تنمية الفكر العلمي وبناء منظومة قيمية حديثة تتيح تكوين مواطن قادر على التفاعل مع معطيات العالم المعاصر. وتنطلق هذه المناهج من مبدأ التدرج المفاهيمي، حيث يتم الانتقال من المفاهيم البسيطة إلى الأكثر تعقيدًا، بدءًا من المفاهيم الأولية، ثم المفاهيم التصنيفية، وصولًا إلى المفاهيم الارتباطية. ويأتي هذا التطور في إطار رؤية بنائية تجعل المتعلم يكتسب المعرفة عبر وضعيات دالة مرتبطة بمحيطه المباشر.

وتمنح هذه المناهج أهمية خاصة لربط المفاهيم بالقيم، انطلاقًا من تصور مفاده أنّ اكتساب القيم يتم عبر توجهين متكاملين (وزارة التربية الوطنية، 2016، صفحة 15):

توجه معرفي يعتمد على تقديم المعارف المرتبطة بالقيمة وغرسها من خلال بناء المفهوم.

توجه عملي يهدف إلى ترجمة تلك القيمة إلى سلوكات وممارسات يومية قابلة للتطبيق في مختلف الوضعيات.



الشكل رقم (01) الربط بين المفهوم والقيمة الاجتماعية وفق مسعى بنائي

ويتحقق اكتساب القيم، خصوصًا الثقافية والاجتماعية منها، عبر مسار يبدأ ببناء المعرفة النظيفة (المعرفة الصرفة)، ثم ترسيخ المفهوم داخل وضعيات ديداكتيكية مستمدة من محيط المتعلم، اعتمادًا على موارد مهارية تساعده على فهم الظاهرة المدروسة. وتُحوَّل هذه الموارد لاحقًا إلى معارف سلوكية تُجسّد القيم في أفعال ومواقف عملية، بما يجعل المتعلم قادرًا على إدماجها في حياته اليومية والانسجام مع محيطه الاجتماعي.

5-5- تقييم اصلاحات المناهج التعليمية:

يرى الباحث سعيد عيادي أنّ الإشكال الجوهري في إصلاح المناهج التعليمية يكمن في صعوبة إيجاد علاقة ترابطية بين البيداغوجيا والثقافة، أي في الكيفية التي يمكن من خلالها أن تقدّم البيداغوجيا حلولًا للمشكلات الاجتماعية التي تُعد انعكاسًا للثقافة السائدة داخل المجتمع. وتقتضي هذه الرؤية أن تضطلع المدرسة ببناء نظام تعليمي يتلاءم مع هذا المعطى الثقافي، عبر عمليات إصلاحية تُراجع المناهج وتكيّفها مع الواقع المجتمعي.

ويضرب الباحث مثالًا بالمنظومة التربوية الأمريكية—التي استوردت الجزائر منها جزءًا

من نماذجها التربوية—والتي تبنت المقاربة بالكفاءات لمعالجة مشكل العنف المنتشر داخل المجتمع الأمريكي. ويعود ذلك إلى طبيعة هذا المجتمع القائم على الرأسمالية التي تُعد الجانب المادي أساسًا للعلاقات والتفاعلات، مما يجعل المهارة والقدرة في قمة هرمه القيمي. ولهذا اعتمدت البيداغوجيا هناك على إعداد أفراد يمتلكون كفاءات مهنية تستجيب لحاجات التطور العلمي والتكنولوجي.

ويرى الباحث أن الممارسات التربوية في الجزائر اتسمت بنوع من "النقل غير الواعي" لهذه النماذج، نتيجة ضعف الإنتاج الفكري والبيداغوجي المحلي، حيث تم استقدام بيداغوجيات أمريكية وفرنسية وبلجيكية لا تنسجم في كثير من عناصرها مع الخصوصية الثقافية الجزائرية. ويُرجع عيادي جانبًا من إخفاق المدرسة الجزائرية إلى غياب المواءمة بين البعد البيداغوجي والبعد الثقافي في المناهج المستوردة، إذ تم اعتمادها بخصائص تتوافق مع مجتمعاتها الأصلية لا مع المجتمع الجزائري.

كما يشير الباحث إلى أثر الثقافة السياسية في إقصاء علم الاجتماع التربوي والمدرسي من معالجة الإختلالات القائمة داخل المنظومة التربوية، مما جعل المدرسة تنحرف نحو بعد استهلاكي وتبتعد عن دورها الثقافي والتربوي. ويؤكد على ضرورة العودة إلى الإرث الثقافي الوطني والاعتماد على الكفاءات المحلية في بناء المناهج (عيادي، 2019)، مستشهدًا بنماذج دول نجحت في ذلك مثل ألمانيا واليابان وإسرائيل، التي بنت مناهجها على طاقاتها الوطنية وعلى خلفيات ثقافية محلية منسجمة مع انفتاح المدرسة على محيطها المؤسسي.

ويرى الباحث أيضًا أنّ النقاش حول اللغة—وخاصة الفرنسية—اتخذ طابعًا إيديولوجيًا صرفًا، رغم أنّ المطلوب هو إتقان عدة لغات، مثل الإنجليزية، لأنها أدوات ضرورية للاطلاع على تجارب الأمم وفهم مناهج تقدمها. ويشدّد على أنّ إصلاح التعليم يحتاج إلى نخبة تربوية كفؤة تمتلك رؤية ثقافية واضحة، معتبرًا أنّه من المستحيل أن تنهض أمة لا تملك مشروعًا ثقافيًا متكاملًا.

خلاصة:

يتضح من خلال العرض المفصل أنّ الإصلاح التربوي في الجزائر لم يكن حدثًا ظرفيًا أو إجراءً تقنيًا محدود الأثر، بل كان مسارًا طويلًا تشكّل عبر تفاعل معقد بين التحولات الاجتماعية والسياسية والثقافية التي مرّ بها المجتمع الجزائري. فقد أبرزت الاتجاهات السوسيولوجية—الوظيفية والصراعية—أن الإصلاح هو نتاج دينامية مجتمعية تُعيد فيها المدرسة إنتاج علاقاتها مع المجتمع، إمّا استجابة لحاجاته أو نتيجة لصراعاته الإيديولوجية. كما بيّن تتبع المراحل المختلفة للإصلاح أنّه عملية منهجية متكاملة تبدأ بالتشخيص، مرورًا بالتخطيط والتنفيذ، وصولًا إلى التقويم الذي يُعد ركيزة أساسية لضمان استمرارية التطوير. أما على المستوى التاريخي، فقد أظهر تطور النظام التربوي قبل الاستقلال وبعده حجم التحديات التي واجهتها الجزائر في إعادة بناء مؤسسة تعليمية تعكس هويتها الثقافية وتطلعاتها الوطنية. وعلى الرغم من الاحتياجات الملحّة التي فرضتها العولمة والتحولات الداخلية، ظل السؤال المركزي هو مدى قدرة المناهج على المواءمة بين البعد البيداغوجي والبعد الثقافي، وهي إشكالية برزت بشكل واضح في المقاربات الحديثة، وخاصة المقاربة بالكفاءات ومناهج الجيل الثاني. وبذلك يتأكد أنّ أي إصلاح تربوي ناجح لا يمكن أن يتحقق دون رؤية ثقافية واضحة، تستند إلى الهوية الوطنية، وتستثمر الإمكانات المحلية، وتوازن بين التحديث والحفاظ على الثوابت.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الثالث

عرض وتحليل ومناقشة محتوى الكتب

تمهيد

تمثّل دراسة محتوى الكتب المدرسية إحدى أهم الأدوات المنهجية المعتمدة في البحوث التربوية، لما تتطلّبه من دقة في الفحص، وصرامة في التحليل، وتأنٍ في المراجعة على مختلف المستويات. فهي تمكّن الباحث من الوقوف على حقيقة تمثّل القيم الدينية في النصوص التعليمية، والكشف عن أبعاد حضورها وكيفية توظيفها في بناء شخصية المتعلّم، بما ينسجم مع الأهداف الكبرى للعملية التربوية. وتزداد أهمية هذا الإجراء التحليلي في ظلّ الإصلاحات التربوية للجيل الثاني، التي أولت عناية خاصة لإعادة النظر في المقاربات البيداغوجية ومضامين المناهج التعليمية. وانطلاقًا من ذلك، قمنا بإجراء تحليل معمّق لمحتوى الكتب المدرسية الخاصة بالطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي، (السنة الخامسة ابتدائي)، شمل كتب: اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والرياضيات، والتاريخ والجغرافيا، والتربية المدنية، واللغة الفرنسية، والتربية العلمية، وذلك قصد تبيّن طبيعة القيم الدينية المتضمّنة فيها، ورصد مدى حضورها، والكشف عن أدوارها في دعم موضوع الدراسة وتوضيح أبعاد تأثيرها في المتعلّمين.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تُعدّ الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية لربط الجانب النظري بالميدان، إذ تمكّن الباحث من تكوين تصور أولي حول الظاهرة واختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات وتحليلها. وتساعد هذه المرحلة في تحديد المشكلة بدقة، والتعرف على ميدان الدراسة والصعوبات المحتملة.

وفي هذا السياق، قمنا بقراءة أولية للمناهج التعليمية بعد إصلاحات الجيل الثاني (2016)، والاطلاع على كتب الطور الثالث (السنة خامسة ابتدائي) وقد أظهرت المناهج اتساقًا مع ما نصّ عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04، من حيث القيم الثقافية والتربوية المراد ترسيخها.

غير أن التمحيص في محتوى نصوص كتب السنة الخامسة ابتدائي التي تُشكّل عينة هذه الأطروحة، كشف عدة ملاحظات رئيسة، أهمها:

- ملاءمة تقنية تحليل المحتوى لطبيعة الدراسة.
- وجود اختلاف نسبي بين القيم المعلنة في المناهج والقيم المتجسدة فعليًا داخل النصوص.
- ضرورة ضبط المفاهيم وتحليل المتغيرات اعتمادًا على الوثائق الرسمية والمناهج المعتمدة.

2- حدود الدراسة:

أ- الإطار الزماني: امتدت الدراسة، بنسقها النظري والميداني، من أفريل 2024 إلى غاية أكتوبر 2025.

ب- إطار المحتوى: انصبت الدراسة على القيم الثقافية الواردة في المناهج التعليمية بعد إصلاحات 2016، وذلك من خلال تحليل محاور كتب السنة الخامسة ابتدائي (اللغة العربية، الرياضيات، التربية الإسلامية، التربية المدنية، الجغرافيا، التاريخ، الفرنسية) بوصفهم مخرجات الجيل الثاني ويعكس توجهات المنهاج. وقد تم استخراج القيم من الأفكار والمعاني والمفاهيم والعبارات والصور والرموز والدلالات التي تتضمنها النصوص، مع التمييز بين:

- قيم معرفية تُذكر بشكل مباشر أو ضمني،
- وقيم منهجية (عملية) تُكتسب من خلال الممارسة والنشاطات الصفّية.

يُعدّ تحديد مجال الدراسة وضبط حدوده خطوة أساسية، لأنه يحدد المجتمع الأصلي الذي تُستمد منه العينة، ويسهم في توجيه الدراسة بدقة والحصول على نتائج أكثر وضوحًا وموضوعية.

3- عينة الدراسة

تُعدّ العيّنة عنصرًا منهجيًا أساسيًا في البحث، إذ يلجأ الباحث إلى اختيار عدد محدود من الوحدات التي تمثل مجتمع الدراسة نظرًا لصعوبة تحليل جميع مفرداته. وقد عرّف زرواتي العيّنة بأنها "جزء من مجتمع الدراسة تُجمع منه البيانات وتُعدّ ممثلة له". ويسمح هذا الإجراء بتخفيف الجهد والوقت مع الحفاظ على دقة النتائج وقابليتها للتعميم (زرواتي، 2007، صفحة 334).

وبما أن الدراسات المتعلقة بالمناهج التعليمية والكتب المدرسية واسعة ومتعددة المستويات، فإن تحليلها كاملة يُعدّ أمرًا غير عملي. لذلك يعتمد الباحث على العينة القصدية بوصفها الأنسب لطبيعة الدراسات التي تتناول القيم الثقافية والتربوية.

وفي هذه الدراسة، تم اختيار كتب السنة الخامسة ابتدائي بوصفها تمثل الطور الثالث كاملاً وتعكس بوضوح مخرجات إصلاحات الجيل الثاني بعد 2016. ويُعدّ هذا الاختيار منطقيًا لعدة اعتبارات، أهمها:

1. مبررات اختيار مرحلة التعليم الابتدائي

- تعدّ مرحلة التعليم الابتدائي أساس تكوين شخصية المتعلم وغرس القيم في سنوات النمو الفكري والمعرفي الأولى.

- تساهم في تنمية القدرات الوجدانية والاجتماعية للطفل وإكسابه الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع.
- موقع الباحث داخل المنظومة التربوية يسهّل الحصول على المعلومات وفهم السياق الميداني.

2. مبررات اختيار كتب السنة الخامسة ابتدائي

- تعتبر هذه المرحلة مرحلة فاصلة في المسار الدراسي للمتعلم في مرحلة انتقالية من طور الابتدائي إلى الطور التوسط.
- تمثل السنة الخامسة خلاصة الطور الثالث، ما يجعل محتوياتها أكثر تعبيرًا عن توجهات الإصلاحات البيداغوجية.
- تحتوي الكتب على أكبر قدر من الأنشطة والمهام التعليمية التي تعكس القيم المراد ترسيخها في نهاية المرحلة الابتدائية.
- الكتب — بمختلف موادها — تتكامل في نقل القيم الدينية والثقافية، مما يضمن رؤية شاملة للمنظومة القيمية.
- تتضمن هذه الكتب مخططات التعلمات النهائية، وتشكّل الأساس لتقويم المتعلمين في امتحان نهاية المرحلة الابتدائية.

وبذلك جاءت العيّنة مختارة بما ينسجم مع أهداف الدراسة ويضمن تمثيلًا دقيقًا للقيم الدينية كما تجسدت في كتب السنة الخامسة ابتدائي بعد إصلاحات الجيل الثاني.

3- توصيف الكتب محل الدراسة

جدول رقم (01) : توصيف كتاب اللغة العربية للطور الثالث

العنوان	اللغة العربية
الحجم	28 سم × 20 سم كبير
عدد الصفحات	144
إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة
عدد المحاور	08
عدد النصوص	23
دار الطبع	ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)
تاريخ الإصدار	2022-2023
المؤلفون	مفتشون وأساتذة تعليم ابتدائي
الايداع القانوني	السداسي الثاني 2016
الردمك	ISBN:978-9947-77-121-1

جدول رقم (02) : توصيف كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث

العنوان	التربية الاسلامية
الحجم	28 سم × 20 سم كبير
عدد الصفحات	96
إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة
عدد المقاطع	03
عدد النصوص	37
دار الطبع	ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)
تاريخ الإصدار	2022-2023
المؤلفون	مفتشون وأساتذة تعليم ابتدائي
الايداع القانوني	2019
الردمك	ISBN:978-9947-77-125-9

جدول رقم (03) : توصيف كتاب الرياضيات للطور الثالث

العنوان	الرياضيات
الحجم	28 سم × 20 سم كبير
عدد الصفحات	112
إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة
عدد الدروس	68
دار الطبع	ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)
تاريخ الإصدار	2023-2022
المؤلفون	مفتشون وأساتذة تعليم ابتدائي
الايداع القانوني	السداسي الأول 2019
الردمك	ISBN:978-9947-77-122-8

جدول رقم (04): توصيف كتاب التربية المدنية للطور الثالث

العنوان	التربة المدنية
الحجم	28 سم × 20 سم كبير
عدد الصفحات	64
إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة
عدد الميادين	03
عدد الدروس	27
دار الطبع	ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)
تاريخ الإصدار	2023-2022
المؤلفون	مفتشون وأساتذة تعليم ابتدائي
الايداع القانوني	السداسي الأول 2020
الردمك	ISBN:978-9947-77-131-0

جدول رقم (05) : توصيف كتاب الجغرافيا للطور الثالث

العنوان	الجغرافيا
الحجم	28 سم × 20 سم كبير
عدد الصفحات	112
إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة
عدد المجالات	03
عدد الدروس	09
دار الطبع	ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)
تاريخ الإصدار	2022-2023
المؤلفون	مفتشون وأساتذة تعليم ابتدائي
الايداع القانوني	103-2007
الردمك	ISBN:978-9947-20-505-1

جدول رقم (06) : توصيف كتاب التاريخ للطور الثالث

العنوان	التاريخ
الحجم	28 سم × 20 سم كبير
عدد الصفحات	96
إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة
عدد المحاور	03
عدد الوضعيات	11
دار الطبع	ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)
تاريخ الإصدار	2022-2023
المؤلفون	مفتشون وأساتذة تعليم ابتدائي
الايداع القانوني	102-2007
الردمك	ISBN:978-9947-20-504-4

جدول رقم (07) : توصيف كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للطور الثالث

العنوان	التربية العلمية والتكنولوجية
الحجم	28 سم × 20 سم كبير
عدد الصفحات	112
إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة
عدد الميادين	04
عدد الدروس	20
دار الطبع	ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)
تاريخ الإصدار	2022-2023
المؤلفون	مفتشون وأساتذة تعليم ابتدائي
الايداع القانوني	2019-503
الردمك	ISBN:978-9947-77-123-5

جدول رقم (08) : توصيف كتاب الفرنسية للطور الثالث

العنوان	Français
الحجم	28 سم × 20 سم كبير
عدد الصفحات	104
إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة
عدد المشاريع	04
عدد الدروس	08
دار الطبع	ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)
تاريخ الإصدار	2022-2023
المؤلفون	مفتشون وأساتذة تعليم ابتدائي
الايداع القانوني	2019-506
الردمك	ISBN:978-9947-77-126-06

4- منهج الدراسة:

يستند أي بحث علمي إلى منهج محدد ينسجم مع طبيعة موضوعه، إذ يسمح للباحث بتحقيق نتائج موضوعية ودقيقة. وقد عرّف عدد من الباحثين البحث العلمي بأنه عملية منظمة تهدف إلى فهم المشكلات الإنسانية والاجتماعية (زرواتي، 2007، صفحة 30) اعتمادًا على خطوات منهجية واضحة. كما اعتُبر المنهج، لدى عدد من المفكرين، مجموعة من الإجراءات المتتابعة التي يعتمدها الباحث لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

وبما أنّ موضوع الدراسة يتناول القيم الثقافية في المناهج التعليمية بعد إصلاحات 2016، فقد تم اعتماد المنهج الوصفي لأنه الأنسب لدراسة الظواهر كما هي قائمة في الواقع (يونس و العزاوي، 2008، صفحة 97). ويقوم هذا المنهج على الوصف والتحليل والتفسير، مع الاستعانة بتقنية تحليل المحتوى بوصفها الأداة الأكثر ملاءمة لدراسة القيم. فهذه التقنية تعتمد على تفكيك الرموز والمعاني الظاهرة في الوثائق وتحويلها إلى وحدات قابلة للقياس والتصنيف.

ويُعدّ تحليل المحتوى أسلوبًا منهجيًا يهدف إلى تقديم وصف موضوعي ومنظم للمضمون الظاهر، بالاعتماد على التحليل الكمي كأساس للتحليل الكيفي. إذ يقوم الباحث بتقسيم المتغيرات إلى مؤشرات صغرى، واستخراج الدلالات والمعاني من النصوص المكتوبة أو المصورة أو المسجلة. وتبدأ خطوات التحليل بتحديد موضوع الدراسة وأهدافها، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، ثم تطبيق قواعد التصنيف والتفريغ الكمي والنوعي.

وقد حددت الأدبيات مجموعة من أهداف تحليل محتوى الكتب المدرسية، من أهمها:

- تحديد مدى اهتمام المناهج بالقيم الثقافية والاجتماعية.
- تحليل طريقة عرض المعارف ومدى وضوحها.
- البحث في علاقة المتعلم بمحتوى الكتاب ودافعيته نحوه.
- استقصاء تمثلات الأدوار الاجتماعية (كالرجل والمرأة).

- تحديد العمليات العقلية التي ينميها الكتاب.
- الكشف عن القيم التي يعمل المحتوى على ترسيخها.
- دراسة دور محتويات الكتاب المدرسي في التنشئة الاجتماعية.

وتبرز أهمية تحليل المحتوى في التربية بوصفه أداة للحكم على مدى انسجام المناهج مع المعايير التربوية، ولمعرفة المنظومة القيمية التي تعمل الكتب على غرسها في المتعلمين. ويرتكز التحليل على مجموعة معايير أبرزها: الاحتواء، الشمول، الواقعية، الوحدة، الدقة، التوازن، الملاءمة، ومستوى التعلم (طعيمة، 2004، الصفحات 81-82).

أ. مراحل تنفيذ تحليل المحتوى

يعرض رشدي أحمد طعيمة مراحل تحليل محتوى الكتب المدرسية على النحو الآتي (طعيمة، 2004، صفحة 183):

- صياغة الأهداف: إذ يرتبط تحليل المحتوى مباشرة بأهداف الدراسة وأسئلتها باعتباره أداة للوصول إلى نتائج الدراسة.
- اختيار العينة: وتمثل في دراستنا جميع كتب السنة الخامسة ابتدائي بوصفها مجتمع الدراسة الأصلي.
- تحديد وحدات التحليل: من خلال إعداد قوائم الفئات والمؤشرات المعتمدة في التحليل.
- فحص المحتوى: عبر جمع البيانات وتصنيفها وفق القوائم المحددة.
- التحويل الكمي للبيانات: وذلك بتحويل المعطيات الكيفية إلى معطيات رقمية قابلة للمعالجة الإحصائية.
- حساب الصدق والثبات: باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من موثوقية نتائج التحليل.
- قراءة النتائج وتفسيرها: بالاعتماد على فرضيات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

ب. أبعاد التحليل

ينقسم التحليل إلى بُعدين رئيسيين:

- شكل التناول: ويُعنى بطريقة التعبير عن القيمة، هل وردت بشكل صريح أو ضمني.
- مضمون التناول: ويتعلق بدراسة مدى تضمين النصوص للقيم الثقافية، وإجراء مقارنات بين النصوص، وبين مختلف وحدات الكتب، وربطها بالمناهج والوثائق الرسمية.

ج. وحدات التسجيل

تتعدد وحدات التحليل وفق طبيعة المحتوى، وقد أورد يوسف تمار أهمها:

- وحدة الكلمة: حساب الكلمات المرتبطة بموضوع الدراسة.
- وحدة العبارة: تجميع العبارات الدالة على الموضوع.
- وحدة الجملة: تحليل الجمل وفق سياقها البنائي والمعنوي.
- وحدة الفكرة: وتشمل الأفكار الرئيسة أو الفرعية أو النص كاملاً.
- وحدة الفقرة: اعتماد الفقرات كوحدات مستقلة.
- وحدة الموضوع: قد تكون فكرة أو قضية أو رمزًا لغويًا أو بصريًا.
- وحدة اللقطة: لتحليل المحتوى السمعي–البصري.
- وحدة المقطع: تقسيم المحتوى إلى مقاطع للتحليل (طعيمة، 2004، صفحة 322).

وقد اعتمدت دراستنا هذا النوع تحديدًا، عبر رصد جميع المؤشرات داخل النصوص والصور والمشاهد.

هـ. تفصيل القيم المستخرجة من محتويات الكتب:

وانطلاقاً من الحاجة إلى تحليل حضور القيم في كتب اللغة العربية، تمّ اعتماد منهجية تقوم على تفكيك المتغير الرئيس إلى أبعاد وفئات فرعية بما يسمح بفهم كيفية تجلّي القيم

داخل النصوص والأنشطة التعليمية. وتم الاقتصار في هذا التحليل على مجموعة القيم المحددة في القائمة الأساسية، التي تضم القيم العقائدية، التعبدية، الأخلاقية، التربوية والإنسانية، إضافة إلى القيم الاجتماعية والأسرية، وذلك لضمان توافق التحليل مع أهداف الدراسة ومجالها الدقيق.

ويمكّن هذا التفكيك المنهجي من رصد تمثلات القيم في المحتوى المدرسي بدقة، وتحديد مدى انسجامها مع التوجهات التربوية للمدرسة الجزائرية، خاصة في ظل الإصلاحات التي تشدد على بناء شخصية متوازنة، متخلّقة، واعية، ومتصالحة مع محيطها الثقافي والديني

أولاً: القيم العقائدية: وهي قيم تُوجّه سلوك الفرد وتحدد علاقته بالله تعالى، وتشمل:

1. الإيمان بالله: ركيزة التوحيد التي تُعد أساس البناء القيمي وتوجيه السلوك.
2. الإيمان بالرسل: الاقتداء بسيرتهم وأخلاقهم باعتبارهم نماذج للهداية.
3. الإيمان بالملائكة: ترسيخ الرقابة الذاتية والشعور بالحضور الإلهي.
4. الإيمان بالكتب (القرآن الكريم): اعتماد القرآن مصدراً للتوجيه القيمي والسلوكي.
5. الإيمان بالقدر خيره وشره: غرس قيمة الرضا والصبر والثبات.
6. الإيمان باليوم الآخر: الترغيب في الجنة والترهيب من النار.

ثانياً: القيم التعبدية: وترتبط بالممارسات التي تُهذّب السلوك وتنمّي الروح، وتشمل:

7. طاعة الله والأعمال الصالحة: توجيه الفرد نحو السلوك القويم.
8. الصلاة: عمود القيم الروحية وضابط أخلاقي يومي.
9. الصيام: تنمية الصبر وضبط النفس.
10. الزكاة: تكريس قيم التكافل والإيثار.
11. الحج: تعزيز الانضباط والوحدة الروحية.

12. الشهادتان: الأساس الذي تُبنى عليه بنية القيم الإسلامية.

ثالثاً: القيم الأخلاقية والاجتماعية والتربوية: وهي قيم تنعكس على تعامل الفرد مع نفسه ومع الآخرين:

13. الصدق والأمانة: قيم تُؤسس للثقة في العلاقات الاجتماعية.

14. الرحمة والعفو: مبادئ تدعم العلاقات الودية وأساليب التعليم الراقي.

15. الحياء: ضابط أخلاقي يحفظ للفرد كرامته.

16. الإيثار: تفضيل مصلحة الجماعة على المصلحة الذاتية.

17. الكرم: تعزيز العطاء وجود النفس.

18. الإحسان: بلوغ مراتب عليا في التعامل والسلوك.

19. الصبر: قيمة محورية في مواجهة الصعوبات.

20. التعاون والاحترام: أساس بناء مجتمع متماسك متآزر.

رابعاً: القيم التربوية والإنسانية

21. قيمة الوقت: تنظيم الجهد وترتيب الأولويات.

22. الاقتداء برسول الله والصحابة: اعتماد سيرهم كنموذج قيمي في التربية.

23. العمل والإتقان: ترسيخ روح المسؤولية والجدية.

24. العلم: اعتباره وسيلة للارتقاء وبناء المستقبل.

25. النظافة والطهارة: قيمة سلوكية وروحية تلازم الفرد في حياته اليومية.

26. الحقوق والعدل والمساواة: تحقيق التوازن في التعامل بين الأفراد.

خامساً: القيم الاجتماعية الأسرية

27. الأسرة: نواة تكوين القيم وتثبيتها.

28. المجتمع: الإطار الذي تُمارَس فيه القيم عملياً.

29. البيئة: العناية بالمحيط وحمايته كجزء من المسؤولية الدينية.

5. تحليل القيم الدينية لكتب الطور الثالث

أولا: القيم الدينية في كتاب اللغة العربية للطور الثالث

جدول رقم (09) : يتعلق بالقيم العقائدية في كتاب اللغة العربية للطور الثالث

القيم العقائدية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الإيمان بالله	3	37.50%	2
الإيمان بالرسل	0	0.00%	_
الإيمان بالملائكة	0	0.00%	_
الإيمان بالكتب (القرآن)	5	62.50%	1
الإيمان بقضاء الله خيره وشره	0	0.00%	_
المجموع	8	100.00%	

يُظهر جدول القيم العقائدية أنّ مجموع ما ورد في محتوى كتاب اللغة العربية للطور الثالث لا يتجاوز 8 مرات فقط، موزعة على قيمتين اثنتين هما: الإيمان بالكتب السماوية (القرآن) الذي احتل المرتبة الأولى بحيث ذكرت 5 مرات (62.50%)، والإيمان بالله الذي جاء ثانيًا حيث ورد 3 مرات (37.50%)، بينما غابت باقي أركان الإيمان مثل الإيمان بالرسل والملائكة والقضاء والقدر تمامًا. ويعكس هذا التوزيع المحدود أنّ حضور القيم العقدية في مادة اللغة العربية يظلّ جزئيًا وغير متوازن، حيث يتركّز بشكل شبه كامل على القرآن باعتباره عنصرًا لغويًا وثقافيًا تستند إليه النصوص، مع حضور متوسط لقيمة الإيمان بالله، في حين يبدو أنّ بقية القيم العقدية لا تحضر في المحتوى لا تصريحًا ولا ضمنًا. وهذا الضعف في التنوع يثير تساؤلًا حول مدى قدرة محتويات الكتاب على المساهمة في بناء تصور ديني

متكامل لدى المتعلم، أم أنّ دوره يظل لغويًا بالأساس، مع حضور ديني محدود لا يرقى إلى مستوى أهداف الإصلاح التربوي للجيل الثاني التي تؤكد على التربية الشاملة للعقيدة والقيم.

جدول رقم (10) : يتعلق بالقيم التعبدية في كتاب اللغة العربية للطور الثالث

القيم التعبدية	التكرارات	النسبة	الترتيب
طاعة الله والأعمال الصالحة	28	96.55%	1
الصلاة	1	3.45%	2
الصيام	0	0.00%	_
الزكاة	0	0.00%	_
الحج	0	0.00%	_
الشهادتان	0	0.00%	_
المجموع	29	100.00%	

يُظهر جدول القيم التعبدية في محتوى كتاب اللغة العربية للطور الثالث أنّ مجموع ذكر القيم التعبدية بلغ 29 مرة، وقد تركز الحضور بشكل شبه كامل في قيمة طاعة الله والأعمال الصالحة تكررت 28 مرة حيث تمثل 96.55% من مجموع القيم التعبدية، تلتها الصلاة ذكرت مرة واحدة فقط (3.45%)، بينما غابت بقية القيم التعبدية مثل الصيام والزكاة والحج والشهادتين تمامًا.

ويكشف هذا التوزيع غير المتوازن أنّ محتوى الكتاب لا يُقدّم منظومة العبادات في شموليتها، بل يحصرها تقريبًا في إطار عام يتمثل في الطاعة والعمل الصالح، وهو ما يمنح حضورًا قويًا للجانب الأخلاقي–السلوكي المرتبط بالعبادة، لكنه يضعف في المقابل تمثيل الأركان الأساسية للإسلام التي يفترض أن تتكامل في الوعي الديني للمتعلم. كما أنّ غياب معظم العبادات الشعائرية يشير إلى أن المادة تقدّم البعد التعبدي بطريقة ضمنية ومجردة، أقرب إلى التوجيه الأخلاقي منها إلى التعريف التربوي بأركان الإسلام، مما يطرح سؤالًا حول

مدى قدرة محتوى كتاب اللغة العربية على الإسهام في بناء فهم متوازن للعبادة، أم أنّ دوره يظل لغويًا وأدبيًا بالأساس مع حضور روحي محدود وغير مفصّل.

جدول رقم (11) : يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب اللغة العربية للطور الثالث

القيم الأخلاقية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الصدق والأمانة	39	31.45%	1
الرحمة والعفو	11	8.87%	5
الحياء	1	0.81%	7
الإيثار	24	19.35%	3
الكرم	1	0.81%	7
الإحسان	25	20.16%	2
الصبر	6	4.84%	6
التعاون	17	13.71%	4
المجموع	124	100.00%	

يُظهر جدول القيم الأخلاقية أنّ محتوى كتاب اللغة العربية للطور الثالث يتضمن 124 تكرارًا موزعة على ثماني قيم محورية، تتصدرها قيمة الصدق والأمانة ذكرت 39 مرة بنسبة (31.45%)، تليها الإحسان وردت 25 مرة بنسبة (20.16%)، ثم الإيثار: 24 مرة (19.35%)، بينما جاءت التعاون في المرتبة الرابعة: 17 مرة (13.71%). في المقابل، سجّلت قيم الحياء والكرم حضورًا ضعيفًا جدًا حيث وردت مرة واحد فقط لكل منهما (0.81%)، يليهما الصبر المذكور 6 مرات (4.84%)، والرحمة والعفو 11 مرة (8.87%).

وتكشف هذه المعطيات عن هيمنة واضحة للقيم الأخلاقية السلوكية التي تخدم بناء شخصية المتعلم في اتجاه الصدق، الإحسان، التعاون، والإيثار، وهي قيم تنسجم مع توجّه كتاب اللغة العربية الذي يوظّف النصوص الأدبية والقصصية لترسيخ بناء أخلاقي عملي لدى

المتعلم. غير أنّ ضعف حضور قيم جوهرية مثل الحياء والكرم والصبر يشير إلى اختلال نسبي في شمولية التناول الأخلاقي داخل المادة، حيث يُبرَز بعضها بقوة مقابل محدودية تمثيل قيم أخرى لا تقل أهميّة في التربية الوجدانية.

ويُظهر التحليل كذلك أنّ الكتاب يعتمد على النصوص كنقطة ارتكاز لترسيخ القيم، ما يجعل حضورها مرتبطًا بالمعالجة القصصية أو الحوارية أكثر من كونه بناءً تربويًا متوازنًا وممنهجًا. ويثير ذلك تساؤلًا حول مدى قدرة المادة على تقديم رؤية أخلاقية متكاملة، أم أنّها تكتفي بتركيز انتقائي يخدم الجانب الأدبي أكثر من البناء القيمي الشامل الذي تستهدفه الإصلاحات التربوية للجيل الثاني.

جدول رقم (12) : يتعلق بالقيم تربوية وإنسانية في كتاب اللغة العربية للطور الثالث

القيم تربوية وإنسانية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الوقت	3	4.69%	5
الاقتداء برسول الله والصحابة	0	0.00%	_
العمل / الاتقان	12	18.75%	3
العلم	30	46.88%	1
النظافة والطهارة	13	20.31%	2
الحقوق / العدل والمساواة	6	9.38%	4
المجموع	64	100.00%	

يُظهر جدول القيم التربوية والإنسانية أنّ مجموع ذكر هذه القيم بلغ 64، تتصدرها قيمة العلم بـ 30 مرة بنسبة (46.88%)، وهو حضور قوي يعكس طبيعة محتوى كتاب اللغة العربية الذي يعتمد على نصوص معرفية وثقافية تُبرز أهمية طلب العلم وبناء الوعي. تليها النظافة والطهارة: 13 مرة (20.31%)، ثم العمل والإتقان: 12 مرة (18.75%)، في حين جاءت الحقوق / العدل والمساواة في المرتبة الرابعة: 6 مرات (9.38%). أما قيمة الوقت فقد

سجّلت حضورًا محدودًا حيث ذكرة 3 مرات فقط، بينما غابت قيمة الاقتداء بالرسول والصحابة تمامًا.

وتعكس هذه النتائج تركيز محتوى الكتاب على القيم المرتبطة ببناء المتعلم الفعّال مثل العلم، العمل، والنظافة، وهي قيم أساسية في الإصلاح التربوي الذي يهدف إلى تنمية الكفاءة الشخصية والاجتماعية. إلا أنّ ضعف حضور قيم الوقت وغياب قيمة الاقتداء بالنبي والصحابة يبيّن وجود اختلال في التوازن القيمي، خصوصًا وأن الاقتداء بالنماذج الرفيعة يُعدّ أساسًا في التربية الوجدانية والسلوكية. كما يبرز أنّ محتوى الكتاب يقدّم القيم في إطار وظيفي–مدرسي يرتبط بالتحصيل والعمل، أكثر من تقديمه لرؤية تربوية متكاملة تشمل البعد القيمي الروحي والقدوة السلوكية. وهو ما يدفع للتساؤل حول مدى قدرة المادة على تحقيق الانسجام بين البعد المعرفي والبعد التربوي العميق الذي تسعى إليه مناهج الجيل الثاني.

جدول رقم (13) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب اللغة العربية للطور الثالث

القيم الاجتماعية والأسرية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الأسرة	6	8.11%	3
المجتمع	41	55.41%	1
البيئة	27	36.49%	2
المجموع	74	100.00%	

يُظهر جدول أن ذكر القيم الاجتماعية والأسرية بلغ 74، تتصدرها قيمة المجتمع بـ 41 مرة (55.41%)، مما يعكس تركيز محتوى الكتاب على الانتماء الاجتماعي، والعيش المشترك، وتعزيز الروابط بين الفرد والجماعة. تليها قيمة البيئة التي وردت 27 مرة (36.49%)، وهو حضور مهم يؤكد حرص محتوى الكتاب على تنمية الوعي البيئي والمسؤولية تجاه المحيط الطبيعي. بينما جاءت وردت قيمة الأسرة في المرتبة الثالثة 06 مرات

فقط (8.11%)، وهو حضور ضعيف جدًا مقارنة بأهمية الأسرة في التكوين الاجتماعي والوجداني للمتعلم.

وتكشف هذه المعطيات أنّ محتوى الكتاب يمنح الأولوية للمجال الاجتماعي العام على حساب المجال الأسري، مما يجعل التربية اللغوية أكثر ارتباطًا بقيم المواطنة والبيئة والمسؤولية الجماعية، وأقل ارتباطًا ببناء الوعي الأسري الذي يُعدّ حجر الأساس في تشكيل شخصية المتعلم. كما يشير ضعف تناول الأسرة إلى قصور في تمثيل هذا البعد التربوي الذي تؤكد عليه مناهج الجيل الثاني ضمن كفاءات الحياة اليومية. ويبرز من جهة أخرى حضور معتبر لقيم البيئة، ما يدلّ على توجه واضح نحو غرس الوعي الإيكولوجي في هذه المرحلة. ويُطرح هنا سؤال نقدي: هل يحقق محتوى الكتاب توازنًا بين القيم الأسرية والاجتماعية، أم أنّ تركيزه المفرط على المجتمع يأتي على حساب التربية الأسرية التي يحتاجها المتعلم في بناء علاقاته داخل محيطه القريب؟

ثانيا: القيم الدينية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث

جدول رقم (14) : يتعلق بالقيم العقائدية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث

القيم العقائدية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الإيمان بالله	30	40.00%	1
الإيمان بالرسل	10	13.33%	3
الإيمان بالملائكة	2	2.67%	6
الإيمان بالكتب السماوية (القرآن)	6	8.00%	5
الإيمان بقضاء الله خيره وشره	7	9.33%	4
الإيمان باليوم الآخر	20	26.67%	2
المجموع	75	100.00%	

يُظهر الجدول رقم (14) أنّ مجموع القيم العقائدية الواردة في محتوى كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث بلغ (75)، وهي موزعة على ستّ قيم أساسية تمثل أركان الإيمان. وقد تصدّرت قيمة الإيمان بالله المرتبة الأولى بـ (30) أي بنسبة (40.00 %)، ما يؤكد حضورها البارز في المحتوى الدراسي واهتمام المنهاج بتثبيت عقيدة التوحيد في وجدان المتعلم. تلتها في المرتبة الثانية قيمة الإيمان باليوم الآخر بـ (20) أي بنسبة (26.67 %)، وهي دلالة على سعي محتوى الكتاب إلى غرس الوازع الأخلاقي والسلوكي لدى المتعلم عبر ترسيخ فكرة الحساب والجزاء الأخروي. أمّا المرتبة الثالثة فقد احتلتها قيمة الإيمان بالرسل بـ (10) بنسبة (13.33 %)، تلتها قيمة الإيمان بقضاء الله خيره وشره بنسبة (9.33 %)، ثمّ الإيمان بالكتب السماوية (القرآن) بنسبة (8.00 %)، في حين جاءت قيمة الإيمان بالملائكة في المرتبة الأخيرة بنسبة (2.67 %) وهي نسبة ضعيفة جدًّا.

إنّ القراءة التحليلية لهذه النتائج تُبرز بوضوح أنّ محتوى الكتاب يركّز على الإيمان بالله باعتباره الأصل العقدي الذي تُبنى عليه باقي القيم، وهو ما يتماشى مع الغاية المركزية للتربية الإسلامية المتمثلة في ترسيخ العقيدة الصحيحة وتنمية علاقة المتعلم بخالقه. كما أنّ الاهتمام النسبي بالإيمان باليوم الآخر يدلّ على توجيه المنهاج نحو بناء الضمير الديني الداخلي وتنمية الشعور بالمسؤولية الأخلاقية.

غير أنّ ضعف حضور بعض القيم الأخرى، كالإيمان بالملائكة والكتب السماوية، يشير إلى اختلال في التوازن العقدي داخل محتوى الكتاب، إذ لا يتم تناول هذه الأركان بنفس العمق الذي يُمنح لباقي القيم، رغم أهميتها في تحقيق التكامل الإيماني لدى المتعلّم. فالقيم المرتبطة بالإيمان بالغيب تبدو محدودة الحضور، وهو ما قد يُضعف بناء التصوّر العقدي الشامل الذي يُفترض أن يتشكّل لدى المتعلم في هذه المرحلة. كما أنّ الطابع الغالب على معالجة هذه القيم يميل إلى الأسلوب التقريري والتعليمي أكثر من اعتماده على البعد الوجداني والتأمّلي، الأمر الذي قد يحصر تمثّلها في إطار معرفي نظري، دون أن ينعكس بصورة كافية على تحويلها إلى ممارسات وسلوكات حيّة في الحياة اليومية للمتعلّم.

جدول رقم (15) : يتعلق بالقيم التعبدية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث

القيم التعبدية	التكرارات	النسبة	الترتيب
طاعة الله والأعمال الصالحة	13	43.33%	1
الصلاة	10	33.33%	2
الصيام	1	3.33%	4
الزكاة	1	3.33%	4
الحج	4	13.33%	3
الشهادتان	1	3.33%	4
المجموع	30	100.00%	

يُظهر الجدول رقم (15) أنّ مجموع القيم التعبدية الواردة في محتوى كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث بلغ (30)، موزعة على ستّ قيم رئيسية تمثّل أركان الإسلام وما يتصل بها من طاعات وأعمال صالحة. وقد احتلّت قيمة طاعة الله والأعمال الصالحة المرتبة الأولى بـ (13) أي بنسبة (43.33%)، وهو ما يعكس تركيز المنهاج على البعد العملي للإيمان ودوره في تهذيب سلوك المتعلم وتوجيهه نحو الالتزام الديني في الحياة اليومية. وجاءت قيمة الصلاة في المرتبة الثانية بـ (10) بنسبة (33.33%)، وهي نسبة مرتفعة تعبّر عن مكانة الصلاة باعتبارها عمود الدين وأبرز مظاهر العلاقة الروحية بين العبد وربّه.

في حين احتلّت قيمة الحج المرتبة الثالثة بـ (4) بنسبة (13.33%)، وهو حضور متوسط يعبّر عن التعرّف المعرفي على الركن أكثر من الممارسة الفعلية بحكم المرحلة العمرية للمتعلمين. أمّا القيم الثلاثة الأخرى وهي الصيام، الزكاة، والشهادتان فقد جاءت في نسبها متساوية بـ(3.33%) لكل منها، ما يدلّ على الشُحّ في تناول هذه المواضيع داخل المحتوى التعليمي، بالرغم من أهميتها الكبرى في المنظومة التعبدية الإسلامية.

إنّ القراءة التحليلية لهذه النتائج تُظهر أنّ محتوى كتاب التربية الإسلامية في الطور الثالث ركّز بدرجة كبيرة على مفهوم الطاعة والعمل الصالح كإطار عام يجمع مختلف مظاهر العبادة، وهو توجّه إيجابي يهدف إلى تربية المتعلم على إدراك شمولية العبادة في الإسلام

وأنّها لا تقتصر على الشعائر فحسب، بل تشمل السلوك الحسن والتعاون والخير. غير أنّ هذا التركيز قابله تراجع في الحضور التفصيلي لبعض الأركان الأساسية كالصيام والزكاة، ما قد يؤدي إلى نقص في معرفة المتعلم بمضامينها التربوية والاجتماعية.

ويُلاحظ كذلك أنّ المنهاج يقدّم القيم التعبدية بأسلوب وصفي تلقيني أكثر منه وجداني تطبيقي، مما يطرح تساؤلاً حول مدى نجاح الكتاب في تحويل هذه المضامين إلى ممارسات تربوية تُنمي لدى المتعلم روح العبادة والتقوى والالتزام الذاتي .إنّ إضعاف التوازن بين الجانب المعرفي والجانب الشعوري في تقديم هذه القيم قد يحدّ من فاعلية التربية الإسلامية في تحقيق هدفها الأساس المتمثل في تكوين الإنسان العابد لله في سلوكه وفكره وممارساته اليومية.

جدول رقم (16) : يتعلق بالقيم الأخلاقية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث

القيم الأخلاقية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الصدق والأمانة	9	9.68%	5
الرحمة والعفو	21	22.58%	1
الحياء	7	7.53%	6
الإيثار	5	5.38%	8
الكرم	7	7.53%	6
الإحسان	19	20.43%	2
الصبر	11	11.83%	4
التعاون	14	15.05%	3
المجموع	93	100.00%	

يُظهر الجدول رقم (16) أنّ مجموع القيم الأخلاقية الواردة في محتوى كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث بلغ (93)، وهي نسبة مرتفعة نسبيًا مقارنة ببعض أصناف القيم الأخرى، ممّا يعكس اهتمام المنهاج التربوي في هذه المرحلة بغرس الأخلاق الإسلامية في نفوس المتعلمين وتكوين شخصياتهم وفق مبادئ السلوك القويم. وقد تصدّرت قيمة الرحمة

والعفو المرتبة الأولى بـ (21) أي بنسبة (22.58%)، وهي دلالة واضحة على سعي محتوى الكتاب إلى تنمية مشاعر الرفق والتسامح والتعامل الإنساني بين المتعلمين. تلتها في المرتبة الثانية قيمة الإحسان بـ (19) أي بنسبة (20.43%)، وهي قيمة تتصل مباشرة بتجويد العمل والقيام بالواجب على أكمل وجه في سبيل الله، مما يعزز روح التفاني والمسؤولية الأخلاقية.

أمّا المرتبة الثالثة فقد احتلتها قيمة التعاون بـ (14) بنسبة (15.05%)، وهي من القيم الاجتماعية التي تسهم في ترسيخ روح الجماعة والتضامن داخل المدرسة والمجتمع. تليها في المرتبة الرابعة قيمة الصبر بـ (11) بنسبة (11.83%)، وهي قيمة ترتبط بتكوين الإرادة والثبات أمام التحديات. وجاءت قيمة الصدق والأمانة في المرتبة الخامسة بـ (9) بنسبة (9.68%)، وهي من أمهات القيم الأخلاقية التي كان يُفترض أن تحتل مرتبة أعلى نظرًا لمحوريتها في بناء الشخصية الإسلامية. في حين تقاسمت قيمتا الحياء والكرم المرتبة السادسة بنسبة (7.53%) لكل منهما، وجاءت قيمة الإيثار في المرتبة الأخيرة بنسبة (5.38%) وهي من القيم الراقية التي نادرًا ما يتم التطرق إليها بعمق.

إنّ هذا التوزيع يُبرز أن محتوى الكتاب ركّز بدرجة أكبر على القيم العاطفية والإنسانية مثل الرحمة والإحسان، في حين قلّ الاهتمام النسبي بالقيم السلوكية المعيارية كالصدق والأمانة، وهو ما يعكس توجّهًا تربويًا نحو إبراز الجانب الوجداني في التربية الإسلامية أكثر من الجانب العملي الموجّه للسلوك. كما أنّ هيمنة قيم التعاون والرحمة قد تُفسَّر برغبة واضعي المنهاج في تعزيز التماسك الاجتماعي والتربية على السلم والتسامح في سياق المدرسة الجزائرية.

ورغم أهمية هذه التوجهات، إلا أنّ ضعف حضور بعض القيم الجوهرية كالإيثار والحياء يطرح تساؤلات حول مدى شمولية محتوى الكتاب في تغطية المنظومة الأخلاقية الإسلامية المتكاملة. إذ يُفترض أن تسهم هذه القيم في تكوين المتعلم المتوازن في انفعالاته وسلوكاته، القادر على التفاعل بإيجابية مع ذاته ومجتمعه. ومن ثَمّ يمكن القول إنّ المعالجة الأخلاقية داخل محتوى الكتاب غلب عليها الطابع الوجداني والإرشادي أكثر من الطابع البنائي المتكامل،

مما يدعو إلى إعادة النظر في طرائق عرض هذه القيم بما يضمن تحقيق التوازن بين الإحساس الخُلقي والتطبيق العملي له في الحياة اليومية للمتعلم.

جدول رقم (17): يتعلق بالقيم التربوية الإنسانية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث

قيم تربوية وإنسانية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الاقتداء برسول الله والصحابة	17	36.17%	1
الوقت	3	6.38%	5
العمل	4	8.51%	4
العلم	11	23.40%	2
النظافة والطهارة	2	4.26%	6
الحقوق	10	21.28%	3
المجموع	47	100.00%	

يُظهر الجدول رقم (17) أنّ مجموع القيم التربوية والإنسانية الواردة في محتوى كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث بلغ (47)، موزعة على ستّ قيم أساسية تعكس توجه المنهاج نحو تكوين المتعلم المتوازن دينيًا وإنسانيًا وسلوكيًا. وقد احتلت قيمة الاقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم والصحابة المرتبة الأولى بـ (17) أي بنسبة (36.17%)، وهو حضور قوي يدلّ على مركزية النموذج النبوي في البناء التربوي الإسلامي، حيث يسعى محتوى الكتاب إلى جعل المتعلم يستلهم من سيرة النبي والصحابة قيم السلوك القويم، كالصدق، الإخلاص، الرحمة، والاجتهاد في العمل.

تلتها في المرتبة الثانية قيمة العلم بـ (11) أي بنسبة (23.40%)، وهو مؤشر على اهتمام المنهاج بغرس حبّ المعرفة والبحث في نفوس المتعلمين، وتأكيد مكانة العلم كوسيلة للارتقاء الإنساني والعمراني، انسجامًا مع التوجه القرآني القائل: «قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون». أمّا المرتبة الثالثة فكانت من نصيب قيمة الحقوق بـ (10) بنسبة

(21.28%)، وهي دلالة على إدراج موضوعات تتعلق بالعدالة والمساواة واحترام الغير، ما يعكس بعدًا حقوقيًا وإنسانيًا في التربية الإسلامية المعاصرة.

وجاءت قيمة العمل في المرتبة الرابعة بنسبة (8.51%)، وهي نسبة متوسطة تشير إلى حضور هذه القيمة في سياقات محددة دون تعمّق في ربطها بالبعد الديني والاجتماعي، رغم أنّ العمل في الإسلام يُعدّ عبادة وسبيلاً لتحقيق الكرامة الإنسانية. أمّا قيمة الوقت فقد جاءت خامسة بنسبة (6.38%)، وهي نسبة ضعيفة نسبيًا بالنظر إلى الأهمية البالغة التي يوليها المنهاج التربوي لمفهوم تنظيم الوقت واستثماره في التعلم والعبادة والعمل. وأخيرًا، جاءت قيمة النظافة والطهارة في المرتبة السادسة بنسبة (4.26%)، وهو حضور محدود لا يتناسب مع كونها من القيم التربوية الأساسية التي تُسهم في تكوين شخصية المتعلم المنضبطة والمنظمة.

إنّ هذا التوزيع يعكس تركيز محتوى الكتاب على القيم القدوة والرموز الدينية أكثر من القيم السلوكية العملية، وهو ما يُبرز الجانب الوعظي والنمذجي في التربية الإسلامية، في حين تراجع الاهتمام النسبي بالقيم التطبيقية التي ترتبط بسلوك المتعلم اليومي مثل العمل، الوقت، والنظافة. ويبدو أنّ المنهاج يسعى إلى بناء الوعي القيمي من خلال الرموز والشخصيات القدوة، لكنه لا يمنح القدر نفسه من الاهتمام بتجسيد هذه القيم في الحياة الواقعية للمتعلمين.

ومن هنا يُطرح تساؤل جوهري حول مدى قدرة محتوى الكتاب على تحقيق التوازن بين التنظير القدوتي والتطبيق العملي، أي بين الاقتداء بالنموذج من جهة، وتنمية السلوك الذاتي المسؤول من جهة أخرى. فالقيم التربوية والإنسانية الواردة رغم أهميتها تبقى بحاجة إلى معالجة منهجية أعمق تتيح للمتعلم تحويلها إلى ممارسات حياتية يومية تُجسّد مبادئ الإسلام في العلم والعمل واحترام الحقوق وتنظيم الوقت، ليصبح المتعلم فعلاً فاعلًا إيجابيًا في بيئته المدرسية والاجتماعية.

جدول رقم (18) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث

القيم الاجتماعية والأسرية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الأسرة	7	22.58%	2
المجتمع	23	74.19%	1
البيئة	1	3.23%	3
المجموع	31	100.00%	

يُظهر الجدول رقم (18) أنّ مجموع القيم الاجتماعية والأسرية الواردة في محتوى كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث بلغ (31)، وهي موزعة على ثلاث قيم رئيسية تمثل دوائر الانتماء والعلاقات الإنسانية التي يتفاعل ضمنها المتعلم: الأسرة، المجتمع، والبيئة.

وقد تصدّرت قيمة المجتمع المرتبة الأولى بـ (23) أي بنسبة (74.19%)، وهو حضور ظاهر يعكس تركيز المنهاج على البعد الاجتماعي للتربية الإسلامية وعلى تكوين المتعلم كفاعل اجتماعي صالح فاعل داخل جماعته. ويبدو أنّ محتوى الكتاب يسعى من خلال هذه القيمة إلى ترسيخ مبادئ التعاون، التضامن، وحبّ الوطن، وتعزيز روح الانتماء إلى الجماعة المدرسية والمجتمعية على حدّ سواء.

في المرتبة الثانية جاءت قيمة الأسرة بـ (7) بنسبة (22.58%)، وهي نسبة معتبرة تعبّر عن اهتمام المنهاج بالأسرة باعتبارها الخلية الأولى في بناء المجتمع، ومصدر التربية الأولى التي تُغرس فيها القيم والسلوكيات الأساسية. أما قيمة البيئة فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بنسبة ضعيفة جدًا قدرها (3.23%)، مما يدل على محدودية إدراج الموضوعات المتعلقة بالحفاظ على البيئة والطبيعة، رغم أهميتها المتزايدة في الخطاب التربوي الحديث، خاصة في ظلّ الدعوات إلى ترسيخ الوعي البيئي لدى الناشئة.

من خلال هذا التوزيع، يتبيّن أنّ محتوى كتاب التربية الإسلامية في الطور الثالث ركّز بدرجة أكبر على البعد الاجتماعي العام، مقابل تراجع الاهتمام بالأبعاد الأسرية والبيئية. فالقيم

المرتبطة بالمجتمع تُقدَّم غالبًا في سياق الحثّ على التعاون والمواطنة الصالحة، بينما تُعالج القيم الأسرية بطريقة سردية أو وعظية لا تتعمّق في تحليل الأدوار والعلاقات داخل الأسرة، ولا تبرز كفاية الوعي الأسري المطلوب من المتعلم في هذه المرحلة. أما الجانب البيئي فيبدو شبه مغيّب، وهو ما يُظهر قصورًا في شمولية التربية الإسلامية للقضايا الإنسانية المعاصرة التي يدعو إليها المنهاج الوطني.

وعليه يمكن القول إنّ حضور القيم الاجتماعية والأسرية في محتوى الكتاب، رغم أهميته، لا يرقى إلى تحقيق التوازن المطلوب بين الانتماء الأسري والوعي المجتمعي والمسؤولية البيئية .فالمنهاج يُركّز على المجتمع كمجال تطبيقي للقيم دون أن يمنح الأسرة والبيئة المساحة الكافية في بناء شخصية المتعلم. وهذا يدعو إلى إعادة النظر في محتوى هذه المحاور لتعزيز تربية بيئية وأسرية متكاملة تُرسّخ لدى المتعلم مفهوم المسؤولية الشاملة تجاه ذاته، أسرته، مجتمعه، وبيئته.

جدول رقم (19) : يتعلق بالقيم الدينية في كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث

القيم الدينية	التكرارات	النسبة	الترتيب
القيم العقائدية	75	27.17%	2
القيم التعبدية	30	10.87%	5
القيم الأخلاقية	93	33.70%	1
قيم تربوية وإنسانية	47	17.03%	3
القيم الاجتماعية والأسرية	31	11.23%	4
المجموع	276	100.00%	

يُظهر الجدول رقم (19) المتعلق بالقيم الدينية في محتوى كتاب التربية الإسلامية للطور الثالث أنّ القيم الأخلاقية احتلت المرتبة الأولى بنسبة 33.70% وبعدد 93، ما يدلّ على

تركيز محتوى الكتاب بشكل واضح على الأخلاق باعتبارها جوهر السلوك الإسلامي ومظهر تطبيق العقيدة في الحياة اليومية.

تلتها القيم العقائدية في المرتبة الثانية بنسبة 27.17% وبعدد 75، وهو حضور قوي يؤكد على اهتمام المنهاج بغرس أسس الإيمان وأركانه لدى المتعلمين.

في المرتبة الثالثة جاءت القيم التربوية والإنسانية بنسبة 17.03%(47)، ثم القيم الاجتماعية والأسرية بنسبة 11.23% (31)، وأخيراً القيم التعبدية التي احتلت المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة 10.87% (30).

ويُلاحظ أنّ مجموع القيم بلغ 276 تكراراً، ما يعكس تنوعاً معتبراً في محتوى الكتاب بين الجوانب الإيمانية والسلوكية والاجتماعية.

تكشف هذه النتائج أنّ محتوى الكتاب يُولي أهمية أكبر للقيم الأخلاقية والعقائدية مقارنة بالقيم التعبدية، وهو ما يعكس توجه المنهاج نحو تربية المتعلم على السلوك القويم والمعاملات الحسنة باعتبارها ترجمة عملية للإيمان. ومع ذلك، فإن ضعف حضور القيم التعبدية (كالصلاة، الزكاة، الصيام، وغيرها) يُثير تساؤلاً حول مدى تحقيق التوازن بين غرس الإيمان نظرياً وممارسته عملياً.

كما يُلاحظ أنّ القيم الاجتماعية والأسرية لم تنل سوى نسبة محدودة، رغم دورها الحيوي في ترسيخ روح التضامن الأسري والانتماء المجتمعي، ما قد يدل على تركيز المنهاج على الفرد أكثر من الجماعة.

بالمقابل، فإنّ حضور القيم التربوية والإنسانية بنسبة 17% يبرز انفتاح المنهاج على البعد الإنساني الشامل، ومحاولته ربط المتعلم بالقيم العالمية مثل الرحمة، التسامح، والعدل.

في المجمل، يُظهر تحليل الجدول أنّ المنهاج يسعى إلى بناء شخصية متوازنة تجمع بين العقيدة الراسخة، والسلوك الأخلاقي، والانفتاح الإنساني، لكنه بحاجة إلى تعزيز الجانب

التعبدي والاجتماعي لتحقيق التكامل في تربية المتعلم المسلم.

ثالثا: القيم الدينية في كتاب التربية المدنية للطور الثالث

يُلاحظ غياب القيم العقائدية والتعبدية ضمن محتويات كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة، ويُعزى ذلك إلى طبيعة هذا المقرر الذي يهدف أساسًا إلى تنمية الوعي المدني والوطني لدى المتعلم، وتعريفه بحقوقه وواجباته داخل المجتمع، وليس إلى ترسيخ المبادئ الدينية أو أداء العبادات التي تُعالج في مادة التربية الإسلامية. فالتربية المدنية تركز على القيم الأخلاقية والاجتماعية والإنسانية، مثل احترام القانون، التعاون، التضامن، حب الوطن، والمسؤولية الجماعية، بوصفها قيماً تُسهم في تكوين المواطن الصالح القادر على الاندماج الإيجابي في المجتمع. أما القيم العقائدية والتعبدية فهي تدخل في المجال الروحي والإيماني الذي يُعنى بتعزيزه مقرر التربية الإسلامية، مما يفسر غيابها المنهجي عن محتوى كتاب التربية المدنية.

جدول رقم (20) : يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب التربية المدنية للطور الثالث

القيم الأخلاقية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الصدق والأمانة	9	20.45%	2
الرحمة والعفو	7	15.91%	4
الحياء	2	4.55%	6
الإيثار	3	6.82%	5
الكرم	1	2.27%	8
الإحسان	8	18.18%	3
الصبر	2	4.55%	6
التعاون	12	27.27%	1
المجموع	44	100.00%	

يبين الجدول رقم (20) أن قيمة التعاون جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 27.27% ، ما يعكس اهتمام محتوى الكتاب بتعزيز روح العمل الجماعي بين المتعلمين، باعتبار التعاون أحد أهم ركائز العيش المشترك في المجتمع المدني.

تلتها في المرتبة الثانية قيمة الصدق والأمانة بنسبة 20.45%(9 تكرارات)، وهي نسبة معتبرة تدل على عناية المنهاج بتكوين المواطن النزيه والملتزم بالواجب الأخلاقي. أما قيمة الإحسان فجاءت في المرتبة الثالثة بنسبة 18.18%(8 تكرارات)، تليها الرحمة والعفو بنسبة 15.91% (07) تكرارات.

وفي المراتب الأخيرة نلاحظ الإيثار بنسبة 6.82%(3 تكرارات)، ثم كلٌّ من الحياء والصبر بنسبة 4.55%(تكرارين لكل منهما)، وأخيرًا الكرم بنسبة (2.27%) تكرار واحد فقط.، ويبلغ مجموع القيم 44تكرارًا، ما يعكس حضورًا متنوعًا لعدد من القيم الأخلاقية ذات الأثر الاجتماعي والتربوي.

تُبرز النتائج أن محتوى كتاب التربية المدنية يُركّز على القيم ذات البعد الاجتماعي العملي، مثل التعاون والصدق والأمانة، في حين يقلّ اهتمامه بالقيم التعبيرية والشخصية كـ الحياء والكرم .ويُفهم من ذلك أن المنهاج يسعى إلى تكوين مواطن فاعل ومتعاون أكثر من سعيه إلى بناء شخصية روحانية أو عاطفية متكاملة.

إنّ هيمنة قيمة التعاون بنسبة تفوق الربع تؤكد أن محتوى الكتاب يوجّه المتعلمين نحو العمل الجماعي وتحمل المسؤولية المشتركة، وهو ما ينسجم مع أهداف التربية المدنية في إعداد الفرد للانخراط الإيجابي داخل المجتمع.

من جهة أخرى، فإن ضعف حضور قيم مثل الحياء، الصبر، والكرم يُظهر محدودية الاهتمام بالجانب الأخلاقي الداخلي، مقابل التركيز على القيم السلوكية الظاهرة.

وعليه، يمكن القول إنّ محتوى الكتاب يُسهم في تنمية القيم المدنية والاجتماعية التطبيقية، لكنه يحتاج إلى مزيد من التوازن بين القيم التي تنظم علاقة المتعلم بالآخرين (التعاون، العفو، الصدق) وتلك التي تُنمّي ذاته الداخلية كالحياء والصبر والإيثار، حتى تتحقق التربية الأخلاقية الشاملة التي تجمع بين البعد الفردي والجماعي.

جدول رقم (21) : يتعلق بالقيم التربوية والإنسانية في كتاب التربية المدنية للطور الثالث

قيم تربوية وإنسانية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الوقت	3	8.57%	4
الاقتداء برسول الله والصحابة	2	5.71%	6
العمل	3	8.57%	4
العلم	10	28.57%	2
النظافة والطهارة	4	11.43%	3
الحقوق	13	37.14%	1
المجموع	35	100.00%	

يُظهر الجدول أنّ قيمة الحقوق جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 37.14% بعدد 13 تكرارًا، ما يعكس التركيز الكبير لمحتوى الكتاب على ترسيخ ثقافة المواطنة والعدالة الاجتماعية في أذهان المتعلمين، تليها قيمة العلم في المرتبة الثانية بنسبة 28.57%(10 تكرارات)، وهو ما يبرز اهتمام المنهاج بترقية الفكر والمعرفة كأساس لتقدّم الفرد والمجتمع، وفي المرتبة الثالثة نجد قيمة النظافة والطهارة بنسبة 11.43%(4 تكرارات)، تليها كلٌّ من قيمة العمل وقيمة الوقت بنسبة متساوية 8.57% 3 تكرارات لكل منهما، أما قيمة الاقتداء برسول الله والصحابة فجاءت في المرتبة الأخيرة بنسبة 5.71% (تكرارين اثنين فقط)، ما يبرز محدودية الإحالة

إلى النماذج الدينية في هذا المقرر، ويبلغ مجموع القيم 35تكرارًا، ما يشير إلى تركيز انتقائي على بعض القيم ذات الطابع المدني والعملي.

تُظهر النتائج أن محتوى كتاب التربية المدنية للطور الثالث يُركّز بشكل واضح على القيم الحقوقية والعقلانية، حيث تحتل الحقوق والعلم المراتب الأولى، وهو ما ينسجم مع أهداف التربية المدنية في تعليم المتعلم حقوقه وواجباته، وتنمية حسّه النقدي والعلمي في التعامل مع المجتمع ومؤسساته.

كما يُلاحظ أن العمل والوقت والنظافة حاضرة بنسب متوسطة، وهي قيم عملية تسهم في تكوين المتعلم المنتج والمنضبط، لكنها تبقى دون العمق القيمي الذي يعززه محتوى كتاب التربية الإسلامية.

بناءً على ذلك، يمكن القول إنّ محتوى الكتاب يُعطي الأولوية للقيم المدنية والاجتماعية المرتبطة بالحياة اليومية والعلاقات الحقوقية، ويغفل إلى حدٍّ ما المرجعية الأخلاقية والدينية التي تُكسب الفعل الإنساني بعده القيمي المتكامل.

جدول رقم (22) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب التربية المدنية للطور الثالث

القيم الاجتماعية والأسرية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الأسرة	11	32.35%	2
المجتمع	17	50.00%	1
البيئة	6	17.65%	3
المجموع	34	100.00%	

يتبيّن من معطيات الجدول أن قيمة المجتمع جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 50.00% وبعدد 17 تكرارًا، ما يدل على الحضور الطاغي لهذه القيمة في محتوى كتاب التربية المدنية.

تليها قيمة الأسرة في المرتبة الثانية بنسبة 32.35% (11 تكرارًا)، وهو حضور معتبر يبرز مكانة الأسرة كوحدة أساسية في بناء المجتمع.

أما قيمة البيئة فقد احتلت المرتبة الثالثة والأخيرة بنسبة 17.65% (6 تكرارات)، وهي نسبة متوسطة تشير إلى اهتمام نسبي بحماية البيئة ومحيط العيش.

ويبلغ مجموع القيم الواردة في هذا المجال 34 مفردة، ما يعكس توازناً نسبياً في التركيز على الروابط الاجتماعية والأسرية مع غلبة البعد الجماعي على الفردي.

تُظهر النتائج أن محتوى كتاب التربية المدنية في الطور الثالث يركّز بوضوح على قيمة المجتمع باعتبارها الركيزة الأساسية في تكوين المتعلم الصالح باعتباره مواطن الغد، وهو توجّه ينسجم مع الغاية المدنية للمادة الهادفة إلى تعزيز الانتماء الوطني والمسؤولية الاجتماعية.

أما الأسرة، فتمثل الامتداد الطبيعي لهذا الانتماء، إذ تُقدَّم كمصدر أولي للقيم والسلوكيات، ما يجعل حضورها بنسبة معتبرة منطقيًا، وإن كان دون المستوى المطلوب بالنظر إلى أهميتها في التنشئة الاجتماعية.

في المقابل، يُلاحظ أن قيمة البيئة رغم أهميتها في الوقت الراهن لم تحظ إلا بنسبة محدودة، مما يعكس ضعف الوعي البيئي في محتوى الكتاب مقارنة بالقيم الاجتماعية التقليدية. بناءً على ذلك، يمكن القول إن محتوى الكتاب يسعى إلى تعزيز القيم الاجتماعية والمؤسساتية أكثر من القيم البيئية أو الأسرية، ما يجعل الحاجة ملحّة إلى إعادة التوازن بين الإنسان ومجتمعه وبيئته ضمن المنهاج التربوي، قصد تحقيق تربية متكاملة تقوم على المسؤولية الاجتماعية والبيئية في آن واحد.

رابعا: القيم الدينية في كتاب الرياضيات للطور الثالث

ضمن محتويات كتاب الرياضيات للسنة الخامسة يلاحظ غياب القيم العقائدية والتعبدية، لأن هذا المقرر ذو طابع علمي تجريدي يهدف إلى تنمية التفكير المنطقي والقدرات الحسابية

وحل المشكلات، بعيدًا عن الجوانب العقدية أو التعبدية التي تُعالج في مواد التربية الإسلامية. فمحتوى الرياضيات يركّز على قيم عقلية وتربوية مثل الدقة، النظام، المثابرة، والاتقان، مما يفسر خلوّه الطبيعي من القيم ذات البعد الديني المباشر.

جدول رقم (23) : يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب الرياضيات للطور الثالث

القيم الأخلاقية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الصدق والأمانة	6	10.91%	3
الرحمة والعفو	6	10.91%	3
الحياء	0	0.00%	8
الإيثار	2	3.64%	7
الكرم	9	16.36%	2
الإحسان	3	5.45%	5
الصبر	3	5.45%	5
التعاون	26	47.27%	1
المجموع	55	100.00%	

يُظهر الجدول أنّ قيمة التعاون تصدّرت القيم الأخلاقية في محتوى كتاب الرياضيات بنسبة 47.27% وبعدد 26 تكرارًا، ما يجعلها القيمة الأكثر حضورًا وتمثيلًا في هذا الطور.

تليها في المرتبة الثانية قيمة الكرم بنسبة 16.36% (9 تكرارات)، وهي نسبة لافتة في مادة علمية، تعبّر عن توجه رمزي نحو تعزيز روح المشاركة والعطاء في الأنشطة الحسابية أو التعليمية، أما قيمة الصدق والأمانة وقيمة الرحمة والعفو فقد جاءتا في المرتبة الثالثة مناصفة بنسبة 10.91% لكل منهما (6 تكرارات). تليهما كلّ من قيمة الإحسان والصبر في المرتبة الخامسة بنسبة 5.45% (3 تكرارات لكل منهما)، ثم الإيثار بنسبة ضعيفة بلغت 3.64% (تكراران فقط)، بينما غابت تمامًا قيمة الحياء بنسبة 0.00%، ما يعكس غياب هذا

البعد الأخلاقي من محتوى الكتاب، ويبلغ مجموع القيم الأخلاقية المحصاة 55 تكرارًا، ما يشير إلى حضور نسبي للأبعاد الأخلاقية في كتاب ذي طابع علمي.

تدل النتائج على أنّ كتاب الرياضيات، رغم كونه مادة علمية عقلانية، قد أدرج عددًا من القيم الأخلاقية ذات الطابع الاجتماعي والتربوي، وعلى رأسها قيمة التعاون التي تُعدّ محورًا أساسيًا في التعلّم النشط والعمل الجماعي.

فهذا التركيز يعكس توجهًا تربويًا نحو ربط المفاهيم العلمية بالسلوك القيمي، خاصة في الممارسات الصفية التي تتطلب تعاون التلاميذ لحل المسائل وتبادل الأفكار، في المقابل، نلاحظ ضعف أو غياب القيم ذات الطابع الروحي والوجداني مثل الحياء والإيثار، ما يبرز أن الاهتمام في هذه المادة ينصبّ أكثر على القيم السلوكية العملية بدل القيم العاطفية أو التعبدية.

كما أن حضور الكرم والرحمة والعفو ضمن محتوى كتاب الرياضيات قد يكون ضمن سياقات لغوية أو قصص تعليمية مصاحبة للأنشطة، ما يدل على محاولة المقرر دمج القيم عبر وضعيات تعليمية غير مباشرة.

وبوجه عام، يمكن القول إنّ محتوى كتاب الرياضيات يسهم — وإن بشكل محدود — في تشكيل الوعي الأخلاقي للمتعلم عبر قيم العمل الجماعي، الأمانة، والمثابرة، لكنه يبقى بحاجة إلى تعزيز الجانب الوجداني والروحي لضمان تربية متكاملة تشمل العقل والسلوك والقيم.

جدول رقم (24) : يتعلق بالقيم التربوية والإنسانية في الرياضيات للطور الثالث

قيم تربوية وإنسانية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الوقت	20	32.79%	1
الاقتداء برسول الله والصحابة	1	1.64%	4
العمل	20	32.79%	1
العلم	18	29.51%	3
النظافة والطهارة	1	1.64%	4
الحقوق	1	1.64%	4
المجموع	61	100.00%	

تبيّن من الجدول أن قيمة الوقت وقيمة العمل جاءتا في المرتبة الأولى مناصفة بنسبة 32.79% لكلٍّ منهما (20 تكرارًا لكل قيمة)، ما يبرز الحضور القوي لهاتين القيمتين في محتوى كتاب الرياضيات.

تليهما قيمة العلم في المرتبة الثالثة بنسبة 29.51% (18 تكرارًا)، وهو حضور مرتفع ومتناغم مع طبيعة المادة التي تقوم أساسًا على التفكير والمنهج العلمي.

بينما جاءت قيم الاقتداء برسول الله والصحابة والنظافة والطهارة والحقوق في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة ضعيفة جدًا بلغت 1.64% (تكرار واحد لكل قيمة)، ما يشير إلى ندرة تمثّل هذه القيم في محتوى الكتاب.

ويبلغ مجموع القيم التربوية والإنسانية الواردة في الكتاب 61 تكرارًا، وهو عدد معتبر مقارنة بطبيعة المادة العلمية.

تعكس هذه النتائج توجه محتوى كتاب الرياضيات نحو ترسيخ القيم العملية المرتبطة بالاجتهاد والانضباط والدقة في العمل، وهو ما يظهر من خلال تركيزه الكبير على قيم الوقت والعمل والعلم.

فالقيمة الأولى، الوقت، ترتبط مباشرةً بمنهجية التفكير الرياضي التي تعتمد على التنظيم والدقة واستغلال الزمن في إنجاز المهام، بينما تعكس قيمة العمل روح الجهد والمثابرة والإنجاز التي تعدّ أساسًا في تعلم الرياضيات.

أما قيمة العلم فحضورها القوي أمر متوقع في مادة علمية، إذ تشجع على تنمية التفكير المنطقي واكتساب مهارات الاستدلال والتحليل، ما يجعلها من القيم الجوهرية في بناء المتعلم المفكّر والمبدع.

في المقابل، يلاحظ ضعف القيم ذات الطابع الديني والوجداني مثل الاقتداء بالنبي والصحابة، والنظافة والطهارة، والحقوق، ما يشير إلى أن البعد القيمي في هذه المادة ينحصر في الجوانب السلوكية المرتبطة بالعمل والتحصيل الدراسي أكثر من القيم الأخلاقية أو الروحية.

وعليه، يمكن القول إن محتوى كتاب الرياضيات يسهم في غرس قيم الانضباط والمسؤولية والإتقان، لكنه يحتاج إلى توسيع الأفق القيمي ليشمل البعد الإنساني والوجداني، تحقيقًا لتكامل التربية العلمية والأخلاقية في المدرسة الجزائرية.

جدول رقم (25) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب الرياضيات للطور الثالث

القيم الاجتماعية والأسرية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الأسرة	10	43.48%	1
المجتمع	4	17.39%	3
البيئة	9	39.13%	2
المجموع	23	100.00%	

يتّضح من معطيات الجدول أن قيمة الأسرة جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 43.48% بعدد 10 تكرارات، ما يشير إلى حضور ملحوظ لهذه القيمة في محتوى كتاب الرياضيات.

تليها قيمة البيئة في المرتبة الثانية بنسبة 39.13% (9 تكرارات)، وهي نسبة معتبرة تعكس اهتمامًا واضحًا بالبعد البيئي داخل الأنشطة أو المشكلات التطبيقية الواردة في محتوى الكتاب.

أمّا قيمة المجتمع فقد جاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة بنسبة 17.39% (4 تكرارات فقط)، وهي نسبة محدودة مقارنة بباقي القيم.

ويبلغ مجموع القيم الاجتماعية والأسرية الواردة في هذا المجال 23 تكرارًا، ما يدل على حضور متوسّط لهذا النوع من القيم في مادة علمية بالأساس.

تُظهر النتائج أنّ محتوى كتاب الرياضيات للطور الثالث لم يقتصر على الجانب المعرفي البحت، بل حاول تضمين بعض القيم الاجتماعية والأسرية ضمن سياقات تعليمية أو تطبيقية، مما يعكس توجهًا تربويًا نحو الربط بين المعرفة العلمية والحياة اليومية.

فحضور قيمة الأسرة في المرتبة الأولى يؤكد الوعي بأهمية الأسرة في تنمية السلوك المنظم والمسؤول للمتعلم، إذ تمثل المحيط الأول الذي يُكتسب فيه النظام والانضباط والدقة، وهي مبادئ تتقاطع مع روح الرياضيات.

كما أن قيمة البيئة جاءت بنسبة معتبرة، ما يشير إلى توظيف محتويات الكتاب لموضوعات بيئية (مثل المساحات، الأحجام، القياسات...) في خدمة الوعي بالحفاظ على المحيط، وهو توظيف تربوي فعّال.

في المقابل، يلاحظ أن قيمة المجتمع جاءت ضعيفة نسبيًا، مما يعكس محدودية تمثيل العلاقات الاجتماعية والتعاون المجتمعي في الأنشطة الرياضية، حيث يغلب الطابع الفردي على الطابع الجماعي في حل التمارين.

وبوجه عام، يمكن القول إنّ محتوى كتاب الرياضيات يسهم — وإن بشكل غير مباشر — في ترسيخ قيم الانتماء والمسؤولية تجاه الأسرة والبيئة، غير أنه يحتاج إلى تعزيز القيم

التفاعلية والاجتماعية التي تُنمّي روح المشاركة والتواصل داخل القسم والمجتمع.

خامسا: القيم الدينية في كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للطور الثالث

يُلاحظ أن حضور القيم الدينية في محتوى كتاب التربية العلمية محدود أو غير مباشر، ويُعزى ذلك إلى طبيعة المادة التي تُعالج المفاهيم العلمية المرتبطة بالعلوم الطبيعية والفيزيائية والبيئية، وتركّز على تنمية مهارات الملاحظة، التجريب، التفسير، والبحث العلمي. فالتربية العلمية تهدف إلى بناء عقل علمي قادر على فهم الظواهر الطبيعية وإدراك قوانينها، بعيدًا عن المجالات العقدية أو التعبدية التي تُعالج بشكل صريح في مادة التربية الإسلامية. لذلك قد تظهر بعض القيم الدينية بصورة ضمنية فقط مثل تقدير نعمة الخلق أو احترام الحياة، بينما يظل التركيز الأكبر على القيم الأخلاقية والعلمية والإنسانية المرتبطة بالسلوكيات العلمية السليمة، ما يفسر طبيعة القيم التي ستعرضها الجداول اللاحقة.

جدول رقم (26) : يتعلق بالقيم التعبدية في كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للطور الثالث

القيم التعبدية	التكرارات	النسبة	الترتيب
طاعة الله والأعمال الصالحة	0	0%	–
الصلاة	0	0%	–
الصيام	2	100.00%	1
الزكاة	0	0%	–
الحج	0	0%	–
الشهادتان	0	0%	–
المجموع	2	100.00%	

يبين الجدول رقم (26) المتعلق بالقيم التعبدية أنّ قيمة الصيام جاءت في المرتبة الأولى وبشكل منفرد بنسبة 100%بعدد تكرارين(2) ، وهي القيمة التعبدية الوحيدة الواردة في هذا

المقرر على شكل تمرين في درس الحركة الظاهرية للشمس، في حين غابت باقي القيم التعبدية كالصلاة، الزكاة، الحج، طاعة الله والأعمال الصالحة، والشهادتان بنسبة 0%

ويبلغ مجموع القيم التعبدية الواردة في هذا المجال تكرارين اثنين فقط، ما يعكس حضورًا محدودًا جدًّا لهذا النوع من القيم في محتوى كتاب التربية العلمية.

تُظهر النتائج أن محتوى كتاب التربية العلمية للطور الثالث لا يركز على البعد التعبدي أو الجانب العقدي، باعتبار أن طبيعة المادة علمية تجريبية أكثر منها دينية. ومع ذلك، فذكر الصيام جاء علي سبيل الإشارة للفصل الذي جاء في رمضان فقط.

ويمكن القول إنّ محتوى الكتاب يقدّم تمثّلًا ضعيفًا للقيم التعبدية، ما يجعل حضور القيم الدينية في هذا المقرر شبه رمزي، ويستدعي – تربويًا – تعزيز التكامل بين المعارف العلمية والقيم الروحية بما يتماشى مع هوية المتعلم وثقافته الدينية.

جدول رقم (27) : يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للطور الثالث

القيم الأخلاقية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الصدق والأمانة	0	0.00%	_
الرحمة والعفو	10	23.81%	3
الحياء	0	0.00%	_
الإيثار	0	0.00%	_
الكرم	0	0.00%	_
الإحسان	15	35.71%	1
الصبر	4	9.52%	4
التعاون	13	30.95%	2
المجموع	42	100.00%	

يبين الجدول رقم (27) أن قيمة الإحسان جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 35.71% بعدد 15 تكرارًا، ما يدل على حضور قوي لهذه القيمة داخل محتوى كتاب التربية العلمية، باعتبارها قيمة ترتبط بالسلوك الإيجابي وجودة الأداء والحرص على الإتقان، وهي مفاهيم حاضرة بكثرة في الدروس العلمية التجريبية والتطبيقية، تليها في المرتبة الثانية قيمة التعاون بنسبة 30.95% (13 تكرارًا)، وهو حضور معتبر يعكس اعتماد المقرر على العمل الجماعي داخل الأنشطة العلمية، خاصة التجارب المخبرية والمشاريع المشتركة، مما يعزز روح المشاركة وتقاسم المهام بين المتعلمين، أما قيمة الرحمة والعفو فقد جاءت في المرتبة الثالثة بنسبة 23.81% (10 تكرارات)، وهي نسبة متوسطة تشير إلى ارتباط الموضوعات العلمية بقيم العناية بالكائنات الحية، احترام الإنسان والبيئة، وتقبّل الخطأ في سياق التعلم العملي، وفي المرتبة الرابعة نجد قيمة الصبر بنسبة 9.52% (4 تكرارات)، وهو حضور منطقي نظرًا لطبيعة التعلم العلمي الذي يتطلب التدرج، الملاحظة الدقيقة، والتجريب المتكرر للوصول إلى النتائج.

في المقابل، تظهر القيم الأخلاقية الأخرى مثل الصدق والأمانة، الحياء، الإيثار، الكرم بنسبة 0%، ما يكشف غيابًا تامًا لهذه القيم ضمن محتوى المادة، ويبلغ مجموع القيم الأخلاقية 42 تكرارًا، ما يعكس تركيزًا واضحًا على عدد محدود من القيم المتصلة بالسياق العلمي والتجريبي.

تُظهر النتائج أن محتوى كتاب التربية العلمية يركّز بشكل كبير على القيم العملية والسلوكية التي ترتبط مباشرة بالعمل العلمي، مثل الإحسان (الإتقان)، التعاون، والصبر، في حين يغيب التركيز على القيم الأخلاقية الوجدانية والشخصية كالحياء، الإيثار، والكرم، والتي تُعد من ركائز التربية الأخلاقية الشاملة.

ويفهم من ذلك أن المنهاج يربط القيم الأخلاقية بالأنشطة العلمية الميدانية، فيوجّه المتعلم نحو اكتساب قيم مرتبطة بالسلوك التجريبي والعملي أكثر من القيم الفردية أو التعبيرية.

يمكننا القول إن محتوى كتاب التربية العلمية يُسهم في تنمية قيم الإتقان، التعاون، والانضباط العلمي، لكنه يحتاج إلى إدماج أوسع للقيم الأخلاقية الشمولية لضمان تكوين متوازن يجمع بين البعد المعرفي والبعد القيمي في شخصية المتعلم.

جدول رقم (28) : يتعلق بالقيم تربوية وإنسانية في كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للطور الثالث

القيم تربوية وإنسانية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الوقت	14	13.73%	4
الاقتداء برسول الله والصحابة	0	0.00%	_
العمل / الاتقان	16	15.69%	3
العلم	48	47.06%	1
النظافة والطهارة	0	0.00%	_
الحقوق / العدل والمساواة	24	23.53%	2
المجموع	102	100.00%	

يبين الجدول رقم (28) أنّ قيمة العلم جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 47.06% بعدد 48 تكرارًا، وهي نسبة مرتفعة جدًّا تعكس الطبيعة العلمية البحتة للمادة، حيث يركّز محتوى الكتاب على تنمية التفكير العلمي، واكتساب المعرفة التجريبية، وتشجيع الفضول العلمي لدى المتعلمين. ويُظهر هذا الحجم الكبير من التكرارات اعتماد المنهاج على المعرفة العلمية كأساس لتشكيل شخصية المتعلم القادر على فهم الظواهر وربطها بسياقاتها الواقعية.

وتأتي في المرتبة الثانية قيمة الحقوق / العدل والمساواة بنسبة 23.53% (24 تكرارًا)، وهو حضور مهم يشير إلى اهتمام المقرر بتوعية المتعلم بحقوقه وواجباته داخل الوسط البيئي والاجتماعي، وخاصة في المواضيع المتعلقة بالصحة، الأمن الغذائي، حماية الجسد، سلامة

المحيط، والمسؤولية المشتركة. كما يعكس هذا التركيز رغبة المنهاج في ربط العلم بسلوكيات المواطنة.

وفي المرتبة الثالثة نجد قيمة العمل / الإتقان بنسبة 15.69% (16 تكرارًا)، وهي قيمة متوقعة في مادة علمية تعتمد على التجريب، الإنجاز، وحسن التطبيق. ويؤكد ذلك على أهمية الاجتهاد والمثابرة وإتقان العمل أثناء تنفيذ الأنشطة العلمية المختلفة، أما قيمة الوقت فقد جاءت في المرتبة الرابعة بنسبة 13.73% (14 تكرارًا)، وهو حضور منطقي يرتبط بضرورة تنظيم الزمن، احترام المواعيد، وتتبع المراحل العلمية بدقة أثناء إجراء التجارب أو تنفيذ المشاريع الصفية.

وفي المقابل، سجلت قيمتان أساسيتان غيابًا تامًا، هما: الاقتداء برسول الله والصحابة بنسبة 0%، النظافة والطهارة بنسبة 0%، ما يدل على أن المقرر يفصل بين المرجعية الدينية وبين المحتوى العلمي، ويركّز على البعد التجريبي والمعرفي دون الإحالة إلى الجوانب الروحية أو السلوكية المباشرة.

ويبلغ مجموع القيم في هذا المجال 102 تكرارًا، وهي نسبة كبيرة تعكس كثافة المحتوى التربوي والإنساني داخل المقرر العلمي، خاصة في جانب العلم والحقوق.

تُظهر النتائج أنّ محتوى كتاب التربية العلمية للطور الثالث يُعطي أولوية مطلقة للعلم باعتباره جوهر المادة، ثم يربط المعرفة العلمية بقيم المواطنة والمسؤولية عبر قيمة الحقوق، إضافةً إلى التأكيد على العمل والإتقان وتنظيم الوقت باعتبارها قيمًا لازمة للمنهج العلمي.

وعليه، يمكن القول إن محتوى الكتاب يعتمد توجّهًا يدمج بين المعرفة العلمية والسلوك العملي المسؤول، لكنه يحتاج إلى تعزيز القيم الإنسانية ذات البعد الأخلاقي مثل النظافة والطهارة، وبعض القيم ذات المرجعية الروحية، لتحقيق رؤية تربوية أكثر تكاملاً وشمولاً.

جدول رقم (29): يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب التربية العلمية والتكنولوجية للطور الثالث

القيم الاجتماعية والأسرية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الأسرة	18	27.69%	2
المجتمع	13	20.00%	3
البيئة	34	52.31%	1
المجموع	65	100.00%	

يبين الجدول رقم (29) أنّ قيمة البيئة جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 52.31% بعدد 34 تكرارًا، وهي نسبة مرتفعة جدًّا تعكس الطبيعة العلمية للمادة التي تُعنى بدراسة المحيط الطبيعي، الصحة، الموارد، التلوث، والسلوكيات الوقائية. ويُظهر هذا التركيز أن المنهاج يسعى بقوة إلى تنمية الوعي البيئي لدى المتعلم، باعتباره جزءًا من المسؤولية الفردية والجماعية في المحافظة على محيط العيش.

تليها في المرتبة الثانية قيمة الأسرة بنسبة 27.69% (18 تكرارًا)، وهو حضور معتبر يدل على إدماج بعض المضامين العلمية المرتبطة بالحياة اليومية داخل الوسط الأسري، مثل الصحة الوقائية، التغذية السليمة، النظافة الشخصية، وكيفية التعامل مع الأمراض المعدية. ويؤكد هذا الحضور أنّ الأسرة تُقدَّم كبيئة حاضنة للقيم الصحية والعلمية التي يكتسبها المتعلم.

أما قيمة المجتمع فقد جاءت في المرتبة الثالثة بنسبة 20.00% (13 تكرارًا)، وهي نسبة متوسطة تشير إلى اهتمام الكتاب بدور الفرد داخل المجتمع، خاصة في الجوانب المتعلقة بالصحة العامة، احترام قواعد السلامة، التعامل مع الفضاءات المشتركة، والمسؤولية في حماية الممتلكات العامة.

وبإجمالي 65 تكرارًا، يتضح أنّ المجال الاجتماعي والأسري يشغل مساحة معتبرة داخل كتاب التربية العلمية، إلا أنّ تركيزه الأكبر موجّه نحو القضايا البيئية، ثم الأسرية، وأخيرًا المجتمعية.

تُظهر النتائج أن كتاب التربية العلمية للطور الثالث يوجّه اهتمامًا واسعًا نحو القيم البيئية باعتبارها محورًا أساسيًا للمادة، حيث يربط بين المعرفة العلمية وحماية المحيط، مما يعزز مفهوم المواطن الواعي بيئيًا. كما أنّ حضور قيمة الأسرة بنسب عالية يعكس أهمية الوسط العائلي في تجسيد السلوكيات الصحية والعلمية المكتسبة داخل المدرسة.

في المقابل، يحتل المجتمع مرتبة أقل، مما يدل على أن المقرر يُعطي الأولوية للعلاقة بين الفرد وبيئته أو عائلته، أكثر من تركيزه على دوره داخل الجماعة الكبرى.

وعليه، يمكن القول إنّ الكتاب يركز على تنمية الوعي البيئي والأسري بشكل واضح، لكنه يحتاج إلى تعزيز القيم المجتمعية، خاصة تلك المرتبطة بالعمل التعاوني والمسؤولية المجتمعية، لضمان بناء متعلم مندمج في محيطه الاجتماعي والعلمي على حد سواء.

سادسا: القيم الدينية في كتاب التاريخ للطور الثالث

تتجلى القيم الدينية في كتاب التاريخ بدرجات متفاوتة تبعًا لطبيعة الموضوعات المدروسة، حيث يتناول الكتاب مسار الحضارات والأمم والأحداث التاريخية الكبرى، ما يفسح المجال أحيانًا لظهور قيم ذات خلفية دينية، خاصة عند دراسة الفترات الإسلامية أو الشخصيات التاريخية المرتبطة بالدين. إلا أن التركيز الرئيس لمادة التاريخ يظل منصبًا على تنمية الوعي التاريخي، وتعزيز فهم المتعلم للسياقات الزمانية والمكانية، وتقديره للتراث والهوية. لذلك فإن القيم التي تظهر في هذا المقرر ترتبط أساسًا بالأخلاق، والانتماء، والمسؤولية الجماعية، بينما تأتي القيم الدينية بشكل غير مباشر أو عندما يفرضها المحتوى التاريخي المدروس.

جدول رقم (30): يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب التاريخ للطور الثالث

القيم الأخلاقية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الصدق والأمانة	12	16.67%	3
الرحمة والعفو	1	1.39%	4
الحياء	0	0.00%	-
الإيثار	0	0.00%	-
الكرم	0	0.00%	-
الإحسان	1	1.39%	4
الصبر	18	25.00%	2
التعاون	40	55.56%	1
المجموع	72	100.00%	

يبين الجدول رقم (30) أن قيمة التعاون جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 55.56% بعدد 40 تكرارًا، وهي نسبة مرتفعة جدًّا تعكس اعتماد الكتاب على إبراز مظاهر التآزر والتكافل بين أفراد المجتمع أو بين الجماعات التاريخية في مواجهة التحديات، مثل مقاومة الاستعمار، بناء الدولة، أو إدارة الأزمات التاريخية. ويُظهر هذا الحضور الطاغي أن المنهاج يركز على التعليم الاجتماعي من خلال التاريخ، ويجعل من التعاون قيمة محورية في فهم تطور المجتمعات.

تليها في المرتبة الثانية قيمة الصبر بنسبة 25.00% (18 تكرارًا)، وهو حضور قوي يعكس ارتباط التاريخ بالثبات والمثابرة وتحمل الشدائد، خاصة في الفترات المرتبطة بالكفاح السياسي، الأزمات، والحروب. ويؤكد ذلك أنّ الكتاب يُظهر المتعلم أن الصبر كان عنصرًا أساسيًا في صمود الشعوب وتحقيقها للتغيير.

أما المرتبة الثالثة فقد احتلتها قيمة الصدق والأمانة بنسبة 16.67% (12 تكرارًا)، وهو حضور معتبر يدل على أهمية هذه القيمة في تقييم الشخصيات التاريخية، الأحداث، والعبر المستخلصة، إضافة إلى أهميتها في نقل الحقائق التاريخية بأمانة وموضوعية.

وفي المرتبة الرابعة نجد قيمتي الرحمة والعفو والإحسان بنسبة 1.39% لكل منهما (تكرار واحد فقط)، وهو حضور ضعيف يشير إلى أن الكتاب لا يركّز كثيرًا على الجوانب الوجدانية أو الإنسانية في السلوك التاريخي، بل يوجّه اهتمامه أكثر نحو القيم العملية المرتبطة بالبناء الاجتماعي والسياسي.

في المقابل، تظهر القيم الأخلاقية الأخرى مثل الحياء، الإيثار، والكرم بنسبة 0%، وهو غياب كامل يكشف أن هذه القيم ليست محورًا أساسيًا ضمن سرد الأحداث أو تحليل الشخصيات التاريخية في هذا المستوى.

ويبلغ مجموع القيم الأخلاقية 72 تكرارًا، ما يعكس حضورًا واضحًا لهذا المجال داخل مادة التاريخ، لكن بشكل موجَّه نحو قيم محددة دون غيرها.

تُظهر النتائج أن كتاب التاريخ للطور الثالث يركز بشكل واضح على القيم الاجتماعية النضالية مثل التعاون والصبر، باعتبارها عناصر أساسية في تطور المجتمعات عبر الزمن. كما يعطي أهمية متوسطة للصدق والأمانة باعتبارهما أساسًا لفهم الأحداث التاريخية بشكل صحيح.

وعلى النقيض من ذلك، يغيب التركيز على القيم الأخلاقية الوجدانية أو الفردية مثل الرحمة والحياء والكرم، مما يدل على أن المحتوى التاريخي يسعى إلى إبراز القيم ذات الأثر الجماعي أكثر من القيم المرتبطة بسلوك الفرد في حياته اليومية.

وعليه، يمكن القول إنّ الكتاب يقدّم منظورًا قيميًا جماعيًا ونضاليًا للتاريخ، لكنه يحتاج إلى دمج أوسع للقيم الأخلاقية الشخصية لإبراز الصورة المتكاملة للسلوك الإنساني عبر العصور.

جدول رقم (31): يتعلق بالقيم تربوية وإنسانية في كتاب التاريخ للطور الثالث

القيم تربوية وإنسانية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الوقت	0	0.00%	-
الاقتداء برسول الله والصحابة	2	2.13%	4
العمل / الاتقان	39	41.49%	1
العلم	22	23.40%	3
النظافة والطهارة	0	0.00%	-
الحقوق / العدل والمساواة	31	32.98%	2
المجموع	94	100.00%	

يبين الجدول رقم (31) أن قيمة العمل/الإتقان جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 41.49% بعدد 39 تكرارًا، وهي نسبة مرتفعة تعكس تركيز الكتاب على الجهود البشرية المبذولة عبر التاريخ في البناء، التعمير، التطوير الحضاري، والنشاط الاقتصادي. كما تشير إلى إبراز المنهاج لدور العمل في نهضة الدول والحضارات، وفي قدرة الشعوب على تجاوز الأزمات.

تليها في المرتبة الثانية قيمة الحقوق / العدل والمساواة بنسبة 32.98% (31 تكرارًا)، ما يبرز اهتمام المادة التاريخية بغرس قيم المواطنة والعدالة الاجتماعية من خلال دراسة الثورات، الحركات الإصلاحية، تطور التشريعات، وقضايا الحرية والاستقلال. ويؤكد هذا الحضور القوي أن التاريخ يُستثمر لتوعية المتعلم بحقوقه وواجباته في المجتمع.

وفي المرتبة الثالثة نجد قيمة العلم بنسبة 23.40% (22 تكرارًا)، وهي نسبة معتبرة تعكس ارتباط التاريخ بالتقدم العلمي وبروز العلماء، إضافة إلى دور المعرفة في ازدهار الحضارات وتفوقها. كما يبرز الكتاب أهمية العلم في فهم الماضي وبناء الحاضر والمستقبل.

أما قيمة الاقتداء برسول الله والصحابة فقد جاءت في المرتبة الرابعة بنسبة 2.13% (تكراران اثنان فقط)، وهو حضور ضعيف يدل على الإحالة المحدودة إلى النماذج الدينية، نظرًا لطبيعة المادة التي تركز أساسًا على التطور الإنساني والحضاري عبر العصور، وليس على المرجعية الدينية بشكل مباشر.

في المقابل، نجد غيابًا تامًا لقيمتي الوقت والنظافة والطهارة بنسبة 0%، ما يشير إلى أن المقرر لا يعالج هذه القيم ضمن سياق المادة التاريخية، نظرًا لكونها قيمًا تتصل أكثر بالسلوك اليومي أو المعرفة العلمية، ولا ترتبط مباشرة بالأحداث التاريخية.

ويبلغ مجموع القيم التربوية والإنسانية 94 تكرارًا، وهي نسبة كبيرة تعكس أن كتاب التاريخ لا يقتصر على سرد الوقائع، بل يدمج مضامين تربوية وإنسانية مهمة داخل محتواه.

تُظهر النتائج أن كتاب التاريخ للطور الثالث يركز على العمل، العدالة، والعلم باعتبارها ركائز أساسية في تطور المجتمعات، مما يعزز لدى المتعلم تمثّلات إيجابية حول قيمة الجهد البشري والعدل والمعرفة في بناء الحضارات. كما يعتمد الكتاب على التاريخ كمنصة لغرس قيم المواطنة عبر دراسة الحقوق والمساواة.

وعليه، يمكن القول إن الكتاب يعكس منظورًا تربويًا حضاريًا يجعل من العمل والعلم والعدالة عناصر مركزية في فهم التاريخ وتشكيل وعي المتعلم، لكنه يحتاج إلى توسيع حضور بعض القيم الإنسانية الأخرى لإثراء البعد القيمي للمادة.

جدول رقم (32) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب التاريخ للطور الثالث

القيم الاجتماعية والأسرية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الأسرة	1	1.85%	3
المجتمع	48	88.89%	1
البيئة	5	9.26%	2
المجموع	54	100.00%	

يبين الجدول رقم (32) أن قيمة المجتمع جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 88.89% بعدد 48 تكرارًا، وهي نسبة مرتفعة جدًا تُظهر بوضوح أن كتاب التاريخ يركّز على دراسة تطوّر المجتمعات وبنائها عبر الزمن، سواء من خلال مقاومة الشعوب، تطور الحضارات، أو التغيرات السياسية والاجتماعية الكبرى. ويُبرز هذا التركيز الكبير أن المنهاج يعتمد على التاريخ كوسيلة لترسيخ روح الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى المتعلم، من خلال الأمثلة التاريخية التي تعكس قوة الجماعة ووحدة الصف.

تأتي في المرتبة الثانية قيمة البيئة بنسبة 9.26% (5 تكرارات)، وهو حضور ضعيف لكنه متوقع، إذ تظهر البيئة في سياقات تاريخية محددة مثل علاقة الإنسان بمحيطه، استغلال الموارد، أو تأثير الظروف الطبيعية على مسار الأحداث. ويشير هذا إلى أن الكتاب يتناول البيئة بشكل ثانوي ضمن سرد الوقائع التاريخية.

أما قيمة الأسرة فقد جاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة بنسبة 1.85% (تكرار واحد فقط)، وهو حضور يكاد يكون رمزيًا، ما يدل على أن المادة التاريخية لا تعالج دور الأسرة بشكل مباشر، لأنها تركز بالأساس على الجماعات الكبرى (الشعب، الأمة، الدولة)، وليس على البناء الاجتماعي الصغير كالعائلة.

ويبلغ مجموع القيم الاجتماعية والأسرية 54 تكرارًا، وهو مجموع متوسط مقارنة بالقيم الأخلاقية والتربوية، لكنه يعكس أهمية المجال الاجتماعي في مادة التاريخ.

تُظهر النتائج أن كتاب التاريخ للطور الثالث يوجّه اهتمامًا واسعًا نحو القيم المجتمعية باعتبارها صميم المادة، حيث تهدف الدروس إلى إبراز دور المجتمع في صناعة الأحداث والتغيير. ويعطي المقرر أهمية كبيرة للروابط الجماعية والوطنية، بينما يتعامل بحذر وحياد نسبي مع القيم الأسرية أو البيئية، نظرًا لطبيعة المادة التي تركز على التطور السياسي والاجتماعي العام.

وعليه، يمكن القول إن الكتاب يعتمد على منظور تاريخي جماعي يجعل من المجتمع محورًا أساسيًا في بناء الوعي التاريخي لدى المتعلم، لكنه يحتاج إلى تعزيز حضور قيم الأسرة والبيئة لإبراز دورها في تشكيل البنى الاجتماعية عبر العصور.

سابعا: القيم الدينية في كتاب الجغرافيا للطور الثالث

يبرز غياب أو محدودية القيم الدينية في كتاب الجغرافيا نتيجة لطبيعة المادة التي تُعالج مفاهيم المجال، الموارد الطبيعية، السكان، والمحيط البيئي. فالهدف من هذا المقرر هو تمكين المتعلم من فهم العلاقات بين الإنسان ومحيطه، وتوعيته بأهمية حماية البيئة، واحترام التوازنات الطبيعية، واكتساب مهارات قراءة الخرائط وتمثيل الظواهر المكانية. وعلى هذا الأساس، يركّز الكتاب على القيم البيئية والاجتماعية والمسؤولية الجماعية، بينما تظل القيم الدينية خارج دائرة اهتمامه، لكونها ضمن اختصاص مادة التربية الإسلامية. ومع ذلك، قد تظهر قيم إنسانية مشتركة مثل التعاون والحفاظ على الأرض، لكنها لا تُقدَّم كقيم دينية صريحة.

جدول رقم (33) : يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب الجغرافيا للطور الثالث

القيم الأخلاقية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الصدق والأمانة	3	25.00%	2
الرحمة والعفو	0	0.00%	_
الحياء	0	0.00%	_
الإيثار	0	0.00%	_
الكرم	0	0.00%	_
الإحسان	3	25.00%	2
الصبر	0	0.00%	_
التعاون	6	50.00%	1
المجموع	12	100.00%	

يُظهر جدول القيم الأخلاقية أنّ مجموع التكرارات في كتاب الجغرافيا بلغ 12 تكرارًا فقط، توزعت على ثلاث قيم أساسية. وقد احتلّت قيمة التعاون المرتبة الأولى بـ 6 تكرارات (50.00%)، تليها كل من الصدق والأمانة والإحسان بـ 3 تكرارات لكل منهما (25.00%). بينما غابت بقية القيم الأخلاقية مثل الرحمة، الإيثار، الحياء، الكرم، والصبر بشكل كامل.

وتشير هذه النتائج إلى أنّ التركيز الأخلاقي في كتاب الجغرافيا يقتصر أساسًا على القيم ذات البعد الاجتماعي–التشاركي، وهو أمر متوقع بالنظر إلى طبيعة المادة التي تُعنى بدراسة العلاقات بين الإنسان والبيئة والمجتمع. ويبرز حضور التعاون باعتباره قيمة محورية تدعم العمل الجماعي والمسؤولية المشتركة في حماية البيئة واستغلال الموارد. في المقابل، يكشف غياب عدد من القيم الأخلاقية المهمة عن ضيق المجال القيمي داخل المادة، إذ تركز على جوانب محدودة مرتبطة بالممارسات الجغرافية دون تقديم رؤية خلقية شاملة. وهذا يطرح تساؤلًا

حول مدى قدرة الكتاب على الإسهام في بناء منظومة قيمية متكاملة، أم أنّ دوره يبقى معرفيًا بالأساس مع حضور أخلاقي محدود يخدم أهدافًا وظيفية مرتبطة بالدرس الجغرافي.

جدول رقم (34) : يتعلق بالقيم تربوية وإنسانية في كتاب الجغرافيا للطور الثالث

القيم تربوية وإنسانية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الوقت	1	2.13%	4
الاقتداء برسول الله والصحابة	0	0.00%	–
العمل / الاتقان	14	29.79%	2
العلم	30	63.83%	1
النظافة والطهارة	0	0.00%	–
الحقوق / العدل والمساواة	2	4.26%	3
المجموع	47	100.00%	

يُظهر جدول القيم التربوية والإنسانية أنّ مجموع التكرارات بلغ 47 تكرارًا، تتصدّرها بوضوح قيمة العلم بـ 30 تكرارًا (63.83%)، وهو حضور قوي ينسجم مع طبيعة مادة الجغرافيا التي تعتمد على المعرفة العلمية وبناء الوعي بالعالم والبيئة. تليها قيمة العمل والإتقان بـ 14 تكرارًا (29.79%)، مما يعكس ارتباط المادة بضرورة الاجتهاد، الإنتاج، وحسن استغلال الموارد. وتأتي قيمة الحقوق / العدل والمساواة في مرتبة أقل بـ 2 تكرارين فقط (4.26%)، ثم قيمة الوقت التي سجّلت حضورًا محدودًا بتكرار واحد (2.13%)، بينما غابت قيم أخرى مهمة مثل الاقتداء، النظافة والطهارة.

ويشير هذا التوزيع إلى أنّ الكتاب يركّز بدرجة كبيرة على القيم المعرفية والوظيفية التي تساهم في بناء متعلم قادر على فهم الظواهر الجغرافية والتصرف بوعي ومسؤولية تجاه محيطه. إلا أنّ غياب بعض القيم الأساسية كالنظافة والاقتداء، وضعف حضور قيم الوقت والحقوق،

يكشف محدودية البعد التربوي في المادة، حيث يبرز الجانب العلمي بشكل طاغٍ على حساب البناء الوجداني والسلوكي. وهذا يدفع إلى التساؤل حول مدى قدرة مادة الجغرافيا، بصيغتها الحالية، على الإسهام في تكوين شخصية متوازنة تجمع بين المعرفة العلمية والقيم الإنسانية التي تستهدفها مناهج الجيل الثاني.

جدول رقم (35) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب الجغرافيا للطور الثالث

القيم الاجتماعية والأسرية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الأسرة	0	0.00%	_
المجتمع	21	53.85%	1
البيئة	18	46.15%	2
المجموع	39	100.00%	

يُظهر جدول القيم الاجتماعية والأسرية أنّ مجموع التكرارات بلغ 39 تكرارًا، جاءت فيها قيمة المجتمع في المرتبة الأولى بـ 21 تكرارًا (53.85%)، تليها قيمة البيئة بـ 18 تكرارًا (46.15%)، بينما لم تُسجَّل أي تكرارات لقيمة الأسرة، إذ غابت تمامًا عن المحتوى.

ويعكس هذا التوزيع تركيز كتاب الجغرافيا على العلاقة بين الفرد والمحيطين الاجتماعي والبيئي، وهو أمر يتماشى مع طبيعة المادة التي تهتم بدراسة الإنسان ومجتمعه وبيئته وظواهر الأرض. إذ يبرز حضور المجتمع باعتباره إطارًا تنظيميًا وفضاءً للعيش المشترك، بينما يشير الحضور القوي لقيمة البيئة إلى سعي الكتاب لتكوين وعي بيئي لدى المتعلم وتوجيهه نحو حماية الموارد الطبيعية. في المقابل، يكشف الغياب الكامل لقيمة الأسرة عن نقص واضح في معالجة هذا البعد التربوي الأساسي، رغم أنّ الأسرة تمثل نواة بناء الفرد وقيمه الاجتماعية في السياق التربوي. وهذا يطرح تساؤلًا حول مدى توازن المادة في تناولها لعناصر المحيط

الاجتماعي، وما إذا كان التركيز المفرط على المجتمع والبيئة يأتي على حساب التربية الأسرية التي تعدّ جزءًا مهمًا من كفاءات الحياة التي تستهدفها مناهج الجيل الثاني.

ثامنا: القيم الدينية في كتاب الفرنسية للطور الثالث

يُلاحظ غياب القيم الدينية في كتاب اللغة الفرنسية بصورة شبه تامة، وهو غياب مبرَّر بطبيعة المقرر الذي يهدف بالأساس إلى تنمية الكفاءات اللغوية لدى المتعلم في الاستماع، القراءة، الكتابة، والتواصل. فالكتاب يعتمد نصوصًا ووضعيات لغوية ووظيفية تُستخدم كأدوات تعليمية لبناء المهارات اللغوية، وليس لترسيخ المعتقدات أو العبادات. وعليه، فإن القيم التي قد تظهر في محتواه تكون في الغالب قيمًا أخلاقية وإنسانية واجتماعية كاحترام الآخر، التفاهم، التعاون، أو العيش المشترك، وهي قيم تخدم الجانب الوجداني للمادة دون أن ترتبط بالدين. لذلك يغيب البعد العقدي والتعبدي بشكل منهجي عن هذا المقرر.

جدول رقم (36) : يتعلق بالقيم الاخلاقية في كتاب الفرنسية للطور الثالث

القيم الأخلاقية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الصدق والأمانة	5	6.58%	4
الرحمة والعفو	21	27.63%	2
الحياء	0	0.00%	-
الإيثار	0	0.00%	-
الكرم	0	0.00%	-
الإحسان	8	10.53%	3
الصبر	1	1.32%	5
التعاون	41	53.95%	1
المجموع	76	100.00%	

يبين الجدول رقم (36) أن قيمة التعاون جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 53.95% بعدد 41 تكرارًا، وهي نسبة مرتفعة جدًا تدل على أن كتاب اللغة الفرنسية يعتمد بشكل قوي على الأنشطة الجماعية، العمل الثنائي، والمشاريع التعاونية داخل القسم. ويعكس هذا التركيز البارز توجّه المنهاج نحو تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، باعتبار أن تعلّم اللغات يقوم أساسًا على الحوار والعمل المشترك.

تليها في المرتبة الثانية قيمة الرحمة والعفو بنسبة 27.63% (21 تكرارًا)، وهي نسبة معتبرة تشير إلى أنّ الكتاب يتضمن نصوصًا أو مواقف لغوية تُبرز قيم التفاهم، التسامح، واللطف في التعامل مع الآخرين، مما يعزز الحس الإنساني لدى المتعلم أثناء التفاعل اللغوي.

أما قيمة الإحسان فقد جاءت في المرتبة الثالثة بنسبة 10.53% (8 تكرارات)، وهو حضور متوسط يدل على أن بعض الأنشطة والنصوص تشجع على السلوك الحسن، الاهتمام بالآخرين، وجودة الفعل، سواء في السياقات السردية أو الحوارية، وفي المرتبة الرابعة نجد قيمة الصدق والأمانة بنسبة 6.58% (5 تكرارات)، وهي نسبة ضعيفة نسبيًا، لكنها تعكس إدماجًا محدودًا لهذه القيمة داخل النصوص أو الأنشطة الموجهة لتنمية مهارة التواصل الصادق واحترام الحقيقة في المواقف الحياتية اليومية، أما قيمة الصبر فجاءت بنسبة 1.32% (تكرار واحد فقط)، وهو حضور رمزي يشير إلى أن الكتاب لا يتطرق كثيرًا إلى هذه القيمة، نظرًا لتركيزه الأكبر على المهارات اللغوية والتواصلية.

في المقابل، تسجل قيم الحياء، الإيثار، والكرم غيابًا تامًا بنسبة 0%، ما يدل على أن هذه القيم ليست محورًا أساسيًا ضمن محتوى تعلم اللغة الفرنسية في هذا المستوى.

ويبلغ مجموع القيم الأخلاقية 76 تكرارًا، ما يعكس حضورًا متزامنًا للقيم الأخلاقية داخل المادة، لكنه حضور موجَّه نحو قيم بعينها، تُظهر النتائج أن كتاب الفرنسية للطور الثالث يركز بدرجة كبيرة على القيم التفاعلية والاجتماعية مثل التعاون والتسامح، لأنها ترتبط مباشرة

بعملية اكتساب اللغة وتبادلها. كما يُبرز بشدة أهمية التواصل الجماعي، الحوار، والعمل المشترك في بناء الكفايات اللغوية.

وعليه، يمكن القول إن الكتاب يُسهم في تنمية القيم الأخلاقية ذات البعد الاجتماعي والإنساني، لكنه يحتاج إلى دمج أكبر للقيم الشخصية مثل الإيثار والحياء لضمان بناء توازن بين المهارات اللغوية والسلوك الأخلاقي الشامل.

جدول رقم (37) : يتعلق بالقيم تربوية وإنسانية في كتاب الفرنسية للطور الثالث

القيم تربوية وإنسانية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الوقت	19	21.59%	3
الاقتداء برسول الله والصحابة	0	0.00%	-
العمل / الاتقان	4	4.55%	4
العلم	35	39.77%	1
النظافة والطهارة	4	4.55%	4
الحقوق / العدل والمساواة	26	29.55%	2
المجموع	88	100.00%	

يبين الجدول رقم (37) أن قيمة العلم جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 39.77% بعدد 35 تكرارًا، وهي نسبة مرتفعة تعكس اعتماد كتاب اللغة الفرنسية على نصوص وأنشطة تثري معارف المتعلم، وتحفّزه على البحث، والملاحظة، والتعلم الذاتي. ويُظهر هذا التركيز أن المنهاج يعامل اللغة الفرنسية كأداة للمعرفة واكتساب الثقافة العامة، وليس كلغة تواصل فقط.

تليها في المرتبة الثانية قيمة الحقوق / العدل والمساواة بنسبة 29.55% (26 تكرارًا)، وهو حضور قوي يدل على إدراج نصوص ومواقف لغوية تهدف إلى زرع قيم المواطنة، احترام الآخر، تقبل الاختلاف، ومناهضة التمييز. ويعكس ذلك دور الكتاب في تعزيز الوعي الحقوقي لدى المتعلم من خلال ممارسات لغوية وحوارات واقعية.

أما المرتبة الثالثة فاحتلتها قيمة الوقت بنسبة 21.59% (19 تكرارًا)، وهي نسبة مهمة تشير إلى أن الكتاب يركز على تنظيم الزمن، احترام المواعيد، وتقدير قيمة الوقت في إنجاز الأعمال. يظهر ذلك غالبًا في تعليم مهارات التخطيط، ترتيب الأنشطة، أو احترام تسلسل المهام في الحوارات والوضعيات التواصلية.

وفي المرتبة الرابعة نجد كلًّا من العمل/الإتقان والنظافة والطهارة بنسبة 4.55% (4 تكرارات لكل منهما)، وهو حضور ضعيف يعكس إدماجًا محدودًا لهذه القيم، فالعمل والإتقان تظهر غالبًا في سياقات تشجع المتعلم على الجد في إنجاز الواجبات وتحسين مستوى الكتابة والقراءة، بينما تظهر النظافة والطهارة عرضيًا في دروس تعالج الصحة، السلوكيات اليومية، أو تربية الذوق والنظام.

في المقابل، يغيب تمامًا قيمة الاقتداء برسول الله والصحابة بنسبة 0%، وهو أمر متوقع بالنظر إلى طبيعة المادة التي تعتمد على نصوص عالمية وإنسانية أكثر من اعتمادها على المرجعية الدينية، ويبلغ مجموع القيم التربوية والإنسانية 88 تكرارًا، وهي نسبة كبيرة تدل على أن محتوى الكتاب يتضمن حمولة قيميّة واضحة موجّهة نحو بناء شخصية المتعلم ثقافيًا وإنسانيًا.

تُظهر النتائج أن محتوى كتاب الفرنسية للطور الثالث يركز على العلم، الحقوق، وتنظيم الوقت باعتبارها قيمًا أساسية في بناء المتعلم الكفء، المتفتح، والمندمج في مجتمعه. كما يسعى إلى ربط تعلم اللغة بالسلوكيات اليومية، مثل احترام الوقت والانضباط في العمل.

وعليه، يمكن القول إن محتوى الكتاب يضع الأساس لتكوين تلميذ واعٍ بحقوقه، قادر على احترام الآخر، ومهتم بالمعرفة، لكنه يحتاج إلى مزيد من تعزيز القيم العملية مثل الإتقان والعمل، وإعطاء مساحة أكبر للقيم السلوكية التي تسهم في بناء شخصية متوازنة.

جدول رقم (38) : يتعلق بالقيم الاجتماعية والأسرية في كتاب الفرنسية للطور الثالث

القيم الاجتماعية والأسرية	التكرارات	النسبة	الترتيب
الأسرة	11	13.58%	3
المجتمع	28	34.57%	2
البيئة	42	51.85%	1
المجموع	81	100.00%	

يبين الجدول رقم (38) أن قيمة البيئة جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 51.85% بعدد 42 تكرارًا، وهي نسبة مرتفعة جدًا تُظهر أن محتوى كتاب اللغة الفرنسية يركز بشكل واسع على المواضيع البيئية، مثل حماية الطبيعة، المحافظة على المحيط، احترام الحيوان، وترشيد استهلاك الموارد. ويُعزى هذا الاهتمام القوي إلى إدراج نصوص وأنشطة موجهة نحو التربية البيئية، باعتبارها محورًا مهمًا في البرامج التعليمية المعاصرة.

تليها في المرتبة الثانية قيمة المجتمع بنسبة 34.57% (28 تكرارًا)، وهو حضور معتبر يعكس اعتماد الكتاب على وضعيات تواصلية ومواقف حياتية تُبرز التفاعل بين الأفراد داخل المجتمع، مثل العلاقات الاجتماعية، قواعد السلوك في الفضاء العام، أو قيم العيش المشترك. ويؤكد ذلك على دور المادة اللغوية في تدريب المتعلم على التواصل واحترام النظام الاجتماعي.

أما المرتبة الثالثة فاحتلتها قيمة الأسرة بنسبة 13.58% (11 تكرارًا)، وهي نسبة ضعيفة نسبيًا مقارنة بالقيم الأخرى، لكنها تدل على وجود نصوص وأنشطة تُشير إلى الحياة الأسرية، العلاقات العائلية، والواجبات اليومية داخل البيت، وإن كان ذلك بشكل محدود مقارنة بالبعد البيئي والاجتماعي الواسع في محتوى الكتاب.

ويبلغ مجموع القيم الاجتماعية والأسرية 81 تكرارًا، ما يدل على أن المادة تحمل حمولة قيميّة واضحة تدور حول التفاعل الاجتماعي والوعي البيئي.

تُظهر النتائج أن محتوى كتاب الفرنسية للطور الثالث يولي اهتمامًا كبيرًا بـ القيم البيئية، متبوعًا بالقيم المجتمعية، نظرًا لطبيعة النصوص المختارة التي تركز على التربية البيئية والعيش المشترك، باعتبار اللغة وسيلة لتمرير رسائل تربوية وثقافية. في المقابل، يظهر حضور الأسرة بشكل محدود، ما يشير إلى أن محتوى الكتاب يركز على الفضاء الاجتماعي الأوسع (المجتمع – البيئة) أكثر من تركيزه على البناء الأسري.

وعليه، يمكن القول إن محتوى الكتاب يعزز الوعي البيئي والاندماج الاجتماعي بشكل واضح، لكنه يحتاج إلى توسعة معالجة القيم الأسرية لإبراز دور العائلة في دعم السلوك التواصلي والقيمي لدى المتعلم.

جدول رقم (39) : يتعلق بتوزيع القيم داخل كتب الطور الثالث

المحور الرئيس		الفئة الفرعية	اللغة العربية	الإسلامية	المدنية	الرياضيات	العلمية	التاريخ	الجغرافيا	الفرنسية		
القيم العقائدية	1	الإيمان بالله	3	30	0	0	0	0	0	0	33	2.06%
	2	الإيمان بالرسل	0	10	0	0	0	0	0	0	10	0.63%
	3	الإيمان بالملائكة	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0.13%
	4	الإيمان بالكتب (القرآن)	5	6	0	0	0	0	0	0	11	0.69%
	5	الإيمان بقضاء الله خيره وشره	0	7	0	0	0	0	0	0	7	0.44%
	6	الإيمان باليوم الآخر	0	20	0	0	0	0	0	0	20	1.25%
مجموع القيم العقائدية											83	5.19%
القيم التعبدية	7	طاعة الله والأعمال الصالحة	28	13	0	0	0	0	0	0	41	2.56%
	8	الصلاة	1	10	0	0	0	0	0	0	11	0.69%
	9	الصيام	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0.13%
	10	الزكاة	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0.06%
	11	الحج	0	4	0	0	0	0	0	0	4	0.25%
	12	الشهادتان	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0.06%
مجموع القيم التعبدية											60	3.75%
القيم الأخلاقية	13	الصدق والأمانة	39	9	9	6	0	12	3	5	83	5.19%
	14	الرحمة والعفو	11	21	7	6	10	1	0	21	77	4.81%
	15	الحياء	1	7	2	0	0	0	0	0	10	0.63%
	16	الإيثار	24	5	3	2	0	0	0	0	34	2.13%
	17	الكرم	1	7	1	9	0	0	0	0	18	1.13%
	18	الإحسان	25	19	8	3	15	1	3	8	82	5.13%
	19	الصبر	6	11	2	3	4	18	0	1	45	2.81%
	20	التعاون والاحترام	17	14	12	26	13	40	6	41	169	10.56%
مجموع القيم الأخلاقية											518	32.38%
قيم تربوية وإنسانية	21	الوقت	3	3	3	20	14	0	1	19	63	3.94%
	22	الاقتداء برسول الله والصحابة	0	17	2	1	0	2	0	0	22	1.38%
	23	العمل / الاتقان	12	4	3	20	16	39	14	4	112	7.00%
	24	العلم	30	11	10	18	48	22	30	35	204	12.75%
	25	النظافة والطهارة	13	2	4	1	0	0	0	4	24	1.50%
	26	الحقوق / العدل والمساواة	6	10	13	1	24	31	2	26	113	7.06%
مجموع القيم التربوية والإنسانية											538	33.63%
القيم الاجتماعية الأسرية	27	الأسرة	6	7	11	10	18	1	0	11	64	4.00%
	28	المجتمع	41	23	17	4	13	48	21	28	195	12.19%
	29	البيئة	27	1	6	9	34	5	18	42	142	8.88%
مجموع القيم الاجتماعية والاسرية											401	25.06%

من خلال الجدول أعلاه يظهر لنا التحليل الكلي لمحتوى المقررات الثمانية للطور الثالث أن المنهاج الجزائري يتضمن ما مجموعه (1599) تكرارًا قيميًا موزعة على خمسة محاور مركزية. ويعكس هذا العدد الكبير مدى غنى المقررات بالحمولة القيمية واتساع نطاقها، بما يؤكد أن المنهاج لا يقتصر على المعارف الإجرائية، بل يسعى إلى بناء شخصية المتعلم عبر منظومة قيمية متنوعة. ورغم هذا الزخم، فإن التوزيع النسبي لهذه القيم يكشف عن اختلالات واضحة في موازين الحضور بين المحاور المختلفة، ما يستدعي قراءة تحليلية دقيقة.

فالقيم العقائدية جاءت بنسبة ضعيفة لا تتجاوز (5.19%) بمجموع 83 تكرارًا، وهي متمركزة بشكل شبه كامل في محتوى كتاب التربية الإسلامية، باستثناء حضور محدود لقيمة الإيمان بالكتب السماوية في اللغة العربية. وتتصدّر قيمة الإيمان بالله هذا المحور بعدد 33 تكرارًا تليها قيمة الإيمان باليوم الآخر بـ 20 تكرارًا، بينما تتراجع قيم أخرى محورية مثل الإيمان بالملائكة التي لم تتجاوز تكرارين اثنين. ويُظهر هذا التوزيع أن الجانب العقدي لا يحظى بانتشار أفقي عبر المواد، بل يظل محصورًا في مجال معرفي واحد، مما يقلل من فرص ترسيخه بشكل تدريجي وممتد في وعي المتعلم.

أما القيم التعبدية فتمثل نسبة (3.75%) فقط بمجموع 60 تكرارًا، وهي أعلى قليلًا من العقائدية لكنها تظل ضعيفة مقارنة بغيرها من المحاور. ويتركز هذا المحور بدوره بشكل كامل تقريبًا في محتوى كتاب التربية الإسلامية، إذ تتصدره قيمة طاعة الله والأعمال الصالحة بـ 41 تكرارًا، بينما لا تحضر قيم مركزية مثل الزكاة والشهادتين إلا بتكرار واحد لكل منهما. ويُعَدّ هذا الحضور المحدود مؤشرًا على ضعف إدماج الأبعاد التعبدية في المواد الأخرى، رغم أن غرس السلوك التعبدي يحتاج إلى دعم معرفي وسلوكي ممتد عبر سياقات تعليمية متعددة.

وتأتي القيم الأخلاقية في مرتبة متقدمة بنسبة (32.38%) بمجموع 518 تكرارًا، ما يجعلها إحدى أكثر الفئات حضورًا في المنهاج. وتبرز داخل هذا المحور قيمٌ أساسية مثل التعاون والاحترام التي بلغت 169 تكرارًا، إضافة إلى الصدق والأمانة بـ 83 تكرارًا، والإحسان

بـ 82 تكرارًا. ويتضح من هذا الانتشار أنّ المنهاج يسعى إلى تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي، وأن القيم الأخلاقية تُعدّ أكثر شمولًا من غيرها لكونها موزّعة في جميع المواد دون استثناء. وهذا يجعلها المحور الأكثر فاعلية في تكوين سلوك المتعلم وتفاعله داخل المدرسة والمجتمع.

وفي المقابل، يتصدر محور القيم التربوية والإنسانية قائمة الحضور بنسبة (33.63%) بمجموع 538 تكرارًا، وهو ما يعكس توجهًا تربويًا واضحًا نحو تكوين المتعلم المنتج، المنضبط، المحب للعلم، والمتمثل لقيم العمل والإتقان. وتبرز داخل هذا المحور قيمة العلم بشكل لافت بـ 204 تكرارات، تليها الحقوق والعدل بـ 113 تكرارًا والعمل والإتقان بـ 112 تكرارًا. ويُظهر هذا التركيز أن المنهاج يعوّل على بناء متعلم قادر على الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية وفق معايير حديثة تعتمد على المعرفة والمسؤولية القانونية والعمل الجاد.

أمّا محور القيم الاجتماعية والأسرية فقد حقق حضورًا معتبرًا بنسبة (25.06%) بمجموع 401 تكرارًا، حيث تتصدره قيمة المجتمع بـ 195 تكرارًا، تليها البيئة بـ 142، والأسرة بـ 64 تكرارًا. ويُشير هذا الحضور إلى ميل المنهاج نحو ترسيخ الانتماء للجماعة وتعزيز الروابط الاجتماعية، إضافة إلى تنمية الحس البيئي، مما يعكس إدراكًا متزايدًا لأهمية التربية البيئية في المدرسة. غير أنّ التفاوت بين القيم الثلاث يكشف عن ضعف نسبي في معالجة البعد الأسري مقارنة بالبعدين المجتمعي والبيئي.

وبشكل عام، يُبرز هذا التفصيل أنّ المنهاج يركّز بدرجة أقوى على القيم الأخلاقية والتربوية الإنسانية، مقابل ضعف واضح في الامتدادات العقدية والتعبدية التي تبقى حبيسة التربية الإسلامية. وهذا التفاوت في الحضور يدفع إلى إعادة التفكير في سبل تحقيق التكامل القيمي بين المواد بما يسمح ببناء شخصية متكاملة تجمع بين الإيمان والسلوك والمعرفة والانتماء.

الفصل الرابع

عرض وتحليل
ومناقشة نتائج الاستبيان

تمهيد

تُعدّ دراسة محتوى الكتب المدرسية، بما تتطلّبه من دقة وتمحيص ومراجعة على مختلف المستويات، أداة منهجية أساسية في البحوث التربوية، لما تتيحه من إمكانات لتحليل المضامين التعليمية والكشف عن طبيعة حضور القيم الدينية ودورها في دعم موضوع الدراسة، ولا سيما في سياق الإصلاحات التربوية للجيل الثاني. ويكتسي هذا النوع من الدراسات أهمية خاصة باعتباره وسيلة لفهم التوجهات العامة للمناهج التعليمية، والوقوف على أسس بناء التصورات القيمية التي تسعى المدرسة إلى ترسيخها لدى المتعلمين.

وانطلاقًا من ذلك، اعتمدنا تحليل محتوى النصوص والمضامين التعليمية وفق منظور تربوي وسوسيولوجي، بهدف رصد تمثّل القيم الدينية في الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي، والكشف عن طبيعة تنظيمها داخل الكتب المدرسية، ومدى انسجامها مع الأهداف المعلنة للإصلاحات التربوية. كما يسعى هذا التحليل إلى الإحاطة بسياق تطور المناهج التعليمية، وتتبع مسار التحولات التي عرفتها المقاربات البيداغوجية، بما يسمح بفهم الخلفيات المرجعية التي تحكم بناء المحتويات المدرسية.

ويأتي هذا التمهيد ليؤطّر عملية تحليل محتوى الكتب المدرسية، ويمهّد لعرض المعطيات الكمية والكيفية ومناقشتها، بما يتيح مقاربة علمية موضوعية لموضوع القيم الدينية في ضوء متطلبات المدرسة الجزائرية المعاصرة، وسياق التحولات التربوية والاجتماعية الراهنة.

1. مجالات الدراسة:

1.1. المجال البشري: تمثل المجال البشري للدراسة في أساتذة التعليم الابتدائي الطور الثالث (السنة خامسة ابتدائي) منهم أساتذة قدماء ومخضرمين وموظفين حديثا، حيث تم توزيع الاستمارات على مجموعة منهم.

2.1. المجال المكاني: حدد المجال المكاني لهذه الدراسة في مدارس بلدية حاسي بحبح، حيث تم تحديد مقاطعتين إداريتين المقاطعة الأولى تمتد من بلدية الزعفران وعين وجزء من بلدية حاسي بحبح والمقاطعة الثانية بلدية العش وجزء من بلدية حاسي بحبح، بتعداد 50 مؤسسة تربوية.

3.1. المجال الزمني: تم إجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة بين شهري ماي وجوان من السنة الدراسية 2024-2025، حيث تم في هذه الفترة جمع البيانات من الميدان، أي توزيع الاستمارة على أساتذة التعليم الابتدائي الطور الثالث الذي قدر عددهم ب 100 أستاذ، وأيضا إجراء المقابلة مع البعض منهم. وبعد استعادة الاستمارات ثم تفريغ وتبويب البيانات الإحصائية والتحقق من الفرضيات.

2. الدراسة الاستطلاعية:

تم تنفيذ الدراسة الاستطلاعية من خلال زيارة المدارس الابتدائية، حيث رحّب بنا مدراء المدارس، وقدمنا لهم هدف الدراسة وحصلنا على موافقتهم لإجراء الدراسة داخل هذه المؤسسات. استخدمنا استمارةً على عينة مكوّنة من 30 أستاذًا وأستاذةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية قصدية، بهدف معرفة مواقفهم تجاه إصلاحات الجيل الثاني. اعتمدنا أسلوب الترتيب لاختيار أرقام من القائمة بين 01 و30 في إقليميْن تفتيشيْن، وشمل الاختيار جميع الأساتذة الثلاثين. اعتمدنا في عينتنا الاستطلاعية على هؤلاء المدرسين لتجربة الاستمارة التي أعددناها، والتحقق من جاهزيتها وملاءمتها لهم من حيث صياغة التعليمات، وضوح الأسئلة والعبارات، وتوفر بدائل (خيارات) الإجابة، ومعرفة مدى فهمهم لأهداف الدراسة واستعدادهم لتطبيقه. بناءً

على ذلك، تم تعديل بعض الأسئلة الواردة في الاستمارة وحذف أخرى نتيجة الغموض وعدم وضوحها لدى الأساتذة.

3. منهج الدراسة:

إن لكل دراسة مساراً منهجياً يحدده موضوعه وأهدافه؛ وفي دراستنا هاته، استندنا إلى المنهج الوصفي بالاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى، وذلك لملاءمته في رصد واستخراج القيم الدينية المتضمنة في المقررات الدراسية للجيل الثاني. كما استعننا بالأدوات الكمية (الإحصائية) لتكميم هاته المعطيات وتحليل تكراراتها، مما يسمح لنا بفهم واقع التوجهات التربوية الجديدة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي.

حسب ما ذكره الباحث ربحي، يُستخدم المنهج الوصفي في الغالب ضمن الأبحاث الاجتماعية والإنسانية؛ إذ يعتمد على تتبع ومراقبة دقيقة لظاهرة أو واقعة ما، سواء بأسلوب كمي أو كيفي، خلال فترة زمنية محددة أو على مدار فترات متعددة؛ هدفه استكشاف المحتوى والجوهر للظاهرة أو الحدث، والوصول إلى استنتاجات تُسهم في فهم الواقع وتحسينه (ربحي، 2000، الصفحات 42-43).

تشير إحدى التعريفات للمنهج الوصفي إلى كونه أحد أساليب التحليل والتفسير المنهجية، يهدف إلى تحقيق أهداف محددة تجاه حالة أو مسألة إنسانية أو اجتماعية. يبنى المنهج الوصفي على توثيق الظاهرة قيد الدراسة وجمع بيانات دقيقة حولها، مع الإصرار على دراسة الظاهرة كما تظهر في الواقع، وتفصيلها بدقة، وتعريفها من خلال قياسات كمية وكيفية. يتصل هذا المنهج بالنظر في القضايا ذات الطبيعة الإنسانية، مع الإشارة إلى صعوبة تطبيق المنهج التجريبي في هذا السياق (بوحوش، 2007، الصفحات 138-139).

وفي سياق متصل، يُعدّ المنهج الوصفي وفقاً لـ 'أبو بكر مصطفى' الإطار العلمي الذي يتولى وصف الظاهرة المدروسة وصفاً دقيقاً، من خلال تحليل بياناتها، قياسها، وتفسيرها، وذلك بغية التحقق من صحة الفرضيات أو الإجابة عن التساؤلات البحثية. وإجرائياً في دراستنا،

يتجاوز المنهج الوصفي مجرد السرد السطحي، ليركز على تفكيك بنية المحتوى التربوي للجيل الثاني، وتحليل المضامين الدينية الكامنة وراء النصوص والأنشطة، معتمداً على أدوات القياس الكمي والكيفي لتقديم قراءة سوسيولوجية موضوعية لواقع القيم في الطور الثالث من التعليم الابتدائي (أبو بكر، 2007، صفحة 52).

إلى جانب الاعتماد على المنهج الوصفي، احتكمت دراستنا إلى المنهج الكمي ومراحله التقنية مثل تصنيف البيانات، استخراجها، وتطبيق المقاييس الإحصائية. يُعد البحث الكمي نهجاً يسعى إلى صقل النظريات والنماذج الرياضية وصياغة فرضيات حول الظواهر المتنوعة؛ إذ يستند إلى أدوات حسابية وإحصائية ورياضية عند تحليل الظواهر الاجتماعية. يستخدم القياس لربط المعادلات الرياضية التي تمثل العلاقات الكمية بالملاحظة التجريبية، وعلى عكس المنهج الكيفي يركز على التحليل الإحصائي والرياضي، ويهدف إلى اختبار الفرضيات والنظريات المتعددة. يتطلب هذا النوع من البحوث عينة واسعة من المستجيبين وأسئلة محددة لا يمكن إغفالها، كما يتبع أساليب معينة للتحقق من نظرية أو فرضية معينة، مع عدم الاعتماد على الوصف في خطواته، بل ينسج توصيات مبنية على نتائج رقمية صريحة. وبالتالي، يُعرِّف المنهج الكمي بأنه منهجية لاستكشاف الظواهر الاجتماعية عبر الأساليب الإحصائية والرياضية أو الحاسوبية (ماجد، 2016، صفحة 26).

4- عينة الدراسة:

4-1- تحديد حجم العينة: تُعرّف عينة البحث العلمي بأنها شريحة محدودة من الأفراد يختارها الباحث من بين مجموعة أوسع، وفق أسلوب اختيار محدد مسبقًا، ويصفها الباحث سعيد سبعون بأنها "ذلك الجزء من الكل يُستخدم للتحقق من الفرضيات" (سبعون، 2012، صفحة 135).

تُعدُّ طريقة جمع العينات وتحليلها من أكثر الأساليب فاعلية في تنفيذ البحوث، إذ يستحيل على الباحث أن يجرّب موضوع دراسته على كامل مجموعة الأفراد، التي تُعرف باسم مجتمع الدراسة، لذا يختار مجموعة فرعية من تلك الأفراد تُسمى العينة.

إن اختيار العينة يُعدُّ من المراحل الحيوية للبحث، فهو يرمز إلى مجتمع الدراسة ويسهم في تحقيق أهداف البحث، إذ يهدف إلى استخراج معلومات من المجتمع الأصلي. يقتصر ذلك على اختيار شريحة تمثِّل جميع السمات الرئيسية، ثم تُطبّق عليها الأداة وتُستخلص النتائج، ما يوفّر للباحث إمكانية جمع بيانات دقيقة وشاملة تُسهل وضع استنتاجات أعمق، وتفتح المجال لإجراء دراسات إضافية على أفراد آخرين من نفس المجتمع (الحمداني و آخرون، 2006، صفحة 191)، والذي هو عبارة عن جميع الأفراد الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، سواء كانوا مجتمعًا محدودًا يمكن حصر عدد مفرداته أو مجتمعًا غير محدود حصر عدد مفرداته (داود و انور، 1990، صفحة 87)، وأي نموذج يشمل جزءًا من وحدات المجتمع الأصلي، يحمل صفاته المشتركة، يغني الباحث عن دراسة كل المجتمع الأصلي.

العينة تمثل نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تُعمّم نتائج الدراسة على المجتمع كله (الشايب، 2008، صفحة 121)، حيث توفر الجهود المبذولة والتكاليف المالية نظراً لاقتصار البحث على نموذج محدد، مع سهولة الحصول على ردود وافية ودقيقة من خلال متابعة العينة.

لقد حصلنا على الإحصائيات الرسمية حول أعداد المجتمع الإحصائي المتمثل في عدد المؤطرين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي والمقدر عددهم بـ: 838 أستاذ وأستاذة موزعين على المقاطعتين حاسي بحبح 1 و2، وذلك حسب المقاطعات المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (40): يوضح عدد الأساتذة في طور الابتدائي بحسب المقاطعات الإدارية

المقاطعة الإدارية	عدد الأساتذة الابتدائي	عدد أساتذة الطور الثالث
المقاطعة الإدارية حاسي بحبح 1+2	838	152
المجموع	**838**	**152**

المصدر: مكتب التعليم الابتدائي مديرية التربية الجلفة

ونظرا لتعذر إجراء الدراسة على المجتمع الإحصائي ككل من حيث الوقت المحدد لإجراء الدراسة والجهد المتطلب للإنجاز وكذا صعوبة الاتصال بجميع المفردات فضلا عن بعض العوائق الإدارية، لجأنا إلى تضيق رقعة الدراسة لتقتصر على أستاذة الطور الثالث في (02) المقاطعتين الإداريتين (حاسي بحبح 1+2) الذين أبدى مسؤوليها نية المساعدة في استكمال إجراءات الدراسة، وهو ما عجل بضبط عدد عناصر مجتمع الدراسة فيما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (41): يبين مجتمع الدراسة

المقاطعة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
المقاطعة الإدارية (1+2) لدائرة حاسي بحبح	152	%100
المجموع	152	%100

وعليه فإن حجم العينة قدر بـ 838 أستاذ تعليم ابتدائي، حيث تم توزيع الاستمارات على أساتذة الطور الثالث المقدر عددهم بـ 152.

4-2- خصائص أفراد العينة: العينة تمثل جزءًا من المجتمع الكلي وتحمل خصائصه الأساسية. وقد تميزت عينة دراستنا الحالية بمتغيرات. ويمكن إبراز هذه المعطيات بشكل أوضح من خلال الجداول التكرارية التالية:

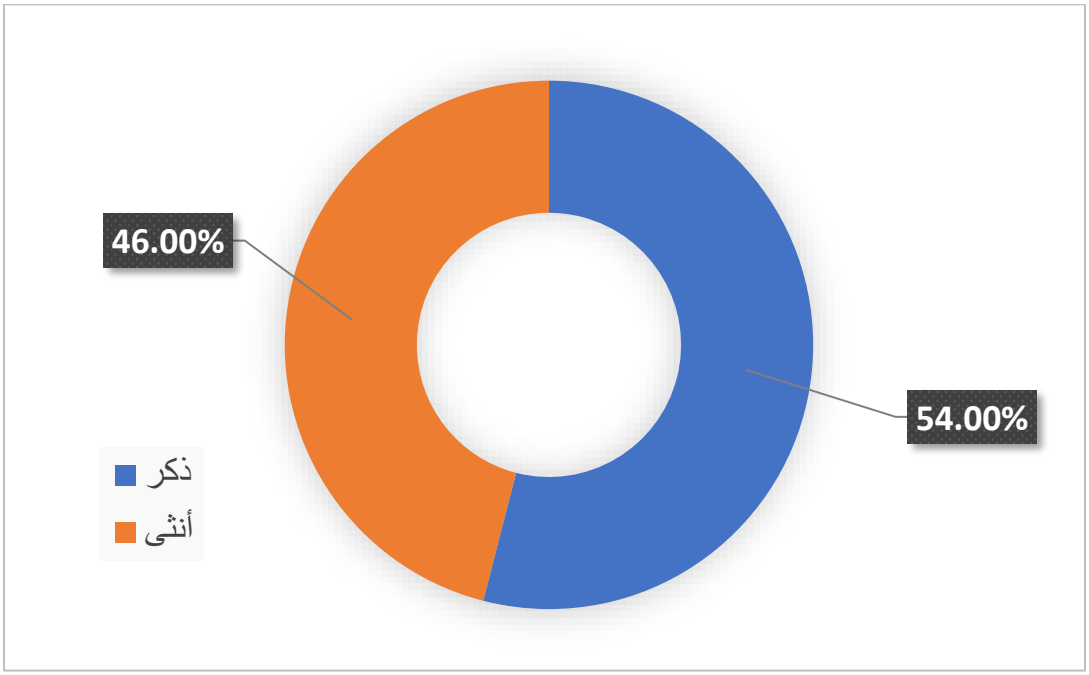
جداول التعريف بالعينة:

الجدول رقم (42): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

البيان	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	82	%54
أنثى	70	%46
المجموع	152	%100

المصدر: من إعداد الباحث استنادا الى مخرجات SPSS

الشكل رقم (02): دائرة بيانية تمثل توزيع عينة الدراسة حسب الجنس



من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ أن نسبة الذكور بلغت 54 %، مقابل 46 % للإناث، وهو ما يبيّن أن العنصر الذكوري يشكل الأغلبية النسبية داخل عينة الدراسة المختارة.

ويُعزى هذا التفاوت إلى خصوصيات التوظيف في قطاع التربية، الذي يشهد حضورًا متزايدًا لكلا الجنسين دون تحيز، بما ينسجم مع مبادئ الإصلاحات التربوية للجيل الثاني التي تؤكد على تكافؤ الفرص. كما أن مشاركة كل من الذكور والإناث في العملية التعليمية بالطور الثالث تعكس توجهاً نحو التكامل في أداء الرسالة التربوية، لاسيما في مجال ترسيخ القيم

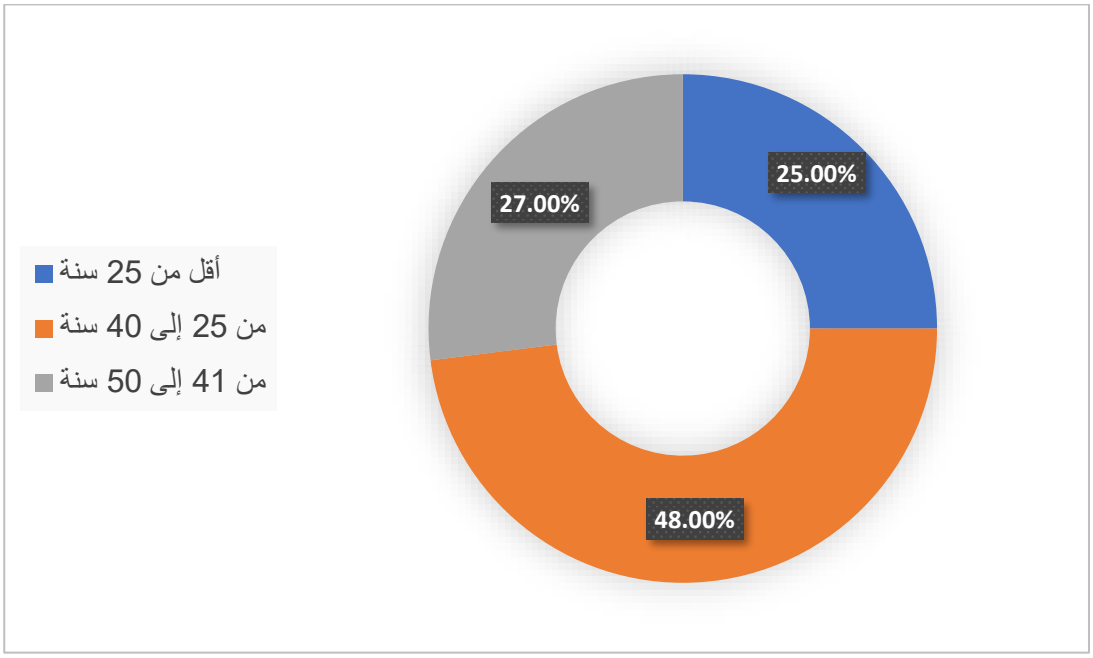
الدينية والوطنية لدى الناشئة، وهو ما يجعل هذا التوازن عاملًا داعمًا لتحقيق الأهداف الإصلاحية المنشودة.

الجدول رقم (43): توزيع عينة الدراسة حسب الفئة العمرية

البيان	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 25 سنة	38	% 25
ما بين 25 و40 سنة	73	% 48
ما بين 41 و50 سنة	41	% 27
المجموع	152	%100

المصدر: من إعداد الباحث استنادا الى مخرجات SPSS

الشكل رقم (03): دائرة بيانية تمثال توزيع عينة الدراسة حسب الفئة العمرية



يوضح الجدول أن الفئة الأكثر تمثيلاً هي فئة الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و40 سنة بنسبة 48%، تليها فئة الأساتذة الذين تزيد أعمارهم عن 41 سنة وتقل عن 50 بنسبة 27%، أما فئة أقل من 25 سنة فقد مثّلت 25% من العينة، ما يشير إلى حضور الشباب في الميدان التربوي، وهم الفئة الأكثر حيوية وتقبلاً للأفكار الجديدة، مما يعزز انفتاحهم على مضامين القيم الدينية والاجتماعية في المناهج المدرسية.

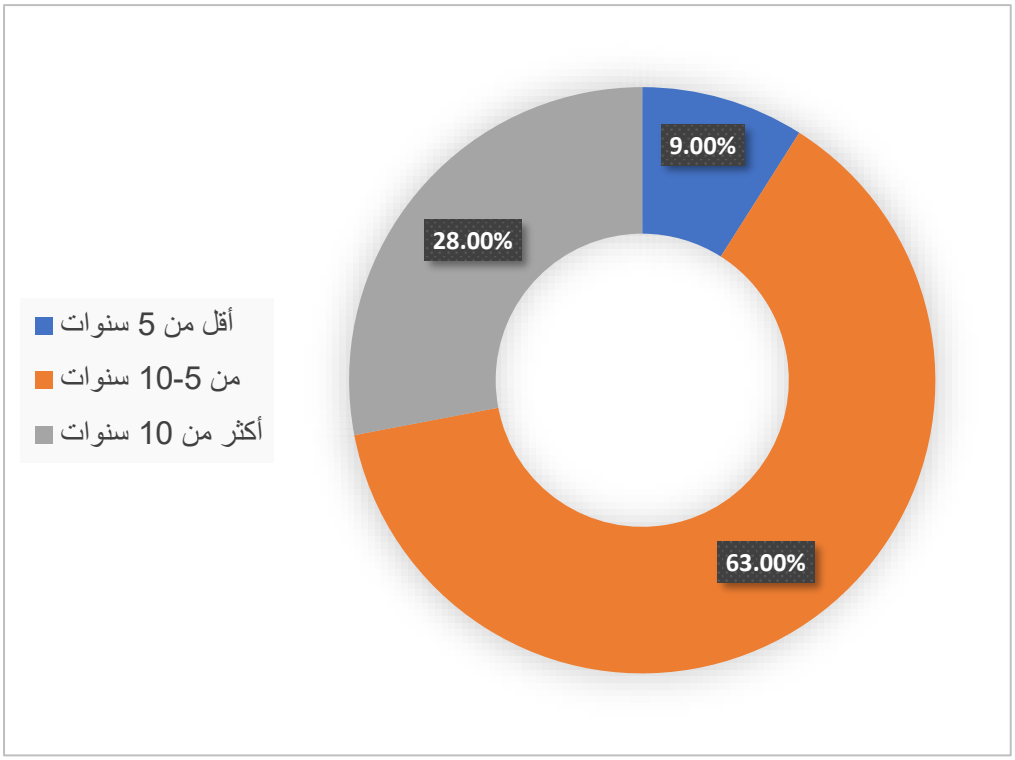
ويُظهر هذا التوزيع أن عينة الدراسة تجمع بين فئات عمرية مختلفة، الأمر الذي يسمح برصد تمثلات متعددة حول القيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني، حيث تعكس الفئة الشابة تفاعلاً مع المستجدات الإصلاحية، بينما تعبّر الفئات الأكبر سنًا عن تراكم الخبرة والاحتكام إلى مرجعية قيمية راسخة، مما يعزز تنوع وجهات النظر في الموضوع المدروس.

الجدول رقم (44): توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

البيان	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	13	% 9
من 5-10 سنوات	96	% 63
أكثر من 10 سنوات	43	% 28
المجموع	152	%100

المصدر: من إعداد الباحث استنادا الى مخرجات SPSS

الشكل رقم (04): دائرة بيانية تمثال توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة



يبين الجدول رقم (44) أن الفئة الأكثر تمثيلاً ضمن العينة هي فئة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم بين 5 و10 سنوات، حيث بلغت نسبتهم 63%، لتليها نسبة ذوي الخبرة التي تتجاوز 10 سنوات، فقد بلغت نسبتهم 28%، وهم يشكلون رصيداً مهماً من حيث الخبرة والتجربة الميدانية التي قد تمنحهم رؤية أكثر عمقاً في التعامل مع القيم الدينية والاجتماعية داخل المناهج. في حين أقل نسبة سجلت في فئة الأساتذة حديثي العهد بالمهنة (أقل من 5 سنوات) نسبة 9% فقط، وهي نسبة ضعيفة نسبياً، لكنها تمثل حضور الجيل الجديد من الأساتذة الذين غالباً ما يتسمون بالقدرة على التكيف مع المستجدات والمرونة في تطبيق الإصلاحات.

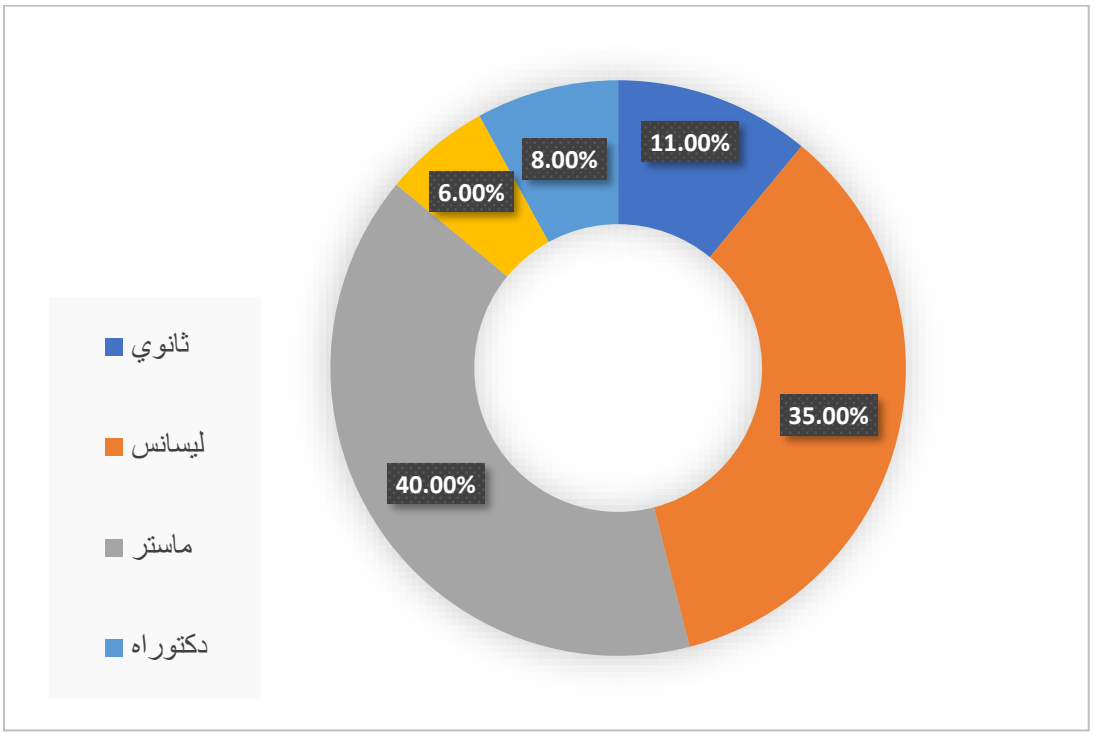
وعليه، فإن التوزيع حسب سنوات الخبرة يعكس تنوعاً بين جيل جديد في بداية مساره المهني، وجيل متوسط الخبرة يمثل الأغلبية، إلى جانب جيل متمرس يملك خبرة طويلة، مما يتيح رؤية شمولية لواقع القيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية.

الجدول رقم (45): توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي

البيان	التكرار	النسبة المئوية
ثانوي	17	% 11
ليسانس	53	% 35
ماستر	61	% 40
ماجيستير	9	% 6
دكتوراه	12	% 8
المجموع	152	%100

المصدر: من إعداد الباحث استنادا الى مخرجات SPSS

الشكل رقم (05): دائرة بيانية تمثال توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي



يوضح الجدول أن أعلى نسبة سجلت هم للأفراد العينة الذين يحملون شهادة الماستر بنسبة 40%، يليهم حاملو شهادة الليسانس بنسبة 35%، أما حملة شهادة الدكتوراه فقد بلغت نسبتهم 8%، تليها فئة الماجيستير بنسبة 6%، وهما معاً يمثلان النخبة الأكاديمية التي قد تضيف بعداً علمياً ومعرفياً عميقاً للعملية التربوية. في المقابل، سجلت فئة حاملي شهادة الثانوية نسبة 11% فقط، وهو ما يشير إلى تراجع الاعتماد على هذه الفئة مقارنة بالمستويات العليا.

وعليه، فإن التوزيع حسب المؤهل العلمي يكشف عن حضور بارز لأصحاب الكفاءات الجامعية، الأمر الذي يعزز من قدرة الأساتذة على استيعاب الأبعاد الفكرية والتربوية للإصلاحات، ويساعد في غرس القيم الدينية والاجتماعية بطريقة أكثر وعيًا وفاعلية.

5- أدوات جمع البيانات وتحليلها:

تُعد مرحلة جمع البيانات مرحلة قائمة بذاتها ضمن المسار المنهجي لأي بحث علمي، إذ يتم فيها التجميع الفعلي للمعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة أو فحص فرضياتها،

وذلك باستخدام أداة أو أكثر من أدوات البحث التي يحددها الباحث مسبقًا تبعًا لأهداف الدراسة (الواصل، 1999، ص59). وتشمل هذه الأدوات الاستبيانات، المقابلات، الملاحظات، الاختبارات، المقاييس الاتجاهية، أو الاستفتاءات، إضافة إلى الوثائق والتقارير والدراسات السابقة، بما يجعلها أحيانًا تندرج ضمن أدوات الملاحظة أو استطلاعات الرأي. ويرتبط تصنيف الأدوات بدرجة كبيرة بالدور الذي يقوم به الباحث في عملية الجمع، فقد يعتمد على التقارير الذاتية المكتوبة من قبل أفراد العينة، أو يُسجِّل بنفسه الملاحظات باستخدام وسائل مساعدة كالتصوير أو التسجيل الصوتي، وقد يُوجِّه أسئلة مباشرة للمبحوثين من خلال المقابلة باعتبارها أداة مميزة عن الملاحظة (عبيد، 2003، ص75). وبذلك فإن نجاح هذه المرحلة يتوقف على حسن اختيار الأداة ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة وخصائص العينة المدروسة.

5-1-تقنيات جمع البيانات: ومن أهم أدوات جمع البيانات التي وظفناها في دراستنا تمثلت في كل من الاستمارة والمقابلة.

الاستمارة:

تُعدُّ الاستمارة إحدى الطرق التي يلجأ إليها الباحث لتجميع البيانات والمعلومات من مصادرها (سبعون، 2012، ص. 183)، أو يُمكن تعريفها بأنها: «أداة أولية من أدوات جمع البيانات التي يحتاجها الباحث ضمن دراسته للظواهر الاجتماعية، وتُعدُّ من أكثر الأدوات شهرةً واستخدامًا لدى الباحثين وفي مختلف العلوم الاجتماعية للحصول على معلومات وبيانات عن الأفراد» (الزيباري، 2011، ص. 143). وتشتمل الاستمارة على ثلاثة أشكال من الأسئلة وهي: السؤال المغلق، السؤال الاختياري أو المتعدد الاختيارات، والسؤال المفتوح (سبعون، 2012، ص. 165).

كما تُعرّف الاستمارة بأنها وسيلة لجمع البيانات المتصلة بموضوع معين، تُملأ من قبل المستجيب، وتُستخدم لجمع معلومات حول رغبات المستجوبين وما يعرفونه من حقائق، فضلاً عن أنها تقرب الباحث من المستجوبين (غرايبية، 2002، ص. 71).

تخضع الاستمارة لمرحلة تجربة واختبار للتأكد من صلاحيتها وموثوقيتها من حيث الصدق والثبات. بعد إكمال تطبيقها في الزمان والمكان، تُجمع البيانات بصورة منظمة، وتُحوّل الردود إلى قيم عددية. تُحدّد أساليب التصحيح والإدخال بهدف استخراج بيانات أولية تُعالج إحصائيًا وفق أهداف الدراسة الاستطلاعية، حيث يُجرى حساب ثبات الاستمارة وصدقها وتطبيق الأساليب الإحصائية الملائمة.

وفقًا لموريس أنجرس، تُصنّف الاستمارة كأداة مباشرة للبحث العلمي تُطبّق على الأفراد، وتتيح استجوابهم بصورة موجهة، وجمع بيانات كمية سعيًا لاستخلاص علاقات رياضية وإجراء مقارنات رقمية (أنجرس، 2004، ص. 204).

الاتساق الداخلي

الجدول رقم (46): قياس الاتساق الداخلي

البعد الأول: **تحليل محتوى الكتب المدرسية**		البعد الثاني: **تحليل المناهج الدراسية**		البعد الثالث: **تحليل السياق الاجتماعي والثقافي**		البعد الرابع: **تحليل آراء الأساتذة**	
رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط
01	0.620**	01	0.677**	01	0.655**	01	0.784**
02	0.719**	02	0.667**	02	0.740**	02	0.712**
03	0.639**	03	**0.529****	03	0.734**	03	0.760**
04	0.729**	04	0.612**	04	0.698**	04	0.784**
05	0.764**	05	0.675**	05	0.672**	05	0.696**
06	0.840**	06	0.635**	06	0.676**	06	0.544**
07	0.620**	07	0.791**	07	0.826**	07	0.637**
08	0.827**	08	0.623**	08	0.770**	08	0.727**
09	**0.851****	09	0.740**	09	0.819**	09	0.713**
10	0.684**	10	0.791**	10	0.557**	10	0.808**
11	0.690**	11	0.753**	11	0.808**	11	0.620**

0.643**	12	0.831**	12	0.711**	12	0.707**	12
0.684**	13	0.671**	13	0.680**	13	0.609**	13
0.733**	14	0.743**	14	0.759**	14	0.638**	14
0.792**	15	0.744**	15	0.765**	15	0.749**	15
0.601**	16	0.681**	16	0.682**	16	0.677**	16
** دال احصائيا عند مستوى معنوية (0.01)							

أظهرت نتائج الاتساق الداخلي لمختلف الأبعاد المدروسة (تحليل محتوى الكتب المدرسية، تحليل المناهج الدراسية، تحليل السياق الاجتماعي والثقافي، وتحليل آراء الأساتذة) أن جميع الفقرات حققت معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت القيم بين (0.529) و (0.851). وتدل هذه النتائج على قوة الارتباط بين الفقرات وأبعادها النظرية، بما يعكس مستوى عالياً من الصدق والثبات للأداة المستعملة في قياس التمثلات الاجتماعية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو المقاربة بالكفاءات. كما يُلاحظ أن بعض الفقرات حققت نسب ارتباط أعلى من غيرها، وهو ما يشير إلى قدرتها التفسيرية والتمثيلية الكبيرة لمضامين الأبعاد، مع بقاء جميع القيم ضمن الحدود المقبولة علمياً، الأمر الذي يعزز موثوقية النتائج المتوصل إليها.

الثبات: أجرينا اختبار للتأكد من ثبات الاستمارة بتطبيقه على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، والتي ترى أنها تعالج أكبر قدر ممكن من الخطأ الذي تقع فيه أثناء التطبيق، والمتمثلة في الاتساق الداخلي عن طريق ألفا كرومباخ.

الجدول رقم (47): قياس ثبات أداة الدراسة من خلال ألفا كرومباخ

أبعاد الدراسة	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
تحليل محتوى الكتب المدرسية	16	0.899
تحليل المناهج الدراسية	16	0.914
تحليل السياق الاجتماعي والثقافي	16	0.938
تحليل آراء الأساتذة	16	0.931
الدراسة ككل	**64**	**0.977**

بناءً على نتائج الجدول، نلاحظ أن معاملات "ألفا كرونباخ" لجميع محاور الدراسة تراوحت بين (0.899) و (0.938)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للاستبيان (0.977). وتُعد هذه القيم مرتفعة جداً، حيث تفوق جميعها الحد الأدنى المقبول في الدراسات التربوية والاجتماعية (0.70)، ما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. وعليه، يمكن الاعتماد على الاستبيان في الدراسة الأساسية لتمتعه بالخصائص السيكومترية اللازمة التي تؤهله لقياس أبعاد موضوع "واقع القيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني" بدقة وموضوعية، وبعد التدقيق في الاستمارات تم الاعتماد على 100 استمارة، بعد استبعاد الغير مكتملة منها.

الفروقات:

1. حسب الجنس

الجدول رقم (48) نتائج اختبار(Independentsimples T- test) لعينتين مستقلتين تبعا للجنس

البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى معنوية t	الفروق
بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية	ذكر	3.46	0.661	-2.111	0.037	**توجد فروق**
	أنثى	3.73	0.603			
بعد تحليل المناهج الدراسية	ذكر	3.46	0.793	-1.404	0.163	**لا توجد فروق**
	أنثى	3.67	0.711			
بعد تحليل السياق الاجتماعي والثقافي	ذكر	3.53	0.674	-2.469	0.015	**توجد فروق**
	أنثى	3.86	0.682			
بعد تحليل آراء الأساتذة	ذكر	3.63	0.722	-1.876	0.064	**لا توجد فروق**
	أنثى	3.91	0.732			

نستنتج من نتائج اختبار العينتين المستقلتين إلى وجود بعض الفروقات بين الجنسين في إدراك القيم الدينية عند تحليل محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث من التعليم الابتدائي. فقد أظهرت البيانات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأستاذات بعد تحليل محتوى الكتب

المدرسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأستاذات 3.73 مقابل 3.46 للأساتذة، مما يعكس ميلاً أكبر لدى الأستاذات نحو إدراك القيم الدينية في هذا البعد. أما بعد تحليل المناهج الدراسية، فلم تسجل الفروق بين الجنسين أي دلالة معنوية، حيث كانت المتوسطات متقاربة، ما يشير إلى تشابه فهم الأساتذة والأستاذات لهذا الجانب من المحتوى. وبالنسبة للسياق الاجتماعي والثقافي، تبين وجود فروق واضحة بين الجنسين أيضًا، مع ارتفاع المتوسط الحسابي لدى الأستاذات (3.86) مقارنة بالأساتذة (3.53)، مما يدل على حساسية أكبر لدى الأستاذات تجاه هذا البعد في تحليل الكتب المدرسية. أما بعد تحليل آراء الأساتذة، فلم تسجل الفروق معنوية قوية، إلا أن المتوسط الحسابي للأستاذات (3.91) ظل أعلى من الأساتذة (3.63)، وهو ما يمكن تفسيره بتميّز الأستاذات في إدراك بعض مؤشرات القيم الدينية من خلال تقييم الأساتذة، رغم غياب الدلالة الإحصائية الواضحة. بشكل عام، يمكن القول إن النتائج تعكس تفوقًا نسبيًا للأستاذات في بعض الأبعاد المتعلقة بالتحليل، مع وجود تشابه بين الجنسين في أبعاد أخرى، ما يبرز أهمية مراعاة الفروق الفردية والجندرية عند دراسة القيم الدينية في الكتب المدرسية.

2. حسب الفئة العمرية:

الجدول رقم (49): نتائج تحليل التباين الأحادي لآراء المستجوبين اتجاه أبعاد الدراسة حسب الفئة العمرية

البعد	الفئة العمرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةF	قيمة الدلالة	الفروق
بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية	أقل من 25 سنة	3.38	0.771	97/2	1.711	0.186	**لا توجد فروق**
	من 25 إلى 40	3.66	0.592				
	من 41 إلى 50	3.65	0.596				
بعد تحليل المناهج الدراسية	أقل من 25 سنة	3.59	0.647	97/2	0.371	0.691	**لا توجد فروق**
	من 25 إلى 40	3.46	0.852				
	من 41 إلى 50	3.62	0.768				
	أقل من 25 سنة	3.55	0.671				

بعد تحليل السياق	من 25 إلى 40	3.56	0.761	97/2	2.267	0.109	لا توجد فروق
	من 41 إلى 50	3.44	0.745				
بعد تحليل آراء الأساتذة	أقل من 25 سنة	3.77	0.689	97/2	1.025	0.363	لا توجد فروق
	من 25 إلى 40	3.78	0.623				
	من 41 إلى 50	3.69	0.695				
قيمة (F) المجدولة عند مستوى الدلالة0.05=α ودرجات الحرية 97/2 = 3.09							

يبين الجدول نتائج تحليل التباين الأحادي لاختلافات آراء المستجوبين حول أبعاد الدراسة حسب الفئة العمرية. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية المختلفة في جميع أبعاد الدراسة.

فعلى سبيل المثال، بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية، بلغ المتوسط الحسابي للفئة الأقل من 25 سنة 3.38، وللفئة من 25 إلى 40 سنة 3.66، وللفئة من 41 إلى 50 سنة 3.65، ما يدل على تقارب الآراء بين الفئات العمرية. وبالمثل، بعد تحليل المناهج الدراسية، تراوحت المتوسطات بين 3.46 و3.62، مؤكدًا تساوي وجهات النظر عبر الفئات العمرية. كما أظهرت نتائج تحليل السياق الاجتماعي والثقافي وآراء الأساتذة نفس الاتجاه، حيث لم تُسجل فروق معنوية بين الفئات، مما يعكس اتساق المواقف تجاه أبعاد الدراسة بغض النظر عن العمر.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن العمر لم يشكل عاملاً مؤثرًا في تمثلات المستجوبين للقيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني، إذ كانت الآراء متقاربة نسبيًا عبر جميع الفئات العمرية في مختلف أبعاد الدراسة.

3. حسب سنوات الخبرة:

الجدول رقم (50): نتائج تحليل التباين الأحادي لآراء المستجوبين اتجاه أبعاد الدراسة حسب سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةF	قيمة الدلالة	الفروق
بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية	أقل من 5	3.45	0.580	97/2	0.308	0.736	**لا توجد فروق**
	من 5 إلى 10	3.62	0.555				
	أكثر من 10	3.55	0.847				
بعد تحليل المناهج الدراسية	أقل من 5	3.59	0.647	97/2	0.254	0.776	**لا توجد فروق**
	من 5 إلى 10	3.43	0.423				
	أكثر من 10	3.60	0.703				
بعد تحليل السياق الاجتماعي	أقل من 5	3.51	0.960	97/2	0.481	0.620	**لا توجد فروق**
	من 5 إلى 10	3.56	0.761				
	أكثر من 10	3.50	0.635				
بعد تحليل آراء الأساتذة	أقل من 5	3.68	0.624	97/2	0.220	0.803	**لا توجد فروق**
	من 5 إلى 10	3.76	0.862				
	أكثر من 10	3.69	0.695				
قيمة (F) المجدولة عند مستوى الدلالة0.05=α ودرجات الحرية 97/2 = 3.09							

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات المختلفة لسنوات الخبرة في جميع أبعاد الدراسة. ففي بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية، جاءت المتوسطات الحسابية متقاربة بين الفئات المختلفة، حيث تراوحت بين 3.45 لدى أصحاب الخبرة الأقل من خمس سنوات و3.55 لدى أصحاب الخبرة أكثر من عشر سنوات، مما يعكس تشابه آراء الأساتذة حول هذا البعد بغض النظر عن طول فترة خبرتهم. وبالمثل، لم تسجل الفروق أي دلالة معنوية بعد تحليل المناهج الدراسية، حيث كانت المتوسطات متقاربة أيضًا بين الفئات الثلاث، ما يشير إلى أن طول الخبرة لا يؤثر في تقييم الأساتذة لهذا البعد من المحتوى. كما أظهرت النتائج نفسها بعد تحليل السياق الاجتماعي والثقافي، وبعد تحليل آراء الأساتذة، حيث بقيت المتوسطات متقاربة، ما يدل على استقرار

المواقف وعدم تأثرها بطول سنوات الخبرة. بشكل عام، تعكس هذه النتائج أن الخبرة المهنية للأساتذة لا تشكل عاملًا مؤثرًا في اختلاف وجهات نظرهم تجاه أبعاد الدراسة، وأن التباينات بين الفئات المختلفة ضئيلة وغير معنوية، مما يبرز التجانس في التمثلات الاجتماعية للأساتذة حول القيم الدينية في الكتب المدرسية والمناهج الدراسية والسياق المحيط بها.

4. حسب المؤهل العلمي:

الجدول رقم (51): نتائج تحليل التباين الأحادي لآراء المستجوبين اتجاه أبعاد الدراسة حسب المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةF	قيمة الدلالة	الفروق
بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية	ثانوي	4.12	0.428	95/4	4.012	0.005	**توجد فروق**
	ليسانس	3.53	0.545				
	ماستر	3.63	0.587				
	ماجستير	3.30	1.036				
	دكتوراه	3.06	0.816				
بعد تحليل المناهج الدراسية	ثانوي	3.59	0.647	95/4	2.290	0.065	**لا توجد فروق**
	ليسانس	3.91	0.853				
	ماستر	3.51	0.729				
	ماجستير	3.67	0.652				
	دكتوراه	3.23	0.701				
بعد تحليل السياق الاجتماعي والثقافي	ثانوي	3.00	1.060	95/4	4.106	0.004	**توجد فروق**
	ليسانس	3.56	0.761				
	ماستر	4.31	0.646				
	ماجستير	3.68	0.555				
	دكتوراه	3.68	0.680				
بعد تحليل آراء الأساتذة	ثانوي	3.36	0.896	95/4	4.280	0.003	**توجد فروق**
	ليسانس	3.17	0.766				
	ماستر	3.69	0.695				

	ماجستير	4.35	0.620				
	دكتوراه	3.72	0.649				
قيمة (F) المجدولة عند مستوى الدلالةα=0.05 ودرجات الحرية 95/4 = 2.46							

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي لآراء المستجوبين حسب المؤهل العلمي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدة أبعاد من الدراسة. ففي بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية، لوحظ تفوق لأصحاب المؤهل الثانوي في المتوسط الحسابي (4.12) مقارنة ببقية الفئات، ما يعكس انطباعًا أقوى لديهم تجاه القيم الدينية في الكتب المدرسية، بينما كانت الفئات الحاصلة على مؤهلات عليا (ليسانس، ماستر، دكتوراه) أقل تقييمًا لهذا البعد، وهو ما يشير إلى أن المستوى العلمي قد يؤثر في إدراك الأساتذة لمحتوى الكتب. أما بعد تحليل المناهج الدراسية، فلم تسجل الفروق دلالة معنوية، إذ كانت آراء الأساتذة متقاربة نسبيًا بغض النظر عن مؤهلاتهم، مما يعكس توافقًا عامًا في تقييم هذا البعد.

وفي بعد تحليل السياق الاجتماعي والثقافي، ظهرت فروق معنوية أيضًا، حيث أظهر أصحاب شهادة الماستر والمستويات العليا متوسطات أعلى (4.31 و3.68) مقارنة بأصحاب الشهادات الثانوية (3.00)، مما يدل على حساسية أكبر لدى الحاصلين على مؤهلات عليا تجاه الأبعاد الاجتماعية والثقافية للكتب. أما بعد تحليل آراء الأساتذة، فقد ظهرت فروق ذات دلالة واضحة، حيث حققت الفئات العليا (ماستر وماجستير ودكتوراه) تقييمات أعلى، بينما سجل أصحاب الشهادات الثانوية أقل متوسط، مما يشير إلى تأثير المؤهل العلمي في مدى وعي الأساتذة وتقديرهم لآراء الزملاء والممارسات الصفية المتعلقة بالقيم الدينية.

بشكل عام، تعكس النتائج أن المؤهل العلمي يمثل عاملًا مؤثرًا في بعض الأبعاد، خاصة فيما يتعلق بالتحليل المعمق لمحتوى الكتب والسياق الاجتماعي والثقافي، بينما لا يظهر تأثيره بشكل ملحوظ في تحليل المناهج الدراسية، ما يبرز أهمية التكوين العلمي للأساتذة في فهم وتقييم القيم الدينية في التعليم الابتدائي.

5-2-تقنيات تحليل البيانات: لقد اعتمدنا في تحليلنا للبيانات على الأساليب والمقاييس الإحصائية منها:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

يُعد المتوسط الحسابي من أكثر المفاهيم الإحصائية استخدامًا، وهو أحد مقاييس النزعة المركزية الأساسية، حيث يُحسب بقسمة مجموع القيم في العينة على عددها الكلي. ويُستخدم على نطاق واسع نظرًا لسهولته ووضوح صيغته الرياضية، إضافة إلى دوره في وصف خصائص البيانات. إلا أن من أبرز عيوبه تأثره بالقيم المتطرفة التي قد تؤثر في دقة النتائج. وفي هذه الدراسة، تم الاعتماد على المتوسط الحسابي ضمن مقاييس النزعة المركزية لمعالجة البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS.

كما تم الاستعانة بالانحراف المعياري باعتباره أحد أهم المقاييس الإحصائية التي توضح درجة التباين أو التشتت داخل مجموعة البيانات. فهو يقدم مؤشراً دقيقاً عن مدى تجانس القيم، ويتيح للباحثين فهماً أعمق للأنماط والاتجاهات الأساسية. وتكمن أهميته في كونه يأخذ جميع القيم في الاعتبار، ولا يتأثر بالتغيرات الجزئية داخل العينة، ما يجعله أداة أساسية في اختبار الفرضيات، وفواصل الثقة، ومراقبة الجودة. ومن ثم فإن استخدام الانحراف المعياري في هذه الدراسة قد ساهم في توفير مؤشرات دقيقة تعزز موثوقية النتائج وتدعم عملية التحليل الإحصائي.

6- تحليل ومناقشة نتائج الاستبيان

أولا: اتجاهات المبحوثين حول بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية:

في إطار تحليل محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث من التعليم الابتدائي، حاولنا التعرف على اتجاهات المبحوثين نحو حضور القيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني. ولتحقيق ذلك، صيغت مجموعة من العبارات التي تعكس مختلف الأبعاد المرتبطة بالمفردات الدينية، الرسائل التعليمية والأخلاقية، مدى التوازن بين القيم الدينية والمدنية، إضافة إلى التمثيل الجندري. وقد عُرضت هذه العبارات على أفراد العينة قصد استبيان آرائهم، ثم جُمعت النتائج في الجدول الآتي الذي يوضح نسب الاستجابات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، مما يتيح قراءة دقيقة لاتجاهاتهم.

الجدول رقم (52): اتجاهات المبحوثين تجاه بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الاتجاه
01	تظهر المفردات الدينية مثل "الله"، "الإسلام"، "الأخلاق"، "الصلاة"، "الصوم"، و"الحج" بشكل متكرر في الكتب المدرسية التي أُدرّسها.	3.05	0.757	61.00%	15	أحيانا
02	هناك توازن مناسب في تكرار المفردات الدينية في النصوص المدرسية.	2.80	0.696	56.00%	16	أحيانا
03	يؤثر تكرار المفردات الدينية إيجابيًا على فهم المتعلمين للمادة.	3.58	0.976	71.60%	8	غالبا
04	يساعد تكرار المفردات الدينية في تعزيز القيم الدينية لدى المتعلمين.	3.57	1.130	71.40%	9	غالبا
05	الرسائل الدينية في الكتب المدرسية تتنوع بين التعليمية والأخلاقية والتشريعية.	3.40	1.035	68.00%	12	غالبا
06	تتناسب الرسائل الدينية المقدمة مع المرحلة العمرية ومستوى فهم المتعلمين.	3.47	1.039	69.40%	10	غالبا

07	تؤثر هذه الرسائل إيجابيًا على سلوك المتعلمين داخل وخارج المدرسة.	3.71	1.183	74.20%	6	غالبا
08	تشجع الرسائل الدينية المقدمة على التفكير النقدي بدلاً من فرض آراء معينة.	3.62	1.071	72.40%	7	غالبا
09	يتم ربط القيم الدينية بالقيم المدنية مثل المواطنة وحقوق الإنسان بشكل واضح في النصوص المدرسية.	3.45	1.149	69.00%	11	غالبا
10	تساعد المواد الدراسية المتعلمين على تطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث.	3.27	1.043	65.40%	14	أحيانا
11	تشجع المناهج على تعزيز قيم التسامح والعدالة لدى المتعلمين.	3.78	1.011	75.60%	5	غالبا
12	هناك توازن متوازن بين القيم الدينية والقيم المدنية في النصوص المدرسية.	3.29	1.131	65.80%	13	أحيانا
13	يوجد تمثيل متساوٍ للذكور والإناث في الأمثلة والنصوص الدينية المدرسية.	4.14	0.964	82.80%	3	غالبا
14	لا توجد تحيزات جندرية في تقديم القيم الدينية في المواد الدراسية.	3.79	1.104	75.80%	4	غالبا
15	التمثيل الجندري المتساوي يساعد المتعلمين على فهم دور الجنسين في المجتمع بشكل أفضل.	4.18	1.086	83.60%	2	غالبا
16	يعتبر التمثيل الجندري المتساوي في المواد الدراسية أمرًا مهمًا بالنسبة لي كأستاذ.	4.27	0.886	85.40%	1	دائما
بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية		**3.58**	**0.646**	**71.60%**	/	**متوسط**

الفقرة الأولى (01) "**تظهر المفردات الدينية مثل "الله"، "الإسلام"، "الأخلاق"، "الصلاة"، "الصوم"، و"الحج" بشكل متكرر في الكتب المدرسية التي أُدرّسها**" جاءت بترتيب (15) وبوزن نسبي 61% ومتوسط حسابي 3.05، ما يضعها في خانة "أحيانًا". هذا يعني أن تكرار المفردات الدينية في الكتب موجود لكنه لا يُعدّ قويًا أو بارزًا مقارنة بباقي المؤشرات.

وتُظهر أن التكرار اللفظي للمفردات الدينية موجود، ولكن بدرجة متوسطة وضعيفة نسبيًا، وهو أقل وضوحًا مقارنة بالآثار التربوية والسلوكية الإيجابية لهذه المفردات (الفقرات 03–09) أو مقارنةً بالتمثيل الجندري في النصوص (13–16) الذي جاء في المرتبة الأعلى. وبذلك يمكن القول إن المحتوى الديني في الكتب لا يقتصر على تكرار المفردات، بل يكتسب فاعليته الحقيقية حين يتم توظيفه في رسائل تربوية، وقيمية، واضحة ومتكاملة.

الفقرة الثانية (02) "**هناك توازن مناسب في تكرار المفردات الدينية في النصوص المدرسية**" جاءت في الترتيب (16) والأخير، بوزن نسبي 56%، ومتوسط حسابي 2.80، ما يضعها في فئة "أحيانًا". هذه النتيجة تكشف أن المبحوثين لا يرون توازنًا كافيًا في تكرار المفردات الدينية داخل النصوص، بل يعتبرون أن وجودها غير منتظم أو متفاوت.

تكشف نتائج الفقرة الثانية أن إشكالية التوازن في تكرار المفردات الدينية تعدّ من أضعف الجوانب في محتوى الكتب المدرسية، حيث يرى المبحوثون أن التكرار موجود (كما ورد في الفقرة الأولى)، لكنه غير منسجم أو متوازن بشكل كافٍ. بالمقارنة، فإن باقي الفقرات أبرزت حضورًا أقوى للتأثيرات التربوية والقيمية، خصوصًا في ما يتعلق بسلوك المتعلمين والتمثيل الجندري، ما يعني أن القيمة التربوية للمفردات الدينية تتجاوز مجرد توازنها الكمي، لتُقاس بمدى توظيفها في بناء قيم وممارسات واضحة لدى التلاميذ.

الفقرة الثالث (03) "**يؤثر تكرار المفردات الدينية إيجابيًا على فهم المتعلمين للمادة**" جاءت بترتيب (8)، بوزن نسبي 71.60%، وانحراف معياري0.976، ومتوسط حسابي 3.58، وصُنّفت في خانة "غالبًا". هذا يوضح أن المبحوثين يُجمعون نسبيًا على أن تكرار المفردات الدينية لا يقف عند حدود التكرار الشكلي (كما في الفقرة الأولى)، بل يكتسب وظيفة تعليمية واضحة تتمثل في تحسين فهم التلاميذ للمضامين المدرسية.

هذه الفقرة تمثل انتقالًا نوعيًا مقارنة بالفقرتين (01 و02)؛ فبينما عبّرت الفقرة (01) عن وجود المفردات بنسبة متوسطة (61%)، وأشارت الفقرة (02) إلى ضعف التوازن (56%)، فإن الفقرة الثالثة أبرزت أثرًا تربويًا إيجابيًا للتكرار بنسبة أعلى (71.60%).

بقية الفقرات من (04 إلى 09) جاءت قريبة من الفقرة الثالثة (بين 68% و74%)، مما يبين أن المبحوثين يرون أن القيمة الحقيقية لتكرار المفردات تكمن في انعكاسها على الفهم، السلوك، وتعزيز القيم.

مقارنةً بالنتائج العليا الخاصة بالتمثيل الجندري (13–16) التي تجاوزت 80%، تبقى هذه الفقرة أقل نسبيًا، لكنها تظل أعلى بكثير من الفقرتين الأولى والثانية، ما يعزز فكرة أن الأثر أهم من الكمية والتوازن.

تشير الفقرة الثالثة إلى أن تكرار المفردات الدينية يؤدي غالبًا إلى تحسين الفهم الدراسي للمتعلمين، وهو ما يضعها في مرتبة متقدمة مقارنة بالفقرتين الأولى والثانية اللتين ركزتا على الحضور الكمي والتوازن. وبالتالي، يظهر أن الأستاذ لا يقيّم التكرار لذاته، وإنما من خلال انعكاسه المباشر على العملية التعليمية.

الفقرة الرابعة (04) "**يساعد تكرار المفردات الدينية في تعزيز القيم الدينية لدى المتعلمين**" جاءت في الترتيب (9)، بوزن نسبي 71.40%، وانحراف معياري 1.130، ومتوسط حسابي 3.57، وصُنّفت في خانة "غالبًا".

هذا يعكس أن المبحوثين يرون في التكرار اللغوي وسيلة تربوية فاعلة، ليس فقط لفهم المحتوى (كما في الفقرة الثالثة)، بل أيضًا لترسيخ القيم الدينية في سلوكيات ومعتقدات المتعلمين.

مقارنةً بالفقرتين (01 و02) اللتين انحصر دورهما في وجود المفردات وتوازنها بدرجات ضعيفة (61% و56%)، فإن الفقرة الرابعة تبرز انتقالًا إلى بعد أعمق: القيمة التربوية والمعنوية للتكرار بنسبة مرتفعة (71.40%).

الفقرة الثالثة (03) ركزت على الفهم المعرفي، بينما الفقرة الرابعة (04) أضافت بعدًا قيمياً وأخلاقياً، ما يعني أن التكرار لا يُنظر إليه فقط كأداة تعليمية، بل كآلية لبناء السلوك.

النسبة متقاربة جدًا بين الفقرتين الثالثة والرابعة (71.60% و71.40%) على الترتيب، مما يكشف عن اتفاق نسبي بين المبحوثين حول أهمية تكرار المفردات في فهم وتعزيز القيم الدينية في البعدين المعرفي والقيمي.

توضح الفقرة الرابعة أن تكرار المفردات الدينية يُسهم غالبًا في غرس القيم الدينية لدى المتعلمين، وهو ما يشكل امتدادًا لما أشارت إليه الفقرة الثالثة حول تحسين الفهم. وبذلك يمكن القول إن الإعادة والإصرار والتلقين المكثف يحقق وظيفة مزدوجة: معرفية (الفهم) وقيمية (ترسيخ الأخلاق الدينية)، وهو ما يجعله أحد أبرز ملامح القوة في محتوى الكتب المدرسية.

الفقرة الخامسة (05) "**الرسائل الدينية في الكتب المدرسية تتنوع بين التعليمية والأخلاقية والتشريعية**" جاءت في الترتيب (12)، محققة وزنًا نسبيًا بلغ 68.00%، ما يشير إلى مستوى حضور متوسط مائل إلى الارتفاع لهذا البعد. كما سجّل المتوسط الحسابي 3.40، مصنِّفًا الفقرة ضمن خانة "غالبًا"، وهو ما يعكس إقرار أغلبية أفراد العينة بوجود هذا التنوع في معظم الأحيان. في حين يدلّ الانحراف المعياري 1.035 على وجود تباين نسبي في آراء المبحوثين حول درجة هذا التنوع داخل الكتب المدرسية.

هذا يبين أن المبحوثين يرون أن حضور الرسائل الدينية في الكتب لا يقتصر على جانب واحد، بل يشمل أبعادًا متعددة: التعليمية (المعارف)، الأخلاقية (السلوك)، والتشريعية (العبادات والواجبات).

تكشف الفقرة الخامسة أن المحتوى الديني في الكتب المدرسية متنوع من حيث الأبعاد التعليمية والأخلاقية والتشريعية، لكن إدراك هذا التنوع يأتي بدرجة أقل من إدراك الأثر المباشر للتكرار على الفهم والسلوك. وهذا يعني أن الأساتذة يميزون بين وجود هذا التنوع وبين فاعليته العملية في بناء شخصية المتعلم.

الفقرة السادسة (06) "**تتناسب الرسائل الدينية المقدمة مع المرحلة العمرية ومستوى فهم المتعلمين**" جاءت في الترتيب (10)، بوزن نسبي 69.40%، وانحراف معياري 1.039، ومتوسط حسابي 3.47، وصُنّفت ضمن خانة "غالبًا"، هذا يدل على أن المبحوثين يرون أن المضامين الدينية في الكتب مراعية لقدرات التلاميذ العقلية ومستوى نضجهم الفكري، أي أنها مصممة بشكل يتناسب مع الطور الثالث من التعليم الابتدائي.

تعكس الفقرة السادسة أن المحتوى الديني في الكتب يُقدّم غالبًا بما يتناسب مع قدرات المتعلمين ومرحلتهم العمرية، ما يجعله عنصرًا مساعدًا في إيصال الرسالة الدينية بفعالية. إلا أن هذا العامل، رغم أهميته، يبقى أقل وزنًا من أثر تكرار مفردات القيم في تحسين الفهم وترسيخ القيم، ما يعكس أن التناسب مع العمر شرط ضروري، لكنه غير كافٍ وحده لتحقيق الفاعلية التربوية الكاملة.

الفقرة السابعة (07) "**تؤثر هذه الرسائل إيجابيًا على سلوك المتعلمين داخل وخارج المدرسة**" جاءت في الترتيب (6)، بوزن نسبي 74.20%، وانحراف معياري 1.183، ومتوسط حسابي 3.71، وصُنّفت ضمن خانة "غالبًا".

هذا يوضح أن المبحوثين يرون أن الرسائل الدينية الواردة في الكتب المدرسية لا تقتصر على المعرفة النظرية، بل تمتد لتنعكس على السلوكيات العملية للتلاميذ سواء في الوسط المدرسي أو في محيطهم الخارجي.

تؤكد الفقرة السابعة أن الرسائل الدينية في محتوى الكتب تؤدي غالبًا إلى نتائج ملموسة على مستوى السلوك اليومي للمتعلمين، وهو ما يمثل ذروة فاعلية هذه الرسائل الدينية مقارنة بالفقرات السابقة التي ركزت على التكرار، الفهم، التنوع، أو التناسب مع العمر. وبذلك يمكن القول إن القيمة العملية لمحتوى المعلومة الدينية تقاس بمدى انعكاسها على السلوك الذي يتبناه المتعلم داخل المدرسة وخارجها.

الفقرة الثامنة (08) "**تشجع الرسائل الدينية المقدمة على التفكير النقدي بدلاً من فرض آراء معينة**" جاءت في الترتيب (7)، بوزن نسبي 72.40%، وانحراف معياري 1.071، ومتوسط حسابي 3.62، وصُنّفت في خانة "غالبًا".

هذا يعكس أن المبحوثين يرون أن الخطاب الديني في الكتب المدرسية لا يُقدّم بأسلوب تلقيني أو إملائي، بل يحاول إثارة التساؤل والتفكير لدى التلاميذ، وهو ما ينسجم مع توجهات الإصلاح التربوي للجيل الثاني.

وبالمقارنة مع الفقرة السابعة (74.20%)، التي تعكس بوضوح الأثر السلوكي المباشر للرسائل الدينية، تسجّل الفقرة الثامنة نسبة أقل نسبيًا (72.40%)، وهو تفاوت طفيف لكنه دالّ سوسيولوجيًا، إذ يشير إلى أن تمثّل المبحوثين لفاعلية الخطاب الديني يظلّ أكثر ارتباطًا بانعكاساته العملية والسلوكية الملموسة، مقارنة بوظائفه المعرفية والفكرية المرتبطة بتنمية التفكير النقدي. ويُفهم هذا الفارق في ضوء السياق الثقافي والاجتماعي الذي يمنح أولوية للسلوك الظاهر والمؤشّرات القيمية القابلة للملاحظة، باعتبارها معيارًا أساسيًا للحكم على نجاح التنشئة الدينية، في حين يُنظر إلى تنمية التفكير النقدي كأثر بعيد المدى يحتاج إلى زمن أطول وشروط تربوية أعمق ليترسّخ في وعي المتعلّم.

من خلال هذه الفقرة نستنتج أن الرسائل الدينية في الكتب المدرسية تسعى غالبًا إلى تنمية التفكير النقدي لدى التلاميذ بدلًا من فرض رؤى جاهزة، وهو مؤشر على انفتاح الخطاب التربوي الديني على مقاربة حديثة تراعي بناء شخصية ناقدة وواعية. وبذلك فإن هذه الفقرة تمثل بعدًا معرفيًا وفكريًا يكمل الأبعاد السابقة (القيمي والسلوكي).

الفقرة التاسعة (09) "**يتم ربط القيم الدينية بالقيم المدنية مثل المواطنة وحقوق الإنسان بشكل واضح في النصوص المدرسية**" جاءت في الترتيب (11)، بوزن نسبي 69.00%، وانحراف معياري 1.149، ومتوسط حسابي 3.45، وصُنّفت ضمن خانة "غالبًا".

هذا يشير إلى أن المبحوثين يرون أن الكتب المدرسية لا تكتفي بطرح القيم الدينية في بعدها التعبدي أو الأخلاقي، بل تعمل على إدماجها ضمن منظومة القيم المدنية، مثل احترام حقوق الإنسان والانتماء للمجتمع والمواطنة.

توضح الفقرة التاسعة أن المناهج المدرسية تسعى غالبًا إلى دمج القيم الدينية بالقيم المدنية، في انسجام مع الإصلاحات التربوية الحديثة التي تستهدف بناء مواطن متوازن يجمع بين البعد الروحي والبعد الاجتماعي–المدني. ومع ذلك، فإن المبحوثين لم يمنحوها نفس القوة التي أعطوها للفقرات المتعلقة بالفهم والسلوك والتفكير النقدي، ما يشير إلى أن الربط بين الديني والمدني ما زال يُنظر إليه كجانب ثانوي مقارنة بالأثر المباشر للتربية الدينية على التلاميذ.

من خلال الفقرات من 05 الى 09 تكشف نتائج عن صورة متكاملة لكيفية حضور الرسائل الدينية في محتوى الكتب المدرسية من حيث مضمونها وأبعادها التربوية.

الفقرة الخامسة (68%) أبرزت تنوع هذه الرسائل بين التعليمية والأخلاقية والتشريعية، وهو ما يشير إلى تعدد وظائفها.

الفقرة السادسة (69.40%) ركزت على ملاءمة هذه الرسائل للمرحلة العمرية، أي أن المحتوى الديني صُمم بشكل يتناسب مع قدرات المتعلمين.

الفقرة السابعة (74.20%) أظهرت أن هذه الرسائل تؤثر إيجابيًا على السلوك داخل المدرسة وخارجها، ما يمثل أقوى مؤشر في هذه المجموعة، حيث يُنظر إلى الدين كقيمة عملية تؤثر في الحياة اليومية.

الفقرة الثامنة (72.40%) بينت أن الرسائل لا تُقدّم بأسلوب تلقيني، بل تشجع على التفكير النقدي، وهو توجه حديث ينسجم مع مبادئ الإصلاح التربوي.

الفقرة التاسعة (69.00%) أضافت بُعدًا جديدًا يتمثل في الربط بين القيم الدينية والقيم المدنية كالمواطنة وحقوق الإنسان، ما يعكس محاولة للمزاوجة بين المرجعية الدينية ومتطلبات المجتمع المدني.

تكشف هذه المجموعة أن المضامين الدينية في المناهج لا تُطرح بشكل معزول، بل تأتي متنوعة، ملائمة، ذات أثر سلوكي واضح، محفزة للتفكير النقدي، ومندمجة مع القيم المدنية. ومع ذلك، تُظهر النتائج أن المبحوثين أعطوا الأولوية للأثر السلوكي (74.20%) يليه التفكير النقدي (72.40%)، بينما جاءت مؤشرات التنوع والملاءمة والربط المدني بدرجات أدنى (بين 68% و69%). وهذا يعني أن الأستاذ يقيم الرسائل الدينية بالأساس وفق فعاليتها العملية في السلوك والتفكير، أكثر من مجرد شكلها أو تنوعها.

الفقرة العاشرة (10) "**تساعد المواد الدراسية المتعلمين على تطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث**" تشير هذه الفقرة إلى أن المواد الدراسية تساعد المتعلمين على تطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث، وقد جاءت نتائجها في المستوى "أحيانًا" بوزن نسبي (65.40%) ومتوسط حسابي (3.27) مع انحراف معياري (1.043). وعند مقارنتها بباقي فقرات الجدول، نلاحظ أنها سجلت نسبة أقل من المتوسط العام (71.60%)، ما يدل على ضعف إدراك المبحوثين لمدى نجاح الكتب المدرسية في الربط بين البعد الديني والبعد المدني الحديث. في المقابل، أظهرت فقرات أخرى نسبًا أعلى مثل الفقرة (11) التي بلغت (75.60%)، مؤكدة على دور المناهج في تعزيز قيم التسامح والعدالة، والفقرات (13 و15 و16) التي تجاوزت 80% في ما يتعلق بالتمثيل الجندري المتساوي. هذا التفاوت يبرز أن البعد المتعلق بدمج القيم الدينية في السياق المدني هو من أضعف النقاط مقارنة بباقي المؤشرات، مما يطرح الحاجة إلى مراجعة أكبر لمضامين الكتب المدرسية في هذا المجال.

توضح الفقرة (11) "**تشجع المناهج على تعزيز قيم التسامح والعدالة لدى المتعلمين**" أن المناهج تشجع على تعزيز قيم التسامح والعدالة لدى المتعلمين، وقد جاءت نتائجها في المستوى

"غالبًا" بوزن نسبي (75.60%)، ومتوسط حسابي (3.78)، مع انحراف معياري (1.011). بالمقارنة مع باقي الجدول، نلاحظ أن هذه الفقرة تجاوزت المتوسط العام (71.60%)، مما يشير إلى أن المبحوثين يرون أن هذا البعد حاضر بشكل قوي في الكتب المدرسية. كما أنها جاءت قريبة من الفقرات المرتبطة بالتمثيل الجندري (13، 14، 15، 16) التي حققت نسبًا مرتفعة بين (75.80% و85.40%)، وأعلى بوضوح من الفقرات التي سُجّلت في مستوى "أحيانًا" مثل الفقرات (1، 2، 10، 12). هذا يعكس أن محتوى الكتب المدرسية تُولي اهتمامًا ملحوظًا لتعزيز قيم التسامح والعدالة، مما يجعلها من الجوانب الإيجابية البارزة في الإصلاحات التربوية.

تشير الفقرة (12) "**هناك توازن متوازن بين القيم الدينية والقيم المدنية في النصوص المدرسية**" إلى وجود توازن بين القيم الدينية والقيم المدنية في النصوص المدرسية، لكنها جاءت بنتيجة "أحيانًا" بوزن نسبي (65.80%)، ومتوسط حسابي (3.29)، مع انحراف معياري (1.131). وعند مقارنتها بالجدول، نلاحظ أنها أقل من المتوسط العام (71.60%)، وأضعف من الفقرات ذات الترتيب المرتفع مثل الفقرة (11) التي بلغت (75.60%) أو الفقرات المتعلقة بالتمثيل الجندري (13، 14، 15، 16) على التوالي التي تجاوزت (75%) وصولًا إلى (85.40%). هذا الانخفاض يعكس أن المبحوثين لا يرون توازنًا كافيًا بين القيم الدينية والمدنية في محتوى الكتب المدرسية، وهو ما يجعل هذا البعد من النقاط التي تحتاج إلى تعزيز أكبر وعناية أكثر ضمن برنامج الإصلاحات التربوية

الفقرة الثالثة عشر (13) "**يوجد تمثيل متساوٍ للذكور والإناث في الأمثلة والنصوص الدينية المدرسية.**" أن محتوى الكتب المدرسية تعرض تمثيلًا متساويًا للذكور والإناث في الأمثلة والنصوص الدينية، وقد جاءت نتائجها في مستوى "غالبًا" بوزن نسبي (82.80%)، ومتوسط حسابي (4.14)، مع انحراف معياري (0.964). هذه النسبة تُعد من بين أعلى النسب التي يمكن استقراءها في الجدول، وهي أعلى بكثير من المتوسط العام (71.60%)، ما يعكس

إدراكًا إيجابيًا وملموسًا لمدى مراعاة المناهج لمبدأ المساواة الجندرية. وعند المقارنة، نجد أن هذه الفقرة جاءت في المرتبة الثالثة بعد الفقرتين (15) و(16) اللتين تجاوزتا (83%) و(85%) على التوالي، في حين تفوقت بشكل واضح على الفقرات ذات التقييم "أحيانًا" مثل الفقرات (1، 2، 10، 12) التي تراوحت بين (56%) و(65%). وهذا يبين أن موضوع التمثيل الجندري يُعتبر من أقوى النقاط التي أظهرها محتوى الكتب المدرسية وفق رؤية المبحوثين

من خلال الفقرة (14) "لا توجد تحيزات جندرية في تقديم القيم الدينية في المواد الدراسية." نجد أن المواد الدراسية خالية من التحيزات الجندرية في تقديم والإشارة إلى محتوى القيم الدينية، وقد جاءت نتائجها في مستوى "غالبًا" بوزن نسبي (75.80%)، ومتوسط حسابي (3.79)، مع انحراف معياري (1.104). هذه النسبة تفوق المتوسط العام (71.60%)، وتوضع في خانة الفقرات القوية نسبيًا. بالمقارنة مع الفقرة (13) التي بلغت (82.80%) أو الفقرتين (15 و16) اللتين تجاوزتا (83% و85%)، فإنها أدنى قليلاً لكنها ما تزال مرتفعة، ما يعكس تقدير المبحوثين لجهود المناهج في ضمان الحياد والمساواة بين الجنسين. كما أنها تتفوق بشكل واضح على الفقرات ذات المستوى "أحيانًا" مثل (1، 2، 10، 12)، التي سجلت نسبًا تراوحت بين (56% و65%). ويمكن تفسير من ذلك أن المناهج لا تكتفي بتوفير تمثيل جندري متوازن، بل تحرص أيضًا على تقديمه بشكل غير متحيز، مما يعزز من مصداقيتها التربوية.

توضح الفقرة (15) "التمثيل الجندري المتساوي يساعد المتعلمين على فهم دور الجنسين في المجتمع بشكل أفضل" أن التمثيل الجندري المتساوي يساعد المتعلمين على فهم دور الجنسين في المجتمع بشكل أفضل، وقد جاءت نتائجها في مستوى "غالبًا" بوزن نسبي مرتفع (83.60%)، ومتوسط حسابي (4.18)، مع انحراف معياري (1.086). هذه النسبة تُعد من بين الأعلى في الجدول، إذ جاءت في المرتبة الثانية بعد الفقرة (16) التي بلغت (85.40%)، متفوقة بذلك على المتوسط العام (71.60%) وباقي الفقرات الأخرى. بالمقارنة مع الفقرات ذات المستوى "أحيانًا" مثل (1، 2، 10، 12) التي لم تتجاوز (65%)، يظهر بوضوح أن

موضوع المساواة الجندرية يحتل مكانة مركزية وقوية في المناهج المدرسية. هذا يؤكد أن الإصلاحات التربوية أولت اهتمامًا بالغًا لترسيخ قيم المساواة بين الجنسين، ليس فقط من خلال التمثيل الرمزي، بل عبر توجيه مباشر نحو إدراك اجتماعي أعمق لأدوار الجنسين.

تشير الفقرة (16) "يعتبر التمثيل الجندري المتساوي في محتوى المواد الدراسية أمرًا مهمًا بالنسبة لي كأستاذ" إلى أن التمثيل الجندري المتساوي في المواد الدراسية يُعدّ مهمًا بالنسبة للأستاذ، وقد حصلت على أعلى نسبة في الجدول بمستوى "دائمًا" وبوزن نسبي (85.40%)، مع متوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.886). هذه النتيجة تتجاوز المتوسط العام (71.60%) بشكل ملحوظ، وتضع الفقرة في المرتبة الأولى بين جميع الفقرات، متفوقة حتى على الفقرتين (13) و (15) اللتين سجلتا (82.80% و83.60%). مقارنة بالفقرات التي جاءت في مستوى "أحيانًا" مثل (1، 2، 10، 12) والتي تراوحت نسبها بين (56% و65%)، فإن الفقرة (16) تُظهر أولوية قصوى أعطاها المبحوثون لقضية التمثيل الجندري، معتبرينها مسألة محورية في الإصلاحات التربوية. وهذا يعكس إدراكًا متزايدًا لأهمية الإنصاف الجندري في بناء المناهج وتعزيز القيم الدينية والمدنية على حد سواء.

عند استقراء محتوى الجدول ككل، يتضح أن النتائج جاءت متفاوتة؛ فبعض الفقرات سجلت نسبًا ضعيفة نسبيًا بين (56% و65%) مثل الفقرات (1، 2، 10، 12)، وهو ما يشير إلى قصور في تحقيق التوازن بين القيم الدينية والمدنية أو في توظيف المفردات الدينية. بينما حققت فقرات أخرى نسبًا متوسطة إلى مرتفعة (68%–75%)، خاصة تلك المتعلقة بتأثير الرسائل الدينية على سلوك المتعلمين وتعزيز قيم التسامح. أما أعلى النتائج فكانت في محور التمثيل الجندري (13–16)، حيث تجاوزت النسب (80%) لتصل إلى (85%)، مما يدل على حضور قوي لقيم المساواة بين الجنسين. وبشكل عام، عكس المتوسط العام (71.60%) نظرة إيجابية، لإبراز مواطن قوة واضحة وأخرى تستدعي مزيدًا من المراجعة لتحقيق التوازن المنشود.

ثانيا: اتجاهات المبحوثين حول بعد تحليل المناهج الدراسية:

الجدول رقم (53): اتجاهات المبحوثين تجاه بعد تحليل المناهج الدراسية

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الاتجاه
01	مادة التربية الدينية تحظى بعدد حصص كافٍ أسبوعيًا مقارنة بالمواد اخرى.	3.54	1.068	70.80%	10	غالبا
02	أعتقد أن مادة التربية الدينية تحظى بأهمية كافية في المنهج الدراسي.	3.43	1.257	68.60%	11	غالبا
03	تعتبر التربية الدينية مساوية في الأهمية للمواد الأخرى مثل الرياضيات والعلوم.	2.91	1.164	58.20%	16	أحيانا
04	أؤيد زيادة الوقت المخصص لمادة التربية الدينية في المنهج.	3.57	1.208	71.40%	9	غالبا
05	الأهداف التعليمية لمادة التربية الدينية واضحة ومحددة.	3.70	1.106	74.00%	6	غالبا
06	تسهم هذه الأهداف في تنمية القيم الدينية والشخصية لدى المتعلمين.	3.26	1.116	65.20%	13	أحيانا
07	تساعد المادة المتعلمين على فهم دورهم في المجتمع من منظور ديني.	3.14	1.146	62.80%	15	أحيانا
08	تحقق مادة التربية الدينية أهدافها التعليمية بشكل كامل.	3.95	1.167	79.00%	3	غالبا
09	أستخدم مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية في تدريس القيم الدينية (مثل المحاضرات، الأنشطة التفاعلية، دراسات الحالة).	3.36	1.097	67.20%	12	أحيانا
10	أجد أن التنوع في الأساليب التعليمية يزيد من فعالية توصيل المحتوى للمتعلمين.	3.66	1.094	73.20%	7	غالبا
11	أرغب في تجربة أساليب تعليمية جديدة لتعزيز تدريس القيم الدينية.	3.61	1.081	72.20%	8	غالبا
12	يؤثر التنوع في الأساليب التعليمية إيجابيًا على مشاركة واهتمام المتعلمين بالمادة.	3.26	1.252	65.20%	14	أحيانا
13	أساليب التقييم التي أستخدمها تعكس فهم المتعلمين الحقيقي للقيم الدينية.	3.71	1.25	74.20%	5	غالبا
14	أقدم تغذية راجعة بناءة تساعد المتعلمين على تطوير فهمهم للقيم الدينية.	3.82	1.218	76.40%	4	غالبا

15	أساليب التقييم الحالية كافية لقياس اكتساب المتعلمين للقيم الدينية.	4.01	1.068	80.20%	1	غالبا
16	أعتقد أنه يمكن تحسين طرق تقييم القيم الدينية في المناهج الدراسية.	4.01	1.068	80.20%	2	غالبا
بعد تحليل المناهج الدراسية		**3.55**	**0.760**	**71.00%**	/	**متوسط**

تظهر الفقرة الأولى التي نصت على أن "**مادة التربية الدينية تحظى بعدد حصص كافٍ أسبوعيًا مقارنة بالمواد الأخرى**" متوسطاً حسابياً بلغ (3.54) وبوزن نسبي (70.80%)، وهو ما يضعها في خانة "غالباً"، ويجعلها أقل بدرجة طفيفة مقارنة ببعض الفقرات الأخرى التي سجلت نسباً أعلى، مثل الفقرة (15) و(16) اللتين بلغ متوسطهما (4.01) بنسبة (80.20%)، ما يعكس تصوّراً أكثر إيجابية تجاه كفاية أساليب التقييم وضرورة تطويرها. كما أن الفقرة (08) المتعلقة بتحقيق الأهداف التعليمية لمادة التربية الدينية جاءت بمتوسط (3.95) ونسبة 79.00%، متقدمة بذلك على الفقرة الأولى.

حيث تبدو الفقرة الأولى أفضل من فقرات أخرى التي سجلت نسباً أدنى، مثل الفقرة (03) التي أكدت على أن التربية الدينية مساوية في الأهمية للمواد الأخرى، إذ لم تتجاوز نسبة القبول فيها (58.20%) بمتوسط (2.91)، والفقرة (07) التي اعتبرت أن المادة تساعد المتعلمين على فهم دورهم في المجتمع من منظور ديني بنسبة (62.80%) فقط.

يمكن القول إن الفقرة الأولى تحتل مرتبة متوسطة نسبياً؛ فهي تعبّر عن إدراك المبحوثين لأهمية تخصيص حصص كافية للتربية الدينية، لكنها لا تحظى بالدرجة العليا من الإيجابية كما هو الحال في قضايا التقييم والتغذية الراجعة (الفقرات 14، 15، 16)، ولا بالضعف الملحوظ كما في بعض القضايا المرتبطة بالمقارنة مع المواد الأخرى أو بدور المادة في تنمية الوعي المجتمعي.

تشير الفقرة الثانية، التي نصّت على "**أعتقد أن مادة التربية الدينية تحظى بأهمية كافية في المنهج الدراسي**"، إلى متوسط حسابي (3.43) وبوزن نسبي (68.60%)، وهو ما يضعها

في خانة "غالباً"، لكنها تحتل مرتبة أقل من الفقرة الأولى (3.54) والفقرات التي تناولت وضوح الأهداف التعليمية (05) أو كفاية أساليب التقييم (15 و16).

عند مقارنتها بالفقرات الأخرى، نجد أن المبحوثين يظهرون موقفاً إيجابياً معتدلاً تجاه أهمية مادة التربية الدينية ضمن المنهج، إلا أن هذا الإيجاب يتسم ببعض التحفظ مقارنة بالفقرات المتعلقة بفاعلية الأساليب التعليمية والتقييمية، والتي سجلت نسباً أعلى، مثل الفقرة (08) الخاصة بتحقيق المادة لأهدافها التعليمية (79.00%) والفقرة (05) حول وضوح الأهداف (74.00%).

حيث تفوق الفقرة الثانية على فقرات مثل (03) و(07) التي تناولت مساواة المادة مع المواد الأخرى أو دورها في توجيه المتعلمين نحو المجتمع، إذ كانت نسب قبولها أقل من 60%، مما يعكس أن المبحوثين يقرّون بأهمية المادة ضمن المنهج لكن ليس بشكل مطلق، ويبدون أقل اقتناعاً بالمساواة بين المادة والمواد الأساسية الأخرى أو بتأثيرها المجتمعي المباشر.

يمكن وصف الفقرة الثانية بأنها تعكس موقفاً إيجابياً معتدلاً، يبرز إدراك الأساتذة لأهمية التربية الدينية، لكنه لا يصل إلى درجة الإيجابية القوية التي سجلتها الفقرات المرتبطة بتقييم وفهم المتعلمين للقيم الدينية.

تشير الفقرة الثالثة، التي تنص على "**تعتبر التربية الدينية مساوية في الأهمية للمواد الأخرى مثل الرياضيات والعلوم**"، إلى متوسط حسابي (2.91) وبوزن نسبي (58.20%)، وهو ما يصنفها ضمن خانة "أحياناً"، ويعد أقل نسبياً من معظم الفقرات الأخرى، بما في ذلك الفقرتان الأولى والثانية (3.54 و3.43 على التوالي).

يُظهر هذا الترتيب أن المبحوثين أقل اقتناعاً بالمساواة بين التربية الدينية والمواد الأساسية من حيث الأهمية، ما يعكس إدراكاً بأن المادة رغم أهميتها، قد لا تحظى بنفس القدر من التركيز والاعتبار في المنهج الدراسي. كما أن هذه النتيجة تبرز فجوة بين إدراك الأساتذة لأهمية المادة وبين إدراكهم لمكانتها الفعلية مقارنة بالمواد الأخرى، مقارنة بالفقرة (05) المتعلقة

بوضوح الأهداف التعليمية (74.00%) أو الفقرات المرتبطة بتقييم فهم المتعلمين (15 و16، كل منهما 80.20%)، والتي تعكس إيماناً أكبر بفعالية المادة وأثرها.

بالمقابل، تتفوق الفقرة الثالثة على بعض الفقرات ذات المتوسط الأدنى، مثل الفقرة (07) حول دور المادة في توعية المتعلمين بدورهم في المجتمع (62.80%)، لكنها لا تزال تعكس موقفاً متحفظاً نسبياً تجاه مساواة المادة بالمواد الأساسية الأخرى، مما يشير إلى حاجة محتملة لمزيد من التأكيد على مكانة التربية الدينية في سياق المناهج الدراسية.

تشير الفقرة الرابعة، التي نصّت على "**أؤيد زيادة الوقت المخصص لمادة التربية الدينية في المنهج**", إلى متوسط حسابي (3.57) وبوزن نسبي (71.40%)، وهو ما يضعها في خانة "غالباً"، ويعكس موقفاً إيجابياً واضحاً لدى المبحوثين تجاه تخصيص وقت إضافي لهذه المادة.

عند مقارنتها بالفقرتين الأولى والثانية، نجد أن الفقرة الرابعة تحظى بدرجة أعلى من الإيجابية، مما يدل على أن الأساتذة يرون ضرورة تعزيز الحصص المخصصة للتربية الدينية لضمان تحقيق أهدافها التعليمية بشكل أفضل. كما أنها أقل قليلاً من الفقرات (08، 15، 16) المرتبطة بتقييم وفهم المتعلمين للقيم الدينية التي سجلت نسباً أعلى تتجاوز (79%)، ما يشير إلى أن مسألة زيادة الوقت تعتبر مهمة لكنها ليست الأعلى أولوية مقارنة بالأساليب التربوية والتقييمية.

بالمقابل، تتفوق الفقرة الرابعة على فقرات (03 و07) التي تناولت مساواة المادة بالمواد الأخرى أو دورها في التفاعل المجتمعي، إذ أظهرت هذه الأخيرة متوسطات أقل من (3.0)، ما يعكس تحفظ الأساتذة على مساواة التربية الدينية بالمواد الأساسية.

وعليه، يمكن اعتبار الفقرة الرابعة مؤشراً على إدراك المبحوثين لأهمية تخصيص وقت إضافي لمادة التربية الدينية، بما يعزز قدرتها على تحقيق أهدافها التعليمية، وهو توجه إيجابي يوازن بين موقفهم المعتدل تجاه أهمية المادة في المنهج والرغبة في تحسين فعالية تعليمها.

تشير الفقرة الخامسة، التي تنص على "**الأهداف التعليمية لمادة التربية الدينية واضحة ومحددة**", إلى متوسط حسابي (3.70) وبوزن نسبي (74.00%)، وهو ما يضعها ضمن خانة "غالباً" ويُظهر تقديراً مرتفعاً من قبل المبحوثين لوضوح أهداف المادة وأهميتها التربوية.

عند مقارنتها بالفقرة الرابعة (زيادة الوقت المخصص) والمتعلقة بالحصص (الفقرة الأولى)، نجد أن الفقرة الخامسة تتفوق قليلاً، ما يعكس اعتقاد الأساتذة بأن وضوح الأهداف يسهم في تحقيق الفعالية التعليمية للمادة، وهو عنصر جوهري يرفع من جودة التعلم ويعزز فهم المتعلمين للقيم الدينية.

كما أن هذه الفقرة تحتل مرتبة أقل من الفقرات (15 و16) (80.20%) المرتبطة بتقييم اكتساب المتعلمين للقيم الدينية لكل منهما، وتحقيق الأهداف التعليمية بالكامل (الفقرة 08) (79.00%)، لكنها تبقى أعلى من فقرات (03 و07) تناولت مساواة المادة بالمواد الأخرى أو دورها في التفاعل المجتمعي، حيث كانت النسب أقل من (60%)، ما يشير إلى أن وضوح الأهداف التعليمية يمثل نقطة قوة واضحة في المنهج الدراسي.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن "الفقرة الخامسة" تؤكد على إدراك المبحوثين لأهمية وضوح الأهداف التعليمية، وهو ما يسهم بشكل مباشر في تعزيز فعالية المادة وإمكانية توصيل القيم الدينية للمتعلمين بطريقة منظمة ومحددة، مظهرةً أهمية التخطيط المنهجي في التربية الدينية.

بالنظر إلى "الفقرة السادسة"، التي نصت على "**تسهم هذه الأهداف في تنمية القيم الدينية والشخصية لدى المتعلمين**"، إلى متوسط حسابي (3.26) وبوزن نسبي (65.20%)، وهو ما يضعها ضمن خانة "أحياناً". يعكس هذا الموقف تقديراً معتدلاً من المبحوثين لتأثير الأهداف التعليمية على تنمية القيم الشخصية والدينية للمتعلمين، وهو أقل إيجابية مقارنة بالفقرة الخامسة المتعلقة بوضوح الأهداف (3.70) (74.00%)، مما يشير إلى أن وضوح الأهداف لا يعني بالضرورة إدراك تأثيرها العملي على تنمية القيم.

عند مقارنة "الفقرة السادسة" بالفقرات الأخرى، نجد أنها تتفوق على الفقرة الثالثة التي تناولت مساواة المادة بالمواد الأخرى (2.91) (58.20%)، لكنها تظل أقل من الفقرات المرتبطة بأساليب التقييم والتغذية الراجعة مثل الفقرات (14، 15، 16)، التي سجلت متوسطات تتجاوز (4.0)، مما يوضح أن الأساتذة يعتبرون أن تحقيق الأهداف التعليمية واضح، لكنه لا يترجم بالكامل إلى نتائج ملموسة في تنمية القيم.

بناءً عليه، يمكن القول إن الفقرة السادسة تعكس إدراكاً معتدلاً لمفعول أهداف التربية الدينية على القيم الدينية والشخصية، وهو مؤشر على أن هناك مجالاً لتعزيز العلاقة بين وضوح الأهداف وفاعليتها العملية في حياة المتعلمين اليومية.

من خلال "الفقرة السابعة"، التي نصت على "**تساعد المادة المتعلمين على فهم دورهم في المجتمع من منظور ديني**"، إلى متوسط حسابي (3.14) وبوزن نسبي (62.80%)، وهو ما يضعها ضمن خانة "أحياناً". يعكس هذا الموقف إدراكاً معتدلاً لدى المبحوثين حول قدرة التربية الدينية على ربط القيم الدينية بالواقع المجتمعي للمتعلمين، ويعد أقل إيجابية من الفقرات المرتبطة بوضوح الأهداف التعليمية (الفقرة 05، 3.70) أو تحقيق الأهداف التعليمية بالكامل (الفقرة 08، 3.95).

عند مقارنة الفقرة السابعة ببقية الفقرات، نجد أنها تتفوق قليلاً على الفقرة الثالثة حول مساواة المادة بالمواد الأخرى (2.91)، لكنها تظل أقل من الفقرات المتعلقة بتقييم اكتساب المتعلمين للقيم الدينية (الفقرتان 15 و16، 4.01)، وكذلك الأساليب التعليمية المتنوعة (الفقرة 10، 3.66)، ما يشير إلى أن الأساتذة يدركون أهمية المادة لكنه يشعرون بوجود فجوة بين تدريس القيم الدينية وتطبيقها في سياق المجتمع.

بناءً عليه، يمكن القول إن "الفقرة السابعة" تعكس موقفاً معتدلاً تجاه تأثير التربية الدينية في توعية المتعلمين بدورهم الاجتماعي، وهو مؤشر على الحاجة لتعزيز الربط بين المحتوى الديني والسلوك المجتمعي للمتعلمين من خلال أساليب تعليمية وتربوية أكثر فعالية.

تشير الفقرة الثامنة، التي نصّت على "**تحقق مادة التربية الدينية أهدافها التعليمية بشكل كامل**", إلى متوسط حسابي (3.95) وبوزن نسبي (79.00%)، وهو ما يضعها ضمن خانة "غالباً"، ويعكس تقديراً عالياً من المبحوثين لفعالية المادة في تحقيق أهدافها التعليمية.

عند مقارنة هذه الفقرة بالفقرة الخامسة المتعلقة بوضوح الأهداف التعليمية (3.70) والفقرة الرابعة حول زيادة الحصص (3.57)، نجد أن المبحوثين يظهرون اقتناعاً أكبر بمدى تحقيق المادة لأهدافها مقارنة بوضوح الأهداف أو وقت التدريس، مما يدل على إدراكهم لنجاح المادة في توصيل المحتوى والقيم الدينية للمتعلمين بشكل فعّال.

كما أن الفقرة الثامنة تتفوق على الفقرات التي تناولت مساواة المادة بالمواد الأخرى أو دورها في التفاعل المجتمعي (03 و07، بمتوسطات أقل من 3.0)، لكنها أقل قليلاً من الفقرات المتعلقة بأساليب التقييم وفهم المتعلمين للقيم الدينية (الفقرات 15 و16، 4.01)، مما يشير إلى أن تقييم اكتساب المتعلمين للقيم يعتبر أهم بالنسبة للأساتذة من مجرد تحقيق الأهداف العامة للمادة.

وعليه، يمكن القول إن الفقرة الثامنة تعكس اعتقاداً قوياً لدى الأساتذة بفاعلية التربية الدينية في تحقيق أهدافها التعليمية، مما يجعلها إحدى أبرز نقاط القوة في المنهج الدراسي، ويؤكد على نجاح المادة في توجيه المتعلمين نحو القيم الدينية بطريقة فعّالة ومنهجية.

من خلال الفقرة التاسعة، التي نصّت على "**أستخدم مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية في تدريس القيم الدينية (مثل المحاضرات، الأنشطة التفاعلية، دراسات الحالة)**"، إلى متوسط حسابي (3.36) وبوزن نسبي (67.20%)، وهو ما يضعها ضمن خانة "أحياناً". يعكس هذا الموقف تقديراً معتدلاً لدى المبحوثين لأهمية التنويع في أساليب التدريس لضمان توصيل القيم الدينية، لكنه يشير إلى أن التطبيق الفعلي لهذه الأساليب ليس دائماً بالشكل المطلوب أو المستمر.

عند مقارنة هذه الفقرة بالفقرة العاشرة (3.66) والفقرة الحادية عشرة (3.61) اللتين تناولتا تأثير التنوع في الأساليب التعليمية على فعالية التدريس واهتمام المتعلمين، نجد أن المبحوثين يدركون أهمية التنوع لكنهم أقل التزاماً باستخدامه بشكل متكامل، مما يدل على فجوة بين المعرفة بأهمية الأساليب المتنوعة وبين ممارستها العملية.

كما أن "الفقرة التاسعة" تتفوق على الفقرات المتعلقة بمساواة المادة بالمواد الأخرى أو دورها في المجتمع (03 و07)، لكنها تبقى أقل إيجابية من الفقرات المرتبطة بأساليب التقييم وفهم المتعلمين للقيم الدينية (15 و16، 4.01)، مما يشير إلى أن الأساتذة يضعون التركيز الأكبر على تقييم اكتساب المتعلمين للقيم أكثر من مجرد استخدام أساليب تعليمية متنوعة.

وعليه، يمكن القول إن "الفقرة التاسعة" تعكس موقفاً معتدلاً تجاه تنويع الأساليب التعليمية، مؤكدة على أهمية هذا التنوع في تدريس القيم الدينية، لكنه يحتاج إلى تطبيق أكثر انتظاماً وفاعلية لتعزيز مشاركة المتعلمين وتحقيق أهداف المادة التعليمية بشكل أفضل.

تشير الفقرة العاشرة، التي نصّت على "**أجد أن التنوع في الأساليب التعليمية يزيد من فعالية توصيل المحتوى للمتعلمين**"، إلى متوسط حسابي (3.66) وبوزن نسبي (73.20%)، وهو ما يضعها ضمن خانة "غالباً". يعكس هذا الموقف اعترافاً واضحاً لدى المبحوثين بأهمية تنويع الأساليب التعليمية كعامل أساسي في تعزيز فعالية تدريس القيم الدينية، ويظهر تقديراً أكبر مقارنة بالفقرة التاسعة (3.36)، التي تناولت الاستخدام الفعلي لمجموعة متنوعة من الأساليب.

عند مقارنة الفقرة العاشرة ببقية الفقرات، نجد أنها تحتل مرتبة متقدمة ضمن الجدول، إذ تتفوق على الفقرات المرتبطة بمساواة المادة بالمواد الأخرى أو تأثيرها على الوعي المجتمعي (03 و07)، لكنها تظل أقل قليلاً من الفقرات المتعلقة بأساليب التقييم وفهم المتعلمين للقيم الدينية (15 و16، 4.01)، ما يشير إلى أن الأساتذة يقدّرون فاعلية التنوع في الأساليب التعليمية، لكنهم يرون أن التقييم المباشر لاكتساب المتعلمين للقيم الدينية يمثل أولوية أعلى.

بناءً عليه، يمكن القول إن الفقرة العاشرة تعكس إدراكاً إيجابياً ملموساً لأهمية تنوع الأساليب التعليمية في تدريس القيم الدينية، مما يساهم في زيادة فهم المتعلمين ومشاركتهم الفعالة، ويبرز دور الأستاذ في اختيار الأساليب الأنسب لضمان تحقيق أهداف المادة التعليمية.

بالنظر إلى الفقرة الحادية عشرة، التي نصّت على "**أرغب في تجربة أساليب تعليمية جديدة لتعزيز تدريس القيم الدينية**", إلى متوسط حسابي (3.61) وبوزن نسبي (72.20%)، وهو ما يضعها ضمن خانة "غالباً". يعكس هذا الموقف رغبة واضحة لدى المبحوثين في الابتكار وتجديد طرق التدريس، بما يعزز فعالية المادة ويزيد من قدرة المتعلمين على استيعاب القيم الدينية بطريقة أكثر تفاعلية.

عند مقارنة هذه الفقرة بالفقرة العاشرة ذات المتوسط الحسابي (3.66) التي تناولت تأثير التنوع في الأساليب التعليمية على فعالية التدريس، نلاحظ أن الفقرة الحادية عشرة تقاربها في مستوى الإيجابية، مما يدل على تقدير المبحوثين لكل من التنوع في الأساليب ورغبتهم في التجديد والابتكار. بالمقابل، تبقى الفقرة أقل قليلاً من الفقرات المرتبطة بأساليب التقييم وفهم المتعلمين للقيم الدينية (15 و16، 4.01)، ما يشير إلى أن الأساتذة يعتبرون التقييم أولوية قصوى لضمان تحقيق أهداف المادة.

كما أن الفقرة (11) تتفوق على الفقرات (03 و07) المتعلقة بمساواة المادة بالمواد الأخرى أو دورها في المجتمع، مما يعكس اهتمام الأساتذة بتحسين طرق التدريس وتطويرها أكثر من التركيز على مقارنة المادة بالمواد الأساسية الأخرى.

وعليه، يمكن القول إن الفقرة الحادية عشرة تعكس موقفاً إيجابياً يدعم الابتكار في التعليم الديني، ويبرز رغبة الأساتذة في تجربة أساليب جديدة لتعزيز فهم المتعلمين للقيم الدينية، مما يساهم في رفع كفاءة العملية التعليمية وتحقيق أهداف المادة بشكل أفضل.

بالنظر إلى الفقرة الثانية عشرة، التي نصّت على "**يؤثر التنوع في الأساليب التعليمية إيجابيًا على مشاركة واهتمام المتعلمين بالمادة**"، إلى متوسط حسابي (3.26) وبوزن نسبي

(65.20%)، وهو ما يضعها ضمن خانة "أحياناً". يعكس هذا الموقف تقديراً معتدلاً لدى المبحوثين لأهمية تنوع الأساليب التعليمية في زيادة تفاعل المتعلمين، لكنه يشير إلى وجود تفاوت بين إدراكهم لأهمية هذا التنوع وبين تطبيقه بشكل عملي ومستمر في الفصول الدراسية.

عند مقارنة الفقرة الثانية عشرة بالفقرة العاشرة (3.66) والفقرات الحادية عشرة (3.61) المتعلقة بالتنوع والابتكار في طرق التدريس، نجد أن المبحوثين يظهرون تقديراً أقل تأثيراً للتنوع على مشاركة المتعلمين مقارنة بأهمية التنوع كوسيلة لتعزيز فعالية التدريس أو رغبتهم في الابتكار، مما يشير إلى أن الفائدة العملية للتنوع قد تحتاج إلى دعم من خلال استراتيجيات تعليمية أكثر وضوحاً وتنظيماً.

كما أن الفقرة الثانية عشرة تتفوق على الفقرات التي تناولت مساواة المادة بالمواد الأخرى أو دورها في المجتمع (03 و07)، لكنها تبقى أقل من الفقرات المرتبطة بأساليب التقييم وفهم المتعلمين للقيم الدينية (15 و16، 4.01)، ما يدل على أن الأساتذة يعطون أولوية أكبر لقياس اكتساب المتعلمين للقيم الدينية مقارنة بزيادة الاهتمام والمشاركة عبر تنوع الأساليب.

وعليه، يمكن القول إن الفقرة الثانية عشرة تعكس موقفاً إيجابياً معتدلاً تجاه تأثير التنوع في الأساليب التعليمية على تفاعل المتعلمين، موضحاً الحاجة إلى تعزيز التطبيق العملي لهذا التنوع لرفع مستوى مشاركة المتعلمين وتحقيق أهداف المادة بشكل أكثر فعالية.

من خلال الفقرة (13)، التي نصّت على "**أساليب التقييم التي أستخدمها تعكس فهم المتعلمين الحقيقي للقيم الدينية**", إلى متوسط حسابي (3.71) وبوزن نسبي (74.20%)، وهو ما يضعها ضمن خانة "غالباً". يعكس هذا الموقف اعترافاً واضحاً لدى المبحوثين بأهمية دور التقييم في قياس مدى استيعاب المتعلمين للقيم الدينية، ويبرز الثقة في كفاية أساليبهم الحالية لضمان متابعة مستوى المتعلمين الفعلي.

عند مقارنة الفقرة الثالثة عشرة بالفقرة الخامسة (وضوح الأهداف، 3.70) والفقرة العاشرة (التنوع في الأساليب، 3.66)، نجد أن الأساتذة يقدّرون التقييم كعنصر أساسي في العملية

التعليمية، وربما أكثر تأثيراً في ضبط جودة تعلم القيم مقارنة بزيادة الحصص أو تنوع الأساليب التعليمية.

كما أن الفقرة الثالثة عشرة أقل قليلاً من الفقرات المرتبطة بأساليب التقييم الأكثر شمولاً وفعالية (الفقرتان 15 و16، 4.01)، لكنها تتفوق على الفقرات المتعلقة بالمساواة بين المادة والمواد الأخرى أو دور المادة في المجتمع (03 و07)، ما يشير إلى أن الأساتذة يضعون التركيز الأكبر على متابعة فهم المتعلمين للقيم بدلاً من مجرد مقارنتها بالمواد الأخرى أو تأثيرها المجتمعي المباشر.

وعليه، يمكن القول إن الفقرة الثالثة عشرة تعكس إدراكاً إيجابياً قوياً لأهمية التقييم في قياس مدى استيعاب المتعلمين للقيم الدينية، وهو مؤشر على وعي الأساتذة بدور التقييم في تحسين جودة التعليم وتوجيه جهود المتعلمين نحو الفهم العميق للقيم الدينية.

من خلال الفقرة "الرابعة عشرة"، التي نصّت على "**أقدم تغذية راجعة بناءة تساعد المتعلمين على تطوير فهمهم للقيم الدينية**"، إلى متوسط حسابي (3.82) وبوزن نسبي 76.40%، وهو ما يضعها ضمن خانة "غالباً". يعكس هذا الموقف تقديراً عالياً لدى المبحوثين لدور التغذية الراجعة في دعم تعلم المتعلمين وتعميق فهمهم للقيم الدينية، مؤكداً أن عملية التعليم لا تقتصر على التلقين، بل تشمل متابعة مستمرة لمستوى المتعلمين.

وبالمقارنة الفقرة الرابعة عشرة بالفقرة الثالثة عشرة (3.71) والفقرة الخامسة (3.70)، نجد أن الأساتذة يقدّرون التغذية الراجعة أكثر من وضوح الأهداف أو كفاية أساليب التقييم الفردية، ما يشير إلى إدراكهم لأهمية التواصل المستمر مع المتعلمين وتصحيح مسار التعلم بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية أكبر.

كما هذه الفقرة تتفوق على الفقرات المرتبطة بالتنوع في الأساليب التعليمية أو مساواة المادة بالمواد الأخرى (03 و09 و10)، لكنها تظل أقل قليلاً من الفقرات المرتبطة بأساليب

التقييم الأكثر شمولاً (15 و16، 4.01)، مما يشير إلى أن الأساتذة يعتبرون التغذية الراجعة عنصرًا داعمًا مهمًا لكن التقييم الرسمي لاكتساب المتعلمين للقيم الدينية يظل الأعلى أولوية.

يمكننا القول إن الفقرة الرابعة عشرة تعكس إدراكاً إيجابياً قوياً لدور التغذية الراجعة البنّاءة في تعزيز فهم المتعلمين للقيم الدينية، مؤكدة على أهمية متابعة مستوى المتعلمين بشكل مستمر لضمان فعالية التعليم وتحقيق الأهداف المرجوة.

من خلال تحليل الفقرة الخامسة عشرة، التي نصّت على "**أساليب التقييم الحالية كافية لقياس اكتساب المتعلمين للقيم الدينية**"، إلى متوسط حسابي (4.01) وبوزن نسبي (80.20%)، وهو ما يضعها في أعلى مراتب الإيجابية ضمن الجدول، ويعكس اقتناعاً قوياً لدى المبحوثين بفاعلية أساليب التقييم الحالية في متابعة مستوى المتعلمين وقياس مدى استيعابهم للقيم الدينية.

عند مقارنة هذه الفقرة بالفقرة الرابعة عشرة (التغذية الراجعة، 3.82) والفقرة الثالثة عشرة (أساليب التقييم الفردية، 3.71)، نجد أن المبحوثين يضعون تقييم اكتساب القيم الدينية كأولوية قصوى، متقدمًا بذلك على وضوح الأهداف التعليمية (3.70) أو التنوع في الأساليب التعليمية (3.66)، مما يعكس اهتمامهم بضمان تحقق التعلم بشكل موضوعي ودقيق.

كما أن هذه الفقرة تتفوق بشكل واضح على الفقرات (03 و07) المتعلقة بمساواة المادة بالمواد الأخرى أو دورها في المجتمع، وكذلك على الفقرات (01 و04) المتعلقة بالحصص الدراسية، ما يدل على أن الأساتذة يرون أن التقييم يمثل عنصر القوة الأساسي لضمان فعالية المادة وتحقيق أهدافها التعليمية.

نستطيع القول إن الفقرة الخامسة عشرة تعكس إدراكاً إيجابياً قويًا لدى الأساتذة حول كفاية أساليب التقييم في قياس اكتساب المتعلمين للقيم الدينية، مؤكدة على أن تقييم فهم المتعلمين يشكل ركيزة أساسية في تعزيز جودة التعليم الديني وضمان تحقيق أهدافه المرجوة.

تشير الفقرة السادسة عشرة، التي نصّت على "**أعتقد أنه يمكن تحسين طرق تقييم القيم الدينية في المناهج الدراسية**"، إلى متوسط حسابي (4.01) وبوزن نسبي (80.20%)، وهو ما

يضعها في أعلى مراتب الإيجابية، مساوية للفقرة الخامسة عشرة نفسها. يعكس هذا الموقف اعترافاً قوياً لدى المبحوثين بأهمية تطوير أساليب التقييم، رغم كفاية الأساليب الحالية، مما يدل على وعي الأساتذة بضرورة تحسين الأداء التربوي بما يضمن دقة قياس اكتساب المتعلمين للقيم الدينية وتعميق فهمهم لها.

عند مقارنة هذه الفقرة بالفقرة الخامسة عشرة (كفاية أساليب التقييم، 4.01) والفقرة الرابعة عشرة (التغذية الراجعة البنّاءة، 3.82)، نجد أن المبحوثين يضعون تحسين طرق التقييم كأولوية متقدمة، متفوقين بذلك على وضوح الأهداف التعليمية (3.70) أو تنوع الأساليب التعليمية (3.66)، ما يعكس إدراكهم لأهمية الابتكار والتطوير المستمر في أدوات القياس لضمان فعالية التربية الدينية.

كما أن هذه الفقرة تتفوق بشكل واضح على الفقرات المتعلقة بالحصص الدراسية (01 و04) أو مساواة المادة بالمواد الأخرى (03) ودورها في المجتمع (07)، مما يشير إلى أن الأساتذة يعتبرون التقييم المتطور ركيزة أساسية لتحقيق أهداف المادة وضمان اكتساب المتعلمين للقيم بشكل فعّال.

وعليه، يمكن القول إن الفقرة السادسة عشرة تعكس إدراكاً إيجابياً قوياً ومتقدماً، يوازن بين كفاية الأساليب الحالية وحاجة التعليم الديني إلى تحسين أدوات التقييم، مؤكدة على الدور المركزي للأستاذ في تطوير العملية التعليمية لضمان تعميق استيعاب المتعلمين للقيم الدينية.

نجد من خلال تحليل الجدول اتجاهات المبحوثين تجاه محتوى الكتب المدرسية لمادة التربية الدينية في الطور الثالث للتعليم الابتدائي أن التقييم وفهم المتعلمين للقيم الدينية يمثلان أبرز نقاط القوة، حيث سجلت الفقرات المتعلقة بكفاية أساليب التقييم وإمكانية تحسينها أعلى المتوسطات (4.01، 80.20%)، تليها الفقرات الخاصة بتحقيق المادة لأهدافها التعليمية وتقديم تغذية راجعة بناءة (3.95 و3.82)، مما يعكس اعتراف المبحوثين بأهمية متابعة اكتساب المتعلمين للقيم الدينية وضمان فعالية التعليم. كما أظهرت الفقرات المرتبطة بوضوح

الأهداف التعليمية وتنويع الأساليب التعليمية (3.70–3.66) تقديراً عالياً للتخطيط المنهجي والابتكار في التدريس، بينما جاءت الفقرات المتعلقة بزيادة الحصص الدراسية وأهمية المادة ضمن المنهج (3.54–3.57) بمستوى إيجابي معتدل، ما يشير إلى أن تخصيص الوقت لا يمثل العنصر الأهم في الفعالية التعليمية. أما الفقرات المرتبطة بمساواة المادة بالمواد الأخرى أو بتأثيرها على وعي المتعلمين (2.91–3.26) فشهدت أقل نسب القبول، مما يعكس تحفظ الأساتذة تجاه قدرة المادة على تحقيق هذه الجوانب بشكل كامل. وبشكل عام، يظهر المتوسط العام للجدول (3.55، 71.00%) اتجاهاً إيجابياً معتدلاً إلى مرتفع، مؤكداً على الدور الحاسم للأساتذة في تطبيق أساليب فعّالة للتدريس والتقييم، مع الحاجة إلى تعزيز الربط بين التربية الدينية والسياق المجتمعي للمتعلمين.

ثالثا: اتجاهات المبحوثين حول بعد تحليل السياق الاجتماعي والثقافي:

الجدول رقم (54): اتجاهات المبحوثين تجاه بعد تحليل السياق الاجتماعي والثقافي

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الاتجاه
01	للأسرة والمجتمع تأثير قوي على تشكيل قيم المتعلمين الدينية.	3.77	1.062	75.40%	5	غالبا
02	ألاحظ اختلافات في القيم الدينية بين المتعلمين بناءً على خلفياتهم الأسرية.	3.8	0.932	76.00%	3	غالبا
03	أتعامل مع اختلاف القيم بين الأسرة، المجتمع، والمدرسة بشكل فعال عند تدريس المادة.	3.65	1.048	73.00%	9	غالبا
04	تظهر المفردات الدينية مثل "الله"، "الإسلام"، "الأخلاق"، "الصلاة"، "الصوم"، و"الحج" بشكل متكرر في الكتب المدرسية التي أُدرّسها.	3.73	0.815	74.60%	6	غالبا
05	هناك توازن مناسب في تكرار المفردات الدينية في النصوص المدرسية.	3.48	0.893	69.60%	14	غالبا
06	يؤثر تكرار المفردات الدينية إيجابيًا على فهم المتعلمين للمادة.	3.65	0.903	73.00%	10	غالبا
07	يساعد تكرار المفردات الدينية في تعزيز القيم الدينية لدى المتعلمين.	3.72	1.016	74.40%	7	غالبا
08	الرسائل الدينية في الكتب المدرسية تتنوع بين التعليمية والأخلاقية والتشريعية.	3.51	0.927	70.20%	12	غالبا
09	تتناسب الرسائل الدينية المقدمة مع المرحلة العمرية ومستوى فهم المتعلمين.	3.61	0.931	72.20%	11	غالبا
10	تؤثر هذه الرسائل إيجابيًا على سلوك المتعلمين داخل وخارج المدرسة.	3.8	1.035	76.00%	4	غالبا
11	تشجع الرسائل الدينية المقدمة على التفكير النقدي بدلاً من فرض آراء معينة.	3.69	1.002	73.80%	8	غالبا
12	يتم ربط القيم الدينية بالقيم المدنية مثل المواطنة وحقوق الإنسان بشكل واضح في النصوص المدرسية.	3.51	1.068	70.20%	13	غالبا
13	تساعد المواد الدراسية المتعلمين على تطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث.	3.37	0.95	67.40%	16	أحيانا

14	تشجع المناهج على تعزيز قيم التسامح والعدالة لدى المتعلمين.	3.9	0.916	78.00%	2	غالبا
15	هناك توازن متوازن بين القيم الدينية والقيم المدنية في النصوص المدرسية.	3.43	1.066	68.60%	15	غالبا
16	يوجد تمثيل متساوٍ للذكور والإناث في الأمثلة والنصوص الدينية المدرسية.	4.39	0.852	87.80%	1	دائما
بعد تحليل السياق الاجتماعي والثقافي		3.68	0.695	73.60%	/	**مرتفع**

تركّز الفقرة الأولى "**للأسرة والمجتمع تأثير قوي على تشكيل قيم المتعلمين الدينية.**" على التأكيد على الدور الفاعل للأسرة والمجتمع في تشكيل قيم المتعلمين الدينية، وهو ما يظهر من متوسطها الحسابي (3.77) ووزنها النسبي المرتفع (75.40%). يعكس هذا التركيز إدراك الأساتذة لأهمية البيئة الاجتماعية والأسرية في عملية التكوين الديني للمتعلم، إذ تُعد هذه العوامل الأساس الذي يُبنى عليه فهم المتعلمين للقيم الدينية وتطبيقها في حياتهم اليومية.

عند مقارنة هذه الفقرة ببقية الفقرات، يتضح أن هناك تواصلاً منطقياً بين مضمونها ومضامين الفقرات الثانية والرابعة والسادسة والسابعة، حيث تتناول هذه الفقرات كذلك تأثير البيئة الأسرية والمجتمعية والمناهج الدراسية على القيم الدينية للمتعلمين، بالإضافة إلى دور تكرار المفردات الدينية والرسائل التعليمية في تعزيز هذه القيم. كما أن الفقرة الأولى تتقاطع ضمنياً مع الفقرة الرابعة التي تشير إلى تكرار المفردات الدينية مثل "الله"، "الإسلام"، و"الصلاة"، والذي يعكس بدوره البيئة الثقافية والدينية المحيطة بالمتعلمين.

تركّز الفقرة الثانية "**ألاحظ اختلافات في القيم الدينية بين المتعلمين بناءً على خلفياتهم الأسرية**" على الاختلافات في القيم الدينية بين المتعلمين بحسب خلفياتهم الأسرية، وهو ما يظهر من متوسطها الحسابي المرتفع (3.8) ووزنها النسبي (76.00%). تعكس هذه الفقرة إدراك الأساتذة لتأثير التنوع الاجتماعي والثقافي على فهم المتعلمين للقيم الدينية، إذ أن خلفية المتعلم الأسرية تعد عاملاً حاسماً في تشكيل تصوراته وممارساته الدينية.

عند مقارنتها بالفقرة الأولى، نجد توافقاً واضحاً في الرؤية، إذ أن كلا الفقرتين تضعان الأسرة والمجتمع كمحور أساسي لتفسير الفروق في القيم الدينية. إلا أن الفقرة الأولى ركّزت على الدور العام للأسرة والمجتمع في التشكيل القيمي، بينما الفقرة الثانية تناولت الفروق الفردية بين المتعلمين بناءً على هذه الخلفيات، مما يعطي الدراسة بعداً تحليلياً أعمق.

تختلف الفقرة الثانية عن الفقرات التي تتناول الدمج بين القيم الدينية والقيم المدنية (مثل الفقرات الثانية عشرة والخامسة عشرة) أو تشجيع التفكير النقدي (الفقرة الحادية عشرة)، حيث تركز هذه الأخيرة على الأبعاد التربوية المنهجية، في حين تركز الفقرة الثانية على البعد الاجتماعي والشخصي للمتعلم في استيعاب القيم.

من خلال الفقرة الثالثة "**أتعامل مع اختلاف القيم بين الأسرة، المجتمع، والمدرسة بشكل فعال عند تدريس المادة**"، حيث يظهر ذلك من متوسطها الحسابي (3.65) ووزنها النسبي (73.00%). تعكس هذه الفقرة اهتمام الأساتذة بالبعد التربوي العملي، إذ لا يكفي إدراكهم لتأثير البيئة الاجتماعية على المتعلمين، بل يتطلب الأمر استراتيجيات فعالة لإدارة التنوع القيمي داخل الصف لضمان تحقيق الأهداف التعليمية والدينية على حد سواء.

عند مقارنتها بالفقرتين الأولى والثانية، يتضح أن الفقرة الثالثة تُكمّل الرؤيتين السابقتين: إذا كانت الفقرة الأولى تركز على الدور العام للأسرة والمجتمع، والفقرة الثانية على الفروق الفردية الناتجة عن الخلفيات الأسرية، فإن الفقرة الثالثة تُبرز البعد التفاعلي للأستاذ في تسيير هذه الاختلافات داخل السياق المدرسي. هذا يوضح أن فهم القيم الدينية لدى المتعلمين لا يقتصر على البيئة الاجتماعية فحسب، بل يشمل أيضًا كفاءة الأستاذ في توظيف هذا الفهم عمليًا.

نستطيع القول إن الفقرة الثالثة تمثل حلقة وصل بين الإدراك النظري لأثر البيئة الاجتماعية والخلفيات الأسرية وبين الممارسة الصفية الفعلية، مما يتيح للأستاذ تحقيق التوازن بين نقل القيم الدينية وتكييفها مع اختلاف المتعلمين دون فرض نمط موحد على جميعهم.

من خلال الفقرة الرابعة "**تظهر المفردات الدينية مثل "الله"، "الإسلام"، "الأخلاق"، "الصلاة"، "الصوم"، و"الحج" بشكل متكرر في الكتب المدرسية التي أُدرّسها**"، نستنتج انه لتعزيز القيم الدينية لدى المتعلمين (متوسط 3.73، وزن نسبي 74.60%). بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تُكمّل هذه الفقرة الرؤية العامة حول تأثير الأسرة والمجتمع (الفقرة الأولى) والفروق الفردية بين المتعلمين (الفقرة الثانية) وتعطي بعدًا منهجيًا عمليًا، مرتبطًا بالنصوص والمفردات التعليمية المستخدمة داخل الفصل، بينما الفقرات الأخرى تتناول التفاعل الصفّي أو دمج القيم المدنية والتفكير النقدي.

تركّز الفقرة الخامسة "**هناك توازن مناسب في تكرار المفردات الدينية في النصوص المدرسية**" متوسط حسابي (3.48)، ووزن نسبي (69.60%). بالمقارنة مع الفقرة الرابعة، التي تناولت مجرد تكرار المفردات لتعزيز القيم، تشير هذه الفقرة إلى أهمية توزيع هذه المفردات بشكل متوازن لتجنب الإفراط أو النقص، بما يضمن فهم المتعلمين واستيعابهم للقيم الدينية بشكل سليم. كما تتقاطع الفقرة الخامسة مع الفقرات التي تتناول أثر الرسائل الدينية على المتعلمين (مثل الفقرة السابعة والتاسعة)، لكنها تركز بشكل خاص على الجانب الكمي والمنهجي للمحتوى أكثر من التركيز على التفاعل الصفّي أو التنوع الثقافي.

تتناول الفقرة السادسة "**يؤثر تكرار المفردات الدينية إيجابيًا على فهم المتعلمين للمادة**" متوسط حسابي (3.65)، ووزن نسبي (73.00%). تشير إلى أن الاستخدام المتكرر للمصطلحات الدينية يسهم في ترسيخ المعاني لدى المتعلمين وتعزيز إدراكهم للقيم المرتبطة بها. بالمقارنة مع الفقرة الخامسة، التي ركّزت على التوازن الكمي للمفردات، تسلط هذه الفقرة الضوء على الأثر التعليمي المباشر للمحتوى، بينما تظل الفقرات الأولى والثانية مرتبطة بالبيئة الاجتماعية والخلفيات الأسرية، والفقرة الثالثة بالبعد التفاعلي للأستاذ في الفصل.

تركّز الفقرة السابعة "**يساعد تكرار المفردات الدينية في تعزيز القيم الدينية لدى المتعلمين**" متوسط حسابي (3.72)، ووزن نسبي (74.40%). تؤكد أن التكرار لا يقتصر على الفهم

المعرفي، بل يمتد ليؤثر في تشكيل السلوك والقيم لدى المتعلمين. بالمقارنة مع الفقرة السادسة، التي ركّزت على فهم المادة، تُبرز هذه الفقرة البُعد القيمي والسلوكي للتكرار، بينما الفقرات الأولى والثانية تتناول البيئة الأسرية والاجتماعية، والفقرة الثالثة تتعلق بأساليب الأستاذ في إدارة اختلاف القيم داخل الصف الدراسي.

من خلال قراءة الفقرة الثامنة "**الرسائل الدينية في الكتب المدرسية تتنوع بين التعليمية والأخلاقية والتشريعية**" متوسط حسابي (3.51)، ووزن نسبي (70.20%). تعكس هذه الفقرة اهتمام الأساتذة بمختلف جوانب التربية الدينية، إذ لا تقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل تشمل أيضًا تعزيز القيم الأخلاقية والالتزام الشرعي لدى المتعلمين. بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تمثل هذه الفقرة البُعد النوعي للرسائل الدينية، في حين ركّزت الفقرات الرابعة إلى السابعة على تكرار المفردات وأثره على الفهم والسلوك، والفقرة الثالثة على دور الأستاذ في إدارة اختلاف القيم.

من خلال تحليل الفقرة التاسعة "**تتناسب الرسائل الدينية المقدمة مع المرحلة العمرية ومستوى فهم المتعلمين**" متوسط حسابي (3.61)، ووزن نسبي (72.20%). تُبرز هذه الفقرة وعي الأساتذة بأهمية تكييف المحتوى الديني وفق القدرات الإدراكية للمتعلمين لضمان استيعاب القيم والمفاهيم الدينية بشكل فعّال. بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تمثل هذه الفقرة البُعد التربوي التطبيقي للرسائل الدينية، بينما ركّزت الفقرات الرابعة إلى الثامنة على المفردات والتنوع في الرسائل، والفقرة الثالثة على تعامل الأستاذ مع اختلاف القيم داخل الصف.

تركّز الفقرة العاشرة "**تؤثر هذه الرسائل إيجابيًا على سلوك المتعلمين داخل وخارج المدرسة**" على تأثير الرسائل الدينية على سلوك المتعلمين داخل وخارج المدرسة متوسط حسابي (3.8)، ووزن نسبي (76.00%). تشير إلى أن هذه الرسائل لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل تمتد لتشكيل السلوك العملي والقيمي للمتعلمين. بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تمثل هذه الفقرة البُعد التطبيقي العملي للقيم الدينية، بينما ركّزت الفقرات الرابعة إلى التاسعة على تكرار

المفردات، تنوع الرسائل، وملاءمتها للمرحلة العمرية، والفقرة الثالثة على دور الأستاذ في إدارة اختلاف القيم داخل الصف.

نستنتج من خلال الفقرة الحادية عشرة "**تشجع الرسائل الدينية المقدمة على التفكير النقدي بدلاً من فرض آراء معينة**" متوسط حسابي (3.69)، ووزن نسبي (73.80%). أن وعي الأساتذة بأهمية تنمية مهارات التحليل والتفكير المستقل لدى المتعلمين من خلال المحتوى الديني، بدلاً من الاكتفاء بالتلقين. بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تضيف هذه الفقرة البُعد المعرفي النقدي للمناهج الدينية، بينما ركّزت الفقرات الرابعة إلى العاشرة على تكرار المفردات، الرسائل التعليمية، وارتباطها بالسلوك، والفقرة الثالثة على إدارة اختلاف القيم بين المتعلمين داخل الفصل.

تركّز الفقرة الثانية "**يتم ربط القيم الدينية بالقيم المدنية مثل المواطنة وحقوق الإنسان بشكل واضح في النصوص المدرسية**" متوسط حسابي (3.51)، ووزن نسبي (70.20%). تعكس هذه الفقرة وعي الأساتذة بأهمية دمج التربية الدينية مع التربية المدنية، بحيث لا تقتصر التربية على القيم الدينية فقط، بل تمتد لتشمل تعزيز المسؤولية المدنية والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى المتعلمين.

بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تضيف هذه الفقرة بعدًا تكامليًا للدراسة، حيث تتجاوز الفقرات الرابعة إلى الحادية عشرة التي ركزت على المفردات الدينية، تكرارها، الرسائل التعليمية، وأثرها على الفهم والسلوك، لتربط المحتوى الديني بقيم أوسع تؤثر على تكوين شخصية المتعلم وممارسته الاجتماعية. كما تتكامل مع الفقرة الثالثة والأولى والثانية، التي تناولت البيئة الاجتماعية والخلفيات الأسرية ودور المعلم، لتشكيل رؤية شاملة حول كيفية تعزيز القيم الدينية والمدنية معًا في التعليم الابتدائي.

الفقرة الثالثة عشرة "**تساعد المواد الدراسية المتعلمين على تطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث**" متوسط حسابي (3.37)، ووزن نسبي (67.40%). تشير إلى أن التعليم الديني لا

يقتصر على المعرفة النظرية، بل يمتد ليؤثر على السلوك العملي للمتعلمين في الحياة اليومية والتفاعل الاجتماعي، مما يعكس أهمية ربط القيم الدينية بسياق الحياة المعاصرة.

بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تمثل هذه الفقرة البعد التطبيقي العملي في الحياة المدنية، بينما ركّزت الفقرات الرابعة إلى الثانية عشرة على المفردات الدينية، الرسائل التعليمية، أثرها على الفهم والسلوك، ودمجها بالقيم المدنية. كما تتكامل مع الفقرة الثانية عشرة التي تناولت الربط بين القيم الدينية والمدنية بشكل منهجي، لتُبرز كيف يمكن للمتعلمين تطبيق هذه القيم عمليًا في مواقف حياتية متنوعة، مما يعزز من فعالية التعليم الديني في تنشئة جيل متوازن فكريًا وأخلاقيًا.

تركّز الفقرة الرابعة عشرة "**تشجع المناهج على تعزيز قيم التسامح والعدالة لدى المتعلمين**" متوسط حسابي (3.9)، ووزن نسبي (78.00%). تعكس هذه الفقرة وعي الأساتذة بأهمية القيم الإنسانية الأساسية كجزء من التربية الدينية، إذ أن غرس التسامح والعدالة لا يقتصر على الجانب المعرفي، بل يمتد ليؤثر على السلوك الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين داخل وخارج المدرسة.

بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تمثل هذه الفقرة بعدًا نوعيًا متقدمًا في التربية القيمية، حيث تتجاوز التركيز على المفردات والرسائل الدينية المباشرة (الفقرات الرابعة إلى السابعة)، لتدمج القيم الدينية مع قيم إنسانية عليا، مما يضمن تنشئة المتعلمين على مبادئ شاملة ومتوازنة. كما تتكامل مع الفقرة الثانية عشرة والثالثة عشرة في إبراز البعد المدني والتطبيقي، وتكمل الفقرة الأولى والثانية والثالثة في التأكيد على دور البيئة الاجتماعية والخلفيات الأسرية والأساليب الصفية في توجيه هذه القيم.

تركّز الفقرة الخامسة عشرة "**هناك توازن متوازن بين القيم الدينية والقيم المدنية في النصوص المدرسية**" متوسط حسابي (3.43)، ووزن نسبي (68.60%). تشير إلى أن المناهج تهدف

إلى دمج التربية الدينية مع التربية المدنية بشكل متوازن، بحيث يُستوعب المتعلم كلا الجانبين دون تفضيل أحدهما على الآخر، مما يعزز من تكوين شخصية متكاملة فكريًا وأخلاقيًا.

بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تمثل هذه الفقرة بعدًا تكامليًا شاملاً، يربط بين البُعد المعرفي والعملي للرسائل الدينية (الفقرات الرابعة إلى العاشرة) وبين القيم المدنية والإنسانية (الفقرات الثانية عشرة إلى الرابعة عشرة). كما تتقاطع مع الفقرات الأولى والثانية والثالثة في تسليط الضوء على دور الأسرة والمجتمع والخلفيات الفردية وإدارة الأستاذ للاختلافات، لتكتمل بذلك صورة شاملة حول كيفية تعزيز القيم الدينية والمدنية في التعليم الابتدائي.

تركّز الفقرة السادسة عشرة "**يوجد تمثيل متساوٍ للذكور والإناث في الأمثلة والنصوص الدينية المدرسية**" متوسط حسابي (4.39)، ووزن نسبي (87.80%). تعكس هذه الفقرة وعي الأساتذة بأهمية المساواة بين الجنسين في التعليم الديني، بحيث يُعرض المحتوى بطريقة شاملة وعادلة، تعزز من شعور المتعلمين بالإنصاف وتدعم القيم الاجتماعية الإيجابية.

بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تمثل هذه الفقرة أحد أعلى مستويات الالتزام بالقيم التربوية والاجتماعية، حيث تتجاوز البُعد المعرفي والسلوكي لتغطي البُعد الأخلاقي والاجتماعي في النصوص التعليمية. كما تتكامل مع الفقرة الخامسة عشرة والثانية عشرة في إبراز الدمج بين القيم الدينية والمدنية، بينما تكمل الفقرات الأولى إلى الثالثة والأربع عشرة فهم الأساتذة لدور الأسرة والمجتمع والخلفيات الفردية والأساليب الصفية في توجيه هذه القيم.

التحليل العام للجدول

تُظهر نتائج الجدول أن الأساتذة يُدركون بوضوح الدور الفاعل لكل من الأسرة والمجتمع في تشكيل القيم الدينية للمتعلمين، كما يبرزون تأثير الخلفيات الأسرية على الفروق الفردية في هذه القيم، وهو ما يتضح في الفقرات الأولى والثانية والثالثة. هذه الفقرات توضح أيضًا أهمية تعامل الأستاذ مع اختلاف القيم داخل الصف لضمان نقل الرسائل الدينية بشكل فعّال ومتوازن.

من ناحية أخرى، تركز الفقرات الرابعة إلى السابعة على تكرار المفردات الدينية في الكتب المدرسية، وتبيّن أثر هذا التكرار على فهم المتعلمين وتعزيز سلوكهم وقيمهم، فيما تُبرز الفقرات الثامنة والتاسعة البُعد النوعي والملاءمة العمرية للرسائل الدينية. أما الفقرة العاشرة، فتؤكد الأثر العملي لهذه الرسائل على السلوك اليومي للمتعلمين، بينما تضيف الفقرة الحادية عشرة البُعد النقدي، عبر تشجيع المتعلمين على التفكير المستقل بدل التلقين.

تُظهر الفقرات الثانية عشرة والثالثة عشرة والرابعة عشرة دمج القيم الدينية بالقيم المدنية والإنسانية، مثل حقوق الإنسان والتسامح والعدالة، موضحةً كيفية تطبيق هذه القيم عمليًا في الحياة اليومية. كما تُبرز الفقرة الخامسة عشرة أهمية التوازن بين القيم الدينية والمدنية في النصوص المدرسية، لضمان تكوين شخصيات متكاملة فكريًا وأخلاقيًا. أخيرًا، تؤكد الفقرة السادسة عشرة على المساواة بين الجنسين في الأمثلة والنصوص الدينية، ما يعكس مستوى عالٍ من الالتزام بالقيم التربوية والاجتماعية في التعليم الابتدائي.

بشكل عام، يوضح التحليل أن الأساتذة يدركون أهمية البيئة الاجتماعية والثقافية ويستثمرون أدوات متعددة داخل المنهج المدرسي لتعزيز القيم الدينية والمدنية لدى المتعلمين. إذ تمتزج عناصر التكرار اللغوي، الرسائل التعليمية، الملاءمة العمرية، التفكير النقدي، والدمج المدني والاجتماعي في منظومة متكاملة تهدف إلى إعداد جيل متوازن فكريًا وأخلاقيًا.

رابعا: اتجاهات المبحوثين حول بعد تحليل آراء الأساتذة:

الجدول رقم (55): اتجاهات المبحوثين تجاه بعد تحليل آراء الأساتذة

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الاتجاه
01	يتم ربط القيم الدينية بالقيم المدنية مثل المواطنة وحقوق الإنسان بشكل واضح في النصوص المدرسية.	3.46	1.150	69.20%	12	غالبا
02	تساعد المواد الدراسية المتعلمين على تطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث.	3.31	1.032	66.20%	14	أحيانا
03	تشجع المناهج على تعزيز قيم التسامح والعدالة لدى المتعلمين.	3.90	0.916	78.00%	8	غالبا
04	هناك توازن متوازن بين القيم الدينية والقيم المدنية في النصوص المدرسية.	3.39	1.118	67.80%	13	أحيانا
05	يوجد تمثيل متساوٍ للذكور والإناث في الأمثلة والنصوص الدينية المدرسية.	4.39	0.852	87.80%	1	دائما
06	لا توجد تحيزات جندرية في تقديم القيم الدينية في المواد الدراسية.	4.13	0.928	82.60%	5	غالبا
07	التمثيل الجندري المتساوي يساعد المتعلمين على فهم دور الجنسين في المجتمع بشكل أفضل.	4.29	0.998	85.80%	2	دائما
08	يعتبر التمثيل الجندري المتساوي في المواد الدراسية أمرًا مهمًا بالنسبة لي كمعلم.	4.27	0.886	85.40%	3	دائما
09	مادة التربية الدينية تحظى بعدد حصص كافٍ أسبوعيًا مقارنة بالمواد اخرى.	3.91	1.016	78.20%	7	غالبا
10	أعتقد أن مادة التربية الدينية تحظى بأهمية كافية في المنهج الدراسي.	3.56	1.217	71.20%	10	غالبا
11	تعتبر التربية الدينية مساوية في الأهمية للمواد الأخرى مثل الرياضيات والعلوم.	2.93	1.174	58.60%	16	أحيانا
12	أؤيد زيادة الوقت المخصص لمادة التربية الدينية في المنهج.	3.76	1.147	75.20%	9	غالبا
13	الأهداف التعليمية لمادة التربية الدينية واضحة ومحددة.	3.94	0.973	78.80%	6	غالبا
14	تسهم هذه الأهداف في تنمية القيم الدينية والشخصية لدى المتعلمين.	3.47	1.087	69.40%	11	غالبا

15	تساعد المادة المتعلمين على فهم دورهم في المجتمع من منظور ديني.	3.25	1.184	65.00%	15	أحيانا
16	تحقق مادة التربية الدينية أهدافها التعليمية بشكل كامل.	4.24	1.036	84.80%	4	دائما
بعد تحليل آراء الأساتذة		3.76	0.736	75.20%	/	**مرتفع**

من خلال تحليل الفقرة الأولى "**يتم ربط القيم الدينية بالقيم المدنية مثل المواطنة وحقوق الإنسان بشكل واضح في النصوص المدرسية**"، حيث أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة (69.20%) يرون هذا الربط واضحًا، مع متوسط حسابي يبلغ 3.46 وانحراف معياري (1.150)، ما يعكس اتفاقًا نسبيًا، ولكنه ليس مطلقًا حول مدى وضوح هذا الدمج. مقارنة بباقي الفقرات، يبدو أن الفقرات المتعلقة بالتمثيل الجندري في المواد الدراسية (الفقرات 5، 6، 7، 8) تحظى بتقديرات أعلى، حيث وصلت نسب الدوام إلى (85–87%) ومتوسطات حسابية تجاوزت (4.2)، مما يشير إلى اهتمام الأساتذة الكبير بتوفير تمثيل متساوٍ بين الذكور والإناث. أما الفقرات التي تناولت تطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث أو تحقيق التوازن بين القيم الدينية والمدنية (الفقرات 2 و4) فقد سجلت تقديرات أقل قليلًا (66–67%)، ما يشير إلى أن الأساتذة يرون أهمية هذا الجانب لكنه يحتاج إلى تعزيز إضافي. بشكل عام، يمكن القول إن الفقرة الأولى تمثل نقطة انطلاق مهمة لفهم إدراك الأساتذة لأهمية دمج القيم الدينية بالقيم المدنية، لكنها تتمايز عن الفقرات المرتبطة بالتمثيل الجندري أو وضوح الأهداف التعليمية، حيث تظهر الأخيرة توافقًا أوسع وأعلى مستوى من القبول بين المبحوثين.

تركز الفقرة الثانية التي تنص على "**تساعد المواد الدراسية المتعلمين على تطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث**"، حيث أظهرت النتائج أن نسبة الأساتذة الذين يرون هذا التطبيق ممكنًا «أحيانًا» بلغت (66.20%)، بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.032). بالمقارنة مع الفقرة الأولى، نلاحظ أن درجة الاتفاق حول وضوح الربط بين القيم الدينية والمدنية أعلى قليلًا في الفقرة الأولى (69.20%)، بينما الفقرة الثانية تشير إلى تقييم أكثر تحفظًا فيما يخص

التطبيق العملي لهذه القيم في الحياة اليومية. كما تتضح الفروق عند مقارنتها بالفقرات المتعلقة بالتمثيل الجندري أو وضوح الأهداف التعليمية، التي سجلت تقديرات أعلى بشكل ملحوظ، مما يعكس أن الأساتذة يرون أن جوانب التطبيق العملي للقيم الدينية في السياق المدني تحتاج إلى دعم أكبر أو تطوير في المناهج، بينما هناك توافق واسع حول أهمية التمثيل الجندري وتحقيق الأهداف التعليمية لمادة التربية الدينية.

من خلال الفقرة الثالثة "**تشجع المناهج على تعزيز قيم التسامح والعدالة لدى المتعلمين**"، حيث أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة (78.00%) يؤيدون هذا الجانب، مع متوسط حسابي 3.90 وانحراف معياري (0.916)، ما يشير إلى اتفاق قوي نسبيًا حول قدرة المناهج على تعزيز هذه القيم. بالمقارنة مع الفقرتين السابقتين، نلاحظ أن هذه الفقرة تتلقى تقييمًا أعلى من الفقرة الأولى (69.20%) والفترة الثانية (66.20%)، مما يعكس أن الأساتذة يرون أن المناهج تركز بشكل أكثر وضوحًا على القيم الأخلاقية مثل التسامح والعدالة، مقارنة بالربط بين القيم الدينية والمدنية أو تطبيقها في الحياة المدنية الحديثة. كما أنها أقل قليلاً من الفقرات المتعلقة بالتمثيل الجندري والأهداف التعليمية الواضحة، التي حققت نسب توافق أعلى، ما يؤكد أن القيم الأخلاقية تحظى باهتمام ملحوظ لدى الأساتذة لكنها ليست دائمًا على نفس مستوى التركيز الممنوح للتمثيل الجندري أو وضوح الأهداف التعليمية.

تناولت الفقرة الرابعة "**هناك توازن متوازن بين القيم الدينية والقيم المدنية في النصوص المدرسية**"، حيث أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة «أحيانًا» يرون هذا التوازن متحققًا بنسبة (67.80%)، بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.118). بالمقارنة مع الفقرات السابقة، نجد أن تقييم الأساتذة لهذه الفقرة أعلى قليلًا من الفقرة الثانية (66.20%) ولكنه أقل من الفقرة الأولى (69.20%) والفقرة الثالثة المتعلقة بقيم التسامح والعدالة (78.00%). هذا يشير إلى أن الأساتذة يدركون أهمية التوازن بين القيم الدينية والمدنية، لكنه ليس دائمًا واضحًا أو مطبقًا بشكل كامل في النصوص المدرسية. كما أن هذه النسبة أقل من التقديرات المرتفعة

للفقرات المتعلقة بالتمثيل الجندري أو وضوح الأهداف التعليمية، ما يعكس أن القضايا المرتبطة بالجانب العملي والموضوعي للقيم في المناهج تحتاج إلى مزيد من الاهتمام لضمان وضوح التوازن بين مختلف القيم في التعليم الابتدائي.

ركزت الفقرة الخامسة "**يوجد تمثيل متساوٍ للذكور والإناث في الأمثلة والنصوص الدينية المدرسية**"، حيث أظهرت النتائج أن جميع الأساتذة تقريبًا يرون هذا التمثيل دائمًا بنسبة (87.80%)، مع متوسط حسابي مرتفع يبلغ (4.39) وانحراف معياري (0.852)، مما يعكس توافقًا قويًا واستحسانًا كبيرًا من قبل الأساتذة تجاه هذا الجانب. بالمقارنة مع الفقرات الأربع السابقة، تُعد هذه الفقرة الأعلى تقديرًا، حيث تجاوزت حتى الفقرة الثالثة المتعلقة بقيم التسامح والعدالة (78.00%) والفقرة الأولى المرتبطة بالربط بين القيم الدينية والمدنية (69.20%). يظهر من هذا التحليل أن الأساتذة يولون أهمية بالغة للعدالة بين الجنسين في النصوص التعليمية، معتبرينها عنصرًا أساسيًا في تعزيز الفهم الاجتماعي والقيمي لدى المتعلمين، وأنها تحقق رضاهم أكثر من بعض الجوانب المتعلقة بتطبيق القيم الدينية أو تحقيق التوازن بين القيم الدينية والمدنية.

نصت الفقرة السادسة في نصها "**لا توجد تحيزات جندرية في تقديم القيم الدينية في المواد الدراسية**"، حيث أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يرون هذا الأمر غالبًا بنسبة (82.60%)، بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.928). بالمقارنة مع الفقرة الخامسة، التي أظهرت أعلى نسبة اتفاق حول التمثيل المتساوي بين الذكور والإناث (87.80%)، تظل هذه الفقرة ضمن الفئات الأعلى تقييمًا في الجدول، مما يدل على تقدير الأساتذة للبعد الجندري في المناهج الدينية. بالمقارنة مع الفقرات الأولى والرابعة، التي ركزت على الربط بين القيم الدينية والمدنية والتوازن بينها، تظهر الفقرة السادسة تقديرًا أكبر بكثير، مما يعكس أن الأساتذة أكثر اقتناعًا بوضوح المساواة الجندرية في المحتوى التعليمي مقارنة بتطبيق القيم الدينية في سياق مدني أو تحقيق التوازن بين القيم.

من خلال عبارة الفقرة السابعة "**التمثيل الجندري المتساوي يساعد المتعلمين على فهم دور الجنسين في المجتمع بشكل أفضل**"، أظهرت النتائج أن معظم الأساتذة يرون هذا دائمًا بنسبة (85.80%)، مع متوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.998). بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تبرز هذه الفقرة ضمن الأعلى تقييمًا، بعد الفقرة الخامسة التي سجلت أعلى نسبة اتفاق (87.80%)، والفقرة السادسة (82.60%). يظهر من هذا التحليل أن الأساتذة يولون أهمية كبيرة للبعد الجندري في التعليم، معتبرين أن التمثيل المتساوي لا يقتصر على العدالة الشكلية فحسب، بل يسهم أيضًا في فهم المتعلمين لدور كل جنس في المجتمع، وهو ما يوضح تفوق الاهتمام بالبعد الجندري على بعض الجوانب المتعلقة بالربط بين القيم الدينية والمدنية أو تطبيقها في سياق مدني حديث، حيث سجلت الفقرات الأولى والثانية نسبًا أقل (69.20%) و(66.20%) على التوالي.

تركز الفقرة الثامنة في عبارتها على "**يعتبر التمثيل الجندري المتساوي في المواد الدراسية أمرًا مهمًا بالنسبة لي كمعلم**"، حيث أظهرت النتائج أن الأساتذة يرونه دائمًا بنسبة (85.40%)، مع متوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.886). بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تظل هذه النسبة ضمن الأعلى تقييمًا بعد الفقرة الخامسة (87.80%) والفقرة السابعة (85.80%)، مما يعكس اهتمامًا مستمرًا وواضحًا بالبعد الجندري في التعليم الديني. ويظهر من هذا التحليل أن الأساتذة لا يكتفون بالاعتراف بأهمية التمثيل الجندري، بل يعتبرونه أيضًا عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية، يعزز فهم المتعلمين لدور الجنسين في المجتمع ويؤكد على مبدأ العدالة والمساواة. بالمقارنة مع الفقرات المتعلقة بالربط بين القيم الدينية والمدنية أو تطبيق القيم في سياق مدني حديث (الفقرات 1 و2 و4)، تتضح الفروق في الاهتمام، حيث أن البعد الجندري يحظى بتقديرات أعلى وأكثر استقرارًا، مما يشير إلى أن الأساتذة يرون فيه أحد أهم عناصر جودة النصوص التعليمية.

من خلال نص الفقرة التاسعة "**مادة التربية الدينية تحظى بعدد حصص كافٍ أسبوعيًا مقارنة بالمواد اخري**"، أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يرون ذلك غالبًا بنسبة 78.20%، مع متوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (1.016). بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تعد هذه النسبة مرتفعة نسبيًا، لكنها أقل من التقديرات المرتبطة بالتمثيل الجندري (الفقرات 5 و7 و8 التي تجاوزت 85%) وأعلى من الفقرة الثانية المتعلقة بتطبيق القيم الدينية في السياق المدني الحديث (66.20%). هذا يشير إلى أن الأساتذة يرون أن المادة تحظى بعدد حصص مناسب نسبيًا، مما يضمن لها حضورًا كافيًا ضمن المنهج الدراسي، لكنه لا يصل إلى مستوى الاهتمام الذي يولونه لقضايا التمثيل الجندري أو وضوح الأهداف التعليمية، كما يتضح في الفقرات المتعلقة بالبعد الجندري والفقرات (4 و6).

تركز الفقرة العاشرة في مضمونها " **أعتقد أن مادة التربية الدينية تحظى بأهمية كافية في المنهج الدراسي**" على تقدير الأساتذة لأهمية مادة التربية الدينية ضمن المنهج الدراسي، حيث أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يرون ذلك غالبًا بنسبة (71.20%)، مع متوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.217). بالمقارنة مع الفقرة التاسعة، التي تناولت كفاية عدد الحصص الأسبوعية لمادة التربية الدينية (78.20%)، نجد أن التقدير هنا أقل، ما يعكس تفاوتًا نسبيًا بين اعتقاد الأساتذة بأهمية المادة وواقع توزيع الحصص. كما أن هذه النسبة تبقى أعلى من الفقرات المتعلقة بتطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث أو مساواة التربية الدينية مع المواد الأخرى (الفقرتان الثانية والحادية عشرة، 66.20% و58.60% على التوالي)، لكنها أقل بكثير من التقديرات المرتفعة المتعلقة بالتمثيل الجندري والوضوح في الأهداف التعليمية (الفقرات 5، 6، 7، 8، 16). هذا يشير إلى أن الأساتذة يعترفون بأهمية مادة التربية الدينية، لكنها قد تحتاج إلى تعزيز مكانتها داخل المنهج لضمان تحقيق أهدافها التعليمية بشكل كامل.

تركز الفقرة الحادية عشرة التي نصت على ما يلي: "**تعتبر التربية الدينية مساوية في الأهمية للمواد الأخرى مثل الرياضيات والعلوم**"، حيث أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يرون ذلك أحيانًا بنسبة (58.60%)، مع متوسط حسابي (2.93) وانحراف معياري (1.174). بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تُعد هذه النسبة الأدنى حتى الآن، مما يشير إلى تحفظ الأساتذة على اعتبار التربية الدينية مساوية في الأهمية للمواد العلمية الأخرى. ويعكس هذا الفارق بين إدراك الأساتذة لأهمية المادة (الفقرة العاشرة 71.20%) واعتبارها مساوية للمواد الأخرى، مما يدل على أن المادة بالرغم من أهميتها، قد تُرى أقل تأثيرًا أو وزنًا في المعيار الأكاديمي مقارنة بالمواد الأساسية. كما أن هذه النسبة أقل بكثير من الفقرات المتعلقة بالتمثيل الجندري والوضوح في الأهداف التعليمية (الفقرات 5–8 و16)، ما يؤكد أن الاهتمام بالبعد الجندري وتحقيق الأهداف التعليمية يحظى بتقديرات أعلى وأكبر اتفاق بين الأساتذة مقارنة بتقييم مكانة المادة ضمن المنهج العام.

من خلال الفقرة الثانية عشرة ومضمونها "**أؤيد زيادة الوقت المخصص لمادة التربية الدينية في المنهج**" أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يرون ذلك غالبًا بنسبة (75.20%)، مع متوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.147). بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تُعد هذه النسبة أعلى من تقدير مساواة المادة مع المواد الأخرى (الفقرة الحادية عشرة 58.60%) وأقرب إلى تقديرات الفقرات المتعلقة بكفاية الحصص الأسبوعية (الفقرة التاسعة 78.20%) وأهمية المادة ضمن المنهج (الفقرة العاشرة 71.20%). هذا يشير إلى أن الأساتذة يرون أن مادة التربية الدينية بحاجة إلى تخصيص وقت إضافي، وهو مؤشر على رغبتهم في تعزيز حضورها وأثرها التربوي داخل الصف، بما يوازي الاهتمام الكبير الذي يولونه للتمثيل الجندري ووضوح الأهداف التعليمية (الفقرات 5–8 و16)، لكنه أقل نسبيًا من التقديرات القصوى لهذه الفقرات.

من خلال قراءة الفقرة الثالثة عشرة "**الأهداف التعليمية لمادة التربية الدينية واضحة ومحددة**"، نستنتج النتائج أن غالبية الأساتذة يرون هذه الأهداف واضحة غالبًا بنسبة 78.80%، مع

متوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.973). بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تُعد هذه النسبة مرتفعة، أقرب إلى تقديرات الفقرات المتعلقة بالتمثيل الجندري (الفقرات 5–8)، وأعلى من تقديرات الفقرات المتعلقة بأهمية المادة ومساواتها مع المواد الأخرى (الفقرات 10 و11 و12). ويعكس هذا الاهتمام الواضح بالوضوح في الأهداف التعليمية أن الأساتذة يرون أن نجاح مادة التربية الدينية يتوقف على وضوح الأهداف التي ترسم مسار تدريسها، وهو ما يساهم في تعزيز قيم التسامح والعدالة والوعي الديني لدى المتعلمين. كما أن هذا يوضح أن وضوح الأهداف التعليمية يُعتبر عنصرًا أكثر ثباتًا وتقديرًا مقارنة بتطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث أو التوازن بين القيم الدينية والمدنية (الفقرات 1، 2، 4).

تركز الفقرة الرابعة عشرة التي حملت العنوان: "**تسهم هذه الأهداف في تنمية القيم الدينية والشخصية لدى المتعلمين**" على مدى مساهمة أهداف مادة التربية الدينية في تنمية القيم الدينية والشخصية لدى المتعلمين، حيث أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يرون ذلك غالبًا بنسبة (69.40%)، مع متوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (1.087). بالمقارنة مع الفقرة الثالثة عشرة المتعلقة بوضوح الأهداف التعليمية (78.80%)، نلاحظ انخفاضًا نسبيًا في تقدير الأساتذة، مما يشير إلى أن وضوح الأهداف لا يعني بالضرورة تحقيقها الكامل على مستوى تنمية القيم الشخصية والدينية لدى المتعلمين. كما أن هذه النسبة أعلى قليلًا من بعض الفقرات المرتبطة بتطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث أو مساواتها مع المواد الأخرى (الفقرات 2 و11)، لكنها أقل من الفقرات المرتبطة بالتمثيل الجندري أو وضوح الأهداف التعليمية (الفقرات 5–8 و13 و16). يشير هذا إلى أن الأساتذة يدركون الأثر الإيجابي لمادة التربية الدينية على القيم الشخصية والدينية، لكنه يُعد مجالًا يحتاج إلى دعم إضافي لضمان تحقيق أهداف التعليم الديني بشكل كامل.

تناولت الفقرة الخامسة عشرة مدى مساهمة مادة التربية الدينية في مساعدة المتعلمين على فهم دورهم في المجتمع من منظور ديني التي حملت العنوان: "**تساعد المادة المتعلمين على**

فهم دورهم في المجتمع من منظور ديني"، حيث أظهرت النتائج أن غالبية الأساتذة يرون هذا أحيانًا بنسبة (65.00%)، مع متوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (1.184). بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تُعد هذه النسبة منخفضة نسبيًا، حيث تتجاوزها الفقرات المرتبطة بالتمثيل الجندري (الفقرات 5–8) ووضوح الأهداف التعليمية (الفقرة 13)، وكذلك الفقرات المتعلقة بكفاية الحصص وأهمية المادة (الفقرات 9 و10 و12). يشير هذا إلى أن الأساتذة يرون أن المادة تساعد المتعلمين على فهم دورهم في المجتمع بشكل محدود، وأن هناك حاجة لتعزيز الجانب التطبيقي والعملي للقيم الدينية ضمن المناهج، بحيث يتجاوز مجرد المعرفة النظرية ليصل إلى فهم أعمق لدور المتعلم كمواطن متفاعل في المجتمع. كما أن هذه النتيجة تبرز الفجوة بين تقدير وضوح الأهداف وتحقيق أثرها العملي على المتعلمين (الفقرتان 13 و14).

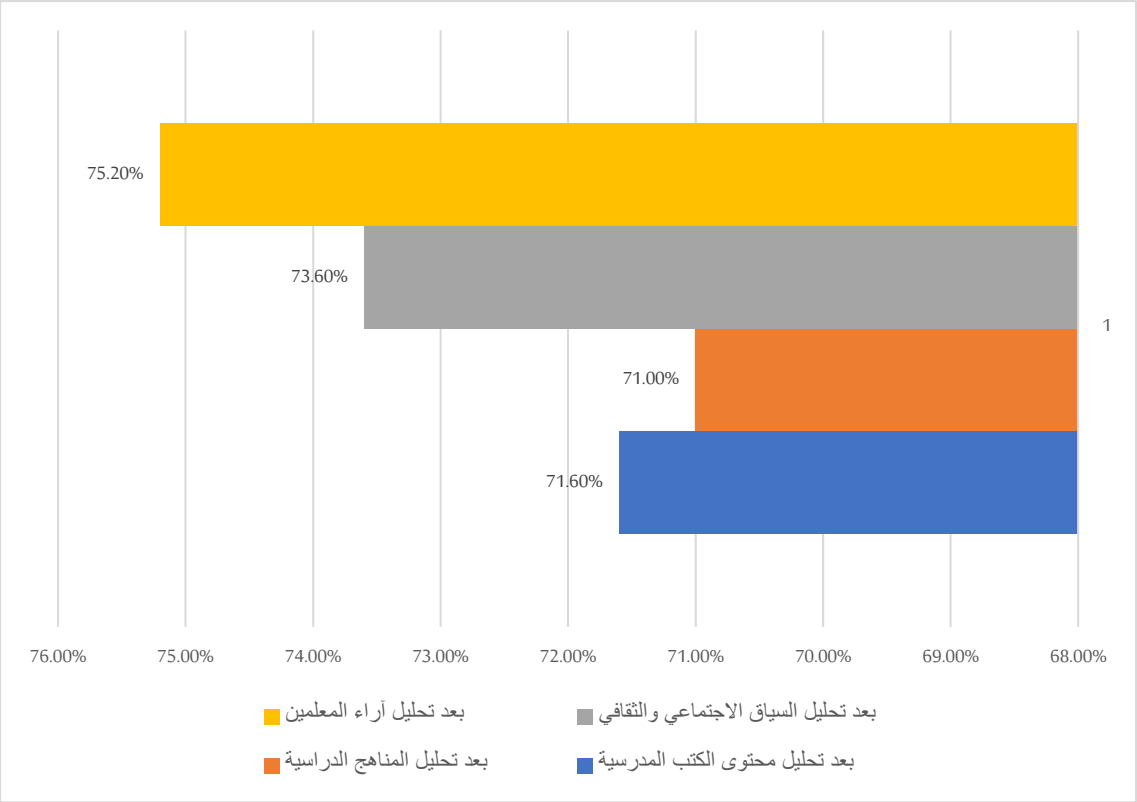
تركز الفقرة السادسة عشرة التي حمت العبارة الآتية: "**تحقق مادة التربية الدينية أهدافها التعليمية بشكل كامل**"، حيث أظهرت النتائج أن الأساتذة يرون ذلك دائمًا بنسبة (84.80%)، مع متوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (1.036). بالمقارنة مع الفقرات السابقة، تُعد هذه النسبة من الأعلى ضمن الجدول، بعد الفقرات المتعلقة بالتمثيل الجندري (الفقرات 5–8)، مما يعكس رضا الأساتذة عن فاعلية المادة في تحقيق أهدافها الأساسية. كما أن هذه النتيجة تتفوق بشكل واضح على الفقرات المتعلقة بتطبيق القيم الدينية في السياق المدني أو مساواتها مع المواد الأخرى (الفقرات 2 و11 و15)، مما يشير إلى أن الأساتذة يعتبرون المادة فعّالة من حيث الأهداف التعليمية المعلنة، حتى إذا كانت هناك بعض التحفظات حول تطبيقها العملي أو مساواتها مع المواد الأخرى. يعكس هذا التقييم التقدير الكبير الذي يوليه المعلمون للجانب التعليمي والتنظيمي لمادة التربية الدينية، وهو مؤشر على استقرار وموثوقية المنهج في تحقيق الغايات التربوية المرجوة.

يشير تحليل آراء الأساتذة إلى اتجاهات متباينة فيما يتعلق بواقع القيم الدينية في النصوص المدرسية للطور الثالث من التعليم الابتدائي، حيث يظهر وضوح بعض الاتجاهات

وقوة توافق الأساتذة حول محاور محددة. ففيما يتعلق بالربط بين القيم الدينية والقيم المدنية مثل المواطنة وحقوق الإنسان، ترى غالبية الأساتذة (69.20%) أن هذا الربط واضح، لكنه لا يزال يحتاج إلى تعزيز عند مقارنته بالفقرات المرتبطة بالتمثيل الجندري أو وضوح الأهداف التعليمية. كما أظهرت الفقرات الثانية والرابعة أن تطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث وتحقيق التوازن بين القيم الدينية والمدنية يحظى بتقديرات أقل نسبيًا (66–67%)، مما يعكس إدراك الأساتذة لأهميته لكنه يظل مجالًا يحتاج إلى تطوير. على النقيض، تحظى الفقرات المتعلقة بالتمثيل الجندري بأعلى درجات التوافق، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين الأساتذة حول التمثيل المتساوي للذكور والإناث في الأمثلة والنصوص الدينية (87.80%)، ومع تقديرات مرتفعة للبعد الجندري في تعزيز فهم دور الجنسين في المجتمع (85.40–85.80%)، مما يدل على أن البعد الجندري يحظى باهتمام بالغ واستحسان واسع من قبل الأساتذة. أما الفقرات المرتبطة بمادة التربية الدينية نفسها، فقد أظهرت تفاوتًا في التقديرات؛ فقد أشار المعلمون إلى كفاية عدد الحصص الأسبوعية (78.20%) وأهمية المادة ضمن المنهج (71.20%)، بينما ربط مساواة التربية الدينية مع المواد الأخرى أو تحقيق فهم المتعلمين لدورهم في المجتمع بالدين حصل على تقديرات أقل (58.60% و65.00%)، ما يعكس بعض التحفظات حول الوزن النسبي للمادة مقارنة بالمواد العلمية وأثرها العملي على المتعلمين. ومن جهة أخرى، أظهرت الفقرات المتعلقة بالأهداف التعليمية وضوحًا وتقديرًا عالٍ، حيث اعتبر المعلمون أن أهداف المادة واضحة ومحددة (78.80%) وتحقق أثرها في تنمية القيم الدينية والشخصية (69.40%)، مع تقييم مرتفع لمستوى تحقق الأهداف التعليمية بشكل كامل (84.80%). بشكل عام، يمكن القول إن الاتجاه العام للأساتذة يشير إلى تقدير مرتفع للبعد الجندري ووضوح الأهداف التعليمية، مع اعتراف بأهمية مادة التربية الدينية، بينما يظهر بعض التحفظ فيما يخص تطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث ومساواتها مع المواد الأخرى، مما يعكس الحاجة إلى تعزيز هذه الجوانب في المناهج لضمان تحقيق تكامل متوازن بين القيم الدينية والمدنية والجندرية.

الجدول رقم (56): الأهمية النسبية لأبعاد الدراسة من وجهة نظر المبحوثين

الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الاتجاه
01	**بعد تحليل آراء الأساتذة**	3.76	0.736	75.20%	**مرتفع**
02	**بعد تحليل السياق الاجتماعي والثقافي**	3.68	0.695	73.60%	**مرتفع**
03	**بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية**	3.58	0.646	71.60%	**متوسط**
04	**بعد تحليل المناهج الدراسية**	3.55	0.760	71.00%	**متوسط**



تُظهر نتائج الجدول أن مستوى الأهمية النسبية لأبعاد الدراسة من وجهة نظر المبحوثين يتراوح بين المتوسط والمرتفع، مما يعكس إدراكًا عامًا إيجابيًا تجاه القيم الدينية في المنظومة التربوية. فقد احتل بعد تحليل آراء الأساتذة المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (75.20%) ومتوسط حسابي بلغ (3.76)، وهو ما يشير إلى وعي الأساتذة بدورهم المحوري في ترسيخ

القيم الدينية داخل المدرسة، واعترافهم بأن ممارساتهم التربوية تسهم في تعزيز هذه القيم لدى المتعلمين. تلاه بعد تحليل السياق الاجتماعي والثقافي في المرتبة الثانية بوزن نسبي (73.60%)، ما يدل على إدراك المبحوثين لأهمية البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بالمدرسة في دعم أو إضعاف حضور القيم الدينية لدى التلاميذ.

أما بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية فجاء في المرتبة الثالثة بوزن نسبي متوسط (71.60%)، مما يعكس وجود اهتمام معتبر بالمضامين التعليمية ذات الطابع القيمي، لكنه يبرز في الوقت نفسه الحاجة إلى مزيد من التكثيف والوضوح في تجسيد القيم الدينية داخل النصوص والممارسات التعليمية. وأخيرًا، جاء بعد تحليل المناهج الدراسية في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (71.00%)، وهو ما يشير إلى أن إدماج القيم الدينية في المناهج ما يزال محدودًا مقارنة ببقية الأبعاد، وأن الجهود الإصلاحية في هذا المجال تحتاج إلى مزيد من المراجعة والتفعيل.

بوجه عام، تعكس النتائج أن المبحوثين يقدّرون بدرجات متفاوتة الأدوار المختلفة في تعزيز القيم الدينية، مع تأكيد خاص على أهمية الأستاذ والسياق التربوي في تحقيق هذا الهدف أكثر من المقررات والمناهج نفسها.

الفصل الخامس

عرض وتحليل الفرضيات

1- مناقشة الفرضية الأولى:

إنّ تحليل محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث من التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني يكشف عن حضور واضح ومقصود للقيم الدينية من خلال المفاهيم والمضامين والنصوص التي تهدف إلى غرس مبادئ الإيمان والأخلاق في المتعلمين.

تُظهر نتائج تحليل محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث أنها تحتوي على قيم دينية صريحة؛ فمثلاً القيم العقائدية (الإيمان بالله، بالرسل، بالملائكة، بالكتب، بقضاء الله، باليوم الآخر) سجّلت 83 تكرارًا (حوالي 5.19% من القيم). كما أن القيم التعبدية (طاعة الله، الصلاة، الصيام، الزكاة، الحج، الشهادتين) سجلت 60 تكرارًا (حوالي 3.75%). ومع ذلك، فإن القيم الأخرى تفوقها بكثير: إذ بلغت القيم الأخلاقية 518 (32.38%)، والقيم التربوية والإنسانية 538 (33.63%)، والقيم الاجتماعية والأسرية 401 (25.06%).

حضور القيم العقائدية: تتركز أغلبها في مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية؛ فمثلاً ورد الإيمان بالله 33 مرة (30 منها في التربية الإسلامية، 3 في العربية)، والإيمان بالرسل 10 مرات كلها في التربية الإسلامية. ويغيب ذكر هذه المفاهيم في مواد الرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافيا والفرنسية.

حضور القيم التعبدية: أيضاً يغلب على نصوص التربية الإسلامية والأدب العربي؛ كذكر الصلاة (11 مرة: 10 في الإسلامية و1 في العربية) والطاعة والأعمال الصالحة (41 مرة: 28 في العربية و13 في الإسلامية). ثمة استثناءات قليلة (مثلاً ذكر الصيام مرة واحدة في مادة العلوم)، ولكن عامةً تتركز هذه القيم في المقررات الدينية واللغوية.

مقارنة مع القيم الأخرى: تتجاوز القيم الأخلاقية والتربوية نصف المراتب المكتشفة. فمثلاً وردت قيمة التعاون والاحترام 169 مرة موزعة على كل المواد تقريبًا، والصدق والأمانة 83 مرة، والعلم 204 مرة، والحقوق والعدل 113 مرة. وهذه القيم –بحسب التصنيف– تُعتبر تربوية

وإنسانية أو أخلاقية عامة، وليس بالضرورة دينية بحتة، لكنها تمثل المنهج التربوي بأبعاد أوسع من الإطار الديني الصرف.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن تحليل المحتوى يكشف عن وجود قيم دينية مقصود ضمن المقررات الدراسية للطور الثالث، لكن ليست بنسبة "واضحة ومهيمنة" كما تذهب الفرضية. فالبيانات تظهر أن التركيز الأكبر كان على القيم الأخلاقية والإنسانية والاجتماعية (نحو 90% من المجموع)، في حين تمثلت القيم الدينية (العقائدية والتعبدية) بنسبة أقل من 10%. ودراسة سابقة على كتب المرحلة الابتدائية الأولى في الجزائر أظهرت اتجاهًا مشابهًا، حيث بيّنت أن المقررات ركّزت على القيم التربوية والوطنية على حساب القيم الدينية، حتى أن عناصر دينية أساسية (كالصدق والصوم) ذُكرت مرة واحدة فقط رغم أهميتها

خلاصة القول: **الفرضية بدت صحيحة جزئيًا**، إذ إن الكتب المدرسية تتضمن فعلاً مضامين دينية (كالإيمان بالله والملائكة والكتب وغيرها) بهدف غرس مبادئ الإيمان والأخلاق. لكنّ الكمية النسبية لهذه المضامين الدينية أقل بكثير من مضامين القيم الأخلاقية والتربوية الأخرى، مما يقلل من صحة الفرضية إذا كان المقصود بها حضور واضح ومهيمن لهذه القيم. الأدلة العددية تدعم فكرة أن الإصلاحات ركّزت على قيم شاملة (وطنية واجتماعية وإنسانية) مع إدماج للقيم الدينية، ولم تضعها بصفتها العنصر الوحيد أو الأهم في المضمون التعليمي.

2- مناقشة الفرضية الثانية:

تسعى الكتب المدرسية في الطور الثالث إلى تحقيق توازن بين القيم الدينية والقيم المدنية بما يتوافق مع توجهات الإصلاح التربوي للجيل الثاني، من خلال ربط القيم الإسلامية بمفاهيم المواطنة والتسامح والتعايش في المجتمع.

تشير بيانات تحليل المحتوى إلى أن القيم الدينية (العقائدية والتعبدية) موجودة في كتب الطور الثالث الابتدائي، لكن بنسبة أقل مقارنة بأنواع أخرى من القيم. فمثلاً، من الجدول السابق نجد أن مجموع القيم العقائدية (الإيمان بأنواع مختلفة) يساوي حوالي 5.2%، والقيم التعبدية (كالطاعة والصلاة والصوم) حوالي 3.8% من مجموع القيم الواردة في الكتب، فيما تشكل القيم الأخلاقية والتربوية–الإنسانية معاً نحو 66% من محتوى القيم. هذا التوزيع يشير إلى أن التركيز الأكبر كان على القيم الأخلاقية والاجتماعية والتعليمية، وليس حصرياً على القيم الدينية باعتبارها العقائد والعبادات.

قلة الحضور النسبي للقيم العقائدية والتعبدية: وجد تحليل لمناهج اللغة العربية في الجزائر أن القيم التعبدية مثل الصلاة والصوم تشكل نحو 7.12% فقط، والقيم العقائدية (مثل الإيمان بالله واليوم الآخر) نحو 1.76%.

وبالمثل، أظهرت دراسة تحليلية لمحتوى كتاب اللغة العربية للصف الثاني أن "القيم الدينية" كانت ضمن أكثر القيم قلةً في الظهور إلى جانب القيم السياسية، بمعنى آخر، النصوص والأنشطة المدرسية تضمنت عناصر دينية، لكنها كانت من أقل المواضيع تمثيلاً.

تركيز أكبر على القيم الأخلاقية والاجتماعية: تراجعت الدراسات إلى أن المناهج الجديدة تعطي وزناً أكبر للقيم الوطنية والأخلاقية. مثلاً لاحظت إحدى الدراسات أن الكتب المدرسية ركزت على "الثوابت الوطنية" والقيم التربوية أكثر من القيم الدينية، وأن القيم الدينية الواردة كانت غالبيتها في مواضيع شكلية مثل الطهارة والتحية دون الغوص في معاني العقيدة والتشريع

بمعنى آخر، حرص المنهاج على غرس قيم إسلامية عامة (كالأخلاق والاحترام والعدل) إلا أن المواضيع العقائدية والعبادية كانت أقل حضوراً ملموساً في النصوص.

بناءً على ذلك، فإن الفرضية الثانية صحيحة جزئياً. فهناك بالفعل حضور واضح لمضامين قيمية مستوحاة من التعاليم الدينية (مثل الصدق والأمانة والرحمة والعلم والاقتداء بالرسول) في مناهج الطور الثالث، مما يدل على مقصودية تربوية لزرع قيم إيجابية. إلا أن هذا الحضور لا يقتصر على المفاهيم العقائدية والعبادية فقط، بل يغلب عليه التركيز على القيم الأخلاقية والتعليمية والاجتماعية. وفي ضوء الأبحاث المتوفرة، يمكن القول إن المناهج الجزائرية للجيل الثاني لم تُعط القيم الدينية (العقائدية والعبادات) حيزاً أكبر من القيم الأخرى، رغم دمجها في المحتوى. وعليه، فإن مطالبة الفرضية بوجود "حضور واضح ومقصود" للقيم الدينية تحتاج إلى تعديل: فالحضور موجود لكنه ليس هو السمة السائدة، وتعتمد المقررات بدرجة أكبر على غرس قيم إنسانية وأخلاقية شاملة، مع تضمين إشارات إلى الثوابت الدينية في سياق تعليمي عام.

3- مناقشة الفرضية الثالثة

اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي في الطور الثالث نحو بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية.

تشير اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي إلى أنّ محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث قد شهد تغيّرات واضحة بعد اعتماد الإصلاحات التربوية للجيل الثاني. فقد أظهر المعلمون أنّ الكتب أصبحت تتضمن مضامين دينية أكثر وضوحًا وعمقًا مقارنة بالبرامج السابقة، خاصة ما تعلق بالقيم الدينية الأساسية مثل الصدق، الأمانة، الرحمة، احترام الآخر، والتعاون. كما لاحظوا حضورًا أكبر للأنشطة التطبيقية التي تعالج هذه القيم بشكل عملي، بما يسهّل ترسيخها لدى التلاميذ.

وأكد عدد كبير منهم أنّ المحتوى أصبح يدمج القيم الدينية في سياقات حياتية واقعية، مثل سلوكات المتعلم داخل المدرسة وخارجها، بما يجعل القيم أكثر ارتباطًا بواقع المتعلم. ويرى المعلمون أنّ هذا التغيير يعكس توجهًا واعيًا من المنهاج نحو تعزيز التربية الأخلاقية والدينية في صياغة متوازنة وحديثة.

ومن: استنادًا إلى اتجاهات المبحوثين، تُعدّ الفرضية صحيحة بدرجة كبيرة، إذ يتفق أغلب الأساتذة على أنّ محتوى الكتب المدرسية قد عرف تعزيزًا ملحوظًا للقيم الدينية، مع إعادة تنظيم المضامين بما يخدم فهماً أعمق لهذه القيم.

4- مناقشة الفرضية الرابعة

اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي في الطور الثالث نحو بعد تحليل مناهج الدراسة.

أظهرت اتجاهات الأساتذة أنّ مناهج الجيل الثاني لم تكتفِ بتعديل محتوى الكتب فقط، بل قامت بإعادة بناء التصوّر العام للقيم داخل المنهاج. فقد أكد المبحوثون أنّ المنهاج أصبح يعتمد مقاربة شمولية للقيم الدينية، من خلال ربطها بالأنشطة، الميادين، والكفاءات الختامية.

ويرى أغلب الأساتذة أنّ المنهاج أعاد ترتيب مضامين التربية الإسلامية والمواد ذات الصلة بما يسهم في توضيح أهداف القيم الدينية، مع تخصيص مساحات أكبر لمناقشة السلوكيات الإيجابية. كما لمسوا حرصًا في المنهاج على الدمج بين القيم الدينية والقيم المدنية، في إطار التربية على المواطنة والسلوك المسؤول.

ويعتقد العديد منهم أنّ هذا التوجه جاء استجابة لرؤية تربوية جديدة تهدف إلى بناء شخصية متوازنة تجمع بين الهوية الدينية متجذرة، والانفتاح الاجتماعي الواعي.

ومنه: تدل اتجاهات الأساتذة على دعم قوي للفرضية، إذ يرون أنّ المناهج الجديدة تسعى فعلًا لتعزيز حضور القيم الدينية ضمن رؤية أكثر ضبطًا وتنظيمًا، مع تحقيق انسجام بين الأبعاد الدينية والمدنية.

5- مناقشة الفرضية الخامسة

اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي في الطور الثالث نحو بعد تحليل السياق الاجتماعي الثقافي.

بيّنت آراء الأساتذة أنّ الإصلاحات التربوية جاءت استجابة مباشرة للتحولات الاجتماعية والثقافية التي يعيشها المجتمع الجزائري. وقد لاحظ المعلمون أنّ النظام التعليمي حاول عبر المناهج الجديدة تقديم القيم الدينية بطريقة تناسب التغيرات الاجتماعية، مثل انتشار وسائل الإعلام الحديثة، العولمة، ازدياد التحديات السلوكية، وضعف الروابط الاجتماعية.

وأشار كثير منهم إلى أنّ تقديم القيم الدينية في سياق معاصر مكّن التلاميذ من فهمها بطريقة أقرب لحياتهم اليومية. كما رأى المعلمون أنّ المدرسة أصبحت مطالبة بدور أكبر في مواجهة بعض المؤثرات الخارجية التي قد تضعف القيم الدينية والأخلاقية.

وتشير اتجاهاتهم كذلك إلى أنّ المجتمع يمرّ بمرحلة توازن بين المحافظة على الهوية الدينية والانفتاح على العالم، وهو ما حاولت الإصلاحات أخذه بعين الاعتبار من خلال مقاربة تجمع بين الأصالة والمعاصرة.

ومنه: تؤكد إجابات المبحوثين صحة الفرضية بدرجة عالية، إذ يدرك المعلمون أن الإصلاحات التربوية جاءت لتستجيب لسياق اجتماعي وثقافي متغير، وأن تقديم القيم الدينية تم بطريقة تراعي هذا الواقع الجديد.

6- مناقشة الفرضية السادسة:

اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي في الطور الثالث نحو بعد أهمية القيم الدينية.

أجمع المعلمون تقريبًا على أنّ القيم الدينية تُعدّ ركيزة أساسية في بناء شخصية المتعلم في المدرسة الابتدائية. وقد اعتبروا أنّ غرس هذه القيم في الطفولة المبكرة يسهم في تشكيل الضمير الأخلاقي لدى المتعلم، ويجعله قادرًا على التمييز بين السلوك المقبول والمرفوض.

وأكد كثير من المبحوثين أنّ القيم الدينية لا تُسهم فقط في الجانب الأخلاقي، بل تتداخل مع قيم اجتماعية وتربوية أخرى، مثل التعاون، احترام الآخر، المسؤولية، الانضباط، وحب الوطن. كما يرون أنّ تعزيز هذه القيم ضروري لمواجهة بعض التحديات الراهنة، مثل ضعف الاهتمام بالأخلاق في الفضاء الإعلامي، والممارسات السلوكية السلبية المنتشرة بين الأطفال.

وتعكس اتجاهاتهم إدراكًا واضحًا لدور القيم الدينية في تحقيق التنشئة الاجتماعية السليمة، وفي الحفاظ على هوية المتعلم الثقافية والدينية.

ومنه: تثبت اتجاهات الأساتذة أنّ الفرضية صحيحة تمامًا، إذ يعتبرون القيم الدينية عنصرًا جوهريًا في التربية، وضروريًا لتحقيق التوازن النفسي والسلوكي لدى المتعلم.

7- الاستنتاج العام:

نستنتج من دراستنا ما يلي:

1- حضور القيم الدينية في الكتب المدرسية موجود لكنه محدود نسبيًا: يتبين من تحليل المحتوى أنّ القيم العقائدية والتعبدية قد أُدمجت في الكتب المدرسية، لكنها تمثل نسبة ضعيفة مقارنة ببقية القيم (أقل من 10%)، مما يُضعف الادعاء بتوفر حضور "واضح ومهيمن" لهذه القيم في المنهاج.

2- هيمنة واضحة للقيم الأخلاقية والتربوية والاجتماعية: تشير النتائج إلى أنّ القيم الأخلاقية والإنسانية والوطنية تستحوذ على أكثر من ثلثي مجموع القيم، ما يعكس توجّه الإصلاحات التربوية نحو توسيع الإطار القيمي ليشمل المبادئ الإنسانية والمدنية أكثر من تركيزه على القيم الدينية الصرف.

3- تركيز القيم الدينية في مواد محدودة دون تكامل بين المواد: يظهر أن القيم العقائدية والتعبدية تتركز خصوصًا في مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية، مع غياب شبه تام لها في مواد الرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافيا واللغات الأجنبية؛ وهو ما يؤشر على ضعف "التكامل البيني" الذي يفترضه المنهاج.

4- وجود توازن "نسبي" بين القيم الدينية والمدنية وليس توازنًا فعليًا: تُظهر النتائج أن الإصلاحات حاولت إدماج القيم الدينية في سياق مدني–اجتماعي، لكن هذا التوازن بقي محدودًا في مستوى المبادئ الأخلاقية العامة (كالاحترام والتعاون)، ولم يمتدّ بشكل واضح إلى القيم العقائدية والعبادات.

5- إدراك الأساتذة لوجود تغييرات في تقديم القيم الدينية يعكس فاعلية نسبية للإصلاح: أبدى المعلمون شعورًا عامًا بوجود تحسن في عرض المفاهيم الدينية، لكن هذا الشعور يبقى مرتبطًا أكثر بأساليب العرض الجديدة (النشاط، التمارين، الفهم العميق) وليس بالزيادة الحقيقية في حجم القيم الدينية داخل المحتوى.

6- الفجوة بين رؤية الأساتذة والواقع الرقمي لتحليل المحتوى: يكشف التحليل الرقمي محدودية القيم الدينية، بينما تُظهر آراء الأساتذة اعتقادًا بوجود تعزيز كبير لها. وهذا التباين يشير إلى تأثير عوامل ذاتية (كطريقة التدريس، توقعات الأساتذة، أو طبيعة البرامج السابقة)، وهو ما يستدعي قراءة نقدية لاستجاباتهم.

7- الإصلاحات ركّزت على قيم "شمولية" أكثر من تركيزها على القيم الدينية: يتضح من خلال المقارنة بين أنواع القيم أن مقاربة الجيل الثاني تهدف إلى بناء شخصية المتعلم في إطار وطني، اجتماعي وإنساني شامل، مع إدماج للقيم الدينية بدرجة أقل؛ ما يعكس توجهاً تربوياً بعيداً عن الطابع الديني التقليدي للمناهج السابقة.

8- ضعف التوظيف العميق للمفاهيم العقائدية والعبادات: رغم وجود إشارات واضحة إلى الإيمان والأركان، فإن مستوى التوظيف ظل سطحيًا في كثير من الأحيان، وتركز على الصيغ المعروفة دون تعميق للمعنى التربوي–الوجودي لهذه المفاهيم داخل النصوص والأنشطة.

9- الحاجة إلى إعادة ضبط التوازن بين القيم داخل المناهج: نتائج الدراسة تبرز ضرورة مراجعة توزيع القيم، بحيث يتحقق تناغم حقيقي بين القيم الدينية، الوطنية، الأخلاقية، والمدنية؛ إذ إن غلبة القيم التربوية والإنسانية الحالية تجعل حضور القيم الدينية هامشيًا نسبيًا.

تكشف الدراسة أنّ الإصلاحات التربوية للجيل الثاني لم تُقص القيم الدينية لكنها لم تُعطها وزنًا مركزيًا أيضًا. فقد تمّ إدماجها بصورة مقصودة لكنها جاءت ضمن رؤية تربوية أوسع تركز على بناء متعلم مواطن، أخلاقي، ومنفتح على المجتمع، أكثر مما تركز على بناء متعلم متمركز حول المفاهيم العقائدية والعبادات.

كما أن التصور الإيجابي للأساتذة تجاه هذا الحضور لا يتطابق دائمًا مع الواقع الرقمي، مما يشير إلى الحاجة لمزيد من التناسق بين تصميم الكتب وتوقعات الفاعلين التربويين.

خاتمة

تمثّل المقاربة بالكفاءات إحدى أهمّ التحولات البيداغوجية التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية في إطار إصلاحات الجيل الثاني، إذ رُوعي في بناء هذا التوجه خصوصيات المجتمع الثقافية والدينية، لما لهذه المقاربة من دور أساسي في تنمية المجتمع ورُقيّه وتطوره. وفي هذا السياق، يبقى الأستاذ محور العملية التعليمية، فهو الموجّه النشط والمسؤول عن مرافقة المتعلمين وإكسابهم القدرة على التفاعل الواعي مع محيطهم الاجتماعي. فهو الذي يربط بين تراث المجتمع وقيمه وتطلعاته، وبين عقول التلاميذ، من خلال تهيئة المعارف وتحويلها إلى سلوكات عملية تنسجم مع حاجات المجتمع وقيمه الكبرى.

غير أن مكانة الأستاذ شهدت في السنوات الأخيرة شيئًا من التراجع نتيجة ضعف الاهتمام بأوضاعه المهنية والاجتماعية، مما أدى إلى حصر دوره في تنفيذ البرامج والمناهج دون إشراكه الفعلي في الإعداد البيداغوجي للمقاربة بالكفاءات، رغم كونها مقاربة تستهدف المجتمع بكل مكوناته وقيمه وثقافته ولغته ودينه. ومع ذلك، ظلّ الأستاذ يؤدي رسالته العلمية والتربوية، ويسعى إلى الإسهام في بناء مجتمع متوازن متصالح مع ماضيه ومنفتح على مستقبله، من خلال تمثلاته الاجتماعية لدوره ووعيه بوظيفته ضمن مسار الإصلاح.

وفي هذا الإطار العام، جاءت هذه الدراسة لتحليل واقع القيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني من خلال فحص محتوى كتب الطور الثالث للتعليم الابتدائي. وأسفرت النتائج عن أن القيم الدينية ما تزال حاضرة داخل الكتب المدرسية، سواء عبر المفاهيم العقائدية أو القيم التعبدية، إلا أن حضورها ظلّ نسبيًا وغير مهيمن، مقابل هيمنة واضحة للقيم الأخلاقية والإنسانية والاجتماعية، التي جاءت في صدارة القيم المدمجة. وقد أظهر هذا التوزيع اتجاهاً تربوياً جديداً يسعى إلى توسيع الإطار القيمي نحو مبادئ المواطنة، التعايش، احترام القانون، والوعي الاجتماعي، مع الإبقاء على القيم الدينية ضمن مرجعيات أساسية ولكن بجرعة أقل من السابق.

كما كشفت آراء الأساتذة عن إدراكهم لوجود تغييرات نوعية في كيفية تقديم المفاهيم الدينية، معتبرين أنّ الإصلاحات سعت إلى تحقيق توازن بين القيم الدينية والقيم المدنية بما يتماشى مع حاجات المجتمع. غير أنّ المقارنة بين المعطيات الرقمية وتحليل اتجاهات الأساتذة أبرزت فجوة واضحة بين تقديراتهم والواقع الفعلي للمحتوى، مما يشير إلى أن أثر الإصلاحات يظهر بوضوح أكبر في أساليب التدريس والأنشطة الصفية، أكثر من ظهوره في زيادة كمية في القيم الدينية داخل الكتب.

وتقود هذه النتائج إلى أن الإصلاحات التربوية لم تتجه إلى إضعاف القيم الدينية، بل أعادت ضبط موقعها داخل بناء قيمي أشمل يستجيب لمتطلبات التنشئة الحديثة وللتحديات الاجتماعية الراهنة. وهو ما يستلزم في المستقبل اعتماد إستراتيجيات أوضح في توزيع القيم داخل المناهج، وتعزيز التكامل بين المواد الدراسية، بما يضمن حضورًا متوازناً ومنسجماً للقيم الدينية إلى جانب القيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية، ويسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على الاندماج في عالم متحول دون فقدان ثوابتها الهوياتية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

- وزارة التربية الوطنية. (2004). النظام التربوي والمناهج التعليمية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2005). وحدة النظام التربوي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2008). التربية وعلم النفس (تكوين الأساتذة) . الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.
- وزارة التربية الوطنية. (2009). المرجعية العامة للمناهج. الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.
- وزارة التربية الوطنية. (2009). المعجم التربوي. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
- وزارة التربية الوطنية. (2016). دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2019). كتاب التاريخ. السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2019). كتاب التربية الإسلامية. السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2019). كتاب التربية العلمية والتكنولوجية. السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2019). كتاب التربية المدنية. السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2019). كتاب الجغرافيا. السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2019). كتاب الرياضيات. السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2019). كتاب الفرنسية. السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2019). كتاب اللغة العربية. السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

المراجع باللغة العربية:

المراجع:

الكتب

- ابن مسكويه. (1985). تهذيب الأخلاق. بيروت: دار الكتب العلمية.
- أبو القاسم سعدالله. (1998). تاريخ الجزائر الثقافي. بيروت، لبنان: دار الغرب الاسلامي.
- أحمد زايد. (1984). علم الاجتماع– النظريات الكلاسيكية والنقدية، ط2. مصر: دار الكتب المصرية.
- أركان سعيد خطاب المشايخي. (2004). الفكر التربوي الإسلامي لدى الرازي والنووي وأبن القيم، اطروحة دكتوراه. بغداد: كلية التربية بغداد.
- البخاري. (1378). صحيح البخاري. دار ومطابع الشعب.
- الراغب الأصفهاني. (2007). الذريعة إلى مكارم الشريعة. القاهرة: دار السلام.
- أمين محمد ابن عابدين. (1992). رد المحتار على الدر المختار. بيروت: دار الكتب العلمية.
- أنتوني غيدنز. (2005). علم الاجتماع. (فايز الصياغ، المترجمون) بيروت، لبنان: منشورات المنظمة العربية للترجمة.
- أنور الجندي. (بلا تاريخ). القيم الأساسية للفكر الإسلامي والثقافة العربية. مطبعة الرسالة.
- ايان كريب. (1999). النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس. (محمد حسين غلوم، المترجمون) الكويت: عالم المعرفة.
- إيمان العربي النقيب. (2002). القيم التربوية في مسرح الطفل. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- بركات أحمد لطفي. (1982). في الفكر التربوي الإسلامي. الرياض: دار المريخ.
- توفيق مرعي، و أحمد بلقيس. (1984). الميسر في علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- جان بول رزفيبر. (2001). فلسفة القيم. (عادل العوا، المترجمون) بيروت لبنان: عويدات للنشر والطباعة.
- جان بياجيه. (2004). الابستمولوجيا التكوينية. (السيد نفادي، المترجمون) دمشق–سوريا: دار التكوين.
- جميل حمداوي. (2015). سوسيولوجيا التربية. شبكة الألوكة.
- رحيم يونس ، و كرو العزاوي. (2008). المقدمة في منهج البحث العلمي. الأردن: دار دجلة .
- رشدي أحمد طعيمة. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي.

- رشيد زرواتي. (2007). مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
- ريما ماجد. (2016). منهجية البحث العلمي. بيروت: مؤسسة فريدريش إيبرت.
- زينب رضوان. (1982). النظرية الاجتماعية في الفكر الإسلامي، أصولها وبناؤها في القرآن والسنة. القاهرة: دار المعارف.
- سامي محمد ملحم. (2005). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (المجلد 03). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سعيد سبعون. (2012). الدليل المنهجي : في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الإجتماع (المجلد 02). الجزائر: دار القصبة للنشر .
- سعيد عيادي. (2019). محاضرة حول نظام التعليم في الجزائر، 2019/07/29.
- شهاب الدين ابن الهائم. (2003). التبيان في تفسير غريب القرآن. بيروت: دار الغرب الاسلامي.
- صلاح محمد الفوال. (بلا تاريخ). معالم الفكر السوسيولوجي المعاصر. لبنان: دار الكتاب الحديث.
- طاهر حسو الزيباري. (2011). ،أساليب البحث العلمي في علم الإجتماع (المجلد 01). بيروت (لبنان): المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- عادل العوا. (1987). قضايا القيم الأصول والمبادئ: في وقائع المؤتمر الفكري الإسلامي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة.
- عبد الباسط عبد المعطي. (1998). اتجاهات نظرية في علم الاجتماع. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.
- عبد الجواد السيد بكر. (1998). فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحافظ الشايب. (2008). اسس البحث التربوي. عمان: داروائل للنشر.
- عبد الحميد الهاشمي، وفاروق سيد عبد السلام. (1980). البناء القيمي للشخصية كما ورد في القران، بحوث ندوة خبراء أسس التربية الاسلامية، ط2. مكة المكرمة.
- عبد الرحمان طه. (2006). الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، ط2. الدار البيضاء المغرب : المركز الثقافي العربي .
- عبد الغني عماد. (2008). سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكاليات...من الحداثة إلى العولمة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- عبد الكريم علي اليماني. (2009). فلسفة القيم التربوية. الأردن: دار الشروق.

- عبد الله الرشدان. (2004). علم اجتماع التربية. الأردن: دار الشروق.
- عبد الواحد علي عيد، جبريل بن حسين العريشي، و فايزة أحمد السيد. (2013). اتجاهات حديثة في طرائق واستراتيجيات التدريس خطوة على طريق تطوير إعداد المعلم. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عزيز حنا داود، و عبد الرحمان حسين انور. (1990). مناهج البحث التربوي. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.
- علي خليل أبو العينين. (1988). القيم الإسلامية والتربية. المدينة المنورة: مكتبة ابراهيم الحلبي.
- علي عزت بيكوفتش. (1999). الإعلان الإسلامي. (محمد يوسف عدس، المترجمون) القاهرة: دار الشروق.
- عمار بوحوش. (2007). مناهج البحث العلمي وطرق إجراء البحوث، ط4. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- غالب عبد المعطي الفريجات. (2015). الاصلاح والتطوير التربوي. الأردن: دار دجلة للنشر والتوزيع.
- فؤاد حيدر. (1994). علم النفس الاجتماعي، دراسات نظرية و تطبيقية. لبنان: دار الفكر العربي.
- فوزي غرايبية. (2002). أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والانسانية (المجلد 03). الاردن: دار وائل للنشر.
- فوزية ذياب. (1980). القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية. بيروت: دار النهضة العربية.
- كابان فيليب، و جان فرانسوا دورتيه. (2010). علم الاجتماع. (حسن إياس، المترجمون) سوريا: دار فرقد.
- ماجد الزيود. (2006). الشباب والقيم في عالم متغير. الأردن: دار الشروق.
- ماجد زكي الجلاد. (2007). تعليم القيم و تعلمها، الطبعة الثانية. الأردن: دار المسيرة.
- محمد أحمد محمد بيومي. (2006). علم الاجتماع الديني ومشكلات العالم الاسلامي. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- محمد الحسن إحسان. (1994). الأسس العلمية لمنهاج البحث الاجتماعي (المجلد 03). بيروت– لبنان: ، دار الطليعة.
- محمد السيد علي. (2011). اتجاهات وتطبيقات في مناهج وطرق التدريس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- محمد باقر الصدر. (1403). الإسلام يقود الحياة، فصل خلافة الإنسان وشهادة الأنبياء. طهران: شبكة الشيعة الإسلامية.
- محمد سعيد فرج. (1989). البناء الاجتماعي والشخصي. الإسكندرية: دار المعرفة.
- محمد عبد الله الحاوري، و محمد سرحان علي قاسم. (2016). مقدمة في المناهج التربوية. صنعاء – اليمن: دار الكتب.
- محمد عبد الله دراز. (1980). دراسات اسلامية في العلاقات الاجتماعية والدولية. الكويت: دار القلم.
- مريم الخالدي. (2008). نظام التربية والتعليم. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مصطفى ربحي. (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر.
- موريس انجرس. (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية . (بوزيد صحراوي، المترجمون) الجزائر: دار القصبة للنشر.
- موفق الحمداني، و آخرون. (2006). مناهج البحث العلمي، اساسيات البحث العلمي. عمان الاردن: جامعة عمان للدراسات العليا.
- نور هان منير حسن فهمي. (1999). القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية. مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- وضحة السويدي. (1989). تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. الدوحة: دار الثقافة.

المعاجم والقواميس

- أبي البقاء الكفوي. (1998). الكليات، معجم المصطلحات والفروق اللغوية. بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2.
- أحمد زكي بدوي. (1977). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. لبنان: مكتبة لبنان.
- جمال الدين ابن منظور. (1997). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- خالد بن جمعة الخراز. (2009). موسوعة الأخلاق. الكويت: مكتبة أهل الأثر.
- ريمون بودون بوريكو. (1986). المعجم النقدي لعلم الاجتماع. (سليم حداد، المترجمون) لينان: الجامعية للدراسات.
- علي بن محمد الجرجاني. (2004). التعريفات. القاهرة: دار الفضيلة.

- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي. (2008). القاموس المحيط. القاهرة: دار الحديث.
- محمد عاطف غيث. (2006). قاموس علم الاجتماع. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- محمد مرتضى الزبيدي. (2001). تاج العروس من جواهر القاموس. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- محمود السيد سلطان. (1982). مفاهيم تربوية واسلامية. الرياض: دار المريخ للنشر.

الأطروحات والرسائل الجامعية

- اسماعيل رابحي. (2013). الإصلاح التربوي واشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية رسالة دكتوراه. جامعة باتنة، الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- بن الطاهر نور الدين. (2020). مناهج الجيل الثاني والقيم الاجتماعية، دكتوراه، . الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة.
- بن هدية مفتاح. (2018). القيم الوطنية في المناهج التعليمية، أطروحة دكتوراه. جامعة محمد لمين دباغين، سطيف–الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع.
- روبة صوالح. (2015). قيم المواطنة في المناهج المواد الاجتماعية (تربية مدنية –تاريخ) للمرحلة الابتدائية، ماجستير. جامعة ورقلة–الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- سارة رطيان الشراري . (2015). القيم الاجتماعية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ودرجة اكتساب الطلبة لها من وجهة نظرهم، رسالة الماجستير. الجامعة الأردنية .
- سمية سلمان عثمان العجرمي. (2012). دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الراع الأساسي بفلسطين، أطروحة دكتوراه. كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- سمية يوسف الكحلوت. (2015). مدى تضمين محتوى كتب المطالعة والنصوص الأساسية لمعايير التنمية، رسالة ماجستير. كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- فريد غربي. (2016). القيم الثقافية في المناهج التعليمية بعد الإصلاحات الجديدة – كتب اللغة العربية من التعليم الابتدائي أنموذجا»، أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر.

- لطيفة طبال. (2009). ، التنشئة الاجتماعية و إشكالية القيم في الأسرة الجزائرية، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع والديمغرافيا، دراسة غير منشورة. الجزائر: جامعة البليدة.
- محمد بوراكي. (2003). القيم الثقافية واشكالية الهوية الوطنية في الجزائر بعد الاستقلال رسالة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع.
- محمد طاهيري. (2019). النظام التعليمي ومسألة الهوية في الجزائر، رسالة دكتوراه. جامعة الجلفة– الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع.
- منصور عبد الغفور. (1982). دراسة تحليلية للقيم البيئية لدى المراهقين من متعلمين التعليم العام والازهري واثر ذلك على مستوى القلق، رسالة ماجستير. القاهرة: كلية التربية، جامعة اسيوط.
- نوال إبراهيم الدليمي. (1989). القيم السائدة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة بغداد.

المجلات والمداخلات

- أسحق فرحان، و توفيق مرعي. (1988). اتجاهات الأساتذة في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد44، عدد 2.
- سليمة قاسي. (01 12, 2016). دور المدرسة في الحفاظ على التراث كهوية ثقافية لدى الناشئة. (دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية)، المجلد 3, العدد 2,. مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي، الصفحات 210–224.
- عباس الجراري. (2002). مفهوم القيم وفلسفتها وإشكالية الواقع والمثال في منظور الاسلام– من أعمال ندوة " أزمة القيم و دور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر"، الدورة الربيعية لسنة 2001، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة "الدورات". الرباط : مطبعة المعارف الجديدة .
- فؤاد علي العاجز، و عطية العمري. (1999). القيم وطرق تعلمها وتعليمها. دراسة مقدّمة إلى مؤتمر كلية التربية والفنون تحت عنوان "القيم والتربية في عالم متغير". جامعة اليرموك – إربد، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Lalande, A. (1927). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Revu par les membres et correspondants de la Société française de philosophie, Publié avec leurs corrections et observations par André*

Lalande, membre de l'Institut, professeur à la Sorbonne, secrétaire. Paris: Librairie Félix Alcan.

- Raymond, B., & Bouricaud, F. (2005). *Dictionnaire de Sociologie, Larousse.* Paris, France.
- Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Value. *New York. The Press*.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة آكلي محند أولحاج ـ البويرة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
علم الاجتماع التربية

استبيان

التعليمة:

أستاذي / أستاذتي الفاضلة،

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي أُعدّت خصيصًا لجمع البيانات اللازمة لاستكمال الدراسة الموسومة بعنوان:

واقع القيم الدينية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني

تحليل محتوى الكتب المدرسية للطور الثالث لمرحلة التعليم الابتدائي

والمقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية.

نرجو منكم التكرم بالإجابة على عبارات الاستمارة بدقة واهتمام، فمشاركتكم محورية وفعّالة، ورأيكم ذو أهمية كبيرة في إثراء نتائج هذا البحث.

كما نحيطكم علمًا بأن جميع إجاباتكم ستُعامل بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

المحور الأوّل: بيانات شخصية

1. **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى
2. **الفئة العمرية:** ☐ أقل من 25 ☐ من 25 سنة إلى 40 سنة
   ☐ من 41 سنة إلى 50 سنة
3. **الحالة العائلية:** ☐ أعزب ☐ متزوج ☐ مطلق ☐ أرمل
4. **المؤهل العلمي (الشهادة المتحصل عليها)**
   ☐ ثانوي ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجيستير ☐ دكتوراه
5. **الخبرة المهنية (الأقدمية في العمل):**
   ☐ أقل من 05 سنوات ☐ من 05 إلى 10 سنة
   ☐ أكثر من 10 سنوات

المحور الثاني تحليل محتوى الكتب المدرسية

1. تظهر المفردات الدينية مثل "الله"، "الإسلام"، "الأخلاق"، "الصلاة"، "الصوم"، و"الحج" بشكل متكرر في الكتب المدرسية التي أُدرّسها.

☐ لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة

2. هناك توازن مناسب في تكرار المفردات الدينية في النصوص المدرسية.

☐ لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة

3. يؤثر تكرار المفردات الدينية إيجابيًا على فهم المتعلمين للمادة.

☐ لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة

4. يساعد تكرار المفردات الدينية في تعزيز القيم الدينية لدى المتعلمين.

☐ لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة

5. الرسائل الدينية في الكتب المدرسية تتنوع بين التعليمية والأخلاقية والتشريعية.

☐ لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة

6. تتناسب الرسائل الدينية المقدمة مع المرحلة العمرية ومستوى فهم المتعلمين.

☐ لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة

7. تؤثر هذه الرسائل إيجابيًا على سلوك المتعلمين داخل وخارج المدرسة.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

8. تشجع الرسائل الدينية المقدمة على التفكير النقدي بدلاً من فرض آراء معينة.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

9. يتم ربط القيم الدينية بالقيم المدنية مثل المواطنة وحقوق الإنسان بشكل واضح في النصوص المدرسية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

10. تساعد المواد الدراسية المتعلمين على تطبيق القيم الدينية في سياق مدني حديث.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

11. تشجع المناهج على تعزيز قيم التسامح والعدالة لدى المتعلمين.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

12. هناك توازن متوازن بين القيم الدينية والقيم المدنية في النصوص المدرسية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

13. يوجد تمثيل متساوٍ للذكور والإناث في الأمثلة والنصوص الدينية المدرسية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

14. لا توجد تحيزات جندرية في تقديم القيم الدينية في المواد الدراسية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

15. التمثيل الجندري المتساوي يساعد المتعلمين على فهم دور الجنسين في المجتمع بشكل أفضل.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

16. يعتبر التمثيل الجندري المتساوي في المواد الدراسية أمرًا مهمًا بالنسبة لي كمعلم.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

البعد الثاني: تحليل المناهج الدراسية

1. مادة التربية الدينية تحظى بعدد حصص كافٍ أسبوعيًا مقارنة بالمواد اخرى.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

2. أعتقد أن مادة التربية الدينية تحظى بأهمية كافية في المنهج الدراسي.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

3. تعتبر التربية الدينية مساوية في الأهمية للمواد الأخرى مثل الرياضيات والعلوم.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

4. أؤيد زيادة الوقت المخصص لمادة التربية الدينية في المنهج.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

5. الأهداف التعليمية لمادة التربية الدينية واضحة ومحددة.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

6. تسهم هذه الأهداف في تنمية القيم الدينية والشخصية لدى المتعلمين.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

7. تساعد المادة المتعلمين على فهم دورهم في المجتمع من منظور ديني.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

8. تحقق مادة التربية الدينية أهدافها التعليمية بشكل كامل.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

9. أستخدم مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية في تدريس القيم الدينية (مثل المحاضرات، الأنشطة التفاعلية، دراسات الحالة).

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

10. أجد أن التنوع في الأساليب التعليمية يزيد من فعالية توصيل المحتوى للمتعلمين.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

11. أرغب في تجربة أساليب تعليمية جديدة لتعزيز تدريس القيم الدينية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

12. يؤثر التنوع في الأساليب التعليمية إيجابيًا على مشاركة واهتمام المتعلمين بالمادة.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

13. أساليب التقييم التي أستخدمها تعكس فهم المتعلمين الحقيقي للقيم الدينية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

14. أقدم تغذية راجعة بناءة تساعد المتعلمين على تطوير فهمهم للقيم الدينية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

15. أساليب التقييم الحالية كافية لقياس اكتساب المتعلمين للقيم الدينية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

16. أعتقد أنه يمكن تحسين طرق تقييم القيم الدينية في المناهج الدراسية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

البعد الثالث: تحليل السياق الاجتماعي والثقافي

1. للأسرة والمجتمع تأثير قوي على تشكيل قيم المتعلمين الدينية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

2. ألاحظ اختلافات في القيم الدينية بين المتعلمين بناءً على خلفياتهم الأسرية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

3. أتعامل مع اختلاف القيم بين الأسرة، المجتمع، والمدرسة بشكل فعال عند تدريس المادة.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

4. القيم السائدة في المجتمع تؤثر بشكل مباشر على سلوك ومعتقدات المتعلمين.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

5. تلعب المساجد والمؤسسات الدينية دورًا كبيرًا في تعزيز القيم الدينية لدى المتعلمين.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

6. يوجد تعاون بين المدرسة والمؤسسات الدينية في دعم التعليم الديني.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

7. يمكن للمؤسسات الدينية أن تدعم العملية التعليمية بشكل أكبر في مجال القيم الدينية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

8. أشارك في أنشطة أو برامج مشتركة مع المؤسسات الدينية لتعزيز تعليم القيم الدينية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

9. تؤثر وسائل الإعلام على فهم المتعلمين للقيم الدينية بشكل كبير.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

10. أواجه تحديات في تصحيح المفاهيم الدينية المغلوطة التي يكتسبها المتعلمين من وسائل الإعلام.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

11. أستخدم استراتيجيات فعالة لحماية المتعلمين من المعلومات الدينية المضللة.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

12. أُشجع المتعلمين على التفكير النقدي في المعلومات الدينية التي يحصلون عليها من وسائل الإعلام.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

13. أثرت التغيرات الاجتماعية والثقافية الحديثة على قيم المتعلمين الدينية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

14. أواجه تحديات في التوفيق بين قيم المتعلمين الدينية والتغيرات في المجتمع.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

15. تساعد المناهج الدراسية الحالية في التعامل مع التغيرات الاجتماعية والثقافية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

16. هناك حاجة لتأكيد أكبر على بعض القيم الدينية في ظل التغيرات الحالية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

البعد الرابع: تحليل آراء الأساتذة نحو أهمية القيم الدينية

1. تدريس القيم الدينية مهم جدًا في تطوير شخصية المتعلمين.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

2. أستخدم استراتيجيات فعالة لغرس القيم الدينية لدى المتعلمين.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

3. يمكن تعزيز دور القيم الدينية في المناهج الدراسية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

4. تأثير القيم الدينية على تطوير شخصية المتعلمين إيجابي بشكل عام.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

5. أواجه صعوبات في تدريس القيم الدينية بسبب نقص الموارد.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

6. لا أتلقى الدعم الكافي من الإدارة التعليمية في تدريس القيم الدينية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

7. اختلاف الخلفيات الثقافية والدينية للمتعلمين يشكل تحديًا في التدريس.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

8. أحتاج إلى موارد أو تدريب إضافي لتحسين تدريس القيم الدينية.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

9. استجابة المتعلمين لتدريس القيم الدينية إيجابية بشكل عام.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

10. ألاحظ اختلافات في اهتمام المتعلمين بالمادة بناءً على خلفياتهم.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

11. القيم الدينية التي أُدرّسها تؤثر إيجابيًا على تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

12. أستخدم طرقًا مبتكرة لجعل المادة أكثر جاذبية للمتعلمين.

لا أوافق بشدة ☐ لا أوافق ☐ أوافق ☐ أوافق بشدة ☐

13. أعتقد أن تحديث المناهج يمكن أن يحسن عملية تدريس القيم الدينية.

لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
☐	☐	☐	☐

14. أرغب في دمج أنشطة أو برامج إضافية لتعزيز القيم الدينية.

لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
☐	☐	☐	☐

15. يمكن للأساتذة تبادل الخبرات فيما بينهم لتحسين تدريس القيم الدينية.

لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
☐	☐	☐	☐

16. تلعب التكنولوجيا دورًا مهمًا في تعزيز تعليم القيم الدينية.

لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة
☐	☐	☐	☐