جامعة الجزائر 2 – بوزريعة

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع الديني

التربية الإسلامية و القيم الأخلاقية في المدرسة الجزائرية

إعداد الطالبة:

مسعودة عروش

تحت إشراف:

أ. د. الزبير عروس

السنة الجامعية 2014 / 2015

جامعة الجزائر 2 – بوزريعة

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع الديني

تحت عنوان

التربية الإسلامية و القيم الأخلاقية في المدرسة الجزائرية

إعداد الطالبة:

مسعودة عروش

تحت إشراف:

أ. د. الزبير عروس

لجنة المناقشة

الأعضاء	الصفة
الدكتور رشيد بوسعادة	رئيسًا
الدكتورة بهجة عمروني	عضوًا
أ.الدكتور الزبير عروس	مشرفًا و مقررًا

السنة الجامعية 2014 / 2015

إهداء

إلى أمي و أبي الكريمين

إلى من كانوا يضيئون لي الطريق و يساندوني

و يتنازلون عن حقوقهم لإرضائي و العيش في هناء

زوجي بوبكر و أولادي: حفصة، عبد الرّحمان، خديجة

و إلى أسرتي جميعاً

أهدي هذا العمل المتواضع

راجيةً من المولى عز وجل أن يجد القبول و النجاح

شكر خاص

إلي كل من أضاء بعلمه عقل غيره أو هدى بالجواب الصحيح حيرة سائليه

فأظهر بسماحته تواضع العلماء و برحابته سماحة العارفين.

الأستاذ المشرف د. الزبير عروس

الأساتذة الكرام على ما يبذلوه من جهود طيلة فترة الدراسة و ذلك لتوصيل الرسالة

إلى الأساتذة الأفاضل

الشيخ محمد المأمون مصطفى القاسمي الحسني، د. محفوظ سماتي، د. بوزيد بومدين،

د. عبد الغني عكاك ، د. إسماعيل دباح، أ. محمد الشيخ،

أ. موسى صاري، أ. نصر الدين خالف،

مديرة ثانوية عبد الرحمان بن رستم و طاقمها الإداري:

أ. مسعود، المستشارة التوجيهية وهيبة طاري، المراقبة سامية،

الأستاذة يعقوب ثانوية فرانس فافون

إلى موظفي مكتبة جامعة أبو القاسم سعد الله و جامعة يوسف بن خدّة

شكرًا لكم جميعًا و جعل الله جهدكم في ميزان حسناتكم

ملخص البحث

"التربية الإسلامية و القيم الأخلاقية في المدرسة الجزائرية"

تهدف هذه الدراسة الى معرفة مدى العلاقة بين تغييب التربية الإسلامية و عدم الاهتمام بمادة العلوم الإسلامية في انتشار حالة الانحلال الخلقي في المدرسة الجزائرية ، و كذا فهم العلاقة بين انتشار الغش في الامتحانات و اللامعيارية القيمية للمدرسة و المجتمع الجزائري . و على هذا كان السؤال المحوري للدراسة يتمثل في ما يلي : ما هي علاقة مكانة التربية الإسلامية في المنظومة التربوية و ظهور السلوكات غير الأخلاقية في الثانويات الجزائرية خاصة الغش في الامتحانات ؟ و للإجابة عن هذا السؤال و الاسئلة الفرعية و التحقق من الفرضيات ، استخدمت الباحثة المنهج الكيفي و الكمي اللذان يسمحان باستعمال عدة تقنيات ، بحيث وظفت الباحثة الملاحظة بالمشاركة للوقوف على واقع المدرسة ، و المقابلة مع بعض الفاعلين على الساحة التربوية (11 مبحوث غير متجانسين) ، كما استخدمت الاستمارة موزعة على افراد العينة بعدد (85) متعلما من مجموع (422) يمثلون مجتمع البحث للسنة الأولى ثانوي بثانوية "عبد الرحمان بنرستم" ببوزريعة الجزائر العاصمة. و من بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، أن هناك علاقة بين ظاهرة الانحطاط الاخلاقي الذي وصلت إليه الثانويات الجزائرية و تغييب التربية الإسلامية و عدم الاهتمام بمادة العلوم الإسلامية في المنظومة التربوية ، كما أن هناك علاقة بين اللامعيارية التي وقعت فيها المدرسة الجزائرية و المجتمع الجزائري بانتشار الغش في الامتحانات. و خلصت هذه الدراسة الى بعض التوصيات من أهمها إعادة النظر في الاصلاحات الاخيرة التي اعتمدت على المقاربة بالكفاءات التي عززت القيم المادية و الاستهلاكية ، مما أدى الى تغير نظرة الجميع للعلم حيث أصبحت الشهادة هي الغاية المرجوة منه و الاهتمام بالامتحانات على حساب التحصيل المعرفي الحقيقي، إعادة الاعتبار للتربية الإسلامية و الاهتمام بمادة العلوم الإسلامية و بناء سياسة تربوية تتوافق و طبيعة المجتمع و شخصية الفرد الجزائري، تنسيق كافة مؤسسات المجتمع لخدمة الهدف التربوي للمدرسة.

المقدّمة

المقدمة

تعتبر التربية الخلقية من أولويات التربية لدى كل الأمم و الدول على اختلاف معتقداتها و ثقافتها للحفاظ على هويتها و بقائها وفق الضوابط و القيم التي تحددها اديانها و ثقافتها.

و تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الأهم في تعويد الأفراد على القيم الاخلاقية و ما يرتبط بها من عادات تتصل بالعملية التعليمية و التربوية ، خاصة وان هناك ارتباط وثيق بين التربية الفكرية و التربية الأخلاقية بحيث لا يبلغ التكوين الخلقي غايته إلا بعد ان يتم التكوين المعرفي العقلاني.

كما أن تقدم الأمم و تطورها مرهون بمدى اهتمامها بالتربية الخلقية ، فلا أمان لها ولمجتمعاتها ما لم تسد الالفة بين افرادها ، ولا ينموا اقتصادها إلا إذا كانت شعوبها على قدر من التربية الخلقية و انه إذا أريد للحضارة الدوام و الاستمرار و ابعادها عن عوامل الهدم ، فلا بد من بنائها على أساس أخلاقي. فالمجتمعات التي يحمل أفرادها قيما و أخلاق هي مجتمعات يتنبأ لها بقيام حضارة و رقي و ازدهار ، و اذا ما انهارت تلك القيم و الأخلاق سقطت الحضارة و اصبحت الامم في طريقها الى التخلف و الضياع ،و احتاجت لأن تضع لكل مهنة أو حرفة أو عمل أخلاقياته. و إذا ما بحثنا في الاسباب التي أدت بالتتابع الى انهيار الأمم ، وجدنا أن العامل الاساسي في سقوطها هو انحطاط أخلاقها ، و لا نجد أمة واحدة سقطت بفعل نقص ذكائها.

فالتربية على أساس القيم الاخلاقية هي الغاية من المدرسة ، و حسن الخلق هو مقياس النجاح و الإخفاق ، و ليس هناك وسيلة لتربية الخلق إلا الدّين ، فالعلم و الفلسفة لا يجديان في تربية النفوس و تزكية الارواح إلا اذا استندا الى الوازع الديني[1].

و بما أن التربية الإسلامية نمط من أنماط التربية الدينية فهي تهتم بتربية المتعلمين تربية صالحة تسمو بهم الى أقصى درجات الكمال ، و تعلو بأخلاقهم و تنقي ضمائرهم و تطهر نفوسهم و تنظم تفكيرهم و تصقل شخصياتهم وفق الأهداف التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها من العملية التربوية ، لأن العلم لا يغني عن الأخلاق و لأنه لا يكفي أن نعلم العلوم من دون الأخلاق ، فالعلم يجب اقترانه بالخير فرب عالم أقل من جاهل أمانة أو فضيلة و أخلاقا و عملا بواجب ، كما ان العملية التعليمية لا يمكن لها ان تؤدي وظيفتها و أهدافها بمعزل عن القيم لأنها في حد ذاتها عملية قيمية و أن فقدها للقيم يفقدها روحها. و كذلك الأهداف التربوية و

[1]– ابو العينين ، القيم الإسلامية و التربية، مكتبة ابراهيم الحلبي، المدينة المنورة، 1988 ص 11، عن الجنيدي ، 1982، ص 76.

الغايات و الإستراتيجيات ما لم تشتق من قيم صحيحة تراعي العلاقات الإنسانية في أبعادها المختلفة فإنها تفقدها اهميتها و قيمتها ، فالقيم هي الاساس السليم لبناء تربوي مميز.

و إذا ما نظرنا من حولنا اليوم لوجدنا أن المدرسة الجزائرية تشهد في السنوات الأخيرة مستوى من الانحلال الأخلاقي لم يسبق له في تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال ، من انتشار للعنف في أوساط المتعلمين وبعض المعلمين ، انتشار تعاطي المخدرات و تسويقها داخل المدرسة ، و انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات باتخاذها شكلا تصاعديا و جماعي في بعض الحالات. و يرى الكثير من المتتبعين للشأن التربوي و الاجتماعي أن من بين الأسباب التي أدت لوصول المدرسة الى ما هي عليه اليوم ، الإصلاحات الأخيرة (2001) التي قامت بإلغاء شعبة العلوم الشرعية من التخصص الثانوي ، و استبدالها بمادة مادة العلوم الإسلامية و عدم إعطائها الأهمية حتى تقوم بدورها التربوي القيمي .

و عليه جاءت هذه الدراسة حول موضوع " **التربية الإسلامية و القيم الاخلاقية في المدرسة الجزائرية** " لمحاولة معرفة و فهم ارتباط التربية الإسلامية بصفة عامة و مادة العلوم الإسلامية بصفة خاصة بالقيم الأخلاقية و تأثيرها على سلوكيات المتعلم ، و مدى اهتمام المنظومة التربوية الجزائرية بالجانب التربوي في العملية التعليمية ،و بمدى الاهمية التي توليها المنظومة التربوية لمادة العلوم الإسلامية باعتبارها من أهم مقومات الشعب الجزائري ، و كذا فهم العلاقة بين تهميش أو تغييب التربية الإسلامية ومادة العلوم الإسلامية عن المدرسة الجزائرية و انتشار القيم غير الأخلاقية فيها ، لاسيما منها الغش في الامتحانات .

على هذا الأساس تم حصر هذه الدراسة من سنة 2001 و هي تتزامن و بداية الإصلاحات الأخيرة للمنظومة التربوية ، كما وقع اختيارنا لمجتمع البحث المتمثل في المستوى الأولى ثانوي و الذي يتراوح سن أفراده من 15 إلى أكثر من 18 سنة ، كون هذه الفئة العمرية تتزامن و مرحلة حساسة و حرجة من أطوار حياة المتعلِّم و هي مرحلة المراهقة ، أين يتم فيها تشكل الاتجاهات و القيم و التي يصعب بعد ذلك تعديلها أو تغييرها ، و كان من المفروض أن تعمق و تركز فيها المنظومة التربوية على العملية التربوية و على المواد القيمية .

و عليه فقد تمّ تقسيم هذه الدراسة إلى سبعة فصول ، مع الإشارة أننا جمعنا بين الجانب النظري و التطبيقي حيث ما يلزم:

- ❖ الفصل الأول يضم "**الإطار المنهجي للدّراسة**" ، و تمّ فيه تحديد الإشكالية ، و وضع الفرضيات و كذا تحديد أهم المفاهيم و المصطلحات المتعلقة بالدّراسة، و أهمية الدراسة و اهدافها و أسباب اختيارها ثم الاقتراب النظري للدراسة و أهم الدراسات السابقة.
- ❖ الفصل الثاني تطرقنا فيه إلى " **التربية و مدراسها الفلسفية**" و قسمناه إلى ثلاث مباحث و هي: معنى الفلسفة و التربية ، الفلسفة التربوية ، المدارس الفلسفية التربوية.
- ❖ الفصل الثالث تطرقنا فيه إلى "**الفلسفة التربوية الإسلامية بين النظرية و التطبيق**" و قسمناه إلى مبحثين يتضمنان : التربية الإسلامية و فلسفتها التربوية، و التربية الإسلامية
- ❖ الفصل الرّابع خصصناه لدراسة "**القيم الأخلاقية**" و فرعناه إلى أربعة مباحث هي: معنى القيم الأخلاقية، مصادر و خصائص القيم الأخلاقية في الإسلام، تصنيف و أهمية الأخلاق في الإسلام، و المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن اكتساب و تنمية القيم الأخلاقية للأطفال.
- ❖ الفصل الخامس درسنا فيه "**النسق القيمي في المدرسة الجزائرية**"، و يشمل ثلاثث مباحث تتضمن: النسق القيمي للمدرسة، و المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن اكتساب و تنمية القيم الأخلاقية للأطفال، و العوامل المؤثرة في القيام بالعملية القيمية في المدرسة.
- ❖ الفصل السادس تعرضنا فيه إلى " **مادة العلوم الإسلامية و أهميتها في المنظومة التربوية** " و يشمل هذا الفصل على ثلاث مباحث : مادة العلوم الإسلامية في المدرسة الجزائرية، و الأوضاع التي تعيشها مادة العلوم الإسلامية، و الأهداف المرجوة من تدريس مادة العلوم الإسلامية.
- ❖ الفصل السابع تم التعرض فيه إلى " **الغش في الامتحانات كمظهر من مظاهر اللامعيارية** " و احتوى على مبحثين : التغيرات الاجتماعية و الغش، و علاقة اللامعيارية بالغش.

ثم ختمنا دراستنا بما يلي :

- ✓ نتائج الدراسة
- ✓ الاستنتاج العام للدراسة.
- ✓ التوصيات
- ✓ خلاصة الدراسة

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدّراسة

المبحث الأول: البناء المنهجي للدراسة

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

المبحث الثالث: تحديد المصطلحات و المفاهيم

الفصل الأول
الإطار المنهجي للدّراسة

المبحث الأول : البناء المنهجي للدراسة

1. طرح الإشكالية

إن الاهتمام بالقيم الأخلاقية و فق المنظومة القيمية و العقدية التي تؤمن بها الأمة و التوافق المجتمعي عليها ، هو نقطة الارتكاز لصلاح الأمة و عافيتها في كل المجالات ، اجتماعيا و سياسيا و اقتصاديا ، و افتقاد القيم الأخلاقية و انحطاطها مؤشر انهيار الامة و زوالها ، لأن محصلة افتقاد القيم الأخلاقية من علم و معرفة ، و صدق في القول ، و إتقان في العمل ، و أمانة في الأداء ، و احترام للنظام و احترام الإنسان لأخيه الإنسان ، يؤدي حتما الى شيوع الفساد الأخلاقي الذي بدوره يؤدي الى الفساد الاجتماعي و الاقتصادي و السياسي و هو ما يترتب عليه انتشار الظلم و الفساد و افتقاد قيم الرحمة و التعاون و التكافل و شيوع الغش و غيرها ، و على هذا فإن الاهتمام بالبناء القيمي للإنسان و الاعتناء بتوجيهه و تثقيفه و توعيته يكفل للمجتمع و الأمة تماسك نسيجها الاجتماعي و من ثم الحفاظ على بقائها و تطورها وديمومتها.

و لقد كان الاهتمام ببناء الإنسان على القيم الأخلاقية رسالة الانبياء و الرسل ، وباعتبار أن محمد ﷺ هو خاتمهم فقد جمعت رسالته بقوله : " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق "[1] ،و أصبح الدين الإسلامي المصدر الاساسي لاستقاء القيم و إنتاجها ، و ظلت الأمة الإسلامية متماسكة البناء الحضاري بتمسكها بقيمها الأخلاقية ، متألقة في الإبداع و العطاء ممثلة نموذجا للنظام الذي يحقق للإنسان إنسانيته و يحفظ له كرامته و يضمن له فعاليته ، مطبقة لذلك المنهج الحضاري الشامل الذي لم يترك صغيرة و لا كبيرة مما يحتاجه الإنسان في مسيرته الحضارية إلا هيأه ووفره ، فأنتج الإسلام التقدم و النمو الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي[2]، و وصلت

[1]- أخرجه أحمد في المسند ، رقم 8729.

[2]- محمد حسين فنظر، من أجل حوار الأديان في المتوسط ، ملتقى الآراء السادس ، تدريس الأديان في عصر العولمة ، أعمال الندوة العلمية الدولية 2009 ، مؤسسة كوندار أديناور. ص 28.

الأمة الإسلامية الى قمة الازدهار و قمة العطاء و قمة التخلق ، فالإيمان بالدين الإسلامي هو الذي صنع على مدى قرون الحضارة الإسلامية ودفعا نحو الرقي[1].

و التربية الإسلامية انطلاقا من هذا الطرح ليست مجرد مواعظ دينية و لا إرشادات أخلاقية ولا مجرد معارف نظرية تلقن لتحفظ ثم تقيم ، انما هي عملية قيمية بحد ذاتها ، لأنها الأداة التربوية الأخلاقية التي تعتمد عليها كل النظم في المجتمع بما فيها النظام التعليمي ، و ذلك في صوغ وجدان الناشئة و إيقاظ ضمائرهم و تهذيب مشاعرهم و تزكية نفوسهم و تزويدهم بالمناهج و الطرائق لاكتساب المعرفة و الإيمان و السلوك المنسجم ، مصداقا لقول نبي الأمة صلى الله عليه وسلم:"قل آمنت بالله ثم استقم"[2].

و بما أن المجتمع الإسلامي في تغير مستمر و هو سنة من سنن خلق الله ، إلا أنه يشهد في العصر الحالي تغير اجتماعي سريع و شامل طال كل الأنساق بما فيها نسق القيم ، إلا أن هذا التغير غير منسق و غير متكافئ لأنه لا يسير في كل مجالاته بخطى متناسقة ، حيث أن كمية التغيير التي تحدث في نسق ما لا تعادله لا الكمية و لا النوعية التي تحدث في نسق آخر ، ما نتج عنه نوع من الاختلال و حالة من حالات عدم التوازن في هذه الأنساق خاصة من ناحية القيم و المعايير[3]. فالتغيرات هذه قد تحمل معها سلبيات تؤثر على أفراد المجتمع خاصة فئة الشباب الذي هو مستهدف في الوقت الحاضر و تدار حوله و حول قيمه الدينية و الاخلاقية الشبهات و الأباطيل للنيل من معتقداته و قيمه و أفكاره[4].

فالتربية الإسلامية حسب ما سبق تعمل على تقديم السلوك الإيجابي داخل المجتمع و أسس التعامل مع الآخرين و مع الأفكار التي تغزوهم نتيجة التطور العلمي و التكنولوجي ، و التي تحاول النيل من هويتهم و شخصيتهم بالاستخفاف بالعلاقة التي تربطهم بخالقهم و بحقيقة و جودهم في هذه الدنيا ، و بعلاقة انتسابهم الحضاري للأمة الإسلامية.

---

[1]- أ.مصطفى الشريف ، الأديان و التعارف المتبادل ، ملتقى الآراء السادس ، مرجع سبق ذكره ، ص 32.

[2]- المصدر :صحيح الجامع - الصفحة أو الرقم4395 :.

[3]- عثمان علي أميمن ، الغش في الامتحانات كمظهر من مظاهر انتشار اللامعيارية في المجتمع ، مجلة الفكر العربي ، العدد 76، سنة 1999، ص 14.

[4]- ب.د. فيصل محمد خير الزراد ، ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس و الجامعات (التشخيص و أساليب الوقاية و العلاج)، دار المريخ للنشر ، الرياض 1423هـ/2002م، ص 84.

و لأهمية التربية الإسلامية في العملية التربوية و التي هي التربية المتكاملة و ليست التربية الدينية و حدها كما يعتقد الكثيرون، فهي: التربية العلمية و التربية الأخلاقية والتربية البدنية و التربية الفنية الجمالية و التربية الأدبية و...بالإضافة الى التربية الدينية ،كلها تتكامل و تسير جنبا الى جنب ، كما انها ليست مقصورة على الدرس في القسم بل المدرسة كلها هي ميدان للتربية الإسلامية [1] حتى تؤدي العملية التربوية أهدافها المنوطة بها.

إلا أن البلدان العربية والإسلامية تتفاوت تفاوتا كبيرا فيما بينها باعتماد تدريس مادة التربية الإسلامية تحت مسميات عديدة ، كالتربية الدينية أ و التربية الشرعية ، فهناك من يجعل التربية الإسلامية مادة اختيارية لا تحتسب في الاختبارات ، وهناك من يجعلها على الهامش ، و هناك من يجعلها مادة إجبارية في كل الاطوار و على غرارهم الجزائر.

و تدخل مادة التربية الإسلامية في إطار المنهج التربوي العام الذي يتبناه النظام التربوي الجزائري من الطور الابتدائي الى المتوسط ، ومادة العلوم الإسلامية إجبارية لكل التخصصات و يمتحن فيها في شهادة البكلوريا بعد إلغاء شعبة العلوم الشرعية في سنة 2005 [2] من المرحلة الثانوية ،و العلوم الإسلامية كمادة تعليمية ترتكز على التصور الشمولي القائم على التوازن و التكامل بين الجوانب العقلية و المادية و النفسية و الروحية ، و تهدف الى تنشئة المتعلم عقديا و وجدانيا و جسديا و جماليا و خلقيا ، و تزويده بالمعارف و الاتجاهات اللازمة لنموه نموا سليما وفقاً لغرض الذي رسمه القرآن و السنة[3]، كما ترتكز على منظومة قيم التي من شأنها أن تكون الموجه لسلوك المتعلم ، خاصة وهو في مرحلة من الثورة العاطفية و التفتح والنمو العقلي و الذي يضعه في موقع المسؤولية و التكليف[4]. و بالإضافة الى ما سبق تعتبر مادة العلوم الإسلامية أساس بناء الشخصية و الهوية الجزائرية[5].

---

[1]– د.يوسف القرضاوي ، قضايا إسلامية معاصرة على بساط البحث ،مكتبة رحاب الجزائر ، ط2، 1410هـ/1990م، ص 43.

[2]– قرار إلغاء شعبة العلوم الإسلامية من التعليم الثانوي،المثبت في اجتماع مجلس الوزراء المنعقد يوم الأحد 20 جمادى الاولى 1426 هـ 26 يونيو 2005 م

[3]– اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة العلوم الإسلامية و مادة التربية المدنية ، الوثيقة المرافقة للسنة الاولى من التعليم الثانوي لمادة العلوم الإسلامية جذع مشترك آداب ، جذع مشترك عوم و تكنولوجيا.تحت إشراف مفتش التربية الوطنية موسى صاري.

[4]– اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي ، مادة العلوم الإسلامية جذع مشترك علوم و تكنولوجيا 2005، ص3.

[5]– محفوظ سماتي ، عضو المجلس الإسلامي الأعلى ، مقابلة مع الباحثة في إطار البحث الميداني.

و بما ان رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري من خلال غايات التربية و التي من بينها تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام و قيمه الروحية و الاخلاقية و الثقافية و الحضارية [1]، فقد قامت الدولة الجزائرية بتسخير مختلف الوسائل المادية و القاعدية و البشرية لإنجاح العملية التربوية و التعليمية ، حيث بلغت ميزانية وزارة التربية و التعليم لسنة 2014 696,8 مليار دينار جزائري[2] ، كما بلغ عدد الثانويات في القطر الوطني أكثر من 1883 ثانوية ، 126 ثانوية في العاصمة [3]منها 06 ثانويات للبنات [4]، وبلغ عدد المتعلمين بها أكثر من 1.170.645 يؤطرهم أكثر من 69.643 معلم و أكثر من 5277 موظف إداري [5].

و بالنظر الى هذه الامكانيات الهائلة التي سخرت ، فالواقع يؤكد أن مخرجات العملية التربوية للمدرسة الجزائرية لم تحقق اهدافها لا من حيث التحصيل العلمي الذي تقهقر[6]، و لا من حيث انتشار السلوكات غير الاخلاقية للمتعلمين و لبعض المعلمين.

فقد تحولت المدرسة الجزائرية من فضاء تربوي تعليمي الى فضاء أو بؤرة للفساد الأخلاقي ، انحرفت بها عن أهدافها الأساسية التي أنشئت من أجلها ، و هذا بعد الانتشار الواسع في السنوات الاخيرة لمظاهر الفساد الأخلاقي ، من بينها ظاهرة العنف المدرسي التي تؤكد الدراسات في شأنه أنه بلغ 25 ألف حالة سنة 2011 [7]، [7]، و أفادت تقارير مصالح الأمن الوطني خلال الربع الأوّل من سنة 2014 عن تسجيل أكثر من 50 قضية

---

[1]- المادة 2 ، من القانون التوجيهي الذي يحدد الأحكام الاساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية / العدد04، 19 محرم 1429هـ/27 يناير 2008م، ص 08.

[2]- مرسوم تنفيذيرقم 14-49 مؤرخ في 6 ربيع الثاني عام 1435 الموافق ل 6 فبراير 2014، يتضمن توزيع الاعتمادات المخصصة لوزير التربي الوطنية من ميزانية التسيير، بموجب قانون المالية 2014 ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية،المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر، العدد 568، أفريل 2014.

[3]- دليل ثانويات الجزائر في 48 ولاية ، من الموقع http://www.4shared.com/office.

[4]- ناصر الدين خالف ، مفتش مادة العلوم الإسلامية لمنطقة غرب الجزائر.

[5]- حسب إحصائيات لوزارة التربية الوطنية لسنة 2010/2009.

[6]- زبير فاضل ، تقرير دولي يفضح فشل الإصلاحات ، المدرسة الجزائرية في المرتبة 100 عالميا ، جريدة الخبر ، الأحد 20 أكتوبر 2013. و جاء هذا التقرير المفصل حول جودة التعليم لعام 2013-2014، الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي ، و الذي ضم 148 دولة .

[7]- أخبار اليوم ، عندما تتحول المدارس الى بؤر فساد ، 13 سبتمبر 2014.

عنف جسدي و 5 حالات عنف جنسي في حق المتمدرسين[1] و هذه الأرقام تمثل الحالات التي يتم الإبلاغ عنها.

كما تحولت المدرسة الى فضاء لتعاطي مختلف أنواع السموم و المتاجرة بها ، فقد بلغ عدد المتعلمين المدمنين في الجزائر العاصمة فقط 2073 خلال السنة 2013 ، و قد اثبتت التقارير أن ظاهرة ترويجها في المؤسسات التربوية استفحلت خلال السنوات الأخيرة كتوزيعها على شكل حلويات وسط غفلة المسؤولين و الاولياء[2]. هذا الوضع أجبر وزيرة التربية "نورية بن غبريط" لإعلان عن ميثاق أخلاقيات التربية و التعليم ، بعد تفشي ظاهرة العنف و تحول المؤسسات التربوية الى مرتع للآفات الاجتماعية[3].

إلا أن ظاهرة الغش في الوسط المدرسي لم تحظى بالمتابعة و لا بالدراسة من طرف الهيئات الوصية بالرغم من خطورتها وانتشارها بل استفحالها. وازدادت ظاهرة الغش خطورة عندما مست الشريحة المتعلمة و التي يفترض أن تكون وسائل التربية و التعليم قد هذبت سلوكهم و صقلت أفكارهم سعيا وراء تحقيق الاهداف التربوية و التعليمية التي يسعا المجتمع إلى تحقيقها ،كما تكمن خطورة الغش بشكل عام ليس على الغاش فقط بل على أفراد المجتمع ، فالفرد الذي تعوّد على الغش في حياته المدرسية فانه غالبا ما يمارس نفس السلوك في حياته المهنية [4]. و و الملاحظات المستقاة من العديد من المعلمين و من الأسرة التربوية تؤكد أن ظاهرة الغش في الامتحانات اخذت شكلا تصاعديا – و ما وقع في بكلوريا "جوان 2013" من غش جماعي لأكبر دليل على ذلك – أين أصبحت فيه المدرسة و المجالس التأديبية قاصرة عن مواجهته بالشكل العلمي الصحيح ، مما كان له الأثر السلبي على العملية التربوية و التعليمية و على مصداقية الامتحانات و الشهادات المتحصل عليها.

---

[1]– بالإضافة إلى ذلك كشف ممثل الأمن الوطني "وحواح نور الدين" خلال أشغال اليوم الدراسي الذي نظمته لجنة التربية بالمجلس الشعبي الولائي بالعاصمة، أن مصالحه سجلت 150 قضية تم الإبلاغ عنها تتعلق بالعنف المدرسي لسنة 2013،منها 128 حالة عنف جسدي الذي يعتبر الأكثر =إنتشار بالمؤسسات التربوية بنسبة 85,33%، و يتبعه العنف الجنسي حيث تم تسجيل 14 حالة بنسبة 9,33% ، ثم العنف اللفظي ب8 حالات و بنسبة 5,33 %، صارة ضويفي، من الموقع www.snapest.canalinfos

[2]– أخبار اليوم ، مرجع سبق ذكره.

[3]– حورية .ب، نادية سليماني، و هيبة سليماني ، زهيرة مجراب ، المدرسة الجزائرية في 2014، حضر التعليم و غابت التربية ، الثلاثاء 28 أكتوبر2014م /الموافق ل04 محرم هـ / العدد4539.1436

[4]– ب.د.فيصل محمد خير الزراد، ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس و الجامعات (التشخيص و أساليب الوقاية و العلاج)، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2002

هذا الوضع الذي آلت إليه المدرسة الجزائرية أدى بالكثير من الفاعلين على الساحة الوطنية بمختلف توجهاتهم و تخصصاتهم ، الى توجيه انتقادات للإصلاحات الأخيرة باعتقادهم أنها السبب لوصول المدرسة الى ما هي عليه اليوم ، وذلك بمحاولة تغريب المدرسة الجزائرية عن مقوماتها الاساسية بعدم اعتماد التربية الإسلامية كفلسفة لصياغة سياستها التربوية ، و تهميشها لمادة العلوم الإسلامية بعد إلغاء شعبة الشريعة الإسلامية ، و هذا بالرغم أن النصوص الرسمية ، الدستور ، الميثاق ، توجيهات البرامج تضع هذه المادة في مكانة متميزة ، و تعلي من شأنها نظريا ، إلا أن المسؤولين القائمين على التعليم بصفة عامة ظلوا يعاملونها معاملة تتباين مع ما ورد في هذه النصوص[1].

من هذا الواقع نحاول في هذه الدراسة أن نفهم العلاقة بين و ضع المدرسة الحالي و بين الإصلاحات الأخيرة للمنظومة التربوية بداية من 2001 .

و هو ما يؤدي بنا الى طرح التساؤل المحوري التالي:

ـ ما هي علاقة مكانة التربية الإسلامية في المنظومة التربوية و ظهور السلوكات غير الأخلاقية في الثانويات الجزائرية خاصة الغش في الامتحانات ؟

و من هذا السؤال المحوري تفرعت التساؤلات الجزئية التالية:

- ✓ هل ان سياسة المنظومة التربوية الجزائرية المحددة للعملية التربوية التعليمية لا تتوافق و الفلسفة التربوية الإسلامية ؟
- ✓ هل لعدم اعطاء الاهمية لمادة العلوم الإسلامية اثر على تراجع النسق القيمي في الثانوية و بالتالي انتشار الغش؟
- ✓ هل ان اللامعيارية القيمية للمتعلم و الأسرة و المدرسة أثر على انتشار الغش ؟

[1]– د.عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات ، جسور للنشر و التوزيع ، الجزائر ، 2009، ص 274.

2. الفرضيات

- الفرضية الأولى : غياب فلسفة التربية الإسلامية عن سياسة المنظومة التربوية للمدرسة الجزائرية ، عامل من عوامل فقد العملية التعليمية قيمها الأخلاقية.
- الفرضية الثانية : عدم الاهتمام بمادة العلوم الإسلامية في المنظومة التربوية ، سبب من أسباب اختلال النسق القيمي في المدرسة الجزائرية.
- الفرضية الثالثة : انتشار الغش في الامتحانات ، مظهر من مظاهر اللامعيارية القيمية في المدرسة الجزائرية و المجتمع .

3. أهمية الدراسة

يمكن ان نلخص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- ✓ موقع القيم الاخلاقية في العملية التربوية و أهميتها في بناء شخصية المتعلم ليصبح قادرا على العطاء و الإبداع ، و بالتالي اعداده للحياة بأبعادها المختلفة.
- ✓ كون العينة (السنة أولى ثانوي) في سن حرجة (مرحلة المراهقة) و بالتالي فهم بحاجة إلى دراسات تكشف عن طبيعة القيم التي يجب أن يحملوها حتى تكون لهم كموجهات و معايير لسلوكياتهم و تساعدهم في تكوين شخصيتهم.
- ✓ إن تفاقم الغش في المدارسة الجزائرية يؤثر سلبًا على مصداقية الشهادات المتحصل عليها ، و بالتالي فان مثل هذه الدراسات تساعد على الكشف عن بعض الحقائق التي يمكن للمنظومة التربوية الاستفادة منها و العمل على اعتماد معايير اخرى للتقييمات.
- ✓ امكانية الاستفادة من هذه الدراسة في مجال إعداد المناهج التعليمية و لا سيما و اللجنة المكلفة بالمناهج لمادة العلوم الإسلامية مدعوة الى القيام بإصلاحات جديدة في 2015.

4- الدراسات السابقة

ان الدراسات التي تم الاطلاع عليها و التي لها صلة بموضوع الدراسة على قلتها خاصة في الجزائر ، هي في غالبها مواضيع تربوية او تطرقت للموضوع من الجانب الديني او الجانب النفساني و الاجتماعي ، إلا أننا استفدنا منها كثيرا في هذا البحث و تم الاستشهاد بها .

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

المطلب الأول : اختيار العينة و خصائصها و مجالات دراستها

1- اختيار العينة و خصائصها

تعتبر العينة مجموعة العناصر أو الوحدات التي يتم استخراجها من مجتمع البحث و يجرى عليها الاختبار او التحقيق[1]، بحيث تشمل جميع صفات المجتمع[2]، كما انها "مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين "[3].

و لاستخراج العينة ، قمنا بالمعاينة الاحتمالية التي تجعل الحظوظ متساوية بالنسبة الى كل وحدة او عنصر من مجتمع البحث ليكون ضمن العينة التي سيتم استخراجها [4]، و تندرج تحت هذه المعاينة الاحتمالية العينة العشوائية البسيطة ، و هذا لضمان عدم التحيز عند سحب العينة و تمثيلها للمجتمع الذي سحبت منه. و بما ان مجتمع البحث هو السنة الاولى ثانوي الذي يبلغ حجمه 422 تلميذ ، و التي كونا له قائمة مستفيضة لوحدات مجتمع البحث و تسمى " قاعدة السبر "[5] الممثلة فيما يلي:

---

[1]- سعيد سبعون، حفصة جرادي، الدليل المنهجي في اعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، 2012، ص 135.

[2]- تيلوت سامية، مبادئ في الإحصاء،دار الحديث للكتاب، الجزائر، ط 2 ،2009 ، ص 9.

[3]-موريس انجرس،منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية،تر: بوزيد صحراوي،كمال بوشرف،سعيد سبعون، دار القصبة للنشر،2006،ص301.

[4]- سعيد سبعون، حفصة جرادي، مرجع سبق ذكره، ص 139.

[5]- نفس المرجع أعلاه، ص 140،عن Ghiglione Rodolphe.Matalon Benjamin.op.cit.p.30

تضم **ثانوية عبد الرحمان بن رستم – بوزريعة** 1136 تلميذ مقسمين على ثلاث مستويات كما يلي:

- السنة الأولى: 422 تلميذ
- السنة الثانية: 429 تلميذ
- السنة الثالثة: 285 تلميذ

يوزع تلاميذ السنة الأولى مجتمع الدراسة كما هو موضح أسفله على:

✓ 7 أقسام علمية بمجموع 272 تلميذ

✓ و 4 أقسام أدبية بمجموع 150 تلميذ

الجدول رقم (1)

يمثل توزيع عدد تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس و حسب التخصص

الشعبة	ذكور	إناث	المجموع	%
علمي	135	137	**272**	64,45%
أدبي	52	98	**150**	35,55%
المجموع	**187**	**235**	**422**	%100
%	44,31%	55,69%	%100	

2- تحديد العيّنة

بالنظر الى مجموع تلاميذ السنة الأولى ثانوي اللمقدر بـ 422 ، و نظرًا لما هو معمول به إحصائيا، حددنا العينة بنسبة 20 **%** من مجموع تلاميذ و تحصلنا على عيّنة تعادل 85 تلميذ.

(حيث 422 X 20 **%** = 84,4). و بذلك كان حجم العينة المدروسة 85.

3- توزيع و جمع الاستمارات

قمنا بإعداد الاستمارة و عرضها على الأستاذ المشرف و بعض أهل الاختصاص لإبداء ملاحظاتهم ، و بعد الأخذ بها تم استخدام أسلوب العينة التحكمية (القصدية) و ذلك بتوزيع 20 استمارة على عينة عشوائية ،

و بعد استرجاعها و مراجعتها قمنا بطبع 140 استمارة تم توزيع 120 منها ، و لم نتمكن من استرجاع سوى 102 استمارة ، أي ما يمثل نسبة 85 %.

4- تحديد الاستمارات

بعد جمع 102 استمارة و تمحيصها ، تم إلغاء 17 منها كما هو مبيّن أسفله و ذلك لعدم مطابقتها لمتطلبات البحث العلمي ، و عليه أصبحت العينة محل الدراسة تشمل 85 استمارة التي تم إجراء الدراسة التطبيقية عليها.

الجدول رقم (02)

يبين توزيع الاستمارات المجمعة حسب الجنس و التخصص

الشعبة	ذكور	إناث	المجموع	%
علمي	26	29	**55**	53,92%
أدبي	14	33	**47**	46,08%
المجموع	**40**	**62**	**102**	%100
%	39,22%	60,78%	%100	

الجدول رقم (03)

يبين توزيع الاستمارات الملغاة حسب الجنس و التخصص

الشعبة	ذكور	إناث	المجموع	%
علمي	3	3	**6**	35,29%
أدبي	5	6	**11**	64,71%
المجموع	**8**	**9**	**17**	%100
%	47,06%	52,94%	%100	

16,67% هي نسبة الاستمارات الملغاة إلى المجمّعة

الجدول رقم (04)

يبين توزيع العيّنة موضوع الدراسة حسب الجنس و حسب التخصص

الشعبة	ذكور	إناث	المجموع	%
علمي	23	26	**49**	57,65%
أدبي	9	27	**36**	42,35%
المجموع	**32**	**53**	**85**	%100
%	37,65%	62,35%	%100	

5- الدراسة العملية

اعتمدنا في نشر الإجابات المحصل عليها على برنامج "الاكسل-Excel " لما يوفره من دقة في الحسابات الاحصائية ، و تم استغلال النتائج و ربطها مباشرة أينما يلزم مع الجانب النظري الذي تطرقنا له أعلاه.

6- المجال الزمني و المكاني للدراسة

أ.المجال المكاني : تمت الدراسة على مستوى ثانوية "عبد الرحمان بن رستم – بوزريعة " لقربها من الجامعة و مقر السكن حتى يستغل الوقت على أحسن وجه.

ب. المجال الزمني : الاجراءات الإدارية[1] التي قمنا بها منحتنا القيام بالدراسة في مدّة حوالي شهرين فقط على مستوى الثانوية (من 08 أفريل 2014 إلى غاية 30 ماي 2014) ، هذه الفترة كانت جد حساسة كون التلاميذ كانوا على أبواب الامتحانات و نهاية العام الدراسي(الفصل الثالث) ، مما جعل عملية توزيع الاستمارات و جمعها يتطلّب منّا جهدًا كبيرًا.

[1] رخصة مديرية التربية لولاية الجزائر رقم 231/م ت و ج/م ت ت/13 بتاريخ 2014/04/08

ملاحـــــــــــــظات

تجدر بنا الإشارة إلى الملاحظات التالية:

- ✓ التعاون الإيجابي لمجموع أسرة الثانوية (و على رأسهم المديرة و المستشارة الرئيسية للتوجيه و بعض عمال الادارة) ، و إن لم يخلو ذلك من عراقيل بيروقراطية تترجم عقليات قديمة منطوية (مراقبة عامة على باب التقاعد).
- ✓ نقص كبير في تبويب المعلومات على مستوى الإدارة مما جعلنا نجمع الإحصاءات من مصادر عدّة ، و القيام بتبويبها قبل الدراسة.

المطلب الثاني : المناهج و تقنيات و أدوات جمع البيانات

1- المناهج المستعملة في الدراسة

يقوم البحث العلمي على منهج منظم للتفكير العقلي لعلاج مشكلة ، لان البحوث التي تخلوا من المناهج ، تصبح مجرد حصر و تجميع معرف دون الربط بينها وبين استخدامها لعلاج مشكلة ، و يغيب بذلك الإبداع العلمي[1]، و على ذلك يلعب المنهج دورا أساسيا و هام في الكشف عن مختلف الظواهر التي من خلالها يمكن للباحث فهم ما يحيط به ، و يمكن القول بان المنهج هو" مجموعة العمليات و الخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه"[2]، كما يعتبر " مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف "[3].

و بما ان المنهج المناسب يتحدد تبعا لطبيعة الموضوع و كذا حسب طبيعة المتغيرات الرئيسية للدراسة و تبعا للأهداف المتوخاة منها ، و بما ان الدراسة تشمل على عدة مواضيع ، فان استخدام المنهج الكمي و الكيفي مناسبين لهذا الموضوع.

---

[1]- محمد صاوي محمد مبارك، البحث العلمي اسسه و طريقة كتابته، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1992، ص26.

[2]-رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي فيي العلوم الاجتماعية، دار هومه، اجزائر، ط1 ، 2002، ص 119.

[3]-موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية ، دار القصبة للنشر، الجزائر ، 2004، ص 98.

1.1- المنهج الكيفي

يرجع الاهتمام به في العلوم الاجتماعية لقدرته على فهم طبيعة الظواهر الاجتماعية بصورة عميقة و صادقة لما تتضمنه من وسائل تتيح للباحث القدرة على فهم الواقع الاجتماعي و تكسبه المهارات اللازمة للإحاطة بأبعاد الظاهرة الاجتماعية[1]. كما يهتم المنهج الكيفي بحصر معنى الاقوال التي جمعها الباحث أو السلوكات التي تمت ملاحظتها ، كما يركز على دراسة حالة او دراسة عدد قليل من الأفراد[2]. كما يستخدم في انتاج بيانات حول الخبرات و المعاني الشخصية للفاعلين الاجتماعيين و التي تعتمد على ملاحظة سلوك الفاعل ، و كما تقول Hopf فان البحث الكيفي يقم بالمقام الأول بنماذج التفسير و الفعل. أي كيف تحدث الظاهرة ؟

2.1 المنهج الكمي

المناهج الكمية تهدف في الاساس الى قياس الظاهرة موضوع الدراسة ، و هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات لقياس الظاهرة التي تعتمد على صيغ رياضية للواقع[3]. يستخدم المنهج الكمي لإنتاج بيانات عددية و احصائيات ، اي الارتباط بالكم و الوصف و مدى قبلية الظواهر محل الدراسة للقياس.كما يحاول الاجابة على سؤال لماذا تحدث الظاهرة ؟[4]

و بما اننا نحاول الإجابة في هذا البحث على كيف هو واقع المدرسة ؟ و لماذا هي عليه ؟ ، فإن المنهجين مناسبين لهذا البحث خاصة و أن إن الظواهر الإنسانية مهما كانت دقة القياسات الكمية المستعملة في قياسها ستظل محتفظة ببعدها الكيفي ، و لوجود تداخل شديد بين المنهجين لاستكمال البنيات الخاصة.

2- تقنيات و أدوات جمع البيانات

ان اختيار ادوات جمع المعلومات و بالتالي البيانات يتوقف على طبيعة الموضوع و المناهج المستعملة في الدراسة ، و قد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على التقنيات التالية:

---

[1]. www.pdffactory.com- محمد مسفر القرني ، منهج البحث الكيفي و الخدمة الاجتماعية العيادية .من الموقع

[2]- موريس أنجرس ، مرجع سبق ذكره، ص 100.

[3]- المرجع أعلاه.

[4]. www.pdffactory.com- مناهج البحث في علم الاجتماع،

1.2 المقابلة

تعتبر المقابلة من بين الوسائل المهمة لجمع البيانات بغرض التحقق من فرضيات البحث و إثراءه ، ذلك انها تعتمد على التفاعل بين الباحث و المبحوث ، و تعرف على أنها :" تقنية مباشرة للتقصي العلمي ، تستعمل ازاء الأفراد الذين تم سحبهم بكيفية منعزلة ، غير انها تستعمل في بعض الحالات ازاء المجموعات من أجل استجوابهم بطريقة نصف موجهة و القيام بسحب عينة كيفية بهدف التعرف بعمق على المستجوبين "[1]،و ما يؤسس المقابلة هو" انتاج كلام اجتماعي لا يكون مجرد وصف و إعادة انتاج لما هو موجود و لكنه اتصال حول ما يجب ان يكون للأشياء ووسيلة تبادل بين الأشخاص و انتاج خطاب في عين المكان ، وهذا ما يجعلها وضعية اجتماعية للالتقاء و التبادل و ليس مجرد أخذ للمعلومات[2]

شملت المقابلة على عينة غير متجانسة ، كان الهدف من وراء ذلك جمع أكبر قدر من المعلومات حول الموضوع من مصادر مختلفة لإثراء البحث ، و قد اكتفت الباحثة على 11 مبحوث انطلاقا من مبدأ "التشبع بالمصادر" ، و الذي يعني التوقف عن جمع المعلومات من عناصر مجتمع البحث عندما نشعر بحصولنا على معلومات متكررة و انه من غير المفيد ان نضيف معلومات أكثر من أجل فهم مشكلة الدراسة[3]، و هم موزعون كالأتي:

- مبحوثين من المجلس الإسلامي الاعلى
- مبحوثين من وزارة الشؤون الدينية و الاوقاف
- ثلاث مبحوثين من أعضاء لجنة المناهج بوزارة التربية الوطنية
- أستاذ جامعي في العقيدة و عضو لجنة الجودة في التعليم العالي في كلية العلوم الإسلامية جامعة الجزائر 1.
- ثلاث مبحوثين أساتذة مادة العلوم الإسلامية

و لقد شمل دليل المقابلة على قسمين: قسم متغيّر شمل عدّة أسئلة خاصة بكل فئة من مجتمع البحث نظرًا لعدم تجانسها و طبيعة علاقتها بالموضوع، و قسم ثابت اشتمل على أربعة محاور، محور أول خاص بفلسفة

[1]- موريس أنجرس، مرجع سبق ذكره، ص 197.
[2]- سعيد سبعون، حفصة جرادي، مرجع سبق ذكره، ص 173-174.
[3]- موريس أنجرس، مرجع سبق ذكره، ص 319.

المنظومة التربوية و أهدافها و محور ثاني أسئلة حول واقع المدرسة و محور ثالث يدور حول علاقة الإصلاحات الأخيرة بواقع المدرسة و محور رابع و أخير حول انتشار الغش في الامتحانات و أسبابه.

2.2 الاستمارة

تم اعتماد الاستمارة كأداة لجمع البيانات و قياسها ، و هي تعتبر كتقنية مباشرة لطرح الاسئلة على الافراد و بطريقة موجهة ، ذلك لان صيغ الاجابات تحدد مسبقا ، هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية و اقامة مقارنة كمية[1].و على هذا يجب ان تغطي اسئلة جميع محاور البحث او بعضه ، بالنظر الى استعمالها كأداة بحث لوحدها او مع عدة ادواة أخرى كالمقابلة و الملاحظة[2]، مثل ما هو الحال في بحثنا هذا عندما استخدمنا الادوات الثلاث.

و لقد اشتملت استمارة بحثنا على (04) أسئلة خاصة بالبيانات الشخصية للمتعلمين ، و 34 سؤال مقسمة الى قسمين:

القسم الاول: يشمل 22 سؤال موزعة على اربعة محاور.

- المحور الاول: خاص بنظرة المتعلمين للمدرسة (03) أسئلة.
- المحور الثاني: خاص بنظرة المتعلمين لما يقدم لهم من معرفة وطريقة تدريسها خاصة العلوم الإسلامية وكتابها(6) أسئلة.
- المحور الثالث :خاص بالقيم (7) أسئلة.
- المحور الرابع: خاص بالغش (6) أسئلة.

القسم الثاني: يهتم بملمح التخرج للتلاميذ و الذي يشمل 12 سؤال موزعين على محورين:

- المحور الاول: خاص بمدى التحصيل الذي يفترض ان يحمله المتعلم من هذه المادة (6) اسئلة.
- المحور الثاني: بمدى تمظهر هذا التحصيل في سلوكاته (6) أسئلة.

و لقد تم توزيع الاستمارة و استرجاعها كما أشرنا اليه سابقا.

[1]- مريس انجرس، مرجع سبق ذكره، ص 204.

[2]- رشيد زرواتي، مرجع سبق ذكره، ص 123.

3.2 الملاحظة

استخدمت الباحثة الملاحظة للإطلاع عن كثب للأوضاع التي آلت اليها المدرسة الجزائرية بملاحظة الحوادث الطبيعية و بصورة تلقائية ، خاصة و ان المجال الزماني للدراسة الميدانية تزامن مع امتحانات نهاية السنة ، فالملاحظة تفيد في جمع البيانات المتصلة بسلوك الافراد الفعلي في بعض المواقف الواقعية في الحياة[1]. كما تمت الملاحظة بالمشاركة بحضور الباحثة لثلاث حصص ، للإطلاع عن قرب لطريقة التدريس و كذا العوامل المؤثرة في عملية تفاعل التلاميذ مع الأستاذ و مع المادة ، و تم ذلك على مستوى ثانوية "عبد الرحمان بن رستم – بوزريعة " المختلطة و كذا ثانوية "فرانس فانون – باب الواد " للبنات.

المبحث الثالث: تحديد المصطلحات و المفاهيم

1. تحديد المصطلحات

1.1- تعريف التربية : عرّف أفلاطون التربية على أنها :" إعطاء الجسم و الروح كل ما يمكن من الجمال ، و كل ما يمكن من الكمال ، و هذا يعتمد على الناحية الكمية من التربية و ذلك بمزاولة جميع الأنشطة العقلية و البدنية المؤدية لكمال الفرد"[2].

2.1- التعريف الإجرائي للتربية : " هي العملية المقصودة التي تتم في المدرسة ، و تهدف لتحصيل المتعلم للعلم و المعرفة التي توصله الى معرفة حقيقة وجوده ".

3.1- التربية الإسلامية : يعرف إبراهيم محمد الشافعي التربية الإسلامية بأنها:" عمليات تهدف الى بناء العقل و تنميته بالمعارف و العلوم و بناء النفس و طمأنينتها من القلق و الاضطراب من خلال فهم العقيدة الإسلامية"[3].

---

[1]- عبد الباسط محمد الحسن، أصول البحث الإجتماعية، المطبعة الحديثة، القاهرة، 1975، ص 328. عن بوقيداح نعمان، مصدر سبق ذكره، ص94.

[2]- ملف حول علوم التربية ، www.onefd.edu.dz.

[3] - إبراهيم محمد الشافعي، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان الرياض، 1996 ص 15.

- التعريف الإجرائي للتربية الإسلامية: "تلك المعارف و الاساليب التربوية التي تهتم ببناء المتعلم في مختلف مراحله التعليمية لاكتساب القيم الاخلاقية و تطبيقها في حياته اليومية".

4.1- القيم الأخلاقية : يرى حسن السيد الشحات، ان القيم الاخلاقية تستمد من القيم الدينية التي تمثل،" أحكاما يصدرها الفرد على الشيء من خلال الرجوع لتحديد المرغوب و غير المرغوب من أنماط السلوك المختلفة"[1].

- التعريف الإجرائي للقيم الأخلاقية : "هي نظام من المعايير و الضوابط المتعددة و المتفرعة التي تحملها المدرسة الجزائرية ، لترشيد و توجيه و تنظيم سلوك المتعلمين للحد من تصرفاتهم غير الاخلاقية خاصة منها الغش في الامتحانات من أهمها العلم ، الصدق ، الأمانة و الإخلاص ".

5.1- قيمة العلم : العلم هو ذلك الاعتقاد الجازم المطابق للواقع ، و هو إدراك الشيء مجملا ، و هو ضد الجهل[2]، وهو كل ما وصل الى إدراك الإنسان من معارف مرتبطة بطريقة نظامية و مكتسبة بالملاحظة أو التجربة أو الاستنباط أو التلقين أو الوحي أو الإلهام.و قد جعل الله تعالى العلم من أجل القيم و أولها و جوبا ، و على الرغم من عظمة قيمة الإيمان فإنه لا يتصور إن لم يسبقه العلم [3] و العلم في الإسلام ليس حشو الرؤوس بالمعلومات فقط ، بل لابد بصاحبه من الالتزام بالقيم الأخلاقية التي يفرضها العلم على أهله ، فالإنسان مسؤول أمام الله تعالى عن صيانة علمه و حفظه حتى يبقى ، و مسؤول عن تعميقه حتى يرقى و مسؤول عن العمل به حتى يثمر و مسؤول عن تعليمه لمن يطلبه حتى يزكو، و مسؤول عن بثه و نشره حتى يعم نفعه،كما أن من أخلاق العلم العمل بمقتضاه و ينير بذلك بصيرة صاحبه ، و من أخلاق العلماء الذين هم ورثة الأنبياء ، نشر العلم و تبليغه و نفع الناس به فلا خير في علم يكتم . و على هذا فالعلم له صلة وثيقة بين كل عناصر القيم الأخلاقية ، خاصة قيمة الإيمان.

[1] – حسن السيد علي الشحات، الصراع القيمي لدى الشباب ، دار الفكر العربي، القاهرة 1988، ص 57.

[2] shamela.ws. – شرح ثلاثة الأصول للعثيمين ، المكتبة الشاملة ، ص 18 ، من الموقع،

[3] – أ. ح.د. فوزي محمد الطايل ،كيف نفكر إستراتيجيا ، مركز الإعلام العربي ، 1418هـ/1997م ، ص 33.

- التعريف الإجرائي لقيمة للعلم :" إدراك المتعلم لمختلف المعارف المرتبطة بالعملية القصدية في المدرسة ، و يكون العلم لذاته يبتغي في ذلك معرفة المراد من خطاب الله لعباده بكلمة إقراء ، و العمل بتوجيهاته و التخلق بأخلاقه ".

6.1- قيمة الصدق : هو قول الحق و مطابقة الكلام للواقع ، و يرى "قرعوش " أن من مدلولات الصدق الاساسية " الإبلاغ عن المعرفة الصحيحة للآخرين ، و المطابقة بين الظاهر و المكنون في الدلالة ، و يتسع مدلول الصدق ليشمل مطابقة الأقوال و الأفكار و المعتقدات"[1]. و يعتبر الصدق قيمة خلقية عليا باعتبار ما يترتب عليه من نتائج حيوية على مستوى الفضيلة و الأخلاق ، بل ينظر إليه على انه فضيلة الفضائل و أساسها ، و الاصل الذي يتفرع منه جميع القيم الاخلاقية و هذا بسبب حيوية المعرفة الصحيحة التي بها قوام حياة الإنسان المادية و الفكرية و العقلية و الدينية ، فالصدق من حيث حيويته يعتبر الشريان المغذي للفضيلة و للقيم الأخلاقية[2].

- التعريف الإجرائي لقيمة الصدق:" أن يتحرى المتعلم الصدق في اقواله و أفعاله و تصرفاته مع نفسه ومع معلميه ومع الآخرين، و بخاصة عند إجراءه للامتحانات و التقويمات حتى و إن كان ذلك يخالف مصلحته".

7.1- قيمة الأمانة : الامانة هي كل حق لزمك أداؤه و حفظه ، قال الكفوي :" كل ما أفترض على العباد فهو أمانة ، كالصلاة و الزكاة ، و الصيام و أداء الدين ، و أوكدها الودائع ، و أوكد الودائع كتم الأسرار"[3]. و الامانة خلق جليل من أخلاق الإسلام و أساس من أسسه ، و جعلها الرسول عليه الصلاة و السلام دليلا على إيمان المرئ و حسن خلقه :" لا إيمان لمن لا أمانة له ، و لا دين لمن لا عهد له"[4]، و الأمانة تشمل كل ما يحمله الفرد من أمر دينه و دنياه قولا و عملا ، فالكلام أمانة ، فليلتزم الفرد بالكلمة الجادة و يعرف قدرها و أهميتها ، و العمل أمانة ، و يحرص كل عامل على أداء عمله و

---

[1]- كايد قرعوش و آخرون ، الأخلاق في الإسلام ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2006، ص 63.

[2]- د. محمد أحمد المبيض ، حقوق الإنسان في ظل القيم و المقاصد العليا في الإسلام ، www.rasaelnoor.blogspot.com

[3]- د. أحمد عرفه، الامانة ، من الموقع .www.saaid.ne

[4]- مسند الإمام أحمد 135 /3 (12410).

إتقانه ، فالمعلم أمين على ما أؤتمن عليه (المتعلمين) و يقوم بالعملية التربوية والتعليمية على أكمل وجه، و المتعلم أمين باجتهاده و حرصه على طلب العلم ، و أن يعترف المتعلم بالفضل لمعلمه فيتأدب معه و يحترمه ، و من أمانة المتعلم الحفاظ على مكتسبات المدرسة فلا يتلفها ، ومن أمانة المتعلم أن يرد الجميل لوطنه الذي تعلم فيه و تهيأت له كل السبل لتحصيله ، فيفيد أبناء بلده من عمله ، و يسعى لتطويره بالعلم الذي تخصص فيه[1]. وعلى هذا جعل الرسول (ص) أجل حفظ الأمانة في العلم فقال :" تناصحوا في العلم ، فإن خيانة أحدكم في علمه أشر من خيانته في ماله ، و إن الله سائلكم يوم القيامة"[2]

- التعريف الإجرائي لقيمة الأمانة :" أن يحفظ المعلم الامانة التي ائتمنه عليها المجتمع بإعداد جيل متشبع بالقيم الأخلاقية و بذل الجهد في نشر العلم و القضاء على الجهل ، و يحفظ المتعلم أمانته بالاجتهاد في تحصيل العلم لذاته ، و رد الجميل لأسرته و لوطنه و لخالقه".

8.1- قيمة الإخلاص : الإخلاص " استواء أعمال العبد في الظاهر و في الباطن ، و الرياء أن يكون ظاهره خيرا من باطنه ، و الصدق في الإخلاص أن يكون باطنه أعمر من ظاهره".و هو "صرف العمل و التقرب به الى الله و حدّه ، لا رياءا و لا سمعة و لا طلبا للعرض الزائل و لا تصنعا ، و إنما يرجو ثواب الله و يخشى عقابه و يطمع في رضاه ". و قال القاضي عياض :" ترك العمل من أجل الناس رياء ، و العمل من أجل الناس شرك ، و الإخلاص أن يعافيك الله منهما"[3].

- التعريف الإجرائي لقيمة الإخلاص :" أن يقصد المعلم بعمله و قوله و تصرفاته و توجيهاته و تعليمه وجه الله،و أن يقصد المتعلم بالتوجه الى تحصيل العلم و سائر تصرفاته وجه الله تعالى".

9.1- المدرسة : يعود اصل لفظ المدرسة école الى أصلها اليوناني schole و الذي يقصد به وقت الفراغ ، القراءة ، الاسترخاء ، الفنون ، التثقيف الذهني...ثم تطور هذا الفظ الى المكان الذي يتم فيه التعليم. و

[1]- د. بدر عبد الحميد هميسه ، الإسلام و حفظ الأمانة ، بتصرف

[2]- رواه الطبراني

[3]- د. سعيد بن علي بن وهف القحطاني ، نور الإخلاص و ظلمات إرادة الدنيا بعمل الآخرة في ضوء الكتاب و السنة ، مطبعة سفير الياض ، سنة التاليف 1419هـ.

يصبح بذلك لفظ المدرسة الى مؤسسة اجتماعية لها مهمة تحضير الأفراد للمجتمع الذي يعيشون فيه ، فهي المؤسسة التي أوكل لها مهمة التربية الحسية و الفكرية و الأخلاقية عبر الانتقال الذي عرفه الفعل التربوي من مهمة تتكفل بها الاسرة و التي كانت تخضع لنظرتها الضيقة و للأهواء الفردية و للصدفة ، الى النظرة الجماعية المستقبلية و فق احتياجات يحددها المجتمع حسب الزمان و المكان. و المدرسة بشكل عام سواء اكانت عمومية أو خاصة فهي تخضع لضوابط محددة تهدف من خلالها الى تنظيم فاعلية العنصر البشري[1].

في هذا السياق يعرف" فرديناد بويسون Ferdinand Buisson" المدرسة أنها :" مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف الى ضمان عملية التواصل بين العائلة و الدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة و دمجها فيإطار الحياة الاجتماعية"[2].

يعرفها "فرديريك هاستن" بأنها:" نظام معقد من السلوك المنظم، الذي يهدف الى تحقيق جملة من الوظائف في غطار النظام الاجتماعي القائم "[3].

- التعريف الإجرائي للمدرسة: و يقصد بها في هذه الدراسة "المدرسة العامة التابعة لوزارة التربية و التعليم مقاطعة الجزائر وسط وهما: ثانوية " عبد الرحمان بن رستم " ببوزريعة ، و ثانوية "فرانس فانون " للبنات بباب الواد".

2. تحديد المفاهيم

نظرا لطبيعة الموضوع و لتشعبه ، ادى بالباحثة الى تسجيله في عدة مفاهيم و هي : الفعل الاجتماعي ، اللامعيارية ، و التغير الاجتماعي.

---

[1] www.inrp.fr.edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand/(editionde 1911)

[2] – د.علي وظفة ،د.عبد الله المجيدل ، علمالاجتماع التربوي و المدرسي(دراسة في سوسيولوجيا المدرسة)، دار معن، دمشق، 2008، ص 16.

[3] – نفس المرجع أعلاه، نفس الصفحة.

1.2 مفهوم الفعل الاجتماعي

لقد قام فيبر بدراسات مقارنة تناولت الاديان الكبرى و العلاقة بين الظروف الاجتماعية و الاقتصادية من جهة و الاتجاهات الدينية من جهة أخرى، وكانت دراسته حول تأثير الأخلاق البروتاستينية من أهمها و التي كان يؤكد من خلالها على قضيتين :

أ- ان سلوك الأفراد في مختلف المجتمعات تفهم في إطار تصورهم العام للوجود، و تعتبر المعتقدات الدينية و تفسيرها إحدى هذه التصورات للعالم و التي تؤثر في سلوك الأفراد و الجماعات بما في ذلك السلوك الاقتصادي.

ب- ان التصورات الدينية هي بالفعل إحدى محددات السلوك الاقتصادي ومن ثم فهي تعد من أسباب تغير هذا السلوك.

كما اهتم فيبر بشكل كبير بدور الفرد في المجتمع ، حيث يعتبر "ماكس فيبر" ان جميع البنايات الاجتماعية كالدولة ، التعاونية ، وغيرها من التجمعات ليست سوى شكل من اشكال تطور النشاطات الخاصة بالفرد ، و لذلك اعتمد على دراسة الفردانية المنهجية التي تعتمد على أساسا على الفاعلين وبقدرتهم على التأثير في محيطهم الاجتماعي و انتاج معنى لواقعهم الذي يعيشون فيه ، و بالتالي فالأفراد وليس المؤسسات هي التي يمكن من خلالها دراسة الواقع الاجتماعي وذلك بدراسة تصرفاته و تفاعلاته[1].

لقد ميز بين اربعة أنماط اساسية من الفعل الاجتماعي وهي:

- الفعل العقلاني: الذي يرتبط بهدف ما.
- الفعل العقلاني القيمي: الذي يرتبط بقيمة ما.
- الفعل العاطفي: هي افعال عاطفية او وجدانية.
- الفعل التقليدي : الذي تمليه التقاليد و العادات التي يتم اكتسابها من خلال عملية التطبيع الاجتماعي.

إلا ان "ماكس فيبر" يرى "انه اذا ما نظرنا لهذا التقسيم قد لا ينطبق على سلوك الفرد ، وذلك بارتباط الفعل لدينا بالنية ، بحيث ان النية بحد ذاتها قد تحول الفعل العاطفي الى فعل عقلاني ذو هدف ، فمثلا قد يبدوا تعاطف احدنا مع طفل يتيم و المسح على رأسه فعلا عاطفيا ، ولكننا نعلم انه اذا ما ربطنا هذا الفعل بالنية

[1]- إكرام عدني، حول سوسيولوجية الدين و السياسة عند ماكس فيبر، جريدة المستقبل: الثلاثاء 7- أوت- 2012 ، العدد 4423، ص 20.

الخالصة لكسب الثواب في حسن التعامل مع الأيتام لتحول هذا الفعل الى فعل عقلاني يسعى لحقيقة و يحمل قيمة يرتبط بها وان لم يظهر هذا علانية "[1].

و هكذا فان استخدامنا لمفاهيم هذه النظرية لدراسة التربية الإسلامية ، كون هذه الأخيرة هي عماد الدين الإسلامي ، و ان هذا الدين مبني على الفهم ، و لاهتمامها بالفرد كونه حجر الاساس في البناء الاجتماعي ، و ان التربية الإسلامية اهتمت بالفرد ثم الجماعة ، و كذلك لان أعمال الناس كلها مبنية على الحديث " انما الاعمال بالنيات "[2].

2.2- مفهوم التغير الاجتماعي

التغير الاجتماعي هو أحد مفاهيم علم الاجتماع التي اهتمت بها الدراسات السوسيولوجية في الوقت الراهن، لكونه ظاهرة موجودة في كل المجتمعات و يمكن تحديد عواملها و آثارها فهي عملية مستمرة في كل مجتمع.

و حسب تعريف " Guy Rocher " فإن " التغير الاجتماعي يقوم على التحولات الملاحظة و المحققة خلال أقصر الفترات الزمنية الممكنة و زيادة على ذلك فالتغير الاجتماعي محصور جغرافيا و سوسيولوجيا و تستطيع ملاحظته داخل رقعة جغرافية أو في إطار اجتماعي ثقافي محدود"[3].

و يعرف أحمد زكي بدوي التغير الاجتماعي انه" كل تحول ف التنظيم الاجتماعي سواء في بنائه أو في وظائفه خلال فترة زمنية معينة ، و التغير الاجتماعي على هذا النحو ينصب على تغير يقع في التركيب السكاني

---

[1]- عالية الشمري، ماكس فيبر، من الموقع، www.faculty.ksu.edu.sa.

[2]- الحديث- الراوي :عمر بن الخطاب المحدث :البخاري -المصدر :صحيح البخاري - الصفحة أو الرقم1 :

[3]- حمداني مالية ، ميراث المرأة القبائلية بين التحدي للأعراف و الحاجة المادية ، رسالة ماجستير تخصص علم الاجتماع الريفي ، جامعة الجزائر كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع 2010/2009 ، ص 26. عن Guy Rocher :Introduction à la sociologie générale . Tom 3.le changement social-Ed H.M.H /1968/P17.

للمجتمع أو في بنائه الطبقي ن أو نظمه الاجتماعية ، أو في أنماط العلاقات الاجتماعية أو في القيم و المعايير التي تؤثر في سلوك الافراد و التي تحدد مكانتهم و أدوارهم في مختلف التنظيمات الاجتماعية التي ينتمون إليها"[1].

كما يرى الكتاني أن التغير الاجتماعي هي ظاهرة لا تختص ببيئة اجتماعية معينة دون غيرها ، كما أن عملية التحول قد تتسم بالسرعة أو بالبطء حسب المعطيات ، و لأن القيم هي جملة أفكار عقلية سلبية أو إيجابية إزاء الأشياء أو الأشخاص ، بما يرتبط بها من منظومة كاملة و شاملة من معايير و أدوار و أيضا من تقاليد و أعراف و قوانين تمثل النواة (ثابتة نسبيا) في كل جماعة بشرية ضمن مراحل التحول[2].

انطلاقا مما سبق فإن التغير الاجتماعي يترتب عليه مجموعة من أنماط التغير ، إلا أننا نكتفي في هنا بالتغير الذي يحدث على مستوى القيم و هو ما يلائم موضع البحث. بحيث يؤدي تغير القيم الى حدوث تغيرات كبيرة في المجتمع ، و إن كانت عملية التغير في النسق القيمي يعد من التغير البطيء جدا و هذا بخلاف العناصر المادية التكنولوجية ، و يترتب على تغيير القيم تغيير أنماط التفاعل و العلاقات و المراكز و الأدوار الاجتماعية .

و استخدامنا مفاهيم هذه النظرية من منطلق التغيرات التي طرأت على المجتمع الجزائري خاصة على مستوى القيم، فإذا ما نظرنا الى الفرد الجزائري و ما طرأ عليه من تحولات ، فهو في صراع مع القيم خاصة و إن تعارضت قيمه مع حاجاته ، كالتنافر بين قيم معينة محافظة لدى طرف(احترام الأكبر سنا أو المعلم) ، و بين حاجات معينة لدى الطرف الآخر (الحاجة لاعتبار الذات) .

و إذا ما نظرنا الى النسق القيمي للمدرسة فنرى أنه هو ايضا في صراع ، نتيجة دخول بعض الأنماط القيمية التي لا تتوافق و قيم المدرسة ، كقيم الشارع (من كلام فاحش و انحرافات و...) ، و النظام الداخلي للمدرسة (الانظباط ، الاحترام الالتزام...) ، و من أهم القيم التي أدخلت على المدرسة الأنماط التعليمية (المقاربة بالكفاءات) و هو نموذج غربي[3] الذي يعتمد على القيم المادية و الاستهلاكية و التي تخالف قيم المتعلم الجزائري

[1]– د .لطيفة طبال، التغي الاجتماعي و دوره في تغير القيم الاجتماعية ، مجلة العلوم الإسلامية و الاجتماعية ، العدد الثامن ، جوان 2012، جامعة سعد دحلب/ البليدة ، ص 409. عن ، أحمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، انجليزي- فرنسي-عربي ، مكتبة لبنان ساحة رياض الصلح ، بيروت ، 1982، ص 382.

[2]– محمد الكتاني ، أزمة القيم و دور الأسرة في تطور المجتمع المعصر ، أكاديمية المملكة المغربية ، الرباط ، 2000، ص 115.

[3]–المقاربة بالكفاءات هي مستوحات من النظرية البراجماتية .....

المستوحاة من قيم و مبادئ الدين الإسلامي[1] و التي من بينها ترشيد سياسة الاستهلاك لديه ، جعلت هذا المتعلم يعيش صراع بين قيمه الموروثة و القيم الوافدة .

3.2- مفهوم اللامعيارية

يعتبر **دوركايم** من أهم علماء الاجتماع الذين وظفوا هذا المفهوم ، و ذلك في كتابه" تقسيم العمل- 1893" ليشير الى حالة ، ضعف المعايير في المجتمع ، فاللامعيارية تعبر عن اختلال التركيب الذي يؤدي الى حالة من حالات غياب النظام او القانون و الى افتقار مفهوم السلوك الى المعيار، او القاعدة التي يمكن بها بناء و قياس او تمييز السلوك السوي من السلوك غير السوي ، و عندما تعم اللامعيارية مجتمع ما فان العلاقات و القيم الاجتماعية ينتابها الصراع و التناقض و تصبح المتطلبات و الواجبات الاجتماعية التي يصادفها الفرد في حياته اليومية متناقضة[2].

و على ذلك يرى دوركايم ان الانتحار المعياري ، يحدث في تلك الحالات التي يتهتك النسيج الاجتماعي و بالتالي تنشأ حالة من الاضطراب المعياري ، فالتغيرات المفاجئة في النظام الاجتماعي تؤدي الى حالة من اللامعيارية او التفكك الاجتماعي ، مثل الكساد الاقتصادي او الرخاء الاقتصادي في نظر دوركايم الذي ترتب عنه درجة من اللامعيارية ادت الى زيادة معدل الانتحار في المجتمع[3].

و يرى ميرتون ، في دراسته حول البناء الاجتماعي و اللامعيارية و التي طبق نظرية الوظيفية في تحليل المصادر الاجتماعية و الثقافية للسلوك المنحرف ، وهذا ليبين كيف يمارس البناء الاجتماعي ضغوطا محددة على أشخاص معينين في المجتمع لممارسة سلوك غير امتثالي بدلا من ممارسة لسلوك امتثالي.

و بين البنية الاجتماعية و الثقافية تصوغ صفة المشروعية على أهداف معينة لأنه ميز بين عنصرين رئيسيين للبناء الثقافي للمجتمع ، الاهداف المحددة للثقافة من جهة و الاساليب النظمية لتحقيق هذه الاهداف من جهة أخرى ، و المجتمع جيد التكامل الذي نجد فيه تكاملا بين الاهداف و الأساليب و تجد تقبلا من أفراد المجتمع كما انها تكون ميسورة لهم ، و يحدث اللاتكامل في المجتمع عندما يكون تأكيد على احد الجانبين بدرجة لا تتناسب مع

---

[1]- د. طاهر بوغازي ، القيم التربوية مقاربة نسقية ، منشورات الحبر، الجزائر ، 2010، ص 50.

[2]- د. نجلاء عبد الحميد راتب، مدخل إلى علم الاجتماع، ص 86، دراسة منشورة على الموقع www.pdFFactory.com

[3]- من الموقع www.msila-socio.yoo7.com

التأكيد على الجانب الآخر ، و هذا ما حدث في المجتمع الأمريكي الذي يؤكد على أهداف معينة مثل نجاح الفرد و ارتقاء السلم الاجتماعي دون التأكيد مماثل على الاساليب النظمية لتحقيق هذا الهدف لأنها غير متاحة لجميع أفراد المجتمع مما نشء عن ذلك حالة من اللامعيارية في المجتمع.

إن النظرية الامعيارية تخدم بحثنا من حيث مفاهيمها ، بحيث ان للمجتمع قيما يتحتم على الفرد (المتعلم) أن يتبناها و يخضع لها ، هذه القيم تحدد " الأهداف " ، "الوسائل " التي يستطيع الفرد أن يتبعها لتحقيق رغباته و ميولاته ، و تقع حالة اللامعيارية عند الفرد (المتعلم) عند ما تقع أزمة بين العناصر التالية :

- أهداف المجتمع
- أهداف الفرد
- الوسائل المتاحة
- الوسائل المشروعة
- ميول الفرد و رغباته

الفصل الثاني

التربية و مدراسها الفلسفية

المبحث الأول: معنى الفلسفة و التربية

المبحث الثاني: الفلسفة التربوية

المبحث الثالث: المدارس الفلسفية التربوية

الفصل الثاني

التربية و مدراسها الفلسفية

مقدمة

يحتاج الإنسان منذ ولادته إلى من يرعاه و يتعهده بالعناية حتى يصبح قادرا على الاعتماد على نفسه من جهة ، و من جهة أخرى قادرا على أن يكون فردا عضوا صالحا في الجماعة و مندمجا معها.

و حتى تتكامل شخصية الفرد وتصبح سوية ومتزنة و متخلقة بالقدر الذي يمكنه من التكيف مع الجماعة و المحيط الذي يعيش فيه ، لابد من عملية تكسبه صفاته الإنسانية و الاجتماعية ، وهذه العملية هي "التربية" التي هي ضرورية بالنسبة للفرد في تكوين شخصيته مثل ضرورة التغذية للجسم و ضرورية للمجتمع لتكوين جيل نافع يحمل قيم مجتمعه الأخلاقية و يحفظ وينقل تراث مجتمعه إلى أجيال المستقبل.

و بما إن العملية التربوية يتولى القيام بها الإنسان ، و الإنسان في تغير و تطور مستمرين بفعل عاملا الزمان و المكان مما يؤدي الى اختلافها و تنوعها و تطورها ، وعلى هذا يقول "لستر سميث" Lester Smith ": إن التربية لا تتأثر بمرور السنين فحسب بل تتأثر باختلاف المكان"[1]، وقال أيضا: "نحن نرتكب خطأ كبيرا حينما نفسر التربية ونشرحها في المجتمعات النامية بنفس الطريقة التي نصطنعها في المجتمعات المتقدمة"[2].

و اختلاف التربية يعود الى اختلاف المرجعية أو الأسس التي تعتمد عليها في بناء سياستها التربوية ، و هذا من زمان لآخر ومن حضارة لأخرى ومن مجتمع لآخر ، و تعد هذه المرجعية كما قال بعض العلماء الإطار النظري للعملية التربوية و الذي سمي ب " فلسفة التربية "[3] ، وفي هذا يقول "الخميسي": " إنه من غير المتصور ان نخطط مواقف، او ان نبني استراتجيات، او نرسم سياسات على الصعيد التربوي قبل مراجعة فلسفة التربية التي تحدد هذه التربية و ترسم هذه السياسات[4]. و هكذا تصبح فلسفة التربية ذات أهمية كبرى بالنسبة للتربية اذ عليها تعتمد كل القرارات التربوية.

---

[1] – علوم التربية ، سند تكوين المعلمين و المساعدين التربويين، ص 3 ، من الموقع. www.onefd.edu.dz

[2] –نفس المرجع أعلاه.

[3] – أ.عبد الحكيم كرام، محاضرات في فلسفة التربية(وثيقة مقدمة للدعم البيداغوجي للطلبة)،قسنطينة ،2004-2005

[4] – أ.د. السيد سلامة الخميسي، التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العوامة(رؤية نقدية من منظور مستقبلي)، بحث مقدم الى مؤتمر العولمة و أولويات التربية المنعقد في جامعة الملك سعود في الفترة 20-2004/04/22 www.gulfkids.com

من هذا المنطلق كان لابد علينا الإجابة على الأسئلة التالية: ما معنى الفلسفة ؟ ما معنى التربية ؟ ماذا نعني بفلسفة التربية ؟ و ما الذي تقدمه للتربية ؟ و ما هي مخرجاتها ؟

المبحث الأول: معنى الفلسفة و التربية

المطلب الأول: معنى الفلسفة

إن تحديد معنى واحد للفلسفة يقبله معظم الفلاسفة يعتبر امرا في غاية الصعوبة ، ذلك ان المعنى الاصطلاحي لها يختلف من فيلسوف لآخر ومن مدرسة لأخرى وأيضا لاختلاف المكان و الزمان.

فيرى أرسطو ان الفلسفة هي البحث العقلي في الوجود ، و يرى أفلاطون على انها السعي الى حياة سعيدة باستخدام العقل ، في حين يرها البعض أنها " التساؤل عن قيمة كل ما يحيط بالإنسان في الكون و حياة الإنسان و بوجود خالق الكون و الحياة و الإنسان و طبيعة القيم الإنسانية ". ثم تغير مفهومها في القرون الوسطى لتصبح الفلسفة محاولة التوفيق بين الدين و العقل و البحث عن الحقيقة لذاتها[1]، و من هذا المنظور يرى "الكندي" الفلسفة انها:"علم الربوبية وعلم الوحدانية و علم الفضيلة و جملة علم كل نافع و السبيل اليه و البعد عن كل ضار و الاحتراس منه، و اقتناء هذه جميعا هو الذي اتت به الرسل الصادقة عن الله جل ثناؤه ، فان الرسل الصادقة صلوات الله عليهم انما اتت بالإقرار بالربوبية الله وحده و بلزوم الفضائل المرتضاة عنده و ترك الرذائل المضادة للفضائل في ذراتها و أثارها ".[2]و ينظر اليها "ابن رشد" من كونها " تبحث عن الحق المطلق و هو أسمى دين ، نجد المجال الصحيح للدين ينحصر في اصلاح الناس بأخذهم بالطاعة و الأعمال حتى تتحقق سعادتهم في المجتمع. و على الرغم من اتفاق الدين مع حقائق العلم و الفلسفة عن طريق التأويل ، إلا أنه لا يستهدف اعطاء الناس علما بل يوجههم الى ما فيه خيرهم في الدنيا و الآخرة ".[3] و في مطلع العصر الحديث اصبح محور الفلسفة

[1]- د. يزيد عيسى سورطي، فلسفة التربية في العالم الإسلامي، المشكلات و الحلول، المجلة التربوية ، المجلد العاشر، العدد 37/1955 في 01-01-1995 ص5

[2]- محمد علي أبو ريان، تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام (المقدمات العامة – الفرق الإسلامية و علم الكلام – الفلسفة الإسلامية)، دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية، 1990 ، ص 223

[3]- نفس المرجع أعلاه، ص434-435

هو البحث في المعرفة ثم تحول الاهتمام بالوجود و المعرفة الى الانسان نفسه و الفلسفة من هذا المنطلق هي:" علم الأشياء بحقائقها بقدر طاقة الانسان ، لان غرض الفيلسوف في علمه إصابة الحق وفي عمله العمل بالحق"[1].

كما تعد الفلسفة عند الفلاسفة المعاصرين كمعيار ثقافي لأن لها موقف فكري من الثقافة المتداولة بحيث توجه المجتمع نحو التكيف ، و تعد كمعيار اجتماعي بالانتماء إلى الجماعة السائدة ، وتعد كمعيار للمعرفة العلمية ببحثها في القضايا التي يقدمها العلم بغية التوصل للمعرفة و مدى ثبات الأسس التي يقوم عليها العلم[2]، باعتبارها نشاط فكري منظم يتخذ من الفكر الفلسفي وسيلة لتنظيم عملية التربية و تنسيقها وتوضيح القيم و الأهداف التي تهدف إليها في سبيل ضبط العملية التربوية.

المطلب الثاني: معنى التربية

اختلف الفلاسفة و العلماء و المربون اختلافا واضحا حول معنى التربية، و ذلك بسبب اختلاف خلفياتهم و عقائدهم و أفكارهم و الزوايا التي نظروا منها الى التربية، و يقول أرسطو حول موضوع الاختلاف :" ينبغي ان لا تغيب عن أذهاننا طبيعة التربية أو الوسائل الصالحة لتحقيقها، و يشهد الوقت الذي نعيش فيه خلافا فعليا حول هذا الموضوع، فالناس غير مجمعين على الموضوعات التي ينبغي ان يتعلمها الصغار و لا يتفقون على الغاية المنشودة من تعليمها".[3]

فمنهم من اعتبر التربية نشاط انساني فردي يهدف لتنمية وظائفه الجسمية و العقلية و الخلقية وتمكنه من تكوين نفسه و تكيفه مع بيئته الطبيعية حتى تبلغ كمالها عن طريق التدريب و التثقيف، و يقصد بها علماء التربية نمو الكائن البشري من خلال الخبرة المكتسبة من مواقف الحياة المتنوعة.[4]

و هو ما أكد عليه "كانت" بقوله : " لا يستطيع انسان ان يصير انسانا إلا بالتربية ، فهو ليس سوى ما تصنع به التربية ، و لا بد بالتأكيد من ملاحظة ان الانسان لا يربى إلا من قبل اناس ، و من قبل أناس ربوا هم أيضا "[1].

---

[1]- د. راغب السرجاني، مقال حول إسهامات علماء المسلمين في تطور الفلسفة ، من الموقع WWW.islamslory.com

[2]- أ. عبد الحكيم كرام، مرجع سبق ذكره، ص4

[3]- د. طارق عبد الرؤوف عامر، أصول التربية (الإجتماعية، الثقافية،الإقتصادية) دار اليازوردي،2008، 36-37

[4]- ابو لاوي أمين ،أصول التربية الإسلامية ،دار ابن الجوزي الدمام،1999

و منهم من يعتبرها عملية اجتماعية ، لأنها عملية تكيف بين الفرد و بيئته و السبيل الى تجدد الحياة الاجتماعية و استمرارها[2]. و نظرا لأهمية الدور الذي تلعبه التربية في المجتمع يرى علماء الاجتماع أن التربية من اكثر العمليات تأثيرا في حياة الأفراد و المجتمعات ، ذلك أن كل عضو من أعضاء الجماعة يولد ناقصا من الناحية الاجتماعية ، لا يملك لغة ولا معتقدات ولا أفكار وعن طريق وسائل التربية المختلفة و أجهزتها المتعددة يكتسب كل هذه المهارات و الاتجاهات و القيم الاجتماعية مما يسمح له بالاندماج في حياة الجماعة ،واعيا لكيانها ومتصدرا لمكانة فيها[3]. و هو ما ذهب اليه "هربت سبنسر " على أن التربية " بمثابة إعداد الفرد لكي يحيا حياته كاملة لان حياته في المجتمع و اندماجه فيه ترتبط بمستوى إعداده و تأهيله من قبل المجتمع"[4]. و يرى "دوركايم" التربية بأنها "الفعل الذي يمارسه جيل الراشدين على الأجيال التي لم تنضج ولم تتهيأ بعد للانخراط في سلك الحياة الاجتماعية ، وهي تهدف إلى أن تثير وتنمي لدى الطفل حالات جسمية و عقلية و ذهنية يتطلبها منه مجتمعه السياسي في عمومه أو يتطلبها منه مجتمعه المحلي الذي يعده للحيات فيه "[5].كما يؤكد على ان المجتمع يلقن افراده أساليب العمل و التفكير عن طريق التربية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بحياة المجتمع ، و ان جميع انواع التربية تنحصر في ذلك المجهود المتواصل الذي يرمي الى أخذ الطفل بألوان من الفكر و العاطفة و السلوك التي مكان يستطيع الوصول اليها لو ترك و شأنه[6].

مما يلاحظ من رأي علماء الاجتماع أن الهدف من التربية هو إعداد الفرد لمواجهة الحياة ، و هو الأمر الذي رفضه "جون ديوي" معتبرا أن التربية ليست اعداد للحياة وإنما هي الحياة ذاتها ، ذلك ان الاعداد للحياة يجعل الاهتمام منصب على مستقبل الفرد على حساب حاجاته و اهتماماته الحاضرة التي يجب ان يبدأ بها أولا[7].

ومنهم من يعتبر التربية عملية حفظ و نقل للتراث باعتبارها مجموعة العمليات التي بها يستطيع المجتمع أن ينقل معارفه و أهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائه ، كما تعني في الوقت نفسه التجدد المستمر لهذا التراث وأيضا

---

[1]- د.عبد الرزاق بلعقروز، مقال حول فلسفة التربية و صناعة الإنسان، من الرابط www.cirtaspace.com

[2]- د.علي شتا ،فاديه الجولاني, مرجع سبق ذكره ,ص 17

[3]- فايز مراد دندش،علم الاجتماع التربوي بين التأليف و التدريس،دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ،الاسكندرية،2000 ص263

[4]- فايز مراد دندش، مرجع سبق ذكره، ص 263

[5]- Emil Durkheim ;éducation et sociologie 1922p4

[6]- د.علي شتا، فاديه عمر الجولاني، مرجع سبق ذكره ، ص 33

[7]- د. يزيد عيسى سورطي، مرجع سبق ذكره، ص 4

للأفراد الذين يحملونه فهي عملية نمو و ليست لها غاية إلا المزيد من النمو انها الحياة نفسها بنموها و تجددها[1]. و كما اعتبر "سالم حسن علي هيكل" ان من واجبات العمل التربوي الحفاظ على التراث الثقافي للمجتمع و نقله من جيل الى جيل مع الالتزام بضرورة تجديده و الإضافة اليه في ظل الاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى وفي ظل المستجدات المعرفية و المفاهيم الجديدة[2].

و من الاعتبارات السابقة للتربية نستنتج مايلي:

- تهتم التربية بتكوين الفرد و ليس الانسان ، و ذلك باهتمامها بتكيفه مع بيئته الطبيعية و بتنميته اجتماعيا و اعداده للحياة.
- غياب التربية الدينية و الخلقية التي تعتبر ضرورية للإنسان حتى ينمو بتوازن بين روحه وجسده و هو ما طالب به " فريدريك هاربرت "، في كتابه " التقديم الاستتيكي" بان تكون تربية الفرد دينيا وأخلاقيا و ثقافيا[3].
- غياب التربية المتوازنة بين حياة الإنسان الدنيوية و حياته الاخروية.

و يذهب معظم العلماء ، إلا أن التربية الحقيقية هي العملية التي يتم من خلالها تنمية شخصية الفرد من كل جوانبه الجسمية و العقلية و الروحية و الجمالية و بتوازن حتى يصبح انسانا صالحا و يقوم بدوره الذي خلق من أجله ، كما تهتم ببناء شخصية أفراده على نحو يمكنهم من مواصلة حياة الجماعة و استمرارها وتطويرها بما يتطلب مستجدات الحياة مع المحافظة على مبادئها و قيمها و تعاليمها الدينية و الحرص للعمل للحياة الأخروية التي تعتبر امتداد للحياة الدنيا.

إلا أن الفعل التربوي لا بد له من دليل يحكمه و ينظم عمله ، وإلا كان مجرد أفعال لا تعرف ما الذي تكونه أو تصوغه ، و بما أن التربية كما يقول " فوزي النجار":"لا يمكن لها أن تنمو و تكتمل و تتواءم في ميدان التطور ما لم تستند الى فكر فلسفي يغذيها بالجدة و الابتكار و الابداع في عالم يسابق العلم و منجزاته و الفكر و تطلعاته، وما دمنا نسأل : لماذا نعلم ؟ و كيف نعلم ؟ فستبقى حاجة التربية الى الفلسفة ملحة و ضرورية"[4].

---

[1]- يقصد بالنمو هنا:اكتساب خبرات جديدة متصلة ومرتبطة ارتباطا معينا لتكون نمطا خاصا بشخصية الفرد وتوجيهه الى المزيد من النمو ليتحقق بذلك أفضل توافق بين الفرد و بيئته. (الخطيب محمد،مصطفى متولي و آخرون،أصول التربية الاسلامية، مكتبة الخريجي،الرياض،1995

[2]- أ.د. سالم حسن علي هيكل، تربية و تنشئة الفرد في إطار متوازن بين ثقافة مجتمعه و الاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى(دراسة مفاهيمية تحليلية)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1423 – 2002 ، ص4

[3]- مقال حول علاقة حركة هربرت بحركة باستالوتزي من الموقع www.alseraj.net

[4]-د.عمر محمد التومي الشيباني، فلسفة التربية الاسلامية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1988 ، ص19

و عليه كان لابد من وجود "فلسفة تربوية" تحدد للتربية مقاصدها و أدواتها و يمكن اعتبارها " كنظرية وجود" تبحث في مكونات الوجود و علاقات هذه المكونات لتحدد التربية من خلال ذلك أهدافها و غاياتها، كما تشمل على "نظرية المعرفة" لتحدد التربية بواسطتها مناهجها و طرائقها و وسائلها ، و نظرية قيم تقيس بها التربية ممارساتها و تقيم بها نتائج عملها ، و تشمل أيضا البحث في طبيعة الإنسان كونه محور العملية التربوية[1].

مما سبق تظهر أهمية الفلسفة بالنسبة للتربية ، لأنها تزودها بنظرة واضحة و شاملة عن المجتمع و عن الطبيعة الانسانية و العوامل التي تؤثر في التربية حتى يتم تكوين فلسفة واضحة تبنى على ربط التربية بالمجتمع و في تحديدها للقيم و حقيقة الوجود و قيمة المعرفة ، و اعتمادا على الفلسفة ونتائجها يسمح للتربية بوضع سياستها التربوية.

و يعتبر الدين من أهم المؤثرات في تكوين هذه الفلسفة ، و هو ما ذهب اليه "هنري لاك" اذ يقول:"ان التربية الدينية للطفل ينبغي ان تقوده و ترشده الى معرفة نفسه الداخلية و تقدير الطبيعة و الثقة بوحدانية الله ، كما يجب ان ترفعه الى الحياة الظاهرة المقدمة الناشئة عند معرفة الله و الطبيعة الإنسانية و ان أسمى انواع التربية و اكثرها عطاء للطفل هي التربية الدينية التي تهدف الى النمو الروحي و التهذيب النفسي و تنمية السلوك ، و ان اهماله لها يترك في نفس الطفل ما له فقدان الطمأنينة"[2]، و بالإضافة المؤثر الديني نجد العوامل الاقتصادية و السياسية للبلاد.

المبحث الثاني: الفلسفة التربوية

المطلب الأوّل: مفهوم و تعريف فلسفة التربية

1 – مفهوم فلسفة التربية

تعد فلسفة التربية فرعا من فروع الفلسفة ، وهي تشكل حقلا معرفيا أساسيا يضفي على كافة علوم التربية دلالاتها الحقيقية ، فهي تهتم بالتربية والتعليم انطلاقا من التفكير الفلسفي في موضوعات عديدة ، مثل

[1] – عبد الرزاق بلعقروز، مرجع سبق ذكره، عن ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مؤسسة الريان، الاردن،1995 ، ص5

[2] – مراد سلال، تمسك الشباب بتعاليم الديانة الإسلامية و دورها في وقايتهم من الاصابة بمرض السيدا، رسالة الماجستير،2006-2007 ، عن هنري لاك، العودة الى الايمان، تر: ثروة عائشة ، ط3 ،دار المعارف، 1964، ص119

غايات التربية ووسائلها ، طبيعة الفعل التربوي في علاقته بالشخصية الإنسانية وبقضايا المعرفة و الثقافة ، وطبيعة المعرفة ووسائلها وأساليب الحكم و البرهنة و النقد في علاقاتها بمحتويات المواد الدراسية و أنشطة التعليم[1].

وبما ان المعنى الحرفي لكلمة "فلسفة" في اصولها اليونانية هو "حب الحكمة"، فيكون الفيلسوف هو الشخص الذي يحب الحكمة بالبحث عن حقائق الأشياء و محاولة تفسير الخبرات الإنسانية و ربط الاسباب بمسبباتها[2]، و بما أن الفيلسوف التربوي مثله مثل الفيلسوف العام يحاول البحث عن الحق و الحقيقة في المسائل و المشكلات التي لها صلة بالعملية التربوية ، كما يتساءل عن كل ما يمكن أن يوجه التربية من خلال سياستها التربوية و التي تعتمد في اساسها على فلسفة تربوية خاصة بها ، و بالتالي الفلسفة التربوية شأنها شان الفلسفة العامة هي نظرية و ارشادية و تحليلية.

فهي نظرية عندما تسعى الى انشاء نظريات عن طبيعة الإنسان و المجتمع و العالم كي تفسر أو تؤول بواسطتها المعطيات خدمة للبحث التربوي ، و هي ارشادية عندما تعين الغايات التي ينبغي على التربية الوصول اليها و كذا الوسائل التي تستخدمها لبلوغ هذه الغايات ، وهي تحليلية عندما توضح القرارات أو المقولات النظرية و المبادئ و الاسس الارشادية كون التحليل يقود الى امتحان عقلانية الأفكار التربوية و توافقها مع الأفكار الأخرى[3].

كما ان الفلسفة التربوية لا تعدو ان تكون تطبيقا للنظرة الفلسفية و الطريقة الفلسفية في ميدان التربية ، اي انها الجانب التطبيقي للفلسفة العامة و ذلك بتطبيق المبادئ و المعتقدات التي تقوم عليها الفلسفة العامة في معالجة المشكلات التربوية العملية[4].

2 – تعريف فلسفة التربية

تعرف فلسفة التربية بأنها" تطبيق النظرة الفلسفية أو الطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية الذي نسميها التربية"[1]. أو كما عرفها " صادق سمعان " بأنها " ذلك النشاط الذي يقوم به المربون و الفلاسفة لتوضيح العملية التربوية و تنسيقها و نقدها و تعديلها في ضوء مشكلات الثقافة و تناقضاتها[2].

[1]– عبد الكريم غريب، فلسفة التربية،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2013، ص 68.

[2]– د.عمر محمد التومي الشيباني،فلسفة التربية الإسلامية، مرجع سبق ذكره، ص 12

[3]–د. السيد سلامة الخميسي، مرجع سبق ذكره، ص 11

[4]– د.عمر محمد التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، مرجع أعلاه، ص16

كما يرى " محمد منير مرسي"[3]، على أنه من الأمور البديهية و المسلم بها انه لكي نستطيع أن نقوم بتربية الأفراد بطريقة حكيمة ، علينا أن نعرف أولا ما الذي نستهدفه من وراء تربيتهم ؟ و لووصل إلى هذا الهدف علينا أن نتساءل عما يعيش الناس من أجله ؟ أو الهدف الأسمى من الحياة ؟ و أن أية إجابة لهذه التساؤلات يتطلب التعرض لمناقشات واسعة للقضايا الرئيسة المتعلقة بالكون و الحياة و الفرد و المجتمع و المعرفة و الأخلاق ، كما يتعرض أيضا عن تنظيم المجتمع و مكانة الفرد فيه ، ما طبيعة الإنسان ؟ و كيف يكتسب المعرفة ؟ ما هي المعايير الأخلاقية التي ينبغي أن يسير عليها ؟ . و يقول " السيد سلامة الخميسي"[4]:" إن أي نظام تربوي لكي يستطيع تحديد غاياته من التربية يجب أولا الإجابة على السؤالين المهمين : لماذا نتعلم ونعلم ؟ و ما مواصفات الإنسان الذي يجب أن تكوّنه التربية المنشودة ؟ . و هو ما ذهب اليه أيضا " ماجد عرسان الكيلاني" في كون فلسفة التربية تهتم بتحديد المكونات الرئيسية لشخصية الإنسان الذي تتطلع التربية الى إخراجه ، و المجتمع الذي تعمل على تنميته في ضوء علاقات كل منهما بالمنشأ و الكون و الحياة و الإنسان و المصير ، ولتجسيد هذه العلاقات في واقع تربوي ملموس تركز فلسفة التربية على أربعة ميادين رئيسية هي ، نظرية الوجود ، نظرية المعرفة ، نظرية القيم و طبيعة الإنسان. و لذا يفترض في كل نظام تربوي ان تتكامل برامجه ونظمه ومؤسساته لإخراج متعلم يحمل تصورا شاملا و مفصلا عن هذه القضايا الاربع لتكون لديه القدرة على ترجمة هذا التصور في سلوكه و شبكة علاقاته مع الكون و الإنسان و الحياة [5].

و لأن مثل هذه التساؤلات وغيرها ضرورية للعملية التربوية ، فان الاجابة عليها هو الذي يشكل فلسفة التربية ، بل ان "جون ديوي" يذهب الى وجود علاقة وطيدة بين الفلسفة و التربية[6].

---

[1]- د. عمر محمد التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، مرجع سبق ذكره، ص17

[2]- نفس المرجع أعلاه و نفس الصفحة

[3]- محدمد منير مرسي،"فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها"،عالم الكتب، 1992 ،ص 14

[4]-أ.د. السيد سلامة الخميسي، مرجع سبق ذكره، ص 7

[5]- ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها و مكوناتها، ص 6-7، من الموقع www.alukah.net

[6]- من مذكرة الطالب، من أصول التربية https vqu.edu.sa Fillese Tiny-nec

المطلب الثاني: علاقة الفلسفة بالتربية و أهميتها

1- علاقة الفلسفة بالتربية

يرى بعض العلماء أن هناك علاقة قوية و قديمة بين الفلسفة و التربية ، ويعود ذلك لكون التربية تابعة للفلسفة تتلقى منها الأفكار و النظريات و تقوم بتطبيقها و تنفيذها ، فقد كان سقراط يقول:"ان الفلسفة و التربية مظهران مختلفان لشيء واحد ، يمثل أحدهما فلسفة الحياة و يمثل الآخر طريقة تنفيذ هذه الطريقة"[1]، و يرى أرسطو أن الفلسفة و التربية متصلان ان لم يكونا أمرا واحد ، لأن موضوع الفلسفة هو البحث في الإنسان من جهة اخلاقه و تقاليده و أحواله الاجتماعية ابتغاء خيره و سعادته ، وان غاية الفلسفة صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق و الخير و الجمال و تحقيق مجتمع أفضل ، و الوسيلة التي تعتمد عليها في تحقيق غاياتها هي التربية [2].

و هو ما يؤكده ايضا "محمد لبيب النجيحي" على ان الفلسفة هي فلسفة حياة و التربية هي الوسيلة التي يراهن عليها لترجمة الفلسفة في شؤون الحياة و تصبح بذلك التربية فلسفة عملية تلامس الحياة الإنسانية بكل تفاصيلها[3]. و يوضح "عزت جرادات" على أن الفلسفة تمثل التصور نحو الكون و الحياة و الإنسان ، و النظرة العامة للمعرفة و التفسير المتكامل لنظم المجتمع ، أما التربية فتمثل طريقة تنفيذ جوانب عديدة من تلك الفلسفة ولا سيما ما يرتبط بالإنسان من حيث تكوينه و إعداده لمواجه متطلبات الحياة و مواكبة تطورات المجتمع و تغيراته المستمرة[4]. كما يؤكد (هندي و زميله) العلاقة الوثيقة بين الفلسفة و التربية و ذلك بالترابط بين الغاية من التربية و و الغاية من الحياة ، فالفلسفة تحدد غاية الحياة و التربية تقترح الوسائل الكفيلة بتحقيق هذه الغاية[5]. و فيما يرى "جون ديوي" أن الفلسفة هي النظرية العامة للتربية و أن الواقع التربوي هو مجال تطبيقها[6].

و عليه فيمكن القول أن التربية لا تستغني عن الفلسفة ، لأن الفلسفة تزودها بنظرية واضحة و شاملة عن المجتمع و أهدافه و عن الطبيعة الإنسانية ، و عن العوامل التي تؤثر في التربية حتى يتم تكوين فلسفة واضحة

---

[1]- د. يزيد عيسى سورطي، مرجع سبق ذكره ،ص 6

[2]- د.عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات و الأفكار التربوية دار الثقافة بيروت،لبنان،1971 ص31

[3]- عبد الحكيم كرام، محاضرات في فلسفة التربية (و ثيقة مقدمة للدعم البيداغوجي للطلبة)، قسنطينة ،2004، 2005 ، ص5

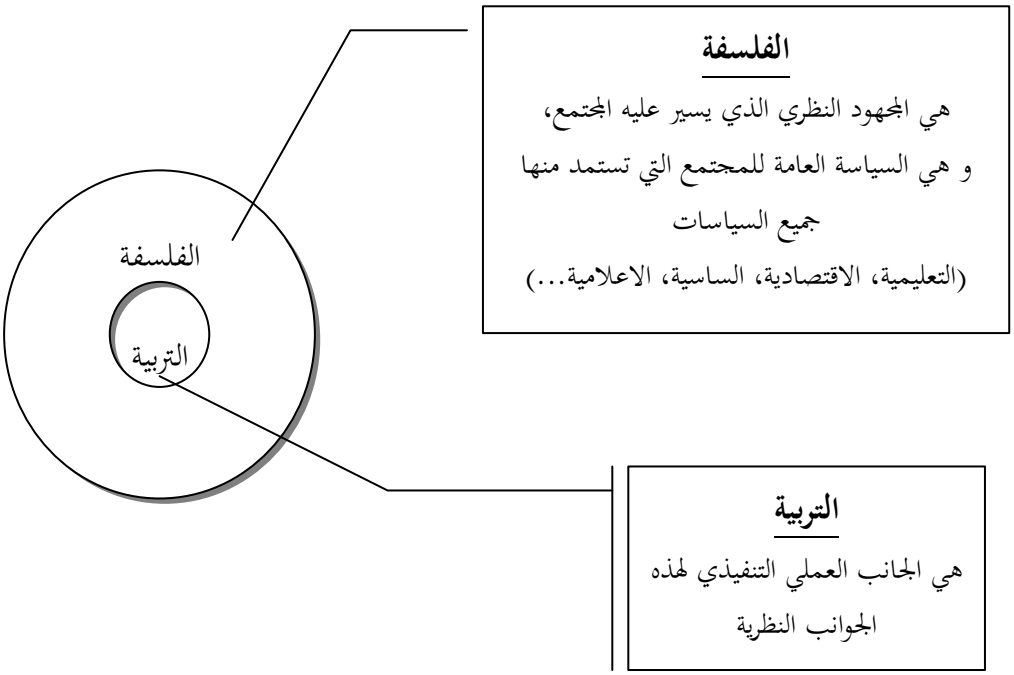
[4]- د يزيد عيسى سورطي، مرجع سبق ذكره، ص7

[5]- نفس المرجع أعلاه.

[6]- شنيدر هربرت، تاريخ الفلسفة الأمريكية:تر محمد فتحي الشنيطي، مكتبة النهضة المصرية، 1964 ، ص 308 ، عن مقال لمنتهى عبد الجاسم، فلسفة التربية عند جون ديوي، الرابط www.alhiwwar. org

للتربية تبنى على ربط التربية بالمجتمع الذي تعيش فيه ، و تستمد اسسها و مبادئها و اهدافها العامة من فلسفة المجتمع الذي تعمل فيه، و من أهم هذه المؤثرات الانتماء الديني الذي يساعد التربية بوضع سياستها التربوية اعتمادا على الفلسفة و نتائجها في تحديدها للقيم و حقيقة الوجود و قيمة المعرفة ، لأن لكل أمة مرجعها العقدي الديني و لهذا المرجع اثر كبير في نمو الفرد داخل المجتمع ، وعليه فالتربية لها أسسها الدينية المستوحاة من عقيدة المجتمع[1]، بالإضافة الى المؤثرات الأخرى خاصة الظروف الاقتصادية و السياسية للبلاد.

و يمكن تلخيص علاقة الفلسفة بالتربية بالمخطط التالي:



[1]- و هو ما ذهب اليه ماكس فيبر باعتبار التربية تقوم على أساس ديني، و اذا ما تم القضاء على الدين فهذا يعني القضاء على التربية، لذا فهو من أنصار بقاء الدين وحاجة الناس اليه حتى في المجتمعات الحديثة (من محاضرات د. بوسعاده، علم الاجتماع الديني سنة أولى ماجستير)

2- أهمية فلسفة التربية[1]

لقد قام الفلاسفة والعلماء و التربويين بتحديد اهمية الفلسفة بالنسبة للتربية من خلال العلاقة بين الفلسفة و التربية و نحاول ان نذكر أهمها في النقاط التالية:

- هي بمثابة قاعدة الانطلاق الموحدة التي تحدد للنظام التعليمي غاياته المنشودة ، التي تعمل الوسائل المختلفة و المتنوعة على تحقيقها ، انها تحديد واضح لطبيعة المجتمع الذي نريد بناءه و لطبيعة الإنسان الذي يجب ان نربيه.
- الفلسفة هي البذرة في العملية التربوية بحيث تنبثق عنها أهداف التربية العامة و أهدافها الخاصة العملية و مؤسساتها و مناهجها و طرقها ووسائلها في التعليم و التقويم ، ومن هذه الفلسفة تنبثق أنماط السلوك في واقع الإنسان المختلفة و في جميع النشاطات و الممارسات.
- تحدد معالم الطريق للعملية التربوية الشاملة ، فأي صياغة للمناهج و أي اختيار للطرائق و الأساليب و التنظيمات الهيكلية أو الأدوات الوظيفية لا يتم في إطار فلسفة تربوية لا يمكن أن نجدي منه نفعا او ننتظر منه نتائج ، فهي اذا القاعدة الأساسية التي تقوم عليها المؤسسة التربوية في تحديد سياستها التربوية وبنية النظام التعليمي.
- تساعد على فهم العملية التربوية بطريقة أفضل و أعمق ، مما يسمح بتعديلها.
- تنمي قدرة الإنسان على إثارة الأسئلة مما يساعد على تحقيق الحيوية التربوية.
- تعين على فهم وتحليل المسألة التربوية باشكالياتها الراهنة ، لرسم صورة لما ينبغي أن يكون في الشأن التربوي بأكمله بما فيها المنطلقات الفكرية للعمل التربوي بمختلف مراحله و صوره.
- فهم أفضل لمعنى الاشتغال بالعملية التربوية و إدراك شامل للعمل التربوي وعلاقته بمظاهر الحياة الاخرى و تحول بذلك النشاط التربوي من عمل عشوائي الى عمل مقصود.
- تقوم على إزالة التناقض بين الجانب النظري و التطبيقي للتربية واقتراح خطط و أنماط فكرية جديدة للنمو التربوي و البحث و التنفيذ ، و تنمية الاتجاه و القدرة على توجيه الأسئلة المتعلقة بالمجال التربوي.

[1]- انظر(السيد سلامة الخميسي ص 11-14 ، يزيد سورطي ص 9 ، ماجد عرسان الكيلاني ص 7 ، زياد علي الجرجاوي ص 23، علي أحمد مدكور، مناهج التربية أساسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001 ، ص 9)

- تقوم بضبط القيم الأخلاقية المعتمدة من المجتمع انطلاقا من عقيدته الدينية ، فهي بذلك توفر مظلة قيمية يمكن الاستجابة لها و التفاعل معها.
- الأنظمة و المؤسسات التربوية وممارسات المتعلمين (مخرجات العملية التربوية) الفلسفات التربوية و الأهداف التي انبثقت وتنبثق عنها اتجاهاتها و مساراتها و تحزبها.
- تقوم بترشيد و تجاوب العملية التعليمية مع المد الهائل و الأحداث و التغيرات السريعة في المجتمعات التي غالبا ما اتسم بالصراع نتيجة مواجهة التربية له بأدوات و أساليب قديمة.

المطلب الثالث: الهدف من فلسفة التربية و وظيفتها

1- الهدف من الفلسفة التربوية [1]

من خلال أهمية فلسفة التربية بالنسبة للتربية تتضح الأهداف الرئيسية من فلسفة التربية و المتمثلة في:

- تسعى الفلسفة الى فهم التربية في مجموعها و تفسيرها بمفاهيم عامة بغية تحديد الغايات التربوية و ترشيد سياستها و كذلك تفسير المكتشفات العلمية المتجددة وفق علاقتها بالتربية،كما تسمح للتربية بتطبيق نظرياتها في مجالها ، كما يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية.
- تهدف الى دراسة بعض النظريات و الأفكار و المبادئ الفلسفية التي لها صلة بالأبنية التربوية سواء النظري منها أو التطبيقي وان كانت تعنى بصفة خاصة بالأجزاء النظرية بغية الوصول الى أفضل صيغة ممكنة لتحقيق الأهداف و المثل المجتمعية في البناء التربوي.
- الفلسفة التربوية تعمل على نقد العملية التربوية و تعديلها و العمل على اتساقها و توضيحها حتى تتلاءم هذه الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة.

[1] – أنظر(عبد الحكيم كرام ص 6 ، طارق عبد الرؤوف عامر،،ص 36 ، محمد منير مرسي، فلسفة التربية ص 27 ، عمر الشيباني ص 16، عبد الكريم غريب، ص 72).

2- وظيفة فلسفة التربية [1]

- تبحث في العلاقة التي تربط الفلسفة بالتربية ، و هي الفلسفة السائدة في المجتمع التي توجه العمل التربوي و تحدد أهدافه و محتوى مناهجه و الطرق و الأساليب و الإجراءات التي تحقق هذه الأهداف من خلال تلك المناهج. انها تبحث في الفروض و المسلمات و النظريات التي يعتمد عليها الفلاسفة في تفسير الكون وظواهره و الإنسان وطبيعته و النظريات الاجتماعية و الفلسفية التي تسعى الى تفسير و تحليل ما هو كائن بالنسبة للفرد و المجتمع و رسم صورة لما ينبغي ان يكون.
- تساعد على التفكير في المفاهيم و المشكلات التربوية بصورة واضحة و دقيقة وعميقة و منتظمة،كما تساعد على تقويم الحجج و الأدلة التي تقوم عليها الآراء التربوية مما يؤدي الى تحرير العقل.
- تحسين السياسات التي تنعكس ايجابا على القرارات التربوية و تصور التفاعل بين الأهداف و الأغراض التربوية و المواقف التربوية المحددة و الربط بينها لتوجيهها ، ما يسمح برؤية أوضح للأهداف الجديدة و كذا التحرك من أجل تحقيق هذه الأهداف ، بما أن بعض الأفكار و المبادئ الفلسفية التي لها صلة بالأبنية التربوية سواء النظري منها أو التطبيقي تؤدي للوصول الى أفضل صيغة ممكنة لتحقيق الأهداف و المثل المجتمعية في البناء التربوي.
- فلسفة التربية بعد ان تقوم ببلورة الغايات و الأهداف ثم الأساليب و الوسائل ، تبقى تستمر في توجيه هذه الأهداف والغايات بتدرج يتناسب مع قوانين الوجود ونمو الخبرات البشرية.
- تبحث في المشاكل الحياتية في العصر الراهن ، و التي نشأت عن التغيرات الاجتماعية و الثقافية التي حدثت بوتيرة متسارعة .

و يتضح أن فلسفة التربية هي فلسفة موجهة للعمل التربوي و همزة وصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي و المستوى العملي للقرارات و الاختيارات التربوية ، ومنه نستنتج ان هناك ارتباط وثيق بين الفلسفة و التربية بحيث تقوم فلسفة التربية بتحليل و نقد و تفسير و توضيح و بيان أوجه الخلاف و إيضاح المفاهيم المختلفة التي تدور في المجال التربوي لتتخذ منها وسيلتها لتوجيه العملية التربوية و تحسينها و نقدها و تقوم عليها الأهداف المرشدة[2].و هو ما يوجب على فلسفة التربية أن تكون عليه واقعية و مستقبلية في آن واحد.

---

[1]- انظر(طارق عبد الرؤوف عام، ص 36 ، عبد الحكيم كرام، ص 7 ،عبد الكريم غريب، ص 75 ، بحث في فلسفة التربية من الموقع)
www.T- al-ali-blogspot.com

[2]- عبد الحكيم كرام،مرجع سبق ذكره، ص 7

- تكون واقعية عندما تنطلق من السياق الاجتماعي القائم بمختلف موروثاته و أبعاده الدينية و الثقافية و السياسية و الاقتصادية و هو ما يسمح بقيام نظام تربوي يتناسب مع واقع المجتمع و مثله العليا و عقيدته ، نظام تقوم عليه حياة الفرد من أولها إلى آخرها لينهض به في كل ظروف أحواله[1].
- و تكون مستقبلية عندما تتخذ من هذا التحليل منطلقا لاستشراف مستقبلها و تجاوز مرحلة التأمل والتفلسف التربوي النظري لتكون عملية مستقبلية مما يسمح برسم صورة لما ينبغي أن يكون في الشأن التربوي[2]. و الفلسفة التربوية حين تمتلك هذين البعدين ، يصبح بمقدورها دفع العمل التربوي كله أهدافا و مناهج ، و تنظيمات ، و طرائق ، و إدارة ، و تقنيات...الخ.

ذلك أن انتقاء أو اقتراح مثل عليا تربوية أو سياسات تربوية يلزم الأخذ بعين الاعتبار تلك المشكلات الفلسفية العامة مثل: طبيعة الحياة الصالحة التي ينبغي أن تؤدي إليها التربية ، طبيعة الإنسان ذاته ، طبيعة المجتمع، طبيعة الحقيقة التي تنشئ المعرفة[3]، و من خلال هذه الفلسفة يمكن وضع نظريات و أفكار تربوية تتناسب وخصوصيات كل مجتمع.

مما يمكن استنتاجه من هذا كله ، أن فلسفة التربية تسعى الى فهم التربية و تفسيرها بواسطة مفهومات عامة تتولى اختيار سياسة التربية ، كما تعتبر الإطار العام من الآراء و المعتقدات الفلسفية حول الإنسان و حول العالم الذي يعيش فيه ، كما توجه عملية تربية هذا الإنسان و توحدها و تحدد أهدافها و آلياتها ، كما تساعد على تطوير النظرة للعملية التربوية و على توجيه المجهودات و تنسيقها و على تحسين طرق و أساليب التدريس و توجيه العملية التربوية بأكملها من خلال رفع مستوى معالجة المشكلات التربوية و مستوى التصرف و احكام القرارات. و هو ما أدى الى بروز مدارس فلسفية عديدة اختلف مؤسسوها اعتماد فلسفة تربوية من نتائج الإجابة عن الاسئلة المطروحة التالية : لماذا نعلم ؟ و ماذا نعلم ؟ و على اي أساس نعلم ؟ و كيف نعلم ؟ و لمن نعلم ؟ فلسفة التربية تسعى إلى فهم التربية و تفسيرها بواسطة مفهومات عامة تتولى قيادة اختيار للغايات و السياسات التربوية ، كما تعتبر الإطار العام من الآراء و المعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان و حول العالم الذي يعيش فيه و التي

[1]– بدرية صالح الميمان، أسس التربية الإسلامية بين التنظير و التطبيق في سياسة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم للقاء السنوي الحادي عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية(جستن)، الرياض من3-4_(01-05) 2003 ،ص2

[2]– أ.د. الخميسي ، مرجع سبق ذكره، ص11

[3]–محمد منير مرسي،فلسفة التربية ، مرجع سبق ذكره،ص 30

توجه عملية تربية هذا الإنسان و توحدها و تحدد أهدافها و مناشطها[1]. كما تساعد فلسفة التربية على تطوير النظرة للعملية التربوية و على توجيه المجهودات و تنسيقها و على تحسين طرائق و أساليب التدريس و التقويم و التوجيه و الإدارة ، كما تساعد على رفع مستوى معالجة المشكلات التربوية و مستوى التصرف و إحكام القرارات و هذا يلزم بالضرورة العودة إلى المعيار العملي للتأكد من نجاح أو فشل فلسفة تربوية ما.

المبحث الثالث: المدارس الفلسفية التربوية

إن الفلسفة التربوية الحالية التي تستنبط منها النظريات و الأفكار التربوية هي ليست وليدة العصر ، فالكثير منها ترجع أصولها و جذورها الى قرون و عصور سابقة أثرت بعض العوامل التاريخية و بعض مساهمات الحكماء و العلماء في بلورتها وتطورها ، ثم استغل عالم و مربي القرون المعاصرة تلك الفلسفات و ما تحويه من أفكار وعرضها في شكل نظريات تربوية بعدما قام بتوضيح مضامينها و تطبيقاتها العملية ، و تأتي الفلسفة اليونانية في مقدمتها.

و الفكر اليوناني أثر واضح في ازدهار الفكر التربوي الذي اهتم به فلاسفة اليونان وبفضل مجهودهم أمكن للتربية أن تبلور اهدافها و التي لخصت في مساعدة الفرد على تحقيق النمو المتكامل و الاهتمام بالناحية الجسمية و العقلية و الروحية و الفنية[2].إلا أن هذا الهدف لم تتضح معالمه دفعة واحدة انما كان تدريجيا وعلى فترات متعاقبة و بفضل شخصيات متعددة وضعت بصمتها في تشكيل مدارس فلسفية مختلفة انشأت فلسفتها التربوية الخاصة .

المطلب الأول: المدرسة الفلسفية المثالية[3]

تنحدر الفلسفة المثالية من أفكار أفلاطون و أعماله ، و تؤمن هذه المدرسة بان جوهر العالم هو العقل و الأفكار ، و ان أساس الفضيلة هي المعرفة. وقد أدى هذا التصور الى ظهور نظرية المثل او المذهب المثالي الذي يقر بأن الأفكار أزلية و كونية و ان العقل هو أداة فهم ذلك.كما تعتقد بان الأشياء الواقعية ليست شيئا آخر

[1] --أ.عبد الحكيم كرام ، مرجع سبق ذكره، ص 9

[2] - مرجع أعلاه ، ص 11

[3] - أنظر(عبد الكريم غريب، ص 117 ، أ. مهدي محمد جواد أبو عال، المدارس الفلسفية التربوية، من الموقع ، مصطفى هاشم، Emil Durkheime.éducation et sociologie 1922.P5.www.ubobylon.edu.iq

غير أفكارنا نحن ، وأنه ليس هناك حقيقة إلا ذواتنا المفكرة ، وعلى هذا وجه أفلاطون عنايته الى الفكر و المعرفة ، اذ يرى ان الإنسان لا يستطيع ان يوجه أفعال نحو الخيرإلا اذا أدركه فالمعرفة إذا أساس الفضيلة، وقد تفرعت المثالية الى ثلاث اتجاهات:

- الاتجاه الأول : له نظرة مثالية للإنسان و نظرة مثالية للمعرفة و نظرة مثالية للقيم ، فغاية التربية حسب هذا التصور ، الكمال العقلي و الروحي وسمو الأخلاق.
- الاتجاه الثاني : الإنسان مكون من جسم وعقل و أسمى ما فيه العقل و عمل التربية موجه لتدريب العقل.
- الاتجاه الثالث : الإنسان عقل وروح و أسمى ما فيه الروح فالتربية حسب هذا التصور هو تدريب الروح.

و من بين أهم أعلام المدرسة الفلسفة المثالية المعاصرين:

- ديكارت : اراد جمع أفكار واضحة لدراسة العلاقة بين النفس و الجسد ، كما اراد تطبيق الرياضيات للبرهنة على حقيقة بعض الافكار الفلسفية.
- هيجل : تحدث عن مصطلح روح العالم أو نسب العالم ، وقصد بها كل المظاهر ذات السمة الإنسانية.

1- المبادئ الرئيسية للفلسفة التربوية المثالية [1]

- تنظر للعالم نظرة ازدواجية ، عالم الأفكار الحقيقي و عالم الخبرات اليومية.
- الإعلاء من شان العقل على الأمور الحسية ، من خلال تنمية الملكة العاقلة المجردة.
- العقل يعد القوة الرئيسية التي تساعد الفرد على كشف أسرار الكون.
- الحقيقة النهائية توجد في عالم آخر هو عالم الأفكار أو عالم الحقيقة المطلقة.
- تؤمن بوجود قيم ثابتة لا تتغير ، فالقيم الخلقية لا تتأثر بسلوك الأفراد و حسب الظروف.
- احاطة الطفل بالمثل العليا وتعريفه بالقيم التي لها حق السيادة.
- المجتمع طبقي ، فهو يتكون من طبقة الفلاسفة و المفكرين و من الطبقة العاملة.

[1]- انظر(عبد الحميد الصيد الزنتاني، اسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، الدار العربية للكتاب،ليبيا، ط2 ،ص33 ، و عبد الحكيم كرام ص7، مهدي محمد جواد محمد أبو عال، د. السيد حسن أحمد الحياري، أصول الثقافة التربوية في المجتمع الإسلامي،دراسة مقارنة،دار اليازردي، 2013 ، ص 450)

2- أهداف التربية المثالية[1]

- الوصول الى ادراك الحقيقة المطلقة عن طريق شحذ العقل .
- تربية الفرد و الجماعة فالحياة الخلقية لا تتعارض فيها مصلحة الفرد و مصلحة الجماعة.
- الاعتماد على التربية العقلية لكي تصل الى فهم الحقيقة المطلقة.

3- التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية[2]

بما أن المدرسة المثالية ترتكز على الفلسفة التربوية المثالية التي تؤمن بان جوهر العالم هو العقل و الافكار و أن أساس الفضيلة هي المعرفة ، لذلك يركز التطبيق التربوي على تدريب العقل و تنمية الروح و كمالها وإحكام الافكار و سمو الأخلاق من خلال:

- المنهج : تتبع منهج غير قابل للتغير و التطور.
- طرق التدريس : التأكيد على طريقة الاستنباط و التلقين و الحفظ و التلقين و التكرار و طريقة التمثيل.
- المعلم : هو مصدر المعرفة الأول و الاخير و هو المحور الذي تتوقف عليه العملية التربوية ، لذا يجب أن يكون قادرا على ملئ العقول.
- المتعلم : هو مجرد متلقي للمعرفة ، يستمع ، يحفظ ، ثم يسترجع ، و تكون مثاليته بمقدار أدبه و سكوته و عدم مناقشته للمعلم ونقده للمعرفة.
- المدرسة : لا تعطي أهمية للبناء المدرسي ، و لا تؤمن بالمشاركة الجماعية في تحديد المشاكل التربوية و حلها.

من خلال وضع مقارنة بسيطة بين التطبيقات التربوية للمدرسة المثالية ، و المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال 1962 الى غاية 1989 ، نجد تشابه كبير بينهما خاصة من ناحية طرق التدريس التي تعتمد على التلقين و الحفظ و كذا دور المعلم الذي هو محور العملية التربوية بالرغم النقص في التكوين و التأهيل بسبب الظروف التي عايشتها الجزائر بعد الاستقلال ، كما يوجد تشابها كبيرا من حيث دور المتعلم الذي يقتصر على تلقي المعرفة من خلال السمع و الحفظ ثم استرجاعها عند التقويم ، و بالرغم من هذا كله ، إلا أن المدرسة حققت

[1]- مهدي محمد جواد محمد أبو عال،مرجع سبق ذكره.

[2]-أنظر، (م. مصطفى هاشم، أ. مهدي محمد جواد محمد أبو عال)، مراجع سبق ذكرها

بعض المكتسبات في تكوين يحمل من المعرفة و الأخلاق أحسن ما يحملها اليوم أبناء مدرسة المقاربة بالكفاءات .

4- الانتقادات الموجهة للفلسفة المثالية[1]

بالرغم من المجهودات التي بذلتها المدرسة المثالية و ريادتها في بناء سياستها التربوية ، الا انه وجهت لها انتقادات عديدة نذكر من أهمها :

- الطابع المثالي الذي ساد الفلسفة المثالية أحدث تناقض بين الفكر و التطبيق مما جعلها بعيدة عن التأثير العملي ، فهي عملية تربوية غير واقعية تنظر في ما يجب ان يكون وليس فيما هو واقع.
- اعلت من شأن الروح و أهملت أمر الجسد.
- استنادها الى حقائق مطلقة و أفكار أبدية استطاع العلم الحديث ان يضع بدلا عنها قواعد جديدة و حقائق جديدة.
- عدم مراعاتها للفروق الفردية.
- التركيز على الجانب المعرفي .
- اهمالها الجوانب المهارية و الأنشطة الإنسانية باحتقارها الأعمال اليدوية و جعلها خاصة بالعبيد.

المطلب الثاني: المدرسة الفلسفة الواقعية[2]

تعود نشأة الفلسفة التربوية الواقعية لمؤسسها "ارسطو" و جاءت كرد للآراء التي قدمتها الفلسفة المثالية ، و تؤكد الفلسفة الواقعية على أهمية الحواس و أن العقل لا يعد مصدر للمعرفة لأنها موجودة خارج الذهن و على الإنسان ان يحصل عليها من الواقع الذي يشمل الحقائق جميعها ، وهو عالم مستقر و ثابت و من الواجب ان يهتم به لوحده لأنه لا وجود لعالم المثل. و لقد احتضنت الكنيسة الكاثوليكية أفكارها ، و في العصور الحديثة كل من "دي مونته" و"جون ملتون"[3]، انقسمت المدرسة الواقعية هي الأخرى الى ثلاث اتجاهات:

---

[1]- عبد الله العايش،فلسفة التربية جامعة ،ام القرى - WWW.uqu.edu..sa

[2]- انظر(عبد الله العايش،فلسفة التربية ، ابتسام الزويني، فلسفة التربية الواقعية www.Uobabylon.edu.iq ، مصطفى هاشم)

[3]- مصطفى هاشم، مرجع سبق ذكره.

- الاتجاه الأول : الواقعية على أساس ديني ، و هي تؤمن أن المادة و العقل موجودان وهما من مخلوقات الله و يعملان بانتظام.
- الاتجاه الثاني : لا تؤمن بتفسير ألاهي في أصل الكون.
- الاتجاه الثالث :يركز على الوجود المادي بعيدا عن العقل الذي لا دخل له بوجود المحسوسات.

و على أساس هذه الاتجاهات تفرعت الفلسفة الواقعية و تشكلت مدارس فكرية عديدة تتفق كلها على أن الوجود الحقيقي هو الواقع المادي مع الاختلاف في مصدر الوجود.

1- المبادئ الاساسية لفلسفة التربية الواقعية[1]

- الحقيقة و مصادرها موجودة في عالمنا الحسي الذي نعيش فيه ، و على هذا فان معرفة الإنسان للحقيقة تكون عن طريق الوسائل التجريبية و بالأسلوب العلمي.
- العقل لا يملي أوامره على الواقع بل الواقع هو الذي يملي اوامره عليه.
- التربية عملية تدريب الإنسان على العيش بواسطة معايير خلقية مطلقة.
- الاهتمام بالفروق الفردية.
- الفرد هو أساس الكيان الاجتماعي ، فعلى الدولة ان تقلص سلطتها على الأفراد حتى يتمتعوا بالحرية و جميع الحقوق و الامتيازات الخاصة بهم.
- القيم يستدل عنها عن طريق الحواس وعن طريق التجربة ، لأنها صادرة عن المحسوس و هي نسبية و متغيرة ، وعلى هذا القيم الجماعية تكمن في النظام الطبيعي و المبادئ الشاملة التي تحكمه.
- الاهتمام بالتربية الجسمية و تدريب الحواس.

2- أهداف التربية الواقعية[2]

- العمل على تنمية العقل و تدريبه بما يكفل له أن يكون عقلا منطقيا.
- العناية بتربية الجسم و الحرص على الصحة و تدريب الحواس.

[1]- انظر(مصطفى هاشم، و عبد الله العياش، و ابتسام موسى الزويني)، مراجع سبق ذكرها

[2]- انظر(مطفى هاشم، و ابتسام موسى الزويني) ، مراجع سبق ذكرها

- الاهتمام بكشف قوانين الطبيعة بالاهتمام بالعلوم الطبيعية و التجريبية.

3- التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية[1]

- المنهاج : يشمل العلوم الطبيعية بفروعها العلمية و مجموع الحقائق التي اكتشفها العلماء من العالم المعاش ، و بالتالي التركيز على وقائع الحياة و رفض المعرفة المستمدة من الكتب.
- طريقة التدريس : التي تكون مناسبة لشخصية المتعلم و اعداده للحياة التي تؤدي الى تكامل شخصيته ، باستخدام آليات التعلم المبرمج و استعمال المثيرات حتى يحدث التفاعل ، و الانطلاق من الجزء الى الكل.
- المعلم : بوصفه ناقلا للتراث الثقافي ، فهو الذي يحدد المعرفة و هو الحاكم بأمره في قاعة الدرس ، إلا أنه يتعاون مع طلابه بتقديم لهم المساعدة للوصول الى الحقائق ، كما يعلمهم الاعتماد على النفس.
- المتعلم : اتاحة الفرصة له لأن يصبح شخصا متوازنا فكريا و جسميا و متوافقا مع بيئته المادية و الاجتماعية و الثقافية.

كما تؤمن الفلسفة الواقعية بالتغيير الذي يكون قائما على اكتشاف حقائق و قوانين جديدة مكملة لما سبق وغير مخالفة له ، كما تؤمن بالمشاركة الجماعية للعملية التربوية للراغبين فيها و ترى انه يمكن ان تتم العملية التعليمية في اي مكان مادام الفرد مستعدا لذلك ، إلا أنها لا تمانع في انشاء مدارس.

4- الانتقادات الموجهة للفلسفة التربوية الواقعية[2]

- تأثر مبادئها بالآراء الشخصية.
- اهمالها الجانب الروحي للإنسان.
- التركيز على المحسوسات و المجربات ، و اهمالها لقدرة العقل للوصول الى الحقائق.
- عدم اهتمام الفلسفة التربوية بحاجات المتعلم و ميولاته و رغباته باعتبارها أشياء عابرة و متغيرة.
- المفاهيم غير متطورة.

[1]- انظر(مصطفى هاشم، عبد الله العايش، ابتسام موسى الزويني) ، مراجع سبق ذكرها

[2]- انظر(عبد الله العايش، ابتسام موسى الزويني) ، مراجع سبق ذكرها

المطلب الثالث: المدرسة الفلسفية البراجماتية[1]

تمتد جذور الفلسفة البراغماتية الى الفيلسوف "هيرقليطس" الذي آمن بالتغيير و التطور المستمر ، وهي تؤمن بان لا قيمة لأي معرفة ليس لها غرض نفعي للإنسان في هذه الحياة اي ان قيمة الفكر تتوقف على مقدار نفعه ، كما ترفض ان تكون التربية عملية بث للمعرفة من اجل المعرفة ، انما ترى أنها لتساعد الطفل على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية الاجتماعية. ويعد "شارل بيرس" أول من استعمل كلمة "البرجماتية" و التي تعني "العمل" الذي توصل الى أن الفكرة الصادقة هي التي يمكن ان تتحول الى نشاط و عمل ، و لقد أسهم في نشر هذه الفلسفة " وليم جيمس"، و رفع من شأنها و عممها ووضعها في موضع التطبيق "جون ديوي".

تركز البراجمية على كيفية استخدام الطبيعة و تسخيرها لخدمة الإنسان ، كما تؤمن بأن الحقائق الثابتة لا وجود لها ، كما تعتمد على النشاط العملي ثم النشاط الفكري.

1- أهم مبادئ الفلسفة التربوية البرجماتية[2]

- التربية هي الحياة و ليست الإعداد للحياة ، وعلى هذا فالمدرسة مكان لاكتساب التلاميذ نمطا معينا للحياة.
- قيمة الفكر تتوقف على مقدار نفعه ، و بالتالي المنفعة هي المعيار الأساسي للحكم على الافكار و القيم و السلوك ، فهي لا تؤمن بالقيم و المثل الآلية على اساس ان الإنسان هو صانعها و خالقها.
- التغيير سمة من سمات الكون ووصول الإنسان الى حقيقة ثابتة غير ممكن، وعلى هذا فهي لا تؤمن بثبات الأهداف التربوية.
- كل فرد يعد جزء من المجتمع و له دور معين فيه ، وان تصرفات الفرد تؤثر في المجتمع.
- تقوم على العمل و الممارسة ، وما الأفكار إلا تابعة للعمل ونتيجة من نتائجها.
- تولي أهمية كبرى للطريقة، فهي تعتمد على تنمية خبرة التلاميذ على النشاط العلمي أكثر ما تعتمد على الدراسة النظرية.

---

[1] -- انظر(عبد الكريم غريب، ص 126، ابراهيم العزيكي، مقال حول مفهوم التربية الحديثة و المعاصرة،من الموقع www.ibrahimozanki.blogspot.com، و مصطفى هاشم).

[2] - انظر(عبد الكريم غريب ، ص 128-129 ،د. السيد حسن أحمد الحياري، ص 452 ، ابراهيم العزيكي، مقال حول مفهوم التربية الحديثة و المعاصرة،من الموقعwww.ibrahimozanki.blogspot.com ، و مصطفى هاشم).

2- أهداف التربية البراجماتية[1]

- ان تكون التربية هي الحياة و ليست الإعداد للحياة.
- تحرير عقول المتعلمين من ظاهرة التسيج الذهني و التصلب في الرأي و تجاوز الأفكار التقليدية.
- تعليم المعارف و العلوم ليست غاية بحد ذاتها و انما وسيلة لخدمة الإنسان وتقدمه الحضاري.
- تنمية الفرد و المجتمع بالمفهوم الشمولي للتنمية.

3- التطبيقات التربوية للفلسفة البرجماتية[2]

- المنهاج: التعليم ليس لذاته و انما كوسيلة ليتحصل عليها المتعلم على متطلبات الحياة ، لذى يجب استخدام مواقف الحياة في العملية التربوية بإقرار الدراسات ذات الطبيعة الحديثة و المعاصرة في إعداد المتعلمين لظروف المجتمع المتغيرة خاصة ما تعلق منها بالعمل.
- طرق التدريس: التعليم بواسطة العمل ، التنوع في أساليب التعليم و الابتعاد عن التلقين و الاستظهار و تخزين المعلومات و اتباع طريقة الاستقصاء مع تعليم المتعلم كيف يتعلم و كيف يفكر بطريقة علمية.
- المعلم: وظيفته ليس تعليم المتعلم بل تكوينه للحياة الاجتماعية الصحيحة ، لذا يجب على المعلم ان يدربه على بناء خبراته وهو بذلك عون للحرية لا قيد لها ، و هو ليس محور العملية التربوية بالرغم من ان وظيفته ليست مجرد التدريس ، بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة.
- المتعلم: هو محور العملية التربوية و بالتالي انعكس هذا التصور على المنهاج كله بالاهتمام برغبات و تطلعات المتعلم و بحب الاستطلاع الذي يحفزه على التعلم بصفة أساسية و كونه باحث يستطيع ان يعلم نفسه من خلال المشاركة في النشاطات.
- المدرسة كمؤسسة تربوية يجب ان تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية.

كما تشجع البراجماتيه الاساليب المختلفة في اتخاذ القرارات التربوية و الارشاد و التوجيه ، و تؤمن بإشراك أولياء الأمور في النواحي التربوية المتعلقة بأبنائهم.

---

[1]- تركي البيرماني، البراجماتية فلسفة و تربية،org.alhewar.www

[2]- م.مصطفى هاشم، مرجع سبق ذكره.

و ما يلاحظ من التطبيقات التربوية للمدرسة الجزائرية الحالية خاصة بعد التجسيد الميداني الذي كان في مطلع 2003 ، اعتمادها على المقاربة بالكفاءات التي ظهرت على يد "جون ديوي"[1]،و هي عملية فاعلة تمكن من التحكم في المعارف الضرورية و القدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب و ذلك من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية و حلها.[2] و بوضع مقارنة بين المقاربة التقليدية التي كانت تعتمدها المنظومة التربوية من قبل و المقاربة بالكفاءات[3] نجد:

جدول رقم (05)

المقارنة بين المقاربة التقليدية و المقاربة بالكفاءات[4]

المقاربة التقليدية	المقاربة بالكفاءات
- دور المعلم أساسي - يقوم بتوصيل المعرفة - هو منقذ التلميذ عندما تعترضه صعوبات و عراقيل - تعتمد على الأهداف العامة و الخاصة و الإجرائية - ترتكز على المحتويات	- دور المعلم موجه - يوجه المتعلم في تعلماته - يلاحظ الكيفية التي يتعلّم بها المتعلمين - يخلق وضعية تعليمية تثير فضول و حب الاكتشاف و التفكير. - تعتمد على أهداف ختامية - ترتكز على النشاطات التعليمية

إلا انه وجهت انتقادات للمقاربة بالكفاءات خاصة من الناحية القيمية ، لأنه تم توظيف احترافية فعلية في التعلم و الاهتمام أكثر بالأوضاع النفعية الآلية ، و هذا لمواكبة التطورات الحاصلة في مجال التكنولوجيا و التقلبات السياسية و الاقتصادية و هو ما قد ينجر عنه من انسلاخ عن الأصول و التخلي عن القيم و

[1]- الإصلاحات التربوية الجديدة، من الموقع www.infpe.edu.dz

[2]- سيدي محمد باغ بوعياد، حفيظة ترزوتي، لغتي الوظيفية دليل المعلم، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004 -2005 ،ص 6-7

[3]- نفس المرجع أعلاه ، ص 8

[4]- سيدي محمد باغ بوعياد ، حفيظة ترزوتي، مرجع أعلاه، ص8

الأعراف.[1] و هو ما ذهب إليه أيضا "د.هاشم عواضه"بان اعتماد المقاربة بالكفاءات تخصص مبالغ فيه ، يؤدي الى فقدان القيم كمرجعية للتربية لكونه اتجاها نفعيا بحتا مقتبسا من عالم الاقتصاد[2].

4- الانتقادات الموجهة للفلسفة التربوية البرجماتية[3]

- هي تربية بدون أهداف بتركيزها على المتعلم و على النشاطات العملية اكثر من اهتمامها بالموضوعات الأكاديمية و العقلية و التخطيط للعملية التعليمية.
- تركيزها على اعداد المعلم على أساليب و طرق التدريس على حساب العناية بالمادة الدراسية التي يعلمها و اهمال طاقاته و امكاناته و ابداعاته و اقتصار دوره في النصح و الارشاد و التوجيه.
- التربية فيها لا تتقيد بمعايير روحيه فليس في رأي الفلسفة وجود للقيم و المعايير الروحية ، و لكن تنشأ هذه الأخيرة اثناء القيام بالتجارب الناجحة و تتولد فيها ، و بالتالي القيم الأخلاقية هي انسانية خالصة من صميم الحياة و اصبحت بذلك قيم نسبية خاصة وان من أهم مصادر الفلسفة البرجماتية كتابات داروين.
- الخبرة الذاتية للفرد و النجاح الفردي هما الاساس للأخلاق ، و ليست تراكم التراث الثقافي الإنساني او لمصلحة المجتمع وقيمه.
- فلسفة تربوية غير صالحة لكل المجتمعات لأنها تنمي التنافس و الفردية و النجاح الفرديي و المنفعة و البقاء للأقوى ، خاصة وإنها أوجدت للمجتمعات الصناعية الكبرى.
- الاهتمام و التركيز بحاضر الانسان و اغفالها عن ماضيه.

[1]- محمد بوكحيل، الاصلاحات التربوية الجديدة، 2008 ، شبكة الإعلام العربي، www.moheet.com

[2]- د. هاشم عواضه، من كتابه: طرائق التعليم و التعلم 2010، hachemawada.com

[3]-انظر(م. مصطفى هاشم، عبد الله العايش) ، مراجع سبق ذكرها

خلاصة

مما سبق نستنتج أن لفلسفة التربية أهمية في العملية التربوية و التعليمية ، فهي بمثابة قاعدة الانطلاق التي تحدد للنظام التربوي و التعليمي غايته المنشودة. بحيث تقوم بتحديد واضح لطبيعة المجتمع المراد بناءه ، و لطبيعة الإنسان الذي يجب تربيته ، ومن الفلسفة التربوية تنبثق السياسة العامة للمنظومة التربوية التي تحدد من خلالها أهدافها العامة و أهدافها الخاصة ، و مؤسساتها و مناهجها و طرقها و وسائلها في العملية التعليمية ، كما تقوم بضبط القيم الأخلاقية المعتمدة من المجتمع انطلاقا من عقيدته ، و توفر بذلك مظلة قيمية يمكن الاستجابة لها و التفاعل معها من طرف العملية التعليمية .

و من هذا المنطلق جاءت المدارس السالفة الذكر انطلاقا من اعتمادها على فلسفة خاصة بها مما جعلها تختلف من مدرسة لأخرى ، و ركزت معظمها بالاهتمام بتكوين الفرد و ليس الإنسان ، باعتباره أساس و محور العملية التربوية ، إلا أن هذا الاهتمام لم يكن متكاملا و لا شاملا لجوانب شخصية ، و أيضا عدم التوازن بين حياته الدنيوية و حياته الاخروية بحيث انصب اهتمام كل مدرسة بجانب من جوانب شخصية هذا الفرد و أغفلت عن جوانب عديدة و هذا ما صنع الفارق بين هذه المدارس من جهة ،و بين فلسفتها التربوية.

و عليه جاء الفصل الثالث للوقوف على فلسفة التربية الإسلامية و مبادئها و خصائصها ، و على مدى اعتماد المنظومة التربوية عليها لتحديد سياستها التربوية ومن ثم صياغة مناهجها و وسائلها التربوية حسب طبيعة المجتمع الجزائري المسلم .

الفصل الثالث

الفلسفة التربوية الإسلامية بين النظرية و التطبيق

المبحث الأول: التربية الإسلامية و فلسفتها التربوية

المبحث الثاني: التربية الإسلامية

الفصل الثالث

الفلسفة التربوية الإسلامية بين النظرية و التطبيق

مقدمة

يرى علماء الإسلام أن الدين يحمل نظاما شاملا يتضمن كل الأبعاد و الآفاق الخاصة بحياة الإنسان الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و الثقافية و التربوية ، ولأن النظام التربوي في الإسلام يهتم بالفرد فيتمكن في ظله من بناء ذاته و تزكية نفسه كما يتكفل بتربية الأفراد ليصبحوا صالحين قادرين على العيش في وئام و استقرار و تعاون وتكافل ، و لأنه يتسم بسعة النظر و الرؤية الكونية و بشكل لا يهمل أي شأن من شؤون الحياة الإنسانية وأبعادها الكثيرة أو يقتصر في بيان جانب من جوانبها ، فقد اعتبره البعض دعوة الى نمط جديد من التربية مبني على أساس العلم و المعرفة مصداقا لقوله تعالى :"إقرأ بسم برك الذي خلق"[1] و بالتالي يقدم نظرته و آراءه الفكرية في الحقل التربوي.

وعلى هذا الأساس تعد التربية الإسلامية إحدى فروع التربية و التي تتميز عنها في مصادرها الشرعية و غايتها الدنيوية و الدينية ، كما تقوم على نظام تربوي شامل و متوازن ، و على متخصصين يجمعون بين علوم الشريعة و علوم التربية لمعالجة القضايا التربوية المختلفة من خلال معالجة إسلامية و مناسبة لظروف الزمان و المكان ، و التربية الإسلامية لا يمكن ان تكون كذلك إلا اذا اعتمدت على فلسفة تربوية خاصة بها و على أساسها تبني سياستها التربوية ، و هذا ما سوف نتطرق اليه في هذا الفصل خاصة .

وعليه فسوف نتطرق في هذا الفصل الى فلسفة التربية الإسلامية و نشأتها و مصادرها ، و خصائصها و أهم مبادئها التربوية و مقارنتها بما هو موجود في المنظومة التربوية الجزائرية.

[1] – سورة العلق ، الآية 1.

المبحث الأول: التربية الإسلامية و فلسفتها التربوية

تمهيد

تختلف التربية باختلاف سياستها التربوية التي تحدد لها أهدافها و غاياتها و الوسائل التي تعتمد عليها حتى يتم ربط التربية بالمجتمع و عقيدته التي تستمد اسسها و مبادئها و أهدافها منه ، و لا يتأتى هذا إلا في إطار فلسفة تزود التربية بنظرية واضحة و شاملة عن المجتمع و اهدافه و عن طبيعة الإنسان و عن العوامل الاخرى التي تؤثر في العملية التربوية.

و بحكم ارتباط التربية بالدين و قيامها على أسسه و استنادها الى مثله والسعي لتحقيق اهدافه ، فهي تستند الى فلسفة تربوية إسلامية أدت الى تميزها عن باقي أنواع التربية الموجودة في الشرق و الغرب.

المطلب الأوّل: مفهوم فلسفة التربية الإسلامية و أهميتها و أهدافها

1- مفهوم فلسفة التربية الإسلامية

ذكرنا سابقا ان "حب الحكمة " من معاني "الفلسفة "، ولقد حاول فلاسفة العالم الإسلامي ان يجدوا سندا لها في القرآن الكريم كقوله تعالى :" **يُؤتِي الحِكمَةَ مَن يَشاءُ ۚ وَمَن يُؤتَ الحِكمَةَ فَقَد أوتِيَ خَيرًا كَثيرًا ۗ وَما يَذَّكَّرُ إِلّا أُولُوا الأَلبٰبِ** "[1] ، و ما ورد في السنة لقوله **صلى الله عليه وسلم**:" الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها "[2]، وعليه فالمسلم مطالب بالسعي للحصول على الحكمة و تتبع آثارها .

و بما ان الفلسفة التربوية تستمد معالمها من الدين الإسلامي ، فهي تنهج النهج الإسلامي الذي يعتمد على المصدر الإلهي الذي جاء بالحقائق الثابتة الدامغة لكل ما يلزم البشرية لتحيا في ضوء الحكمة و النور و الهدى في الدارين الأولى و الآخرة[3]، هذا ما جعلها تختلف عن باقي الفلسفات الأخرى في العديد من القضايا خاصة منها نظرياتها بالنسبة إلى الله التي يمثل فيها رأس النموذج الإسلامي ، فهو القضية الأولى في كل من العقيدة و العبادة و التشريع و وجود العالم ، و معرفة الله تعالى و كذا خطابه تعد مسألة اساسية للمسلم باعتباره المرتكز الرئيسي و الأساس الذي يقوم عليه الإسلام الذي هو منهاج حياة المسلمين[4]، و لهذا فهو أحق للاستسلام لأمره و الانقياد

---

[1]- سورة البقرة : الآية 269

[2] – حديث. الراوي :أبو هريرة و علي بن أبي طالب المحدث :السيوطي –المصدر :**الجامع الصغير** – الصفحة أو الرقم6462 :

[3]- د. السيد حسن أحمد الحياري، مرجع سبق ذكره، ص 461.

[4]- د. شبل بدران،أحمد فاروق محفوظ،**أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، 1998، ص329

لطاعته على ما شرع من حدود و فرائض[1]،كما تختلف الفلسفة في نظرتها للإنسان و الكون و الحياة وما بينهما من علاقة تفاعل و في كونها لا تفهم دون معرفة موقعها في إطار التصور الإسلامي الكامل ، فهي ليست منفصلة عن غاية الدين و منهج الحياة في الإسلام.

و يرى " أبو الوفى الغنيمي التفتازاني " أن الفلسفة التربوية الإسلامية هي" الفكر الاستدلالي الذي يتناول بالبحث الله سبحانه و تعالى و الكون و الإنسان ، ليحدد علاقة الله عزّ وجل بالكون و الهدف من خلقه ، وعلاقة الإنسان بالله ، و علاقة الإنسان بالكون و دوره فيه ، و رسالته في هذه الحياة تعتبر وسيلة الى حياة أخروية أكمل. كما يتناول في البحث المناهج التي يستطيع بواسطتها ان يفهم نفسه أولا ، و ان يفسر ما حوله من ظواهر طبيعية و اجتماعية و استخدام قوانين او سنن الله تعالى فيها ، و كذلك البحث في القيم التي يسلك وفقها في حياته ام ينظم أسس منها مجتمعه ليغيرها الى ما هو اكمل املا في مستقبل جديد ، وذلك كله على اساس ما جاء في القرآن الكريم و السنة الصحيحة من عقائد و أحكام تشريعية و أخلاق لضبط علاقة الفرد بربه و نفسه و بأسرته و بمجتمعه ، و تحكم سير المجتمع في تقدمه"[2].

و على هذا الأساس فالفلسفة التربوية الإسلامية تشكلت على أساس معالم ، نذكر بعضها فيما يلي:

قام " عرسان الكيلاني" [3]بتحديد نظرية تربوية اسلامية تتكون من أربعة أقسام تتكامل فيما بينها لصياغة نموذج الإنسان و المسلم الصالح و تتمثل في:

- نظرية الوجود: و التي تحدد علاقة الإنسان بالله ، بالكون ، بالأنسان ، بالحياة و بالآخرة،و هو في عبادة.
- نظرية المعرفة: تمد المتعلم بالمنهج الذي يقوده الى معرفة الحقائق و بما ان العلم فريضة فالمتعلم في عبادة.
- نظرية القيم: تمد المتعلم بالمقاييس و المعايير التي يميز بها بين الحق و الباطل و الصواب و الخطأ ، وهو في عبادة بطاعة أوامر الله و النهي عن نواهيه.
- طبيعة الإنسان: تساعد معرفتها على إمداد العملية التربوية بالقواعد التي توجه تكوين الإنسان من الناحية النفسية و الحسية و العقلية فهو في عبادة.

و يخلص "الكيلاني" ان علاقة العبودية هي محور هذه النظرية التربوية التي أوجدت نزعة الاستقامة و الانسجام و التكامل و البناء و الرقي ،و قضى على الاغتراب و لاّ معيارية المجتمعات والنزاعات العصبية و الصراع ، وان ضعفها ينعكس على بقية العلاقات بحيث تصبح شعارات بدون مضمون ، و أفرز غياب هذه العلاقة في الوقت الحاضر مشاكل عديدة و آفات و مظاهر غير سوية في جسم الأمة الإسلامية ، بل و بين أفراد المجتمع الواحد.

---

[1]- تفسير أبي جعفر محمد بن جرير الطبري، **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**، حققه وخرج أحاديثه ، محمود محمد شاكر، دار المعارف مصر، ص 523

[2]- عيسى سورطي، مرجع سبق ذكره ص، 6-7

[3]- خوله علي حسن صالح، دراسة تحليلية لكتاب، **فلسفة التربية الإسلامية (دراسة مقارنة للفلسفات التربوية المعاصرة)**، من الرابط www.odbashan.net

و يذهب "زياد علي الجرجاوي"[1] الى أن الفلسفة التربوية الإسلامية بما تحويه من نظام تربوي او تعليمي ، لا يمكن تحديدها قبل التعرف على المعطيات التي شكلتها و التي ترجمت من خلالها منهج الحياة للإنسان المسلم ، و التي حددها بأربعة عوامل وهي:

- عامل عقائدي: و تم فيها تحديد الصلة القائمة بين الخالق المربي و بين الإنسان المخلوق ، لأن مصدر التربية و مخططها وواضع أصولها و فلسفتها هو الله الذي رعى هذا المخلوق منذ ان كان علقة ، و ذلك برعاية قدراته العقلية و تشكيل اتجاهاته النفسية و حاجاته الجسدية حتى أصبح إنسانا قادرا على التعلم و تخزين المعلومات و الخبرات و المعارف الى أن أصبح عالما بالكون و الحياة.
- عامل اجتماعي: و يكمن في بلورة العلاقات و أنماط السلوك في الدائرة البشرية التي ينتمي اليها المتعلم وهي دائرة شملت جميع أفراد النوع الإنساني ، لأنه حين تصاغ الفلسفة التربوية و الاهداف المنبثقة عنها صياغة ألاهية و يتعلم الإنسان باسم ربه الذي خلقه ، فان دوائر النشاطات البشرية تتعدى الأطر الفردية و العائلية و القومية و تنظيمها في اطار الدائرة الإنسانية و ضد القوى التي تعادي الإنسانية ، و بالتالي يتحقق معنى الاستخلاف في الأرض.
- عامل مكاني: و هو أسلوب العيش على الرقعة المكانية التي أستخلف الله تعالى المتعلم فيها وهي رقعة شملت الكرة الارضية ، فخطط فلسفة تربوية ترعى جهود الأجيال المتعلمة و تيسر أسباب التكافل و التعاون و تبادل المعارف و الخبرات العلمية بينها ، و أعطى هذا العمل البعد الرباني باستثمار ثوابها ابد الدهر.
- عامل زماني: و هو مراعاة البعد الزماني لعمر المتعلم ، و يبدأ في الدنيا و يمتد الى الآخرة عبر مستقبل لا ينتهي ، بتزكية نفس المتعلم بالترغيب للجنة وما يتطلب من العمل لها وأولها العلم ، و التحذير من النار بالابتعاد عن الاعمال التي تؤدي اليها وأولها الجهل.

و أما "علي خليل ابو العينين"[2] فقام بتحديد معالم للفلسفة التربوية الإسلامية من خلال العلاقات التالية:

- علاقة الإنسان بالخالق و هي علاقة عقائدية، و ذلك من خلال سورة الإخلاص التي تظهر مبدأ توحيد الالوهية ، و هذا المبدأ يعتبر اساس للسلوك الإسلامي بل تجعل منه القاعدة التي تصدر عنها حركة الإنسان و المجتمع بالإخلاص والالتزام بمنهج الله ،التي يتم عليها ربط الانسان بأصله و الغاية من خلقه لقوله تعالى:" **وَما خَلَقتُ الجِنَّ وَالإِنسَ إِلّا لِيَعبُدونِ** "[3]، و عنها ينشأ الاتجاه الى الله و حده ، فلا يكون الإنسان عبدا إلا لله و لا يلتزم بطاعة إلا بطاعة الله.

---

[1]-زياد علي الجرجاوي،**التربية في صدر الإسلام**، مرجع سبق ذكره،ص 21- 24.

[2]- د. علي خليل أبو العينين، **الفكر التربوي الإسلامي**، دار الفكر العربي، 1986،ص 37 و ص 46

[3]- سورة الذاريات : الآية 56

- علاقة الإنسان بالكون، و ذلك من خلال العلاقة التي يكونها الإنسان بالأشياء من حوله بالتأمل و الدراسة و المعرفة و الإنتاج العقلي و التجريبي ، وما يكون الإنسان من نظرة حقيقية عن هذا الكون هي منبثقة عن العالم الواقعي الذي يعيشه ، ومن خلال التأمل و التدبر و دراسة هذا الكون يستطيع الإنسان ان يصل الى الحقائق التالية:
  - ان هذا الكون له خالق يدبر أمره و اليه يرجع الامر كله و هو على كل شيء قدير.
  - هذا الكون كله مهيأ و ممهد للدور الإنساني فيه ، من خلال علاقة التسخير القائمة على التحدي و الاستثارة العقلية و العملية سواء في اكتشاف الثروات الطبيعية ، او في استنباط المعرفة و التعلم.
- عمارة الارض: لقوله تعالى:"...**هُوَ أَنشَأَكُم مِنَ الأَرضِ وَاستَعمَرَكُم فيها**..."[1] و ذلك لتحصيل ما به تهيئة المعاش و غيره ، فاعتنى الإسلام بطبيعة الإنسان المادية بقدرته على السعي في الارض و تعميرها و اكتشاف ما فيها من خيرات و تسخير قواها لمنفعته.
- الإستخلاف: لقوله تعالى:"...**وَيَستَخلِفَكُم فِى الأَرضِ فَيَنظُرَ كَيفَ تَعمَلونَ**"[2].
- العبادة: بما ان هذا الإنسان مكون من روح ، وجب الاعتناء بهذا الجانب بالتوازي مع الجانب الجسدي بالاهتمام و عناية العقل الذي يستطيع به التمييز بين الخير و الشر و النافع و الضار و كذا الامتثال لأوامر الله و نواهيه.

و مما سبق يمكن تلخيص المعالم التي تشكلت منها الفلسفة التربوية الإسلامية في مايلي:

- علاقة الإنسان بالخالق و هي علاقة عبودية بمفهومها الشامل و الشعور بوجود حقيقة عليا اله يتحكم بالوجود و توجه الكائنات و بالتالي الكون لم يخلق عبثا.
- علاقة الإنسان بالكون ، وهي علاقة تسخير لأن الإنسان خلق ليكون خليفة الله في الارض ، و ان له مكانة خاصة في هذا الوجود بفضل وعيه و فكره و لسانه و يحمل بعدا إضافيا هو الروح، و التسخير يكون بالعلم بقوانين الله التي هي أوامر الله و نواهيه، و التسخير هو نتيجة العلاقة بين العلم و القوانين، يقول الله تعالى:" **وَسَخَّرَ لَكُمُ الَّيلَ وَالنَّهارَ وَالشَّمسَ وَالقَمَرَ ۖ وَالنُّجومُ مُسَخَّرٰتٌ بِأَمرِهِ ۗ إِنَّ فى ذٰلِكَ لَأيٰتٍ لِقَومٍ يَعقِلونَ (١٢) وَما ذَرَأَ لَكُم فِى الأَرضِ مُختَلِفًا أَلوٰنُهُ ۚ إِنَّ فى ذٰلِكَ لَأيَةً لِقَومٍ يَذَّكَّرونَ (١٣) وَهُوَ الَّذى سَخَّرَ البَحرَ لِتَأكُلوا مِنهُ لَحمًا طَرِيًّا وَتَستَخرِجوا مِنهُ حِليَةً تَلبَسونَها وَتَرَى الفُلكَ مَواخِرَ فيهِ وَلِتَبتَغوا مِن فَضلِهِ وَلَعَلَّكُم تَشكُرونَ (١٤)** "[3].
- علاقة الإنسان بالإنسان ، هي علاقة بر و احسان بمدلولها الفردي و الاجتماعي.

---

[1]- سورة هود : الآية 61

[2]- سورة الأعراف : الآية 129

[3]- سورة النحل : الآيات من 12 إلى 14

- علاقة الإنسان بالحياة ، فهي علاقة امتحان و ابتلاء ، فالإنسان الذي يتعرض للابتلاءات يستنجد بالله لتحسين أو تسوية وضعه ، و هي مبنية على حسن الظن به ، العادل ، الرازق ، المعين.

و على هذا يقول "جفري برندر": " ان التدين عنصر اساسي في تكوين الإنسان ، و الحس الديني انما يكمن في أعماق كل قلب بشري ، بل هو يدخل في صميم ماهية الإنسان مثله في ذلك مثل العقل سواء بسواء[1].

- علاقة الإنسان بالآخرة ، هي علاقة مسؤولية و جزاء ، كون الإنسان خلق حرا في تصرفاته و هو مسؤولا عنها، لأنه صانع مصيره عن طريق الأفكار و تظهر في سلوكياته.

2- أهمية فلسفة التربية الإسلامية و أهدافها

1.2 أهمية فلسفة التربية الإسلامية

تعد فلسفة التربية الإسلامية كوثيقة نظرية توجه العملية التربوية و تضبطها و تصبح دستور لها ، مهمته تنظيم العمل التربوي و تحديد أهدافه و محتواه و أطره ، و بما أن التربية عملية حركية حية تتفاعل مع المتغيرات المختلفة و تتأثر و تؤثر فيها ، فالفلسفة التربوية تكسبها القدرة على التكيف مع تلك المتغيرات مع رسوخ الثوابت الإسلامية ، و تحديد الأهداف التربوية ، بما أن الهدف يؤثر في جميع عمليات التربية الإسلامية من حيث النظرية و التطبيق[2]. فتوفر لكافة المنشغلين بالعمل التربوي ، القواعد العامة و المفاهيم الاساسية و الروابط البنيوية و المنهجية لكافة المعنيين بالخبرة التربوية في مختلف صورها و مواقعها و أزمنتها ، وتعمق للمعلم فكرته عن الأهداف و السياسة التربوية و فهم وتحليل المفاهيم التربوية بصورة أعمق ، و تكوين فكرة كاملة عن البرامج التعليمية و رؤية العمل التربوي بشكل شمولي ،و مناقشة مسائل التربية من زاوية الفلسفة الإسلامية كمحتوى المنهاج ، تدريس الجنسين ، احترام المعلم و تبجيله ...إلخ [3]، كما تعود الطالب على التحليل و النقد البناء ، التفكير المنظم و السليم ، الرؤية الواسعة ، مما يضمن تربية الأجيال الناشئة على الأصالة و المحافظة على ذاتية الأمة الإسلامية و يبعدها عن التبعية الفكرية[4].

2.2 أهداف فلسفة التربوية الإسلامية

تزود التربية بنظرية واضحة و شاملة عن المجتمع وأهدافه ، و عن طبيعة الإنسان المراد بناؤه ، وعن العوامل التي تؤثر فيها ، حتى يتم ربط التربية بالمجتمع الذي تستمد منه اسسها ومبادئها. و بناء نظرية في المعرفة ونظرية

---

[1]- جفري بارندر، **المعتقدات الدينية لدى الشعوب**، تر: د. إمام عبد الفتاح إمام، مراجعة د. عبد الغفار مكاوي، دار المعرفة، 1990 ، ص 7.

[2]- مقداد يالجن، **أهداف التربية الإسلامية و غاياتها**، دار الهدى للنشر و التوزيع، الرياض ط 2، 1409 هـ ، ص 5 .

[3]- يزيد عيسى سورطي ، **فلسفة التربية في العالم الإسلامي** ، المشكلات و الحلول ، ص 9-10. من الموقع www.iugaza.edu.ps.

[4]- المرجع أعلاه ، ص 11.

في الاخلاق ، و العمل على ربطها بتطبيقات تربوية من جنسها و طبيعتها ، وجعل النظرية الاخلاقية موجهة للعمل التربوي بأكمله[1]، وبلورة القواعد الأخلاقية للعاملين في ميدان التربية بمختلف مواقعهم و مراكزهم[2].

المطلب الثاني: مصادر فلسفة التربية الإسلامية و نشأتها

1- مصادر الفلسفة التربوية الإسلامية

إن لكل فلسفة تربوية اساس تنهض عليه ، و مصدر ترجع اليه ، لتحديد اهدافها و معالمها و تشكيل مبادئها ، و يعتبر القرآن الكريم و السنة النبوية ، المصدر الأول التي اعتمدت عليه فلسفة التربية الإسلامية و استنبطت منه نظريتها ، و يمثل الجانب الثابت في فلسفة التربية الإسلامية ،[3] بالإضافة الى مصدر ثاني يتمثل في اجتهادات الصحابة و التابعين ، و المفكرين المسلمين ، والذي يمثل الجانب التجديدي لها.[4]

1.1 المصدر الثابت و يتمثل في الكتاب و السنّة:

أ) القرآن: هو منهجها و عمادها ، الذي يجمع أصول التربية و التعليم ، و يضمن للعاملين به فقها في الدين و استقامة على الطريق[5]، و لاحتوائه مبادئ عامة و مسلمات اساسية التي تعتمد عليها الفلسفة التربوية ، فالقرآن يتوجه للعقل بحديث عقلي " افلا يتفكرون "، ويتوجه للنفس و للقلب بتقديم الغذاء الكامل لقوله تعالى:"**وَنَفسٍ وَما سَوّٰها (٧) فَأَلهَمَها فُجورَها وَتَقوٰها (٨)**"[6]. و يحتوي على تصورات تهدي الى الحق و تعمق الوعي الاخلاقي و المسؤولية الاجتماعية ، فالقرآن يعتبر الإطار المرجعي لكافة شؤون الحياة الإسلامية ، و هو الأصل في تشريع الأحكام و تحديد التصرفات ، و فيه بيان لكافة حياة الإنسان التي تحقق له سعادته الدنيا و الآخرة[7]، و لأنه ليس كتاب نخبة و انما هو كتاب أمة[8].

---

[1]- عيسى سورطي، مرجع سبق ذكره ، ص11

[2]- ماجد عرسان الكيلاني، **النظرية التربوية**، مرجع سبق ذكره، ص 7

[3]- أبو العينين، **الفكر التربوي الإسلامي**، مرجع سبق ذكره، ص35.

[4]- ابو العينين، مرجع أعلاه، ص 35.

[5]- محمد المأمون مصطفى القاسمي الحسني، مداخلة تتناول محور "التربية في مدرسة الزوايا" بعنوان :"**من أهداف التربية في الزوايا: إصلاح الفرد و تكوين المواطن الصالح**، الزاوية القاسمية أنموذجا"، ربيع الاول 1431هـ – مارس 2010 ص1

[6]- سورة الشمس : الآيتين 7 و 8

[7]-د. علي خليل مصطفى عبد العزيز، **الفكر التربوي الإسلامي**(مصادره، معطياته، حركته)، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة،1982، ص 34

[8]- د. فريد الأنصاري، **التوحيد و الوساطة في التربية الدعوية، كتاب الأمة**، سلسلة دورية تصدر عن وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية، قطر، العدد47 ، ج 1 ، جمادى الأولى، 1416 ، (سبتمبر- أكتوبر) 1995 ص 50.

ب) السنة[1]:

تأتي أهمية السنة[2] من كونها الجانب التطبيقي للقرآن ، لقول عائشة رضي الله عنها لما سؤلت عن أخلاق الرسول ﷺ ، قالت :"كان خلقه القرآن "، و في كون الرسول ﷺ لا ينطق عن الهوى و ان أمر طاعته و اجب لقوله تعالى:"...**وَما ءاتىٰكُمُ الرَّسولُ فَخُذوهُ وَما نَهىٰكُم عَنهُ فَانتَهوا** ۚ "[3].

و على هذا يعد القرآن و السنة المصدر الاول الذي بنت الفلسفة التربوية الإسلامية في ظله الإدراك العام للنظام الإسلامي كله.

2.1 المصدر التجديدي المتمثل في الاجتهاد:

يعد الاجتهاد قطاعا تربويا نظريا يشتمل على قضايا و مبادئ تمثل تراثا فكريا تعتبر أصل من أصول الفكر التربوي الإسلامي ، إلا أن هؤلاء المجتهدين معطيات بقدر ما قدموا اجتهادات قد تتوافق مع معطيات القرآن و السنة وقد لا تتوافق.[4]و تأتي اهمية الاجتهاد في استخلاص طرق معالجة القضايا التربوية و مواءمتها و موافقتها لظروف العصر مع إضافة أفكار جديدة لها تكون وفق عقيدة الأمة وروحها. و هو ما دعى بعض العلماء الى المطالبة بتجديد الفكر التربوي الإسلامي ليس من حيث الاصل و انما من حيث الطرق و الوسائل و المناهج بما يتماشى و العصر ومتطلبات الحياة.

ولقد انتهى (مالك بن نبي) الى انه لابد من التمييز بين الاجتهادات و الأفكار و تفحصها حين تثار قضية التراث و الاقتباس ، لان لأي فكرة في التراث قد تكون صالحة في حينها ، لكن عند نقلها في وسط غير مؤهل لاستيعابها قد يكون له مردود سلبي ، فالفكرة التي كانت لها قيمتها الإيجابية في الماضي قد تصبح مضرة عديمة الجدوى في الحاضر.[5]

إلا ان سيد قطب و فريد الأنصاري، يذهبان الى أن الفلسفة التربوية الإسلامية ، ذات مصدرية واحدة القرآن و السنة و هما أضمن لعمق التأثير التربوي و دوامه ، و يعترفان بضرورة وجود منابع أخرى للتربية تساعد على فهم النصوص الشرعية و فهم الواقع المتطور المتجدد ، ولكن ليس باعتبارها كمصدر ، و انما كمرجع فقط تتضمن

---

[1]–تعريف السنة: ما أثر على النبي(ص) من قول أو فعل او إقرار، وفيها بيان لما في القرآن من مجمل، الحاق امر لم يرد فيه نص من الكتاب بأمر ورد فيه نص لاشتراكهما في علة الحكم،مثل الحاق جميع المسكرات بالخمر في التحريم لاشتراكها معه في علة التحريم و هي السكر. تفصيل ما أجمل في القرآن، و بيان أحكامه، كالصلاة التي لم يحدد القرآن كيفية أدائها و لا أحكامها، و تكفلت السنة ببيان ذلك. تشريع بعض الأحكام، التي لم ترد في القرآن، كتحريم الجمع بين الأختين. من كتاب، د. خليل مصطفى عبد العزيز،مرجع سبق ذكره،ص 34

[2]– أبو العينين ، **الفكر التربوي الإسلامي**، مرجع سبق ذكره، ص 35

[3]– سورة الحشر : الآية 7

[4]– أبو العينين، مرجع أعلاه، ص35

[5]– علي صباغ، مرجع سبق ذكره، عن مالك بن نبي ، **دور المسلم في الثلث الأخير من القرن العشرين**، دار الفكر، دمشق،1986 ، ص 60

تجارب تربوية ، تفيد كأدوات إجرائية للاستفادة من القرآن و السنة ، و رفعه الى مقام المصدرية يؤدي الى الانصراف عن مصادر الإسلام الى أقوال الرجال[1].

2- نشأة فلسفة التربية الإسلامية

تعود نشأة فلسفة التربية الإسلامية الى المعلم الأول محمد (صلى الله عليه و سلم)، و الذي تبلور معه هدفها الاول المتمثل في الدعوة الى الله من خلال نمط جديد للتربية ، ثم تطورت مع حركة الاجتهاد و حركة التجديد التربوي اين اصبح لهذه الفلسفة مبادئ تربوية أساسها العلم و المعرفة تشكلت منها سياستها التربوية و التي من أهمها:

- العبودية : و القائم على ان تكون حياة المسلم كلها لله.
- الوسطية : القائمة على خلق الموازنة بين جوانب شخصية الإنسان جميعها ، و بين الحياة الدنيا و الآخرة ، و بين جوانب الحياة الفردية و الاجتماعية من أجل استقامتها[2].
- التزكية :تعنى بإصلاح النفس البشرية ، لان صلاح الامم و المجتمعات انما يكون بصلاح أفرادها ، و صلاح الافراد لا يكون إلا بصلاح أنفسهم[3].

هذه هي أهم المبادئ التي اعتمدت عليها الفلسفة التربوية الإسلامية كركيزة أساسية في تحديد اهدافها وتطبيقاتها التربوية عند نشأتها ، إلا انه وجدت مبادئ أخرى ظهرت مع التطورات التي عرفتها الحضارة العربية الإسلامية ومتطلباتها و مستجداتها.

المطلب الثالث: مبادئ فلسفة التربية الإسلامية

لقد اتسم الإسلام باعتباره دين حياة و شريعته شريعة الزمان كله و الأجيال كلها بالإحاطة و الاستيعاب و الشمول و الثبات ، كما اتسمت نصوصه بالمرونة و الحيوية ، مما أتاح للناس القدرة على التكيف معها[4].

ولأن الفلسفة التربوية مصدرها الإسلام ، فقد جاءت خصائص مبادئها من خصائصه.

1- هي تربية ربانية ايمانية، بارتكازها على شهادة لا اله إلا الله و ان محمدا رسول الله ، و التي تعني التحول و التغير من حال لها مواصفاتها و معاييرها و مفاهيمها و عبوديتها الى حالة التحرر و الإعتاق و استرداد

---

[1]- سيد قطب ، **معالم في الطريق** ، ص 12، د. فريد الأنصاري، مرجع سبق ذكره، ص 50.

[2]- احسان محمد الحسن، علم الاجتماع الديني- **دراسة تحليلية حول العلاقة المتفاعلة بين المؤسسة الدينية و المجتمع**، مطبعة الرسائل، بغداد، 2003،ص 4

[3]- محمد المأمون مصطفى القاسمي الحسني، مرجع سبق ذكره، ص 2

[4]- د.يوسف القرضاوي، **الخصائص العامة للإسلام** ، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع ، 1977، ص 90.

انسانية الإنسان ، لذلك كان الناطق بالشهادة المدرك لأبعادها و مدلولاتها تتغير مفاهيمه كما يتغير سلوكه و علاقاته و يعيش ثمراتها في النفس و المجتمع[1] و بإخلاص النية لله عزّ وجل في الأعمال كلها ، لقوله صلى الله عليه وسلم :" انما الأعمال بالنيات".[2]

و إخلاص النية في التعليم و جعله رباني من خلال عاملين:

- عملية التعليم رسالة قبل ان تكون وظيفة.
- الاعتماد على الله تعالى في التدريس لأنه هو العنصر المهم في العملية.

و بالنظر الى واقعنا اليوم نجد ان المدرسة الجزائرية تحولت الى حلبة صراع للمعلمين الذين يطالبون برفع أجورهم و تحسين أوضاعهم الاجتماعية ، بالإضرابات المتكررة خاصة في السنوات الاخيرة [3]، و عدم الاهتمام بالمطالبة بتحسين الأوضاع البيداغوجية و التعليمية مما أدى الى جعل العملية التعليمية مادية بحته و ضاعت بذلك الاهداف التربوية. و على هذا يرى " عبد القادر فضيل" حين مقارنته بالوضع الذي يعيشه التعليم اليوم و الوضع الذي كان عليه سابقا ، ان المدرسة كان لها دور كبير في تربية النشء لأن المعلمين كانوا يحسون بأن لهم رسالة يقدمونها بالرغم التكوين الذي تلقوه و الذي لم يكن شاملا ، إلا أنهم كانوا يحملون روحا نفتقد اليها اليوم وهي روح ارادة التحدي و أيضا الإخلاص في العمل[4].

و أتفق الجميع أن من حق المعلم المطالبة بتحسين مستواه المعيشي –خاصة و أن الإحصائيات[5]تصنف الجزائر في المرتبة الأخيرة من حيث أجور المعلمين ، و لقد كان أول من نظم أجر المعلم في العهد الإسلامي المماليك[6]–ولكن عندما أصبح ينظر الى التعليم على أنه وظيفة بحته من أجل المقابل المادي فقط بعد ان كان مهنة الانبياء و الرسل ، فأصبح يرتع في حمى التعليم من ليس أهلا له.

و على هذا كان للمبحوثين رأيهم في تحول الهدف من التعليم نمثله في الجدول التالي.

---

[1]– فريد الأنصاري، / العدد/47 / ج 1

[2]– صحيح البخاري، **كتاب بدئ الوحي**، ج 1، حديث رقم 1.

[3]– و هذا ما تطالعنا به الصحف الوطنية و النشرات الإخبارية كل مرة عن اضرابات الاساتذة ، و على سبيل المثال مقال لكريم كالي، بعنوان المدارس الجزائرية أدمنت الاضراب ، ليوم 21/ اكتوبر/ 2013 بجري دة الخبر ، الإضراب الذي دعا اليه المجلس الوطني للأساتذة التعليم الثانوي (كناباست) و الذي دام لاسبوعين.

[4]– آسيا مجودي، مرجع سبق ذكره.

[5]– صنف مركز أبحاث التعليم العالي التابع لجامعة شيكاغو الأمريكية ، الجزائر في المرتبة الأخيرة من حيث أجور المعلمين مقارنة مع 13 دولة أجنبية ، و هذا براتب شهري قدر ب4 ملايين سنتيم ما يعادل 345 دولار ، و جاء المعلم الياباني في المرتبة الأولى ب780 مليون سنتيم عالميا ، و في المرتبة الأولى عربيا المعلم القطري ب80 مليون سنتيم. وأما المعلم المغربي يتقاضى المعلم بها 9 مليين سنتيم .

[6]– كان ذلك في عهد المماليك خاصة مع صلاح الدين الايوبي الذي وظع قوانين للمدرسة و نظم أجر المعلم ب40 دينارا و للمعيد ب20دينارا، بالإضافة الى الأجر النقدي كان يصرف للمعلم كل يوم 60 رطلا من العيش عدا الكعك و اللحم في عيدي الفطر و الأضحى، و سميت أجرة المعلم "الأجمكية".

الجدول رقم (06)

يمثل توزيع إجابات المبحوثين حول تحول الهدف من التعليم

الاحتمالات / مجتمع البحث	التكرار	النسبة
وظيفة	8	%72,7
رسالة	0	0
وظيفة و رسالة	3	%27,3
المجموع	11	%100

نلاحظ من الجدول ان معظم مجتمع البحث يؤكدون على ان الهدف من التعليم أصبح وظيفة بنسبة 72,7%، وبالمقابل نجد أن 27,3 % فقط من يعتقد أنه وظيفة و رسالة في آن واحد.

و ما يمكن استنتاجه من هذه النتائج أن التعليم انتزعت منه قدسيته و أصبح مهنة كباقي المهن الأخرى التي تضمن لعمالها الراتب الشهري ، و أصبحت وزارة التربية القطاع المهم في الجزائر في التوظيف ، مما جعل خريجي الجامعة يتهافتون في الآونة الأخيرة للظفر بمنصب عمل مع تحسن طفيف للأجور ، و بالتالي أصبح التعليم كعامل لامتصاص البطالة .و اختيارهم مهنة التعليم لمعظم المعلمين لم يكن عن قناعة برسالته و إنما أجبروا على ذلك و هو ما سوف يؤثر على أدائهم في العملية التربوية و التعليمية ، كما نستنتج أنه يكاد يصبح هذا القطاع مؤنثا ،خاصة وأن دراسات تؤكد خطورة تأنيث المدرسة في المراحل الاولى[1]، لان المرأة لا تنفع أن تلعب دورا رائدا في مرحلة حساسة من مراحل تكوين الشخصية و بناء نسق القيم[2]، و لقد بلغت نسبة المعلمات في الطور الثانوي 50,73% ، و ترجع الوزارة تفضيل المرأة لقطاع التربية لاسيما الإدارية منها ، الى التوقيت المناسب الذي يسمح لها بالتوفيق بين البيت و العمل ، و الى برنامج العطل ، أما علماء الاجتماع فيرجعون تأنيث المدرسة الى كونها وظيفة محترمة التي يعترف بها المجتمع للمرأة.

ومن الآثار السلبية لاعتبار التعليم وظيفة قبل أن تكون رسالة ، أن أصبح المتعلمون لا يعتبرون المعلم قدوة لهم لأن هذا قد أثر على سلوكياتهم و على مردوهم في عملية التعليم ، و الجدول التالي يبين ذلك.

1-خروشيد حرفوش، **تأنيث المدارس الإبتدائية** ، تجربة محفوفة بمحاذير تربوية ومخاوف سلوكية، مجلة الإتحاد(الإمارات العربية المتحدة)، 01/يناير/2012.فهي تؤدي الى انحراف الميول و الاتجاهات الفطرية التي تصيب الشخصية بالتصدع والارتباك و الضبابية ، مع عدم تمكن الطفل من اكتساب القيم القيادية.

2- د.لطيفة حسين الكندي ، **ظاهرة الغش في الاختبارات أسبابها و أشكالها من منظور طلبة كلية التربية الاساسية في دولة الكويت**، بحث ممولن طرف الهيئة العامة للتعليم التطبيقي و التدريبي ، ص 239-240.

الجدول رقم (07)

توزيع إجابات افراد العينة من التلاميذ حول سبب عدم أحقية المعلم لان يكون قدوة

هل تعتبر بأن المعلم حالياً قدوة للتلاميذ؟	عدد التلاميذ									النسبة
	علمي			ادبي			المجموع			
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
مجموع العيّنة	23	26	49	9	27	36	32	53	85	**%100**
نعم	3	5	8	2	9	11	5	14	19	**%22,35**
لا	20	21	41	7	18	25	27	39	66	**%77,65**
منها:										
لأنه يعتبر التعليم وظيفة و ليس رسالة	3	6	9	2	0	2	5	6	11	**%16,67**

و من خلال الجدول رقم07 يعتبر 16,67 % من أفراد العينة الذين أجابوا بـ (**لا**) أن المعلم لم يعد قدوة لأنه ينظر للتعليم على انه وظيفة،

وبالإضافة الى كون المعلم قد ضمن عملا فهو لا يهتم بمدى استيعاب التلاميذ لدروسهم ، فقد ادى الى غياب العملية التربوية في القسم ، هذا ما جعل بالمتعلمين الى مقاومته في القسم باللامبالاة و عدم الاحترام و الغش.

و فيما يخص ربط العملية التعليمية بالله عزّ وجل و التي يغفل عنها الكثير من المعلمين ، استفتاح الدروس بالبسملة و الحمد و الاذكار المرتبطة بالعلم . و لقد ذهب علماء الإسلام بضرورة الاستفتاح بالبسملة[1]، لان الله عزّ و جل يعلمنا ان نبدأ كل عمل "باسم الله"[2] مصداقا لقوله تعالى: " و قال اركبوا فيها بسم الله مجراها و مرساها ان ربي لغفور رحيم "[3]، و مصداقا لحديث الرسول ﷺ:" كلُّ كلامٍ ، أو أمرٍ ذي بالٍ لا يُفتَحُ بذِكْرِ اللَّهِ عزَّ وجلَّ فَهوَ أبترُ أو قالَ:أقطعُ ".[4]و استنتج الامام فخر الدين الرازي من الآية السابقة فوائد تربوية كثيرة تتعلق بالبسملة منها:

انه لا يشرع في أمر من الأمور إلا و يكون في وقت الشروع فيه ذكرا لاسم الله تعالى ،حتى يكون ببركة ذلك الذكر سببا لحصول المقصود ، و يعلم نوح عليه السلام قومه ان ركوب السفينة ليس سببا لحصول النجاة ، بل

[1]- فريد الأنصاري، مرجع سبق ذكره

[2]- يقول العلماء ان اسم الله تعالى هو الجامع لصفاته سبحانه ، لانه لو لم يكن كذلك لكان على الانسان تحديد الصفات التي يحتاجها اليها في طلب العون منه عزّ و جل ،كان نقول باسم الله القوي، باسم الله الرزاق، باسم الله القادر....إلخ.

[3]- سورة هود ، الآية 41.

[4]- الراوي :أبو هريرة المحدث: أحمد شاكر - المصدر :**مسند أحمد** - الصفحة أو الرقم 16/290

الواجب ربط الهمة و تعليق القلب بفضل الله تعالى ، فلذا أخبرهم بأن الله عزّ و جل هو المجري و هو المرسي للسفينة و حذرهم من التعويل على السفينة بل يجب التعويل على الله .

و على هذا يساوي العالم طلب العلم و المعرفة بركوب السفينة ، فإذا ابتدأت سفينة الفكرة و الروية في الحركة وجب ان يكون هناك اعتماد على الله تعالى و تضرعه اليه ، و ان يقول طالب العلم بلسان القلب و نظر العقل:" باسم الله مجراها و مرساها" حتى تصل سفينة الفكرة الى ساحل النجاة و تتخلص من أمواج الظلام[1].

كما ذهب "عكاك عبد الغني" [2] الى ان العمل مهما كان ينقسم الى قسمين ، قسم ظاهري و قسم خفي و كذلك العملية التربوية التعليمية :

- قسم ظاهري وهو الذي يقوم به المعلم من الأخذ بالأسباب(تحضير المادة ، الوسائل، الطرق البيداغوجية،و.و.....)، و ما يقوم به المتعلم من الانتباه ، المشاركة ، التفاعل ، الإجتهاد ،و...
- قسم خفي، يقوم به الله عزّ وجل بتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية الى مستويات متفاوتة و هو مرتبط بمدى الاعتماد عليه.

و من العلماء من حدد فوائد عديدة للبسملة ، و دعاء الاستفتاح نوجزها في هذه النقاط:

- المعلم الذي يستفتح دروسه بالبسملة ، فهو يأخذ تفويض من الله عزّ وجل ليقوم بالعملية التربوية و التعليمية على أكمل و جه ، كما انه يجعل الله في جانبه يعينه.
- المعلم لا يفعل ما يغضب الله لأنه يستحي منه فهو يعلم انه يراقبه فيخلص النية في العمل و يتفانى فيه و يحاول بكل الطرق و السبل ان يوصل المعلومة و المعرفة و إدراك الفهم مصداقا لقوله عزّ وجل:"... وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت و إليه أنيب "[3].
- لا يخرج المعلم من القسم لان لديه أمانه يجب المحافظة عليها ، و يحترم وقته ولا يبخص(ينقص) منه شيئا.
- البسملة تطرد الشياطين من القسم ، فمن آداب الإسلام و المسلّمات المسلكية التي ورثناها عن الأنبياء (عليهم السلام) و أهل العلم و الفضل ، سُنَّة «البسملة» لفظاً وكتابةً عند كل قولٍ أو عملٍ أو رسالةٍ أو كتابٍ أو عقد..."بسم الله الرحمن الرحيم" مصدر لكل أبواب الخير و البركة فهي تزيد الرزق و بها تُحلّ الذبائح وتُطرد الشياطين و بها تحل البركة في المأكل و المشرب[4].

---

[1]- أبو عبد الله محمد بن عمر بن حسين، التفسير الكبير للإمام فخر الدين الرازي، دار الكتاب العلمية بيروت ، 1425 هـ ، 2004 م، ص 184.

[2]- أ. د.عبد الغني عكاك، أستاذ العقيدة في جامعة الجزائر بخروبة.

[3]- سورة هود ، الأية 88.

[4]- السيد سامي خضرا - - **آداب و مستحبات - البسملة خير بداية** – موقع http://www.alkafeel.net

- مجالس العلم تحفها الملائكة بأجنحتها و تعم السكينة فيها ، لقوله ﷺ:" مجالس الذكر تنزل عليهم السكينة ، و تحف بهم الملائكة، و تغشاهم الرحمة ، و يذكرهم الله على عرشه"[1].
- بركة الوقت، الذي هو عامل مهم في حياة الناس و يشتكي منه خاصة المعلم و المتعلم على السواء نتيجة إغفالهم عن الاستعانة بالله و الاستخفاف بهذه المسألة كما عبر عنه بعض المبحوثين.

و أما كتابة التاريخ الهجري، الذي هو دليل على خصوصية الامة الإسلامية من جهة ، ومن جهة أخرى عامل من عوامل ارتباط هذا الجيل بتاريخه الإسلامي و بمعانات النبي ﷺ من اجل هذه الدعوة فيقتدي به المعلم و المتعلم ويصبرون على مشاق التعليم و التعلم ، لقوله ﷺ:" إنّما العلم بالتعلم"[2]، و هو ما يحرص عليه مفتشوا مادة التربية الإسلامية بإلزامية كتابة التاريخ الهجري و الميلادي كاملين خاصة في ظل العولمة و تأثيراتها السلبية[3].

و للإطلاع أكثر على مدى حرص معلمي السنة اولى ثانوي بثانوية "عبد الرحمان بن رستم" بكتابة التاريخ الهجري و بدأ الدروس بالبسملة و الأذكار ، قامت الباحثة باستفسار أفراد العينة بمدى اهتمام معلميهم بذلك ، كانت إجاباتهم ممثلة بالجدول التالي.

الجدول رقم (08)

يبيّن مدى اهتمام المعلمين بكتابة التاريخ الهجري و بدعاء الاستفتاح

المادة	عدد المعلمين		كتابة التاريخ الهجري	البسملة و دعاء الاستفتاح
العلوم الإسلامية	**2**		2	2
العلوم الطبيعية	**5**		0	0
الفزياء	**5**		0	0
الرياضيات	**4**		0	1
اللغة العربية	**6**		1	1
التاريخ و الجغرافية	**5**		1	0
الفرنسية	**4**		0	0
الأنجليزية	**3**		0	0
التربية البدنية	**3**			0
المجموع	**37**		**4**	**4**
	100%		**11%**	**11%**

[1]– الراوي :أبو سعيد الخدري و أبو هريرة المحدث :السيوطي –المصدر :**الجامع الصغير** – الصفحة أو الرقم8169 :

[2]– الحديث الراوي –المحدث :ابن حجر العسقلاني –المصدر : **تهذيب التهذيب** – الصفحة أو الرقم 7/95 :

[3]– من خلال المقابلة التي أجريت مع المبحوث " ناصر الدين يخلف" مفتش مادة العلوم الإسلامية لمنطقة الجزائر غرب .

من الجدول اعلاه يؤكد أفراد مجتمع البحث أن 04 من معلميهم من يهتمون بكتابة التاريخ الهجري و الاستفتاح بالدعاء منا نسبته 11% .

و ما نستنتجه من هذه النتائج أن معلم مادة العلوم الإسلامية هو أكثر من يعطي الأهمية لهذه العملية ليس لكونها تعليمة من طرف المفتشية و إنما تربى عليها ، و بالتالي التنشئة الاجتماعية للأستاذ وكذا طبيعة التعليم الذي تلقاه تجعله يعطي لموضوع البسملة و الاذكار و كذا التاريخ الهجري اهمية ، خاصة وان بعض من افراد المجتمع الجزائري لهم خلفية ان كل ما هو ديني فهو في المسجد ، ويفصلون بين حياتهم اليومية و الدين ، و بما أن المعلم هو من أفراد هذا المجتمع فقد فصل معظمهم العملية التربوية التعليمية عن تعاليم الدين ، و لا يتذكر ربط العملية التعليمية بالله إلا يوم الامتحان عند تذكير المتعلمين بعدم جواز الغش في الدين " الغش حرام"!

2- هي تربية خلقية[1]: تعتمد على تعديل السلوك ، و التي يعبر عنها القرآن الكريم في قوله تعالى:"و يزكيهم" اي يصلح من شأنهم ، وتقرن التزكية بالتعليم فيجعلها ضابطة له ، تسهل التعليم و تعززه ، و توجه سلوك المتعلم بما يحقق الأهداف المنشودة لتزكية النفس و تزكية العقل و تزكية الجسم.

و لهذا فالتعليم المقرون بالتربية يهدف الى تكوين الإنسان ذا علم و معرفة مع الاستقامة و العمل الصالح ، لأن التعليم عملية تلقين للمعلومات ، و التربية توجيه و تهذيب ، التعليم يتوجه للعقل و الذاكرة ، و التربية تتجه الى النفس و الروح.[2]

و يقول البشير الإبراهيمي[3] في ذلك :" العلم الخالي من التربية ضرره اكثر من نفعه ، و ما أصيب المسلمين في عزهم إلا يوم فارقت التربية الصالحة العلم ، و كم شقي أصحاب العلم المجرد بالعلم و أشقوا أممهم[4]، و السعادة غاية لا يسلك اليها طريق العلم وحده من غير ان تصاحبه التربية ، و ان الجمع بين التربية و التعليم هو وظيفة النبوة التي بينها الوحي في قوله تعالى:"...**وَيُزَكِّيكُم وَيُعَلِّمُكُمُ الكِتٰبَ وَالحِكمَةَ وَيُعَلِّمُكُم ما لَم تَكونوا تَعلَمونَ** "[5].

ولأهمية التربية في العملية التعليمية ،كان للمبحوثين رأيهم حول مدى اهتمام المنظومة التربوية بالتربية موازاة مع العملية التعليمية من خلال الجدول التالي.

---

[1]- أنظر(محمد المأمون مصطفى القاسمي الحسني، ص 2 . و الجرجاوي بتصرف، ص 66).

[2]- المأمون القاسمي، مرجع سبق ذكره، ص2

[3]- البشير الإبراهي،**آثار الشيخ البشير الإبراهيمي**، ج1 ، الشركة الوطنية و التوزيع، الجزائر، 1978 ، ص 4

[4]- خاصة مع الاختراعات غير الاخلاقية التي عادت على الإنسانية بالسلب، كاختراع القنبلة النووية، و أسلحة الدمار الشامل وغيرها.

[5]- سورة البقرة : الآية 151

الجدول رقم (09)

يبين توزيع إجابات المبحوثين حول مدى اهتمام المنظومة التربوية بالتربية في العملية التعليمية

الاحتمالات / مجتمع البحث	التكرار	النسبة
المنظومة التربوية تهتم بالتربية	2	%81,8
المنظومة التربوية لا تهتم بالتربية	9	% 18,2
المجموع	11	%100

من الجدول أعلاه يؤكد معظم المبحوثين و بنسبة 81,8 % ان المنظومة التربوية لا تهتم بالجانب التربوي، بينما يرى 18,2% منهم أن المنظومة التربوية تهتم بالجانب التربوي .

مما سبق يمكن أن نستنتج أن المنظومة التربوية لا تهتم بالجانب التربوي و الأخلاقي بقدر اهتمامها بالجانب العلمي و تحصيل النتائج ، خاصة وأن جل التقييمات في المدارس تعتمد على تقييم المتعلمين من خلال ما يحملونه من معلومات ، كما يتم تقييم المدرسة من خلال النتائج المتحصل عليها خاصة في شهادة البكالوريا و ليس من خلال مخرجاتها الكلية من تحصيل معرفي و ما يحمله المتعلمون من قيم أخلاقية سلوكية.

كما يؤكد المعلمون بالنظر الى اهمية عملية اقران عملية التعليم بالتربية إلا انهم غير مطالبون رسميا بالقيام بها، بقدر ما هم مطالبون بالقيام بالعملية التعليمية و بإتمام البرنامج الدراسي ويتم تفتيشهم على أساس ذلك.و هي ما تؤكده نتائج الدراسة التي قام بها "محمد بو مخلوف " على أن العمل التربوي يقوم به بعض المعلمين كعمل فردي لأنهم غير مطالبون بذلك .

و عليه فقد أكد المفتش العام "موسى صاري"[1]، على الاساتذة الحاضرين بضرورة الاهتمام بالجانب التربوي خاصة و أن الهدف من تدريس مادة العلوم الإسلامية ليس تلقين المعارف أو بعض أحكام الدين الإسلامي ، و انما الهدف من ذلك هو تمثل محتوى المادة التربوي و قيمها الاخلاقية في سلوكيات المتعلمين.

3- تربية تهتم بالعلوم و المعارف: و يقصد به جميع المعارف ، أولها كتاب الله و سنة نبيه ﷺ و العلوم المتعلقة بهما ،و ينظر اليهما من الأولويات التي تؤدي الى النجاة في الدنيا و الآخرة ، و العلوم الأخرى التي يحتاج اليها الإنسان في حدود مصلحته و حاجة المجتمع و حاجة الأمة اليها في مسيرتها و لمواكبة العصر و تحقق تقدمه.[2]

[1]- كان ذلك في فعاليات الندوة التكوينية التي نظمتها مفتشية مادة العلوم الإسلامية –الجزائرغرب –، بثانوية العقيد عميروش ، بسطاوالي.

[2]- أنظر(الخوالده، مقدمة في التربية دار المسيرة الأردن، 2010، ص 260 . و المأمون القاسمي، مرجع سبق ذكره ص2).

إلا ان معظم الدول العربية اليوم تهتم بالعلوم العقلية بالرغم من أهميتها وتخصص مادة واحدة هي التربية الإسلامية لتمثل العلوم النقلية[1] و على غرارهم المدرسة الجزائرية ، بحيث يقوم تلاميذ السنة الأولى ثانوي بجذعيه المشترك (علوم و آداب) بتعلم المواد المقررة من قبل اللجنة البيداغوجية حسب الاهمية و الاولوية للجذعين.

الجدول رقم (10)

يبين توزيع المواد المقررة في السنة أولى ثانوي (جذع مشترك علوم و جذع مشترك آداب)

مرتبة حسب الأهمية لكل تخصص

ترتيب المواد حسب الأهمية	جذع مشترك علوم	جذع مشترك آداب
1	العلوم الطبيعية	اللغة العربية
2	الرياضيات	اللغة الفرنسية
3	الفيزياء	اللغة الإنجليزية
4	اللغة العربية	التاريخ و الجغرافيا
5	اللغة الفرنسية	العلوم الإسلامية
6	اللغة الإنجليزية	العلوم الطبيعية
7	التاريخ و الجغرافيا	الرياضيات
8	العلوم الإسلامية	الفيزياء
9	التربية التكنولوجية	/
10	التربية البدنية	التربية البدنية

و بالنظر الى الجدول السابق نجد ان المنظومة التربوية تهتم بمختلف العلوم العقلية و التي بالرغم من أهميتها في هذا العصر إلا انها تراعي جانب من جوانب المتعلم المعرفية و إعداده للحياة العملية و الدنيوية فقط ، أما العلوم النقلية التي تهتم بالجانب التربوي و الذي يحتاج اليه المتعلم لإدارة شؤون حياته اليومية و ينظم بها علاقاته مع ربه و مع نفسه و مع أقرانه و عائلته و من ثم المجتمع و الإنسانية جمعاء و تهيئه للحياة الأخروية ، نجدها قد حصرتها في مادة واحدة هي مادة العلوم الإسلامية بالنسبة اللجذعين المشتركين العلمي و الأدبي ، و حتى مادة اللغة الأمازيغية التي تعتبر من مقومات المجتمع الجزائري تركتها كمادة اختيارية للمدراء في تدريسها [2]، بل انها تفرق حتى

[1] – الا ان بعض الدول العربية تترك مادة التربية الإسلامية اختيارية في تدريسها ولا يمتحن فيها التلاميذ مما يجعلها غير مهمة بالنسبة اليهم، خاصة في لبنان، ما أدى بالمجلس الإسلامي العالمي الى المطالبة بإدراجها ضمن المواد الإجبارية و المصيرية في تحديد مستقبل الطالب. خاصة بعد تزايد عدد الآفات الإجتماعية.

[2] – محمد علال، جريدة الخبر،الأربعاء 03/ أفريل/ 2013 ، مقال بعنوان: "بمناسبة مرور 17 ستة على ترسيم تدريسها كلغة" أحصت وزارة التربية أزيد من 234 ألف تلميذ في جميع الأطوار التعليمية في المدارس الجزائرية يدرسون الأمازيغية بشكل إختياري ، منذ ان تم ترسيمها كلغة وطنية خلال الموسم الدراسي 1995- 1996.

بين العلوم العقلية بإعطاء الاولوية و الاهمية للجذع المشترك علوم على حساب الجذع المشترك آداب. وهو ما يؤخذ أيضا على المناهج المطبقة في العالم العربي ، الفصل بين العلمي و الأدبي[1].

و للإطلاع أكثر على مدى التمييز بين التخصص العلمي و الادبي في المنظومة ، قامت الباحثة بالتحقق من ذلك من خلال عامل نتائج شهادة التعليم المتوسط.

الجدول رقم (11)

يمثل توزيع الطلبة على التخصص العلمي و الأدبي حسب معدل شهادة التعليم المتوسط

المعدلات	التكرارات							
	علمي				ادبي			
	ذكور	إناث	المجموع	النسبة	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
دون إجابة	3	2	5	%10,2	1	2	3	%8,3
]11-10]	3	1	4	%8,2	1	9	10	%27,8
]12-11]	3	3	6	%12,2	5	8	13	%36,1
]13-12]	4	7	11	%22,4	1	7	8	%22,2
]14-13]	4	1	5	%10,2	1	1	2	%5,6
]15-14]	4	4	8	%16,3			0	%0,0
]16-15]	1	3	4	%8,2			0	%0,0
أكبر من 16	1	5	6	%12,2			0	%0,0
المجموع	23	26	49	%100,0	9	27	36	%100,0

من خلال الجدول، يتبين أن أكبر معدل للموجهين الى تخصص جذع مشترك آداب هو]13-14] و لا تتعدى نسبتهم 5,6 %، و في المقابل نجد ان من تحصل على معدل أكثر من 13 و الموجهون الى التخصص العلمي تقدر نسبتهم ب 46,9%.

و من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن هذا التفريق أدى الى إفراز ثنائية اجتماعية متناقضة التفكير و الولاء[2]، خاصة وان سياسة الدولة تظهر في كل مرة اهتمامها بالعلوم العلمية على حساب العلوم الإنسانية و التربية الإسلامية ، بحيث اعلن الوزير الأول عبد المالك سلال عن استراتيجية جديدة للحكومة في قطاع التربية لا تعطي أولوية لمواد التاريخ و اللغة العربية التي تشكل الهوية الوطنية كونها في نظره لا تقدم للاقتصاد الوطني شيئا و لا تساهم في التطور التكنولوجي ، و يشير في هذا الإطار الى ان الرياضيات و اللغات الاجنبية هي مستقبل الجزائر ، كما ابز ان الحكومة لا تريد ابقاء المنظومة التربوية في نطاق الشعر الملحون و في نطاق " أعوذ برب

[1]- ماجد عرسان الكيلاني، **النظرية التربوية معناها ومكوناتها** مرجع سبق ذكره، ص 13.

[2]- المرجع أعلاه ، ص 13.

الفلق"[1]. كما أدى هذا ايضا الى ترسيخ أهمية التخصص العلمي على حساب الادبي في عقلية المجتمع الجزائري مما نتج عنه تقسيم جديد بين المتعلمين من حيث التخصص[2]. وهو ما تؤكده المشرفة الرئيسية للتوجيه[3] ان ولي إحدى التلميذات الموجهة الى التخصص الادبي بمعدل أكثر من 13 قام بالطعن في قرار التوجيه معتبرا انه مجحفا في حق ابنته و محطما لمستقبلها ، مع العلم ان التوجيه كان برغبة من التلميذة ،كما تشير المستشارة ان معظم رغبات المتعلمين تفضل التخصص العلمي[4].

إلا أن هذه السياسة المتبعة من طرف المنظومة التربوية أدت الى إضعاف المدرسة الجزائرية من حيث التحصيل التربوي و المعرفي ، حيث ذهب "موسى صاري"الى أن اعتماد تحديد عتبة الدروس للأقسام النهائية (الرابعة متوسط، و الثالثة ثانوي) يؤدي الى انتقال المتعلمين الى المستويات العليا بحقيبة معرفية منقوصة و في بعض الاحيان فارغة خاصة مع تفشي الغش و هو ما يدل اهتمامها بالنتائج فقط . كما ذهب أحد الاساتذة المبحوثين الى ان المنظومة التربوية لو كانت حقيقة تهتم بالتحصيل المعرفي لما وصلت اليه المدرسة اليوم الى هذا المستوى من تدني أخلاقهم ، لان المعرفة الحقيقية توصل صاحبها الى التعرف على القيم الضارة و غير النافعة بالابتعاد عنها و التعرف على القيم النافعة و التحلي بها. و هو ما يراه أيضا "محفوظ سماتي" عضو المجلس الإسلامي الأعلى.

و مما سبق يرى المفكر "محمد أركون "، الى ان المدارس العربية تقوم بالتأسيس للجهل ، لأنها لا تهتم بالتحصيل المعرفي الحقيقي[5].

4- تربية تربط العلم بالعمل، وذلك بإنارة السبيل الى العمل المقترن ب الإيمان، المهتدي بالعلم، و الحث على إتقان العمل، لقوله ﷺ:" إنَّ اللهَ عزَّ وجلَّ يُحِبُّ إذا عمِل أحَدُكم عمَلًا أنْ يُتقِنَه "[6]، وكذلك المداومة على عليه، و بذلك فان التربوية الإسلامية لا تفصل بين النظري و التطبيق لان التطبيق هو مرآة المسلم المراعي للواقع.

5- الإهتمام باللغة العربية، من منطلق عقائدي أكثر منه ثقافي ، فتعلم اللغة العربية و الاهتمام بها ليس مهنة تعليمية أو قضية تعليمية وإنما هي قضية عقدية ، وهذا لقوله تعالى:" **إِنَّا أَنزَلنَاهُ قُرءَانًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُم تَعقِلونَ**

---

[1]- مقال بعنوان (الحكومة تطالب النقابات بالحوار دون المطالبة بالزيادة في الأجور)، بجريد الفجر(يومية جزائرية مستقلة) ، ليوم 2013/08/31

[2]- فالموجهون الى التخصص العلمي هم النجباء، و اما الموجهون الى التخصص العلمي فهم الضعفاء.

[3]- الآنسة طاري وهيبة، المشرفة الرئيسية للتوجيه، لمقاطعة بوزريعة.

[4]- على سبيل المثال كان عدد الناجحين لمتوسطة "جابر بن حيان" لموسم 2014/2013 ، 107 تلميذ ، 32 منهم و جهوا الى تخصص آداب 14 منهم برغبتهم.

[5]- المفكر محمد أركون، حصة بعنوان"الجهل المقدّس و الجهل المؤسس"، القناة الفضائية المغربية 2M

[6]- حديث : الراوي :عائشة المحدث :الطبراني –المصدر :المعجم الأوسط – الصفحة أو الرقم 1/275 :

"[1]، و لقول عمر بن الخطاب (رض):"تعلّموا العربية فإنها من دينكم ، وتعلّموا الفرائض فإنها من دينكم"[2]، كما يرى العلماء أن تعلم اللغة العربية هو مفتاح فهم القرآن و الدين[3].

6- هي تربية شاملة و كاملة نظرا لشمولية أهدافها المرتبطة بالدين الإسلامي الشامل الكامل ، فهي لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الإنسان ، لأنها ترفض النظرة الثنائية القائمة على التمييز بين العقل و الجسم ، بل تنظر للإنسان نظرة متكاملة تشمل كل جوانب الشخصية ، فهي تربية للجسم و العقل و الروح و النفس معا. هي ليست تربية دينية ولا تربية دنيوية ، فلا رهبنة في الإسلام، و لا انحراف في الماديات فتتناول الحياة الدنيا و الحياة الآخرة على قدم المساواة لقوله ﷺ "...و أصلح لي دنياي التي فيها معاشي، و أصلح لي آخرتي التي فيها معادي.."[4].

7- هي تربية متوازنة بين المادة و الروح ، فقدمت للمادة رغبتها البيولوجية و أشبعتها بما يوافق شرع الله،[5] وقدمت للروح غذاءها من عقيدة و ما يتبعها من عبودية ، و ذلك في تناسق تام.[6]

و بالنظر الى اهمية عامل التوازن في العملية التربوية ، قامت المنظومة التربوية بإدراج مادة التربية البدنية و التربية الفنية من بين المواد المقررة و التي تدخل في التقويم .

إلا ان هذه المواد تبقى شكلية و غير جدية ، خاصة و أن المنظومة التربوية لا توفر الإمكانيات اللازمة لهما مثل عدم توفر معظم المدارس على مضامير للقيام بالرياضة أو قاعات خاصة لمزاولة بعض المحجبات اللائي يردن ممارسة الرياضة دون اختلاط ، مما يؤدي بهن الى استعمال الغش و احضار إعفاء ، عدم كفاءة و جدية بعض المعلمين لهذه المادة و..، و لهذه الاسباب و اخرى كان للمتعلمين رأي حول مادة التربية البدنية و أهميتها ممثلة في الجدول التالي:

---

[1]- سورة يوسف : الآية 2

[2]- مرعي السكري الحنبلي، **مسبوك الذهب في فضل العرب وشرف العلم على شرف النسب**، قدم لها وضبط نصها و علق عليها : علي حسن علي عبد الحميد، دار عمار، الأردن، 1408هـ- 1988م ، ص 55.

[3]- محمد منير مرسي، **التربية الإسلامية** ، مرجع سبق ذكره، ص 45

[4]- حديث: الراوي :أبو هريرة المحدث :السيوطي -المصدر :**الجامع الصغير** - الصفحة أو الرقم1514 :

[5]من مأكل و مشرب و ترفيه و رياضة و فن و...، حتى شهوته الجنسية – التي جعلها الله هدف إنساني من ورائها بقاء النوع البشري- أشبعه إياها بالزواج – المتعارف عليه اجتماعيا – و جعله عبادة ويؤجر عليها.

[6]-احسان محمد الحسن، **علم الاجتماع الديني**، مرجع سبق ذكره، ص90-91.

جدول رقم (12)

يبن توزيع إجابات افراد العينة لمدى ممارستهم للتربية البدنية و أهميتها لديهم

مجتمع البحث / الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
امارس الرياضة لانها:											
مفيدة للصحة	29	%34	7	5	12	4	13	17	11	18	29
تخفيف الضغط النفسي	24	%28	6	11	17	1	6	7	7	17	24
تحسين المعدّل	8	%9	3		3	3	2	5	6	2	8
لا امارسها لان:											
حصة غير جادة	9	%11	2	3	5		4	4	2	7	9
نظرًا للإختلاط	3	%4		3	3			0	0	3	3
معفى لسبب صحي	2	%2	1	1	2			0	1	1	2
دون إجابة	10	%12	4	3	7	1	2	3	5	5	10
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من خلال نتائج الجدول نجد أن 61 % من أفراد العينة يمارسون الرياضة ، و 14 % منهم لا يمارسونها. و من هذه النتائج نستنتج مدى اهمية التربية البدنية للمتعلمين خاصة وأنها تعتبر مفيدة للصحة و المتنفس الوحيد للتخفيف عن الضغط النفسي الذي يعاني منه المتعلمين ، و ذلك بغياب النشاطات الثقافية و التربوية في المدرسة إلا أن و بالرغم هذه الأهمية إلا أن المنظومة خصصت لها ساعتان في الأسبوع و هو وقت غير كافي بالنظر أن المجتمع الجزائري يفتقد لثقافة ممارسة الرياضة في النوادي الرياضة خاصة لدى الفتيات . كما يمكن أن نلاحظ أن هذه المادة بالإضافة الى ما سبق ، هي مادة تمكن المتعلمين من جمع النقاط خاصة في شهادة البكلوريا ، بحيث نجدد بعض المتعلمين من لم يكن يمارسها في السنوات السابقة للأسباب عديدة منها عدم جديتها أو للاختلاط ، يحرص على ممارستها للحصول على نقاط تساعده في شهادة البكلوريا .

8- هي تربية مستمرة ، بعناية الله المستمرة للإنسان و التي تبدأ قبل تشكيله و عند تشكله في رحم امه ، و عند خروجه للدنيا واستقبال الحياته بالرسل و الأنبياء لهدايته الى الطريق المستقيم[1]، و هي تربية من المهد الى اللحد ، لأنه لا غنى لأمة تريد ان تحقق اهدافها في واقع الحياة من اتباع سياسة التعليم مدى الحياة.[2]

9- هي تربية محافظة و متجددة ، هي محافظة بما تقوم عليه من مبادئ ثابتة خالدة ذات قيم أصيلة لا تتغير بتغير الزمان و المكان محافظة على خصوصية الأمة الإسلامية و تجذرها من حيث الموروث الثقافي ، ومتجددة بالأفكار التي جاءت نتيجة التفاعل بين المعطيات الإسلامية و الواقع الزماني و المكاني ، و بالإبداع و التجديد في مناهج و برامج التعليم بما يوافق العصر و تطوراته[3].

و هو ما عبر عنه المفكر "مالك بن نبي" بالأصالة و المعاصرة ، الذي يعتبرهما عنصران متلازمان للعملية التربوية ، فالأصالة بقدر ما تعبر عن التراث و الانتماء للأمة الإسلامية ، فإنها تكفل التعايش مع المستجدات ومتطلبات العصر دون عوائق بما ان الإسلام هو دين صالح لكل زمان و مكان ، و ان التمسك بالأصالة لا يعني رفض المعاصرة ، ولا يعني التمسك بالمعاصرة ورفض الأصالة ، بل لابد من المزج و التكامل بينهما الذي يؤدي الى اثراء العملية التربوية و النهوض بها.[4]

10- هي تربية انسانية عالمية، كون هذا الدين جاء للناس كافة ، لقوله تعالى:"**وَما أَرسَلناكَ إِلّا كافَّةً لِلنّاسِ بَشيرًا وَنَذيرًا وَلٰكِنَّ أَكثَرَ النّاسِ لا يَعلَمونَ**"[5]، واضعا هدف التوحيد و العبودية فوق اي هدف ، و بتوجيه نمو الإنسان و بنائه بناءا سليما لا يخالف فطرته التي فطره الله عليها ، و كونه تربية بعيدة عن التعصب او التميز العرقي او الشعبوي او الاجتماعي. لا يفرق بين الذكر و الأنثى من حيث إنسانيتهما ولا من حيث أنهما مكلفان بعبادة الله و كلاهما مخاطبان بقوله:"يا ايها الناس"، و بقوله:" يا ايها الذين آمنوا"، و مكلفان بطاعة رسوله ﷺ .

11- تربية تحافظ على الوقت و على النظام ، بتدريب الإنسان على الالتزام بقواعد النظام و ترتيب العمل واحترام الوقت و تقدير قيمته ، واستثماره فيما يعود بالنفع عليه وعلى المجتمع ، و بتذكير الإنسان باستمرار بتوجيهات الإسلام الذي أعطى النظام حقه من العناية والاهتمام ، ليلفت الأنظار اليه و يحمل أتباعه عليه ، فلا يتحركون في ميدان الحياة إلا بنظام محكم ، فلا يخلطون عمل بعمل ، ولا يقبلون على عمل في غير وقته ، و لا يؤخرونه عن أوانه ، مستفيدين من العبادات و طريقة ادائها المنظم ، و احترامها

---

[1]- عن الجرجاوي بتصرف.

[2]-علي صباغ ، مرجع سبق ذكره، ص9

[3]- أنظر (الخوالده، مرجع سبق ذكره، ص260. مقال: تصور مقترح لخطوات بناء فلسفة تربوية إسلامية لتوجيه العمل التربوي التعليمي.من الرابط .mabady- altarbyte-alaslamyte

[4]- علي صباغ، المرجع أعلاه، ص9

[5]- سورة سبأ : الآية 28

للوقت ، بل ان دخول الوقت من شروط صحة الصلاة ، و مرور السنة(الحول) من شروط وجوب الزكاة.[1]

12- الاهتمام بالطهارة و الحفاظ على الصحة [2]، و ذلك بالاعتناء بطهارة الجسم و الثياب و المكان، لقوله تعالى:" **يأَيُّهَا الَّذينَ ءامَنوا إِذا قُمتُم إِلَى الصَّلوٰةِ فَاغسِلوا وُجوهَكُم وَأَيدِيَكُم**...."[3]، و لقوله أيضا:" **وَثِيابَكَ فَطَهِّر (٤) وَالرُّجزَ فَاهجُر (٥)** ".[4] و الاهتمام بنظافة المحيط و من ثم البيئة، لقوله صلى الله عليه وسلم:" الإيمانُ ... و أدناها إماطةُ الأذى عن الطَّريقِ ...".[5]

إلا أنما يلاحظ في مدارسنا أن الاهتمام بالطهارة و نظافة المكان غير محترم بصفة مستمرة في بعض المدارس ، و لا توجد أصلا في مدارس اخرى ، خاصة فيما يتعلق بدورات المياه ، و هو عامل من عوامل انتقال الامراض و تهديد صحة الجميع ، كما يلاحظ أيضا عدم نظافة جدران الأقسام خاصة بكتابة بعض العبارات غير الأخلاقية عليها أو استعمالها كوسيلة للغش و هو ما يشوه منظر القسم ، و لقد لاحظت الباحثة هذا المنظر في ثانوية عبد الرحمان بن رستم ، و لم تلحظه في ثانوية فرانس فانون كما لاحظت تعنيف أستاذة مادة العلوم الإسلامية لتلميذاتها بسبب و جود بعض الأوراق ملقاة على الأرض معتبرة ذلك إهمال و تسيب منهن خاصة وأنهن بنات.

13- تنمية الروح الجمالية في الإنسان، من خلال تدريب الحواس على إدراك الجمال، في نفسه أولا لقوله تعالى:" انا خلقناهم في أحسن تقويم"، و في الطبيعة و الكون، وبإنتاج الأشياء الجميلة، و التمسك بالسلوك الجميل.

المبحث الثاني: التربية الإسلامية

بعد ما تحديد فلسفة التربية الإسلامية و مبادئها التربوية ، استطاع علماء الإسلام من الاقتراب الى وضع مفهوم شامل للتربية ومن ثم الى وضع تعاريف لها ، و تحديد أهدافها التربوية و تطبيقاتها على أرض الواقع تبعا لعاملي الزمان و المكان.

---

[1]- عن مداخلة المأمون القاسمي، مرجع سبق ذكره، بتصرف

[2]- زياد علي الجرجاوي، مرجع سبق ذكره، ص 24

[3]- سورة المائدة : الآية 6

[4]- سورة المدثر : الآيتين 4 و 5

[5]- الحديث : الراوي :أبو هريرة المحدث :مسلم -المصدر :**صحيح مسلم** - الصفحة أو الرقم35 :

المطلب الأول : مفهوم التربية الإسلامية ، تعريفها و أهدافها

1- مفهوم التربية الإسلامية

كلمة "التربية" بمفهومها الاصطلاحي لم تكن موجودة في المصادر العربية القديمة ، وأنها من الكلمات الحديثة التي ظهرت مع حركة التجديد التربوي في البلاد العربية في الربع الثاني من القرن العشرين[1]، و من المعاني التي كان يستدل بها على التربية ، نجد : التنشئة [2]و التأديب أو الأدب[3] التعليم[4] و الأخلاق[5].

و بما أن موضوع التربية الإسلامية هو نفس موضوع التربية " الإنسان " ذلك الكائن الحي الذي تتجه التربية الى صقل شخصيته و تنميتها ضمن إطار محكم من الضبط الأخلاقي و موازنة دقيقة بين جميع جوانبها العقلية و النفسية و الروحية و الجسمية ،و بين حياته الدنيوية و الاخروية ، فهي تتضمن في محتوياتها تنشئة و تكوين الإنسان المؤمن الصالح العابد ، العارف بنفسه مستعينا بعقله من أجل التعلم و الوصول به الى الكمال الإنساني[6] و الاستخلاف في الأرض.

و مما سبق يمكن وضع هذا المفهوم الشامل للتربية الإسلامية:

التربية الإسلامية هي فرع من فروع التربية ، و التي تميزت عنها بفلسفتها التربوية المستنبطة من مصادرها الشرعية المتمثلة في القرآن و السنة ، و تراث السلف الصالح ، و غايتها الدينية الدنيوية ، و تقوم على نظام تربوي مستقل و متكامل يعتمد على الواقع و المتوقع لبناء الإنسان ، وإصلاحه.

2- تعريف التربية الإسلامية[7]

قام بعض العلماء بتقسيم التربية الى نوعين ، و على ضوئهما و ضعوا تعاريف للتربية:

---

[1]- محمد منير مرسي، **التربية الإسلامية أصولها و تطورها في البلاد العربية**، مرجع سبق ذكره، ص 48

[2]-أول من استخدم هذا المصطلح ابن خلدون، و يقصد به تربية ورعاية الإنسان منذ الصغر. عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة(باب مراتب الملك و السلطان و الألقاب .

[3]- و يقصد به التحلي بالمحامد من الصفات و الطباع و الاخلاق و الإبتعاد عن القبائح، و يقول الحازمي: الادب الذي يتأدب به الأديب من الناس، و التأديب يتضمن الإصلاح و الإنماء.- منير مرسي، مصدر سابق، ص 48

[4]-لقد كانت فاتحة الكتاب أمرا بالقراءة و التعلّم، و تكررت مادة العلم في القرآن 850 مرة، و يقصد بالعلم جميع العلوم والمعارف الإنسانية.محمد المأمون مصطفى القاسمي الحسني، مرجع سبق ذكره، ص 3

[5]- وهو مصطلح يقصد به إصلاح و تقويم ما انحرف من السلوك

[6]- يقول الإمام البيضاوي، في تفسيره الرب في الأصل مصدر بمعنى التربية، و هي تبليغ الشئ الى كماله. من الموقع www.alukah.net

[7]- أنظر(د. المكاشفي،استراتيجيات التربية الإسلامية في البلاد العربية، مؤسسة طيبه للنشر و التوزيع، 2010، ص 79، د.مقداد يالجن،أهداف التربية الإسلامية وغاياتها،ط2 دار الهدى للنشر و التوزيع،الرياض،1409 هـ ص20، ابراهيم محمد الشافعي و آخرون،المنهج المدرسي من منظور جديد،ط1،الرياض ،مكتبة العبيكان ،1996،ص 15)

- العام الشامل : بحيث ينظر إلى التربية الإسلامية على أنها التطبيق العملي و التجربة الميدانية لتعاليم الدين الإسلامي. وفي هذا الشأن يرى " مقداد يالجن " أن التربية الإسلامية تعنى "بإعداد المسلم إعدادا كاملا من جميع النواحي و في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا و الآخرة ،في ضوء المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام".

ويرى "محمد صلاح الدين مجاور" ان التربية الإسلامية "أسلوب لتربية الإنسان المتوازن المتكامل ، و هي مصنع تربوي يتم فيه تشكيل و صنع الفرد في ضوء مثل عليا و قيم سامية".وأما "عبد الرحمان النحلاوي" فيرى بأنها "عملية إجراء تغيير في سلوك الفرد في الاتجاه المرغوب فيه من وجهة نظر الإسلام".

- الخاص : الذي ينظر إلى التربية الإسلامية في ضوء ما يدرس في مختلف المراحل الدراسية من قرآن ، و توحيد و فقه ؛ و حديث ، و تفسير ، و ثقافة إسلامية ،و سيرة نبوية ، وقد و ضعت هذه المواد لتكمل تربية الناشئ على الإسلام من جميع جوانبه النفسية و الاجتماعية و الروحية و السلوكية والعقلية وعلى تحقيق العبودية لله جلّ جلاله ، بكل ما في هذه الغاية من معان و مدلول.

و اقترح لذلك محمد الشافعي تعريفا للتربية الإسلامية على انها: " عمليات تهدف إلى بناء العقل و تنميته بالمعارف و العلوم و بناء النفس و طمأنينتها من القلق و الاضطراب من خلال فهم العقيدة الإسلامية ".

كما عرّفت أيضا على أنها "مجموع المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكر واحد يستند إلى المبادئ و القيم التي أتى بها الإسلام و التي ترسم عددا من الإجراءات و الطرق العملية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك الفرد سلوكا يتفق مع عقيدة الإسلام".

3- أهداف التربية الإسلامية

يقصد بالأهداف التربوية ، الأغراض أو الغايات التي تسعى العملية التربوية الى تحقيقها و الوصول اليها قريبة كانت أو بعيدة ، و تحديدها أمر أساسي قبل الشروع في العمل التربوي وتنفيذه ، و لان هذا التحديد يؤثر تأثيرا كبيرا في تكييف و تحديد السياسة التربوية[1]، بل ان تحديد الأهداف يؤثر في جميع عمليات التربية الإسلامية من حيث النظرية و التطبيق[2]، و على هذا أرجع " يلجن" أنه من الأسباب التي لا تؤدي الى وضع التربية الإسلامية موضع التنفيذ ، التقصير في تحديد أهداف التربية و العمل على تحقيقها[3].

و من أجل ذلك ذهب علماء المسلمين على ان للتربية الإسلامية هدف رئيسي ، و أهداف أو غايات فرعية:

[1]- السياسة التربوية تشمل، المناهج، الطرائق، الوسائلن و غيرها مما يعين على تحقيق الأهداف.

[2]- مقداد يلجن، التربية الإسلامية و غاياتها،مرجع سبق ذكره، ص5.

[3]- نفس المرجع اعلاه.

1- الهدف الرئيسي يتمثل في:

بناء الإنسان الصالح ، من خلال تعريفه بالله واستقرار معنى العبودية في نفسه بما أنها غاية الوجود الإنساني ، التي لا تقتصر على أداء الشعائر فقط ، و انما هي اسم جامع لكل ما يحبه الله و يرضاه من الاقوال و الأفعال الظاهرة و الباطنة لتنعكس على سلوكياته ، و يبلغ بذلك الى الكمال الإنساني و الاستخلاف في الأرض.

2- أما الأهداف الفرعية فتتمثل في[1]:

- إصلاح الفرد المسلم ، و بناء شخصيته السّويّة المتوازنة ، و تحصينه بدروع التقوى و سلاح الإيمان ، و أخذه بجدّ الى العلم النافع ، و هدايته الى العمل الصالح ، و تحريره من العبودية للدنيا ليعتصم بالعبودية لله.
- اعتبار العلم سبيلا لمعرفة الله بالبحث عن العلم و السعي اليه لبلوغ الفضيلة و كمال النفس و حسن التصرف في الحياة و تنمية العقل.
- ان يتعلم الإنسان باسم ربه ، حتى تتعدى دوائر النشاطات البشرية الأطر الفردية و العائلية و القومية ، و تنظيمها في اطار الإنسانية لتحقيق معنى الاستخلاف في الأرض.
- تنمية الشعور الجماعي لأفراد المجتمع المسلم.
- تكريم الإنسان و سعادته ، و اشاعة السلام و الاخوة و الوحدة و العدل في الإنسانية.

و قد جمع الجاحظ أهداف التربية الإسلامية في ثلاث عناصر[2] و هي :

- الهدف الديني يتمثل في تعميق الإيمان بالله.
- الهدف الاخلاقي يتمثل في ترسيخ الأخلاق الحميدة و مواجهة الفساد الأخلاقي ، و ذلك عن طريق التنفير من الاخلاق السيئة و الإشادة بالأخلاق الحميدة.
- الهدف المعرفي فيتمثل في دعوته الى نشر العلم و الإعلاء من شأنه ، و يكون لذاته حتى و لم تتحقق أهداف أخرى ، فالعلم قيمته في ذاته.

و بالنظر الى أهداف المنظومة التربوية التعليمية للدولة الجزائرية ، فقد وضعت هدف رئيسي و مهام تسعى التربية الى تحقيقها[3].

---

[1]- أنظر(المأمون القاسمي، مرجع سبق ذكره، ص2 ، علي شتا و فاديه الجولاني، مصدر سبق ذكره، ص64 ، من الموقع .uqu.edu.sa، علي الجرجاوي، مرجع سبق ذكره.

[2]- د. لخضر لكحل،، استثمار البعد التاريخي في الإصلاح التربوي من خلال تطور التربية في العالم الغربي و العالم العربي، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم التربية ، جامعة الجزائر 2006-2007، ص 196.

[3]- لمزيد من التفصيل، الإطلاع على الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية / العدد 04 ، 19 محرّم 1429 هـ / 27 يناير 2008 م ، ص 8 .

1- الهدف الرئيسي تمثله رسالة المدرسة في:

تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله و التكيف معه و التأثير فيه ، و متفتح على الحضارة العالمية.

و بهذه الصفة تسعى التربية الى تحقيق الغايات التالية :

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس اطفالنا و تنشئتهم على حب الجزائر و روح الاعتزاز بالانتماء اليه ، و كذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني و رموز الامة .
- تقوية الوعي الفردي و الجماعي بالهوية الوطنية ، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي و ذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام و العروبة و الامازيغية .
- ترسيخ قيم ثورة اول نوفمبر 1954 و مبادئها النبيلة لدى الاجيال الصاعدة و المساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الامة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الاجيال بالقيم التي تراث بلادنا ، التاريخي و الجغرافي و الديني و الثقافي .
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الاسلام و قيمه الروحية و الاجتماعية و الثقافية و الحضارية .
- ترقية قيم الجمهورية و دولة القانون .
- ارساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم و الديمقراطية ، متفتح على العالمية و الرقي و المعاصرة بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري و التي تستند الى العلم و العمل و التضامن و احترام الآخر و التسامح و بضمان ترقية قيم و مواقف ايجابية لها صلة على الخصوص ، بمبادئ حقوق الانسان و المساواة و العدالة الاجتماعية .

وبما أن الأهداف هي همزة وصل بين الفلسفة التربوية و بين التربية و تطبيقاتها ، فانه لا يكفي و ضع الأهداف فقط بل من الضروري ان تكون واضحة حتى يتم وضع سياسة تربوية كاملة و شاملة ، و حتى يتسنى لواضع المناهج و مؤلف الكتاب المدرسي و لدى المشرفين التربويين خاصة "المعلم" لتحقيق هذه الأهداف ، لان عدم وضوح رؤيتها لدى هؤلاء جميعا من شأنه ان تضيع معالم العملية التربوية في الجزيئات و التفصيلات[1].

و يرى " علي أحمد مدكور" على ان من أهم عوامل فشل المناهج التربوية ، عدم تحديد أهدافها تحديدا واضحا يتفق و سياستها التربوية ، كما ان الأهداف التربوية مهما كان مصدرها ، معرفي ، وجداني ، نفسي حركي ، يجب ان تصب في تحقيق نشاط واحد هو تحقيق التكامل بين الأصناف الثلاثة لعبادة الله وحده ، ولا يتحقق ذلك إلا اذا كان التركيز على الجانب المعرفي و الوجداني و الجسمي في آن واحد حتى لا يحدث خلل أو عدم التوازن في النفس الإنسانية[2].

---

[1]- سعيد التل و آخرون، المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، بيروت، ط1 ص64-65

[2]- على أحمد مدكور، مرجع سبق ذكره .

ولقد كان للمبحوثين رأي حول هذه الاهداف التربوية من حيث الوضوح ، وتوافقها مع أهداف التربية الإسلامية.

الجدول رقم (13)

يبيّن توزيع إجابات المبحوثين حول وضوح اهداف التربية للمنظومة التربوية و توافقها مع اهداف التربية الإسلامية

الاحتمالات / مجتمع البحث	التكرار	النسب
الأهداف واضحة و تتوافق و التربية الإسلامية	2	18,18%
الأهداف غير واضحة ولا تتوافق و التربية الإسلامية	9	81,81%
المجموع	**11**	**%100**

بالنظر الى النتائج المتحصل عليها من الجدول ، نجد ان معظم أفراد مجتمع البحث و التي تقدر نسبتهم 81,81% يؤكدون على ان أهداف المنظومة التربوية غير واضحة و لا تتوافق و أهداف التربية الإسلامية ، و بالمقابل يرى 18,18% أنه واضحة و تتوافق و أهداف التربية الإسلامية .

و يذهب بعض المبحوثين الى ان الهدف الأساسي للمنظومة التربوية لا يعتبر موجودا أصلا ، و ما هو موجود عبارة على فقرات لا ترابط و لا انسجام بينها و صيغت بطريقة عشوائية ما جعلها تغرق في العموميات و الجزيئات كما أن الاهداف ومهام المدرسة غير شاملة و غير متوازنة لشخصية التلميذ و لحياته.

وعدم وضوح الاهداف و شموليتها و توازنها ، أثر سلبا على سياسة المنظومة التربوية خاصة في صياغة المناهج و المقررات الدراسية و على العملية التربوية و التعليمية ككل.

و ما يمكن أن نستنتجه من هذا كله تحول مسار المنظومة التربوية بعد الإصلاحات الأخيرة و تأثير أحداث الجزائر الأخيرة بعد إلغاء المسار الانتخابي و ما أنجر عنه من أحداث دامية ، و كذلك العولمة و ما صاحبته من تغيرات من عدة نواحي على المجتمع الجزائري ، أحداث 11 سبتمبر 2001، و نظرة العالم الغربي للإسلام كمصدر للإرهاب أدى الى فرض تعليمات على الجزائر و الوطن العربي بإصلاح منظومته التربوية خاصة فيما يتعلق بتدريس التربية الإسلامية [1]، هذه العوامل و أخرى جعل اللجنة تحاول أن تبين للعالم انها متفتحة على العالم و متسامحة مع الآخر و أنها تحترم حقوق الإنسان على حساب الاحتفاظ بأصالتها و تمسكها بدينها.

[1]- من 11سبتمبر 2001، و الادعاءات التي توجهها الولايات المتحدة الأمريكية للدول العربية و الإسلامية متهمة مناهجها التعليمية بالإرهاب ، و أنها هي التي تقوم بتخريج جيل من الشباب الارهابي، لذلك دعى النظام العالمي الجديد تلك الدول الى السعي لتغيير مناهجها التعليمية و العمل على تنقيتها من الأسباب المؤدية للإرهاب، عن عي أحمد الحمزي ، **مقاصد النظام العالمي الجديد لتغيير منهاج التعليم في بلدان العالم الإسلامي** ، و أثرها على الهوية الإسلامية ، رسالة دكتوراه، كلية معهد البحوث و دراسات العالم الغسلامي ، جامعة أم درمان ، السودان.

1- الانتقادات الموجهة للتربة الإسلامية[1]

لقد وجهت للتربية الإسلامية انتقادات خاصة من طرف:

- ماكس فيبر الذي يعتبر ان الإسلام يعوق النمو و التقدم ، لأنه لا يعطي أهمية كبرى للأهداف الأداتية للتربية وان سيطرته الجامدة على أبنائه يحد من الاتجاهات الرأسمالية و أنشطة العمل مقارنة بنظرة المسيحية البروتستانتية التي يرى انها أكثر فردية و تنافسية.
- يرى كل من ماكس و أنجلز رائدا النظرية الماركسية ، ان التربية الإسلامية ضد التطوير و ضد التحديث.
- يرى انجلز ان الغزو الثقافي الفرنسي للجزائر كان خطوة هامة نحو تقدم الحضارة ، وتنويرا نسبيا على الاقل لمجتمع بربري.

المطلب الثاني: التربية الإسلامية و تطبيقاتها التربوية

بالنظر الى أن تطبيقات التربية الإسلامية جاءت مع بداية الوحي ، كان من الضروري تتبع خطواتها و مراحلها للإطلاع أكثر التطبيقاتها التربوية عبر الزمان و المكان و الطرق و الوسائل المستخدمة في كل مرحلة ، خاصة و أن الحضارة العربية و الإسلامية مرت بعدة مراحل ، كانت تأثيراتها و مستجداتها واضحة على العملية التربوية، ولقد قسمت الى اربعة محطات كبرى[2] و هي:

1- مرحلة البناء و التي بدأت مع بعثة النبي محمد صلى الله عليه وسلم حتى نهاية الدولة الأموية، و انقسمت هي الأخرى الى عدّة مراحل.

أولا: مع بداية الدعوة و بعد وفاته ﷺ:

يمكن اعتبارها كنمط جديد للتربية على أساس "إقرأ"، و عرفت طرق و وسائل تربوية متعدّدة نظرا لمعطيات و مستجدات مراحل الدعوة، من أهمها:

أ- المرحلة الأرقمية[3]: مرحلة الاهتمام ببناء الفرد على الإيمان بالله و صياغة العقلية القيادية(المعلم) و تشكيل شخصيته على صفتي القوة و الامانة، و بالمتابعة الدقيقة لكل فرد على انفراد ، أما المادة التربوية (المنهج)، فكان

---

[1]- منير مرسي، **التربية الإسلامية**، مرجع سبق ذكره، ص 50.

[2]- المرجع أعلاه، ص 257

[3]- الارقمية يمكن اعتباره مصطلح للتربية الجيل الأول من الصحابة بدار الارقم في المرحلة السرية للدعوة بمكة، او بالمفهوم الأكاديمي ، المدرسة العليا لتكوين الأساتذة.

القرآن الذي ينزل في تلك الفترة،[1] وتطبيق طريقة المجالسة(الحلقة)، فكانت مخرجات العملية التربوية كما قال الشاطبي:" أئمة، فكانوا هم القدوة العظمى في أهل الشريعة".[2]

ب- المرحلة المنبرية:[3]بالمدينة، الهدف منها تثبيت اركان الدين و الدولة، و صياغة عقلية جندية فاعلة مبادرة (المتعلمين)، و التوجه الى عموم الناس، يقصد منها توجيه و تعديل السلوك الاجتماعي و تصحيح المفاهيم، فكانت مخرجات هذه المرحلة، تعلق أهل المدينة(الأنصار) كما تعلق أهل مكة(المهاجرين) بالقرآن ثم السنة.[4]

ج- المرحلة العلمية: قبل وفاته ﷺ، اكتسبت التربية وجها علميا بتراكم النصوص القرآنية و النبوية، ما أدى برسول الله ﷺ الى انتداب من كوّنهم ، وصارت عملية نقل النصوص (القرآن و السنة) على أساس العلم و المعرفة. كما أحاط العملية التعليمية بمجموعة من الضوابط و التوجيهات حتى لا تخرج عن نطاقها التربوي الذي أنشئت من أجله ، و ذلك بإعطاء أهمية لما يلي و أخرى [5]:

- التأكيد على العمل بالعلم بالنسبة للمعلم و المتعلم.
- اللغة العربية كونها لغة القرآن و ان تعلمها من كمال الدين.
- الحث على تعلم اللغات الأجنبية ، لقوله ﷺ:" من تعلَّمَ لغةَ قومٍ أمنَ مكرَهم"[6].
- الحث على تعليم المرأة ، لحديث النبي ﷺ:" طلبُ العلمِ فريضةٌ على كلِّ مسلمٍ،.."[7].
- مراعاة الخصائص الذاتية لكل فرد فكان لا يسعى لتربيتهم على نمط واحد من التربية و انما كان يكونهم ﷺ و يوجههم الى ما يناسب مواهبهم و شخصياتهم ، فقد قال ﷺ في ابي عبيده بن الجراح:"إنَّ لكلِّ أمَّةٍ أمينًا ، وإنَّ أمينَنا ، أيَّتُها الأمَّةُ ، أبو عبيدةَ بنُ الجرَّاحِ"،[8] و دعا لابن عباس رضي الله عنه قائلا:" اللَّهمَّ عَلِّمهُ الحِكمةَ و تأويلَ الكتابِ".[9]

---

[1]- القرآن المنزل في هذه الفترة كان يمتاز بعدة خصائص: سور قصيرة، التركيز على الجانب الإعتقادي، يخاطب الناس كافة، قليل الأحكام.

[2]- فريد الأنصاري، مرجع سبق ذكره، ص 81 ، ج 1 ، العدد47

[3]-هي نسبة الى المنبر،لتشكيل الرأي الشعبي العام. عن طريق الخطبة على المنبر.

[4]- فريد الأنصاري، مرجع سبق ذكره،ص101 ، ج 1، العدد 47

[5]- أنظر(يحي بوشابو،دروس في تاريخ التشريع الإسلامي، إمام مسجد أبي ذر الغفاري وأستاذ بالمدرسة القرآنية للعلوم الشرعية" مدرسة قرطبة للعلم و الإيمان"، فريد الأنصاري، مرجع سبق ذكره،ص105 ،ج1، العدد47، محمد منير مرسي، مرجع سبق ذكره،ص 262، فيصل الأنصاري، مرجع سبق ذكره، ج1 ، ص 78).

[6]- الحديث: الراوي - :المحدث :الوادعي -المصدر :الفتاوى الحديثية - الصفحة أو الرقم1/58 :

[7]- الحديث : الراوي :أنس بن مالك المحدث :السيوطي -المصدر :الجامع الصغير - الصفحة أو الرقم5266 :

[8]- الحديث : الراوي :أنس بن مالك المحدث :البخاري -المصدر :صحيح البخاري - الصفحة أو الرقم 3744 :

[9]- حديث : الراوي :عبدالله بن عباس المحدث :الألباني -المصدر :صحيح ابن ماجه - الصفحة أو الرقم136:

ولقد دلت مختلف القياسات السيكولوجية على أن اختلاف الأفراد في قدراتهم و سماتهم اختلاف كمي[1]. و ذهب "حامد عبد السلام زهران"الى ان :" لكل فرد عالمه الخاص و الفريد ، و شخصيته الفريدة المميزه عن باقي الأفراد ، و له حاجاته و قدراته و ميوله ، و هو مختلف عن كل من سواه بسبب سماته الموروثة و خصائصه المكتسبة"[2].

أما التوجيه الذي تعتمده المنظومة التربوية الجزائرية بحسب النصوص التشريعية ، يتمثل في "توزيع التلاميذ على شعب التعليم حسب مواهبهم و حسب نتائج التقويم المدرسي و حسب رغباتهم و ذلك في إطار النسب التي يقررها المخطط الوطني للتنمية ، و بالنظر الى ما يحتوي عليه الطور من شعب"[3]إلا ان هذا المفهوم للتوجيه المدرسي يعتبر مفهوما نظريا ، فما هو موجود في الواقع العملي هو توزيع التلاميذ على الجذعين المشتركين ثم على شعب التعليم في السنة الثانية ثانوي بما يتماشى و متطلبات الخريطة المدرسية دون الأخذ بعين الاعتبار طموحات التلاميذ و استعداداتهم و ميولهم إلا نادرا[4]. كما أضافت رئيسة للتوجيه المدرسي بمقاطعة بوزريعة ان التوجيه يتم عبر ثلاث محددات،20% ممن تتوافق رغباتهم مع معدلاتهم السنوية و 60%حسب الشعب المتوفرة في الثانوية ، و 10% للشعب التقنية حتى لا يتم إلغاؤها[5].

د- استمر العمل التربوي في عهد الخلفاء الراشدين ، بإتباع المنهج العلمي كأسلوب من أساليب التربية لتعميق مفهوم العبودية لله في أفراد المجتمع، فمنهم من جعل العلم مضمونا في إطاره الأرقمي، و منهم من بلّغ العلم في إطاره المنبري، و كان منهم من استعمل الأسلوبين[6].

ثانيا: التربية في العصر الأموي:(40- 132 هـ / 661- 750 م)

كان الهدف الأول في هذه المرحلة نشر الدين و ارساء قواعده و تثبيت أركانه، فقد كان الخلفاء يرسلون العلماء مع الجيوش الفاتحة لنشر الدعوة الإسلامية[7].

فقد أضاف الأمويون الى العلوم التي كانت معروفة علوما أخرى هي العلوم اللسانية[1]خاصة بعد اختلاط اللسان العربي بغيره، و أدى ذلك الى نمو حركة الاجتهاد و بروز مدرستين:

---

[1]- د. برو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل المدرسي في المرحلة الثانوية(دراسة ميدانية للطلبة الجامعيين و المشتغلين بالتربية و التعليم)،دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، 2010 ،ص 120

[2]- نفس المرجع أعلاه، و نفس الصفحة.

[3]- وزارة التربية الوطنية،1984 ،ص 39.

[4]- د. برو محمد، مرجع سبق ذكره،ص 55.

[5]- فمثلا يوجد في قسم واحد لشعبة الرياضيات لموسم 2014-2015 ، (09) تلاميذ فقط إلا ان المديرة أصرت على عدم غلق الشعبة بالرغم ان معظم التلاميذ ، وجهوا الى هذا التخصص دون رغبتهم.

[6]- فريد الأنصاري، مرجع سبق ذره، ص 108

[7]- هذا ما فعله الخليفة الأموي، عمر بن عبد العزيز بإرسال عشرة من الفقهاء لتعليم أبناء البربر تعاليم الإسلام، و بهذه الطريقة دخل الإسلام الى شمال إفريقيا خاصة دول المغرب العربيو تبنته كدين لها و على غرارهم الجزائر. ....من كتاب التربية في صدر الإسلام، مرجع سبق ذكره،ص178.

- مدرسة الرأي: اشتهرت بتعليم الناس أمر دينهم و تربيتهم على الأخلاق خاصة مع دخول غير العرب للإسلام ، من أعلامها أبو حنيفة النعمان الذي عرّف بورعه و غزارة علمه و قوة شخصيته و أخلاقه الحسنة، اعتمد على الكتاب و السنة و الاجتهاد في التعليم ، استعمل اسلوب المناقشة في حل المسائل الفقهية[2].

- مدرسة الحديث بالمدينة، بما انه لم يطرأ تغيير في تركيبة المجتمع فقد حافظت على نفس النمط التربوي الذي كان في عهد الخلفاء الراشدين، من أعلامها الإمام أنس بن مالك و كتابه " الموطأ "[3]، عرف بدقة حفظه و دقة روايته و عدله و أخلاقه، و بورعه و مهابته بين الناس، اهتم كثيرا بتدريس الحديث و الفقه، استعمل طريقة التلقين في دروسه وكان من الأوائل الذين يدعون الى تدوين العلوم كي لا تضيع و لتسهيل عملية الحفظ، كان لا يستحي ان يقول لا أدري[4]، وكان يهتم بهيأته خاصة عند تدريسه الحديث[5].

كما ظهر مجموعة من الاعلام اهتموا بشؤون التعليم وكانت لديهم ملاحظات و آراء حول طرق و اساليب التي تمكن المتعلم من التحصيل الجيد، ومن أبرز هاؤلاء نجد الزهري(ت 124 هـ) الذي اعتمد في تدريسه على التشويق و الجمع بين النظري و العملي و التعزيز و التدريج[6].

2. المرحلة الثانية: التربية في العصر العباسي(132-656 هـ / 750- 1250 م)

مرحلة العصر الذهبي و تبدأ بالعصر العباسي حتى انهيار الخلافة و سقوط بغداد[7]، و قد ميز هذا العصر إضافة العلوم العقلية الى العلوم النقلية، و اهتمام المسلمين بالعلوم العقلية فيما يعود بالخير عليهم و لا تتعارض و الشريعة الإسلامية[8]، و لقد شهدت الحضارة فيه قمة عطائها و ازدهارها[9]، خاصة بعد حركة الترجمة التي كانت بفضل

---

[1]- العلوم اللسانية كعلم اللغة، علم النحو و علم البيان و الأدب، وظهرت كعلم قائم بذاته حت يحفظ للغة العربية نقاءها بعد دخول غير العرب للإسلام، وأشهر من أهتم بهذا العلم في هذا العصر، ابو الاسود الدؤلي الذي تعلم قواعد اللغة العربية عن علي بن أبي طالب (رض).لخضر لكحل، مرجع سبق ذكره، ص 153.

[2]- د. محمد راتب النابلسي، **سيرة الأئمة الاربعة** (الإمام ابي حنيفة النعمان)،1996/07/1 من الموقع: www.nabulsi.com

[3]- قال العلماء في مالك:لولا مالك لذهب علم الأثر، و يقصد بعلم الأثر(السنة النبوية)، لأن الله تولى حفظ القرآن ، ومالك و امثاله تولوا حفظ السنة. د. محمد راتب النابلسي، سيرة الأئمة (الإمام مالك بن أنس) 18/ 08 /1996 من الموقع www.nabulsi.com

[4]- قال أحد العلماء، سمعت مالكا سئل 48 مسألة، فقال في 32 لا أدري. د. محمد راتب النابلسي، مرجع سبق ذكره.

[5]- كان مالك اذا اراد ان يخرج ليحدث الناس توضأ وضوءه للصلاة، و لبس أحسن الثياب ، ومشط لحيته، وكان يبرر ذلك بقوله:" اوقر به حديث رسول الله". نفس المرجع أعلاه.

[6]- ماجد عرسان الكيلاني، **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**، دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية، مكتبة دارالتراث، ط3 المدينة المنورة ، 1987، ص 73.

[7]- مجموعة من المحاضرين،الفكر **التربوي الإسلامي**، دار المقاصد للتأليف و الطباعة و النشر، 1981

[8]- تعتبر العلوم العقلية في تلك العلوم الضرورية التي يحتاجها الإنسان في معاشه، كالطب ، الكيمياء و الرياضيات و غيرها. لخضر لكحل، مرجع سبق ذكره، ص 162.

[9]- سعد مرسي أحمد ، **تطور الفكر التربوي** ، عالم الكتب القاهرة ، 1970 ، ص 166-167، عن لخضر لكحل، مرجع سبق ذكره، ص 162.

الاهتمام الكبير للخليفة العباسي هارون الرشيد و ابنه المأمون[1]، و أصبحت بذلك اللغة العربية الأولى انتشارا في العالم باعتبارها لغة العلم و الثقافة[2]، و هو ما أى الى أن:

- بلغ ازدهار الثقافة العربية الإسلامية قّمتها بفضل الوحدة الفكرية الناتجة عن وحدة اللغة العربية،[3] و يقول" هنري كوربان" في ذلك: " كان نبي الإسلام عربيا من جزيرة العرب، و العربية الفصحى هي لغة الوحي القرآني، و اللغة الطقوسية للصلاة، و الأداة الفكرية التي استعملها العرب في سبيل بناء أدب من أغزر الآداب في العالم، و هو الذي تعبر الثقافة الإسلامية به عن نفسها"[4].
- ازدهار الحياة الفكرية أدى الى بناء المدارس و تمويلها من الوقف[5]و الاهتمام الكبير بالجانب المعماري، من اهمها ، المدرسةالنظامية[6]المدرسة المستنصرية[7]و المدرسة الشرابية[8]،هذه الأخيرة التي اشتهرت بها الفرق الكلامية و المذاهب الفقهية كالمذهب الشافعي و المذهب الأشعري .

وما يمكن ملاحظته من خلال اهتمام المسلمين بالمدارس و بمعمارها انه جاء عكس المدارس الفلسفية السابقة، خاصة المثالية و الواقعية التي لا ترى ضرورة و أهمية لبناء المدارس حتى تتم العملية التعليمية و التربوية.

- انتشار دور العلم كبناء المكتبات و امدادها بمختلف الكتب من أشهرها "دار الحكمة".
- كثرة المتخصصين في كل علم و فن.

---

[1]– ولقد وصل الامر بابنه المأمون، بدفع لكل عالم يترجم كتابا علميا وزنه ذهبا، و استطاع العلماء من ترجمة التراث العلمي الكبير الذي انتجته البشرية في قرن واحد. محمد منير مرسي، التربية أصولها وتطورها ، مرجع سبق ذكره ص 270.

[2]– من خلال الدراسة التي قام بها، أ.د. عبد العلي الودغيري، تحت عنوان "**وضع اللغة العربية في عصر العولمة و تحدياتها**" و المقدم الى مجمع اللغة العربية الاردنين، ومن خلال النتيجة العامة التي توصل اليها بأخذ بعين الإعتبار عدّة معايير من اهمها، عدد الناطقين بها حول العالم و الذي قدر ب 422 مليون، الرتبة الالسابعة من حيث استخدامها للانترنت، ترتيبها حسب التطور المتوقع لعدد السكان، عدد الناطقين بها كلغة أولى و كلغة رسمية، وبعد هذا كله تاتي اللغة العربية في المرتبة السابعة بعد الأنجليزية، الألمانية، الفرنسية، اليابانية، الإسبانيةو الصينية.من الموقع. www.majma.org.jo

[3]– زياد علي الجرجاوي، مرجع سبق ذكره، ص195

[4]– هنري كوربان، تاريخ الفلسفة الإسلامية، تر: نصيره مرّوه، و حسين قبسي، دار عويدات للنشر و الطباعة، بيروت،لبنان، ط2 ،1998.

[5]– لقد كانت الجزائر تقوم بتخصيص أراض وقف و مباني لتمويل المدارس و الزوايا، خاصة التي كان لها هدف تربوي ، مثل الزاوية القاسمية ببوسعاده و حتى تكون لها استقلالية مادية .

[6]– المدرسة النظامية(459هـ)، وهي من المدارس حسنة البناء و متعددة المرافق، اشتهر بتدريسها للفقهو العلوم الإسلامية. أ.د عبد الشافي محمد عبد اللطيف، مرجع سبق ذكره.

[7] – المدرسة المستنصرية: (631هـ– 1233م)، عدت كأقدم جامعة في العالم، من حيث تنوع المواضيع التي تدرس بها(علوم نقلية و عقلية)،و من حيث احتوائها على جميع المرافق الضرورية للعملية التربوية التعليمية،ابتداءا بالمسجد، المكتبة(احتوت على 80 ألف مجلد)، مستشفى وصيدلية، حجرات للسكن، حمام، مطعم، بستان تتوسطه ساعة بالإضافة الى ملحقة خاصة بالقرآن و السنة.نفس المرجع أعلاه.

[8]– المدرسة الشرابية: وتعد من أبرز المعالم الحضارية ببغداد، وهو بناء ضخم وفخم و فريد في هندسته المعمارية، اشتهرت بتدريس العلوم الإسلامية ، انتشار العلوم بحيث كان لكل فرع منها حلقة خاصة بها، كما إشتهرت بالمناظرات. بحث عن الحركة العلمية في العصر العباسي و أهم رواده.

إلا أن واقع الدول العربية اليوم يعكس ما وصلت إليه الحضارة الإسلامية خاصة من ناحية اللغة ، فقد أصبح علماء العرب و المسلمين مجبرون على ترجمة منتجاتهم الفكرية و العلمية الى اللغة الإنجليزية ، لغة العلم و المعرفة و الثقافة اليوم. و تقلصت أهميتها حتى في بيئتها مع انتشار اللهجات العامية في الاقطار العربية بل في القطر الواحد، باستعمال العامية في المخاطبة وحتى في الكتابة(أجهزة التواصل)، فضلا عن انتشار اللغات الأوربية خاصة لغة المستعمر بين المتعلمين والنخب المثقفة و التأثر بها لدرجة الافتان واعتبار التحدث بها سمة التحضر و التميز و الرقي الاجتماعي و الثقافي و العلمي[1]، و لم يقتصر في الوسط الجزائري على تلك الفئة بل انتشرت عند بعض الأسر ذات المستوى الثقافي البسيط كوسيلة للتواصل بين أفرادها بدل العامية في البيت ، و أدى حتى بمسؤولينا في المحافل الوطنية بمخاطبة الشعب الجزائري بلغة المستعمر و في المحافل الدولية أيضا بالرغم من ان اللغة العربية قد أضحت إحدى اللغات العاملة في الأمم المتحدة[2].

3. المرحلة الثالثة: مرحلة التطور و الانحطاط و بداية الحكم العثماني

بعدما وصلت البلاد العربية الإسلامية في العصور الوسطى الى قمة ازدهارها و عظمة مجدها و حضارتها بفضل العلم و النهضة في الفكر الإسلامي و الأخلاق ، بدأ يتلاشى مع الاحتكاك بالحضارات الأخرى و رغد العيش و انغماس المجتمعات الإسلامية في الترف و المجون و اللهو و الفساد ، فازدهرت صنعة الغناء و صار المغنون أشهر من العلماء و طغى حب الدنيا في القلوب[3] أدى الى فساد الأخلاق الذي انتشر في اواخر العصر العباسي اكثر من غيره[4].

كما كان لسقوط الدولة الإسلامية في يد التتار و المغول[5]، و بعده سيطرة الحكم العثماني على البلاد العربية الإسلامية[6] أثر على السمات التربوية في هذه الفترة و الذي أدى الى :

- فقدان المنهج التعليمي الذي ارساه الرسول ﷺ لمحتواه التربوي سيرورة دنيوية لبلوغ مناصب دنيوية و خضوع للأهواء مما يرضي الحكام و العوام على السواء[7].

---

[1]- د. خالد محمد فرح، مقال حول وضع اللغة العربية في المنظومة التربوية، الموقعwww.sudanile.com

[2]-قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم(3190 د-28) بتاريخ 18 ديسمبر 1973 ،و القاضي باعتماد اللغة العربية رسميا كإحدى لغات العمل بالأمم المتحدة، نفس المصدر أعلاه.

[3]- أ.د. عبد الشافي عبد اللطيف، مرجع سبق ذكره.

[4]- لخضر لكحل، مرجع سبق ذكره، ص 196.

[5]-كان سقوط بغداد بمثابة سقوط العلم و الثقافة ليس للعالم الإسلامي وحده، بل للإنسانية جمعاء، خاصة وان من تولى القيادة في هذه الفترة أمة جاهلة ، ليس لها دين و لا علم و لا ثقافةو لا حضارة ، و أول ما قامت به رمي الكتب التي كانت تزخر بها مكتبات بغداد ف ي نهري الدجلة و الفرات حت صارت مياهها بلون المداد. منير مرسي، مرجع سبق ذكره،ص 264.

[6]- منير مرسي، مرجع سبق ذكره، ص 264.

[7]- فريد الأنصاري، **التوحيد و الوساطة في التربية الدعوية**، من كتاب الأمة العدد48 ، ج2 ،ص...

- طغيان المناهج الفلسفية و الأفكار المادية الإلحادية مع دخول المؤثرات التربوية الغربية للفلسفة التربوية الإسلامية[1] حتى صارت العقيدة الإسلامية في صورة فلسفية، و فقدت منهجها القرآني و ثمرتها التربوية و بقيت تصورات في أذهان الناس[2].
- أصبح العلم النقلي مركزا على دراسة كتاب فقيه أو متكلم[3].
- تجمد الفكر الإسلامي، و تأثيره على المجال التربوي من حيث صناعة العقلية الاستهلاكية، ليس على مستوى العامة فقط بل على مستوى العلماء و الفقهاء[4].
- أصبح الإسلام شعارا اكثر منه عملا[5].
- الاهتمام بالخط العربي[6].
- توقف اللغة العربية عن النمو و غلبتها العجمى، بعد غلبة الثقافة العثمانية و التميز الثقافي للأقليات الدينية غير الإسلامية[7].

و ما يلاحظ من هذه النقطة ان التاريخ يعيد نفسه في الجزائر ، حيث ان الاصلاحات الأخيرة(2001) و من خلال المرسوم رقم 854. 03 الصادر في 2003/09/10 تم على اثره العمل بالترميز العالمي و المصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة ، أين أصبح المتعلمون يستعملون الحروف اللاتينية للدلالة على الأحجام و المكيال و السرعة....،و يجرون العمليات الحسابية من اليسار الى اليمين، ما جعل المواد العلمية عبارة عن خليط بين العربية و الفرنسية.و كان هذا الإجراء من بين النقاط التي وضع "عبد القادر فضيل"[8] ملاحظاته عليها، بحيث يعتبر الهدف من هذه العملية ليس علميا، فنظام الترميز الذين تدعوا اليه اللجنة ليس نظاما عالميا بالمعنى الدقيق، انما هو نظام يعتمد الحروف اللاتينة و خصائص اللغة التي تدرس بها المواد العلمية، أما الرموز و مصطلحات التي لها صبغة عالمية و متعارف عليها فإنها معتمدة أصلا في الكتب المدرسية مثل(البي الأميقا لبيتا و..الخ)، لكن الرموز التي هي مجرد إشارات يرمز بها الى متغيرات مثل استبدال وحدة القياس(م) ب(M)، او استبدال الحروف

---

[1]- فريد الأنصاري، نفس المرجع أعلاه.

[2]- فريد الانصاري، العدد 47، ج1 ،ص 30

[3]- بعدما كان الاعتقاد زمن الصحابة و الذين من بعدهم يحدث دون تكلف و لا تعسف في الفهم، أصبح زمن المدارس الكلامية و الفلسفية يخضع للوساطة، فتأويل القرآن و رد الأحاديث و تقبلها، بناء على مناسبتها او عدم مناسبتها للقواعد التي وضعتها هذه المدارس. من كتاب فريد الأنصاري، العدد 47 ، ج1 ، ص30

[4]- نفس المرجع أعلاه.

[5]- منير مرسي، التربية **الإسلامية و تطورها في البلاد العربية**، مصدر سبق ذكره، ص265

[6]- بعدما تراجع دستور الامة الحيوي في حياة الناس(القرآن)، فتحول الى قرآن يقرأ على القبور، و يكتب بماء الذهب بحروف جميلة على ورق مصقول، وهو ما ادى الى الاهتمام و اشتهار الخط العربي في عهد الاتراك. من كتاب منير مرسي، مرجع سبق ذكره،ص 266

[7]- منير مرسي، مرجع سبق ذكره، ص265.

[8]- د. عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر حقائق و اشكالات**، جسور للنشر و التوزيع،ط1 ، 2009 ،267-268.

العربية (أ، ب،ج) ب (A,B,C) هذا الذي هو غير مفهوم و هو غير كاف ليتغير واقعنا الثقافي و العلمي، و يرتفع مستوى تعليمنا ويصبح نظامنا التربوي نظاما له مكانته ضمن النظم العالمية.[1]

4. المرحلة الرابعة: مرحلة التجديد

تشمل هذه الفترة بداية استقلال البلاد العربية عن الحكم العثماني و تمتد حتى العصر الحاضر، من أهم سمات التربية في هذه الفترة:

- ابتعادها عن مصادرها و أصولها التربوية القرآن و السنة و منهج السلف.
- جعلت اللغة التركية اللغة الرسمية في دواوين الحكومة ، و لغة التعليم في المدارس.
- الاقتصار على تحفيظ القرآن الكريم و تعليم مبادئ الدين و القراءة و الكتابة.
- انشاء المدارس العسكرية.
- اعطاء غير المسلمين حق تأسيس المدارس و ادارتها[2]، فاستغلته الحركات التبشيرية لتأسيس مدارس لها في قلب البلاد العربية.
- تأثرها بالفلسفات التربوية الغربية.

و هذا التأثير مازال مستمرا الى الوقت الحالي بحيث يذهب الشيخ "مأمون القاسمي" الى أن الدول العربية تقوم باستعارة أنماطها التربوية و باستيراد أنظمتها التعليمية من الغرب ، محولتا بذلك منظومتها التربوية الى خليط من المناهج التي لا تنسجم مع مبادئ و قيم المجتمعات الإسلامية ، و لا تستجيب لتطلعاتها و أهدافها[3].كما أن الدراسات التي قام بها كل من الخميسي، و عيسى سورطي و ابو العينين، و آخرون، تؤكد على أن العالم العربي و الإسلامي يفتقر الى فلسفة تربوية مركزية، بسبب وجود فلسفات تربوية كثيرة لا رابط بينها و لا تنسيق، و ان معظمها مقتبسة عن الغرب و هي بعيدة عن متطلبات و حاجيات و قضايا و مشكلات و قيم مجتمعاتها ، و انه و بالرغم من أهمية عملية تحديد الفلسفة التربوية و الأهداف المستنبطة منها ، إلا انها مازالت تعد من قبل القلة القليلة وتحرم القطاعات العريضة الأخرى المهمة في العملية التربوية التعليمية من المشاركة فيها.

و هذا ما حدث في الجزائر مع عملية الإصلاحات الاخيرة و التي بدأت في (2001)، و التي تعتبرها الدولة أكبر عملية إصلاح بعد تلك التي حدثت في (1976)، و التي كان الهدف منها إعداد أبناء المجتمع من

---

[1]- للمزيد حول هذا الموضوع (استعمال الرموز العالمية)الإطلاع على البحث المركز للأستاذ سعد الله، استاذ الرياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة(الجزائر)المنشور في جريدة الشروق لعام 2008.

[2]- كانت في البداية دينية ثم تحولت الى معاهد تعليمية عصرية، تسير بمناهج خاصة بها مما سمح لها بالتطور و التحديث ما حعل الفجوة بينها وبين المدارس الإسلامية في تلك الفترة بأخذ العلوم السطحية من الكتاتيب و المدارس القديمة بمنهاج بسيط ،اما المدارس الاخرى فكانت تدرس باللغة التركية أو إجبار من يريد اكمال الدراسة بالتوجه الى مصراو تونس(الجامع الازهراو الى جامع الزيتونة). منير مرسي، مرجع سبق ذكره، ص281.

[3]- المأمون القاسمي، مرجع سبق ذكره، ص1

خلال المدرسة لتحديات عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة[1]، فقد تم تعيين هذه اللجنة بمرسوم رئاسي[2] و شكلت من 159 عضوا من بينهم وزير تونسي سابق و آخر لبناني[3]، في حين تم إقصاء المختصين و المعنيين المباشرين من ذوي الخبرة الميدانية من مفتشين و معلمين و جمعية الاولياء ، و كذا علماء الاجتماع و علماء التربية[4]. و لقد ذهب الوزير السابق للتربية "د.علي بن محمد" الى ان الاصلاحات حتى تكون ناجحة و ناجعة، لا بد ان تكون نابعة من ذات المجتمع و قيمه و عاكسة لشخصية افراده[5]. فراحت هذه اللجنة تستعير أنماط من التربية من هنا و هناك و تستورد أنظمة من التعليم خاصة المقاربة بالكفاءات حولت بذلك منظومتنا التربوية الى خليط من المناهج التي لا تنسجم مع مبادئ و قيم المجتمع ، و لا تستجيب لتطلعات و أهداف المدرسة[6].

كما أكد على ذلك "د.عبد القادر فضيل" على ان الجزائر استوردت أفكار من الغرب خاصة مع البعثات التي أرسلتها لجنة الإصلاحات الأخيرة لتتلقى بعض التدريبات ، و على اساس تلك الأفكار يصوغ المسؤولون البرامج و المناهج، و من ذلك طريقة المقاربة بالكفاءات[7].كما ذهب "نواري العربي" الى أن الإصلاحات قامت بأقلمة المجتمع الجزائري مع المناهج المستوردة ومن المفروض أن يكون أقلمة هذه المناهج مع المجتمع ، وذلك بإسقاطها حرفيا في مقررات المنظومة التربوية [8].

و جاءت تبريرات الإصلاحات الجديدة لإعادة كتابة المناهج[9]، خاصة و ان هذه الاخيرة ليست جامدة و تخضع للتغيير الشامل استجابة لمتطلبات اجتماعية جديدة في مجال التربية او إعادة النظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود الدراسي الى[1]:

---

[1]– م. بولسان، النشرة الرسمية للتربية الوطنية،إصلاح المنظومة التربوية (النصوص التنظيمية) ج 1، المديرية الفرعية للتوثيق،مكتب النشرط2 ،2009 ،ص3

[2]– م. بولسان، المرجع أعلاه.

[3]– د. علي بن محمد، الوزير السابق للتربية، ندوة الشروق ، 15 ديسمبر2010.

[4]– بالرغم من المؤهلات التي يحملها "د. عبد القادر فضيل" بالأضافة الى الشهادات العلمية التي يحملها،فقد كلف بوظيفة مفتش عام لمراجعة برامج تكوين المعلمين في المعاهد التكنولوجية، كما كلف بمهمة مستشار مكلف بالبحث التربوي و متابعة تنفيذ المناهج، ساهم في العمل على التأسيس لتطبيق نظام التعليم الأساسي، الإشراف المباشر على لجنة تأليف الكتب المدرسية (كتب تعليم اللغة العربية المتوجهة لتلاميذ السنوات الأولى من التعليم الأساسي)، إلا انه و أمثاله كثير لا يتم إستدعاؤهم في مثل هذه اللقاءات او الإصلاحات، ولقد رد الاستاذ عن سؤال الصحفية عن مشاركته في هذه الإصلاحات أو اللقاءات لمناقشة أوضاع التعليم قائلا:"لا يتم استدعاؤنا لذلك بحجة اننا ابتعدنا عن الميادين وان معلوماتنا لا تفيد ما هم مقدمون عليه، بل تراهم محرجون من و جودنا لتصورهم اننا ما نطرحه للنقاش هو انتقاد للوزارة ".– آسيا مجوري، حوار مع الدكتور عبد القادر فضيل، بعنوان " هذه أسباب تدهور المدرسة الجزائرية"، لجريدة " أخبار اليوم" ليوم السبت/20/سبتمبر/2014.

[5]– د.علي بن محمد، مرجع سبق ذكره.

[6]– المأمون القاسمي، مداخلة في ملتقى القرآن تناول محور" التربية في مدرسة الزوايا" بعنوان" **من أهداف التربية في الزوايا**: إصلاح الفرد وتكوين المواطن الصالح ، الزاوية القاسمية أنموذجا، 2010 ، ص 1

[7]– آسيا مجوري، مرجع سبق ذكره.

[8]– نواري العربي ، ممثل عن نقابة أساتذة التعليم الثانوي ، عبر حصة نقاش مفتوح للقناة التلفزيونية الثالثة، حول التربية يوم 2015/01/04.

[9] – اللجنة الوطنية للمناهج، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، 2009، ص 3

- التزايد الدائم للمعارف و التطور التكنولوجي المتسارع الذي يجعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر ما كانت عليه في الماضي
- بروز حاجات جديدة في المجتمع و تطلعات جديدة في مجال التربية و إصرار المجتمع على النوعية.
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي الذي أصبح من الصعب تجاوزه.

و لقد كانت المناهج و مصادر استنباطها و مدى اتساقها و مبادئ التربية الإسلامية من بين النقاط التي تركز عليها الباحثة في هذه الدراسة لما لها اهمية و علاقة بالجانب التربوي و الأخلاقي ، و كان للمبحوثين رأي فيها.

الجدول رقم (14)

يبين توزيع إجابات المبحوثين حول مصادر استنباط المناهج التعليمية للمدرسة الجزائرية

الاحتمالات / مجتمع البحث	التكرار	النسب
مناهج مستوردة لا تخدم المجتمع	6	54,5%
أفكار مستوردة لا تخدم المجتمع	4	36,4%
أفكار جزائرية و تخدم المجتمع	1	9,1%
المجموع	**11**	**%100**

بالنظر الى النتائج المتحصل عليها نجد ان نسبة 91% من المبحوثين يؤكدون على ان المناهج هي غريبة عن مصادر التربية الإسلامية و قيمها و المجتمع الجزائري ، سواء كانت مناهج منقولة حرفيا أو أفكار.

و بالتالي نستنتج أن هذه المناهج هي غريبة عن المجتمع الجزائري لا من حيث المعتقد ولا من حيث الموروث الثقافي الاجتماعي ، و لهذا لم يستطع المتعلم التأقلم معها ، كونها غريبة عنه و عن واقعه و عن تطلعاته.

و لقد جاء هذا الوضع الذي هي عليه المنظومة ، الى أن المناهج الحالية انجزت في ظروف لا توفر الحد الأدنى من الشروط ، خاصة عامل الاستعجال ، و هي ظروف تسببت على العموم في خمسة نقائص مهمة و هي[2]:

1- غياب وثيقة تحدد توجيهات الإصلاح (عند إعداد المناهج) في مجال تحديد:

- تحديد مدة المرحلة التعليمية و هيكلتها
- تحديد الملامح النهائية للمضامين

[1]- وهو ما يدل على ان المنظومة التربوية الجزائرية لا يهمها الا المردود الدراسي، اما المردود الاخلاقي فهي في غنى عنه.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج،مصدر سبق ذكره، ص 4

2- عدم وجود دليل منهجي (عند إعداد المناهج) يكون مرجعا بالنسبة لمعدي المناهج بما يكفل البعد القيمي و الاخلاقي للتربية ، إضافة الى عدم تكوينهم المسبق.

3- غياب جهاز ترسيخ المناهج لدى المعنيين بتطبيقها ، خاصة رؤساء المؤسسات التعليمية.

4- صعوبة القيام بتجريب المناهج قبل تعميمها نظرا للاستعجال.

5- صعوبة تحقيق الانسجام العمودي للمناهج المنجزة سنة بعد سنة.

المطلب الثالث: الآراء التربوية لأهم المفكرين المسلمين

1- الآراء التربوية لأهم المفكرين المسلمين من القرن 3 هـ الى القرن 8 هـ

لقد برز في هذه المرحلة عدة علماء و مفكرين تربويين ، كانت و لا زالت آرائهم التربوية محط أنظار المهتمين بالتربية بحيث فتحوا المجال أمام المسلمين ليهتموا بالتربية باعتبارها وسيلة لا غنى عنها في غرس المبادئ الدينية و القيم الاخلاقي ، و في هذا حماية للأفراد من الانحراف و للمجتمع من الآفات[1]. و نوجز بعض اهم الأفكار التربوية في ما يلي[2]:

- العلم واجب وجوبا شرعيا ، و زاد القابسي على فقيرهم و غنيهم[3].
- الهدف او الغرض من التعليم معرفة الدين علما (نظريا) و عملا (تطبيقا).
- العلم المقرون بالتربية ، بالتشبث بالعقيدة و الأخلاق ، و ذلك بالطرق المباشرة و غير المباشرة.
- إخلاص النية لله في التعليم ، لان عمل الإنسان لا يصلح دون نية صادقة و لأن الإسلام مبني كله على الحديث" انما الأعمال بالنيات".
- المناهج لا يجب ان تخرج عن الاطار العام لفلسفة التربية الإسلامية، مع استخدام كل الطرق و الوسائل التربوية التعليمية.
- تعليم البنات ، انطلاقا من ان التكاليف الدينية واجبة للرجل و المرأة على السواء ، إلا أنهم ذهبوا الى عدم الخلط في التعليم بين الجنسين و هذا لاعتبارات اخلاقية ، كون شريعة الله الحكيم العليم بخلقه و ما يحتاجون

---

[1]- لخضر لكحل، مرجع سبق ذكره، ص 166.

[2]- من أهم العلماء المسلمين في هذه الفترة : ابن سحنون (ت.ق3)، القابسي (ت.ق4)، ابن مسكويه (ت.ق5)، الغزالي (ت.ق6)، ابن خلدون (ت.ق8)،أنظر(منير مرسي، مرجع سبق ذكره، ص 222- 231، خليل مصطفى عبد العزيز، الفكر التربوي الإسامي، ص 15 - 65- علي شتا ، فاديه الجولاني علم الاجتماع التربوي بين التأليف و التدريس، ص 186- 187 ،).

[3]- يؤكد القابسي، ان الفقراء مجبرين على تعليم ابنائهم القرآن، فان عجزوا على ذلك و جب على الأهل او المحسنين أو قام الحاكم بدفع الاجر للمعلمين من بيت مال المسلمين. منير مرسي، مرجع سبق ذكره، ص 231.

اليه في أمور دينهم و دنياهم و مما جاءت به تحصيل المصالح و تكميلها و درء المفاسد و تقليلها و سد المنافذ التي توصل اليها و من ذلك مفسدة الاختلاط[1].

و بالنظر الى قضية الاختلاط ، نجد ان الغرب يدعوا في الوقت الحالي الى الفصل بين الجنسين في التعليم استنادا الى الدراسات التي اجريت لذلك[2]. ففي المملكة المتحدة ، أشارت دراسة أجرتها النقابة القومية للمدرسين البريطانيين ان التعليم المختلط أدى الى انتشار ظاهرة التلميذات الحوامل أقل من 16 سنة ، كما أثبتت الدراسة تزايد معدل الجرائم الجنسية و الاعتداء على الفتيات بنسب كبيرة ، و تدني في المستوى العلمي.

وفي أمريكا واستنادا الى الدراسات الحديثة من جامعة "هارفرد" التي خلصت الى أن مدارس الفتيات مقارنة بالمختلطة ، حققت درجة أعى من القيم الذاتية و درجة أفضل لنوعية الحياة ، و درجة أعلى في التحصيل العلمي، كما ساعدت على التخلص من النظرة النمطية التقليدية تجاه العلاقة بين الجنسين ، درجة اقل من التغيب الدراسي و مشاكل عدم الانضباط السلوكي. كما اكدت الخبيرة التربوية "كريس مايكل" عبر تجربة تطبيق الفصول الدراسية المنفصلة في المدارس الثانوية الأمريكية ، أنه بعد عامين من التطبيق ان الطلبة أكثر قدرة على التفكير و أسرع استجابة لتقبل المعلومات ، فضلا عن أنها أكثر تركيزا و استيعابا للمادة بدلا من الانشغال بالجنس الآخر.[3]

و نتيجة لهذه الدراسات و غيرها ، خصصت ادارة الرئيس الأمريكي "جورج بوش" عام 2002 (300 مليون دولار) لتشجيع التعليم غير المختلط ، بلغت 223 مدرسة غير مختلطة في عام 2005، كما بلغ عدد الولايات التي تطبق تعليما غير مختلط 32 ولاية[4].

أما في الجزائر التي تعد دولة عربية أسلامية، و التي تظم عاصمتها أكبر عدد من الثانويات بعدد 126 ثانوية، لا يوجد بها سوى خمس (5) ثانويات للبنات أي بنسبة 4% فقط ، مع العلم أنها تحتل المراتب الأولى التي تحتلها هذه الثانويات كل عام خاصة في شهادة البكلوريا[5].

---

[1]- شحاته صقر، **الاختلاط بين الرجل و المرأة** ، دار اليسر، ط 1 ، ج 2 ، 2011 ، ص 189

[2]- انظر(موقع مركز الدراسات (أمان)، شحاته محمد صقر،مرجع سبق ذكره، ص 190-193 ،مجلة البيان، العدد 240/ اوت/ 2007 www.amanjordan.com)

[3]- د. محمد بن عبد الله الهبدان ، الإختلاط و أثره في التعليم ، من الموقع www.islaamlight.com.

[4]- شحاته صقر ، مرجع اعلاه.

[5]-المصدر، مفتش التربية لمادة العلوم الإسلامية ناصر الدين خالف.

2- أهم الآراء التربوية بعد القرن 8 هـ

الوضع بقي على ما هو عليه من جمود فكري و اكتفاء بترديد ما قاله و كتبه الأولون كما اقتصرت على وضع الشروح و المختصرات لمؤلفاتهم[1]، إلا ان هذا لم يمنع من ظهور بعض العلماء البارزين امثال السيوطي و السخاوي و غيرهما[2]،و كانت أفكارهم في مجملها مركزة على ضرورة التنشئة الصحيحة للطفل بما يتوافق و متطلبات الدين الإسلامي مخافة التأثيرات السلبية على الناشئة خاصة من ناحية العقيدة و الأخلاق.

و مع استمرار التخلف و الضعف الذي سيطر لقرون على العالم الإسلامي من الانغماس في الحياة الدنيا و ملذاتها و شهواتها الذي أثر سلبا على أخلاق الناس أدى الى ظهور حركات إصلاحية حديثة تسعى لتجديد الأوضاع و مراعاة تغيرات الواقع، و قد احتلت التربية و التعليم مكانة بارزة في نشاطها بعد تعرض معظم البلدان العربية للاحتلال الاستعماري و محاولته طمس هويتها خاصة فيما يتعلق بالدين الإسلامي[3]. و من أهم هذه الحركات الحركة السلفية التي بدأها محمد عبد الوهاب في الحجاز، الحركة السنوسية في ليبيا، الحركة الإصلاحية في مصر، حركة جمعية العلماء المسلمين بالجزائر[4]، فكانت دعوتها الى:

- العودة الى التربية الصحيحة على أساس القرآن و السنة، و تخليص العقيدة من الأوهام و الأباطيل التي حالت دون الفهم الصحيح للدين.
- الاهتمام بالأخلاق كونه أساس التربية، و جعل اللغة العربية لسان العالم الإسلامي.
- محاربة المستعمر.

و يعد كل من "محمد عبده" من حركة الإصلاح في مصر، و "عبد الحميد بن باديس" حركة جمعية العلماء المسلمين في الجزائر من اهم أعلام هذه الحركات و التي كان لهما الأثر الإصلاحي و التربوي على العالم العربي من خلال أفكارهما التربوية .

[1]- ماجد عرسان الكيلاني، مرجع سبق ذكره، ص 23

[2]- لخضر لكحل، مرجع سبق ذكره، ص 194.

[3]- خاصة و ان تزامن احتلال الفرنسي للجزائر كان مع انعقاد المؤتمر الأول للتبشير 1830.

[4] - منير مرسي، مرجع سبق ذكره التربية (1992)، ص 461- 469

1-2 محمد عبده[1] (1849- 1905)

اعتبر التربية و التعليم ضرورة انسانية و اجتماعية، كما اعتبر فقر العقول و فقر التربية أشد ضروب الفقر، و ان التربية هي الطريق الوحيد للنهضة و يقول في ذلك:" انني أدعو الى التربية لأنني عرفت اية ثمرة تجنيها الأمم من غراس تغرسه اليوم و تقوم على تنمية السنين الطوال". و على هذا فهو يدعو الحكومات بان تهتم بالشأن التربوي، بدل العمل السياسي[2]، كما يدعو أيضا الى تأسيس المدارس خاصة من لدن الأغنياء لمواجهة التحديات فيقول:" ان على الأغنياء منا ....ان يتآلفوا و يتحدوا و يبذلوا من أموالهم، في سبيل افتتاح المدارس و المكاتب و اتساع دوائر التعليم حتى تعم التربية ...و تنموا روح الحق و الإصلاح و تتهذب النفوس".

2-2 عبد الحميد بن باديس(1889- 1940)

- بعدما أدرك عبد الحميد بن باديس انه في صراع من أجل الهوية مع المستعمر الفرنسي و المتمثلة في عناصرها الثلاثة و هي: الإسلام ديننا، العربية لغتنا، الجزائر و طننا، حدد بذلك الهدف و هو تمكين عناصر الهوية بين أفراد الشعب الجزائري ، كما حدد وسيلة تحقيق ذلك الهدف و القائمة على التربية و التعليم . فأسس جمعية " العلماء المسلمين " سنة 1931 مع عدد من العلماء، وكان للبعد التربوي والأخلاقي الأساس من كل عمل تعليمي، كما نهجت نهجا تربويا قائما على الالتزام بالجمع بين السير على النهج الذي سار عليه أئمة السلف في تعاملهم مع حقائق الإسلام، و بين العمل بما يقتضيه الظروف المميزة التي كان يعيشها الشعب الجزائري التي تفرض ان يكون العمل التربوي في خدمة قضايا المجتمع و مناهضة الوضع الاستعماري[3].

وعلى هذا قام بتشييد المدارس و المعاهد العلمية لتقوم بتربية الأجيال الصاعدة و تحضير قادة المستقبل، كما أسس النوادي لنشر الوعي الديني و السياسي و الروح الوطنية بين أفراد المجتمع، كما اسس الجرائد و المجلات لتصل الرسالة الى اكبر عدد ممكن من الناس.

3.2 حركة النهضة المعاصرة:

- مالك بن نبي: تعد افكاره التربوية محط أنظار العالم الإسلامي و الغربي، و الذي يرى ان المسؤوليات الاساسية للتربية تكمن في تمكين الإنسان المتعلم من فهم طبيعة المواقف و المشكلات التي يواجهها على الصعيدين الفردي و الاجتماعي، و اعداده للتكيف مع العصر الحاضر و استشراف المستقبل، مع

---

[1]- يعد محمد عبده من أنصار الحركة الإصلاحية السلفية، لقد تأثر بأفكار أستاذه جمال الدين الأفغاني و عمل بها في التدريس في الأزهر و دار العلوم الذي كان ميالا له، وقد قال:" انما خلقت لكي أكون معلما " منير مرسي مرجع سبق ذكره، ص 307.

- كما تأثر بأفكار محمد عبده من الجزائر كل من الشيخ محمد بن الخوجه، و الشيخ عبد الحميد بو سماحة و الشيخ مصطفى حافظ مؤسس "مدرسة الفلاح" من أوائل المدارس العربية العصرية بعد الحرب العالمية الأولى - المرجع تاريخ الجزائر الثقافي، كتاب الجزائر.

[2]- منير مرسي، (1992)مرجع سبق ذكره، ص 307.

[1]- د. عبد القادر فضيل، فلسفة ابن باديس في مجال التربية، بتصرف، من الموقعwww.binbadis.net

التأكيد على انه بالرغم من حاجتنا الى تربية تحفظ للأمة هويتها و تميزها، فإننا الى أمس الحاجة الى تربية تخرج النظام التربوي من الحيز الضيق في البحث النظري، و الى التوسع في الاستفادة من معطيات التجارب العصرية التي تتناسب مع أصالة الأمة و بناء حاضرها و مستقبلها[1] .

- مقداد يلجن[2]: يعتبر ان التربية تمتاز بالشمول لأنها تهتم ببناء الفرد المسلم متكامل الجوانب الشخصية، و بناء خير أمة أخرجت للناس و بالتالي بناء حضارة إنسانية. و يعتمد في ذلك على التربية الأخلاقية بمفهومها الشامل في المقررات، بحيث يدعوا للتطبيق الشامل الذي لا ينحصر في إلزام الطالب بمقرر دراسي يلقن ليحفظ ثم ينسى بمجرد خروجه من قاعة الامتحان، و انما يدعوا الى تحديد جوانب أخلاقية سلوكية لكل صف دراسي ابتداءً من الروضة[3] حتى المرحلة الجامعية بوضع مفردات و أنشطة تخدم موضوعات المقررات الدراسية كافة مع تحديد الوسائل و الطرق الممكنة لنجاح التربية الأخلاقية في كل مرحلة دراسية.

[1]– علي صباغ، مرجع سبق ذكره.

[2]– رشاد قائد مهدي، **الفكر التربوي عند مقداد يلجن**، مذكرة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن، 2009 ، بتصرف.

[3]– و هو ما يذهب اليه د. بومدين بوزيد الى اعادة النظر في تنشئة الاطفال تنشئة دينية صحيحة من الروضة.

الخلاصة

مما سبق التطرق له في هذا الفصل يمكن أن نخلص بأن الحضارة العربية و الإسلامية عندما تمسكت بالفلسفة التربوية الإسلامية و منهجها القرآني ، أثمرت حضارة بلغت أوجها العلمي و الأخلاقي من الصين الى الأندلس لعدة قرون . فالمنهج الإسلامي التربوي حين طبق بتكامله و شموله و اتزانه و بقيمه الاخلاقية و اعتماده على فلسفة تربوية نابعة من مصادرها الأصلية، تخرّج عن هذا التطبيق أناسا يجمعون في تعلّمهم و عملهم بين الدنيا و الآخرة مصداقا للحديث المأثور عن السلف الصالح:" من أراد الدنيا فعليه بالعلم، و من أراد الآخرة فعليه بالعلم، ومن أرادهما معا فعليه بالعلم"[1]. فقد كان للعملية التربوية التعليمية مخرجات نتج عنها أفراد بقيم أخلاقية عالية، أُنشئت بهم المجتمعات الراقية، كما استطاعت ان تصل بهم الى الآفاق الإنسانية الواسعة و الشاملة ، و لما فقد هذا المنهج التعليمي القرآني و أصبح العلم مسايرا للدنيا لبلوغ مناصب دنيوية و خضوع للأهواء و فقد اولى ثمراته ألا و هي الأخلاق و ادى هذا الى سقوط الحضارة الإسلامية الى اليوم.

و من خلال المعطيات و النتائج المستقاة من ايجابات المبحوثين و أفراد العينة الممثلة في الجداول المدرجة في هذا الفصل، تبيّن أن المنظومة التربوية لم تعتمد على الفلسفة التربوية الإسلامية في استنباط سياستها التربوية و لا من قيم و مبادئ المجتمع الجزائري و خصوصياته ومن مقومات هويته التي هي أساسا من الدين الإسلامي و يظهر ذلك من :

- تأكيد معظم المبحوثين على ان الهدف الذي سطرته المنظومة التربوية للمدرسة الجزائرية لا يتسق و هدف التربية الإسلامية ، كما أن المناهج التعليمية المقررة فيها هي مناهج معظمها مستوردة من الغرب او مستنبطة من أفكار غربية ، و بالتالي فهي غريبة على المتعلم الجزائري وعن واقعه الاجتماعي ما أدى به الى افتقاده للقيم الاخلاقية الإسلامية .
- كما أكدت النتائج أن المنظومة التربوية الجزائرية هي منظومة غير شاملة و لا كاملة و لا متوازنة في اعداد المتعلم اعدادا قويما من كل الجوانب (الفكرية و الوجدانية و الجسمية) ، فهي منظومة تهتم بالعلوم العقلية على حساب العلوم النقلية ، و تهتم بالتحصيل العلمي على حساب التحصيل التربوي ، و تعطي أهمية بالغة للعلوم العلمية على حساب العلوم الأدبية ، كما أنها لا تهتم بالنشاطات الرياضية و الفنية و التثقيفية .

1- حديث يروى عن الإمام علي رضي الله عنه ، و يروى كذلك عن الإمام الشافعي.

- كما أكدت النتائج المتحصل عليها على ان العملية التعليمية هي غير مرتبطة بالله عزّ وجل و بتعاليم الدين الإسلامي و بتقاليد المجتمع الجزائري المحافظ خاصة فيما يتعلق بالفصل بين الجنسين في التدريس و هو ما أدى الى وقوع بعض التجاوزات الاخلاقية بين المتعلمين.

الفصل الرابع

منظومة القيم الأخلاقية

المبحث الاول : القيم الأخلاقية

المبحث الثاني : مصادر وخصائص القيم الأخلاقية في الإسلام

المبحث الثالث : أهمية القيم الاخلاقية في العملية التربوية و وظائفها

المبحث الرابع : المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن اكتساب و تنمية القيم الأخلاقية للأطفال

الفصل الرابع

منظومة القيم الأخلاقية

مقدّمة الفصل

يتعرض العالم المعاصر الى هزات أخلاقية تتمثل في مظاهر مختلفة من الممارسات و أنماط السلوك الفردية و الجماعية التي تسلب الأفراد و الجماعات السعادة و الامن و الاستقرار و تضعف العلاقات من ميادين الحياة المختلفة ، و باكتساب هذه الهزات الاخلاقية صفة العالمية أصبحت أي أمة أو مجتمع من المجتمعات في غير منآه عنها ، خاصة مع سهولة الاتصالات و التطور التكنولوجي ومع صعوبة مراقبة معابرها و النجاة من آثارها[1]. و على هذا يرى الكثير من الباحثين والعلماء أن مظاهر الاضطراب الحاصلة في المجتمعات المعاصرة ترجع الى عدم التمسك بنسق قيمي متسق يحدد سلوك الأفراد و توجهاتهم[2]، و في هذا السياق يرى "ماصلو" أن العصر الحالي يعد عصر انعدام المعايير و عصر الفراغ ، انه عصر بلا جذور ، يفتقد فيه الناس الأمل و الطمأنينة ، و يعزوهم وجود يعتقدون فيه و يضحون من أجله[3].

و بما أن الخيارات التربوية و من ثم الخيارات الأخلاقية التي يتخذها الأفراد و القيم التي يعبرون عنها تعتمد على فهم طبيعة الإنسان في هذا الوجود و مكانة الديانة الموجودة في المجتمع ، خاصة وأنها تمثل رؤية معينة للعالم و تضع مجموعة من القيم التي يعيش متّبعوها ضمنها ،و التي تزودهم بالمعايير و الضوابط الكفيلة بأن يعيشوا حياة كلها استقامة في ضل العدل و الصدق و الأمن و المحبة و التعاون ، من خلال فهم قواعد التي يجب اتباعها أو مواقف يجب اتخاذها .

و على هذا جاء هذا الفصل للتعريف بالقيم الأخلاقية و بأهميتها و بوظائفها في العملية التربوية و التعليمية و بالمؤسسات المسؤولة عنها.

---

[1]- عبد الله عبد الدايم، **التربية الأخلاقية**، ص 233، عن ماجد العرسان الكيلاني ، ص 19-20.

[2]- محمود عطا حسين عقل ، **الإرشاد النفسي و التربوي**(المدخل- النظرية- الواقع- الممارسة)، دار الخريجي، القاهرة، 2013، ص69.

[3]- المرجع أعلاه ، ص 69.

المبحث الاول : القيم الأخلاقية

تمهيد

تلقى دراسة القيم الأخلاقية اهتماما كبيرا من قبل العلماء و المفكرين و الباحثين بمختلف تخصصاتهم ، و ذلك لأن موضوع القيم الاخلاقية تتصل اتصالا مباشرا بالأهداف التربوية التي تسعى المؤسسات التربوية الى تحقيقها في الناشئة ، نظرا للتطورات العلمية و التكنولوجية و ما صاحبته من آثار إيجابية و سلبية على فئة الشباب في فترة المراهقة. إلا أن هذه الفئة تأثرت بالتغيرات السلبية التي أحدثتها هذه الثورة العلمية من اللامعيارية في قيمها الاخلاقية ، و هو ما أنجر عنه تفشي بعض السلوكيات المنافية للقيم الاخلاقية و المعايير التي تبناها المجتمع وفق تربيته الإسلامية والتي من المفروض انها تعطيها قوة و مصداقية ، و التي لا تعود بالأثر السلبي على الفرد و حده بل على المجتمع بأسره.

و على هذا فان دراسة القيم الأخلاقية النابعة من تقاليدنا العربية الأصيلة في هذا الظرف بالذات تفرضه الضرورة الواقعية خوفا من ذوبان هذه الفئة في خضم التغيرات الثقافية الهائلة الواردة من الغرب ، و هذا لتوجيه و تهذيب الأفراد و المجتمعات و الشعوب خاصة و ان القيم الدينية لها كل الإمكانية و الصلاحية على قيادتها.

المطلب الأول : مفهوم القيم

إن من العوامل المهمة التي حتمت دراسة القيم دراسة علمية ما أحدثته الثورة العلمية التكنولوجية و غيرها من عوامل التغيير الثقافي و إعادة تشكيل الكثير من معارفنا و مفاهيمنا عن الحياة و تقويض أغلب تصورات الإنسان عن ذاته و عن عالمه ، الأمر الذي أدى بدرجة كبيرة الى التذبذب و عدم الاستقرار في القيم الموروثة و المكتسبة على حد سواء، كما ترجع أهمية دراسة القيم الى عدم قدرة أفراد المجتمع خاصة المتعلمين منهم في المرحلة الثانوية التمييز بين ما هو صواب و ما هو غير ذلك ، و ما هو صالح و ما هو طالح من ما حملته الثورة العلمية و التكنولوجية من مسلسلات أجنبية و ألعاب إلكترونية و من كم هائل من الثقافات الأجنبية الغربية.

1- المعنى اللغوي للقيم:

يذكر "الزمخشري"[1] ان القيم جمع قيمة و هي من الفعل (قام) و مصدره (قوم) و لها عدة معان منها:

- معنى التقدير، فقيمة السلعة كذا أي تقديرها أو جعل لها ثمنا مقدارها، و قام المتاع بكذا أي تعدلت قيمته به.
- معنى الثبات على الامر،نقول ماء قائم أي دائم، و فلان ماله ثبات ولا دوام، فلان ما له قيمه.

[1]- الزمخشري، **أسس البلاغة**، 1982،ص 382.

و يذكر "حسنين محمد مخلوف"[1] أن القيمة في القرآن الكريم جاءت بمعنى الاعتدال و الاستقامة ، و ذلك بتفسيره قوله تعالى:

- "ذلك الدين القيم" [2]: أي المستقيم الذي لا اعوجاج فيه.
- " فيها كتبا قيمة" [3]: أي آيات و أحكام مكتوبة مستقيمة حقة عادلة محكمة.

من خلال ما سبق يمكن القول أن مفهوم القيم في اللغة يدور حول معاني كثيرة منها، القدر ، الثمن ، الاستقامة ، الثبات ، الإعتدال ، الدائم. و لا شك ان هذه المعاني منسجمة فيما بينها ، فالشيئ القيم هو الشيئ المستقيم الذي لا اعوجاج فيه و الثابت الدائم ، و لأنه يستند الى الحق الذي لا يتغير و هو بذلك ثمين و ذو قدر رفيع.

2- المعنى الاصطلاحي للقيم :

بما ان مصطلح القيم يدخل في كثير من المجالات العلمية ، فبالتالي تتنوع المعاني الاصطلاحية له بحسب المجال الذي يدرسه و بحسب النظرة اليه ، و على هذا يشير "محمد شفيق" الى ان "دراسة القيم لقيت اهتماما كبيرا منذ زمن بعيد على يد العديد من الفلاسفة و علم النفس و رواد الفكر و الدراسات الإنسانية ، و قد بدأت تعاريف القيمة مجردة عن طريق مفاهيم الخير و الكمال و العلوم و الغايات و ما يجب ان يكون عليه"[4].

من الملاحظات الاولية يمكن ان نقول ان مفهوم القيمة استخدم في العادة في ميدان الاقتصاد ، و تناول هذا المفهوم بأساليب مختلفة ، ولكن استعمال مفهوم القيمة لا يقتصر على المجال الاقتصادي فقط و التي تعد القيمة فيه شيئا ماديا ، بل يستخدم كثيرا في المجالات غير المادية للتعبير عن قيم أخرى معنوية [5].

1.2- مفهوم القيمة في علم الاقتصاد

في لغة الاقتصاد نجد ان لكلمة قيمة معنيين ، صلاحية الشيء لإشباع حاجة، و يعني هذا المصطلح قيمة المنفعة ، ومساوية لمتاع حين يستبدل غيره في السوق و هذا ما يعبر عنه بمصطلح قيمة المبادلة و قيمة المنفعة لمتاع ما.

---

[1]- حسنين محمد مخلوف، **كلمات القرآن تفسير و بيان**، هيأة الإغاثة الإسلامية العالمية، المملكة العربية السعودية، 1995، ص 231، و ص395.

[2]- سورة الروم، الآية 30.

[3]- سورة البينة، الآية 03.

[4]- إبراهيم السيد أحمد السيد، **البناء القيمي و علاقته بالتنشئة الاجتماعية و الدافعية للإنجاز**(دراسية ميدانية مقارنة على عينة من الطلاب، الاندونسيين و المالزيين الدارسين بالجامعات المصرية)، رسالة دكتوراه، معهد البحوث و الدراسات الآسيوية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الزقازيق، مصر،ص 2.عن محمد شفيق 1997، ص 57.

[5]- د. محمود حمدي زقزوق، **مقدمة في علم الأخلاق** ، دار الفكر العربي ،القاهرة، ط 4، 1993، ص 136.

من خلال هذين المعنيين يتضح أن قيمة المنفعة مفهوم فردي اعتباري و قيمة المبادلة مفهوم جماعي موضوعي ، و عليه يرى الاقتصاديون انه سواء قلنا (قيمة) أو قلنا (ثمن) فإنه يبقى مجرد تعبير عن علاقة بين أشياء مطروحة في السوق للمبادلة و لا يمكن ان يكون تعبيرا عن معايير كمية تقبل الجمع و الطرح[1].

2.2- مفهوم القيمة في الفلسفة

القيم هي قديمة قدم الإنسان ذاته و لكنها لم تتبلور و تنضج في الأذهان و تتضح معالمها على مدى التاريخ إلا بالتدريج ، و لقد دعت الأديان الى القيم و التمسك بها و الالتزام بالأخلاق الفاضلة و أن الطبيعة الإنسانية أصل فطرتها طبيعة خيرة و ليست شريرة ، فالأصل هو الخير و الشر طارئ عليه[2]، و لتوجيه الإنسان نحو تحقيق الغايات الفردية و الاجتماعية ، رأى الفلاسفة ان القيمة مطلقة وتوجد منعزلة عن الإنسان و لكنها مرتبطة به لأنها تمثل مكمن السعادة التي ينشدها في إرضاء الروح[3]، و على هذا انقسم الفلاسفة للتعبير عن موضوع القيم الى قسمين :

- القسم الأول: يمثله اتجاه الفلسفة المثالية و العقلية[4]

يرى "أفلاطون" أن الناس لا يعوّن مصادر الإلزام في حياتهم و مع ذلك فهم يدركون مثلا عليا و يتحدثون عن الحق و الجمال و السلوك و أن مصدر هذه القيم هو عالم الحق و الخير و الجمال و المعبر عنه بالمثل. أما "كانط" فقد أكد أن العلم و الجمال و الأخلاق مصدرهما العقل ، فليس للأشياء الحسية شكل خاص تفرضه على العقل و العكس صحيح.

إلا أن هذا الاتجاه يقول باستقلال القيم و انعزالها عن الخبرة الإنسانية و لكنها مرتبطة به لأنها تمثل مكمن السعادة التي ينشدها وتتمثل في إرضاء الروح و هي قيم مطلقة.

- القسم الثاني: يمثله اتجاه الفلسفة الطبيعية (التيار التجريبي)

تعتبر القيم جزءا لا يتجزأ من الواقع الموضوعي للحياة و الإنسانية ، و على هذا يذهب "جون ديوي"الى أن القيم هي من نسيج الخبرة الإنسانية و جزء لا يتجزأ من كيانها ، فالأشياء ليست في ذاتها خيرة أو شريرة ، صحيحة او خاطئة ، قبيحة أو جميلة ، و إنما الأحكام نصدرها من واقع تأثيرنا في هذه الأشياء و تأثرنا بها[5].

---

[1]- عبد اللطيف محمد خليفه ، **إرتقاء القيم** ، دراسة نفسية ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت ، 1992، ص 31.

[2]- د. محمد حمدي زقزوق، **الإنسان و القيم في التصور الإسلامي**، دار الرشاد، 2003.

[3] - الطاهر بوغازي،**القيم التربوية مقاربة نسقية**،منشورات الحبر،الجزائر، 2010، ص 25-26

[4]- المرجع أعلاه، ص 26.

[5]- عبد اللطيف محمد خليفه، ، مرجع سبق ذكره، ص 31-32.

و يرى أصحاب هذا الاتجاه أن القيمة مرتبطة بذات الفرد نابعة من تجاربه الشخصية و بذلك فهي نسبية تختلف من فرد لآخر ومن جماعة لأخرى[1].

و قد حاول العديد من الفلاسفة تحديد مفهوم للقيمة ، فذهب "ريبو" الى القول بأن قيمة الشيء هي :" قدرته على إثارة الرغبة ، و ان القيمة تتناسب مع قوة الرغبة "، أو أنها "ما هو جدير بان يطلب "[2].

و رفض "ماكس شيلر" وضع تعريف للقيمة بحجة أن القيمة موضوع لمعرفة مباشرة يدركها المرء كما هي ، فضلا عن أن القيمة هي التي تفيد في تعريف ظواهر أخرى للضمير ، و هكذا لا تحتاج القيمة في إدراكها الى شيء وسيط ، فإدراكها يتم في تجربة قبلية مباشرة[3].

3.2- مفهوم القيم من خلال الدراسات النفسية و الاجتماعية

اشارت الدراسات النفسية و الاجتماعية الى ان مجالات القيم هي الوجدان و الفكر[4]، إلا أن الباحث "أحمد اوزي" يذهب الى "أن كل تعريف إجرائي للقيمة مهما كان نوعه إلا ويتميز بثلاث مظاهر[5]، المظهر المعرفي الذي يميز كل قيمة ، مظهر الطبيعة الوجدانية ، مظهر الخاصية السلوكية.

و هو ما ذهب اليه أيضا "روكيتش" عند تعريفه للقيم بحيث يرى أن ": القيم شأنها في ذلك شأن المعتقدات تحتوي على عناصر معرفية و وجدانية و سلوكية ، فهي معرفية من حيث التعبير بما هو مرغوب فيه ، و وجدانية من حيث إثارة شعور الفرد بجوانب انفعالية تجاه ما هو جدير بالرغبة فيه أو عنه ، و هي سلوكية من حيث وقوفها كمعيار محدد للسلوك او مرشد له ، فالجانب المعرفي يتضح من أن الفرد حامل القيمة يعرف الطريق الصحيح بكيفية سلوكية و الغاية النهائية التي يجب أن يناضل من أجلها ، أما العنصر الوجداني فيظهر حين يشعر الشخص بعاطفة نحو الشيء المستحسن و غير المستحسن"[6].

أ- مفهوم القيم في علم النفس[7]:

يرجع معنى القيمة الواسع الى ما يجعل أي شيء جديرا بأن يطلب او يتحقق[1]، و من ثم يمكن القول أن القيمة هي ما يسعى إليه الفرد في الواقع على نحو أصلي و أنها موجودة لدينا في صورة نية السلوك يخرجها الى

---

[1]- الطاهر بوغازي، مرجع سبق ذكره، ص 26.

[2]- د. محمود حمدي زقزوق، مرجع سبق ذكره، ص 136.

[3]- د.محمود حمدي زقزوق، المرجع اعلاه، ص 136-137.

[4]- G.Amados : L'affectivité de l'enfant,P.U.F,Paris,1974,p :60. الطاهر بوغازي،المرجع أعلاه ، ص 29، عن

[5]- نفس المرجع أعلاه و نفس الصفحة، عن أحمد أوزي، المراهق و العلاقات المدرسية، النجاح، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ص 164.

[6]- ضياء زاهر، **القيم في العملية التربوية** ، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة ، 1984، ص 26.

[7]- عبد اللطيف محمد خليفه، **إرتقاء القيم**، مرجع سبق ذكره، ص من 34- 51.

الفعل، و بالتالي فهي تنظيما خارجيا تفرضه سلطة العقل أو التقليد الاجتماعي أو النظام الديني ، فهو ملازم الوجود وترجع إليه النفس حين تطلق على أي فعل بأنه خير أو شر ، أو السلوك بأنه صالح أو غير صالح.

ولقد اتضح مفهوم القيم في علم النفس من خلال التمييز بينه و بين غيره من المفاهيم التي عادة ما يختلط بها و هي: القيمة و الحاجة ، القيمة و الدافع ، القيمة و الاهتمام ، القيمة و ...، القيمة و المعتقد ، القيمة و الاتجاه ، القيمة و السلوك.

- القيمة و الحاجة: يرى "ماسلوA.H – Maslow" أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة ، فلا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كان لديه حاجة معينة يسعى الى تحقيقها أو اشباعها. و أما "مياتون روكيش Rokeach" فيرى أنها عبارة عن تمثيلات معرفية لحاجات الفرد أو المجتمع.
- القيمة و الدافع: يعتبر "ما كيلاند" أن الدافع للإنجاز بمثابة قيمة ، و يؤيده في ذلك كل من "ولسون" و "بنجستون" بحيث يرى هذا الاخير أنه عندما تؤثر القيم في سلوك الفرد و تؤدي به الى اختيار بديل دون آخر فهي تعتبر كدافع ، و القيم هي نظاما من الضغوط لتوجيه السلوك و هي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع.
- القيمةو الاهتمام: إن القيم عند كل من " ألبورت و فيرنون" ما هي إلا اهتمامات معينة نحو أشياء و مواقف او أشخاص، فهي تعد الإطار المرجعي للفرد ولتقويماته المختلفة كما أنها توجه اهتماماته و أشكال سلوكه في المواقف المختلفة .
- القيمة و السمة: السمة هي صفة او خاصية السلوك ، تتصف بقدر من الاستقرار و يمكن ملاحظتها و قياسها ، فالعدوانية سمة ، و الخوف سمة ، و الشجاعة سمة، و...الخ.
- القيمة و المعتقد : قسمت المعتقدات الى ثلث أنواع، و صفية، و هي التي توصف بالصحة و الزيف ، تقييميه ، و التي يوصف على اساسها موضوع الاعتقاد بالحسن و القبيح، و آمره ناهيه ، حيث يحكم الفرد بمقتضاها على بعض المسائل أو الغايات بجدارة الرغبة .
- القيم و الاتجاه: إن الفرق بين القيم و الاتجاهات كالفرق بين العام و الخاص، حيث تقف القيم كمحددات لاتجاهات الفرد ، فهي عبارة عن تجريدات و تعميمات تتضح من خلال تعبير الافراد عن اتجاهاتهم حيال موضوعات محددة. و على هذا الاساس فرق " ميلتون و روكيش" بين القيم و الاتجاهات على النحو التالي:

[1]– د. مراد وهبه، **المعجم الفلسفي**، ص 132.

- يشير الاتجاه الى تنظيم لمجموعة من المعتقدات التي تدور حول موضوع أو موقف محدد ، في حين أن القيمة تشير الى المعتقد واحد ، و تشمل على ضرب من ضروب السلوك المفضلة أو غاية من الغايات .
- ترتكز القيمة على الاشياء و المواقف ، بينما يرتكز الاتجاه حول موقف أو موضوع واحد.
- تقف القيمة كمعيار أما الاتجاه فيقوم على عدد قليل من القيم التي تعد كمعيار.
- عدد القيم التي يتبناها الفرد و تنتظم في نسقه القيمي إنما تتوقف على ما كونه الشخص أو تعلمه من معتقدات تتعلق بشكل من أشكال السلوك أو غاية من الغايات ، أما عدد ما له من اتجاهات فيتوقف على ما وجه من مواقف و أشياء محددة ، و لذلك فالاتجاهات تزيد في عددها عن القيم.
- تحتل القيم مكانة مركزية و أكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد في نسقه المعرفي.

- القيمة و السلوك: القيم هي أكثر تجريدا من السلوك ، فهي تتضمن المعايير التي يحدث التفضيل على اساسها ، لأن السلوك هي محصلة للتوجيهات القيمية.

على ضوء ما سبق ، يتضح أن للقيم عدد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المفاهيم السابقة الذكر و نذكر من اهمها :

- أنها أكثر تجريدا و عمومية و محددة لاتجاهات الفرد و اهتماماته و سلوكه.
- أنها تتسم بخاصية الوجوب و الإلزام التي تكتسب في ضوئها معايير المجتمع و الإطار الحضاري الذي تنتمي إليه هذه القيم.

ب- مفهوم القيمة في علم الاجتماع

كان لظهور دراسة كل من "وليام توماس" و "فلوران زنانينزكي" حول الفلاح البولوني في أوروبا و أمريكا عام 1918 ، الدافع القوي لعلماء الاجتماع لدراسة القيم ، بعد العزوف الذي دام طويلا من قبل علماء الاجتماع عن دراسة القيم خاصة وأنه كان ينظر إليها على انها تتسم بالذاتية[1] و أنها بذلك تخرج عن نطاق الدراسة السوسيولوجية و تدخل في الدراسات النفسية[2]، و صاغ على إثر ذلك العلماء العديد من النظريات السوسيولوجية حولها و اعتبروها محددا من محددات السلوك الإنساني و مفتاح فهم الثقافة الإنسانية[3]. و هو ما أشارت إليه "فوزية ذياب" باعتبار أن "القيم من المفاهيم الجوهرية في جميع ميادين الحياة الاقتصادية و

[1]- فوزية دياب، **القيم و العادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية**، دار النهضة العربية ،بيروت، ط...، 1980، ص 17.

[2]- محمد أحمد بيومي، **علم اجتماع القيم**، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية، 1986، ص 65.

[3]- المرجع أعلاه، ص 89.

السياسية و الاجتماعية ، و هي تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها لأنها ضرورة اجتماعية و لأنها معايير و أهداف لا بد أن نجدها في كل مجتمع منظم سواء أكان متخلفا أو متقدما ، فهي تتغلغل في الأفراد في شكل اتجاهات و دوافع و تطلعات و في بعض المواقف الاجتماعية تعبر القيم عن نفسها في شكل قوانين و برامج للتنظيم الاجتماعي و النظم الاجتماعية "[1].

و على هذا يعرف بعض علماء الاجتماع القيم على أنها " مستوى أو معيارا للانتقاء من بين بدائل او ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي"[2]. كما تعرف على أنها " مجموعة من المعايير أو المعتقدات التي يتخذها الإنسان أسس لمحاكمة الأقوال و الأفعال و الاعمال في الحياة الاجتماعية"[3]. كما عرفها أحد الباحثين بأنها:" مجموعة مبادئ و ضوابط سلوكية و أخلاقية تحدد تصرفات الافراد و الجماعات ضمن مسارات معينة ، إذ تصب في قالب ينسجم مع عادات و تقاليد و أعراف المجتمع، فالقيم الاجتماعية إنما هي نوع من المعايير السلوكية و الاخلاقية التي ترتبط بمعايير اخرى يحدد الإطار العام للمجتمع ، و الرحلة الحضارية التاريخية التي يمر بها و الظروف الموضوعية و الذاتية المحيطة به و المؤثرة في ظواهره و عملياته الاجتماعية "[4]. و في هذا السياق تذهب "فوزية دياب"في تعريفها للقيمة على أنها " الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما مهتديا بمجموعة من المبادئ و المعايير التي و ضعها المجتمع الذي يعيش فيه و الذي يحدد المرغوب فيه و المرغوب عنه من السلوك"[5].

كما ترى " كارين اونيرKaren Owens " أن القيم هي"أفكار معيارية توجه السلوك و تزوده بمعايير خارجية و داخلية نحو ما يكافح الناس من أجله ، و تزود القيم بأسس للسلوك الأخلاقي " كما تضيف أنها " أحكام بالمرغوب فيه على حسب معايير الجماعة ، فنحن في أحكامنا التقويمية على الاشياء مقيدون بمعايير الجماعة و بأحكامه التقويمية التي تقدم لنا فنتشربها تشربا ونتمثلها تمثلا في أثناء تنشئتنا الاجتماعية ، لذلك فإن من أهم سمات القيم أنها معيارية "[6].

---

[1]– فوزية دياب، **القيم و العادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية**،دار النهضة العربية، 1966 ، ص 16

[2]–د. فايزة أنور أحمد شكرى ، مرجع سبق ذكره، ص 240.

[3]– محمد محمود الخوالده، **أسس بناء المناهج التربوية** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان الأردن،2004، ص 210.

[4]– إحسان محمد الحسن، **التراث القيمي في المجتمع العربي بين الماضي و الحاضر**، مجلة الدراسات العربية ، العدد 09، بيروت 1990، ص 89.

[5]– فوزية دياب ، مرجع سبق ذكره ، ص 52.

[6]– إبراهيم السيد أحمد السيد، مرجع سبق ذكره ، ص 6 و 16.

و يذهب "د.محمد حمدي زقزوق " الى أن " الإنسان وليد القيم التي غرس و نشأ منها ، فكلما ازداد إحساسنا بالقيم و الوعي ازداد فهمنا لمعنى الحضارة و التقدم ، فالقيم في كل مجتمع معايير للسلوك الإنساني"[1].

و عرف "أبو العينين" القيم بانها "مجموعة من المعايير و الأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف و الخبرات الفردية و الاجتماعية بحيث تمكنه من اختيار أهداف و توجهات لحياته يراها جديدة بتوظيف امكانياته و تتجسد خلال الاهتمام او الاتجاه او السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة"[2].

أما"دو لانشير De Landscheere" فقد عرف القيمة بأنها " تنظيم لمعتقدات و أفكار مرتبطة بأحكام مرجعية تجريدية، أو مبادئ ناتجة عن معايير أو نماذج سلوكية غائية فهي تعبير عن أحكام أخلاقية إلزامية أو تفضيلية من أجل معايير و نماذج سلوكية ، إن كل ما يمكننا أن نعطيه أفضلية معنى لحياتنا يسمى قيمة[3]. في حين يعرفها "جابلن" بأنها :" غاية أو هدف يكون تحصيله مرغوبا فيه ". فهنا الباحث يربط القيم بالهدف الذي يسعى الفرد الى تحقيقه في المجتمع ، فيعطي بذلك للقيمة أهمية اجتماعية بقدر أهمية الهدف.

كما يرى "روبر بارك Robert Park" أن القيم هي" أي شيء يحظى بالتقدير و الرغبة فهو قيمة "، فهنا يصبح أي شيء هو في ذاته قيمة حينما يسلك الناس إزاءه سلوكا يستهدف تحقيقه أو تملكه[4]. و عرف "كونزالس Gonzalez" القيم " بأنها الأفكار و السلوكيات التي يكتسبها الفرد من خلال المؤثرات التي يتعرض لها ايجابيا أو سلبيا و تؤدي من ثم الى أفكاره و اتجاهاته و مواقفه"[5]. و اعتبر "ماكس فيبر" القيم في الأساس أفعال(Faits) وهي خارجية ، كما أنها تعتبر ضوابط ليست ميتافيزيقية و انما إنسانية ، فالأشخاص يقررون خلق القيم التي تناسبهم عبر التاريخ و الأحداث ، و علم الاجتماع يفهم القيم من خلال كشف العلاقات الموجودة بينها، و على هذا فالقيمة ليست لها معنى إلا إذا كانت مرتبطة بالفعل(l'action)[6].

---

[1]- محمد زقزق، **الإنسان و القيم في التصور الإسلامي،دار الرشاد** ، 2003.

[2]- أبو العينين ، **القيم الإسلامية و التربية** ، مكتبة ابراهيم الحلبي ، المدينة المنورة ، 1988، ص 34.

[3]- G.de landsheere : Introduction à la recherche en éducation,Armand , Colin, Bourelier4éd, 1976,P :182. د. طاهر بوغازي، مرجع سبق ذكره، ص 29، عن كتاب،

[4]- د. سامية بن رمضان، **التغير القيمي و أثره على اتجاهات الشباب في المجتمع الجزائري بين الواقع و التحديات المستقبلية، قراءة سوسيولوجية**، من مجلة علوم الإنسان ، العدد 07 سبتمبر2013، جامعة خنشلة الجزائر، ص 153.

[5]- و سيم القصير، **المنهج الخفي و علاقته بالقيم الأخلاقية الجمالية لدى تلاميذ الصف الرابع الاساسي في الجمهورية العربية السورية**، مجلة الفتح، العدد 50، أوت 2012، ص 348.

[6]- M.Boutefnouchet ,Introduction A La sociologie Les Fondements,Office des Publications Universitaires, 2éme E, 2012. P 66.

كما طرحت قضية سوسيولوجية القيمة كأحد المحاور الرئيسية انشغل بدراستها العديد من الباحثين ،و ظهرت استخدام مفهوم القيمة ضمنيا أو صراحة في كافة المدارس لعلم الاجتماع الغربي بداية من المدرسة الفرنسية خاصة مع "إميل دور كايم E.Durkheim" ، الذي كرس جزءا كبيرا من ابحاثه لدراسة الوقائع الاخلاقية لتعريف الظاهرة الاخلاقية ، حيث حدد مكوناتها بالنظم الاجتماعية التي لها صفة الضغط و الإلزام لأنها تتكون من الرموز و القيم و الأفكار[1]. و على هذا فهو يعرف القيم من خلال المعتقدات و المثل العليا بحيث يرى "أن المجتمع المتضامن ميكانيكيا تضبط الأفعال فيه عن طريق القيم و المعتقدات المشتركة ، ولكن عندما يتطور المجتمع فان القيم تخرج عن نطاق القيم الخاصة و تتحول الى مبادئ عامة و تصل الى درجة المثل التجريدية ، و يصبح المجتمع حارسا للقيم الإنسانية العليا"[2]. كما قام بتحديد خصائصها قائلا:" إن الحقيقة الأخلاقية تظهر لنا في مظهرين مختلفين هما: مظهر موضوعي ، و مظهر ذاتي، و المظهر الموضوعي يعبر عن الحقيقة الأخلاقية التي تعد مصدرا عاما نستطيع من خلاله أن نحكم على الافعال الفردية". و يعتبر الحقيقة الاخلاقية ، "تلك التي تجذب الفرد و تجعله يتعلق بها لأنها تصور له المثال الاعلى الذي يتوق الى تحقيقه، كما انها تكسبه النشاط التلقائي و تيسر له الانتشار بين النفوس"[3].

أما المدرسة الإنجليزية و على رأسها"هربرت سبنسر H.Spencer"و بعد ظهور نظرية التطور التي تؤمن في أساسها بالتعديل في نسق التوقعات بين الوحدات ، نجد أن نسق التوقعات لا بد و أن تكون القيم السائدة في المجتمع هي ضمن الاعتبارات الاساسية في تحديد هذه التوقعات[4]. في حين أن المدرسة الالمانية بزعامة "ماكس فيبر M.Weber" كان لها اهتمام بتأثر القيم و تدخلها في تحديد مسارات الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية[5]. و أما المدرسة الأمريكية و التي يمثلها" تالكوت بارسونس T.Parsons"نجد في نظريته عن الفعل الاجتماعي تأكيده على أن الموجهات الدافعية أو القيمية هي إحدى أركان الفعل الاجتماعي ، و من ثم تتحقق القيم في ادوار و موجهات و مواقف و هو ما يتضمنه الإطار المرجعي للفعل[6].

---

[1]- د. حميد خروف ، فعالية القيم في العملية التربوية ، رؤية سوسيولوجية ، معهد علم الاجتماع جامعة منتوري قسنطينة ، عدد 10، 1998 ، ص151

[2]- عبد الباسط عبد المعطي ، **عرض تحليلي لمفهوم القيمة في علم الاجتماع** ، المجلة الاجتماعية القومية، العدد 1، 1970، ص 106.

[3]- د.فايزة أنور أحمد شكرى ، نفس المرجع أعلاه.

[4]- د. حميد خروف ، مرجع سبق ذكره ، ص 151.

[5]- نفس المرجع أعلاه، ص 151.

[6]- نفس المرجع أعلاه، ص 152.

إلا ان " الزيود" يرى أن هناك اختلافا حول تحديد مفهوم القيم و لكن هناك ثمة عناصر مشتركة تتردد فيها، فالقيم هي بمثابة معايير اجتماعية للسلوك الإنساني تحدد الصواب و الخطأ ، تحدد المرغوب فيه من المرغوب عنه ، كذلك فان القيم معيار للضبط الاجتماعي و موجهات للسلوك الفردي و هي بالإضافة لذلك ليست مجرد صفات او نظرية و إنما يتم ترجمتها الى سلوك لها حظ من الثبات و تخضع للتغيير ، كذلك فهي ظاهرة اجتماعية و ثقافية تخضع لعملية التنشئة الاجتماعية و تتأثر بها[1].

3.3- مفهوم القيمة في الدين

الدين يعتبر أساس القيم و الواعي بها و الساعي دائما الى تدعيمها ، و الدين في اي مجتمع أساس العلاقات الاجتماعية و الأخلاقية بين أفراده ، خاصة وان علماء الاجتماع و الأنتربولوجيا يؤكدون على أنه ظاهرة اجتماعية لازمت الإنسانية مع ظهورها ولم توجد أي من المجتمعات البسيطة أو المعقدة لم تتأسس على الدين في قيامها ، فقد ساعدها على التجانس بين أفرادها و ارسى المعايير الاخلاقية التي اتفق عليها المجتمع ، و على هذا فان الدين يعتبر في أي مجتمع اساس العلاقات الاجتماعية و الاخلاقية بين أفراده[2].

و القيم الدينية هي قيم روحية قادرة على هداية الإنسان لأنها من صنع الله ، لذلك كان النبع السليم للقيم هو الدين ومن ثم كانت هناك صلة وثيقة بين الدين و الأخلاق فإذا كانت القيم مستمدة من الدين فإنه من خلال العلاقات التي ترتبط بين الإنسان و دينه تستشف أصول الاخلاق التي تعلمها الإنسان من القيم الدينية[3].

و لقد عرف "ماكس فيبر" القيم الدينية على أنها : " مجموعة من التصورات السيكولوجية المتولدة عن الاعتقاد الديني و الممارسة الدينية التي تعطي توجيها للسلوك العملي الذي يلتزم به الفرد[4]. و الممارسة الدينية هي هي التي يعبر عنها بالتدين لأنه يوضح محتوى السلوك الديني بمفهومه الواسع ، و يعرف التدين بأنه : " قبول معتقدات الدين(الإيديولوجية) بحيث تكون هذه المعتقدات بمثابة الإطار المرجعي الذي ينظم معرفة الفرد و سلوكه ، مما يعني تقبل الفرد القيم و أخلاقيات الدين و اشتراكه في الممارسة العبادية و تحقيقه للواجبات التي

---

[1]- د.سلوى عبد الله الجسار، **واقع تعلم القيم في التعليم المدرسي** ، المنتدى الثاني للمعلم ، رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم ،كلية التربية الاساسية، جامعة الكويت، أفريل 2009، عن ماجد الزيود ، الشباب و القيم في عالم متغير، دار الشروق للنشر و التوزيع، الاردن 2006، ص 24-23.

[2]- نورهان حسن فهمي، **القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 1999 ، ص 140.

[3]- د. أنور مغيث، د. سهير عبد السلام، أزمة القيم و متغيرات العصر، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، 2008، ص 146.

[4]- نورهان حسن فهمي، مرجع سبق ذكره، ص 35.

يفرضها[1]. و إذا ما نظرنا الى التدين لوجدنا أنه يمثل التمظهرات الدينية او التعاليم الدينية في المريدين او المتدينين ، خاصة في سلوكياتهم ، و بالتالي يمكن ان نقول بان التدين يمثل الجانب التطبيقي للتعاليم الدينية التي تعتبر في مجملها تعاليم نظرية. و على هذا يذهب "د.محمد أحمد بيومي" الى "عدم إمكانية الفصل بين الدين و التدين فالتدين و جدان و عمل و ايضا مظاهر سلوكية للتعبير عن الإيمان بهذا الدين ، إلا أننا نعتقد انه من الضروري الفصل و التمييز بين الدين و التدين حتى نبقي على قداسة الدين ، فتستقر زائنات اعمال المتدينين و شائنات سلوكهم منسوبة إليهم لا الى الدين"[2].

فالقيم الدينية إذا ضرورية للمجتمعات مهما كانت طبيعتها خاصة وان لها قوة إلزامية [3]، و على هذا يعرفها "ماجد زكي الجلاد" على أنها :" مجموعة من المثل العليا و الغايات و المعتقدات و التشريعات و الوسائل و الضوابط و المعايير لسلوك الفرد و الجماعة مصدرها الله عزّ و جل ، و هذه القيم هي التي تحدد علاقة الإنسان و توجهه إجمالا و تفضيلا مع الله و مع نفسه و مع البشر و مع الكون، و تتضمن هذه القيم غايات و وسائل"[4].

و تعرفها "وضحه السويدي " بأنها ": معايير تعبر عن الإيمان بمعتقدات راسخة مشتقة من مصدر ديني تملي على الإنسان بشكل ثابت اختياره أو نهجه السلوكي في المواقف المختلفة التي يعيشها او يمر بها و هي إيجابية صريحة او ضمنية يمكن استنتاجها من السلوك اللفظي و غير اللفظي"[5]. و يعرفها "فرحان مرعي" على أنها عبارة عن" مكون نفسي معرفي عقلي و وجداني أدائي يوجه السلوك ويدفعه و لكنه إلهي المصدر و يهدف الى إرضاء الله تعالى"[6].

المطلب الثاني : معنى الأخلاق

الأخلاق علم السلوك و تدل على الافعال و الأقوال و الممارسات ،و موضوعه الأحكام القيمية التي تتعلق بالأعمال التي توصف بالحسن أو القبيح كالفضائل و الرذائل ، و يهتم بتطبيقها و ظهورها و كيفية اقتنائها

[1]- نورهان، المرجع اعلاه، ص 141.

[2]- د. محمد احمد بيومي، مرجع سبق ذكره، ص 182.

[3]- إحسان محمد الحسن، مرجع سبق ذكره، ص 90.

[4]- ماجد زكي الجلاد، **تعلم القيم و تعلمها** ، تصور نضري و تطبيقي لطرائق و استراتجيات تدريس القيم، دار المسيرة ، الأردن، ط2، 2007، ص 55.

[5]- سامية حمريش، مرجع سبق ذكره، ص42، عن وضحه السويدي، تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر، برنامج مقترح ، دار الثقافة ، الدوحة، 1989، ص 30.

[6]- ماجد زكي الجلاد، مرجع سبق ذكره، ص 55.

أو توقيتيها ، كما يضطلع هذا العلم بتشكيل قواعد السلوك[1]. و اعتبرت الأخلاق منذ نشأة الفكر العلمي مبحثا اساسيا مباحث العلوم المختلفة ، لكون الأخلاق تتصل بعمل الإنسان و نشاطه و ما يتعلق بعلاقته بربه و علاقته مع نفسه و علاقته مع غيره من بني جنسه و ما يحيط به من حيوان و جماد.و على هذا ذهب الفلاسفة الى اعتبارها العلم الذي يبحث في قوانين السلوك الإنساني ، بمعنى أن الإنسان الذي يعيش في مجتمع معين لابد أن يعكس المبادئ الأخلاقية و العادات السائدة في مجتمعه[2].

1- الأخلاق لغة:

الأخلاق مفردها (خلق)، و هو العادة ، و السجية ، و الطبع ، و المروءة و الدين[3]. و الخلق اسم لسجية الإنسان و طبيعته التي خلق عليها ، و يطلق على الدّين و المروءة ، و يقال فلان يتخلق بغير خلقه أي يتكلفه[4]. و قال الراغب الأصفهاني :" الخلق و الخلق في الاصل واحد ، لكن خص الخلق بالهيئات و الأشكال و الصور المدركة بالبصر ، و خص الخلق بالقوى و السجايا المدركة بالبصيرة"[5]. أما في المعجم الوسيط فنجد الاخلاق علم علم موضوعه أحكام قيمية تتعلق بالأعمال التي توصف بالحسن أو القبح . و الأخلاقي هو ما يتفق مع قواعد الاخلاق أو قواعد السلوك المقررة في المجتمع. و في دائرة المعارف الإسلامية يعرف حاجي خليفة الأخلاق بأنها قسم من الحكمة العملية ، و انها علم بالفضائل و كيفية اقتنائها لتتحلى النفس بها ، و بالرذائل و كيفية توقيها للتخلي عنها[6]. ومن خلال العرض اللغوي يمكن ملاحظة مايلي:

- تدل الأخلاق على الصفات الفطرية والصفات المكتسبة للإنسان و هي على هيئة مستقيمة.
- للأخلاق جانب نفسي باطني يدرك بالبصيرة ، و جانب سلوكي ظاهري يدرك بالبصر.

---

[1]- د.أنور مغيث، د.سهير عبد السلام ،مرجع أعلاه ص 55.

[2]- د. فايزة أنور أحمد شكري، مرجع سبق ذكره، ص 81.

[3]- خالد بن جمعة بن عثمان الخراز، مكتبة أهل الأثر، الكويت، 1430هـ- 2009م، ص 22.

[4]- بحوث من أخلاق القرآن، مجلة البحوث الإسلامية ، العدد 93، من الربيع الأول الى جمادى الأخيرة لسنة 1432هـ ، ص 107.

[5]- د. أحمد محمد أبو عوض، التربية الاخلاقية في الإسلام"1"، 1434/06/24، من الموقع، www.manhal.net.

[6]- د. فايزة أنور أحمد شكري، مرجع سبق ذكره، ص 82.

2- الأخلاق اصطلاحا

تعددت تعاريف الأخلاق تبعا لنظرة العلماء لها و الغاية منها وأيضا لاختلاف و جهات نظرهم و لثقافاتهم ، وعلى ذلك تعددت مفاهيم و أبعاد الاخلاق تبعا لذلك ، و بشكل عام فالأخلاق تبحث في الخير و الشر ، و الإنسان الخلوق هو الإنسان الخير في حياته الظاهرة و الباطنة الخاصة و العامة لنفسه و لغيره لجماعته و مجتمعه على حد سواء.و يشير الى مجموع الصفات الاجتماعية و المحددات السلوكية التي اكتسبها الفرد في تفاعله مع البيئة الاجتماعية ، و أصبحت عادة السلوك الانساني التي ينبغي أن يتحكم اليها في علاقته الاجتماعية[1].

و عليه يرى "كانت " أن " الخلق هو طبيعة الإرادة "، أما "روباك " فيرى أنه " حالة أو ميل نفسي يتحكم في الغرائز و يمنعها ان يتحقق و ذلك بمقتضى مبدأ منظم لتلك الغرائز "، و يقول " هافيلد " :" الخلق هو قيمة النفس المتزنة ، و النفس المتزنة هي تلك التي تنسقت فيها الميول الطبيعية و العواطف و تضافرت على غاية واحدة". اما "باجلي" فيرى الخلق بأنه : "عبارة عن العادات الصالحة النافعة".

أما البراجمتيون فالأخلاق عندهم هي الممارسات التي تؤكد على المفاهيم العلمية ، و الممارسات النافعة التي تأتي بمكاسب نافعة و لا تخرق مبادئ الديمقراطية و عملياتها، وتهدف الى حماية الحقوق الاجتماعية و المدنية و الفردية لجميع المواطنين في عالم متغير نسبي ثم تحقيق التوافق و التناسق بين ما هو صالح للفرد و المجتمع على حد سواء[2].

و يعرف الغزالي الاخلاق بأنها : "هيئة في النفس راسخة عنها تصدر الأفعال بسهولة و يسر من غير حاجة أو روية، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلا و شرعا سميت الهيئة خلقا حسنا ، و إن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقا سيئا"[3]. و لقد ذهب الى هذا المعنى "ابن مسكويه" حين عرف الخلق على أنه: " حالة النفس الداعية لها الى أفعالها من غير فكر و لا روية"[4]. و هو ما ذهب اليه أيضا "حامد طاهر" أن الخلق " هو الفعل الإرادي الذي يصدر عن الإنسان بصورة عفوية نتيجة التكرار و العادة و يكون مرتبطا بالضمير و تصدق عليه معايير الخير و الشر"، و يضيف أن "الخلق ينقسم الى

---

[1] – د. أحمد فاروق أحمد الحسن ، **تحليل سوسيولوجي لازمة القيم الأخلاقية بين الشباب المصري** (دراسة ميدانية) ، المجلة العلمية بكلية الآداب بقنا ن العدد 26، جانفي 2010، ص 81

[2] – د. إبراهيم ناصر، مرجع سبق ذكره ، ص 83.

[3] – أبو حامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، ج 3، دار الحديث القاهرة ، 2004، ص 70.

[4] – نبيل كامل محمد دخان، **التفكير الأخلاقي و علاقته بالمسؤولية الإجتماعية و بعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجستير، 1430هـ، 2009م، ص13

دافع و سلوك ، الدافع داخلي او باطني يشعر به كل إنسان في ذاته شعورا واضحا و محددا ، بينما يتمثل السلوك في الفعل الظاهري الذي يخرج الى الناس و بسببه يحكمون عليه بأنه إنسان فاضل أو شرير"[1].و قال الماوردي ": " الاخلاق هي غرائز تظهر بالاختيار ، و تقهر بالاضطرار[2]. أما "يعقوب فام" فيرى الخلق بأنه:" نشاط الفرد في المجتمع البشري و ميوله الملازمة له نحو الجماعة و منشئها و اتجاهاته الفكرية نحو من يحيط به من الناس ، بما يفيد ولا يضر بالجماعة البشرية"[3].

و يعرفها "عبد الودود مكروم " بأنها " مجموعة القواعد السلوكية التي تحدد السلوك الإنساني و تنظمه، و ينبغي أن يتخذها الإنسان فكرا أو سلوكا في علاقاته الاجتماعية و مواجهة المشكلات المختلفة ، و التي تمكنه من الاختيار الخلقي في المواقف الأخلاقية التي تبرر المغزى الاجتماعي لسلوكه بما يتفق و طبيعة الآداب و القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع"[4]. و يرى "وليام ليلى " أن الأخلاق :" هي علم معياري للسلوك ، و السلوك اسم جامع للأفعال الاختيارية و تلك الحرية و ذاك الاختيار هما ما يميزان سلوك الإنسان عن غيره من الكائنات ، ومن ثم فإن الأفعال الاختيارية تشمل على كل افعال الارادة و المشيئة، و الاختيار ذاته عملية معرفية تتبع الفعل العقلي المكون للحكم او لسلسلة الاحكام ، و الارادة ليست مطلقة فهي نسبية تعتمد على مقدار ما عند الفرد من رغبات للفعل"[5]. ويذهب " الإستنبولي"الى ان الغاية من الأخلاق ليست معرفة الفضيلة و الرذيلة ، بل غرس مبادئ الأخلاق في نفوس الأطفال حتى يندفعوا من تلقاء أنفسهم الى عمل الخير و ينفرون من الشر لأنه شر[6].

3-الأخلاق من الناحية الدينية

تأخذ الأخلاق الإسلامية بناحيتين بارزتين و هما الناحية النظرية و الناحية العملية ، فالناحية النظرية تشكل الأسس و القواعد ابتداءا بالالتزام و المسؤولية الخلقية ، و الناحية العملية التطبيقية تتمثل في الفضائل التي يجب أن يتميز بها المجتمع الإسلامي.

فالالتزام مرتبط أساسا بالعقيدة حيث ان الله عزّ و جل لم يقهر أحدا على الإيمان به و إنما ساق ادلة على وجوده و وحدانيته بأساليب مختلفة تتناسب مع قدرة الإنسان على الإدراك، و أما المسؤولية الخلقية فهي

---

[1]- أ.د. حامد طاهر، **الفكر الأخلاقي في الإسلام**.، ص7

[2] - بحوث من أخلاق القرآن، مرجع سبق ذكره ،ص 107.

[3]- د. إبراهيم ناصر، **التربية الأخلاقية**، دار وائل للنشر، الأردن، 2006، ص 22.

[4]- عاهد محمود مرتجى، مرجع سبق ذكره ، ص 55، عن عبد الودود مكروم، مفهوم الأخلاق في الحضارة الإسلامية، 1983، ص 75.

[5]- نبيل كامل محمد خان، مرجع سبق ذكره، ص 14.

[6]-نفس المرجع أعلاه.

الرابط الذي يوقف الإنسان أمام نتائج أعماله الإرادية ، و ما يلاحظ عن القواعد السلوكية في الجانب العقائدي أن الغاية منها هو استقرار المجتمع الإنساني و سعادته و ذلك بما رسم من طريق الممارسة الصحيحة و التي أطلق عليها "حدود الله".

أما الجانب التطبيقي العملي فهي متنوعة و تتناول الأخلاق الفردية و الأسرية و الاجتماعية و أخلاق الدولة و هو كامن في العقيدة و التشريع ، فهي جميعا تهدف الى تهذيب النفس و إصلاح المجتمع و الرقي بالأخلاق الى ارفع المنازل و أكرمها . و الاخلاق العقائدية تجمع بين مصلحة الفرد و مصلحة المجتمع ، وهي قائمة على التوحيد بين الدنيا و الآخرة في نظام ليس فيه صراع و لا تناقض بل نظام قائم على العدل و الإيثار و الكمال[1]. و الأخلاق هي أنواع السلوك ، و هي انعكاس مباشر لقوة العقيدة في قلبه و صدق أدائه للشعائر ، و هي المقوم الثالث من مقومات الإسلام الاربعة و هي : العقيدة ، الشعائر ، الأخلاق و التشريع[2].

و عليه فالأخلاق عبارة عن المبادئ و القواعد المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان و تحديد علاقته بغيره على نحو يحقق الغاية من و جوده في هذا العالم على أكمل وجه[3]، ولقد جاءت الاخلاق في القرآن الكريم في موضعين ، في قوله تعالى : " و إنك لعلى خلق عظيم "، وهو بمعنى أدب رفيع جم و خلق فاضل كريم ، و في قوله : " إن هذا إلا خلق الاولين "، و في هذه الآية يحمل الخلق معنى الكذب و الخرافات[4].

و على هذا يعرف "يالجن" الاخلاق "بأنها مجموعة المبادئ و القواعد المنظمة للسلوك الإنساني ، و التي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان و تحديد علاقته بغيره على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه"5.كما يشير أن " الأخلاق تستوعب الحياة كلها ، لأن الأخلاق إذا كانت نمطا للعمل و السلوك في في الحياة فإن عمل الإنسان لمساعدة الآخرين أخلاق، و عمله لكسب قوته و قوت من يعوله أخلاق ، و إيمانه و

---

[1]- د.إبراهيم ناصر، مرجع سبق ذكره،ص (79-80-81).

- العقيدة تقوم على أصلين: **الإيمان بالله الواحد** ، و الإيمان بالبعث بعد الموت.

- الشعائر: تشمل العبادات مرتبة حسب نزولها، الصلاة ، الصوم، الزكاة و الحج.

التشريع: هو مجموعة الأحكام التي تتعلق بحياة الفرد و نظام المجتمع، و المتمثلة في النظم الاجتماعي ، النظام الاقتصادي ، النظام السياسي و الأمني ،

[2]كما تشمل أيضا الحدود و التعزيزات. أ.د. حامد طاهر، مرجع سبق ذكره، ص 22-23، عن كتاب الماوردي(أدب الدنيا و الدين).

[3]- د. فايزة أنور أحمد شكرى ، مرجع سبق ذكره ، ص 115.

[4]- الصابوني، 1981، ج 2، ص389 ، ص 425.

[5]- مقداد يالجن، **التربية الأخلاقية الإسلامية**، مكتبة الخانجي ، مصر، 1977، ص 75.

عبادته بإخلاص أخلاق"[1]. و يذهب "الجمالي" الى أن :" شعوب العالم أجمع إذا شاءت ان تنهض حياة إنسانية سعيدة عليها أن تعنى بالجانب الأخلاقي ، و لعل نهضة المسلمين في صدر الإسلام لم تكن لتحدث لولا أخلاق المسلمين" [2]. و على هذا يدعو الجمالي الى التمسك بالأخلاق الإسلامية الفاضلة ، خاصة و أن القرآن الكريم دستور أخلاقي فهو " يحوي على الأسس القويمة لكل القيم الأخلاقية ، فلا تخلو آية من آياته الكريمة من مغزى اخلاقي إنساني "[3].

فالأخلاق هي الواجهة التي يظهر بها المسلم امام الآخرين سواء كانوا مسلمين او غير مسلمين ، و سواء كان التعامل مع البشر أو الحيوان أو النبات أو الجماد . و الإسلام من خلال العقيدة و الشعائر يقوم بدور كبير في تهذيب الدوافع الأخلاقية وإعلائها لتصبح دستورا خاصا بكل مسلم ، و أما التشريع الذي يحتوي على مجموعة الأحكام التي تنظم حياة الفرد و المجتمع ، تضبط سلوك الخارجين عن النظام الإسلامي و المحاولين إفساده و تعكير صفو الحياة المستقرة عن طريق الحدود و التعزيز.

و مما سبق يمكن أن نصل الى أن القيم بصفة عامة هي صفة الشيء المعتبر أنه قابل للرغبة فيه ، سواء تعلق الأمر بالقيم المنطقية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو النفسية ، أما الأخلاق فهي صفة الفعل التي تجعله خيرا أو هي ما يدل عليه لفظ الخير[4]، كما يمكن اعتبار الأخلاق مبادئ اذا كانت قواعد ثابتة ، اما اذا كانت مجرد معاملات فإنها لا تعد أن تكون سلوكيات تختلف باختلاف الحضارات و الشعوب. وعليه يمكن الوصول الى تحديد مفهوم للقيم الأخلاقية .

المطلب الثالث : مفهوم القيم الاخلاقية

1-مفهوم القيم الأخلاقية من منظورها العام

يقصد بالقيم الأخلاقية " تلك التنظيمات النفسية التي يكتسبها الفرد من خلال معايشته للقيم و عادات و تقاليد الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه و يمارس دوره من خلاله"[5]. و على هذا يعرفها "الجعفري" على أنها

---

[1]- مقداد يالجن، **علم الأخلاق الإسلامية** ، دار عالم الكتب ، الرياض، 1992، ص 86.

[2]- عاهد مرتجى ، مرجع سبق ذكره، ص 55-56، عن الجمالي، 1978، ص140.

[3]- نفس المرجع أعلاه، ص 125.

[4] - القيم الأخلاقية بين الثبات و التغيير، ص 2 ، من الموقع ، http://www.onefd.edu.dz

[5]- و سيم القصير، مرجع سبق ذكره، 344.

"موجهات السلوك نحو الأهداف و القواعد و المثل العليا التي تلقى قبولا مرغوبا من المجتمع"[1]. و يعرفها "مراد" بأنها "تنظيمات نفسية معيارية يتشربها الفرد و يتمثلها خلال ممارسات تنشئته و تطبيعه اجتماعيا في الوسط الذي يعيش فيه ، بحيث تظهر هذه التنظيمات من خلال نشاطه اللفظي و الوجداني و السلوكي "[2].

كما تعرف القيم الأخلاقية "بأنها وحدات معيارية تتوصل إليها الجماعة وتلزم بها أفرادها للتمييز بين السلوك المرغوب فيه و المرغوب عنه"[3]. و يرى " أحمد فاروق أحمد الحسن"، أنها منتجات ثقافية تصدر عن الواقع الاجتماعي و تهتم بترشيد سلوك الأفراد في ضوء القيم الاجتماعية و المثل العليا ، و من هنا كانت القيم الخلقية حاضرة في كل فعل و في كل عملية من عمليات التفاعل الاجتماعي و في كل موقف من المواقف الاجتماعية و من ثم فهي العناصر الرئيسية ضمن مكونات الموقف الاجتماعي[4]. كما تذهب " حنان مرزوق حسين" في تعريفها للقيم الأخلاقية بأنها " مجموعة المبادئ التي تعمل على احترام الإنسان لنفسه و للآخرين لقيمه ، يتميز بها الإنسان و تكون الوازع النفسي الذي يمنعه من الانحراف عن الصلاح و ذلك لصياغة سلوكه و تصرفاته في إطار محدد يتفق و ينسجم مع المبادئ و القواعد التي يؤمن بها بقية أفراد المجتمع[5].

و ما يمكن استنتاجه من التعاريف السابقة ، أن القيم الأخلاقية تنطلق من منطلقات اجتماعية و ثقافية، وهي تنشأ في البيئة أو الوسط الذي يحيط بالفرد و أنها تلقى قبولا مرغوبا من لدن المجتمع . و على هذا يرى "دوركايم" أن " الفرد يتلقى العناصر الأساسية لضميره الأخلاقي من الوسط الاجتماعي الذي يولد و ينشأ فيه ، و ذلك بتأثير ثقافة المجتمع و عاداته و تقاليده و حكمه ، و على هذا يرى أن المشرع الوحيد للقيم وهو مصدرها"[6]. و بما أن المجتمعات تختلف من مكان الى آخر ومن زمان الى آخر مما يؤدي الى اختلاف القيم الأخلاقية ، فصدور افعال و سلوكيات مستقبحة في مجتمع قد تكون مستحسنة في مجتمع آخر بل و حتى في المجتمع الواحد ، فشرب الخمر و الزنى يعتبران في المجتمعات الإسلامية و بعض المجتمعات الأخرى أفعال غير مقبولة و محرمة دينيا ، و تعتبران في بعض المجتمعات الاخرى كسلوك عادي . كما توجد بعض القيم الاخلاقية

---

[1]– عاهد محمد مرتجى،ص 56، عن ممدوح الجعفري، التربية الأخلاقية مؤسسة تربية ما قبل المدرسة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، أسيوط. ص 14.

[2]– نفس المرجع أعلاه ، ص 57 ، عن مراد دندش، 1991، ص 105.

[3]– د.أحمد فاروق أحمد الحسن، ص 82 ، عن عبد الودود مكروم ، الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1996، ص 233.

[4]– د. أحمد فاروق أحمد الحسن، مرجع أعلاه ، ص 82.

[5]– مرجع اعلاه، عن حنان مرزوق حسين ، فاعلية برنامج لتنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال الشوارع ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، 1997، ص 65.

[6]– د.فايزة أنور أحمد شكرى ، مرجع سبق ذكره ، ص 245.

هي أفعال مستحسنة من قبل جل المجتمعات كالتعاون و الإخلاص و الشجاعة و الصدق و...، كما أن هناك قيم أخلاقية تعتبر عن أفعال مستقبحة في جل المجتمعات مثل السرقة والكذب و الاعتداء و.و.و... و على هذا انقسم رأى العلماء و الفلاسفة حول اساس القيم الأخلاقية الى اتجاهين [1]:

الاتجاه الأول : المذهب العقلي ، يعتبر أن القيم الأخلاقية هي ثابتة و مطلقة ، بحيث يرى "أفلاطون" و "سقراط" أن العقل وحده هو الذي يطلعنا على الخير و يكفي أن يحكم الإنسان جيدا ليتصرف جيدا ، فالقيم الأخلاقية مصدرها المثل و هي بذلك متعالية و مطلقة. و يذهب "ديكارت" الى أن العقل بديهة ثابتة لا يتأثر بالزمان و المكان و لا يتغير بتغيرهما، و ما دامت القيم صادرة عن العقل فهب متعالية عن أي تغيير.أما "كانط" فيرى أن القيم الاخلاقية صادرة عن العقل فتكون بذلك فطرية ، مشتركة، سابقة عن التجربة و لا تتأثر بالمجتمع و لا بالعاطفة ، ما عدا عاطفة القانون الأخلاقي ، لأنه عندما يصدر العقل العملي أوامره باحترام القيم الأخلاقية تستجيب له الإرادة الطيبة و الخيرة ، و هكذا جعل كانط القيمة الأخلاقية فوق كل مصلحة أو منفعة ، كما جعل الفعل الأخلاقي مرغوبا فيه لذاته لا لغيره .

الاتجاه الثاني : المذهب التجريبي ، يرى أصحاب هذا الاتجاه أن القيم الأخلاقية هي نسبية و متغيرة ، بحيث ينطلق هذا المذهب من مبدأ أن الإنسان يولد و هو لا يعرف شيئا بل كل ما يعرفه ناتج عن معطيات التجربة الحسية ، و على ذلك يقول"جون لوك":" الإنسان يولد صفحة بيضاء". و يرى "دافيد هيومD.Hume" أن التجربة الحسية اليومية هي مصدر القيم الأخلاقية. و يذهب "هربرت سبنسر H.Spencer " الى أن الأفعال الخيرية تستحسن و تمثل الخير و الأفعال الضارة تستنكر و تمثل الشر ، و بالتدريج تصبح الاولى مقدسة لتكون قيما أخلاقية تورث عبر الأجيال. أما "جون ستورت ميلJ.S.Mille" فيرى أن الشعور بالخير يعود الى التربية ، ففكرة السرقة و الكذب مرتبطة بالشر و فكرة الفضيلة مرتبطة بالخير، و بالتكرار تصبح هذه المعاملات أفكارا عفوية في النفس. و يرى أصحاب النظرية الاجتماعية أن القيم الأخلاقية ليست فطرية و لا فردية ، بل هي نابعة من الوسط الاجتماعي للفرد فالمجتمع حقيقة تتجاوز إرادة الأفراد و يمارس قهرا و إكراها عليهم بصفة مستمرة الى أن يصبح ضمير الفرد انعكاسا لضمير الجماعة ، و عندئذ يستحسن الفرد الأفعال التي يستحسنها المجتمع و يستقبح الأفعال التي يستقبحها المجتمع ، و على هذا يقول " إميل دوركايم ": "حينما يتكلم الضمير فإن المجتمع كله يتكلم فينا". و هو ما ذهب إليه " لويس مليكه" أن القيم الاجتماعية تختلف من مجتمع لآخر من حيث

[1]– القيم الأخلاقية بين الثبات و التغيير، مرجع سبق ذكره، ص 5 –8

اختلاف النظم الاجتماعية داخل كل مجتمع، حيث أنه توجد نظم مشتركة للقيم داخل كل مجتمع و تعمل كإطار مرجعي مشترك ، فهي مواقف متعددة بحيث توثق الاتجاهات في نظام متكامل ، و بالطبع تختلف القيم من مجتمع لآخر[1].

إن ما يمكن ملاحظته مما سبق على اعتبار القيم الاخلاقية مبنية على العقل لوحده او للعاطفة وحدها أو للتجارب الإنسانية و الاجتماعية لوحدها أمر يمكن أن لا يكون مقبولا ، خاصة و أن القيم الأخلاقية يجب أن تكون منزهة عن الشوائب و مطامع المنفعة ، كما ينبغي أن تتمتع بنوع من الثبات و التعالي و التقديس ، لأن أكثر ما يهدد القيم الأخلاقية جعلها تابعة للواقع و الصحيح هو جعل الواقع تابع أو يتبع القيم الأخلاقية ، لأن الواقع و قوانينه قابلة للتغير أما قوانين القيم الاخلاقية يصعب تغييرها و على هذا فتبقى المرجع الدائم لها.

2- مفهوم القيم الأخلاقية من المنظور الإسلامي

تحتل القيم الأخلاقية ارفع مكانة في الإسلام ، فلقد جاءت رسالة محمد (ص) مركزة على الاخلاق و تكميلها ، و في هذا يقول الغزالي :" كانت الرسالة التي خطت مجراها في تاريخ الحياة و بذل صاحبها جهدا في شعاعها و جمع الناس حولها ، تنشد من تدعيم فضائلهم ، و إنارة آفاق الكمال امام أعينهم ، حتى يسعوا إليها على بصيرة"[2]. فالإسلام دعا الى الفضائل و نهى عن الرذائل جاعلا سعادة الدنيا و الآخرة بمدى الالتزام و التحلي بها . و عليه يرى " عفيفي" الى أن القيم الأخلاقية في الإسلام تمثل علاقة الإنسان بربه و مجتمعه و بالكون الذي يعيش فيه ، و نظرته الى نفسه و الى الآخرين و الى سلوكه و كيفية ضبطه و الى مكانته في المجتمع بأنظمته و بماضيه و حاضره و مستقبله ، و التي تتمثل في مجموعة القوانين و الأهداف و المثل العليا بصورة تميل الى الاستقرار و تصلح للتنبؤ بالسلوك في المستقبل[3].

كما يرى "إبراهيم حميدة عبد العزيز" أن القيم الاخلاقية هي " مجموعة من المعايير التي دعا الإسلام الى الالتزام بها من خلال القرآن و السنة، و أصبحت محل اعتقاد و اتفاق و اهتمام لدى المسلمين فالتزموا بها عن

---

[1]- إبراهيم السيد أحمد السيد ، مرجع سبق ذكره ، ص 3، عن لويس كامل مليكه ، سيكولوجية الجماعات و القيادة ، ج 3، النظريات و البحث في دينامية الجماعة ، مطبعة العالم العربي ، القاهرة ، 1964، ص 796.

[2]- الغزالي ، **خلق المسلم** ، ط 2 ، دار القلم بيروت ، 1980، ص 7 ، عن مذكرة ماجستير ل عبد الكريم منصور قشلان ، دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظة غزة ، ص 52.

[3]- عفيفي محمد الهادي ، **في أصول التربية** ، الأصول الفلسفية في التربية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ،1980، ص 286

اختيار و ارادة لتوجيه أنماط السلوك الاخلاقي لديهم باعتبار تلك المعايير أهدافا يسعى المسلمون لتحقيقها في سلوكهم ، كما يمكن الحكم على سلوكياتهم على ضوئها[1].

و هذا فيعرف "كفافي" القيم الأخلاقية بأنها "المعتقدات و الأحكام المستمدة من القرآن الكريم و السنة النبوية و التي يتمثلها الإنسان المسلم و يلتزم بها و التي يتحدد في ضوئها علاقته بالله تعالى و اتجاهاته نحو الحياة الآخرة ، و موقفه من بيئته المادية و الإنسانية"[2].كما ينظر إليها على انها" مجموعة من الاوامر المستمدة من كتاب الله عزّ وجل و سنة رسوله (ص) و التي تهدف الى إقامة علاقات طيبة بين الإنسان و الناس ، فيلتزم بواجباته نحوهم و بين الإنسان و نفسه و ذلك بالإيمان و الدين و ممارسة الشعائر الدينية"[3]. كما عرفت الأخلاق الإسلامية على أنها: " مجموعة المبادئ و القواعد المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي فقط لتنظيم حياة الإنسان و تنظيم علاقته بغيره على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه"[4].

المبحث الثاني : مصادر وخصائص القيم الأخلاقية في الإسلام

المطلب الأول : مصادر القيم في الإسلام

ترتبط القيم في الاساس بالمعتقدات السائدة في المجتمع و لذلك يكون الدين هو المصدر الأساسي لإنتاج القيم [5]، و في حالة المجتمعات المسلمة فإن القيم مثل ، العلم و الصدق و الأمانة و الطاعة و النظافة الإخلاص و الإتقان و الإحسان و غيرها ، تكون هي نفسها القيم العليا و المركزية التي يدعوا اليها الإسلام و هي التي تكوّن البنية القاعدية لقيم تتفرع عنها ، و ذلك من خلال مصادره الشرعية.

أ- القرآن و السنة النبوية

يذهب " القرضاوي"الى أن: " المصدر الاساسي للإلزام الخلقي في الإسلام ليس هو اللذة ولا المنفعة و لا الضمير و لا العرف و لا المجتمع و لا التطور و لا غير ذلك مما ذهبت إليه مدارس الفلسفة الخلقية المثالية و

---

[1]- إبراهيم حميدة عبد العزيز، **القيم الخلقية في ضوء نمط التعليم في الإسلام**، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة الأسكندرية، 1987 ، ص 18.

[2]- كفافي محمد رشاد ، تصنيف مقترح لبعض القيم الإسلامية ، مجلة الابحاث التربوية ، كلية التربية جامعة الأزهر ، مصر ، السنة السابعة العدد 14، 1989، ص 69-75.

[3]- من مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1982، 376-377.

[4]- نفس المرجع اعلاه.

[5]- د. مصطفى بن حموش ، **انتاج القيم في الاسلام بين الثبات و التغيير** ، برنامج الملتقى الوطني الثامن للقرآن الكريم بعنوان "بناء المجتمع من خلال القرآن الكريم"، جمعية علماء المسلمين الجزائريين ، مدينة الواد ، أيام 22-23-24/مارس/2014.

الواقعية ، و إنما مصدر الإلزام و مقياس الحكم الخلقي هو الوحي الإلهي. فالخير ما أمر الله به ، و الشر ما نهى الله عنه ، وبعبارة أخرى الحسن ما حسنه الشرع ، و القبح ما قبحه الشرع ، و ليس معنى ذلك أن الشرع يأتي بتحسين ما قبحه العقل أو تقبيح ما يحسنه ، فلم يعرف ذلك في الشريعة الإسلامية[1].

و هو ما ذهب اليه "محمد حمدي زقزوق" [2] الى أن مصدر الإلزام الخلقي في الدين مصدر إلهي يستند الى الإرادة الإلهية ، و لم يهمل الإسلام العقل أو الضمير كمصدر للإلزام الخلقي ، بل يعتبرهما مستويين لمصدر واحد وهذا لأن العقل السليم و الضمير الحي و القلب اليقظ لن يصدر منه إلا ما يتفق مع ما يأمر به قانون الاخلاق في الإسلام ، و الشواهد من القرآن و السنة كثيرة تبين ذلك منها قوله (ص) :"استفت قلبك واستفت نفسك ، البر ما اطمأنت اليه النفس و اطمأن اليه القلب ، و الإثم ما حاك في النفس و تردد في الصدر و ان أفتاك الناس و أفتوك"[3]. كما يشير "فرحان"الى أن " القرآن الكريم هو أهم مرجع في الأخلاق بالنسبة للفرد المسلم و الإنسانية جمعاء ، فالأخلاق من ثمار الإسلام للإنسان و الإنسانية و بدونها لا يتميز المجتمع الإنساني عن المجتمع الحيواني في شيء يذكر"[4].و هو ما يذهب اليه"أبو العينين" بحيث يرى أن "القرآن الكريم هو اول مصادر القيم الاخلاقية ، حيث يحتوي على النسق القيمي الإسلامي بتفضيلاته و تفريعاته المتعددة ، وهو الدستور الذي يجب ان نستند عليه في اشتقاق القيم ، فكل آية ضمنت أو نصت على أمر فان ما تضمنته يعتبر قيمة ، و كل آية نصت على نهي فإن ما تضمنته قيمة سالبة تدعو الى التزام قيمة موجبة[5].

كما يشير الى أن " السنة النبوية تزخر بالقيم الاخلاقية و هي مصدر تشريعي لهذه الحياة و يجب استنباط القيم منها "، خاصة و أن النبي (ص) كان المثال الحي للتعاليم الاخلاقية التى دعا اليها الإسلام ، و على هذا مدحه ربه في قوله :" و إنك لعلى خلق عظيم"[6].

ب- الإجماع

يعرف الإجماع على أنه:"اتفاق المجتهدين من أمة محمد (ص) على أمر من الامور في عصر غير عصر الرسول"[7]. و يرى "أبو العينين" أنه إذا ما ثبت الإجماع و توفرت أركانه حول حادثة بذاتها تندرج ضمن السلم

---

[1]- د. يوسف القرضاوي ، الإيمان و الحياة ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، 1979 ، ص 42.

[2]- محمود حمدي زقزوق ، مقدمة في علم الأخلاق ، دار الفكر العربي ، ط4 ، القاهرة ن 1993، ص 71-72.

[3]- رواه البخاري في كتاب التاريخ

[4]- عاهد مرتجى ، مرجع سبق ذكره، ص 59 ، عن فرحان أحمد إسحق، التربية الإسلامية بين الاصالة و المعاصرة ، 1982، ص 67.

[5]- علي خليل أبو العينين ، القيم الإسلامية التربوية،مكتبة ابراهيم الحلبي ، المدينة المنورة ، 1988، ص 63، و ص 65.

[6]- سورة القلم ، الآية 4.

[7]-أ.د.محمد حسن هيتو ، الوجيز في أصول التشريع الإسلامي ، ط3، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر ، ص 218.

القيمي الحاكم للجماعة المسلمة و أفرادها و تصبح قيمة ملزمة تمثل اجماع آراء المجتهدين العارفين بأصول الشريعة من ناحية و بمقاصده من ناحية أخرى لذلك فهم لا يجتمعون إلا على الصالح و ما يحقق المصلحة الشرعية [1].

ت- العرف

عرّف العرف بأنه: "ما ألفه المجتمع و سار عليه من قول أو عمل أو فعل أو ترك"[2]، إلا أن العرف عند العلماء له معنيان[3]، قيل أن العرف و العادة بمعنى واحد في اللغة. و قيل أنه يخالف العادة ، فالعادة هي ما اعتاده اعتاده الأفراد فقط ، فإن شاعت هذه العادة وانتشرت و اطردت في الاستعمال اصبحت عرفا.

و بناءا عليه فإن العادة تكون خاصة بالأفراد أما العرف فيكون شاملا للجماعات و الجماهير ، وواقعا في جميع الحالات أو أغلبها. و عليه يرى "أبو العينين" أنه "يمكن اعتبار العرف من مصادر القيم في المجتمع الإسلامي ، خاصة العرف الصحيح و ليس الفاسد ، ويشترط فيه ألا يكون مخالفا للنص بان يكون عرفا صحيحا شائعا بين اهله معروفا عندهم معمولا من قبلهم ، و ان يكون العاملون به أكثرية "[4].

و ما يمكن استنتاجه مما سبق أن القيم الأخلاقية هي غاية الإسلام التي يهدف الى بلوغها في تكوين الشخصية السوية للإنسان المسلم من خلال التربية ، حيث جاءت التعاليم الإسلامية لتعويد الناس على الالتزام بالأخلاق في كل الاحوال و الظروف ، فكل التعاليم الإسلامية سواء الإيمانية أو التعبدية أو المعاملات تعد قيمة في حد ذاتها و قرنت بالأخلاق ، فالإيمان مرتبط ارتباطا وثيقا بالأخلاق ، و هذه الأخيرة تعد ثمرته الطيبة و تجسيدا له و تطبيقا لمعانيه و دليلا على صحته و كماله ، فالمسلم لا يكتمل إيمانه إلا إذا كان سلوكه و تصرفاته و معاملاته و علاقته مع الله و الآخرين على اكمل الأخلاق ، و على هذا يقول الرسول(ص) :" أكمل المسلمين إيمانا أحسنهم خلقا"[5].

---

[1]-علي خليل أبو العينين ، مرجع سبق ذكره ، ص 66.

[2]- عبد الكريم زيدان ، **الوجيز في اصول الفقه** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، 1987، ص 252.

[3]- نور الدين الخادمي ، **القواعد الفقهية** ، جامعة تونس الافتراضية، 2007.

[4]- علي خليل أبو العينين ، المرجع أعلاه، ص 67.

[5]- البيهقي ، ع 208 ، ح 7396.

المطلب الثاني: خصائص القيم الإسلامية

بالنظر الى مصادر القيم الاخلاقية الإسلامية ، تمكن العلماء و الباحثين استخلاص خصائص ميزتها عن باقي القيم الأخرى ، من أهمها[1]:

1- الربانية: فالوحي الإلهي هو الذي وضع أصلها و حدد معالمها ، قال تعالى:" تنزيل من رب العالمين"[2]، و على هذا فالقيم الأخلاقية هي ربانية المصدر باعتبارها جزءا من الكل و هو الدين الإسلامي ، و ربانية المنهج و ربانية الغاية ، و هي نفسها هدف و غاية التربية الإسلامية. و على هذا فإن ربانية القيم الاخلاقية ترتب عنها :

- بالقدسية و الطهارة و النزاهة : بها تحترم و تلتزم لأنها تقوم على الإيمان، و بها يصل الإنسان الى كماله العقلي و الفكري و الخلقي.
- تنال ثقة المسلم : باعتبارها مستمدة من كتاب الله ، فإن ذلك يؤدي الى شعور عميق بالثقة الكاملةبها.
- ارتباطها بالجزاء الدنيوي و الاخروي : فالالتزام بالقيم الأخلاقية الإسلامية مرتبط بالترغيب و بالوعد و الوعيد.

2- الوضوح : تستمد القيم الأخلاقية الإسلامية وضوحها من وضوح التعاليم الدينية المستنبطة من الكتاب الذي هو ، المبين ، البرهان ، نور.

3- الواقعية : القيم الأخلاقية ليست قيما نظرية مثالية التي تقعد الناس عن الالتزام بها ، و إنما هي خلاصة شريعة نزلت حسب الوقائع و الأحداث و استجابة لمشاكل الناس و قضاياهم ، و واقعية القيم الإسلامية تعني إمكانية تطبيقها في كل زمان ومكان مهما اختلفت الظروف المحيطة بالوقائع ، كما تأتي واقعيتها من تعاملها مع حقائق ذات وجود حقيقي يقيني مثل الحقيقة الإلهية و الحقيقة الكونية و الحقيقة الإنسانية.

4- العالمية و الإنسانية : فالقيم التي تضمنتها رسالات الانبياء و الرسل كافة و ختمها النبي محمد(ص) ، ليست للمسلمين بخصوصهم و إنما هي منفتحة على سائر الامم و الشعوب ، فالصدق و عدم الغش و الامانة و غيرها من القيم الأخلاقية لا يلتزم بها المسلمين بينهم فقط وإنما تمتد حتى مع غيرهم من الديانات الاخرى [1].

---

[1]- انظر (سامية عبد الرحمان، القيم الأخلاقية ، إبراهيم السيد أحمد السيد ، ص 8 ، د. محمود حمدي زقزوق ، مقدمة في علم الأخلاق ، ص 73 و صالح عبد ، تعميق الصلة بين الشباب و القيم الإسلامية ، لواء.د.فوزي محمد طايل ، نهضة أمة، كيف نفكر إستراتيجيا ، مركز الإعلام العربي ، 1418[1]هـ / 1997م ، ص 30).

[2]- سورة الواقعة، الآية 80.

5- قيامها على أساس الشمول و التكامل ، فهي شاملة لأن قانون الأخلاق في الإسلام قد رسم منهج السلوك الإنساني في جميع مجالات نشاطاته و علاقاته في شتى النواحي الفردية و الاجتماعية و بل في علاقته بالكون كله ، و تمتاز القيم الإسلامية بالنظرة التكاملية بحكمها على الأشياء و إشباعها لغرائز الإنسان ، فعلى هذا الإنسان مطالب بإصلاح نفسه ظاهرا و باطنا ، لأنه يتعامل مع الذي يعلم خائنة الانفس .

6- الوسطية : لأن الشريعة مبدؤها الوسطية ، و على هذا فالقيم الأخلاقية تدعوا الى الجمع بين الشيء و مقابله بلا غلو ولا تفريط ، فمن ذلك التوسط في الإنفاق و العاطفة ، و التوسط في مطالب الروح و الجسد

7- موافقتها للفطرة الإنسانية : لأن الذي شرع هذه القيم الأخلاقية هو الذي سوى النفس البشرية ، فإذا صلاح النفس البشرية و موافقة القيم الأخلاقية للفطرة تتمثل في كونها واقعية ، ليست خيالية و ليس فيها تكليف للإنسان بما لا يستطيع و لا تمشي معه وفق شهواته ، كما ان هذه القيم كلها تتقبلها الفطرة البشرية دون تردد ، فالإحسان و الصدق و التعاون و الرأفة و العمل و العلم و عدم الغش ...، كلها قيم محبوبة و مطلوبة لدى النفس البشرية مهما كانت عقيدتها الدينية و مشاربها الثقافية.

8-الثبات و الاستمرارية : جاءت القيم الاخلاقية الاسلامية ثابتة و مطلقة و منزهة عن أي تغيير ، لان مصدرها هو الوحي القرآني و الوحي النبوي ، و هي ثابتة سواء في مسمياتها أو في مضامينها أو في مبادئها و حقائقها و حدودها لورودها في آيات محكمات من القرآن الكريم ، فالصدق قيمة خلقية حميدة دائمة و لا يمكن أن تكون كذلك في زمان دون آخر أو لدى جيل دون غيره و هذا الثبات يضمن دقة المعايير و استقرار القيم. و هي مستمرة لان الثبات لا يعني الجمود بل هو كما يقول "قطب": "خاصية الحركة داخل إطار ثابت حول محور ثابت"، و يضيف :"هناك ثبات في مقومات التصور الإسلامي و قيمه الذاتية ، فهي لا تتغير و لا تتطور حينما تتغير ظواهر الحياة الواقعية و أشكال الأوضاع العالمية فهذا التغيير يظل محكوما بالمقومات و القيم الثابتة لهذا التصور و لا يقضي هذا تجميد حركة الفكر و الحياة ، و لكنه يقتضي السماح لها بالحركة"[2].

[1]- و الجهل بالتعاليم الدينية و القيم الإسلامية أدى بذوي العقول المحدودة و المتعصبة الى تحريف معنى أو مقصد بعض النصوص الشرعية كقوله(ص): من غشنا فليس منا" هذا الحديث أوّل الى تحريم الغش بين المسلمين فقط ، و إجازة التعامل به مع غيرهم .

[2]- عبد الكريم منصور ناصر قشلان ، مرجع سبق ذكره ، ص42، عن محمد قطب ، واقعنا المعاصرط 2، مؤسسة المدينة للصحافة ، جدة ، 1989، ص 85.

9- القيم هي متداخلة و متكاملة و متضمنة ، و على هذا يذهب "إدريس العبد اللاوي" الى أن " القيم الإسلامية في العقيدة و الأخلاق و الشريعة هي قيم متكاملة تتوحد ضمن منظور اعتقادي و أخلاقي لا يقبل التفكك و التجزئة و الانتقاء "[1].

و هو ما عبر عنه أيضا " فوزي محمد طايل" أن " القيم الإسلامية هي الدين نفسه ، فهي الجامع للشريعة و الاخلاق و العبادات و المعاملات و لمناهج الحياة و المبادئ العامة للشريعة و هي العمد التي يقام عليها المجتمع الإسلامي ، و لذا فهي منظومة من القيم تتناسق و تترابط و تتماسك و تتدرج كما لو كان ينتظمها بناء هرمي متجانس لا عوج فيه ، و على هذا ففقهاء الامة الإسلامية لم يفردوا أبوابا خاصة بالقيم"[2].

كما أن العبادات ظاهرها هي قيم تعبدية الى أنها تحمل قيما أخلاقية ، و هو ما ذهبت إليه الباحثة "سامية عبد الرحمان"[3] أن غاية العبادات في الإسلام في حقيقتها غرس القيم الاخلاقية ، فالحكمة من إقامة الصلاة هي الابتعاد عن الرذيلة و الفاحشة في القول و العمل ، قال تعالى: ﴿اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ﴾[4]. و كانت الغاية من اخراج الزكاة تطهير النفس من الشح و البخل و الانانية ، و توطيد العلاقة بين أفراد المجتمع من خلال التكافل الاجتماعي ، و هذا لقوله تعالى : ﴿خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾[5].

و أما الصوم فيهدف الى تدريب النفس على تحمل الجوع و الظمأ ، كما يهدف الى تقوى الله عزّ وجل بالابتعاد عن الشهوات و النزوات لقوله (ص) :"يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج ..."[6].أما الحج بالإضافة الى كونه تعويد النفس على الإنفاق في سبيل الله ، فهو يعمل أيضا على ضبط النفس من الرفث و الفسوق و الجدال لقوله تعالى: ﴿الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَعْلُومَاتٌ ۚ فَمَنْ فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي الْحَجِّ ۗ مَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللَّهُ ۗ وَتَزَوَّدُوا فَإِنَّ خَيْرَ الزَّادِ التَّقْوَىٰ ۚ وَاتَّقُونِ

---

[1]- إدريس العبدلاوي ، **مفهوم القيم في الإسلام و مدى اعتمادها كمصدر من مصادر التشريع** ، مطبوعات اكاديمية المملكة المغربية ، سلسلة الدورات ، الرباط ، 2005، ص 218.

[2]- لواء.د. فوزي محمد طايل ، مرجع سبق ذكره ، ص 30.

[3]- سامية عبد الرحمان آدم الطاهر الربيع ، **بحث حول البرامج الإعلامية لوزارة الإرشاد و الأوقاف و أثرها في الحج و العمرة** ، من الموقع www.aluka.net

[4]- سورة العنكبوت ، الآية 45.

[5]- سورة التوبة ، الآية 103.

[6]- صحيح البخاري

يَا أُولِي الْأَلْبَابِ﴾[1]، كما أن للحج قيم أخرى منها المساواة ، الإحسان ، الصبر ، الحلم ، التجرد ، الإخلاص ، و التوحيد.

و عليه يمكن أن نخلص الى أن القيم الأخلاقية الإسلامية هي قيم ربانية و شاملة و متزنة و تتصف بالثبات و الاستمرارية و هي متداخلة و مترابطة ، و تتضمن الجوانب المعرفية و الوجدانية و السلوكية ، كما أنها متضمنة من حيث التطبيق ، فقيمة العدل مثلا تحمل قيمة سياسية و قيمة أخلاقية، و قيمة العلم تحمل قيمة معرفية و قيمة إيمانية تعبدية، و على هذا فقد جمع النبي (ص) هذه القيم كلها في معنى واحد وهو القيم الاخلاقية.

المطلب الثالث : تصنيف القيم الأخلاقية (الإسلامية)

بما أن القيم الأخلاقية تدخل في جميع مجالات حياة الإنسان سواء التشريعية أو الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية ، و بما أنها متداخلة و مترابطة فيما بينها ، و لأن الرسالة المحمدية الخاتمة نزلت لتحيي في الحس الإنساني مظاهر القيم الخلقية و فق المنهج الرباني الذي تستمد منه البشرية أسباب سعادتها و توازنها ، فإنه صعب على العلماء و الباحثين و ضع تصنيف عام لها نتيجة تداخلها و تكاملها و تضمنها ، كما يرى بعض علماء الاجتماع أن القيم ليست متساوية في الاهمية أي لها درجات مختلفة في التأثير ، فهي تقع في ترتيبات هرمية و من ثم فإن تصنيفها يخضع الى طرق مختلفة ، و كل طريقة تعكس أهمية خاصة لبعض الصفات أو الجوانب القيمية[2]،كما ارجعه البعض الى صعوبة الإحاطة بكل أنماط القيم و في هذا المعنى يقول "سورلي Surly": من المستحيل ان تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم"[3].

التصنيف الأول : من حيث الإطلاق و النسبية[4]

- القيم المطلقة : و ترتبط بالأصول و هي قيم ثابتة و مطلقة ، لا تتغير بتغير الزمان و الاحوال و لا مجال للاجتهاد فيها ، ومن ثم على المسلم أن يسلم بها و يتقبلها و يعمل بمقتضاها و هذه القيم ترجع الى القرآن و السنة بمعناها الواسع.

---

[1]- سورة البقرة ، الأية 197.

[2]- بيومي ، مرجع سبق ذكره، ص 162.

[3]- د. حميد خروف، مرجع سبق ذكره، ص 148.

[4]- محمد خليل أبو العينين ، **القيم الإسلامية و التربية**(دراسة في طبيعة القيم و مصادرها و دور التربية الإسلامية في تكوينهاو تنميتها) ، مكتبة إبراهيم الحلبي ، المدينة المنورة ، 1988، ص 71.

- القيم النسبية : و ترتبط بما لم يرد فيه نص أو تشريع صريح ، و هي تخضع للاجتهاد الذي لا يتعارض مع نص صريح ، ومعنى نسبيتها أنها متغيرة بتغير المواقف عبر الزمن و المكان و تحتاج الى اجتماع جمعي لإقرارها.

التصنيف الثاني : من حيث درجة الإلزام[1]

-القيم الإلزامية : و هي القيم الملزمة لكل فرد في المجتمع .

-القيم التفضيلية : و هي القيم التي يشجع الفرد على الاقتداء و السير تبعا لها.

التصنيف الثالث : حسب الأولوية ، و قسم الى ثلاث انواع [2]:

-القيم العليا : هي تلك القيم التي بدونها ينهار المجتمع تماما ، كما أن هذا النوع من القيم لا يمكن إقامة أمر الدين ولا الدنيا بدونها من بينها : العلم ، الإيمان ، العمل ، وحدة الأمة ، العدل.

-القيم الحاجية : هي تلك القيم التي يصعب التمسك بالقيم العليا بدونها ، و يهدد غيابها فساد الحياة الاجتماعية من أهمها : الصدق ، الأمانة ، اتقان العمل ، النظافة ، التعاون.

-القيم التحسينية : فهي التي تتجمل بها الحياة ، و تقل المشقة و تحصل السعادة في الأرض منها : العفو، التسامح ، التكافل الصبر ، الشجاعة.

التصنيف الرابع : من حيث تحقيق المصلحة وهي تتعلق بحفظ الكليات الخمس [3]:

-الدين : موضوع القيم هنا مرتبط بصلة الإنسان بربه.

-النفس : موضوع القيم هنا مرتبط بصلة الإنسان بنفسه و حياته.

-العقل : موضوع القيم هنا مرتبط بالجوانب الفكرية و العقلية.

-النسل : موضوع القيم هنا مرتبط بصلة الإنسان بغيره على وجه العموم.

-المال : موضوع القيم هنا مرتبط بصلة الإنسان بتعاملاته الاقتصادية.

---

[1]- سامية حمريش ن مرجع سبق ذكره ، ص 51.

[2]- د. فوزي محمد طايل ، مرجع سبق ذكره ، ص 31.

[3]- سهام صوكو، **واقع القيم لدى المراهقين في المؤسسة التربوية** (دراسة ميدانية بثانوية بوحنة مسعود- فرجيوة ميلة)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري – قسنطينة، 2008-2009، ص 43.

و بناءا على ما سبق و تماشيا مع متطلبات الدراسة ، تصنف الباحثة القيم الأخلاقية حسب اهميتها في العملية التربوية التعليمية ، لمعالجة ظاهرة الغش في الامتحانات و الحد من السلوكات غير الاخلاقية في المدرسة الجزائرية ، و المتمثلة فيما يلي :

-قيم عليا : تتمثل في قيمتين أساسيتين ، الإيمان بالله تعالى و العلم ، خاصة أن القيم الاخلاقية تتوقف على درجة الاعتقاد بها (بالإيمان) ، و إدراكها (بالعلم) ، و بأهميتها و بإلزاميتها و تطبيقها.

-قيم ضرورية : وهي القيم التي يعتبر غيابها لدى المتعلم و الاسرة التربوية دليل على عدم القيام المدرسة بدورها و تأثر المجتمع بذلك ، و المتمثلة في الصدق ،الإخلاص و الامانة.

-قيم تكميلية : و هي القيم التي لا يمكن التخلي عنها لكونها عامل مساعد في العملية التربوية و التعليمية، و تتمثل في الصبر ، التعاون و النظافة.

المبحث الثالث : أهمية القيم الاخلاقية في العملية التربوية و وظائفها

المطلب الأول : أهمية القيم الأخلاقية في العملية التربوية

لم تغب القيم عن ميدان التربية قط بل ظلت مرتبطة بهذا الميدان منذ أن و جد الإنسان على هذه الأرض ، و هو ما يؤكد "روبال أوليفي" " فالقيم لم تختف أبدا من الميدان التربوي ، بسبب بسيط يتلخص في القول أنه لا وجود للتربية بغير القيم"[1]. حيث تعتبر القيم الأخلاقية موجهة للعملية التربوية و هي في نفس الوقت بحاجة الى التربية ، فالعلاقة بين القيم و التربية هي علاقة تبادلية فبدون التربية يصعب غرس القيم ، و بدون القيم تصبح التربية عقيمة غير ذات فائدة[2]، و باعتبار أن تنمية القيم هي جوهر التربية و غاياتها ، ذلك أن التربية هي مجهود قيمي مخطط يستهدف فيما يستهدف الى غرس القيم في أبناء المجتمع ، و من ثم تعد القيم دعامة أساسية يعتمد عليها المجتمع في تطوره و ارتقائه[3].

[1] www.diwanalarab.com- سعيد الراشدي ، مقال حول القيم و التربية، أكتوبر/2008، من الموقع الإلكتروني:

[2]- د. فؤاد العاجز ، عطية العمري، **القيم و طرق تعلمها و تعليمها**، دراسة مقدمة الى مؤتمر كلية التربية و الفنون تحت عنوان" القيم و التربية في عالم متغير" المنعقد في جامعة اليرموك من 27-1999/7/29، إربد ، الأردن.ص 1.

[3]- ضياء الدين زاهر، **القيم في العملية التربوية** ، مؤسسة الخليج العربي للطباعة و النشر ، 1995، ص 9.

و قد اشار "محمود عطا العقل" الى أهمية القيم لما لها من دور أساسي في حياة الأفراد و الجماعات و المجتمع ، الى درجة أصبحت فيها القيم قضية التربية ،و لهذا فهو يرى لها أهمية كبرى بالنسبة للفرد و الجماعة[1].

-بالنسبة للفرد: تساعد في بناء حياة الفرد و تشكيل شخصيته ، و تحديد غاياته و أهدافه ووسائل تحقيق هذه الاهداف، خاصة و أنها تعد معيار تفضيلي يمثل إطارا مرجعيا يحكم تصرفات الإنسان في حياته العامة و الخاصة، كما تعمل القيم على و قاية الفرد من الانحراف ، فالقيم الدينية و الاجتماعية التي يتبناها الفرد تحميه من الانزلاق في الخطأ فهي تعمل كعامل و قائي.

-بالنسبة للجماعة: تحفظ للمجتمع تماسكه و تحدد له أهدافه و مثله العليا و مبادئه الثابتة التي توفر له التماسك للممارسة حياة اجتماعية سليمة ، و تعمل كموجهات لسلوك الأفراد و الجماعات و تقي المجتمع من الانحرافات. كما تلعب دورا هاما في تنمية المجتمع ، و تلعب دورا هاما على المستوى الإنساني بنبذ العنف و التطرف و التعصب و الصراعات.

و أما "ماجد الزيود" فيرى أن من أهداف تعلم القيم هو دورها في بناء الشخصية الفردية ، بحيث تعمل على تنظيم المجتمع و ضبطه و استمراره و تحافظ على البناء الاجتماعي له ، و ذلك بالحفاظ على هويته و ثقافته المميزة له، كم تساعد القيم على حل الصراعات و اتخاذ القرارات [2]. و يذهب "فؤاد العاجز و عطية العمري" الى أن ازدياد أهمية العناية بالقيم في عالم اليوم المتغير و المتقلب الذي بدأ يتنكر للقيم و يحارب الفضيلة تتضح للأسباب التالية:

-اتسام المجتمعات عامة باهتزاز القيم و اضطراب المعايير الاجتماعية و الأخلاقية و كثرة الخروج على تعاليم الدين و القانون مما يهدد أمن البلاد و استقراره الاجتماعي.

-ورود بعض السلوكيات التي لا تتفق و قيمنا الفاضلة من خلال أجهزة الإعلام و الثقافة و وسائل الاتصال باسم الفن و باسم اطلاع على واقع العالم المثقف و باسم اللحاق بركب الحضارة ، و كثيرا ما تنتجه من أعمال يدخل بيوتنا و يقتحمها دون إستاذان ، و يفسد الحاجة و تكراره علينا تديننا ، إذ يصبح بمرور الوقت مألوفا ومعتادا ، ومن ثم تترسخ آثاره في نفوس الكبار و تصغر في أعين الصغار قيم الدين بالاعتياد.

---

[1]- محمود عطا عقل، **القيم السلوكية لدى طلاب المرحلتين المتوسطة و الثانوية في دول الخليج العربية**، سلسلة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص 38- 39.

[2]- ماجد الزيود، الشباب و القيم في عالم متغير، دار الشروق للنشر و التوزيع، 2006، ص 26-28.

-انشغال الناس حاليا بهموم العيش و الرزق ، حيث لم تعد الدخول كافية لمواجهة احتياجات العيش ، و أدى ذلك الى خروج المرأة الى العمل مما أسهم في الانصراف عن الاهتمام بالصغار و تفضيل دفعهم الى دور الحضانة و بيوت الجيران و غيرها، و أصبح البيت على هامش التربية[1].

المطلب الثاني : وظائف القيم الأخلاقية

يرى "د.بن حموش" أن للقيم عدّة وظائف من أهمها[2]:

-يلجأ الإنسان الى القيم كمعيار لتقييم الأعمال و التصرفات سواء الصادرة منه أومن غيره، فهو يعتبرها ميزانا لكلامه و كلام غيره، و مقياسا لترجيح أمر على أمر فجميع شؤون الحياة تخضع للقيم. فالقيم هي المعايير نستند إليها لإصدار الآراء و الأحكام و على أساسها تبنى كل أعمالنا الحاضرة و مشاريعنا المستقبلية ، و هي كذلك التي تؤطر مشاعرنا و اعتقاداتنا و أفكارنا.

-تشكل القيم الاجتماعية بنية العقل الجماعي ، فالقيم تفسر للشخص الأجنبي السلوك الاجتماعي لأفراد المجتمع في مجتمع ما ، وهي في نفس الوقت المصدر الاجتماعي لنمطية سلوك الأفراد و طريقة تفاعلهم مع الآخرين ، أما داخل المجتمع فإنها تفيد في التفاهم و التوافق الاجتماعي و بالتالي الى استقرار النظام الاجتماعي و تماسك أفراده في بناء واحد ، فهي تزود الفرد بالتوجهات العريضة لما يجب أن يكون عليه سلوك المفترض و ما يتوقعه المجتمع منه، و هي بالتالي وسيلة لإصدار الأحكام على التصرفات و الممارسات المتعدية.

-يكون دور القيم في المجتمع بمثابة العملية غير الملموسة التي يلجأ إليها أفراد المجتمع في التعامل بينهم وتبادل المناخ و التعايش ، و تعكس مجموع القيم السائدة في مجتمع ما التراث غير المادي للمجتمع ، فيكون الرأسمال الاجتماعي كبيرا عندما يكون رصيد قيمه كبيرا ، و كلما نقصت القيم في ذلك المجتمع نقص رأسماله الاجتماعي المعنوي.

-أما في المجال الثقافي ، فهي تمثل المرجعية الثقافية التي تميز هوية المجتمع عن غيرها من المجتمعات البشرية الأخرى ، فهي من جهة تبين مدى اشتراكه مع تلك المجتمعات و في نفس الوقت مدى تميزه عن الآخرين ، فحتى في المجتمعات التي يكون الدين هو المرجع الأساس المشترك الذي يحدد الخير و الشر و الواجب و الحقوق ، فإن بعضها ينفرد عن بعض بقيم مذهبية و أحيانا طقوسية مختلفة عن المجتمعات الأخرى.

[1]- د. فؤاد العاجز، عطية العمري، مرجع سبق ذكره، ص 18-19.

[2]- د. مصطفى بن حموش ، مرجع سبق ذكره.

كما رصدت الباحثة وظائف أخرى للقيم الاخلاقية توجزها فيما يلي:

-تساعد القيم الأخلاقية المجتمع على مواجهة التحديات و التغيرات السلبية التي تطرأ عليه ، وذلك بمقاومة و التصدي لكل أشكال الانحلال الخلقي و الفساد الوافد من و سائل الإعلام و التطور التكنولوجي الذي يصعب مراقبته ، فتعمل القيم كسد منيع أمام هذه الانحرافات.

- ان البديل الذي يحتكم اليه الناس في غياب القيم هو القانون ، و مهما بلغ من الدقة و الانضباط فهو لا ينبع من داخل النفس البشرية التي تنبع منها القيم ، لذلك يسهل الاحتيال عليه و التلاعب به و تسخيره لمصالحهم[1].

-حينما يسود النظام القيمي في المجتمع ، فانه يصبح مجتمعا آمنا و متقدما و مزدهرا و كل ما فيه محكوم بمفاهيم و معايير مقننة يسهل الاحتكام إليها في حل المشكلات داخل المجتمع ، كما ان المجتمعات ذات المنظومة القيمية هي أرقى حضاريا من المجتمعات التي يضعف فيها النظام القيمي[2].

-تشكل إطارا قيميا للجماعة ، و نمطا من أنماط الرقابة الداخلية في حركتها و معايير تصرفها ، كما لها دور في مجال التوجيه و الإرشاد النفسي ، و ذلك في انتقاء الصالحين لبعض المهن مثل رجال التربية ،و رجال السياسة ، و الأخصائيين النفسيين و الاجتماعيين ، و في تعليم الأفراد القيم الصالحة[3].

و من هنا تتضح اهمية القيم الأخلاقية بالنسبة للمتعلم و التي تعمل على :

-الحد من سيطرة الاهواء عليه ليتغلب على شهواته و نزواته و يضبطها وفق المعايير و القواعد التي تنص عليها تعاليمه الدينية ، و هو ما ذهب إليه "ماجد زكي الجلاد" الى أن القيم "انطلقت بالإنسان بعيدا عن سطوة النفس و رغباتها و نزوات الجسد و شهواته و زنزانة المادة و ضيقها الى سماء التوحيد و رحابته و حقيقة المعرفة و صفائها و لذة الذكر و متعة الفكر ، فالقيم تمثل جوهر الإنسان الحقيقي"[4].

-تحدد مسارات المتعلم و سلوكه في الحياة ، بحيث ينبع السلوك الإنساني من القيم التي تنشأ بدورها عن التصور و المعتقد و الفكر ، فتفكير المتعلم في الأشياء و المواقف التي تدور حوله و بناء تصورات عنها هو الذي يحدد

---

[1]- عبد الكريم منصورناصر قشلان ، مرجع سبق ذكره ، ص 59- 60.عن الاسمر أحمد رجب ، فلسفة التربية في الإسلام انتماء و ارتقاء ، دار الفرقان للتوزيع و النشر، 1997، ص 393.

[2]- محمد محمود الخوالده، مرجع سبق ذكره، ص 211.

[3]- سهيل أحمد الهندي ، **دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة غزة من وجهة نظرهم ، الجامعة الإسلامية**، رسالة ماجستير، 2001، ص 22.

[4]- ماجد زكي الجلاد ، **تعلم القيم و تعلمها** ، بتصرف.

منظومته القيمية ومن ثم تصدر أنماط السلوك وفق هذه المنظومة ، بناء على ذلك تأتي أهمية القيم كمنظمات لسلوك المتعلمين فيما ينبغي تركه و الابتعاد عنه[1].

-تؤدي القيم الاخلاقية الى وظيفة التخفيف من الصراع الذي قد ينشأ بين القيم ذاتها ، و من ثمة التقليل من التوتر النفسي للمتعلم [2].

-للقيم وظيفتان أساسيتان للإصلاح الفردي كما أشار الى ذلك "أحمد الهندي"[3] و هما: الوظيفة الوقائية ، و الوظيفة العلاجية .

الوظيفة الوقائية : تعمل القيم الأخلاقية كوقاية تحول دون وقوع المتعلم في الخطيئة أو المعصية أو في سلوك غير مرغوب فيه اجتماعيا ، فالخوف من الله تعالى قيمة وقائية تحول دون الوقوع في خطيئة الغش.

الوظيفة العلاجية : تعمل القيم الاخلاقية كعلاج لمرتكب الخطأ أو للمعصية أو مخالفة السلوك الاجتماعي ، وذلك من خلال غرس قيم التوبة و الندم و ترسيخ الاعتقاد بأن الله تعالى غفور رحيم .

المبحث الرابع : المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن اكتساب و تنمية القيم الأخلاقية للأطفال

إن الحديث عن القيم الأخلاقية يعني الحديث عن بيئة متكاملة من عناصر و نواح و أبعاد تتكامل و يدعم بعضها بعضا ، مما يستوجب توفر مؤسسات و وسائط تحمل آليات تقوم على غرس القيم الأخلاقية في نفوس الناشئة و تفعيل دورها و من ثم تمظهرها في سلوكياتهم اليومية و الحياتية ، ومن اهم هذه المؤسسات نجد: الأسرة ، المسجد و المدرسة ، و ذلك لارتباط الأطفال بهذه المؤسسات ارتباطا وثيقا خاصة في ضل فقر شديد للهياكل الرسمية التي تستوعب و تهيكل الأطفال و الشباب مثل النوادي الرياضية و الثقافية و العلمية[4].

[1]- سامية حمريش ، مرجع سبق ذكره، ص 44.

[2]- د.الطاهر بوغازي ، مرجع سبق ذكره ، ص 41.

[3]- سهيل أحمد الهندي ، مرجع سبق ذكره، ص 21.

[4]- د. محمد بومخلوف ، مرجع سبق ذكره ، ص 275.

المطلب الأول : دور الأسرة في اكتساب الطفل القيم الأخلاقية

تعد الأسرة البيئة الاجتماعية الأولى التي يتعامل معها الطفل ، و هي التي تضع البذور الأساسية في بناء شخصيته[1] وتكوين ذاته و التعرف عليها ، و ذلك عن طريق الاعتبار بها و التمرن فيها انطلاقا من نظم قيمية و مهارات و عادات يتعلمها منها. و يرى "د.علي أحمد الجمل" أن الأسرة تؤثر في الطفل تأثيرا كبيرا و متنوعا ، فهي تؤثر فيه بما تنشئه عليه من قيم دينية و خلقية و سلوكية ، من تجارب مع الاقارب و الجيران ، و التعاون في البيت مع الآخرين ، وما تحببه فيه من عادات وما تبغضه فيه من تقاليد وما تغرسه في نفسه من إيمان وما تعوده عليه من إجادة و إتقان[2]. و بتوفير منظومة القيم و المهارات التي يحتاج اليها في الحياة اليومية تدعم ارتباطه ببيئته و يصبح بذلك عنصرا فعالا في المجتمع و تتحقق المهمة العظمى التي خلق لأجلها و هي الاستخلاف و عمارة الارض. كما تشكل الاسرة الوسط الذي يلبي حاجة الطفل بادراك الوسط الذي يعيش فيه و الى التعرف على مجوداته و على القانونية التي تحكمه و بالتالي فإن تأمين القيم ، النفسية و المعرفية و الجسدية يشكل منطلق العمل التربوي الذي يتم في إطار الحياة الأسرية[3]. و على هذا فالأبوين يتيحان الفرص لأبنائهم بتنمية القيم الأخلاقية و اكتسابهم الشخصية السوية ، و ذلك عن طريق التفاعل مع أفراد العائلة و تعلّم الأنماط السلوكية الفاضلة لحياتهم كأفراد عن طريق مشاهدتهم لأدوار الآباء الراشدين [4].

و يرى الباحثون في مجال التربية و علم الاجتماع أن تحصيل الطفل للقيم الاخلاقية يختلف من أسرة لأخرى و ذلك راجع الى اختلاف المستويات الاجتماعية و ما يتبعه من اختلاف في ترتيب القيم . و بالرغم من أن المجتمع الجزائري لم يعرف تقسيما طبقيا كما هو متعارف عليه في بعض الدول، إلا أن هذه الفوارق تتباين مظاهرها في العامل الثقافي و العامل الاقتصادي للأسر، أي أن اختلاف الاسر فيما بينها ، بحسب توجهاتها الفكرية و العلمية و حسب الظروف المعيشية و الاجتماعية[5] و هذا الاختلاف يلعب دورا كبيرا في التوازن القيمي النفسي و

---

[1]– من خلال الدراسة التي قام بها "أحمد بن نعمان" بتحليل مضمون مجموعة من الأمثال الشعبية كشفت أن العناصر القيمية التي تتحلى بها الشخصية الجزائرية ترتكز على الثقافة العربية الإسلامية و على الأصالة التاريخية للفرد الجزائري، و تبقى الاتجاهات مرتبطة بالأوضاع الاجتماعية و التحولات السياسية.د. طاهر بوغازي ، مرجع سبق ذكره، ص 50.

[2]– د.علي أحمد الجمل، **القيم و منهاج التاريخ الإسلامي دراسة تربوية** ، عالم الكتب للنشر و التوزيع ، القاهرة ، 1996، ص51.

[3]– د.علي وظفة ، عبد الله المجيدل ، **علم الاجتماع التربوي و المدرسي** ، دار معد ، دمشق، 2008،ص 126-127.

[4]– د.ابراهيم ناصر ، دلال ملحسن استيته ، **علم الاجتماع التربوي** ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، الأردن، 1984، ص 44-45.

[5]– د. محمد بوخلوف مع مجموعة من الباحثين ، **واقع الأسرة الجزائرية و التحديات التربوية في الوسط الحضري**(سلسلة أحذر من الخطر قبل فوات الأوان)، عن مخبر الوقاية و الأرغونوميا لجامعة الجزائر2، 2008، ص 274.

الاجتماعي للأبناء[1]. مع الاشارة أن لكل عامل من هاذين العاملين يحمل عدد من المتغيرات المترابطة و المتكاملة فيما بينها ، فالعامل الثقافي يحمل جملة من القيم الفكرية و الروحية و التربوية ، كالتحصيل العلمي للأبوين ، نمط التفكير ، اللغة. أما العامل الاقتصادي فيتكون من جملة من الشروط المادية كمستوى الدخل و نوع السكن[2].

1-تأثير العامل الثقافي في اكتساب القيم

تعني الثقافة "كل شيء ذو طبيعة اكتسابية ، يؤثر على سلوك الأفراد بطابع تجانسي"[3]، و على هذا فان تأثير ثقافة الأبوين كبير على سلوك الابناء. تؤكد الدراسة[4] التي أجرتها "سوزان فيرج F.suzanne": " ...أن التفاوت الثقافي القائم بين الأسر ، و لا سيما التحصيل العلمي للآباء أو في مستوى الاستهلاك الثقافي الذي تم رصده و فق حجم المكتبة المنزلية و عدد الكتب المقروءة و الدوريات العلمية المتاحة و عدد الأدوات الثقافية المتوفرة في البيت من تلفزيون و فيديو"[5]. فالعوامل الثقافية للأسرة بالإضافة الى المستوى التعليمي تلعب دورا أساسيا في توجيه سلوك الأم و الاب على السواء ، إلا أن الأم من منطلق أنها الأقرب لطفلها وتفهم أذواقه و حاجاته وانفعالاته الأدق و الأخص خاصة و أنها توجد في وضعية غير مستقلة عنه[6]، تكون أكثر وعيا بآثار سلوكها على الطفل بعكس الأم غير المتعلمة[7]. كما أن ارتقاء المستوى التعليمي للوالدين يزداد معه الانسجام و التكامل و الاتفاق في اسلوب معين للتربية ، ولا شك أن هذه الأخيرة تعمل على اتزان الطفل فكريا و وجدانيا ، و ذلك باحترامه و جعله يثق في قدراته و افساح المجال لتجاربه الشخصية ، وقد كان منهج الرسول (ص) في تربية الأطفال واضحا بدعوة الآباء لمصاحبة أبنائهم وتقوية قيم الصلة و المحبة بينهم لتتهذب نفوسهم.

أما اللغة التي تشكل احدى السمات الهامة في بنية الثقافة وهي أداة للتواصل و التفاعل ، فان اكتساب الطفل لها يعود اساسا الى محيط الاسرة ، و بالاستناد الى أبحاث "برشتين B.Berstein" التي يرى أن التطور اللغوي

---

[1]- بوزيد صحراوي، **واقع الأسرة الجزائرية و التحديات التربوية في الوسط الحضري**(سلسلة أحذر من الخطر قبل فوات الأوان)،ص274.

[2]- علي وظفة ، عبد الله المجيدل، مرجع سبق ذكره ، ص 143.

[3]- د.طاعر بوغازي، مرجع سبق ذكره، ص 57.

[4]- جرت الدراسة حول ديمقراطية التعليم في المجر و التي تؤكد فيه الباحثة أهمية الوسط الثقافي المرجعي في تحديد درجة النجاح و التفوق المدرسي (القيم المعرفية)، عند أبناء مختلف الفئات الاجتماعية و الثقافية.

[5]- Suzanne Ferge ,la democratisation de la culture et l'enseignement en Hongarie , dans costel Robet Passron ert Jean-Claud , la sociologie l'éducation, Monton,1967,(pp 61_77).من كتاب علي أسعد وظفة ، مرجع سبق ذكره، ص158.

[6]- د.طاهر بوغازي، مرجع سبق ذكره، ص63.

[7]- إلا أن واقع المجتمع الجزائري اثبت ان الأم الأمية في بعض الحالات قد تخرج على يدها العديد من الإطارات السامية ذوي الكفاءة العلمية و الأخلاقية.

للطفل مرهون و مشروط الى حد كبير بالوسط الذي يعيش فيه ، كما يلعب نمو اللغة الشفوية و تطورها دورا هاما في نمو القدرات العقلية و تطورها عند الطفل[1].كما تؤكد نتائج تحقيقات "بورديو Bourdieu" و "باسرون Passeron" نتائج "برشتاين" حول العلاقة بين الطالب و الثقافة الى "أن حسن التكلم هو عنصر أساسي في ظاهرة التميز الثقافي"[2]. و عليه فالطفل الذي يعيش في وسط عائلي مريح و مثقف تتيح له الفرص نحو الاستقلال الذاتي و كذا إقامة علاقات ديمقراطية مع أفراد الأسرة خاصة الوالدين ، مما يسمح له من تنمية أساليب الحوار المنطقي و بالتالي يستطيع التعبير عن ذاته و ميوله و رغباته بجمل طويلة معبرة و تحمل مفردات متنوعة ، كما أن الوالدين حين يتكلمون أو يتحاورون مع أبنائهم و يستعملون لغة سليمة راقية يتأثر الأطفال بذلك و ينعكس هذا إيجابا على نمو القيم الفكرية و المعرفية لديهم.

أما الطفل الذي يعيش في أسرة بسيطة وغير مثقفة فإن لغة الوالدين تكون غير راقية و تفتقر لتنوع المفردات لأن طبيعة العلاقة الموجودة بينهم تعتمد على هيمنة القيم العاطفية نتيجة الحياة المشتركة و التي تتطلب نوعا من الحوار البسيط أو لغة تفاهم ضمنية من خلال اشارات بسيطة ، و هذا من شأنه تقليل من أهمية الحوار الذي يؤثر على المستوى التربوي و النفسي و يعيق بدوره عملية نضج القيم الفكرية لدى الطفل[3]. و لقد ذهب "د. مصطفى بن حموش" الى أن الواقع الاجتماعي و الثقافي في الجزائر يعيش اضطرابا قيميا ، ففي المجال اللغوي يعتبر الحديث باللغة الفرنسية خاصة في المدن الكبرى قيمة ثقافية ، فمن لا يحسن اللغة الفرنسية أومن لم يلقم حديثه بالمصطلحات الفرنسية قد يكون عرضة للسخرية و الاستهجان[4].

2-تأثير العامل الاقتصادي في تحصيل القيم

يعتبر العامل الاقتصادي من بين اهم العوامل في حياة الاسرة ، فغياب الموارد الاقتصادية كفيل بان تصبح الأسرة عاجزة عن أداء وظائفها ، من توفير الطعام ، السكن اللائق ، الرعاية الصحية...و قد جاء في تقرير منظمة الأمم المتحدة "أنه على الرغم من الجهود التي تبذلها مؤسسات عديدة في حق التغذية ، فإن فئات كبيرة من شعوب الشرق الأوسط و شمال إفريقيا خصوصا الأمهات و الأطفال ، مازالت تعاني من سوء التغذية و قلة الطعام من نقص مركب البروتين الحراري وهو وراء حالات عديدة من التأخر في نمو الأطفال جسديا و عقليا"[5].

---

[1] -Boudon Raymond, l'inégalité des chonces, Armon colin,1974,p60.

[2] -Alain Bruno, Pierre bourdieu et Jean-claude Passeron, les Héritiers les étudiants et la culture, édition Ellipses, 2009,p27.

[3] - علي أسعد وظفة، عبد الله المجيدل، مرجع سبق ذكره، ص 155.

[4] - د. مصطفى بن حموش، مرجع سبق ذكره.

عقليا"[1]. و لقد أحصى الاتحاد الوطني لجمعيات أولياء التلاميذ ، أزيد من 800 ألف تلميذ يعانون سوء التغذية من مجموع 8 ملايين تلميذ سواء في المنزل أو على مستوى المطاعم المدرسية التي تكتفي في بعض المناطق الداخلية وفي فصل الشتاء على تقديم وجبات باردة(قطعة خبز و جبن)، مما نتج عنه عودة أمراض الفقر"[2]. و عليه فقد أوضح "لين" بأن "المستوى الاقتصادي للأسرة له علاقة إيجابية بتحصيل ابنائهم ، وذلك بتوفير مقومات التعليم من ناحية و نمو مستوى طموحهم من ناحية اخرى"[3]. و من أهم العوامل الاقتصادية التي تؤثر في الأسرة هو الدخل و نوعية السكن. بحيث يعمل الدخل على تحسين اوضاعها المادية من كل الجوانب و هو ما يؤثر إيجابيا على الطفل صحيا و نفسيا و دراسيا ، أما الأسرة الفقيرة فلا يؤثر ذلك على الجانب المعيشي فقط وإنما يؤثر على شخصية الطفل و قيمه لأن هذه الأوضاع المزرية قد تشكل له صعوبات عملية ترتبط بقيمه الاجتماعية ، بحيث ان قيم الولاء نحو الأسرة تبدأ في الاختفاء وتظهر لديه قيم عدم الاحترام و الاحتقار لأوليائه لعجزها عن اشباع حاجاته المادية مما يؤدي الى تمرده على سلطة الوالدين[4].كما تتكون لديه القيم السلبية اتجاه المدرسة وما تشمله من أسرة تربوية و مناهج تعليمية و وسائل بيداغوجية ، حتى ينتهي به ذلك الى الانقطاع عنها و هو ما يلعب دورا كبيرا في تعميق احساسهم بالقهر الاجتماعي و انعدام العدالة الاجتماعية بينهم وبين من يماثلونه في العمر ، فيشعر الطفل بعدم ارتباطه بالقيم فيسهل استهوائه الى الانحراف و الجنوح ،كما يؤدي الفقر في بعض الحالات الى تعميق قيم المسؤولية لدى الطفل للعمل لسد بعض احتياجات الأسرة[5].

و خروج المرأة للعمل كان له آثار متعددة هو الآخر على الأسرة ، من أخطرها تنشئة الأبناء و رعايتهم و إعدادهم ليكونوا أفراد سويين نفسيا و اجتماعيا ، خاصة و ان الدراسات الجديدة أثبتت أن أطفال النساء العاملات هم أقل ذكاء و أضعف من حيث المهارات اللغوية و أقل قدرة في تحقيق العلاقات الاجتماعية ، كما أثر ذلك على تحمل الاطفال لقيم المسؤولية في مراحل عمرية متقدمة[6].و هو ما أدى الى شيوع ظاهرة أطفال

[1]– د. باسم ولي، محمد ولي جاسم محمد، المدخل الى علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة ، الاردن ، 2004، ص 78.

[2]– سارة ضويفي، 800 ألف تلميذ يعانون سوء التغذية في الجزائر، 2010/09/27.

[3]– د. باسم ولي، محمد ولي جاسم محمد ، مرجع أعلاه، ص 81.

[4]– العايب سليم، بغدادي خيره، التفكك الأسري و أثره على انحراف الطفل، الملتقى الوطني حول الإتصال و جودة الحياة في الاسرة، 09/10/أفريل 2013/.

[5].vb.elmesttaba.com–مراد حامد الحازمي، بحث عن عمالة الأطفال بين الرفض و القبول ، من الموقع

[6]– أ. فرحات نادية، **عمل المرأة و أثره على العلاقات الأسرية**، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، العدد 8، 2012، ص 126 الى 129.

المفاتيح[1] والتي تعرّض الأطفال الى تأثيرات تربوية خارج النظام الاسري و التي يمكن أن تتعارض مع قيم الأسرة [2].

و من أجل ذلك يرى" يوسف القرضاوي"أن الاسرة مسؤولة و الأبوان مسؤولان عن تربية ابنائهم ، "و ليست مهمة الآباء و الامهات أن ينجبوا الأولاد ثم يدعوهم في ميدان الحياة و حدهم ، كل ما عليهم أن يوفروا لهم الطعام و الشراب و الكساء ووسائل الراحة و الترفيه و لا يدرون ما يحدث بعد ذلك"[3].

و أما عامل المسكن فيعد المكان الذي ينقل إليه الشخص كل ما يمر به من خبرات اجتماعية خلال المواقف اليومية حيث يعكف على فحصها وتقييمها ونقدها ، وهو الملجأ الطبيعي الذي تكيف الاسرة حياتها فيه باعتباره الوسيلة التي توفر الإمكانيات الملائمة التي تساعدها بالقيام بوظيفتها في تكوين أعضائها، و لا جدال فيه أن نوع السكن له اهمية كبرى في عملية نمو الطفل. إلا أن الواقع الجزائري المعاش يبين أن الكثير من الاسر الجزائرية تعاني من مشكل السكن إما لضيقه أو غير ملائم ، مما يحد من حرية الطفل في تكوين قيمه عبر التربية الصحيحة مما يضطره الى تفضيل الخروج الى الشارع الذي يكاد يشكل فضاء و متنفسا له ، خاصة مع انتشار "قاعات الانترنت" و التي نجدها مكتظة الى غاية منتصف الليل بأبناء لا يتجاوز اعمارهم 12 سنة ، و هو ما قد يؤثر تأثيرا سلبيا على تكوين شخصية الطفل من الناحية القيمية [4].

و مما سبق ذكره يمكن ان نستنتج أن الأسر الجزائرية اليوم تختلف في تربية أبنائها ، خاصة و أنها لا تقنّن عناصر المدخلات من القيم من جملة معطيات المحيط الخارجي ، بل كل فئة اجتماعية تتبنى قيما خاصة بها تتناسب و الوظائف المحدّدة لأفراد الأسرة من جهة و لأهداف التنشئة الاجتماعية من جهة أخرى ، و هذا

[1]– يدل مصطلح أطفال المفاتيح على الأطفال الذين يتراوح أعمارهم بين 5 و13 سنة في أمريكا خلال و بعد الحرب العالمية الثانية، الذين يتولون رعاية أنفسهم بعد العودة من المدرسة و حتى رجوع الآباء الى المنزل، و هو ما أدى الى تأثيرات كبيرة عليهم ، و يعد الشعور بالوحدة و الخوف و الملل من أكثر التأثيرات شيوعا على الأطفال دون العاشرة ، أما في مرحلة المراهقة المبكرة فإن تأثيرات الأقران تقود الى تعاطي الكحول و المخدرات و الإباحية الجنسية. و لقد وصل بالأسر الجزائرية الى تبني نفس العملية مما أدى في الآونة الأخيرة بمجموعة من تلاميذ إحدى ثانويات العاصمة بإقامة حفل عيد ميلاده مع زملائه (ذكور و إناث)في المنزل في غياب أهله مما انجر عنه ارتكاب المحرمات (من أخذ صور خليعة بين التلاميذ و أنزلت على مواقع التواصل الاجتماعي) ما أدى الى فوضى عارمة و اشتباكات بين أهالي التلميذات و التلاميذ و صلت الى استعمال الأسلحة البيضاء في حرم المدرسة ،مما أدى بالأسرة التربوية الى الدخول في إضراب احتجاجا على الوضع غير الأخلاقي الذي اصبح يسود الثانويات في الآونة الاخيرة.

[2]– وول– ود، التربية البناءة للاطفال ، تر: العزيز الشناوي و عادل الأحمر ، مراجعة عبد المجيد عطية ، تونس ، المنظمة العربية للثقافة و العلوم، إدارة التربية ، 1987، ص 87.

[3]– يوسف القرضاوي، **قضايا إسلامية معاصرة** ، دار الضياء ، الأردن ، 1987، ص 44.

[4]– د. محمد بومخلوف ، مرجع سبق ذكره، ص 275–276.

عكس المؤسسات التعليمية التي تنتقي عناصر قيمها من الفلسفة العامة للتربية ، و تحدد الوظائف و الأهداف و معايير التقييم مما يؤدي الى ضبط المدخلات و توزيعها في مستويات تعليمية مختلفة[1].

المطلب الثاني : المسجد

للمسجد منزلة عظيمة باعتباره مصدر للتوجيه الروحي و المادي ، فهو ساحة للعبادة ، و مدرسة للعلم و هو أيضا بوثقة تنصهر فيها النفوس و تتجرد من علائق الدنيا و فوارق الرتب و المناصب و حواجز الكبر و الأنانية و سكرة الشهوات و الأهواء ، حين تتلاقى في ساحة العبودية الصادقة لله تعالى[2]. و عليه فإن من بين اهم الوظائف التي يقوم بها المسجد تعويد، المسلمين بصفة عامة و الناشئة بصفة خاصة على الالتزام بقيم الجماعة و كذا قيمة المساواة حين وقوفهم جنبا الى جنب في صف واحد ، كما يعلمهم قيمة احترام الوقت و قيمة النظافة من خلال التطهر (إصباغ الوضوء ، و التسوك) .

مما سبق يتبين أن المسجد يقوم بدور كبير و فعال في غرس القيم في نفوس المسلمين ، و على هذا فإن علاقة المسجد بالمسلم و المجتمع بأكمله اقوى من أن تقف عند خمس صلوات تؤدى فيها في اليوم و الليلة ثم يغلق بابه فيما بين ذلك ، و تنقطع علاقته بالمسلمين و سائر شؤونهم و أحوالهم ، و الذي يؤكده واقعنا اليوم من تراجع دور المسجد في تربية الأجيال ، خاصة بعد أحداث 1991 في الجزائر، و أحداث 2011 في العالم ، و ما صاحب ذلك من تضييق على الأئمة و بعض الدعاة بإلقاء الدروس و القيام بالنشاطات الثقافية الدينية خاصة وأنها كانت متهمة بتخريج جيل من المتطرفين ذوي أفكار ارهابية [3]، كما أن التغيرات التي طرأت على فئة الشباب جراء الغزو الثقافي و التكنولوجي و تأثير المحيط الخارجي تأثيرا قويا عليهم و لا سيما قاعات اللعب و الإنترنت البعيدة عن كل رقابة[4]، أدت بهم الى الابتعاد عن المساجد ، و هو ما أكدته دراسات كثيرة في معظم الدول العربية و الإسلامية عن أن عزوف الشباب عن المساجد في تزايد مستمر ، بحيث يرى "يوسف نجم" مدير مركز البحوث و الدراسات الإسلامية بالعراق فضلا عن الاجر الذي يتحصل عليه المصلي في المسجد فإن لها مكاسب اجتماعية كبيرة ، فهي تعمل على تحقيق قيم التماسك و المحبة و تعمل على تحقيق أواصر الأخوة و التآلف و المحبة ، الى أن الدراسات تؤكد أن 25 بالمئة من الشباب لا تذهب للمسجد . كما يرجع مدير قسم الإرشاد الإسلامي " محمد الفلاحي" هذا العزوف لقلة المواضيع التي تهم الشباب في هذه الدروس و كذا تقصير العائلة في

[1]- د.طاهر بوغازي، مرجع سبق ذكره، ص 85.

[2]. shamela.ws/browe.php/book- د. صالح بن غانم السدلان ، **الأثر التربوي للمسجد**، من الموقع

[3]- الشروق أون لاين :وأج ، محمد عيسى ، مساجد الجزائر أصبحت محصنة ضد أفكار الإرهاب و التطرف.2014/09/14.

[4]- د. محمد بو مخلوف ، مرجع سبق ذكره، ص 275.

جانب التربية الإيمانية و الانفتاح الحاصل و سيطرة وسائل اللهو على عقولهم مما تؤثر عليهم و تمنعهم من التواصل مع الجوامع. و تأكد الباحثة الاجتماعية الدكتورة "شيماء عبد العزيز" أن السبب الرئيس وراء تفشي الظاهرة يعود الى الإدعاء الكاذب من قبل المهتمين بالشأن الديني الذين ينتحلون صفة الإيمان و كانت سلوكياتهم خاطئة من خلال إرشاداتهم و وعضهم و هي مجرد أقوال و ليس أفعال ، و بالتالي جعلت الشباب يفقد الثقة بهم. كما أن غياب القدوة المثلى للأب بسبب انشغاله لمدة طويلة في العمل أدى الى ضعف الرابط الأسري ، و هذا ما يؤدي الى و جود فجوة بين الشباب و المسجد و التي تسبب تفشي قيم و أخلاق و سلوكيات و مبادئ سيئة مثل الكلام غير اللائق و نوعية اللباس و تسريحة الشعر ، و كذلك ازدياد نسبة التحرش الجنسي و التحرش و القتل و الاغتصاب[1].

و لمعرفة مدى إلتزام أفراد العينة بالصلاة في المسجد و حضور الدروس، كان هذا الجدول:

الجدول رقم (15)

يبيّن توزيع إجابات أفراد العينة حلو مدى إلتزامهم بالصلاة في المسجد و حضور بعض الدروس

مجتمع البحث / الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
دائما	2	%2	2		2			0	2	0	2
في كثير من الأحيان	1	%1	1		1			0	1	0	1
من حين لآخر	16	%19	13		13	3		3	16	0	16
الجمعة / الأعياد / رمضان فقط	25	%29	4	9	13	2	10	12	6	19	25
لا أذهب	34	%40	2	16	18	1	15	16	3	31	34
دون إجابة	7	%8	1	1	2	3	2	5	4	3	7
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من الجدول أعلاه نلاحظ أن 40% من أفراد العينة لا يذهبون للمسجد ، و أن 29% منهم من يذهب يوم الجمعة أو المناسبات الدينية ، و19 % من يذهب من حين الى آخر ، أما 3% فقط من يذهب في كثير من الأحيان أو يوميا.و يمكن أن نفسر ذلك بمرحلة المراهقة و الاضطرابات التي يعاني منها المتعلمون و التي تمنع الكثير منهم الذهاب الى المسجد ، كما يمكن تفسير ذلك كون أكثر أفراد العينة هم من الفتيات ، و المجتمع الجزائري لم يعترف بعد بضرورة ذهابها الى المسجد و تعلم أمور دينها و دنياها.

[1]. غزوان ستار، عزوف الشباب عن المساجد...ظاهرة حديثة تنذر بمخاطر كبيرة، من الموقع –www.sunnaffairs,gou.iq/ar/2

الخلاصة

ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل ، هو أهمية غرس القيم الاخلاقية في نفوس الناشئة خاصة في هذه الظروف التي تمر بها البلاد ، وكذا التغيرات الاجتماعية التي طرأت على المجتمع الجزائري نتيجة العولمة و الغزو الثقافي الذي كان تأثيره على الأسرة كبيرا حيث أصبح دورها يقتصر على توفير الاحتياجات المادية أو تحسين ظروف المعيشة و إهمالها لدورها الاساسي بتربية أبنائها على أساس القيم الأخلاقية . كما يمكن أيضا ملاحظة تراجع دور المسجد التربوي نتيجة نفس الظروف السابقة ، و هو ما يفند التبريرات التي قدمها وزير التربية السابق " بوبكر بن بوزيد " بعد إلغاء شعبة العلوم الإسلامية من الثانوية سنة 2005 عبر و سائل الإعلام في قوله:" أطفالنا يتلقون مبادئ دينهم تلقائيا في الوسط العائلي و المحيط اليومي و الوسط الاجتماعي فيتزودون بالعقيدة الإسلامية و المبادئ الروحية و الانتماء الموروث، لأن الجزائر بلد مسلم و الحضارة الإسلامية لا تحتاج الى برهان"[1].

و عليه تظهر في الوقت الراهن أهمية دور المدرسة في اكتساب القيم بالاهتمام أكثر بالتربية كونها الوعاء الذي يحمل القيم الاخلاقية و هي في نفس الوقت ثمرتها ، كما يزداد الاهتمام بالمدرسة نظرا للمدة التي يقضيها المتعلمين في صفوفها و التي تزيد عن أكثر من 12 سنة و تنتهي بمرحلة خطيرة و حساسة في تكوين شخصية المتعلمين و اتجاهاتهم و قيمهم خاصة و أن لها السلطة الاجتماعية و القانونية التي يخولان لها القيام بدورها و وظيفتها التربوية و التعليمية.

و على هذا جاء الفصل الخامس للوقوف على مدى اهتمام المنظومة التربوية بالعملية التربوية ، من خلال النسق القيمي في المدرسة الجزائرية ، و أهم العوامل المساعدة و المثبطة للقيام بالعمل التربوي فيها.

[1]– حسين محمد، مقال حول إلغاء شعبة العلوم الإسلامية من الثانوية الجزائرية، جريدة الإتحاد، العدد 1418، 2005

الفصل الخامس

النسق القيمي في المدرسة

المبحث الأول : النسق القيمي للمدرسة

المبحث الثاني : أهمية المنهاج المدرسي في تحصيل و اكتساب المتعلمين القيم الأخلاقية

المبحث الثالث : العوامل المؤثرة في القيام بالعملية القيمية في المدرسة

الفصل الخامس

النسق القيمي في المدرسة

مقدمة

إن الرسالة الحضارية اليوم للأمم و الشعوب تتعين توفير الشروط الموضوعية لتحقيق نماء الإنسان ، و تفجير مواهبه و تكامله المبدع الخلاق في مختلف اتجاهات الحياة بما يحقق له معنى الوجود و الاستخلاف في الارض ، و بناء الإنسان و البلوغ به الى تكامله الإنساني هو الفعل الخلاق الذي يفوق بعظمته أي فعل ، و تتجلى عظمته في القدرة على ترسيخ قيم الخلق و المعرفة و العطاء و الإبداع ، و في جملة ما تقتضيه هذه الرسالة الحضارية ، أن ندرك منطلقات العمل التربوي و آليات حركته و شروط نمائه الاجتماعي و الثقافي ، و ذلك من أجل إعداد الاجيال و بناء المؤسسات بما يحقق الشروط الحيوية لكل وجود حضاري و ثقافي .

و يؤكد علماء الاجتماع و التربية أن الاهتمام بتنمية الجانب القيمي يمثل وظيفة أساسية للتربية ، لأن التربية في جوهرها هي عملية قيمية تسعى المدرسة الى تحصيلها و كسبها ثم غرسها في نفوس الأجيال ، بل أن ناتج التربية هو أن تتخذ لها مجموعة من القيم البناءة و الدائمة التي تخضع لها المجموعة و تنظم حولها حياة الأفراد و الجماعات ، و ما لم يحقق التعليم هذا الهدف فإن فائدة المعارف العلمية و المهارات المكتسبة تنعدم ، فالمتعلم الذي لا توجه معارفه و قدراته نحو أهداف قيمية يتخذها لنفسه يصبح خطرا على نفسه و على المجتمع.

و على هذا تتأكد أهمية دور المدرسة من خلال المضامين التعليمية و الكتب المدرسية ، و المعلمين في اكتساب القيم الأخلاقية و غرسها في نفوس المتعلمين ، لاسيما هذا العصر الذي يشهد تطورات و تحولات علمية و تقنية و معلوماتية تفوق قدرة المتعلمين السيطرة عليها ، نتيجة لما تحدثه من تغيرات قيمية بسيطة أو جوهرية تؤثر في تكوين شخصيتهم ، مما قد يؤدي الى حدوث مشكلات اجتماعية و هزات عنيفة في القيم و الأعراف و المعتقدات.

و لإدراكنا لمدى أهمية التربية و خطورتها في تشكيل المتعلم ، جاء هذا الفصل ليتطرق الى النسق القيمي في المدرسة من خلال ما تحمله المضامين التربوية من قيم أخلاقية و كذا دور المعلم في ذلك.

المبحث الأول : النسق القيمي للمدرسة

باعتبار المدرسة نسقا فهذا يعني أن غايتها التربية ، تربية أجيال من العلماء و المفكرين و القادة و...إخ، فهي القادرة على تشكيل الذهنية العلمية الضرورية لبناء حياة اجتماعية تتجه نحو الأصالة و التكامل ، و على هذا فإن وظيفة المدرسة لا تتوقف عند حدود بناء العقل و المعرفة عند الإنسان ، بل تسعى الى بناء الجوانب الأخلاقية التي تربطه بنسق وجوده الاخلاقي ، فالمدرسة هي حرم العقل و الضمير[1]، لأنها لا تؤمن بأن المعرفة الإيجابية مهما تنوعت تبقى ناقصة ما لم تؤيدها قيم أخلاقية تعمل كمناعة له. و لكن و قبل التطرق الى دور المدرسة في تعليم القيم الأخلاقية من خلال علاقة العملية التعليمية بالقيم و كذا قيم المعلم من خلال علاقته بالتعلم ، تجدر الإشارة الى تعريف النسق و كذا معرفة العناصر المكونة للنسق القيمي للمدرسة.

المطلب الاول : تعريف النسق و العناصر المكونة للنسق القيمي للمدرسة

يعتبر مفهوم النسق هو الأساس الفكري للوظيفية ، فالنظرية الوظيفية جعلت من النسق الأساس الذي تنطلق منه أي دراسة ، و تستند الى فكرة أن الكل الذي يتألف من أجزاء يقوم كل جزء منها بأداء دوره ، و هو معتمد في هذا الأداء الى غيره من الأجزاء ، ومن ثم يقوم التساند الوظيفي بين الأجزاء و بعضها أو بين الأجزاء و النسق ككل[2]، و على هذا يعرف "روزناني J.Rosnay " النسق : "بأنه مجموعة من العناصر في تفاعل دينامي بينها ، منظمة قصد بلوغ هدف"[3]. و يعرفه "راد كليف" بأنه :" مجموعة من الأفعال و التفاعلات بين الأشخاص الذين توجد بينهم صلات متبادلة[4]. وتتحدد عناصر النسق بمواقعها ووظائفها التي تقوم بها من أجل تحقيق تلك الغاية[5]، و على هذا يرى "روزناني أن دراسة الأنساق تساعد على الرؤية الجديدة للطبيعة و المجتمع و الإنسان ن من أجل بلوغ قيم جديدة لوضع الخطوط العريضة لتربية جيل الغد ، وإظهار الملامح البارزة لصورة

---

[1]- د.علي وظفة، د.عبد الله المجيدل، مرجع سبق ذكره ، ص 40.

[2]- إكرام عدنني، مقال حول النظرية الوظيفية و مفهوم النسق الاجتماعي، من الموقع، www.minbaralhurriyya.org

[3]- د. الطاهر بوغازي، مرجع سبق ذكره، ص 13، عن J.rosnay, macroscope vers une vision global- points du seuil 1975- p 83.

4- محاضرات رقم 03، **حول الاتجاهات النظرية في الانثربولوجيا**، من الموقع www3.univ-jije.dz

[5]- د.الطاهر بوغازي، مرجع سبق ذكره ، ص 14، عن جماعة من الباحثين، البرامج و المناهج، دار الخطابي ، المغرب 1992، ص 17.

المجتمع المأمول[1]. و قبل التعرف على النسق القيمي للمدرسة يجب تحديد العناصر الاساسية التي تدخل في بنيتها. تتكون المدرسة من الطلاب و التلاميذ الذين يؤمونها ومن أنماط السلوك التي يمارها المنتسبون إليها ، ومن القواعد و المعايير التي تنظم أفعالهم ، و من المناهج و المقررات و المباني و الأجهزة و الخدمات و العاملين فيها ، و يشكل المكان الذي يحضنها البوتقة التربوية للأحداث التربوية و التفاعلات الثقافية و الاجتماعية التي تتم في داخلها[2].

أما النسق القيمي للمدرسة فيرى "الطاهر بوغازي" ، أنه يتكون من مدخلات و مخرجات ، وتتمثل فيما يلي :

- المدخلات : و تشمل البرامج و الأهداف التعليمية
- بنيات الإدماج : و تتمثل في أساليب العلاقة بين المعلم و التلميذ و قاعدتها القيم
- المخرجات : تمثل نسق القيم الذي يفترض أن يحمله التلميذ بعد مروره بعملية التعلم ، و انعكاسه على سلوكه التربوي.

و تشكل المدرسة نسقا معقدا و مكثفا و رمزيا من السلوك الإنساني المنظم ، الذي يؤدي الى بعض الوظائف الاساسية في داخل البنية الاجتماعية ، و هذا يعني أنها تتكون من السلوك و الافعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون ، و من المعايير و القيم الناظمة للفعاليات و التفاعلات الاجتماعية و التربوية في داخلها و في خارجها ، و هي افعال تتصف بالتنظيم و تؤدي الى إعادة الحياة الاجتماعية ثقافيا و تربويا و قيميا[3]، و على هذا تعتبر المدرسة نسقا صغيرا ضمن نسق كبير هو المجتمع بمؤسساته ، و باشتمالها على عناصر التفاعلات السابقة الذكر و التي لها تأثير مباشر على اتجاهات و قيم التلاميذ ، سواء بالإيجاب أو السلب[4].

و من هذا المنطلق يمكن أن نقول أن دور المدرسة هو تربوي بالدرجة الاولى بإعداد الأجيال الجديدة روحيا و معرفيا و سلوكيا و بدنيا و أخلاقيا و مهنيا ، و يرى " جون ديوي" الى أن "المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لإنجاز عمل خاص ، هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية و تحسينها"[5]. كما يرى "كلوس Clausse" أن وظيفة المدرسة" تكمن في تحويل مجموعة من القيم الجاهزة و المتفق عليها اجتماعيا الى المنتسبين

---

[1]- د.طاهر بوغازي، مرجع سبق ذكره ، عن J.Rosnay : opus. Cite p.19.

[2]-د علي وظفة،د.عبد الله المجيدل ، مرجع سبق ذكره ، ص 18-19.

[3]- المرجع اعلاه ، ص 19-20.

[4]- د.طاهر بوغازي، مرجع اعلاه، ص 86.

[5]- تيسير شيخ الارض ، **فلسفة التربية عند جون ديوي** ، مجل المعلم العربي ، العدد الخامس ، 1985، ص 373.

إليها من الطلاب و التلاميذ "[1]. و على هذا فيقوم دور المدرسة حسب المواقف السابقة على تعلم القيم الاجتماعية و الأخلاقية و الوطنية التي تتم عن طريق التفاعل الجماعي بين المدرس و التلاميذ و المضامين.

إلا أنه يمكن ملاحظة مما سبق ، أن وظيفة المدرسة قد حصرت في مجال ضيق وهو التنشئة الاجتماعية التي تهدف الى تكوين المواطن الصالح لمجتمعه ، بدل الاهتمام بالتربية الأخلاقية التي تهدف الى تكوين إنسانية الإنسان و البلوغ به الى الكمال الإنساني ، و ذلك من خلال هدفها العام و المتمثل بمعرفة معنى حقيقة وجوده في هذا الكون [2]، و مهمته الأساسية التي تتمثل في العبادة بمفهومها الشامل .

المطلب الثاني : أهمية العملية التعليمية في اكتساب القيم الأخلاقية

يعتبر التعليم جزء من العمل التربوي و هو الجانب المتخصص من هذا العمل و الذي يتصل بالتدريس و بموقف المتعلم و التفاعل القائم بينهما في الموقف التعليمي[3].و على هذا رأى "الغزالي" أن "التعليم أشرف مهنة و أفضل صناعة يستطيع الإنسان أن يتخذها حرفة له لما لهذه المهنة من قدسية خاصة ، فهي مهنة الانبياء و المرسلين "[4].

و على هذا الاساس فقد حدد "بدوي" أهم عناصر مهنة التعليم و المتمثلة في القيم الأخلاقية ، إذ لابد من وجودها حتى تعد مهنة[5]. و اعتبر " الأبراشي" أن الأخلاق الفاضلة أساسا لنجاح المعلم والمتعلم على السواء ، فكل تربية لا تؤسس على الخلق الكامل تعد تربية فاشلة[6]. فالتربية الأخلاقية تعمل كضوابط و دوافع لرجال العلم، و ترشد سلوكهم في شتى انماط الحياة العملية ، فالعلم يزدهر كلما زادت نسبة الدين و الأخلاق فيه[7]، و هذا ما يسمح بتقويم و تعويد الآداب الفاضلة و إعداد النشء لحياة كلها إخلاص و طهارة .

---

[1]– د. علي وظفة ، عبد الله المجيدل، مرجع أعلاه، ص 40.

[2]–ذكر الدكتور محمد راتب النابلسي ، في إحدى حصصه التلفزيونية أن نسبة 5 بالمئة من مجموع البشرية يدركون حقيقة و جودهم على هذه الارض بالرغم من التزامهم بالتعاليم الدينية .

[3]– د. سالم هيكل ، مرجع سبق ذكره ، ص 10

[4]– البحث عن

[5]– مرتجى ، مرجع سبق ذكره ، ص 64.

[6]– محمد عطية الأبراشي، **التربية الإسلامية و فلسفتها**، دار الفكر العربي، القاهرة،ط 3، 1976، ص 173.

[7]– عاهد مرتجى ، نفس المرجع أعلاه.

و عملية التعليم ليست مجرد معرفة تكتسب أو تقويمات تقام أو شهادات تمنح ، إنما هي قبل كل شيء قيم اخلاقية تغرس من خلال المناهج في المتعلمين ليطبقوها في حياتهم اليومية. و على هذا يذهب " مطاوع" أن " مهنة المدرسة ليست قاصرا على عملية التعلم و حشو الأذهان ، و حفظ و تسميع ، بل يتعدى هذا الى غرض التربية بمعناها الواسع في تهذيب الأخلاق و الإعداد للحياة الصالحة"[1]، و تؤكد النتائج التي توصل إليها معهد "جالوب" الأمريكي في 1980/1975 ، أن 79% من أستطلع رأيهم في شأن غايات التعليم في أمريكا يرون أن التعليم في المدارس يجب أن يضطلع بتعليم الأخلاق للطلاب و أن ينمي لديهم قيم السلوك الخلقي[2].

و ترى "د.سلوى عبد الله النجار" أن التربية الحديثة تواجه قضية هامة و هي تعليم القيم باعتبارها اساس وجوهر الوجود الإنساني ، خاصة بعدما طغت الحياة المادية و أصبحت هي التي توجه سلوك الأفراد و ممارساتهم اليومية مما أدى الى تفشي العديد من الظواهر السلبية في المجتمع ، و بالتالي فأن تعليم القيم في منظومة التدريس يتطلب تحديد دور المعلم و المتعلم و الإدارة المدرسية و التعليمية من خلال أن المدرسة مؤسسة تعليمية تهدف الى تعليم المتعلمين تعليما علميا و مهاريا و سلوكيا ووجدانيا و اجتماعيا ونفسيا ، و أن التعليم ليس فقط يقدم كعائد اقتصادي للحصول على المهنة او الوظيفة ، إنما التعليم هو منهج حياة يهدف الى رفع مستوى الإنسان و تطور قدراته و امكانياته للتكيف مع ذاته و التعايش مع الآخرين[3].

كما أن المدرسة هي نظام متكامل يجسد المبادئ و القيم التي هي الإطار المرجعي للعمل المدرسي الذي يعتمده المجتمع في بناء ذاته و نشر قيمه و مبادئه و توريثها للأجيال ، فهي تهتم ببناء شخصية الأفراد و ترقية حياة الجماعة و مساعدتهم على تحقيق ذواتهم ، و تنمية شعورهم بأهمية وجودهم في هذه الحياة. و هذا لا يعني أن المدرسة حين تعتمد هذه النظرة لا تهتم بالمعرفة أو لا تعيرها الجهد اللازم ، إنما يعني أن المعرفة لديها وسيلة لغاية أشمل و أكبر ، و انتقاء نوع المعارف و الطرائق هو الذي يقود الى هذه الغاية و هي تكون المدرسة مواطنا مفكرا يتمتع بشخصية متميزة ، ويدرك حقيقة وجوده و يعرف كيف يتعامل مع محيطه ، و كيف يبحث عن المعرفة ، و كيف يوظفها[4].

---

[1]- إبراهيم عصمت مطاوع، **أصول التربية**، دار المعرف، 1980، ص138.

[2]- د.علي العاجز، أ.عطية عمري ، **القيم و طرق تعلمها و تعليمها**، دراسة مقدمة الى مؤتمر كلية التربية و الفنون، بعنوان القيم التربوية في عالم متغير، المنعقد في جامعة اليرموك من 27-1999/29، إربد ، الأردن، ص 4.

[3]- د.سلوى عبد الله النجار، **واقع تعلم القيم في التعليم المدرسي**، المنتدى الثاني للمعلم، "رؤية جديدة نحو تطوير آداء المعلم، أفريل 2009، جامعة الكويت، ص 4-5.

[4]- د. عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائرية حقائق و اشكالات** ، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، 2009/1430، ص 15.

من هذا المنطلق دعى " الإمام ابن باديس " الى الاهتمام بالعلم و بتعلمه و نشره و تحمل المشاق في سبيله ، و حذر من جعله مطية للشهرة و الجاه ، أو لنيل الوظائف و تقلد المناصب ، و نبه الى أهمية استشعار الرغبة الذاتية في طلب العلم للعلم ، لكون العلم وسيلة التي يحقق بها الإنسان كماله ، و يرقى تفكيره ن و يزيل عن عقله غشاوة الجهل التي تحجب عنه حقائق الكون المحيط به و ظواهر الحياة التي تعيش معه و فيه ، و بالعلم يكتشف الحقائق و يبتكر الوسائل التي تؤهل الإنسان للعمل النافع الذي يفيد البلاد و يصلح احوال العباد ، ثم أن طلب العلم واجب ديني ، و مطلب اجتماعي و قيمة أخلاقية[1].

إلا أن المدارس في الدول العربية و في غيرها من الدول ، تعلق أهمية كبرى على الحصول على المؤهلات و الشهادات الدراسية ، و بالتالي فهي تركز على الاهداف الأداتية أو الوسيلية للتعليم ، حتى اصبح ينظر المتعلم الى التعليم كأداة أو وسيلة للحصول على شهادة أو المؤهل الدراسي للحصول على وظيفة أو عمل[2]. و هذا النوع من التعليم من شأنه أن يعمل على تغييب قيمة الإخلاص التي تعد من بين أهم القيم التي أشرنا لها في الفصل الثالث و التي هي اساس الاعمال كلها ، كما تعمل على تشجيع القيم الفردية التنافسية بين التلاميذ أكثر من تشجيعها على قيم التعاون و العمل الجماعي.

و واقع المدرسة الجزائرية اليوم لا يخرج عن واقع مدارس الدول العربية و باقي الدول الأخرى ، بحيث يؤكد التربويون و علماء الاجتماع و الأسرة التربوية و ما تطالعنا به و سائل الإعلام المرئية و المكتوبة [3]، و عبر منتديات الأساتذة و المفتشين عن تراجع رهيب للمؤسسات التعليمية في مكانتها الريادية ، باستقالتها من دورها التربوي و التعليمي بإكساب المتعلمين العلم و المعرفة و القيم الاخلاقية و تحولها الى مؤسسة لتوزيع الشهادات ، فأصبح المتعلمون بدورهم همهم الوحيد من التعليم الحصول على الشهادة و التوظيف بعدها ، و النتائج المتحصل عليها من خلال إجابات افراد العينة حول هذا الموضوع تؤكد ذلك .

[1]– د. عبد القادر فضيل، **فلسفة التربية عند ابن باديس** ، مرجع سبق ذكره.

[2]– د.محمد منير مرسي، **التربية الإسلامية اصولها و تطورها في البلاد العربية** ، مرجع سبق ذكره، ص 49.

[3]– الشروق اليومي ، **المدرسة الجزائرية في 2014 حضر التعليم و غابت التربية** ، مجموعة من الصحفيين ، الثلاثاء 2014/10/28 الموافق لـ 04/محرم/1436 / العدد 4539.

جدول رقم (16)

يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول أهمية المدرسة

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
مؤسسة تربوية و تعليمية	38	%45	4	16	20	3	15	18	7	31	38
مؤسسة لاكتساب العلم و الحصول على شهادة	35	%41	15	9	24	4	7	11	19	16	35
مؤسسة لامتصاص التسرب المدرسي	0	%0			0			0	0	0	0
مؤسسة تعطي الشرعية للخروج من البيت	8	%9	3		3	1	4	5	4	4	8
التسلية / أصدقاء/سجن	3	%4	1	1	2		1	1	1	2	3
دون إجابة	1	%1			0	1		1	1	0	1
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول السابق يتبين أن نسبة 45% من أفراد العينة ، يعتبرون أن المدرسة هي مؤسسة تربوية و تعليمية ، في حين نجد أن 41% منهم يعتبرها مؤسسة لاكتساب العلم فقط ، كما عبر ما نسبته 9% من أفراد العينة أنها تعطيهم الشرعية للخروج .

من النتائج السابقة يمكن أن نستنتج ، تحول نظرة أو الهدف من المدرسة للمتعلمين و حصرها في العلم ، و بالتالي تجريد المدرسة من أهدافها القيمية المعيارية و المثالية الى أهداف قيمية أداتيه و وسيليه ، و الحصول على الشهادة، و حتى الذين عبروا على أنها مؤسسة تربوية و تعليمية هم في أيضا هدفهم الاول هو الحصول على الشهادة ، و بالتالي أصبحت المدرسة هي مرادفة للشهادة و ليس للعلم و المعرفة .

المبحث الثاني : أهمية المنهاج المدرسي في تحصيل و اكتساب المتعلمين القيم الأخلاقية

المطلب الاول: مفهوم المنهاج

المنهاج هو مجموعة من الخبرات التي تهيئ المؤسسات التربوية لمرتاديها التفاعل معها ، لتحقيق المقاصد و الأغراض التي تحددها الفلسفات التربوية و تنقسم الى[1] :

- المنهاج الظاهر أو المعلن : الذي يشمل على الخبرات الظاهرة المحسوسة ،و تتألف من مواد دراسية و أساليب و وسائل تستعمل لتوصيلها أو تقويمها.
- المنهاج المستتر أو الخفي : تجسده النشاطات التعليمية و الممارسات الإدارية و العلاقات الجارية و المرافقة للمنهاج الظاهر. و يرى "جاكسون Jackson " أن هذا النوع من المنهاج يأتي بالدرجة الثانية في الأهمية بعد المنهج الرسمي المعلن[2].

1- المنهاج الظاهر أو المعلن

يحدد " دو لاندشير G. De Landshere "المنهاج المدرسي بأنه "جملة من الأفعال التي نخططها لاستثارة التعليم ، فهي تشمل أهداف التعليم ، التعلم و محتوياته و أساليب تقويم مواده الدراسية بما فيها الكتب المدرسية و الوسائل التعليمية ، كما يشمل مفهوم مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين". ويعرفه "برت" على أنه :" مجموعة من المعلومات و الحقائق و المفاهيم و المبادئ و القيم و النظريات التي تقدم الى المتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها ، وتحت إشراف المدرسة الرسمية و إدارتها"[3].

و لقد أجمع المربون على أن المنهاج يعتبر الاساس الذي يرتكز عليه بناء التربية و التعليم ، و أن وضع المناهج الدراسية هي من أدق المسائل التربوية و أعظمها خطورة ، نظرا لدورها في ضبط و تحديد هوية المجتمع و قيمه و ثقافته و فلسفة الحياة فيه و تطلعاته ، كما أنه الإطار النظري الذي يعتمد عليه المربون لقولبة إنسان الغد. و من هذا المنطلق يرى "الخوالده" أن مصمم المناهج عليه أن يعمل على تطوير أولويات لتوجيه اختياره للمهام الواجب انجازها و القدرة على أدائها ، و تخضع هذه القرارات لتوجيه نسق القيم و الالتزام بها داخل

---

[1] www.alukah.net- د.ماجد عرسان الكيلاني ، **النظرية التربوية معناها مكوناتها**، ص 11 من الموقع

[2]- م.د فائزة محمد فخري الغزاوي، **المنهج الخفي** ، فلسفته و تطبيقاته ، مجلة البحوث التربوية و النفسية العددان 10/09، جامعة بغداد مركز البحوث، ص54.

[3]- الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، **مفهوم المنهاج الدراسي بين القديم و الجديد**، من الموقع،ص 3- 4. www.onefd.edu.dz

المدرسة ولدى المتعلمين أنفسهم ، و على هذا فإن مصمم المناهج هو أكثر من مجرد شخص ، فهو يحمل مشكلة مجردة عن القيم و الأشخاص و عليه تطوير أولويات لتوجيه اختياره للمهام الواجب انجازها و القدرة على آدائها[1].

2- المنهاج المستتر أو المخفي

يعتقد الكثير من المربون أن أول من استخدم مصطلح المنهج الخفي هو " فليب جاكسون p.Jakson " ، بينما يرى آخرون أنه استخدم في منتصف الستينات و كان الهدف الاساسي وراء هذا المنهج هو الكشف عن الدور الذي تقوم من خلاله المدرسة بغرس القيم و السلوك لدى الطلاب داخل الفصل الدراسي بدون تخطيط[2]. و لقد ركز مجموعة من الباحثين بالمنهاج المستتر ، خاصة على العلاقات الجارية في المدارس و عرّف باسم "اجتماعية التربية" ، الذي يشير الى ظاهرة تعلم الطلبة من أجواء المدرسة ومن الأنشطة و العلاقات الإدارية فيها أكثر مما يتعلمونه من محتويات المنهاج الرسمي الظاهر[3].و لقد عرّف " هنري جيرو" المنهاج المستتر ، بأنه المعتقدات و القيم و العادات غير المدونة التي يراد تسريبها الى أشخاص الطلبة من خلال القوانين و الإجراءات التي تنظم عمل المدرسة و العلاقات الاجتماعية فيها[4].

و يرى "فلاته" أن المنهج الخفي(المستتر) هو تلك الخبرات المصاحبة للعملية التربوية التي غالبا ما تكون غير مقصودة و لكنها هامة جدا من الناحية التربوية ، ومن أمثلة ذلك اكتساب القيم الدينية و الأخلاقية و الاتجاهات الفكرية و السلوكية المرغوب فيها ، ويؤكد أن هذا المنهج مثله مثل المنهج المعلن حيث أنه يتضمن مجموعة من العناصر تتمثل في الأهداف و المحتوى و الأنشطة و التقويم[5]. إلا أنه يرى المنهاج في الواقع قد يتجاوز هذا التعاريف السابقة و يصبح :" مجموعة منظمة من النوايا التربوية الرسمية أو التدريبية أو كليهما معا"[6]. و بالتالي نصل الى اعتبار أن المنهاج هو ذلك الكل الذي يعمل على اكتساب القيم الاخلاقية و غرسها في نفوس المتعلمين عن طريق المناهج المعلن أو الخفي ، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، من خلال المضامين التربوية و التعليمية و طرق تدريسها ، و دور المعلم و الأسرة التربوية في المدرسة و علاقتهم الاجتماعية بالمتعلمين و كذا دور النشاطات الثقافية و الرياضية .

---

[1]- محمد محمود الخوالده ، **بناء المناهج التربوية في تصميم الكتاب المدرسي**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2004، ص 21-22.

[2]- م.د فائزة محمد فخري العزاوي، **المنهج الخفي** ، فلسفته و تطبيقاته ، مجلة البحوث التربوية و النفسية العددان 10/09، جامعة بغداد مركز البحوث، ص 50.

[3]- د. ماجد عرسان الكيلاني، **النظرية التربوية معناها مكوناتها**، مرجع سبق ذكره، ص 11-12.

[4]- مرجع أعلاه ، ص 12.

[5]- م.د.فائزة محمد فخري العزاوي، مرجع أعلاه ، ص 54.

[6]- محمد محمود الخوالده ، مرجع أعلاه، ص 18.

المطلب الثاني : دور المضامين التعليمية في اكتساب القيم الأخلاقية للمتعلمين

تعد المضامين التعليمية ، من أكثر عناصر المناهج إسهاما في غرس القيم و تعزيزها في نفوس المتعلمين ، و قد عرفت المضامين تغيرا في اتجاه استهداف العديد من المفاهيم الحاملة للقيم و هذا في مختلف المواد المقررة سواء الأدبية أو العلمية و ان كانت في المواد الأدبية أبرز و أقوى ، و من اهم المواد التي تعنى مباشرة بغرس القيم الاخلاقية مادة العلوم الإسلامية التي سوف نفرد لها فصلا خاصا لأهميتها في ذلك . كما تقوم النشاطات المقررة في المنهاج الدراسي كالتربية الرياضية و الفنية بدور تربوي كبير في غرس القيم الأخلاقية إن احسن استغلالها . و نلحظ الاهتمام بغرس القيم الأخلاقية ، من خلال اختيار النصوص أو المفاهيم أو الصور التي تعبر عن القيم و الاتجاه القيمي المراد غرسه في نفوس المتعلمين.

فالمضامين التعليمية إذا تعلم المتعلم أصول المعارف و الصحة و الآداب ، و معالجة المشكلات الاخلاقية و العلمية و التربوية من خلال امتصاص القيم الاجتماعية و الدينية و القيم الاخلاقية العليا التي من شأنها أن تساهم في نشأته نشأة سليمة [1]. كما أنها تشتمل على منظومة من القيم الاخلاقية التي تغذي فكر و وجدان المتعلمين الذين سوف يشكلون مجتمع المستقبل ، و هو ما ينبغي على مصممي المضامين التربوية التبصر في احتياجات الوطن و المجتمع و الإنسانية للقيم الأخلاقية التي يجب على المتعلم أن يحملها . هذه الحقيقة المتعلقة بأثر مضامين المادة التعليمية على اتجاهات و قيم المتعلمين ، أدت الى اجراء الكثير من البحوث التي استهدفت الكتب المدرسية في مختلف المستويات ، كما استهدفت كتب المطالعة المعتمدة في المدارس و كذا أسئلة التمارين و التقويمات.

و تعد دراسة "موفق الحمداني و عون الشريف 1969" من أوائل الدراسات العربية التي استخدمت أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن القيم الاخلاقية في كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية بالسودان ، و كانت أهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة أن هذه الكتب عاجزة عن تقديم قيم خلقية واضحة للتلاميذ[2].كما درس "محمد يتيم" موقف المتعلمين من القيم كما وردت في الكتاب المدرسي ، من خلال مقارنة بين نظامين تعليميين مختلفين ، و اتنتج أن النظامين التعليميين يقدمان قيما مختلفة من متن لآخر و انعدام الانسجام الترتيبي بينهم ، حيث يركز الخطاب العمومي على القيم الدينية و الأخلاقية و الوطنية ، ثم تليه القيم الشخصية و الاجتماعية و العلمية ، أما

[1] – ناصر ميزاب، **نحو محاولة الكشف عن القيم و الوسائط الناقلة لهاعبر نصوص كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي** ،مخبر تطور الممارسات النفسية و التربوية ،جامعة مولود معمري/ تيزي وزو ، عدد9 /ديسمبر/2012، ص 211– 232.

[2] – د.حسن جعفرالخليفة ، **دراسة تحليلية للمضامين الاخلاقية في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من مراحل الابتدائية بدول الخليج العربية**، مجلة رسالة الخليج العربي ، الريض، العدد 93، 2004/1425، (بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض) .

في الخطاب الخاص فيركز على القيم العلمية و الفكرية الموجودة في المواد العلمية كالرياضيات و العلوم و التكنولوجيا لتتدرج الى القيم الوطنية و الدينية و الأخلاقية ، و يؤدي هذا الاختلاف و عدم التجانس القيمي بين النظامين الى صراع نفسي اجتماعي لدى المراهق المغربي[1]. كما جاءت دراسة "زبيدة حداب " و التي تناولت بالتحليل مادة القراءة في اللغتين العربية و الفرنسية ، لتؤكد و جود مضمونين قيمتين للغتين فكتب القراءة باللغة العربية تعكس القيم التقليدية و الخضوع لسلطة الكبار المستنبط من القيم الدينية ، أما كتب اللغة الفرنسية فتعكس قيم التحرر و تتجه الى المعرفة كأداة لسلوك ، كما تحث على متابعة الدراسة العلمية و التقنية و الخطاب الديني ملغى من النصوص الفرنسية ، و تفسر الباحثة هذه الوضعية للخطابين المتباينين على أنها مقصودة و أنها مستنبطة من الرؤية الثنائية ، الدينية و العلمانية للتربية[2].

و أما دراسة "حسن جعفر الخليفة"، فكانت تهدف الى معرفة مدى تكرار مضمون 42 قيمة اخلاقية معدّة مسبقا في كتب اللغة العربية للأطوار الثلاثة لدول الخليج العربية ، و توصل الباحث الى أن مجموع تكرار المضامين الاخلاقية في الكتب التي تم تحليلها بلغ 9913 مرة [3]، وقد تصدرت القيم الاخلاقية التالية على المراتب الاولى بالترتيب : قيمة الصداقة ، بر الوالدين ، العلم[4].

و ما يمكن استنتاجه من خلال النتائج المتحصل عليها خاصة في ما يتعلق بترتيب القيم الاخلاقية 42 ، أن ترتيب بعض القيم التي اعتبرها الكثير من العلماء و المفكرين و التربويين انها من أهم القيم الأخلاقية التي يجب أن يراعى توفرها و بقوة في المضامين التربوية لم تحتل المراتب الأولى، فمثلا قيمة الصدق جاءت في المرتبة 26، قيمة الإخلاص في المرتبة 21، قيمة الحياء في المرتبة 35، و حب اللغة العربية في أخر الترتيب ، و على هذا يتضح أن عدم إعطاء الاهمية لقيمة اللغة العربية في مناهج الدول الخليج العربية ، و النهج الذي تحاول أن تقوم به لجنة إصلاح المنظومة التربوية الأخير في الجزائر بإضعاف اللغة العربية بحجة أن هذه اللغة ليس لها مكانة بين مصاف اللغات العالمية يحيل الى أن الأمر مقصود و يتجه الى التضييق على اللغة العربية.

كما قام الأستاذ " عبد الباسط هويدي "بدراسة كان الهدف منها التعرف على ما إذا كانت المنظومة التربوية الجزائرية من خلال الإستراتيجية الجديدة للتدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ، تعمل على تكوين الفرد

[1]– د. طاهر بوغازي ، مرجع سبق ذكره، ص 90-91.

[2]– د. طاهر بوغازي ، مرجع أعلاه،

[3]– جاءت دولة الإمارات العربية المتحدة في المرتبة الأولى بتكرار للقيم قدر ب 1846 مرة ، تليها المملكة العربية السعودية ب 1813 مرة ، ثم دولة الكويت ب 1689 مرة ، ثم قطر ب 1593 مرة ، ثم سلطنة عمان ب 1580 مرة فمملكة البحرين ب 1392 مرة.

[4]– د. حسن جعفر الخليفة ، مرجع سبق ذكره.

المنسجم مع أفراد مجتمعه و ثقافته و دينه و انتمائه لوطنه و المعتز بانتمائه العربي الإسلامي ، من خلال تحليل محتوى كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط باعتبارها المادة المنوطة لها تحقيق هذا الهدف ، و لقد توصل الباحث الى أن منهاج التربية المدنية المعد وفق إستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ، أولى أهمية بالغة لقيم الانتماء للمجتمع و الضبط الاجتماعي ، في حين أهمل بشكل ملحوظ قيم التفاعل الاجتماعي الإيجابي و القيم الاخلاقية و الإنسانية[1]. و هذه النتيجة المتوصل إليها تعزز الاراء التي جاءت منتقدة هذه المقاربة كونها تهمل القيم الاخلاقية و الإنسانية ، مما أدى الى الاضطرابات النفسية و الصراعات القيمية التي يتخبط فيها المتعلمين و كما يعزز النتائج المتحصل عليها في الفصل الثالث و التي تتعلق بكون هذه المناهج هي غريبة عن المجتمع الجزائري و عن قيمه كونها صيغت بأفكار غربية التي تمجد هذه المقاربة و بالتالي القيم المادية و الاستهلاكية ، خاصة وأن المجتمع الغربي لا يعتقد بيوم البعث و بالتالي فهو يبحث عن العيش في هذه الدنيا كما يجب.

إلا أن المنهج و الأسلوب و الكتاب كلها أمور مهمة في التربية على القيم الأخلاقية ، و لكن أهم منها المربي المعلم العنصر الفعال في عملية التربية ، فالمعلم قد يستطيع بإخلاصه و قدراته أن يتدارك قصور المنهج و الكتب ، و يمكنه بعكس ذلك أن يفسد المنهج الصالح ، و يميت الكتاب الحي و يحيل جذوة الطالب المتقدم الى رماد[2]. و هو ما ذهب إليه أيضا "عماد صالح إبراهيم محمد " بقوله :" مهما كان الكتاب المدرسي جيد العبارة رفيع الاسلوب موافي الفكرة ، و مهما روعي في وضعه من القواعد و الاسس ، فإنه لن يحقق الهدف المنشود إذا لم يقم على تدريسه معلم يتمتع بالكفاءة و القدرة و الوعي و الإخلاص و التقوى "[3].

المطلب الثالث : دور المعلم في اكتساب المتعلمين القيم الاخلاقية

إنه من السهل تأليف الكتب المدرسية و تضمينها لكم هائل من القيم الاخلاقية ، كما أنه من السهل و ضع و صياغة المناهج بطريقة علمية و مدروسة تحمل القيم الأخلاقية المراد تلقينها للمتعلمين ، و انه من اللسهل الاستعانة بكل الوسائل البيداغوجية الحديثة لذلك ، إلا انه يبقى هذا كله حبرا على ورق و لا يتجسد على ارض الواقع إن لم يجد من يترجمه الى سلوك و تصرفات و أفكار ، فأول من يحمل أو يطبق هذه الأفكار و هذه القيم الأخلاقية هو المعلم ، بحيث تصبح منهج حياته و تتطابق أعمالهم و أقوالهم ، لأن المعلم هو الأداة الفاعلة في

[1]- أ. عبد الباسط هويدي، **الأبعاد المجتمعية في المضامين التعليمية** (من خلال تحليل محتوى كتاب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط)، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد 22، جوان 2011 ، ص 89-103.

[2]- د. يوسف القرضاوي ، **قضايا إسلامية معاصرة** ، مرجع سبق ذكره، ص 44.

[3]- عماد صالح إبراهيم محمد ، **المعلم و المتعلم في التربية الإسلامية ، موجه التربية الإسلامية** ،2002.

العملية التربوية ، و هو عنصر هام و مؤثر على المتعلمين بل على المجتمع بأكمله و دعامة اساسية من دعامات الحضارة ، فهو صانع أجيال ، و ناشر علم ، ورائد فكر ، و مؤسس نهضة ، و إذا كانت الأمم تقاس برجالها ، فالمعلم هو باني الرجال و صانع المستقبل. و في هذا يقول " محمد عوض الترتوري ":" و إذ ما قيل أن مستقبل الأمة و مصيرها إنما يكون في أيدي أولئك الذين يربون الناشئة فلن يكون ذلك القول بعيدا عن الصحة ، بل مطابقا لها"[1].

و عليه فإن المعلم يلعب دورا بالغ الأهمية في عملية التعليم و التعلم ، و يتعدى دوره الى العملية التربوية كلها ، و بالتالي الى عمليات التنشئة الاجتماعية ن و على هذا فإن مسؤولية المعلم في اكتساب المتعلم القيم الأخلاقية مسؤولية كبرى خاصة و أنه عنصر هام من عناصر الموقف التعليمي الذي يتفاعل معه المتعلم ، و لأنه العنصر القادر على التأثير في بقية المكونات الأخرى من خلال مختلف الأدوار التي يقوم بها و التي يجعلها في وضع يخدم المتعلم لاكتساب القيم ، من أهمها:

- دوره كمصدر للقيم المعرفية : لقد اصبح المعلم في هذا المجال مساعدا في عملية التعلم و التعليم ، حيث يساهم مع الطلاب في الاستعداد للدرس و البحث و الدراية و التوجيه البناء ، بالإضافة الى قدرته على صياغة الأهداف الدراسية و العمل على تحقيقها بكل إخلاص.

- دوره كمعلم القدوة : تعتبر القدوة من اهم الوسائل غير المباشرة في اكتساب القيم للمتعلمين و ذلك من خلال عملية التفاعل بين المعلم و المتعلم ، و القدوة عامل ذو حدين ، إما عامل إصلاح او عامل أو هدم ، فالقدوة الحسنة من ارقى أساليب التربية التي تؤثر بشكل فعال في تكوين اتجاهات الشخصية الفكرية و تحديد أنماط سلوكها في كل مرحلة من مراحل تطورها ، و القدوة السيئة تعد من أخطر العوامل التي تحطم شخصية المتعلم .

و على هذا حث الكثير من العلماء و التربويين ان يحترس المعلمون من تصرفاتهم و أقوالهم و أفعالهم ، و أن تكون مدروسة بشكل دقيق لأن الطرف الآخر (المتعلم) يتأثر بها بشكل كبير و تترسخ في شخصيته و تتطبع بها و يصعب بعد ذلك تغييرها خاصة في المراحل العمرية الأولى.

[1] – د. محمد عوض الترتوري، **إعداد المعلم و تأهيله في المدرسة التربوية الحديثة** ، (المنشاوي للدراسات و البحوث)، من الموقع www.minshawi.com

- دور القيم الإنسانية : يترتب على المعلم و ضع الخطط الهادفة و الأنشطة الصفية و لا صفية التي تساعد في توظيف القيم المعرفية و ربطها بالواقع ، و لكي يقوم بهذا الدور على أحسن وجه يتطلب من المعلم أن يراعي النمو الشامل للطلاب و أن يحمل قيم إنسانية تمكنه من ربط علاقات اجتماعية مع المتعلمين و المجتمع المدرسي بأكمله.

و نظرا لأهمية المتعلم و للمسؤولية الملقاة على عاتقه و لمختلف الأدوار التي يقوم بها ، قامت دراسات و أبحاث كثيرة و متعددة ، لدراسة المعلم من كل الجوانب ، من بينها دراسة " إيرل بولياس و جيمس يونغ " في كتابهما " المعلم هو شيء كثير " A Teacher is Many Things" ، حول صفات و خصائص المعلم التي يجب أن يتصف بها المعلم التي زادت عن 20 صفة من أهمها[1] :

- المعلم مرشد ، فهو يرشد في رحلة المعرفة ، يعتمد على تجاربه و خبرته ، لأنه يعرف الطريق و يهتم اهتماما بالغا في تعليم التلاميذ.
- المعلم مرب ، يعلم و فقا للمفهوم القديم للتعليم ، فهو يساعد الطالب على التعلم.
- المعلم قدوة في المواقف ، في الكلام في العادات ، في اللباس.
- المعلم ناصح أمين و صديق حميم ، و مبدع و حافز على الإبداع.
- المعلم رجل متنقل ، قصاص ، ممثل ، مناظر ، باني المجتمع.

أما " محمدعوض الترتوري" فيرى أن من صفات المعلم الجيد [2]:

- تكامل الصفات الشخصية المستقيمة من حضور الذهن و الدقة في الأداء و حسن التصرف ليكون قادرا على الاعتماد على حواسه و صحته و حيويته ، لأن العمل المستمر يتطلب الجهد و الحرص و المهمة العالية و المثابرة.
- الحب و الرغبة الأكيدة في هذه المهنة ، لأن الإكراه عليها يولد التبلد.

[1]- عماد صالح إبراهيم محمد، **المعلم و المتعلم في التربية الإسلامية** ، موجه التربية الإسلامية 2002، من موقع الدراسات و البحوث، www.minshawi.com.

[2]- د. محمد عوض الترتوري، مرجع سبق ذكره

- الإلمام الواعي بالثقافة العامة و المعرفة بالبيئة الاجتماعية التي تحيط به ، فالضحالة في هذه الأمور تجعل المعلم لا يعطي شيئا يذكر و سيضل في دوامة الفراغ الثقافي ، و لأن هذه المهنة لا تقبل أبدا هذا النوع من المعلمين.
- المحبة الدائمة للطلاب و المعاملة الحسنة الممزوجة بالصدق و الأمانة و المرونة في تحمل هذه الأمانة ، و توصيلها بكل تفاني للأجيال.

إلا أن " محمد محمود الخوالده" يرى أن تكنولوجيا المعلومات تفرض بعض المتغيرات على خصائص المعلم ، و على دوره التعليمي داخل المدرسة ، و على تربيته و تأهيله حتى يصبح عنصرا فعالا يؤدي وظائفه التعليمية بشكل متسق مع مستحقات عصر المعلومات ، و من أهم هذه المتغيرات نجد[1] :

- إثراء البيئة التعليمية التعلمية بإدخال عناصر جديدة تستدعيها تكنولوجيا المعلومات ، التي تسمح للمعلم أن يحرر نفسه من التنظيمات النمطية الشكلية لدوره التقليدي السابق ، و يعمل على تنظيمات إبداعية متنوعة.
- بما أن المعلم الحقيقي هو عامل تغيير في المجتمع و ليس عامل تجميد أو تكريس للواقع الاجتماعي و الثقافي، يجب أن تعاد تربية المتعلم على أساس تمثل تكنولوجيا المعلومات في البنى العقلية و الأدائية للمعلم ، حتى يتمكن من تعلمها و استخدامها في وظيفته التعليمية.
- إعطاء المعلم الحرية في تقديم المادة التعليمية للمتعلمين باختيار أساليب عرضها عليهم وفقا لمتطلبات الأهداف التعليمية المقصودة في خصائص المتعلمين ، كما ينبغي أن يعطى المعلم المزيد من الحرية في طرق تقويم المتعلمين في تحصيلهم المعرفي و سلوكياتهم ، أو اعادة تربيتهم في سياق قيم ديمقراطية التعليم و الفروق الفردية و حقوق الإنسان و حريته في الاختيار و العمل.

و بالنظر الى أهمية الوسائل البيداغوجية في العملية التعليمية و التربوية ، طرحت الباحثة على أفراد إبداء رأيهم حول ما إذا كان استعمال الوسائل الحديثة يساهم في تحسين العملية التربوية و التعليمية فكان الجدول التالي:

[1] – د. محمد محمود الخوالده ، **أسس بناء المناهج التربوية** ، مرجع سبق ذكره ، ص 44-45.

الجدول رقم (17)

يمثل توزيع إجابات أفراد العينة حول رأيهم في مساهمة الوسائل الحديثة في تحسين العملية التعليمة و التربوية

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
نعم	74	%87,06	19	22	41	8	25	33	27	47	74
لا	11	%12,94	4	4	8	1	2	3	5	6	11
المجموع	85	%100	23	26	49	9	27	36	32	53	85

من خلال الجدول اعلاه نلاحظ أن معظم أفراد العينة ما نسبته 87,06% يرون أن الوسائل العلمية الحديثة تساهم في تحسين مردود العملية التربوية و التعليمية ،بينما يرى 12,94% من أفراد العينة أن هذه الوسائل لا تسهم في تحسن العملية التعليمية و التربوية .

و يمكن أن نفسر ذلك أيضا الى أن الجيل الجديد أصبح مرتبط بعالم التكنولوجيا و مع تطورات العصر ، الى جانب اتاحة الفرصة له على التدرب على استعمالاته و تأهيله للعمل كما أن محددات الأمية تغير في الوقت الحالي حيث أصبح من لا يجيد استعمال الكمبيوتر هو الأمي. إلا أننا يمكن أن نرجع سبب تفضيل أفراد العينة الوسائل التكنولوجية لسهولة الحصول على المعلومات خاصة فيما تعلق بالبحوث ، و هو الامر الذي يؤدي الى تكاسل وعدم اجتهاد المتعلمين ، حيث أصبحوا لا يكلفون أنفسهم عناء البحث و المطالعة بما أن البحث جاهز فما عليهم سوى نسخه copier-coller و هو ما أفقدهم حب المطالعة و البحث ما جعل رصيدهم المعرفي يضمحل الى مستويات دنيا.

و بالنظر الى طريقة التدريس الحالية و التي تعتمد على المقاربة بالكفاءات كان للمتعلمين رأي في مدى فاعليتها.

الجدول رقم (18)

يمثل توزيع إجابات أفراد العينة حول رأيهم في طريقة التدريس الحالية و مدى فاعليتها

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
نعم	19	%22	3	3	6	3	10	13	6	13	19
لا	64	%75	20	22	42	6	16	22	26	38	64
دون إجابة	2	%2		1	1		1	1	0	2	2
لماذا؟											
كثافة الدروس / كثافة الحجم الساعي	7	%11	2	3	5		2	2	2	5	7
قلة كفاءة و خبرة المعلم	18	%28	13	4	17		1	1	13	5	18
طريقة لتحصيل النقاط فقط	6	%9	2	3	5	1		1	3	3	6
دون تعليق	18	%28	1	4	5	4	9	13	5	13	18
حسب الأستاذ	2	%3		1	1		1	1	0	2	2
نقائص في المنظومة	5	%8	1	4	5			0	1	4	5
نقص الوسائل البيداغوجية	3	%5			0	1	2	3	1	2	3
كثافة الدروس / كثافة الحجم الساعي / قلة كفاءة و خبرة المعلم	3	%5	1	2	3			0	1	2	3
قلة كفاءة و خبرة المعلم / نقص الوسائل البيداغوجية	1	%2		1	1			0	0	1	1
قلة كفاءة و خبرة المعلم / عدم تجاوب التلاميذ	1	%2			0		1	1	0	1	1
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من النتائج المتحصل عليها من الجدول أعلاه نجد أن نسبة 75% من أفراد العينة يعتبرون أن طريقة التدريس الحالية غير مجدية و لا تساعدهم في التحصيل العلمي و التفاعل مع المعلمين ، بينما يرى 22% انها مجدية .

و يرجع أفراد العينة عدم جدوى هذه الطريقة الى قلة كفاءة و خبرة المعلمين و الى كثافة البرامج الدراسية و الحجم الساعي ، و الى نقص الوسائل البيداغوجية التي تساعد على ذلك .

كما يمكن أن نفسر ذلك الى التسرع في اعتماد طريقة المقاربة بالكفاءات من طرف المنظومة التربوية دون التحضير لها بجدية ، مع عدم توفير الشروط الضرورية لذلك خاصة عدد المتعلمين و كذا الوسائل البيداغوجية و التأطير الجيد للمعلمين و المفتشين ، ويرى الكثير من المعلمين أن معظمهم لا يتقيد بتطبيق هذه المقاربة للأسباب السابقة الذكر.

المطلب الرابع : طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم و المتعلم و دورها في تحصيل القيم الأخلاقية

تلعب العلاقة التربوية بين المعلم و المتعلمين اهمية متميزة ، و ذلك لدورها الفاعل في تمرير قيم العلم و المعرفة و الوصول الى تحقيق الأهداف التربوية التي تصبو إليها المدرسة ، لهذا يتطلب توطيد العلاقة بين المتعلم و المعلم حتى يسهل عليهما القيام بالعملية التعليمية باعتبارهما محور العملية التعلمية ، و نوعية العلاقة التي تتشكل بين المعلم و المتعلم تتحدد على إثرها نوعية القيم المكتسبة.

يرى " مورس كنزبيرك Morris Ginsberg" أن العلاقة بصفة عامة هي " إي اتصال أو تفاعل بين شخصين أو أكثر تستهدف سد و إشباع حاجات و طموحات الأشخاص الذين يكونونها "[1].

فالعلاقة بين المعلم و المتعلم هي علاقة اجتماعية تربوية ، ذلك أنها تقع بين شخصين يحتلان أدوارا اجتماعية مختلفة ، فالمعلم بحكم دوره الاجتماعية الوظيفي يعطي المعلومات و يمرر التجارب و الخبر و يصقل المهارات و المواهب ، و يزرع الأخلاق و القيم و المثل الفاضلة و يهذب النفس و يطور الشخصية ، و المتعلم بحكم دوره الاجتماعي الوظيفي يستلم المعلومات و يحصل على الخبر و التجارب و ينمي مهاراته و قدراته العلمية و يبني شخصيته و يهيئ نفسه لتحمل أعباء المسؤوليات و أشغال المهن و الأعمال التي تتفق مع تحصيله العلمي و مواهبه و قدراته و ميوله و اتجاهاته و طموحاته[2].

و يرى "إحسان محمد الحسن" أن العلاقة بين المتعلم و المعلم تنمو وتتطور إذا تعادلت كفة ما يعطيه المعلم للمتعلم ، مع كفة ما يأخذه المعلم من المتعلم ، و تختل العلاقة هذه إذا اضطرب التوازن بين تكاليف و مردودات العلاقة الاجتماعية بالنسبة للطرفين ، مثلا تتعمق و تتطور العلاقة بين المتعلم و المعلم إذا تعادلت كفة الجهود و الأتعاب التدريسية و العلمية و الإبداعية التي يبذلها المعلم داخل الصف مع كفة الاحترام و التقدير و

[1]- إحسان محمد الحسن ، **علم الاجتماع التربوي** ، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان ، 2005، ص 182.
[2]- المرجع أعلاه ، ص 184.

نتائج الامتحانات المرضية التي يتحصل عليها طلبته و التي تعزز مكانته و ترفع سمعته في المجتمع ، و العلاقة بين الطرفين تصبح سيئة و هامشية إذا لم تقابل جهود المعلم و أتعابه بالاحترام و التقدير و المكافأة المادية والمعنوية [1].

كما أكدت الكثير من البحوث أن أسلوب العلاقة بين المعلم و المتعلم في العملية التعليمية ، يعد اساسا من أسس نجاح أو فشل العمل التربوي و بالتالي في إكساب القيم الأخلاقية للمتعلمين ، كأن يكون الاسلوب ديمقراطيا تسلطيا أو متسيبا [2]. فالأسلوب المتسلط يؤدي الى تقييد سلوك المتعلم بالمعلومات التي يمليها المعلم و بالمقررات الدراسية ، مما يؤدي الى تبعية المتعلم و تضييق قيم الإبداع و المبادرة و ينتج عنه سلبية المتعلم، كما يؤدي هذا الأسلوب الى أن يجعل المتعلمين يعتمدون على الحفظ في تلقينهم للدروس للامتحانات .

و هو اسلوب للأسف يستخدمه الكثير من المعلمين ، و يجبرون تلامذتهم على رد بضاعتهم (الدروس) كما تم تلقينها عليهم حرفيا ، ولقد وصل ببعض المعلمين تعويد المتعلمين المقبلين على شهادة البكلوريا بحفظ بعض المقالات الفلسفية ، و هذا الأسلوب قد ينم عن قصور في كفاءة المعلم أو في تكوينه ، أو تسيبه أو عدم الرغبة بالقيام بجهد في التصحيح و هم ما يدفع في هذه الحالة المتعلم الى الغش ، و للأسف أصبح بعض التلاميذ يحفظ حتى طريقة حل بعض المعادلات الرياضية و بعض التمارين الفيزيائية.

أما الأسلوب الديمقراطي و الذي يعتمد على الحوار و المناقشة ، مع احترام آراء التلاميذ و اعتمادهم على أنفسهم ، و يشجعهم على القيم العملية و النشاط و الابتكار ، مما يؤدي الى امتثال المتعلمين لقواعد حياة القسم و يجعلهم يشعرون بقيمتهم ، كما يؤدي هذا الى أن يفهم المتعلم جيدا ما يتلقاه في المدرسة من معلومات. و يؤكد اولياء المتعلمين ، أن طريقة التدريس الديمقراطية و المتسلطة و خاصة الاجتماعية ،تجعل أبناءهم يحبون أو يكرهون مادة دراسية ما و ليس لصعوبتها أو سهولتها.

و على هذا يذهب كل من " علي وظفة و عبد الله المجيدل" الى أن مؤسساتنا التربوية و أنماط الفعل التربوي السائدة في مجتمعاتنا العربية تميل الى بناء الإنسان القاصر و الضعيف الذي لا يمكنه أبدا أن يشارك في بناء الحضارة أو أن يتكيف حتى معها ، و هذا يعود الى تصلب الوعي التربوي وتقهقره الى مستويات محزنة ، فنحن على سبيل المثال لا نعرف عن دور المؤسسات المدرسية غير أمر واحد و هو أن هذه المؤسسات تعلم أطفالنا و تنمي إمكانياتهم المعرفية ، و على هذا فإن و عينا التربوي في جوهره لا يتجاوز حدود المظاهر الخارجية

[1]- إحسان محمد الحسن، مرجع سبق ذكره ص 185.

[2]- د. طاهر بوغازي ، مرجع سبق ذكره ، ص 97.

لوظائف التعليم و دور المؤسسات التعليمية التربوية ، و الدليل على ذلك ما تعانيه مدارسنا من تعنت و تصلب و تصدع[1].

و هو الأمر نفسه الذي تعيشه المدرسة الجزائرية ، و بناءا على الأهداف التي أنشئت من أجلها المدرسة و المتمثلة في التربية و التعليم و المعرفة ، كان من المتوقع أيضا أن تساهم في تغيير المحيط الخارجي و إعادة تشكيله بما تنقله من أفكار و معارف حول المجتمع و العلاقات الاجتماعية و المعاملات و السلوكات و غيرها . و الدراسة التي قام بها فريق "مخبر الوقاية و الارغنوميا بجامعة الجزائر"[2] توصلت الى ان هناك شبه إجماع للمربين على العملية العكسية في هذه العلاقة و هي احتواء المحيط للمدرسة ، لأنه رغم ما تقدمه المدرسة من علوم و معارف لا تترجم في السلوك ، و لهذا فقد انتقلت سلوكيات الشارع الى الفضاء المدرسي بدلا من العكس ، حيث أصبحت الساحة المدرسية هي انعكاس لما هو موجود في الشارع ، و لقد رصدت هذه الدراسة عدة مظاهر غير اخلاقية نذكرها فيما يلي :

عدم انضباط التلاميذ في سلوكهم داخل الحرم المدرسي ، فبعضهم يتصرف تصرفات غير لائقة او مخالفة لقيم المدرسة برفض ارتداء اللباس المدرسي(المئزر) او التحايل في استعماله و الذي هو إلزامي في قررات المؤسسة ، وارتداء بدلا منه ملابس غير محترمة و غير محتشمة ، تحمل شعارات متنوعة تتعلق بشركات أجنبية أو فرق رياضية خاصة كرة القدم ...إلخ ، تجرأ بعض المتعلمين على حمل أشياء ممنوعة في محافظهم مثل الأسلحة البيضاء و المفرقعات و غيرها ، كتابة شعارات أو كلمات بذيئة جدا أو رسوم مخجلة لا تليق بمقام المدرسة على الجدران و الطاولات بشكل فضيع و ملفت للنظر ،كثرة الشجار و السب و الشتم ، بين التلاميذ و غيرها من السلوكيات العنيفة و غير أخلاقية ، تعاطي المخدرات في وسط التلاميذ من كلا الجنسين ، أما التدخين فلم يعد مشكلة .

كما كانت للباحثة بعض الملاحظات التي رصدتها اثناء تواجدها بالثانوية أثناء البحث الميداني ، بحيث يوجد بعض المتعلمين من ليس لهم علاقة بالمدرسة لا من حيث اللباس و لا من حيث السلوك ، فاللباس الفاضح و الشفاف و الضيق و غير المحتشم للفتيات و كذا تسريحة و صباغة شعرهن و وضع المساحيق و طلاء الأظافر و كأنهن ذاهبات لحفلة او عرس و ليس للمدرسة حتى من بعض المتخمرات[3]، و أما سلوكهن فحدث و لا حرج ، يتفوهن ببعض الكلمات السوقية كالتي يتكلم بها الأولاد ، واحدة يعانقها زميلها ، و أخرى يمسك بيدها يمشيان

[1]– د.على وظفة، د.عبد الله المجيدل، **علم الاجتماع التربوي و المدرسي** ،دار معد ، دمشق ،سوريا، 2008، ص 9-10.

[2]– د. بومخلوف و آخرون ، مرجع سبق ذكره ، ص 283-284.

[3]– أقول متخمرات و ليس متحجبات لأن ليس لهن من اللباس المحتشم إلا الخمار ، و أي خمار.

بخيلاء و كأنهما في...، دون مراعاة حرمة المكان و لا المعلمين و لا الأسرة التربوية ، أما الذكور فإن طريقة تسريحة شعرهم وتفننهم فيها في كل يوم مقلدين بذلك المغنيين و لاعبي كرة القدم تجلب الأنظار ، ناهيك عن سراويلهم التي تكشف ملابسهم الداخلية ، كما لاحظت الباحثة و جود حالة اضطراب الميول الفطرية لأحد المتعلمين يتكلم و يتصرف كالبنات و...، و يرجع "خروشيد حرفوش "[1] ذلك الى ما يسمى تأنيث المدرسة التي لم تستطع المدرسة في المراحل الأولى من إكساب الطفل القيم القيادية ، و هذا ما أدى الى تزايد عددهم في الجزائر بصورة ملفتة للانتباه [2]. أما ارتداء المتعلمين للباس الرياضي الذي يحمل شعار نوادي كرة القدم و الماركات العالمية،و... يخيل و أنك في مضمار أو قاعة للرياضة ، و ليس في حرم المدرسة.

و ما يمكن استنتاجه من هذا أن المتعلمون يهتمون كثيرا بمظهرهم على حساب اهتمامهم بالتحصيل المعرفي و التربوي ، و هو ما يؤكد مرة أخرى الى ما أشرنا إليه سالفا ، أن المقاربة بالكفاءات تعزز القيم المادية و الاستهلاكية ، فقد أصبحوا الزبائن الأوائل لسوق المنتجات العالمية و الصينية ، خاصة المنتجات التجميلية (Les produit cosmitiques) و الألبسة الرياضية . و هي نفس النتائج التي توصل إليها الباحث "مرتجى" و بالرغم الظروف الصعبة التي يعيشها المجتمع الغزاوي(قطاع غزة) ، من حصار سياسي و عسكري و اقتصادي إلا أنه وجد اهتمام كبير للمتعلمين بمظهرهم[3]. و الظاهرة الخطيرة التي انتشرت في الآونة الأخيرة و بشكل ملفت للانتباه الغش في الامتحانات و التي يؤكد المعلمون و الأسرة التربوية على خطورتها و ضرورة معالجتها بشكل جدي و علمي .

و بالنظر الى خطورة هذه الممارسات غير الأخلاقية ، كان لأفراد العينة رأي فيها ممثل في الجدول التالي:

[1]- خروشيد حرفوش ، **تأنيث المدارس الإبتدائية تجربة محفوفة بمحاذير تربوية و مخاوف سلوكية**، من الموقع www.alitihad.ae.

[2]- فاروق رايس ، **المخنثون يغزون شوارع سطيف** ، الظاهرة تعرف تزايدا وسط تجاهل السلطات ، في 2007/07/29، عن جزايرس.

[3]- عاهد مرتجى ، مرجع سبق ذكره.

الجدول رقم (19)

يبين توزيع اجابات أفراد العينة حول رأيهم في الممارسات غير الأخلاقية التي ظهرت في المدرسة

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
لا حدث / أمر عادي	10	%12			0	3	7	10	3	7	10
فعل غير حميد / غير أخلاقي / غير مرغوب فيه	48	%56	11	16	27	4	17	21	15	33	48
انعكاس لما هو موجود في المجتمع	8	%9	4	4	8			0	4	4	8
دون إجابة	19	%22	8	6	14	2	3	5	10	9	19
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من النتائج الممثلة في الجدول أعلاه يتبين أن نسبة 56% من أفراد العينة تعتبر هذه السلوكات أو الممارسات غير أخلاقية و غير محمودة و غير مرغوب فيها ، و عبر ما نسبته 12 % منهم أن الأمر عادي أو أنه لا حدث ، كما عبر 9 % من مجموع افراد العينة أن هذه التصرفات تعكس لما هو موجود في المجتمع .

من هذه النتائج نستنتج أن المتعلمين واعون بعدم أخلاقية هذه التصرفات ، و كان من المفترض أن لا تتمثل في سلوكياتهم ، إلا أن واقع المدرسة يقول عكس ذلك ، بحيث أصبحت هذه الاخيرة مرتعا لكل الآفات الاجتماعية الموجودة في المجتمع ، و الأمر الغريب في هذه النتائج و الخطير في نفس الوقت أن يكون معظم من عبر عن ان هذه السلوكات هي أمور عادية و لا حدث هن الفتيات ، و يمكن تفسير ذلك بتأثير المسلسلات المدبلجة على تكوين شخصيتهنّ خاصة المسلسلات التركية ، و كذا سهولة انقيادهنّ لهذه السلوكات خاصة في هذه المرحلة الخطيرة من عمرهنّ و غياب العملية التربوية في المدرسة.

و للوقوف على الأسباب التي أدت الى انتشار هذه التصرفات في المدرسة من وجهة نظر أفراد العينة ، كان هذا الجدول التالي :

الجدول رقم (20)

يبين رأي المبحوثين في الأسباب التي أدت بانتشار هذه التصرفات في المدرسة

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات							
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
أثر المجتمع/ انعدام التربية / الغزو الثقافي	30	%35	5	11	16	2	12	14	7	23	30
غياب الإدارة	12	%14	5	4	9		3	3	5	7	12
الضغط المدرسي	6	%7	1	1	2	1	3	4	2	4	6
انعدام القدوة	8	%9	2	5	7		1	1	2	6	8
غياب الوازع الديني	7	%8	1	3	4	2	1	3	3	4	7
الجهل	1	%1	1		1			0	1	0	1
دون إجابة	21	%25	8	2	10	4	7	11	12	9	21
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من الجدول أعلاه ، نلاحظ أن نسبة 35% من أفراد العينة يرجعون أسباب ظهور هذه الممارسات غير الاخلاقية في المدرسة الى أثر المجتمع وانعكاساته على المتعلمين ، و الى غياب التربية عن المؤسسة التعليمية ،و للغزو الثقافي. كما يرجع ما نسبته 14% من افراد العينة الى غياب الإدارة المدرسية و بالتالي غياب السلطة الرادعة التي أصبحت شبه مستقلة من العمل التربوي ، كما ارجع البقية منهم ، الى غياب الوازع الديني و غياب القدوة الفاعلة و الضغط النفسي بنسب تقريبا متساوية.

و ما يمكن استنتاجه من خلال نتائج الجدولين السابقين ، هو مدى وعي المتعلمين بعدم إيجابية هذه السلوكات باعتبارها غير اخلاقية ، و غير حميدة ، و غير مرغوب بها في المجتمع ، و بمدى وعيهم ببعض مسبباتها ، إلا أن بعض تصرفاتهم و سلوكياتهم لا تعكس مدى هذا الوعي ، خاصة مع تمكنهم من تقدير خطورتها و أضرارها على مستقبلهم بالرجوع الى المرحلة العمرية الحساسة التي يمرون بها ، و الى عدم إحاطتهم بالرعاية الكاملة و تحصينهم بالقيم الأخلاقية النابعة من الدين التي تعطيها الشرعية و القوة ، مم أوقعهم في تناقض بتمثيل القيم الأخلاقية في سلوكياتهم و هذا نتيجة ما يسميه علماء الاجتماع بالصراع القيمي.

المبحث الثالث : العوامل المؤثرة في القيام بالعملية القيمية في المدرسة

تختص المدرسة بالعملية التربوية و هي العملية التي يتوقف عليها و جود المجتمع و بقائه ، إذ بها يتم انتقال المثل العليا و الآمال و المطامح و المعايير ، إلا أن و جود بعض العوامل أثرت على المدرسة مما لم يسمح لها بالقيام بالعملية القيمية ، و لقد قمنا برصد بعض هذه العوامل لأهميتها.

المطلب الأول : غياب المعلم القدوة و أعباء المتعلم و نظرة المجتمع له

1- غياب المعلم القدوة

تعد القدوة أحدى الركائز الأساسية التي تساهم لحد كبير في تنمية القيم الأخلاقية للمتعلمين ، بل تعد من أنجح الوسائل و أفضل الطرق في غرس القيم و أقربها الى النجاح ، خاصة و أن المعلم القدوة هو الذي يعمل على تجسيد المنهج و ما يتضمنه من قيم أخلاقية الى واقع ملموس وبذلك يتأثر المتعلمين بهذا الملموس الظاهر للعيان أيما تأثير ، و على هذا دعى " الخوالده" أن تتمثل القيم الأخلاقية التي في المنهج في سلوك المعلم ، حتى يربي على هديه و حتى لا يكون هناك تناقض بين القول و الفعل و يتأسى به المتعلمون قدوة لهم و إلا تحولت العملية التعلمية التربوية الى تلقين و تسميع دون أي أثر عملي لها و يتم بذلك إفراغها من روحها القيمية[1].

و يجب على جميع المعلمين أن يحملوا هذا الدور فلا يقتصر على معلم دون آخر، إن معلم المواد العلمية معني بالعملية التربوية مثله مثل باقي زملائه و كذا معلم التربية البدنية و الفنية ، لأن القيم المنبعثة منهم تزيدها قوة وفاعلية خاصة وأن المتعلم الحالي يعطي أهمية كبرى للمواد العلمية على حساب المواد الأدبية و بالتالي لمعلم المادة[2]، و على هذا فيجب على معلمي هذه المواد أن يستغلوا الفرصة في غرس القيم الأخلاقية في نفوسهم أولا و تمثلها في معاملاتهم ثانية و انتقالها الى المعلمين ثالثا.

و واقع المدرسة الجزائرية يؤكد على أن بعض المعلمين لم يعطوا لهذا الدور أي اهتمام أو اعتبار ، فنجد في كثير من الأحيان يدخل المعلم القسم بيده سيجارة ، ثم نجده بعد ذلك يدرس موضع عن أضرار التدخين ، كما نجده يتلفظ بكلام بذيء امام زملائه و التلاميذ ، لا يعطي أهمية للوقت ولا للانضباط ، نجده في بعض

[1]- محمدمحمود الخوالده، مرجع سبق ذكره ، ص 44-45.

[2]- د. يوسف القرضاوي ، مرجع سبق ذكره ، ص 46.

الأحيان لا يعير للباسه و اناقته أي اعتبار ، و في بعض الأحيان تجده يبالغ في ذلك حتى أنك لا تستطيع أن تفرق بينه و بين تلامذته ،و يحدث هذا خاصة عند المعلمات التي ترتدي لباس يشبه كثيرا لباس المتعلمات و يضعن أنفسهن في موضع التنافس مع تلامذتهن ، مما يفقدهن هيبتهن و احترامهن[1] .

و للوقوف الى مدى اعتبار أفراد العينة المعلم الحالي قدوة لهم كان الجدول كالآتي:

الجدول رقم (21)

يبين توزيع إجابات أفراد العينة باعتبار المعلم قدوة لهم أو لا

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
نعم	19	%22,35	3	5	8	2	9	11	5	14	19
لا	66	%77,65	20	21	41	7	18	25	27	39	66
دون إجابة	0	0			0			0	0	0	0
لماذا؟											
القدوة هو الرسول (ص) و الوالدان	1	%1			0		1	1	0	1	1
بدون تعليق	27	% 41	6	6	12	4	11	15	10	17	27
بدون أخلاق و مؤهلات	28	%43	12	9	1	1	6	7	13	15	28
لاعتباره التعليم وظيفة و ليست رسالة	10	%15	2	6	8	2		2	4	6	10
المجموع	**66**	**%100**	**20**	**21**	**21**	**7**	**18**	**25**	**27**	**39**	**66**

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول أعلاه ، يتبين أن معظم أفراد العينة لا يعتبرون المعلم الحالي قدوة لهم و ذلك بنسبة 77,65% ، بالمقابل يرى ما نسبة 22,35% أنه قدوة لهم .

[1] – ذكرت المسؤولة الرئيسية للتوجيه أن يوما ما جاء المفتش ليقوم بترسيم معلمة في منصبها ، فتوجه للتحدث مع إحدى المتعلمات (التلميذلت) ظانا منه أنه أنها هي المعلمة .

و يمكن أن نفسر ذلك أيضا الى ان معظم المعلمين هم من الملتحقين بمهنة التعليم مؤخرا ، و ينقصهم الخبرة اللازمة و التكوين خاصة بكيفية التعامل مع المراهقين ، كما أن المحددات التي تعتمد عليها الوزارة الوصية في توظيف المعلمين و بالخصوص الشهادة و تغاضيها على العامل الأخلاقي في التوظيف ، جعل كل من هب و دب يدخل الى سلك التعليم خاصة و أن قطاع التربية هو القطاع المهم في البلاد الذي له نسبة عالية في التوظيف ، و هو ما ذهب إليه أحد المبحوثين حين يؤكد أن هناك بعض المعلمين لا يمتون بصلة لمهنة التعليم لا من قريب و لا من بعيد خاصة من الناحية الأخلاقية ، و على هذا فهو يقترح على أن تعتمد معايير جديدة للتوظيف بالإضافة الى المؤهل العلمي ، كالمرور على لجنة أخلاقية تتكون من ممثلين عن وزارة الشؤون الدينية بما أنها راعي الشؤون الدينية في البلاد ، و كذا أعضاء من المجلس الإسلامي الأعلى و بالطبع أعضاء من وزارة التربية و يقيم من خلالها المعلم المترشح للمنصب.

2-أعباء المعلم و نظرة المجتمع إليه

تعد الظروف الاجتماعية و الاقتصادية إحدى العوامل التي تؤثر على المعلم و على أدائه التربوي ، ذلك أن غياب المعلم عن قيامه بدوره التربوي و عن العملية التعليمية و انصرافه الى الدروس الخصوصية ، مما ينعكس ذلك على أدائه الحسن في عملية التعليم فضلا عن القيام بالعملية التربوية [1] ، فقد ينصرف المعلم الى إتباع طريقة التلقين و الحفظ و الاستظهار و في غالب الأحيان التغيب على المدرسة مما ينعكس هذا السلوك على المتعلمين بغرس قيم غير أخلاقية كعدم الانضباط و التسيب و عدم احترام الوقت و الآخر و غيرها ، و هذا ما يتطلب تحسين وأوضاع المعلمين المادية حتى يكفيهم عناء البحث عنها خاصة و أنهم هم أفراد أيضا في هذا المجتمع ولهم مسؤوليات اتجاه أسرهم ، كما يجب العمل على إعادة المكانة الاجتماعية للمعلم حتى يتمكن من فرض سيطرته و هبته بين معلميه و بين الأسرة المدرسية و بالتالي في المجتمع .

و لهذا فقد كثرت في الآونة الأخيرة الإضرابات التي يقوم بها المعلمون ، خاصة في المرحلية الثانوية للمطالبة بتحسن أوضاعهم الاجتماعية من بينها الزيادة في مرتباتهم الشهرية ، إلا أن كثرة هذه الإضرابات و مع تعنت الوزارة الوصية يجعل في بعض الأحيان الى تمديد الإضراب الى بضع اسابيع[2] ، هذا ما يجعل المتعلم هو الضحية الاول بينهما ، مما أدى في بعض الحالات خاصة للأقسام النهائية (البكلوريا) بتحديد عتبة للدروس ما

[1]- د. علي أحمد الجمل، مرجع سابق ، ص 46.

[2]- قادة بن عمار/بلقاسم عجاج/ و آخرون ، **أعنف إضراب في قطاع التربية منذ ست سنوات**، الشروق أون لاين ، 2009/11/18.

يجعل هؤلاء المتعلمين ينتقلون الى الجامعة بوعاء معرفي ناقص ، يؤدي بهم الى التعثر و يؤول به الحال الى التحويل من جامعة الى أخرى.

المطلب الثاني : بعض العوامل الاخرى المؤثرة في العملية القيمية

1- غياب الاهتمام بالمباني التعليمية

تعد المباني المدرسية من أهم المرافق العامة في الحياة العامة للمجتمع كونها تشكل مصدرا أساسيا في التعليم ، و لقد أكدت الدراسات تأثير المبنى المدرسي في العملية التعليمة و التربوية ، و تأثيره في سلوك المتعلمين و المعلم ، كما لوحظ في الآونة الأخيرة أن تصميم المباني المدرسية لم يحظ بما يستحقه من اهتمام ، مما ساهم بشكل واضح في تدني نوعية المبنى و بالتالي تأثيره في جودة التعليم ، فوجود المشكلات الاقتصادية و الاجتماعية لدى الكثير من المجتمعات و الدول ، و حاجتها الى بناء المزيد من المدارس بفعل النمو السكاني ، أثر كثيرا على جودة و شكل و جمال المدرسة .

و من بين هذه الدراسات نجد دراسة "بدرية صالح الميمان" و التي توصلت فيها الى أن من بين الأسباب التي أدت الى عدم قيام المنظومة التربوية السعودية بمهامها على أكمل وجه و أدى الى تردي التحصيل المعرفي لطلابها، المباني التعليمية التي هي في حقيقتها مباني مستأجرة و لم تصمم لان تكون في الأصل مدرسة ، مع افتقادها للمرافق الضرورية كالمساحات الخضراء ، المكتبات فضلا على أن حجراتها ضيقة و غير نظيفة مما تتطلب صيانة [1].

كما يرجع " أحمد الجمل" الى أن عامل المباني التعليمية يعد مهما في العملية التربوية التعليمية خاصة من الناحية النفسية ، فيرى أن العديد من المدارس في الوطن العربي تفتقد الى دورات المياه ، و النوافذ و المقاعد التي يجلس عليها الطلاب و هو ما يفقدها صفة المدرسة ، و بالتالي فهو عامل يؤدي الى عدم فعالية العملية التربوية التعليمية و تحقيق الأهداف المرجوة منه ، في ظل هذا الجو الذي يعيشه الطلاب و المعلمون في تلك المدارس [2].

و هو واقع معظم المدارس الجزائرية أيضا ، بحيث يشكوا المعلمون و أولياء التلاميذ من انعدام التدفئة في فصل الشتاء خاصة في المناطق الباردة ، عدم وفرة الطاولات و الكراسي ، غياب النظافة ، غياب المطاعم المدرسية في

[1]- بدرية صالح الميمان ، مرجع سبق ذكره، بتصرف

[2]- أحمد الجمل ، مرجع سبق ذكره، ص 48.

المناطق النائية ، أو عدم احترامها للسلامة الصحية ، غياب المرافق الضرورية كقاعات المطالعة ، قاعة للصلاة ، عدم توفر معظمها على مساحات خضراء ...إلخ ، مما افقدها صفة المدرسة .

و على هذا ذهب "محفوظ سماتي"[1]، الى أن المدرسة فقدت هبتها وسيطرتها في المجتمع بدءا بإهمال القائمين عليها بعدم الاهتمام بشكل البناء ، فطريقة تصميم المباني المدرسية يعطي هبة للمدرسة لأن المدرسة ليست فقط مكونة من القوة البشرية و إنما من قوة وجدانية تتمثل في تصميمها و كذا قوة فاعلية قوانينها الداخلية ، كما تتكون من قوة روحية تتمثل في القيم الأخلاقية التي تتضمنها المناهج.

و يلعب موقع المدرسة كعامل إستراتيجي في العملية التربوية ، و على هذا أقيمت عدة دراسات نفسية تؤكد تأثير عامل الضجيج على العملية التربوية و التعليمية ، من بينها دراسة "أحمد فخري" و التي يرى فيها ان أكثر الناس تأثيرا بالضوضاء في مجال التعليم هم التلاميذ ، حيث تؤثر الضوضاء بدرجة كبيرة في تقبلهم لما يتلقونه من معلومات. فتأثير الضوضاء على تلاميذ المدارس يتمثل في قلة استيعابهم و تركيزهم و عدم القدرة على حل أبسط العمليات الحسابية ، كذلك الارهاق و الدوار لعدم تحمل الجهاز العصبي و القدرات الفعلية للعمل في جو مشحون بالضوضاء فتبين أنه يحدث لديهم نقص في نشاط المخ[2].

و لقد أشرنا في الفصل الثالث كيف كان اهتمام المسلمين في العهد العباسي لبناء المدارس و زخرفتها ، و كذا الحرص على توفير كل المرافق الضرورية لطالب العلم و توفير الراحة النفسية لهم خاصة في تصميم الحدائق ، ما أدى الى أن تكون مخرجات هذه المدارس علماء استفادت من علمهم و أخلاقهم كل شعوب العالم بما في ذلك أوروبا. و على هذا يعلق المؤرخ "جورج سارتن "أنه إذا ما أنكر جاحد قيمة ما أنتجه المسلمون العرب من معارف في ذلك العصر ، فأذكر لهم أسماء هؤلاء الأعلام "، و يقول "لتري": لو حذفت العرب من التاريخ لتأخرت نهضة الآداب في الغرب عدّة قرون"[3].

2-غياب الاهتمام بالنشاطات الثقافية

تعد اهمية النشاطات الثقافية عامل مهم في العملية التربوية ، خاصة من الناحية إزالة الضغط النفسي -و ما أكثر مسبباته في هذا العصر- خاصة الأنشطة الرياضية في المدرسة التي أصبحت بشهادة المتعلمين أنفسهم أنها

[1] - د. محفوظ سماتي ، أستاذ جامعي و رئيس قسم علم الاجتماع سابق ، عضو المجلس الإسلامي الاعلى حاليا.

[2] .www.hayatnafs.comد. أحمد فخري ، **التلوث السمعي و تأثيراته على الإنسان**.من الموقع

[3] .www.islamiks.info- رضا العطار ، **فضل الحضارة العربية على النهضة الاروبية** ،من الموقع

أصبحت مصدر لتحسين معدل الامتحانات ، و بذلك غيب دورها التربوي بفقدها لأهميتها مما يجعل المدرسة لا تقوم بدورها القائم على إنشاء جيل متكامل و شامل و متوازن من كل النواحي(العقلية و الجسمية و النفسية و السلوكية)، كما أن غياب المكتبات في المدرسة أدى الى تغييب قسم المطالعة في أوساط المجتمع العربي و كذا للاعتماد عليها في البحث ، مما أدى هذا الى ربط المتعلم بالحاسوب في إنجازها و ما لهذه العملية من آثار سلبية على قيم المتعلم ، كما أن غياب الخرجات التثقيفية خاصة في الجزائر بحجة عدم الامن وحتى عدم القيام بهذه النشاطات داخل حرمها بحجة ضيق الوقت ، و ضرورة إكمال البرنامج الدراسي[1]، بحيث أصبح التحاق المتعلمين بمدارسهم عمل روتيني مكرهون عليه.

3- غياب الاعتماد على تقييم السلوك

يرى الكثير من المبحوثين أن الطريقة الحالية المعتمدة في التقييم غير صحيحة لارتكازها على استظهار المعلومات و ذلك عن طريق الحفظ ، و إغفال تقييمهم من الجانب السلوكي خاصة وأن المتعلم أصبح ينظر للعملية التعليمية على أنها عملية يجمع عن طريقها النقاط و بشتى الطرق و إن استدعى ذلك استعمال الطرق غير المشروعة كالغش ، و هذا ما يزيد في فقد عملية التقييم مصداقيتها ، ولقد اشار أحد الاساتذة المبحوثين الى إعادة النظر بجدية في تنظيم الامتحانات و الذي أصبح يعد هاجس مخيف بالنسبة للمتعلمين و على هذا فإن المتعلمين لا يركزون اهتمامهم بالعملية التربوية والتحصيل المعرفي بقدر اهتمامهم بجمع النقاط مما يجعلهم معرضين الى ضغط نفسي كبير خاصة مع الأولياء الحاليين الذين أصبحوا لا هم لهم سوى أن ينتقل أبناءهم من صف الى صف دون الاهتمام بما أثرت فيهم العملية التربوية التعليمية من تعديل في السلوك و بمدى حملهم للقيم الأخلاقية التي سوف يحتاجونها في مجابهة هذه الحياة .

4-غياب التكامل بين الناهج

أن من أهم المظاهر البارزة للعناصر القيمية التي تتحلى بها الشخصية الجزائرية ، ارتكزها على الثقافة العربية الإسلامية و على الاصالة التاريخية الجزائرية ، و القيم التي تشربها من رجالاته الأوّل ، ومن روح الشهداء الذين

[1]- د. بوخلوف، مرجع سبق ذكره، ص 283.

ارتبط اسمهم بالجهاد في سبيل الله و الذّود عن الوطن[1]، و على هذا فقد أقام المجتمع المدرسة الجزائرية حتى تقوم ببناء و اعداد الفرد الجزائري و فق هذه المبادئ و القيم ، من خلال مناهج تسري في روحها القيم و الفضيلة ، متكاملة فيما بينها لتحقيق الهدف المنشود ، خاصة و أن غياب التكامل بين المناهج يعد من بين اخطر العوامل في التأثير القيمي على المتعلمين .

و بما أن المتعلم في المدرسة الجزائرية يدرس عدة مواد ، علمية و أدبية ، فقد و جد أن هناك عدم التكامل بين المناهج المقدمة له من الناحية القيمية ما أدى به الى الوقوع في حالة من الاغتراب ، هذه الأخيرة جعلته يعيش في اللامعيارية. و لقد أشرنا في أحد الفصول السابقة أن لجنة الإصلاحات الأخيرة اعتمدت في إعادة صياغة مناهجها الى ارسال بعثات للخارج (خاصة الدول الاوروبية) مع عدم مراعاة الفوارق الاجتماعية و العقدية بين هذه الدول و الجزائر [2]، ما أدى الى أن كل مادة علمية تحمل قيمة حسب تأثر صائغها بتلك الافكار ، فأصبح المتعلم يحس أن هذه المناهج ليست موجهة له و تتعارض و التصورات القيمية التي يحملها.

و على هذا يرى "عبد الرحمان النحلاوي" أن المدرسة الحديثة جاءت بنظم تعليمية مستوردة و بمناهج و علوم غير التي كانت تدرس من قبل ، فكان حصاد ذلك بعد مدة قليلة فوضى فكرية هائلة و اضطراب و تناقض في الأفكار و الآراء و شك وارتياب في الدين ، و استخفاف بفرائضه وواجباته ، و ثورة على آداب المجتمع الإسلامي و أخلاقه و تقليد للأجانب في القشور و الظواهر ، و ذلك بسبب الخلفية العقدية التي تحملها هذه المناهج ، و المنبثقة من الثقافة الغربية التي تحملها ، ومن أمثلة ذلك ، قضية تعلق بالوجود المنحصر في الطبيعة و الإنسان ، هذا الأخير الذي يعتبر في الثقافة الغربية جزء من الطبيعة و نوع من أنواعها و قد وجدت هكذا بنفسها و كذلك سننها أو قوانينها ، مقدّرة بنفسها من غير مقدر لها . و قضية العقل وحده طريق المعرفة ، و ليست القيم الأخلاقية و المفاهيم الحقوقية إلا وقائع و أحداث ، و بالتالي هذه الفلسفة الغربية لا ترى مكان للإله ، و لا لصلته بالإنسان و الكون ، و لا للوحي و النبوة ، و لا للجزاء و الحياة الآخرة ، و لا لسائر

[1]– د.طاهر بوغازي ، مرجع سبق ذكره ، ص50، و ص53، عن أحمد بن نعمان،ص 375،و440، و عن محمد سعيد رمضان البوطي ، تجربة التربوية الإسلامية في ميزان البحث ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، الجزائر ، (د.ت.ط) ، ص54.

[2]– يرى عبد الرحمان النحلاوي أن معظم العلوم الغربية التي عمت مدارسنا ، أنها تنطلق من معتقدات عقائدية تعارض التوحيد التي انطلقت منها جميع التصورات و الآمال للمجتمع المسلم ، و بنيت عليه جميع علاقاته الاجتماعية ، و آداب و السلوك الاجتماعي عند جميع افراده. عبد الرحمان النحلاوي، **التربية الاجتماعية في الإسلام** ، دار الفكر ، دمشق ، 2008، ص 116

الغيبيات[1]، مما يجعل المتعلم يقع في صراع قيمي بين ما يحمله من قيم تخالف هذه الاعتقادات و بين ما يعتمد من قيم في المدرسة من قيم وافدة عن طريق هذه البعثات ، و بعد اعتماده على المقاربة بالكفاءات التي تهمل القيم الاخلاقية و الانسانية.

و هو ما ذهب إليه " محمد المبارك " ، بحيث يرى أن المفاهيم التي تحويها المعرفة و الثقافة الغربية ، منبثة و مفرقة في مختلف العلوم التي تعلم في نظم التعليم السائد في العالم الإسلامي ، و يتكون من مجموعها مركب عقائدي يخالف المنهج الإسلامي الذي قام عليه المجتمع[2].

و هو ما ذهب إليه الكثير من الفلاسفة و التربويين ، الى أن نظرية "جون ديوي" التي أطلق عليها مصطلح "النمو"و التابعة للمدرسة البراجماتية – التي انبثقت منها المقاربة بالكفاءات – خاصة مع دراسة " ألسدير ماكنتايز" بعنوان " ضد الفلسفة البرجماتية " التي فند فيها اراء ديوي و خطورتها بجعل هدف التربية هو النمو و الإعداد للوظيفة و زيادة الإنتاج الصناعي وزيادة الاستهلاك ، ما سيفرز عنه مجتمعا مجردا من الإنسانية [3].

و ما يلاحظ على المجتمع الإنساني اليوم بعد ان سلم العديد منه الى هذه النظرية التربوية التي كان يأمل منها أن تصل به الى الكمال الإنساني ، أنها أدت حياتيا الى بروز ظواهر اجتماعية و نفسية أقل ما يقال عنها أنها نغصت على الإنسان حياته ، و لقد ذهب " الفين توفلر" في كتابه " صدمة المستقبل " الى أن المجتمع المعاصر صار يعاني من ظاهرة الاغتراب و هي الشعور بالخيبة و المعاناة و عدم الانسجام و الشعور بالإحباط[4].

---

[1]– عبد الرحمان النحلاوي ، مرجع سبق ذكره ، نفس الصفحة، عن الإمام الحسن الندوي ، **التربية الإسلامية الحرة** ، ص 11-12.

[2]– أ. محمد المبارك ، في مقال نشر له في مجلة البعث الإسلامي ، مجلد 21، عدد10، ص 33، تصدر في ندوة العلماء بالهند، من كتاب ، عبد الرحمان النحلاوي، مرجع سبق ذكره ، ص 117.

[3]– الشيخ عبد الله بن علي بن اسلم غفدرم الشحري، **دور المسجد التربوي** ، ندوة مجتمع ظفار التربوي/ المديرية العامة للتربية و التعليم ، محافظة ظفار .من الموقع www.abnaona.net.

[4]– ألفين توفلر، **صدمة المستقبل المتغيرات في عالم الغد،تر:محمد علي ناصف**، تقديم ، د.أحمد كمال أبو المجد، الجمعية المصرية لنشر المعرفة و الثقافة العالمية ،ط1، 1974.

الخلاصة

بالنظر الى ما سبق نخلص الى أن واقع المدرسة الجزائرية اليوم من الناحية القيمية يعكس كل التوقعات التي كانت منتظرة منها ، بحيث كان من المفروض أن تصدر قيمها الى المجتمع ، إلا أنها استوردت قيم الشارع إليها و هو ما جعلها تعيش أسوء مراحلها و هذا بشهادة الاسرة التربوية و الباحثين و أولياء التلاميذ .كما زادها الوضع تعقيدا اعتماد الاصلاحات الأخيرة على المقاربة بالكفاءات التي جاءت من رحم الفلسفة البراجماتية و التي نجدها تتعارض و مبادئ التربية الإسلامية وفلسفتها التربوية و بالتالي فهي مخالفة للطبيعة الإنسان و لفطرته التي فطرها الله عليها ، فقد أدت بالمدرسة الى تخليها عن قيمها الروحية و الأخلاقية و الإنسانية بالإعداد للحياة الدنيا و الآخرة عن طريق طلب العلم لذاته و لمثله العليا ، و تبني قيم جديدة تهتم بالتحصيل الدراسي و إعداد الفرد للوظيفة و زيادة الانتاج من خلال التركيز على القيم المادية و الاستهلاكية باستعمال العلم كوسيلة و أداة. وبتحول نظرة المدرسة لقيمة العلم أدى الى وقوعها في صراع قيمي بين القيم القديمة و القيم الوافدة أثرت بالسلب على بعض المتعلمين مما جعل سلوكياتهم تتنافى و القيم الأخلاقية ، وهذا بالرغم من اعتماد المنظومة التربوية مادة التربية الإسلامية –التي تعتبر مادة قيمية أخلاقية– من ضمن المواد المقررة في المدرسة الجزائرية .

وعليه جاء الفصل السادس للوقوف على مدى أهمية و دور مادة التربية الإسلامية في اكتساب القيم الأخلاقية للمتعلمين ، و كذا الوقوف على المكانة التي أو لتها المنظومة التربوية الجزائرية لهذه المادة حتى تقوم بدورها التربوي الاخلاقي .

الفصل السادس

مادة العلوم الإسلامية و أهميتها في المنظومة التربوية

المبحث الاول : مادة العلوم الإسلامية في المدرسة الجزائرية

المبحث الثاني : الأوضاع التي تعيشها مادة العلوم الإسلامية

المبحث الثالث : الأهداف المرجوة من تدريس مادة العلوم الإسلامية

الفصل السادس
مادة العلوم الإسلامية و أهميتها في المنظومة التربوية

مقدمة الفصل

تحظى جميع عناصر و مكونات العملية التربوية باهتمام بالغ في جميع أنحاء العالم بالتقدم و التطور الذي يشهده في شتى المجالات ، و مع الانفجار المعرفي و التقدم التقني الهائل ، أضحت النظرة الى التربية ليست مجرد خدمات تقدمها الدول لشعوبها ، بل استثمار تنتظر منه عائد يسهم في تقدم الدول و رقيها ، و أول عائد ترى فيه هذه الدول و المجتمعات كثمرة لمنظومتها التربوية القيم الأخلاقية.

و يعود للدين الفضل الأول في إيجاد تربية هادفة و مقصودة وذلك حين أوجد الركنيين الأساسيين للعملية التربوية ، الهدف الواضح المحدد في عبادة الله و حده و التعريف به و الإيمان به في جميع الأديان السماوية ، و المنهج أو المادة الفكرية و السلوكية المعنية المقصودة ، و هو الاستسلام لتشريع الله و أوامره التي أنزلها على رسله ليحفظها الجيل و يعمل بمقتضاها ، ثم ينقلها الى الجيل الذي بعده ، أدى هذا الى طرح قضية عودة الدين في دول العالم بأسره و لم يسلم منها اي مجتمع حتى فرنسا البنت المدللة للائكيه ، و يترتب على هذا الوضع خضوع النظام التعليم الى طلب حثيث بان يقدم حدا أدنى من المعرفة الدينية حول الدين و الأديان[1]. و بالنظر الى أهمية الدين في العملية التربوية و التعليمية ، والمتمثلة في هدفها الاساسي و هو تكوين جيل متشبع بقيم مجتمعه و حامل همه ، و الذي لا يمكن للتعليم أن يضطلع بدور اجتماعي عميق إلا إذا ما توفرت الرغبة في المجتمع في التطور و قبول مبدأ التوافق بين الدين و الحداثة[2].

إلا أن البلدان العربية تفاوتت تفاوتا كبيرا فيما بينها فيما يتعلق بالتربية الدينية الإسلامية ، فهناك من تجعل التربية الدينية شيئا على الهامش ، أو مادة اختيارية ليس فيها رسوب أو نجاح ، ومنها ما جعل التربية الدينية تابعة للغة العربية ، ليس لها مدرسها الخاص و لا تفتيشها الخاص ، وهناك من يعطي للتربية الدينية أو ما يسمى في بعض الدول العربية "العلوم الشرعية " من العناية الكيفية و الكمية شيئا كثيرا[3]، و تأتي الجزائر باهتمامها بمادة التربية الإسلامية بين هذا وذاك . و بناءا عليه جاء هذا الفصل للإطلاع على مدى الأهمية التي توليها المنظومة التربوية الجزائرية لمادة التربية الإسلامية بالنظر الى المواد الاخرى ، و كذا أهمية و دور هذه المادة في اكتساب المتعلمين القيم الاخلاقية .

---

[1]- محمد الحداد ، **تدريس الأديان في عصر العولمة** ، أعمال الندوة العلمية الدولية، ملتقى الآراء السادس ، ، تونس2009، ص 14

[2]- محمد.الحداد ، المرجع اعلاه.

[3]- د. يوسف القرضاوي ، **قضايا إسلامية معاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 45.

المبحث الاول : مادة العلوم الإسلامية في المدرسة الجزائرية

أدرجت المنظومة التربوية الجزائرية بعد إصدار و زير التربية " أبو بكر بن بوزيد" قرارا يتم بموجبه إدراج "مادة العلوم الإسلامية " كمادة إلزامية في جميع تخصصات التعليم الثانوي و هذا للمرة الأولى في تاريخ المدرسة الجزائرية ، كما أصبحت مادة إلزامية يمتحن عليها المتعلمين المرشحين لشهادة البكلوريا. و اوضح أن القرار يهدف الى إعطاء مادة العلوم الإسلامية المكانة الخاصة بها كمادة مهمة في المنظومة التربوية ليس فقط في مرحلة الثانوي ، و إنما في كل الأطوار باعتبارها من اهم مقومات الشعب الجزائري[1]. و بما ان منهاج مادة العلوم الإسلامية مرتبط بمناهج التربية الإسلامية في الطور المتوسط خاصة و أن أعضاء لجنة المناهج هي واحدة و تعتمد مبدأ التدرج و التكامل و لها تأثيراتها على الطور الثانوي ، و على هذا و جب التطرق أولا الى مادة التربية الإسلامية .

المطلب الاول : مادة التربية الإسلامية أهدافها و أهميتها

1-تقديم مادة التربية الإسلامية

تدخل مادة التربية الإسلامية بصفة عامة في إطار المنهج العام الذي يتبناه النظام التربوي الجزائري ، وهي معرفة و ممارسة و سلوك تندرج ضمن المجال الاجتماعي ، و هي مادة هامة من حيث إسهامها في استكمال نمو المتعلم و تكوين شخصيته من الناحية العقائدية و الفكرية و الوجدانية و الجمالية و الخلقية و فق الكتاب و السنة[2].بل إنها تشكل العمود الفقري لنظام التعليم ، و هي المحور المركزي الذي تنظم مواد المنهاج الدراسي على أساسه ، فهي ليست مجرد مواعظ أخلاقية تشرح للمتعلم ليعرف بها واجباته الدينية فحسب ، و ليست مجرد معارف تلقى و تحفظ لتستظهر يوم الامتحان ، إنما هي أداة تربوية استراتيجية يعتمدها النظام التعليمي في صوغ وجدان الناشئة و إيقاظ ضمائرهم ، و تهذيب مشاعرهم و تزكية نفوسهم و تزويدهم بالمناهج و الطرائق لاكتساب المعرفة الحقة و الإيمان الحق ، و السلوك المنسجم و تدعوهم الى تحمل مسؤولياتهم تجاه أنماط الحياة التي يرضونها لأنفسهم و لمجتمعهم ، و تكسبهم اساليب التحرك الإيجابي داخل المجتمع، و اسس التعامل مع الآخرين و مع الافكار التي تصلهم او يواجهونها في حياتهم[3]. و هي ليست مجرد معلومات دينية او حقائق إسلامية تلقى في الدرس المخصص للدين ضمن الخطة الدراسية و ليست مقصورة على شحن الذاكرة بالمعلومات و إن كانت

---

[1]- جاء هذا التصريح لوزير التربية "أبو بكر بن بوزيد" السابق ، في حفل انطلاق السنة الدراسية 2008/2007، و الذي تناقلته العديد من الصحف الجزائرية و العربية .

[2]- د. لخضر لكحل ، مرجع سبق ذكره ، ص 365.

[3]- عبد القادر فضيل ، **التربية الإسلامية في نظامنا التعليمي** ، الواقع و الآفاق ، مداخلة في الملتقى الوطني بعنوان "الخطاب الديني في المنظومة التربوية (الواقع و الآفاق) "، بجامعة الوادي ، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية قسم العلوم الإسلامية ، 09-10 /ديسمبر/2012.

صحيحة و نافعة إنها عملية اعمق و أكبر ، تخاطب العقل و القلب معا تهدف الى تكوين العقلية الإسلامية و النفسية الإسلامية ومن ورائها الشخصية الإسلامية المنشودة[1].

و على هذا الاساس يرى معدوا منهاج التربية الإسلامية ، أنها ليست معارف تحفظ لتستظهر في المواقف و المناسبات الدينية فحسب ، و لا هي عبارة عن مفاهيم دينية يجب أن تستوعب لتفي بغرض التعليم في المدرسة فقط ، و لا هي تقف عند حد إكساب المتعلم قيما و سلوكيات اكتسابا نظريا ليسترجعها في الوضعيات التقويمية و التحصيل المدرسي فقط ، و لا هي تعلمات تبنى على غرار تعلمات المواد الأخرى ، بل هي التربية الموجهة لتنمية استعدادات المتعلم الفطرية في المجالات الفكرية و الروحية و الخلقية و الاجتماعية و... ،تماشيا و خصائص نمو المتعلم في كل مستوى و مرحلة و تنشئته تنشئة إسلامية قائمة على مبادئ العقيدة الصحيحة و السلوك القويم[2] باعتبارها من اهم المواد في تكوين شخصية الفرد. و لهذا فقد عكفت لجنة المناهج على تحديد مجال خاص بالقيم و المواقف لتكوين شخصية الفرد الجزائري ،من خلال القدرة على تحديد المكونات الاساسية لهوية الأمة و النهوض بها للمحافظة على الشخصية الجزائرية ، و تكريس حب الجزائر و تعزيز الرغبة في خدمتها بفهم المقومات الأساسية للمجتمع ، و المساهمة في بناء مجتمع متماسك معتز بأصالته و واثق بمستقبله ، و تطبيق قواعد الحياة المشتركة في الوسط الاجتماعي باحترام الآخرين ، و التفتح على الغير ، و التعايش معه من خلال الوعي بالحقوق و الواجبات في ظل احترام قيم المجتمع[3].

2-أهمية مادة التربية الإسلامية[4]

تظهر أهمية التربية الإسلامية من خلال منهاجها المدرسي الذي يزاوج في نشاطها التعليمي بين الأبعاد الأساسية المتعلقة بالجوانب الروحية في أي ميدان من ميادين نشاطها ، و ذلك حتى تجعل مما يتعلمه المتعلم شيئا ذا قيمة في كيانه يظهر أثره في تصرفاته اليومية و معاملاته المختلفة من خلال تواصله مع المحيط حيث :

- تضع المتعلم في نشاط معرفي و خلقي يضمن أكبر قدر ممكن من درجة النمو العقلي و الوجداني و الخلقي و الاجتماعي و التواصل بإيجابية في المحيط.
- تبعث ما في المتعلم من قدرات عقلية و تشحذ ما فيه من طاقات و وجدان و حواس و توظفها في الممارسات التعليمية و اكتشاف ما في عالم الطبيعة من حقائق دالة على عظمة الخالق.
- تستند الى مبدأ الديناميكية ، فهي مرنة قابلة للتعديل و التغيير و التطوير في إطار ما يستحدث من معلومات و اجتهادات و فق الإطار الشرعي.

---

[1]- د. يوسف القرضاوي ، **قضايا إسلامية معاصرة**، مرجع سبق ذكره، ص 46.

[2]- المجموعة المتخصصة لمنهاج التربية الإسلامية ، تحت إشراف مفتش التربية الوطنية موسى صاري. النص منقول من الوثيقة المرافقة للمناهج ،التعليم المتوسط.

[3]- الوثيق المرافقة للمنهاج – التعليم المتوسط- من إعداد المجموعة المتخصصة لمنهاج التربية الإسلامية، تحت إشراف مفتش التربية الوطنية موسى صاري.

[4]- المرجع أعلاه.

- متفتحة و تستفيد من التجارب الإنسانية الصالحة و تسعى لتبني كل مستحدث نافع في مجالات العلوم المختلفة و المعارف و الموارد.
- تتبنى مبدأ الشمولية و التكامل في انتقاء المعارف و الموارد ، و تسخيرها لتكوين شخصية المتعلم تكوينا متوازنا من الجوانب المختلفة ، فكرية ، روحية ، وجدانية ، اجتماعية ، خلقية ، بدنية ، معرفية و صحية.
- تضع له أسس بناء الشخصية الوطنية المسلمة ، فينشأ مؤمنا ، مطيعا متخلقا ، معتزا بإسلامه ، محبا لوطنه ، مقدرا إطار الحياة المشتركة في وسطه ن قائما بواجباته ن و اعيا بمسؤولياته ، متفتحا على غيره ، و مواكبا على عصره.
- تفتح له آفاق التعلم الذاتي من خلال ممارسة التعلم ، و القيام بالأبحاث و الإنجازات في إطار الانشطة اللاصفية.

3- أهداف مادة التربية الإسلامية [1]

و ضعت اللجنة المكلفة بالمناهج عدّة أهداف ، قسمت الى كفاءات وهي:

1- كفاءات عرضية ذات طابع فكري

- من خلالها يستطيع المتعلم استيعاب التصورات الإسلامية عن الكون و الحياة و المصير ، لتعديل مواقفه و سلوكه وفق هذه التصورات.
- تمكنه من توظيف المفاهيم الإسلامية المكتسبة في تنمية ذاته ومجتمعه ، و ابراز خصوصيته في علاقته و تفاعله الإيجابي مع الثقافات الأخرى.

2- كفاءات عرضية ذات طابع منهجي : تمكن هذه الكفاءة المتعلم من تقنيات التحليل و التقدير و المعايرة و القياس لارتقاء بمنهجية التفكير المنظم و توظيف ذلك في تعميق تصوراته عن الإسلام و مقاصده.

3- كفاءات عرضية ذات طابع تواصلي : تسمح للمتعلم باستثمار لمفاهيمه و قيمه الإسلامية المكتسبة في علاقاته بمحيطه الداخلي و الخارجي ن و انفتاحه الإيجابي على الثقافات الاخرى.

و بعد تمكن المتعلم من هذه الكفاءات بمختلف المجالات يمكن أن يصل الى فهم و تحليل جملة من المفاهيم القرآنية المتعلقة بالنفس و الجسم و العقل ، تحليل مواضيع من السنة النبوية تتعلق بالجانب الاجتماعي في الإسلام ، و تعميق الأبعاد المختلفة للعقيدة الإسلامية و تصريف القيم الإسلامية الى سلوك و مواقف ترتبط بالواقع المعاش ، كما تمكنه من استيعاب التصورات الإسلامية عن الكون و الحياة و الجانب التعبدي و التربوي و الاجتماعي ، و ربط التقدم التكنولوجي بمنظومة القيم الإسلامية.

[1] – المجموعة المتخصصة لمنهاج التربية الإسلامية ، تحت إشراف مفتش التربية الوطنية موسى صاري. النص منقول من الوثيقة المرافقة للمناهج ،التعليم المتوسط.

المطلب الثاني : تقديم مادة العلوم الإسلامية

1- ظروف اعتماد مادة العلوم الإسلامية كمادة إلزامية في المنظومة التربوية

لقد جاء قرار إلزامية مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية ، بعد دخول قرار آخر حيز التنفيذ و المتعلق بإلغاء تخصص شعبة العلوم الشرعية بداية من 2005 ، و هو القرار الذي آثار ضجة إعلامية كبرى تفاعلت معها معظم أفراد المجتمع الجزائري خاصة حفيظة "التيار الإسلامي" باعتباره خطوة في نظرهم تهدف الى علمنة كافة مناحي الحياة ، و هو ما دعى بالحركة الإسلامية و زعماء الإصلاح في الجزائر الى توجيه نداء للرئيس " عبد العزيز بوتفليقة" في جويلية 2005 لحمله لإلغاء هذا القرار ، وكان من بين الذين عارضوا هذا القرار " الشيخ عبد الرحمان الجيلالي " رئيس جمهية العلماء المسلمين و اصفا هذا القرار بأنه جريمة ارتكبتها الحكومة في حق الشعب الجزائري و وحدته ، خاصة و اننا في وقت أحوج ما نكون الى التعريف بالإسلام الصحيح[1].

و لقد جاء تبرير وزير التربية بإلغاء هذه الشعبة انسجاما مع سوق العمل الذي لم يعد يتسع لخريجي كليات الشريعة باعتبار أن قطاع التعليم و الشؤون الدينية يشهدان تخمة مما فاقم نسبة البطالة في صفوفهم ن ولذلك لم يعد مناص من إلغاء التخصص لاسيما و أن الإصلاحات التربوية الجديدة تركز على ذات النجاعة و المردودية ن أججت هذه التصريحات الاحتجاجات في معظم ربوع الوطن خاصة في الجامعات [2]. اما المفتش العام لمادة التربية الإسلامية " موسى صاري " فيرى أن إلغاء شعبة العلوم الشرعية من الثانوية كان مخططا له بدقة و ببطء من المقررات الدراسية بصفة نهائية دون أن ينتبه لذلك أحد ، بحيث جعلت المنظومة التربوية آنذاك قرار تدريس هذه الشعبة اختياري في يد مدراء الثانويات فتقلص على إثر ذلك عدد الثانويات التي حافظت على تدريسها الى (04) ثانويات فقط في الجزائر العاصمة ، و لكن تنبه اصحاب الروح الوطنية لخطورة الوضع و سرعة التحرك مع تسرب بعض المناشير أدى الى نشوب الاحتجاجات السالفة الذكر ، ما جعل الوزارة تقرر استبدال الشعبة بمادة اقترح تسميتها "الثقافة الإسلامية" إلا أنه تم رفض هذه التسمية ثم استبدلت بمادة العلوم الإسلامية [3].

2- مفهوم مادة العلوم الإسلامية [4]

العلوم الإسلامية هي ذلك النشاط الفردي و الاجتماعي الهادف لتنشئة المتعلم تنشئة كاملة عقدياً ، وجدانياً ، جسدياً ، جمالياً و أخلاقياً ، و تزويده بالمعارف و الاتجاهات اللازمة لنموه نموا سليماً وفقاً للغرض الذي رسمه القرآن ، ومن هذا المنطلق فهي توجه طاقاته الى الانسجام التام مع هذا الغرض و تعمل للوصول به الى

---

[1]- بوعلام بوغراسة ، **احتجاجات على إلغاء تدريس علوم الشريعة في الثانوية** ، جريدة الشرق الأوسط ، الاربعاء 16 ربيع الثاني 1426/ الموافق ل25 ماي 1005، العدد 9675.

[2]- حسين محمد ، **جريدة الإتحاد** ، العدد 1418، 2005.

[3]- موسى صاري، **مفتش العام للتربية الإسلامية** ، الندوة التكوينية لمعلمي مادة العلوم الإسلامية ، منطقة الجزائر غرب.

[4]- اللجنة الوطنية للمناهج ، **المجموعة المتخصصة لمادة العلوم الإسلامية و مادة التربية المدنية** ، الوثيقة المرافقة للسنة الأولى من التعليم الثانوي لمادة العلوم الإسلامية ، جذع مشترك آداب ، جذع مشترك علوم و تكنولوجيا ، ص 2.

المستوى الذي يليق بمكانته في الوجود انطلاقا من العقيدة الإسلامية و لأن الإيمان كفيل بتنمية الرقابة الذاتية النابعة من فلسفة الجزاء.

و العلوم الإسلامية كمادة تعليمية ترتكز على التصور الشمولي القائم على التوازن و التكامل بين الجوانب العقلية و المادية و النفسية و الروحية ، و لقد صممت المادة لتعكس هذا التصور بالتركيز على الجوانب الوجدانية و السلوكية عوض الإغراق في المعارف فقط حتى لا تفرغ من طبيعتها و لا تفقد فاعليتها و لا تصبح عناوين بدون مضمون و من ثم يتحقق مبدأ العبودية المنظم لعلاقات المتعلم ، و التي تهدف إليها فلسفة التربية الإسلامية التي تطرقنا لها في الفصل الثالث.

ان المرحة الثانوية تزامن مرحلة حساسة وحرجة من اطوار حياة المتعلم وهي حياة المراهقة، هذه المرحلة التي تتميز بجنوح صاحبها الى الافراط او التفريط في كل شيء ،بسبب الاحاسيس الفياضة والغرائز الجياشة ، وتنصب كلها في بوتقة إثبات الذات بشتى السلوكيات ولو كانت منحرفة و التمرد على القيود الاسرية والاجتماعية، سواء كانت قيود سليمة ام بالية ، كما تزامن هذه المرحلة من التعليم نموا ملحوظا في ادراك عند المتعلمين ، مما يجعلهم لا يتعلقون بالملموس فقط ،بل يتطلعون الى عالم الافكار والتجريد ويبحثون عن المثل العليا والقدوة المتميزة.

و حتى لا يؤدي اكتساب المعرفة الى ردود فعل تكون نتائجها عكس المأمول أو تفقد المتعلم الثقة في مصداقية ما يتلقاه من توجيهات ، جاءت مادة العلوم الاسلامية في مرحلة الثانوية استجابة لمتطلبات هذه المرحلة الحساسة من اطوار حياة المتعلم ، فهي لا تلغي شخصيته بل تتيح له الفرصة لوضع سلوكيات على المحك بخطاب عقلي و عاطفي متزن ،كما تأخذ بيده الى شاطئ الاعتدال في كل شيء ،معتمدة في ذلك الاقناع والحجة البينية.

3- مضمون مادة العلوم الاسلامية في السنة الاولى ثانوي [1]:

لقد كانت لتوجيهات وزير التربية "أبو بكر بن بوزيد "أثر للمضمون الجديد في الخطاب الديني المدرسي وذلك بالإشارة الى ما ينبغي على منهاج و كتب التربية الإسلامية أن تتناوله من موضوعات في مرحلة الإصلاح ، بتعزيز المفاهيم التي تتفق و القيم الإنسانية التي يروج لها الإسلام ، كالتسامح ، الكرم ، الأخوة ، التضامن ، الآخر، حب العمل ، الاجتهاد و السلام ، بحيث يتم تكييفها و حاجات المتعلم و مستوى تطوره البسيكولوجي و كفاءاته الإدماجية في مختلف مستويات التعلم .و هكذا فان البرامج الجديدة تتضمن البعد الاجتماعي و الاخلاقي، فتسمح للمتعلم أن يتعلم الأركان الخمسة للإسلام في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي ، لتدمج بشكل تدريجي الممارسة الدينية و المحاور الأساسية للإسلام مع السنوات الأخيرة من الابتدائي و خلال سنوات التعليم المتوسط ، و مع السنة الأولى من التعليم الثانوي يبدأ المتعلم باكتساب ثقافة أكثر سعة لتمكنه من الانفتاح و التسامح اتجاه الأديان و الثقافات المختلفة "[2].

[1]- وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي، منهاج مادة العلوم الإسلامية للسنة الاول من التعليم الثانوي ، جذع مشترك علوم و آداب .2005.

[2]- www.eldjazaircom.dz-la reforme de l'éducation en algérie : en jeux et réalisations.

و على هذا فمضمون مادة التربية الإسلامية يشمل 10 ملفات تطلق تسمية الهدي على الموضوعات المتعلقة بالقرآن و السنة النبوية و تطلق تسمية الدراسات على الموضوعات المتعلقة بالسيرة النبوية و تسمية القيم على الموضوعات الأخرى الاجتماعية و الحديثة[1].

4- مجالات مادة العلوم الإسلامية في السنة الأولى من التعليم الثانوي[2]:

لقد جاءت مضامين العلوم الاسلامية في السنة الاولى ثانوي مهيكلة في المجالات التي اعتاد عليها المتعلم في مرحلة التعليم القاعدي ،و هي ترتكز كلها على منظومة قيم إسلامية و التي من شانها أن تكون الموجه لسلوك المتعلم ، خاصة و هو في مرحلة من الثورة العاطفية و التفتح و النمو العقلي و الذي يضعه في موقع المسؤولية و التكليف ، و تتمثل هذه المجالات فيما يلي:

- العقيدة : الغاية من تدريسها هو غرس الإيمان في نفوس المتعلمين و طاعة الله سبحانه و تجنب معصيته بكل اطمئنان ، انطلاقا من البراهين النقلية و العقلية العملية .
- القرآن الكريم و الحديث الشريف : الغاية من تدريسها هو ربط المتعلم بأصول الإسلام و منابعه الصافية ، و ذلك لتحريره من الجمود و التقليد الأعمى ، و تقويم لسانه باللغة العربية ، و الوقوف على مقاصد الشريعة و تنمية الفكر الاستنباطي لديه و جعله يواجه مشكلات الحياة ،و ايجاد حلول سليمة على هدي الإسلام.
- الأخلاق و السلوك : وهو مجال دائم لتوجيه المتعلم ، و غرس القيم و المثل والمبادئ في نفسه ، و ذلك بالترغيب بدل الترهيب ، الى جانب ربط هذه المثل بالواقع من خلال ضرب الأمثلة و القدوة العملية من السيرة و القصص و حياة الصالحين.
- السيرة : الغاية من تدريسها تمكين المتعلم من القدرة على التعامل مع السيرة و تحليل نصوصها التاريخية ، و الوقوف على منهج النبي (ص) في إقامة المجتمع الفاضل ، و طريقته في تغيير ما كان عليه الناس من عادات و سلوكيات فاسدة ، و كيف بنى اسس العلاقة مع المجتمعات الأخرى.
- الفقه : يتعرف المتعلم من خلالها على أهم الأحكام التعبدية وما يصح به عبادته و لا يبطلها ، مع التركيز على الأسرار التشريعية ، و الوقوف على بعض الاحكام الفقهية المتعلقة بالمعاملات.
- اصول الفقه : تم التركيز في هذا المجال على المباحث الضرورية من هذا العلم ، بما ان المتعلم أصبح مكلف فهو مطالب بالأحكام الشرعية فهو إذا بحاجة الى معرفتها و تكون حسب مستوى إدراكه.

---

[1]- أ. المستاري الجيلالي ، **تمثل الهوية الدينية في المدرسة الجزائرية (كتاب مادة التربية الإسلامية في الثانوي نموذجا)**، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية / عدد خاص بالملتقى الدولي الاول حول الهوية و المجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري"، ص

[2]- وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة العلوم الإسلامية و مادة التربية المدنية ، الوثيقة المرافق للسنة الاولى من التعليم الثانوي لمادة العلوم الإسلامية ،جذع مشترك آداب ، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، ص 3-4 .

- الفكر و الثقافة : تم استحداث هذا المجال في هذه المرحلة ، بعد وصول المتعلم الى مستوى من الإدراك يتحتم فيه تحصينه من الروافد الفكرية التي تهدد هويته ووطنيته ، خاصة وهو يعيش في عصر العولمة و الفضائيات ، اين زالت الحواجز و أصبح العالم كقرية صغيرة.

و بالنظر الى ما سبق يرى " المستاري الجيلالي"[1] ، أن منهاج العلوم الإسلامية مؤطر بعدد من المبادئ الدستورية و مدعوة الى الاستجابة الى عدد من التحديات و التجاوب مع عدد من الاحداث، أشارت إليها بنود القانون التوجيهي الخاص بالتربية الوطنية المؤرخ في 2008/01/27. و الذي يتعلق باحترام البعد الوطني و ما يرتبط به من ضرورة تقوية الوحدة ، الهوية و الثقافة و الوطنية في أبعادها الثلاثة : البعد الاول يتمثل في الإسلام ، العروبة و الامازيغية ، البعد الثاني و يتعلق بضمان تكافؤ الفرص لكل تلميذ في التأطير البيداغوجي و التكوين التطبيقي ، أما البعد الثالث ، فهو البعد العالمي و ما يتعلق منه بضمان ثقافة علمية تكنولوجية ، فنية و أدبية مع التركيز على مبدأ الانفتاح على العالم و تكوين تلميذ ذي حس نقدي يمكنه من الاستعمال الإيجابي للمعارف المختلفة [2]. هذه الابعاد التي كونت هاجس حسب الباحث لمعدي منهاج العلوم الإسلامية في كيفية إدماج القيم العالمية و الإنسانية في منظومة القيم الدينية و خاصة في بعدها الجماعي من جهة ، كيفية الاستفادة من القيم الدينية التراثية في بناء قيم جديدة من جهة أخرى ، بحيث يتم التركيز الاهتمام بالقيم الدينية المتعلقة بالعقائد و العبادات و المعاملات الاسرية و الاجتماعية ، لينتقل للاهتمام بعد ذلك بموضوعات حديثة متعلقة بالمجالات الاقتصادية و الإعلامية و التواصلية و البيئية و الصحية و الفنية ، ما أنجر عنه تلك الثنائية المرتبكة في أهداف الخطاب الديني المدرسي بين تكوين مواطنين مسؤولين "لمجتمع ديمقراطي " و تكوين ذوات دينية "لمجتمع ديني"[3]. كما يرى بعض مقيمي مضمون برامج مادة العلوم الإسلامية ، أن هناك ضعف في الجانب الاخلاقي و لا سيما فيما يتعلق بالتزكية و الموضوعات الروحية كالإخلاص و الخوف و الرجاء ...إلخ [4].

المطلب الثالث : مضمون مجالات مادة العلوم الإسلامية للقيم الاخلاقية[5]

بالنظر الى مجالات مادة العلوم الإسلامية نجدها تتركز على منظومة قيم اسلامية ، و التي من شأنها ان تكون الموجه لسلوك المتعلم و المتمثلة في :

---

[1]– أ. المستار الجيلالي ، باحث في مركز البحث في الانتربولوجيا الاجتماعية و الثقافية – و هران– .

[2]– أ. المستاري الجيلالي ، تمثل الهوية الدينية في المدرسة الجزائرية (كتاب مادة التربية الإسلامية في الثانوي نموذجا)، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية / عدد خاص بالملتقى الدولي الاول حول الهوية و المجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري"، ص 3–4.

[3]– نفس المرجع اعلاه ، ص 5.

[4]– ثانوية محمد بن تفتيفة ، تقييم مادة العلوم الإسلامية في مرحلة الثانوي ، مديرية التربية و لاية البليدة.

[5]– وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة العلوم الإسلامية و مادة التربية المدنية ، الوثيقة المرافق للسنة الاولى من التعليم الثانوي لمادة العلوم الإسلامية ،جذع مشترك آداب ، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، ص 14.

- القيم الايمانية والتعبدية : تعميق الفهم فيما يتعلق بالقيم الإيمانية وبالغاية من العبادة وتوسيع مفهومها في ذهن المتعلم وكذا توجيه عواطفه الوجهة السليمة بحيث تصل به الى مرحلة من الايمان الواعي والأداء الحقيقي للعبادة مما يجعلها تؤتي ثمارها في السلوك و التصرفات.

خاصة و أن في الوقت الحالي أصبحت العبادات لا تؤتي ثمارها التربوية في سلوك الافراد ، حيث يرى "بومدين بوزيدي" أن الفرد الجزائري يقوم بالعبادات من منطلق ثقافي أكثر منه من منطلق تعبدي و هذا يرجع الى ضعف الإيمان نتيجة الفهم الخاطئ للدين ، مما أدى الى عدم تمسك الفرد الجزائري بتعاليمه و لا يعتبره محددا لتصرفاته[1].

و تعد العقيدة أيا كانت العقيدة ضرورة من ضرورات الإنسان الذي لا غنى له عنهما كي يتحقق هذا التكامل و التوازن ، لأن الإنسان يميل بالفطرة الى اللجوء الى قوة عليا يعتقد فيها الحكمة البالغة في شأن و جوده و حياته ، ووجود المخلوقات من حوله ، و هذا الاعتقاد يحقق له الميل الفطري للتدين و يشبع نزعته تلك .

و لأهمية قيم العقيدة أكد المفتش العام موسى صاري على ضرورة تدريس مادة العقيدة للمتعلمين بصورة مبسطة ، و إحياء ضمير بغرس القيم الإيمانية في نفوسهم ، حتى يتم تحصينهم و بعث الثبات و الاستقرار و الطمأنينة في نفوسهم ، بأن الله عزّ وجل هو الخالق و الرازق و المدبر و يقبل المتعلمون على العلم و المعرفة دون ضغوطات.

- القيم الفكرية والعلمية : ان المتعلم الذي تتجاذبه الاحاسيس والعواطف في هذه المرحلة من عمره يحتاج الى من يرجعه الى جادة التفكير العلمي ، ويحصنه بجملة من المنطلقات و القيم الفكرية التي تتيح له الفهم السليم لدينه.
- القيم الاجتماعية الاسرية : بما أن المتعلم في هذه المرحلة من عمره يجنح الى الانعزال والتمرد على بعض الضوابط الاجتماعية والأسرية ، مما يستوجب معرفة قيمة الاسرة والمجتمع الذي يعيش فيهما وما ينبغي التصرف اتجاههما بتعزيز قيم المحبة و التضامن و التكافل.
- القيم الاقتصادية والمالية :بعدما أصبح المتعلم يعي اكثر قيمة الاشياء ومتطلبات الحياة الكريمة ، استوجب تناول هذا الجانب من الناحية القيمية والتوجيهية بما يلائم مستواه الادراكي.
- القيم الاعلامية والتواصلية :المتعلم في هذا الطور من حياته ينزع الى الانعزال سواء بنفسه او بالانتماء الى جماعات الرفقة فيكون بحاجة ماسة الى معرفة مكان الاخر ، وكيف ينبغي ان يتعامل معه من خلال قيم التسامح و السلام.
- القيم الفنية والجمالية :المتعلم في هذا الطور من حياته يتطلع الى ان يشبع روحه ، مما استوجب تهذيب ميولاته الفنية وتنمية الذوق الجمالي بنفسه.
- القيم الصحية والبيئية :المتعلم في هذه المرحلة العمرية تطرأ على جسده وميولاته كثير من التغيرات نتيجة النمو السريع ، مما يتوجب توجيهها صحيا وبيئيا بما يلائمه.

[1]- من خلال المقابلة التي أجريت معه على مستوى الوزارة .

إن الناظر الى خطاب الذي قدمه وزير التربية السابق "أبو بكر بن بوزيد " على المستوى النظري حول اهمية هذه المادة–أنها من أهم مقومات الشخصية الجزائرية ، التي تبني في المتعلم القيم الأخلاقية و الاجتماعية و التي تبني إنسانية الإنسان–و حين نستعرض المكانة الفعلية المخصصة لها في الواقع التعلمي ، نجدها غير منسجمة مع ما طرحتها هذه الاهمية . فعمليا لا ترقى الى مستوى المواد التعليمية الأساسية التي يتوقف عليها مستقبل المتعلم المدرسي خاصة و أنها مادة قيمية في ذاتها. و يرجع " د.عبد القادر فضيل" ذلك الى أن بعض المسؤولين في عهد الانفتاح و التعددية السياسية و حتى من بعض الاساتذة و الباحثين من يطرحون المسالة الدينية طرحا غير تربوي ، إذ أصبحوا ينظرون الى الدين على أنه معوق من معوقات التنمية ، لأنه في رأيهم يصرف اهتمام الناس عن مشكلات الحاضر و يربطهم بالماضي و التراث ، و يبقيهم بعيدين عن السلوك الحضاري الذي يفرضه التطور العلمي و الاقتصادي و التكنولوجي ، و هذه أحد الاسباب التي قللت من الاهتمام العملي بهذه المادة[1].

المبحث الثاني : الأوضاع التي تعيشها مادة العلوم الإسلامية

يرى الكثير من أساتذة المادة و الباحثين و المهتمين بالتربية أن مادة التربية الإسلامية مع الإصلاحات الجديدة تعيش أوضاع لا تليق بها كمادة قيمية في المنظومة التربوية و من أهم مقومات الشخصية الجزائرية ، و يكاد يكون هناك إجماع على أن هذه الأوضاع تتمثل فيما يلي :

المطلب الأوّل: الوضع المتعلق بالوعاء الزمني (الحجم الساعي)

يجمع معظم اساتذة مادة العلوم الإسلامية و المهتمين بالشأن التربوي من خبراء و مفتشي التربية و نقابيين ، أن الحجم الساعي المخصص لمادة التربية الإسلامية للسنة الأولى ثانوي لا يترجم الأهمية التي توليها المنظومة التربوية لهذه المادة التي تعتبرها من أهم مقومات الشعب الجزائري . كما أن هذا الحجم الساعي لا يتيح للمعلم أن يستوفي مقرر في مجال واحد في مستوى المعرفة فضلا عن بقية المجالات ، كم أن الزمن المخصص لهذه المادة لا يتناسب مع الاهداف و الكفاءات المرجو تحقيقها ، بالإضافة الى ما هو مطلوب منه تربية النشء تربية إسلامية[2]، و يرى "ياسين هلالي"[3] أن الحجم الساعي للمادة قلص مقابل المواد الأخرى ، بالرغم من أنها أكثر المواد التي تكون الشخصية الإسلامية المتزنة و التي تنعكس إيجابيا على باقي المجالات الأخرى[4].

و الجدول التالي يبين توزيع الحجم الساعي لمادة العلوم الإسلامية و المواد المقررة للسنة الأولى ثانوي :

---

[1]– عبد القادر فضيل، **مداخلة في ندوة الخطاب الديني**، مرجع سبق ذكره.

[2]–أنظر المقالات في الصحف و عبر مواقع التواصل الاجتماعي و منتديات أساتذة مادة العلوم الإسلامية و مفتشوها ، و د.عبد القادر فضيل، واقع التربية الإسلامية، مرجع سبق ذكره.

[3]– ياسين لهلالي ، أستاذ بالمعهد الإسلامي لتكوين الائمة بسيدي عقبة.

[4]– ياسين لهلالي ، **خلو المنهج التربوي من المقاصد التربوية للعبادات** ،مداخلة في الملتقى الوطني حول الخطاب الديني ، مرجع سبق ذكره.

الجدول رقم(22)

يبين توزيع الحجم الساعي للمواد التعليمية للسنة أولى ثانوي بالساعات في الأسبوع[1]

المواد	جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم ونكنولوجيا
الرياضيات	3	6
الفيزياء	1+1	2+2
العلوم الطبيعية	1+1	2+2
اللغة العربية	5+1	4
التاريخ و الجغرافيا	4	2
العلوم الإسلامية	2	1
اللغة الفرنسية	5	3
اللغة الإنجليزية	4	3
الإعلام الآلي	1+1	1+1
التكنولوجيا		1+1
الرسم	2	1
التربية البدنية	2	2
مجموع التوقيت في الشعبة	34	34

من الجدول أعلاه ، يمكن أن نلحظ التوزيع الساعي لمادة العلوم الإسلامية الذي لا يتعدى الساعتان في الأسبوع للجذع مشترك آداب و هو يتساوى و الحجم الساعي المخصص لمادة الرسم ، بالمقابل نجد أن الحجم المخصص للغة العربية يقدر بخمس ساعات و نصف ، و للغة الفرنسية خمس ساعات ، و اللغة الإنجليزية أربع ساعات. ونجد أنه خصص للجذع مشترك علوم و تكنولوجيا ساعة واحدة في الاسبوع ، و هو نفس الحجم المخصص لمادة الرسم أيضا ، في حين نجد أنه خصص لمادة الرياضيات ست ساعات كاملة في الاسبوع ، و أربع ساعات لكل من العلوم الطبيعية و الفيزياء و اللغة العربية .و يتضح من خلال هذا التوزيع أن المنظومة التربوية لم تعطي للمادة الحجم الساعي الكافي للقيام بدورها التعليمي و القيمي ، بل أن هناك خلل في توزيع الحجم الساعي للمادة نفسها بين الجذع المشترك آداب و جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و هو ما سوف نراه في الجدول التالي.

[1]- الجدول مستوحى من الوثيقة المسلمة من طرف إدارة ثانوية "عبد الرحمان بن رستم".

جدول رقم (23)

يمثل توزيع الحجم الساعي لمادة العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي بين الجذعين المشتركين[1]

الفترة / الجذع	آداب	علوم و تكنولوجيا
الأسبوعي	2 سا	1 سا
السنوي	54سا	27 سا

من خلال الجدول اعلاه نستنتج ان الحجم المخصص للجذعين غير متكافئ ، بحيث يدرس جذع مشترك آداب ساعتين في الاسبوع ، اي ما يعدل 54 ساعة في السنة الدراسية ، بينما يدرس جذع مشترك علوم ساعة واحدة في الاسبوع بمقدار 27 ساعة في السنة الدراسية ، هذا يعني عدم إعطاء نفس القدر من المعرفة للمتعلمين في السنة الاولى ثانوي ، و لقد أشار "عبد القادر مهاوات"[2] الى أن تخصيص ساعة واحدة للجذع مشترك علوم و ساعتين للجذع مشترك آداب ، يؤدي الى انطلاقة غير متوازنة و غير متكافئة من حيث التحصيل المعرفي ، لأن في البكلوريا ينظم موضوع واحد لجميع المرشحين بمختلف تخصصاتهم ، بالإضافة الى أن العدد الأكبر للمتمدرسين في السنة الأولى من الجذع المشترك العلمي فتيات و موضوع العفة هو المحذوف[3].

المطلب الثاني: الوضع المتعلق بالمعامل

يرى "محمد جديدي"[4]أن تخفيض القيمة التقويمية باعتماد ضعف المعامل ، هو عامل متعمد لهدم كل اعتبار أدبي لمادة العلوم الإسلامية و للمعلم في نفوس الفئات المستهدفة بالتكوين ، فهو يعد من أكبر الاختلالات على مستوى هندسة البرامج و نظام المعايير المتحكمة في الامتحانات و المراقبة المستمرة ، فنسبة المعامل تعتبر محفزا قويا نحو الدفع بالمتعلمين الى الاهتمام أو عدمه بهذه المادة التعليمية أو تلك و التفاعل الإيجابي مع مضامينها ، فكلما زاد المعامل كلما زادت نسبة التحفيز و الاهتمام لدى التلاميذ باعتبار ذلك يساهم في تقرير مصيرهم الدراسي[5].

---

[1]– الجدول مستوحى من الوثيقة من طرف المفتش العام أ. موسى صاري

[2]– عبد القادر مهاوات ، أستاذ الفقه الإسلامي و أصوله، أستاذ سابق في الثانوي.

[3]– عبد القادر مهاوات ، **مآخذ و ثغرات حول طريقة تدريس العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية ،مداخلة في الملتقى الوطني للخطاب الديني**، مرجع سبق ذكره.

[4]– د– محمد جديدي، أستاذ الفلسفة بجامعة قسنطينة و باحث أكاديمي.

[5]– د. محمدجديدي ، **واقع تدريس مادة العلوم الإسلامية و الآفاق بالتعليم الثانوي** ، من موقع مفتشية المادة ، www.igp.edu.dz.14/05/2014

كما يرى معظم أساتذة المادة أن المعامل المخصص للمادة لا يحقق المبتغى منها باستهانة المتعلم بها و عدم الاهتمام بها ، مما يشكل خطرا على قيم المجتمع و أهم مقومات الدولة الجزائرية[1].

و عليه فإن المعامل الذي منح لمادة العلوم الإسلامية في الامتحانات الرسمية و كذلك التقدير الذي يتعامل به النتائج المتحصل عليها في الدروس و في مختلف التقويمات لا يجعلها ضمن قائمة المواد الاساسية التي تحظى بمعامل قوي يعطيها المكانة الأولى في التقدير كما هو الشأن بالنسبة الى اللغة سواء العربية أو الاجنبية ، و كذا العلوم سواء الرياضيات ، الفيزياء أو العلوم الطبيعية، و الجدول التالي يؤكد على ذلك.

جدول رقم (24)

يبين معاملات المواد التعليمية للسنة الأولى ثانوي [2]

المواد / الجذع	آداب	علوم و تكنولوجيا
الرياضيات	2	5
الفيزياء	2	4
العلوم الطبيعية	2	4
اللغة العربية	5	3
التاريخ و الجغرافيا	3	2
العلوم الإسلامية	2	2
اللغة الفرنسية	3	2
اللغة الإنجليزية	3	2
الإعلام الآلي	2	2
التكنولوجيا		2
الرسم	1	1
التربية البدنية	1	1
مجموع المعاملات حسب الشعب	26	30

من الجدول أعلاه، نلاحظ أن المعامل الذي اعطي لمادة العلوم الإسلامية في الامتحانات الرسمية و الذي لا يتجاوز (2) ، مقابل معامل اللغة العربية المقدر ب (5) للجذع المشترك آداب ، و معامل الرياضيات المقدر هو الآخر ب(5) للجذع المشترك علوم و تكنولوجيا ، يبن على أن المادة لا تعتبر أساسية في المنظومة التربوية ، و هو ما يؤكد عدم إعطاء المنظومة التربوية لمادة العلوم الإسلامية اهمية من حيث تقييم المادة .

و لقد كان للمبحوثين رأي حول الحجم الساعي و معامل المادة ممثلفي الجدول التالي.

[1]– مديرية التربية ولاية البليدة ، ثانوية محمد بن تفتيفة ، تقييم مادة العلوم الإسلامية في مرحلة الثانوي.

[2]– الجدول مستوحى من الوثيقة المقدمة من طرف إدارة الثانوية" عبدالرحمان بن رستم .

الجدول رقم (25)

يمثل توزيع إجابات المبحوثين حول مدى إعطاء المنظومة التربوية للمادة العلوم الإسلامية أهمية من خلال الحجم الساعي و المعامل

الاحتمالات / رد مجتمع الدراسة	التكرار	النسبة
نعم	0	0
لا	11	%100
المجموع	11	%100

من نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن كل المبحوثين أي بنسبة 100% ، تؤكد أن الحجم الساعي و معامل مادة العلوم الإسلامية لا يعبر عن مدى أهمية المادة بالنسبة للمنظومة التربوية ، بعكس ما أعلن عنه من قبل مسؤولي المنظومة ، و بالتالي فهي تعتبر مادة ثانوية بالنسبة للجذعين. و هذا الامر لا يسمح للمعلمين بالقيام بالعملية التعليمية و التربوية بالشكل العلمي المطلوب ، و الذي من شأنه أن يؤدي بالمتعلمين بالاستهانة و عدم إعطاء أهمية لهذه المادة و الاستفادة من مضمونها القيمي مما يشكل خطرا على قيم المجتمع و مقومات الدولة الجزائري.

و للوقوف على مدى تأثير عامل الحجم الساعي و معامل مادة العلوم الإسلامية على المتعلمين من حيث أهميتها لديهم ، كان هذا الجدول الذي يعبر فيه أفراد العينة عن رأيهم في ذلك.

الجدول رقم (26)

يمثل توزيع إجابات افراد العينة حول أهمية مادة العلوم الإسلامية لديهم

الاحتمالات	التكرار و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع
مادة كباقي المواد التعليمية	7	%8,24	2	1	3	1	3	4	3	4	7
مادة تسمح بتحسين المعدل	2	%2,35		1	1	1		1	1	1	2
مادة للحصول على المعرفة الدينية	21	%24,71	6	4	10	3	8	11	9	12	21
من اهم مصادر القيم الاخلاقية	21	%24,71	5	6	11	3	7	10	8	13	21
تسمح بتحسين المعدل / الحصول على المعرفة الدينية	5	%5,88	1	2	3		2	2	1	4	5
مادة تسمح بتحسين المعدل /مصدر للقيم الاخلاقية	1	%1,18		1	1			0	0	1	1
مادة للحصول على المعرفة الدينية / من اهم مصادر القيم الاخلاقية	25	%29,41	8	9	17	1	7	8	9	16	25
تسمح بتحسين المعدل المعرفة الدينية / مصادر القيم الاخلاقية	3	%3,53	1	2	3			0	1	2	3
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من خلال نتائج المحصلة عليها من الجدول أعلاه ، نستنتج أن نسبة 29,41 % من مجموع أفراد العينة يعتبرون أن مادة العلوم الإسلامية هي من أهم مصادر القيم الاخلاقية و الحصول على المعرفة الدينية.

بينما يرى 24,71 % أنها من أهم مصادر القيم الاخلاقية ، و بنفس النسبة أنها مادة للحصول على المعرفة الدينية . هذا يعني أن المتعلمين واعون بأهمية مادة العلوم الإسلامية من حيث انها مصدر للقيم الاخلاقية و المعرفة الديني (الأحكام الشرعية) ، و احترامهم لأساتذة المادة. و بالرغم من هذا إلا أن الواقع يؤكد انصراف معظم المتعلمين للاهتمام بالمواد الاساسية الاخرى حسب حجم المعامل و حسب التخصص ، و هي المعايير التي يترتب عليها الاهتمام بالنقاط و ليس الى العائد المعرفي و الأخلاقي ، وهذا بالرغم من اقتناع معظمهم بأهميتها في حياتهم اليومية ، إلا أنهم يتخذونها كمادة مساعدة للحصول على نقاط إضافية وتحسين المعدل ، حتى أصبحت المادة

الوحيدة التي تصل نسبة النجاح فيها الى أكثر من 80 % في شهادة البكلوريا[1] ، و هو ما يؤكد مرة أخرى تحول نظرة المتعلمين لقيم العلم و المعرفة الى قيم مادية ، بحيث يكون الاهتمام أكثر للمادة التي تمنحهم أكبر عدد ممكن من النقاط. كما تحولت في بعض الحالات الى ساعة للإفتاء خاصة في الأمور المتعلقة بهم و بأوضاعهم الاجتماعية.

المطلب الثالث: الوضع المتعلق بتكوين المعلمين

يرجع الكثير من أساتذة مادة العلوم الإسلامية العوامل المؤثرة على السير الحسن للعملية التربوية و التعليمية الصحيحة غياب التكوين المتخصص في تدريس هذه المادة من خلال المعاهد و الجامعات على غرار بقية المواد في مدرسة تكوين الأساتذة[2]، و هذا بالرغم أن اساتذة التعليم الثانوي خريجي المعاهد المختصة في العلوم الإسلامية كجامعة الأمير عبد القادر بقسنطينة أو معهد أصول الدين بالعاصمة أو معهد الحضارة الإسلامية بوهران[3] إلا أنهم بحاجة الى تكوين في كيفية التعامل مع المتعلمين خاصة في هذه السن الحرجة [4]، كما أن ارتباط منهاج مادة العلوم الإسلامية بالمراحل السابقة باعتماد لجنة واحدة لإعداد مناهج التربية و العلوم الإسلامية من الطور الابتدائي الى الثانوي و التي تطبق مبدأ التدرج و عدم تكرار المواضيع [5]، أدى الى عدم استيعاب المتعلمين لمحتوى المنهج المقرر في الطور الابتدائي والمتوسط مما أثر التحصيل المعرفي خاصة و أن المؤطرين لهذه العملية غير مؤهلين للقيام بتدريس مادة التربية الإسلامية ، فتجد بعضهم غير مؤهل معرفيا و اخلاقيا و عقديا (خاصة من ناحية تطبيق العبادات) ، و نجد منهم من لا يفرق بين الآية و الحديث ، أو بين الحديث و الحكمة و القول المأثور ، و لا يملكون الثقافة الإسلامية التي تؤهلهم لتربية النشء على القيم[6]. ففي الطور الابتدائي يدرسها المعلم الذي يدرس بقية المواد التعليمية و هو ما يصعب القيام بتدريسها بجدية خاصة و أنها تعتبر ثانوية و لا يمتحن فيها في نهاية الطور الابتدائي ، أما في التكميلي فيسند تدريس هذه المادة الى معلم اللغة العربية أو بعض معلمي التاريخ و الجغرافيا ، و في كثير من الأحيان يجد هؤلاء المعلمون كما يقول "محمد عبود"[7] صعوبة في تدريسها لضعف المستوى الثقافي الإسلامي ، و أحيانا خوفا

---

[1]– المرجع المفتش الوطني لمادة التربية الإسلامية ، موسى صاري.

[2]– مديرية التربية ولاية البليدة ، ثانوية محمد بن تفتيفة ، تقييم مادة العلوم الإسلامية في مرحلة الثانوي ، 2015.

[3]– أ. المستاري الجيلالي ، مرجع سبق ذكره ، ص 1.

[4]– و هو ما ذهب إليه أحد الاساتذة المبحوثين للمطالبة بتكوين الاساتذة من الناحية النفسية و التربوية لاكتساب طرق علمية للتعامل مع المتعلمين بالنظر الى سن المراهقة.

[5]– يرى المفتش الوطني لمادة التربية الإسلامية أنه لأول مرة في تاريخ بناء المناهج الدراسية الجزائرية ، تتكفل لجنة واحدة لإعداد منهاج التربية الإسلامية والعلوم الإسلامية من الطور الابتدائي الى الثانوي و ما هو غير موجود في باقي المواد الاخرى بحيث يهتم مصممو المناهج على التدرج و عمد تكرار المواضيع في كل مرحلة و إنما هي مكملة لبعضها البعض.

[6]– عبد القادر فضيل، مداخلة في الندوة حول الخطاب الديني، مرجع سبق ذكره.

[7]– محمد عبود ، مفتش اللغة العربية للطور المتوسط.

و إجلال لكل ما هو ديني ، و أحيانا تقاعسا و هروبا من تحمل المسؤولية[1]، هذا الأمر احدث هوة معرفية بين مرحلة المتوسط و الثانوي ، فوجد أساتذة التعليم الثانوي صعوبة في تدريس المواضيع الجديدة.

و لقد كشفت الدراسة التي قام بها " مقداد يلجن" التي تناولت إشكالية العلاقة بين هدف التربية الإسلامية و السلوكات التي تصدر عن التلاميذ ، أن إشكالية عدم ترجمة أهداف او محتوى مادة التربية الإسلامية ترجع الى عدم كفاءة المعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية و الإكمالية و الذين لا يتلقون تكوينا خاصا يؤهلهم لتدريس هذه المادة بحيث تسند عادة الى مدرس اللغة العربية [2].

و لأهمية تأثير تكوين المؤطرين في مادة التربية الإسلامية بصفة عامة على السير الحسن لتدريس المادة و تحقيق أهدافها التربوية ، يرى "عماد صالح إبراهيم"[3] أن باعتبار المعلم هو القائد التربوي الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات و المعلومات التربوية و توجيه السلوك لدى المتعلمين ، و باعتباره العنصر الفعال في عملية التعليم بمقدار ما يحمله من علم و فكر ، و ما يحمله في قلبه من إيمان برسالته و محبة للمتعلمين ، و ما اوتي من خبرة و حسن تصرف في التعليم ، يكون نجاحه و أثره في المتعلمين كبيرا ، و على هذا فإن معلم التربية الإسلامية يحتاج الى مميزات و خصائص و صفات معينة حتى يكون معلما ناجحا و قدوة لطلابه و لمحيطه ، منها ما يتعلق بالصفات أو القيم الشخصية و الفكرية[4] .

1-الصفات أو القيم الشخصية للمعلم

من أهم الصفات التي لابد لمعلم التربية الإسلامية أن يتحلى بها حتى يتمكن من أن يصل الى تحقيق أهداف العلمية التربوية ما يلي:

أ- الإخلاص و التقوى ، عاملان ضروريان لنجاح المعلم في آداء رسالته التربوية و التعليمية ، خاصة وإن اعتبر المعلم الوظيفة التي يقوم بها رسالة سامية ستحقق له الأجر و الثواب الذي يدفعه بفعالية و كفاءة و اتقان للقيام بواجبه ، و هذا الإخلاص يدفع المتعلمين بالإحساس بهذا الإخلاص و الحرص على مرضاة الله ، فتغرس في نفوسهم شعور عميق بالمسؤولية بالاهتمام بالعلم ، و تدفعهم الى أداء واجباتهم برغبة و بصورة مستمرة.

ب- الصدق و الصبر، من أهم الصفات التي يحث المربون على المعلمين التحلي بها الصدق ، الذي يترتب عليه قيما اخرى ، و على هذا حذر المربون بأي حال من الاحوال أن يؤثر على معلم التربية الإسلامية كذبا و

---

[1] – محمد عبود ، مداخلة بعنوان "العقيدة الإسلامية في برامج المتوسط" ، ملتقى التكوين التربوي " منهجية تدريس العقيدة الإسلامية "، بثانوية العقيد عميروش ، الجزائر غرب في 26/ذو الحجة/1435هـ ، الموافق ل20/ أكتوبر/2014م.

[2] – د. لخضر عواريب ، د. محمد الساسي الشايب ، تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية و معاناة المدرسين ، مجلة العلوم الإنسانية ، عدد خاص ، الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل.

[3] – عماد صالح ابراهيم محمد ، موجه التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة.

[4] – عماد صالح ابراهيم محمد ، المعلم و المتعلم في التربية الإسلامية ، وزارة التربية و التعليم و الشباب ،المنطقة الغربية التعليمية 1422هـ/2002م، خاص لموقع الدراسات و البحوث . http// :www.minshawi.com

لو مزاحا ، فهو مرب قدوة لزملائه و طلابه و عليه أن يحترم هذه المكانة و أن يحافظ عليها و لا ينزع هذه الثقة من محيطه. كما أن عملية التعليم تحتاج الى قوة تحمل عالية و على مدرس التربية الإسلامية أن يضرب المثل الأعلى في الصبر و قدوته في ذلك الرسول محمد (ص) ، الذي تحمل المشاق و الصعوبات و الإيذاء لتبليغ هذه التربية ، و ليذكر دوما أنه يحمل رسالة يجب أن يتحمل و يصبر لإيصالها.

ت- الامانة ، و هي من ابجل الخصال التي يجب على المعلمين الالتزام بها ، فيكون أمينا على عمله الذي يقوم به ، و على الامانة التي هي بين يديه و التي أؤتمن عليها ، فيعد درسه إعدادا سليما، و يحرص على وقت طلابه ، و أن يكون أمينا في توصيل المعلومات ، و لا يخجل من قول كلمة الحق، و أن يتصف بالأمانة العلمية فينسب الأمور و الوقائع و الأحداث لأصحابها، و أن يعطي كل ذي حق حقه ، و بذلك تترسخ هذه التصرفات و القيم الاخلاقية في المتعلمين.

ث- حسن المظهر، الإسلام يحث على النظافة و يدعو إليها بل يجعل النظافة من الإيمان ، و على هذا فوجب على معلم التربية الإسلامية أن يكون قدوة للمتعلمين و المعلمين و الاسرة التربوية ، في هيأته و مظهره و لباسه ، فيكون دائما مرتب الهندام ، جميل الشكل ، بعيدا عن الثياب التي لا تليق به ، و الابتعاد عن الألبسة غريبة الشكل التي يلبسها المتعلمون اليوم [1]، كما أن المعلمة مطالبة بمراعاة ما تلبسه و ما تضعه في وجهها من مساحيق و إطالة أظافرها ، لأنها قدوة للمتعلمات و يعتبر هذا من الدين لأنها تدرس الدين ، و بالتالي فهي مطالبة بأن تلبس اللباس المحتشم الذي يتفق مع مبادئ الدين و بالتالي تغرس في نفوس طالباتها الحشمة و العفة مع حسن المظهر. و من الأمور التي حرص عليها الإسلام التطيب ، و الابتعاد عن الروائح الكريهة كالتدخين ، العرق ، أكل الثوم و البصل و...إلخ.

ويرى أحد المبحوثين أن من بين العوامل التي ساعدت في فقد المعلم هيبته ، هو تشبهه بالمتعلم في لباسه و في شكله و حتى في كلامه ، كما نجد في بعض الاحيان المعلم و المتعلم تربطهم صداقة زائدة.

2- **الصفات أو القيم الفكرية للمعلم :**

إن مهنة التدريس من المهن التي تحتاج الى ثقافة عامة و اسعة لتهذيب روح المتعلم و تقويم خلقه و سلوكه ، وتنمي عقله و تنظمه و تهذب ذوقه ، و من هذه الصفات و القيم نجد:

أ- الثقافة الشرعية الواسعة : معلم التربية الإسلامية محط أنظار الأسرة المدرسية ككل فهو بمثابة المفتي ، فكل من تصادفه مسالة شرعية يتوجه اليه ، و على هذا يجب أن يكون نفسه شرعيا . و هو ما أكده معظم أساتذة العلوم الإسلامية ، فقد حولوا الى مفتين بغير إرادتهم و الى مصلحين إجتماعيين و مشرفين نفسانيين .

[1]- من الملاحظات التي رصدتها الباحثة فيما يتعلق بالمعلمين خاصة المعلمات ولكل التخصصات ، أن معظمهن شابات في مقتبل العمر حتى أنك لا تكاد تفرق بينها و بين المتعلمات لا في الشكل و لا في اللباس ، مما أفقد المعلمة خصوصيتها و هيبتها بين المتعلمات.

ب- سعة الأفق و الإطلاع: على معلم التربية الإسلامية أن يواظب على المطالعة و البحث و أن يشارك في الندوات والمؤتمرات العلمية و التربوية بما ينمي معارفه و قدراته و يوسع مداركه و يعمق نظرته للأمور ، و هذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كان المعلم واسع المعرفة ، على دراية بتخصصه العلمي ، مطلعا على العلوم الأخرى و على دراية بالقضايا المعاصرة و المشكلات المستجدة [1].

المطلب الرابع: الوضع المتعلق بطريقة تدريس مادة العلوم الإسلامية و الوسائل المستخدمة لذلك

1. الوضع المتعلق بطريقة تدريس مادة العلوم الإسلامية

الطريقة هي الخطة التنفيذية التي بواسطتها ينقل المعلم المعلومات و المهارات الى المتعلم ، و هي " مجموعة من أوجه النشاط يشترك المدرس و طلابه فيها متعاونين تعاونا منظما يؤدي الى تعلم الطلاب تعلما خاصا و يسهم في مساعدتهم على النحو المتكامل المنشود"[2]، كما تعد طريقة تدريس أي مادة همزة و صل بين المتعلم و المنهج ، وهي من المكونات الأساسية في نجاح عملية التعليم و التعلم. و يرى "مطاوع" أنه لا توجد طريقة واحدة و مثلى و فعالة لتدريس المواد الدراسية ، إنما تختلف الطريقة باختلاف المواقف التعليمية و الهدف من كل موقف تعليمي ، بالإضافة الى طبيعة المادة نفسها و مستوى الطلاب و الامكانات المتاحة[3]. و لقد أكدت دراسة "العزاوي" الى أن " الغالبية العظمى من المعلمين يواجهون في المراحل الدراسية كافة الصعوبات في طريقة تدريس مادة التربية الإسلامية بغية الوصول الى إنجاز جيد في الحفظ و التذكر و استبقاء المعلومات وفهم المادة التعليمية وتفسيرها ، وهذه الصعوبات تسبب ضعفا في مستوى المتعلمين"[4]. وعليه فيرى " مطاوع" أن معلم التربية الإسلامية ينبغي عليه تنويع الطرائق التي يستخدمها في تدريسه سواء في المواقف التعليمية المختلفة أو في الموقف التعليمي الواحد مع مراعاة عنصر الإثارة و التشويق . فبينما يساعد تنويع الطرائق التغلب على الفروق الفردية ، تهدف الإثارة و التشويق الى القضاء على السآمة و الملل ، كما أن اعتماد المعلم على إقامة الدليل من القرآن و السنة و الإجماع و القياس و أقوال الصحابة، هذا من شأنه إثراء الموقف التعليمي و تدعيم الفهم السليم و يقبل الطلاب على تطبيقه و الاقتداء به[5]. ومن بين الطرق المعتمدة في تدريس مادة التربية الإسلامية على العموم و التي ينصح بها معظم المفكرين و التربويين ، نجد :

---

[1]- و هو ما لاحظته الباحثة عند حضورها الندوة الأولى التي نظمتها مفتشية التربية لمادة العلوم الإسلامية منطقة غرب العاصمة في اسطاوالي، الحضور إجباري لكل المعلمين أين طرحوا انشغالاتهم خاصة فيما يتعلق بالحجم الساعي غير المناسب لمضمون المادة و كذا التعرف على المستجدات ، كما وزعت فيها المواضيع الخاصة بالعقيدة على الحضور ليقوم كل معلم بتقديمها على الحضور و تقييمها و معرفة الطرق و الوسائل المناسبة لتدريس العقيدة.

[2]- إبراهيم عصمت مطاوع ، مرجع سبق ذكره ، ص 69، عن عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ، تدريس الجغرافيا ، مكتبة مصر 1975، ص 50.

[3]-إبراهيم مطاوع ، مرجع سبق ذكره، ص69.

[4]- د. عادلة علي ناجي السعدون ، مباحث في طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية ، مجلة الاستاذ ، العدد 203 لسنة 1433هـ/2012م، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد.

[5]- إبراهيم عصمت مطاوع، مرجع سبق ذكره، ص 70.

- الحوار : يعتبر الحوار أداة تربوية فعالة لما لها من أهمية كبيرة في تربية المتعلمين و التعامل معهم ، خاصة و أن الحوار هو أسلوب يصلح أن يكون وعاء من الأساليب التربوية التي تمكن للمربي أن يوظف عن طريقها ، أسلوب التلقين ، التدرج ، الترغيب الترهيب ، القصة ، ضرب الأمثال ن الموعظة ، استغلال الأحداث ، و الإيحاء و غيرها من الاساليب التي يمكن تطبيقها و تقديمها للطفل في قالب حواري مناسب ومثمر ، و يكون ذلك باستثارة العقل والمنطق [1].

- المناقشة : تعتبر المناقشة من الطرق الفعالة في التدريس و تعتمد على الأسئلة و الاستجواب للوصول الى الحقائق ، و تتيح الفرصة للمتعلم للمشاركة في العملية التعليمية بالأسئلة و إبداء الرأي ، و الاستماع الى آراء الآخرين و تحليلها. و المناقشة طريقة حية حيث يتبادل فيها المتعلم و المتعلمون الكلام و الاستماع ، و يشاطر فيها المتعلمون الفهم و التحليل و تقويم موضوع أو فكرة أو مشكلة و بيان نقاط الاتفاق و نقاط الاختلاف ، و طريقة المناقشة من أقرب الطرق الى روح منهج التربية الإسلامية و أفضلها فقد كانت من الطرق التي كان يستعملها المعلم الأول النبي محمد (ص) ، بالإضافة الى كونها من أهم ألوان النشاط التعليمي [2].

- العادة : يعد أسلوب العادة من الأساليب التي تلعب دورا كبيرا في ترسيخ القيم الاخلاقية لدى المعلمين ،لأنها تتعلق بفطرتهم المقلدة على وجود ملقن . و في ذلك قال " ابن القيم الجوزية " : " مما يحتاج إليه الطفل غاية الاحتياج ، الاعتناء بأمر خلقه ، فإنه ينشأ على ما عوده المربي من غضب و عجلة و طيش و حدّة و جشع ، فيصعب في كبره تلافي ذلك ، و تصير هذه الاخلاق صفات و هيئات راسخة غاية ، فلو تحرز منها غاية التحرّز فضحته ، و لا بعد يوم ما ، و لهذا تجد أكثر الناس منحرفة أخلاقهم و ذلك من قبل التربية التي نشؤوا عليها "[3].

إلا أن طريقة تدريس مادة التربية الإسلامية في الطورين(الابتدائي و المتوسط) ، لا تخرج عن أساليب التلقين و الفظ[4]، خاصة لعدم وجود معلمين مختصين لهذه المادة في الطورين ، و كذا غياب التكوين و المؤطرين المختصين من المفتشين ، و على هذا يرى " عبد القادر فضيل" أن مادة التربية الإسلامية في مدارسنا ما تزال عبارة عن حصص تعليمية مكملة ، تقدم من خلالها بعض المعارف الدينية و المواعظ الأخلاقية النظرية بطريقة سردية تلقينية تخلو من

[1]- مقال حول تربية الطفل على الأذكار النبوية ،ج2 ، من الموقع.www.rayatlislah.com

[2]- إبراهيم عصمت مطاوع، مرجع سبق ذكره ، ص 71.

[3].www.rayatalislah.com- راية الإصلاح ، تربية الطفل على الأذكار النبوية (ج 2)، عن تحفة المولود لابن القيم الجوزية، ص 209. الموقع

[4]- و هو ما يعتمد عليه في الوقت الحالي من طرف معظم معلمي التربية الإسلامية ، خاصة في المتوسط ، ما لاحظته الباحثة عند توزيع كشف النقاط ، اين إشتكت إحدى الأمهات أن ابنها يحب الاعتماد على الفهم و ليس على الحفظ في هذه المادة ، و لم يكن من المعلمة الى أن طلبت من الأم أن ترغمه على الحفظ للحصول على العلامات و إلا فإنه سوف يفوت على نفسه ذلك.

التحليل و التعليل ، لذلك فهي غير مؤثرة نظرا لخلوها من الحرارة الإيمانية و الفهم العميق و التعليل الوافي و التحديد الدقيق مما يحولها الى دروس في المعرفة و التاريخ[1].

و عليه ترى "حنان بنت عطية الجهني" أنه من الأساليب الخاطئة في التربية هي تعليم التعاليم الإسلامية خاصة العقيدة بطريقة التلقين ، ذلك أن إتباع المربين لهذه الطريقة مع الأطفال سبب في ضعف العقيدة لديهم ، ذلك لأنه دعوة الى الإيمان التقليدي الذي لا يحدث تفاعلا ، و أصبحت العبادات بذلك في نظر الناشئة صورا طقوسية أكثر منها روح و رقي و تقرب الى الخالق مما أدى الى أن صورة العبادات أخذت تضعف شيئا فشيئا جيلا بعد جيل[2]. و هو ما ذهب إليه " مقداد بلجن" على أنه من أجل تربية إيمانية قوية في نفوس الأطفال ، فعل المربين أن يعلموهم و يبصروهم بالأدلة و بالوسائل العلمية التي تصور الحقائق تصويرا حيا حسيا لا بمجرد التلقينات الصورية الميتة [3]

اما فيما يخص طريقة تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية فقد اعتمد على إستراتيجية التعليم و التعلم ، التي تعتبر عن خطة منظمة و معقلنة تتضمن مسارات من العمليات التي يمكن أن تقود الى تحقيق أهداف ، و عليه ينبغي أن تعكس في عملية التعليم و التعلم في منهاج العلوم الإسلامية نوع من التطور في أشكال التفاعل بين عناصر العملية : المعلم ، المتعلم و موضوع التعلم ، بما تقتضيه مبادئ مقاربة التدريس بالكفاءات ، حيث تضع المتعلم أمام وضعيات تحفزه على النشاط و التعلم (وضعية ، مشكلة) باستخدام قدراته الذاتية من أجل اكتساب كفاءات أو القدرة على الأداء في سلوكات ، كل هذا من خلال التنويع في وسائل التعلم و استخدام أساليب التقويم المناسبة و أساليب التنشيط الميسرة للتعلم[4].

و للوقوف عن كثب لطريقة تدريس مادة العلوم الإسلامية قامت الباحثة باستخدام الملاحظة بالمشاركة و حضور حصة في ثانوية " عبد الرحمان بن رستم " مع قسم جذع مشترك علمي من تقديم أستاذ ، و حصتين في ثانوية " فرانس فانون" للجذعين المشتركين من تقديم أستاذة ، أين رصدت الباحثة بعض التشابه في طريقة التدريس من اهمها الاستفتاح بالبسملة و الدعاء ، كتابة التاريخ الهجري و الميلادي على الصبورة ، كتابة موضوع الدرس من طرف إحدى التلميذات على الصبورة – من هدي السنة ، أحاديث نبوية — و هذا لربح الوقت حسبهما ، ثم مباشرة المعلمين بوضع المتعلم في مشكلة من خلال طرح بعض الأسئلة و الحوار و النقاش و بعدها انتقلا لشرح الحديث بالتفصيل. إلا أنه و جدت بعض الفروقات في طريقة تدريس بين المعلمين ، بحيث لاحظت الباحثة أن معلم "ثانوية عبد الرحمان بن رستم" و جد بعض الصعوبات في التحكم في المتعلمين بداية الدرس ، عدم إمكانية التعمق في الشرح و الاسترسال خاصة مع عامل الجنسين (الاختلاط) و بعض الأسئلة الاستفزازية و المحرجة من أحدهم[5] و

---

[1]– د. عبد القادر فضيل ، مداخلة في ندوة الخطاب الديني، مرجع سبق ذكره.

[2]– حنان بنت عطية الجهني ، **الدور التربوي للوالدين في تنشئة الفتاة المسلمة في مرحلة الطفولة** ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، 1422هـ/2001م، ص 19.

[3]– مقداد يلجن ، **جوانب التربية الإسلامية الصحيحة**، مكتبة دار العلوم ، بيروت ، 1409هـ/1989م ، ص 149.

[4]– اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة العلوم الإسلامية و مادة التربية المدنية ، مرجع سبق ذكره، ص 12.

[5]– وقد بدت علامات الإحراج من المعلم و المتعلمات ، كما أكدت الطالبات في آخر الحصة أنه يتعمد فعل ذلك كل مرة .

هذا ما يجعل الموضوع لا يعطى حقه و بالتالي عدم استفادة المتعلمين من محتواه القيمي ، عدم التجاوب مع المعلم خاصة من طرف المتعلمات ، كاد الدرس يتحول الى حصة فتوى لولا حنكة المعلم بتوجيه الحوار و العودة للدرس ، عدم احترام المعلم و خروج المتعلمين قبل أن ينهي الدرس ، و بعض الملاحظات التي لا يسعنا الإشارة إليها . و في المقابل وجدت معلمة ثانوية "فرانس فانون" للبنات كل الراحة في التدريس ، فقد كانت تسترسل في الشرح الى أبعد الحدود باختيار الكلمات المناسبة و المهذبة[1] حتى تتمكن المتعلمات من الحصول على الثقافة الخاصة بهن من مصادر موثقة ، و كان التجاوب معها كبير و هذا بالرغم أن الحصتين المبرمجتين كانتا مساءا ، استعملت حتى الاشارات الرياضية في تحديدها لمجالات أوقات الصلاة ، استدعت بعض المتعلمات للتطبيق كيفية الصلاة ، كانت تقوم بالتدريس و لا تغفل عن القيام بدورها التربوي بإعطاء بعض النصائح و الإرشادات[2]،كما لاحظت الباحثة الانضباط الذي كانت عليه المتعلمات بالرغم من الروح المرحة التي كانت تتمتع بها المعلمة إلا أنه وبالرغم من انتهاء و قت الدرس إلا أنهن لم يتجرأن على النهوض من مكانهن إلا بعد أن سمحت لهن بذلك و بعد تلاوة دعاء.

و تقنية الملاحظة بالمشاركة مكنت الباحثة من رصد طريقة التدريس المادة في الواقع و كذا تفاوت في اكتساب المعرفة للمتعلمين بغض النظر على الحجم الساعي المختلف بين الجذعين ، فعامل الاختلاط اثر على القيام بالعملية التعليمية و التربوية للمعلمين ، هذا ما يؤدي حتما الى أن المتعلمين في المدارس المختلطة يحصلون على معارف سطحية وغير معمقة خاصة فيما يخص المواضيع التي تتطرق للطهارة و البلوغ والثقافة الجنسية ...إلخ . و قد استغلت الباحثة استضافتها في الملتقى الاول لتكوين الاساتذة بطرح هذه المسألة على المفتش "موسى صاري "[3] وهو ما يؤدي الى عدم تكافؤ المتعلمين في تلقي المعرفة ، كان رد المفتش أن هذا الأمر يتعلق بالنظام المطبق في المنظومة التربوية ككل و تعاني منه كل المواد ، كما أشار الى أن طبيعة شخصية الفرد الجزائري أو قيمه المحافظة تمنعه من الخوض في هذه المسائل خاصة مع عدم توفر الآليات المناسبة في المدارس و هو الشيء نفسه الذي و جده في المغرب الشقيق و العكس في تونس. و هو ما أدى ببعض أعضاء من المنظمات العالمية تتهم الدين الإسلامي بعدم اهتمامه بالثقافة الجنسية بدليل خلو مناهج التربية الإسلامية من هذه المواضيع ، إلا أنه و بعد إطلاعه على بعض النصوص الشرعية اندهش للكم و لطريقة التعرض إليها ، كما بينا لهم أن ثقافة المجتمع الجزائري المحافظ لا تسمح بالتطرق اليها بالتفصيل في المدرسة مع وجود عامل الاختلاط.

و بهذا نجد أن طريقة التدريس تلعب دورا كبيرا في استقطاب اهتمام المتعلمين بأي مادة ، و للوقوف على مدى فاعلية طريقة التدريس التقليدية و ماذا تمثل بالنسبة لأفراد العينة ، كان هذا الجدول.

---

[1]– لقد اشارت المعلمة أن و جود المتعلمات فقط يسمح لها بشرح بعض الدروس بطريقة مستفيضة و قصديه ، حتى تتمكن المتعلمات من أخذ أكبر قدر ممكن من المعرفة خاصة فيما يتعلق بالطهارة و الغسل و...، و لقد ذهبت الى التطرق لبعض المناطق التي يجب عليهن الاعتناء بها و تطهيرها و كان التجاوب معها كبيرا ، و هذا ما لم نجده في ثانوية "عبد الرحمان بن رستم" .

[2]– لقد قامت المعلمة بتعنيف المتعلمات عند ملاحظتها لوجود بعض الأوراق ملقاة على الارض، كما لامتهن على عدم أدائهن الصلاة في وقتها.

[3]– كان ذلك بعد فتح النقاش و طرح الأسئلة على المفتش العام لمادة التربية الإسلامية و كذا مفتش مادة اللغة العربية للطور المتوسط .

جدول رقم (27)

يبين توزيع إجابات افراد العينة حول طريقة تدريس مادة العلوم الاسلامية التقليدية

الاحتمالات	التكرارت و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع
تسمح للتلميذ بالتفاعل مع الاستاذ (المعلم) و محتوى المادة	32	%37,65	11	10	21	3	8	11	14	18	32
يتم عن طريقها تخزين المعلومات و استرجاعها أثناء الامتحانات	51	%60,00	12	16	28	5	18	23	17	34	51
دون إجابة	2	%2,35			0	1	1	2	1	1	2
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول اعلاه ، نجد أن نسبة 60,00 % من أفراد العينة تعتبر أن الطريقة التقليدية تسمح لهم بتخزين المعلومات و استرجاعها أثناء الامتحان ، و أن 37,65% ممن يرون أن هذه الطريقة تسمح لهم من التفاعل مع المعلم و مع محتوى المادة .

هذا يعني أن المتعلمين لا تهمهم طريقة التدريس ولا محتوى المادة أصلا ، بل العكس يفضلون طريقة الإملاء و التلقين التي تسمح الرجوع إليها عند الامتحانات فهي جاهزة للاستهلاك ، بل أصبحت طريقة أنسخ و لصق COPIER COLLER هي السائدة في الوقت الحاضر على خطورتها في تحصيل العلم ، و هو ما يؤكد مرة أخرى أن القيم المادية والاستهلاكية هي السائدة لدى المتعلم حتى في قيمة العلم .

2. الوسائل المستخدمة لتدريس مادة العلوم الإسلامية

أ. الوسائل البيداغوجية

توفر الوسائل الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية لخبرة التعليمية و كذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح ، و لقد أكدت الأبحاث التي قام بها رجال التربية و علم النفس و الاجتماع فائدتها التعليمية و التربوية ، حيث انها تتغلب على العيوب اللفظية و تجعل التعليم أبقى أثرا ، كما تثير اهتمام التلميذ و تنشطهم و تنمي استقرارهم الفكري و تسهل عملية التعليم على الأستاذ و التعلم على التلميذ. إلا أنه من الضروري قبل استخدام أية وسيلة من الوسائل التعليمية اختيارا دقيقا وفق أسس من أهما ، أن تتناسب و مستوى التلميذ ، صحة المادة العلمية ، كفاية المادة العلمية التي تقدمها الوسائل ، مناسبة المادة العلمية التي تقدمها

الوسائل لخبرات التلاميذ. و من بين هده الوسائل نجد : السبورة ، الأجهزة السمعية و البصرية ، أشرطة ، شهادات ومداخلات من رجال التخصص ، القصص... و غيرها[1].

وهو ما أدى"حفيظة بوخاري"[2] بدعوة القائمين على المنظومة التربوية الاعتماد على التكنولوجيا في تعليم التربية الإسلامية خاصة و أن الطفل لديه خيال واسع و يميل الى الصورة التي تحوي على الصوت و الحركة ، و بالتالي الانتقال بالطفل من عالم متحرك يترسخ في ذهنه الدرس الديني دون المساس بالهوية الإسلامية و لا المقرر الإسلامي ، و بهذا نرسخ في اطفالنا حب التكنولوجيا و العمل على تطويرها حتى نتمكن من تكوين جيل صاعد متمكن من صناعة تكنولوجية عربية من دون فقدان هويته الإسلامية و العربية[3].

إلا أن الواقع يؤكد على أن استعمال الوسائل لتدريس المادة قليلة جدا ، قد تقتصر في بعض الأحيان على السبورة كما اشرنا إليه سابقا أو استعمال بعض الصور ، خاصة و أن الأجهزة المتوفرة على مستوى المؤسسات قد يحتكر من قبل المواد العلمية و التقنية ، وحتى مع وجوده فإن نقله من قسم لآخر يتسبب في تضييع الوقت من اجل تركيبه، أما الوسائط فتتمثل في الكتب التي تحويها المؤسسات و هي قديمة[4].

و لقد كان لأفراد العينة رأي في مدى أهمية استخدام الوسائل التكنولوجية في التدريس بصفة عامة ممثلا في الجدول التالي .

جدول رقم (28)

يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول رأيهم باستخدام الوسائل العلمية والتكنولوجية في التعليم

الاحتمالات	التكرارت و النسب		توزيع التكرارت								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
نعم	74	%87,06	19	22	41	8	25	33	27	47	74
لا	11	%12,94	4	4	8	1	2	3	5	6	11

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول نجد أن 87,06 % من أفراد العينة يفضلون استخدام الوسائل العلمية و التكنولوجية في التعليم ، و هذا لفائدتها التعليمية و سهولة الحصول على المعلومات كما أصبحت هذه الوسائل خاصة الإنترنت كمصدر يعتمد عليه المتعلمين للقيام بالبحوث و تحضير الدروس بدل الكتب، و هو ما

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج ، مرجع سبق ذكره ، ص 21– 22.

[2]– د. حفيظة بوخاري ، تخصص إعلام سمعي بصري ، جامعة مستغانم.

[3]– د. حفيظة بوخاري ، الملتقى الوطني حول الخطاب الديني ، مرجع سبق ذكره .

[4]– ثانوية محمد بن تفتفة ، تقييم مادة العلوم الإسلامية في مرحلة الثانوي ، مديرية التربية و لاية البليدة.

أدى ببعضهم الى عدم استعماله و احضاره للمدرسة خاصة مع تساهل المتعلمين في ذلك و هو ما يجعل مضمونها القيمي يذهب سدا.

كما تبين النتائج الى مدى تأثر المتعلمين بالتكنولوجيا حتى أصبح بعضهم مدمنين عليها ، و هذا بشهادة معظم الأسر الجزائرية خاصة في المناطق الحضارية أين أصبح الكمبيوتر لضرورته العلمية موجود في معظم البيوت مع التسهيلات التي تقدمها المتاجر في بيع منتجاتها بالتقسيط وكذا سهولة الحصول على خط الهاتف الثابت أو عبر الأقمار الصناعية ، أين مكن بعض الاسر من إتملاك أكثر من جهاز كمبيوتر نقال وهو ما يشكل خطرا على المتعلمين (المراهقين) لصعوبة مراقبتهم و توجيهه سلوكياتهم ، خاصة و أن المجتمع الجزائري يعرف تغيرات و تحولات عديدة و متنوعة بالإضافة الى استيراد نماذج استهلاك و الطموح الى رغد العيش ، ما أدى الى ظهور نمط حضري فوضوي و بث انماط و نماذج سلوكية جديدة و مصادر ومنابع إلهام جديدة هي الأخرى[1]، ومن هنا يأتي دور مادة العلوم الإسلامية في تحصين المتعلمين بالقيم الاخلاقية الضرورية التي تساعدهم في معرفة الصواب و الخطأ و النافع من الضار و الحسن من القبيح .

ب. الوسائط البيداغوجية

يعتبر الكتاب المدرسي من بين اهم الوسائط في العملية التعليمة وهو عنصر من عناصر التعليم ، إذ يسهم إسهاما في تشكيل ذاكرة الطلبة الذي يعد ثمرة الحاضر و عماد المستقبل ، و جودة هذا الكتاب تعد مؤشر من مؤشرات الرقي ، ذلك لأنه وعاء المعرفة و ناقل الثقافة و محور العملية التربوية ومحتواها ، و تعد الكتب المدرسية مصدرا أساسيا يستمد منه الطالب مواقفه واتجاهاته و قيمه و مضامينه التربوية و الأخلاقية ، بالإضافة أنها تشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تجعل المتعلمين قادرين على بلوغ أهداف المنهج [2]. و من أجل ذلك فإن من الاولى أن تعتنى هذه الذاكرة بكل ما هو راق و مفيد من تكامل المعرفة و القيم ، ومن الاساليب التي تحقق ذلك أن تأتي المناهج التربوية و الكتب المدرسية في صورة تحقق التوازن بين متطلبات القلب و العقل و النفس و الجسم ، و تجمع بين مطالب الجسد و الروح ، و يتكامل فيها سعي الإنسان للدنيا و عمله في الآخرة.

وفيما يتلق بكتاب مادة العلوم الإسلامية للسنة الاولى ثانوي " كتاب المنير" ، فهو عبارة عن كتاب من الحجم المتوسط عدد صفحاته 191 صفحة ، يمكن اعتباره من أسوء الكتب المدرسية لهذا المستوى من حيث الإخراج[3] ، و يرجع " ناصر الدين خالف" أحد مصممي الكتاب ذلك الى الميزانية التي خصصتها الوزارة لطبع هذا الكتاب و

---

[1]– د.حمدوش رشيد ، **مسألة الرّباط الاجتماعي في الجزائر المعاصرة إمتدادية أم قطيعة؟** دراسة ميدانية : مدينة الجزائر نموذجا توضيحيا ، دار هومة ، الجزائر، 2009، ص 274.

[2]– د. حليمة أحمد عمايرة ، الخطاب الديني في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية ،دراسة تحليلية مقارنة في دول عربية مختارة ، من الموقع www.islamiyatalaarifah.org.

[3]– لا من حيث اختيار اللونين الوردي و الازرق الفاتح ، و لا من حيث نوعية الورق و لا من حيث الاشكال الموضوعة لملء الفراغات، بصفة عامة يعتبر غير موفق إخراجا.

هو ما لم يمكننا من جلب مختصين لإخراجه أو استعمال أكثر من لونين. فهو غير مصمم و فق أهداف المادة ، كما أنه لا يتوفر على السندات التربوية (نصوص ، أسئلة ، صور ، و ضعيات ...) تصلح لأن تكون وضعيات انطلاق أو بناء أو تقويم مما أدى ببعض المتعلمين الى اعتباره أكثر الكتب المملة. هذا ما جعل الكثير ممن يطالب بإعادة كتابته و توظيف مختصين في الإخراج الفني حتى يرقى الى مستوى المادة.

و بما أن مادة العلوم الإسلامية جاءت استجابة لمتطلبات هذه المرحلة الحساسة من أطوار حياة المتعلم لتتيح له الفرصة لوضع سلوكياته على المحك ، فيرى المقيمين لهذه المادة أن هناك ضعف في الجانب الاخلاقي و لا سيما فيما يتعلق بالتزكية و الموضوعات الروحية كالإخلاص و الخوف و...، و هو ما لاحظته الباحثة خاصة و أن هذه المرحلة العمرية تحتاج الى تذكير مستمر و رعاية أخلاقية أكبر للقيم التي ترى أنها ضرورية في كل مرحلة عمرية أو مستوى تعليمي، من أهمها قيمة العلم ، الصدق ، الإخلاص ، الامانة .كما وجد المقيمين ضعف في الجانب التعليمي الضروري من علوم الدين[1]،ويرى بعض الاساتذة المبحوثين أن مضمون الكتاب يخلو من المواضيع الموجهة للمتعلمات للاقتداء بهن و خاصة و انهن أمهات المستقبل و كذا لتفوق عددهن في معظم المؤسسات التعليمية بالنسبة للمتعلمين. أما " المستاري الجيلالي" فيرى أن الموضوعات التي يحملها محتوى الكتاب هو خطاب جديد حول الدين ، لا يمكن تصنيفه ضمن محتويات العلوم الدينية التقليدية و الذي تحكمه ميزتان أساسيتان هما ، خطاب تبجيلي ، و خطاب مرتبك ملتبس انتقائي ، مما أدى الى طغيان المحتوى النفعي التعبوي المنفعل و الى خطاب هوياتي فيه كثير من الاداتية في تناول التراث الديني [2].

المطلب الخامس: الوضع المتعلق بتخصيص بكثافة عدد الأقسام للمعلم

من العوامل التي تعيشها مادة العلوم الإسلامية تخصيص عدد كبير من الأقسام للمعلم الواحد ، بحيث يعتبر " محمد جدي " أنه مظهر من مظاهر عدم الاهتمام بمادة اللعوم الإسلامية و الاستخفاف بها ، فإسناد عدّة أقسام – و صل عددها لأحد المبحوثين الى 10، بالإضافة الى عدد المتعلمين الذي يتجاوز 40 في بعض المناطق – و هو ما يشكل تجاوزا في المعدل الطبيعي و كذا منطق العمل البيداغوجي و قوانينه ، فضلا عن تجاوز قدرة الفاعل التربوي نفسه ، مما يحول عملية التدريس و أتطير التكوين الى عملية مملة وعبثية ترهق المعلم تحديدا في الاستفادة من أجواء تعليمية ملائمة تمكنه من المشاركة البناءة و التحصيل المتفاعل الجيد و التربية المتوازنة و المنفتحة المستمدة من تعاليم الإسلام و قيمه[3]. كما أن عامل العدد الهائل للمتعلمين يحد من عملية التقييم البيداغوجي المبني على المقاربة بالكفاءات و غالب هذه الكفاءات المراد تحقيقها سلوكية مما يستحيل القيام بذلك، وعلى هذا كان رأي المبحوثين حول تأثير عامل كثرة الأقسام للمعلم الواحد على العملية التربوية و التعليمية.

[1]– ثانوية محمد بن تفتيفة ، مرجع سبق ذكره.

[2]– أ.المستاري الجيلالي ، مرجع سبق ذكره ، ص 8.

[3]– د. محمد جديدي ، مرجع سبق ذكره.

الجدول رقم(29)

يبن توزيع إجابات مجتمع البحث حول مدى تأثير كثرة عدد الاقسام للمعلم الواحد على العملية التربوية و التعليمية

الإحتمالات / التوزيعات	التكرارات	النسب
كثرة الاقسام تعيق العملية التعليمية التربوية	9	%80,81
كثرة الأقسام لا تعيق العملية التعليمية التربوية	2	%19,19
المجموع	**11**	**%100**

من النتائج المتحصل عليها من الجدول ، نجد أن معظم المبحوثين ما نسبته 80,81% أن كثرة عدد الأقسام للمعلم الواحد تؤثر على العملية التربوية و التعليمية مما يؤدي الى عدم استغلال مضمونها القيمي بالشكل الصحيح و عدم استفادة المتعلمين بمحتوى المادة و بتوجيهات المعلم التربوية.

و لقد ذهب إليه أحد المعلمين المبحوثين أن هذا العامل يحده بالقيام بواجبه التعليمي و التربوي خاصة و ان كثرة الأقسام لا تسمح بمتابعة المتعلمين تربويا خاصة لحالات التي تتطلب عناية أكبر ، بالإضافة الى عدم اهتمام بعض المعلمين بالدور التكاملي بينهم في العملية التربوية ، و بذلك تضيع العملية التربوية الفردية التي يقوم بها ، خاصة فيما يتعلق بقضية الاختلاط و وجود المتعلمين (ذكر و انثى) في قسم واحد و ما ينجر عنه سلوكات غير اخلاقية و تدهور في التحصيل العلمي، يضاف له سماح بعض المعلمين بالجلوس مع بعضهم بل هناك من يجبرهم على ذلك ، و هو في حد ذاته مناف لأعراف المجتمع و كذا للأحكام الشرعية ، و هو ما أدى بالمتعلمين بعدم الاكتراث لهذه العملية و لمخاطرها على التحصيل العلمي و على السلوك مما أوقعهم في حالات غير أخلاقية أشرنا إليها في الفصول السابقة.

و بالنظر الى الاوضاع التي تعيشها مادة التربية الإسلامية يتبين أن المنظومة التربوية لا تعطي الأهمية و المكانة التي تستحقها ، بالرغم الخطابات النظرية للمسؤولين على انها هي التي تربي المواطن الجزائري على مقومات الدين الإسلامي و التي تعتبر بدورها من أهم مقومات الشخصية الجزائرية ، وهو ما كان له تأثير مباشر على عدم تحقيق مادة العلوم الإسلامية لملمح المتعلم عند تخرجه ، و بالتالي عدم تحقيق مادة العلوم الإسلامية لأهدافها التربوية ، و على ذالك قامت الباحثة بتخصيص الجزء الثاني من استمارة البحث للإطلاع على مدى تحقق ملمح التخرج للمتعلمين و فق الاهداف المسطرة و كانت نتائج بعض الملامح خاصة المتعلقة بالعلاقة التي تربط المتعلم بالله و بتكوينه الإيماني و بعلاقته مع الآخرين و الكون ممثلة في الجداول التالية .

المبحث الثالث : الأهداف المرجوة من تدريس مادة العلوم الإسلامية

المطلب الأول : ملمح التخرج

بالنظر الى المحتوى القيمي لمادة العلوم الإسلامية و ضع أعضاء لجنة صياغة منهاج المادة بعض ملامح يتوقع من المتعلم عند تخرجه من السنة الاولى ثانوي أن يحملها ، من أهمها أن يحفظ قدرا من القرآن الكريم و الأحاديث النبوية الشريفة ، و يفهم معناها و يعمل بتوجيهاتها و يدرك اهمية دراسة السيرة النبوية و يحسن قراءة و و تحليل احداثها و وثائقها ،و ان يقدر قيمة العقل و يوظفه لحل مشكلات الحياة التي تواجهه ، يقدر العلماء ويتخلق بأخلاقيات العلم ، و يعتز بانتمائه الحضاري ، و يوجه سلوكياته داخل أسرته و مجتمعه و فق تعاليم و هدي الإسلام ، و يتواصل مع غيره بإيجابية ، يدرك وظيفة المال الاجتماعية و يجسد هدي الإسلام في الإنفاق و الاستهلاك ويقدر الجمال بشتى مظاهره و يعتني بمظهره و يحافظ على البيئة ، و يمارس السلوكيات الصحية السليمة.

و من خلال هذه الملامح كان يتوقع من المتعلم أن تكون له القدرة على توظيف و ترسيخ مكتسباته المعرفية و السلوكية في حياته اليومية ، من خلال استظهار القدر المحفوظ من النصوص الشرعية ، و تمثل القيم التعبدية و الإيمانية و العقلية ، و التعريف بهدي الإسلام في تنظيم الأسرة و المجتمع و التصرفات المالية و السلوكية الصحية و تعميق الذوق الجمالي و تطبيق الفن التواصلي.

وللوقوف على مدى تحقق هذه الأهداف بالنظر الى الاوضاع التي عايشتها مادة العلوم الإسلامية ، كان الجزء الثاني من الاستمارة مخصص لهذا الغرض ، و فضلنا عرض بعض الملامح التي من المفروض أن تتحقق بالنظر الى أهميتها في توجيه و تعديل سلوك المتعلمين ، و الجدول الأول يخص لمدى تحقيق ملمح صلة المتعلم بالله عزّ وجل و طاعته في كل الأمور .

الجدول رقم(30)

يمثل توزيع إجابات أفراد العينة لمدى صلتهم بالله تعالى

الاحتمالات	التكرارت و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
ضعيف	8	%9	1	5	6		2	2	1	7	8
تحت المتوسط	14	%16	4	1	5	1	8	9	5	9	14
متوسط	27	%32	8	11	19		8	8	8	19	27
حسن	13	%15	7	4	11	1	1	2	8	5	13
دون إجابة	23	%27	3	5	8	7	8	15	10	13	23
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**43**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

نلاحظ من الجدول اعلاه أن 32% من أفراد العينة قيمت مدى معرفتها بالله بالمتوسط و 16% تحت المتوسط ، كما نلاحظ أن27% من أفراد العينة لم يجيبوا على هذا السؤال1.

و من هذه النتائج يتأكد أن المتعلمين بحاجة أكثر لمعرفة الله و تعميق الصلة به ، كما أنه لا يمكن للمادة وحدها أن تتحمل ذلك بل جميع المواد أو منهاج المنظومة التربوية يجب أن يراعي ذلك خاصة و أن محور العملية التعليمية يحمل الشخصية الإسلامية التي أساسها الإيمان بالله.

و على هذا يذهب "يوسف القرضاوي" إن حصة الدين أو العلوم الشرعية لا ينبغي أن تكون هي وحدها مجال التربية الإسلامية فكل المواد العلمية و الادبية يجب أن تسهم في التربية الإسلامية ، فدرس من دروس الفيزياء أو الأحياء أو الجغرافيا إذا عرضه معلم من منطلق إيماني ، يكون أشد تأثيرا في أنفس الناشئة و غرس معاني الإيمان فيها من درس الدين2.

الجدول رقم (31)

يبين توزيع إجابات أفراد العينة لمدى حفظهم للقرآن الكريم و العمل بتوجيهاته بعد فهمه

الاحتمالات	إجمالي الإجابة		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع
أحزاب	19	%22	8	7	15	2	2	4	10	9	19
سور	50	%59	13	18	31	1	18	19	14	36	50
دون إجابة	16	%19	2	1	3	6	7	13	8	8	16
المجموع الكلي	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**
أين حفظتها ؟											
البيت	4	%6	2	1	3		1	1	2	2	4
المسجد	16	%23	6	5	11	3	2	5	9	7	16
المدرسة	31	%45	5	14	19		12	12	5	26	31
البيت + المسجد	3	%4	2	1	3			0	2	1	3
البيت + المدرسة	10	%14	2	4	6		4	4	2	8	10
المسجد + المدرسة	5	%7	4		4		1	1	4	1	5
المجموع الجزئي	**69**	**%100**	**21**	**25**	**46**	**3**	**20**	**23**	**24**	**45**	**69**

[1]- و هو تأكيد على الملاحظات التي قدمتها الباحثة حول عدم قدرة أفراد العينة الإجابة على هذا النوع من الاسئلة التي تتطلب التعبير عن رايهم و ذلك لضعف قدرتهم على تركيب جمل مفيدة ،بالرغم أن معظمهم من الأدبيين.

[2]- د.يوسف القرضاوي ، قضايا إسلامية معاصرة ، مرجع سبق ذكره ، ص 46.

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول اعلاه نجد أن 59% من أفراد العينة يحفظون بعض السور من القرآن الكريم مقابل 22% منهم من يحفظ أحزاب ، و أن 45% مما حفظه أفراد العينة تم على مستوى المدرسة و 23% على مستوى المسجد .

و بالنظر الى إجابات أفراد العينة وجدنا أن معظم من يحفظ أحزاب أو قدر معتبر من السور تم ذلك في المسجد ، و أما ما تم حفظه من سور كان ذلك في المراحل الدراسية السابقة أو في المدرسة القرآنية ، خاصة و أن مناهج مادة العوم إسلامية للسنة أولى ثانوي برمجت أربع آيات فقط للحفظ ، و مع الإجراءات التي اتخذتها الإصلاحات الاخيرة بإعادة النظر في مضامين التربية الإسلامية و ذلك بحذف جزء هام من مناهجها على مستوى الآيات[1]، و هو ما اعتبره بعض الملاحظين شيء قليل بالنظر الى عمر المتعلم ، خاصة و أن القرآن يعتبر المصدر الاساسي لإنتاج القيم في المجتمع. ويرى المعلمون من أفراد البحث وغيرهم أن معظم المتعلمين لا يحفظون حتى هذا القدر الزهيد من الآيات ، وهو ما يؤدي بهم الى الغش وكثيرا ما وجدوا جالسين على كتب مادة العلوم الإسلامية وما تحمله من آيات و أحاديث نبوية.

للإطلاع على مدى فهم أفراد العينة للسنة و العمل بتوجيهاتها كان هذا الجدول التالي .

الجدول رقم (32)

يمثل توزيع إجابات أفراد العينة لمدى فهمهم للسنة والعمل بتوجهاتها

الاحتمالات	إجمالي الإجابة		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع
قدوة	24	%28	9	10	19	1	4	5	10	14	24
تعاليم دينية	11	%13	4	5	9	1	1	2	5	6	11
مكانة عظيمة و مهمة	12	%14	1	2	3	0	9	9	1	11	12
أساس الأخلاق	4	%5	2	0	2	0	2	2	2	2	4
ذكرى للمولد	2	%2	0	1	1	0	1	1	0	2	2
دون إجابة	32	%38	7	8	15	7	10	17	14	18	32
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من الجدول أعلاه نلاحظ أن 28% من أفراد العينة اعتبر السنة النبوية هي قدوة ، و 14% أن لها مكانة عظيمة و مهمة لديهم ، و 13% أنها عبارة عن تعاليم دينية ، و 38% لم يدلوا برأيهم .

[1]- عبد القادر فضيل ، المدرسة في الجزائر ، مرجع سبق ذكره ، ص 206.

من خلال هذه النتائج نستنتج أن 60% من أفراد العينة عبروا عن المكانة و الأهمية الكبيرة لديهم ، إلا أن هذا لم يتجسد على أرض الواقع خاصة بالإقتداء بالنبي (ص) فتصرفاتهم تتنافى معظمها مع ما جاءت به السنة خاصة فيما يتعلق بالغش ، و بالتالي يبقى الاعتقاد شيء و التطبيق شيء أخر .

أمّا عن أهمية الصلاة فهي مبيّنة فيما يلي:

الجدول رقم (33)

يبين توزيع إجابات أفراد العينة عن أهمية الصلاة

الإحتمالات	التكرار و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع
عماد الدّين	26	%31	12	9	21	3	2	5	15	11	26
فرض و واجب	15	%18	2	4	6	2	7	9	4	11	15
عبادة	4	%5	1	2	3		1	1	1	3	4
صلة بين العبد و ربه	11	%13	3	6	9		2	2	3	8	11
أساس الحياة	10	%12		3	3		7	7	0	10	10
طريق للجنة	6	%7	2	1	3	1	2	3	3	3	6
دون إجابة	13	%15	3	1	4	3	6	9	6	7	13
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن 32% من أفراد العينة يعتبرون الصلاة عماد الدين ، و 18% أنها فرض و اجب ، و 13% أنها صلة بين العبد و ربه.

و بالتالي تظهر أهمية الصلاة و مكانتها بالنسبة للمتعلمين ، خاصة و أنها لم تعد أحكاما شرعية فقط بل تحولت الى معايير اجتماعية في المجتمع الجزائري[1].

فيما يخص بالتزام عينة البحث بالصلاة فكانت كما يلي:

[1]- د. مصطفى بن حموش ، مرجع سبق ذكره.

الجدول رقم (34)

يمثل توزيع إجابات افراد العينة عن مدى التزامهم بأداء الصلاة

الاحتمالات	إجمالي الإجابة		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع
نعم	68	%80	20	21	41	5	22	27	25	43	68
لا	9	%11	1	4	5	1	3	4	2	7	9
غير ملتزم	4	%5	2		2	1	1	2	3	1	4
دون إجابة	4	%5		1	1	2	1	3	2	2	4
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول أعلاه نلاحظ أن 80% من أفراد العينة أنهم ملتزمون بأداء الصلاة يوميا و 11% لا يصلون ، و5% غير ملتزمين(يصلون ثم ينقطعون).

إلا أن الواقع يقول عكس هذه النتائج ، بدليل ان معظم الأسر الجزائرية (المحافظة) تشكوا من عدم انضباط أبنائها بأداء الصلاة خاصة في مرحلة المراهقة مما ينجر عنه في بعض الحالات الى صراع بين الاولياء و الابناء ، و يرجع " مصطفى بن حموش "انه من العجيب أن تكون الصلاة دونها وزنا اجتماعي في المجتمع الجزائري و ذلك عكس المجتمعات المشرقية. و يرى "بوزيد بومدين"[1] أن الصلاة خاصة و العبادات بصفة عامة تعتبر كمظهر اجتماعي ثقافي اكثر منه روحي و هو ما أفقدها قدسيتها، كما يتبين غياب قيمة الصدق لدى المتعلمين ، فكيف يعقل أن المتعلمين يقومون بأداء الصلاة ثم يصرح أكثر من 30% من أفراد العينة لا يذهبون للمسجد[2] و هذا بعد استثناء المتعلمات لطبيعة المجتمع الجزائري التي تسمح بذهاب الفتاة للمسجد في المناسبات الدينية خاصة مع وفرة المساجد. إلا ان بعض الباحثين يرون أن الصلاة أصبحت عبارة عن طقوس يؤديها المصلي دون أن تقوم بدورها التربوي ، و هي من بين المآخذ التي رصدها"ياسين لهلالي" أن منهاج التربية الإسلامية

[1]- د. بوزيد بومدين ، مدير مكلف بالشؤون الثقافية بوزارة الشؤون الدينية ، أستاذ الفلسفة .

[2]- أنظر الجدول رقم 15 ص 141.

يظهر العبادات بطريقة حرفية نصية لا تراعي جوانبها القيمية الأخلاقية التربوية ، فالمتعلم لابد أن يعرف أن للصلاة قيمة تربوية بالإضافة للقيمة التعبدية التي تكون شخصيته و على سلوكياته[1].

المطلب الثاني: أثر قيم مضمون المادة على سلوكات المتعلِّم

لا شك أن التحصيل القيمي الذي يكتسبه المتعلِّم من خلال مضمون مادة العلوم الإسلامية يجب ان يكون له اثر في سلوكياته بتطبيقها عمليا ، و من بين الملامح التي تهدف إليها هذه المادة أن تتجسد القيم الاخلاقية في علاقة المتعلم بأسرته وبغيره و مع المجتمع ، و للوقوف على مدى تأثير قيم هذه المادة في سلوكيات أفراد العينة مع محيطهم كان هذا الجدول :

الجدول رقم (35)

يبين توزيع إجابات افراد العينة لمدى العلاقة الموجودة بينه الأسرة ، الغير ، المجتمع

الإحتمالات		التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
				علمي			ادبي			المجموع		
				ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع	ذ	إ	المجموع
أسرتك	عادية	68	%92	22	24	46	3	19	22	25	43	68
	مضطربة	6	%8	1	1	2	1	3	4	2	4	6
	متدهورة	0	%0			0			0	0	0	0
الإجابات الفرعية		**74**	**%100**									
مع غيرك	عادية	59	%80	18	21	39	3	17	20	21	38	59
	انتقائية	9	%12	4	3	7		2	2	4	5	9
	متدهورة	6	%8	1	1	2	1	3	4	2	4	6
الإجابات الفرعية		**74**	**%100**									
اتجاه المجتمع	عادية	50	%68	13	19	32	3	15	18	16	34	50
	سيئة	9	%12	4	2	6		3	3	4	5	9
	انعزالية	2	%3	1		1	1		1	2	0	2
	انتقائية	10	%14	5	2	7		3	3	5	5	10
	لم يحدد دوره	3	%4		2	2		1	1	0	3	3
التكرارات الفرعية		**74**	**%100**									
مجموع التكرارات		74	%87	23	25	48	4	22	26	27	47	74
دون إجابة		11	%13		1	1	5	5	10	5	6	11
المجموع الكلي		**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

[1]- ياسين لهلالي ، مرجع سبق ذكره.

من خلال الجدول السابق تبين النتائج أن أفراد العينة علاقاتهم عادية مع الأسرة بنسبة 92% و تتسم بالاضطراب بنسبة 8% . كما أنها تعتبر علاقة عادية مع الغير بنسبة 80% ، و 12% انتقائية و 8% مضطربة. وهي أيضا علاقة عادية تجاه المجتمع بنسبة 68% ، 14% انتقائية و 12% سيئة .

و يمكن تفسير العلاقة العادية التي بين المتعلم و أسرته الى نمط الجديد في التربية الذي تتبعه الاسر الجزائرية نتيجة التغيرات التي طرأت على المجتمع الجزائري والذي يتسم بالتسامح و التساهل بعكس ما كان يعتمد في السنوات الماضية و التي كانت تعتمد على الشدة و التسلط ، و يعود ذلك الى المستوى التعليمي للأولياء و إطلاعهم على الوسائل التربوية الجديدة و اكتفائها بعدد قليل من الأبناء ، و خروج المرأة للعمل [1].

و هو ما يفسر ايضا النتائج المتحصل عليها مع العلاقة التي تربط المتعلم بالآخر و الذي تتسم هي الأخرى بالعادية، إلا أننا نلاحظ في الواقع أن هذه العلاقة أخذت ابعاد أخرى نوعا ما خطيرة خاصة بين المتعلمين (ذكور و إناث) ، أين أصبحت تتجاوز القيم الأخلاقية التي نشأ عليها افراد المجتمع الجزائري خاصة الحشمة و العفة، و التي استدعت في بعض الثانويات انعقاد مجالس تأديبية و هذا بشهادة الأسرة التربوية و ما تطالعنا به الجرائد اليومية[2].

أما علاقة المتعلم بالمجتمع ، فبالرغم من النتائج التي تؤكد على أنها علاقة عادية إلا أننا التمسنا منها نوع من التذمر و الكره و الحقد لهذا المجتمع حتى و جد من بين أفراد العينة من ينكر و جود المجتمع بالكلية ، كما عبر آخرون عن رغبتهم للهجرة منهن فتيات ، خاصة مع الاوضاع السياسية التي تعيشها البلاد و التي اثرت كثيرا على مصداقية حكامها و مشروعيتهم ، و التي اتخذها بعض المتعلمين حجة للممارسة الغش في الامتحانات .

[1]- يمكن الرجوع الى الدراسة التي قام بها كل من ديفز و سيزر و ماكوبي ، و كذا دراسة نفيسة الزردومي ،و مصطفى بنتفنوشت ، من كتاب د. الطاهر بوغازي مرجع سبق ذكره ،ص 68-69.

[2]- خاصة فيما يتعلق بضبط المتعلمين في وضعيات مخلة بالحياء و في بعض الأحيان وضعيات متقدمة جدا ، خاصة في بيوت الخلاء .

الخلاصة

مما سبق يمكن أن نخلص الى أنه و بالرغم من الدور الكبير و المهم و الأساسي لمادة العلوم الإسلامية في العملية التعليمية التربوية ، خاصة و أنها تضع أسس بناء شخصية المتعلم ، معتزا بإسلامه ، محبا لوطنه ، مقدرا إطار الحياة المشتركة في وسطه ، قائما بواجباته ، و اعيا بمسؤوليته في وسطه ، متفتحا على غيره و مواكبا عصره ، كما تعتبر مقوم من مقومات الهوية و الشخصية الجزائرية .

و بالنظر الى أهمية هذه الأهداف التي ترمي إليها مادة العلوم الإسلامية ، خاصة في ظل هذه الظروف التي تعيشها الجزائر من تغيرات اجتماعية نتيجة العولمة و ما حملته من سلبيات و إيجابيات على أفراد المجتمع الجزائري ، إلا المنظومة التربوية الجزائرية لم تعطي لهذه المادة الأهمية المنتظرة لتحقيق أهدافها التربوية و القيمية ، و هذا نتيجة الأوضاع التي فرضت عليها والتي أكدها النتائج المتحصل عليها من الميدان بحيث :

- يؤكد المبحوثين على أن الحجم الساعي و كذا معامل المادة دليلان على أن المنظومة التربوية لا تعتبرها من المواد الاساسية و بالتالي عدم إعطاء الاهمية لها ، و هو ما أدى بالمتعلمين بعدم الاهتمام بها و الانصراف الى الاهتمام بالمواد التي لها أكبر معامل و هذا حسب كل تخصص .
- كما أكد المبحوثين على أن عدم اهتمام المنظومة التربوية لمادة التربية الإسلامية بصفة عامة و مادة العلوم الإسلامية بصفة خاصة يظهر من خلال عدم الاهتمام بتوفير أساتذة مختصين في المتوسط و مؤطرين مختصين بهم ، و كذا تأطير معلمي الثانوي تأطير جيد و تخصيص أكثر من ثماني أقسام للمعلم الواحد .
- كما يظهر عدم الاهتمام بهذه المادة، تخصيص ميزانية غير كافية و مناسبة لإخراج و طباعة كتاب المادة بما يليق و محتواها التربوي و القيمي.

و بالنظر الى هذه الأوضاع التي فرضت على مادة التربية الإسلامية و التي أكدتها الدراسة ، جعلت هذه المادة لا تحقق أهدافها التربوية الأخلاقية (ملمح التخرج) ، و بالإضافة الى عوامل أخرى أدى الى وقوع المتعلمين في سلوكات غير اخلاقية خاصة الغش في الامتحانات ، نتيجة الصراع القيمي للمتعلمين بين ما يحملونه من قيم دينية و تطبيقاتها الفعلية بتمثلها في سلوكياتهم من جهة (الفعل و الاعتقاد) ، و بين القيم الاخلاقية التي يحملونها و القيم التي تحاول المقاربة بالكفاءات أن تغرسها في نفوسهم و هي القيم المادية و السلوكية ، اين تحاول هذه المقاربة أن تنزع من العلم قيمته الروحية المثالية و تحصره في قيمته النفعية الأداتيه و تحول طلب العلم الى وسيلة و اداة فقط ، و هذا ما جعل المتعلمين في صراع بين قيمة العلم الاداتية النفعية و بين قيمته المعيارية المثالية ، خاصة مع الإصلاحات الاخيرة التي قامت بها الوزارة و التي يعبر الكثير من المحللين التربويين و الباحثين على انها تستهدف الى تغيير و جهة المدرسة بإعطائها و جهة مغايرة يجعلها تنفصل تدريجيا عن مقومات و خصوصيات المجتمع الجزائري

الثقافية و الحضارية لتتفتح على العالم و تساير العصر و تندمج في توجهاته ، هذا ما جعل المتعلمين يسلكون سلوك يخالف اعتقادهم و يعيشون في الامعيارية قيمية .

و للإطلاع على مدى تأثر المتعلم باللامعيارية القيمية و علاقتها بالغش في الامتحانات ، جاء الفصل السابع و الأخير من هذا البحث .

الفصل السابع

الغش في الامتحانات مظهر من مظاهر اللامعيارية

المبحث الأول : التغيرات الاجتماعية و الغش

المبحث الثاني : علاقة اللامعيارية بالغش

الفصل السابع

الغش في الامتحانات مظهر من مظاهر اللامعيارية

مقدمة الفصل

تعتبر المدرسة من بين أهم المؤسسات الاجتماعية التي يقع عليها مسؤولية تعليم و تعويد المتعلمين على القيم الاخلاقية التي تدعم العملية التربوية ، خاصة و أن المجتمع اوكل لها مهمة تزويد الفرد بالمعرفة العلمية و تنشئتهم تنشئة اجتماعية و حفظ التراث الثقافي و تهذيب سلوكه وتكييفه و متطلبات العصر ، وهذا وفق الفلسفة التربوية و التعليمية التي يقرها المجتمع وباختلاف الوسائل التي من اهمها المعلم و الجهاز الإداري و الفني ، و المناهج و أساليب التقويم و الأنشطة المختلفة. و لذلك فإن نجاح المتعلم في دراسته و في حياته مرهون بقدرة و نجاح و فعالية تلك الوسائل في أداء و وظائفها بالصورة المطلوبة كما ان المدرسة التربوية عندما تفشل في أداء رسالتها التربوية و التعليمية قد تتسبب في أن يحدث للمتعلم تغيرات أو صراع قيمي تؤدي به الى اكتساب بعض السلوكات غير أخلاقية.

و هذه التغيرات التي تحدث على مستوى القيم قد تؤدي الى أن تصير بعض أنماط السلوك التي كانت غير مقبولة و يجرمها الدين و المجتمع و الاعراف و القوانين و...عادية في نظر بعض الافراد الذين تعنيهم. و تعكس اللامعيارية حالة من حالات اختلال القيم و المعايير على مستوى المجتمع بكافة فئاته و نظمه ومؤسساته الاجتماعية ، ويصبح نمط من أنماط السلوك المنحرف كالغش لا يمثل مشكلة فردية تنم عن اختلال النسق القيمي و الأخلاقي للمتعلم بل يصير السلوك انعكاسا لما يدور في البيئة الاجتماعية من ممارسات ، لا يتقيد أصحابها بالشروط اللازم توفرها في الوسائل لتجعلها سبلا قانونية و مشروعة للوصول الى الأهداف.

ولم تعد ظاهرة الغش فردية و لا مشكلة إقليمية بل أصبحت مشكلة عالمية نتيجة العولمة و ما خلفته من تغيرات اجتماعية و اقتصادية و سياسية و ثقافية و...، و على هذا جاء هذا الفصل للوقوف على مدى العلاقة بين تغير النسق القيمي للمدرسة بالتغيرات الاجتماعية و تأثيراتها على المتعلم و وقوعه في اللامعيارية و التي ادت به الى اكتساب نمط سلوكي غير سوي يتمثل في الغش .

المبحث الأول : التغيرات الاجتماعية و الغش

تمهيد

لقد تم التعرض للغش من مختلف الزوايا نظرا لتعدد أشكاله و مدلولاته و أساليبه و اهدافه ، كما أن لموضوع الغش عدة جوانب تربوية ، و اجتماعية ، و اجتماعية ، و سياسية ، و نفسية ، و اقتصادية ، و...و على هذا فقد تم التعرض له من مختلف الاتجاهات الفكرية و الفلسفية و الايديولوجية و التربوية و الدينية باختلاف رؤاها وتوجهاتها و التي أجمعت على اعتبار الغش سلوك مؤثر في الحياة العامة للأفراد و خرابا للمجتمعات ومظهرا من مظاهر السلبية و سلوك مشين. و الغش حينما يمس بآداب التعلم و قيمه ، و بمصداقية التعليم و المؤسسات التعليمية المختلفة ، بل و يتعدى ذلك الى ضرب الأهداف التربوية و القيم التي جسدتها سائر الأديان و بخاصة الدين الإسلامي ، يصبح محرما دينيا، و أخلاقيا ، و اجتماعيا ، و مخالفا لنداء الوجدان أو الضمير ، و لقيم الانسان الأصيلة .

المطلب الأول : الغش و اللامعيارية من الناحية النظرية

1- الغش مفهومه وتعريفه

يرى " فيصل محمد خير الزراد "أن الغش يدل على سلوك غير سوي ، سلوك منحرف و غير أخلاقي و هو سلوك مرضي ، يهدف الى تزييف الواقع لتحقيق كسب مادي أو معنوي أو من أجل إشباع بعض الرغبات و الحاجات لدى الفرد ،و الغش من الأخلاقية مثله مثل الكذب ن و النفاق ، و الرياء ، و الخداع و السرقة و...و هو مؤشر على ضعف الإيمان و ضعف الضمير و الوجدان و ضعف التوجيه و الإرشاد[1]. كما يرى البعض أن الغش يعبر عن مدى الصراع الذي يعاني منه المتعلم ، بين القيم التي يحملها و القيم الجديدة التي فرضت عليه نتيجة التغيرات التي حدثت للمجتمع خاصة من الناحية الثقافية المادية والتي كانت قيمة العلم اول ضحاياها.

و كما أشرنا سابقا فإن للغش أنواع كثيرة و صور شتى ، ترجع معظمها الى المخادعة بإظهار شيء و إخفاء خلافه في باطنه[2]. وعلى هذا فيعتبر " نبيل الزركوشي" الغش على أنه نوع من التحايل و الخداع و السرقة الذي يستعمله المتعلم مهما كان مستواه التعليمي بالمدرسة أو الجامعة أو بالمؤسسات الأخرى أثناء خضوعه و تأديته

---

[1]- ب.د. محمد خير الزراد ، **ظاهرة الغش في الاختبارات الاكاديمية لدى طلبة المدارس و الجامعات** (التشخيص و أساليب الوقايةو العلاج)، دار المريخ، المملكة العربية السعودية ،2002، ص 18-19.

[2]- د. لطيفة حسين الكندي ، **ظاهرة الغش اسبابها و اشكالها من منظور طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت** ، بحث ممون من الهيئة العامة للتعليم التطبيقي و التدريبي . ص 17 عن الميداني ج2 ، ص 111.

الامتحانات أو المسابقات للإجابة على الأسئلة التي قدمت له ، قصد الحصول على نتائج جيدة و ضمان النجاح للوصول للهدف المنشود مع المتعلم[1].

و يرى "الشحات" أن الغش في الاختبارات هو "استقبال معلومات أثناء الامتحان ، و هو استخدام مادة ليست من تعبير الشخص في الامتحان و هو عمل اكاديمي غير أخلاقي"[2].و يذهب "فينكس " الى إعتبار الغش في الاختبارات شكل من أشكال الخيانة[3]. و يرى "بكيش" أن الغش هو سلوك يهدف الى تزييف الواقع لتحقيق كسب غير مشروع مادي أو معنوي أو إرضاء لحاجة نفسية ، و الغش المدرسي هو تزييف نتائج التقويم الذي هو من أهم عناصر المنهج[4].

من الناحية التربوية فيعرف الغش " بأنه عملية تزييف لنتائج التقويم "[5]، و يعرف علماء الاجتماع الغش " بأنه ظاهرة اجتماعية منحرفة و ذلك لخروجها عن المعايير و القيم الاجتماعية التي يضعها المجتمع و لما تتركه من آثار سلبية تنعكس بصورة واضحة على مظاهر الحياة الاجتماعية في المجتمع و على نظمه و مؤسساته[6].كما يعتبره بعض علماء الاجتماع أنه سرقة للمناصب الاجتماعية.

و تؤكد الدراسات النفسية و التربوية أن سلوك الغش ينمو لدى الفرد من خلال المحيط الأسري و الاجتماعي على ان هذا السلوك غالبا ما يتطور من خلال بيئته التربوية و الأسرية و الاجتماعية خاصة و توفر المناخ المناسب لذلك ، كما تؤكد هذه الدراسات على أن الإنسان الذي تعود الغش في صغره فانه لا يستغني عى هذا السلوك في كبره عندما يصبح معلما ، قاضيا ، مديرا أو حتى طبيبا،و...، و لهذا فان الغش بشكل عام خطورته ليس على الفرد فقط بل على المجتمع بأكمله[7]. فالغش قد ينمو في المدرسة و يمتد الى الجامعة و يصاحب الفرد كقيمة حياتية اثناء أداء العمل ، لهذا يتوخى المربون الحذر من كل ما من شأنه إضعاف المخرجات التعليمية[8].

---

[1] .www.ahewar.org- نبيل إبراهيم الزركوشي، ظاهرة الغش المدرسي أسبابه و أنواعه و دوافعه، الحوار المتمدن،

[2]- د. لطيفة حسين الكندي ، مرجع سبق ذكره ، ص 6.

[3]-د.فضيلة عرفات، **ظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية أسبابها و أساليبها و طرق علاجها ،مجلة التربية و العلم** ، المجلد 14، العدد3، سنة2007 ، ص274.

[4]-نفس المرجع أعلاه.

[5]- ب.د. محمد خير الزراد ، مرجع سبق ذكره ، ص 20.

[6]- المرجع اعلاه ، ص 21.

[7]- المرجع اعلاه ، ص11.

[8]- د. لطيفة حسين الكندي ، مرجع سبق ذكره ، ص 6.

2- اللامعيارية مفهومها وتعريفها

يشير علماء الاجتماع على أن مفهوم اللامعيارية هو تعبير عن انهيار المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك، كما تعبر عن ضعف التماسك الاجتماعي ، و عندما تنتشر حالة اللامعيارية بشكل واسع بين اعضاء مجتمع من المجتمعات تفقد القواعد التي تحكم السلوك فيه مفعولها او قوتها[1].

ويرى"ميرتون Merton" أن اللامعيارية تشير الى حالة تسود جماعة يكثر فيها عدد الذين يفشلون في تحقيق الأهداف الثقافية بوسائل غير مقبولة اجتماعيا ، بسبب نقص تلك الوسائل في البيئة الاجتماعية ، و صعوبة الوصول إليها نتيجة اختلال التوازن البنائي بين الأهداف و الوسائل[2].

كما يرى بعض الباحثين أن اللامعيارية تعني انعدام أو ضعف المعيار ، وهو شرط ضروري لتنسيق قيم المجتمع و بيان علاقتها ببعضها من حيث أهميتها التراتبية ، و قد يضعف المعيار او يزول لأي سبب من الأسباب[3].

الأسباب[3].

و تعد التغيرات الاجتماعية الكبيرة التي تمر بها المجتمعات الحديثة و الذي يحدث في البناء الاجتماعي أحد هذه الاسباب ، حيث يترتب عليه مجموعة من أنماط التغير البنائي خاصة منها على مستوى القيم ، و يؤدي تغير القيم الى حدوث تغيرات كبيرة في المجتمع ، و ان كانت التغيرات في النسق القيمي تعد نوعا من التغير البطيء وهذا بخلاف العناصر المادية ، و يترتب على تغير القيم تغيير انماط التفاعل و العلاقات و المراكز و الأدوار الاجتماعية [4].

[4].

المطلب الثاني : التغيرات الاجتماعية و تأثيرها على المتعلم

1- موقف الاسلام من التغير

إن المجتمع الإسلامي مجتمع دينامي و التغيرات الاجتماعية أحد مظاهر ديناميته ،و هو يستمد هذه الدينامية من الدين الذي يؤيد كل تغير صالح تقتضيه الحاجات المتطورة و المتجددة للأفراد و المجتمعات ، ولقد أيد الإسلام كل تقدم بناء ولكل تغير اجتماعي وثقافي صالح ، ويدرك ذلك من خلال التأييد و التشجيع على التفتح الفكري و الحضاري وعلى الاجتهاد في كافة شؤون الحياة بما في ذلك الأحكام الشرعية مصداقا لقوله صلى الله عليه وسلم

---

[1]- د.عثمان علي أمين ، **الغش في الامتحانات كمظهر من مظاهر انتشار اللامعيارية** ، مجلة الفكر العربي ،بيروت، العدد 76، 1994.

[2]- مرجع أعلاه.

[3]- د. نبيل رمزي أسكندر ، **الاغتراب و أزمة الانسان المعاصر** ، دار المعرفة الجامعية ، 1988، ص 296.

[4]- د.لطيفة طبال ، **التغير الاجتماعي و دوره في تغير القيم الاجتماعية** ، **مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية** ، العدد 08، جوان 2012.

عندما أرسل معاذ بن جبل الى اليمن فقال له:" قَالَ: كَيْفَ تَقْضِي إِذَا عَرَضَ لَكَ قَضَاءٌ, قَالَ: أَقْضِي بِكِتَابِ اللَّهِ, قَالَ: فَإِنْ لَمْ تَجِدْ فِي كِتَابِ اللَّهِ, قَالَ: فَبِسُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ, قَالَ: فَإِنْ لَمْ تَجِدْ فِي سُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَلَا فِي كِتَابِ اللَّهِ, قَالَ: أَجْتَهِدُ رَأْيِي وَلَا آلُو فَضَرَبَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ صَدْرَهُ, وَقَالَ: الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَفَّقَ رَسُولَ رَسُولِ اللَّهِ لِمَا يُرْضِي رَسُولَ اللَّهِ"[1].

فالإسلام مرن في مبادئه و قواعده و بخاصة في مجال المعاملات و العلاقات الإنسانية و الاجتماعية مما يجعل هذه المبادئ قابلة للتكيف مع حاجات الناس و مصالحهم المتطورة و المتجددة باستمرار و مع مقتضيات تغير الظروف و الأحوال و ذلك بطلب العلم واستخدام العقل و العمل و الكفاح في الدنيا و ذم الجهل و الكسل[2].

و لكي يقع التغيير الذي يحث عليه الإسلام و ينشده ، وضعت " حنان محمد عبد المجيد" نظرية حول التغير من المنظور الإسلامي ، و التي تعبر عن إرادة الله وتستند الى الفعل الإنساني و تشكل مدخل حركة المجتمع و القوانين الضابطة لإيقاع هذه الحركة ، و تشمل أربعة طبقات تشكل جوهر النظرية وبإدراكها يتم فهم التغيير في المجتمع . الأولى أن الله خلق هذا الكون تعبيرا عن إرادته التي تنبثق عنها سببية التغيير باتجاه الأفضل و الإيجابي إذا فسدت الفطرة أو فسد المجتمع ، و الطبقة الثانية مقصورة على بتزكية النفس و تزكية الفطرة و التأكيد على الجانب الخير فيها و توسيع مساحته ، و الفطرة هي قاعدة الإنسان المستخلف من الله و المدفوع بفطرته و استخلافه الى أن يعمر الأرض و في العمران تجديد و تغيير ، و في الطبقة الثالثة توجد النواة الصلبة التي تستند الى طاقة الإيمان كآلية تحافظ بها على أمر دينها حينما تلدهم(تنتشر) الفتن ، ثم تأتي الطبقة الرابعة حيث امتلاك البنية العقدية نفسها بمنطقها و عقيدتها و طاقتها الإيمانية ، القادرة على التصحيح الذاتي و حينما تصبح الظروف الملائمة للتغيير تستدعي العقيدة و جماعتها و نواتها الصلبة بفعل التغيير[3].

و مما سبق يتبين لنا أن الإسلام لا يتعارض و التغيير بل يطلبه و ينشده لأن من خصائصه المرونة و العالمية و هو صالح لكل زمان ومكان و خاتم الأديان ، إلا أنه يحث على أن لا تكون هذه التغيرات تمس بالفطرة التي فطر الناس عليها خاصة من ناحية المبادئ و القيم ، و أن يعمل الإنسان أن يطوع هذه التغيرات حسب مبادئه و قيمه و ليس العكس حتى يتم التغير بسلام على الإنسان فالقيم و المبادئ ثابتة كما أشرنا إليه في احد الفصول.

---

[1]- سنن أبي داوود.

[2]- عمر التومي الشيباني ، **فلسفة التربية الإسلامية** ، الدار العربية للكتاب، 1988، ص 142.

[3]- حنان محمد عبد المجيد إبراهيم ، **التغير الاجتماعي في الفكر الإسلامي الحديث** ،**المعهد العالمي للفكر الإسلامي** ،هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية ، 1423هـ/2011م، ص 14-15.

2- التغيرات التي طرأت على مستوى القيم

يتميز هذا العصر بتغيرات سريعة و مفاجئة وعديدة و سريعة التلاحق بالإنسان ، فعجزت أجهزة التكيف و التلاؤم في بنيانه العضوي و النفسي عن ملاحقتها و الاستجابة لها ، و ان كان التغير و التطور قانونا من قوانين الحياة ، وسنة من سنن الله في كونه و خلقه ، فإن المعدلات التي يتم بها هذا التغيير ظلت سرعتها تتزايد تدريجيا حتى أخذت شكل الظاهرة الجديدة ، وامتد التغير في كل شيء ، الى الأشياء المادية من حولنا ، و الى العلاقات التي تربط الإنسان بالبيئة ، و بالناس و بالأفكار ، و أخطر شيء مسه التغير كان على مستوى القيم.

و اقترن التغير الاجتماعي في بلدان كثيرة بالانتشار الواسع للعلم الذي صاحبه تطور هائل ، لم يشهده أي عصر من العصور في السرعة و الكثافة ، في ظواهر الكون أو في المنتجات و الاختراعات ، و ثورة معلوماتية تجاوزت الحدود و القارات ، و ثورة معرفية و تقنية فائقة غيرت من ثوابت الفكر و السلوك ولم تستطع الأخلاق و الدين مجاراتها و حدثت الفجوة بين عالم المادة و الروح و تحطمت القيم و القواعد الأخلاقية . و هو ما أدى الى ظهور قيم جديدة و تعديل قيم قديمة للتعامل مع أنماط سلوكية جديدة ، فقد صاحب ذلك تغير في مجال القيم شكلا سريعا تفوق مقدرة تكيف الفرد معها ، فاختل بعض اعضاء المجتمع في مسايرة نمط التغير في نسق القيم و لجأ الغالبية الى خلط القديم بالجديد مما أدي الى فشل البعض في التعرف على القيم المناسبة ، و هنا اضطربت الامور و ظهرت اشكال عديدة من أنماط السلوك التي تصدر من حالات الارتباك في التمييز بين المشروع و الممنوع، كما لجأ البعض الى ممارسة كل ما يرونه كفيلا بتحقيق طموحاتهم و اهدافهم دون التفكير فيما إذا كان هذا يتعارض و القيم الأخلاقية السائدة.

و المجتمع الجزائري الذي يعمل على التحول الى مجتمع حديث متطور بواسطة المدرسة و منظومتها التربوية [1]، و بما أن التعليم لا يحدث إلا بوفرة عناصره الأساسية المعلم و المتعلم ، و هما يمثلان افراد من المجتمع الجزائري الذي تعرض كغيره من المجتمعات الى تحولات متسارعة و متلاحقة ، اجتماعية و اقتصادية و ثقافية ، اهتزت معها قيم افراده ما أوجد أزمة قيم و من بينهم المعلم و المتعلم.

[1]- تؤكد دراسة دانييل لينز بعنوان " التحول عن المجتمع التقليدي " و التي تناول فيها عملية التحضر، ان لعوامل التعلم ووسائل الاتصال الجماهيري دورا كبيرا في نقل المجتمع من النمط التقليدي الى التحديث.

و لعل أول مظاهر هذه الأزمة لدى المتعلمين ، الانتماء الموزع بين قيمه الاصيلة و الوافدة ، الامر الذي ادى بهم الى عدم الاستقرار فيما هو صواب و ما هو خطأ ، و الصراع بين القيم الروحية و المادية التي اثرت في سلوكياتهم ، و أصبحوا يعيشون تناقضا واضحا بين التربية و الفكر و القول و العمل.

و لمعرفة مدى أهمية القيم الأخلاقية بالنسبة لأفراد العينية كان هذا الجدول:

جدول رقم (36)

يبين الجدول توزيع إجابات افراد العينة حول أهمية القيم الأخلاقية لديهم

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
بها تستقيم حياة الفرد و تصلح له دينه ودنياه	56	%66	19	14	33	6	17	23	25	31	56
هي اساس العملية التربوية و التعليمية	14	%16	1	3	4	2	8	10	3	11	14
بها تستقيم حياة الفرد و تصلح له دينه ودنياه + هي اساس العملية التربوية و التعليمية	10	%12	2	7	9		1	1	2	8	10
يتم بها بناء المجتمع	2	%2	1	1	2			0	1	1	2
دون إجابة	2	%2			0	1	1	2	1	1	2
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من الجدول اعلاه يتبين ان نسبة 66% من أفراد العينة ان القيم الأخلاقية بها تستقيم حياة الفرد و تصلح له دينه و دنياه ، و أن 16% من أفراد العينة يعتبرون القيم الاخلاقية هي اساس العملية التربوية و التعليمية .

بالنظر الى هذه النتائج نلاحظ أن معظم أفراد العينة واعية كل الوعي بأهمية القيم الأخلاقية و دورها في العملية التربوية ، بل في حياتهم الدنيوية و الأخروية و بالتالي سوف تكون المعيار في تحديد سلوكياته

جدول رقم(37)

يمثل ترتيب أفراد العينة لبعض القيم حسب الاهمية لديهم

القيم	الرتبة	النسب
حب الله ورسوله	1	100%
العلم	2	30%
الصدق	2	28%
الامانة	5	21%
احترام الكبير	5	17%
العدل	6	17%
الحياء	7	16%
الوفاء	7	16%
التعاون (التكافل)	8	16%
عدم الغش	11	26%
عدم الكذب	11	22%
حب الجمال	12	50%

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 100% من افراد العينة صنفت قيمة الإيمان و المتمثلة في حب الله ورسوله في المرتبة الاولى ، و قيمة العلم و قيمة الصدق في المرتبة الثانية بنسبة 30% و 28% على التوالي.

و ما يمكن استنتاجه من هذه النتائج قيمة الإيمان(حب الله و رسوله) ، و قيمة العلم و الصدق و الأمانة ، قد احتلت المراتب الأولى و هي القيم التي صنفت في المرتبة العليا بين القيم ز التي تعتبير من أهم القيم التي يعتمد عليه الإسلام ، هذا يعني أن شخصية المتعلم الجزائري هي امتداد لشخصية الفرد الجزائري القائمة على القيم الدينية الإسلامية.

الجدول رقم (38)

يبين توزيع إجابات افراد العينة حول نظرتهم للغش

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
وسيلة للنجاح	40	%48	12	16	28	2	10	12	14	26	40
عدم الثقة بالنفس	8	%9	2	5	7		1	1	2	6	8
شيء عادية	12	%14	3	2	5	2	5	7	5	7	12
منافي لتعاليم الدين	17	%20	6	2	8	2	7	9	8	9	17
دون إجابة	8	%9		1	1	3	4	7	3	5	8
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من الجدول أعلاه تبين النتائج المتحصل عليها أن 48% من أفراد العينة يعتبرون الغش وسيلة للنجاح ، مقابل 20% منهم من يعتبره قيمة منافية لتعاليم الدينية ، و ترى نسبة 14% من أفراد العينة أنه أمر عادي.

يمكن أن نستنتج من هذه النتائج كيف أن الغش الذي يعتبر قيمة سلبية ، تحول الي قيمة إيجابية باقترانه بالنجاح ، بل و يعتبر عند بعضهم امر عادي و هو يدل على ان الغش أصبح جزء من ثقافتهم.

و بالرجوع الى نتائج الجداول الثلاث يمكن أن نستنتج مايلي :

من النتائج المحصل عليها من الجداول رقم (36) ، و رقم (37) ، و باعتبار أن المتعلم الجزائري هو امتداد للشخصية الجزائرية المسلمة التي تعتبر أن القيم الأخلاقية هي معيار صلاح دينه ودنياه ، فمن هذا المنطلق كان من المفروض أن تتمثل هذه القيم التي يؤمن بها في أفكاره و اقواله و تصرفاته(سلوكياته) ، و إذا ما قارنا نتائج الجدول رقم (38) مع ما سبق نجد أن هناك تناقض كبير بين ما يعتقده و يقوله المتعلم و بين تمثله في فعله سلوكياته .

ولا يمكن أن نفسر ذلك إلا بحالة الصراع القيمي الذي يعيشه المتعلمون خاصة مع اقتران الغش الذي يعتبر قيمة سلبية في نظر الجميع بقيمة النجاح التي هي قيمة إيجابية .

1- التغيرات التي طرأت على مستوى الأسرة

أجمعت الدراسات الاجتماعية والتربوية والنفسية ، على اهمية تنشئة الأطفال داخل الأسرة و في المراحل المبكرة من أعمارهم ، فالأسرة بما يسودها من عادات و قيم و اتجاهات ونظم و...تلعب دورا بارزا في تعليم الطفل وفي اكسابه مجموعة من المعايير و القيم و الأخلاقية و التربوية و الدينية و الاجتماعية ، كما تلعب دورا بارزا في تكوين شخصية الطفل ، وفي نمو قدراته ، ومعارفه و مدركاته بالشكل الصحيح[1]. فالقيم الاخلاقية المطلوبة مثل الصدق و الأمانة و التعاون و الإخلاص و الطاعة و الحياء و...تؤثر في استقامة سلوك الطفل ، من خلال إرشادات الأسرة و توجيهاتها حيث يتم ترسيخ هذه القيم في نفسه و تمثلها في سلوكياته ، و بعامل العادة و الاقتداء يكتسب الطفل مفاهيم الصح و الخطأ ، و يبزغ في نفسه الاساس الوجداني أو الضمير الذي يعتبر أهم رقيب وأهم موجه في مستقبل حياته.

إلا أن التغيرات التي طرأت على الأسرة بفعل التغير الاجتماعي و التي كانت تغيرات و تحولات عديدة و متنوعة ، جعل بعضها تستقيل عن دورها التربوي ، و من بين عوامل التغير خروج الوالدين الى العمل لتحسين الاوضاع الاجتماعية خاصة من الناحية المادية ، واستنجادهما بدور الحضانة ، و الأهل ، و الجيران و... ، و هذا باختلاف أنواع التربية التي تقدمها هذه البدائل و التي تأثر سلبا على اكتساب الطفل القيم و المعايير اللازمة و التي تتبناها الاسرة و تبدأ مظاهر الصراع القيمي بين قيم الاسرة و قيم هذه البدائل التربوية بالإضافة الى استيراد نماذج استهلاك و الطموح الى رغد العيش ، ما أدى الى ظهور نمط حضري فوضوي و بث انماط و نماذج سلوكية جديدة و مصادر ومنابع إلهام جديدة هي الأخرى2. كما أثرت هذه التغيرات على الاولياء بظهور بعض المشاكل النفسية كالقلق و الهروب من تحمل المسؤولية خاصة بعد تسريح بعض العمال من مناصبهم [3] و التي أثرت بدورها سلبا على المستوى المعيشي لهذه الاسر ، مما أدى بالطفل الى الاتجاه نحو الكذب و الخداع و النفاق و الغش ، من أجل التخفيف من مشاعر الدونية تجاه الغير ، أو تفاديا من العقاب [4].

كما أن القيم المادية و الاستهلاكية التي أصبحت صفة المجتمعات الحديثة ، ادت بالأسر الى تغير نظرتها للعلم ، و اعتباره كاستثمارInvestissement ينتظر من ورائه عائد مادي و ليس معنوي ، فالأسر اليوم تعمل كل ما بوسعها ليحصل أبناءها على الشهادة و تم توظيفهم بغض النظر عن الطريقة ، خاصة و أن المجتمع لا يثيب

---

[1]- ب.د.فيصل محمد خير الزراد ، مرجع سبق ذكره، ص 51-52.

[2]- د.حمدوش رشيد ، مرجع سبق ذكره ، ص 274.

[3]- و هو ما تطالعنا به الصحف عبر صفحات المجتمع ، عن هروب بعض الآباء من البيت لعدم استطاعتهم تحمل المسؤولية مفضلين الانسحاب و ترك الأم و الابناء يتخبطون لوحدهم في هذه المشاكل.

[4]- ب.د. فيصل محمد خير الزراد ، مرجع سبق ذكره، ص 54.

المتعلم على أمانته و اجتهاده إن لم ينجح ، بقدر إثابته عند حصوله على الشهادة خاصة و أن الشهادة هي التي اصبحت تحدد مصير الافراد سواء ذكور أو بنات في المجتمع الجزائري . و هو ما يؤدي بهم الى الضغط على أبنائهم للحصول على الشهادة بغض النظر عن إمكانيات أبنائهم المعرفية ، كما تعمل بعض العائلات على الضغط على أبنائها للحصول على معدلات جيدة تمكنهم من الالتحاق بالتخصصات العلمية خاصة في مجال الطب و الصيدلة و بغض النظر عن العائد المعنوي و المتمثلة في المكانة الاجتماعية تظمن لهم عائد مادي محترم.

2- التغيرات التي طرأت على مستوى المدرسة

لقد تم الإشارة في الفصول السابقة الى أن المدرسة الجزائرية تعيش حالة من الفوضى و حالة من الاضطراب الخلقي نتيجة الإصلاحات الأخيرة التي عرفتها المنظومة التربوية سنة 2003، التي يرى القائمون عليها أنها جاءت لمسايرة العصر و التغيرات العالمية . إلا أن بعض التربويين و النقابيين يرون أن المدرسة الجزائرية تواجه اتهامات بغياب التربية فيها و في مناهجها ، وذلك نتيجة قرارات غير المدروسة لبعض المسؤولين الذين عمقوا الفجوة بين التعليم و التربية مما ادى الى غياب الأخلاق عن مدارسنا ، خاصة مع إلغاء شعبة الشريعة الإسلامية[1]من طرف لجنة الإصلاحات. و هو ما اعتبره الكثير من الفاعلين على الساحة الوطنية مشروع تغريبي يستهدف الى سلخ الأجيال المقبلة من هويتها و جذورها الحضارية الإسلامية و تجهيلها بدينها مما سيؤدي بها إما الى السقوط في براثن الميوعة و الابتذال ، أو أن تتلقى تعليما دينيا سقيما من جهات غير رسمية فتسقط فريسة للغلو و الشطط ، و تقبل الفتاوى الخاطئة و المتطرفة[2]. ألا أن اللجنة بررت قيامها بذلك ليس من منطلق معارضتها للتدين و لم ترفض السلوك الديني و لكنها ترفضون إدراج الدين ضمن مقررات المنهاج التعليمي الذي وظيفته بث العلم[3]. و بالتالي فإن النظرة الى المدرسة حسب هذا الطرح يحصر وظيفتها في تلقين المعرفة و تمكين المتعلمين من أدوات اكتسابها ، و تهمل الوظائف الأخرى التي هي جزء من رسالتها الواسعة ومن مسؤولياتها المتعددة التي لا يرقى المجتمع إلا إذا نهضت بها من اهمها التربية على أساس القيم الأخلاقية.

و على هذا يرى "عبد القادر فضيل" أن المدرسة الجزائرية يراد توجيهها الى نمط تربوي جديد يجردها من مقومات هويتها ، و يعطيها مقومات جديدة تجعلها مدرسة شبيهة بالمدرسة الغربية في لونها و اتجاهها و هدفها ، مدرسة منفصلة عن خصوصيات مجتمعها ، تعمل على صنع جيل غير الجيل الذي كانت تحلم به الحركة الوطنية [4].

---

[1]- تصريح قويدري يحياوي المكلف بالتنظيم على مستوى النقابة الوطنية للعمال ، من مقال الشروق المدرسة الجزائرية في 2014، مرجع سبق ذكره.

[2]- جريدة الإتحاد ، العدد 1418، سنة 2005.

[3]-د.عبد القادر فضيل ، المدرسة في الجزائر ، مرجع سبق ذكره، ص 66.

[4]- عبد القادر فضيل، مرجع أعلاه، ص 286.

المبحث الثاني : علاقة اللامعيارية بالغش

يتعرض المتعلم لضغوطات عديدة للنجاح و التفوق لضمان الانتقال لمراحل أعلى او الحصول على شهادة ، فيرسخ في ذهنه أن النجاح هي قيم عليا ، و أن الرسوب و عدم الحصول على الشهادة يعني الفشل و هو قيمة سالبة ، وبذلك يصبح النجاح هو الهدف الذي يريد المتعلم تحقيقه في البداية عبر السبل المشروعة ، و إذا لم يتحقق ، فيستخدم نمط سلوكي يخالف القيم و المعايير المتعلقة بالسبل المشروعة و هو طريق الغش[1]. إلا أن الضغوطات التي يتعرض لها من داخل المدرسة تبقى لها خصوصيتها و تأثيراتها على سلوك المعلم للغش .

المطلب الأول : اللامعيارية في المدرسة

تعد مشكلة الغش في الامتحانات المدرسية من أخطر المشاكل التي يواجهها التعليم و أوسعها انتشارا و تأثيرا على حياة المتعلم و المجتمع من حوله ، و الغش حلقة متلازمة ثلاثية معروفة تتكون من الكذب و السرقة و خيانة الأمانة [2]. فإذا ما نظرنا الى الخيانة الأمانة نجد أن المتعلم يخون أسرته و المجتمع على الأمانة التي أؤتمن عليها و هي طلب العلم و الاجتهاد ، أما السرقة فكم من متعلم انتقل للمراحل الأخرى أو تحصل على شهادة بسرقة النقاط لأنه لا يستحقها ، أو يقدم مشاريع أو أبحاث لا يملك منها الى الاسم ثم ينتقل و يدخل الجامعة و يتخرج و يتوظف ويأخذ مناصب ليست له (سرقة المراتب الاجتماعية)، و أما الكذب فنجده يكذب عل نفسه ، و على اسرته في البيت و الأسرة المدرسية و على المجتمع بأكمله بأنه يستحق الى ما وصل إليه و...، و بالتالي فإن الغش هو محصلة غياب أو اضطراب القيم الاخلاقية.

و بما أن العملية التربوية هي وحدة مترابطة لا يمكن فصلها أو تجزئتها و التي ترتكز على ثلاثة أركان ، المعلم و المتعلم و المنهج ، و القصور في اي منهما يؤثر في الآخر[3]، و تظهر الامعيارية في المدرسة من خلال العوامل التالية :

1- عامل المتعلم نفسه

يعد المعلم من بين أهم المدخلات الإدارية لبيئة التعليم و التعلم ، بل إنهم من أهم المدخلات للعملية التعليمية ، إذ بدون متعلمين لا يكون هناك قسم و لا يكون هناك تعليم. و يرى " لورنس كورنو Laurence cornu" أننا عندما نتحدث عن المتعلم فإننا نشير الى مكتسباته خصائصه السيكولوجية الى سنه (طفل ، مراهق) الى جنسه(ذكر ، أنثى) ،و هي كلها عوامل تؤثر على فهمنا لهذا الفرد ، فالمتعلم عندما يدخل الصف يحمل أفكارا

[1]- عثمان علي أمين ، مرجع سبق ذكره.

[2]- د.فضيلة عرفات مرجع سبق ذكره ، المجلد 14، العدد3، سنة 2007.

[3]- د.فضيلة عرفات ، مرجع أعلاه، ص274.

تربى ونمى بها من الصعب عليه التخلي عليها بسهولة ، لهذا من الضروري حتى تنجح العملية التعليمية أن نراعي كل الجوانب النفسية و المعرفية و الاجتماعية لهذا المتعلم حتى لا تذهب جهودنا سدا[1].

و بما أننا أشرنا في الفصول السابقة الى تحول نظرة هذا المتعلم للمدرسة و للتعليم خاصة من ناحية قيمتهما الذاتية و المعنوية المثالية الى القيم الأداتية و الوسيلية ، مما ادى به الى استعمال وسائل مشروعة وغير مشروعة لتحقيق النجاح سواء أكان انتقال أو حصول على شهادة ، و من بين هذه الوسائل نجد الغش في الامتحانات و الذي أصبح منتشرا بشكل فردي او جماعي[2]، بعد أن وجد هذا المتعلم نفسه في صراع قيمي بين التمسك بالقيم الأخلاقية و طلب العلم لذاته و لمثله مع عدم توفر الإمكانات لذلك ، أو الحصول على الشهادة بكل الطرق الممكنة ، خاصة بعدد أن أوجد لنفسه مبررات و أسباب عديدة .و ترى "فضيلة عرفات" أن من أخطر مظاهر اللامعيارية عند المتعلم عندما يرمي من لم يغش بأنه معقد و متخلف و جامد ، و ربما تمادى أحدهم فاتهم الطالب الذي لا يساعد على الغش بأنه لا يعرف معنى الأخوة و لا التعاون[3]. إلا أن الأخطر منه أن يتهم المتعلم معلميه بالقسوة و عدم الرأفة به حينما لا يسمحون له بممارسة الغش ، حتى أن بعض المعلمات يؤكدن أنهن يجدن صعوبة كبيرة في التحكم بمراقبة المتعلمين بعد تنامي ثقافة الغش لديهم ، و أصبحن يجدن التبريرات لعدم القيام بالحراسة خاصة في شهادة البكلوريا بعد تحول بعض الممتحنين الى عدوانيين عندما يمنعونهم من ممارسة الغش وصلت الى الشتم و الضرب و الجرح و تعقبهم خارج مراكز الامتحان.

و بالإضافة الى عامل اللامعيارية وضع "سعد عجيل مبارك الدراجي" مجموعة من الأسباب تجعل المتعلم يسلك طريق يغش في الامتحانات من بينها : قلة المذاكرة أو إهمال الدراسة وعدم الاكتراث بها ، المشاكل العائلية أو الأسرية التي تحول دون قيام الطالب بالدراسة على النحو الأكمل ، و عدم الثقة بالنفس و الرغبة في تحقيق النجاح بدون مجهود ، والتعود على الغش بشكل يصعب عليه الإقلاع عنه ، والارتباك والخوف من الامتحانات ، وعدم الاستعداد الكافي للامتحانات.[4]

و قبل التطرق الى أهم الاسباب التي دفعت بأفراد العينة الى الغش ، قامت الباحثة بمعرفة مدى انتشار الغش بين افراد العينة و كانت النتائج ممثلة في الجدول التالي .

---

[1]- منتدى الأساتذة المتكونين ، مكونات التعليمية العامة- **الفعل التعليمي التعلمي في المقاربة بالكفاءات**- www.ouarsenis.com

[2]-تطور الغش بعد أن كان يمارس على المستوى الفردي الى ممارسته جماعيا وبشكل علني ، وما حدث في بكلوريا 2013 بالجزائر خير دليل.

[3]- د.فضيلة عرفات ، مرجع سبق ذكره ، ص 273.

[4]- نبيل إبراهيم الزركوشي، **ظاهرة الغش المدرسي أسبابه و أنواعه و دوافعه**، الحوار المتمدن..www.ahewar.org2013

جدول رقم (39)

يبين توزيع إجابات أفراد العينة مدى استعمالهم للغش في مشوارهم المدرسي

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
كل مرة	25	%29	9	3	12	5	8	13	14	11	25
مرة واحدة	9	%11	1	3	4		5	5	1	8	9
عدة مرات	46	%54	11	18	29	4	13	17	15	31	46
و لا مرة	4	%5	2	1	3		1	1	2	2	4
دون إجابة	1	%1		1	1			0	0	1	1
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من الجدول أعلاه نلاحظ أن 54% من افراد العينة مارسوا الغش عدة مرات ، و 29% في كل مرة ، بالمقابل نجد أن ما نسبته 5% فقط من لم يمارسوا الغش في مشوارهم الدراسي .

وما يمكن استنتاجه من هذه النتائج ، هو انتشار استعمال الغش في أوساط المتعلمين في مشوارهم الدراسي مما يدل على أنه اصبح عادة لا يستطيعون الاستغناء عنه بغض النظر عن عامل الجنس (ذكور ، إناث) أو عامل التخصص (علمي ، أدبي)، مما يؤدي الى عدم مصداقية الامتحانات .

و حيث يؤكد الكثير من المعلمين أن الغش استفحل لدرجة أننا ضبطنا من نعتقد أنهم أحسن المتعلمين من حيث المستوى الدراسي ، و يبررون ذلك إما للحصول على المعلومات الناقصة أو تقديم مساعدة لزملائهم أو التأكد من النتائج المتحصل عليها ،كما أن بعضهم يمارس الغش نتيجة الضغوطات التي تمارس عليه من طرف العائلة للحصول على أحسن المعدلات ، و للتأكد من ذلك قامت الباحثة بالبحث عن مدى تأثير عمال مستوى التحصيل الدراسي على استعمال الغش ، فكانت نتائج إجابات أفراد العينة مبينة في الجدول التالي.

الجدول رقم(40)

يمثل توزيع إجابات أفراد العينة عن مدى تأثير عامل التحصيل الدراسي على استعمال الغش

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
كل المتعلمين	73	%86	19	24	43	8	22	30	27	46	73
ذوي المستوى التعليمي المنخفض	6	%7	2		2	1	3	4	3	3	6
ذوي المستوى التعليمي المتوسط	2	%2	1		1		1	1	1	1	2
ذوي المستوى التعليمي المنخفض + ذوي المستوى التعليمي المتوسط	4	%5	1	2	3		1	1	1	3	4
دون إجابة	0	%0			0			0	0	0	0
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من خلال نتائج الجدول أعلاه يذهب معظم أفراد العينة و بنسبة 86 % أن كل المتعلمين بغض النظر عن مستواهم الدراسي يمارسون الغش.

وما يمكن استنتاجه من هذه النتائج أن بعدما كان الغش يستعمل من طرف ذوي المستوى التعليمي الضعيف أصبح اليوم يمارس من طرف كل المتعلمين باختلاف مستوياتهم العلمية مما يدل على أن الغش هو ثقافة المجتمع لأن له كل المبررات.

و بالنظر الى الجدول رقم (38) ، و الجدول رقم (39) ، نجد أن الغش أصبح وسيلة أو ثقافة لدى المتعلم بما أنها تستعمل على نطاق واسع بغض النظر الى عامل الجنس أو عامل المستوى الدراسي او التخصص ، حتى أصبح بعضهم من يعتبره ضرورة أو حق تقتضيه حالة كل متعلم ، و هو ما يؤدي الى التشكيك في مصداقية النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الامتحانات و بمصداقية و فاعليتها ودورها في العملية التقييمية و بالتالي بمصداقية المدرسة و المنظومة التربوية التعليمية ككل.

وبالنظر الى تفشي الغش في الامتحانات و تعدد أسبابه ، قامت الباحثة بوضع بعض الأسباب تعتقد أنها من بين اهم الأسباب التي تدفع المتعلمين الى ممارسته بعد غياب الوازع الديني ، ليقوم أفراد العينة بترتيبها حسب نظرتهم.

الجدول رقم (41)

يبين ترتيب أفراد العينة للأسباب التي تدفعهم للغش

الاحتمالات	التكرارت و النسب		الرتبة
كثافة البرنامج الدراسي و الحجم الساعي لا يسمحان للتلميذ باستيعاب كل الدروس	58	%68	1
حب الانتقال من مستوى للآخر بكل الوسائل	37	%44	2
الضغط النفسي الذي يضعه الاولياء على الابناء من اجل الحصول على العلامات و النجاح	37	%44	2
الاعتماد على تقييم التلميذ بالامتحان فقط يدفع الى الغش	16	%19	4

من الجدول أعلاه نجد ان السبب الأول الذي يدفع أفراد العينة الى ممارسة الغش بنسبة 68% هو عامل كثافة البرنامج و الحجم الساعي الذي لا يسمحان للمتعلم باستيعاب الدروس ، و في المرتبة الثانية جاء حب الانتقال و ضغط الاسرة بنسبة 44% ، و في المرتبة الرابعة بنسبة 19% بسبب اعتماد المنظومة التربوية على الامتحانات فقط لتقييم المتعلم .

من هذه النتائج نستنتج أن اسباب لجوء المتعلم للغش ليست ذاتية فقط ، و إنما للعوامل الخارجية كضغط الأسرة و المدرسة لها دور أيضا في ذلك .

2- عامل تنظيم الامتحانات

تؤكد التربية على أهمية الامتحانات لما تحققه من أهداف مثل القياس ، و التقويم ، و التشخيص ، و الإرشاد و التوجيه ، بالإضافة الى الأهداف الإدارية و الأغراض التعليمية ، و اعتماد المدارس على الامتحانات لتنبؤ بقدرات التلميذ و مستوى تحصيله ، و تقويم مدى فاعلية العملية التربوية و التعليمية و تحقيق الأهداف التربوية[1] .

تعتمد المدرسة الجزائرية على الامتحانات و التقويمات – و هذا حسب كل طور و كل مرحلة عمرية- كمحدد للانتقال أو للحصول على الشهادة في أخر كل طور، و بالتالي فإن الامتحان هو السبيل الوحيد المعترف به للتقدم نحو الهدف و هي جميعها تعتمد على الحفظ و الاستذكار ، إلا أن المنظومة التربوية استحدثت في السنوات الاخيرة سبلا أخرى يعتمد عليها المعلمون في تقييم المتعلم بما يسمى " المراقبة المستمرة "، كاحتساب المشاركة و التفاعل في القسم ، الانضباط في الحضور ، تقييم الكراريس ، و إجراء بعض البحوث و المشاريع ، خاصة في مرحلة التعليم المتوسط و الثانوي ، و تبقى الامتحانات لها خصوصيتها و رهبتها ، مما يؤدي بالمتعلم الى الخوف الشديد منها ، نظرا لتعرضه لضغوطات النجاح و التفوق و ضمان الانتقال للمراحل المتقدمة ليس من ذاته فقط و لكن من مصادر متعددة ، مثل الأسرة ، المدرسة ، الاهل ، الرفاق...إلخ. و نحن قلما نجد من ينظر الى

[1]- ب.د. فيصل خير الزراد ، مرجع سبق ذكره ، ص57.

الامتحانات نظرة عادية و محببة ، بل تعتبر في نظر العديد من الناس عثرة في وجه التربية و التعليم ، بل من يعتبره حكم جائر ، و وسيلة لتعلم الغش و الاحتيال[1].

على هذا يفسر"مصطفى عمر التير" مشكلة الغش في الامتحان بسبب الأهمية القصوى التي تعطى للامتحانات ، خاصة و أن نجاح التلميذ و مستقبله ، و نظرة الآخرين لهو...تقرره نتيجة الاختبار وما قد يحصل عليه التلميذ من درجات علمية او ترتيبات[2].

كما وضع "صالح بن رميح الرميح " مجموعة من العوامل المتعلقة بنظام الامتحانات و التي من شانها ان تساعد في ظهور سلوك الغش لدى المتعلمين من أهمها ، صعوبة الامتحان ، أو وجود أكثر من امتحان في اليوم ، أو أن زمن الإجابة عن الامتحان غير كاف ، أو عندما يكون الامتحان مفاجئا ، و الى طبيعة مادة الامتحان[3].

لمعرفة مدى تأثير عامل طبيعة المادة للجوء المتعلمين الى الغش ، كانت هذه النتائج الممثلة في الجدول التالي:

الجدول رقم (42)

يبين توزيع إجابات افراد العينة عن طبيعة المواد التي يكثر الغش فيها

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
كل المواد بما فيها مادة العلوم الاسلامية	32	%38	8	12	20	5	7	12	13	19	32
مواد الحفظ	43	%51	11	8	19	4	20	24	15	28	43
المواد العلمية + مواد الحفظ	7	%8	4	3	7			0	4	3	7
المواد الادبية + مواد الحفظ	3	%3		3	3			0	0	3	3
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من الجدول أعلاه نجد أن 51 % من أفراد العينة يرون أن مواد الحفظ هي التي يستعمل فيها أكثر الغش ، بينما يرى 38% منهم أن جميع المواد بما فيها مادة العلوم الإسلامية يتم الغش فيها.

[1] – ب.د. فيصل خير الزراد ، مرجع سبق ذكره ، ص58.

[2] – المرجع أعلاه، ص60.عن مصطفى عمر التير، الغاية تبرر الوسيلة ،دراسة اجتماعية لظاهرةالغش في الاختبارات ، ليبيا طرابلس 1980، ص 63.

[3] – نبيل ابراهيم الزركوشي ، ظاهرة الغش المدرسي ، أسبابه و أنواعه و دوافعه، الحوار المتمدن ، 2013، عن د. صالح بن رميح الرميح ، ظاهرة الغش في الامتحانات و أسبابها و دور اللوائح التأديبية في معالجتها ، دراسة تطبيقية على طلاب جامعة الملك سعود، 2004.

ما يمكن أن نستنتجه من هذه النتائج أن طريقة التلقين و الحفظ التي يعتمدها المعلمون في معظم المواد باستثناء مادتي الرياضيات و الفيزياء أدت الى عدم استيعاب المتعلمين مع كثافة الحجم الساعي و الدروس ، الذي لا يسمح لهم بمراجعتها و بالتالي إمكانية استعمال الغش ، وهو ما يؤكد أن كل المواد هي قابلة لان يغش المتعلم فيها في الوقت الحالي بما فيها المواد العلمية ، و بالنظر الى الحالات التي أطلعت عليها الباحثة من طرف مديرة الثانوية و التي لم يتم التغاضي عنها من طرف الاساتذة و المراقبين و التي اخذ فيها المتعلمين علامة الصفر مباشرة، تؤكد أن كل المواد استعمال الغش فيها.

كما أن من العوامل التي أدت الى زيادة استعمال الغش الطريقة الجديدة المعتمدة من طرف بعض المعلمين – سواء في المواد العلمية أو الأدبية – بنسخ الدروس و توزيعها على المتعلمين بدون أن يقوموا بشرحها ، و يتم ذلك خاصة في نهاية السنة الدراسية مما يجعل المتعلمين غير قادرين على استيعاب مضمونها و هو ما يضطرهم الى الغش و باستخدام كل الوسائل المتاحة.

بخصوص الوسائل المستعملة للغش في الامتحانات جاء في دراسة "فضيلة عرفات" ، أن استعمال الطرق التقليدية مازالت تحتل في المرتبة الأولى و المتمثلة في ، قصاصات ورق صغيرة ، النظر الى الجدران[1]، الكتابة على المقعد ، الاستعانة من أوراق مكتوبة من زميل[2]. و بالرغم من رواج الأساليب التقليدية في الغش ، فإن أساليب الغش واكبت التطور التكنولوجي و خصوصا بالاعتماد على وسائل الاتصال الحديثة كالهواتف النقالة و استخدام السماعات الاسلكية من طرف الفتيات التي يسهل عليهن استخدامه خاصة مع التي تضع الخمار.

[1]–إن الكتابة على جدران القسم وعلى الطاولات للغش ، بغض النظر على أنها تشوه منظر القسم و نظافته ، فإنها تدل على غياب قيم الأمانة و الحفاظ على ممتلكات المدرسة من التخريب و العبث بها.

[2]– فضيلة عرفات ، مرجع سبق ذكره ، ص 290.

جدول رقم (43)

يبين الوسائل المستخدمة من طرف المتعلمين في الغش

عناصر الإجابة
استعمال قصاصات ورق صغيرة
النظر إلى الجدار والنقل منه
الكتابة على المقعد الذي يجلس عليه
النقل من الكتاب
الاستعانة بأوراق مكتوبة من زميل قريب
الكتابة على راحة اليد
كتابة الكلمات العربية بأحرف إنكليزية
استعمال الإشارات باليد أو بغيرها
كتابة الحروف الأولى لبعض الكلمات
الكتابة على المسطرة
الاستعانة بالمدرس
الكتابة على ظهر الزميل الذي يجلس أمامه
الكتابة على القدم
استخدام الآلات الحاسبة المبرمجة
التحدث مع زميل
استعمال الهواتف النقالة

من خلال الجدول أعلاه نستنتج أن الوسائل القديمة لازالت تستخدم و بكثرة في الغش مع مواكبتها في الآونة الاخيرة الى تطورات العصر و ذلك باستخدام الهواتف النقالة و تسجيل عليها الدروس و يتم استعمال هذه التقنية خاصة لدى الفتيات خاصة مع قدرة اخفاء سماعته على المراقبين بالشعر أو الخمار ، كما أن الاهتمام بالوسائل المتطورة يعود الى اهمية الامتحانات كشهادة البكلوريا ، فنجد بعض الأولياء من يساعدون أبناءهم في شراء بعض المعدات المتطورة خاصة بعد انتشار استقدامها من الخارج مثل بعض الأقلام السحرية التي انتشر بيعها و بأثمان خيالية و كذا الحبر السري ، و بعض الهواتف الذكية و...، و ما يمكن أن نلاحظه أن الغش و وسائله أصبح وسيلة للربح من طرف بعض مروجي هذه الوسائل و التشهير بها في المواقع الاجتماعية و التأكيد على فاعليتها.

إلا أن المتعلمين دائما يحاولون أن يبتكروا الجديد في استعمالهم الغش ، خاصة وان منهم من يعتبره دليل على ذكاء المتعلم و قدرة تحديه للأصعب المعلمين و للإجراءات المتخذة من طرف الإدارة. ما دفع بأحد المتعلمين للغش

بانتحال صفة الغير و كانت هذه الحالة الأولى التي تشهدها الثانوية. ألا أن الإجراءات التي اتخذت من طرف الادارة لم يعجب المعلمين خاصة بعد السماح لهما بمواصلة إجراء باقي الامتحانات مما اعتبروه عامل سوف يشجع على تمادي باقي المتعلمين في استعمال الغش ، إلا أن المديرة بررت موقفها هذا كون المتعلم –السنة الثانية– و الذي انتحل صفة زميله –السنة الأولى– يشهد له بالسلوك و المستوى الدراسي الحسن ، كما أنه مقبل في العام الدراسي على اجتياز شهادة البكلوريا و لا يمكن تحطيم مستقبله بغلطة مراهقة مع العلم أن له أم مريضة جدا ، أما الثاني فهو لا محالة مطرود بما أنه معيد و نتائجه الدراسية لا تسمح له بالانتقال الى السنة الثانية .

3– عامل الوسط المدرسي

يسود في معظم المدارس في فترة الامتحان ، و الأيام التي تسبقها جوا مشحونا و يغلب على معظم الاسرة التربوية التوتر و الانفعال ، بسبب اهتمام الإدارة بتنظيم و ترتيب الامتحان و ما يتطلبه من تعبئة بشرية و ما دية ، تحضير الاسئلة ، نسخها ، توزيع جدول الامتحانات حسب اهمية المادة عل المستويات ، تقسيم المتعلمين على افواج و حسب المراحل ...إلخ ، هذا كله يسبب في تغيير نظام الدروس و يصبح بعيدا عن الانضباط ، مما يؤدي الى عدم اهتمام المتعلمين بالدروس بقدر اهتمامهم بالامتحانات و البحث عن الدروس المطلوب مراجعتها و نوعية او نمط الأسئلة...، مما يفوت مرة أخرى على المتعلمين الحصول على القدر الكافي من المعرفة ، و يحدث هذا خاصة في الفصل الاخير من العام الدراسي. و يرى التربويون أن إعطاء أهمية كبرى و مبالغ فيها للامتحانات تجلب الاضطراب الى عملية التعلم ، لأنه من الخطأ إعطاء أهمية مفرطة للامتحانات مع أن المدرسة وجدت لإعداد التلميذ و تكوين معارفه و قدراته و مهاراته ، و توسيع خبراته للاستفادة منها في الحياة و ليس لإعداد التلميذ للامتحان بما فيه من رهبة و خوف و قلق[1].كما أن هذا الجو يزيد من توتر و قلق المتعلمين و خوفهم ، و هو ما يشجعهم على الحفظ السريع و الذاكرة الآلية الامتحان و حشوها بالمعلومات دون فهم أيام قليلة قبل، و هو ما يخشى منه تربويا بأن تصبح الامتحانات عبارة عن مواقف موجهة نحو إنماء الحفظ و حشو الذاكرة.

و مما يتأسف عليه "فيصل خير الزراد" ، أن نظام الامتحانات السائد في مدارسنا و جامعاتنا ، و طبيعة المنهج الدراسي المقرر ، و أسلوب التقويم المتبع ...تنعكس كلها سلبا على التلاميذ و الطلبة فتؤثر في نفوسهم و في أفكارهم و مشاعرهم ، و خاصة إذا علمنا بأن نظم الامتحان تهدف بالدرجة الأولى الى منح درجات أو تقديرات للطلبة فقط ، بحيث يجعل ذلك أن يكون شغل الطلبة الوحيد هو الحصول على الدرجات فقط و بشتى الوسائل المشروعة و غير المشروعة ، و من الطبيعي ان ذلك يشجع على الغش[2].

[1] – ب.د. فيصل خير الزراد ، مرجع سبق ذكره ، ص61.

[2] – مصدر اعلاه ، ص62.

و على هذا يرى عالم النفس "كارل مونتورM. Karel" بأن التخلي عن هذا النظام من الامتحانات و التقويم من شأنه أن يقلل حتما من سلوك الغش[1]. و هو ما ذهب إليه أحد الاساتذة المبحوثين بضرورة إيجاد آليات اخرى للتقويم غير التي هي موجودة ، فالامتحانات أصبحت عقدة للمتعلم خاصة مع الضغوطات الموضوعة عليه من ذاته و من طرف العائلة و من طرف المدرسة بجوها الرهيب ، و استحداث التقويم بالمراقبة المستمرة غير فعال وغير مجدي في مدارسنا لأن المقاييس المتبعة غير مدروسة جيدا .

كما يوجد عامل آخر في المحيط المدرسي يساعد على انتشار الغش و هذا بالرغم القوانين و اللوائح التعليمية التي ما زالت في الورق صارمة في هذا الشأن ، و التي تعتبر الغش في الامتحانات هو مخالفة ما تنص عليه القوانين و اللوائح التي تنظم العملية التعليمية[2]، إلا أن في الواقع هناك من يؤكد على أن هناك تعاون بين مسؤولين على الامتحانات أنفسهم ، من مفتشين و مدراء و...لتسهيل عملية الغش على نطاق واسع مما يسمح بنجاح عدد كبير من المتعلمين خاصة في امتحانات نهاية كل طور (الابتدائي ، المتوسط ، الثانوي البكلوريا) بما أن تقييم المنظومة التربوية من طرف مسؤولي الوزارة الوصية لا يزال يعتمد على أساس النتائج المتحصل عليها في هذه الامتحانات ، بالإضافة الى مصلحة الحكومة من خلال وزارة التربية الوطنية تسعى لتحسين صورتها أمام الرأي الوطني من خلال تضخيم نتائج الامتحانات بالتساهل في عملية التصحيح وتغاضي بعض مسؤولي مراكز عن بعض حالات الغش[3].

و هو ما أكدته حركة النهضة الجزائرية ، فقطاع التربية يعيش حالة فساد كبير بسبب غياب معالم الرؤية المستقبلية لتطوير وأداء رسالته خاصة في السنوات و التي أدت الى فضائح كبيرة منها تراجع نسبة الناجحين لسنة 2013 و الذي يؤكد تضخيم المفضوح لنتائج المسابقات[4] في السنوات الماضية لإيهام الرأي الوطني بنجاح الإصلاحات التربوية ، واستغلال التلاميذ و شهاداتهم العلمية و توظيفها السياسي على حساب مستقبل أجيالنا و القيم الحضارية ، كما تعتبر الحركة أن وصول الفساد الى قطاع إستراتيجي حيوي مقدس لدى الأمة و التلاعب به ، ينذر بخطر انهيار المجتمع و الدولة[5].

---

[1]– ب.د. فيصل خير الزراد ، مرجع سبق ذكره ، ص63.

[2]– ينص القانون الجزائري في لوائح التنظيم في كافة مستوياته خاصة المادة63، فإنه يترتب عن ثبوت الغش أو تزوير في الفروض أو الاختبارات ، الحصول على علامة 0 في المادة، بالإضافة الى العقوبات الأخرى المنصوص عليها في النظام الجاري به العمل . وزارة التربية الوطنية 1991، ص11.

[3]– يؤكد الكثير من الاساتذة من مختلف الاطوار و التخصصات أن المنظومة التربوية لها يد في تفش ظاهرة الغش باتخاذ بعض اللوائح غير مكتوبة كعدم فصل المتعلمين عن بعضهم في الامتحانات في الامتحانات الفصلية ، التساهل ، مع بعض الذين يستعملون الغش في الإمتحانات المهمة، و التساهل في عملية التصحيح، خاصة في شهادة البكلوريا.

[4] – و على هذا دعت الحركة الى تشكيل لجنة محايدة بعيدا عن الإدارة و فتح تحقيق دقيق في تضخيم نسب النجاح في البكلوريا

[5]–ملاك .ش، مقال حول فساد التعليم في الجزائر ينذر بانهيار المجتمع ، جريدة الجديد اليومي، 2013/07/08.

و أما " أحمد لعروسي"[1] فيرى أن قطاع التربية لا يزال تسيره الرداءة ، ذلك ان الإصلاحات المتوالية عليه تسير به من سوء الى أسوء ، و هي في الأساس خاضعة للمساومة و المحاباة و التسييس[2].

4- عامل كفاءة المعلم و تصميمه الأسئلة الامتحان

أشرنا في الفصول السابقة الى أهمية المعلم في العملية التعليمية و التربوية باعتباره عنصر من عناصرها ، إلا أنه قد يساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في عملية الغش و هذا عندما يفتقد للكفاءة اللازمة للتدريس أو لنقل المعلومات بشكل و اضح و مفهوم ، بالإضافة الى أسلوب التعامل مع المتعلمين أو عندما يفتقد للقيم الأخلاقية التي تؤهله لأن يكون قدوة للمتعلمين .

فالمعلم الذي لا يستعمل التغذية الراجعة[3]، ولا يهمه إن كان المتعلم قد استوعب درسه ، أو ان يراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين في التحصيل و الفهم ولا يهمه من العملية التعليمية إلا التلقين ، فهذا من شانه أن يدفع المعلم الى استعمال الغش. و عندما يضع المعلم أسئلة صعبة في الامتحان والتي يريد من خلالها إبراز صرامته و انضباطه أو كوسيلة تأديبية وعقابية ، فمثل هذا الإجراء الخاطئ من شانه أن يشجع المتعلمين على الغش انتقاما منه أو كالذي يقوم بصياغتها دون مراعاة الفوارق بين المتعلمين من ناحية التحصيل أو الأوضاع الاجتماعية و النفسية، كما أن معاملة المعلم للمتعلمين مع عدم مراعاة عامل الاختلاط و سن المراهقة باحتقارهم من حيث السمات الشخصية أو المقارنة على المستوى الدراسي خاصة مع عدم قدرتهم التمييز بين التشجيع على المنافسة الشريفة و غير الشريفة ، فهذا العمل غير التربوي و غير الأخلاقي من المعلمين قد يولد في المتعلمين قيم الغيرة و الحسد و الكراهية مما يدفعهم ذلك الى الرغبة في الغش للنجاح و الانتقام من المعلم و في نفس الوقت تأكيدا لذات المتعلم.

إلا أن للظاهرة الجديدة والتي انتشرت بشكل كبير في المجتمعات العربية و منها الجزائر ، ظاهرة الدروس الخصوصية ، فهذه الأخيرة كما يراها "حسن طبرة " لا تعد في حد ذاتها حالة فساد إداري و مالي إن كانت موجهة لطلبة مدارس أخرى ، غير أنها عندما تكون موجهة الى نفس الطلبة الذين يقوم بتدريسهم في المدرسة فهنا يرافقه الكثير من الفساد[4].

---

[1]- أمين عام حزب الوسيط السياسي، إطار سابق بوزارة التربية مكلف بالبحث و الدراسات.

[2]- رشيد. ع ، حزب الوسيط السياسي ينتقد واقع المدرسة الجزائرية ، 2014/09/09.

[3]- يرى سيد صوالحة "أن التغذية الراجعة هي عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجابات بشكل منظم و مستمر ، من أجل مساعدته في تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة الى تعديل و تثبيت الاستجابات التي تكون صحيحة "، و للتغذية الراجعة عدّة أنواع و أشكال ، تستخدم فيعملية التعلم بمختلف مراحله من أجل رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة . من مقال حول مفهوم التغذية الراجعة في التربية .www.elraaed.com

[4]- حسن طبره ، الفساد سرطان يهدد مؤسساتنا التعليمية ، www.ahewar.org.

فالمعلم الذي يتعمد التقصير في أداء واجبه في المدرسة كعدم إعطاء المادة التي يدرسها الجهد و الشرح الكافي حتى يجبر من لا يستوعبها بسهولة الى أخذ دروس خصوصية عنده مثل المواد العلمية (الرياضيات العلوم و الفيزياء) و خاصة في الأقسام النهائية (الرابعة متوسط و البكلوريا)، أو قد يؤدي به الى إضافة نقاط أو تضخيمها لؤلئك الذين يدرسون عنده الدروس الخصوصية حتى يجلب متعلمين آخرين مما يزيد في كسبه المادي ، كما قد يقوم بتسريبهم أسئلة الامتحان أو التركيز على المواضيع المهمة التي تدرج في الامتحان و...هذه التصرفات و أخرى تؤدي الى انعكاس آثار سلبية على جميع الطلبة الذين يدرسهم ، بانخفاض مستوى التحصيل العلمي للذين يدرسهم الدروس الخصوصية لأنهم يغشهم في التحصيل ، و ألائك الذين لم تسمح ظروفهم المادية لأخذ الدروس الخصوصية بعدم الاهتمام بهم أو العدل في معاملتهم ، و بهذه التصرفات أدى به الى التخلي عن دوره التربوي بفقده قيمه الاخلاقية خاصة الإخلاص في العمل و حفظ الأمانة ، مما يفقده صفة المعلم و يكسبه صفات أخرى لا علاقة لها بالتعليم ، و هذا ما قد يدفع المتعلمين الى الغش بإرادته أو بغير إرادته.

على هذا يقول **عبد الوهاب المستيري** : " لقد كان التعليم مجانيا ممتعا ، و بالتدريج أصبح غير مجاني بسبب الدروس الخصوصية ، ثم أصبح لا علاقة له بالتعليم ، إذ أصبح التعليم الآن هو اكتساب مهارة اجتياز الامتحان"[1].كما يرى "محفوظ السماتي " أن الدروس الخصوصية سلبت المدرسة الجزائرية قوتها و مفهومها للعلم ، فبعدما كانت تحتكر المدرسة عملية التعليم جاءت الدروس الخصوصية لتنافسها في هذه المهنة حتى أصبح المتعلمون و المعلمون لا يركزون على التحصيل العلمي فيها بقدر اهتمامهم بالتحصيل في الدروس الخصوصية[2] . و هذا ما جعل الوزيرة الحالية " نوريه بن غبريط " الى اتخاذ إجراءات جديدة في شهادة البكلوريا جوان 2015 فيما يعرف " بالبطاقة التركيبية " أو التقويم المستمر لتلاميذ النهائي ، باحتساب معدل الفصول الثلاثة في شهادة البكلوريا حتى تعيد الاعتبار للمدرسة بعد ما كان معظم التلاميذ يتوقفون عن الالتحاق بالدراسة قبل شهرين من موعد الامتحان و تكثيف الدروس الخصوصية.

بالنظر الى اهمية المعلم في العملية التربوية التعليمية ، طلبت الباحثة على أفراد العينة تقديم رأيهم حول ما إذا كان يفضلون المعلم المربي ، أم المعلم فقط.

[1]– ب. عبد الوهاب المستيري، **رحلتي الفكرية في البذور و الجذور و الثمر** ، دار الشروق ، 2005.

[2]– على هامش اللقاء الذي جرى مع "الدكتور محفوظ سماتي "، عضو المجلس الإسلامي الأعلى.

جدول رقم (44)

يبن توزيع إجابات افراد العينة حول رأيهم في تفضيلهم للمعلم المربي أو المعلم فقط

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
معلما و مربيا في نفس الوقت	58	%68,24	14	20	34	8	16	24	22	36	58
معلما فقط	27	%31,76	9	6	15	1	11	12	10	17	27
المجموع	**85**	**%100,00**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من الجدول اعلاه نجد أن 68,24% من أفراد العينة يرون أن المعلم يجب أن يكون معلما و مربيا ، و بالمقابل نجد ما نسبته 31,76% من افراد العينة من يفضلون أن يكون المعلم وفقط.

و ما يمكن أن نستنتج من هذه النتائج مدى إدراك حاجة المتعلمين للتربية لأهميتها في العملية التعليمية و لكون التعليم ليس وظيفة فقط و إنما هي رسالة و المعلم مربي قبل كل شيء.

إلا أن هناك من يعتقد أن المعلم مهمته تقديم الدروس فقط و بالتالي لا يجب أن يتدخل في مسائل التربية ، خاصة مع التغيرات التي طرأت على الاسرة و طريقة تربية أبنائها المتسامحة و المتساهلة في بعض الأحيان ، جعل بعض الأولياء يرفض أي تدخل تربوي من طرف المعلمين باعتقادهم أن دور المعلم يتوقف عند تقديم الدروس و فقط ، ما أدى بالمتعلمين الى التمرد على المتعلمين و على القوانين الداخلية للمدرسة [1].

المطلب الثاني: اللامعيارية و المجتمع

إن انتشار سلوك الغش بين معظم افراد المجتمع ولدى كبار الشخصيات و صغارها و لدى أصحاب السلطة[2]، أدى الى انتشار كثرة مؤيديه ، خاصة من أولياء الأمور و المدرسين ، و مدراء المدارس و المفتشين ...، حتى أصبح بعض المسؤولين على قطاع التربية مشوهين أخلاقيا ، حين اختلطت لديهم المعايير ، فلم يعودوا يرون في الغش أي مشكلة أو سلوك مشين ، بل بالعكس يرونه نوعا من الرأفة و الرحمة بالمتعلمين و لأسرتهم و خدمة للمجتمع بأن ينجح أكبر عدد من الطلاب. و يرى " عثمان علي أمين " أن مثل هذه التصرفات تطور ما يطلق عليه "ثقافة فرعية "

[1] – أكدت بعض المعلمات في الطور المتوسط و الثانوي ، أن بعض الاولياء رفضن تدخلهن التربوي بإسدال بعض النصائح حول السلوك أو اللباس ... ، و ذلك باعتبار أن دور المعلم هو التدريس و فقط.

[2] – وهذا ما أدى ببعض أفراد العينة لتبرير لجوئهم للغش، باعتباره أصبح حلالا في الجزائر و بدليل أن السلطة تستعمله في الانتخابات.

ذات خصوصية في قيمها و في معاييرها ، تقدم دعما معنويا للذين يسلكون طريق الغش ، و هي ثقافة تطورت نتيجة لعدد من الأسباب ، أهمها انتشار ظاهرة انتشار تبرير الغش في الامتحانات أو التغاضي عنه أو التسامح مع مرتكبيه بين شريحة كبيرة في المجتمع[1]. إلا أن سيادة هذه الروح المشجعة على الغش لم تبرز فجأة ولا من فراغ ، بل هي مرتبطة بما يجري في المجتمع و بالمرحلة التي يمر بها ، من أهمها مرحلة التغيرات السريعة التي أدت الى التأثير في عدد من القيم الاخلاقية السائدة خاصة مع الشعور و التيقن بعدم جدوى بعض القيم و المعايير فتؤدي الى اضطراب القيم الإنسانية ، و عندما تضطرب القيم الإنسانية يكمن الخطر ، ليصبح الممنوع مباحا و محللا دون استنكار من أحد خاصة إذا مورس من بعض الذين يعتبرون قدوة سواء في الاسرة أو المدرسة او المسجد أو... ، أو عندما يتحصل الغاش على كل الدعم من طرف الأسرة و الاخطر من ذلك إذا كان هؤلاء الأولياء في سلك التعليم و هو ما أدى الى ظهور و تنامي و انتشار حالة اللامعيارية.

و لقد ذهبت "فضيلة عرفات" الى أن غياب الضبط الاجتماعي من خلال غياب القدوة الحسنة يعتبر من بين أهم أسباب سلوك المتعلمين للغش في الامتحانات[2]. وهو ما ذهب إليه "بومدين بوزيد" ، بحيث يرى أن غياب القدوة عامل مهم من عوامل انتشار الغش في مجتمعنا ، و بروز بعض المظاهر و الأفكار الجديدة و التي الى الديناميكية التي حدثت للمجتمع الجزائري ، أدى إضعاف السلطة الروحية الاجتماعية ، و التي تتمثل في الإمام الذي اصبح موظف مثله مثل باقي الموظفين ، فأقده ذلك هيبته و سقطت الرمزية الاجتماعية عنه وأصبح لا يعتبر قدوة خاصة من طرف الشباب ، كما سقطت الرمزية الاجتماعية للأب و لشيخ القبيلة و لشيخ الزاوية و انكمش دورهم و حدت فاعليتهم و سلطتهم ومن ثم الإقتداء بهم .كما يرجع انتشار الغش في المدرسة بغياب المعلم القدوة ، فالمعلم الذي و صل الى مهنة التعليم عن طريق الغش لا يمكن أن يكون حازما في هذا الأمر و بالتالي يتهاون في الحراسة ، كما ان المعلم باحتكاكه الكبير بالمتعلمين يتكلم كلامهم ويلبس لباسهم و ينسجم معهم انسجام مفرط يؤدي به الى انهيار قدسيته ومن ثم عدم الإقتداء به ، لأن فاقد الشيء لا يعطيه ، كما أن ربط سياسة التوظيف في الجزائر بالشهادة أدى الى ربط العلم بالشهادة ومن ثم الحصول عليها بشتى الطرق أولها الغش[3].

و لقد ذهب " محمد المهدي "[4] الى أن طبيعة المجتمع عامل من عوامل انتشار الغش فيه ، خاصة ذلك المجتمع الذي سقطت منه قيم كثيرة أهمها الصدق و العدالة و الاحترام و العمل الجاد...، وهو مجتمع أصبح ضميره العام معتلا ، فيصبح لا يستنكر مثل هذه الظواهر بل يراها أمورا بسيطة لا تستدعي القلق و الاستنفار و هو مجتمع

---

[1]- عثمان على أميمن ، مرجع سبق ذكره.

[2]- د.فضيلة عرفات، مرجع سبق ذكره، ص 291.

[3]- على هامش المقابلة التي أجرتها الباحثة مع الدكتور "بوزيد بومدين" مدير مكلف بالشؤون الثقافية بوزارة الشؤون الدينية .

[4]- استشاري الطب النفسي.

يقبل الرشوة و يقبل الكذب و يقبل التزوير في الانتخابات ، و هو المجتمع الذي لم يعد للصالحين فيه صوت مسموع ، بل يعلو فيه الباطل ويتوحش و يصبح يفرض قيمه وموازينه بلا حرج و لا خجل[1].

و يرى "عمر مصطفى التير " أن للأنماط السلوكية تأثير على سلوك الغش ، حيث أصبحت تختلف في المجتمع الواحد نتيجة التغيرات الاجتماعية ، فقد يعبر أحد الأشخاص نمطا سلوكيا معينا سويا ، في نفس الوقت الذي يصنفه فيه الآخر في نفس المجتمع منحرفا ، فتعدد الثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد يجعل تقييم أفراد تلك الثقافة الفرعية للسلوكيات و الاتجاهات تقييما نسبيا ، و على هذا يرى بأنه من الصعب أن نجد اتفاق كامل بين أعضاء المجتمع و جماعاته المحددة حول ما يعد انحراف و ما يعد غير ذلك[2].

فإذا ما اعتبرنا أن المدرسة عبارة عن مجتمع و بالتالي الثقافة السائدة فيها تتطلب أن تكون موحدة لبلوغ تحقيق الهدف المنشود وهو التربية و التعليم ، إلا اننا في الواقع نجد تنوع الثقافات في المدرسة الواحدة وذلك حسب طبيعة المعلم و الاسرة المدرسية و تنشئتهم و ثقافاتهم مما يحد من العملية التربوية و من انسجامها ، و هو ما ذهب اليه احد أفراد مجتمع البحث فيما يتعلق بقضية الاختلاط الذي يعتبر من العوامل التي تحد من التحصيل العلمي و التربوي و الاخلاقي – و لقد تم إدراج بعض الدراسات العالمية التي تؤكد تأثير الاختلاط على التحصيل العلمي و على أخلاق المتعلمين [3]– و بما أن الأمر مفروض فهو يحاول أن يفصل بين الجنسين بتخصيص صفوف للذكور و أخرى للإناث – و هو ما وقفت عليه الباحثة عند قيامها بتقنية الملاحظة بالمشاركة – إلا أن المعلم يؤكد أن معظم المعلمين لا يجدون هذا مهما و بالتالي يسمحون للمتعلمين بالجلوس كيفما شاءوا و بالتالي يقول تضيع الجهود التربوية التي أبذلها بعدم التكامل التربوي بيننا و بين نظرتهم للاختلاط أصلا.

و للوقوف على مدى تأثر المتعلمين بالاختلاط ، قامت الباحثة باستفسار أفراد العينة حول ما إذا كانوا يفضلون ان يخصص لهم مدارس للبنات و أخرى للبنين ، فكان الجدول التالي.

[1]– د. محمد المهدي ، **سيكولوجية الغش في الامتحانات** ، من الموقع www.elazayem.com.

[2]– التير مصطفى عمر ،الوجه الآخر للسلوك ، قراءات في الانحراف الاجتماعي ، معهد الإنماء العربي ،بيروت ، 1990، ص 211.

[3]– الرجوع الى الفصل الثالث لأكثر التفاصيل.

جدول رقم (45)

يبن توزيع أفراد العينة حول رأيهم في مدارس خاصة حسب الجنس

الاحتمالات	التكرارات و النسب		توزيع التكرارات								
			علمي			ادبي			المجموع		
			ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
افضل ذلك	19	%22	5	7	12		7	7	5	14	19
لا افضل	31	%36	8	5	13	5	13	18	13	18	31
لا يهم	35	%41	10	14	24	4	7	11	14	21	35
المجموع	**85**	**%100**	**23**	**26**	**49**	**9**	**27**	**36**	**32**	**53**	**85**

من خلال الجدول السابق نجد أن 41 % من أفراد العينة لا يمانعون و لا يفضلون الفصل بين الجنسين في الدراسة ، و 36 % منهم من لا يفضل الفصل بين الجنسين في الدراسة ، و 22 % من يفضل ذلك .

من هذه النتائج يمكن أن نستنتج أن المتعلمين هم في مرحلة حساسة جدا و معظمهم في مرحلة المراهقة المتقدمة و بالتالي لا يستطيعون إدراك مدى خطورة هذه العملية ، و هذا بالرغم طبيعة المجتمع الجزائري المسلم و الذي تحث تعاليمه على عدم الاختلاط خاصة بعد مرحلة البلوغ و هو ما يدل مرة أخرى على عدم مراعاة المنظومة التربوية لطبيعة المجتمع الجزائري و لتأثير التغيرات الاجتماعية مما يؤدي الى ارتكاب بعض السلوكات في مرحلة الثورة العاطفية التي قد لا يحمد عقباها في المستقبل ، خاصة بعد تأكيد إحدى المعلمات لمادة العلوم الإسلامية عبر موقع منتدى أساتذة العلوم الإسلامية ، من وقوع بعض الحالات في حيها أين تم تزويج التلاميذ بينهم على المذهب الجعفري و بتأثير عامل الاختلاط في غفلة عن الاولياء.

و لقد كان للمبحوثين رأي أيضا حول مدى تأثير عامل الاختلاط على التحصيل العلمي و الأخلاقي من خلال هذا الجدول.

الجدول رقم (46)

يبين توزيع إجابات أفراد العينة لتأثير عامل الاختلاط على العملية التعليمية التربوية

الاحتمالات / مجتمع البحث	التكرارات و النسب	
الاختلاط يؤثر على التحصيل العلمي و الأخلاقي	9	%81,81
الاختلاط لا يؤثر على التحصيل العلمي و الأخلاقي	2	%18,18
المجموع	**11**	**%100**

من النتائج المتحصل عليها من الجدول أعلاه نجد أن معظم مجتمع و بنسبة 81,81% ترى أن الاختلاط يؤثر على التحصيل العلمي و الأخلاقي ، بالمقابل نجد أن 18,18% من يقول العكس.

ما ينمكن أن نستنتجه من هذه النتائج أن الاختلاط عامل مؤثر خاصة في مرحلة المراهقة و مع الظروف التي تمر بها الجزائر من كثرة المؤثرات الخارجية و الداخلية ، كتلاشي بعض المؤسسات التنشئوية عن القيام بدورها التربوي و التطور التكنولوجي و صعوبة التحكم به و راقبته ، مما يؤدي بالمتعلمين بالانشغال عن الدراسة و الاهتمام بالأمور الفارغة مقلدين بذلك أبطال المسلسلات المدبلجة و أو الرياضيين أو المغنيين و هذا ما يوقعهم في اللامعيارية.

الخلاصة

مما سبق يمكن أن نستنتج أن هناك علاقة بين سلوك الغش و الامعيارية في المجتمع و في المدرسة ، حيث كان من المتوقع أن تساهم الأسرة في عملية إعداد الطفل للحياة المدرسية و ذلك عن طريق إعطائه صورة حسنة عن الجو المدرسي و الهدف من تحصيل العلم و المعرفة و بالتالي الهدف من الذهاب الى المدرسة ، الى جانب اعداد الطفل للحياة و الاندماج في المجتمع ، و هذا لا يتم إلا بغرس القيم الأخلاقية و ترسيخ ثوابت المجتمع و الالتزام الخلقي بها كي يتجنب الطفل أو الفرد تبرير أنماط السلوك المنحرف و من ثم مزاولته ، إلا أن الأسرة فشلت في ذلك بعد أن فقدت القدوة في السلوك عندما أصبح تناقض بين اعتقادها و بين كلامها و بين أفعالها نتيجة التغيرات التي طرأت عليها و على اساليبها و وسائلها في التربية.

كما كان منتظرا أن تعمل المدرسة على غرس و تثبيت قيم و مبادئ المجتمع من خلال المقررات و المناهج الدراسية و كذلك من التربية الخلقية التي يقدمها المدرسون للمتعلمين و الذين يعتبرون القدوة و الحاملين لمثل المجتمع و قيمه بحيث يتشرب المتعلمين منهم سلوكياتهم و أفكارهم و يتفاعلون معها ، و تحقق بذلك أهدافها التربوية (مخرجاتها) و التي من أهمها ، متعلمين يحملون قيم العلم و الصدق و الإخلاص و الامانة و...

إلا أن انتشار الغش في المدرسة الجزائرية و بشكل واسع دليل على عدم قدرة المتعلمين استيعاب هذه القيم الأخلاقية و فشل المدرسة في تحقيق ذلك ، و هو ما أكدته نتائج الدراسة بحيث :

- وقوع المدرسة في حالة اللامعيارية مما أدى بتحول نظرتها للعلم و المعرفة و التربية الأخلاقية ، هذه الحالة جعلت المتعلمين يقعون في دورهم في صراع بين قيم العلم المعيارية و المثالية (الحصول على العلم و المعرفة) و بين قيمه الأداتية و الوسيلية(الحصول على الشهادة) ، و هو ما أدى بالمتعلمين الى وقوعهم في صراع قيمي بين ما يعتقدونه من قيم و تمثلها في سلوكياتهم .
- و قعت المدرسة في اللامعيارية بعد أن أصبحت تنظر للغش على أنه وسيلة لإنقاذ بعض المتعلمين من التسرب المدرسي او محاباة لبعض الأولياء، او إنقاذ بعض إطارات المدارس من التوبيخ من الوزارة الوصية .

كما وقعت المدرسة في اللامعيارية بعد أن تغيرت نظرة المتعلمين للغش و اعتباره أمر عادي ، بل ان الذي لا يساعد على الغش من متعلمين و أساتذة و... هم أفراد غير عاديين و لا يحملون قيم التعاون و الرحمة و العطف و...

- بالإضافة الى وقوع الأسرة في اللامعيارية بعد تحول نظرتها للعلم و المعرفة و عدم تمكنها من المساهمة في عملية إعداد المتعلم للحياة المدرسية ، و هو ما أدى بكل من المدرسة و الأسرة الى تبرير انتشار الغش و بالتالي أصبح معظم افراد المجتمع الجزائري يعتبرونه أمرا عاديا و يستعملونه بشكل واسع .

و بسبب وقوع المدرسة و الاسرة باعتبارهما مؤسستان مسؤولتان بتقديم المعرفة و التربية الأخلاقية في حالة اللامعيارية ، أو بغياب انعدام الاتساق القيمي بينهما أو بين الاسرة و المدرسة و باقي المؤسسات التنشئوية الأخرى كالإعلام و الشارع و... – خاصة و أن المؤسسات إذا لم يكن لها خط مرجعي واحد أو متكامل ، يجعل تقدم العمل التربوي القيمي بصورة متعاكسة و متعارضة ، فما تقدمه الاسرة و المدرسة من مبادئ تربوية و قيم سلوكية قد يتم تحطيمه في الشارع أو عبر و سائل الإعلام ، و قد يتم تحطيم ما تقدمه المدرسة من قيم ومبادئ من طرف الأسرة أو المؤسسات الأخرى و العكس – أدى الى انتشار الغش في الامتحانات المدرسية بشكل واسع ، و بالتالي انتشاره في المجتمع .

الخاتمة

من خلال هذه الدراسة يتبين أن التربية الإسلامية تهدف الى تربية الافراد على القيم الاخلاقية خاصة و انها نمط من أنماط التربية الدينية ،و كان للدين الفضل الأول في إيجاد تربية هادفة و مقصودة و ذلك حين أوجد لها الركنين الاساسيين ، الهدف الواضح المتمثل في عبادة الله و حده و التعريف به و الإيمان به ، و المنهج أو المادة العلمية و التربوية المتمثلة في تشريع الله و أوامره ، ليعيها الإنسان و يعمل بمقتضاها و ينقلها للذين من بعده ، ما أدى الى انتشار العلم و المعرفة و القيم الأخلاقية و سمحت للإنسان من بلوغ الكمال الإنساني و بناء حضارة و تحقيق معنى الاستخلاف في الارض.

إلا أن واقع التربية المقصودة اليوم يؤكد فشلها فشلا ذريعا في تحقيق أهدافها التربوية و الأخلاقية ،بالرغم من التطور المعرفي و التكنولوجي الذي لم تشهده البشرية في تاريخها ،بدليل مستوى الانحلال الخلقي الذي وصل إليه معظم المتعلمين في مختلف المؤسسات التربوية و لمختلف الدول العالمية على غرارهم الجزائر ، و ذلك بميل المتعلمين للعنف ، و ادمانهم على تعاطي مختلف المخدرات ، و تفاقم التحرش الجنسي و...، بالإضافة الى ظاهرة الغش التي أصبحت آفة بمعنى الكلمة ، فصار أمرا شائعا له كل المبررات عند الجميع ، متعلمين ، أولياء ، أسرة تربوية و المجتمع.

و لا غرابة في تفشي الغش في المؤسسات التربوية الجزائرية ، بعد أن تم التخلي على الركنين الأساسيين السالف ذكرهما في المنظومة التربوية ، و تحولت قيمة العلم المثالية و المعنوية الى قيمة مادية كأداة للحصول على الشهادة ، و أصبح بذلك الحصول على الشهادة هو الغاية المرجوة من العملية التعليمية ، و الاهتمام بالامتحانات في المقام الأول على حساب التحصيل المعرفي و العامي ، و فقدت بذلك المدرسة قيمها الروحية و المعنوية ، و فقد المعلم القدوة الحسنة و افتقد لدوره القيادي الرائد بعد ما حول رسالته الى وظيفة ، فكانت مخرجات المنظومة التربوية الجزائرية متعلمون يحملون شهادات فارغة من محتواها المعرفي ، فاقدين للتربية و قيمها الأخلاقية مما أثر على المجتمع في مختلف مجالاته و انساقه.

لاشك ان دراسة موضوع "التربية الإسلامية و القيم الأخلاقية في المدرسة الجزائرية" يتطلب الاهتمام بعدة مفاهيم و التمكن من أدوات تحليل تعمل على إعطاء الموضوع حقه ، كما ان مثل هذه المواضيع المتشعبة ليس

بالسهل فيها من الالتزام بالموضوعية التامة و عدم التطرق لتحاليل سياسية و اقتصادية مع التركيز على الجانب الاجتماعي.

يمكن القول أن التعرض لموضوع التربية الإسلامية يمر عبر اظهار فلسفتها المبنية على معرفة الانسان بالله و معرفة حقيقة وجوده و هدفه في هذا الكون. فالتربية الإسلامية تهدف الى تربية الإنسان تربية دينية و دنيوية شاملة كاملة و متوازنة لتصل به الى الكمال الإنساني ، إلا أن هذه الفلسفة غابت أو غُيِّبت عن المنظومة التربوية في الجزائر، فلا سياسة التربية و التعليم مبنية على فلسفة التربية الإسلامية ، و لا هي الأهداف و المناهج مستنبطة منها ، خاصة بعد إصلاحات 2001 التي اعتمدت على المقاربة بالكافات المستنبطة من الفلسفة البراغماتية و التي تهدف الى إعداد الفرد للحياة المهنية و هو إعداد غير متكامل و لا شامل و لا متوازن ، و هذا رغم الانتقادات الموجهة لهذه المقاربة وفلسفتها التي خلصت بها مجموعة من البحوث و الدراسات التي اثبتت انها تسير ضد واقع الفرد الاجتماعي و ضد فطرته الإنسانية.

فالمقاربة بالكفاءات ترمي إلى غرس قيمها المادية و الاستهلاكية في نفوس المتعلمين من خلال مضامين المناهج التعليمية و حتى في أسئلة التقويمات و الامتحانات ، باعتبارهم الركيزة التي يُبنى عليها المجتمع و هم رجال الغد لتهيئة سوق استهلاكية للمنتجات الرأسمالية و العمل على استمرارية النظام الرأسمالي.

و ما زاد في ترسيخ تلك القيم التطور التكنولوجي و المعرفي الهائل الذي يشهده العصر الحالي و الكم الهائل من الاختراعات و الإبداعات و وفرة المنتوجات و...، أدى الى تغير سريع للمجتمع الجزائري على غرار المجتمعات الاخرى و الذي مس كل النواحي خاصة القيم.

و أول قيمة تأثرت بفعل هذه الفلسفة و مقاربتها و العوامل الأخرى ، قيمة "العلم"الذي أصبح لا يطلب لقيمته الذاتيه و لمثله العليا و إنما لقيمته المادية باعتباره وسيلة و أداة للحصول على الشهادة والتوظيف بعدها بالإضافة الى التفريق بين العلوم ، حيث انتشرت ظاهرة التمايز في التعليم على أساس التخصص بين العلمي و الأدبي بعدما كان التمايز بين لغة التعليم (معرّب – مفرنس) مما أدى الى الاهتمام بالمواد العلمية على حساب المواد الأدبية .

فالمنظومة التربوية الجزائرية بعدم اعتمادها على الفلسفة التربوية الإسلامية التي تتوافق و شخصية الفرد الجزائري المسلم ، و إهمالها لدور مادة العلوم الإسلامية التي اعتبرتها الوزارة نظريا من مقومات الشعب الجزائري و صانعة هويته و شخصيته ، جعلتها تعيش أوضاع لا تدل على أنها مادة اساسية او مهمة في المنظومة التربوية ،

من اهمها تخصيص ساعة أو ساعتين لتدريس المادة في الاسبوع و بمعامل لا يتعدى (02) و هو ما افقد المادة بعض مواضيعها المهمة و بعض النصوص القرآنية لتساير الحجم الساعي المخصص، وكذا الإملاءات الخارجية – الدول الغربية –التي طلبت من مراجعة مضامينها بزعمهم أنها سبب للتفريخ الإرهاب ، مما أدى الى إفراغها من مضمونها التربوي و القيمي. بالإضافة الى عدم الاهتمام بتكوين معلميها خاصة في المراحل الأولى(الابتدائي و المتوسط) ، و تخصيص(03) معلمين لتدريس كل المتعلمين بالثانوية ، أين بلغ عدد المتعلمين بالثانوية محل البحث الميداني 1036 ، هذا ما لم يسمح للمعلم من متابعة كافة المتعلمين دراسيا و تربويا و ضاعت بذلك العملية التعليمية التربوية و أفقدها دورها و اهميتها ، و هذا بالرغم المرحلة الحرجة التي يعيشونها – المراهقة و تكوين الشخصية – و الظروف التي يمرون بها نتيجة الغزو الثقافي و الفكري و...، التي يحتاجون فيها الى من يعززهم و يربطهم بالقيم الأخلاقية خاصة قيمة الإيمان و العلم و الصدق و الإخلاص و الامانة .

كما تشهد المدرسة مشاكل عديدة جعلها تفقد الكثير من تأثيرها في العملية التربوية و التعليمية و اعاقتها في اكساب المتعلمين القيم ، فلا المرافق مهيأة بشكل يسهل من مهامها ، ولا الكفاءات التي تحمل المشروع التربوي متوفرة ، مثل فقدانها لمخابر تترجم المعرفة الى عمل، عدم تهيئة قاعة صلاة تسمح بالجمع بين التربية الإيمانية و التطبيق ، قاعة المطالعة ، المساحات الخضراء ، و قاعات للممارسة النشاطات الرياضية و الفنية مما أفقد مادتي التربية الرياضة و الفنية حقهما في العملية التربوية و الصحية و النفسية ، عدم الاهتمام بالنشاطات اللاّصفية التي يجمع الكثير على دورها التربوي ، و افتقادها للوسائل البيداغوجية الحديثة في العملية التعليمية ، كما تفتقد لموجهين تربويين و لأخصائيين نفسانيين يعملون على تعزيز العملية التربوية ، و الى معلمين يحملون رسالة باعتبار التعليم أشرف مهنة و أنبلها كونها مهنة الأنبياء و الرسل.

بالإضافة الى عامل الاختلاط الذي أثر على التحصيل العلمي بعدم تمكن الاستفادة من مضامين بعض المواد العلمية و التفصيل فيها نظرا لطبيعة المجتمع الجزائري ، و على العملية التربوية بالنظر الى مرحلة المراهقة و الثورة العاطفية التي يعيشوها المتعلمون ، خاصة و أن الدراسات الغربية أكدت أنه عامل من عوامل نقص التحصيل و انتشار سلوكيات غير أخلاقية. كما أدى عامل تأنيث التعليم الى الاضطراب القيمي لدى المتعلمين، فالدراسات تذهب الى أن المرأة(المعلمة) لا يمكن لها أن تقوم بغرس القيم القيادية في نفوس الناشئة فضلا عن التكوين غير السليم لشخصية المتعلمين مما أدى ببعض الحالات الى انحرافها فطريا.

و بعدم اعتماد المنظومة التربوية على الفلسفة التربوية الإسلامية التي تتوافق و شخصية المجتمع الجزائري المسلم ، و بإهمالها لمادة العلوم الإسلامية ولدورها التربوي القيمي و بتداخل العوامل السالفة الذكر التي انعكست على مضمون المنظومة التربوية و دور المدرسة الجزائرية للقيام بدورها التربوي الغائب أو المُغيَّب ، فقدت المدرسة الجزائرية على إثرها قيمها الروحية و المعنوية ما جعلها تعيش حالة اللامعيارية و تفشل في مهمتها التربوية والتعليمية، ففقدت التأثير على التلاميذ ، و انفلت منها السيطرة على الانضباط و سمحت بتأثير قيم المجتمع عليها بدل تأثير قيمها عليه ، أدى الى بها الى تدني مستوى التحصيل العلمي و المعرفي لم تشهده منذ الاستقلال و من انحلال خلقي غير مسبوق خاصة الغش في الامتحانات الذي عرف انتشارًا واسعًا و تقبلا كبيرا لدى المتعلمين و أوليائهم و المجتمع ، مما نتج عنه تعليم دون روح فقد على إثره المتعلم بوصلته القيمية.

قائمة الجداول

قائمة الجداول

الرقم	التعيين	الصفحة
1	يمثل توزيع عدد تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس و حسب التخصص	11
2	يبين توزيع الاستمارات المجمعة حسب الجنس و التخصص	15
3	يبين توزيع الاستمارات الملغاة حسب الجنس و التخصص	15
4	يبين توزيع العيّنة موضوع الدراسة حسب الجنس و حسب التخصص	16
5	المقارنة بين المقاربة التقليدية و المقاربة بالكفاءات	54
6	يمثل توزيع إجابات المبحوثين حول الهدف من التعليم وظيفة أم رسالة	68
7	توزيع إجابات افراد العينة من التلاميذ حول سبب عدم أحقية المعلم لان يكون قدوة	69
8	يبيّن أهمية كتابة التاريخ الهجري و البسملة و دعاء الاستفتاح في العملية التعليمية	71
9	يبين توزيع إجابات المبحوثين حول مدى اهتمام المنظومة التربوية بالتربية في العملية التعليمية	73
10	يبين توزيع المواد المقررة في السنة أولى ثانوي (جذع مشترك علوم و جذع مشترك آداب) مرتبة حسب الأهمية لكل تخصص	74
11	يمثل توزيع الطلبة على التخصص العلمي و الأدبي حسب معدل شهادة التعليم المتوسط	75
12	بين توزيع إجابات افراد العينة لمدى ممارستهم للتربية البدنية و أهميتها لديهم	78
13	يبيّن توزيع إجابات المبحوثين حول هدف المنظومة التربوية من حيث الوضوح و خدمة مبادئ التربية الإسلامية	85
14	يبين توزيع إجابات المبحوثين حول مصادر استنباط المناهج التعليمية للمدرسة الجزائرية	95
15	يبيّن توزيع إجابات أفراد العينة حلو مدى إلتزامهم بالصلاة في المسجد و حضور بعض الدروس	143
16	يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول أهمية المدرسة	152
17	يمثل توزيع إجابات أفراد العينة حول رأيهم في مساهمة الوسائل الحديثة في تحسين العملية التعليمة و التربوية	161
18	يمثل توزيع إجابات أفراد العينة حول رأيهم في طريقة التدريس الحالية و مدى فاعليتها	162
19	يبين توزيع اجابات أفراد العينة حول رأيهم في الممارسات غير الأخلاقية التي ظهرت في المدرسة	167
20	يبين رأي المبحوثين في الأسباب التي أدت بانتشار هذه التصرفات في المدرسة	168
21	يبين توزيع إجابات أفراد العينة باعتبار المعلم قدوة لهم أو لا	170
22	يبين توزيع الحجم الساعي للمواد التعليمية للسنة أولى ثانوي بالساعات في الأسبوع	189
23	يمثل توزيع الحجم الساعي لمادة العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي بين الجذعين المشتركين	190

24	يبين معاملات المواد التعليمية للسنة الأولى ثانوي	191
25	يمثل توزيع إجابات المبحوثين حول مدى إعطاء المنظومة التربوية للمادة العلوم الإسلامية أهمية من خلال الحجم الساعي و المعامل	192
26	يمثل توزيع إجابات افراد العينة حول أهمية مادة العلوم الإسلامية لديهم	193
27	يبين توزيع إجابات افراد العينة حول طريقة تدريس مادة العلوم الاسلامية التقليدية	201
28	يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول رأيهم باستخدام الوسائل العلمية والتكنولوجية في التعليم	202
29	بين توزيع إجابات مجتمع البحث حول مدى تأثير كثرة عدد الاقسام للمعلم الواحد على العملية التربوية و التعليمية	205
30	يمثل توزيع إجابات أفراد العينة لمدى صلتهم بالله تعالى	206
31	يبين توزيع إجابات أفراد العينة لمدى حفظهم للقرآن الكريم و العمل بتوجيهاته بعد فهمه	207
32	يمثل توزيع إجابات أفراد العينة لمدى فهمهم للسنة والعمل بتوجهاتها	208
33	يبين توزيع إجابات أفراد العينة عن أهمية الصلاة	209
34	يمثل توزيع إجابات افراد العينة عن مدى التزامهم بأداء الصلاة	210
35	يبين توزيع إجابات افراد العينة لمدى العلاقة الموجودة بينه الأسرة ، الغير ، المجتمع	211
36	يبين الجدول توزيع إجابات افراد العينة حول أهمية القيم الأخلاقية لديهم	222
37	يمثل ترتيب أفراد العينة لبعض القيم حسب الاهمية لديهم	223
38	يبين توزيع إجابات افراد العينة حول نظرتهم للغش	224
39	يبين توزيع إجابات أفراد العينة مدى استعمالهم للغش في مشوارهم المدرسي	229
40	يمثل توزيع إجابات أفراد العينة عن مدى تأثير عامل التحصيل الدراسي على استعمال الغش	230
41	يبين ترتيب أفراد العينة للأسباب التي تدفعهم للغش	231
42	يبين توزيع إجابات افراد العينة عن طبيعة المواد التي يكثر الغش فيها	232
43	يبين الوسائل المستخدمة من طرف المتعلمين في الغش	234
44	بين توزيع إجابات افراد العينة حول رأيهم في تفضيلهم للمعلم المربي أو المعلم فقط	239
45	بين توزيع أفراد العينة حول رأيهم في مدارس خاصة حسب الجنس	242
46	يبين توزيع إجابات أفراد العينة لتأثير عامل الاختلاط على العملية التعليمية التربوية	242

قائمة المراجـــع

قائمة المراجـــــــــــع

1. **الكتاب (القرآن)**

2. **السنة:**

- صحيح البخاري - البحاري
- صحيح مسلم - مسلم
- مسند أحمد – الإمام أحمد
- سنن أبي داود – أبي داود
- سنن الترمذي - الترمذي
- الجامع الصغير - السيوطي
- المعجم الأوسط - الطبراني
- شرح الطحاوية – الألباني
- صحيح الجامع – الألباني
- الفتاوى الحديثية – الوادعي
- صحيح ابن ماجه – الألباني
- المقاصد الحسنة - السخاوي

3. **قائمة المراجع بالعربية**

- إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، دار المعرف، 1980
- ابراهيم محمد الشافعي و آخرون،المنهج المدرسي من منظور جديد،الرياض ،مكتبة العبيكان ،1996.
- ابراهيم ناصر ، دلال ملحسن استيته ، علم الاجتماع التربوي ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، الأردن، 1984
- إبراهيم ناصر، التربية الأخلاقية، دار وائل للنشر، الأردن، 2006
- علي خليل أبو العينين ، القيم الإسلامية التربوية،مكتبة ابراهيم الحلبي ، المدينة المنورة ، 1988
- علي خليل أبو العينين ، الفكر التربوي الإسلامي، دار الفكر العربي، 1986
- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج 3، دار الحديث القاهرة ، 2004
- أبو عبد الله محمد بن عمر بن حسين، التفسير الكبير للإمام فخر الدين الرازي، دار الكتاب العلمية بيروت ، 1425 هـ ، 2004 م.

- ابو لاوي أمين ،أصول التربية الإسلامية ،دار ابن الجوزي الدمام،1999
- إحسان محمد الحسن ، علم الاجتماع التربوي ، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان ، 2005
- احسان محمد الحسن، علم الاجتماع التربوي- دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع، عمان - الأردن ، 2005 .
- احسان محمد الحسن، علم الاجتماع الديني- دراسة تحليلية حول العلاقة المتفاعلة بين المؤسسة الدينية و المجتمع، مطبعة الرسائل، بغداد، 2003 .
- إدريس العبدلاوي ، مفهوم القيم في الإسلام و مدى اعتمادها كمصدر من مصادر التشريع ، مطبوعات اكاديمية المملكة المغربية ، سلسلة الدورات ، الرباط ، 2005، ص 218
- البشير الإبراهيمي، آثار الشيخ البشير الإبراهيمي، ج1 ، الشركة الوطنية و التوزيع، الجزائر، 1978 .
- التير مصطفى عمر ،الوجه الآخر للسلوك ، قراءات في الانحراف الاجتماعي ، معهد الإنماء العربي ،بيروت ، 1990
- الخطيب محمد،مصطفى متولي و آخرون،أصول التربية الاسلامية، مكتبة الخريجي،الرياض،1995
- السيد حسن أحمد الحياري، أصول الثقافة التربوية في المجتمع الإسلامي،دراسة مقارنة،دار اليازردي، 2013
- ألفين توفلر، صدمة المستقبل المتغيرات في عالم الغد،تر:محمد علي ناصف، تقديم ، د.أحمد كمال أبو المجد، الجمعية المصرية لنشر المعرفة و الثقافة العالمية ،ط1، 1974 .
- المكاشفي،استراتيجيات التربية الإسلامية في البلاد العربية، مؤسسة طيبه للنشر و التوزيع، 2010،
- أنور مغيث، د. سهير عبد السلام، أزمة القيم و متغيرات العصر، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، 2008
- باسم ولي، محمد ولي جاسم محمد، المدخل الى علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة ، الاردن ، 2004
- برو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل المدرسي في المرحلة الثانوية(دراسة ميدانية للطلبة الجامعيين و المشتغلين بالتربية و التعليم)،دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، 2010.
- تفسير أبي جعفر محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، حققه وخرج أحاديثه ، محمود محمد شاكر، دار المعارف مصر
- جفري بارندر، المعتقدات الدينية لدى الشعوب، تر: د. إمام عبد الفتاح إمام، مراجعة د. عبد الغفار مكاوي، دار المعرفة، 1990
- حسنين محمد مخلوف، كلمات القرآن تفسير و بيان، هيأة الإغاثة الإسلامية العالمية، المملكة العربية السعودية، 1995
- حمدوش رشيد ، مسألة الترباط الاجتماعي في الجزائر المعاصرة إمتدادية أم قطيعة؟ دراسة ميدانية : مدينة الجزائر نموذجا توضيحيا ، دار هومة ، الجزائر، 2009
- حنان بنت عطية الجهني ، الدور التربوي للوالدين في تنشئة الفتاة المسلمة في مرحلة الطفولة ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، 1422هـ/2001م
- حنان محمد عبد المجيد إبراهيم ، التغير الاجتماعي في الفكر الإسلامي الحديث ،المعهد العالمي للفكر الإسلامي ،هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية ، 1423هـ/2011م
- زياد علي الجرجاوي، التربية في صدر الإسلام، خلال المرحلتين المكية و المدنية (السرية و الجهرية)، ط4، 2008
- سعد مرسي أحمد ، تطور الفكر التربوي ، عالم الكتب القاهرة ، 1970 ،

- سعيد التل و آخرون، المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، بيروت
- سلوى عبد الله الجسار، واقع تعلم القيم في التعليم المدرسي ، المنتدى الثاني للمعلم ، رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم ، كلية التربية الاساسية، جامعة الكويت، أفريل 2009، عن ماجد الزيود ، الشباب و القيم في عالم متغير، دار الشروق للنشر و التوزيع، الاردن2006
- سهام صوكو، واقع القيم لدى المراهقين في المؤسسة التربوية (دراسة ميدانية بثانوية بوحنة مسعود- فرجيوة ميلة)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري – قسنطينة، 2008-2009
- شبل بدران،أحمد فاروق محفوظ،أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، 1998
- شحاته صقر، الاختلاط بين الرجل و المرأة ، دار اليسر، ط 1 ، ج 2 ، 2011 .
- ضياء الدين زاهر، القيم في العملية التربوية ، مؤسسة الخليج العربي للطباعة و النشر ، 1995
- طارق عبد الرؤوف عامر، أصول التربية (الإجتماعية، الثقافية،الإقتصادية) دار اليازوردي،2008.
- عبد الرزاق بلعقروز، عن ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مؤسسة الريان،الاردن،1995
- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق و اشكالات، جسور للنشر و التوزيع،ط1 ، 2009 .
- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائرية حقائق و اشكالات ، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، 2009/1430
- عبد الكريم زيدان ، الوجيز في اصول الفقه ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، 1987
- عبد الكريم غريب، فلسفة التربية،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2013
- عبد اللطيف محمد خليفه ، إرتقاء القيم ، دراسة نفسية ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت ، 1992
- عبد الوهاب المستيري، رحلتي الفكرية في البذور و الجذور و الثمر ، دار الشروق ، 2005
- عفيفي محمد الهادي ، في أصول التربية ، الأصول الفلسفية في التربية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة، 1980
- على وظفة، د.عبد الله المجيدل، علم الاجتماع التربوي و المدرسي ،دار معد ، دمشق ،سوريا، 2008
- علي أحمد الجمل، القيم و منهاج التاريخ الإسلامي دراسة تربوية ، عالم الكتب للنشر و التوزيع ، القاهرة،1996
- علي أحمد مدكور، مناهج التربية أساسها و تطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001
- علي شتا ، فاديه الجولاني علم الاجتماع التربوي بين التأليف و التدريس، مركز الاسكندرية للكتاب ،1997
- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات و الأفكار التربوية دار الثقافة بيروت،لبنان،1971 .
- عمر محمد التومي الشيباني، فلسفة التربية الاسلامية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1988
- فايز مراد دندش،علم الاجتماع التربوي بين التأليف و التدريس،دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الاسكندرية ، 2002
- فوزية دياب، القيم و العادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، دار النهضة العربية، بيروت، 1980
- فوزية دياب، القيم و العادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية،دار النهضة العربية، 1966
- ماجد الزيود، الشباب و القيم في عالم متغير، دار الشروق للنشر و التوزيع، 2006
- ماجد زكي الجلاد، تعلم القيم و تعلمها ، تصور نضري و تطبيقي لطرائق و استراتجيات تدريس القيم، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2007

- ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية، مكتبة دار التراث، ط3 المدينة المنورة ، 1987.
- مجموعة من المحاضرين،الفكر التربوي الإسلامي، دار المقاصد للتأليف و الطباعة و النشر، 1981
- محمد أحمد بيومي، علم اجتماع القيم، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية، 1986
- محمد الحداد ، تدريس الأديان في عصر العولمة ، أعمال الندوة العلمية الدولية، ملتقى الآراء السادس ، ، تونس2009
- محمد بومخلوف مع مجموعة من الباحثين ، واقع الأسرة الجزائرية و التحديات التربوية في الوسط الحضري (سلسلة أحذر من الخطر قبل فوات الأوان)، عن مخبر الوقاية و الأرغونوميا لجامعة الجزائر2، 2008
- محمد حسن هيتو ، الوجيز في أصول التشريع الإسلامي ، ط3، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر
- محمد حمدي زقزوق، الإنسان و القيم في التصور الإسلامي، دار الرشاد، 2003.
- محمد خليل أبو العينين ، القيم الإسلامية و التربية(دراسة في طبيعة القيم و مصادرها و دور التربية الإسلامية في تكوينهاو تنميتها) ، مكتبة إبراهيم الحلبي ، المدينة المنورة ،1988
- محمد خير الزراد ، ظاهرة الغش في الإختبارات الاكاديمية لدى طلبة المدارس و الجامعات (التشخيص و أساليب الوقايةو العلاج)، دار المريخ، المملكة العربية السعودية ،2002
- محمد عطية الأبراشي، التربية الإسلامية و فلسفتها، دار الفكر العربي، القاهرة،ط 3، 1976
- محمد علي أبو ريان، تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام (المقدمات العامة – الفرق الإسلامية و علم الكلام – الفلسفة الإسلامية)، دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية، 1990.
- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية في تصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان الأردن، 2004
- محمد محمود الخواله ، بناء المناهج التربوية في تصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2004
- محمد محمود الخواله، أسس بناء المناهج التربوية ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان الأردن،2004
- محمد منير مرسي،"فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها"،عالم الكتب، 1992
- محمود حمدي زقزوق، مقدمة في علم الأخلاق ، دار الفكر العربي ،القاهرة، ط 4، 1993
- محمود عطا حسين عقل ، الإرشاد النفسي و التربوي(المدخل- النظرية- الواقع- الممارسة)، دار الخريجي، القاهرة، 2013
- محمود عطا حسين عقل، القيم السلوكية لدى طلاب المرحلتين المتوسطة و الثانوية في دول الخليج العربية، سلسلة التربية العربي لدول الخليج، الرياض
- مرعي السكري الحنبلي، مسبوك الذهب في فضل العرب وشرف العلم على شرف النسب، قدم لها وضبط نصها و علق عليها : علي حسن علي عبد الحميد، دار عمار، الأردن، 1408هـ- 1988م .
- مقداد يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، مكتبة الخانجي ، مصر، 1977
- مقداد يالجن، أهداف التربية الإسلامية و غاياتها، دار الهدى للنشر و التوزيع، الرياض ط 2، 1409هـ.
- مقداد يالجن، علم الأخلاق الإسلامية ، دار عالم الكتب ، الرياض، 1992
- مقداد يلجن ، جوانب التربية الإسلامية الصحيحة، مكتبة دار العلوم ، بيروت ، 1409هـ/1989م

- نبيل رمزي أسكندر ، الاغتراب و أزمة الانسان المعاصر ، دار المعرفة الجامعية ، 1988
- نورهان حسن فهمي، القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 1999
- هنري كوربان، تاريخ الفلسفة الإسلامية، تر: نصيره مرّوه، و حسين قبسي، دار عويدات للنشر و الطباعة، بيروت،لبنان، ط2 ،1998.
- وول- ود، التربية البناءة للاطفال ، تر: العزيز الشناوي و عادل الأحمر ، مراجعة عبد المجيد عطية ، تونس ، المنظمة العربية للثقافة و العلوم، إدارة التربية ، 1987
- يوسف القرضاوي ، الإيمان و الحياة ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، 1979
- يوسف القرضاوي ، قضايا إسلامية معاصرة ط2، مكتبة رحاب ، الجزائر، 1990/1410
- يوسف القرضاوي، قضايا إسلامية معاصرة ، دار الضياء ، الأردن ، 1987

الكتب الالكترونية

- ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها مكوناتها - الألوكة.نت
- محمد عوض الترتوري، إعداد المعلم و تأهيله في المدرسة التربوية الحديثة، المنشاوي للدراسات و البحوث.نت
- محمد منير مرسي، التربية الإسلامية أصولها و تطورها في البلاد العربية، المكتبة الشاملة.نت
- نور الدين الخادمي ، القواعد الفقهية ، جامعة تونس الافتراضية، 2007.

4. قائمة المراجع بالفرنسية

- ✓ Boudon Raymond ,l'inégalité des chonces, Armon colin,1974
- ✓ Alain Bruno, Pierre bourdieu et Jean-claude Passeron, les Héritiers les étudiants et la culture, édition Ellipses, 2009
- ✓ Emil Durkheim ; éducation et sociologie, 1922
- ✓ la sociologie – Les fondements, OPU, 2012
- ✓ M.Boutefnouchet ,Introduction A La sociologie Les Fondements,Office des Publications Universitaires, 2éme E, 2012
- ✓ Mustapha Boutefnouchet ; Introduction à
- ✓ Suzanne Ferge ,la democratisation de la culture et l'enseingnement en Hongarie , dans costel Robet Passron ert Jean-Claud , la sociologie l'éducation, Monton,1967,

5. المجلات

- أ. المستاري الجيلالي ، تمثل الهوية الدينية في المدرسة الجزائرية (كتاب مادة التربية الإسلامية في الثانوي نموذجا)، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية / عدد خاص بالملتقى الدولي الاول حول الهوية و المجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري"
- أ. عبد الباسط هويدي، الأبعاد المجتمعية في المضامين التعليمية (من خلال تحليل محتوى كتاب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط)، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد 22، جوان 2011

- إحسان محمد الحسن، التراث القيمي في المجتمع العربي بين الماضي و الحاضر، مجلة الدراسات العربية ، العدد 09، بيروت 1990
- آسيا مجوري، حوار مع الدكتور عبد القادر فضيل، بعنوان " هذه أسباب تدهور المدرسة الجزائرية"، لجريدة " أخبار اليوم" ليوم السبت/20/سبتمبر/2014.
- بحوث من أخلاق القرآن، مجلة البحوث الإسلامية ، العدد 93، من الربيع الأول الى جمادى الأخيرة لسنة 1432ه
- تيسير شيخ الارض ، فلسفة التربية عند جون ديوي ، مجل المعلم العربي ، العدد الخامس ، 1985
- د. أحمد فاروق أحمد الحسن ، تحليل سوسيولوجي لازمة القيم الأخلاقية بين الشباب المصري (دراسة ميدانية) ، المجلة العلمية بكلية الآداب بقنا ن العدد 26، جانفي 2010
- د. حميد خروف ، فعالية القيم في العملية التربوية ، رؤية سوسيولوجية ، معهد علم الاجتماع جامعة منتوري قسنطينة ، عدد 10، 1998
- د. سامية بن رمضان، التغير القيمي و أثره على اتجاهات الشباب في المجتمع الجزائري بين الواقع و التحديات المستقبلية، قراءة سوسيولوجية، من مجلة علوم الإنسان ، العدد 07 سبتمبر2013، جامعة خنشلة الجزائر
- د. عادلة علي ناجي السعدون ، مباحث في طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية ، مجلة الاستاذ ، العدد 203 لسنة 1433ه/2012م، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد .
- د. فريد الأنصاري، التوحيد و الوساطة في التربية الدعوية، كتاب الأمة، سلسلة دورية تصدر عن وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية، قطر، العدد47 ، ج 1 ، جمادى الأولى، 1416 ، (سبتمبر- أكتوبر) 1995.
- د. لخضر عواريب ، د. محمد الساسي الشايب ، تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية و معاناة المدرسين، مجلة العلوم الإنسانية ، عدد خاص ، الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل
- د. يزيد عيسى سورطي، فلسفة التربية في العالم الإسلامي، المشكلات و الحلول، المجلة التربوية ، المجلد العاشر، العدد 37/1955 في 01-01-1995
- د.حسن جعفرالخليفة ، دراسة تحليلية للمضامين الاخلاقية في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من مراحل الابتدائية بدول الخليج العربية، مجلة رسالة الخليج العربي ، الريض، العدد93 ، 1425/2004،)بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض(
- د.عثمان علي أمين ، الغش في الامتحانات كمظهر من مظاهر انتشار اللامعيارية ، مجلة الفكر العربي ،بيروت، العدد 76، 1994
- د.فضيلة عرفات ، ظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية أسبابها و أساليبها وطرق علاجها، مجلة التربية و العلم ، المجلد 14، العدد3، سنة 2007
- عبد الباسط عبد المعطي ، عرض تحليلي لمفهوم القيمة في علم الاجتماع ، المجلة الاجتماعية القومية، العدد 1، 1970
- فرحات نادية، عمل المرأة و أثره على العلاقات الأسرية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، العدد 8، 2012
- فريد الأنصاري، التوحيد و الوساطة في التربية الدعوية، من كتاب الأمة العدد48 ، ج2
- كفافي محمد رشاد ، تصنيف مقترح لبعض القيم الإسلامية ، مجلة الابحاث التربوية ، كلية التربية جامعة الأزهر ، مصر ، السنة السابعة العدد 14، 1989

- لطيفة طبال ، التغير الاجتماعي و دوره في تغير القيم الاجتماعية ن مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد 08، جوان 2012
- م.د فائزة محمد فخري الغزاوي، المنهج الخفي ، فلسفته و تطبيقاته ، مجلة البحوث التربوية و النفسية العددان 10/09، جامعة بغداد مركز البحوث
- ناصر ميزاب، نحو محاولة الكشف عن القيم و الوسائط الناقلة لها،عبر نصوص كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي ،مخبر تطور الممارسات النفسية و التربوية ،جامعة مولود معمري/ تيزي وزو ، عدد9 /ديسمبر/2012
- و سيم القصير، المنهج الخفي و علاقته بالقيم الأخلاقية الجمالية لدى تلاميذ الصف الرابع الاساسي في الجمهورية العربية السورية، مجلة الفتح، العدد 50، أوت 2012

6. المستندات

- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية / العدد 04 ، 19 محرّم 1429 هـ / 27 يناير 2008 م
- العايب سليم، بغدادي خيره، التفكك الأسري و أثره على انحراف الطفل، الملتقى الوطني حول الإتصال و جودة الحياة في الاسرة، 09/10/أفريل /2013 .
- الوثيقة المرافقة للمنهاج – التعليم المتوسط- من إعداد المجموعة المتخصصة لمنهاج التربية الإسلامية، تحت إشراف مفتش التربية الوطنية موسى صاري
- ثانوية محمد بن تفتفة ، تقييم مادة العلوم الإسلامية في مرحلة الثانوي ، مديرية التربية و لاية البليدة
- د. فؤاد العاجز ، عطية العمري، القيم و طرق تعلمه و تعليمها، دراسة مقدمة الى مؤتمر كلية التربية و الفنون تحت عنوان " القيم و التربية في عالم متغير "المنعقد في جامعة اليرموك من 27-1999/7/29، إربد ، الأردن
- د. لطيفة حسين الكندي ، ظاهرة الغش اسبابها و اشكالها من منظور طالبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت ، بحث ممون من الهيئة العامة للتعليم التطبيقي و التدريبي . ص 17 عن الميداني ج2
- د. مصطفى بن حموش ، انتاج القيم في الاسلام بين الثبات و التغيير ، برنامج الملتقى الوطني الثامن للقرآن الكريم بعنوان "بناء المجتمع من خلال القرآن الكريم"، جمعية علماء المسلمين الجزائريين ، مدينة الواد ، أيام 22-23-24/مارس/2014
- د.علي العاجز، أ.عطية عمري ، القيم و طرق تعلمها و تعليمها، دراسة مقدمة الى مؤتمر كلية التربية و الفنون، بعنوان القيم التربوية في عالم متغير، المنعقد في جامعة اليرموك من 27-1999/29، إربد ، الأردن
- عبد الحكيم كرام، محاضرات في فلسفة التربية(وثيقة مقدمة للدعم البيداغوجي للطلبة)،قسنطينة ،2004-2005
- عبد القادر فضيل ، التربية الإسلامية في نظامنا التعليمي ، الواقع و الآفاق ، مداخلة في الملتقى الوطني بعنوان" الخطاب الديني في المنظومة التربوية (الواقع و الآفاق" (، بجامعة الوادي ،كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية قسم العلوم الإسلامية ، 09-10 /ديسمبر/2012
- م. بولسان، النشرة الرسمية للتربية الوطنية،إصلاح المنظومة التربوية (النصوص التنظيمية) ج 1، المديرية الفرعية للتوثيق،مكتب النشر2، 2009
- محاضرات د. بوسعاده، علم الاجتماع الديني سنة أولى ماجستير - 2013
- محمد المأمون مصطفى القاسمي الحسني، مداخلة تتناول محور "التربية في مدرسة الزوايا" بعنوان :"من أهداف التربية في

الزوايا: إصلاح الفرد و تكوين المواطن الصالح، الزاوية القاسمية أنموذجا"، ربيع الاول 1431هـ – مارس 2010

- وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة العلوم الإسلامية و مادة التربية المدنية ، الوثيقة المرافق للسنة الاولى من التعليم الثانوي لمادة العلوم الإسلامية ،جذع مشترك آداب ، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
- وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي، منهاج مادة العلوم الإسلامية للسنة الاول من التعليم الثانوي ، جذع مشترك علوم و آداب .2005
- يحي بوشابو،دروس في تاريخ التشريع الإسلامي، المدرسة القرآنية للعلوم الشرعية" مدرسة قرطبة للعلم و الإيمان".

7. البحوث العلمية

- أ.د. السيد سلامة الخميسي، التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العوامة(رؤية نقدية من منظور مستقبلي)، بحث مقدم الى مؤتمر العولمة و أولويات التربية المنعقد في جامعة الملك سعود في الفترة 20-2004/04/22 www.gulfkids.com
- أ.د. سالم حسن علي هيكل، تربية و تنشئة الفرد في إطار متوازن بين ثقافة مجتمعه و الاحتكاك بالثقافات المجتمعية الأخرى(دراسة مفاهيمية تحليلية)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1423 – 2002.
- إبراهيم السيد أحمد السيد، البناء القيمي و علاقته بالتنشئة الاجتماعية و الدافعية للإنجاز(دراسية ميدانية مقارنة على عينة من الطلاب، الاندونسيين و الماليزيين الدارسين بالجامعات المصرية)، رسالة دكتوراه، معهد البحوث و الدراسات الآسيوية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الزقازيق، مصر،ص 2.عن محمد شفيق 1997
- إبراهيم حميدة عبد العزيز، القيم الخلقية في ضوء نمط التعليم في الإسلام، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة الأسكندرية، 1987
- د. علي خليل مصطفى عبد العزيز، الفكر التربوي الإسلامي(مصادره، معطياته، حركته)، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الملك عبيد العزيز، المدينة المنورة،1982.
- د. لخضر لكحل،، استثمار البعد التاريخي في الإصلاح التربوي من خلال تطور التربية في العالم الغربي و العالم العربي، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم التربية ، جامعة الجزائر 2006-2007.
- رشاد قائد مهدي، الفكر التربوي عند مقداد يلجن، مذكرة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن، 2009 ، بتصرف.
- سهيل أحمد الهندي ، دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة غزة من وجهة نظرهم ، الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير، 2001
- مراد سلال، تمسك الشباب بتعاليم الديانة الإسلامية و دورها في وقايتهم من الاصابة بمرض السيدا، رسالة الماجستير،2006-2007 ، عن هنري لاك، العودة الى الايمان، تر: ثروة عائشة ، ط3 ،دار المعارف، 1964.
- نبيل كامل محمد دخان، التفكير الأخلاقي و علاقته بالمسؤولية الإجتماعية و بعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير، 1430هـ، 2009م

8. الجرائد

- الشروق اليومي ، المدرسة الجزائرية في 2014، حضر التعليم و غابت التربية ، مجموعة من الصحفيين ، الثلاثاء

2014/10/28 الموافق لـ 04/محرم/1436 / العدد 4539 .

- الشروق أون لاين :وأج ، محمد عيسى ، مساجد الجزائر أصبحت محصنة ضد أفكار الإرهاب و التطرف. 2014/09/14
- حسين محمد، مقال حول إلغاء شعبة العلوم الإسلامية من الثانوية الجزائرية، جريدة الإتحاد، العدد 1418، 2005
- فاروق رايس ، المخنثون يغزون شوارع سطيف ، الظاهرة تعرف تزايدا وسط تجاهل السلطات ، عن جزايرس، في 2007/07/29.
- قادة بن عمار/بلقاسم عجاج/ و آخرون ، أعنف إضراب في قطاع التربية منذ ست سنوات، الشروق أون لاين ، 2009/11/18
- ملاك .ش، مقال حول فساد التعليم في الجزائر ينذر بانهيار المجتمع ، جريدة الجديد اليومي، 2013/07/08.
- محمد علال، حريدة الخبر،الأربعاء 03 أفريل 2013 ، مقال بعنوان: "بمناسبة مرور 17 ستة على ترسيم تدريسها (الأمازيغية) كلغة".
- مقال لكريم كالي، بعنوان المدارس الجزائرية أدمنت الاضراب ، ليوم 21/ اكتوبر/ 2013 بجريدة الخبر.
- مقال بعنوان:"الحكومة تطالب النقابات بالحوار دون المطالبة بالزيادة في الأجور"، بجريد الفجر ليوم 2013/08/31
- موضوع "استعمال الرموز العالمية" نشره الأستاذ سعد الله، استاذ الرياضيات بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة (الجزائر) على جريدة الشروق لعام 2008.
- بوعلام بوغراسة ، احتجاجات على إلغاء تدريس علوم الشريعة في الثانوية ، جريدة الشرق الأوسط ، الاربعاء 16 ربيع الثاني 1426/ الموافق ل25 ماي 1005، العدد 9675 .
- سارة ضويفي، 800 ألف تلميذ يعانون سوء التغذية في الجزائر، 2010/09/27
- علي صباغ، معالم تربوية في الفكر الحضاري عند مالك بن نبي.

9. المواقع الالكترونية

- أ. د.عبد الشافي محمد عبد اللطيف ، إهتمام الأمويين بالحركة العلمية و المنشآت الدينية و العمرانيةwww.Khutabaa.com
- الإصلاحات التربوية الجديدة، من الموقعwww.infpe.edu.dz
- الخوالده، مقال: تصور مقترح لخطوات بناء فلسفة تربوية إسلامية لتوجيه العمل التربوي التعليمي. من الرابطmabady-altarbyte-alaslamyte.
- السيد سامي خضرا - - آداب و مستحبات - البسملة خير بداية – موقع www.alkafeel.net
- السيّد طه، أخلاق طالب العلم، موقع نافذة مصر، 2014، http://egyptwindow.net/
- موقع مركز الدراسات (أمان)، شحاته محمد صقر، مجلة البيان، العدد 240، اوت 2007 www.amanjordan.com
- تركي البيرماني، البراجماتية فلسفة و تربية،www.alhewar.org
- خوله علي حسن صالح، دراسة تحليلية لكتاب، فلسفة التربية الإسلامية (دراسة مقارنة للفلسفات التربوية المعاصرة)، من الرابط www.odbashan.net
- د. خالد محمد فرح، مقال حول وضع اللغة العربية في المنظومة التربوية، الموقع www.sudanile.com

- د. راغب السرجاني، مقال حول إسهامات علماء المسلمين في تطور الفلسفة ، من الموقع WWW.islamslory.com
- د. عبد القادر فضيل، فلسفة ابن باديس في مجال التربية، بتصرف، من الموقع www.binbadis.net
- د. فريد الأنصاري، ج1، د. عبد الله عياش ، أم القرى; mabady-altarbte-alaslamyte.www
- د. محمد راتب النابلسي، سيرة الأئمة (الإمام مالك بن أنس) 18/ 08 /1996 من الموقع www.nabulsi.com
- د. محمد راتب النابلسي، سيرة الأئمة الاربعة (الإمام ابي حنيفة النعمان)،1996/07/1 من الموقع: www.nabulsi.com
- د. هاشم عواضه، من كتابه: طرائق التعليم و التعلم 2010، hachemawada.com
- د. عبد الرزاق بلعقروز، مقال حول فلسفة التربية و صناعة الإنسان، من الرابط www.cirtaspace.com
- دراسة قام بها، أ.د. عبد العلي الودغيري، تحت عنوان "وضع اللغة العربية في عصر العولمة و تحدياتها".من الموقع www.majma.org.jo.
- سند تكوين المعلمين و المساعدين التربويين، من الموقع. www.onefd.edu.dz
- شنيدر هربرت، تاريخ الفلسفة الأمريكية:تر محمد فتحي الشنيطي، مكتبة النهضة المصرية، 1964، عن مقال لمنتهى عبد الجاسم، فلسفة التربية عند جون ديوي، الرابط www.alhiwwar. org
- طارق عبد الرؤوف عام، عبد الحكيم كرام،عبد الكريم غريب، بحث في فلسفة التربية من الموقع www.T- al-ali- blogspot.com
- عبد الكريم غريب، أ. مهدي محمد جواد أبو عال، المدارس الفلسفية التربوية، من الموقع ، مصطفى هاشم، www.ubobylon.edu.iq.
- عبد الكريم غريب، ابراهيم العزبكي، مقال حول مفهوم التربية الحديثة و المعاصرة، من الموقع www.ibrahimozanki.blogspot.com
- عبد الكريم غريب،د. السيد حسن أحمد الحياري، ابراهيم العزبكي، مقال حول مفهوم التربية الحديثة و المعاصرة،من الموقع www.ibrahimozanki.blogspot.com
- عبد الله العايش،فلسفة التربية ، ابتسام الزويني، فلسفة التربية الواقعية www.Uobabylon.edu.iq
- عبد الله العايش،فلسفة التربية جامعة ،ام القرى - WWW.uqu.edu..sa
- ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها و مكوناتها من الموقعwww.alukah.net
- محمد بوكحيل، الاصلاحات التربوية الجديدة، 2008 ، شبكة الإعلام العربي، www.moheet.com
- مقال حول علاقة حركة هربرت بحركة باستالوتزي من الموقعwww.alseraj.net
- من مذكرة الطالب، من أصول التربية vqu.edu.sa Fillese Tiny https
- www.eldjazaircom.dz-la reforme de l'éducation en algérie : en jeux et réalisations.
- القيم الأخلاقية بين الثبات و التغيير، من الموقع . www.onefd.edu.dz
- إكرام عدنني، مقال حول النظرية الوظيفية و مفهوم النسق الاجتماعي، من الموقع، www.minbaralhurriyya.org
- الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، مفهوم المنهاج الدراسي بين القديم و الجديد، من الموقع www.onefd.edu.dz

- الشيخ عبد الله بن علي بن اسلم غفدرم الشحري، دور المسجد التربوي ، ندوة مجتمع ظفار التربوي/ المديرية العامة للتربية و التعليم ، محافظة ظفار .من الموقع www.abnaona.net.
- حسن طبره ، الفساد سرطان يهدد مؤسساتنا التعليمية ، www.ahewar.org
- خروشيد حرفوش ، تأنيث المدارس الإبتدائية تجربة محفوفة بمحاذير تربوية و مخاوف سلوكية، من الموقع .www.alitihad.ae
- د. أحمد فخري ، التلوث السمعي و تأثيراته على الإنسان.من الموقع www.hayatnafs.com
- د. أحمد محمد أبو عوض، التربية الاخلاقية في الإسلام"1"، 1434/06/24، من الموقع، www.manhal.net
- د. حليمة أحمد عمايرة ، الخطاب الديني في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية ،دراسة تحليلية مقارنة في دول عربية مختارة ، من الموقع www.islamiyatalaarifah.org.
- د. صالح بن غانم السدلان ، الأثر التربوي للمسجد، من الموقع shamela.ws/browe.php/book
- د. محمد المهدي ، سيكولوجية الغش في الامتحانات ، من الموقع www.elazayem.com
- د. محمد عوض الترتوري، إعداد المعلم و تأهيله في المدرسة التربوية الحديثة ، (المنشاوي للدراسات و البحوث)، من الموقع www.minshawi.com
- د. محمدجديدي ، واقع تدريس مادة العلوم الإسلامية و الآفاق بالتعليم الثانوي ، من موقع مفتشية المادة
- د.ماجد عرسان الكيلاني ، النظرية التربوية معناها مكوناتها، ص 11 من الموقع www.alukah.net
- راية الإصلاح ، تربية الطفل على الأذكار النبوية (ج 2)، عن تحفة المولود لابن القيم الجوزية. الموقعwww.rayatalislah.com
- رضا العطار ، فضل الحضارة العربية على النهضة الاروبية ،من الموقعwww.islamiks.info
- سامية عبد الرحمان آدم الطاهر الربيع ، بحث حول البرامج الإعلامية لوزارة الإرشاد و الأوقاف و أثرها في الحج و العمرة ، من الموقع www.aluka.net.(بتصرف)
- سعيد الراشدي ، مقال حول القيم و التربية، أكتوبر/2008، من الموقع الإلكتروني:www.diwanalarab.com
- عماد صالح ابراهيم محمد ، المعلم و المتعلم في التربية الإسلامية ، وزارة التربية و التعليم و الشباب ،المنطقة الغربية التعليمية 1422هـ/2002م، خاص لموقع الدراسات و البحوث www.minshawi.com: //http
- عماد صالح إبراهيم محمد، المعلم و المتعلم في التربية الإسلامية ، موجه التربية الإسلامية 2002، من موقع الدراسات و البحوث، www.minshawi.com.
- غزوان ستار، عزوف الشباب عن المساجد...ظاهرة حديثة تنذر بمخاطر كبيرة، من الموقع www.sunnaffairs,gou.iq/ar/2
- مراد حامد الحازمي، بحث عن عمالة الأطفال بين الرفض و القبول ، من الموقعvb.elmesttaba.com
- مقال حول تربية الطفل على الأذكار النبوية ،ج2 ، من الموقعwww.rayatlislah.com
- منتدى الأساتذة المتكونين ، مكونات التعليمية العامة- الفعل التعليمي التعلمي في المقاربة بالكفاءات-www.ouarsenis.com
- نبيل إبراهيم الزركوشي، ظاهرة الغش المدرسي أسبابه و أنواعه و دوافعه، الحوار المتمدن .www.ahewar.org 2013

الفهرس

التعيين	الصفحة
مقدّمة	أ
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدّراسة	6
المبحث الأول : البناء المنهجي للدراسة	6
1. طرح الإشكالية	6
2. الفرضيات	12
3. أهمية الدراسة	12
4. الدراسات السابقة	13
المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	13
المطلب الأول: إختيار العينة و خصائصها و مجالات دراستها	13
1- إختيار العينة و خصائصها	13
2- تحديد العيّنة	14
3- توزيع و جمع الاستمارات	14
4- تحديد الاستمارات	15
5- الدراسة العملية	16
6- المجال الزمني و المكاني للدراسة	16
المطلب الثاني: المناهج و تقنيات و أدوات جمع البيانات	17
1- المناهج المستعملة في الدراسة	17
2- تقنيات و أدوات جمع البيانات	18
المبحث الثالث: تحديد المصطلحات و المفاهيم	21
1. تحديد المصطلحات	21
2. تحديد المفاهيم	25
الفصل الثاني: التربية و مدراسها الفلسفية	32
المبحث الأول: معنى الفلسفة و التربية	33
المطلب الأول:معنى الفلسفة	33
المطلب الثاني: معنى التربية	34
المبحث الثاني: الفلسفة التربوية	37

المطلب الأوّل: مفهوم و تعريف فلسفة التربية	37
1 – مفهوم فلسفة التربية	37
2 – تعريف فلسفة التربية	38
المطلب الثاني: علاقة الفلسفة بالتربية و أهميتها	40
1- علاقة الفلسفة بالتربية	40
2- أهمية فلسفة التربية	42
المطلب الثالث: الهدف من فلسفة التربية و وظيفتها	43
1- الهدف من الفلسفة التربوية	43
2- وظيفة فلسفة التربية	44
المبحث الثالث: المدارس الفلسفية التربوية	46
المطلب الأول: المدرسة الفلسفية المثالية	46
1- المبادئ الرئيسية للفلسفة التربوية المثالية	47
2- أهداف التربية المثالية	48
3- التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية	48
4- الانتقادات الموجهة للفلسفة المثالية	49
المطلب الثاني: المدرسة الفلسفة الواقعية	49
1- المبادئ الاساسية لفلسفة التربية الواقعية	50
2- أهداف التربية الواقعية	50
3-التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية	51
4- الانتقادات الموجهة للفلسفة التربوية الواقعية	51
المطلب الثالث: المدرسة الفلسفية البراجماتية	52
1- أهم مبادئ الفلسفة التربوية البرجماتية	52
2- أهداف التربية البراجماتية	53
3- التطبيقات التربوية للفلسفة البرجماتية	53
4- الانتقادات الموجهة للفلسفة التربوية البرجماتية	55
الفصل الثالث: الفلسفة التربوية الإسلامية بين النظرية و التطبيق	58
المبحث الأول: التربية الإسلامية و فلسفتها التربوية	59
المطلب الأوّل: مفهوم فلسفة التربية الإسلامية، أهميتها و أهدافها	59
1- مفهوم فلسفة التربية الإسلامية	59

2- أهمية فلسفة التربية الإسلامية و أهدافها	63
المطلب الثاني: مصادر فلسفة التربية الإسلامية و نشأتها	64
1- مصادر الفلسفة التربوية الإسلامية	64
2- نشأة فلسفة التربية الإسلامية	66
المطلب الثالث: مبادئ فلسفة التربية الإسلامية	66
المبحث الثاني: التربية الإسلامية	80
المطلب الأول: مفهوم التربية الإسلامية، تعريفها و أهدافها	81
1- مفهوم التربية الإسلامية	81
2- تعريف التربية الإسلامية	81
3- أهداف التربية الإسلامية	82
4- الانتقادات الموجهة للتربة الإسلامية	86
المطلب الثاني: التربية الإسلامية و تطبيقاتها التربوية	86
1. المرحلة الأولى: مرحلة البناء	86
2. المرحلة الثانية: التربية في العصر العباسي	89
3. المرحلة الثالثة: مرحلة التطور و الانحطاط و بداية الحكم العثماني	91
4. المرحلة الرابعة: مرحلة التجديد	93
المطلب الثالث: الآراء التربوية لأهم المفكرين المسلمين	96
1. الآراء التربوية لأهم المفكرين المسلمين من القرن 3 الى القرن 8 هـ	96
2. أهم الآراء التربوية بعد القرن 8 هـ	98
الخلاصة	101
الفصل الرابع: منظومة القيم الأخلاقية	104
المبحث الاول : القيم الأخلاقية	105
المطلب الأول : مفهوم القيم	105
1- المعنى اللغوي للقيم:	105
2- المعنى الاصطلاحي للقيم :	106
المطلب الثاني : معنى الأخلاق	115
1- الأخلاق لغة	116
2- الأخلاق اصطلاحا	117
3- الأخلاق من الناحية الدينية	118

المطلب الثالث : مفهوم القيم الاخلاقية	120
1- مفهوم القيم الأخلاقية من منظورها العام	120
2- مفهوم القيم الأخلاقية من المنظور الإسلامي	123
المبحث الثاني : مصادر وخصائص القيم الأخلاقية في الإسلام	124
المطلب الأول : مصادر القيم في الإسلام	124
المطلب الثاني: خصائص القيم الإسلامية	127
المطلب الثالث: تصنيف القيم الأخلاقية	130
المبحث الثالث : أهمية القيم الاخلاقية في العملية التربوية و وظائفها	132
المطلب الأول : أهمية القيم الأخلاقية في العملية التربوية	132
المطلب الثاني : وظائف القيم الأخلاقية	134
المبحث الرابع : المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن اكتساب و تنمية القيم الأخلاقية للأطفال	136
المطلب الاول : دور الأسرة في اكتساب الطفل القيم الأخلاقية	137
1- تأثير العامل الثقافي في اكتساب القيم	138
2- تأثير العامل الاقتصادي في تحصيل القيم	139
المطلب الثاني : المسجد	142
الخلاصة	144
الفصل الخامس: النسق القيمي في المدرسة	146
المبحث الأول : النسق القيمي للمدرسة	147
المطلب الاول : تعريف النسق و العناصر المكونة للنسق القيمي للمدرسة	147
المطلب الثاني : أهمية العملية التعليمية في اكتساب القيم الأخلاقية	149
المبحث الثاني : أهمية المنهاج المدرسي في تحصيل و اكتساب المتعلمين القيم الأخلاقية	153
المطلب الاول: مفهوم المنهاج	153
1- المنهاج الظاهر أو المعلن	153
2- المنهاج المستتر أو المخفي	154
المطلب الثاني : دور المضامين التعليمية في اكتساب القيم الأخلاقية للمتعلمين	155
المطلب الثالث : دور المعلم في اكتساب المتعلمين القيم الاخلاقية	157
المطلب الرابع : طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم و المتعلم و دورها في تحصيل القيم الأخلاقية	163
المبحث الثالث : العوامل المؤثرة في القيام بالعملية القيمية في المدرسة	169
المطلب الأول : غياب المعلم القدوة أعباء المعلم و نظرة المجتمع إليه	169

المطلب الثاني : بعض العوامل الأخرى المؤثرة في العملية القيمية	172
1. غياب الاهتمام بالمباني التعليمية	172
2. غياب الاهتمام بالنشاطات الثقافية	173
3. غياب الاعتماد على تقييم السلوك	174
4. غياب التكامل بين المناهج	174
الخلاصة	177
الفصل السادس : مادة العلوم الإسلامية و أهميتها في المنظومة التربوية	179
المبحث الاول : مادة العلوم الإسلامية فيي المدرسة الجزائرية	180
المطلب الاول: مادة التربية الإسلامية أهدافها و أهميتها	180
المطلب الثاني : تقديم مادة العلوم الإسلامية	183
المطلب الثالث : مضمون مجالات مادة العلوم الاسلامية للقيم الأخلاقية	186
المبحث الثاني : الأوضاع التي تعيشها مادة العلوم اسلامية	188
المطلب الأوّل: الوضع المتعلق بالوعاء الزمني (الحجم الساعي)	188
المطلب الثاني: الوضع المتعلق بالمعامل	190
المطلب الثالث: الوضع المتعلق بتكوين المعلمين	194
- الصفات أو القيم الشخصية للمعلم	195
- الصفات أو القيم الفكرية للمعلم	196
المطلب الرابع: الوضع المتعلق بطريقة تدريس مادة العلوم الإسلامية و الوسائل المستخدمة لذلك	197
- الوضع المتعلق بطريقة تدريس مادة العلوم الإسلامية	197
- الوسائل المستخدمة لتدريس مادة العلوم الإسلامية	201
المطلب الخامس: الوضع المتعلق بتخصيص بكثافة عدد الأقسام للمعلم	204
المبحث الثالث : الأهداف المرجوة من تدريس مادة العلوم الإسلامية	206
المطلب الأول : ملمح التخرج	206
المطلب الثاني: أثر قيم مضمون المادة على سلوكات المتعلِّم	211
الخلاصة	213
الفصل السابع :الغش في الامتحانات مظهر من مظاهر اللامعيارية	216
المبحث الأول : التغيرات الاجتماعية و الغش	217
المطلب الأول : الغش و اللامعيارية من الناحية النظرية	217
1. الغش مفهومه وتعريفه	217

2. اللامعيارية مفهومها وتعريفها	219
المطلب الثاني : التغيرات الاجتماعية و تأثيرها على المتعلم	219
1. موقف الاسلام من التغير	219
2. التغيرات التي طرأت على مستوى القيم	221
المبحث الثاني : علاقة اللامعيارية بالغش	227
المطلب الأول : اللامعيارية في المدرسة	227
1. عامل المتعلم نفسه	227
2. عامل تنظيم الامتحانات	231
3. عامل الوسط المدرسي	235
4. عامل كفاءة المعلم و تصميمه الأسئلة الامتحان	237
المطلب الثاني: اللامعيارية و المجتمع	239
الخلاصة	243
الخـــاتمـــــــــــة	246
قائمة الجداول	251
قائمة المراجع	254
الفهرس	265
الملاحق (استمارة البحث الميداني – دليل المقابلة – الرخصة الإدارية لإجراء البحث الميداني)	

جامعة الجزائر 2 كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

بحث ميداني

الموضوع:

التربية الاسلامية و القيم الأخلاقية في المدرسة الجزائرية

مجتمع البحث : المتمثل في تلاميذ السنة الاولى ثانوي بجذعيه المشترك (علمي و أدبي)

يهدف هذا البحث الميداني إلى استطلاع آراء التلاميذ عن الاهمية التي يولونها لمادة التربية الاسلامية و مدى تأثيرها في اكتسابهم للقيم الاخلاقية ، و كذلك معرفة الاسباب التي أدت الى ظهور بعض التصرفات في المدرسة الجزائرية خاصة الغش في الامتحانات و مدى تأثير ذلك على التلميذ من الناحية التربوية و من ناحية تحصيلهم العلمي .

و عليه فاني آمل بالإجابة على الأسئلة المطروحة بكل دقة وموضوعية لمساعدتي في تقديم إجابة للتساؤلات المطروحة في البحث بهدف تقديم رسالة الماجستير في علم الاجتماع تخصص ديني ، و ستستخدم هذه البيانات لغرض أهداف هذه الدراسة فقط وستعامل بسرية تامة.

ملاحظة:

- وضع علامة **X** في الخانة المناسبة
- التعليل على الإجابات

- الجنس: ذكر☐ انثى ☐
- معدل الانتقال للسنة الاولى ثانوي: ...../20
- معدل الفصل الاول و الثاني للسنة الاولى ثانوي: ف1=...../ 20 ف2=...../20
- جذع مشترك : علوم ☐ آداب ☐

المجموعة الأولى:

1. ماذا تمثل لك(ي) المدرسة؟
   - مؤسسة تربوية و تعليمية.☐
   - مؤسسة لاكتساب العلم فقط.☐
   - مؤسسة لامتصاص التسرب المدرسي☐
   - مؤسسة تعطي الشرعية للخروج من البيت☐
   - أخرى.....
2. لماذا تتعلم(ين)؟
   - لمعرفة الله حق معرفته وعبادته على أساس تلك المعرفة ☐
   - للتحصيل العلمي ☐
   - للحصول على شهادة و التوظيف بعدها ☐
   - لاكتساب مكانة اجتماعية ☐
   - أخرى.....
3. ماذا تمثل لك(ي) مادة العلوم الاسلامية؟
   - -مادة كباقي المواد التعليمية ☐
   - -مادة تسمح بتحسين المعدل ☐
   - -مادة للحصول على المعرفة الدينية ☐
   - -مادة مهمة كونها من اهم مصادر القيم الاخلاقية ☐
   - -أخرى.....

4. الطريقة الحالية للتدريس هل تساهم في الرفع من مستوى التحصيل العلمي و المعرفي و التربوي؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

5. الطريقة التقليدية لتدرس مادة العلوم الاسلامية – التلقين، الحفظ –:

– تسمح للتلميذ بالتفاعل مع الاستاذ (المعلم)و محتوى المادة ☐

–لا تسمح للتلميذ بالتفاعل مع الاستاذ(المعلم) ولا بمحتوى المادة ☐

–يتم عن طريقها تخزين المعلومات واسترجاعها وقت الامتحانات ☐

6. كثافة البرامج و الحجم الساعي هل يساعد في العملية التعليمية و التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

7. كتاب مادة العلوم الاسلامية هل يتوافق و متطلبات العملية التعليمية و التربوية من حيث: شكل الكتاب و الخط ،التلوين ،الاخراج ،الرسومات و الاشكال المضافة فيه

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

8. هل تعتقد (ين) ان استعمال الوسائل الحديثة في التدريس (الحاسوب ،الشاشة، الداتاشو.....)يساهم في تحسين العملية التعليمية و التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

9. هل يجب أن يكون الاستاذ (المعلم) ؟

–معلما و مربيا في نفس الوقت ☐

–معلما فقط ☐

10. هل تعتبر بأن المعلم حالياً قدوة للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

11. ماذا تعني لك(ي) القيم الاخلاقية ؟

.....

12. رتب(ي) هذه القيم الاخلاقية حسب الاولوية لديك :

-حب الله ورسوله ☐ - حب العلم ☐ - حب الجمال ☐ - الصدق ☐

-الامانة ☐ - التعاون (التكافل) ☐ - عدم الغش ☐ - الوفاء ☐

-احترام الكبير ☐ - العدل ☐ - عدم الكذب ☐ - الحياء ☐

13. ما رأيك في بعض الممارسات غير الاخلاقية (مثل قلة الحياء و الغش و العنف و....) التي ظهرت في المدرسة ؟

.....

14. في نظرك(ي) ما هي الاسباب التي ساعدت على ذلك؟

.....

15. هل تفضل(ين) أن تكون هناك مدارس خاصة بالذكور و أخرى للاناث ؟

-افضل ذلك ☐

-لا افضل ☐

-لا يهم ☐

لماذا؟ .....

16. ماذا يعني لك (ي) الغش في الامتحانات؟

.....

17. هل مارست(ي) الغش؟

- في كل مرة ☐
- عدة مرات ☐
- مرة واحد ☐
- و لا مرة ☐

18. رتب هذه الاسباب التي تدفعك للغش أكثر

- كثافة البرامج و الحجم الساعي لا يسمحان للتلميذ باستيعاب كل الدروس ☐
- حب الانتقال من مستوى الآخر بكل الوسائل ☐
- الضغط النفسي الذي يضعه الاولياء على الابناء من اجل الحصول على العلامات و النجاح ☐
- الاعتماد على تقييم التلميذ بالامتحان فقط ☐

19. ما هي المواد التعليمية التي يستعمل فيها الغش أكثر؟

-كل المواد بما فيها مادة العلوم الاسلامية ☐

-المواد العلمية فقط ☐

-المواد الادبية فقط ☐

-مواد الحفظ ☐

20. الغش يستعمل من قبل :

-كل التلاميذ ☐

-ذوي المستوى التعليمي المنخفض ☐

-ذوي المستوى التعليمي المتوسط ☐

21. ما هي الوسائل والطرق المستعملة في الغش؟

-.....

-.....

-.....

-.....

22. هل تمارس (ين) التربية الرياضية في المدرسة؟ وماذا تمثل لك(ي) هذا النشاط؟

-امارس الرياضة لانها:.....

-لا امارسها لان:.....

المجموعة الثانية:

1 –كم تحفظ(ين)من القرآن الكريم و ما مدى فهمك لها و العمل بتوجيهاتها؟ و أين حفظتها (المدرسة / المسجد/البيت)؟

.....

2 –ما مدى معرفتك (ي) بالله تعالى و صلتك به؟

.....

3 –اهمية السنة النبوية لك(ي)؟

.....

4 –ماذا تعني لك الصلاة ؟

.....

5-هل تؤدي الصلاة ؟

-نعم ☐ لا ☐

6 –هل تؤدي (ين)الصلاة في المسجد وتحضر(ين) بعض الدروس؟

دائما ☐ في كثير من الأحيان ☐ من حين لآخر ☐ الجمعة فقط ☐ لا أذهب ☐

7 –ماذا يعني لك(ي) الصوم؟

.....

8 –ما هو تقديرك(ي) للعقل ؟و ما مدى اعمال العقل في حل المشكلات؟

.....

.....

9-كيف هي سلوكاتك (ي)مع

-أسرتك(ي):.....

-مع غيرك(ي):.....

-اتجاه المجتمع.....

10-ما قيمة المال عندك(ي)، وكيف تنفقه(تنفقينه)؟

.....

.....

11 –ماذا يعني لك(ي) الجمال؟

.....

12 –ماذا تعني للك(ي) البيئة،وكيف يتم المحافظة عليها؟

.....

.....

دليل المقابلة

أولا : المحور المتغير الخاص بكل فئة

1. الأسئلة الموجهة لأعضاء المجلس الإسلامي الاعلى:

مكان و تاريخ المقابلة : .....

وظيفة المبحوثين : .....

طالعتنا بعض الصحف الوطنية مطالبة المجلس الأعلى من خلال البيان (55) لدورته العادية ، بإصلاح التربوية المنظومة خاصة فيما تعلق بتدريس مادة التربية الإسلامية في جميع الأطوار التعليمية ، مؤكدين أن البرامج المدرسية تتضمن عدّة سلبيات و نقائص و هو ما يتطلب إصلاحات عاجل:

- على أي اساس طالبتم بإصلاح المنظومة التربوية ؟
- ما هي السلبيات و النقائص التي رصدتها اللجنة حول مادة التربية الإسلامية ؟
- هل كان لطلبكم صدى لدى وزارة التربية ؟
- ذكرتم في البيان أن مادة التربية الإسلامية مهمة في المنظومة التربوية كونها اساسية لبناء الشخصية و الهوية ، ما هي ملامح الهوية للمجتمع الجزائري ؟ و هل المادة وحدها المسؤولة عن ذلك؟
- أقترح المجلس بأن تتولى رئاسة الجمهورية تعيين لجنة مصغرة دائمة تبحث في موضوع التربية الإسلامية ، ممثلة عن وزارة التربية، وزارة الشؤون الدينية و الأوقاف ، المجلس الإسلامي الأعلى، هل تم ذلك ؟
- هل للمجلس سلطة على وزارة التربية من ناحية مراقبة المناهج و توظيف المعلمين؟
- هل كانت لكم مشاركة في الإصلاحات الاخيرة ؟ و ما رأيكم فيها؟

2. الأسئلة الموجهة لممثلي وزارة الشؤون الدينية و الاوقاف:

مكان و تاريخ المقابلة : .....

مهنة المبحوثين : .....

من خلال الندوة الفكرية التي عقدت تحت عنوان "**إصدارات وزارة الشؤون الدينية و الأوقاف ، بين البحث العلمي و المرجعية الدينية**"، في اطار فعاليات المعرض الدولي للكتاب ، تبيّن أن من بين أهداف الوزارة من هذه الإصدارات تعزيز نشر المرجعية الإسلامية:

- ما هو دور الدين في المجتمع و أهميته في المدرسة ؟
- من المخول له القيام بهذا الدور في المدرسة ؟
- جاء في بيان للمجلس الإسلامي الأعلى، عن لقاء ثلاثي بين أعضاء من المجلس و وزارة الشؤون الدينية و وزارة التربية الوطنية، نقطة حول مادة التربية الإسلامية و النقائص و السلبيات المسجلة، ما هي الاجراءات المتخذة بعد هذا اللقاء؟
- هل تقوم الوزارة بمراقبة مناهج وزارة التربية خاصة من ناحية مطابقتها مع الفلسفة التربوية الإسلامية و توظيف المتعلمين؟
- هل كان لكم مشاركة في الإصلاحات الاخيرة ؟ ما رأيكم فيها ؟

3. الأسئلة الموجهة لأستاذ مادة العقيدة

مكان و تاريخ المقابلة : .....

مهنة المبحوثين : .....

المستوى التعليمي للمبحوثين : .....

الأقدمية في المهنة : .....

- تعتبر العقيدة من أهم القيم و أولاها لدى المسلم ، ما دورها في حياة الفرد بصفة عامة ، و المتعلم بصفة خاصة ؟
- كيف يمكن أن تساهم العقيدة في ترسيخ قيمة العلم و القيم الاخلاقية الأخرى ؟
- ما هي معوقات تدريس العقيدة في المدرسة الجزائرية ؟
- ما هي الطرق الانجع في نظركم لترسيخها لدى المتعلم ؟

4. الأسئلة الموجهة لأعضاء لجنة صياغة المناهج (المفتش العام و مفتش المادة و عضو لجنة)

مكان و تاريخ المقابلة : .....

وظيفة المبحوثين : .....

المستوى التعليمي للمبحوثين : .....

الأقدمية في المهنة :.....

- ما هي الاسباب الحقيقية التي أدت بوزارة التربية الوطنية الى إلغاء شعبة العلوم الإسلامية ؟
- لماذا لم يتم تسمية هذه المادة بالتربية الإسلامية ؟
- ما هي المعايير التي تعتمد عليها اللجنة في صياغة مناهج مادة التربية الإسلامية بصفة عامة، و مادة العلوم الإسلامية بصفة خاصة؟
- ما هي الفائدة من اعتماد لجنة واحدة لصياغة مناهج التربية الإسلامية و لجنة واحدة لإعداد الكتاب المدرسي للمادة لكل الاطوار؟
- هل هناك تنسيق بين مختلف اللجان لصياغة مناهج المنظومة التربوية الجزائرية ؟
- هل الإصلاحات الأخيرة كانت منصفة في حق المادة؟
- ما هي الاسباب التي ادت الى إخراج الكتاب المدرسي بهذا الشكل؟

5. الأسئلة الموجهة أساتذة مادة العلوم الإسلامية:

مكان و تاريخ المقابلة : .....

وظيفة المبحوثين : .....

المستوى التعليمي للمبحوثين: .....

الأقدمية في المهنة :.....

- ما هو دور و أهمية مادة العلوم الإسلامية في العملية التربوية ؟
- ما مدى أهمية المادة بالنسبة للمتعلمين؟
- ما هو تقييمكم لمادة العلوم الإسلامية من حيث المحتوى ؟
- ما هو دور معلم مادة العلوم الإسلامية في العملية التعليمية و التربوية ؟
- هل لطريقة تدريس التقليدية لمادة العلوم الإسلامية أثر على العملية التعليمية و التربوية ؟
- هل تعتقدون أن الوسائل البيداغوجية الحالية تساعد على القيام بتدريس مادة العلوم الإسلامية كما يجب؟
- ما هي الاسباب التي منعت مادة العلوم الإسلامية من تحقيق أهدافها القيمية ؟

ثانيا: محور الأسئلة الثابتة

المحور الأول:

- على اي اساس تعتمد المنظومة التربوية في تحديد سياستها التربوية ؟
- هل يمكن اعتبار أن المنظومة التربوية تعتمد سياستها التربوية التعليمية على الفلسفة التربوية الإسلامية ؟
- هل تراعي المنظومة التربوية واقع المجتمع الجزائري في اعتماد سياستها التربوية ؟
- هل تعتقدون أن المنظومة التربوية المعتمدة في المدرسة الجزائرية هي شاملة، و كاملة و متوازنة؟
- بالنظر الى أهداف المنظومة التربوية ، هل يمكن اعتبارها واضحة و بالتالي تخدم فلسفة التربية الإسلامية ؟
- هل تراعي المنظومة التربوية في صياغة مناهجها على واقع المجتمع الجزائري و شخصيته الإسلامية ؟
- هل تعتقدون ان المنظومة التربوية تهتم بالعملية التربوية بالموازاة مع العملية التعليمية ؟
- هل تعتقدون أن العلمية التعليمية و التربوية الجزائرية مرتبطة بالله ؟

المحور الثاني:

- ما هو تقييمكم لواقع المدرسة الجزائرية من حيث المستوى الأخلاقي و المستوى التعليمي ؟
- الى ما ترجع أسباب تدني القيم الاخلاقية في المدرسة الجزائرية؟
- هل يمكن ان يكون لغياب المعلم القدوة دور في تدني القيم الاخلاقية ؟
- ما هو تقييمكم للمعلم الحالي؟
- هل هناك علاقة بين تدني القيم الاخلاقية في المدرسة و مضامين المواد التعليمية ؟
- هل تعتقدون أن كل مضامين المواد التعليمية في المدرسة الجزائرية تنسجم فيما بينها لخدمة الهدف التربوية و القيمي للمدرسة؟

المحور الثالث:

- هل يمكن اعتبار الإصلاحات الاخيرة مجحفة في حق مادة العلوم الإسلامية ؟
- هل يمكن اعتبار أن المنظومة التربوية تعطي اهمية لمادة العلوم الإسلامية؟
- هل الحجم الساعي المخصص للمادة و كذا المعامل دليل على مدى اهميتها في المنظومة التربوية؟
- هل يمكن اعتبار غياب تأطير معلمي المادة و كذا عدم توفير الوسائل البيداغوجية دليل على عدم اهتمام المنظومة بالمادة؟
- ها تعتقدون أن مضمون مادة العلوم الإسلامية يتوافق و متطلبات المرحلة العمرية و التغيرات الحاصلة في المجتمع؟

المحور الرابع:

- إن من بين الآفات الأخلاقية المنتشرة في المدرسة الغش في الامتحانات ، الى ما يرجع ذلك في نظركم؟
- هل يمكن اعتبار، غياب الفلسفة التربوية الإسلامية عن المنظومة التربوية سبب في انتشار الغش؟
- هل يمكن اعتبار ، عدم اهتمام المنظومة التربوية بمادة العلوم الإسلامية سبب في انتشار الغش ؟
- ما هو دور التربية الإسلامية في الحد من انتشار الغش في الامتحانات؟
- إلا ما يعود حالة اللامعيارية التي يعيشها المجتمع الجزائري ؟

ملحق 3

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
رقم : 231 / م ت و ج/م ت ت/ 13

الجـزائـر في :2014/04/08

مديـــر التربيـــة
إلى
السيد/ رئيس قسم علم الإجتماع
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
جامعة الجزائر*2*

الموضوع : رخـــصـــة
المرجـــع : مراسلتكم المؤرخة في:2014/04/06

بنـاء علـى مراسـلتكم المـذكورة بـالمرجع أعـلاه، يشـرفني أن أعلمكـم بـأنني أمنح الموافقـة لـ :

- **الطالبة : عروش مسعودة**

طالبـة بقسـم علـم الإجتمـاع
- جامعـة الجزائـر*2* بالمؤسسـات التربويـة التاليـة :

- **ثانوية عبد الرحمان بن رستم – بوزريعة**
- **ثانوية فرانس فانون – باب الوادي**

قصـد التحضـير وإجـراء تربصـات لنيـل شـهادة الماجسـتير في علـم الإجتمـاع الـديني و ذلك خلال الفترة الممتدة من تـاريخ: 08 أفريـل 2014 إلى غايـة تـاريخ: 30 مـاي 2014.

نسخة إلى :
- السيـد(ة) مدير(ة) المؤسسة

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيسة مصلحة التكوين والتفتيش
س . جـمـيـل