وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

Ministre de l'enseignement
Université du 20 Aout 1955-Skikda
Faculté des sciences sociales et de science humaines
Département de sciences sociales

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: .....

الموضوع:

دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية بثانويتي بوقيقز عمار وعبد الحميد بن باديس بالقل

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة: نجمة عليوش

إشراف: أ.د نبيل حميدشة

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة
حكيمة وشنان	أستاذة التعليم العالي	رئيسا	جامعة 20 أوت 1955_سكيكدة_
نبيل حميدشة	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة 20 أوت1955_سكيكدة_
محمد الصالح بوطوطن	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة باجي مختار_عنابة_
نبيل علي زوي	أستاذ محاضر-أ-	مناقشا	جامعة 20 أوت1955_سكيكدة_
الرزقي كتاف	أستاذ محاضر-أ-	مناقشا	جامعة سطيف -2-
عبد العزيز جاهمي	أستاذ محاضر-أ-	مناقشا	جامعة 8 ماي1945_قالمة_

السنة الجامعية:2022-2023

الشكروالعرفان

أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذي المشرف، الأستاذ الدكتور **نبيل حميدشة**، نظير مجهوداته القيمة وتوجيهاته السديدة، لإخراج هذا العمل العلمي.

وأوجه شكري للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذة الدكتورة وشنان حكيمة، الأستاذ الدكتور بوطوطن محمد الصالح، الأستاذ علي زوي نبيل، الأستاذ كتاف الرزقي، والأستاذ جاهمي عبد العزيز.

كما أوجه شكري وامتناني لجميع أساتذة وموظفي ثانويتي بوقيقز عمار وعبد الحميد بن باديس بالقل على تعاونهم معنا وترحيبهم بنا، والذين أحسنوا استقبالنا وقدموا لنا كل التسهيلات والمعلومات، التي ساهمت في استكمال دراستنا هذه، وهم بحق نموذج للمؤسسة التعليمية التي تشجع البحث العلمي و تعطي قيمة كبيرة له ... شكرا لكم جميعا.

نجمة عليوش

ملخصات الدراسة

1- الملخص باللغة العربية

نظرا لأهمية التربية في حفظ هوية الأفراد والمجتمعات الثقافية والاجتماعية، نتيجة محافظتها على هذه الهوية عبر الأجيال المتعاقبة، ولأن المعلم هو أحد ناقلي هذه التربية إليهم من خلال المدرسة كمؤسسة تربوية وتعليمية، جاء اختيارنا للبحث في ممارسة المعلم الجزائري للتربية من عدمه،واخترنا المتعلمين من مرحلة المراهقة، كونها مرحلة انتقالية بين مرحلتي الطفولة والشباب،ويعرف خلالها المراهق مجموعة من التغيرات الجسمية، والعقلية، والنفسية، والعقلية والعاطفية يكون لها تأثير على ما ستكون عليه شخصيته في المستقبل، وكيفية رؤيته للحياة والقيم التي يتبناها، فحاولنا معرفة دور المعلم في بناء هذه القيم لدى التلميذ من عدمه، ومن هنا وقع اختيارنا على هذا الموضوع الموسوم بـ**"دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"**.

وللبحث والتقصي في موضوع هذه الدراسة وضعنا التساؤل الرئيسي التالي: ما طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟، وتفرعت عنه الأسئلة الآتية:

1- ما طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
2- ما طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
3- ما طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم في تنمية القيم الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

وللإجابة على هذه التساؤلات وضعنا الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية:

يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

الفرضيات الجزئية:

1- يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، واختبرنا فيها قيم: صلة الرحم، تقدير الأسرة، والاحترام.
2- يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، واختبرنا فيها قيم: الصلاة،الحجاب،والإيمان بالله.

3- يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، واختبرنا فيها قيم: الإبداع، النقد، وحل المشكلات.

وقد استخدمنا المنهج الوصفي بطريقة المسح الشامل ومنهج الفهم عند ماكس فيبر ، وأداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة للتحقق من صدق الفرضيات من عدمه، وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1- يؤدي المعلم دور سلبي في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2- يؤدي المعلم دور سلبي في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3- يؤدي المعلم دور سلبي في تنمية القيم الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وبالتالي للمعلم دور سلبي في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2- الملخص باللغة الانجليزية

Abstract

Given the importance of education in preserving the identity of individuals and cultural and social communities, as a result of their preservation of this identity across successive generations, and because the teacher is one of the transmitters of this education to them through the school as an educational and educational institution, our choice came to research the contemporary practice of Algerian teacher for education or not. We chose the learners from the stage of adolescence, as it is a transitional stage between the stages of childhood and youth, during which the adolescent knows a set of physical, mental, psychological, mental, and emotional changes that have an impact on what his personality will be in the future, and how he sees life and the values he adopts. The contemporary teacher builds these values for adolescents or not. Hence, we chose this topic that is tagged with “What is the nature of the role played by the Teacher in Developing Values for High School Students”.

In order to research and investigate the subject of this study, we put the following main question: What is the role of the teacher in developing values for High school students? The following questions were derived from it:

1- What is the nature of the role played by the teacher in developing social values for High school students?

2- What is the nature of the role played by the teacher in developing religious values for High school students?

3- What is the nature of the role played by the teacher in developing the intellectual values of High school students?

To verify these questions, we formulated the following hypotheses:

The main hypothesis: The teacher has appositive role in developing values among High school students.

Partial Hypotheses:

1- The teacher has a positive role in developing social values for High school students, and we tested the values of: kinship ties, family appreciation, and respect.

2- The teacher has a positive role in developing religious values for High school students, and we tested them in the values of: prayer, hijab, and belief in God.

3- The teacher has a positive role in developing intellectual values for High school students, and we tested the values of creativity, criticism, and problem solving.

We used the descriptive approach, questionnaire and observation tools to verify the validity of the hypotheses or not, and this study reached the following results:

1- The teacher has a negative role in developing social values among High school students.

2- The teacher has a negative role in developing religious values for High school students.

3- The teacher has a negative role in developing the intellectual values of High school students.

Therefore, the teacher has a negative role in developing the values of High school students.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الشكروالعرفان	**3**
ملخصات الدراسة	**6-4**
فهرس المحتويات	**9-7**
فهرس الجداول	**13-10**
مقدمة	**15-14**
الفصل الأول: تحديد موضوع الدراسة	**51-16**
تمهيد	**17**
أولاّ: أهمية موضوع الدراسة	**19-18**
ثانيا: مبررات اختيار موضوع الدراسة	**21-19**
ثالثا: أهداف الدراسة	**21**
رابعا: إشكالية الدراسة	**24-21**
خامسا: فرضيات الدراسة	**25-24**
سادسا: الإطار المفاهيمي للدراسة	**28-25**
سابعا: الدراسات السابقة والمشابهة	**50-28**
خلاصة	**51**
الفصل الثاني: الدورالتربوي للمعلم بين الماضي والحاضر	**97-52**
تمهيد	**53**
أولاّ: المعلم في الحضارة العربية الإسلامية	**76-54**
ثانيا: الدور التربوي للمعلم في ظل الوسائط المعرفية والتكنولوجية	**84-76**
ثالثا: مكانة المعلم في ظل التحولات والوقائع المعاصرة	**91-84**
رابعا: المعلم بين قدسية الرسالة والتزامات المهنة	**94-92**
خامسا: صورة المعلم في المجتمع الجزائري	**96-94**
خلاصة	**97**
الفصل الثالث: نظام القيم في المجتمع الجزائري	**126-98**

تمهيد	99
أولا: القيم في المجتمع العربي الإسلامي	106-100
ثانيا: نظام القيم في المجتمع الجزائري	110-106
ثالثا: التغير الاجتماعي في المجتمع الجزائري وتأثيره على نظام القيم	117-110
رابعا: مصادر تشكل القيم لدى المراهق الجزائري	123-117
خامسا: دور المعلم الجزائري في تنمية القيم لدى التلاميذ	125-123
خلاصة	126
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	147-127
تمهيد	128
أولا: مجالات الدراسة	136-129
ثانيا: المنهج المستخدم	137-136
ثالثا: عينة الدراسة	145-138
رابعا: أدوات جمع البيانات	146-145
خامسا: أساليب تحليل البيانات	146
خلاصة	147
الفصل الخامس: تبويب وتحليل البيانات الميدانية	219-148
تمهيد	149
أولا: تحليل بيانات أداة الاستمارة	190-150
1- يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية	163-150
2- يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية	176-163
3- يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية	190-176
ثانيا: تحليل بيانات أداة الملاحظة بالمشاركة	218-190
خلاصة	219
الفصل السادس: مناقشة نتائج الدراسة	232-220
تمهيد	221
أولا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضياتها	226-222
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أهدافها	229-226

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة	**230-229**
رابعا: الاستنتاج العام للدراسة	**231-230**
خلاصة	**232**
خاتمة	**234-233**
قائمة المصادروالمراجع	**244-235**
الملاحق	

فهرس الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب السن	138
02	توزيع أفراد العينة حسب السن	139
03	توزيع أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها	141-140
04	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الذي يدرسونه	141
05	توزيع أفراد العينة حسب طريقة التوظيف	142-141
06	توزيع أفراد العينة حسب التخصص الجامعي	143-142
07	توزيع أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية	144
08	توزيع أفراد العينة حسب امتلاكهم لأولاد	144
09	توزيع أفراد العينة حسب عدد الأولاد	145
10	توزيع أفراد العينة حسب طبيعة علاقة التلاميذ بأقاربهم	150
11	توزيع أفراد العينة حسب مبررات سؤال التلاميذ من عدمه	152-150
12	توزيع أفراد العينة حسب طرق المعلم في جعل علاقة التلاميذ قوية بأقاربهم	153-152
13	توزيع أفراد العينة حسب الأساليب المتبعة من المعلم لتنمية قيمة صلة الرحم لدى التلاميذ	153
14	توزيع أفراد العينة حسب اطلاع المعلم على الحياة الاجتماعية للتلاميذ من عدمه	154-153
15	توزيع أفراد العينة حسب مبررات المعلم في الاطلاع على الحياة الاجتماعية للتلاميذ من عدمه	155-154
16	توزيع أفراد العينة حسب الموقف من دور المعلم في تقوية صلة الرحم لدى التلاميذ	155
17	توزيع أفراد العينة حسب تقديم المعلم النصيحة من عدمه للتلاميذ بقضاء المزيد من الوقت مع أفراد أسرهم	156
18	توزيع أفراد العينة حسب الأساليب المتبعة من المعلم لإقناع التلاميذ بأهمية الأسرة	157-156
19	توزيع أفراد العينة حسب الطرق المتبعة من المعلم لحث التلاميذ على إظهار الحب والمودة لأخواتهم وإخوتهم	158

20	توزيع أفراد العينة حسب الأساليب المتبعة من المعلم لتقوية علاقة التلاميذ بأسرهم	159-158
21	توزيع أفراد العينة حسب وصف المعلم لعلاقة التلاميذ بأسرهم	159
22	توزيع أفراد العينة حسب الموقف من دور المعلم من تنمية تقدير الأسرة لدى التلاميذ	160
23	توزيع أفراد العينة حسب حث المعلم للتلاميذ على مخاطبة الناس بأسلوب مؤدب من عدمه	161-160
24	توزيع أفراد العينة حسب الطرق المتبعة من المعلم لزيادة احترام التلاميذ لبعضهم بعض	161
25	توزيع أفراد العينة حسب سعي المعلم إلى نيل احترام التلاميذ من عدمه	162-161
26	توزيع أفراد العينة حسب أسباب سعي المعلم لنيل احترام التلاميذ من عدمه	162
27	توزيع أفراد العينة حسب الموقف من دور المعلم في زيادة الاحترام بين التلاميذ	163-162
28	توزيع أفراد العينة حسب موقفهم من الحجاب	163
29	توزيع أفراد العينة حسب تبرير الموقف من الحجاب	164-163
30	توزيع أفراد العينة حسب الأساليب المتبعة من المعلم لإقناع التلميذات غير المحجبات بارتداء الحجاب	165-164
31	توزيع أفراد العينة حسب تقديم المعلم لملاحظات حول لباس إحدى التلميذات من عدمه	165
32	توزيع أفراد العينة حسب رد فعل التلميذة حول الملاحظات عن اللباس	166
33	توزيع أفراد العينة حسب الموقف من دور المعلم من تنمية قيمة الحجاب لدى التلاميذ	167-166
34	توزيع أفراد العينة حسب الموقف من كون الصلاة شأن خاص بالتلميذ من عدمه	168
35	توزيع أفراد العينة حسب تبرير الموقف من اعتبار الصلاة شأن خاص بالتلميذ من عدمه	169-168
36	توزيع أفراد العينة حسب الأساليب المتبعة من المعلم لحث التلاميذ على المواظبة على الصلاة	170-169
37	توزيع أفراد العينة حسب الموقف من دور المعلم في تنمية قيمة الصلاة لدى	170

	التلاميذ	
38	توزيع أفراد العينة حسب موقف المعلم من علاقة التلميذ بالله	171
39	توزيع أفراد العينة حسب الأساليب المتبعة من المعلم لتنمية قيمة الإيمان بالله	172
40	توزيع أفراد العينة حسب أساليب المعلم لدفع التلاميذ للتدبر في الكون	173
41	توزيع أفراد العينة حسب الدلائل والبراهين المقدمة من طرف المعلم للتلاميذ عن وجود الله من القرآن	174-173
42	توزيع أفراد العينة حسب طرق المعلم في حث التلاميذ على التفكر في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية	175
43	توزيع أفراد العينة حسب الموقف من دور المعلم في تنمية الإيمان بالله لدى التلاميذ	176-175
44	توزيع أفراد العينة حسب مفهوم الإبداع لدى المعلم	177-176
45	توزيع أفراد العينة حسب الأساليب المتبعة من المعلم لتنمية الإبداع لدى التلاميذ	178-177
46	توزيع أفراد العينة حسب إجابات المعلمين عن إلقاء الدرس خارج حجرة الدراسة من عدمه	178
47	توزيع أفراد العينة حسب المكان الذي تم فيه إلقاء الدرس	179
48	توزيع أفراد العينة حسب الهدف من تغيير مكان إلقاء الدرس	180-179
49	توزيع أفراد العينة حسب الطرق المتبعة من المعلم لتشجيع التلاميذ للمشاركة في النقاش	180
50	توزيع أفراد العينة حسب وجود تلاميذ مبدعين من عدمه من وجهة نظرهم	181
51	توزيع أفراد العينة حسب مجال الإبداع لدى التلاميذ	182-181
52	توزيع أفراد العينة حسب الموقف من دور المعلم في تنمية الإبداع	182
53	توزيع أفراد العينة حسب الأساليب المتبعة من المعلم لتنمية قيمة النقد لدى التلاميذ	183
54	توزيع أفراد العينة حسب تعمد المعلم تقديم معلومة خاطئة من عدمه	184
55	توزيع أفراد العينة حسب أسباب تعمد المعلم تقديم معلومة خاطئة من عدمه	184
56	توزيع أفراد العينة حسب أسباب عدم طرح التلاميذ للأسئلة من وجهة نظرهم	185
57	توزيع أفراد العينة حسب الموقف من دور المعلم من تنمية الحس النقدي لدى	186

	التلاميذ	
58	توزيع أفراد العينة حسب الأساليب المتبعة من المعلم لتشجيع التلاميذ على حل المشكلات	187-186
59	توزيع أفراد العينة حسب كيفية تحقق المعلم من المعارف السابقة للتلاميذ حول الدرس المقدم	187
60	توزيع أفراد العينة حسب تحفيز المعلم للتلاميذ على حل المشكلات المطروحة في الدرس من عدمه	188
61	توزيع أفراد العينة حسب نوع المحفزات التي يقدمها المعلم	189-188
62	توزيع أفراد العينة حسب كيفية مساعدة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات على تنمية قيمة حل المشكلات لديهم من وجهة نظر المعلم	190-189
63	توزيع أفراد العينة حسب الموقف من دور المعلم من تنمية القدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ	190

مقدمة

إن الركيزة الأساسية التي تمكنت من خلالها بعض المجتمعات من تحقيق قفزات في مجالات التنمية المجتمعية ونوعية حياة أفرادها، هي التمسك بالعناصر الايجابية والبناءة من هويتها الثقافية المتشكلة عبر سلسلة الأجيال المتلاحقة والمحافظة عليها من كل خدش قد يغير من ملامحها، فكانت بمثابة الهدف الأسمى الذي وضعوه نصب أعينهم وفي مقدمة مشاريعهم التنموية، وتمكنوا من المحافظة على هذه القيم، من خلال غرسها في كل جيل عبر مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة،هذه القيم التي تحمي شبكة العلاقات في المجتمع، وتحمي في الوقت نفسه القدرات الفردية وتعطيها الحق في الظهور.

والمؤسسة التعليمية هي إحدى أبرز مؤسسات التنشئة الاجتماعية المناط بها غرس وتنمية القيم التي يتبناها المجتمع، وهي مؤسسة ذات تأثير كبير في هذا الجانب، كونها ترافق الفرد في معظم مراحل حياته، وقد تتفوق على الأسرة نفسها في هذا الشأن، وعليه فإن المدرسة تلعب دورا مهما وفعالا في الجانب التربوي على مستوى الأفراد والمجتمعات، وإذا خصصنا الحديث عن المدرسة الجزائرية فستؤدي بنا ملاحظاتنا إلى الضعف الذي يعتريها من الجانبين التعليمي والتربوي، بالنسبة لما يشهده المجتمع الجزائري من تحولات اجتماعية، وثقافية، واقتصادية، وسياسية، هذه التحولات التي امتدت أوصالها المدرسة والعملية التربوية، من خلال إضعاف دور المعلم في هذا الجانب، فالملاحظ لما آلت إليه المدرسة الجزائرية سيتوصل إلى تغير في أدوار المعلم، إذ أصبح يقتصر على التلقين دون غرس وتنمية القيم، هذا الدور الذي كان من الأولويات للمعلم في الماضي، الذي كان همه منفصلا عن دوره التعليمي.

وضمن هذا الإطار، تحاول هذه الدراسة التحقق من مدى محافظة المعلم الجزائري المعاصر على إرث معلم الماضي، في إعطاء أولوية للجانب التربوي في العملية التربوية، وما إذا كان الدور التربوي خاصة وفعل تنمية القيم- من بين الأدوار التي يحرص هذا المعلم على القيام بها، منفصلة عن المناهج التعليمية، ولتحقيق هذه الأهداف قسمنا هذه الدراسة إلى الفصول الستة التالية:

في **الفصل الأول:** بعنوان "تحديد موضوع الدراسة"، تناولنا مبررات اختيار الموضوع، وأهداف الدراسة، والإشكالية، والفرضيات، والإطار المفاهيمي للدراسة، والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: خصصناه للبحث في متغير المعلم والمعنون بـ**"الدور التربوي للمعلم بين الماضي والحاضر"**، ويتضمن العناصر الآتية: المعلم في الحضارة العربية الإسلامية والدور التربوي للمعلم في ظل الوسائط المعرفية والتكنولوجية، ومكانة المعلم في ظل التحولات والوقائع المعاصرة، والمعلم بين قدسية الرسالة والتزامات المهنة، وصورة المعلم في المجتمع الجزائري.

أمـا **الفصـل الثالـث:** فيـدور حـول المعلم،الـذي جـاء بعنـوان **"نظـام القـيم في المجتمـع الجزائـري"**، وتضـمن العناصـر التاليـة: القـيم في المجتمـع العربي الإسـلامي، ونظـام القـيم في المجتمـع الجزائري، والتغير الاجتماعي في المجتمع الجزائري وتأثيره على نظام القيم، ومصادر تشكل القيم لدى المراهق الجزائري، ودور المعلم الجزائري في تنمية القيم لدى التلاميذ.

أما **الفصل الرابع:** فيتعلق بـ**"الإجراءات المنهجية للدراسة"**، ويتضمن: مجالات الدراسة، والمنهج المستخدم، وعينة الدراسة، وأدوات جمع البيانات، وأساليب تحليل البيانات.

وفي ما يتعلق **بالفصل الخامس:** فخصصناه **"لتبويب وتحليل البيانات الميدانية"**، باستخدام أداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة.

و**الفصل السادس:** ناقشنا فيه **"نتائج الدراسة"** على ضوء الأهداف، الفرضيات، والدراسات السابقة والمشابهة; .

الفصل الأول

تحديد موضوع الدراسة

***تمهيد**

أولا: أهمية موضوع الدراسة

ثانيا: مبررات اختيار الموضوع

ثالثا: أهداف الدراسة

رابعا: إشكالية الدراسة

خامسا: فرضيات الدراسة

سادسا: الإطار المفاهيمي للدراسة

سابعا: الدراسات السابقة والمشابهة

***خلاصة**

***تمهيد**

لأي بحث علمي أو دراسة أكاديمية جانب يتناول فيه: أهداف، أسباب، وأهمية البحث أو الدراسة، لأن أيا من هذه الأخيرة ومهما كان مجالها، لابد وأن تحمل في أبجديات بنائها هذه العناصر وأكثر، إن تحديد موضوع هذه الدراسة جاء متضمنا لعناصر بمثابة "البطاقة التعريفية" بطبيعة البحث، حيث أن هذا الفصل يمهد للفصول الأخرى، بل إن هذه الأخيرة تبنى على أساسيات هذا الفصل المسمى بـ**"فصل تحديد موضوع الدراسة"**، وتضمن: أهمية موضوع الدراسة، مبررات اختيار الموضوع، أهداف الدراسة، الإشكالية، الفرضيات، الإطار المفاهيمي للدراسة، والدراسات السابقة والمشابهة.

أولا: أهمية موضوع الدراسة

إن لموضوع الدراسة الراهنة أهمية كبيرة كونه يبحث في دور المعلم داخل المدرسة، وخصوصا في دوره التربوي المتمثل في تنمية القيم، الذي كان ولا يزال من المهام التي أوكلها له المجتمع ويتوقعها منه، إلا أن التحولات المحلية والدولية في جميع مجالات الحياة الفكرية والعملية، عملت على إعادة صياغة مفهوم المعلم والمهام المناط بها لتقتصر على إعطاء المعلومات، في ظل الظهور المستمر لوسائط تكنولوجية تختص في تقديم محتوى تعليمي يتسم بمزايا الجذب، والسرعة، والمعلومات الوفيرة، هذا ما ساهم في إحداث تغيير على مستوى مفهوم المعلم ودوره، ومن جانب آخر أدت هذه التحولات إلى إعادة صياغة النسق المعرفي والتصوري للمفاهيم والأدوار داخل المجتمع، والمعلم أحد هذه المفاهيم التي طالها التغيير على المستويين الاجتماعي والمهني.

وبناء على ما سبق واستكمالا لما تم ذكره، تبرز أهمية موضوع الدراسة في النقاط التالية:

1- لا يزال المجتمع الجزائري شعبا ودولة يُوكلان مهمة التربية والتعليم للمدرسة بجميع مستوياتها، التي تحتكر منح الشهادات الدراسية، ما يعني أن المعلم لا يزال يتمتع بوجود ودور داخل المجتمع الجزائري.

2- معاناة المعلم في الجزائر من مشاكل اقتصادية، اجتماعية ومهنية أثرت سلبا على القيام بدوره التربوي على أكمل وجه.

3- التوظيف العشوائي وغير المدروس للمعلمين، دون إخضاعهم لدورات تكوينية جدية، أفرز مشكلات تتعلق بضعف مخرجات المدرسة الجزائرية، المتمثلة في تلاميذ ذوو مستوى معرفي وعلمي وأخلاقي متدني، قياسا على الأهداف القصيرة وبعيدة المدى، التي تم وضعها في المناهج التعليمية كغاية لم تُوظف لتحقيقها الشروط اللازمة.

4- الصورة السلبية عن المعلم التي تروج لها وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي، بدلا من أن تعكس صورة أفضل عنه نظرا لمهمته السامية داخل المجتمع، وهذا ما يؤثر على علاقة المعلم مع محيطه الاجتماعي من جهة، ومع تلاميذه من جهة أخرى، وهذا ما تدلنا عليه الحوادث المتكررة والمستمرة التي يتعرض لها المعلم في الجزائر من طرف التلاميذ بالسب والضرب، والتي تصل إلى القتل في حالات عديدة، أو ما يتم نشره على مواقع التواصل الاجتماعي والفيسبوك خصوصا، من محتوى يتسم بالسخرية والاستهزاء بصورة المعلم والتقليل من قيمته.

5- اتهام المعلم بأنه أصبح مقصر في أداء دوره في تربية وتعديل سلوكيات التلاميذ، وتنمية القيم الإيجابية لديهم، فيما يرى بعض المعلمين أن مهمتهم تقتصر على تقديم المعلومات ليس أكثر، وأن التربية من مهام الأسرة وحدها.

6- ظهور قيم جديدة غير مألوفة في المجتمع الجزائري، تتجاذبها المواقف بين مرحب بها ورافض لها خاصة في العلاقات الاجتماعية.

7- واقع التلميذ الجزائري الذي أصبح يعاني من كثرة النماذج القيمية (نموذج الأسرة، المدرسة وسائل الإعلام، الواقع المعيش)، المطلوب منه إتباعها، ما يسبب له ضياع واغتراب اجتماعي يؤثر على بناء شخصية سوية.

ثانيا: مبررات اختيار موضوع الدراسة

ولأن اختيارنا لموضوع الدراسة الراهنة كان مدفوعا بأسباب محددة، نتطرق إليها ونوضحها في النقاط التالية:

1- مبررات ذاتية

إن معايشتي للواقع الاجتماعي الجزائري من جميع جوانبه،جعلني ألاحظ أن هناك نوعا من التقليل من قيمة المعلم، من طرف التلاميذ والأسر، وما لمسته على منصات التواصل الاجتماعي، خاصة موقع فيسبوك الذي أمتلك حسابا عليه، ومتابعتي للكثير من الصفحات والمجموعات الجزائرية في مختلف المجالات، التي تشترك معظم منشوراتها في محتوى يقلل من قيمة المعلم، على شكل نكت وفيديوهات تسخر وتهزأ به.

بالإضافة إلى ظاهرة لفتت نظري في السنوات الأخيرة لدى أولياء التلاميذ، إذ أصبح معظمهم يهتم بالدرجة والمعدل الذي يتحصل عليه أبناؤهم في الامتحانات، الفروض والتقويم المستمر، وهذا أمر طبيعي لأول وهلة، ولكنه غير طبيعي في أحيان كثيرة عندما يكون همهم وهاجسهم الوحيد هو نجاح أبنائهم فقط، وما الاستنفار الكبير الذي تعرفه العائلات الجزائرية خلال فترات الامتحانات إلا دليلا على ذلك، كتجند الآباء والأمهات لتوفير جو ملائم يساعد ابنهم على الحفظ والمراجعة، أو كأن يحرصوا على الحصول على نماذج أسئلة الامتحان لمختلف المواد من مصادر مختلفة من بينها الإنترنت.

وهناك حصص الدعم التي تستنزف أموال الأسرة الجزائرية، كوسيلة تساعد الأولاد في زيادة الفهم والتعلم، كل هذه المجهودات التي يبذلها الأهل من أجل أبنائهم، لتحقيق غاية واحدة ألا وهي ضمان حصول أبنائهم على علامات ومعدلات، تضمن لهم النجاح والانتقال من سنة أو مرحلة دراسية إلى أخرى.

هذا الاهتمام الكبير من الأولياء لناحية الأرقام التي يحققها الأبناء في دراستهم، يقابله التجاهل وعدم الاهتمام بالجانب التربوي من العملية التعليمية، فلم يعد يهمهم كثيرا القيم والسلوكيات التي يتعلمها أبناؤهم في المدرسة، ولا تُقلقهم طبيعة المحتوى الفكري والقيمي الذي يغرسه المعلمون، وهذا ما لاحظته من خلال احتكاكي بالعديد من الآباء والأمهات، ويتجلى هذا بوضوح في الأسئلة التي يستقبلون بها أبنائهم عند عودتهم من المدرسة مثل: كيف هي علاماتك؟ كم واجبا منزليا كلفك به المعلم؟ هي أسئلة يطرحونها على هذه الشاكلة، وهناك من لا يكلف نفسه عناء طرحها على الإطلاق فهي فقط فترة الامتحانات التي تهمهم أو قل **"يقدسونها"!**

أما الأسئلة التي تأتي على صيغة: ماذا تعلمت اليوم من المعلم؟ ما الفائدة التي خرجت بها من الدرس؟ ما طبيعة القيم التي تلقيتها؟ هذا النوع من الأسئلة قد يعتبرها الكثير منهم(الأولياء) كلاما لا طائل منه، أو نوعا من التفلسف الذي لا يجلب غير "وجع الرأس!"، وهذا يشير إلى نقطة مهمة مفادها أن الأسرة الجزائرية لم تعد تتوقع من المعلم القيام بدور المربي، فهي تراه مجرد مصدر للمعلومات وفي أحيان كثيرة تراه ذلك الشخص الذي يريحهم من أبنائهم، بفصيح العبارة ودون تنميق للألفاظ،لأنها حقيقة تفكير الأكثرية، والسبب الآخر الذي دفعني لاختيار موضوع الدراسة الراهن، هو ملاحظتي لعدم اهتمام بعض المعلمين ببناء علاقة مع تلاميذهم فهم لا يبذلون جهدا لبناء نوع من الروابط التي تتسم بالمودة والصداقة معهم، حيث يقتصر تعامل البعض منهم على علاقة التلميذ والمعلم التقليدية والجافة، فيكتفون بتقديم الدرس فقط، وهذا قد يؤثر على دورهم في ما يخص تنمية القيم، وقد تكون وجهة نظر بعضهم في هذه النقطة أن التقرب والتقارب مع تلاميذهم قد يُنقص من هيبتهم أمامهم، ويؤدي إلى تجاوز البعض منهم لحدود الاحترام،ونرى في هذا نوعا من ضعف الشخصية ونقص المؤهلات المهنية، كما تدل على قلة المعرفة باستراتيجيات التدريس والتعامل مع المشكلات الصفية، ومن جهة أخرى فإن التلميذ في المرحلة الثانوية بالخصوص يحتاج إلى الشعور بالتقدير والاحترام هو الآخر، وإذا تلقاها من المعلم فسيحرص على عكسها له من خلال سلوكياته، كما دفعتني رغبتي في معرفة طبيعة الصورة الذهنية حول المعلم،من جميع الجوانب لدى المجتمع الجزائري، والتأكد من مدى حدوث تغير في الصورة القديمة الإيجابية حوله.

2- **مبررات علمية وموضوعية**

اختياري لموضوع الدراسة الراهنة، نابع من موقعي كباحثة في مجال علم الاجتماع الذي يدفعني لدراسة المجتمع من مختلف جوانبه وأنساقه، وفقا لطريقة ومنهجية علمية نتمكن بواسطتها من تفسير وفهم الظاهرة المدروسة، وما ظهر علم الاجتماع إلا بغاية دراسة المشكلات الاجتماعية، التي تعيق ارتقاء أفراد المجتمع إلى حياة أفضل.

ثالثا: أهداف الدراسة

لكل دراسة علمية أهدافا يضعها الباحث بغية تحقيقها، والتي ترتبط بطبيعة الموضوع والظاهرة المدروسة والغاية التي دفعت الباحث لدراسته، وللدراسة الراهنة أهدافا نتوخى تحقيقها، نوجزها في ما يلي:

1- الوقوف على طبيعة دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2- التعرف على الاستراتيجيات والأساليب التي يتبعها المعلم لتنمية القيم لدى التلاميذ.

3- محاولة التعرف على خصائص المعلم في المدرسة الجزائرية المعاصرة.

رابعا: إشكالية الدراسة

تعتبر التربية من المفاهيم التي شهدت تطورا في التنظير والتطبيق، عبر العصور المختلفة لدى المجتمعات البشرية، سواء لدى الساسة أو المفكرين الذين اهتموا بدراسة الإنسان في جميع المجالات بغاية فهمه، لتظهر اتجاهات ونظريات تربوية مستمدة من ملاحظات ودراسات تؤصل للتربية، وما كان هذا التوجه إلا نتيجة التغيرات المجتمعية وتراكم المعرفة في مختلف ميادينها، كاستجابة لما أفرزه التطور العلمي والتكنولوجي، الذي غيَّر ولا يزال يغير في أنماط الحياة السياسية، الاقتصادية،والثقافية والاجتماعية، هذا التغير الذي صاحبه تغيرا على المستوى الفكري والثقافي للأفراد والشعوب، ليتعرض البناء الفكري والتصوري للحياة فيما بعد إلى تغيرات في جميع المجالات ومن بينها التربية، فلو تتبَّعنا المسار التاريخي للأشكال الأولى للتربية، لوجدنا أنها مرت بتحولات على مستوى الأفكار والتصورات وعلى مستوى الممارسات، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المجتمع والمرحلة الزمنية الذي تم فيه هذا التحول على المستويين، ففي بدايات ظهور الحياة الاجتماعية وتشكل روح الجماعة كان أسلوب التربية يتسم بالبساطة والعفوية، فالتقليد هو الوسيلة لتنشئة الطفل الذي يتعلم من خلال مرافقته لوالديه

وتقليدهما،ليستقي منهما ومن أفراد عائلته طرق وأساليب التكيف مع الواقع، وبسبب كثرة أعباء الحياة وتطور أساليب العيش لم يعد للأهل متسعا من الوقت للاهتمام بالأطفال وتربيتهم في الوقت نفسه، فهم يريدون تنشئتهم على العادات، القيم والأخلاق التي توارثوها من أجل المحافظة على هويتهم وخصوصيتهم الثقافية، ما جعلهم يوكلون هذه المهمة إلى شخص من داخل الجماعة تتوافر فيه صفات: العلم، والأخلاق، والأدب، والحكمة ويحوز على إجماع أفراد الجماعة ليتكفل بمهمة تربية وتعليم أطفالهم، وبفعل الزيادة البشرية وتنوع الأنشطة الاقتصادية التي ساهمت في تغيير نمط الحياة، التي أحدثت تغيرا في الأدوار، تماشيا مع عصر جديد يقوم على فكرة تنظيم المجتمع ومأسسته من خلال إنشاء مؤسسات تقوم بهذا الدور(التربية والتعليم)، وفقا لمناهج ذات أهداف وغايات محددة تتلاءم وروح المجتمع الذي تنتمي إليه.

وتعتبر المدرسة واحدة من هذه المؤسسات التي ظهرت كمؤسسة لتربية، تعليم، وتنشئة الأفراد وفقا لما يتماشى مع المنظومة الفكرية والقيمية للمجتمع الذي تتواجد ضمنه، لغايات عديدة من بينها: المحافظة على تماسك المجتمع، والمحافظة على عادات وتقاليد الأجداد مع تعاقب الأجيال، دون أن ننسى أنها(المدرسة) إحدى إفرازات التطور المعرفي والتقني، الذي ساهم في تحسين مستوى الحياة المعيشية للمجتمعات، وانتقل بها من المرحلة البدائية إلى مراحل أكثر تقدما وحداثة في جميع الميادين، لتصبح المدرسة اليوم بمثابة حتمية ومؤسسة ذات وجود فعال ويُنظر لها كشرط من شروط التنمية الاجتماعية،وتستحوذ على اهتمام المجتمعات والحكومات،التي تيقنت من دورها الفعال خاصة في هذا العصر الذي يديره العلم وتطبيقاته، ولا يزال يكشف عن آفاق جديدة عن هذا العالم، ليسلم مفاتيح فهمه والتأقلم معه لمن يتخذ من العلم سبيلا لذلك، وهكذا تحولت المدرسة من مجرد كيان مادي ضمن البنية التحتية بالتصور التقليدي، إلى نسق من الأنساق الذي تشكل النظام الاجتماعي كأحد تمثلات النظام التعليمي، الذي يعمل بالتوازي مع أنساق أخرى من أجل تحقيق التنمية المجتمعية في جميع المجالات.

وتشهد المدرسة في هذا العصر العديد من التحولات كمؤسسة مخولة للقيام بوظيفة التربية والتعليم في المجتمع، ومن بين هذه التحولات التي عملت على تغيير أدوارها ووظائفها نذكر منها: تأثيرات تكنولوجيا الإعلام والاتصال التي أفرزت معطيات جديدة داخل النسق التعليمي، وفرضت عليها مجاراتها وجعلها عنصرا أساسيا في مُدخلات العملية التعليمية، سواء في المناهج التعليمية، أو في التجهيزات المادية: من الإدارة، الأقسام، والمرافق متعددة النشاطات، فجميع هذه العناصر خضعت لمستجدات تكنولوجيا الإعلام والاتصال، التي تتراوح تجلياتها وفعاليتها حسب خصوصية كل مجتمع،وهذا ما سيحيلنا للحديث

عن الرؤى والاتجاهات التي تنقسم بين مرحب ومؤيد لربط المدرسة بالتكنولوجيا الحديثة، لما تضيفه من مزايا إيجابية للعملية التعليمية داخل القسم بين المعلم والتلاميذ، في ما يعتبر الرأي الآخر أن التركيز على الوسائط التكنولوجية في التعليم يؤثر سلبا على نوعية المدة الزمنية التي يقضيها المتعلم داخل القسم، وطبيعة العلاقة بينه وبين المتعلم، فإن اعتماده عليها يؤثر على علاقته مع التلاميذ ليتضاءل وجوده الجسدي، العاطفي، والفكري بينهم مقابل إتاحته لأدوات تكنولوجية خاصة في الأطوار التعليمية الأولى(الابتدائي – المتوسط - الثانوي)، التي تتطلب جهودا تربوية وتعليمية أكثر من طرف المعلم، وتستدعي مراعاة الجوانب الشخصية للتلميذ: العقلية والنفسية، والجسدية والوجدانية، كما أن هذه المستجدات أثرت على دور المعلم ومكانته داخل المدرسة وخارجها، فلم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، هذه الميزة التي اكتسب منها مكانته في مجتمعه التي اتسمت بالتقدير والاحترام، إذ مسها التغيير وأصبح هناك تراجع لهذه الصورة.

كما عرف المعلم تحولات على مستوى وظائفه داخل المدرسة، إذ مارس هذه الوظائف من جانبين: يتمثل الجانب الأول في تلقين المعلومات للتلاميذ، والجانب الثاني هو الجانب التربوي الذي يتعلق بعملية إكسابهم الاتجاهات والقيم، التي تتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، ليكون المعلم بذلك هو المسؤول عن التنشئة العلمية والتربوية داخل إطار المدرسة التقليدية، وبقي الحال على ما هو عليه إلى أن شهد العالم تحولا نحو ما أصبح يُعرف **"بمجتمع المعرفة"** القائم على تكنولوجيا الاتصال، التي باتت توفر منافذ متعددة للحصول على المعلومة في جميع الميادين، ليتعرض المعلم لأولى الضربات التي ستشكل خطرا على مهنته، وهذا ما حدث فعلا فلم يعد يُعتبر وحده مصدرا وحيدا لتلقي المعلومات فقد ظهرت وسائط تكنولوجية متخصصة في تقديم محتوى تعليمي، حتى أن بعضها يمارس مختلف وظائف المدرسة والمعلم، تتمثل في تقديم دروس تراعي المرحلة العمرية والمعرفية للتلميذ، كما تقدم شهادات نجاح معترف بها، الاختلاف الوحيد أنها تتم عن بُعد وبين جدران وهمية، فالمعلم التقليدي في عصرنا الحالي يواجه حربا غير معلنة على مهنته(التعليم) بشكلها التقليدي، فالتكنولوجيا لا تدخر جهدا في ابتكار منصات جديدة في المجال التعليمي، بمزايا عصرية تتلاءم مع ذهنية واحتياجات إنسان اليوم،في حين يبقى المعلم التقليدي في المدارس العامة رهين الأساليب التعليمية القديمة وطرائق التدريس التي تعتمد على التلقين، وتفتقر إلى التفاعل بين المعلم والتلميذ،إنها فصول دراسية يطغى عليها الجمود والنمطية في التعامل مع المشكلات التربوية داخل القسم، فبدلا من أن تتجاوب المدرسة مع التغيرات الحاصلة في أنماط التفكير وأساليب العيش الجديدة بقيت رهينة للأساليب التقليدية.

إن المعلم جزء لا يتجزأ من هذه المدرسة، التي تضعه داخل إطار لا يستطيع الخروج منه حتى لو أراد ذلك، فمعلم هذا العصر مختلف عما كان عليه في الماضي، الذي كان يتوقف دوره على تلقين مجموعة من المعلومات النظرية، التي لا ينتفع بها المتعلم كثيرا في واقعه المعيش، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي تعمل على إعداد التلميذ علميا، ونفسيا، عقليا، ووجدانيا للانتقال إلى الجامعة والى الحياة العامة، أين سيختبر نمط حياة مختلف قائم على الاعتماد على النفس، والانفتاح على عالم جديد، بالإضافة إلى ما سيتعلمه من خبرات في جميع النواحي، على الصعيدين الأكاديمي والشخصي.

ومن خلال ما سبق تحاول إشكالية هذه الدراسة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:**ما طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟** والذي تتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- ما طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- ما طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم في تنمية القيم الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

خامسا: فرضيات الدراسة

بعد اطلاعنا على موضوع الدراسة من جانب الكتابات العلمية والأكاديمية، التي بحثت في إحدى متغيرات الموضوع أو ما يشابهها، من كتب، رسائل جامعية ومقالات علمية، ولأن اختيار موضوع هذه الدراسة نابع من ملاحظة الواقع المعيش، واستنادا عليه قمنا بوضع الفرضيات التي سنتحقق من خلالها من **"دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"**، وجاءت الصياغة على شكل فرضية رئيسية وثلاث فرضيات فرعية كالتالي:

1- الفرضية الرئيسية:

يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

2- الفرضيات الفرعية:

يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

سادسا: الإطار المفاهيمي للدراسة

كل دراسة أكاديمية وعلمية تتضمن مصطلحات محددة، تسعى للبحث في مدلولاتها ضمن المجال العلمي الذي تدور حوله، فهي عبارة عن إجراء ذو أهمية كبيرة، يبتغي الباحث من ورائها إيضاح طبيعة المفاهيم التي تبحثها دراسته، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية المكان والزمن(بمحدداته التاريخية، الثقافية، والفكرية) الذي تتم في إطاره الدراسة، لأن المفاهيم تتبلور ضمن البيئة الثقافية والاجتماعية لمجتمع ما، والتي تتسم(المفاهيم) بخاصية التغير في مدلولها نتيجة التحولات التاريخية والفكرية التي تمر بها المجتمعات.

وللدراسة الراهنة مفاهيم أساسية تركز على البحث فيها وفقا للأهداف والفرضيات التي تم صياغتها، وقد تضمن موضوع هذه الدراسة مصطلحات مركزية تتمثل في مصطلحات **"الدور" و"المعلم" و"القيم"**، وسنتعرض في ما يلي للتعريفات التي تطرقت إليهم:

1- تعريف مصطلح الدور

أ. التعريف اللغوي: هو عود الشيء إلى ما كان عليه، والدور في المنطق هو علاقة بين حدين يمكن تعريف أحدهما بالآخر[1].

ب. التعريف الاصطلاحي: يعرفه مورينو بأنه: تجربة خارجية بين الأفراد، تفرض عدة ممثلين على المستوى التفاعلي، أي أن الدور هو تصور مزدوج، فهو منبه وفي الوقت نفسه استجابة، وبذلك فهو يحدد تصرفين متتابعين لدى الفرد، إذ أن تعيين الدور يعني تعيين المنبه والإجابة عنه[2].

---

[1] جميل صليبا: المعجم الفلسفي، الجزء الأول، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1988، ص ص566-567..

[2] حبيبة زلاقي: نظرية الدور بين الأصول الاجتماعية والتوظيف في التحليل السياسي، مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد التاسع، العدد الأول، 2018، ص773.

2- تعريف مصطلح المعلم

يتمتع المعلم بمكانة ذات أهمية كبير في مختلف المجتمعات نابعة من الدور الذي يلعبه، والمتمثل في التربية والتعليم خلال المراحل الدراسية المختلفة، وتعددت التعريفات التي تطرقت بالبحث والدراسة لمتغير **"المعلم"** من زوايا مختلفة، وفقا للبناء الفكري، الثقافي، والمجال العلمي الذي تمت ضمنه وسنتطرق إلى بعضها في ما يلي:

أ. التعريف اللغوي:

"المعلم اسم فاعل من عَلَم على، من مهنته التعليم دون المرحلة الجامعية، أما في المرحلة الجامعية فيُسمى مدرسا أو أستاذًا"[1].

ب. التعريف الاصطلاحي:

جاء مفهوم المعلم في أحد التعريفات، بأنه"الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات، والأفكار، والمعارف وغيرها إلى المتعلمين، ولا يقتصر دوره على تقديم المعرفة فقط، بل يتعداه إلى دور آخر ومهم، وهو التربية الخُلقية، والروحية، والاجتماعية، والنفسية للمتعلمين، فهو الأب، والأخ الكبير، والمربي، ومصدر الحنان، وتهذيب سلوك المتعلمين"[2].

تطرق هذا التعريف إلى دور المعلم من جانبين: الجانب التعليمي أو التلقيني، المتمثل في نقل المعارف والمعلومات، والجانب التربوي الذي يتمثل في اهتمام المعلم بتنمية الجوانب الخلقية، والروحية والاجتماعية، كما شبه علاقته بالتلاميذ بالأخ والأب، وهي إشارة إلى الرابطة العاطفية التي وجب وجودها بين المعلم والمتعلم.

وفي تعريف آخر جاء مفهوم المعلم بأنه "ذلك الذي يتعهد تلاميذه من جميع النواحي: الخُلقية، والاجتماعية، والصحية، والعلمية، ويقدم لهم التوجيه والإرشاد المستمرين، كما يعمل على تنمية هذه النواحي عن طريق إعداد مواقف تعليمية متعددة، يتعرض التلميذ فيها إلى خبرات متنوعة، بحيث يؤدي ذلك إلى تغيير مرغوب في سلوكه"[3].

---

[1] أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الأول، عالم الكتب،القاهرة، ط1، 2008، ص1544.

[2] خالد محمد أبو شعيرة: المدخل إلى علم التربية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010، ص259.

[3] زكرياء إسماعيل أبو الضبعات: إعداد وتأهيل المعلمين (الأسس التربوية والنفسية)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2009،ص12.

ركز هذا التعريف على حصر دور المعلم في تقديم المعارف والخبرات للمتعلمين داخل الفصل الدراسي أي الدور التعليمي.

ج. التعريف الإجرائي

بالنظر لخصوصية موضوع دراستنا، فإننا نقصد بالمعلم في هذه الدراسة، ذلك الشخص الموكل إليه تربية الناشئة وغرس أو تنمية القيم الايجابية لديهم، ضمن إطار المؤسسة التعليمية.

3- تعريف مصطلح القيم

لأي مجتمع نظام القيم الذي يتبناه ويوجه سلوكياته السياسية، الاجتماعية، والاقتصادية الذي استمده من البعدين التاريخي والثقافي لذلك المجتمع، وقد يستمدها أيضا من الاحتكاك بالثقافات الأخرى، وللمجتمع الجزائري كسائر المجتمعات نظام القيم الذي يتبناه، الذي تشكل من البعد التاريخي، والديني، والعرقي. وفي ما يلي نعرض مجموعة من التعريفات لمتغير القيم.

أ. التعريف اللغوي:

القيمة لغة: "هي ما قدره أهل السوق وقرروه فيما بينهم وروجوه في معاملاتهم"[1].

وفي الأصل اللاتيني: "تعني كلمة القيمة Valeur، إنني قوي، وإنني بصحة جيدة، وأصبح هذا المعنى يشير إلى فكرة عامة مضمونها أن يكون الإنسان ناجحا أو متفوقا"[2].

ب. التعريف الاصطلاحي:

تُعرف القيم بأنها "أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية التي يتشربها الفرد، ويحكم بها وتحدد مجالات تفكيره، وتحدد سلوكه، وتؤثر في تعلمه، وتختلف القيم باختلاف المجتمعات بل والجماعات الصغيرة"[3].

يركز هذا التعريف على مصدر تلقي وتشكل القيم في مجتمع ما والمتمثل في البيئة الاجتماعية.

---

[1] محمد علي التهانوي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج01، ترجمة عبد الله الخالدي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1996، ص540.

[2] عادل العوا: العمدة في فلسفة القيم، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1986، ص270.

[3] أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، د.ط، 1977، ص438.

فيما يعرف عالم الاجتماع علي الوردي القيم بأنها "صورة من صور تكيف الإنسان مع محيطه وواقعه المجتمعي، وفقا لمعايير وضعها مجتمعه والتي توجهه في حياته الاجتماعية"[1].

يعتبر الوردي أن القيم نابعة من البيئة الاجتماعية للإنسان، فهي المصدر الذي يستقي منه نظامه القيمي وتؤثر في أنماط السلوك لديه، فالمجتمع هو من يمتلك السلطة لوضع سلم القيم وفرضه على الأفراد.

وجاء في تعريف آخر أن القيم هي"كل فعل أو نشاط، وكل وصف مرغوب فيه، أو قابل للرغبة فيه يحفظ وجوده، يُسعده، ويُثريه"[2].

يتعرض هذا التعريف إلى الجانب الايجابي للقيم التي تهدف إلى تحقيق مصلحة الإنسان وسعادته،ويُوحي هذا التعريف بأنه يتبنى مذهب اللذة، الذي يقيس القيمة بما تحققه من سعادة ولذة للفرد، كما يدور هذا التعريف حول القيم المادية فقط.

ج. التعريف الإجرائي

نقصد بالقيم مجموع السلوكيات والأفعال، التي تحوز على قبول وإجماع داخل مجتمع معين، والذي يعتبر مصدر هذه القيم ،التي تنقسم إلى قيم ايجابية يتبناها ويحرص على تمثلها، وقيم سلبية يستبعدها ويرفضها.

سابعا: الدراسات السابقة والمشابهة

نقوم فيما يلي بعرض أبرز الدراسات العلمية والأكاديمية الميدانية، التي تطرقت لمتغيرات الدراسة الراهنة(متغير المعلم ومتغير القيم)، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل دراسة من حيث البناء المفاهيمي لكل منها، الأهداف التي تم وضعها، والنتائج المتحصل عليها، وفقا لإتباع خطة بحث بناء على منهج علمي.واتبعنا طريقة عرض الدراسات حسب متغيرات الدراسة.

1- دراسات ذات صلة بمتغير المعلم:

أ. دراسة نبيل حميدشة[1]، بعنوان "الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية"، التي تم إنجازها سنة 2010، واستخدم الباحث المنهج الوصفي(طريقة المسح الشامل)، وتكونت عينة الدراسة

[1]علي الوردي: الأخلاق(الضائع من الموارد الخُلقية)، دار الوراق للنشر والتوزيع، لندن، د.ط، 2007، ص ص55،17.

[2]الربيع ميمون: نظرية القيم في الفكر المعاصر (بين النسبية والمطلقية)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، د.ط، 1980،ص327.

من156 معلما ومعلمة في المراحل التعليمية الثلاث(الابتدائي – المتوسط - الثانوي)، وانطلق الباحث من التساؤلات التالية:

- التساؤل الرئيسي:

هل هناك علاقة بين الواقع الذي يعيشه المعلم والمكانة التي يحتلها في المجتمع؟

- التساؤلات الفرعية:

- هل هناك علاقة بين الظروف الاقتصادية للمعلم ومكانته الاجتماعية؟

- هل هناك علاقة بين الظروف الاجتماعية للمعلم ومكانته الاجتماعية؟

- هل هناك علاقة بين الظروف المهنية للمعلم ومكانته الاجتماعية؟

كما اعتمد الباحث أيضا على طرح الفرضيات التي جاءت كالتالي:

-الفرضية العامة:

ترتبط المكانة الاجتماعية للمعلم بأبعاد واقعه الاقتصادي الاجتماعي والمهني.

الفرضيات الفرعية:

– هناك تناسب طردي بين مستوى الدخل وبين طبيعة المكانة التي يشغلها المعلم في مجتمعه.

– هناك علاقة ارتباطيه بين طبيعة العلاقات التي ينسجها المعلم اجتماعيا ومكانته الاجتماعية.

– هناك علاقة دالة بين الظروف المهنية للمعلم ومكانته الاجتماعية.

وقد توصل الباحث من خلال التساؤلات التي طرحها إلى النتائج التالية:

– هناك علاقة قوية بين المكانة الذاتية والوضع الاقتصادي التي عبرت عنه متغيرات(المرتب ملكية المنزل عدد الغرف).

– هناك علاقة ضعيفة بين الوضع المهني والمكانة الذاتية.

---

[1]نبيل حميدشة: الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية، أطروحة دكتوراه، تخصص علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010.

أما فيما يخص النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال تحققه من الفرضيات، فهي كالتالي:

- فيما يخص الفرضية الأولى، **"هناك تناسب طردي بين مستوى الدخل وبين طبيعة المكانة التي يشغلها المعلم في مجتمعه"** التي لم تتحقق واقعيا.

- فيما يخص الفرضية الثانية، **"هناك علاقة ارتباطيه بين طبيعة العلاقات التي ينسجها المعلم اجتماعيا ومكانته الاجتماعية"** التي تحققت جزئيا.

- فيما يخص الفرضية الثالثة، **"هناك علاقة دالة بين الظروف المهنية للمعلم ومكانته الاجتماعية"** التي تحققت جزئيا.

تقييم الدراسة:

لاحظنا من خلال اطلاعنا على هذه الدراسة أن الباحث لم يتطرق للواقع الاجتماعي مستقلا عن المعلم بشكل مُتعمق، فقبل أن يتم تعريفنا بالواقع الاجتماعي للمعلم كان من الجدير وصف الوضعية التي يعيشها المجتمع الجزائري في جميع المجالات وكان سيضيف كثيرا، حتى أن الدراسة لم تستفض في قراءة واقع المعلم محور البحث بالتحليل، ومن جهة أخرى ذكر الباحث من ضمن الأهداف **"بعيدة المدى"**، أن هذه الدراسة تحاول صياغة تعريفات ملائمة للواقع الاجتماعي والمكانة في سياق واقع المجتمع الجزائري، إلا أننا لم نلمس تحقق لهذا الهدف ضمن عنصر **"مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أهدافها"**، فلم يذكر الباحث هذه التعريفات التي صاغها وفقا لواقع المجتمع الجزائري.

ب. دراسة جميلة بن زاف[1]، بعنوان **"تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية"**، التي تم إنجازها في سنة 2014، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، وتكونت عينة الدراسة من 370 معلما ومعلمة بالمدارس الابتدائية والمتوسطة، وانطلقت الباحثة من الفرضيات التالية:

الفرضية العامة:

أدى الأسلوب المعتمد في تنمية الموارد البشرية إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد.

[1] جميلة بن زاف: تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية، أطروحة دكتوراه، تخصص تنمية الموارد البشرية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014.

الفرضيات الجزئية

- أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المعرفي، بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد.

- أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المهني للمعلم بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد.

- أدت المشكلات التي واجهت المعلم أثناء تلقي التكوين عن بعد، إلى التأثير على أهداف التأهيل وخلُصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا يسهم أسلوب التكوين عن بعد المعتمد للتأهيل في تنمية الجانب المعرفي للمعلم.

- لا يسهم التكوين عن بعد للتأهيل في تنمية الجانب المهني للمعلم.

تقييم الدراسة:

من بين الملاحظات التي سجلناها حول هذه الدراسة، كانت حول ما توصلت إليه الباحثة فيما يخص الفرضية الجزئية الأولى: **"أدى أسلوب التكوين عن بعد بوصفه الأسلوب المعتمد للتأهيل إلى تنمية الجانب المعرفي، بما يتوافق وأهداف الإصلاح التربوي الجديد"**، التي خلُصت إلى أن أسلوب التكوين عن بعد المعتمد للتأهيل لا يُسهم في تنمية الجانب المعرفي للمعلم، وأرجعت السبب إلى الفروق الموجودة في المستوى التعليمي والعلمي للمعلمين، إلا أننا نجد أنه تبرير لا يتوافق مع طبيعة التكوين الذي يتم عن بعد، ويحتوي على إجراءات وأهداف تم صياغتها على هذا الأساس، والمعلم هو المسؤول وحده عن تنمية الجانب المعرفي، من خلال إتباع هذه الإجراءات دون الاتكال عليها فقط، خاصة أننا في ظل عصر يتوفر على وسائط تساعد المعلم على التحسين من قدراته، والشيء نفسه بالنسبة لتنمية الجانب المهني.

ج. دراسة David John Brining[1]: بعنوان "التحديات التي يواجهها مدرسو اللغة الانجليزية كلغة أجنبية للمتعلمين الصغار في ظل السياقات الدولية: الاحتياجات التدريسية والتطويرية والفرص"، والتي تم انجازها سنة 2015، وقد استخدم الباحث المنهجين الكمي والكيفي، وتكونت عينة دراسته من 139 معلم لغة انجليزية من 39 بلدا، وانطلق الباحث من التساؤلات التالية:

[1]David John Brining, The challenges faced by teachers of English as a foreign language to young learners in international contexts and their training and development needs and opportunities, PhD thesis in Education, university of York, England, 2015/http://core.ac.UK.

- ما هي التحديات التي تواجه معلمي اللغة الانجليزية للمتعلمين الصغار كلغة أجنبية في المراكز الخاصة لتعليم اللغة؟
- ما هي فرص التدريب والتطوير المهني المتاحة لهؤلاء المعلمين؟
- كيف تساعد هذه الفرص المعلمين على مواجهة تحديات تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية للمتعلمين الصغار؟

وقد خلُصت الدراسة للنتائج التالية:

- من التحديات التي تواجه معلمي اللغة الانجليزية للمتعلمين الصغار كلغة أجنبية في المراكز الخاصة لتعليم اللغة، هي إدارة السلوك والحفاظ على الانضباط، وتحفيز المتعلمين الصغار والمراهقين، والعمل مع مختلف الفئات العمرية للمتعلمين الصغار، واختيار وتعلم كيفية استخدام الموارد والمواد التعليمية.

- تتمثل فرص التدريب والتطوير المهني المتاحة لهؤلاء المعلمين، في تبادل الخبرات مع الزملاء والتعرف على أساليب التدريس الجديدة في الفصل الدراسي وتجربتها، والاستفادة من الدورات التدريبية التي تُدرج في السيرة المهنية للمعلم.

تقييم الدراسة

لفت انتباهنا في هذه الدراسة حجم العينة، وبالتحديد عدد المعلمين مقارنة بعدد البلدان الذي بلغ 39، أما عدد معلمي اللغة الانجليزية فهو 139 معلم، فمن المفروض يكون عددهم أكبر ليتلاءم وعدد البلدان، فهو عدد كان سيجمعه من بلد واحد، أما وقد اختار عدد كبير من الدول فكان من الأجدر زيادة عدد المعلمين لتحقيق التوافق بين الرقمين وتمثيل مجتمع البحث .

د. دراسة[1] Chaos Qiu: بعنوان "التطوير المهني للمعلمين والمربين في شنغهاي"، التي تم انجازها سنة 2015، وقد استخدم الباحث المنهجين الكمي والكيفي، وتكونت عينة الدراسة من ستة معاهد للتربية وأربعة جامعات، وقد طرح الباحث في دراسته تساؤلين هما:

- ما هي الهويات المهنية للمعلمين التربويين في شنغهاي؟

[1]Chaos Qiu, The professional development of teacher educators in Shanghai, PhD thesis,, school of Education, college of Social science, University of Glasgow, Scotland, 2015/http://theses.gla.ac.UK.

– ما الفرص والتحديات التي يواجهها المعلم المربي في شنغهاي؟ وخلُصت الدراسة للنتائج التالية:

- هناك نموذج "التعليم، البحث والإدارة"، الذي يتكون من سبعة أدوار هي: التعليم، البحث الإدارة، التعليم والبحث، التعليم والإدارة، البحث والإدارة، التعليم والبحث والإدارة.

- بالنسبة للفرص، فبفضل سياسة الحكومة الصينية، التي عملت على تطوير برنامج تكوين المربين والمعلمين ليصبح أكثر احترافية، فأصبحت أوقات العمل مرنة، وتم تقليل عدد المهام الإدارية أما التحديات فتتمثل في شعور المعلمين المربين أنهم لم يتلقوا الدعم الكافي من السلطة السياسية ومؤسساتهم.

تقييم الدراسة

لاحظنا في هذه الدراسة التي تبحث في التطوير المهني للمعلمين والمربين، أن الباحث لم يضمن أسئلته سؤال حول التطبيقات والأساليب التي تساهم في تطوير المعلمين على المستوى المهني، لما له من أهمية واتصال بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى أن الباحث لم طرح أسئلة كثيرة واكتفى بسؤالين اثنين، وهذا لا يتناسب مع أهمية موضوع الدراسة، وليس فيه إحاطة شاملة بالموضوع المدروس.

هـ. دراسة فاتح الدين شنين[1]: بعنوان "دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية"، التي تم إنجازها سنة 2016، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة دراسته من 75 معلما ومعلمة في مرحلة التعليم الابتدائي، وانطلق الباحث من التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للأداء التدريسي(في المهارات التدريسية ككل)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التخطيط؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات في الأداء القبلي والبعدي في مهارة التهيئة(التقديم للدرس)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة الشرح؟

[1] فاتح الدين شنين: دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه، تخصص علم التدريس، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2016.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة استخدام الوسائل التعليمية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي و البعدي في مهارة التعزيز؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إثارة الدافعية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إدارة الصف؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إنهاء الدرس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التقويم؟

وقد خلُصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- للتعلم الذاتي دورا إيجابيا في إكساب المعلمين المهارات التدريسية، والتي فسرها الباحث بأن الخبرات، الأنشطة التعليمية، والتقويمية التي تضمنها البرنامج التدريبي قد لبت الحاجات التدريبية لأفراد العينة من المعلمين في المهارات التدريسية.

- للتعلم الذاتي دورا إيجابيا في الرفع من مستوى الأداء في مهارة التخطيط، من خلال نجاح البرنامج التدريسي في تنمية مهارة التخطيط.

- حقق أفراد العينة أداء تدريسيا عاليا لمهارة التهيئة في القياس البعدي، مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس البعدي.

- حقق أفراد العينة أداء تدريسيا عاليا لمهارة الشرح في التطبيق البعدي، مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في التطبيق البعدي.

- حقق أفراد العينة أداء تدريسيا عاليا لمهارة استخدام الوسائل التعليمية في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريس للمهارة في القياس البعدي.

- حقق أفراد العينة أداء تدريسيا عاليا لمهارة التعزيز في القياس البعدي.

- حقق أفراد العينة أداء تدريسيا عاليا لمهارة إثارة الدافعية في القياس البعدي، مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس القبلي.

- حقق أفراد العينة أداء تدريسيا عاليا لمهارة إدارة الصف في القياس البعدي، مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس البعدي.

- حقق أفراد العينة أداء تدريسيا عاليا لمهارة إنهاء الدرس في القياس البعدي، مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس البعدي.

- حقق أفراد العينة أداء تدريسيا عاليا لمهارة التقويم في القياس البعدي، مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس البعدي.

تقييم الدراسة:

تميزت هذه الدراسة بتغطيتها جميع جوانب المهارات التدريسية، كما أن نجاح المقياس الذي طبقه على العينة التجريبية يدل على الضرورة الحتمية لوجوب اهتمام المعلم بالتكوين الذاتي لمهاراته ليس فقط من جانب التدريس بل والجانبين المعرفي والثقافي عموما.

و. دراسة عبد النبي فاتحي[1]: بعنوان "الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي"، التي تم إنجازها سنة 2016، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 254 معلما ومعلمة في مرحلة التعليم الابتدائي، وانطلق الباحث من التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

ما الواقع المهني للمعلم في المدرسة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة؟

التساؤلات الفرعية:

- هل رافق تطبيق برامج الإصلاحات التربوية الجديدة تكوين وإعداد المعلم؟

- هل يتلقى المعلم صعوبات في تطبيق برامج الإصلاحات التربوية الجديدة؟

- هل شعور المعلم بالرضا اتجاه الإصلاحات التربوية الجديدة مرده تحقيقه للأهداف المنتظرة في مستوى الأداء؟

كما اعتمد الباحث على طرح الفرضيات التي جاءت كالتالي:

[1] عبد النبي فاتحي: الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي، أطروحة دكتوراه، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016.

- يحتاج المعلم إلى إعداد ثقافي ومهني، حتى يضمن حدا من المعارف المتخصصة والمهارات المهنية التي تمكنه من أداء مهنته بكفاءة ودقة عالية.

- يواجه معلمو المرحلة الابتدائية صعوبات مهنية بيداغوجية، تقف حائلا للقيام بالمهام التدريسية على أحسن وجه.

- شعور المعلم بالرضا اتجاه الإصلاحات التربوية الجديدة، مرده تحقيقه للأهداف المنتظرة في مستوى الأداء.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإصلاح التربوي والتنمية المهنية للمعلم.

- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الصعوبات المهنية للمعلم ومستوى أداءه وممارساته داخل البيئة المدرسية.

- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الصعوبات المهنية للمعلم ومستوى أداءه وممارساته داخل البيئة المدرسية.

تقييم الدراسة:

من النقاط التي لفتت انتباهنا، أن الباحث لم يحدد في العنوان وفي مضمون الدراسة **"الإصلاح التربوي"** الذي يبحث على ضوئه الوضعية المهنية للمعلم، حيث أن هناك العديد من الإصلاحات والإجراءات التي عرفتها المنظومة التربوية في الجزائر، أما النقطة الثانية فتدور حول الهدف الذي وضعه الباحث، من بين الأهداف التي ابتغى تحقيقها في بحثه المتمثل في **"الوقوف على المؤهلات التكوينية والتدريبية، التي خضع لها الفاعلين الوظيفيين في الحقل التربوي لتطبيق الإصلاحات بصورة علمية وناجعة"**، والذي لم يكن من بين النتائج المتحصل عليها، فلم يذكر الباحث ما مدى تحقق هذا الهدف، وتوصله لمعرفة المؤهلات التي يخضع لها الفاعلين الوظيفيين.

2- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير القيم:

أ. دراسة السعيد بومعيزة[1]: بعنوان **"أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب"**، التي تم إنجازها سنة 2006، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 415 مفردة، وانطلق الباحث من الفرضيات التي جاءت على شكل محاور كالآتي:

- **محور:** يخص عادات استعمال وسائل الإعلام.

- **محور:** يتعلق بالمضامين التي تنال اهتمام الشباب أكثر.

- **محور:** يتناول العلاقة بين استعمال وسائل الأعلام والارتباط بالقيم.

- **محور:** يخص العلاقة بين استعمال وسائل الإعلام والقدرة على تجاوز بعض السلوكيات السلبية.

ومن خلال هذه الفرضيات التي تم اختبار صدقها من عدمه، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- أن أغلبية الشباب المبحوثين يعتقدون أن استعمالهم لوسائل الإعلام والتعرض لمحتوياتها ساعدهم أكثر على الارتباط بالقيم.

- أن الشباب في أغلبيتهم، يوافقون على أن وسائل الإعلام تساعدهم على الارتباط بالقيم، خاصة الذكور أما الإناث فيعتقدون عكس ذلك.

- الشباب في أغلبيتهم لا يوافقون على أن وسائل الإعلام تساعدهم على الارتباط بقيمة السلطة.

- أن الشباب الأصغر سنا أكثر اعتقادا في قدرة وسائل الإعلام على جعلهم يرتبطون أكثر بالقيم.

- أن كلما كان البعد الديني أكثر تمظهرا في شخصية المبحوثين من قيم الأبعاد الأخرى، وبالتالي فهي تقيد ما يستعملونه من وسائل الإعلام.

- أن وسائل الإعلام لا تقوم بتغيير قيم الشباب، وأنها تقوم بدور مكمل لدور مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

[1] السعيد بومعيزة: "أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب"، أطروحة دكتوراه، تخصص علوم الإعلام والاتصال، قسم علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، الجزائر العاصمة، 2006.

تقييم الدراسة:

جاءت نتائج هذه الدراسة مقتصرة فقط على المحور الذي يبحث العلاقة بين استعمال وسائل الإعلام والارتباط بالقيم، دون أن يذكر نتائج الفرضيات الأخرى.

ب. دراسة Victor Mercader[1]: بعنوان "دراسة القيم الخُلُقية لطلبة الجامعة "،التي تم انجازها في سنة 2006، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت العينة من 207 طالب وطالبة جامعية تم اختيارهم بطريقة قصدية، وانطلق الباحث في دراسته من التساؤلات التالية:

- ما هي القيم الخُلُقية التي يعتبرها طلبة الجامعة الأكثر أهمية؟

- ما هي القيم الخُلُقية التي يعتقد طلبة الجامعة أنها الأكثر أهمية لدى الطلبة الآخرين؟

- ما هي أكثر القيم الخُلُقية التي يطبقها طلبة الجامعة في حياتهم؟

- هل يعتبر طلبة الجامعة القيم الخُلُقية مفيدة للأشخاص في العمل الأسرة والمجتمع والتعليم؟

- ما هي الفوائد من تطبيق القيم الخُلُقية للأفراد والأسر والتعليم والمجتمع حسب رأي طلبة الجامعة؟

- ما هي المصادر التي يكتسب منها طلبة الجامعة قيمهم الخُلُقية؟

- هل يهتم طلبة الجامعة بالموضوعات المتعلقة بالقيم الخُلُقية؟

- ما هي القيم الخُلُقية التي يعتبرها طلبة الجامعة الأكثر أهمية لتطبيقها في الجامعة؟

وقد تحقق الباحث من هذه الأسئلة باستخدام الاستمارة والملاحظة بالمشاركة، وتوصل إلى النتائج التالية:

- **الإجابة على التساؤل الأول**، جاءت قيم الاحترام واحترام الذات كأكثر القيم الخُلُقية أهمية لدى أفراد العينة.
- **الإجابة على التساؤل الثاني**، جاءت إجاباته مطابقة للتساؤل الأول، حيث اعتبر أفراد العينة أن قيمتي الاحترام واحترام الذات أكثر القيم الخُلُقية أهمية لدى الطلبة الآخرين.

[1] Victor Mercader: Study of the ethical values of college students, PhD thesis, Department of Educational leadership and policy studies, College of Education, University of South Florida, united states of America, 2006/http://academia.edu.

- **الإجابة على التساؤل الثالث**، جاءت قيم: الاحترام، النزاهة، والعمل الجاد كأكثر القيم الخُلُقية التي يطبقها أفراد العينة.
- **الإجابة على التساؤل الرابع والخامس**،حيث توصل الباحث إلى أن للقيم الخُلُقية فوائد للأفراد وتتمثل في الاحترام والسعادة والوفاء واحترام الذات على مستوى الأفراد، وبالنسبة للأسرة والمجتمع فتتمثل في الحب، والثقة، والاحترام، والتآزر، والتماسك، أما بالنسبة للتعليم فتتمثل في المعرفة النجاح، الاحترام، والنزاهة.
- **الإجابة على التساؤل السادس**،توصل الباحث من خلال الدراسة التجريبية إلى أن أفراد العينة يستمدون قيمهم الخُلُقية من الأسرة،الدين، والأصدقاء.
- **الإجابة على التساؤل السابع**، توصل الباحث من خلال إجابات أفراد العينة إلى أن للطلبة اهتماما بالموضوعات المتعلقة بالقيم الخُلُقية.
- **الإجابة على التساؤل الثامن**، توصل الباحث إلى أن أفراد العينة يعتبرون أن الصدق والاحترام، والمسؤولية، المعرفة، والنزاهة أكثر القيم الخُلُقية أهمية لتطبيقها في الجامعة.

تقييم الدراسة

بحثت الدراسة الراهنة في القيم الخُلُقية للطلبة الجامعيين، فمن المفروض أن تتضمن العينة طلبة جامعيين من مختلف التخصصات، إلا أن الباحث اكتفى بطلبة اللغات فقط كعينة لدراسته مما جعلها غير ممثلة لمجتمع البحث، أما مأخذنا الثاني فيتمثل في اختيار الباحث للطلبة وحدهم كعينة لدراسته للبحث في قيمهم الخُلُقية، في حين كان من الجدير به اختيار الأساتذة أيضا كونهم على احتكاك وتفاعل كبير مع الطلبة، ما يجعلهم على معرفة قوية بطبيعة القيم الخُلُقية التي يتمثلها الطلبة في سلوكياتهم، على عكس الذين قد يزيفون سلوكياتهم ويظهرون على غير حقيقتهم مع الباحث مما يجعل نتائج هذه الدراسة ناقصة، لأنها لا تحيط بحقيقة الموضوع من جميع الجوانب.

ج. دراسة العقبي الأزهر[1]: بعنوان "القيم الاجتماعية والثقافية المحلية وأثرها على السلوك التنظيمي للعاملين"، تم انجازها سنة 2009، وقد استخدم الباحث المنهجين الوصفي والمقارن، وبلغ حجم العينة 168 مفردة،من مؤسسة صناعة الكوابل بكل من المديرية التقنية ومديرية الاستغلال بجميع دوائرهما وأقسامهما، وانطلق الباحث من الفرضيات التالية:

[1]العقبي الأزهر: القيم الاجتماعية والثقافية المحلية وأثرها على السلوك التنظيمي للعاملين، أطروحة دكتوراه،تخصص علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2009.

- تشكل المراكز الاجتماعية المنسوبة(الموروثة)، التي يشغلها أعوان التنفيذ المحدد الأساسي للتعاون السائد بينهم داخل المجتمع.

- تشكل الالتزامات الاجتماعية والأخلاقية، التي يتحملها الرئيس تجاه مرؤوسيه المحدد الأساس لأسلوب إشرافه عليهم.

- يعكس نمطا التعاون والإشراف السائدين داخل المجتمع، مراعاة العاملين للعادات والعرف في تنظيم علاقتهم المهنية، وتوصل الباحث للنتائج التالية:

- في ما يتعلق بالفرضية الأولى:**"تشكل المراكز المنسوبة(الموروثة) التي يشغلها أعوان التنفيذ المحدد الأساس للتعاون السائد بينهم داخل المجتمع"** فإنها لم تتحقق، فقد دلت البيانات إلى أن تعاون أعوان التنفيذ وتضامنهم في العمل يتميز بأنه ذو طابع رسمي في عمومه، تتحكم فيه أساسا وظائف هؤلاء ومراكزهم المهنية.

- أما الفرضية الثانية التي تحققت ومؤداها:**"تُشكل الالتزامات الاجتماعية والأخلاقية التي يتحملها الرئيس تجاه مرؤوسيه المحدد الأساس لأسلوب إشرافه عليهم"**.

- وتحققت الفرضية الثالثة، التي مؤداها **"يعكس نمطا التعاون والإشراف السائدين داخل المجتمع، مراعاة العاملين للعادات والعرف في تنظيم علاقتهم المهنية".**

تقييم الدراسة:

إن مأخذنا الوحيد حول هذه الدراسة وقوع الباحث في تناقض بالنسبة لنتائج الفرضيتين الأولى والثالثة، ففي الفرضية الأولى التي لم تتحقق ومؤداها "تشكل المراكز الاجتماعية المنسوبة (الموروثة) التي يشغلها أعوان التنفيذ المحدد الأساسي للتعاون السائد بينهم داخل المجتمع"، دلت البيانات إلى أن تعاون أعوان التنفيذ وتضامنهم في العمل يتميز بأنه ذو طابع رسمي في عمومه، تتحكم فيه أساسا وظائف هؤلاء ومراكزهم المهنية، وفي الفرضية الثالثة التي تحققت توصل الباحث إلى أن نمطا التعاون والإشراف السائدين داخل المجتمع يعكسان مراعاة العاملين للعادات والعرف في تنظيم علاقتهم المهني،ومكمن التناقض في أنه كيف أن الباحث في الفرضية الأولى توصل إلى أن المراكز الاجتماعية الموروثة أو العادات والأعراف ليست هي المحدد الأساس للتعاون بين أعوان التنفيذ، في حين أنه يؤكد بالعكس أن التعاون السائد داخل المجتمع يعكس مراعاة العاملين للعادات والعرف؟مع أن الباحث بحث القيمة

نفسها(التعاون) في الفرضيتين، فكيف تتغير هذه القيمة بين فرضيتين مع المجتمع الواحد في الوقت نفسه؟

د. دراسة سفيان بوعطيط[1]: بعنوان"القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني"، التي تم إنجازها سنة 2012، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من 80 أستاذا وأستاذة في مرحلة التعليم العالي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وانطلق الباحث من الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة بين القيم الشخصية والتوافق المهني.

الفرضيات الفرعية:

- توجد علاقة ايجابية بين القيم الدينية والتوافق المهني
- توجد علاقة ايجابية بين القيم النظرية والتوافق المهني
- توجد علاقة ايجابية بين القيم الاجتماعية والتوافق المهني
- توجد علاقة سلبية بين القيم الاقتصادية والتوافق المهني
- توجد علاقة سلبية بين القيم السياسية والتوافق المهني
- توجد علاقة سلبية بين القيم الجمالية والتوافق المهني
- لا يوجد تأثير للمتغيرات الديموغرافية للفرد(الجنس - الحالة المدنية – الاختصاص - الخبرة).

ومن خلال هذه الفرضيات التي تم اختبار صدقها من عدمه توصل الباحث للنتائج التالية:

بالنسبة للفرضية العامة:

توجد علاقة بين القيم الشخصية والتوافق المهني

بالنسبة للفرضيات الفرعية:

[1]سفيان بوعطيط: "القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني"، أطروحة دكتوراه، تخصص علم النفس العمل والتنظيم، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2012.

- **الفرضية الأولى:** توجد علاقة إيجابية بين القيم النظرية والتوافق المهني.

- **الفرضية الثانية:** توجد علاقة إيجابية بين القيم الدينية والتوافق المهني.

- **الفرضية الثالثة:** توجد علاقة إيجابية بين القيم الاجتماعية والتوافق المهني.

- **الفرضية الرابعة:** توجد علاقة سلبية بين القيم الاقتصادية والتوافق المهني.

- **الفرضية الخامسة:** توجد علاقة سلبية بين القيم السياسية والتوافق المهني.

- **الفرضية السادسة:** توجد علاقة سلبية بين القيم الجمالية والتوافق المهني.

بالنسبة للفرضيات الصفرية:

- **الفرضية الصفرية الأولى:** لا توجد فروق دالة إحصائيا في أن القيم الشخصية تُعزى لمتغير الجنس.

- **الفرضية الصفرية الثانية:** لا توجد فروق دالة إحصائيا في القيم الشخصية تعزى لمتغير الحالة المدنية.

- **الفرضية الصفرية الثالثة:** لا توجد فروق دالة إحصائيا في القيم الشخصية تعزى لمتغير الاختصاص.

- **الفرضية الصفرية الرابعة:** لا توجد فروق دالة إحصائيا في القيم الشخصية تعزى لمتغير الأقدمية(الخبرة).

- **الفرضية الصفرية الخامسة:** لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير الجنس.

- **الفرضية الصفرية السادسة:** لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير الحالة المدنية.

- **الفرضية الصفرية السابعة:** لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير الاختصاص.

- **الفرضية الصفرية الثامنة** لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير الخبرة.

تقييم الدراسة:

لقد لفت انتباهنا في هذه الدراسة بعض النقاط من ضمنها، ما ذكره الباحث في عنصر أهمية الدراسة، والتي جاء فيها **"أن دراسة القيم في مجتمع من المجتمعات يحدد الايدولوجيا أو الفلسفة العامة لهذا المجتمع، باعتبارها(القيم) انعكاسا للأسلوب الذي يفكر به الأشخاص في ثقافة معينة وفي فترة زمنية معينة"**،إلا أن الباحث لم يُضمن دراسته الخصائص الثقافية للمجتمع الذي درسه بالرغم من أهمية التطرق إليها، لأن دراسته مبنية على ضرورة فهم مجتمع الدراسة.

أما الملاحظة الثانية، فتدور حول عدم وجود انعكاس لعنوان الدراسة **"القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني"** في الجانب النظري منها، وخاصة فيما يتعلق بالقيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي، إذ أنه لم يتطرق لطبيعة التغير الاجتماعي الذي يقصده، ولم يحدد الفترة الزمنية التي درس ملامح التغير خلالها، فإذا كان يقصد بالتغير الاجتماعي دراسة تاريخية تتبعية، من خلال استحضار مختلف الفترات التاريخية للمجتمع الجزائري، ووصف لملامح وتجليات التغيرات التي شهدتها كل فترة على صعيد أنساق النظام الاجتماعي، فهذا ما لم تتضمنه هذه الدراسة، أما إذا كان مبتغاه التطرق للتغير الاجتماعي للفترة الزمنية التي أجرى فيها دراسته، فهذا أيضا لم نلمسه في دراسته، حيث اكتفى بإدراج عنصر تحت عنوان **"التغير الاجتماعي في الجزائر وتأثيراته على القيم"** الذي لم يعطه أهمية كبيرة، فهو عبارة عن إشارات عامة استهلها بذكر العشرية السوداء وتأثيرها السلبي على المجتمع الجزائري، ومحاولات الحكومات للرفع من المستوى المعيشي للشعب، ثم يشر إلى التغير الذي أحدثته تكنولوجيات الاتصال، التي انفتحت الجزائر بفضلها على العالم وما أنتجته من تغير في القيم، ليكتفي في حديثه عن الكيفية التي أثرت بها وسائل الاتصال(التي لم تكن ضمن مؤشرات دراسته) على القيم والسلوكيات، من خلال طرح مختصر غير متعمق، في حين أنه متغير مهم في هذه الدراسة كان على الباحث الاهتمام به أكثر لعلاقته بالقيم والتوافق المهني وتأثيره على كليهما. ونبقى مع هذه الملاحظة نفسها، التي لم يحدد فيها الباحث من هو هذا المجتمع الذي يدرسه؟ هل يقصد به المجتمع الجزائري عموما، أم المجتمعات المحلية الصغيرة لمجتمع الدراسة(العينة)؟ وهذا ما لم يوضحه الباحث في دراسته.

هـ. دراسة Denis Sekiwu[1]: بعنوان "دمج القيم لإدارة انضباط المتعلمين: مدارس أوغندا"، التي تم انجازها سنة 2013، وتكونت عينة الدراسة من 60 مفردة من المعلمين ومستشاري التربية والمتعلمين ومديري المدارس، موزعين على ستة مدارس من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وانطلق الباحث في دراسته من الأسئلة التالية:

- ما هو الوضع الراهن لدمج القيم لإدارة انضباط المتعلمين في مدارس منطقة كمبالا؟

- كيف يمكن دمج القيم على النحو الأمثل لإدارة انضباط المتعلمين بمدارس منطقة كمبالا من وجهة نظر المعلمين، والمتعلمين، والمرشدين، والمديرين؟

- ما هي التحديات التي تواجه المعلمين والمتعلمين في دمج القيم لإدارة انضباط المتعلمين في مدارس منطقة كمبالا؟ وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- **في ما يخص التساؤل الأول**، فقد اعتمد الباحث على المواد الأرشيفية والأطروحات التي تحتويها المدارس، وتوصل إلى أن مديري المدارس والمعلمين يجدون صعوبات في ضبط سلوكيات المتعلمين بسبب تدخل أولياء الأمور في الأساليب المتبعة لذلك، كما توصل إلى أن ضعف مستوى كفايات بعض المعلمين أثر على قدرتهم لضبط المتعلمين وتزويدهم بالقيم، كما أن لضعف الرقابة الحكومية على المدارس وتطبيق الإجراءات التأديبية أثارها السلبية في عدم قدرة المدارس على ضبط سلوك المتعلمين.

- **وفي ما يخص التساؤل الثاني**، فقد توصل الباحث من خلال إجابات أفراد العينة إلى أن بعضهم يرون بضرورة تطبيق أساليب تأديبية وعقابية، لضبط سلوكيات المتعلمين ممن يلجؤون إلى العنف، في ما عارض آخرون استخدام العقاب الجسدي للتحكم في انضباط المتعلمين، لما لها من انعكاسات سلبية على شخصيات المتعلمين، والذي يولد بدوره إلى توليد مزيدا من العنف.

- **وفي ما يخص التساؤل الثالث**، والمتعلق بالتحديات التي تواجه المعلمين والمتعلمين لدمج القيم لإدارة انضباط المتعلمين، فقد توصل الباحث إلى مجموعة من التحديات من بينها: ضعف المهارات القيادية لمديري المدارس، والفشل في تحديد القيم التي يجب التأكيد عليها في المدارس، نتيجة هيمنة نظامين للقيم على المجتمع الأوغندي وهما نظام القيم العلماني والديني، وهناك تحد آخر يتمثل في ضعف الدافع لدى إداريي المدارس لدمج القيم، وأرجع الباحث السبب إلى تدني أجورهم، بالإضافة إلى تحد آخر

[1] Denis Sekiwu: Integration of values into management of learners discipline in Ugandan schools, PhD thesis, Faculty of Education, Nelson Mandela Metropolitan University, South Africa, 2013/http://www.academia.edu.

يتمثل في ضعف السلوك الأخلاقي لدى بعض المعلمين، مما يؤثر على رؤية المتعلمين لهم كقدوة، أما التحدي الآخر فيتعلق بمناهج التدريس التي يتم وضعها وفقا للطبقات الاجتماعية في المجتمع الأوغندي.

تقييم الدراسة

تمكن الباحث في دراسته من الإحاطة بموضوعه، خاصة في ما يخص باختيار العينة التي ضمت جميع أعضاء العملية التعليمية، بالإضافة إلى اختياره لمدارس ذات توجه علماني وتوجه ديني في المجتمع الأوغندي، وهذا ما ساعده في التعرف على مشكلة دراسته من جميع الجوانب بصورة متكاملة.

و. دراسة مليكة بن سعدية[1]: بعنوان "القيم الدينية الإسلامية المُبلغة في البرامج التلفزيونية لقنوات الأطفال العربية"، التي تم انجازها في سنة 2016، وقد استخدمت الباحثة في دراستها منهج تحليل المحتوى، وتمثلت عينة الدراسة في تحليل محتوى ثماني حلقات في الدورة البرامجية الممتدة من19 سبتمبر إلى غاية 14نوفمبر2014 من برنامج **"نون"**، على قناة الجزيرة للأطفال سابقا والمعروفة اليوم بتلفزيون "ج"، كنموذج للدراسة والتي تم اختيارها بطريقة قصدية، وانطلقت الباحثة من التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

ما واقع القيم الدينية الإسلامية في برنامج **"نون"** الذي تنتجه قناة **"ج"**؟

التساؤلات الفرعية:

- هل تركز قناة تلفزيون "ج" على القيم الدينية الإسلامية كقاعدة لإعداد برامجها المحلية من خلال برنامج **"نون"**؟

- هل يركز برنامج **"نون"** على القيم العقائدية بنفس درجة تركيزه على القيم الأخرى؟

- ما هي القيم التي تريد قناة تلفزيون "ج" غرسها في نفوس الأطفال العرب والمسلمين من خلال برنامج **"نون"**؟ وخلُصت الباحثة إلى الإجابات التالية:

[1] مليكة بن سعدية: "القيم الدينية الإسلامية المبلغة في البرامج التلفزيونية لقنوات الأطفال العربية"، أطروحة دكتوراه، تخصص اتصال وسائل الإعلام والمجتمع، قسم العلوم الإنسانية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2016.

الإجابة على التساؤل الفرعي الأول:

احتلت المواضيع الفنية الصدارة في الاهتمام، ثم موضوع الطبخ، فيما لم يحظ الموضوع الديني بحصة كبيرة من وقت البرنامج، وهذا يدل حسب الباحثة على عدم تركيز القناة على الجانب الديني في إعداد برامجها، كما توصلت إلى أن غالبية المواضيع الفنية التي تمت معالجتها تحمل قيما سلبية، لا تتماشى مع سن البنات الموجهة إليهم، ولا حتى مع قيم المجتمع الإسلامي.

الإجابة على التساؤل الفرعي الثاني:

توصلت الباحثة إلى أن برنامج **"نون"**، لا يركز على القيم العقائدية بقدر تركيزه على القيم الفنية بهدف تطوير موهبة البنات، وكذا القيم الشخصية والقيم الصحية، ويعود هذا حسب الباحثة إلى كون البرنامج موجه لكافة الأطفال العرب باختلاف دياناتهم، لتستخلص الباحثة أن تلفزيون "ج" لا يجسد من خلال البرامج التي ينتجها هويته، وانتمائه الإسلاميين، وغايته جلب أكبر عدد من جمهور الأطفال بمختلف عقائدهم.

الإجابة على التساؤل الثالث:

احتوى البرنامج حسب الباحثة على مجموعة من القيم الإيجابية تمثلت في: دعم، تطوير وتحفيز المواهب الفنية، الإبداع والتميز، الطموح وتحدي الصعاب، قيمة النجاح، الثقة بالنفس، ذكر الله المحبة، تعزيز قيمة المسجد في نفس الطفل، قيمة الإحسان، والرأفة بالأولاد، قيمة كسب المعرفة كما جسد البرنامج قيما سلبية تمثلت في: التبرج، والموضة، واللباس الغربي، الزينة الملفتة للنظر والاستشهاد بثقافة الغرب في التعامل.

الإجابة على التساؤل المركزي:

خلُصت الباحثة إلى أن برنامج **"نون"**، اعتمد في صياغة مضمون البرنامج على بعض القيم الدينية الإسلامية، لكنه لم يركز عليها كقاعدة أساسية في صياغة مضمونه، حيث تم التركيز بالدرجة الأولى على القيم الشخصية أكثر من القيم الدينية الإسلامية العقائدية، بمعنى أن هذه الأخيرة لم تشكل قاعدة أساسية في إعداد البرنامج أيضا.

تقييم الدراسة:

بحثت هذه الدراسة في مضمون القيم الدينية الإسلامية في برنامج "نون" على قناة الجزيرة للأطفال، والتي باتت تُعرف حاليا بتلفزيون "ج"، وتوصلت إلى نتائج من خلال التساؤلات التي طرحتها فيما يخص التساؤل الأول **"هل تركز قناة تلفزيون "ج" على القيم الدينية الإسلامية كقاعدة لإعداد برامجها المحلية من خلال برنامج "نون"؟"**، فقد خلُصت الباحثة إلى أن البرنامج لم يركز على القيم الدينية الإسلامية، حتى أنها لم تحظى بحصة كبيرة منه، فيما احتلت المواضيع الفنية مثل الطبخ صدارة الاهتمام، ولكن الباحثة فاتها أن قناة "ج" تُعرف نفسها كقناة ترفيهية موجهة للأطفال، كما أشارت في نبذة تعريفية عن القناة، ومنه فإن توجهها في اختيار البرامج سيكون وفق هذا المعيار (الترفيه)، وبما أن برنامج **"نون"** موجه حصرا للطفل، فهذا يُحتم طرح مواضيع تتسم بالبساطة ومراعاة للجمهور المستهدف وهم الأطفال.

أما فيما يخص التساؤل الثاني **"هل يركز برنامج "نون" على القيم العقائدية بنفس درجة تركيزه على القيم الأخرى؟"**، إذ خلُصت الباحثة إلى أن البرنامج لا يركز على القيم العقائدية، بقدر تركيزه على القيم الفنية، القيم الشخصية والصحية، ومن وجهة نظرنا هذه نتيجة منطقية، قد نتعجب إذا كان البرنامج يركز بالفعل على القيم العقائدية، لأن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7-12 سنة لا يمتلكون النضج العقلي والوعي الكافي لفهم قيم مثل: الإيمان بالله، والاستشعار بمراقبته، والحث على أداء العبادات، والنهي عن الفحشاء والمنكر، وذكر الله وهي القيم العقائدية التي تقصت الباحثة وجودها في مضمون البرنامج، فأنى لطفل صغير يتعرف على ما حوله من خلال التقليد والتجربة الحسية، وبإتباع أوامر وتوجيهات تبدو لهم مجردة وغامضة، لذا فإننا نرى أن الباحثة لم تراع في اختيارها للقيم العقائدية خصوصية السمات النفسية والمعرفية للطفل، كما أنها لم تُوفق في اختيارها للقيم المدروسة.

لتعود الباحثة وتستكمل ما توصلت إليه في إطار التساؤل الثاني، وتضيف أن البرنامج يركز على القيم الشخصية والقيم الصحية، وتفسر هذا بأن البرنامج موجه لكافة الأطفال العرب باختلاف دياناتهم، ونحن نرى تفسيرا مغايرا لما ذكرته الباحثة، وهو أن تركيز البرنامج على القيم الصحية والشخصية نابع من فهم القائمين على إعداد المواضيع والنشاطات، التي تتم خلاله لخصائص وسمات المرحلة العمرية الموجهة إليهم، التي رأت أن قيم التغذية الصحية وطرق وقاية الجسم من الأمراض لها الأولوية للمحافظة على صحة الطفل من خلال تعريفه بها، ولأنها مرحلة عمرية حساسة تبني لما بعدها من المراحل من ناحية بناء الشخصية، فإن البرنامج ينمي لديهم قيم: الثقة بالنفس، والافتخار والإبداع، والطموح، وهذا ما يريده الطفل ويحتاجه، أما القيم العقائدية فتحتاج عقلا واع وتفكير قادر على تمييز الخطأ من الصواب، وهذا مالا يمتلكه الطفل.

وفيما يخص نتيجة التساؤل الثالث والأخير **"ما هي القيم التي تريد قناة تلفزيون "ج" غرسها في نفوس الأطفال العرب والمسلمين من خلال برنامج "نون"؟"**، فنتوقف عند الجزء الثاني مما توصلت إليه عند القيم السلبية التي يجسدها البرنامج حسب الباحثة المتمثلة في: التبرج، الموضة واللباس الغربي، وفي هذا نقول أن القيم تحكمها قاعدة المطلق والنسبي، وما اعتبرته الباحثة سلبيا قد تراه أسر الأطفال باختلاف ثقافاتها قيما إيجابية، لا تؤثر على التكوين الفكري والقيمي لطفلهم في المستقبل هذا من جهة، كما أن الأطفال لا يُعملون تفكيرهم خلال مشاهدة التلفزيون بشكل عام والبرنامج بشكل خاص، فهم فقط يستمتعون بما يشاهدونه بمعنى أنهم لا يمارسون العمليات العقلية كالتفكير التحليلي والنقدي، فهم يفهمون إذا ما كانت الموضة التي يرونها غربية لا تتلاءم مع ثقافتهم العربية وإذا رأوها بمنظور الثقافة الأخرى التي تتسم بالسلبيات وتحمل تهديدا للأنا، فإن ذلك في رأينا سيُنمي لديهم قيما سلبية أخطر: كرفض الآخر المختلف عنه، والتعصب، والانغلاق على الذات والكراهية لكل ما هو مختلف عما ألفه وتربى عليه ضمن بيئته.

ز. دراسة أسماء مطوري[1]: بعنوان "مؤسسات التنشئة الاجتماعية و دورها في تنمية قيم التربية البيئية"، التي تم انجازها في سنة 2016، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي(تقنية تحليل المضمون)، وتكونت عينة الدراسة من جزأين: الجزء الأول تمثل في المدرسة كإحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية، واختارت الباحثة المدرسة الابتدائية لتكون محل الدراسة بطريقة عمدية، بالإضافة إلى المعلمين الذي بلغ عددهم 27 معلما ومعلمة، أما الجزء الثاني الذي تم اتخاذه كعينة الدراسة فتمثل في كتب المنهاج لجميع المواد لمختلف السنوات،وانطلقت الباحثة من التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

كيف تسهم مؤسسة التعليم الابتدائي في تنمية قيم التربية البيئية؟

التساؤلات الفرعية:

- كيف تساهم إدارة مؤسسة التعليم الابتدائي في تنمية قيم التربية البيئية؟
- كيف تساهم المناهج المدرسية في تنمية قيم التربية البيئية؟
- كيف يساهم أستاذ التعليم الابتدائي في تنمية قيم التربية البيئية؟

[1] أسماء مطوري: مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، تخصص علم اجتماع البيئة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016.

- كيف يساهم الكتاب المدرسي في تنمية قيم التربية البيئية؟

ومن خلال دراسة الباحثة لهذه التساؤلات، والبحث عن إجابات لها باستخدام أدوات وإجراءات علمية، توصلت إلى النتائج التالية:

الإجابة على التساؤل الفرعي الأول: توصلت الباحثة إلى أن الإدارة المدرسية تؤدي دورها في مجال الاهتمام ببيئة المدرسة، من خلال محافظتها على نظافة المدرسة بكل مرافقها، ورعاية المساحات الخضراء، إلا أن أداء الإدارة المدرسية ضعيف فيما يخص الدور الإعلامي البيئي، لعدم تنظيمها أنشطة تهدف إلى زيادة الوعي لدى التلاميذ بأهمية البيئة، وتحسيسهم بمشكلاتها ودور الإنسان في إيجاد حلولا لها.

الإجابة على التساؤل الثاني: توصلت الباحثة إلى أن المناهج التربوية تساعد على تكوين زاد معرفي لدى التلميذ حول البيئة وتنمية قيم الوعي البيئي لديهم، إلا أنها تناولتها بصورة نظرية، وترى أن هذه المناهج في حاجة إلى التطوير، لكي تصبح قادرة على بناء اتجاهات التلاميذ وإكسابهم السلوكيات الإيجابية، وعندها فقط تساهم المناهج التعليمية في تنمية قيم التربية البيئية حسب الباحثة.

الإجابة على التساؤل الثالث: توصلت الباحثة إلى أن الأساتذة يهتمون بدرجة كبيرة بعملية تنمية قيم التربية البيئية عند التلاميذ، من خلال المناقشات الصفية ودراستهم للبيئة من جميع جوانبها، إلا أن العيب حسب الباحثة يكمن في افتقاد المعلمين للمعارف والمهارات البيئية، وترى أنهم في حاجة إلى إرشاد وتحفيز على الاهتمام بالبيئة.

الإجابة على التساؤل الرابع: توصلت الباحثة إلى أن الكتاب المدرسي يحتوي على المعارف والمفاهيم البيئية، ويوجه التلاميذ لبناء اتجاهات إيجابية تجاه البيئة، إلا أن الباحثة تعيب عليه تقصيره في دعوة التلاميذ للمشاركة في حماية البيئة، وتوصي بزيادة الاهتمام أكثر بهذا الجانب.

تقييم الدراسة:

توصلت الباحثة إلى أن الإدارة المدرسية تؤدي دورها في مجال الاهتمام ببيئة المدرسة، إلا أن دورها ضعيف في جانب الإعلام البيئي والتحسيسي، وفي هذا نقول أن الإدارة المدرسية لا تقوم بتنمية القيم البيئية لدى التلاميذ، لأن التنمية تتجلى في سلوكياتهم، وليس من خلال اهتمامها بنظافة المدرسة، فهذه وظيفتها ولا تبتغي من ورائها تنمية القيم البيئية لدى الطلاب، كما خلُصت الباحثة إلى أن المناهج تحتوي على زاد معرفي نظري فيما يخص تنمية القيم البيئية، وترى أنها بحاجة إلى التطوير لتصبح

قادرة على بناء الاتجاهات، وإكساب التلاميذ القيم الإيجابية نحو البيئة فيما نرى من وجهة نظرنا أن هناك تناقض فيما تم ذكره، فمن جهة تقول الباحثة أن المناهج التربوية تساعد على تكوين زاد معرفي لدى التلميذ حول البيئة وتنمية قيم الوعي لديه، ومن جهة أخرى تقترح القيام بتطويرها، إلا أننا نرى بأن الخلل يكمن في عدم التطبيق الأمثل لما تتضمنه هذه المناهج وتجسيدها في واقع التلميذ لكي تتكرس في سلوكياته، وقد تكون الأسباب راجعة إلى عدم توفير تجهيزات تساعد على ذلك، أو أن التقصير راجع إلى افتقاد المعلمين للمعارف والمهارات البيئية، وهذا ما خلُصت إليه الباحثة في التساؤل الثالث.

وأخيرا توصلت الباحثة إلى أن الكتاب المدرسي يحتوي على المعارف البيئية، التي تساهم في بناء اتجاهات إيجابية نحو البيئة، وفي الوقت نفسه تعيب عليه(الكتاب المدرسي) تقصيره في دعوة التلاميذ إلى حماية البيئة، وهذا تناقض آخر تقع فيه الباحثة، فإذا كان الكتاب المدرسي يوجه التلاميذ لبناء اتجاهات إيجابية نحو البيئة فهي دعوة أيضا لحماية البيئة، وكما أسلفنا الذكر سابقا تنمية القيم البيئية، يُحتم فيها حضور كبير للجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري، الذي قد يتم التخلي عنه نظرا لعجزه عن إكساب السلوكيات الإيجابية نحو البيئة، خاصة أن تلاميذ المرحلة الابتدائية هم من تدور حولهم الدراسة، إلا أن الباحثة لم تتطرق في تساؤلاتها والنتائج التي توصلت إليها إلى ما مدى انعكاس القيم التربوية على سلوكيات التلاميذ؟

***خلاصة**

لقد ذكرنا في تمهيد هذا الفصل بأن هذا الأخير هو بمثابة نقطة الانطلاق لهذه الدراسة، وعلى ضوئه تُبنى الفصول الأخرى، ومن هذا المنطلق تطرقنا في هذا الفصل للإشكالية، التي من خلالها نصوغ الجانب النظري لهذه الدراسة الموسومة بـ**"دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"**، أما بالنسبة للأهمية، الأهداف، والمبررات فسترشدنا إلى النقاط التي يجب أن نتطرق إليها في هذه الدراسة، أما الفرضيات فمن خلالها نبني استمارة البحث، ومنه التأكد من صحتها أو خطئها، انتهاء بالدراسات السابقة التي تساعدنا في معرفة أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسة الراهنة، بالإضافة إلى كونها موجه لنا خاصة في بداية البحث.

الفصل الثاني

الدور التربوي للمعلم بين الماضي والحاضر

***تمهيد**

أولا: المعلم في العصر الجاهلي والحضارة العربية الإسلامية

ثانيا: مكانة المعلم في ظل التحولات والوقائع المعاصرة

ثالثا: الدور التربوي للمعلم في ظل الوسائط المعرفية والتكنولوجية

رابعا: المعلم بين قدسية الرسالة والتزامات المهنة

خامسا: صورة المعلم في المجتمع الجزائري

***خلاصة**

***تمهيد**

للمعلم أهمية كبيرة في العملية التعليمية يحوز عليها من خلال الأدوار المتعددة التي يتمثلها داخل المدرسة وخارجها، وخاصة دوره التربوي الذي سيكون محور البحث والتحليل في هذا الفصل من خلال خمسة عناصر، في العنصر الأول سنبحث في جذور الفعل التربوي والتعليمي في العصر الجاهلي، الحضارة العربية الإسلامية والمجتمع الجزائري، كمحاولة لتحديد الأبعاد التاريخية، والجغرافية، والثقافية، ولأننا نركز على المعلم في ممارسته التربوية، جاء العنصر الثاني لتقديم رؤية حول دوره التربوي في ظل الوسائط المعرفية والتكنولوجية، والكيفية التي أثرت بها على هذا الدور، أما العنصر الثالث فيدور حول مكانة المعلم في ظل التحولات والوقائع المعاصرة، فيما جاء العنصر الرابع بعنوان المعلم بين قدسية الرسالة والتزامات المهنة، وخصصنا العنصر الخامس للمعلم في المجتمع الجزائري، للبحث في التصورات التي يحملها المجتمع عن المعلم ومكانته، وأخيرا خلاصة تتضمن أبرز الأفكار والنتائج المتوصل إليها.

أولا: المعلم في العصر الجاهلي والحضارة العربية الإسلامية

نحاول في هذا العنصر تتبع مراحل تطور فكرة التربية وتحولها من مجرد أفعال وأقوال لا مُفكر فيها ذات طابع غير منظم، وانتقالها إلى عملية أكثر تنظيما وتماسكا ذات أهداف وغايات محددة، وبما أن عملية التعليم في كلا المرحلتين كانت تتمركز حول الشخص الذي يقدم مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات لأشخاص آخرين، والذي تعددت واختلفت المسميات التي تم إطلاقها على الوظيفة التي يقوم بها كالمعلم، والمربي، والحكيم، والشيخ وغيرها، فإنه هو أيضا تعرض للتحول إما على مستوى التصور الذي يحمله عنه أفراد جماعته، أو فيما يتعلق بالمهام التي يضطلع بها وطبيعة المعرفة التي يقدمها، أو في خصائص المتعلمين الموجهة إليهم تلك المعرفة، ويتجلى هدفنا من إدراج هذا العنصر الذي يبحث في الدور التربوي للمعلم لدى المجتمع العربي الإسلامي، من خلال طرح الفرضية التالية: كان للمعلم في المجتمع العربي الإسلامي والمجتمع الجزائري القديم دور تربوي قبل أن يكون له دور تعليمي تلقيني، وللبحث في هذه الفرضية اتبعنا منهج **"المضاعفة الرياضية للما قبل"** للمفكر المغربي الطيب بوعزة، وذلك بالرجوع إلى الحقب التاريخية السابقة، للوقوف على طبيعة الدور الذي كان يؤديه المعلم ضمن الإطار العربي الإسلامي الذي ينتمي إليه المجتمع الجزائري.

تتعلق محاولتنا أساسا برصد طبيعة الوجود الفاعل للمعلم في المجتمع العربي الإسلامي عموما والمجتمع الجزائري خصوصا، أي بممارسة المعلم لفعل التربية وتنمية القيم، ولا نعتبر هذه المحاولة عملا تاريخيا بحثا إنما هي تقصي للأشكال التي كانت عليها العملية التعليمية في المجتمعات التقليدية الأولى، والصورة التي كان عليها المعلم آنذاك. حيث سنتطرق إلى أساليب التربية والتعليم، أنماط المعلمين، وطبيعة المعرفة في العصر الجاهلي، الذي فرض نفسه باعتباره الحقبة الزمنية التي تعيننا على فهم ما آل إليه المجتمع العربي الإسلامي في العصرين الأموي والعباسي ، وهو بمثابة امتداد للكثير من المعتقدات والممارسات الموروثة من العصر الجاهلي،ونهدف من خلال هذا العنصر إلى:

- الكشف عن المصادر والأساليب التي انتقلت من خلالها المعرفة والخبرات.

- التعرف على أنماط المعلمين وطبيعة المعرفة المهيمنة في كل عصر وكل مجتمع.

وكما أشرنا سابقا فإننا سنركز على العصر الجاهلي، والأموي، والعباسي والمجتمع الجزائري بداية من مرحلة الوجود العثماني إلى يومنا هذا في رصد الوجود الاجتماعي للمعلم.

1- المعلم في العصر الجاهلي:

إن محاولة دراسة أي ظاهرة وفق منهجية علمية صحيحة، تستدعي النظر إليها من خلال مستويين متداخلين ومتوازيين: المستوى الأول الذي يدرس الظاهرة كما هي ويحدد خصائصها وماهيتها، أما المستوى الثاني فيبحث في ما حولها، أي جملة الظروف والعوامل التي أوجدتها وساعدت على انتشارها لتأخذ مسمى الظاهرة، والمعلم قبل أن يكون ذلك الشخص الذي يمتلك المعرفة والخبرات،ويُمكن الآخرين من تلقيها منه بأساليب مختلفة وغايات محددة، فإنه وكما سنتطرق في هذا المبحث بمثابة ظاهرة عرفتها الجماعات الإنسانية منذ ممارستهم للحياة الاجتماعية.

وفيما يلي سنتعرض بإيجاز إلى الواقع الاجتماعي، والاقتصادي، والديني، والفكري للعرب بالجزيرة العربية في العصر الجاهلي، التي ستكون بمثابة المُعين لنا للبحث في ملامح الفعل التربوي عند المعلم لديهم.

أ. الواقع الاجتماعي:

تم تقسيم تاريخ العرب إلى ثلاث طبقات هي:

- العرب البائدة أو عرب الشمال

- القحطانية أو دول الجنوب

- العدنانية أو عرب الشمال في الطور الثاني[1]، وهذه هي الطبقة التي يدور حولها بحثنا عن المعلم فيها،"والعدنانية، أو الإسماعيلية، أو عرب الشمال في اصطلاح الكتاب العرب، تقع منازلهم شمالي بلاد اليمن في تُهامة، والحجاز، ونجد وما وراء ذلك شمالا إلى مشارف الشام والعراق، ويرجعون في نسبه إلى إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام"[2]،وينتمون "إلى عرب الوسط وهم سكان وسط الجزيرة في الحجاز، ونجد حيث الكعبة ومسكن قريش، ويثرب، والطائف"[3]، "ويُطلق عليهم علماء الأنساب العرب الباقية، وهم بنو يعرب بن قحطان وبنو معد بن عدنان، وينتمي إليهم كل العرب عند ظهور الإسلام"[4]، كما يُطلق

[1] جرجي زيدان: العرب قبل الإسلام، ج01، مطبعة الهلال،مصر، د.س، ص96.

[2] المرجع نفسه، ص165.

[3] عبد الله عبد الدائم: التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1973، ص132.

[4] محمد سهيل طقوش: تاريخ العرب قبل الإسلام، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2009، ص30.

عليها اسم "الجاهلية القريبة"[1]، لتمييزها عن الجاهلية البعيدة التي عاشت فيها الأمم البائدة، وبالرغم من بساطة الحياة عند عرب الجزيرة العربية في العصر الجاهلي، إلا أنهم عرفوا تقسيما طبقيا والمتمثل في:

- **الأحرار:** هم أبناء القبيلة العرب الذين تربط بينهم صلة الدم، الرحم، والنسب.

- **المَوالي:** هم الذين تعتقهم القبيلة بعد أن كانوا رقيقا.

- **العبيد:** هم العبيد الذين استُقدموا من بلاد أجنبية.

- **الخُلعاء:** وهم الأفراد الذين تخلعهم القبيلة لسوء سيرتهم، ومعنى الخلع التبرؤ من الفرد فلا تجيره ولا تدافع عنه[2].

ب. الأسرة:

يشير أحد التعريفات أن الأسرة "مؤسسة اجتماعية تتشكل من منظومة بيولوجية اجتماعية تقوم على دعامتين: الأولى بيولوجية وتتمثل في علاقات الزواج، وعلاقات الدم بين الوالدين والأبناء وسلالة الأجيال، أما الثانية فهي اجتماعية ثقافية حيث تنشأ علاقات المصاهرة من خلال الزواج"[3] ومن خلال اطلاعنا على بعض الأدبيات، التي تعرضت للعصر الجاهلي لاحظنا نقصا في المعلومات التي تُفصل الحديث عن النظام الأسري في هذا العصر، ورغم قلتها إلا أنها تنقسم إلى رأيين متناقضين: رأي يذهب إلى أن"عرب الجاهلية لم يعرفوا زواجا مستمرا ترتبط فيه المرأة برجل معين، لأنهم كانوا يجرون على نظام النكاح المؤقت الذي كان معروفا لديهم بنكاح المتعة"[4]، ورأي آخر يؤكد معرفة العرب في الجاهلية لنظام الأسرة، بدليل أن "كل عائلة كانت تملك خيمتها، وكان مجموع المضارب والخيام يشكل عشيرة، وكانت القبيلة تتكون من مجموع العشائر المتقاربة"[5]، بمعنى أن الأسرة كانت النواة التي تتشكل من خلالها القبيلة، التي تقوم بالأساس على علاقات التصاهر والزواج.

إن القول المطلق بعدم معرفة عرب الجاهلية للزواج ونظام الأسرة، هو حكم غير مبني على دراسة تاريخية معمقة، ويدل على عدم الإلمام العميق بهذا العصر، أو نقص في المادة العلمية والبحث الجاد في هذا الإطار، فيما نرى أن العرب في العصر الجاهلي عرفوا النظام الأسري للاعتبار التالي: وهو أن المجتمع

---

[1] ديزيره سقال: العرب في العصر الجاهلي، دار الصحافة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1995، ص70.

[2] المرجع نفسه، ص85.

[3] مصطفى حجازي: الأسرة وصحتها النفسية(المقومات- الديناميات- العمليات)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2015، ص15.

[4] تامر عبد الفتاح: الأسرة في الجاهلية والإسلام، www.alukah.net/14h10/08/11/2020/

[5] جاك ريسلر: الحضارة العربية، ترجمة: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1993، ص ص19-20.

العربي في العصر الجاهلي يقوم على النظام القبلي، الذي يرتكز على مجموعة من الأسر تجمع بينها علاقات قرابة، لكي تحافظ على الدم والنسب ذو الأهمية الكبيرة في هذا العصر، حتى أنهم اشتهروا بضلوعهم فيما تم تسميته بعلم الأنساب، فكان الجمع بين المرأة والرجل بعقد الزواج وإنجاب الأطفال السبيل الطبيعي للحفاظ على نسب القبيلة، "فعلى نسب المرء تقوم حقوق الإنسان بل حياته في الغالب، فنسبه هو الذي يحميه ويردع الظالم عنه ويأخذ حق المظلوم منه"[1].

ولا نحصر وجود الأسرة في العصر الجاهلي في حفظ النسب فقط، بل نستطيع القول بأن ظهورها كان ضرورة فرضتها خصائص الطبيعة في الجاهلية، وتأثيرها على التكوين النفسي للإنسان فيها، إذ كانت تتسم بالمناخ الحار، وقسوة التضاريس، والجفاف، وندرة الماء والغذاء التي كان يتم الحصول عليه بالإغارة على القبائل الأخرى، هذا النمط من العيش كان له أثره على نفسية الجاهلي آنذاك، التي شبهها ديزيره سقال**"بنفسية الطفل"**[2] في أولى تجلياتها، فكانت تتنازعه مشاعر الخوف على حياته وشعوره بالتهديد وعدم الأمان من قوى الطبيعة، خاصة أنه لم يكن عقله مهيئا لاستنتاج تفسيرات منطقية وراء حدوثها، مما خلق لديه عجز أمام هذا العالم المضطرب جعل الجاهلي يعيش صراعا نفسيا ولدته فيه قوى طبيعية، بتفسير ميثافيزيقي وقوى بشرية تهدد غذاءه وحياته، فلجأ إلى مواجهة كلا القوتين، من خلال بناء عالمه الخاص الذي يعيد إليه الأمان والاستقرار النفسي فكانت الأسرة، وفي قولهم أن عرب الجاهلية لم يعرفوا الزواج المستمر وانتشار نكاح المتعة بينهم، وأن **"عقد الزواج كان بمثابة صفقة تجارية"**[3]، هذه الافتراضات لا يصح تعميمها على كل عرب الجاهلية، خاصة إذا تناهى إلى علمنا أن "المجتمع الجاهلي عرف نوعين من النساء، الحرائر وكُن يحظين بمكانة عالية في المجتمع، والإماء وكن يتخذن أخذانا أو جوار يخدمن الشريفات وكن في منزلة وضيعة"[4].

وعليه فقد يكون نكاح المتعة قد جمع بين بعض الرجال والإماء، وقد تكون القبيلة منعت حدوث الزواج بين الرجال من ذوي النسب الشريف والإماء لكي لا يفسد نسبهم، أما الزواج بالمعنى التقليدي المتعارف عليه، فيرجح أنه كان يتم بصورة أكبر بين النساء والرجال من ذات النسب والقبيلة، وللأسرة خصائص تُعرف بها من بينها "أن أفراد الأسرة عادة يقيمون في مسكن واحد، كما أنها المؤسسة التي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية للطفل، والخاصية الأخرى أنها بمثابة الخلية الاجتماعية في بناء المجتمع"[5] ،

---

[1] جواد علي: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج08، جامعة بغداد، ط2، 1993،ص466.

[2] ديزيره سقال: مرجع سبق ذكره، ص79.

[3] تامر عبد الفتاح: الأسرة في الجاهلية والإسلام،www.alukah.net/14h10/08/11/2020

[4] تاريخ الشعوب العربية قبل الإسلام(أوضاع العرب الاجتماعية):.http://www.sy-res.com/14h16/08.11.2020

[5] أحمد محمد مبارك الكندري: علم النفس الأسري، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت العاصمة، ط2، 1996، ص25.

وإذا ما أسقطنا هذه الخصائص على الأسرة في العصر الجاهلي فإننا سنجد أنها تمتاز بها،فكانت الخيمة هي المكان الذي يحتضن أفراد الأسرة الواحدة، أما عن وظيفتها في التنشئة الاجتماعية للطفل فلها أهمية كبيرة كونها تحافظ على عادات وقيم القبيلة عبر الأجيال المتلاحقة وعن كونها الخلية الاجتماعية في بناء المجتمع فيتضح هذا في كون الأسرة في العصر الجاهلي، كانت النواة التي تكونت منها القبيلة، وبفضل التناسل فإنها حافظت على بقائها، نخلص في الأخير إلى أن العرب في العصر الجاهلي عرفوا نظام الأسرة، وكان لها دورا كبيرا في عملية التربية والتعليم كما سيأتي ذكره في هذا المبحث.

ج. الواقع الاقتصادي:

كان للموقع الجغرافي وطبيعة المناخ الذي تميزت به الجزيرة العربية تأثيرا على الحياة الاقتصادية للناس، التي يغلب على جغرافيتها الصحراء والحرارة طوال السنة، وهذا ما فرض أساليب للعيش تتلاءم وهذه البيئة، فمعظم أراضي الجزيرة العربية "تتكون من بواد وسهول غلبت عليها الطبيعة الصحراوية"[1]، ونتيجة شح الموارد"كان الغزو في العصر الجاهلي من مقومات المجتمع الاقتصادية"[2]،للاستيلاء على موارد القبائل الأخرى، واختلفت أنماط الحياة الاقتصادية بين الحضر والبدو فكان كلا منهما يتميز بنمط معيشة مختلف عن الآخر،"فأهل الحضر يعيشون على الزرع والماشية والتجارة، أما البدو فيعيشون من ألبان الإبل ولحومها"[3]، كما كانت حياتهم "حياة حل وترحال"[4]، "فيما تميزت الحياة في البادية بالبساطة والسذاجة، وهي على نمط واحد، هذه الحياة تجبل الإنسان على الكسل والخمول"[5]، وكانت الحياة الاقتصادية لدى العرب في العصر الجاهلي بسيطة وتقليدية، خالية من الإبداع والابتكار، إذ ارتكزت على ما وجدوه في الطبيعة، دون أن يبحثوا عن موارد أخرى خارج ما هو موجود.

د. الواقع الديني:

"كانت الحياة الدينية عند العرب في مستوى بدائي، حيث اعتقدوا أن الطبيعة من حولهم مشحونة بقوى أعظم من قوى الإنسان، ويرى كارل بروكلمان أن العرب اعتقدوا بإله هو خالق الكون وهو الله"[6]، "وللعرب في الجاهلية أديان متعددة، فكان منهم الموحدون، وعبدة الأصنام، والدهرية والصابئة

---

[1]محمد سهيل طقوش: مرجع سبق ذكره، ص13.

[2]ديزيره سقال: مرجع سبق ذكره، ص97.

[3]ابن سعيد الأندلسي: نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، ج01، مكتبة الأقصى، عمان، 1982، ص74.

[4]جواد علي: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج04، جامعة بغداد، بغداد، ط2، 1993، ص271.

[5]المرجع نفسه، ص606.

[6]كارل بروكلمان: تاريخ الشعوب الإسلامية، ترجمة نبيه أمين فارس ومنير البعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط5، 1968، ص ص26،24.

والزنادقة"[1]، كما كانوا يدينون "باليهودية، النصرانية، والوثنية"[2]، "لكن أكثريتهم كانوا وثنيين يؤمنون بقوى إلهية كثيرة تتجلى في الكواكب ومظاهر الطبيعة"[3].

هـ. الواقع الفكري:

قبل استعراض الحياة الفكرية لدى العرب في العصر الجاهلي، وجب الإشارة إلى صفة ألصقت بهذا العصر وهي **"الأمية"**، إذ شاع عنهم الجهل بالقراءة والكتابة ومنه سُموا أميين، إلا أن المؤرخ العراقي **"جواد علي"** فند هذا الرأي المغلوط حولهم، وأكد "أن لفظة أمي أو أمية لم تكن تعني عند الجاهلية معنى عدم القراءة والكتابة، وإنما تعني عندهم مشركين ووثنيين، وكان يهود يثرب هم من أطلقوا هذا المُسمى على العرب المشركين"[4].

و"كانت المعرفة في العصر الجاهلي جميعها ضروب أولية تقوم على التجربة الناقصة، ولا تؤسس على قاعدة ولا على نظرية"[5]، فلم يكن لهم اعتناء بشيء من أمور الفلسفة، "فكانوا لا يهتمون إلا لما هو ضروري لعيشهم كالطب والفراسة والعرافة"[6]، "فكانت علومهم علوم لسانها وأحكام لغتها كنظم الأشعار، وتأليف الخطب وكانوا أهل علم بالأخبار، ومعرفة السير والأمصار، وعلم بأوقات مطالع النجوم ومغاربها، وبالكواكب"[7]، وذهب شوقي ضيف إلى القول بأن"التسبيب العقلي عند العرب كان ضعيفا فلم يحسنوا ربط المسببات بأسبابها ربطا محكما، ولم يكونوا يفهمون الارتباط بين العلة والمعلول"[8]، كما"لم يعرف الجاهليون في حياتهم التفكير العميق والمتواصل ولا اطلعوا على الفلسفة"[9]،وللبيئة الصحراوية أثرها في تكوين العقل العربي الجاهلي، إذ كان الفرد منهم يقضي يومه في محاولات البقاء على قيد الحياة في ظل عدم امتلاكه لأدوات تساعده على مواجهة أطراف متعددة من الشرور، التي تتجلى إما في الحيوانات المتوحشة، أو في الإغارات المفاجئة للقبائل الأخرى، أو قسوة المناخ، فكان محاطا بمصادر التهديد المختلفة وإحساسه بالضعف أمامها.

---

[1] عبد الله عبد الدائم: مرجع سبق ذكره، ص135.

[2] حنا الفاخوري: تاريخ الأدب العربي، المطبعة البوليسية،د.م.ن،ط2، 1953، ص21.

[3] شوقي ضيف: العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط11، د.س، ص89.

[4] جواد علي: ج08، مرجع سبق ذكره، ص ص105-106.

[5] شوقي ضيف: مرجع سبق ذكره، ص85.

[6] حنا الفاخوري: مرجع سبق ذكره، ص16.

[7] عبد الله عبد الدائم: مرجع سبق ذكره، ص133.

[8] شوقي ضيف: مرجع سبق ذكره، ص85.

[9] ديزيره سقال: مرجع سبق ذكره، ص133.

ولا يعني هذا أن العرب في الجاهلية لم ينتجوا فكرا بالمطلق، فقد وصلَنا منهم أشكالا مختلفة من الفنون تتمثل في: الشعر، والنثر، والخطابة، وأدب الرسائل، والقصص، "كما عرف العرب الكتابة ومارسوها قبل الإسلام بل قبل الميلاد، فكانوا يدونون بقلم ظهر في اليمن أُطلق عليه القلم المسند، أو قلم حمير، أو القلم النبطي، وهذا حسب ما عثر عليه الباحثون من كتابات مدونة بالمسند في مواضع من جزيرة العرب"[1].

و. واقع التربية والتعليم:

عرف عرب الجاهلية المدارس والتعليم، وعُرف عند الحضر والبدو من سكان الجزيرة العربية على السواء، "وكان التعليم لدى الحضر يهدف إلى تخريج الأحداث في الصناعات والمهن المختلفة: كالهندسة، والطب، والبناء، والنقش"[2]، بفضل تطور مجالات الحياة لديهم، وانقسمت معاهد التعليم عند الحضر في الجاهلية إلى قسمين:

- **ابتدائية**: يدرس فيها الأطفال القراءة والكتابة والحساب، وعثر الباحثون في آثار مدائنهم على أنقاض مدرسة للأطفال، تضمنت قراميد عليها دروس للأحداث في الحساب والهجاء وشملت معاجم وكتبا للمطالعة وقواعد اللغة.

- **عالية**: حيث يدرس الطالب الهندسة، والفلك، والطب، والآداب، والتاريخ، وكانت طريقة التعليم إنفرادية، بحيث يخصص المعلم لكل تلميذ من تلاميذه جزء من وقته[3].

أما البدو فعرفوا الكتاتيب أيضا، "وكانوا يتعلمون من خلال التقليد والمحاكاة، أو ما يسمعونه من النصائح، والعظات من الآباء والأمهات وذوو العقول الراجحة"[4]، هذا النوع من التربية الذي يُعرف بالتربية غير المقصودة وغير الرسمية، "وكانت الأسرة أهم مؤسسات التربية عند العرب البدو في العصر الجاهلي وقد تشاركها العشيرة"[5]، بغرض المحافظة على الأعراف والتقاليد، التي تعطي للقبيلة شرعية وجود واستمرارية، "فكان الغرض من التربية لديهم إعداد النشء للحياة، فكان الغلام يتمرن على أعمال أبائه في كسب العيش والمسكن والملبس، والتصدي للأعداء، ومنازلة الوحوش"[6].

---

[1] جواد علي: ج08، مرجع سبق ذكره، ص ص152-153.

[2] عبد الله عبد الدائم: مرجع سبق ذكره، ص136.

[3] المرجع نفسه، ص ص138،135.

[4] المرجع نفسه، ص137.

[5] المرجع نفسه، ص136.

[6] المرجع نفسه، ص136.

ز. أنماط المعلمين في الجاهلية:

كما كانت المعرفة على ثلاثة أنماط فالمعلمون أيضا كانوا ثلاثا، وبما أن عرب الجاهلية عرفوا أشكالا مختلفة للمعرفة، فإن هذا تطلب توفر خصائص معينة لمعلم كل نمط من المعرفة، وهم ثلاثة أنماط:

1)- الأسرة والقبيلة:

كان كلاهما بمثابة مكمل لدور الآخر في تعليم النشء، وبالرغم من بساطة أساليب التعليم وأهدافه إلا أن وجود عقد اجتماعي ضمني بينهما ساهم في تحقيق النتيجة المرجوة، وهي بناء إنسان يحمل ولاء للقبيلة ولمبادئها.

2)- رجال الدين:

كانوا يمارسون شعائرهم الدينية في المعابد، فهي المكان الذي يعلمون فيه الدين لأتباع الديانتين اليهودية والنصرانية بشكل خاص، وهي معرفة ذات طابع ديني، تتجلى في إعطاء دروس في الكتابة والقراءة بغاية قراءة وفهم الكتب الدينية ونسخها.

3) - معلم الكُتاب:

كان دوره شبيها بمعلم هذا العصر، يتمثل في تقديم الدروس في مجالات معرفية مختلفة، فلم يكن يختص بمعرفة بذاتها، وكان يهيئ معظم الطلبة للحياة العملية، ويتلقى أجرا يتراوح حسب المستوى المادي لكل طالب.

بعدما استعرضنا الأحوال الاجتماعية والاقتصادية للعرب في العصر الجاهلي، التي منحتنا إشارات حول وضعية المعلم في هذا المجتمع، وطبيعة الدور الذي لعبه آنذاك، خلُصنا إلى الاستنتاج التالي: اختلفت طبيعة المعرفة التي كان يقدمها المعلم في العصر الجاهلي، فهي معرفة عملية الغرض منها الاستفادة منها في الحياة اليومية لها غاية اقتصادية بمعنى أنها تربية عملية تبتغي التأقلم مع طبيعة المجتمع آنذاك، وانتشر هذا النوع من التعليم عند الحضر، وهناك المعرفة الدينية التي كانت تُقدم في معابد اليهود والنصارى، هدفها تعلم الطقوس والتعاليم والوصايا الربانية للخلاص الأخروي، ووُجدت المعرفة التراثية والأدبية إذا صحت التسمية لدى البدو ونعني بها مجموعة المعتقدات، العادات، والمواعظ التي نشأ عليها أفرادها حفاظا على تماسك القبيلة.

2- المعلم في الحضارة العربية الإسلامية:

ظهرت الحضارة العربية الإسلامية بعد الحكم الراشدي، وامتدت حدودها من الجزيرة العربية وبلاد الشام إلى الشمال الأفريقي، جمع بينهم الانضواء تحت حكم سياسي واحد، القائم على الخلافة والانتماء عقائديا للدين الإسلامي واللسان العربي الموحد، بفضل قانون الفتوحات الذي مكنها من توسيع رقعة جغرافيتها وتكريس سلطانها، أما من الناحية الاقتصادية، تميزت بدور تجاري وبحري وبري نشط وحيوي بين الأقاليم شرقا، وغربا ما أدى إلى تطور زراعتها، وصناعاتها، وأساطيلها والجانب العمراني فيها، وبالنسبة للحالة الفكرية والثقافية، فقد تميز المجتمع في الحضارة العربية الإسلامية باختلاف أصول الأمم المكونة للنسيج الاجتماعي فيه، "فعرفت انتشار أربعة أنواع من الثقافات هي: الثقافة الفارسية، والثقافة اليونانية، والثقافة الهندية، والثقافة العربية"[1]، فيما يرى محمد عابد الجابري أن أصول الثقافة العربية الإسلامية وبالخصوص القيم في هذا المجتمع موروثة من خمسة روافد وهي: الموروث الفارسي، والموروث اليوناني، والموروث الصوفي، والموروث العربي الخالص والموروث الإسلامي، كما عرفت تعددا في الفرق والمذاهب الفكرية والدينية أبرزها: الشيعة، والسنة، والخوارج والمعتزلة، وشهدت هذه الحضارة في بعض مراحلها ازدهار للحركة العلمية والتعليمية، وانقسمت الحضارة العربية الإسلامية إلى مرحلتين أو عصرين، تمثلت الدولة الأموية والدولة العباسية:

أ. وضعية التعليم:

هناك إجماع في كتب التاريخ التي تناولت الحضارة العربية الإسلامية حول الاهتمام الكبير لخلفاء الدولتين الأموية والعباسية بالتعليم، وهناك أسباب دفعت المسلمين للاهتمام بالتعليم تتمثل فيما يلي:

- إن نشر الإسلام وتعليم علوم الدين للآخرين من الملل الأخرى يحتاج إلى معرفة القراءة والكتابة.

- عندما تَقدم العهد بالدولة الإسلامية واستقرت إدارتها، ظهرت مجموعة من الوظائف الحكومية،تستدعي أن يتعلم شاغلها القراءة والكتابة.

- كان للخلفاء المسلمين والحكام عموما إسهاما كبيرا في تشجيع الحياة العلمية، من خلال إغداق الأموال على العلماء، وبناء المعاهد، والمراكز والمكتبات، وغيرها من مؤسسات التعليم[2].

[1] أحمد أمين: ضحى الإسلام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ط، د.س، ص160.

[2] عبد الحسين مهدي الرحيم : تاريخ الحضارة العربية والإسلامية، د.د.ن، د.ط، ص566.

فيما يرى أحمد أمين في كتابه **ضحى الإسلام**، "أن التعليم كان حرا، فلم تنفق الدولة من مالها وليس في ميزانيتها شيء خاص بالتعليم"[1]، ولعل كلامه هذا يدور حول نوع أو مرحلة تعليمية محددة،لأن الدولة ولنقل الخلفاء بشكل أدق كانوا يقدمون الأموال والهدايا، لتشجيع التعليم وخاصة التعليم المسجدي.

ب. أماكن ممارسة التعليم:

عرفت الحضارة العربية الإسلامية أماكن مختلفة لمزاولة عملية التعليم، دون التقيد بمكان محدد، ويقول شوقي ضيف في هذا: "كانت أزواد المعرفة والثقافة مُلقاة في كل مكان بأمصار العراق في العصر العباسي الأول"[2]، ومن أمثلة هذه الأماكن:

1) - المساجد:

"كان القرآن اللبنة الأساسية للتعليم في المجتمع العربي الإسلامي في القرون الوسطى"[3]، وكان المتعلمون يتلقون فيه أساسيات الكتابة، القراءة، وتحفيظ القرآن خاصة صغار السن منهم، بالإضافة إلى العلوم القرآنية للمتخصصين الكبار، وكانت عبارة عن حلقات، "فحلقة للفقيه، وحلقة للمُحدث،وللقصاص، وللمفسر، وللنحوي، واللغوي، والمتكلم، وأخرى لإنشاد الشعر، وكانت المساجد في العصر العباسي معاهد لتعليم الشباب"[4]، "حتى أن هناك مساجد مخصصة لعلم معين، فكانت مساجد للنحو، وللحديث، ولعلوم القرآن، وهكذا"[5]

[1] أحمد أمين: مرجع سبق ذكره، ص430.

[2] شوقي ضيف:العصر العباسي الأول، دار المعارف، القاهرة، ط8، د.س، ص107.

[3] المرجع نفسه، ص270.

[4] المرجع نفسه، ص ص100-102.

[5] جورج مقدسي: نشأة الكليات(معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب)، ترجمة: محمود سيد محمد، مدارات للأبحاث والنشر، القاهرة، ط1، 2015، ص329.

2) - الكتاتيب:

"الكُتاب هو أقدم المراكز التعليمية، التي عرفها المجتمع العربي الإسلامي لتعليم الصبيان القراءة والكتابة، فلم يكن يعرف مقررات تعليم واحدة، ففي المغرب يقتصر على تعليم القرآن، وعند أهل المشرق كانوا يخلطون في تعليم أبنائهم من القرآن، والحديث، والعلوم، والخط"[1].

3) - المدارس:

وأول مدرسة أقيمت "بالمعنى الفني هي المدرسة النظامية، التي أنشأها الوزير السلجوقي نظام الملك سنة 485هـ، أي في القرن الخامس الهجري في كل من: بغداد، والبصرة، والموصل، وبَلخ ونيسابور، وهَراة وأصبهان، ومَرو، وآمِل، في حين يذهب ابن كثير إلى أن أول مدرسة عُرفت في التاريخ الإسلامي كانت دار علم سابور بن أردشير، التي أُنشئت سنة 383هـ في القرن الرابع الهجري"[2]، ويُرجع البعض سبب ظهور المدارس في القرن الرابع الهجري إلى"أن المساجد لم يكن يُستحسن تخصيصها للتدريس، بما يتبعه من مناظرة وجدل، قد يخرج بأصحابه أحيانا عن الأدب الذي يجب مراعاته في المسجد"[3]،"بالإضافة إلى تطور المدرسة في المجتمع الإسلامي من خلال المسجد، فإنها تطورت أيضا من خلال مؤسسة أخرى وهي "**الخان**"، الذي كان يقام إلى جواره لينزل فيه الطلاب الذين يدرسون في المسجد، فكان تطورها على ثلاثة مراحل: من المسجد، إلى مُجمع المسجد، ثم الخان، فالمدرسة"[4].

وشهدت إمارات وأقاليم الحضارة العربية الإسلامية انتشارا كبيرا للمدارس، "فقد ذكر ابن جبير مدارس بغداد عند زيارته لها سنة(580هـ – 1184م)، ويقول: والمدارس بها نحو ثلاثون(...)، وما منها مدرسة إلا وهي بالقصر البديع(...)، ولهذه المدارس أوقاف عظيمة وعقارات مُحبسة"[5]، أما فيما يخص تمويلها فكانت تعتمد على الأموال التي "يقدمها الأتقياء والمتصدقين"[6].

4) - مجالس المناظرة: التي ظهرت في العصر الأموي وانتشرت في العصر العباسي، وكانت مواضيع النقاش فيها متنوعة للآداب والعلوم والفنون[7]، وكانت تُعقد في بلاط الخلفاء والأمراء.

---

[1] عبد الحسين مهدي الرحيم: مرجع سبق ذكره، ص ص623-624.

[2] المرجع نفسه، ص630.

[3] آدم متز: الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري، ج01،ترجمة: محمد عبد الهادي أبو ريدة، المركز القومي للترجمة، القاهرة، د.ط، 2008، ص299.

[4] جورج مقدسي: مرجع سبق ذكره، ص77.

[5] ناجي معروف: نشأة المدارس المستقلة في الإسلام، مطبعة الأزهر، بغداد، د.ط، 1966، ص5.

[6] جيمس ليندزي: العالم الإسلامي في العصور الوسطى، ترجمة ناصر الحجيلات، دار كلمة، أبو ظبي، ط1، 2011، ص257.

[7] عبد الله عبد الدائم: مرجع سبق ذكره، ص150.

5)- الخانقـــاه: كـــان يســـكنها الصـــوفية، يلقـــون فيهـــا دروســـا فـــي الفقـــه، والـــدين، واللغـــة العربية،والتصوف، والحديث، وقد جعل لكل مدرس جماعة من الطلبة[1].

ج. مناهج التعليم في الحضارة العربية الإسلامية

1)- مراحل التعليم:

"في القـرون الأولى مـن التـاريخ الإسـلامي كـان التعلـيم الأساسـي شـأنا غير رسـمي، إذ كـان الأطفـال الصـغار يدرسـون مـع آبـائهم، أو أعمـامهم، أو إخـوانهم، وأمهـاتهم في المنزل، وبمجـرد بلـوغهم سـن الرشـد يدرسـون مـع المعلمـين في المسـجد، ثـم ينتقـل الطـلاب الأكثر تقـدما لدراسـة الأحاديـث"[2]،"ووُجـد نـوع مـن التعلـيم الابتـدائي في قصـور الخلفـاء والطبقـة العاليـة، كي يجـد هـؤلاء مـا يـؤهلهم لتحمـل الأعبـاء التي سينهضـون بهـا"[3]، فيمـا يـرى أحمـد أمين"أنـه لـم يكـن هنـاك مراحـل للتعلـيم، وخاصـة في العصـر العباسي، فليس هناك مرحلة للتعليم الأولي أو الابتدائي ومرحلة الثانوي، إنما كان هناك مرحلة واحدة تبتدئ بالكُتاب أو بالمعلمين الخاصين، وتنتهي بأن تكون له حلقة في المسجد"[4].

2)- **مناهج التعليم:**

ونقصد بها طبيعة المعرفة والمقررات، التي كانت تُقدم في مختلف المؤسسات التعليمية، وفي مختلف مراحلها، "وكانـت العلـوم في العصـور الوسـطى الإسـلامية تنقسـم إلى نـوعين: علـوم دينيـة وعلـوم دخيلـة، وكانـت هـذه الأخيرة تُـدرس سـرا في منـازل الطلبـة، أو في المعاهـد الموقوفـة خـارج المـنهج المعتاد،فكـان الفيلسوف والمتكلم والعالم ممن لا يشكلون جزءاً من التعليم المنهجي في معاهد العلم،فكان يتم إعدادهم من خلال الصحبة القائمة على العلاقة بين الأستاذ وتلميذه، والتي كان يُستعاض بها عـن الافتقـار إلى التعليم المنهجي، ومنه فهم كانوا نتاج عملية تعليمية خفية وموازية"[5].

"ولـم يكـن التعلـيم في العصـور الوسـطى للحضـارة العربيـة الإسـلامية، مقتصـرا علـى المـواد الدينية(القرآن، والحديث، والفقه، والعقيدة وغيرها)، بل شَملت الفلسفة، والطب، والرياضيات والفلك، والجغرافيا وغيرها من العلوم التي تُرجمت عن الأعمال اليونانية، والفارسية، والسنسكريتية القديمة،

---

[1] المرجع السابق، ص160.

[2] جيمس ليندزي: مرجع سبق ذكره، ص271.

[3] عبد الله عبد الدائم: مرجع سبق ذكره، ص147.

[4] أحمد أمين: مرجع سبق ذكره، ص429.

[5] جورج مقدسي: مرجع سبق ذكره، ص ص436،146.

تحت إشراف الخلفاء العباسيين"[1]، ويمكن تصنيف العلوم التي كانت تُدرس في الحضارة العربية الإسلامية كما يلي:

- **العلوم الدينية الإسلامية:** وتتضمن: جمع القرآن، وتفسيره الحديث، والتشريع، والفقه، وعلم اللغة العربية، والشعر، والنثر، والنحو، والصرف.

- **العلوم الاجتماعية:** تشمل التاريخ والجغرافيا.

- **العلوم العقلية والطبيعية:** تشمل الفلسفة، والطب، والرياضيات، والهندسة، وعلم الفلك وعلم الفيزياء، والكيمياء، وعلم الحيوان[2]، و"في المساجد وابتداء من سن السادسة أو السابعة يتعلم الأطفال حفظ القرآن، ودراسة أسس العقيدة الإسلامية، والشعائر، كما يتعلمون أسس النحو العربي وقواعده"[3].

وعرفت الحضارة العربية الإسلامية التعليم المذهبي، القائم على الإحاطة بالمذهب المُتبع من قبل المتعلم، "وكان التركيز في سنوات المرحلة الأولى ينصب على تعلم المبادئ الفقهية للمذهب الذي ينتمي إليه الطالب، أما مرحلة الدراسة المتقدمة فكان التركيز فيها على فقه الخلاف"[4]، ولما كان الفقه على درجة كبيرة من الأهمية، خاصة في الدولة العباسية من الناحية التعليمية، "فكان مُدرس الفقه هو الذي يشغل كرسي الأستاذية في المدرسة، أما المتخصصون في الحديث، القرآن، والنحو فكانت منزلتهم أدنى من منزلة أستاذ الفقه"[5]، وهذا يدل من جهة أخرى على الأهمية التي كان يوليها الخلفاء لأصول الفقه وتعليمه، أما في ما يسمى بالمعاهد التعليمية، "فكان لمؤسس المعهد حرية الاختيار في تنظيم مؤسسته واختيار المقررات الدراسية لمرتادي مؤسسته"[6].

د. وضعية المعلم في الحضارة العربية الإسلامية:

"لم يكن المعلمون في بداية عهد الدولة الإسلامية خاضعين للحكومات، ولم يكونوا معنيين من قبل الدولة، وإنما كانوا يؤدون عملهم طلبا للثواب دون أجر، خاصة أن طلب الأجر آنذاك كان أمرا مُستقبحا،

---

[1] جيمس ليندزي: مرجع سبق ذكره، ص277.

[2] عبد الحسين مهدي الرحيم: مرجع سبق ذكره،ص ص622،567.

[3] شوقي ضيف: العصر العباسي الثاني، دار المعارف، القاهرة، ط2، د.س، ص270.

[4] جورج مقدسي: مرجع سبق ذكره، ص197.

[5] المرجع نفسه، ص329.

[6] المرجع نفسه، ص150.

لاسيما أن التعليم آنذاك ينصب على القرآن الكريم"[1]، وقد عرفت الحضارة العربية الإسلامية أصنافا من المعلمين وهم:

1)- مُعلم الكُتاب:

الكُتاب هي أقدم المراكز التعليمية وقد عُرفت قبل الإسلام، "أما في العصر العباسي فكانت مخصصة لتعليم الناشئ القراءة والكتابة"[2]، الذي يجري في "منزل المعلم"[3]،"وكان الكُتاب يحل محل التعليم الابتدائي والإعدادي في يومنا هذا"[4]، "ومن أراد أن يُكمل تعليمه يختلف إلى حلقات المساجد، التي كانت أشبه بمعاهد عليا"[5]، فكانوا يُدَرِسون أبجديات القراءة والكتابة لصغار السن وتحفيظ بعضا من السور القرآنية، "ويَتبعون أسلوب الجلد والضرب والحبس في تأديب المتعلمين"[6].

اتسمت الحالة المادية لمعلمي الكتاتيب، بأنها سيئة وأجورهم شحيحة، "فكانوا يتقاضون من الناشئة أجورا زهيدة لا تتجاوز أحيانا رُغفان اثنان من الخبز، تختلف أحجامها وأنواعها باختلاف أحوال آبائهم المادية"[7]، وهذه كانت وضعية معلمو أبناء العامة، أما معلمي أبناء الطبقات العليا فكانوا يحظون بالرعاية كما أشرنا سابقا، ولم يكن بإمكان أيا كان أن يتقلد وظيفة معلم الكتاب، وكانت وفق شروط "كأن يكون متزوجا، ومتدينا، وصحيح العقيدة، وعاقلا، وعالما بالقراءات، وصالحا لتعليم القرآن، والحديث، والخط، والآداب"[8].

أما عن مكانة معلم الكتاتيب في المجتمع العربي الإسلامي، فلم يكن يحظى بالاحترام والتقدير المطلوب، خاصة أنه يقوم بدور تربوي وتعليمي مُوجه للأطفال في المراحل العمرية الأولى، الذي يكون التعامل معهم وتهذيبهم أمرا فيه صعوبة ومشقة، وانتشرت هذه الصورة الهزلية عن معلم الكُتاب حسب شوقي ضيف "بسبب الجاحظ الذي خص أسماء طائفة من معلمي الكتاتيب، برسالة على هامش كتابه **الكامل المُبرد**، وفيها يُصور نوادرهم وحماقاتهم المضحكة"[9].

---

[1] عبد الله عبد الدائم: مرجع سبق ذكره، ص ص168،165.

[2] شوقي ضيف: العصر العباسي الأول، مرجع سبق ذكره، ص98.

[3] عبد الحسين مهدي الرحيم: مرجع سبق ذكره، ص623.

[4] شوقي ضيف: العصر العباسي الثاني، مرجع سبق ذكره، ص117.

[5] المرجع نفسه،ص117.

[6] المرجع نفسه،ص99.

[7] المرجع نفسه، ص99.

[8] عبد الحسين مهدي الرحيم، مرجع سبق ذكره، ص624.

[9] شوقي ضيف: العصر العباسي الثاني، مرجع سبق ذكره، ص116.

نعتبر أن الجاحظ أخطأ في حق المعلمين عموما وليس معلمي الكُتاب فقط، وإذا ما وقف على تصرفات وسلوكيات سلبية من بعض المعلمين، فهذا لا يعني أن جميعهم يتشابهون، وبما أن الكتب كانت بمثابة وسيلة إعلامية، لاقت رواجا وإقبالا في عصور الحضارة العربية الإسلامية، فإنها أثرت على العقل الجمعي آنذاك، وتعمل على تكوين اتجاهاته كما تفعل وسائل الإعلام في عصرنا هذا، وحتى لو ذكر الجاحظ المعلمين الذين وصفهم بالحمق بأسمائهم، فإن عامة الناس ممن يقرؤون كتابه هذا سيُعممون هذه الصفة على جميع المعلمين دون استثناء، وبكتابه هذا كرس الجاحظ صورة سلبية عن المعلم عموما تناقلتها الأجيال، في حين يُرجع آدم متز في كتابه **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**"الصورة الهزلية التي تكرست عن المعلم إلى الروايات اليونانية، لأن المعلم فيها كان من الشخصيات المضحكة"[1]، ومن خلال حركة الترجمة التي عرفها المجتمع العربي الإسلامي آنذاك لبعض من التراث اليوناني انتقلت هذه الصورة السلبية عن المعلم.

2) - معلم المسجد:

كان المسجد مكانا لتقديم المعارف المختلفة منها الدينية والدنيوية دون فصل بينها، فنجد علم الحديث، وأصول، والفقه، والتفسير، ورواية الحديث، مع علم الكلام، والقصص، وإنشاد الشعر،"فكان منهم الفقهاء، واللغويين، والنحاة، والمحدثون، والمفسرون"[2]، "وكان للمرأة دورا في التدريس في حلقات المساجد"،[3] إلا أن هذا لم يستمر، فتم فصل العلوم الدينية عن الدنيوية التي خُصص لها أماكن أخرى، نتيجة السجالات والنقاشات التي لم تكن تتناسب وقُدسية المسجد، كما أشرنا سابقا في عنصر أماكن ممارسة التعليم،وكانت الدولة هي المسؤولة عن رعاية معلمي المساجد وتفرض لهم رواتب شهرية"[4].

3) - معلم المدرسة:

يُطلق عليه لقب "الفقيه"[5]، أو المؤدب، واشترط في اختيار معلم المدارس شروطا منها:

- أن لا يشتغل بالتعليم إلا إذا شهد له أفاضل أساتذته.

- أن يتفرغ للتعليم ولا يشارك معه عملا آخرا.

---

[1]آدم متز: مرجع سبق ذكره، ص307.

[2]شوقي ضيف: العصر العباسي الثاني، مرجع سبق ذكره، ص119.

[3]شوقي أبو خليل: مرجع سبق ذكره، ص455.

[4]شوقي ضيف: العصر العباسي الثاني، مرجع سبق ذكره، ص119.

[5]جورج مقدسي: مرجع سبق ذكره، ص ص338-339.

- أن يستعلم عن أسماء طلبته وحاضري درسه، وأنسابهم، ومواطنهم، وأحوالهم لما فيه تقوية للعلاقات[1]، و"كان المعلمون في مدارس بغداد بوجه عام يُعيَنون في المدارس، بتوقيعات يصدرها الخلفاء، أو الأمراء، أو السلاطين"[2]، وعاشوا في بحبوحة من العيش وبمستوى مالي مرموق.

كما عرفت الحضارة العربية الإسلامية مناصب شغلها أصحابها في ميدان التعليم في مجالات علمية مختلفة، فكل من يهدف إلى تقديم المعرفة، وفقا لمنهج محدد من خلال مؤسسات تحتضن هذا العمل، وتكون غايته زيادة الحصيلة المعرفية عند المتعلم في مجال معرفي معين، فنعتبر أن مسمى المعلم يصدق عليه ومن هؤلاء نذكر:

- **شيخ الحديث**(شيخ الرواية): كان المنصب يُعرف **بمشيخة الحديث**، وكانت مهمته أن يُسمع المحدثين ويستمع لما يقرؤونه عليه لفظة لفظة.

- **النحوي:** استخدم للدلالة على المعلم الذي يدرس النحو والأدب.

- **شيخ القراءة:** كان مدرس علوم القرآن يسمى **شيخ القراءة**، وتسمى وظيفته **مشيخة القراءة**،أما المُتمكن في هذه العلوم يُسمى "مقرئ".

- **شيخ الخانقاه:** مهمته تربية المريد(المتصوف المبتدئ)، وحمل الضيم والأذى على نفسه.

- **الوُعاظ:** وهم ثلاثة(03) فئات: الخطيب وهو الذي يُلقي خطبة الجمعة في الجامع، الواعظ في حلقة أو مجلس، والقاص.

- **المعلم المؤدب:** تُطلق على معلمي أبناء الأسر الثرية وأبناء الخلفاء، الذين كانوا يحظون في قصورهم بجناح خاص، ويُقال أنهم نعموا بالغنى والرخاء[3].

كان التعليم في الحضارة العربية الإسلامية يقوم على قاعدة المعرفة الدينية، فالقرآن كان مصدر تفرعت عنه مجموعة من العلوم والمعارف، التي شملت جزءاً كبيرا من مقررات ومناهج التعليم، ولأن السلطة السياسية حكمت باسم الدين، فإنها قامت برعاية التعليم الديني مقابل رعاية ضعيفة أو منعدمة، في بعض المراحل من هذه الحضارة للتعليم الدنيوي أو العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهذا ما انعكس على المعلمين وأدى إلى خلق نوعين منهم حسب مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية، النوع الأول هم

[1] عبد الله عبد الدائم: مرجع سبق ذكره، ص ص171،147.

[2] ناجي معروف: مرجع سبق ذكره، ص19.

[3] جورج مقدسي : مرجع سبق ذكره، ص338،327.

المعلمون المتخصصون في العلوم الطبيعية والإنسانية، الذين لم يحظوا برعاية مادية ومعنوية من طرف السلطة والمجتمع، لاعتقادهم أنها علوم تُناقض العقيدة الإسلامية وتُحاربها، فكان هؤلاء المعلمون يقدمون معرفتهم بشكل خفي أو بشكل غير رسمي، وبالتالي لم تكن الحكومة مسؤولة عن أي عطاء مادي لهم، وهناك النوع الثاني من المعلمين المتمثل في المعلمين الدينيين، المتخصصين في تدريس علوم الدين الإسلامي في مختلف مؤسسات التعليم، بدءاً بالكتاتيب إلى المساجد والمدارس أو معاهد العلم، بل قل في كل الأمكنة التي تصلح للتعليم ومنها المنزل، وكانوا يحصلون على الأجر لقاء دروسهم من مصادر مختلفة، منها الأوقاف وما يقدمه الأثرياء وأصحاب السلطات العالية، والأهم من ذلك أنهم كانوا يحصلون على الموارد المادية والمالية من الخلفاء.

هذه التفرقة بين المعلمين ورعاية صنف على حساب الآخر، أفرزت معتقدات وأفكارا كان لها أثارها السلبية على صورة المعلم وعملية التعليم امتدت إلى يومنا هذا، إذ جعلت الناس يصبغون على العلوم الدينية صبغة قدسية مبالغ فيها، فلا يجوز نقدها أو إعادة قراءة ما جاء فيها، ومن يفعل هذا فهو زنديق ومرتد، ويصلون إلى حد تكفيره وأكثر، وهذا التفكير متناقض تماما مع الاتجاه العلمي للمعرفة، فهو يؤدي إلى انغلاق الفكر وجموده، لأنه مُنع عن ممارسة عمليتين مهمتين للتطور العقلي وهما عمليتي التفكير والنقد، كركيزتين أساسيتين في العملية التعلُمية عند الإنسان.

أما الفلسفة وعلم الكلام، هذين العلمين اللذين يرتكزان على النظر العقلي البرهاني، لم يحوزا على رعاية مجتمعية وحكومية إلا مع بعض الخلفاء العباسيين، لكن في الصورة الكلية شهدت العلوم الإنسانية التي تقوم على البرهان العقلي رفضا كبيرا، وهذا كان له تأثيره على معلمي هذه العلوم، حيث اتُهم البعض منهم بالكفر والزندقة، وتعرضوا لمختلف المضايقات المعنوية والجسدية، لأنها حسب رافضيها علوم دنيوية لا تبتغي الآخرة، أما الاستنتاج الثاني فيتعلق بالرعاية التي كان يقدمها الخلفاء للمعلمين، إذ نرى أنها اختصت بالمعلمين المخصصين لتدريس أبنائهم وأبناء الطبقات المرموقة، من خلال تقريبهم إليهم وإغداق الهدايا والأموال عليهم، ووصلت إلى درجة تخصيص أجنحة خاصة بهم في القصور، ويستشهد البعض بهؤلاء المعلمين، ويقولون أن الخلفاء كان لهم اهتماما كبيرا بالمعلمين،غافلين أن هذا الاهتمام قُدم فقط لمن يُدرسون أبناءهم فمن الطبيعي أن يغدقوا عليهم اهتمامهم، والمشكلة أن هذا النموذج تم تعميمه، إلا أن الشواهد التاريخية التي ورد ذكر بعضها في هذا العنصر تؤكد أن معلمو العامة لم يشعروا بتلك الرعاية التي تحدث عنها البعض من طرف الخلفاء، فكان وضعهم المعيشي متردي ومحدود، ويعانون الفقر والحاجة، حتى أنهم كانوا يلجؤون للتكسب من باب آخر لقلة ما يتلقونه من أجر كمعلمين، لم يكن

المعلمون في الحضارة العربية الإسلامية في وضع واحد ومتشابه اجتماعيا واقتصاديا، ويعود ذلك إلى عدم تنظيم مجال التعليم ومأسسته، لذا فإنه كان يتسم بنوع من الفوضى والارتجالية، والطبقية.

3- لمحة تاريخية عن المعلم في المجتمع الجزائري:

سنتطرق إلى الوجود الفعلي للمعلم في المجتمع الجزائري، خلال العهد العثماني والحقبة الاستعمارية الفرنسية، لتوفر المعلومات والشواهد التاريخية حول التعليم في كلا الحقبتين، وسيكون تركيزنا حول المعلم فيهما.

أ. المعلم الجزائري في الحقبة العثمانية:

دخل العثمانيون الجزائر في بادئ الأمر للتصدي للهجمات الاسبانية، التي كان يتعرض لها سكانها فاستنجدوا بهم لمساعدتهم، وانقسمت الآراء حول تسمية هذا الدخول بين من يعطيها مسمى المساعدة، ورأي آخر يسميها احتلالا، واستقر بعد ذلك الحكم العثماني للجزائر "من 1515 إلى 1830"[1].

1)- الأوضاع الاقتصادية في الجزائر العثمانية:

"كان اقتصاد الجزائر في هذا العهد يتراوح بين الانتعاش في بداية القرن السادس عشر حتى القرن السابع عشر، والتقهقر بعد النصف الثاني من القرن السابع عشر حتى الاحتلال الفرنسي"[2]، "وعرفت نشاطا زراعيا وحرفيا وتجاريا مزدهرا"[3]، "بفضل الأندلسيين المهاجرين الذين لعبوا أدوارا مهمة في الصناعة والتجارة والزراعة"[4]، بالإضافة إلى "النشاط البحري للأسطول الجزائري، الذي كان يدر أرباحا طائلة مما تلقاه من الدول الأوروبية مقابل حماية سفنها في البحر المتوسط"[5].

---

[1] عمار عمورة: موجز في تاريخ الجزائر، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، ط1، 2002، ص88.

[2] مؤيد محمود حمد المشهداني وسلوان رشيد رمضان: **أوضاع الجزائر خلال الحكم العثماني 1518-1830**، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، المجلد الخامس، العدد السادس عشر، جامعة بني سويف، 2013، ص421.

[3] أمير يوسف: **الواقع الاقتصادي للجزائر خلال العهد العثماني(1519-1830)**، مجلة قضايا تاريخية، المجلد الأول، العدد الأول، الجزائر، 2016، ص61.

[4] مؤيد محمود حمد المشهداني وسلوان رشيد رمضان: مرجع سبق ذكره، ص421.

[5] أمير يوسف: مرجع سبق ذكره، ص60.

2)- الأوضاع الاجتماعية والثقافية:

"كان المجتمع الجزائري في العهد العثماني ينقسم إلى مجموعتين أساسيتين: سكان المدن الذين تتراوح نسبتهم ما بين 5 و10%، وكانوا يتألفون من: العرب، والأمازيغ، والأندلسيين، والأتراك العثمانيين، والكراغلة، والمسيحيين، وسكان الأرياف الذين يمثلون الأغلبية"[1]،أما من الناحية الثقافية،فكان هناك إجماع بين المؤرخين بعدم اهتمام العثمانيين بتشجيع الحركة الثقافية في الجزائر، فيما يرى البعض أنها كانت متدهورة أو منعدمة تماما، وقد يعود السبب في هذه الحالة "لانحصار اهتمام الدولة في المحافظة على الاستقرار السياسي، والدفاع عن الحدود وجمع الضرائب"[2]،وهذا ما تؤكده الوقائع التاريخية التي دلتنا عليها الكتابات التاريخية في هذا الشأن،"واقتصر الإنتاج الجزائري خلال العهد العثماني على العلوم الشرعية، والتصوف، والمجالات الأدبية التي افتقرت للجدة والأصالة"، "وكانت العلوم المتداولة هي العلوم النقلية"[3]، وقد شجع العثمانيون التوجه الديني الصوفي.

3)- وضعية التعليم:

لم يهتم العثمانيون بالتعليم في المجتمع الجزائري، وجعلوه شأنا خاصا بالسكان، دون أن يفرضوا نوعا خاصا من التعليم، وهذا ما ذهب إليه الكثير من المؤرخين من بينهم **أبو القاسم سعد الله**، حتى أن ميزانية الدولة لم يكن جزءاً منها مخصصا للإنفاق على التعليم، وهذا لا يعني أن الجزائريين لم يمارسوا التعليم في هذه الحقبة، فقد أخذوا على عاتقهم هذه المهمة وكانوا يمارسونه في أماكن محددة، فيما أوكلوا مهمة تعليم وتربية أبنائهم لشخص تتوفر فيه الشروط المناسبة للقيام بهذا الدور، فاهتموا بالعلم والمعرفة، حتى أنها وُجدت حواضر مثلت "مراكز للإشعاع الثقافي والعلمي،متمثلة في مدينة تلمسان في الغرب الجزائري، ومدينة بجاية، ومدينة قسنطينة في الشرق"[4]، كما عمل الجزائريون على إنشاء أماكن ممارسة التعليم كالمدارس، "فكل من زار الجزائر في هذه الحقبة العثمانية انبهر من كثرة المدارس بها وانتشار التعليم وندرة الأمية"[5]، وعرفوا ثلاثة أطوار في التعليم هي:

---

[1]أرزقي شويتام: المجتمع الجزائري وفعاليته في العهد العثماني 1519-1830، رسالة دكتوراه غير منشورة، تخصص التاريخ الحديث والمعاصر، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2006، ص ص54-55.

[2]أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ج01، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، د.س، ص313.

[3]أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ج02، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1998، ص9.

[4]أحمد بحري: **ملامح التاريخ الثقافي للجزائر في العهد العثماني**،المجلة الجزائرية للمخطوطات،المجلد الثامن، العدد التاسع، الجزائر، 2012، ص254.

[5]أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ج01، مرجع سبق ذكره، ص274.

- "**الطور الابتدائي:** يلتحق فيه الأطفال في سن السادسة يتعلمون الكتابة، والقراءة، ومبادئ اللغة، وحفظ القرآن، والحساب، وكانت أدواتهم تتمثل في الألواح الخشبية والأقلام من القصب والصلصال"[1]، "ويتم هذا النوع من التعليم "في الكتاتيب، وكانت تسمى في الريف **الشريعة**، لأنهم يدرسون ما يتعلق بالشريعة الإسلامية وأسموه في المدينة **لمسيد**"[2].

- **الطور الثاني:** كان التلاميذ يتعلمون اللغة وفروعها كالصرف والنحو، والحساب، وغيرها من العلوم.

- **الطور الثالث:** أو التعليم العالي للعلوم الدينية كالفقه، والتفسير، والحديث، والتوحيد وغيرها"[3]، فيما يرى أبو القاسم سعد الله في كتابه **تاريخ الجزائر الثقافي** في جزئه الأول، أن الجزائر العثمانية لم تعرف التعليم العالي ومؤسساته كما هو متعارف عليه اليوم، وكان التعليم يتم في الكُتاب، والمسجد، والزاوية، والرُباط، أما تمويله فكان من: الأوقاف، وأموال الهبات، والزكاة والهدايا،والتبرعات.

4)- وضعية المعلم في العهد العثماني:

"كان المعلمون في العهد العثماني صنفان، معلمو الأرياف ومعلمو المدن، ولكل صنف درجات،فمعلم التعليم الابتدائي يسمى مؤدب"[4]، الذي يختاره أولياء أمور التلاميذ، "ويسمى معلم أو مدرس كل من يدرس في المراحل التي تليه، وكان يتم تعيينه من طرف الباشا أو الخليفة أو الداي"[5]،عموما كانت شهرة المعلم هي التي تحدد مكانه، وكان الطلاب يقصدون المعلم المشهور أينما وُجد، و"كانت مهنة التعليم من المهن غير المرغوب فيها وغير المريحة خلال هذا العهد، إذ كانت لا تذر الكثير من الربح على المعلم، وكان الناس ينظرون إليه نظرة شفقة وعطف، أكثر منها نظرة احترام وتبجيل"[6].

لم ينتج عن الوجود العثماني في الجزائر نتائج ملموسة فيما يخص مجال التعليم، بالرغم من طول الفترة الزمنية التي امتدت من 1515 إلى 1830!، لأنه دخل بغاية تحقيق مصالح مادية صرفة،من أجل السيطرة على البحر المتوسط، والانتفاع من الضرائب التي تأتيهم من السكان فلم يهتموا بالتعليم، أما

---

[1] أرزقي شويتام: مرجع سبق ذكره، ص33.

[2] رشيدة شدري معمر: **المراكز التعليمية في الجزائر العثمانية 1518-1830م**،مجلة معارف، المجلد الحادي عشر، العدد عشرون، الجزائر، 2016، ص92.

[3] أرزقي شويتام: مرجع سبق ذكره، ص334.

[4] صبيحة بخوش: **وضعية التعليم في الجزائر في العهد العثماني**،حوليات التاريخ والجغرافيا،المجلد الأول، العدد الأول، الجزائر، 2013، ص144.

[5] المرجع نفسه، ص144.

[6] أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ج01، مرجع سبق ذكره، ص317.

فيما يخص الشهادات التي ترد في كثرة المدارس وانخفاض نسبة الأمية في هذا العهد،فهي مكتسبات من العهود السابقة عن دخول العثمانيين وليست من إسهاماتهم.

أما عن المعلم في هذا العهد، فلم يحظ بدعم السلطات الحاكمة آنذاك سواء ماديا أو معنويا،بالرغم من الأموال الطائلة التي تدخل خزينتها، فلم تبن المدارس أو تخصص ميزانية خاصة لأجور المعلمين، الذين كانوا يعتمدون على ما يتم تقديمه من معونات وصدقات من جهات غير رسمية، ما جعلهم يؤثرون البحث عن مهن أخرى أو السفر، هذه الوضعية المتردية للمعلم انعكست على صورته بين السكان التي اتسمت بالشفقة والاحتقار، وهذا راجع إلى الطريقة التي كان يحصل بها على الأجر، فيكون إما من أهل التلميذ، أو كصدقة من الوقف، أو معونة من المتصدقين، هذا يصور المعلم وكأنه يستجدي عطف وإحسان الناس عليه، ما فيه انتقاص من كرامته ومن مهنة التعليم.

ب. المعلم في الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي:

مثل أي احتلال تقليدي، دخل الاحتلال الفرنسي إلى الجزائر بأطماع ومصالح توسعية امبريالية، فانتهج منذ 1830 سياسات تُمكنه من تحقيق أهدافه الرامية إلى السيطرة على الجزائر أرضا وشعبا من خلال الجانب العسكري والجانب الثقافي، الذي يهمنا أكثر من الأول، كونه الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الهوية الجزائرية، فاللغة والدين والتاريخ شكلوا أبرز رموز المجتمع الجزائري، وبدونهم ينتفي وجوده التاريخي والاجتماعي،ولمعرفته بأهمية المكون الهوياتي لأي مجتمع وللمجتمع الجزائري بالخصوص، اتخذ الاحتلال الفرنسي إجراءات تنال من الهوية والثقافة الجزائرية، تتمثل فيما يلي:

- **الفرنسة:** سعت السلطات الفرنسية في الجزائر إلى فرض اللغة الفرنسية على الجزائريين في مختلف المؤسسات، واستبعاد اللغة العربية لسان سكانها، "وقد أصدر وزير المعارف الفرنسي سنة 1938 قرارا ينص على اعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر، ومنع تعليمها في المدارس"[1].

- **التنصير:** من خلال تشجيع حركات التبشير، التي كان يقوم بها رجال الدين لاستمالة الجزائريين للدين المسيحي، بالموازاة مع تشويه الدين الإسلامي ومحاربته.

- **الإدماج:** وذلك بإلحاق الجزائر إداريا ودستوريا بفرنسا، فتصبح بذلك جزءاً من الجغرافيا السياسية الفرنسية، وهذا ما تضمنه "دستور1848"[1].

[1] خير الدين بن ترزي: **التعليم في الجزائر خلال فترة الاحتلال**، حوليات التاريخ والجغرافيا،المجلد الرابع، العدد السابع، الجزائر، 2013، ص109.

ومن بين الإجراءات المتعلقة بالسياسة التعليمية التي اتبعتها السلطات الفرنسية في الجزائر،"جعل التعليم من اختصاص وزارة الحرب تحت إشراف الوالي العام إلى غاية 1948، بعد ذلك صدر قرار بربطه بوزارة التربية"[2]، وكان ذو توجهين: التوجه الأول يتمثل في نشر التعليم الفرنسي القائم على اللغة الفرنسية، فأنشأت المدارس الحكومية سنة 1933 التي ارتادها الفرنسيون ونسبة قليلة من الجزائريين، لصناعة نخبة موالية لفرنسا، والتوجه الثاني بمحاربة التعليم الحر الذي مارسه الجزائريين في الكتاتيب، والزوايا، والمساجد، والمدارس التي كانت تُدار بمجهودات فردية، بالإضافة إلى بعض الجمعيات كجمعية العلماء المسلمين التي قامت بمجهود كبير في نشر التعليم بين أبناء الشعب الجزائري صغارا وكبارا عبر المساجد والمدارس، التي أسستها للمحافظة على عناصر الهوية الجزائرية الأصيلة المتمثلة في: "عنصر الأمازيغ، وعنصر العرب، والجوانب الإيجابية في الماضي، والجوانب الإيجابية في العصر الحاضر"[3]، دون أن نغفل عنصر الدين الإسلامي واللغة العربية هذا من جهة، والتصدي لسياسة التجهيل والتغريب الذي مارسه الاحتلال الفرنسي في الجزائر من جهة أخرى، إلا أن الاحتلال الفرنسي مارس ضغوطات للحد من التعليم الحر وإفشاله،وقد تمحور التعليم الحر حول المعارف البسيطة كتعليم الكتابة، والقراءة، وحفظ القرآن، وعلوم اللغة العربية الذي اتسم بطابعه الديني،وكان تمويله يأتي من الأوقاف المخصصة في جزء منها للتعليم، أما في ما يخص وضعية المعلم الجزائري في الحقبة الاستعمارية فقد شملته السياسة التعسفية، التي سعت في العموم إلى محاربة كل ما له علاقة بالتعليم الجزائري الحر، فكان يتم منعه من ممارسة التعليم، أو وضع عراقيل إدارية تُصعب عليه أداء مهنته، من بينها "القرار الذي أصدره الحاكم العام الفرنسي في يوم 1904/12/24،ويقضي بعدم السماح لأي معلم جزائري بفتح مدرسة عربية دون رخصة، التي يشترط فيها ما يلي:

- أن يقصر تعليمه على تحفيظ القرآن فقط.
- أن لا يقوم بشرح آياته وخاصة التي تتحدث عن الجهاد.
- أن لا يقوم بتدريس تاريخ الجزائر وجغرافية العالم العربي الإسلامي.
- أن يخضع لأوامر الإدارة الفرنسية[4].

---

[1]أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ج02، مرجع سبق ذكره،ص47.

[2]عمار عمورة: مرجع سبق ذكره، ص126.

[3]محمد الميلي: ابن باديس وعروبة الجزائر، د.د.ن، د.ط،2007، ص49.

[4]خير الدين ترزي: مرجع سبق ذكره، ص108.

كانت جهود المعلم الجزائري في عهد الاستعمار الفرنسي، تركز على الحفاظ على خصائص الهوية والثقافة الجزائرية لدى أبناء الشعب الجزائري، كأسلوب وطريقة لمقاومة سياسة التجهيل والمسخ التي مارسها المُستعمِر، ولم يكن المعلم بهذا المعنى مقتصرا على الشخص الذي يُدرِس في الكتاتيب والمساجد والزوايا، فكانت الأسرة الجزائرية أيضا تقوم بالدور نفسه.

استعرضنا في هذا العنصر الوجود الفاعل للمعلم في المجتمع العربي الإسلامي والمجتمع الجزائري في الحقب التاريخية الماضية، منطلقين من فرضية مفادها أن المعلم آنذاك كان له دور تربوي، يتعلق بفعل غرس وتنمية القيم باختلافها سواء القيم العملية والقيم الدينية والقيم الأخلاقية، أي أن الفعل التربوي كان مهيمنا على الفعل التعليمي والتلقيني، وتوصلنا إلى إثبات الفرضية وصدقيتها.

ثانيا: الدور التربوي للمعلم في ظل الوسائط المعرفية والتكنولوجية

نهدف في هذا العنصر إلى محاولة الكشف عن ما مدى حدوث تغيرات محسوسة ومرئية في دور المعلم الجزائري، في تنمية القيم لدى التلاميذ، خاصة في ظل الوسائل المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، وسيكون مدخلنا للتحقق مما إذا كانت هناك تغيرات فعلا، من خلال طرحنا للتساؤلات التالية: ما طبيعة الدور التربوي الذي كان يقوم به المعلم، قبل ظهور الوسائل المعرفية والتكنولوجية المعاصرة؟ وهل لهذه الوسائل تأثيرا فعليا على الدور التربوي للمعلم؟ وإذا ثبت وجود هذا التأثير فما هي تجلياته؟

وارتأينا أن يكون بحثنا في الدور التربوي للمعلم(تنمية القيم)، محكوم بالخصوصية الجغرافية والثقافية للمعلم المبحوث، والمتمثل في المعلم في الدول العربية الإسلامية، والمعلم الجزائري أنموذجا، وهذا للاعتبار التالي:

إن انتمائي لهذه الجغرافيا(القطر العربي الإسلامي)، ولهذه الثقافة(الثقافة العربية الإسلامية)،تجعلاني على معرفة أصفها بالقريبة والعميقة لبعض مناحي الحياة لدى شعوب ودول هذه المنطقة، وخاصة الجزائر بحكم انتمائي إليها، مما يجعلني أقرب إليها معرفيا وثقافيا من أي موطن وشعب آخر، وبما أنني جزء من الواقع المجتمعي الجزائري ومن الأحداث والتغيرات الحاصلة فيه،فأعتبر أن هذا يمنحني معرفة أكبر وأقرب للشأن الجزائري العام وخاصة النظام التعليمي والمعلم،وبالتالي فإن لي معرفة بالمعلم الجزائري أكثر من المعلم المغربي أو اللبناني أو الكندي مثلا، فليس لدي تلك المعطيات سواء كانت الإحصاءات أو البحوث العلمية الأكاديمية حول المعلم في هذه المجتمعات والدول، وحتى لو توفرت فهي لا تؤهلني للحديث عن وضع المعلم فيها، فهي تبقى مجرد معطيات جافة لابد لها من الفهم والتحليل، المستمد من الإلمام العام بروح هذه المجتمعات ثقافيا وتاريخيا ونفسيا، وهذا بحد ذاته يحتاج وقتا أطول

ومجهودا أكبر، وان فعلت فستكون آرائي وأحكامي تحتكم لآراء أخرى لم أتحقق من صحتها، وهذا لا يكون إلا بشرط واحد وهو العيش والتفاعل اليومي والدائم مع أفراد هذا المجتمع أو ذاك، وبغياب هذا الشرط فإن أحكامي سينقصها معياري العلمية والمصداقية،وعليه فمبحثنا هذا يتعلق بالمعلم الجزائري، الذي نستطيع أن نقدم عنه آراء شكلتها وصاغتها تجربتنا التعلُمية في المدرسة الجزائرية بجميع مراحلها، التي عرفت تغيرات في مختلف مكوناتها وأجزائها، من بينها المعلم الذي لاحظنا اختلافات في دوره التربوي بين الأمس واليوم، بالإضافة إلى الملاحظات المباشرة وغير المباشرة التي بلورت لدينا صورة المعلم الجزائري في الماضي والحاضر، وهذا ما سنتطرق إليه في ما سيأتي.

1- هل يجب على المعلم أن يكون مربياً؟

علينا قبل كل شيء أن نوضح مقصدنا بالدور التربوي للمعلم، فقد يسأل سائل عن طبيعة الدور المقصود، والذي نعني به مجموعة القيم التي يغرسها أو ينميها المعلم في تلاميذه،ويكمن الهدف من تدريس القيم في ما يلي:

- تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية بين الطلاب.

- تقدير دور القيم في منح الحياة معنى وقيمة.

- زيادة وعي الطلاب بأن الالتزام بالقيم مطلب شخصي واجتماعي، إذ أن فيها استثمارا للذات وحفظا لمصالح الآخرين[1].

من خلال تعرضنا للمعلم في الحضارة العربية الإسلامية، لاحظنا أن الشخص الموكول إليه عملية التعليم كان يولي أهمية كبيرة للجانب التربوي من هذه العملية، سواء كانت العائلة متمثلة في الأب والأم، أو في المؤدب في الكُتاب والمسجد، وحتى أصحاب المذاهب والعقائد الدينية والفكرية المختلفة، فجميعهم ومهما اختلفت أنماط ومضامين التعليم الذي يقدمونه، إلا أنهم يركزون على التربية أولا ويجعلون منها القاعدة التي تُبنى عليها كل المعارف التي يقدمونها، فالأب والأم والأسرة عموما تعمل على تربية أبنائها على القيم والعادات والأعراف التي تنتمي إليها، وتتبناها بطريقة مباشرة عن طريق الأوامر والنصائح الموجهة إليهم، أو بطريقة غير مباشرة من خلال المحاكاة والتقليد، فيقلد الابن أقوال وأفعال أبويه وخاصة في المراحل العمرية المبكرة،في حين يدأب شيخ المسجد ومؤدب الكُتاب على تشكيل طفل متدين، يتقيد بتعاليم الإسلام في أوامره ونواهيه، كما يلقنونه سيرة الرسول الكريم من أجل الإقتداء به في لباسه

[1] دخيل بن عبد الدخيل الله: المهارات الاجتماعية(تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية والقيم)، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، ط1، 2014، ص109.

وأفعاله وأخلاقه، فكان إفهام المتعلمين لدينهم يتم من خلال تلقينهم السنة النبوية، إلى درجة ازدهار علم الحديث، وحتى القرآن كان يتم تناوله في جزء منه لاستنباط الأحكام التي تُشرع للمعاملات والعبادات مما جعلهم يؤسسون لعلم أصول الفقه.

إن إشارتنا لهذين العلمين فيه مدلولات عن أن المجتمع العربي الإسلامي في العصرين الأموي والعباسي، استخدم القرآن والسنة على حد سواء، لتسيير الشؤون الدنيوية له ووضع نظام قيمي،وهذا انعكس على التعليم آنذاك وعلى المقررات الدراسية التي يطبقها المعلم، فالمعارف التي تحتويها في مجملها ذات مضمون ديني بحث، فإذا كانت تخدم الدين فإنها تُدرس، أما إذا كان العلم أو المجال المعرفي يعارض جزءًا من التعاليم الدينية فإنه لا يُدَرس، وخاصة العلوم التي سُميت بالعلوم الدنيوية ومن بينها الفلسفة إذ تم تكفير المشتغلين بها، وهذا يؤدي بنا إلى نتيجة مفادها أن سيطرة العلوم الدينية على الثقافة العربية الإسلامية، فرضت إتباع منهاجا معينا في مجال التربية آنذاك، ألا وهو تربية الأجيال المتعاقبة تربية دينية تتخذ من حياة الرسول وصحابته نموذجا للسلوك والأخلاق،وهذا ما جعل المعلم آنذاك يركز على الجانب التربوي في العملية التعليمية، لنقل هذا النموذج السلوكي والأخلاقي للأطفال والشباب في مختلف مراحل التعليم، حتى أنه اشترط في المعلم آنذاك التدين، ومعرفة العلوم الدينية وحفظ القرآن.

أما في ما يخص الدور التربوي للمعلم الجزائري، فهو مشابه لما كان عليه المعلم في مجتمع الحضارة العربية الإسلامية الأخرى، الذي سبق وتحدثنا عنه، لكنه متميز عنه في أن المعلم الجزائري أثناء الوجود العثماني لم يكن له دور كبير، فقد اقتصر على تعليم أبجديات الكتابة والقراءة وتحفيظ القرآن، خاصة أن الحكم العثماني لم يُول اهتماما كبيرا للتعليم في الجزائر، مع عدم وجود حركة ثقافية وعلمية مزدهرة، ولم يكن هناك تشجيعا للعلم والتعليم في هذه المرحلة من تاريخ الجزائر.

وخلال مرحلة الاحتلال الفرنسي للجزائر كان للمعلم دورا في المحافظة على ثوابت الأمة الجزائرية،التي سعت السياسة الاستعمارية للقضاء عليها، من خلال عدة إجراءات إدماج وتجنيس للجزائريين، وما قامت به من تشويه ومسخ لمعالم التاريخ والثقافة الجزائرية المادية منها واللامادية، ما استدعى ظهور جبهات تصدي لهذه السياسة التغريبية وحماية رموز الهوية الجزائرية، تجلت في جهود فردية وجمعوية كانت أبرزها جمعية العلماء المسلمين، التي كان لها أدوار فعالة في مجال التعليم والتربية، فقامت بفتح مدارس في جهات ومناطق مختلفة من الوطن، ووظفت المعلمين لتعليم وتربية النشء وحتى كبار السن، وكانت المقررات تتمحور حول الدين، واللغة، والتاريخ، والثقافة الجزائرية ببعديها العربي والإسلامي، فكان مُعلمو هذه المدارس يحرصون على الجانب الأخلاقي والقيمي لدى المتعلمين، من خلال تنميته لديهم لمجابهة القيم الغريبة للاحتلال الفرنسي، فكان لزاما على المعلم الجزائري آنذاك وفي تلك

الظروف إعطاء الأولوية للجانب التربوي، أكثر من الجانب المتعلق بتلقين العلوم والمعارف ذي الطابع العلمي.

وبعد الاحتلال الفرنسي دخلت الجزائر مرحلة بناء أسس الدولة الجديدة، التي عملت عبر مراحلها المتتالية على إعادة بناء الهوية الجزائرية وفقا للتحولات التي شهدتها، فأخذت بعين الاعتبار الانتماء العربي الإسلامي، ولكن هذه المرة كان بتوجيه الاهتمام نحو الأمة الجزائرية بهدف إصلاح النسيج الاجتماعي، وإعادة التناغم والترابط بين أطياف المجتمع المختلفة، فكان التركيز على نقاط الالتقاء، وجعل الإيمان بوجود وطن جزائري أبرز ما انشغلت به المدرسة الجزائرية في تلك المرحلة،فكان مطلوب من المعلم أن يغرس قيم المواطنة وينميها لدى الناشئة، التي تمحورت حول نشر اللغة العربية من خلال زيادة ساعات تدريسها مقابل اللغة الفرنسية، إدخال مادة التربية الإسلامية،تلقين التاريخ كمادة تم التركيز فيها على المرحلة الاستعمارية، وبطولات الشعب الجزائري والثورة التحريرية، لما تحمله من صور عن الجزائري القوي الثائر المحب لأرضه، وهذا ما عملت المدرسة الجزائرية المستقلة(في مرحلة الاستقلال) على غرسه في المتعلمين.

أما عن المعلم الجزائري اليوم فإن دوره التربوي في انحسار، ولم يعد من بين المسؤوليات التي يحملها على عاتقه، التي اقتصرت على تقديم مجموعة من المعلومات والمعارف بشكل آلي ينقصه التفاعل بينه وبين التلميذ، فلم يعد هناك تقارب بينهما وأصبح المعلم يكتفي كما قلنا بمجرد تطبيق المقررات الدراسية، وإنهائها في الآجال المحددة من الوزارة الوصية، وهناك أسباب عديدة أدت إلى تراجع الدور التربوي للمعلم الجزائري في العصر الحاضر نجملها في ما يلي:

1- سبب اقتصادي:

يعاني المعلم الجزائري في العموم من انخفاض المستوى المعيشي والقدرة الشرائية، فهو إلى يومنا هذا يفتقر إلى أدنى ضروريات الحياة الكريمة، واللائقة به كمعلم في جميع الأطوار التعليمية دون استثناء، فالراتب الشهري الذي يتحصل عليه لا يوفر له إلا أبسط الحاجات الحياتية الضرورية، وهنا نتحدث عن المعلم الذي تقتضي مهنته منه استمرارية البحث العلمي، والاضطلاع على أحدث الدراسات في مجال تخصصه، فوظيفته كمعلم لوحدها تحتاج إلى إنفاق مادي ومالي كبير، وهناك حياته الشخصية التي تقتضي هي الأخرى أن تتوفر فيها شروط الراحة والأمان الاقتصادي.

إن المعلم الجزائري اليوم يعاني من نقائص كثيرة، هي في مجملها تتعلق بالاحتياجات الأولية لأي إنسان من سكن وأكل وشرب، والتي تعد الأساس الأولي في تحقيق الذات، فقد وضع "**ماسلو**" هذه الاحتياجات الفيزيولوجية في قاعدة الهرم للاحتياجات البشرية، التي من خلالها يتمكن الفرد من تحقيق ذاته، فيما لم يصل المعلم في الجزائر إلى المستوى المعيشي اللائق به كمواطن وكمعلم، وهذا ما يؤثر على أدائه داخل القسم، إذ يكون عقله مشغولا بالأمور المادية التي تنقصه فلا يفكر أبعد من ذلك، فهمه استكمال الحصة وتقديم مجموعة من المعلومات والخروج فورا، فهو لا يشعر بالراحة في حياته الشخصية ودائم التفكير فيها، فكيف يستطيع الالتفات إلى تقويم سلوكيات التلاميذ، وتنمية القيم الإيجابية لديهم؟

2- سبب اجتماعي:

يتعلق السبب الاجتماعي أساسا بنظرة المجتمع الجزائري للمعلم، التي يغلب عليها قلة تقدير واحترام شخص المعلم في العموم، وتبرز تجليات هذه الصورة في ما يتعرض له المعلم من حالات العنف، داخل وخارج المدرسة وعلى مواقع التواصل الاجتماعي، وما يُلاحظ عليها من منشورات الاستهزاء والتهكم، حتى أن ما كان يقال عن المعلم حول أنه من ورثة الأنبياء، وبأنه يحمل رسالة سامية، ونظرة المجتمع إليه باحترام وتقدير لم تعد موجودة بتلك الصورة القديمة في المخيال الجمعي،فأصبح المعلم يتعرض للإهانة والضرب والتهديد، ولم تعد تشكل هكذا سلوكيات ضده استغراب المجتمع لتعودهم عليها، وأصبح المعلم يخاف على حياته حتى من تلاميذه ما جعله يتعامل معهم بحذر، فيما تعتبر الثقة والاحترام الأساس الذي تُبنى عليه علاقة المعلم بتلاميذه، وهذا ما يسمح له بالتقرب إليهم وفهم مشاكلهم ومكنوناتهم، مما يساعده في إتباع أسلوب تربوي مدروس لتعديل وتنمية سلوكياتهم وقيمهم، أما إذا انتفت هذه العلاقة بين المعلم وتلاميذه، فإنه يصعب عليه إحداث تغيير إيجابي لقيمهم أو تعزيز سلوكياتهم.

3- سبب مهني:

يتعلق بوضعية المعلم في المدرسة الجزائرية والتشريعات المتعلقة به، فإذا نظرنا إلى الحجم الساعي للتدريس في مراحل التعليم الأساسي بالخصوص وحتى التعليم الجامعي، نجدها لا تتماشى والجوانب النفسية والاجتماعية والعقلية للمعلم، إذ يتبع نظام الدوامين أو الدوام الواحد في بعض المدارس، فالدوام الصباحي من الثامنة صباحا حتى الثانية عشرة ظهرا والدوام المسائي من الواحدة إلى الرابعة مساء، وهذا فيه إرهاق نفسي وجسدي كبيرين للمعلم، الذي يعتمد في عمله على حواسه والعمليات العقلية كالتذكر والتركيز، والفهم، والانتباه، ويتعامل مع أعداد كبيرة من التلاميذ يوميا، فلا يستفيد من فترة كافية لأخذ الراحة والترويح عن النفس وتجديد نشاطه، وهذا ما يؤثر على فعاليته داخل القسم، فتجده غير آبه بما يحدث من شغب وضجيج بين التلاميذ، أو تجده يصب جام غضبه عليهم، وكلا الفعلين يؤثران سلبا على درجة التلقي لدى التلاميذ، وبالتالي فلا يكون له تأثير إيجابي عليهم من الناحية التربوية على المدى القريب، وإذا ما كانت هناك رغبة وإرادة على المستوى الرسمي لمعالجة هذه المشكلات وغيرها في مجال التعليم، فلا يكون هذا إلا من خلال تحسين الوضع الوظيفي للمعلم من خلال:

- العمل على اختفاء أشكال التمييز بين المراحل المختلفة، وخاصة بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية الذي ما يزال يقبع في أدنى مراتب السلم المهني.

- تحسين الأجور والمكافآت للمعلمين، على أن يشترط في ذلك ارتفاع مستوى الإعداد، والتأهيل وسنوات الخبرة، وتحقيق فاعلية في الارتقاء بمستوى التلاميذ.

- التأكيد على الدور الوظيفي المتخصص للمعلم بما يشبع دافعيته ويحقق للمهنة احترامها.

- انفتاح العمل المهني على البيئة، بمعنى تعاون المهنيين مع محيطهم فتكون المدرسة مركز إشعاع على المجتمع المحلي ومعملا للتجريب[1].

إن فعل التربية كما تمت ممارسته في المجتمع الجزائري في الحقب التاريخية الماضية، كان بمثابة الدور الوحيد الذي قام به المعلم، وكان تأثيره عليهم أقوى على عقول التلاميذ وقيمهم منه اليوم، لأنه يحتك بهم ويتفاعل معهم بشكل دائم ومستمر، وفي هذا يقول أحد الباحثين وارتأينا أن ننقل ما قاله حرفيا، لما وجدنا فيه من معنى عميق، فيقول: "يترك المعلمون أثارا واضحة على المجتمع كله وليس على أفراد منه فحسب كما هو الحال مع الأطباء مثلا، فالمعلم في الفصل لا يدرس لطالب واحد وإنما

[1] محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: المعلم إعداده ومكانته وأدواره(التربية العامة-التربية الخاصة-الإرشاد النفسي)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، د.ط، 2009، ص44.

للعشرات، وهو بهذا يمر على مئات التلاميذ خلال يوم واحد من أيام عمله، ثم وإن الطبيب عندما يعالج مريضا فهو إنما يعالج الجزء المعتل في بدنه فحسب وليس البدن كله، وهو لا يؤثر على المريض ذلك التأثير الذي يتركه المعلم على عقول طلبته، وعلى شخصياتهم، وكيفية نموها وتفتحها على حقائق الحياة وأحيانا على مسارات حياتهم"[1]، فالتأثير الذي يتركه المعلم في التلاميذ يكون أكبر من تأثير الأسرة في أحيان كثيرة، لأنه يقضي جُل يومه ولنقل حياته في المدرسة مع المعلم، حتى أن بعض التلاميذ يأخذون من طباعه وأسلوب كلامه فيما يعرف "**بالنمذجة**، وهي تجسد إدراك التلاميذ للقيم التي تمثلها المعلمة أو المعلم، وبممارسة المعلم للسلوك الذي يريد أن يكتسبه التلميذ فيؤثر المعلم في إدراك التلميذ لهذا السلوك، وبالتالي تكون فرصة اكتسابه أكبر"[2]، غير أن بعض المعلمين يعتمدون على الأقوال دون الأفعال فيقتصرون على توجيه الأوامر والنصائح، "خاصة إذا كان التلاميذ من الأطفال الذين لديهم حساسية شديدة للمعلمين، الذين يفعلون عكس ما يقولون ويغدو التوجيه القائل: "افعل ما أقوله وليس ما أفعله"، محاولة فاشلة لإصلاح التناقض وعدم الاتساق"[3]، والدارج في أساليب التربية عند هؤلاء المعلمين أنهم يكررون عبارات الوعظ والنصح على أذان المتعلمين باستمرار، وعند هذا المستوى يتوقفون ويعتقدون أنهم قاموا بعملية التربية.

إن الدور التربوي للمعلم(تنمية القيم) تكرس أكثر بظهور المدرسة بشكلها الحالي، التي ظهرت كأداة إيديولوجية تخدم السلطة السياسية، كمؤسسة تعكس أفكارها ومبادئها، وكان المعلم بمثابة الوسيط الذي ينقل هذه الأفكار لعامة الشعب، ولم تكن المدرسة الجزائرية في اعتقادي ذات توجه تعليمي أكاديمي في أول نشوئها، تهدف إلى تكوين المتعلمين في مجالات علمية مختلفة، حتى وان كان هذا ما حدث ظاهريا، إلا أن السياسة الخفية كانت ولا تزال إيديولوجية بحثه، واستُخدم المعلم لهذه الغاية فهو بالنسبة لهم أداة لتنفيذ أجندات سياسية تمر عن طريق مؤسسات المجتمع من بينها المدرسة، التي "أصبحت تخلق الوظائف للمدرسين بغض النظر عما يتعلمه التلاميذ منهم"[4].

لم تكن هناك سياسة واضحة لبناء مدرسة جزائرية تهدف، إلى تكوين متعلمين في جميع التخصصات والميادين العلمية، والاستعانة بهم بعد ذلك في مشاريع التنمية ونهضة الوطن، فالملاحظ أن المدرسة الجزائرية لا تعدو أن تكون مكانا تقليديا لتلقين أبجديات المعارف المفتقرة للتجديد والبحث

---

[1] عبد الله العامري: المعلم الناجح، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص14.

[2] آرثر كوستا: تعليم من أجل التفكير، ترجمة صفاء يوسف الأعسر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة، د.ط، 1998، ص40.

[3] باولو فريري: المعلمون بناة ثقافة، ترجمة: حامد عمار وعبد الراضي إبراهيم ولمياء محمد أحمد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2004، ص124.

[4] Ivan Illich: Deschooling society, http//archive.org, 15h07, 30/09/2020.

العلمي الجاد، كواحدة من أشكال **"الجهل المؤسس"** كما يسميه محمد أركون، والمعلم هو الشخص الذي يحرص على تنفيذ ما يُقدم له من المقررات الجافة والقديمة، لا تحمل فائدة علمية وعملية تتماشى والتطور المعرفي والتكنولوجي الذي تعرفه دول العالم المتقدم في هذا العصر، وكأن دور المعلم محدد مسبقا في جعله ملقنا للجهل، الخرافة والمعلومات المزيفة، وأداة لتغييب الوعي.

نستنتج مما سبق أن المعلم الجزائري أصبح لا يقوم بدور تربوي أو تعليمي أكاديمي فعال ومؤثر،فهو مجرد مُلقن وقد يكون في حالات كثيرة جليس للتلاميذ لمدة زمنية محددة، وبانقضائها تنتهي مهمته كمعلم، هو نفسه سيخلع عنه هذه الصفة بخروجه من المدرسة، ويصبح كأي مواطن عادي يعاني ويُقاسي صعوبة الحياة اليومية، فليست هناك فروق كبيرة بينه وبين المواطن البسيط، الذي يجري طوال النهار هنا وهناك وراء استجداء أساسيات العيش البسيطة.

فالمعلم في المدرسة الجزائرية لم يعد يؤدي دوره التربوي كما يجب أن يكون، بفعل عدة عوامل اجتماعية، اقتصادية، وتربوية أدت إلى اقتصار دوره في إلقاء مجموعة من المعارف، وبظهور الوسائط التعليمية والتكنولوجية المعاصرة اتسعت الهوة بين المعلم والتلاميذ، وانخفض التفاعل بينهما، إذ لم تعد المعلومات التي يقدمها المعلم يحتكرها هو وحده ويجدها المتعلم عنده فقط، فأصبح الانترنت وما يوفره من منصات على الويب وقنوات على يوتيوب ذات محتوى تعليمي متطور، تجعل المتعلم يستغني عن معلم المدرسة، فإذا احتاج المتعلم إلى درس في تاريخ الجزائر مثلا أو في تخصصات علمية فإنه سيجد مبتغاه بمحتوى مصور أو مكتوب على الانترنت،دون عناء الذهاب إلى المدرسة وقضاء ساعة أو ساعة ونصف في الاستماع إلى ما يقوله المعلم،فيفقد التركيز والاهتمام بما يقدمه هذا المعلم، وبالتالي فإن إمكانية ممارسة تعديل وتغيير القيم والسلوكيات ضعيفة وصعبة في آن معاً، لتغدو التربية مجرد اسم تُوصف به المدرسة الجزائرية، فيما يتم تجاهلها في الواقع المدرسي، وهذا نابع من عدم وجود إرادة حقيقة لتطوير المدرسة، وتحسين مخرجاتها علميا وتربويا وأخلاقيا، "فإيمانويل كانط يرى أن التربية يجب أن تكون أفضل في المستقبل عنها في الوقت الراهن"[1]، ولو أننا أسقطنا هذا القول على واقع التربية في المدرسة الجزائرية، فستؤكد لنا مخرجاتها من المتعلمين أن غياب الفعل التربوي فيها أنتج أجيالا ذات تكوين ضعيف علميا وأخلاقيا، فلم يعد الحديث اليوم يدور فقط حول ضعف الدور التربوي للمعلم في المدرسة، بسبب الوسائط المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، بل أصبح أيضا يدور حول ضعف دوره التعليمي خاصة، مع عدم إتباعه لأساليب التدريس المعاصرة، التي تتسم بالإبداع والابتكار لإيصال المعلومة للتلميذ، "فالمعلم

[1] إيمانويل كانط: تأملات في التربية، ترجمة: محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، صفاقس، ط1، 2005، ص19.

مسؤول عن تصميم وإدارة الأنشطة التي تزيد من فرص تعلم الطلاب"[1]،ويعود السبب إما لأن المدارس غير مُجهزة تجهيزا كليا بالوسائط التعليمية التي تساعده على تقديم الدرس باستخدام هذه الوسائط، أو لأن المعلم يفتقد المؤهلات والكفايات التدريسية، لتقديم المادة العلمية بأسلوب يجذب التلاميذ، "في حين يرى البعض أن هذه الوسائل ستؤثر مستقبلا على أشكال التواصل التربوي وأساليب التعليم والتعلم"[2].

تنازل المعلم في المدرسة الجزائرية عن دوره التربوي بفعل عدة مسببات، بعضها يتعلق بذات المعلم وأخرى خارجة عنه، من بينها الوسائط المعرفية والتكنولوجية التي أثرت في مكانة المعلم في العملية التعليمية، الذي كان في الماضي مصدر المعرفة الوحيد، لتزيحه هذه الوسائل من مركزيته إلى الهامش.

تُعتبر التربية فعلا مُلازما للتعليم في العملية التعليمية، ومن دونها تصير ناقصة، فما الفائدة من تلقين التلاميذ مجموعة من العلوم والخبرات يوميا، والتأكد من تمكنهم منها واستيعابها من خلال الاختبارات والامتحانات الكتابية، فيما هم يتبعون طرق الغش، ولا يتعاملون باحترام مع المعلم أو مع بعضهم البعض؟ والمدرسة هي من المؤسسات التي خولها المجتمع القيام بمهمة التنشئة الاجتماعية لأعضائه عقليا، وأخلاقيا، وجسميا، ونفسيا، وبالتالي فالتربية جزء لا يتجزأ من هذه التنشئة ومن الوظائف الأساسية للمعلم، فالعلم لوحده لا يبني شخصية المتعلم، فلابد له من قيم وأخلاق تُكمل هذا البناء، وحول هذا يقول **بوانكاريه:** "لكل من علم الأخلاق والعلم مجاله الخاص، الذي يتماس دون أن ينفذ في الآخر، الأول يرينا الغايات التي ينبغي أن تتطلع إليها، في حين يعلمنا الثاني سُبل تحقيق الأهداف حال تحديدها"[3].

ثالثا: مكانة المعلم الجزائري في ظل التحولات والوقائع المعاصرة

شهدت الجزائر خلال السنوات الأخيرة الكثير من الأحداث التي انعكست تأثيراتها على المجتمع في جميع المجالات، ومن بينها مجال التعليم الذي عرف تحولات عديدة، وفي هذا المبحث سنتطرق لأبرز الوقائع التي كان لها نتائج فعلية على التعليم والمعلم في الجزائر، كان أبرزها ظاهرة الدروس الخصوصية، والحراك الجزائري، وفيروس كورونا، وسياسة التجهيل ونظام التفاهة.

[1] Guy Lapostelle: la formation des enseignants professionnalisation et recherche, universitaire de Dijon, Dijon, 2012, p104.

[2]Maurice Tardif et Claude Lessard: La profession d'enseignant aujourd'hui(évolution, perspectives et enjeux internationaux), Boeck université, Bruxelles, 1er éd, p5.

[3]هيو ليسى: هل العلم خلو من القيم؟(القيم والفهم العلمي)، ترجمة نجيب الحصادى، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2015، ص29.

1- الحراك الجزائري:

شهدت الجزائر في 22 فيفري 2019 انتفاضات واحتجاجات، قام بها الشعب الجزائري أُطلِق عليه مُسمى **"الحراك الشعبي"**، كانت الغاية منها تحقيق مطالب سياسية، اقتصادية، واجتماعية ولن نخوض هنا في هذه المطالب أو في طبيعة هذا الحراك، لأن ما يهمنا هنا انعكاسات الحراك الشعبي على مجال التعليم والمعلم، وبدأت أولى مظاهرات الحراك الشعبي كما ذكرنا سابقا يوم 22 فيفري 2019،أي أثناء السنة الدراسية لجميع المراحل التعليمية، وهذا ما تسبب في اضطراب سير الدراسة،وبالرغم من عدم إشراك التلاميذ والطلبة في مجريات الحراك في بدايته، إلا أنه كان لهم حضورا قويا بعد ذلك، ما أدى إلى توقف الدراسة في جميع المراحل على فترات مُتقطعة.

2- الدروس الخصوصية:

لم يعرف المجتمع الجزائري ظاهرة الدروس الخصوصية إلا في السنوات الأخيرة، إذ لم يكن التلاميذ يتلقون هذا النوع من الدروس خارج المقررات الدراسية الرسمية، إلا بعد سنوات التسعينات بوتيرة بطيئة غير منتشرة بكثرة كما نراها اليوم، وتُعرف الدروس الخصوصية بأنها "كل الدروس التي تُقدم خارج وقت الدوام الرسمي، يقوم بها المعلمون أو الطلبة من أجل مساعدة التلاميذ على استيعاب محتوى المقررات والمناهج الدراسية التي لم يتمكنوا من فهمها، وتكون إما فردية أو جماعية مقابل مبلغ مالي" ولانتشار هذه الظاهرة في الجزائر عوامل عديدة نجملها في ما يلي:

- الزيادة السريعة والمستمرة في عدد المتمدرسين في المدرسة الجزائرية.

- الاكتظاظ الذي تعرفه الفصول الدراسية، ما نتج عنه مشكلات تتعلق بالفوضى التي يثيرها التلاميذ، وعدم قدرة المعلم على القيام بدوره التعليمي والتربوي، بسبب العدد الكبير من التلاميذ الذي يفوق أحيانا أربعين تلميذا في بعض الفصول ما يجعل المعلم يبذل جهدا عقليا، ونفسيا، وحركيا مضاعفا يكون أكبر من طاقته، خاصة أن المعلمين في الجزائر لا يتلقون تكوينا يزودهم بكفايات ومهارات تضطلع بالوضعيات التربوية والمشكلات الصفية التي ستواجههم، وللتكوين أهداف تساعد المعلمين في:

- فهم وضعيات العمل لتحديد مكوناتها، وتفسيرها وفقا للنظريات الشخصية والجماعية.

- تحليل ممارسات التدريس لتحديد الإجراءات والقرارات المتخذة.

- إثراء خبرتهم المهنية من خلال التجارب والمعارف الجديدة[1].

- ضعف المستوى العام للمعلم في الجزائر معرفيا وتربويا، فعندما يكون المعلم غير مُتمكن من المادة المعرفية التي يقدمها، فإن هذا سيكون له انعكاس سلبي على درجة الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ.

- رغبة الأسرة الجزائرية في الرفع من المستوى الدراسي لأبنائها، بعد ما لاحظته من ضعف مستواهم في المدرسة.

- "الإصلاحات المتكررة للنظام التعليمي.

- طبيعة البرامج والمناهج التعليمية، التي تتسم بطغيان الجانب النظري وإهمال التطبيقي، وعدم توفر الوسائل التعليمية مع سوء استخدامها إن وجدت، وعدم ارتباط المناهج الدراسية بالبيئة المحيطة بالتلميذ، وكثرة المواد المقررة وصعوبتها وعدم مراعاتها لميولات التلاميذ.

- ضعف أو سوء التوجيه المدرسي"[2].

تكمن مشكلة الدروس الخصوصية في أنها أصبحت بمثابة تعليم موازٍ للتعليم الرسمي، وتكاد تطغى على الدور الذي تقوم به المدرسة، حتى أن الأسرة الجزائرية اليوم تعطي أهمية كبيرة لإلحاق أبنائها بالدروس الخصوصية، بغض النظر عن قدرتها المادية ومدى تحملها للأعباء المالية التي تتطلبها هذه الدروس، حتى أنها تشهد زيادة كبيرة وانتشارا واسعا بل إنها من الضروريات المُلحة في المجتمع الجزائري المعاصر، فقلما تجد أسرة لا تُلحق أبنائها بالدروس الخصوصية، فحسب الدراسة التي أجراها فيصل بوطيبة بعنوان "كم تنفق الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية؟"[3] ركز فيها على السنوات الأخيرة من كل مرحلة تعليمية، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- أنفقت الأسر الجزائرية بالنسبة للتلاميذ المترشحين لشهادة التعليم الابتدائي في مادة واحدة فقط حوالي 2،112 مليار دج.

---

[1]Léopold Paquay et Marguerite Altet et Érlyne Charlie: Former des enseignants professionnels (quelles stratégies quelles compétences), Boeck université, Bruxelles, 3éme éd, 2006, p108.

[2]وفاء قرقازي وعلي بوعناقة: **الدروس الخصوصية ومدى تأثيرها على استقرار العملية التعليمية**،مجلة الباحث الاجتماعي، المجلد الثالث عشر، العدد الأول، الجزائر، 2017،ص ص159-161.

[3]فيصل بوطيبة: **كم تنفق الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية؟**،مجاميع المعرفة، المجلد الثالث، العدد الأول، الجزائر، 2017، ص ص111-112.

- بالنسبة للمترشحين لشهادة التعليم المتوسط 5،152 مليار دج.

- بالنسبة للمترشحين للباكالوريا 5, 121 مليار دج.

- بالنسبة للتلاميذ المترشحين للشهادات الثلاث البالغ عددهم 848, 687 ,1، أنفقت الأسرة الجزائرية في الدروس الخصوصية لمادة واحدة حوالي 4 ,394 مليار دج،هذا الواقع يثير الكثير من التساؤلات حول مستقبل المدرسة الجزائرية، ودورها في ظل تصاعد ظاهرة الدروس الخصوصية.

ولظاهرة الدروس الخصوصية تأثيراتها على مكانة المعلم المدرسي والمعلم بصفة عامة، إذ جعلته رقما قابلا للاستبدال والتغيير بغض النظر عن مؤهلاته التدريسية والمعرفية، ولم تعد قلة الاستيعاب والفهم السبب الوحيد لالتحاق التلميذ بالدروس الخصوصية، فقد تكون الأسباب مختلفة ومتعددة،إما للعلاقة السيئة بين التلميذ والمعلم، أو لعدم ملائمة المادة العلمية لميولات التلميذ المعرفية، فإذا كان لا يفهم مادة معينة أو يكرهها، فإن ذلك مرده إما إلى حادثة وقعت له تركت فيه أثرا نفسيا سلبيا اتجاه المادة، أو لأنه لا يبدي دافعية كبيرة لتعلمها، وكلا السببين لا يمكن معالجتهما بواسطة الدروس الخصوصية، وإنما بإتباع الأساليب التربوية والنفسية الناجعة، أما فيما يخص المعلم الذي يقوم بتقديم الدروس الخصوصية، فعلينا النظر إليه كنتيجة لمستجدات معاصرة فرضت عليه، فلا يجب أن نكتفي برسم الصورة المثالية التي يجب أن يكون عليها المعلم، متناسين ضغوط الواقع الاجتماعي كغلاء المعيشة، وتدني القدرة الشرائية، وضعف الراتب الشهري للمعلم وكثرة الالتزامات المهنية والعائلية التي تتطلب مستوى مادي عال، وهذه العوامل تدفع المعلم برغبته وبدون رغبته إلى تقديم الدروس الخصوصية لتساعده ماديا، لقد ساهمت ظاهرة الدروس الخصوصية في تغيير صورة المعلم ومكانته في المجتمع الجزائري من المعلم **"المُربي"** إلى المعلم **"التاجر"**، ولا نقصد بهذه الكلمة تعميما وحكما مطلقا على المعلمين، بل هي توصيف للوظيفة التي يقوم بها البعض منهم، فهم يبيعون معارفهم وخبراتهم مقابل مبالغ خيالية تثقل كاهل الأسرة الجزائرية، فإذا كانت هناك ظروف اقتصادية دفعت المعلم إلى تقديم الدروس الخصوصية فلا عتب عليه، أما إذا سلك في ذلك مسلك الانتفاع المادي الخالص دون إعمال للضمير الأخلاقي ومراعاة لقدرة الأسر على الإنفاق، فإن صفة المعلم ستسقط عنه ويصدق عليه مسمى التاجر.

3- فيروس كورونا (COVID-19):

شهد العالم أواخر شهر ديسمبر 2019 ظهور فيروس كورونا، وأعلن عن ظهوره لأول مرة في الصين ثم انتشر بوتيرة سريعة في جميع أنحاء العالم، حيث خلف ولا يزال أعدادا كبيرة من المصابين والوفيات، تسببه من حالة الهلع والخوف لدى سكان العالم، كما نتج عنه تداعيات اقتصادية واجتماعية عالمية،

وعرفت الجزائر كباقي دول العالم انتشار فيروس كورونا ابتداء من 25 فيفري 2020، الذي كان له تأثيرات على مختلف مناحي الحياة للمجتمع الجزائري، أبرزها فرض الحجر المنزلي الكامل في الفترة الأولى من ظهور الفيروس، ثم الحجر المنزلي الجزئي المحكوم بضوابط وإجراءات صحية مشددة، هذا ما غير من طبيعة الحياة التي كان يعيشها الجزائري، والصورة التي كان يتفاعل ويتواصل بها قبل الجائحة في مختلف المجالات الحياتية، ومن بينها مجال التعليم الذي تأثر بجائحة كورونا، وتتمثل تداعيات فيروس كورونا على مجال التعليم في الجزائر في التوقف الكامل للموسم الدراسي في 12 مارس 2020، وتم إرجاء الامتحانين المتعلقين بالمرحلة المتوسطة والثانوية إلى شهر سبتمبر من سنة 2020، ثم كان قرار استئناف الدراسة من خلال استقبال التلاميذ والطلبة على أفواج لتلاميذ مراحل التعليم الأساسي وطلبة الجامعة مع تطبيق إجراءات الوقاية والتباعد،وتم اعتماد نظام التدريس بالأفواج في جميع المراحل التعليمية،بعدد تلاميذ لا يتجاوز العشرين تلميذا في الفصل الدراسي وجلوس كل تلميذ منهم منفردا.

4- سياسة التجهيل و التفاهة:

جاء في أحد صفحات كتاب **"نظام التفاهة"** لمؤلفه **ألان دونو** قوله: "أن التفاهة تشجعنا بكل طريقة ممكنة على الإغفاء بدلا من التفكير، النظر إلى ما هو غير مقبول وكأنه حتمي، وإلى ما هو مقيت وكأنه ضروري، إنها تحيلنا إلى أغبياء"[1]، والتفاهة بهذا المعنى تدير جميع مجالات حياة الأفراد، حتى غدت نظاما قائما بذاته بفضل ظهور وسائل الإعلام الجديدة، وأبرزها مواقع التواصل الاجتماعي(فيسبوك، تويتر، انستغرام)، نظرا لكثرة عدد مستخدميها الذي يتعدى الملايين، وعلى هذه المنصات يتم الترويج للتفاهة أو التبخيس من كل شيء كالأخلاق، والقيم، والعلاقات الإنسانية،والعلم، فهي تهدف إلى نزع القيمة والمعنى عن هذه الأنساق، وهي بمثابة **الباثولوجيا الحديثة للفكر** كما يسميها المفكر **إدغار موران**، "التي تكمن في التبسيط الفائق الذي يعمي الأبصار عن رؤية تعقيد الواقع"[2]، الذي يتم بلورته وفق هذا التفكير، ما ينتج عنه إنسانا مغتربا عن واقعه الحقيقي ينأى بنفسه عما يحدث فيه، حتى أنه لا يكلف نفسه عناء التفكير فيه وتفسيره، فقبل هذا كان الإنسان يتفاعل مع مجتمعه وبيئته المحيطة، في علاقة التأثير والتأثر أو الفعل ورد الفعل.

أما إنسان هذا العصر فانزوى عن مجتمعه وبيئته وانفصل عنهما فلم تعد علاقة التأثير والتأثر قائمة بينهما، حتى رد الفعل لم يعد يبديه وأصبح يشعر بالاغتراب جراء هذا الانفصال، هذا الواقع أنتج

[1] ألان دونو: نظام التفاهة، ترجمة: مشاعل عبد العزيز الهاجري، دار سؤال للنشر، بيروت، ط1، 2020،ص85.

[2] إدغار موران: الفكر والمستقبل(مدخل إلى الفكر المركب)، ترجمة: أحمد القصوار ومنير الحجوجي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2004، ص19.

"الإنسان الخامل السلبي" كما أسماه **إريك فروم**، "وهو ذلك الإنسان المحبط الذي يشعر بالفراغ في داخله وكأن شيئا ينقصه"[1]، هذا النوع من التفكير يعرف انتشارا كبيرا في هذا العصر،فأصبح كل شيء تحت وطأة السرعة والاستهلاك أبرز سمات هذا العصر، فلا مكان للمشاعر،العاطفة، والمثل العليا هناك المصلحة، والترفيه، والمادة كمحددات لكل نشاط إنساني.

ويعتبر التجهيل أبرز أدوات نظام التفاهة، فكلما كان الفرد أكثر جهلا كلما استقطبه هذا النظام، ويتم هذا من خلال وسائل الإعلام وأنظمة التعليم أو المدرسة بشكل أكثر تحديدا، إذ يتم فرض وجهة النظر الأحادية وتقديمها على أنها الحقيقة المطلقة ووحدها تحمل قيمة الخير، مقابل شيطنة كل ما عداها، حتى أن طبيعة المعرفة التي تدرس والأساليب المتبعة لتطبيقها تقليدية وقديمة وغير متجددة، لا تتماشى مع تحولات العصر العلمية والمجتمعية فيما تخلو من الإبداع والتجديد، وهكذا يتشكل الفرد المستلب فكريا، ونفسيا، وثقافيا التي شكلته مؤسسات التنشئة الاجتماعية منذ ولادته،وفصلته عن ذاته المفكرة والمبدعة من خلال صناعة واقع من الجهل والتفاهة.

فيما يجد المعلم المعاصر صعوبة في تربية وتعليم هذا الفرد، المبرمج على أفكار ومعتقدات تجعله لا يرى فائدة في التزود بالعلم وارتياد المدرسة، أو في عقول لم تمارس التفكير وغير معتادة على طرح الأسئلة عما يدور حولها، وهذا ما يواجهه المعلم الجزائري اليوم ويعتبر تحديا بالنسبة له، فكيف سيتمكن من تغيير أفكار تلاميذه وحملهم على التفكير في موضوع على مستوى عال، يستوجب من التلميذ امتلاك مهارات النقاش وملكة التفكير ومنطق الجدال؟ في حين أنه يتعرض يوميا وبشكل مكثف إلى محتوى إعلامي، يعمل على تعطيل ملكة التفكير لديه وإشغاله بمواضيع خالية من المعنى والفائدة؟ وأعتقد أن المعلم لا يستطيع مجابهة سياسة التجهيل ونظام التفاهة الذي يحيط بالمتعلم،أما إذا فعل فعليه أولا أن يكون واعيا بهذه السياسة وهذا النظام، وثانيا عليه أن يغير من طريقته في التدريس إذا ما كانت على النمط التقليدي، وجعلها قائمة على الحوار، والنقاش، وفتح المجال للإبداع، والنقد وحرية التعبير للتلاميذ، هذه الطريقة تشمل مختلف المراحل التعليمية ومن بينها مرحلة التعليم الابتدائي، ولا تقتصر على مرحلة التعليم الثانوي والتعليم العالي،إلا أنها تحتاج إلى تكوين المعلم في المهارات المعاصرة في فن التدريس، هذا على الأقل كمحاولة من المعلم لمواجهة ثقافة التجهيل والتفاهة التي يتم انتهاجها ونشرها، نخلص إلى أن مكانة المعلم في الجزائر تأثرت بفعل التحولات والوقائع المعاصرة، وخصصنا الحديث في التحولات التي شملت الدروس الخصوصية والحراك الشعبي، وفيروس كورونا، وسياسة التجهيل ونظام التفاهة، ويتجلى تأثيرها مجتمعة فيما يلي:

[1] اريك فروم: الإنسان المستلب وآفاق تحرره، ترجمة: حميد لشهب، شركة نداكوم للطباعة والنشر،د.م.ن،د.ط، د.س، ص63.

أ. التأثيرات السلبية:

- أضعفت دور المعلم التعليمي والتربوي، وجعلته محصورا في الصف الدراسي الذي لا يخرج عنه،فيما أصبح من الممكن الاستغناء عنه بفضل الوسائل التكنولوجية والتعليمية المعاصرة، وكأن المعلم بصورته التقليدية الحالية لم يعد يتماشى وتحولات العصر.

- ساهمت في الفصل بين الدور التربوي والتلقيني للمعلم بل إنها ألغت دوره التربوي.

- أضعفت صورة المعلم في العقل الجمعي الجزائري، التي كان يستمدها من الأدوار التي كان يقوم بها، وبظهور هذه الوقائع التي ألغت الكثير من هذه الأدوار لم يعد يتلقى المعلم ذلك التقدير، ولم يعد يشغل المكانة المرموقة في مجتمعه.

ب. التأثيرات الايجابية:

لم تتوقف انعكاسات هذه التحولات على تأثيراتها السلبية فقط، إذ جعلتنا ننظر إليها من جانب مختلف، فهي أكدت لنا موقفنا من الدور التربوي والتعليمي للمعلم، أنه دور ضروري لكل زمان ومكان مهما كانت قوة البدائل وفعاليتها،فهو العنصر غير القابل للتغيير والتبديل في مجالي التربية والتعليم،وقد يُقال أن المعلم تم استبداله بالفعل بتطبيقات تكنولوجية، أصبح لها الأفضلية في تقديم المعلومات والشهادات الدراسية عن بعد دون تدخل من المعلم كشخص، وهذا كلام صحيح لا غبار عليه، ولكن دعونا نعقد مقارنة بين حالتين، الحالة الأولى لمعلم يلقي درسا في قاعة بحضور مجموعة من التلاميذ، وحالة ثانية لمعلم يلقي درسه عن بعد من خلال إحدى التطبيقات على شبكة الانترنت،فما هي أوجه الاختلاف بين الحالتين؟ وما هي الحالة الأكثر صدقا وفعالية بالنسبة للمتعلم؟

إن الاختلاف يكمن في **"روح العملية التعليمية"** الموجودة في الحالة الأولى والغائبة في الثانية،إنها الروح التي تنبثق من التفاعل المباشر والملموس بين المعلم والمتعلم، هذا التفاعل الذي يخلق علاقة عاطفية ونفسية بين الطرفين نتيجة التقائهما يبعضهما البعض يوميا في إطار قوانين رسمية تفرض هذه اللقاءات، مما يدفع كلا الطرفين إلى التعرف على بعضهما(شرط ضروري لنجاح العملية التعليمية)، والتي تنتهي في أحيان كثيرة إلى بناء علاقات وطيدة ومتينة بينهما، الناتجة عن الرؤية المقدسة لهذه العلاقة من كليهما، فالتلميذ يرى المعلم كالشعاع الذي يقوده إلى عوالم النور وكالرسول الذي يهديه إلى الصراط الحق، ويجعله يتعرف على نفسه ومواضع القوة فيه، أما بالنسبة للحالة الثانية فلا تنشأ أية علاقة بين المستخدمين لخلو العملية التعليمية الافتراضية من شرطي التفاعل النفسي والعاطفي وشرط الإلزامية، فهي عملية لا تخضع لقواعد بل هي خاضعة لرغبة كلا الطرفين، والهدف المتوخى منها والمتمثل في الحصول على شهادة، حتى وإن لم يستفد المتعلم من تحصيل علمي ومعرفي، فهو تعليم بدون قيمة، فبإمكان المتعلم إنهاء الحصة الدراسية بضغطة زر إذا هو شعر بالملل، وهذا هو الفرق بين الحالتين وهي القيمة الأخلاقية والعاطفية والنفسية، التي وُجدت في الحالة الأولى وانتفت في الثانية، وعليه فإن مجتمع هذا العصر في حاجة ماسة للمعلم أكثر من أي وقت آخر، وساهمت هذه التحولات التي يمر بها المجتمع الجزائري إلى التأكيد على دور المعلم "الأزلي" وهو الدور التربوي، خاصة أن الجزائر من الدول التي فشل فيها نظام التعليم عن بعد، وهي أيضا من الدول التي لا تزال بحاجة إلى المعلم في منظومتها التعليمية،تربويا وتعليميا لهشاشة بنيتها التحتية تكنولوجيا، وتنظيميا، وضعف قدرات إطاراتها من معلمين وإداريين.

رابعا: المعلم بين قدسية الرسالة والتزامات المهنة

يقول أحمد شوقي في مطلع قصيدته المشهورة عن المعلم[1]:

قُمْ للمعلم وفِه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا

أعلمت أشرف أو أجل من الذي يبني وينشئ أنفسا وعقولا؟

ثم يتابع قائلا:

فهو الذي يبني الطباع قويمة وهو الذي يبني النفوس عذولا

ويُقَيِم منطقَ كل أعوج منطقٍ ويريه رأيا في الأمور أصيلا

ويقول إبراهيم طوقان في قصيدته التي جاءت رداً قصيدة أحمد شوقي في المعلم[2]:

(شوقي) يقول وما درى بمصيبتي "قم للمعلم وفه التبجيلا

اقعد فديتك هل يكون مبجلاً من كان للنشء الصغار خليلا؟

حسب المعلم غمة وكآبة مرأى (الدفاتر) بكرة وأصيلا

يا من يريد الانتحار وجدته أن المعلم لا يعيش طويلا

لم أجد أحسن من هاتين القصيدتين كمدخل لهذا العنصر، إذ تدلنا قصيدتي أحمد شوقي وإبراهيم طوقان على وجود تصورين حول مهنة المعلم، التصور الأول (تمثله قصيدة أحمد شوقي)،يرى أن المعلم هو صاحب رسالة سامية تتمحور حول بناء الإنسان خُلقيا، ومعرفيا و وجدانيا ونفسيا بشكل مترابط ومتداخل دون فصل بينهم، وهو ذلك الإنسان الذي يبتغي منه أن يكون خليفة الله في الأرض، يسعى إلى الإصلاح والبناء، بمعنى أن يكون نافعا لمجتمعه في المجال الذي يشغله، ولكي ينجح المعلم في تكوين الإنسان خليفة الله فذلك يستوجب منه القيام بأدوار متعددة، التي لا تقتصر فقط على تلقين المعلومات والخبرات للمتعلمين بل تتعداها إلى بناء وتشكيل شخصيته، وهو الدور الأهم للمعلم حسب رأيي والذي يسبق حتى دوره التلقيني، فهو بمثابة المُشكل لهذه الشخصية بعد الأسرة،لأنه يكتشفها وينميها بإتباع الأساليب التربوية المُثبتة علميا والمُجربة ميدانيا، أما الجوانب التي يركز عليها في شخصية المتعلم هي الجانب الخُلُقي، والنفسي، والوجداني وهي مكونات الذات الإنسانية،ولأنها الدافع والموجه للسلوك بشكل إرادي ولا إرادي لهذا تسترعي هذه الجوانب اهتمام المعلم وعليها يركز مجهوده، فيهيئ المواقف التربوية بهدف التعرف عليها واستكشافها لدى المتعلمين، ثم يدرسها بعمق ويبني عليها منهجه التقويمي حسب كل حالة، أو حسب المرحلة العمرية والمشكلات المشتركة في هذه الجوانب.

---

[1] أحمد شوقي: الشوقيات، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة،د.ط، د.س، ص ص246-247.

[2] إبراهيم طوقان: الأعمال الشعرية الكاملة، كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة،د.ط، د.س، ص174.

نستطيع القول أن التعرف على شخصية المتعلم هي أولى المراحل في بناء الإنسان خليفة الله،أما المرحلة الثانية فتتعلق بالجانب العقلي والفكري للمتعلم، من خلال تنمية العمليات العقلية لديه كالإدراك، والذكاء، والتحليل والتفكير النقدي بالأسلوب الذي تجعل المتعلم قادرا على تشكيل آرائه وتصوراته الخاصة، دون أن يفرض المعلم رأيه الخاص ويُلزمه به، وهنا تكون حرية التفكير والتعبير العنصر الأساسي في العملية التربوية التي ينتج عنها المُفكر الحر، الذي يمتلك الأدوات المناسبة لاتخاذ المواقف وتشكيل الآراء في مختلف مجالات الحياة، والمعلم الذي يقصده أحمد شوقي في قصيدته هو وريث الأنبياء والرسل، لأنه يستكمل دورهم الإصلاحي، ويدعو الناس إلى القيم الأخلاقية، وترك السلوكيات السلبية، ولما كانت دعوة الرسل عامة لجميع الناس فإن دعوة المعلم خاصة بفئة التلاميذ والمتعلمين، فيعمل على تقديم التربية المناسبة التي تبتغي الإصلاح فيقوم بتنمية الجوانب الإيجابية لديهم، وتقويم ما يلاحظه من سلبيات أو نقائص في شخصياتهم، فالدور الحقيقي الذي يقوم به المعلم صاحب الرسالة يتجاوز دوره التلقيني، بل هو جزء بسيط من دوره الأساسي والأهم، وهو تكوين الإنسان بكل ما تحمله هذه الكلمة من مدلولات تتجاوز المعنى المجرد لها، أما الإنسان الذي نقصده هو الذي يحمل خصائص: الفاعلية، والإصلاح، والإبداع، والتفكير النقدي والقادر على إحداث التغيير الايجابي في محيطه.

دلنا أحمد شوقي في قصيدته **"قم للمعلم وفه التبجيلا"** على التصور الذي يرى بأن المعلم صاحب رسالة، غايته تكوين وتشكيل نموذج الإنسان المُفكر والمُصلح في المتعلمين، فيما يرى التصور الثاني الذي تمثله قصيدة **إبراهيم طوقان** والمتمثل في أن المعلم يتقلد مهنة شاقة ومتعبة _حسب تجربة طوقان في التعليم_ وهو التصور الذي يشاركه فيه كثير من المعلمين، ممن يجدونها مهنة لها سلبياتها أكثر من إيجابياتها خاصة بالنسبة لمعلمي المراحل الأولى، لما فيها من صعوبات التعامل مع التلاميذ صغار السن، وما يثيرونه من مشاكل وشغب داخل الصف الدراسي، بالإضافة إلى ضعف مستوى الاستيعاب والتلقي لديهم، وهذا يُسبب التوتر والانزعاج لدى المعلم، وقد تنعكس عليه في بعض الأحيان في شكل أمراض واضطرابات نفسية، وتصدق هذه الحالة على المعلم المعاصر في المدرسة الجزائرية، فبالإضافة للافتقار إلى التجهيزات البيداغوجية التي تعين المعلم على العرض الأفضل للمادة العلمية، وعدم ملائمة المناهج والمقررات التعليمية للمراحل العمرية والعقلية للمتعلم،وزيادة على أنها لا تعكس ميولاته، فإن المعلم يعاني أيضا من السلوكيات السلبية التي يبديها المتعلمون ويمارسونها ضده، المتعلقة بالعنف اللفظي والجسدي في أحيان كثيرة، فأصبحت مهنة المعلم اليوم تقترب إلى أن تكون مهنة المتاعب والمخاطر، خاصة إذا كان هذا المعلم يمارس مهنته في منطقة بعيدة عن مقر سكناه، ينعدم فيها الأمن، أو يجد صعوبة في الوصول إليها، هذه الظروف ستؤثر سلبا على أدائه التعليمي والتربوي.

ساهمت العوامل الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية في إزاحة التصور التقليدي عن المعلم صاحب الرسالة السامية، مقابل حصر وظيفته في مجرد تلقين المعارف والخبرات للمتعلمين، بالإضافة إلى مجموع التحديات التي تواجهه أمام ممارسة دوره التعليمي والتربوي على أكمل وجه، فمن بداية دخوله الصف الدراسي والبدء في عملية التدريس، تراه ينشغل بتقديم الدرس بوتيرة مكثفة، بسبب ضيق الوقت وضرورة استكمال المقررات الدراسة في المدة المقررة من طرف الوزارة الوصية، التي تراقب مجريات التدريس عن كثب وبطريقة صارمة، ومساءلة المعلم تكون حول الجانب التدريسي فقط دون الاهتمام بالجانب التربوي، وهكذا ساهم المنطق المؤسساتي والسياسة الإدارية في تحويل المعلم إلى وسيلة لنقل المعلومات وسلبت منه دوره كمرشد ومربي وصديق.

خامسا: صورة المعلم في المجتمع الجزائري

بعد أن تطرقنا في "المعلم في الفكر الاجتماعي" إلى تاريخ الوجود الفعلي للمعلم في المجتمع الجزائري، نهدف في هذا العنصر إلى التعرف على التصورات التي يحملها المجتمع الجزائري عن المعلم في عصرنا الحاضر، ويتأتى لنا الحديث عن هذه التصورات من مصادر عديدة: كوسائل الإعلام، ومواقع التواصل الاجتماعي، والتفاعل اليومي مع مختلف الفئات المجتمعية على مستوى بعض مؤسساته،وسنعتمد على الأسلوب التحليلي المبني على بعض المعطيات المستقاة من الواقع الاجتماعي للمجتمع الجزائري، إذا ما أخذنا وسائل الإعلام كشكل من أشكال الواقع الاجتماعي للجزائريين،فسنلاحظ أنها تجتمع في تناولها للمعلم على أخبار متعلقة إما بالإضرابات التي يقوم بها المعلمون في مرحلة تعليمية معينة، أو بخبر اعتداء تلميذ على معلم أو العكس، وقد يكون الخبر عن انتشار فيديو لمعلمة أو معلم يصور تلاميذه، بغاية جعله مادة مضحكة لمشاهدي الشريط المصور،أما على مستوى منصات التواصل الاجتماعي، فلاحظت أن المنشورات والفيديوهات في أغلبها تقدم المعلم في قالب مضحك ينتقص من شخصه ومهنته.

وللتأكيد على هذه الصورة أخذنا عينة من منصة يوتيوب، واخترنا بعض النماذج المصورة التي تتناول المعلم، وكان اختيارنا محكوم بمعايير من قبيل عدد المتابعين للقناة، وعدد المعجبين والمشاهدين لمقطع الفيديو، ومنه وقع اختيارنا على قناتيNahla TV وقناة AnesTina، ففيما يخص قناة Nahla TV فقد استرعى انتباهنا فيديو مُعنون باسم"المعلمين في الجزائر"[1]، تم تنزيله على منصة يوتيوب يوم 6 سبتمبر 2019، تظهر فيه صاحبة القناة بشخصية معلمة، وبلغ عدد مشاهداته أكثر من مليونين، فيما أُعجب به حوالي 79 ألف وهي أرقام عالية، فيما يدور محتوى الفيديو عن معلمة تُطلع تلاميذها في أول

[1]"المعلمين في الجزائر"، قناة Nahla TV.www.youtube.com/15h28/27,09,2020

حصة من العام الدراسي على طريقتها في التدريس، متوجهة إليهم بالحديث بنبرة صوت منفعلة تخبرهم عن الضغوط النفسية التي تمر بها، وتهديدها لهم بالضرب في حال إزعاجها، وتعاملها معهم بأسلوب التمييز والتفضيل حسب وظيفة الأم والأب.

أما عن قناة AnesTina، فوقع اختيارنا على فيديو يحمل عنوان "المعلمين والتعليم في الجزائر"[1]،تم تنزيله يوم 19 أفريل 2019، حصل على حوالي مليوني مشاهدة، يظهر فيه صاحب القناة مؤديا دور المعلم، فقدم المعلم على أنه:

- لا يحسن كيفية وضع أسئلة الامتحان.
- لا يعطي أهمية للتربية ولا تتطابق نصائحه وتوجيهاته للتلاميذ مع سلوكياته.
- يظهر الاستهتار واللامبالاة في قاعة الدرس.
- متسلط لا يعطي قيمة للتلاميذ.
- لا يمتلك المستوى المعرفي المطلوب.

يعكس كلا الشريطين المصورين التصور العام حول المعلم الجزائري، بدليل عدد المشاهدات وعدد المعجبين بمحتوى كلا منهما، وهذا يحمل اتفاقا رمزيا وتصديقا على ما جاء فيهما، ويعكس المحتوى واقع الممارسة التعليمية لبعض المعلمين وليس جميعهم، إلا أن التركيز على هذا الصنف من المعلمين من وجهة نظري فيه تكريس للصورة السلبية عنهم، فيكون الحكم شاملا وغير عقلاني، وكما تحدثنا سابقا عن كتاب الجاحظ الذي خصصه لقصص تروي نوادر المعلمين في عصره، هذا الكتاب الذي شكل التصور الجمعي عن المعلم والمستمر إلى يومنا الحاضر، وهذا في اعتقادي شبيه بما تفعله هذه الفيديوهات التي تتمحور حول المعلم، فإذا كان البعض من المعلمين مُقصرين في أداء دورهم التعليمي والتربوي، فهذا لا يعني أن كل المعلمين كذلك ولكنها تمثل شريحة واسعة منهم، ولأن هذه الفيديوهات متاحة على مواقع التواصل الاجتماعي ومنصة يوتيوب، فمن السهل الاطلاع عليها ومشاهدتها من طرف عدد كبير من الجزائريين، وبهذا تنطبع لديهم الصورة السلبية عن المعلم، وإذا ما التفتنا إلى التصور الذي يحمله أفراد المجتمع عن المعلم، نجده يتسم بشيء من العدائية وعدم التقدير لدوره في المجتمع، فقد لاحظنا انتشار الرؤية السلبية عنه، فأولياء التلاميذ مثلا يرونه إما كجليس لأولادهم يخلصهم من شغبهم ومتاعبهم، أو كأداة ووسيلة لنجاح وانتقال أولادهم لمرحلة تعليمية تلو الأخرى، وعليه فإنهم حولوا المعلم إلى مستوى "**الشيئية**" كما يسميها **مالك بن نبي**، نتيجة النمط الفكري المعاصر الذي يتجه في مسار التشيؤ، كتوجه

[1] المعلمين والتعليم في الجزائر: قناة Anis Tina، 27,09,2020/15h50/www.youtube.com

ينظر إلى كل ما يوجد في العالم برؤية مادية استغلالية والمعلم من بينها، إذ يتم استغلاله في المنظومة التعليمية من جهتين، من جهة أولياء الأمور، والسياسة التعليمية الرسمية من جهة أخرى، وقد وقع تغير في تصور المجتمع الجزائري المعاصر عن المعلم عما كان عليه في الماضي، فكان يحوز على الاحترام والتقدير، بالرغم من ضعف مستواه المعيشي، وعدم حصوله على أجرة عالية، وفي أحيان كثيرة فإنه لا يتلقى أجرا، ولم يكن دوره منحصرا في التلقين فقط فكان مؤدبا، ومربيا، ومرافقا لتلاميذه وكانت تجمعه بهم علاقة وطيدة، في حين أن المعلم اليوم لم يعد يتلقى التقدير اللازم وأصبح عرضة للاستهزاء والاعتداء والعنف اللفظي والجسدي، دون اتخاذ تدابير وإجراءات تحد من التعرض للمعلم، أو وضع سياسة مدروسة لإعادة الاعتبار للمعلم في الجزائر اقتصاديا، وثقافيا، واجتماعيا ومعرفيا التي تضعها وتنفذها أجهزة الدولة المختلفة.

***خلاصة**

نخلص من هذا الفصل المخصص للمعلم عموما والجزائري بالخصوص، أن هناك تغيرا في الأدوار التي يقوم بها بين الماضي والحاضر، نتيجة التحولات المحلية والعالمية المعاصرة، وانطلقنا من فرضية مفادها أن المعلم في المجتمع العربي الإسلامي كان له دور تربوي سابق على الدور التعليمي التلقيني، وانتهجنا أسلوب "المضاعفة الرياضية للما قبل" للطيب بوعزة، وتوصلنا إلى إثبات الفرضية، وساهم التطور التكنولوجي الذي مس جميع مناحي الحياة والأنساق الاجتماعية والتغير الثقافي في زعزعة هذا الدور ، الذي تراجع بفعل عوامل اقتصادية، واجتماعية، ومهنية، التي نتج عنها أيضا تراجعا في مكانة المعلم في مجتمعه، غيرت من الصورة الرمزية عنه كمربي، وملقن، ومرشد، واقتصاره على ملقن لمجموعة من المعارف والخبرات التي تساعد التلاميذ على النجاح المدرسي.

الفصل الثالث

نظام القيم في المجتمع الجزائري

***تمهيد**

أولا: القيم في المجتمع العربي الإسلامي

ثانيا: نظام القيم في المجتمع الجزائري

ثالثا: التغير الاجتماعي في المجتمع الجزائري وتأثيره على نظام القيم

رابعا: مصادر تشكل القيم لدى المراهق الجزائري

خامسا: دور المعلم الجزائري في تنمية القيم لدى التلاميذ

***خلاصة**

***تمهيد**

يتجدد الاهتمام الأكاديمي والعلمي بمسألة القيم بصفة مستمرة، نتيجة لظهور مستجدات كثيرة ومختلفة، ويحوز موضوع القيم في حالة المجتمع الجزائري على اهتمام أكاديمي ومجتمعي كبيرين، نظرا للتحولات التي يعرفها المجتمع الجزائري على جميع الأصعدة، ما أدى إلى حدوث تغيرات على مستوى منظومة القيم، وهذا ما سيكون محور بحثنا في هذا الفصل المعنون بـ**"نظام القيم في المجتمع الجزائري"**، من خلال مجموعة من العناصر: أولها تقديم لمحة عن طبيعة القيم في المجتمع العربي الإسلامي، كتمهيد للعناصر الأخرى، وثانيها سنتطرق إلى نظام القيم في المجتمع الجزائري، أما العنصر الثالث فقمنا بتخصيصه لمسألة التغير الاجتماعي في المجتمع الجزائري وتأثيره على نظام القيم، فيما أفردنا العنصر الرابع لموضع مصادر تشكل القيم لدى المراهق الجزائري، وفي العنصر الخامس سنتعرف على دور المعلم في تنمية القيم لدى التلاميذ.

أولا: القيم في الفكر العربي الإسلامي

إن مدخلنا إلى التعرف على القيم في المجتمع العربي الإسلامي سيكون من خلال بعض المفكرين العرب المسلمين، ممن بحثوا في مسألة القيم في المجتمع العربي الإسلامي من حيث التاريخ، والمصادر وكيفية تشكلها، وقد وقع اختيارنا على كل من: مالك بن نبي، محمد عابد الجابري، وعلي الوردي، وكان اختيارنا لهؤلاء كأبرز المفكرين العرب المسلمين، الذين قدموا طرحا متكاملا حول القيم في المجتمع العربي الإسلامي مدفوعا بسببين اثنين، أولهما كونهم ينتمون إلى هذا المجتمع المقصود بشقيه الديني والعرقي، ويكمن ثانيهما في أننا نبتغي التعرف على نظام القيم في المجتمع العربي الإسلامي، بأسلوب توصيفي كما تعرض إليه هؤلاء المفكرين، بقراءة تحليلية وموضوعية.

1- القيم في فكرمالك بن نبي:

يُعرف مالك بن نبي بأنه مفكر إصلاحي تنويري، تمحورت مجهوداته حول مواضيع مركزية، من بينها المشكلات الحضارية في المجتمع الإسلامي الحديث، نتيجة حالة التخلف والانحطاط الذي آل إليه، فارتكزت محاولته حول وضع معالم مشروع إصلاحي ينهض بالمجتمع الإسلامي، وتجعله قادرا على بناء حضارة، فكان أن صاغ مرتكزات وشروط هذه النهضة المتمثلة في ثلاثة عناصر هي: الوقت،والتراب، والإنسان التي اعتبرها بن نبي أساس بناء أية حضارة، وضحها في المعادلة التالية:

وقت + تراب + إنسان = حضارة

وبناء على هذه المعادلة، استنتج بن نبي أن المجتمع الإسلامي يعاني من ثلاثة مشكلات هي: مشكلة الوقت، ومشكلة التراب، ومشكلة الإنسان، وسنخصص حديثنا عن رؤية بن نبي لأحد هذه العناصر الثلاثة وهو الإنسان، من حيث الخصائص التي يجب أن تتوفر فيه، ليكون مؤهلا ومستعدا لبناء حضارة، فكان منطلقه من الآية القرآنية رقم 11 من سورة الرعد، وفيها يقول الله تعالى ﴿**إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم**﴾، فرأى أن بناء الفرد يبدأ من داخل ذاته أولا، من خلال البناء الفكري، والنفسي، والوجداني الذي يتماشى ويتلاءم مع ثقافة مجتمعه، ويتناسب مع خصائص ومتطلبات عصره، ويُعتبر الإنسان عنصر أساسي لبناء الحضارة في أطروحة مالك بن نبي النهضوية،ويعطيه الأسبقية في الأهمية عن التراب والوقت، وكان تركيز بن نبي على الإنسان في المجتمع العربي الإسلامي، أما عن شروط بناء الفرد العربي المسلم القادر على بناء الحضارة، فيركز بن نبي على البعدين النفسي والديني، فالبعد النفسي يتمثل في المسؤولية الفردية النابعة من داخله، التي تقع على عاتق الفرد بإحداث التغيير في

أفكاره، وسلوكياته، وقيمه التي تتماشى وثقافته وسمات عصره،ويتمثل البعد الديني في إجراء عملية تنقية الدين الإسلامي من الأفكار والتصورات الخاطئة،والعودة به إلى منابعه الأولى الصافية.

أما في ما يخص مسألة القيم، فإن بن نبي يعتبر المجتمع مصدر القيم، وأعطاه(المجتمع) صفة الإلزامية، أي أن المجتمع هو من يضع القيم ويفرضها على الأفراد، وهم مطالبون بتبنيها وتمثلها في سلوكياتهم، وفي هذا المعنى يقول: **"ونحن عندما نشاهد خرقا في كساء أحد المتسولين يجب أن نشعر بوجود خرق في ثقافتنا، وعندما نسمع صوتا ناشزا كضوضاء أبواق السيارات(...)، يجب أن نحس بوجود تمزق في ثقافتنا، وبانتهاك ضد أسلوب حياتنا وتحد لسلوكنا"**[1]، وفي هذه الفقرة يتحدث بن نبي بلسان المجتمع، ويؤكد على ضرورة أن يكون هناك التزام من الأفراد للقيم التي تحوز على الإجماع المجتمعي، وفي حالة المجتمع الإسلامي فإن الدين الإسلامي هو مصدر القيم والعمل الأخلاقي، ويعني به بالضبط الإسلام المتحرك في عقولنا وسلوكنا، والمنبعث في صورة **"إسلام اجتماعي"**، ويقصد هنا تمثل تعاليم الإسلام في السلوكيات والقيم في الحياة اليومية للفرد المسلم، فهو يدعو إلى إنزال التعاليم الإسلامية من المستوى الكلامي المجرد إلى مستوى الفعل، وهنا تكمن صورة من صور الاختلال في العالم الثقافي المتمثل في الجانب القيمي، حيث تمحور عالم الثقافة حول الأشياء التي لديها قيمة في سلم القيم، وتتحول الأحكام النوعية إلى أحكام كمية، دون أن يشعر أصحاب الأحكام بانزلاقهم نحو الشيئية، أي تقويم الأمور بسلم الأشياء، وهذا هو واقع الثقافة العربية الإسلامية، والسبب وراء تخلف المجتمع العربي الإسلامي حسب بن نبي، هو أنهم انسلخوا عن ثقافتهم الإسلامية وعن القيم الأخلاقية التي تمثل روح الإسلام، وتحمل بين طياتها معالم وملامح النهضة والحضارة.

يندرج طرح بن نبي حسب رأينا ضمن اليوتوبيات، خاصة في ما يتعلق بمسألة تشكيل فرد فعال،بالإمكانيات التي تجعله قادرا على بناء حضارة من خلال الإصلاح الذي يبدأ من ذات الفرد،والمرتكز على الدين الإسلامي أو ما أسماه بـ**"الإسلام الاجتماعي"**، والقيم من بين الجوانب الذاتية التي ركز عليها بن نبي لتشكيل الإنسان العربي المسلم المفكر، والمُنتِج والفعال داخل مجتمعه، وهذا سيتحقق من خلال تبني القيم الإسلامية التي دعا إليها القرآن وتفعيلها في الحياة اليومية، من خلال انعكاسها في السلوكيات والمعاملات السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية، ولكي يتم تفعيل القيم الإسلامية على مستوى الواقع لابد من فرضها على الأفراد بصفة إلزامية من طرف المجتمع،وهو في هذا يتبنى الاتجاه الوظيفي، إذ يعتبر أن للمجتمع سلطة على الأفراد، وفي هذا إقصاء لحرية الأفراد في الاختيار، ويقع بن نبي هنا في تناقض واضح، فكيف يريد فردا فعالا ومنتجا وصانعا للحضارة، في حين أن هذا الفرد لا يستطيع

[1] مالك بن نبي: القضايا الكبرى، دار الفكر، دمشق، ط1، 1991، ص87.

أن يختار نمط حياته وقيمه ويتم فرضها عليه؟ وفي الظاهر أن الهدف من الاتفاق على القيم هو محافظة على استقرار المجتمع وتوازنه، غير أنه يدل على محاولة الإبقاء على النظم الاجتماعية القائمة وخاصة النسق السياسي، المستفيد من إبقاء المجتمع على ما هو عليه دون صراعات أو وجود اختلافات ايجابية وبناءة، ما يتعارض مع شروط أي تغيير اجتماعي أو مخطط نهضوي، الذي يجب أن يقوم على وجود ديناميكية مستمرة في الأنساق الاجتماعية، وهنا يقع بن نبي مجددا في تناقض آخر، فطرحه بشكل عام يبتغي التغيير والنهضة، في حين يتبنى الاتجاه المحافظ، وفي الأخير نرى أن أفكار مالك بن نبي ذات طابع نظري بحت، وهو لا ينطلق من الواقع، صحيح أنه قدم صورة عن القيم المتبناة في المجتمع الإسلامي والجزائري بالخصوص، لكنه لا يأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأنظمة السياسية الحاكمة في الدول العربية الإسلامية كنسق ذو تأثير على حياة الأفراد، والتي لا تعمل على تحقيق النهضة التي يبتغيها، بالإضافة إلى أن مالك بن نبي لم يعط أهمية لدراسة التاريخ النفسي،والاجتماعي، والفكري لتشكل الشخصية العربية الإسلامية التي تستدعي طرحا يتناسب وهذه الشخصية وهو لم يقم بهذا.

2- محمد عابد الجابري:

اهتم المفكر المغربي محمد عابد الجابري بالقضايا العربية الإسلامية ومن بينها مسألة القيم،حيث أفرد لها مؤلفا بعنوان **"العقل الأخلاقي العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية"**، وفيه تطرق إلى الخطاب العالِم(الثقافة العالِمة) على مستوى ما كُتب في مسألة القيم، منتهجا التحليل التاريخي النقدي لهذا الخطاب وليس كما كان يمارسها الناس، وخلُص الجابري إلى أن نظام القيم في الثقافة العربية الإسلامية تشكل من خمسة مصادر أو موروثات هي:

- **الموروث الفارسي**: الذي بدأ في الدخول إلى الثقافة العربية الإسلامية في أواخر العصر الأموي[1]،وتضمن قيمة الطاعة المستمدة من القيم الكسروية[2].

- **الموروث اليوناني**: تغلغلت القيم اليونانية داخل المجتمع العربي الإسلامي بفضل حركة الترجمة،أما القيم التي روجها الموروث اليوناني فهي أخلاق السعادة[3].

- **الموروث الصوفي:** ويرتكز على أخلاق الفناء، وهي أخلاق اللا عمل، وترك التدبير، وعدم التفكير في المستقبل[1].

---

[1]محمد عابد الجابري: العقل الأخلاقي العربي(دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2001، ص132.

[2]المرجع نفسه، ص133.

[3]المرجع نفسه، ص423.

- **الموروث العربي**: اعتبر الجابري أن المروءة هي القيمة التي عرفها العرب واشتهروا بها، وهي قيمة مركزية لديهم.

- **الموروث الإسلامي**: يرى الجابري أن القيمة المركزية في الموروث الإسلامي المستمدة أساسا من القرآن هي العمل الصالح أو أخلاق المصلحة، وكأن الجابري يشير إلى أن القرآن بتأكيده على قيمة العمل والمصلحة الدنيوية، يعطي الأولوية والأهمية للإنسان الاجتماعي الدنيوي.

إن مأخذنا حول الطرح الذي قدمه محمد عابد الجابري حول القيم، أنه ارتكز في استخلاصه للمنابع والمصادر المشكلة لنظام القيم في الثقافة العربية الإسلامية، من الكتابات والمؤلفات لمجموعة من العلماء، بمعنى أنه ركز على الخطاب العالِم، وعلى أساسه خلُص إلى أن هناك خمسة ثقافات أثرت في تشكيل الثقافة العربية الإسلامية، وفي هذا الخصوص نرى أنه لا يمكن معرفة القيم السائدة في مجتمع من المجتمعات من خلال المؤلفات والكتب، خاصة إذا كان هذا المجتمع ينتمي إلى حقبة تاريخية ماضية، كما أن من يمتهنون الكتابة في جميع المجالات الفكرية يصنفون على أنهم من طبقة النخبة، التي تميزها عادة علاقة فوقية بعامة الناس أو العوام، إذ أنهم لا يختلطون بهم وهناك اختلافات فكرية، واجتماعية، وثقافية وتعليمية بينهم تجعل أحكام هؤلاء النخبة أو المثقفين تتسم بنسبية واقعيتها، ومخالفتها للحقيقة المحكومة ببعض القيم الذاتية كازدراء العوام، والقسوة في التوصيف والتحليل، ونرى في اعتماد الجابري على كتابات **"النخبة"** تجاوز لهذه الجزئية، خاصة في مسألة القيم التي لطالما كان البحث فيها على قدر كبير من الصعوبة والضبابية، خاصة إذا كان المراد معرفة نظام القيم السائد في مجتمع ما، زد على هذا فإن الجابري كان انتقائي في اختيار الكتابات وحتى الحقبة الزمنية التي تنتمي إليها، التي استندت عليها دراسته في موضوع القيم، ولم يكن له إلمام بجميع الكتابات في هذا الشأن، بالإضافة إلى أن معرفة نظام القيم في مجتمع ما يستدعي معايشة الناس من جميع الطبقات والفئات الاجتماعية لفترات زمنية طويلة، وتتطلب التمكن من العديد من المناهج العلمية، وليس المنهج التاريخي وحده الذي اعتمده الجابري، إذا أردنا طبعا الاقتراب بنسبة كبيرة من الشكل الذي كان عليه نظام القيم في المجتمع العربي الإسلامي، إلا أن دراسة محمد عابد الجابري درست القيم في الثقافة العربية الإسلامية من جانب ومنظور الكتابات والمؤلفات، لذا فإنها تمتلك بعضا من الحقيقة النسبية.

[1] المرجع السابق، ص488.

3- القيم في فكر علي الوردي:

ينطلق الوردي في دراسته لنظام القيم في المجتمع العربي الإسلامي، من المقارنة بين الشخصية البدوية والحضرية بإتباع المنهج التاريخي النقدي، ويرى الوردي أن هناك ثلاثة مصادر تشكلت من خلالها القيم العربية وهي:

أ. **الصحراء:**

يعتبرها الوردي منبع وأصل القيم العربية ومنها تشكلت القيم البدوية، التي تؤلف جزءا لا يُستهان به من النظام الاجتماعي للمجتمع العربي الإسلامي، ويرى الوردي أننا لا نستطيع أن نفهم الأخلاق العربية قبل دراسة أخلاق الأجداد البدو وكيفية رؤيتهم لشؤون الحياة، فميز بين نوعين من الشخصيات تتسم كلا منها بقيم مميزة عن الأخرى، هما الشخصية الحضرية متمثلة في قيم المنفعة والإنتاجية المادية، والشخصية البدوية متمثلة في الثنائيات التالية:

- ثنائية الوهب والنهب.
- ثنائية الكرم والبخل.
- ثنائية الطاعة والتمرد.
- ثنائية الإحسان والإساءة.
- ثنائية النفع والضرر[1].

يدور الطرح الذي يقدمه الوردي حول القيم في المجتمع العربي الإسلامي، حول الفكرة المركزية القائلة بأن القيم البدوية هي الموجهة لسلوك الفرد في هذا المجتمع مهما بلغ من التحضر، لأن البداوة سمة متأصلة في شخصيته، ويقول في هذا **"أن العربي بدوي في عقله الباطن مسلم في عقله الظاهر، فهو يمجد القوة والتفاخر والتعالي في أفعاله، بينما هو في أقواله يعظ الناس بتقوى الله والمساواة"**[2]، ما أنتج فردا مزدوج الشخصية حسب الوردي.

أ. **الدين:**

لم يشر الوردي إلى أن الدين الإسلامي متمثلا في القرآن هو المصدر الذي استقى منه المجتمع العربي الإسلامي قيمه، وإنما ركز على مسألة الصراع السني_الشيعي(الواقع الإسلامي)، التي أفرزت مجموعة من

[1] الخليل الواعر: **ثنائية القيم في السلوك البدوي من وجهة نظر علي الوردي**، مجلة تمثلات، المجلد الرابع، العدد الثاني، الجزائر، 2020، ص ص91-95.

[2] علي الوردي: وُعاظ السلاطين، دار كوفان، لندن، ط2، 1995، ص20.

القيم ساهمت في تشكيل الشخصية العربية الإسلامية، ويعتبره الوردي مرحلة من مراحل الصراع بين الصحراء والأرض الزراعية، أي بين قيم البداوة وقيم الحضارة، فخلق ما أطلق عليه الوردي "**معضلة الإسلام**" أو الصراع بين المثالية والواقعية، التي يرجع سبب وقوعها إلى أن الرسالة المحمدية ظهرت في البدو، الذين لم يكن لهم معرفة بالمثل العليا، حيث كانوا ذوو ثقافة حسية عكس سكان الحواضر، ما انعكس على الحياة الاجتماعية والسياسية في بدايات نشأة الخلافة الإسلامية،فكان التسنن والتشيع أبرز إفرازات هذه المعضلة، فأهل السنة يمثلون الاتجاه الواقعي،فيما يمثل الشيعة الاتجاه المثالي، وقارن الوردي السنة والشيعة بالأحزاب السياسية فالأول يمثل الحزب الحاكم، أما الثاني فيمثل حزب المعارضة، وكلا المذهبين أنتج مجموعة قيم، فالسنة كان منهم أصحاب الحكم والسلطة روجوا لقيم المصلحة المادية والمنفعة، فيما روج الشيعة باعتبارهم الطرف المستضعف لقيم العدل والمساواة والإمام المُخلِص، بسبب الاضطهاد الذي تعرضوا له من طرف الحكام السنة حسب الوردي.

ج. الأدب العربي القديم:

يرى علي الوردي أن للأدب العربي القديم تأثيرا على تشكيل نظام القيم في الثقافة العربية الإسلامية، واختص الشعر كأحد ملامح هذا الأدب، واعتبر أن له فاعلية سلبية على مجتمعاتها، لِما اتسمت به لغته من التعقيد وزخرفة التعبيرات، وقد اهتم العرب منذ القديم بنظم الشعر وكانت له منزلة عظيمة بينهم، "لذلك جعلوه ديوان علومهم، وأخبارهم وأصلاً يرجعون إليه في الكثير من أخبارهم وحُكمهم"[1]، ونظر الوردي للشعر العربي باعتباره ظاهرة اجتماعية تعكس مظاهر الحياة في تلك العصور، فهو يقدم صورة حول القيم التي انتشرت في كل عصر، أما القيم التي انتشرت في العصور العربية القديمة ودلت عليها الأشعار حسب الوردي فتتمثل في: **مدح الظالمين، وشرب الخمر، والتغزل بالغلمان، والشذوذ الجنسي** التي تضمنتها الكثير من القصائد، وهذا دليل على انتشارها الواسع في المجتمع العربي، وتطرق الوردي أيضا إلى التعقيد الذي اتسمت به كتابات الشعراء والأدباء قديما وحديثا، التي يغلُب عليها زُخرف الكلام والتنميق اللفظي، مما قلص من رواجها بين عوام الناس، لأنها حسبه لا تحتوي على معنى إلا قليلاً، فهي موجهة لطبقات خاصة وليس للعامة، فدعا إلى تجريد اللغة العربية من الكلمات الغامضة والمترادفات التي لا فائدة منها، وليس في دعوة الوردي تبني للهجات العامية فهو فقط يقول بتبسيط اللغة.

إن في الإبقاء على الصورة التقليدية والنمطية للأدب العربي في رأينا فيه محافظة على النمط الفكري والثقافي الذي صنعته إيديولوجيات ظهرت في الماضي، مقابل رفض الأفكار التجديدية والإبداعية

[1] عبد الرحمن ابن خلدون: كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ج02 ، دار البلقي، دمشق،ط1، 2004، ص396.

والتضييق عليها، وفي هذا تكريس لأفكار معينة لغايات مختلفة،فبعض القيم والأفكار التي كانت نتاجا للتراث القديم غير صالحة للعيش في هذه البيئة المعاصرة بكل ما استجد فيها من متغيرات سياسية، اقتصادية، وثقافية في إطار متطلبات حضارية مختلفة، وكأنها عملية فرض لهذا النموذج الثقافي دون مراعاة للتحولات المعاصرة، وما تحمله من تكريس للقيك نفسها خاصة السلبية منها والتي تتضمن دعوة لمزيد من الانكفاء على الذات.

مأخذنا الوحيد حول طرح علي الوردي، هو أنه اعتبر أن الأدب العربي القديم وخاصة الشعر من بين المصادر التي شكلت نظام القيم في المجتمع العربي الإسلامي، فيما نرى أن الشعر عبارة عن فن كتابي يُعبَر من خلاله عن الخواطر، والمشاعر، والأفكار بإتباع أسلوب التغزل، أو الهجاء، أو الوصف،أو الحماسة، أو المدح، أو الذم ونحوها، أي أنه يعكس الحالة العقلية والوجدانية التي اختبرها الشاعر،وبالتالي فإنه يتصف بالذاتية، ولا يعكس الحالة العقلية والوجدانية للمجتمع ككل،لذا لا يمكن اعتبار الشعر محكا من المحكات التي تعكس واقع القيم فيه، كما أن القيم التي رأى الوردي بأن الشعر القديم ساهم في ترويجها، هي في الحقيقة قيم تبناها الشعراء الذين نظموا شعرا فيها، وهي ليست بالضرورة قيم منتشرة بين الناس آنذاك، أي أنها اقتصرت على بعض الأفراد،وما يؤكد على هذا أن الوردي يعتبر في الوقت نفسه بأن الشعر في العصور القديمة كان فنا مقتصرا على الطبقة العليا من الحكام، والوزراء، والولاة، فيما لم يكن منتشرا بين عوام الناس لصعوبة مفرداته التي يغلب عليها الزخرفة والتنميق، فكيف يستند الوردي على الشعر ويعتبره عاملا من عوامل تشكل القيم العربية الإسلامية إذا كان فنا نخبويا طبقيا كما يحسبه؟

ثانيا: نظام القيم في المجتمع الجزائري

ننطلق في محاولتنا هذه التي تهدف إلى التعرف على نظام القيم في المجتمع الجزائري من موجهات أساسية، تتمثل في خلاصة القراءة التاريخية لتشكل المجتمع الجزائري، والملاحظات المتأتية من الواقع المجتمعي للجزائريين، بالإضافة إلى الاعتماد على أبرز الأطروحات والأدبيات التي تناولت الموضوع نفسه،ولتكون معالم طرحنا واضحة، علينا أولا توضيح مقصدنا من مصطلح "نظام القيم" ومصطلح "المجتمع"، لأنهما بمثابة المُوجِه لما نروم التطرق إليه في هذا العنصر، ففي ما يخص مصطلح نظام القيم فإننا نتبنى مفهوم محمد عابد الجابري الذي يُعرفه بأنه: "مجموعة معايير للسلوك الاجتماعي،والتدبير السياسي، ومحددات لرؤية العالم، وهو عبارة عن سلم تُرتب فيه القيم في الضمير الفردي والجماعي من أقواها إلى أضعفها، ومن ثم يغدو هذا السلم مرجعا للحكم على الشيء وتقويم السلوك، هذا السلم الذي

يتشكل من خلال التجربة الاجتماعية للجماعات والأمم"[1]، أما مصطلح **"المجتمع"** فتعددت واختلفت مدلولاته حسب المقاربات المعرفية والفلسفية باختلاف اتجاهات المفكرين الذين تطرقوا للمصطلح، ومن بينهم المفكر الجزائري **مالك بن نبي**، الذي تعرض إلى ماهية المجتمع في كتابه **"القضايا الكبرى"**، وقدم بين ثناياه منظوره للمجتمع وخصائصه وعناصر تشكله،فيُعرف المجتمع بأنه"تجمع أفراد ذوي عادات متحدة، يعيشون في ظل قوانين واحدة، ولهم فيما بينهم مصالح مشتركة، وهو تنظيم ذو طابع إنساني يتم طبقا لنظام معين"[2]، هذا النظام الذي يقوم على ثلاثة عناصر هي:

- حركة يتسم بها المجتمع الإنساني.
- وإنتاج لأسباب هذه الحركة.
- وتحديد لاتجاهها[3].

وسنتبنى في طرحنا عن المجتمع الرؤية التي قدمها بن نبي حوله، وسنحاول القيام بعملية إسقاط هذا التعريف على المجتمع الجزائري في بعض المراحل التاريخية، ومثل كل المجتمعات الإنسانية تشكل المجتمع الجزائري عبر مراحل تاريخية متعاقبة، عرف خلالها أحداثا وتحولات جعلته على ما هو عليه اليوم، وتشكلت شخصيته بفعل مجموعة من العناصر الثقافية، والسياسية، والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية أيضا بتأثيرات محلية وأخرى وافدة،وإذا ما تتبعنا بوادر تشكل المجتمع الجزائري، فإننا سنجد أنه كلما كان هناك تبلور لملامح هذا التشكل تدخلت عوامل أبطأت من حركته أو أوقفتها تماما، ونرى أنها تتجلى في عامل واحد وهو الحركات الاستعمارية التي توالت على الجزائر،بداية من العهد الفينيقي، ثم الروماني، والوندالي، والبيزنطي، ثم العربي الإسلامي،والعثماني،وأخيرا الاحتلال الفرنسي، فكل منها ساهم في منع تشكل المجتمع الجزائري بمكوناته النقية، كما تركت بصماتها الثقافية نتيجة التفاعل الحاصل من جهة أخرى، وخلال التاريخ الاجتماعي والثقافي للجزائر لم يتسن للمجتمع بمفهوم مالك بن نبي الظهور، فإذا أسقطنا الشطر الأول من هذا التعريف وهو أنه **"تجمع أفراد ذوي عادات متحدة، يعيشون في ظل قوانين واحدة، ولهم في ما بينهم مصالح مشتركة"**، فإنها تصدق على بعض الفترات من هذا التاريخ حسب رأينا، من بينها مثلا حقبة الوجود الفينيقي التي عرفت تقبلا وتجانسا بين السكان الأصليين للجزائر(الأمازيغ) والوافد الفينيقي، وربما يعود سبب هذا التقبل إلى "كون الفينيقيين لم يدخلوا كغزاة

---

[1] محمد عابد الجابري: مرجع سبق ذكره، ص56.

[2] مالك بن نبي: ميلاد مجتمع(شبكة العلاقات الاجتماعية)، ج01، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط3، 1986، ص ص15-17.

[3] المرجع نفسه، ص17.

بهدف النهب واستعباد أهلها، بل كانت التجارة هي دافعهم"[1]، وعندما استشعر السكان الأصليين غاياتهم غير الحربية فتحوا الأبواب أمامهم، فاتسمت بالاستقرار وتقبل الآخر، وكانت شبكة العلاقات الاجتماعية على قدر كبير من التناغم، إلا أن هذا لم يستمر بفعل التهديد الروماني الذي أنهى الوجود الفينيقي، ونعتقد أنه لو لم يظهر الرومان في المشهد التاريخي للجزائر لحقق الأمازيغ مع الفينيقيين نهضة كبيرة وهذا ما كانوا بصدد القيام به، ومن الشواهد التي تؤكد التأثير الفينيقي على الأمازيغ "أن لغتهم عاشت بعد سقوط قرطاجنة قرونا ولم تقض عليها، أو تذهب بأغلبيتها لغات الأمم التي جاءت بعد القرطاجنيين"[2]، فتدلنا كتب التاريخ على أنهم حققوا انجازات في مختلف مجالات الحياة، بمعنى أن مفهوم مالك بن نبي في شطره الأول ينطبق عليهم، أما فيما يخص عناصر النظام المجتمعي فكان هناك وجود للعناصر الثلاثة، إلا أن السبب الرئيسي وراء عدم اكتمال البناء المجتمعي يعود إلى تفكك العلاقات الاجتماعية بين المكونين الفينيقي والأمازيغي، خاصة بعد الصراع بين الفينيقيين والرومان، وككل القوى الاستعمارية التوسعية اتبع الرومان أسلوب **"فرق تسد"**، فبثوا الكراهية بين الفينيقيين والأمازيغ وهذا من بين الأسباب التي أدت إلى أُفول مجتمع في طور الاكتمال، ولنأخذ العهد العثماني في الجزائر كمثال آخر، الذي تميز حسب المؤرخين لهذه المرحلة بالركود الثقافي، والعلمي، والاجتماعي، فلم يعرف الجزائريون آنذاك نهضة وتقدم في هذه المجالات، وبالرغم من تشاركهم لعادات وقيم واحدة وتماسك شبكة العلاقات الاجتماعية، إلا أنهم لم يعملوا على التغيير والتقدم، فلم تكن هناك حركة وفعالية إنتاجية وهذا يُسقط عنهم مُسمى المجتمع، أما إذا أسقطنا مفهوم المجتمع عند مالك بن نبي على المجتمع الجزائري المعاصر، فسنجد أنه ينطبق عليه جزئيا، فهو يشمل على جميع العناصر المكونة للمجتمع المتمثلة في:

- **البيئة الطبيعية**: وهي الإطار البيئي الذي يحدد المجتمع، وتشمل كل ما في البيئة من المناخ،والتربة، والغابات، والتضاريس، والثروات الطبيعية.

- **السكان**: هم الأفراد والجماعات البشرية المكونة للمجتمع.

- **العلاقات الاجتماعية**: وهي العمليات والتفاعلات الناتجة عن تفاعل الأفراد في البيئتين الطبيعية والاجتماعية.

- **النظم والمؤسسات الاجتماعية**: تتمثل في المؤسسات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية والثقافية التي تخدم أفراد المجتمع.

---

[1] مبارك بن محمد الميلي: تاريخ الجزائر في القديم والحديث، ج01، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر العاصمة، د.ط، د.س، ص ص133-134.

[2] المرجع نفسه، ص167.

- **البيئة الاجتماعية**: وهي المناخ الذي يعيش في ظله أفراد المجتمع وتشمل المؤسسات الاجتماعية المختلفة، والجماعات، والهيئات، والتنظيمات، والمشاريع المختلفة[1].

وجميع هذه العناصر التركيبية موجودة في المجتمع الجزائري المعاصر، أما في ما يخص العناصر التي أشار إليها بن نبي فتتخللها نوع من الضبابية، وعدم وجود رؤية واضحة على مستوى السياسات والواقع المجتمعي، فيما نجد أن العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع الجزائري تتسم بنوع من الترابط،والقوة والانسجام، تعمل القيم الوطنية والدينية حصرا على تقويتها واستمرارها، ولكن هذه القيم بحد ذاتها تعرف زعزعة لمكانتها على سلم نظام القيم، وقد بدأ يصيبها التفكك، ولأنها تمثل قيما محورية في الهوية الجزائرية فإن أية محاولة استهداف لهذه القيم ستؤدي إلى تفكك العلاقات الاجتماعية.

وبما أن المجتمع الجزائري شكلته عناصر ثقافية متعددة، فإن ذلك انعكس على نظامه القيمي وخاصة الثقافة العربية الإسلامية، التي تتمثل قيمها في اللغة والدين وبعض العادات والتقاليد، وهناك وجود للثقافة الفرنسية في بعض عناصرها تركت بصماتها على الشخصية الجزائرية، نتيجة الفترة الاستعمارية الطويلة من بينها اللغة الفرنسية، التي تتغلغل مفرداتها في لسان المواطن العادي، أما التأثير العثماني فيتمثل في طرق التفكير والتعبد، خاصة أن انتشار الإيمان بالخرافات، والدروشة والتصوف التي تكرست أكثر إبان العهد العثماني في الجزائر، ساهمت فيها عوامل كثيرة من بينها إهمال الاشتغال بالعلوم المادية، والتصور المشوه والمغالط لحقيقة الإسلام، مع اختلاطه ببعض التصورات والخرافات الوثنية، ولا تزال هذه القيم توجه تفكير الفرد الجزائري، وهذا ما نلمسه في بعض الظواهر الاجتماعية كالتبرك ببعض مظاهر الطبيعة،والأولياء،وممارسات السحر والشعوذة.

وهناك قيم جديدة تم إدخالها إلى سلم القيم في المجتمع الجزائري فرضتها التحولات المعاصرة كقيم المواطنة والولاء للدولة، فأصبح النظام السياسي هو مقياس الفعل ومحدد القيمة، فإذا كان الفعل فيه خدمة ومنفعة له فهو قيمة إيجابية، أما إذا كان فيه ضرر له فيتم رفضه واعتباره قيمة سلبية، مما خلق فردا جزائريا منكفئا على ذاته رافضا للانفتاح على الآخر أو تقبل الاختلاف، والواقع يدلنا على هذه الفرضية، فهو يريد فقط أن يتعامل مع من يشبهه ويشترك معه في سمات مشتركة،ضمن دائرة تقبل تتضمن الإسلام، واللغة العربية، ورموز الثورة التحريرية، حتى المكون الأمازيغي بجميع عناصره غير معترف به عند بعض الجزائريين _لكي لا نقول الأغلبية منهم_ إذ لا يرون فيه مكونا أصيلا من مكونات الثقافة الجزائرية، فهناك عدم تقبل حتى لمن يختلف عنهم في لون البشرة، والدين والمذهب، ولا نذهب هنا إلى

[1] عناصر المجتمع وأنواعه:
http://almerja.net/18h03/26,02,2021

القول بأن رفض الاختلاف وعدم تقبل الآخر هي سمة متأصلة في شخصية الفرد الجزائري، إنما هي نتيجة البيئة الاجتماعية والتعبئة السياسية والإعلامية،التي تبنت التوجه الأحادي في تحديد معالم الهوية الجزائرية، وهي في حقيقتها تقييد للفعل الإنساني، ومحاولة صناعة إنسان سلبي يحمل الكره والحقد لكل من يختلف معه، وهذا ما يتناقض مع سنة الله في خلقه التي تدعو إلى التعارف بين الأمم المختلفة وبناء العلاقات الإنسانية على أساس من الود والاحترام للآخر، يقول الله تعالى في سورة الحجرات الآية 13 ﴿**يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير**﴾.

ثالثا: التغير الاجتماعي في المجتمع الجزائري وتأثيره على نظام القيم

عرف المجتمع الجزائري منذ الاستقلال العديد من التحولات في جميع المجالات والميادين ساهمت "في تحول وتبدل البناء الاجتماعي، متضمنا تبدل النظام الاجتماعي، والأدوار والقيم، وقواعد الضبط(إيجابا أو سلبا)"[1]، وهذا ما يُعرف **بالتغير الاجتماعي** الذي سيتمحور حوله حديثنا في هذا العنصر، فالمتابع والملاحظ لمسار تشكل المجتمع الجزائري بعد الاستقلال، سيلمس الكثير من ملامح الاختلاف والتغير الذي حدث على مستوى القيم، والأفكار والمعتقدات التي لم تعد تشبه ما كانت عليه في الماضي القريب بصفة كلية، هذا التغير الذي حمل جوانب سلبية وايجابية في الوقت ذاته، فالفرد الجزائري بعد الاستقلال مباشرة وحتى سنوات السبعينات والثمانينات كان يتميز بخصائص ذاتية مختلفة عن الفرد الجزائري اليوم، وإذا عقدنا مقارنة بينهما فستتضح الرؤية أكثر، ولنأخذ الأسرة مثلا ففي الماضي كان المجتمع الجزائري يعيش في ظل الأسرة الممتدة، المتكونة من الأمهات، والآباء والأجداد والأخوال، والأعمام يتشاركون منزلا واحدا، ويتعاونون في ما بينهم في إعالة الأسرة الكبيرة، وكان الأجداد أو الآباء أو الأشخاص الأكبر سنا هم من يشرفون على تدبير المنزل وتسييره في كل نواحيه، سواء في ما يتعلق بالإنفاق المادي أو حل الخلافات الأسرية، وتربية الأبناء، أو الفصل في الزواج الذي يتم في الأسرة ، دون أية معارضة لهذا الرأي أو القرار من طرف بقية أفراد الأسرة، التي كان يجمع بين أعضائها قيم المحبة، والتعاون، والمشاركة، والاحترام، والود، أما الأسرة اليوم فاختلفت عن سابقتها في أنها أصبحت تتكون من الأب والأم والأولاد غير المتزوجين، أو ما يُعرف بالأسرة النووية، وتزايد النزوع عند المقبلين على الزواج للاستقلال عن الأسرة الكبيرة في كل ما يخصهم، سواء كان ذلك في تربية الأطفال حيث لم يعد هناك دورا للجد والجدة في تربية أحفادهم، لما يرى فيه بعض المتزوجين تدخلا في شؤونهم وإفسادا لأبنائهم، كونها تتناقض حسبهم مع طريقتهم في التربية، وأصبح هناك تفككا في نسيج العلاقات الأسرية، وتناقصت

[1] دلال ملحس استيتية: التغير الاجتماعي والثقافي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2010، ص44.

الزيارات العائلية وانقطعت في عائلات أخرى، إما للانشغال بشؤون الحياة، أو بسبب اضطراب العلاقات بين أفراد الأسرة الصغيرة والكبيرة، وغدت مشاعر الكراهية،والبغضاء،والحقد تميز العلاقة بين الأسر وحتى في الأسرة الواحدة، وهذا يعود لأسباب متعددة تختلف من أسرة إلى أخرى.

وطال التغير الاجتماعي في المجتمع الجزائري علاقة الزواج أيضا، ففي الماضي كانت مهمة اختيار زوجة للابن أو زوجا للابنة تقع على كاهل الأجداد أو الأمهات والرأي الأخير لهم، حتى أنه لم يكن للمقبلين على الزواج رأيا في الطرف الآخر مادام اتفق كبار العائلتين، وفي بعض الحالات لا يرى المتزوجون بعضهم البعض إلا في ليلة الزفاف، فيما أصبحت مسألة الزواج اليوم تتعلق بالمرأة والرجل دون تدخل من أفراد العائلة، بفضل ما شهدته الحياة الاجتماعية من تغيرات وتحولات على جميع المستويات والأدوار، وخاصة في يما يخص المرأة التي عرفت توسعا لمجالات نشاطاتها وأدوارها الاجتماعية داخل الأسرة والمجتمع، أما عن التربية وأساليب تنشئة الأبناء فاختلفت بدورها في المجتمع الجزائري بين الماضي والحاضر، فعملية غرس القيم وتعديل السلوك في الماضي كان يشترك فيها جميع مكونات المجتمع، بداية من الأسرة الممتدة والجيران، وشيخ الكُتاب، ومعلم المدرسة، وفقا لنظام القيم التي تتبناه هذه المكونات، فكانت تربية تقوم على المشاركة المجتمعية وفيها نوع من التساند الوظيفي،أما التربية في المجتمع الجزائري المعاصر فتختلف كثيرا مقارنة بالأسرة في الماضي، فالتوجه المتزايد نحو الاستقلال في البناء الأسري أثر على التربية، فقد انحسر دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وأفراد الأسرة، والجيران ولم يعد لهم دورا ظاهرا وفعالا كما في السابق، لأن الآباء والأمهات اليوم يحيطون أبناءهم بسياج من الحماية الزائدة المبالغ فيها في بعض الحالات، فيرفضون أي تدخل من أية جهة كانت فيما يخص أساليب التربية التي يتبعونها، أو النصائح والإرشادات في تعديل سلوكيات أبنائهم التي تصل في بعض الأحيان إلى درجة الخلافات الشخصية، ما انعكس سلبا على الطفل الجزائري اليوم، وهذا ما نلاحظه من سلوكيات وقيم سلبية، كقلة الاحترام والأدب داخل وخارج الأسرة، في غياب تام لدور مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية في تعديل السلوكيات وغرس القيم الايجابية، هذا التغير الاجتماعي الذي شهده المجتمع الجزائري المعاصر ولا يزال يشهده تقوده عوامل متعددة، والتي سنركز فيها على الجوانب السلبية من هذا التغير المتمثلة في ما يلي:

1- النظام السياسي:

يُعرف النظام السياسي بأنه "نظام اجتماعي، وظيفته إدارة موارد المجتمع استنادا إلى سلطة مخولة له، لتحقيق الصالح العام عن طريق سن وتفعيل السياسات"[1]، ويتمظهر في رئيس الدولة، والحكومة والأحزاب السياسية والمجالس المنتخبة، ورؤساء الولايات، التي من خلالها تعمل الدولة على تطبيق سياساتها وقراراتها لخدمة الشعب، ويسعى أي نظام سياسي لتوطيد أركان حكمه من خلال أساليب وسياسات تسهم في ذلك، وهناك صنفين من الأنظمة، صنف يحافظ على سلطته من خلال خدمة شعبه والعمل على توفير حياة أفضل لهم، وهكذا يكسب ثقتهم ودعمهم في الانتخابات، وهذا الصنف المنتشر في معظم الدول الغربية، وصنف ثان يحافظ على سلطته السياسية دون إتباع لمبادئ الديمقراطية.

فالنظام السياسي في الجزائر يرتكز في حكمه وتسييره للبلاد على مجموعة من القيم والإيديولوجيات التي توجه السياسات العامة داخليا وخارجيا، وهذا واقع جميع الأنظمة السياسية في كل دول العالم، وهو منطق طبيعي أكدت عليه أبرز نظريات الحكم التقليدية والحديثة، وعليه فنحن لا نعيب على النظام الجزائري تبني إيديولوجيا أو قيم معينة، مأخذنا الأساسي حولها يتمثل في أنها غير منبثقة من روح الشعب الجزائري وهويته الأصيلة، وقد يقول قائل أن النظام السياسي هو مرآه لقيم وروح الشعب المنعكسة في دستور الدولة بصفته التشريع، الذي يتضمن كل ما يخص الدولة والمجتمع من قوانين وتشريعات وقيم، هذه الأخيرة بمثابة بطاقة الهوية التي تميز الفرد الجزائري عن غيره، المتمثلة في الدين الإسلامي اللغتين العربية، والأمازيغية، والانتماء الأفريقي والمغاربي، هذه هي القيم الكبرى التي تندرج تحتها قيم فرعية، فيما نرى أن هذه القيم لا تُمارس في واقع الحياة اليومية لأفراد المجتمع الجزائري، وفي أحيان كثيرة تكون متناقضة معها، ففي ما يخص اللغة مثلا نجد اللغة الفرنسية هي سيدة التعامل والمعاملات على مستوى المؤسسات الجزائرية في جميع المجالات وفي الواقع الاجتماعي، أما لسان الفرد الجزائري العادي في ممارساته اليومية فهو مزيج من عدة لهجات ولغات متداخلة، وفي الحياة الدينية يطغى عليها الكثير من المعتقدات والأفكار المتناقضة مع تعاليم الدين الإسلامي، بما يشوبها من خرافات هي أقرب إلى الوثنية منها إلى الإسلام.

ونرى أن النظام السياسي لكي يوجه المجتمع ويحكمه وفقا لبعض الإيديولوجيات بدأ من روح هذا الشعب، حيث درس شخصيته الثقافية والاجتماعية، ليتمكن بعد ذلك من التحكم به ليستكمل ما بدأ

[1] كريم فرمان: في كيفية عمل النظام السياسي، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط1، 2009، ص07.

به الاستعمار الفرنسي، من خلال التأثير على الجانب العاطفي، "لأن الجماهير لا يمكن التأثير عليها إلا بواسطة العواطف المتطرفة"[1]، والشعب الجزائري واحد من هذه الشعوب التي تحركه عواطفه أكثر من العقل والمنطق، فتم استغلال الدين الإسلامي الذي يدين به أغلبية شعبه، ولكنه ليس الإسلام الذي يدعو إلى العمل والتفكير والثورة على الاستبداد والفساد، بل ذلك الممزوج بالخرافات والأفكار المضللة والمتعصبة، لإشغال المواطن بسفاسف الأمور في شؤون دينه، وتضعف فيه ملكتي التفكير والنقد، أو بصناعة أعداء وهميين لضمان ولائهم وتضامنهم مع السياسات المقبلة،أما أكثر الأساليب التي استُخدمت هي "الوطنية' وحب الوطن التي تم استغلالها منذ الاستقلال ليومنا هذا، عن طريق اللعب على سمات في الشخصية الجزائرية، مثل التعصب للأرض، ونصرة المظلوم، ورفض السيطرة والتسلط، ومنه اكتسبوا عطف الشعب بتسليط الاهتمام على مجموعة من القضايا، كقضية فلسطين مثلا التي لطالما اعتمد عليها النظام لصرف النظر عن المشاكل الداخلية،وهناك كرة القدم التي أذهبت العقول وجمَّدت التفكير المنطقي والعقلاني لديهم، ولأننا في علم الاجتماع نبحث في الكيفية التي تتشكل بها الظاهرة والبحث في أسبابها ومآلاتها، فإن لظاهرة شعبية كرة القدم في الجزائر، التي وصلت إلى حد الإدمان أسباب كثيرة، منها أنها تمثل حالة فرجة وتسلية للشعب كوسيلة للهروب من الواقع القاسي ومتنفسا لإخراج المكبوتات، حتى أنها أصبحت(كرة القدم) رمزا من رموز الهوية الوطنية ومقياسا لحب الوطن، وأي انتصار كروي يعتبر انجازا عظيما، وكأن القضية ليست مجرد الفوز في لعبة، بل هي انتصار في حرب، ليُعامل اللاعبين كأبطال جاهدوا وضحوا بالنفس والنفيس للانتصار في هذه الحرب، وتعدى الأمر درجة تحويلهم إلى رموز مناضلة يُحتدى بها، وهكذا غدت كرة القدم أشبه بسلعة استهلاكية، تُستخدم لأهداف مصلحية "فأصبح العاملان الاقتصادي والإعلامي هما المتحكمان في صناعة الرياضة، التي تعتبر استمرارية للسياسة القائمة"[2].

2- تكنولوجيا الإعلام والاتصال:

أصبحت تكنولوجيات الإعلام والاتصال تشكل اليوم جزءا لا يتجزأ من الحياة اليومية للفرد الجزائري، الذي لم يعد يستطيع الاستغناء عنها لتصل في بعض الحالات إلى درجة الإدمان من بينها مواقع التواصل الاجتماعي(Facebook, Twitter, Instagram)، التي يمتلك الجزائريون حسابات على منصاتها من جميع الفئات العمرية ومن كلا الجنسين، وقد غيرت هذه التكنولوجيات من نمط الحياة العام والخاص لدى الجزائريين, وأفرزت مظاهر جديدة من بينها انسحاب الفرد الجزائري عن الحياة الاجتماعية، القائمة

[1] غوستاف لوبون: سيكولوجية الجماهير، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط1، 1991، ص75.

[2] عبد السلام بنعبد العالي: ميثولوجيا الواقع، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء ط1، 1999، ص17.

على التفاعل مع الذوات الأخرى، أو الانزواء في غرفة أو ركن يتيح له الانفراد بهاتفه الذكي وتصفحه، ما خلق لديه نوعا من الاعتياد على هذه الحالة المتكررة، التي أصبحت حالة مرضية أكثر منها حالة عادية ظرفية، التي قد تؤدي إلى التسبب له باضطرابات على مستوى شخصيته وصحته الجسدية العقلية، وهذا ما أثبتته الكثير من الدراسات والأبحاث العلمية حول تأثيرات تكنولوجيا الإعلام والاتصال، فتأثيراتها على الشخصية تتمثل في نقص النزعة الاجتماعية لدى الفرد وتفضيله البقاء لوحده، مما يؤثر على مهاراته الاتصالية ومهارات التفاعل الاجتماعي لديه، أما التأثيرات الجسدية فتتعلق بالمشاكل التي يتسبب فيها حمل الهاتف بطرق غير سليمة، كتشنج الرقبة والظهر وضعف البصر، أما المشاكل المتعلقة بالصحة العقلية والعمليات المعرفية فتتمثل في ضعف التركيز، وتعطيل ملكة النقد والإبداع.

وتنسحب تأثيرات تكنولوجيا الإعلام والاتصال على الأسرة كذلك، إذ أدت إلى التفكك الأسري وضعف العلاقات بين أفرادها، خاصة إذا كان الأب والأم أيضا يمتلكون حسابات على مواقع التواصل الاجتماعي، فإن ذلك سيكون له آثاره السلبية خاصة إذا كانا لا يستخدمانها بعقلانية وحذر، أما إذا كانت غير ذلك فإنها ستؤدي إلى حدوث مشاكل على مستوى التواصل بينهم وبين الأبناء وبين بعضهما البعض، وستتأثر عملية تربية الأبناء من جراء استخدام هذه المنصات لفترة زمنية طويلة يوميا، فتقل فرص تبادل الحديث معهم عن مشاكلهم التي يقعون فيها وأفكارهم التي تراودهم، ما سيزيد من اتساع الهوة بينهما، ويؤدي إلى صعوبة التعامل بينهما وخلق مشاكل أخرى أكثر تعقيدا وخطورة، خاصة أن الأبناء في جميع المراحل العمرية والمراهقة بالتحديد يحتاجون إلى الاهتمام، والحب، والأمان غير المشروط الموجود عند الأب والأم، وبانشغالهما عن إمدادهم بهذه الحاجات فإن هذا سيخلق لدى الأبناء مشاكل واضطرابات نفسية متنوعة.

إن سلبيات تكنولوجيات الإعلام والاتصال وتجلياتها كثيرة ومختلفة لا تستثني فردا بعينه، فهي ككرة الثلج فكلما تدحرجت زاد حجمها، فإذا كان استخدامها بشكل يومي ومكثف فإنها لا محالة ستؤثر على المستخدم والمجتمع ككل، الذي تحول إلى ما يُعرف **"بمجتمع الفرجة"**، وهو الذي استبدل العالم المحسوس بالصور التي تقدم نفسها على أنها المحسوس والواقعي"[1]، وقد أخذنا فيما سبق مواقع التواصل الاجتماعي كنموذج ومثال عن هذه التكنولوجيات، لكنها لا تمثل إلا جزءًا بسيطا من هذه التكنولوجيات التي تخضع للتطوير بصورة سريعة غير متوقفة، ما يدفعنا للقول إلى أنها تتجه نحو أتمتة الإنسان بحد ذاته، وهذا فعلا ما يحدث بعد التغييرات التي شهدتها مواقع التواصل الاجتماعي التي أصبحت تابعة لما أصبح يُعرف بـ**"Metaverse"**، الذي يهدف إلى ربط المستخدم بشكل كامل بمواقع التواصل

[1] المرجع السابق، ص9.

الاجتماعي،ونقله فعليا إلى واقع جديد يمارس فيه جميع نشاطاته الحياتية من خلال شاشة ذكية، وهكذا سيتم إفراغه من المشاعر الإنسانية، وستختفي معه أنظمة اجتماعية ومعان إنسانية كثيرة، من بينها اختفاء الإنسان بالمعنى الفلسفي والأخلاقي الشامل، واختفاء نسق المجتمع بالمعنى السوسيولوجي.

3- العامل الفكري والإيديولوجي:

توالت على الجزائر منذ الاستقلال العديد من الإيديولوجيات والمشاريع الفكرية، التي ميزت بعض المراحل سياسيا، واقتصاديا، وثقافيا، ففي بداية بناء الدولة كان هناك تبن للفكر الماركسي لفترة طويلة، ثم انفتحت على اقتصاد السوق، بحكم التحولات السياسية العالمية بانهيار الاتحاد السوفيتي مع هيمنة النظام الرأسمالي، فكان لزاما على الدولة الجزائرية التكيف مع هذا التغير، أما ثقافيا فقد اتسم المشهد الثقافي الجزائري مع خروج المحتل الفرنسي بنوع من الصراع بين أنصار الموروث الفرنسي وأنصار التوجه العربي الإسلامي، على المستويين الثقافي واللغوي، الذي انعكس على جميع أنساق النظام الاجتماعي من بينها المدرسة التي مثلت ساحة لهذا الصراع، ولم يختف هذا الصراع إلى يومنا هذا، إذ لا يزال يصنع الحدث من فترة إلى أخرى عبر وسائل الإعلام، ومنابر الفكر والثقافة وحتى على المستوى الشعبي، ولم يكن الصراع محصورا بين دعاة الفرنسة ودعاة التعريب فقط، فكان للمسألة الأمازيغية قسطا من صراع آخر شهدته الجزائر في فترة معينة كان له عواقب وخيمة وصلت إلى درجة الصراع الدموي، ولن نخوض هنا في الأسباب الخفية والظاهرة وراء كل ما عرفته الجزائر في سياق تشكُل هويتها، لكننا إذا أردنا الخروج بحكم حول اللغة المسيطرة في المجتمع الجزائري في الخطاب الشعبي والخطاب العالِم والخطاب السياسي، فسنجد أن اللغة الفرنسية هي المهيمنة،لنخلص إلى أن تيار الفرنسة لا يزال مسيطرا، فقد اعتبر نيتشه "أن اللغة بمثابة فعل من أفعال السلطة، صادر من أولئك الذين لهم الغلبة والهيمنة"[1]، وهناك فلسفات وإيديولوجيات أخرى عرفها الفكر الجزائري مؤخرا ذات منابع خارجية، من بينها العولمة التي تهدف إلى نشر النموذج الثقافي والاجتماعي الأمريكي لدى جُل شعوب العالم كأسلوب للتحكم والهيمنة، تتضمن مجموعة من القيم التي تنتمي إلى ما أسماه المفكر عبد الوهاب المسيري"**المادية العقلانية الصلبة***"، "التي ترى في الإنسان مجموعة من الدوافع المادية، والاقتصادية والجنسية، فأدت حسب المسيري إلى تفكيك الإنسان"[2]، وحولته إلى كائن استهلاكي يرى كل شيء من خلال الوجود المادي، المتمثل في الوسائل التكنولوجية المعاصرة، التي جعلته "يمتلك كثيرا ويستعمل كثيرا، لكنه لا يساوي إلا القليل، أو ليس له

---

[1] فريدريك نيتشه: أصل الأخلاق وفصلها، ترجمة حسن قبيسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، د.ط،د.س، ص23.

*هي الإيمان بأن الواقع المادي يحتوي داخله ما يكفي لتفسيره، دون الحاجة إلى وحي أو غيب، وترى الإنسان باعتباره كائنا زمنيا مكانيا خاضعا لحتميات الطبيعة، وعدم الاكتراث بالقيم، والقانون، والسببية.

[2] عبد الوهاب المسيري وفتحي التريكي: الحداثة وما بعد الحداثة، دار الفكر، دمشق، ط1، 2003، ص ص40،20.

قيمة ولا يساوي شيئا، لأنه محكوم من طرف الأشياء التي خلقها هو نفسه"[1]، وغدت مظاهر المادية والاستهلاكية المفرطة تتغلغل في أوساط المجتمع الجزائري، وأدت إلى تغيير في تفكيرهم وتصورهم للكون من حولهم، ولنمط حياتهم الذي أصبح يتسم بالسرعة، ونرى أن تأثير الثقافة الأمريكية على المجتمع الجزائري ضئيل نوعا ما، مقارنة بمجتمعات أخرى تتجلى فيها مظاهر العولمة أكثر، ويعود السبب إلى أن هناك تغلغل لعناصر ثقافية فرنسية تأصلت بفعل الاحتلال الاستيطاني الطويل للجزائر، ليدخل في صياغة العقل والشخصية الجزائرية، فمن الصعب أن يختفي هذا الموروث، لأنه يمتلك سلطة التكوين الزمني الأول لهذا العقل، وهذا ما قد يعرقل التمدد السهل والسريع للنموذج الثقافي الذي تحمله العولمة.

وهناك "الحداثة"* كفلسفة جديدة يحاولون من خلالها فرض مجموعة من التغيرات السريعة،غير المدروسة أو الملائمة لطبيعة المجتمع الجزائري وواقعه الثقافي، والسياسي، والاجتماعي والاقتصادي، وهذا ما قد يؤدي إلى **التناشز الاجتماعي** Culturallag* كما يسميه علي الوردي،فالحداثة كفلسفة غربية كانت نتيجة مجموعة من التحولات التي مرت بها المجتمعات الغربية فكريا وثقافيا،فرضت عليها بصورة حتمية إحداث انقلاب على وضعها الاجتماعي والثقافي والسياسي، بغاية إضفاء روح جديدة من خلال عملية نقد وتقييم للماضي بجوانبه الايجابية والسلبية، وإخضاعها للمحاكمة العقلية البحته، ولم تتضمن هذه العملية رفضا وتجاهلا لكل التراث الماضي، بل تم غربلته وتبني الملائم منه للمرحلة الجديدة، فيما تفتقر عملية الحداثة المفروضة على المجتمع الجزائري لكل هذه الخصائص والمزايا لإعادة النظر في البناء الثقافي والاجتماعي، فهم يكتفون فقط برفض كل ما له علاقة بالماضي أو التراث دون دراسة نقدية وموضوعية له، وفي هذا الموقف تغاضي للحيز الكبير الذي يشغله التراث في التكوين الفكري والتاريخي للمجتمع الجزائري، يقول هايدغر عن التراث: **"مازال الاعتقاد بأن التراث شيء مضى وأنه لم يعد إلا موضوعا من موضوعات الوعي التاريخي، مازلنا نرى أن التراث يوجد وراءنا في حين أنه يجيء صوبنا لأننا معرضون إليه ولأنه قدرنا"**[2]، فالتراث جزء مما صار عليه هذا المجتمع ويشكل جزءًا كبيرا من تشكله، وعلى حد تعبير حسن حنفي **"فالتراث مخزون نفسي عند الجماهير، ولا يزال موجها لسلوكهم في حياتهم اليومية بأفكاره، وتصوراته، ومثله"**[3].

---

[1] اريك فروم: مرجع سبق ذكره، ص50.

* هو مصطلح ظهر في الثقافة الغربية، في الربع الأخير من القرن التاسع عشر مقترنا بالثورة الصناعية، يرتكز على رؤية فلسفية تنزع إلى تجاوز القديم في كل مجالات الحياة، مع الانتفاع من الجوانب الايجابية منه.

* هو مصطلح اقتبسه علي الوردي من عالم الاجتماع أوغبرن، وقام بتعريبه، وهي عبارة عن ظاهرة اجتماعية تظهر في كل مجتمع يمر بمرحلة تغير، فتعرف بعض الجوانب تغيرا سريعا، بينما تعرف بعض الجوانب الأخرى تغيرا بطيئا، وهذا ما يخلق مشاكل وأزمات في المجتمع.

[2] عبد السلام بنعبد العالي: مرجع سبق ذكره، ص37.

[3] حسن حنفي: التراث والتجديد(موقفنا من التراث القديم)، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، د.ط، د.س، ص ص17-18.

إن أية محاولة لتأسيس نوعا من الحداثة على مستوى المجتمع الجزائري لابد أن تُبنى على منطلقات ثقافية وتاريخية ملائمة، من بينها القيام بعملية نقد للتراث من خلال غربلة الجوانب السلبية وتركها،واستخلاص الجوانب الايجابية وجعلها جزءًا من هذه الحداثة، فوجب أخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار في أية محاولة للتحديث، دون الحكم عليه بالسلبية والقصور المطلق، ما قد يؤدي إلى حدوث أزمة في الهوية الجزائرية المكون الأساسي لشخصية الفرد الجزائري، ففي غياب رؤية تجديدية واضحة قائمة على التوفيق بين ثنائية الأصالة والمعاصرة، ستؤدي إلى المزيد من الصراعات والأزمات غير المنتهية، وسيتجدد طرحها مع كل جيل جديد، بمعنى أن نتائجها ومآلاتها السلبية ستستمر، وبالتالي عرقلة كل بوادر النهضة والتقدم في الجزائر.

رابعا: مصادرتشكل القيم لدى المراهق الجزائري

تعتبر مرحلة المراهقة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان حسب علماء النفس والتربية، من الجوانب النفسية، والعقلية، والجسدية، والعاطفية، فخلالها يعرف الفرد مجموعة من التغيرات بتأثير مباشر من عوامل البيئة الاجتماعية والخبرة الشخصية، التي تحدد ما ستكون عليه هذه الذات في المستقبل، المتمثلة في: القيم، والأفكار، والاستعدادات النفسية والعقلية، والاجتماعية التي تتماشى مع العقد الاجتماعي للمجتمع الذي يعيش فيه، وقد تكون متناقضة معه، وتعتبر فئة المراهقين أكثر الفئات المكونة للمجتمع الجزائري، وبالتالي فمن المهم التركيز على هذه الفئة من جميع النواحي، خاصة في ما يتعلق بالسياسات الحكومية، التي وجب أن يكونوا محورا أساسيا فيها، أما على الصعيد العلمي الأكاديمي، فتحتاج هذه الفئة إلى تسليط الضوء عليها بشكل كاف ومعمق في الدراسات والبحوث العلمية الجادة، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصائص التي يتميز بها المراهق الجزائري، في إطار المجتمع الذي يعيش فيه عن غيره، ما سيساهم في صياغة نظرية متكاملة، قائمة على هذه الخصوصية ومنطلقة من معطيات مستقاة من المجتمع الجزائري .

ومن المسائل المهمة التي تفرض نفسها في المجتمع الجزائري اليوم، مسألة المراهق ومصادر تشكل القيم لديه، وخاصة مع ظهور العديد من المستجدات المحلية والعالمية، التي أثرت في تكوين القيم لديهم، وفي ما يأتي سنتطرق إلى أبرز هذه المصادر التي نرى أن لها دورا مؤثرا وهي:

1- الأسرة:

للأسرة دورا كبيرا في تشكيل القيم لدى المراهق، فهي الجماعة الأولى التي يتعرف عليها ويستمد منها مجموع التصورات، والأفكار، والقيم التي تشكل شخصيته، وهي بمثابة المجتمع المصغر بالنسبة له،

وبالتالي فإن تأثيرها كبير جدا عليه من جميع النواحي، ولا يقتصر هذا التأثير على الجانب التربوي فقط بل يتعداه إلى الجانب الوراثي، فكما هو معلوم فإن الطفل يأخذ من أبويه أو سلالته بعض الصفات الخَلْقية، وبعض الاستعدادات المتعلقة بالطباع والسلوكيات المنقولة من خلال الجينات الوراثية، ولا تزال الأبحاث العلمية تؤكد على هذه الحقائق، ومنها من يقول بأن الإنسان وكل ما يفعله ويسلكه في فترة حياته هو نتاج المورثات الجينية بنسبة كبيرة.

فالأسرة لها دور فعال فيما سيكون عليه الفرد في حياته، بداية من مرحلة الطفولة انتهاء بمرحلة الشيخوخة، وهذا راجع إلى أن الطفل عند ولادته وحتى المراحل المتأخرة من الطفولة، بحاجة إلى من يعلمه الخطأ والصواب والحسن والقبيح، ويوجهه وفقا لمجموعة من التعاليم والقوانين الواجب إتباعها من طرف الأعضاء، وكما ذكرنا مسبقا فالأسرة بمثابة مجتمع مصغر تمتلك أنظمة للقيم والسلوك والقواعد شبيهة في هذا بالمجتمع الأكبر، وعليه فالفرد لا يكون له في السنوات الأولى من حياته دورا في اختيار أسلوب التربية أو القيم التي يتربى عليها نتيجة صغر سنه، ولأنه غير مُزود باستعدادات تتيح له ذلك، كما أنه لا يمتلك الإدراك والنضج النفسي، والعقلي، والجسدي، والعاطفي الذي يؤهله للاختيار في تلك المرحلة، فيتحمل الكبار أو الأسرة هذه المسؤولية المترتبة عن المهام أو الأدوار التي أوكلها المجتمع إليهم وتتركز وظائف الأسرة عموما في ثلاثة وظائف هي:

أ. التنشئة الاجتماعية:

إن الأسرة هي المؤسسة الأولى التي تقوم بتنشئة الأجيال، وتكييفهم مع الحياة الاجتماعية والأسرة مرتبطة بالمجتمع في علاقة جدلية على حد تعبير "**هشام شرابي**"*، فهي تدعم المجتمع وتناقضه في آن معا، وإذا اتفق وجود مطالب اجتماعية وأسرية متناقضة، فمن الأسهل على الفرد أن يوفق بين الجهتين بالقيام بواجبه تجاه الأسرة أولا،إن من نتائج هذه التنشئة التقليدية للأفراد في الأسرة شعور الفرد بارتباط كرامته بكرامة أسرته، وهو ما أنتج بعض القيم التي لا تزال شائعة في المجتمعات العربية والمجتمع الجزائري كالولاء المطلق للأسرة.

ب. التوسط بين الفرد والمجتمع:

تقوم الأسرة بدور الوسيط الأهم بين الأفراد والمجتمع، لأن شخصية الفرد تتكون ضمن إطار الأسرة وتنتقل إليه ثقافة المجتمع وقيمه من خلالها، كما يرتبط دور الفرد في المجتمع ونفوذه ومكانته بالأسرة

*(1927-2005) مؤرخ ومفكر فلسطيني.

ونفوذها ومكانتها، وهذا ما أنتج قيمة الواسطة في مختلف المجتمعات العربية[1]،من بينها المجتمع الجزائري، وتعرف الأسرة اليوم تغيرات على مستوى الأدوار المحددة لها مجتمعيا، لعوامل استجدت من بينها تغير أساليب الحياة، والثورة المعرفية والتكنولوجية، وتغير التركيب النوعي والوظيفي للأسرة، والتغير في الرؤى السياسية والإيديولوجية، والثقافية، والاقتصادية، وهناك سبب آخر يتمثل فيما عرفته المرأة من تحول في صورتها ودورها داخل الأسرة والمجتمع خاصة في الدول العربية الإسلامية، فأصبحت تخرج وتعمل وتدرس، كما تمكنت من ولوج العديد من المجالات التي كانت حكرا على الرجل، وهناك الكثير ممن يرجعون سبب تفكك الأسرة، أو انحراف الأبناء، أو كل ما هو ظاهرة سلبية في المجتمع إلى التغير، الذي عرفته المرأة وخروجها إلى العمل بالخصوص، هذه بعض أبرز العوامل التي ساهمت في إحداث تغيرات على مستوى الأسرة على سبيل الذكر لا الحصر.

والأسرة الجزائرية عرفت هي الأخرى تحولات كثيرة عبر المراحل التاريخية والاجتماعية المختلفة، ما أدى إلى حدوث تغيرات في وظائفها وأدوارها، ولأننا تطرقنا إلى طبيعة هذه التغيرات سنتجاوزها، وسنركز هنا على انعكاساتها على القيم التي تنتجها اليوم ويتمثلها الشباب الجزائري في سلوكياته، وقبل هذا هناك سؤال هام يفرض نفسه علينا في هذا المقام وهو التالي: هل تنتج الأسرة الجزائرية المعاصرة قيما؟ إن ما دفعنا إلى طرح هذا التساؤل هو ملاحظاتنا لما أصبحت عليه الأسرة الجزائرية المعاصرة، إذ نرى أنها تعاني من الكثير من المشاكل والأزمات، التي تهدد استقرار المجتمع ككل، وتقوده نحو المزيد من التوتر والانتكاسات المتكررة، وهذا فعلا ما يحدث فالمجتمع في أحد وجوه تعريفه ما هو إلا كيان متكون من مجموعة أسر، والتي تسمى في العرف السوسيولوجي بالمؤسسة أو النظام الأسري، ونعتبر أن المجتمع هو صورة مكبرة عن الأسرة التي يتشكل منها فإذا كانت ايجابياتها أكثر من سلبياتها، وتتمتع باستقرار نسبي مستمد من التوازن الحاصل على مستوى الوظائف والأدوار المناط بها، فإن المجتمع سيكون مستقرا ومتوازنا، وإذا كان العكس أي أن هناك عدم استقرار وتنازل عن الأدوار والوظائف، أوجدت نوع من الفوضى فيهما، فإن هذا سيخلق لا محالة مشاكل تؤثر سلبا على الأنساق الأخرى للمجتمع.

ويدلنا واقع المجتمع الجزائري اليوم، إلى وجود أزمات فعلية نابعة مما يشوب الأسرة الجزائرية بالعموم، ولا حاجة لنا للقيام بدراسات وأبحاث ميدانية للتأكيد على القصور والضعف الذي يميز الأسرة الجزائرية على جميع المستويات، بل نستطيع القول بأنها أصبحت تمثل خطرا على استقرار المجتمع واستمرارية وجوده بالشكل الذي يجب أن يكون عليه، الحامل لخصائص التقدم، والإنجاز والفاعلية، هذه الخصائص التي يتلقاها أفراد المجتمع من الأسرة، كأول مؤسسة وبيئة اجتماعية تعمل لأجل المجتمع

[1] غسان الخالد: الهابيتوس العربي(قراءة سوسيو-:معرفية في القيم والمفاهيم)، منتدى المعارف، بيروت، ط1، 2015، ص ص69-70.

ومتحالفة معه، فالأسرة في المجتمع الجزائري اليوم تمر بعدة مشاكل، تجعلها غير مؤهلة لمد المجتمع بأفراد فاعلين على جميع المستويات، ومن المشاكل التي تواجهها وتعرقل قيامها بأدوارها الإيجابية، ولعل المشكلة الرئيسية التي تسبق عملية بناء الأسرة وتشكيلها، تتمثل في وجود تصور مسبق حول الأسرة لدى المقبلين على الزواج من كلا الجنسين، فكل منهما يحمل مجموعة من الأفكار حول الحياة الزوجية والأسرية قد تصطدم بعد ذلك مع واقع هذه الحياة، هذه الأفكار إما تتسم بكونها مثالية مبالغ فيها تدور حول السعادة المطلقة، والحب غير المشروط، والاهتمام الدائم من الجانب الآخر، وقد تتسم هذه الأفكار المسبقة بالسلبية والنظرة المتشائمة لعلاقة الزواج ومؤسسة الأسرة، التي صاغتها النماذج الأسرية، أو التجارب الشخصية السابقة التي لم تنجح، أو ما عاشوه في أسرهم فتنعكس بالسلب على نظرتهم للزواج والأسرة.

أما بعد الزواج وتكوين الأسرة تظهر مشاكل أخرى، من بينها اختلاف أساليب تربية الأبناء أو عدم وجود اتفاق حول الأساليب المتبعة لذلك، وفي حالات كثيرة لا توجد لدى الآباء والأمهات ثقافة في مجال التربية، فيكتفون بالتركيز على تقديم الأكل، والشرب، والملبس لأولادهم فقط وهذا هو مفهوم التربية حسبهم، ولهذا التفكير انعكاسات خطيرة على الأطفال وعلى الشخصية التي سيكونون عليها في المستقبل، وكما هو معروف ومتفق عليه، فالتربية تتجاوز هذا المفهوم التقليدي غير العلمي إلى كونها عملية شاملة تهدف إلى تنشئة الفرد على مجموعة من الأفكار، والقيم، والعادات التي تتلاءم وتتوافق مع روح المجتمع الذي ينتمي إليه، فبعض الأسر الجزائرية لا تعطي أهمية كبيرة لأساليب التربية الحديثة، خاصة في ظل المستجدات المعاصرة التي تحمل قيما سلبية، وتستهدف بالخصوص فئة المراهقين، من بينها مواقع التواصل الاجتماعي، فكل ما يحيط بهم من مثيرات يترك أثرا سلبيا على الجانب العقلي، والنفسي والسلوكي والاجتماعي، والعاطفي لديهم، وهذا ما يدلنا عليه الواقع المعيش، فما نراه باديا أمامنا من الأقوال والسلوكيات النابعة من المراهق الجزائري، تجعلنا نحكم بعدم قدرة الأسرة على إيجاد دور فعال وايجابي لها أمام الدور السلبي لهذه المثيرات.

وتتبع الأسر الجزائرية اليوم ثلاثة أساليب للتنشئة، يتمثل الأول في الحماية والدلال الزائد للأبناء، فتراهم ينفذون جميع مطالبهم مهما كانت كثيرة ومكلفة ماديا، والحرص على توفير جميع وسائل الراحة والأمان، مما يجعلهم يعتادون على هذه البيئة المثالية الخالية من أي تهديد أو حرمان، وينحوا الآباء والأمهات في هذا النمط إلى عدم الاعتراف بأخطاء أبنائهم مع الآخرين، والدفاع عنهم، وعدم تأنيبهم أو معاقبتهم، ويتمثل النمط الثاني للتربية المعاكس للنمط الأول في إتباع أسلوب القسوة والعقاب مع الأبناء، وعدم إظهار مشاعر الحب والاهتمام بهم، وتجاهل احتياجاتهم وميولاتهم، أما النمط الثالث فيتمثل في

أسلوب اللامبالاة الذي يتبعه الوالدين مع الأبناء، فلا يهتمون بما يمرون به من مشاكل، ولا يخصصون لهم وقتا للاستماع إليهم، والإنصات لما يخالجهم من مشاعر وأفكار، ولكل هذه الأنماط آثارا سلبية على شخصية الأبناء من جميع النواحي، وعليه فإن الأزمة التي تعيشها الأسرة الجزائرية مرتبطة ارتباطا وثيقا بغياب أسلوب تربوي متزن، يأخذ بعين الاعتبار خصائص وسمات مرحلة المراهقة.

كما تعرف الأسر الجزائرية مشكلة تتمثل في وجود فجوة كبيرة بين الأبناء والوالدين، التي أصبحت تؤثر تأثيرا سلبيا على العلاقة بينهما، لوجود فوارق عمرية واختلاف أنماط التفكير الذي يتميز به كل منهما، فالوالدين يطالبان الأبناء بأن يتمثلوا النموذج الذي يرغبانه، بأسلوب يغلب عليه توجيه الأوامر والغضب في حال عدم تنفيذها الذي يصل في حالات كثيرة إلى العقاب المعنوي والجسدي، فيما يتميز الأبناء وخاصة في يومنا هذا بالنزوع إلى الاستقلالية عن الوالدين في كل ما يخصهم، وخاصة في اختيار نمط حياتهم دون أي تحكم أو توجيه من الآخرين حتى لو كان الأب والأم خاصة في مرحلة المراهقة، حيث يغلب عليهم التمرد والرغبة في خوض المغامرات والتجارب المختلفة، ويشعر فيها المراهق أو المراهقة بالنضوج والقدرة على تحمل المسؤولية وتحديد مسار حياتهم، وهذا مالا يتقبله الوالدين فمهما تقدم أبنائهم في السن يظلون صغارا بحاجة إلى الحماية بالنسبة لهم، وأنهم غير قادرين على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المناسبة لهم، فيحدث ذلك التصادم بين ما يريده الأبناء مقابل ما يريده الوالدين.

نرى أن الأسرة الجزائرية اليوم غير مؤهلة لتقديم التربية المناسبة للأبناء، التي تبني فيهم سمات المواطنين الصالحين، ويكون لهم إسهامات إيجابية في مجتمعهم، أو فلنقل أن دورها ضعيف من هذا الجانب فهي لا تقوم بما يجب عليها القيام به، فالأسرة الجزائرية لا تغرس في أبنائها القيم الشخصية والقيم التربوية والقيم الأخلاقية اللازمة لتكوينه وجعله إنسانا منتجا فكريا، وثقافيا، واقتصاديا واجتماعيا، ونخلص إلى أن الأسرة الجزائرية لها دورا سلبيا في غرس القيم الإيجابية لدى الأبناء وفي حالات كثيرة هي لا تغرس فيهم أية قيم.

2- وسائل الإعلام والاتصال:

تؤدي وسائل الإعلام المرئية والمسموعة دورا كبيرا في تشكيل القيم لدى المراهق الجزائري، من خلال ما تبثه من أغان، ومسلسلات، وأفلام، وبرامج ترفيهية يغلب عليها محتوى **"تافه"**، خال من المعنى والقيم الأخلاقية، التي تراعي المنظومة القيمية والثقافية للمجتمع الجزائري، وهناك مواقع التواصل الاجتماعي التي أصبحت تشكل جزءًا كبيرا من الحياة اليومية للمراهقين اليوم، فأغلبيتهم يمتلكون حسابات على مواقع Facebook أو Twitterأو Instagram ، وقد يمتلك بعضهم حسابات على جميع هذه

المواقع، متنقلين بينها ويقضون ساعات طويلة في تصفحها واستخدام الخدمات المتاحة عبرها، ولا تعد هذه المنصات مجرد وسائل أو قنوات للاتصال والتواصل بين الأفراد، بل تتعداها لتكون بمثابة منظومة تتضمن مجموعة من القيم الموجهة للمستخدمين وخاصة الشباب منهم، فالمُلاحِظ للخطاب الذي يعكسه محتواها يجده موجها كليا لفئة المراهقين، ولأنهم على اطلاع يومي على هذه المواقع التي تعتمد التكرار والجذب والخطاب العاطفي، فإنهم سيتأثرون بما يتعرضون له من خلالها الذي يتسم بالسلبية، ومحاولة إزاحة بعض القيم الإيجابية واستبدالها بأخرى سلبية، في إطار مخطط توجيه طاقة المراهقين وقدراتهم نحو خدمة نظام ثقافي واقتصادي من سماته الأساسية: الاستهلاك، واللا معنى، ونظام التفاهة.

3- المدرسة:

ونرى أن المدرسة الجزائرية المعاصرة في حالة تفكك، ومستوى أدائها في تدني مستمر، ومخرجاتها ضعيفة لا ترقى للمعايير العالمية، ولا تتماشى مع المستجدات التي يشهدها العالم عموما والمجتمع الجزائري خصوصا، إن ما يحدث للمدرسة الجزائرية عبارة عن عملية إفراغها من قيمتها العلمية، والإصلاحية، والتثقيفية وتحويلها إلى كيان فاقد لكل هذه القيم، وأصبح دورها قريب إلى غسيل الأدمغة، وتدمير العقول والقدرات والميولات، لتصبح مؤسسة ذات دور سلبي في المجتمع الجزائري، وتسقط عنها تلك الهالة المقدسة التي كان يراها بها الطلبة والتلاميذ في الماضي، لقد تم تحويل المدرسة إلى أكثر الأماكن التي يمقتها التلاميذ ويرفضون تلقي العلم فيها، نتيجة الممارسات غير التربوية وافتقار العملية التعليمية داخل الصف الدراسي للأساليب التربوية والتعليمية الجذابة، والملائمة للمراحل الفكرية والعمرية للمتعلمين، والنقص الذي تعانيه الصفوف الدراسية من التجهيزات البيداغوجية أو خلوها منها والتي تساعد على شد انتباه المتعلم وتزيد شغفه بالتعلم، دون أن ننسى المستوى الضعيف للمعلمين لعدم امتلاكهم مهارات التدريس الحديثة، وعدم تمكن بعضهم من المادة العلمية التي يدرسها، ويعود هذا إلى الطريقة التي يتم بها توظيف المعلمين، مع غياب شبه كامل لبرامج تكوين المعلمين الجادة والمتطورة.

إن المدرسة الجزائرية الحالية تضر المتعلم أكثر مما تفيده، فهي لا تقدم له ما يجب عليها تقديمه كأن تقدم له آليات التفكير، والنقد، وحب الاطلاع والبحث، وهذا لم يعد من الأدوار المنتظرة منها اليوم، فالأسلوب التلقيني طغى على طرائق التدريس وأصبح عقل المتعلم مجرد وعاء يُملأ، في ظل غياب التفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم، وبالتالي فإن المدرسة الجزائرية تعمل على غرس قيم سلبية في مجملها كالاتكالية (الاتكال والاعتماد فقط على ما يقدمه المعلم من معلومات)، كما تعمل على إضعاف الشغف المعرفي لدى المتعلم، وتعمل البرامج والمناهج التعليمية المتبناة على الانغلاق الفكري لديه، فتقيد لديه ملكة التفكير، والنقد، والإبداع، إن المدرسة الجزائرية المعاصرة تقوم في الواقع بالحد من أفق المتعلم،

وتُعطل جميع العمليات العقلية لديه، وتقمع الجانب الوجداني والعاطفي لديه، كما أنها تُربك نمو شخصيته.

خامسا: دور المعلم الجزائري في تنمية القيم لدى التلاميذ

إن التركيز على المعلم ودوره في تنمية القيم لدى التلاميذ نابع من اتصاله الدائم بهم، وتفاعله معهم بشكل يومي تقريبا داخل الصفوف الدراسية، التي تكون بمثابة المجال المكاني المغلق الذي يشهد على مجموعة من التجارب، والعلاقات، والمشاعر بين المعلم والتلميذ، والأثر الذي تتركه في شخصية هذا الأخير كون الطرف الأخر هو الأكثر خبرة ومعرفة ونضوجا، فإن التأثير يكون عموديا من المعلم إلى التلميذ، خاصة في المراحل التعليمية الأولى أو ما قبل التعليم الجامعي،فالمعلم هو أكثر شخص يتعامل معه التلميذ، ويراه حتى أكثر من أفراد أسرته أو أصدقائه، وهذا ما يخلق علاقة خاصة بينهما سواء كانت هذه العلاقة ايجابية أو سلبية، ففي الحالتين سيترك هذا المعلم أثره عليه ضمن مستويين: المستوى الأول من خلال المادة المعرفية التي يقدمها والمعلومات والخبرات العلمية والفكرية التي يزودهم بها، التي ستكون محور تقييمهم بواسطة الامتحانات والاختبارات التي تحدد مسارهم التعليمي، بمعنى أن هذا المستوى ينطوي على القيمة العلمية، أما المستوى الثاني فيتمثل في مجموعة السلوكيات والقيم التي يغرسها المعلم أو ينميها فيهم، بالإضافة إلى دوره في تعديل السلوكيات السلبية التي يشترك فيها أغلبية التلاميذ من بينها:

- الانشغال بالمظاهر دون الجوهر.
- فصل العلاقة بين التفوق الدراسي والتفوق العملي وقصر الدراسة على الامتحانات فقط.
- الانعزال عن قضايا المجتمع والأمة، والعيش في عالم آخر من الأفكار والطموحات والاهتمامات.
- قبول التبعية والرضا بها.
- الاكتفاء بوظيفة المستهلك للأفكار والمنتجات.
- ضعف الطموح والإرادة وغياب الهدف.
- ضعف الانتماء للهوية الذاتية والتشتت بين الهويات المختلفة[1].

[1] إبراهيم رمضان الديب: أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التربوية، د.د.ن، ط1، 2006،ص93.

ويتبع المعلم عدة أساليب وطرائق لتنمية القيم لدى التلاميذ، التي تختلف باختلاف المرحلة التعليمية التي يدرسها، ومن بين هذه الأساليب نذكر ما يلي:

1- لكي يتمكن المعلم من تنمية القيم لدى التلميذ، عليه أن يتمثل القيمة التي يسعى إلى تنميتها لديهم فيكون بمثابة النموذج الحي أمامهم وقدوتهم في ذلك.

2- أن تتسم علاقته بتلاميذه بالصداقة، والاحترام، والمحبة المتبادلة، وهذا سيجعل التلاميذ يتقبلون القيم التي يهدف لتنميتها فيهم وتمثلها في سلوكياتهم.

3- على المعلم التقرب من تلاميذه للتعرف على شخصياتهم، وأنماط تفكيرهم، وحياتهم الأسرية وهذا سيعطيه خلفية معرفية تعينه في اختيار الأسلوب الذي سيتبعه لغرس القيم لديهم.

4- أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار آراء تلاميذه من القيم التي يسعى لتنميتها لديهم، وأن يحرض ألا تتعارض مع انتماءاتهم الثقافية، والدينية، والاجتماعية، وأن تتماشى مع ثقافة وهوية المجتمع الذي ينتمون إليه.

إن الدور التربوي للمعلم يتمحور بالأساس في غرس القيم الايجابية، وتنميتها لدى التلاميذ التي تتماشى مع الأهداف التربوية، كما تتفق مع روح المجتمع الجزائري وثقافته، غير أن هذا الدور تعيقه بعض العراقيل التي تحول دون قيامه بهذا الدور على أكمل وجه، ما سيكون له انعكاسات على العملية التربوية وعلى دور المعلم في تنمية القيم الايجابية لدى التلاميذ، ومن بين هذه العراقيل نذكر:

- وجود تعارض بين القيم التي يتلقاها التلاميذ في كل من الأسرة والمدرسة، فقد يركز المعلم على بعض القيم التي لا تغرسها الأسرة في أبنائها، وتراها لا تخدم مصالحهم أو تجدها سلبية، وهذا ما يسبب الحيرة لدى التلاميذ حول القيم التي يجب عليهم تبنيها، ويرجع هذا التعارض إلى عدم وجود تنسيق أو تفاعل بين الأسرة والمعلم.

- تأثير تكنولوجيات الإعلام والاتصال على التلاميذ في جميع المراحل التعليمية، وسيطرتها على عقولهم، وما تقوم به من عملية توجيه وبرمجة لميولهم، وعواطفهم، وقيمهم نتيجة تلقيهم لمجموعة من القيم التي لا تخدم الدور التربوي للمعلم، بفضل ما تتميز به من خصائص الجذب والتأثير.

- عدم وجود بيئة مدرسية مشجعة تعين المعلم على القيام بدوره التربوي، وخاصة تنمية القيم لدى التلاميذ، هذا الدور الذي يستوجب توفر شروط معينة لذلك كما ذكرنا سابقا، فلو نظرنا إلى الفصول الدراسية في المدرسة الجزائرية عموما، نجد عدد التلاميذ فيها يتراوح بين ثلاثين إلى أربعين تلميذا إن لم

يكن أكثر في بعضها، وبديهي أن لا يتمكن المعلم في ظل هذا العدد الكبير من التلاميذ التعرف المعمق على شخصية كل واحد منهم على حدا، أو بناء علاقة وطيدة مع الكل، وهذا يتطلب وقتا طويلا يؤثر بدوره على وظيفته التعليمية.

كما تؤثر الظروف الاجتماعية والمهنية للمعلم على دوره في تنمية القيم لدى التلاميذ، فإذا كانت وضعيته الاجتماعية مستقرة وتتوافر على جميع الشروط الضرورية من السكن، والحالة العائلية المستقرة والراتب الشهري الذي يغطي حاجاته الأساسية والضرورية، فإن هذا سيكون له انعكاسا على أدائه التربوي داخل الفصل الدراسي، فمشاعر الارتياح المادي والأمان والراحة النفسية، المستمدة من وضعه الاجتماعي المستقر، ستتحول إلى ايجابية ونشاط واهتمام أكبر منه لدوره التربوي بالموازاة مع دوره التلقيني، أما إذا كانت وضعيته الاجتماعية والمهنية غير مستقرة ومتردية، فإن هذا سيجعله إنسانا قلقا ومتوترا، يعطي كل تفكيره تقريبا لهذا الجانب من حياته مقابل اهتمام أقل بمهنته كمعلم،فيكتفي بممارسة دوره التلقيني وإهمال دوره التربوي لعدم وجود رقابة على هذا الجانب،وعدم إعطائه أهمية عملية في تطبيق البرامج والمقررات الدراسية.

هناك تراجع ملحوظ لدور المعلم التربوي في المدرسة الجزائرية، وتنميته للقيم بالخصوص مقارنة بدوره التلقيني، ما سيكون له تأثيرات سلبية على المجتمع الجزائري ككل، فمن وظائف المدرسة المحافظة على ثقافة وهوية المجتمع، هذه الوظيفة التي يضطلع بها المعلم، وما ثقافة المجتمع وهويته إلا مجموعة من القيم الأخلاقية، والدينية، والاجتماعية، والوطنية يعمل هذا المعلم على غرسها وتنميتها لدى التلاميذ منذ مرحلة التعليم الابتدائي، وإذا لم تتم هذه العملية فإن المجتمع سيفقد سمتا الاستمرارية والصيرورة، لأن الأجيال المنتظر منهم المحافظة على وجود المجتمع وضمان فاعليته التاريخية، وإذا لم تقم المدرسة بإمدادهم بتلك القيم المركزية المعول عليها لهذه الغاية نتيجة تراجع دورها التربوي، سينتج عنه جيلا جزائريا يحس باغتراب وعدم الانتماء لمجتمعه ووطنه.

***خلاصة**

تطرقنا في هذا الفصل المعنون بـ"نظام القيم في المجتمع الجزائري والتحديات المعاصرة"، من خلال مجموعة من المداخل التي كانت تمثل قضايا راهنة في المجتمع الجزائري من وجهة نظرنا، فكان بحثنا في نظام القيم في المجتمع العربي الإسلامي من خلال ثلاثة مفكرين هم: محمد عابد الجابري،وعلي الوردي، فحاولنا التعرف على طبيعة هذا النظام في فكر كل منهم، أما بخصوص نظام القيم في المجتمع الجزائري فتوصلنا إلى أن هناك نوعا من الاضطراب في سلم القيم، ففي كل مرحلة تاريخية يحدث إعادة ترتيب وإضافة لبعض القيم المكونة للهوية، بفعل عدة عوامل من بينها التغير الاجتماعي على مستوى المجتمع الجزائري الذي حدث بفعل ثلاثة عوامل حددناها كما يلي: النظام السياسي، وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، والعامل الفكري والإيديولوجي، وهذا ما دار حوله المدخل الثالث، أما فيما يخص مصادر تشكل القيم لدى الشباب الجزائري فكان التركيز على ثلاثة مصادر هي: الأسرة، ومواقع التواصل الاجتماعي، والمدرسة وفي الموضوع المتعلق بـ"دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، خلصنا إلى أن هناك انحسار للدور التربوي للمعلم في المدرسة الجزائرية.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

***تمهيد**

أولا: مجالات الدراسة

ثانيا: المنهج المستخدم

ثالثا: عينة الدراسة

رابعا: أدوات جمع البيانات

خامسا: أساليب تحليل البيانات

***خلاصة**

***تمهيد**

يعتبر هذا الفصل مدخلا للجانب الميداني للدراسة، التي نتعامل معه ضمن أطره في الواقع الاجتماعي، وهو عبارة عن وضع أسئلة وفرضيات الدراسة محك التجريب على مجتمع البحث، وفيه نتطرق إلى العناصر التالية: أولا مجالات الدراسة، ثانيا المنهج المستخدم، ثالثا عينة الدراسة، رابعا أدوات جمع البيانات، وخامسا أساليب تحليل البيانات.

أولا: مجالات الدراسة

في مجالات الدراسة خصصنا الحديث عن مدينة القل، من خلال مجموعة من المجالات وهي:المجال المكاني، والمجال الزمني، والمجال البشري، والمجال الثقافي، والمجال الاجتماعي، وهذا لأن دراستنا الميدانية تتم في المجتمع القلي، وفي إحدى مؤسساته التعليمية ألا وهي الثانوية، فكان لزاما علينا تقديم معطيات حول الواقع الاجتماعي، الثقافي والتاريخي، وربطها بخصائص الفرد القلي وأبرز التحولات التي ساهمت في إحداث تغيرات على المستوى الفردي والمجتمعي، مع تقديمها وفقا لقراءة سوسيولوجية.

وقد كان هناك نقص وندرة في المراجع والأدبيات التي تناولت مدينة القل، واعتمدنا على كتاب واحد بعنوان **"القل عروس جبال الرحمن إطلالة على المنطقة"** لأحمد بلقاضي، وأطروحة دكتوراه بعنوان **"إشكالية السكن في مدينة القل الخصائص والدلالات في ضوء التأثيرات المجالية والاجتماعية"** لطمين رشيد، بالإضافة إلى موقع الانترنت، أما في ما يخص التحليل الذي تم تقديمه في المجالات الثقافية، والاجتماعية، والبشرية، والزمنية، فهي خُلاصة السنوات الطويلة لإقامتنا بمدينة القل واختلاطنا وتفاعلنا مع أفراد المجتمع القلي.

1- المجال المكاني

سنتطرق في المجال المكاني لمدينة القل إلى الخصائص الجغرافية، والمناخية، والطبيعية والمؤهلات الفلاحية.

أ. الخصائص الجغرافية:

تقع مدينة القل شمالي شرق الجزائر، بين مدينتي بجاية وبونة، وهي إحدى البوابات البحرية الشمالية لإقليم قسنطينة، تنتمي إداريا لولاية سكيكدة، ولها هضبة جبلية نصف دائرية[1]

ب. الخصائص المناخية:

تقع المدينة فلكيا بين خطي طول 6 و7 درجة شرقا، وبين خطي عرض 36-37 درجة شمالا[2]،ونظرا لموقعها على ساحل البحر الأبيض المتوسط، فإن المناخ السائد في مدينة القل هو مناخ البحر المتوسط،

[1] أحمد بلقاضي: القل عروس جبال الرحمن(إطلالة على المنطقة)، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2015،ص17.
[2] المرجع نفسه، ص17.

كما تتجاذبها التيارات الشمالية القطبية، التي تهب في الشتاء وتكون باردة ورطبة محملة بالأمطار والتيارات الجنوبية الصحراوية التي تهب في الصيف، وتكون عادة جافة وحارة[1].

ج. الخصائص الطبيعية:

تتميز مدينة القل بإمكانيات طبيعية، سواء تعلق الأمر بالغطاء النباتي، أو التضاريس والمياه والمسطحات المائية كالوديان، الأنهار والبحار، أو في ما تعلق بالإمكانيات الباطنية المعدنية وغير المعدنية، والمؤهلات الفلاحية، وفيما يتعلق بالغطاء النباتي فإن إقليم القل عموما يمتلك غطاء نباتي كثيف ومتنوع، وثروة غابية هائلة بمساحة تقدر ب 85375 هكتار، أي ما يعادل حوالي 64,14 هكتار من مساحة الإقليم، بالإضافة إلى 16411 من الأحراش أي ما يعادل 12 بالمائة من مساحة الإقليم التي تبلغ 133100 هكتار،وتكثر فيها أشجار الزيتون، وأشجار الصنوبر، وأشجار الفلين، وأشجار البلوط،بالإضافة إلى ثرائها بالأعشاب التي يستخدمها سكانها لأغراض التداوي والعلاج، أما في ما يتعلق بالإمكانيات المائية، "فتعتبر المنطقة من أكثر المناطق في الجزائر استقطابا للأمطار في الجزائر في فصل الشتاء"[2]، "وتمتلك العديد من الشواطئ بفضل شريطها الساحلي، الذي يمتد على طول 75 كلم تقريبا، من أشهرها شواطئ تمنارت، وعين الدولة، ولبرارك، وعين أم لقصب، وكسير الباز، والقبيبة"[3].

وتحتوي المنطقة على إمكانيات باطنية معدنية وغير معدنية، ففيما يخص الإمكانيات المعدنية نجد الحديد، والنحاس، والرصاص، والزنك، مع وجود معادن أخرى كالزئبق، والكروم، والبيرايت لكن بكميات قليلة، أما الإمكانيات غير المعدنية فنقصد بها الثروة المنجمية التي تمتلكها هي المواد الأولية المنجمية التي تشمل على حوالي 15 مادة تدخل في صناعات كثيرة كصناعة الحديد، والنسيج والخزف، والزجاج بالإضافة إلى المواد الصخرية الصالحة للبناء والمواد الكيماوية المنجمية[4].

د. المؤهلات الفلاحية:

تتميز منطقة القل بمؤهلات فلاحية عديدة من بينها: الغطاء النباتي، والثروة الغابية الهائلة،وشريط ساحلي مهم، وثروات باطنية متنوعة، بالإضافة إلى التربة الخصبة، وهطول كميات كبيرة من الأمطار،

---

[1] رشيد طمين: إشكالية السكن في إقليم القل(الخصائص والدلالات في ضوء التأثيرات المجالية والاجتماعية)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم الهندسة المعمارية والتعمير، كلية علم الأرض والجغرافيا والتهيئة العمرانية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2009 ص17.

[2] المرجع نفسه، ص20.

[3] مدينة القل، https://ar.m.wikipedia.org/17h05/12,01,2020.

[4] رشيد طمين: مرجع سبق ذكره، ص24.

وارتفاع درجات الحرارة، وتكوينات غابية جميلة، هذه الخصائص التي تجعلها منطقة صالحة للنشاط الفلاحي، غير أن هناك مشاكل تعتريها وتعيق المجهودات المبذولة في هذا المجال من بينها:

- طبيعة هشة وحساسة، تتأثر بسهولة نظرا لتكونها من تربة جبلية، هي في غالبيتها موروثة من مراحل مناخية ماضية ولا يعاد تكوينها بعد تخريبها.

- التكوينات السطحية التي تغطي الكثير من السفوح هي سهلة التجويف (النحت/التعرية).

- الحرارة المرتفعة والأمطار الغزيرة، كانت بإمكانها أن تخلق ظروفا استثنائية للفلاحة وللمنطقة لو كانت متزامنة، لكن في الواقع هي ليست كذلك، فعندما تحضر الأمطار الغزيرة في فصل الشتاء تنخفض درجات الحرارة والعكس، فعندما ترتفع درجات الحرارة في الصيف تكاد تنعدم الأمطار ويسود الجفاف، وهكذا يبقى فقط فصلي الربيع والخريف يصلحان للزراعة نسبيا[1].

وقد تمت الدراسة الميدانية في ثانويتين تقعان بمدينة القل، وهما ثانوية عبد الحميد بن باديس وثانوية بوقيقز عمار.

ثانوية عبد الحميد بن باديس: فتحت أبوابها في سبتمبر 1976، تضم 14 حجرة للدراسة ومخبران وورشتان، ومكتبة، وقاعة للأساتذة.

ثانوية بوقيقزعمار: فتحت أبوابها سنة 1984، تضم 22 حجرة للدراسة، وستة (06) مخابر وستة (06) مكاتب إدارية، ومكتبة، ومطعم، ووحدة الكشف والمتابعة.

2- المجال الزمني

مر المجتمع القلي بأحداث ووقائع أثرت على مجالات الحياة فيها، وسنخص حديثنا في ما يلي حول الفترة التاريخية التي تُعرف إعلاميا وتاريخيا بالعشرية الحمراء أو العشرية السوداء أو سنوات الجمر،حيث شهدت الجزائر سنوات التسعينات أحداث دموية من الفوضى والتقتيل دون هوادة،الذي كان نتيجة صعود التيار الإسلامي إثر فوزه في الانتخابات التشريعية، فتم الانقلاب على هذه النتيجة وإلغائها، مما تسبب في بداية موجة العنف، ومثل كل الشعب الجزائري مر المجتمع القلي بهذه الأحداث، إذ عرفت أحداث العنف والقتل والإرهاب، وقد كان للتيار الإسلامي شعبية وتأثير إيديولوجي كبير على سكان القل آنذاك، وبعد انتهاء العشرية السوداء حدث تحول في الإيديولوجيات على المستوى الوطني، وعلى

[1] المرجع السابق، ص21.

مستوى المجتمع القلي نهاية التسعينات وأوائل الألفينات، المتمثل في تبني نهج الانفتاح والتسامح الشعبي، أما على المستوى السياسي فتم تبني توجه شبه علماني وليبرالي.

ليعم الهدوء والاستقرار السياسي مدينة القل لسنوات طويلة حتى سنة 2019،حيث عرفت مظاهرات واحتجاجات ضد ترشح الرئيس لعهدة خامسة، مثلها مثل كل ولايات الوطن التي انتهت باستقالة الرئيس وتراجعه عن الترشح، بالإضافة إلى جائحة كورونا التي شلت مختلف مناحي الحياة فيها لعدة أشهر، وما نتج عنه من أضرار وخسائر على المستوى الاقتصادي والسياحي، وشل الحياة الاجتماعية والتواصل بين أفراد المجتمع.

لم يعرف المجتمع القلي أحداثا كثيرة تركت تأثيرات عميقة على بنيته إلا ما تم ذكره، فهو مجتمع عرف حياة مستقرة وهادئة على العموم حتى يومنا الحاضر، بالرغم مما يعيشه هذا المجتمع من ظروف معيشية صعبة كغلاء المعيشة، وندرة بعض المواد الغذائية الاستهلاكية من حين إلى آخر،والنقص الكبير في فرص العمل، وهيمنة تجارة الغذاء والألبسة على النشاط الاقتصادي.

وانقسمت دراستنا الراهنة إلى فترتين زمنيتين هما:

- **الفترة الزمنية الأولى:** وخصصت لتحضير الجانب النظري و المتمثل في جمع المادة العلمية حول موضوع الدراسة،كما تخللها العديد من زيارات المنتظمة لمؤسستي الدراسة، بغرض الملاحظة وامتدت من سنة 2019إلى غاية سنة 2021.

- **الفترة الزمنية الثانية:** والتي خصصتها لتنظيم المادة النظرية وتحريرها بالإضافة إلى تطبيق أداة الملاحظة وتوزيع استمارة البحث على المعلمين،وأخيرا قمت بتفريغ البيانات وتحليلها ومعالجتها، وامتدت هذه الفترة من سنة 2020إلى سنة2022

3- المجال البشري

"لقد سكن الإنسان منطقة القل مبكرا لمئات السنين قبل الميلاد، فمدينة القل على البحر أنشأها الفينيقيون، حيث كانت تُعرف بـ"شولو" (Chullu)(...)،ويُطلق على حضارة السكان الأصليين **الحضارة اللوبية البونية**، وهي حضارة مشتركة ومتداخلة العناصر بين اللوبيين والفينيقيين، الذين امتد وجودهم في شمال أفريقيا إلى غاية 814 ق.م"[1]،وجاء ذكر منطقة القل عموما والمدينة خصوصا في كتب بعض

[1] رشيد طمين: مرجع سبق ذكره، ص32.

المؤرخين والرحالة، من بينهم عبد الرحمن بن خلدون، ومن بين ما تم ذكره في شأنها أصول سكانها التي ترجع إلى عدة جذور وهي:

1)- كُتامة: وهم السكان الأصليون، وجاء ابن خلدون على ذكر بني تليلان سكان الجبال بين سكيكدة وجيجل.

2)- العرب: يقول الدكتور عبد الحليم عويس: **"كان من بينهم من ترك الساحل وفضل الآفاق الفسيحة داخل بلاد البربر"**، وهذا يعني أن بعضا قد طاب لهم المقام بالساحل، والقل منطقة ساحلية وذلك إما للمُرابطة أو لتعليم السكان الدين الجديد.

3)- الهلاليون: لقد زحف الهلاليون في تغريبتهم الشهيرة وانتشروا في عدد من مناطقها، يقول الدكتور يحي بوعزيز: **"وقد زحف الهلاليون مرة ثانية على المغرب الأوسط وانتشروا جنوب الأوراس والقل وقسنطينة".**

4)- النازحون من بلاد الأندلس: وهم من العرب والبربر، وما يؤكد هذا الطرح وجود الشريط الساحلي ووجود بعض اللهجات الأندلسية، كما يوجد لبني مهنا فرقة أولاد صندل تقول أنها تنتمي للنازحين من الأندلس.

5)- العنصر التركي: وهم الكراغلة الذين هم من أم جزائرية وأب تركي.

6)- عناصر فارسية وقبطية: فقد جاء في تاريخ العدواني "وأما البوادي بين أقسمطين والبحر فأكثرهم خلفاء قريش اتخذوهم لرعاية الغنم والبقر لأن أصلهم من فارس والقبط[1].

ونستنتج مما سبق ذكره أن الإنسان القلي الأصيل مزيج من عدة أجناس وأعراق.

وفي ما يخص المجال البشري محل الدراسة فيتمثل في معلمي ثانويتي عبد الحميد بن باديس وبوقيقز عمار.

ثانوية عبد الحميد بن باديس: تضم 35 معلما في التخصصات التالية :الأدب العربي،واللغة الانجليزية،والفرنسية،والألمانية،والهندسة الميكانيكية، والتاريخ والجغرافيا،والفلسفة،والعلومالإسلامية،والعلومالطبيعية،والفيزياء،والإعلامالآلي،والتربية البدنية

[1]أحمد بلقاضي: مرجع سبق ذكره، ص ص25-27.

والرياضيات، بالإضافة إلى 14 موظفا في سلك الإدارة، و04 عمال في الحجابة، و12 عاملا في النظافة والصيانة.

ثانوية بوقيقزعمار: تضم 531 تلميذا، و47 معلما في التخصصات التالية: الأدب العربي،والانجليزية،والفرنسية،والايطالية،والهندسةالكهربائية،والرياضيات،والعلومالطبيعية والعلومالتجريبية،والفيزياء،وتسييرواقتصاد،والتاريخوالجغرافيا،والفلسفة،والعلومالإسلامية والإعلام الآلي والتربية البدنية، بالإضافة إلى 48 موظفا إداريا وعاملا.

4- المجال الثقافي

إن الثقافة في جانب منها تنبعث من زوايا مختلفة من العالم الخارجي للذات الإنسانية، وتفرض وجودها عليه، وإذا ما حاولنا تصوير الآلية التي تتم بها عملية الغرس الثقافي من جانب فلسفي صوفي، فسنقول أنها "عملية حلول للذوات الثقافية لإنسان الأجيال السابقة في ذات إنسان العصر الحاضر".

إن المسار الذي تتشكل به ثقافة مجتمع أو جماعة ما يقوم على ثلاثة ركائز، الركيزة الأولى تتمثل في الثقافة التي أنتجتها الجماعة بذاتها، بمعنى مجموع التصورات، والعادات والتقاليد، وأنماط العيش دون أية تأثيرات خارجية، والركيزة الثانية هي تلك العناصر الثقافية الوافدة على هذه الجماعة، نتيجة تفاعلها واختلاطها بجماعات وثقافات مختلفة عنها، التي تترك أثارها وتتوغل بعناصرها في الثقافة المتأثرة، وتتمثل الركيزة الثالثة في ما يتولد عن ذلك التمازج بين الثقافتين الأصيلة والوافدة، وما ينتج عنه من عناصر ثقافية جديدة، وقد مرت الثقافة القُلية على ما هي عليه اليوم بهذا المسار.

إذ تتميز مدينة القل بتنوع ثقافي، بفضل الثقافات والحضارات التي مرت عليها، وساهمت في صياغة شخصيتها الثقافية، وكما ذكرنا من قبل فإن سكان شبه جزيرة القل ينحدرون من قبيلة كُتامة، فهم إذن أمازيغيون تهافتت عليهم العديد من الأقوام كالفينيقيين، والرومانيين، بالإضافة إلى العرب المسلمين والعناصر النازحة من الأندلس، والأتراك، جميع هذه الأقوام أثرت كثيرا أو قليلا بالسكان الأصليين لمدينة القل، ولا ننسى الاحتلال الفرنسي الذي احتل القل في أفريل 1843، ولا تزال هناك شواهد معنوية(الذاكرة التاريخية واللغة) ومادية(مبنى الكنيسة) تشهد على وجوده وتأثيره.

وقد حدث تأثر وتأثير في المجال الثقافي، خاصة بين السكان الأصليين للقل والأقوام الوافدين عليهم، وتعرضت الشخصية الثقافية القلية نتيجة للعامل الزمني والديمغرافي للكثير من التغيرات، فالإنسان القلي الأصيل(ثقافيا) يتميز عن غيره في سمات شخصيته، وهذا سيؤكد عليه كل من عاش

واختلط لزمن طويل به، حتى أنه يستطيع التفريق بين القلي الأصيل وبين من هاجروا إليها من مناطق أخرى، فهناك إذا شخصيتان متمايزتان داخل المجتمع القلي، وهما الشخصية القلية الأصيلة التي وُلدت ونشأت في شبه الجزيرة القلية، والشخصية القلية الوافدة من مناطق أخرى، وإذا ما ميزنا الإنسان القلي الأصيل فسنقول عنه أنه:

- إنسان محب للحياة والاستمتاع بمباهجها.

- منفتح على الثقافات والأقوام الآخرين.

- يمتلك حسا فنيا وإبداعيا، فهو محب للجمال والفن والطبيعة.

- تتجلى في سلوكياته وأفكاره مظاهر التسامح والتحضر والمدنية.

هذه الصفات التي تُميز الإنسان القلي الأصيل، استمدها من تلك الحضارات والثقافات التي توالت عليه فكونت لديه نظاما فكريا، أصبح شبيها بالبصمة الجينية التي توارثتها الأجيال، "فالتفكير بواسطة ثقافة ما معناه التفكير من خلال منظومة مرجعية، تتشكل إحداثياتها الأساسية من محددات هذه الثقافة ومكوناتها"[1]، وهذا تماما ما حدث مع الإنسان القلي الأصيل، وبالرغم من التنوع الثقافي الذي عرفته مدينة القل، بفضل مجموع الثقافات والحضارات التي مرت بها عبر التاريخ، إلا أنها لم تستثمره وتستغله لإحداث ثورة ثقافية تتناسب والإرث الذي تمتلكه، واستمرت الوضعية الثقافية في مدينة القل على ضآلتها وفقرها إلى يومنا هذا، فالحياة الثقافية شبه منعدمة، فإذا نظرنا إلى البنية التحتية الخاصة بها فلن نجد مكتبات للمطالعة، أو مسارح، أو قاعات السينما(كانت هناك قاعة واحدة وتم إغلاقها منذ مدة طويلة)، كما أنها لا تشهد تنظيم فعاليات ثقافية على مستوى عال، أما إذا بحثنا في المثقفين الذين ساهموا بفكرهم وإبداعاتهم في المجالات المختلفة، سواء كان ذلك في التأليف والتفكير، أو الفنون التشكيلية، أو في الصناعة السينمائية والتلفزيونية فلن نجد إلا من يحترف الشعر والنثر كأكثر النشاطات الفنية الممارسة وهم قليلون.

ونفترض أن للعامل الديمغرافي دورا كبيرا في الحالة الثقافية لمدينة القل في العصر الحاضر، إذ عرفت المدينة في الماضي القريب هجرات بشرية متتابعة من مختلف المناطق المجاورة لها، وخاصة سكان الجبال والأرياف، الذين نقلوا قيمهم وأنماط عيشهم إليها المتمثلة في قيم البداوة، في حين كان سكان القل على مستوى كبير من التحضر، ولما كان الاختلاط بين القيم البداوة وقيم أهل المدينة طغت الأولى على

[1] محمد عابد الجابري: نقد العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط10، 2009، ص13.

الثانية، واختفت قيم الحضارة تدريجيا ولكن ليس كليا، وهذه الفرضية شبيهة بما توصل إليه عالم الاجتماع العراقي علي الوردي من دراسته للمجتمع العراقي، إذ توصل إلى أن هجرة البدو إلى المدن، واحتكاكهم بأهلها تسبب في تعارض ونزاع بينهما نتيجة الاختلاف بين قيم كلا منهما، مما أدى إلى غلبة القيم البدوية وانتشارها، وهذا ما تسبب في تغير البناء الاجتماعي لمجتمع المدينة، وأدى إلى ضعف الدولة وهذا شبيه إلى حد كبير بما حدث في المجتمع القلي.

5- المجال الاجتماعي

عرف المجتمع القلي بمرور السنوات وتوالي الأحداث تغيرات على مستوى البناء الاجتماعي، فقد كان يُعرف سكانها الذين عمروها بأنهم أهل حضر ومدنية، خاصة أنهم خليط من عدة حضارات وأجناس كما تم التعرض إليه سابقا، ومع توالي السنوات وبعد فترة الاحتلال الفرنسي بالخصوص شهدت مدينة القل توافد مكثف لهجرات سكانية من مناطق الأرياف والجبال المحيطة بها واستقروا فيها إلى يومنا هذا، ما أحدث تحولا في تركيبة المجتمع القلي، الذي أصبح يتكون من صنفين وهما أهل الحضر وأهل الريف، هذا التحول خلق بدوره تقسيما طبقيا في المجتمع القلي، إذ خلق طبقتين الطبقة الأولى يمثلها السكان الأصليين لمدينة القل أو أهل الحضر، والطبقة الثانية يمثلها سكان الأرياف والجبال، وقد يبدو للوهلة الأولى أن المجتمع القلي متجانس وخال من الطبقية، غير أن المتمعن والمتفحص لأساليب العيش، والملبس، واللهجات المحكية، وأنماط التفكير يصل إلى وجود فوارق واختلافات قائمة إلى يومنا هذا حالت دون تحقق التجانس بين كلا المكونين.

ثانيا: المنهج المستخدم

نبتغي من وراء دراستنا هذه التعرف على دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بمعنى أننا نبحث في الدور التربوي للمعلم وفعل تنمية القيم بعيدا عن الجانب التعليمي أو التلقيني، وبعيدا عن طبيعة المادة المدرسة وما تتضمنه من قيم، ولكي نتمكن من الوصول إلى النتائج المرجوة وتحقيق أهداف الدراسة اتبعنا منهجا علميا، يمكننا من ذلك ألا وهو المنهج الوصفي بطريقة المسح الشامل، أو المنهج الوصفي المسحي، بمعنى أن دراستنا الراهنة تندرج تحت المنهج المسحي الاجتماعي، وترتكز دراستنا هذه على هدف محوري وهو التعرف على الدور التربوي للمعلم داخل الفصل الدراسي بعيدا عن المادة المدرسة والمنهاج الدراسي، وما إذا كان له ذلك الهم في غرس وتنمية قيم معينة لدى التلاميذ، بعيدا عما تتضمنه المقررات الدراسية من قيم، وتنتمي دراستنا من البحوث الوصفية إلى

صنف الدراسات المسحية، التي تتضمن جمع البيانات لعدد كبير من الحالات بقصد تشخيص أوضاعها أو جوانب معينة من تلك الأوضاع، دون الاقتصار على حالة واحدة.

وبما أن دراستنا تنضوي تحت علم الاجتماع التأويلي أو الفهمي، الذي يهدف إلى فهم الفعل الاجتماعي كون دراستنا تبحث في فعل تنمية القيم، وللتحديد أكثر فقد تبنينا مقاربة ماكس فيبر في الفعل الاجتماعي، ما أوجب علينا استخدام منهجه في دراسة الفعل وهو "**منهج الفهم**"، الذي يرتكز على التأويل ومبدأ التوجيه القيمي، هذا المنهج الذي يسمح للباحث بإشراك ذاتيته في فهم الظاهرة المدروسة، بل إنها شرط أساسي في فهم الفعل في منهج ماكس فيبر ، هذا المنهج الذي يحقق هدفين اثنين هما:

1)- يُمكننا من فهم المعاني التي يسبغها المبحوث على أفعاله، وإعادة فهمها وتأويلها ضمن الإطار الثقافي لمعرفة الغاية منه.

2)- يمكننا من معرفة المسببات والعوامل التي دفعت إلى ممارسة الفعل الاجتماعي من طرف الفاعل أو المبحوث.

أما من بين النماذج المثالية للفعل الاجتماعي لماكس فيبر ، فإن نموذج الفعل المتبنى في هذه الدراسة هو الفعل العقلاني القيمي، إذ نفترض أن المعلم واع بالقيم التي يهدف إلى تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وتظهر ملامح تطبيقنا لمنهج الفهم عند فيبر في المعالجة النظرية لمتغيري المعلم والقيم، في إطار الثقافة والمجتمع الجزائري، كوننا جزءا منها ما يؤهلنا للخوض في المسائل المرتبطة بموضوع الدراسة، باعتبارها خلفيات تساعد على فهم دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بأسلوب تفسيري، أما الجانب الآخر من تطبيق هذا المنهج فيتجلى في تحليل البيانات والمعطيات المتحصل عليها من الدراسة الميدانية، إذ قمنا أولا بتقديم وجهة نظر المبحوثين الذاتية حول دورهم في تنمية القيم، وذلك من خلال أداة الاستمارة، وثانيا محاولتنا فهم تلك الآراء والمواقف وتأويلها من خلال ملاحظاتنا المتأتية من حضورنا مع مجموعة من المعلمين للصفوف الدراسية، مع ربطه بما تم التوصل إليه في الطرح النظري، جميع هذه الإجراءات التي تدخل ضمن مسمى الدائرة التأويلية وهي عملية تكرارية، من الانتقال ذهابا وإيابا بين أجزاء من ملاحظات في الطرح النظري والسياق الذي يتم فيه الفعل الاجتماعي، حتى تصل إلى مرحلة التشبع النظري وفهم الفعل محل الدراسة(تنمية القيم).

ثالثا: عينة الدراسة

1- حجم العينة وطريقة اختيارها:

بلغ حجم عينة الدراسة 62 معلما ومعلمة لمرحلة التعليم الثانوي في جميع المستويات والشُعب، والتي تم اختيارها بطريقة قصدية.

2- نوع العينة:

بغاية جمع المادة المعرفية الكافية المُستقاة من الاستمارة والملاحظة بالمشاركة حول المعلمين ودورهم التربوي، اخترنا تقنية المسح الشامل التي تمكننا من تحقيق هذا الهدف.

3- خصائصها

1)- الجنس:

الجدول رقم(01): يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الإناث	44	٪70,97
الذكور	18	٪29,03
المجموع	62	٪100

يتبين لنا: أن 44 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 70,97٪ إناث، و18 فردا بنسبة 29,03٪ذكور، إذا فأغلبية أفراد العينة هم إناث، وهذا يؤكد الفكرة التي تقول بالاتجاه الهادف لتأنيث قطاع التعليم في الجزائر، ومن جهة أخرى نستنتج أن تلاميذ كلا المؤسستين يتلقون قيمهم من المرأة بنسبة كبيرة وبعبارة أخرى فان المرأة هي مصدر القيم التي يتلقاها المراهقين على مستوى المجتمع.

يتبين لنا من خلال الجدول أسفله أن 44 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 70,97٪ هم إناث،و18 فرد بنسبة 29,03 هم ذكور، هذه الإحصاءات التي تدلنا على أن المرأة في المجتمع الجزائري تحبذ الاشتغال في هذه المهنة كونها مقبولة مجتمعيا ودينيا فليس فيها اختلاط كبير مع الرجال.

2)- السن:

الجدول رقم (02): يبين توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	التكرار	النسبة المئوية
30-25	05	٪8,07
36-31	14	٪22,59
42-37	24	٪38,71
48-43	08	٪12,90
54-49	05	٪8,07
60-55	03	٪4,83
أكثر من 60	03	٪4,83
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 24 فردا بنسبة 38,71٪ من إجمالي أفراد العينة بنسبة تتراوح أعمارهم بين 37-42سنة، و14 فردا منها بنسبة 22,59٪ تتراوح أعمارهم بين 31-36 سنة، و08 فرد بنسبة 12,90٪ تتراوح أعمارهم بين 43-48 سنة، و05 منها بنسبة 8,07٪ تتراوح أعمارهم بين 25-30 سنة، و05 أفراد بنسبة 8,07٪ تتراوح أعمارهم بين 49-54 سنة، و03 أفراد بنسبة 4,83٪ تتراوح أعمارهم بين 55-60سنة، و03 أفراد بنسبة 4,83٪ تبلغ أعمارهم أكثر من 60، نخلص إلى أن أكثر فئة عمرية هم الذين تتراوح أعمارهم من 37 إلى 42 سنة، أي أنهم من فئة الشباب، وهذه ميزة ايجابية تخلق تقارب بينهم وبين تلاميذهم، فلا يوجد فجوة عمرية كبيرة قد تؤثر سلبا على التواصل والتفاهم، عكس الذين تتراوح أعمارهم بين 55-60 سنة، الذين ورغم امتلاكهم الخبرة الطويلة، إلا أنهم يكونون غير مبالين كثيرا بالجانب التربوي أو غير مركزين عليه، هذه اللامبالاة النابعة من الروتين الذي صاحب ممارستهم للتعليم، الذي قتل لديهم الشغف والاهتمام بغرس القيم أو تنميتها لدى التلاميذ، وأصبحوا لا يكترثون إلا لتلقينهم مجموعة من المعارف، ونفوسهم تتوق للتقاعد والراحة من سلك التعليم ومتاعبه!

3)- المادة المُدرسة:

الجدول رقم (03): يبين توزيع أفراد العينة حسب المادة التي يدرسونها

المادة	التكرار	النسبة المئوية
الرياضيات	06	٪9,67
العلوم الفيزيائية	05	٪8,07
علوم الطبيعة والحياة	06	٪9,68
اللغة العربية	12	٪19,36
العلوم الإسلامية	02	٪3,23
الفلسفة	04	٪6,46
التاريخ والجغرافيا	08	٪12,90
اللغة الفرنسية	06	٪9,68
اللغة الانجليزية	03	٪4,84
اللغة الايطالية	01	٪1,61
الهندسة الميكانيكية	02	٪3,22
المعلوماتية	01	٪1,61
التربية البدنية	01	٪1,61
التكنولوجيا	01	٪1,61
التسيير والاقتصاد	03	٪4,84
الكهرباء	01	٪1,61
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 12 معلم من إجمالي أفراد العينة وبنسبة 19,36٪ يُدرسون مادة اللغة العربية، و08 منهم بنسبة 12,90٪يُدرسون مادة التاريخ والجغرافيا، و06 يُدرسون مادة الرياضيات بنسبة 9,67٪، و06 يُدرسون مادة اللغة الفرنسية بنسبة 9,68٪، و06 معلمين يدرسون علوم الطبيعة والحياة بنسبة 9,68٪، و05 معلمين يدرسون مادة العلوم الفيزيائية بنسبة 8,07٪، و4 معلمين بنسبة 6,46٪يدرسون مادة الفلسفة بنسبة ، و03 أفراد بنسبة 4,84٪يدرسون مادة التسيير والاقتصاد بنسبة ، ولمادة اللغة الانجليزية 03 معلمين بنسبة 4,84٪، ومعلم واحد بنسبة 1,61٪يدرس اللغة الايطالية، ومثلها لمواد المعلوماتية، والتربية البدنية، والتكنولوجيا والكهرباء، نستنتج أن أغلب أفراد العينة هم معلمو

اللغة العربية، وبعدهم يأتي معلمو التاريخ والجغرافيا، ويأتي بعدهم معلمو المواد العلمية، وهذا ما يؤكد أننا لا نبحث في القيم على حسب المادة فما يهمنا هو المعلم وما يقدمه من قيم للتلاميذ بغض النظر عما يُدرِس.

4)- المستوى المُدرس:

الجدول رقم (04): يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى الذي يدرسونه

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى	34	٪27,42
السنة الثانية	39	٪31,46
السنة الثالثة	51	٪41,12
المجموع	*124	٪100

يتبين لنا أن 51 فرد بنسبة 41,12٪ من إجمالي أفراد العينة يدرسون السنة الثالثة، ويدرس 39 منهم بنسبة 31,46٪ السنة الثانية، في ما يدرس 34 فرد بنسبة 27,42٪ تلاميذ السنة الأولى، ونلاحظ أن هناك اهتمام بتلاميذ السنة الثالثة من خلال توفير العدد الأكبر من المعلمين، وهذا راجع إلى وجود مواد إضافية نتيجة التخصص العلمي الذي يدرسونه، ونشير إلى أن هناك تضخم في عينة الدراسة (124) نظرا لتدريس أكثر من سنة أو جميع السنوات لدى أفراد العينة.

5)- طريقة التوظيف:

الجدول رقم (05): يبين توزيع أفراد العينة حسب طريقة التوظيف

طريقة التوظيف	التكرار	النسبة المئوية
توظيف بعد 05 سنوات تكزين بالمدرسة العليا	23	٪37,09
توظيف على أساس مسابقة بمستوى شهادة ماستر	12	٪19,35
توظيف على أساس مسابقة بمستوى شهادة ليسانس	13	٪20,96
توظيف مباشر بمستوى شهادة الليسانس	07	٪11,30
توظيف مباشر عن طريق إدماج الأساتذة المتعاقدين	07	٪11,30
المجموع	62	٪100

*يعود التضخم في العينة إلى تدريس أفراد العينة لأكثر من مستوى

يتبين لنا أن 23 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 37,09٪هم خريجو المدرسة العليا للأساتذة وتم توظيفهم بشكل مباشر، و13 منهم بنسبة 20,96٪ تم توظيفهم على أساس مسابقة بمستوى شهادة الليسانس، و12 معلما بنسبة 19,35٪ تم توظيفهم على أساس مسابقة بمستوى شهادة ماستر، و07 أساتذة بنسبة 11,30٪بتوظيف مباشر بمستوى شهادة الليسانس، و07 معلمين بنسبة 11,30٪بتوظيف مباشر عن طريق الإدماج، نخلص إلى أن 23 معلم من أصل 62 هم خريجو المدرسة العليا، الذين يتلقون تكوينا على مستوى عال من التكوين العلمي والتربوي للتعامل مع التلاميذ، لأنهم موجهون أساسا للتعليم دون مهنة أخرى ويتم توظيفهم بشكل مباشر دون مسابقات، فمناهج المدارس العليا للأساتذة التي تخرجوا منها، تركز في تكوينهم على الجانب التربوي نظريا وتطبيقيا، ليكونوا على استعداد على حمل مسؤولية ثقيلة وصعبة، أما من توظفوا على أساس مسابقة بشهادتي الليسانس والماستر فلا يخفى علينا جميعا طبيعة هذه المسابقات، والكيفية التي تتم بها اختيار الناجحين فيها، فهي عبارة عن دورتين، دورة تجرى فيها اختبارات كتابية أسئلتها بسيطة وسهلة وفي أحيان كثيرة ساذجة لا تستطيع المتسابقات/المتسابقون إظهار قدراتهم فيها، وفي الدورة الثانية يترشح الناجحين للاختبار الشفهي، الذي يتشابه في نوع الأسئلة مع الاختبار الكتابي، فكلاهما يتم بطريقة شكلية، وبعدها يتم توظيف الناجحين كأساتذة، مع عدم إخضاعهم لفترة تدريس تجريبية وتقييمية، أو لدورات تكوينية جادة وفعالة في استراتيجيات التدريس، وفي مجالات علم النفس وعلوم التربية، ولأن هذا لا يحدث فإنهم يدخلون الأقسام ويتعاملون مع التلاميذ(المراهقين) وهم جاهلون بكل هذا، ما سيؤثر سلبا على المتعلمين في المستقبل القريب والبعيد علميا وتربويا.

6)- التخصص الجامعي:

الجدول رقم (06): يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصص الجامعي

التخصص الجامعي	التكرار	النسبة المئوية
اللغة الانجليزية	03	٪4,84
العلوم الإسلامية	02	٪3,22
إلكترونيك	02	٪3,22
الفلسفة	04	٪6,45
التاريخ	06	٪9,68
اللغة الفرنسية	06	٪9,68

التسيير والاقتصاد	04	٪6,46
كيمياء	02	٪3,22
اللغة العربية	12	٪19,36
العلوم الطبيعية	02	٪3,22
بيولوجيا	04	٪6,46
الرياضيات	05	٪8,07
الهندسة الميكانيكية	02	٪3,23
الإعلام الآلي	01	٪1,61
الايطالية	01	٪1,61
التربية البدنية	01	٪1,61
الفيزياء	03	٪4,84
الجغرافيا	02	٪3,22
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 12 معلما من إجمالي أفراد العينة بنسبة 19,36٪ درسوا اللغة العربية كتخصص جامعي، و06 معلمين بنسبة 9,68٪تخصصوا في التاريخ، و06 أفراد بنسبة 9,68٪تخصصوا في اللغة الفرنسية، و05 معلمين بنسبة 8,05٪تخصصوا في الرياضيات، وفي تخصص الفلسفة 04 معلمين بنسبة 6,45٪ ، و03 معلمين بنسبة 4,84٪درسوا تخصص اللغة الانجليزية، و04 معلمين بنسبة 6,46٪ تخصصوا في بيولوجيا، و04 معلمين بنسبة 6,46٪تخصصوا في التسيير والاقتصاد، و03 أفراد بنسبة 4,84٪ درسوا الفيزياء، ومعلمين اثنين بنسبة 3,22٪تخصصا في العلوم الإسلامية، ومثلها في الإلكترونيك، والكيمياء والعلوم الطبيعية، والجغرافيا, ومعلمين اثنين بنسبة 3,23٪ تخصصا في الهندسة الميكانيكية، بما أن أكثر أفراد العينة هم معلمو اللغة العربية، فإن التخصص الجامعي الغالب هو تخصص اللغة العربية، لنتوصل إلى أن هناك اهتمام بتكوين التلاميذ في اللغة العربية، وهذا يعود إلى كونها مكون من مكونات الهوية لدى المجتمع الجزائري.

7)- الحالة العائلية:

الجدول رقم (07): يبين توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية للمعلم

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية
أعزب(اء)	09	٪14,51
متزوج(ة)	52	٪83,88
مُطلق(ة)	00	٪00
أرمل(ة)	01	٪1,61
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 52 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 83,88٪متزوجون، و9 منهم بنسبة 14,51٪عازبون، في حين هناك حالة واحدة أرملة بنسبة 1,61٪،وعليه فإن أغلبية أفراد العينة متزوجون بنسبة 52٪، أي أن أغلبيتهم يكونون أسر ويؤمنون بالزواج ومؤسسة الأسرة، وهذا يدل على أهميتها في المجتمع القلي كذلك.

8)- امتلاك أولاد من عدمه:

الجدول رقم (08): يبين توزيع أفراد العينة حسب امتلاكهم لأولاد من عدمه

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	53	٪85,49
لا	09	٪14,51
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 53 فرد من إجمالي أفراد العينة 85,49٪لديهم أولاد، و09 منهم بنسبة 15٪ ليس لديهم، وبالتالي فإن أغلبية أفراد العينة هم آباء وأمهات، وبالتالي فهم يمتلكون خبرات وعلى دراية بأساليب التربية، وهم بالتأكيد يحاولون خلال تنشئة أبنائهم غرس أفكار وقيم وسلوكيات لديهم، وهذا سيعينهم في تعاملهم مع التلاميذ ويساعدهم في اختيار الأساليب السليمة في تنمية القيم لديهم.

9)- عدد الأولاد:

الجدول رقم (09): يبين توزيع أفراد العينة حسب عدد الأولاد

عدد الأولاد	التكرار	النسبة المئوية
02	13	٪24,52
03	21	٪39,62
04	05	٪9,44
05	10	٪18,87
06	04	٪7,55
المجموع	53	٪100

يتبين لنا أن: 21 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 39,62٪ لديهم ثلاثة أولاد، و13 منهم بنسبة 24,52٪ لديهم ولدين اثنين، في ما يمتلك عشرة أفراد بنسبة 18,87٪ خمسة أولاد، ولدى خمسة أفراد 9,44٪ أربعة أولاد، ويمتلك أربعة أفراد بنسبة 7,55٪ ستة أولاد، فمن الملاحظ أن أفراد العينة لا يمتلكون الكثير من الأولاد، وهذا قد يكون نتيجة لعدة أسباب من بينها الوضعية المعيشية، أو الالتزامات المهنية وما يترتب عنها من مسؤوليات متعبة، تجعلهم يعيشون في جو من الضغط والقلق والتعب في مهنة التعليم، ما ينعكس على قراراتهم في ما يخص الإنجاب وتحديد النسل أو تنظيمه.

رابعا: أدوات جمع البيانات

بما أن دراستنا الراهنة تنتمي للدراسات المسحية، التي تقوم على جمع البيانات والمعلومات عن مجتمع البحث، فإننا اعتمدنا على أدوات وأساليب لجمع البيانات حول موضوع بحثنا، والتي تتمثل في الأدوات التالية:

1- الملاحظة بالمشاركة:

اخترنا أداة الملاحظة بالمشاركة في دراستنا الراهنة كونها تخدم أهداف البحث، فمن خلال مشاركتنا ليوميات المعلمين داخل الفصول الدراسية، نتمكن إلى حد بعيد من التعرف على ممارساته التربوية، وما مدى قيامه بدوره التربوي على أكمل وجه، كما تساعدنا هذه الأداة في التقرب من المعلمين ومعرفة أنماط تفكيرهم وانطباعاتهم حول العملية التربوية داخل المدرسة، وتسمح لنا بالكشف عن كواليس العملية التربوية بين المعلم والتلاميذ عن قرب.

2- الاستمارة:

اعتمدنا أداة الاستمارة في دراستنا التي تم توجيهها لمعلمي المرحلة الثانوية بجميع مستوياتها، كونها تزودنا بمعلومات إضافية حول المعلم ودوره التربوي في تنمية القيم لدى التلاميذ، كما تكشف لنا عن اتجاهات المعلمين وتصوراتهم حول موضوع الدراسة، وقد تضمنت استمارة البحث أربعة محاور وهي:

- **المحور الأول**: يتضمن البيانات الشخصية للمعلمين.

- **المحور الثاني**: يتضمن أسئلة حول الفرضية الأولى وهي "يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

- **المحور الثالث**: يتضمن أسئلة حول الفرضية الثانية وهي "يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الدينية لدى التلاميذ".

- **المحور الثالث**: يتضمن أسئلة حول الفرضية الثالثة وهي "يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

خامسا: أساليب تحليل البيانات

1- الأسلوب الكمي:

استخدمنا الأسلوب الكمي لتنظيم وتصنيف البيانات والمعلومات المستقاة من أداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة، بالإضافة إلى التكرارات الخاصة بالنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية.

2- الأسلوب الكيفي:

يتعلق الأسلوب الكيفي بقراءة وتحليل المعطيات الكمية، وفقا لأسلوب سوسيولوجي مبني على ما تم تبنيه في الجانب النظرية من أفكار، نظريات واتجاهات، للوصول إلى نتائج قد تُصدق على الفرضيات وقد تُفندها، وتبنيا نوعين من التحليل وهما التحليل الاجتماعي التفسيري والتحليل الفهمي بالتناوب بينهما، ساعدنا التحليل التفسيري في وضع متغيرات الدراسة في علاقة ببعضهما البعض، والتحليل الفهمي الذي ساعدنا في فهم موضوع البحث من وجهات نظر عينة الدراسة، والتعرف على المعاني التي يضفونها على سلوكياتهم وأفعالهم، كما قمنا بتأويل هذه المعاني بناء على الخصائص الثقافية والاجتماعية لمجتمع البحث وعينة الدراسة، لفهم الفعل من جميع جوانبه.

***خلاصة**

تطرقنا في هذا الفصل المتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة، إلى مجالات الدراسة وهي المجال المكاني والزمني، والبشري، والثقافي، والاجتماعي، في إطار قراءة سوسيولوجية، أما المنهج المستخدم فهو المنهج الوصفي ومنهج الفهم عند ماكس فيبر، ولجمع البيانات والمعلومات استخدمنا أداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة، لمعرفة أكثر عمقا حول عينة دراستنا المتمثلة في معلمي التعليم الثانوي، وكانت الاستعانة بالأسلوب الكمي والكيفي للتعامل مع البيانات.

الفصل الخامس

تبويب وتحليل البيانات الميدانية

***تمهيد**

أولا: تحليل بيانات أداة الاستمارة

1- يـؤدي المعلـم دورايجـابي في تنميـة القـيم الاجتماعيـة لـدى تلاميـذ المرحلـة الثانوية
2- يؤدي المعلم دورايجابي في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
3- يؤدي المعلم دورايجابي في تنمية القيم الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

ثانيا: تحليل بيانات أداة الملاحظة بالمشاركة

***خلاصة**

***تمهيد**

سنخصص هذا الفصل للجانب الميداني للدراسة، من خلال تطبيق أداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة على عينة الدراسة، ويتضمن كلاهما أسئلة تدور حول الفرضيات التي تبحث في ما إذا كان للمعلم دور ايجابي في تنمية القيم الاجتماعية، الدينية، والفكرية، وسنخضع هذه البيانات الكمية إلى قراءة تأويلية كأحد خطوات تطبيق منهج الفهم لدى ماكس فيبر.

أولا: تحليل بيانات أداة الاستمارة

1- يؤدي المعلم دورا ايجابي في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

أ. قيمة صلة الرحم

الجدول رقم (10): يبين احتمالية سؤال المعلم للتلاميذ عن طبيعة علاقتهم بأقاربهم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	36	٪58,06
لا	26	٪41,94
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 36 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 58,06٪ يسألون التلاميذ عن طبيعة علاقتهم بأقاربهم، و26 منهم بنسبة 41,94٪لا يسألون، بالرغم من نسبة من يسألون أكثر ممن لا يفعلون، إلا أن هذه الإحصاءات تجعلنا نقرؤها بشكل معاكس فنسبة من لا يسألون أيضا تعتبر مرتفعة، وهذا دليل على عدم اهتمام أفراد العينة بطبيعة هذه العلاقة التي تجمع التلاميذ بأقاربهم.

الجدول رقم (11): يبين مبررات سؤال التلاميذ عن علاقتهم بأقاربهم من عدمه

	الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	للتعرف على ظروفهم الاجتماعية	13	٪36,11
	لتأثيرها على مستواهم الدراسي	01	٪2,78
	لأن الأستاذ مربي قبل كل شيء	03	٪8,33
	حسب موضوع الحصة	04	٪11,11
	للنصح والتوجيه	06	٪16,67
	الممتنعون عن الإجابة	09	٪25
	المجموع	36	٪100
لا	شأن خاص بالتلميذ	05	٪19,23
	ليس لها علاقة بالدراسة	05	٪19,23
	لضيق وقت الحصة	01	٪3,84
	الممتنعون عن الإجابة	15	٪57,70

	المجموع	26	٪100

يتبين لنا أن27 من أصل36 فردا من أفراد العينة ممن أجابوا بـ"نعم"، برروا سبب سؤال التلاميذ عن طبيعة علاقتهم بأقاربهم، وجاءت التبريرات كالتالي: 13 معلما بنسبة 36,11٪ سألوا للتعرف على الظروف الاجتماعية للتلاميذ، وأرجع 06 منهم بنسبة 16,67٪ سبب السؤال للنصح والتوجيه، فيما اعتبر 04 معلمين بنسبة 11,11٪ أن موضوع الحصة هو المتحكم، واعتبر 03 معلمين بنسبة 8,33٪ أن الأستاذ مربي قبل كل شيء، واعتبر معلم واحد بنسبة 2,78٪ أن سؤاله عنها متأتي من أنها تؤثر على المستوى الدراسي للتلاميذ، في ما لم يبرر 09 منهم بنسبة 25٪ (وهي نسبة كبيرة نسبيا) سبب سؤال التلاميذ عن علاقتهم بأقاربهم وفي هذا دلالة تنفي قيامهم بطرح السؤال في هذا الشأن من الأصل، فالسؤال دائما وفي مختلف الحالات يطرح لسبب معين وليس لمجرد السؤال، خاصة أن المبحوثين هنا هن المعلمات والمعلمين الموكلون بتربية وتعليم التلاميذ، وهذا دور يتسم بالجدية والمهنية فهو لا يخضع للمزاجية والارتجالية غير المدروسة، كما أن العملية لتعليمية محكومة بأهداف وغايات يعمل هؤلاء على الوصول إليها، أما فيما يخص المعلمين الذين أجابوا بـ"لا" وبلغ عددهم فإن مبرراتهم جاءت كالتالي: 05 منهم بنسبة 19,23٪ رأوا أن علاقة التلاميذ بأقاربهم شأن خاص بهم، واعتبر 05 معلمين بنسبة 19,23٪ أن ليس لها علاقة بالدراسة، ورأى معلم واحد بنسبة 3,84٪ أن وقت الحصة ضيق لا يسمح بالخوض في هذه الأمور، ولم يبرر 15 فردا بنسبة 57,70٪سبب عدم سؤال التلاميذ عن علاقتهم بأقاربهم، وهي نسبة كبيرة تدفع بنا لاستنتاج واحد ألا وهو أن هؤلاء لا يهتمون أصلا بعلاقة التلاميذ بأقاربهم ولهذا لم يجدوا تبريرا لهذا.

وسنقرأ أرقام هذا الجدول من خلال شقين، الشق الأول الخاص بمن برروا سبب سؤال التلاميذ عن طبيعة علاقتهم بأقاربهم، البالغ عددهم 27 من أصل 36 أجابوا بنعم، وأرجع أكبر عدد منهم (13) سبب السؤال للتعرف على الظروف الاجتماعية للتلاميذ، ونعود إلى عدد المعلمين الذين لم يبرروا إجابتهم بنعم، والذي يدفعنا لقراءته بأنهم لم يكونوا صادقين في إجابتهم على هذا السؤال، فإذا كانوا بالفعل قد سألوا تلاميذهم أو على الأقل تلميذ واحد، فإن هذا سيكون لدافع أو سبب فلا يكون دون هدف، فنحن نتحدث هنا عن معلمي المرحلة الثانوية الذين تخرج معظمهم من المدرسة العليا، التي توفر تكوينا في مجال التربية، فمن المفروض أنهم مزودون بأساليب وخبرات في مجال التعليم، أو أن طرحهم لهذا السؤال يعود لأسباب أخرى ليست ذات علاقة بمجال التربية، ويتعلق الشق الثاني بمبررات من أجابوا بلا، بمعنى أنهم لم يسألوا تلاميذهم عن طبيعة علاقتهم بأقاربهم والبالغ عددهم 11 من أصل 26 معلم، وبرر 05 منهم بأن هذه العلاقة شأن خاص بالتلاميذ، وخمسة آخرون رأوا أن علاقة التلاميذ بأقاربهم ليس لها علاقة بموضوع الدراسة.

نستنتج من كلا المبررين أن هؤلاء المعلمين لا يرون أن هناك دور تربوي للمدرسة عموما وللمعلم خصوصا، فعلى التلاميذ أن يأتوا إلى حجرة الدراسة كما هم دون أية مدخلات اجتماعية خاصة بهم، أو أنهم يرون أن هذه العلاقة قد لا تؤثر بشكل كبير عليهم لتغير نمط الأسرة وبنيتها، فالنمط السائد اليوم هو نمط الأسرة النووية، المستقلة اقتصاديا واجتماعيا عن الأسرة الكبيرة المتكونة من الأجيال الثلاث الأجداد، والآباء، والأمهات، والأبناء بالإضافة إلى الأخوال، والأعمام، فلم تعد العلاقات الأسرية كما في الماضي قائمة على تقاسم الأحزان والأفراح وتبادل المشاعر والمشاركة في اتخاذ القرارات بينهم، غير أن هذه الفكرة مغلوطة عن الأسرة الجزائرية، فهي لا تزال لم تقطع أوصالها وجذورها كليا عن أصلها ألا وهي الأسرة الممتدة، فقد يشير الاستقلال في السكن، الاستقلال المادي واقتصار أفراد الأسرة على الأب والأم والأبناء غير البالغين إلى أن الأسرة الجزائرية تحولت إلى أسرة نووية، غير أن الواقع يدلنا على بقاء الكثير من السمات التي لم تلغها التغيرات المعاصرة، والتي تؤكد على أنها لم تخرج من نمط الأسرة الممتدة بالكامل، ولم تحقق ليومنا هذا الانفصال الكلي عن نواة التكوين الأصلية المتمثلة في الأجداد والأقارب، وهي لا تزال تعتمد جزئيا على الدعم المادي والمعنوي للأسرة الكبيرة والأقارب، وهذا ما استنتجه المفكر مصطفى حجازي وذكره في كتابه "الأسرة صحتها النفسية" في حديثه عن الأسرة العربية.

الجدول رقم (12): يبين كيفية جعل علاقة التلاميذ قوية بأقاربهم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
حثهم على الاتصال بهم هاتفيا	08	٪12,90
تشجيعهم على زيارتهم	34	٪54,84
حثهم على تقديم الهدايا لهم	02	٪3,22
الممتنعون عن الإجابة	18	٪29,04
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 34 فردا إجمالي من أفراد العينة بنسبة 54,84٪ يشجعون التلاميذ على زيارة أقاربهم كأسلوب لتقوية العلاقة بينهما، فيما يحث 08 منهم بنسبة 12,90٪ التلاميذ على الاتصال بأقاربهم هاتفيا، ويحث اثنين منهم بنسبة 3,22٪ التلاميذ على تقديم الهدايا لأقاربهم، وامتنع 18 فردا بنسبة 29,04٪ عن الإجابة وهذا يدل على عدم قيامهم بجهد تقوية علاقة التلاميذ بأقاربهم وعدم اهتمامهم، وتدلنا الإحصاءات أن 54,84٪ يشجعون تلاميذهم على زيارة أقاربهم لتقوية علاقتهم بهم، وهو ما قد يجعل علاقة التلاميذ قوية بالفعل، خاصة إذا كان هؤلاء المعلمين محبوبين لدى تلاميذهم ويعتبرونهم قدوة لهم، فإن نصيحة كهذه إذا لازمها التكرار قد يكون لها صدى لديهم وتجعلهم يقومون بفعل الزيارة، لكن

الغريب في الموضوع هنا أن 44 معلما أجابوا على هذا التساؤل الذي يدور حول علاقة التلاميذ بأقاربهم، في حين أن عدد الذين أجابوا على السؤال السابق المشابه له كانوا 36 معلما فقط، فمن المفروض أن العدد نفسه يتكرر هنا، ولكن هذا لم يحدث ويُحتمل أن بعض المعلمين أجابوا عن هذا التساؤل بخلفية نظرية محضة دون ممارسة السلوك.

الجدول رقم (13): يبين الأساليب المتبعة لتنمية قيمة صلة الرحم لدى التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
القدوة	08	٪12,90
النصح والموعظة	41	٪66,13
التعزيز	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	12	٪19,36
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 41 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 66,13٪ يتبعون أسلوب النصح والموعظة لتنمية قيمة صلة الرحم لدى التلاميذ، ويُطبق 08 منهم بنسبة 12,90٪ أسلوب القدوة، فيما يتبع واحد منهم بنسبة 1,61٪ أسلوب التعزيز، في ما امتنع 12 فردا بنسبة 19,36٪ عن الإجابة ويدلنا على عدم إتباعهم لأية أساليب لتنمية قيمة صلة الرحم لدى التلاميذ، وامتنع 12 فردا عن الإجابة بنسبة 19,36٪ ونستنتج أنهم لم يتبعوا أساليب لتنمية قيمة صلة الرحم لدى التلاميذ، وهنا لدينا الملاحظة نفسها التي نربطها بالتساؤل رقم (10)، عن احتمالية سؤال التلاميذ عن طبيعة علاقتهم بأقاربهم، فلكي ينمون قيمة صلة الرحم لديهم ويقررون إتباع أساليب لهذه الغاية، عليهم أولا معرفة طبيعة علاقة تلاميذهم بأقاربهم، في حين أن عدد الذين أجابوا على هذا السؤال هو 50 معلم؟ وهذا يتناقض مع عدد الذين أجابوا على السؤال رقم (10) وهم 36 معلم؟ ونستنتج أنهم أجابوا على السؤال من منطلق نظري بحث.

الجدول رقم (14): يبين ما إذا كان على المعلم الاطلاع على الحياة الاجتماعية للتلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	52	٪83,87
لا	06	٪9,67

الممتنعون عن الإجابة	04	٪6,46
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 52 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 83,87٪ يرون أن على المعلم الاطلاع على الحياة الاجتماعية للتلاميذ، في حين يرى 06 معلمين بنسبة 9,67٪ أنه ليس على المعلم الاطلاع على الحياة الاجتماعية للتلاميذ، في ما امتنع 04 أفراد بنسبة 6,46٪ عن الإجابة ربما لعدم اهتمامهم بالسؤال الذي يدل بدوره على عدم إعطائهم أهمية للحياة الاجتماعية لتلاميذهم، وتتكرر هنا الملاحظة السابقة نفسها خاصة أن هذا السؤال يتشابه كثيرا مع السؤال رقم (10)، فهنا يجيب 52 معلما بنسبة 90٪ بنعم على ضرورة اطلاع المعلم على الحياة الاجتماعية للتلاميذ، إن الحياة الاجتماعية التي نقصدها هنا تشمل علاقة التلاميذ بأقاربهم بشكل كبير، ويرى 06 معلمين أن علاقتهم بتلاميذهم لا تتعدى علاقة معلم بتلميذه إلى علاقة صديق، أو أب بابنه.

الجدول رقم (15). يبين مبررات الاطلاع على الحياة الاجتماعية للتلاميذ

	الإجابات	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	لبناء علاقة ودية بالتلاميذ	02	٪3,84
	لمعرفة كيفية التعامل مع التلاميذ	12	٪23,07
	للتوجيه والمساعدة	12	٪23,07
	لتأثيرها على مستواهم الدراسي	14	٪26,92
	في حالات خاصة	04	٪7,70
	الممتنعون عن الإجابة	08	٪15,39
	المجموع	52	٪100
لا	شأن خاص بالتلميذ	03	٪50
	الممتنعون عن الإجابة	03	٪50
	المجموع	06	٪100

يتبين لنا أن 14 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 26,92٪ رأوا ضرورة اطلاع المعلم على الحياة الاجتماعية للتلاميذ لتأثيرها على مستواهم الدراسي حسبهم، وبرر 12 منهم بنسبة 23,07٪ ضرورة معرفتها لمعرفة كيفية التعامل مع التلاميذ، ورأى 12 منهم بنسبة 23,07٪ أن معرفة الحياة الاجتماعية للتلاميذ تساعدهم في توجيههم، ويرى 04 منهم بنسبة 7,70٪ أن هناك حالات خاصة تُحتم على المعلم اللجوء لمعرفة الحياة الاجتماعية للتلاميذ، ورأى اثنين منهم بنسبة 3,84٪ أن هذه المعرفة ضرورية لبناء علاقة

ودية بالتلاميذ، أما فيما يخص الرافضين وعددهم 03 معلمين بنسبة50٪ يُرجعون سبب رفضهم لمعرفة الحياة الاجتماعية للتلاميذ لكونها شأن خاص بهم، وامتنع 08 أفراد بنسبة 15,39٪ عن الإجابة وتبرير الأسباب التي تدفعهم للاطلاع على الحياة الاجتماعية للتلاميذ، ما يجعلنا نستنتج أنهم لم يكونوا صادقين في إجاباتهم، وامتنع 03 أفراد بنسبة 50٪ عن الإجابة عن مبرراتهم لعدم الاطلاع على الحياة الاجتماعية للتلاميذ، وفي هذا تأكيد على عدم رغبتهم الخوض في سلوك لم يقوموا به، وكان المبرر الأبرز للاطلاع على الحياة الاجتماعية للتلاميذ كونها تؤثر على مستواهم الدراسي، أما03 من أصل 06 ممن أجابوا بلا فرأوها شأنا خاصا بالتلميذ، وفي هذا إشارة إلى أن وظيفتهم تقتصر على تلقين المعلومات والمعارف فقط.

الجدول رقم (16): يبين الموقف من دور المعلم في تقوية صلة الرحم لدى التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
دور مكمل لعمل الأسرة	05	٪8,07
دور مهم وفعال	19	٪30,65
دور ضعيف	11	٪17,74
الممتنعون عن الإجابة	27	٪43,54
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 19 فرد من إجمالي أفراد العينة وبنسبة 30,65٪ يرون أن دور المعلم في تقوية صلة الرحم لدى التلاميذ دور مهم وفعال، ويرى 11 منم وبنسبة 17,74٪ أن دوره ضعيف، فيما يرى 05 منهم وبنسبة 8,07٪ أنه دور مُكمل لدور الأسرة، وقد أجاب 35 من أصل 62 معلم على هذا السؤال، وامتنع 27 فرد بنسبة 43,54٪ عن الإجابة لعدم اهتمامهم بالسؤال لأنهم ربما لا يعتبرون أن للمعلم دور في تقوية صلة الرحم لدى التلاميذ، أما من رأوا أن دور المعلم مهم وفعال من المفروض أن رأيهم نتيجة ممارستهم الفعلية لتنمية هذه القيمة لدى التلاميذ، أما من عبروا بصراحة بأنه دور ضعيف، فيعود إلى أنهم لا يقومون بهذا الدور فموقفهم هذا نابع من ذاتهم عن ذاتهم وليس عن معلمين آخرين، فليس لديهم الفرصة أو الوقت أو القبول للدخول إلى حصص معلمين آخرين وملاحظتهم.

ب. قيمة تقدير الأسرة

الجدول رقم (17): يبين تقديم النصيحة من عدمه للتلاميذ بقضاء المزيد من الوقت مع أفراد أسرهم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	53	٪85,49
لا	05	٪8,06
الممتنعون عن الإجابة	04	٪6,45
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 53 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 85,49٪ ينصحون التلاميذ بقضاء المزيد من الوقت مع أفراد أسرهم، فيما لا يقدم 05 منهم وبنسبة 8,06٪ هذه النصيحة للتلاميذ، وامتنع 04 أفراد بنسبة 6,45٪ عن الإجابة وقد يكون هذا لعدم اهتمامهم بالسؤال، أو لأنهم يرون بأنهم كمعلمين غير ملزمين بهذا الدور بالأساس، تأتي نسبة المعلمين ممن يقدمون النصيحة للتلاميذ بقضاء مزيد من الوقت مع أفراد أسرهم عالية، والتي بلغت 91٪ أي أن 53 منهم قدموا هذه النصيحة بالفعل، وهذا يدل على أهمية الأسرة لدى المعلمين خاصة أن أغلبيتهم متزوجون ولديهم أسر.

الجدول رقم (18): يبين الأساليب المتبعة لإقناع التلاميذ بأهمية الأسرة

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
أسلوب الوعظ باستخدام الآيات القرآنية والأحاديث النبوية	25	٪40,32
أسلوب الوعظ باستخدام قصص من الواقع	21	٪33,88
أسلوب القدوة	08	٪12,90
الممتنعون عن الإجابة	08	٪12,90
المجموع	62	٪100

توضح لنا الأرقام والإحصاءات أن 25 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 40,32٪ يتبعون أسلوب الوعظ باستخدام الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، ويتبع 21 منهم بنسبة 33,88٪ أسلوب الوعظ باستخدام قصص من الواقع، فيما يتبع 08 منهم وبنسبة 12,90٪ أسلوب القدوة، إذا 40,32٪ من إجمالي أفراد العينة ينتهجون أسلوب الوعظ باستخدام الآيات القرآنية والأحاديث النبوية في ما امتنع 08 أفراد

بنسبة 12,90٪ عن الإجابة، هذا الامتناع الذي قد يكون بسبب أن لديهم مشاكل مع أسرهم وبالتالي فهم لا يمتلكون تلك العلاقة القوية التي تسمح لهم بتقديم النصائح عنها للتلاميذ أو أنهم رأوا فيها خروج عن دورهم الأهم ألا وهو التعليم، إن أسلوب الوعظ متوقع منهم إتباعه إلا أنه غير فعال، لأنه باعتقادي يدخل في تصنيف الأساليب ذات الفعالية والتأثير القصير وغير الفعال، خاصة أن تلاميذ المرحلة الثانوية يمرون بمرحلة المراهقة الوسطى، التي يختبرون فيها العديد من التغيرات الفيسيو نفسية، العقلية والعاطفية، ومن أبرز سمات هذه المرحلة التمرد على جميع مصادر السلطة، ومن بينها سلطة الأسرة والرغبة في الاستقلال عنها، ما ينعكس على تفكيرهم وعلاقتهم بأفراد أسرهم، ويجعل المراهقين مضطربين بين النموذج الذي تريده الأمهات والآباء وبين ما يريدونه هم، وبالتالي فإن عقلهم الذي لم ينضج بعد، والواقع تحت سيطرة عواطفهم ومشاعرهم المتمردة والمتعطشة للحرية وكسر القيود، هذا العقل لا يعود يتقبل كل ما يُقال له من نصائح وتوجيهات، لأنها بالنسبة لهم قيود بحد ذاتها تعيقهم عما يريدون تحقيقهم، والمواعظ مهما كانت قوتها ودرجة صدقها لن تؤثر عليهم، أو تغير تفكيرهم وسلوكهم، حتى أسلوب الوعظ باستخدام قصص من الواقع وأسلوب القدوة لا يأتيان أكلهما معهم، وهي أساليب قديمة ليس لها فعالية على مراهقي هذا العصر، وقد وضعتُ هذه الاحتمالات بشكل مقصود وفتحت المجال لهم لذكر أساليب أخرى، لأرى إذا كانت لديهم أساليب أكثر عصرية وفاعلية وواقعية، أستدل من خلالها على كفاءتهم كمعلمين من الجانب التربوي،وما إذا كان لديهم معرفة تربوية معاصرة، إلا أن هذا لم يتحقق فكنت أنتظر أساليب مثل فتح مجال نقاش خاص بينه وبين تلاميذه حول علاقتهم بأسرتهم، والاستدلال من خلالها على طبيعة هذه العلاقة، ومحاولة إصلاح المعتل منها من خلال التواصل مع أسرهم عبر الهاتف على الأقل، أو تنظيم لقاءات منظمة بالأولياء داخل المؤسسة تدور حول تنمية الثقافة التربوية لديهم، وتعريفهم بطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها أبناؤهم وكيفية التعامل معهم ...الخ، وهي مهمة سهلة خاصة مع تغير نظام التدريس بسبب جائحة كورونا، التي فرضت تقليص عدد التلاميذ في حجرة الدراسة والالتزام بنظام الأفواج، الذي يبلغ عدد التلاميذ في كل فوج ما لا يزيد عن 20 تلميذا، بل وصل عدد بعض الأفواج إلى 09 تلاميذ فقط، وأتحدث هنا عن مؤسستي الدراسة الميدانية، إلا أن الأساليب القديمة لا تأخذ بعين الاعتبار سمات المراهق المعاصر، وتبقى هي المهيمنة على أساليب التربية، فالمتعلم المراهق تغلب عليه طبيعة صاخبة ومتمردة، فإذا كان بين يدي معلميه لبس رداء التزمت والوقار، وإذا خرج من المدرسة فإنه يترك طبيعته على سجيتها، وهي عكس ما أظهره مع معلميه، وهذا حسب ما أشار إليه الوردي في كتابه "وُعاظ السلاطين".

الجدول رقم (19): يبين كيفية حث التلاميذ على إظهار الحب والمودة لأخواتهم وإخوتهم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
سرد قصص من الواقع	03	٪4,83
النصح والتوجيه	08	٪12,90
استخدام الآيات والأحاديث النبوية	05	٪8,07
الممتنعون عن الإجابة	46	٪74,20
المجموع	62	٪100

يتضح لنا أن 08 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 12,90٪ يحثون التلاميذ على إظهار الحب والمودة لأخواتهم وإخوتهم، من خلال النصح والتوجيه، فيما يحثهم 05 منهم وبنسبة 8,07٪ عن طريق استخدام الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، ويحث 03 منهم وبنسبة 4,83٪ التلاميذ من خلال سرد قصص من الواقع، وامتنع 46 فردا بنسبة 74,20٪ عن الإجابة وهي نسبة كبيرة تعكس أغلبية أفراد العينة، وهذا بحد ذاته إجابة يؤكدون من خلالها عدم قيامهم بحث تلاميذهم على إظهار الحب لأخواتهم وإخوتهم، في هذا السؤال لم أضع بدائل بل جعلته مفتوحا لاكتشاف أساليب المعلمين في كيفية حث التلاميذ على إظهار الحب والمودة لأخواتهم وإخوتهم، لكنها جاءت محصورة في الوعظ والنصح كأساليب تقليدية غير ناجعة، أما عدد الأفراد الذين أجابوا على هذا السؤال فهو عدد قليل جدا.

الجدول رقم (20): يبين الأساليب المتبعة لتقوية علاقة التلاميذ بأسرهم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
النصح والتوجيه	23	٪37,10
الاستشهاد بالآيات والأحاديث الدينية	03	٪4,84
سرد قصص من الواقع	02	٪3,23
القدوة	01	٪1,61
الاتصال بالأولياء هاتفيا	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	32	٪51,61
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 23 فردا من إجمالي أفراد العينة وبنسبة 37,10٪ يتبعون أسلوب النصح والتوجيه لتقوية علاقة التلاميذ بأسرهم، ويستخدم 03 منهم وبنسبة 4,84٪ أسلوب الاستشهاد بالآيات والأحاديث

الدينية، فيما يتبع اثنين منهم وبنسبة 3,23٪ أسلوب سرد قصص من الواقع، ويتبع معلم واحد بنسبة 1,61٪ أسلوب القدوة، ومعلم واحد بنسبة 1,61٪ يفضل الاتصال بالأولياء هاتفيا، في ما امتنع 32 فرد بنسبة 51,61٪ عن الإجابة وهذا يدل على عدم إتباعهم لأساليب تهدف إلى تقوية علاقة التلاميذ بأسرهم، اكتفى 23 معلم بتقديم النصح والتوجيه لتقوية علاقة التلاميذ بأسرهم، وهناك من استخدم الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والقدوة، هذه الأساليب كما ذكرنا مسبقا تتسم بأنها تقليدية ولا تؤثر في السلوك على المدى الطويل، وحده معلم اتبع أسلوب مختلف وفعال في رأيي الخاص وهو الاتصال بالأولياء عبر الهاتف، فالأحرى بالمعلم التعرف على الطرفين التلاميذ وأسرته أو الوالدين للتقريب بينهما، وليس التركيز على التلميذ وحده وهذا لن يأت بنتيجة.

الجدول رقم (21): يبين وصف علاقة التلاميذ بأسرهم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
قوية	13	٪20,96
عادية	23	٪37,10
ضعيفة	07	٪11,30
الممتنعون عن الإجابة	19	٪30,64
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 23 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 37,10٪ يرون علاقة التلاميذ بأسرهم عادية، ويرى 13 منهم بنسبة 20,96٪ أنها علاقة قوية، فيما وجدها 07 منهم بنسبة 11,30٪ بأنها ضعيفة، في ما امتنع 19 فردا بنسبة 30,64٪ عن الإجابة وقد يكون هذا لعدم معرفتهم بطبيعة علاقة التلاميذ بأسرهم، والعدد الإجمالي للذين أجابوا عن هذا التساؤل هو 43 معلم،والسؤال المطروح هنا، كيف توصل هؤلاء المعلمين إلى تقييمهم هذا؟ فإذا عدنا إلى إجاباتهم عن السؤال رقم(20) حول الأساليب التي يتبعونها لتقوية علاقة التلاميذ بأسرهم، نجد أكبر عدد منهم أجابوا بأنهم اتبعوا أسلوب النصح والتوجيه، وكما قلنا مسبقا فهو أسلوب غير فعال وغير مؤثر على سلوك التلاميذ، فلكي يحكموا على طبيعة العلاقة التي تجمع بين التلاميذ بأسرهم، فلابد لهم أن يكونوا على تواصل مكثف مع كلا الطرفين لكي يتيح لهم تكوين معرفة معمقة حولهما، وهذا التواصل غير موجود بين أفراد العينة وتلاميذهم، خاصة أن أساليبهم التي اتبعوها لتقوية هذه العلاقة لم تتضمن مثل هذا الأسلوب، كما أن مجموع من أجابوا على السؤال رقم (20) بلغ عددهم 30 معلم من أصل 62، فيما بلغ عدد المعلمين الذي أجابوا على السؤال، الذي يطلب تقييم علاقة التلاميذ بأسرهم بلغ 43 معلما!، لنخلص أن أغلبيتهم لم تكن إجاباتهم صادقة.

الجدول رقم (22): يبين الموقف من دور المعلم في تنمية تقدير الأسرة لدى التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
دور مهم وضروري	27	٪43,54
دور مكمل للأسرة	04	٪6,46
دور ضعيف	04	٪6,46
الممتنعون عن الإجابة	27	٪43,54
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 27 فرد من إجمالي أفراد العينة وبنسبة 43,54٪ يرون أن للمعلم دور مهم وضروري في تنمية قيمة تقدير الأسرة لدى التلاميذ، ويرى 04 منهم بنسبة 6,46٪ أن دوره مُكمل لدور الأسرة، فيما يرى 04 منهم وبنسبة 6,46٪ أنه دور ضعيف، وامتنع 27 فردا بنسبة 43,54٪ عن الإجابة ربما لأنهم يعتبرون أن المعلم ليس محتما عليها التدخل في الحياة الأسرية للتلاميذ، يرى معظم أفراد العينة الذين أجابوا على هذا التساؤل أن دور المعلم مهم وضروري،وهذا يدل على اقتناعهم بدوره التربوي، فيما لم تكن هذه قناعة نصف أفراد العينة الذين لم يجيبوا على هذا التساؤل.

ج. قيمة الاحترام

الجدول رقم (23): يبين حث التلاميذ على مخاطبة الناس بأسلوب مؤدب من عدمه

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	48	٪77,41
لا	00	٪00
الممتنعون عن الإجابة	14	٪22,59
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 48 فرد من إجمالي أفراد العينة وبنسبة 77,41٪ ممن أجابوا على هذا السؤال، يحثون التلاميذ على مخاطبة الناس بأسلوب مؤدب، في ما امتنع 14 فردا بنسبة 22,59٪ عن الإجابة، فهل نستدل على أنهم لم يصادفهم موقف واحد قلل فيه أحد تلاميذهم الأدب لفظيا مع زملائه أو معه كمعلم! خاصة أن أسلوب ولغة التواصل ضرورية جدا في العملية التعليمية، وتعكس درجة الاحترام بين طرفي هذه العملية،يدور هذا التساؤل حول حث المعلم لتلاميذه على مخاطبة الناس بأسلوب

مؤدب من عدمه، فلا أعتقد أن معلما واحدا لم يشر مرة واحدة خلال السنة الدراسية على تلاميذه إلى هذا السلوك! فمن المفروض جميع أفراد العينة يجيبون على هذا السؤال.

الجدول رقم (24): يبين أساليب المعلم لزيادة احترام التلاميذ لبعضهم بعض

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
مدح السلوك الايجابي للتلميذ أمام زملائه	39	٪62,90
ذم السلوك السلبي للتلميذ أمام زملائه	08	٪12,90
معاقبة التلميذ على عدم احترامه لزميله/لزملائه	05	٪8,06
الممتنعون عن الإجابة	10	٪16,12
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 39 فردا من إجمالي أفراد العينة وبنسبة 62,90٪ يمدحون السلوك الايجابي للتلميذ أمام زملائه، كأسلوب لزيادة احترام التلاميذ لبعضهم بعض، فيما يذم 08 منهم وبنسبة 12,90٪ السلوك السلبي للتلميذ أمام زملائه، ويلجأ 05 منهم وبنسبة 8,06٪ إلى معاقبة التلميذ على عدم احترامه لزميله/لزملائه، وامتنع 10 أفراد بنسبة 16,12٪ عن الإجابة وهذا يدل على عدم إتباعهم أساليب لزيادة احترام التلاميذ لبعضهم البعض، ما يجعلنا نستنتج أنهم لا يهتمون بعلاقة التلاميذ بعضهم بعضا، جاء أسلوب مدح السلوك الايجابي للتلميذ أمام زملائه، كأكثر الأساليب المتبعة من طرف 39 معلم لزيادة احترام التلاميذ لبعضهم البعض، وهو أفضلها بين الأساليب المذكورة، لأن التلميذ في مرحلة المراهقة هذه يبحث عن تقدير غيره بل ويتوق إلى المدح، لأنه يرى ذاته من خلال غيره، ويحرص على أن تحظى هذه الصورة المنعكسة لهم على رضاهم.

الجدول رقم (25): يبين ما إذا كانت المعلم يسعى إلى نيل احترام التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	52	٪83,88
لا	00	٪00
الممتنعون عن الإجابة	10	٪16,12
المجموع	62	٪100

يتضح لنا أن 52 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 83,88٪سعوا إلى نيل احتراما لتلاميذ، في ما امتنع 10 أفراد بنسبة 16,12٪ عن الإجابة، فهل يبعثون برسالة مفادها أنهم لا يهتمون باحترام التلاميذ

لهم من عدمه، فهم يدخلون حجرة الدراسة لإعطاء مجموعة من المعارف،وهذا ما يهمهم في الموضوع وعلاقتهم تنتهي عند هذا القدر!ومن الطبيعي والبديهي أن يسعى كل معلم إلى كسب احترام تلاميذه وهي غاية كل إنسان.

الجدول رقم (26): يبين أسباب سعي المعلم لنيل احترام التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
لأن الاحترام أساس العلاقة بين المعلم والتلاميذ	17	٪27,41
لأكون قدوة للتلاميذ	08	٪12,91
لكسب اهتمام التلاميذ بالمادة	08	٪12,91
لإنجاح العملية التعليمية	05	٪8,06
الممتنعون عن الإجابة	24	٪38,71
المجموع	52	٪100

يتبين لنا أن 17 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 27,41٪ يسعون لنيل احترام التلاميذ، لأنه حسبهم أساس العلاقة بين المعلم والتلاميذ، فيما يسعى إليه 08 منهم بنسبة 12,91٪ ليكونوا قدوة لتلاميذهم، فيما يسعى إليه 8 منهم بنسبة 12,91٪ لكسب اهتمام التلاميذ بالمادة، فيما يسعى 05 منهم بنسبة 8,06٪ لنيل احترام التلاميذ بغاية إنجاح العملية التعليمية، وقد امتنع 24 فردا بنسبة 38,71٪ عن الإجابة، ما يدلنا على أنهم لا يجدون مبررا لضرورة احترام التلاميذ لهم ربما لأن الاحترام بالنسبة لهم أساسي وبديهي في العلاقة بينهم وبين تلاميذهم ولا يحتاج إلى مبرر،جميع إجابات المعلمين على هذا التساؤل تؤكد على التأثير الايجابي لعلاقة التلاميذ بمعلميهم المبنية على الاحترام على التحصيل الدراسي للتلاميذ ونجاح العملية التعليمية، فإذا كانت العلاقة مضطربة بين المعلم والتلميذ، أو كان هناك سوء في المعاملة بين الطرفين فستنعكس سلبا على وظائف المعلم وتحصيل التلميذ.

الجدول رقم (27): يبين الموقف من دور المعلم في زيادة الاحترام بين التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
دور مهم وفعال	22	٪35,48
دور ضعيف	04	٪6,45
الممتنعون عن الإجابة	36	٪58,07
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 22 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 35,48٪ يرون أن دور المعلم مهم وفعال في زيادة الاحترام بين التلاميذ، فيما يرى 04 منهم بنسبة 6,45٪ أن دوره ضعيف، ما أثار استغرابنا فيما يخص هذا السؤال أن 26 معلما فقط أجابوا على هذا التساؤل، وهذا يؤدي بنا إلى فتح احتمالات عن عزوف 36 معلم عن الإجابة بنسبة 58,07٪، من بينها أنه قد يكون بسبب أنهم غير مهتمون بعلاقة التلاميذ فيما بينهم، أو أنهم يرونه أمر شخصي خاص بهم لا يحق لهم التدخل فيه، أو أنهم يعتقدون أن التلاميذ هم المسؤولون وحدهم على فرض احترام زملائهم لهم، وأن لا دور لهم في هذا الجانب.

2- يؤدي المعلم دور ايجابي في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

أ. قيمة الحجاب:

الجدول رقم (28): يبين الموقف من الحجاب

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
لباسا تقليديا	02	٪3,23
فرضا دينيا إسلاميا	47	٪75,80
موضة	00	٪00
الممتنعون عن الإجابة	13	٪20,97
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 47 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 75,80٪ يعتبرون الحجاب فرضا دينيا إسلاميا، واعتبره اثنين منهم بنسبة 3,23٪ لباسا تقليديا، في حين لم يره أحد كموضة، وامتنع 13 فرد بنسبة 20,97٪ عن الإجابة، ونستنتج من عزوفهم هذا إما أنهم لا يعتبرون الحجاب لباسا تقليديا ولا فرضا دينيا ولا موضة وأنه مجرد لباس ترتديه المرأة ولا يصنفونه في خانة معينة، أو أنهم لا يحكمون على المظاهر الخارجية ويعتبرونها شأن خاص بالإنسان، جاءت أعلى نسبة للمعلمين الذي اعتبروا الحجاب فرضا دينيا إسلامية بنسبة 75,80٪، وهي نتيجة متوقعة كون الإسلام هو الدين الوحيد الذي يدين به سكان القل، ولأن الإسلام حسبهم شرع الحجاب وفرضه في القرآن، لذا فهو فرض إسلامي.

الجدول رقم (29): يبين تبرير الموقف من الحجاب من وجهة نظر المعلمين

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
لأن الله فرضه	28	٪45,16

لأنه ستر للمرأة	04	٪6,46
من قيم المجتمع الجزائري	02	٪3,22
الممتنعون عن الإجابة	28	٪45,16
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 28 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 45,16٪ ممن اعتبروا الحجاب دينيا إسلاميا، برروا اختيارهم هذا باعتبار أن الحجاب فرض من الله، وبرر 04 منهم بنسبة 6,46٪ اختيارهم بأن الحجاب ستر للمرأة، فيما رآه 02 منهم بنسبة 3,22٪ جزء من قيم الشعب الجزائري، وقد امتنع28 فرد بنسبة 45,16٪ عن الإجابة ربما لأنهم لم يجدوا تبريرا لموقفهم من الحجاب، لأنه يدخل ضمن المعتقدات الإيمانية وبالتالي فهو مقدس ولا يحتاج للتبرير، ولأنهم رأوا في الحجاب فرضا دينيا إسلاميا، فمن البديهي أن يبرروا اختيارهم هذا بأنه فرض إلهي، أما الذين رأوا فيه ستر للمرأة يجعلنا نطرح السؤال التالي: هل المرأة غير المحجبة لا تعتبر مستورة بالنسبة لهم، حتى لو كانت ملابسها محتشمة أكثر من المرأة المحجبة؟ أما من رأوا الحجاب جزءًا من نظام القيم للمجتمع الجزائري فنقول أن ليس جميع أفراد المجتمع الجزائري هم مسلمون، وليس جميع النساء في الجزائر مقتنعات بارتداء الحجاب حتى لو كن مسلمات، لكننا إذا خصصنا الحديث على مجتمع الدراسة الراهن وهو المجتمع القلي، فالحجاب لم يكن الزي التي ارتدته النساء منذ القديم ولم يكن معروفا، لكنه انتشر بشكل كبير مع الاحتلال العثماني للجزائر ووصوله لشبه جزيرة القل، وزاد انتشاره مع ظهور التيار الإسلامي في سنوات التسعينات.

الجدول رقم (30): يبين الأساليب المتبعة لإقناع التلميذات غير المحجبات بارتداء الحجاب

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
التحذير من عذاب النار في الآخرة	08	٪12,90
ذكر المزايا الايجابية لارتداء الحجاب	19	٪30,65
مدح التلميذات المحجبات لارتدائهن الحجاب أمامهن	08	٪12,90
الاستعانة بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية عن الحجاب	06	٪9,68
أن أكون قدوة في أخلاقي ولباسي أمامهن	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	20	٪32,26
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 19 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 30,65٪ اتبعوا أسلوب ذكر المزايا الايجابية لارتداء الحجاب لإقناع التلميذات غير المحجبات بارتداء الحجاب، فيما اتبع 08 منهم بنسبة 12,90٪

أسلوب التحذير من عذاب النار في الآخرة، و08 منهم بنسبة 12,90٪ اتبعوا أسلوب مدح التلميذات المحجبات لارتدائهن الحجاب أمام غير المتحجبات، واستعان 06 منهم بنسبة 9,68٪ بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية عن الحجاب، فيما اعتبرت معلمة واحدة بما نسبته 1,61٪ أن الإقناع بأن كانت قدوة في أخلاقها ولباسها، وامتنع 20 فرد بنسبة 32,26٪ عن الإجابة وهذا يدل على عدم إتباعهم أساليب لإقناع التلميذات غير المحجبات بارتداء الحجاب، إن القاعدة الأساسية في ترغيب شيىء أو فكرة لإنسان ما هو ذكر مزاياه، والتشجيع على الإقبال عليه، وهذا هو الأسلوب الذي اتبعه 45 من المعلمين لإقناع التلميذات غير المحجبات بارتداء الحجاب، في حين أن 19 منهم قد فعلوا العكس، من خلال إتباع أسلوب ترهيبي وتخويفي المتمثل في التخويف من عذاب النار، وهو اتجاه خاطئ وغير تربوي، فبدل أن يتقبلن الحجاب عن قناعة وحب، يزرعون فيهن مشاعر وأفكار سلبية، من بينها بناء تصور مشوه عن لله، إذ يرونه كإله ظالم وقاس وبدون رحمة، وهو تسويق مشوه لصوره الله حتى، وإن ارتدينه فسيكون الدافع خوفا وليس عن إيمان وطاعة لله، فكيف يكون هذا أسلوب معلم يأتمنه المجتمع على أبنائه؟

الجدول رقم (31): يبين ما إذا تم تقديم ملاحظات حول لباس التلميذات

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	32	٪51,61
لا	19	٪30,64
الممتنعون عن الإجابة	11	٪17,75
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 32 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 51,61٪ قد قدموا ملاحظات حول لباس إحدى التلميذات، فيما لم يقم بذلك 19 منهم بنسبة 30,64٪، وامتنع 11 فرد بنسبة 17,75٪ عن الإجابة وهذا يدل إما على أنهم لم يقدموا ملاحظات أو أنهم لم يهتموا بالإجابة على السؤال، فخلال فترة تواجدي في مؤسستي الدراسة الميدانية، لاحظت أن التلميذات يتقيدن بلباس محتشم حتى في الأجواء الساخنة المحجبات وغير المحجبات (وهي نسبة ضئيلة)، فليس هناك ما يثير العين أو المشاعر، فهن يرتدين ما يشعرهن بالراحة، كما أن جميعهن من عائلات إسلامية وينتمين إلى مجتمع محافظ، إذا فهو لباس محتشم ما دام تم قبوله أسريا، فما هي الحاجة لتقديم ملاحظات؟ خصوصا إذا علمنا أنها الملابس المحصورة في التنانير الطويلة أو السراويل أو الفساتين، فالمعايير الأساسية لملابسهن أن تكون غير مخلة بالذوق العام وبقيم المجتمع، ولا تؤثر أيضا على سيرورة العملية التعليمية، وغير هذا فهي حرية شخصية.

الجدول رقم (32): يبين رد فعل التلميذات

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
التقبل	11	٪34,38
رد فعل عادي	06	٪18,75
عدم التقبل	03	٪9,37
الإحراج	02	٪6,25
الممتنعون عن الإجابة	10	٪31,25
المجموع	32	٪100

يتبين لنا أن 11 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 34,38٪ كان رد فعل التلميذات على ملاحظاتهم حول لباسهن هو التقبل، و06 منهم بنسبة 18,75٪ كان رد الفعل على ملاحظاتهم عاديا، فيما كان عدم التقبل ردة الفعل على ملاحظات 03 معلمين بنسبة 9,37٪ وكان الإحراج هو رد الفعل على ملاحظات معلمين اثنين بنسبة 6,25٪، وامتنع 10 أفراد بنسبة 31,25٪ عن الإجابة لنخلص أنهم لم يصدقوا في إجاباتهم حول السؤال السابق أي أنهم لم يقدموا ملاحظات حول لباس إحدى التلميذات، إن تقبل التلميذات لملاحظات المعلمين حول لباسهن يدل على احترامهن لهم حتى وان لم يقتنعن بها، فلم يأت أفراد العينة على ذكر ردود أفعال غير ملائمة أو خارجة عن حدود الأدب والاحترام.

الجدول رقم (33): يبين الموقف من دور المعلم في تنمية قيمة الحجاب لدى التلميذات

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
دور ضروري وهام	27	٪43,55
دور خاص بأستاذ العلوم الإسلامية	03	٪4,84
الممتنعون عن الإجابة	32	٪51,61
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 27 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 43,55٪ يرون أن للمعلم دور ضروري وهام في تنمية قيمة الحجاب لدى التلميذات، فيما يرى 03 منهم بنسبة 4,84٪ أن هذا الدور خاص بأستاذ العلوم الإسلامية، وامتنع 32 فرد بنسبة 51,61٪ عن الإجابة وقد يعود سبب امتناع نصف أفراد العينة عن الإجابة على هذا السؤال إلى أنهم يعتبرون الحجاب شأن خاص بالتلميذات ولا يحق لهم التدخل فيه.

إن اعتبار دور المعلم في تنمية قيمة الحجاب ضروري وهام أمر بديهي لأن أفراد العينة مسلمون، خاصة أن جميع المعلمات مرتديات للحجاب، ولأن الدين له سلطة كبيرة عليهم ويؤمنون بكل تعاليمه، فإنهم يشعرون بحالة تهديد إذا تم الخروج على أحد هذه التعاليم والحجاب إحداها، لذا فإنهم يرون الحجاب قيمة مهمة وجب الحث عليها، فيما رأى البعض أن هذا الدور خاص بمعلم العلوم الإسلامية فقط، لأن الحجاب رمز وقيمة إسلامية لذا فهم غير معنيون بتنمية هذه القيمة، فهم يرون إذن أن للتربية تخصص وأنهم لا ينمون إلا ما تتضمنه مقررات موادهم، بمعنى أنهم ينمون القيم الموجودة فيها فقط، وإذا كان هذا بالفعل ما يقصدونه، فما هي القيم المتضمنة في المقررات الدراسية للمواد العلمية كالرياضيات والفيزياء وبيولوجيا ...الخ؟، في الحقيقة هي لا تتضمن قيما اجتماعية أو دينية أو أخلاقية، وعليه فمعلمو هذه المواد غير معنيون بتنمية القيم أو بالتربية، إلا إذا احتوت مقرراتهم على ذلك، إلا أن الهدف الأبرز لدراستي هذه هو التعرف على الدور التربوي للمعلم(تنمية القيم)، خارج إطار المادة والبرامج الدراسية، وعليه فإن جميعهم معنيون بغض النظر عن المادة التي يدرسونها من كلا الشعبتين الأدبية والعلمية.

ب. قيمة الصلاة

الجدول رقم (34): يبين ما إذا كانت الصلاة شأن خاص بالتلميذ من عدمه

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	٪41,94
لا	27	٪43,55
الممتنعون عن الإجابة	09	٪14,51
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 26 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 41,94٪ اعتبروا أن الصلاة ليست شأنا خاصا بالتلميذ، فيما اعتبرها 27 معلما بنسبة 43,55٪ شأنا خاصا بالتلميذ، إذ ليس هناك فارق كبير بين من اعتبروا الصلاة شأن خاص بالتلميذ وبمن لم يعتبروها كذلك، ولكننا سنخصص تحليلنا لمن اعتبروا الصلاة شأن خاص بالتلميذ، الذين بلغت نسبتهم 41,94٪، وهي نسبة عالية غير متوقعة كوننا نتعامل مع مجتمع دراسة يدينون بالدين الإسلامي، ولديهم أسلوب حياة وأفكار محافظة، فكان من المنتظر أن يعتبر جميع أفراد العينة الصلاة شأنا يحق له التدخل فيه كالحجاب تماما، غير أن الأرقام جاءت معاكسة لهذا الاعتقاد، وهذا يؤدي بنا إلى نتيجة مفادها أن معظم أفراد العينة لا يعنيهم ممارسة التلاميذ لشعيرة الصلاة من عدمها.

الجدول رقم (35): يبين تبرير الموقف من اعتبار الصلاة شأن خاص بالتلميذ من عدمه

	الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	شأن خاص بالتلميذ	11	٪42,30
	شأن أسري	01	٪3,84
	لا أكراه في الدين	02	٪7,70
	الممتنعون عن الإجابة	12	٪46,16
	المجموع	26	٪100
لا	لأنها فرض الهي	12	٪44,45
	يهم المعلم والمجتمع معا	04	٪14,81
	لأن الدين نصيحة	01	٪3,70
	الممتنعون عن الإجابة	10	٪37,04

	المجموع	27	٪100

يتبين لنا من خلال الأرقام والإحصاءات حول تبرير الموقف من اعتبار الصلاة شأن خاص بالتلميذ من عدمه والمبينة في الجدول رقم (35) (أنظر الجدول أدناه): أن 11 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 42,30٪ ممن اعتبروا أن الصلاة شأنا خاص بالتلميذ، بررروا ذلك بأنها فعلا شأن خاص بالتلميذ لا يحق للمعلم التدخل فيه، وبرر معلمين اثنين بنسبة 7,70٪ اعتبار الصلاة شأن خاص بالتلميذ بأن لا أكراه في الدين، واعتبره معلم واحد بنسبة 3,84٪ شأن أسري، في ما امتنع 12 فرد بنسبة 46,16٪ عن الإجابة ونقرأ هذا الامتناع على أن هؤلاء المعلمين غير مهتمين بالجانب الديني في شخصية التلاميذ، فيما برر 12 معلما بما نسبته 44,45٪ ممن اعتبروا أن الصلاة ليست شأنا خاصا بالتلميذ وحده بأن الصلاة فرض إلهي، واعتبر 04 معلمين بنسبة 14,81٪ الصلاة أمر يهم المعلم والمجتمع معا، فيما علل معلم واحد بنسبة 3,70٪ بأن الدين نصيحة، وامتنع 10 أفراد بنسبة 37,04٪وربما كان امتناعهم هذا نابع من أنهم لا يرون لتدخلهم في الحياة الدينية للتلاميذ تبريرا وإنما هو جزء من دورهم، جاء التبرير الأبرز بنسبة 42,30٪ لمن رأوا في الصلاة شأنا خاصا بالتلميذ، باعتبارها كذلك بالفعل، فيما رآها آخر شأن أسري وهذا مبرر فيه وجهة نظر، فالأسرة هي من تستطيع متابعة التلميذ داخل البيت فيما يخص ممارسة الابن للصلاة ومحافظته عليها، وكان رأي آخرين أن الدين ليس فيه إكراه، وهذا يدلنا على روح التسامح الديني والانفتاح لدى بعض أفراد العينة، أما في خصوص من نفوا أن تكون الصلاة شأنا خاصا بالتلاميذ، فإن المبرر الأبرز كان بأن الصلاة فرض الهي، ومعروف أنها كذلك فما الذي يقصدونه بهذا المبرر؟ أنه بما أن الصلاة فرض إلهي فإن من حقهم التدخل في حياة التلاميذ الدينية، ومعرفة ما إذا كانوا يصلون، وفيما سيفيدهم هذا؟ أم أن لديهم تكليف من الله لمراقبتهم وأنه واجب ديني مقدس وفرض عين عليهم؟ في حين أن 24 من أفراد العينة لم يعتبروا الصلاة شأنا خاصا بالمعلم فقط بل وبالمجتمع ككل، وهذا يعود إلى أن الدين مقدس لدى المجتمع القلي.

الجدول رقم (36): يبين الأساليب المتبعة لحث التلاميذ على المواظبة على الصلاة

الإجابات	**التكرار**	**النسبة المئوية**
تحذيرهم من المصير الأخروي لتارك الصلاة	30	٪48,39
الاستعانة بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية	13	٪20,97
عرض فيديوهات تحفز على الصلاة	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	18	٪29,03
المجموع	62	٪100

يتضح لنا أن 30 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 48,39٪ يحثون التلاميذ على المواظبة على الصلاة من خلال تحذيرهم من المصير الأخروي لتاركها، فيما يتبع 13 معلما بما نسبته 20,97٪ أسلوب الاستعانة بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية، واتبع معلم واحد بنسبة 1,61٪ أسلوب عرض فيديوهات تحفز على الصلاة، وامتنع 18 فرد بنسبة 29,03٪عن الإجابة أي أنهم لا يتبعون أساليب لحث التلاميذ على الصلاة وقد يدل هذا على أنهم لا يحبذون التدخل في الشأن الديني لتلاميذهم أو أنه لا يهمهم، ولم تخرج الأساليب المتبعة في التشجيع على الصلاة عن الاحتمالات التي وُضعت، فلم يكن واحد منهم مختلف في أساليبه، وكانت النسبة العالية لأسلوب التحذير من المصير الأخروي لتارك الصلاة، وكما قلنا فيما يخص الحجاب فإن هذا أسلوب سلبي، ويدل على عدم معرفة بالطبيعة البشرية التي تنفر من كل ما يأتي من خلال بث الرعب في النفس، فإن كان هذا هو الأسلوب فنُقدر أن بعض التلاميذ قد أصبحوا يصلون خوفا من النار وليس لإيمانهم واقتناعهم بها.

الجدول رقم (37): يبين الموقف من دور المعلم في تنمية قيمة الصلاة لدى التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
دور هام وضروري	22	٪35,48
دور ضعيف	02	٪3,22
الممتنعون عن الإجابة	38	٪61,30
المجموع	62	٪100

يتضح لنا أن 22 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 35,48٪ يرون أن دور المعلمة/معلم هام وضروري في تنمية قيمة الصلاة لدى التلاميذ، فيما يرى اثنين منها بنسبة 3,22٪ أنه دور ضعيف، في ما امتنع 38 فردا بنسبة 61,30٪عن الإجابة ويدلنا هذا الامتناع على أن أكثر من نصف أفراد العينة لا يرون أن للمعلم دور في تنمية قيمة الصلاة لدى التلاميذ، وهذا يدلنا على أن المبحوثين لا يرون لهم دورا في تنمية القيم لدى التلاميذ، لأنهم قد يرون فيها تدخلا من طرفهم في شأن خاص بين التلميذ وربه..

ج. قيمة الإيمان بالله

الجدول رقم (38): يبين موقف المعلم من علاقة التلميذ بالله

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
شأن خاص بالتلميذ	23	٪37,10
علاقة يحق لي كمعلم معرفتها والتدخل فيها	21	٪33,87
الممتنعون عن الإجابة	18	٪29,03
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 23 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 37,10٪ يرون أن علاقة التلميذ بالله شأن خاص به وحده، فيما يعتبر 21 منها بنسبة 33,87٪ أنها علاقة يحق له كمعلم معرفتها والتعرف عليها، وامتنع 18 فرد بنسبة 29,03٪ عن الإجابة بمعنى أن ليس لديهم موقف من علاقة التلميذ بالله أنهم قد يعتبرونها شأن خاص بالتلميذ لا يحق لهم التدخل فيه أو أنهم يعتبرونه أمر خارج عن وظائفهم كمعلمين، إن أكثر أفراد العينة يرون علاقة التلاميذ بالله شأن خاص به، ويدلنا هذا الرأي على التسامح الديني، وقد يكون هؤلاء المعلمين ينحدرون من السكان الأصليين، الذين يتميزون بالانفتاح وتقبل الآخر المختلف وعدم التعصب، نتيجة اختلاطهم بثقافات وأجناس مختلفة كالفينيقيين والعثمانيين، والإسبان والفرنسيين، ما أنتج نظام تفكير منفتح تم توارثه عبر أجيال السكان الأصليين، أو أنهم تربوا في ظل أسر لم يكن فيها تعصب ديني أو أفكار دينية متشددة، أما من رأوا أنها علاقة يحق لهم معرفتها والتدخل فيها، فيعبر عن عقلية نشأت في بيئة منغلقة لم تعرف اختلاطا مع ثقافات وأجناس أخرى، فقد يكون هؤلاء ينتمون إلى المكون الثقافي الثاني، الذي يتشكل منه المجتمع القلي ألا وهم سكان الأرياف والجبال، الذين نزحوا مبكرا إلى شبه جزيرة القل، أو أنهم نشؤوا في أسر ومحيط متعصب دينيا يُنصب أفراده أنفسهم خلفاء لحماية الإسلام ونبذ من يختلف عنهم، خاصة أننا نعطي لمصطلح الإيمان بالله مفهوما مختلفا عما هو متعارف عليه في الثقافة الإسلامية، أما مفهومنا عن الإيمان بالله هي ذلك الشعور الذي يختلج الإنسان ويجعله يطمئن لوجود روح عليا في هذا الكون(الله)، ذلك الشعور بالأمان والسلام الداخلي، وتيقنه بأنه لم يُخلق عبثا بل لغاية سامية في ذاتها، وقد فصلنا في هذا في عنصر أسباب اختيار قيم الدراسة.

الجدول رقم (39): يبين الأساليب المتبعة من طرف المعلم لتنمية قيمة الإيمان بالله لدى التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
تقديم أدلة من القران والسنة على وجود الله	17	٪27,41
حثهم على التدبر في الكون	21	٪33,88
حثهم على قراءة القران والتفكر في معانيه	07	٪11,30
تذكيرهم بنعم الله عليهم	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	16	٪25,80
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 21 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 33,88٪ يحثون التلاميذ على التدبر في الكون كأسلوب لتنمية قيمة الإيمان بالله لديهم، فيما اتبع 17 منهم بنسبة 27,41٪ أسلوب تقديم أدلة من القرآن والسنة، وانتهج 07 منهم بنسبة 11,30٪ أسلوب حثهم على قراءة القرآن والتفكر في معانيه، فيما اتبع معلم واحد بنسبة 1,61٪ أسلوب تذكيرهم بنعم الله عليهم، وقد امتنع 16 فرد بنسبة 25,80٪ عن الإجابة وهذا ما يجعلنا نستنتج أنهم لا يتبعون أساليب لتنمية قيمة الإيمان بالله لدى التلاميذ وبالتالي فأنهم لا يساهمون في تنمية الجانب الروحي لديهم، وجاء أسلوب التدبر في الكون كأكثر الأساليب التي يتبعها المعلمين، لتنمية قيمة الإيمان بالله لدى التلاميذ، وهو أكثرها ملائمة خاصة في العصر الذي نعيشه، الذي غدا فيه الفرد سجينا داخل متاهة التكنولوجيا ومواقع التواصل الاجتماعي، فانفصل كليا عن العالم الواقعي والحقيقي أو الطبيعي، مقابل عالم افتراضي مزيف، والذي منعه من اختبار مشاعر حقيقة وبناء علاقات حقيقية مع البشر، والأهم من كل هذا وما له علاقة بمقالنا هذا أنه فصله عن الكون ومظاهر الطبيعة، التي من خلالها يستدل على أن هناك خالق لهذا الكون، وتواصله مع الطبيعة أو تأمله فيها له فوائد نفسية وعاطفية كثيرة، دلت عليها الأبحاث في مجالات علم النفس وعلم الطاقة بالخصوص، فتخلق لديه إحساس بالأمان النفسي، وتزيد لديه التفاؤل والأمل والصفاء الذهني، الذي يمكنه من التفكير بشكل أفضل، وإذا وصل إلى مرحلة عالية من التأمل فسيتيقن أن هذا الكون لم يُخلق عبثا بل له خالق عظيم، أما الأسلوبين الآخرين فلن يكون لهما التأثير نفسه لأسلوب التدبر في الكون.

الجدول رقم (40): يبين أساليب المعلم لدفع التلاميذ للتدبر في الكون

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
الحوار	04	٪6,46
النصح	02	٪3,23
الأشرطة العلمية	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	55	٪88,70
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 04 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 6,46٪ يتبعون أسلوب الحوار لدفع التلاميذ للتدبر في الكون، فيما يتبع اثنين منهم بنسبة 3,23٪ أسلوب النصح، يستخدم معلم واحد بنسبة 1,61٪ الأشرطة العلمية لذلك، وامتنع 55 فرد بنسبة 88,70٪ عن الإجابة أي أن أغلبية أفراد العينة لا يساعدون التلاميذ على تكوين فهم خاص بهم نابع عن بحثهم في ما يخص الله ونستنتج بأنهم لا يسمحون للتلاميذ بالتفكير خارج ما هو مألوف وجاهز عن الله والذين الإسلامي بصفة عامة

هذه هي الأساليب التي يستطيع المعلمون إتباعها في هذا الشأن، خاصة أن وقت الحصة والمكان لا يسمحان بإجراء جلسات تأمل للتلاميذ، فالتأمل يحتاج إلى مكان هادئ دون ضغوط نفسية أو ضوضاء، لذا فان مناقشة الأمر مع التلاميذ ونصحهم بتجربته، أو عرض فيديوهات تثير التلاميذ للتأمل كفيلة بتشجيعهم للقيام بذلك، خاصة إذا كان أسلوب الحوار والنصح جذاب ومحفز.

الجدول رقم (41): يبين الدلائل والبراهين التي يقدمها المعلم للتلاميذ عن وجود الله من القرآن

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
آيات الإعجاز العلمي واللغوي	03	٪4,84
آيات عن خلق الإنسان	02	٪3,23
آيات عن خلق الكون	02	٪3,22
آيات القضاء والقدر	01	٪1,61
سورة الإخلاص	01	٪1,61
الله لا يحتاج إلى دليل	01	٪1,61

الممتنعون عن الإجابة	52	٪83,88
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 03 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 4,84٪ قدموا آيات الإعجاز العلمي واللغوي كدليل على وجود الله من القرآن، وقدم معلمين اثنين بنسبة 3,23٪ آيات عن خلق الإنسان كبرهان على ذلك، وقدم معلمين اثنين بنسبة 3,22٪ الدليل على وجود الله من خلال آيات خلق الكون، فيما قدم معلم واحد بنسبة 1,61٪آيات قرآنية عن القضاء والقدر، واستدل معلم آخر بنسبة 1,61٪ على وجود الله بسورة الإخلاص، فيما اعتبر معلم آخر بنسبة 1,61٪ أن الله لا يحتاج إلى دليل على وجوده، وامتنع 52 فرد بنسبة 83,88٪عن الإجابة لأنهم لم يقدموا الدلائل والبراهين عن وجود الله من القران إما لأنهم يرون فيها تدخلا في القناعات الإيمانية للتلاميذ أو لأنهم يعتبرون أن الله لا يحتاج إلى براهين على وجوده.

نستخلص من الأرقام أن المعلمين يختارون آيات قرآنية تتضمن بالفعل دلائل على وجود الله، غير أن عدد المجيبين عن هذا التساؤل قليل جدا فهم 10 معلمين فقط، في حين أن 52 آخرون لم يجيبوا، وهذا يجعلنا نقرؤها على أنهم لا يساهمون في إقناع التلاميذ بوجود الله أو لا ينمون الجانب الروحي لديهم، وهذا تقصير منهم، خاصة أن التلاميذ يعيشون في مرحلة عمرية قلقة، يغلب عليهم خلالها مشاعر سلبية كالحزن، الكآبة، والشك في كل شيء، فهم في حاجة ماسة إلى الإيمان لاجتثاثهم من هذه الأزمات العاطفية والنفسية، حتى لا تسحبهم إلى نفق مظلم، أما الخطير في الموضوع أن يكون امتناعهم عن الإجابة هو تقاسمهم لفكرة من أجاب أن الله لا يحتاج إلى دليل! فالمراهق يقتنع من خلال الأدلة العقلية والمنطقية ويرفض أية تبريرات عاطفية، على عكس ما يشاع عن هذه المرحلة أن المراهق تغلب عليه العاطفة ويمكن استمالته من خلالها، والله لم يخلق شيء في هذا الكون دون برهان عقلي، وكما يقول ابن رشد **"أن الله لا يمكن أن يعطينا عقولا ويعطينا شرائع مخالفة لها"**، فالبحث عن الله بطرق صحيحة سيؤدي بالإنسان لإيجاده، أما من يعتبر أن البحث عن الله يدخل ضمن الغيبيات يعتبر كفرا أو يؤدي إلى الكفر، فهذا المبرر ينم عن معاداة للتفكير والحقيقة، وما هو إلا دليل على إيمانهم الموروث فتجده مهتز ويتملكه الخوف من كل ما يمسه أو يناقشه وكما أشرنا فالله موجود ويمكن الاستدلال عليه بالحواس والعقل.

الجدول رقم (42): يبين الطرق المتبعة من طرف المعلم لحث التلاميذ على التفكر في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
قراءة تفاسير القران	03	٪4,83
بالتدبر في الكون	02	٪3,23
بالنقاش داخل القسم	02	٪3,23
عن طريق تقديم بحوث حولها	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	54	٪87,10
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 03 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 4,83٪ يحثون التلاميذ على التفكر في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، من خلال قراءة تفاسير القرآن، فيما يحثهم اثنين منهم بنسبة 3,23٪ بالتدبر في الكون، ويتبع اثنين منها بنسبة 3,23٪ أسلوب النقاش داخل القسم، فيما يستخدم معلم واحد منها بنسبة 1,61٪ أسلوب البحوث، وقد امتنع 54 فرد بنسبة 87,10٪ عن الإجابة وهي نسبة كبيرة فأغلبية أفراد العينة لم يتطرقوا مع تلاميذهم إلى الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وهذا يعود إلى قدسية كل منهما لديهم وقد يعتبرون التفكر في مضمونهما كفرا بهما وبالتالي فعليهم قبول التفاسير الخاصة بهما دون نقد أو رفض، إن دعوة التلاميذ للتفكر في الآيات القرآنية، من خلال قراءة تفاسير القرآن فيه نوع من تنميط لعقولهم على نموذج التفكير السائد، ولأنهم يمرون باضطرابات مرحلة المراهقة، فسيقرؤون هذه التفاسير بعين من كتبوها وبعقول من فهموها بغير إرادتهم، وكأن هناك رقيبا عليهم، فالهدف من هذا التساؤل هو معرفة ما إذا كان أفراد العينة يدفعون التلاميذ للبحث في وجود الله، ولتشكيل صورة مختلفة عن الفهم المتوارث.

الجدول رقم (43): يبين الموقف من دور المعلم في تنمية الإيمان بالله لدى التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
دور مهم	23	٪37,10
خاص بأستاذ العلوم الإسلامية	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	38	٪61,29
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 23 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 37,10٪ يرون أن للمعلم دور مهم في تنمية الإيمان بالله لدى التلاميذ، فيما يرى معلم واحد بنسبة 1,61٪ أن هذا الدور خاص بأستاذ العلوم الإسلامية، في ما امتنع 38 فرد بنسبة 61,29٪ عن الإجابة وهذا يشير إلى أنهم لا يرون أن للمعلمة/للمعلم دور في تنمية الإيمان بالله لدى التلاميذ ربما لأنهم يجدون فيها تدخلا في خصوصية تلاميذهم وأن الإيمان تجربة ذاتية خاصة بالإنسان ولا تأتي من فرضها عليه أو لأنها ليست من مسؤولياتهم، اعتبر 37,10٪ من المعلمين أن دور المعلم مهم لتنمية الإيمان بالله لدى التلاميذ وهو فعلا كذلك، غير أن معلم واحد رأى أنها مهمة معلم العلوم الإسلامية، وكما ذكرنا سابقا فإننا نبحث في دورهم خارج مجال المواد التي يدرسونها، فقيمة الإيمان بالله ليست محتكمة لمعيار المادة وموضوعاتها بل إلى المعلم مفصولا عما يُدرِس.

3- يؤدي المعلم دورا ايجابي في تنمية القيم الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

أ. قيمة الإبداع

الجدول رقم (44): يبين مفهوم الإبداع لدى المعلمين

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
هو الابتكار	04	٪6,46
قدرة التلميذ حل المشكلات	04	٪6,46
خلق أشياء جديدة	02	٪3,23
تفوق التلميذ في دراسته	01	٪1,61
قدرة التلميذ على التحليل والاستنتاج	01	٪1,61
أساس التطور الفكري والمادي	01	٪1,61
التميز بالأخلاق	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	48	٪77,41
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 04 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 6,46٪ يُعرفون الإبداع بأنه الابتكار، ويراه 04 منها بنسبة 6,46٪ بأنه قدرة التلميذ على حل المشكلات، فيما يراه معلمين اثنين بنسبة 3,23٪ متعلق بخلق أشياء جديدة، ويتمثل لدى معلم واحد بنسبة 1,61٪ في تفوق التلميذ في دراسته، ويراه معلم واحد بنسبة 1,61٪ بأنه قدرة التلميذ على التحليل والاستنتاج، ويعتبره معلم آخر بنسبة 1,61٪ بأنه أساس التطور الفكري والمادي، فيما يعتبره معلم آخر بنسبة 1,61٪ التميز بالأخلاق، في أن 48 فرد بنسبة

77,41٪ امتنعوا عن الإجابة أي أن أغلبية أفراد العينة لا يمتلكون تعريفا للإبداع، وبعبارة أخرى هم جاهلون بماهية هذه العملية العقلية ذات الأهمية الكبيرة في التعليم والتي يساهم المعلم بدور كبير في تنميتها لدى التلاميذ والجهل بها وبأساليب وتطبيقات تنميتها، ما يجعلنا نستنتج أنهم لا يمتلكون مفهوما عن الإبداع، هذه الملكة والقدرة ذات الأهمية الكبيرة في العملية التعليمية، والتي من المفروض أنهم يعملون على اكتشافها عند التلاميذ وتنميتها لديهم، وقد كان للمعلمين الذين أجابوا مفاهيم مختلفة عن الإبداع، إلا أن أغربها على الإطلاق من اعتبر أنه يتجسد في تفوق التلميذ في دراسته، ومن رآها أساسا للتطور الفكري والمادي، فيما اعتبره آخر تميزا بالأخلاق، أما في اعتبار التفوق الدراسي تجل للإبداع فهذه مغالطة مفهومية وليس هو الإبداع، خاصة أن التعليم الذي يتلقاه التلاميذ في كلا المؤسستين يقوم على أساليب تعليم تقليدية جامدة، لا تشجع على الإبداع بل على العكس، أما في من اعتبره أساسا للتطور الفكري والمادي، فهو يستخدم أسلوب خبري يقدم لنا من خلاله معلومة بأن الإبداع هو أساس للتطور الفكري والمادي(وهذا معروف)، في حين أنه تجاوز مقدمات خبرية أهم تعرفنا بماهيته، أما الرؤية الأخرى فتعطي للإبداع صبغة أخلاقية، فيما هو بعيد كل البعد عن الأخلاق، فقد صنفه المختصين والباحثين بأنه قدرة أو حالة عقلية بحتة.

الجدول رقم (45): يبين الأساليب المتبعة من طرف المعلم لتنمية الإبداع لدى التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
الاستعانة بالوسائط التكنولوجية لتقديم الدرس	17	٪27,42
إعطاء الحرية للتلاميذ في التعبير عن آرائهم	34	٪54,84
التغيير المستمر في الديكور الداخلي لحجرة الدراسة	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	10	٪16,13
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 34 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 54,84٪ يعطون الحرية للتلاميذ في التعبير عن آرائهم، كأسلوب لتنمية الإبداع لديهم، فيما يستعين 17 منها بنسبة 27,42٪ بالوسائط التكنولوجية لتقديم الدرس، ويلجأ معلم واحد بنسبة 1,61٪ للتغيير المستمر في الديكور الداخلي لحجرة الدراسة، في ما امتنع 10 أفراد بنسبة 16,13٪ عن الإجابة هذا العدد يجعلنا نقارنها مع عدد الممتنعين عن الإجابة على السؤال السابقة حول مفهوم الإبداع الذي بلغ 48 فرد في حين أن عدد الممتنعين عن الإجابة على هذا السؤال، الذي يتعلق بأساليب تنمية الإبداع لدى التلاميذ هو10 فقط، ما يجعلنا نقارن بينهما لأنه عندما لا يعطي المعلمين مفهوما للإبداع، فمن المنتظر أن يتكرر العدد نفسه في هذا السؤال، فكيف لهم

أن يتبعوا أساليب لتنمية الإبداع وهم لا يعرفون ما هو؟ لنستنتج أنهم لم يصدقوا في إجاباتهم، جاء أسلوب إعطاء الحرية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم، كأكثر الأساليب التي اتبعها أفراد العينة لتنمية الإبداع لديهم، وهو أسلوب ضروري ومهم كون الإبداع لا يظهر إلا في جو من الحرية، خاصة إذا عرفنا أن التلاميذ كمراهقين في حاجة للتعبير عما يشعرون به ويفكرون فيه، خاصة إذا كانت بيئتهم مشجعة فإنهم ينزعون عنهم ذلك الخوف أحد أكبر أعداء الإبداع، فهم يعيشون منذ ولادتهم في ظل ثقافة مثقلة بالقيود والتحريم واللاءات، التي لا تنتهي فتجعلهم كالمسجونين، وعندما يُعطى للتلاميذ متنفسا للتعبير سيتحررون نفسيا، ويبدؤون في الكشف عما يجول في عقولهم من أفكار.

الجدول رقم (46): يبين ما إذا تم إلقاء الدرس خارج حجرة الدراسة من عدمه

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	٪9,67
لا	45	٪72,59
الممتنعون عن الإجابة	11	٪17,74
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 45 فرد من إجمالي أفراد العينة وبنسبة 72,59٪ لم يلقوا درسا خارج حجرة الدراسة، فيما تم إلقاء درس خارج حجرة الدراسة من طرف 06 معلمين بنسبة 9,67٪، في ما امتنع 11 فرد بنسبة 17,74٪ عن الإجابة بمعنى أنهم لم يسبق لهم أن ألقوا درسا خارج حجرة الدراسة وسنعطي لهذا الامتناع تفسيرين أولهما أنهم لا يمتلكون حب التغيير والتجديد في موادهم التي قد لا يدرسونها عن رغبة وحب فعندما يحب الإنسان ما يقوم به فانه يعطيه من روحه ويبدع فيه وهذا لا ينطبق على هؤلاء المعلمين أما التفسير الثاني فيتعلق بالإدارة المدرسية التي تشجع على الإبداع والتجديد ولا تعطي الحرية للمعلمين لإدارة الفصول والتعامل مع المقررات الدراسية، إن تغيير المكان له تأثير كبير في تغيير النفسية نحو الأحسن، كما تنشط الخلايا العصبية وهذا حسب الأبحاث والدراسات النفسية والعصبية، غير أن هذه الحقائق العلمية قد لا يعرفها المعلمون الذين أجابوا بأنهم لم يلقوا درسا خارج حجرة الدراسة، فأكثر ما يقتل الأفكار والإبداع هو الروتين والعادة، فذهاب التلاميذ يوميا ليوم كامل للمكان نفسه لتلقي الدروس فيه مشقة نفسية وعقلية كبيرة، وتقلل من قدراتهم الإبداعية، فالتغيير هو أحد الشروط لظهور الإبداع، أما إذا كانت الحجرات الصفية متهالكة وخالية من ملامح الجمال والراحة كما هي عليه في مؤسستي الدراسة، فهي بيئة غير مشجعة على الإبداع إطلاقا.

الجدول رقم: (47) يبين مكان إلقاء الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
مؤسسة أخرى	01	٪16,67
الجبال	01	٪16,67
الورشة	01	٪16,66
ساحة المؤسسة	03	٪50
المجموع	06	٪100

يتبين لنا أن 03 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 50٪ ألقوا الدرس في ساحة المؤسسة، وألقاه معلم واحد بنسبة 16,67٪ في مؤسسة أخرى، فيما ألقى معلم آخر الدرس في الجبال بنسبة 16,67٪، والورشة كانت المكان الذي ألقى فيه معلم واحد الدرس بنسبة16,66٪، إن الأماكن البديلة لحجرة الدراسة والتي ألقى فيها أفراد العينة الدروس، ليست مختلفة كثيرا عن الجو الذي اعتاده التلاميذ، ولا تنمي شيئا لديهم ما عدا الجبال التي تعتبر مكانا يرمز للحرية والحياة، وهذا كفيل بخلق مشاعر وأفكار ايجابية لدى التلاميذ تسمح لهم بالتفكير بحرية.

الجدول رقم (48): يبين الهدف من تغيير مكان إلقاء الدرس

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
لاكتشاف تجهيز جديد غير موجود بالمؤسسة	01	٪16,67
للاستفادة أكثر	01	٪16,67
لتجنب ملل التلاميذ	02	٪33,34
للاستكشاف	01	٪16,66
الممتنعون عن الإجابة	01	٪16,66
المجموع	06	٪100

يتبين لنا أن معلمين اثنين من إجمالي أفراد العينة بنسبة 33,34٪ غيروا مكان إلقاء الدرس لتجنب ملل التلاميذ، وغيره معلم آخر بنسبة 16,67٪ بهدف اكتشاف تجهيز جديد غير موجود بالمؤسسة، فيما غيره معلم آخر بنسبة 16,67٪ لجعل التلاميذ يستفيدون أكثر، وغيره معلم آخر بنسبة 16,66٪ للاستكشاف، ولم يبرر فرد واحد بنسبة 16,66٪ هدفه من تغيير مكان إلقاء الدرس ما يجعلنا نستدل على أنه لم يكن صادقا في ما يخص تغييره لحجرة الدراسة، نستنتج من الإجابات أن هؤلاء المعلمين واعين

بأهمية تغيير مكان إلقاء الدروس، وتأثيرها على نفسيات التلاميذ، لكنه عدد ضئيل بالنسبة للعدد الإجمالي للعينة.

الجدول رقم (49): يبين طرق المعلم لتشجيع التلاميذ على المشاركة في النقاش

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
إعطائهم الحرية في التعبير	10	٪16,13
طرح الأسئلة	09	٪14,51
الحوار	08	٪12,90
زيادة النقاط	04	٪6,46
تعزيز ثقتهم بأنفسهم	04	٪6,46
العمل بالمجموعات	02	٪3,22
توجيه أسئلة مباشرة لتلميذ معين	01	٪1,61
البحوث	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	23	٪37,10
المجموع	62	٪100

يتبين لنا: أن 10 أفراد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 16,13٪ يعطون الحرية في التعبير للتلاميذ، كطريقة لتشجيعهم للمشاركة في النقاش، ويعتمد 09 معلمين بنسبة 14,51٪ على طرح الأسئلة للغرض نفسه، فيما ينتهج 08 منهم بنسبة 12,90٪ الحوار، ويستخدم 04 منهم بنسبة 6,46٪ أسلوب زيادة النقاط، ويستخدم 04 منهم بنسبة 6,46٪ أسلوب تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم، وهناك اثنين منهم بنسبة 3,22٪ يستخدمان طريقة العمل بالمجموعات، فيما يتبع معلم واحد بنسبة 1,61٪ أسلوب توجيه أسئلة مباشرة لتلميذ معين، ويعتمد معلم واحد بنسبة 1,61٪ على البحوث لتشجيع التلاميذ على المشاركة في النقاش، في ما امتنع 23 فرد بنسبة 37,10٪ عن الإجابة وهذه نسبة كبيرة خاصة أنها تتعلق بسؤال في صميم الدور التعليمي للمعلم المتعلق ببناء شخصية المتعلمين العلمية والمعرفية وتزويدهم بالشجاعة الأدبية التي تتطلب وجود مبادرة للسؤال والتعبير عن الآراء وهي من مسؤوليات المعلم وهم بالتالي لا يقومون بهذا الدور الأساسي والهام، إن جميع الأساليب المذكورة لها فعالية كبيرة، خاصة إذا انتهج المعلمون جميع هذه الأساليب، وهذا يدل على أن هناك مجهود يُبذل لإشراك التلاميذ في النقاشات.

الجدول رقم (50): يبين ما إذا كان هناك تلاميذ مبدعين من وجهة نظر المعلمين

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	37	٪59,68
لا	17	٪27,42
الممتنعون عن الإجابة	08	٪12,90
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 37 فردا من إجمالي أفراد العينة بنسبة 59,68٪ يفيدون بوجود تلاميذ مبدعين، فيما يفيد 17 معلما بنسبة 27,42٪ بعدم وجود تلاميذ مبدعين، وامتنع 08 أفراد بنسبة 12,90٪ عن الإجابة وهذا يدلنا على عدم اهتمامهم بوجود مبدعين بين تلاميذهم من عدمه ما يجعلنا نخلص إلى أنهم يحملون هم تنمية العمليات العقلية لدى تلاميذهم.

لنخلص إلى أن هناك دراية من المعلمين بالقدرات التي يمتلكها تلاميذهم، وهذا يدل على اهتمامهم بهذا الجانب فيهم، أما المعلمين الذي نفوا وجود مبدعين، فهذا قد يكون بسبب عدم اقترابهم أكثر من التلاميذ، واهتمامهم أكثر من اللازم بالتلقين الجامد، الذي يخلوا من أساليب التعليم القادرة على كشف القدرات الإبداعية لديهم، أو أن السبب يعود إلى ضيق وقت الحصة الذي لا يسمح بالكشف عنها، ولكن حتى لو كان كذلك، إلا أن عدد التلاميذ في القسم الواحد في كلا المؤسستين لا يتجاوز العشرين وأحيانا أقل، وهذا عامل يساعد على معرفة ما إذا كان هناك تلاميذ مبدعين.

الجدول رقم (51): يبين مجال إبداع التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
الفنون الأدبية	12	٪32,44
الرسم	05	٪13,51
التفكير الاجتماعي	05	٪13,51
التكنولوجيا	04	٪10,81
العلوم	01	٪2,70
تجويد القرآن	01	٪2,70
الزراعة	01	٪2,70
الممتنعون عن الإجابة	08	٪21,63

المجموع	37	٪100

يتبين لنا أن 12 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 32,44٪ يفيدون بأنهم لاحظوا إبداع تلاميذهم في مجال الفنون الأدبية، ويفيد 05 معلمين بنسبة 13,51٪ أن تلاميذهم مبدعين في مجال الرسم، و05 معلمين بنسبة 13,51٪ يفيدون بإبداع تلاميذهم في مجال التفكير الاجتماعي، فيما يفيد 04 معلمين بنسبة 10,81٪ أن هناك مبدعين بين التلاميذ في مجال التكنولوجيا، ويفيد معلم واحد بنسبة 2,70٪ أن هناك مبدعين في مجال العلوم ومعلم واحد بنسبة 2,70٪ يفيد بوجود مبدعين في مجال تجويد القرآن، ويفيد معلم آخر بنسبة 2,70٪ أن هناك مبدعين في مجال الزراعة، وامتنع 08 أفراد بنسبة 21,63٪عن الإجابة ما يجعلنا نستنتج أنهم لم يصدقوا في إجاباتهم وإلا فكيف يجيبون بوجود مبدعين بين تلاميذهم ثم لا يحددون مجال إبداعهم؟ نستنتج أن أغلبية التلاميذ لديهم ميولات أدبية، وأن الميولات العلمية ضئيلة جدا، ونخلص من هذا أن مناهج التدريس والمعلمين والمؤسستين مقصرين في تنمية القدرات العقلية والفكرية للتلاميذ، بسبب البنية التحتية المتهالكة غير المجهزة بجميع الوسائط التعليمية الضرورية وإتباع مناهج تعليم تقليدية وجامدة.

الجدول رقم (52): يبين الموقف من دور المعلم في تنمية الإبداع لدى التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
دور مهم	25	٪40,32
دور ضعيف	04	٪6,46
الممتنعون عن الإجابة	33	٪53,22
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 25 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 40,32٪ يرون أن للمعلم دور مهم في تنمية الإبداع لدى التلاميذ، فيما يرى 04 معلمين بنسبة 6,46٪ أن له دور ضعيف، وقد امتنع 33 فرد بنسبة 53,22٪ عن الإجابة أي أن نصف أفراد العينة لم يهتموا بإبداء رأيهم حول موقفهم في هذا الشأن، وهو موقف يثير الاستغراب لأنه جزء من دورهم التعليمي والتربوي وضمن الأهداف التعليمية، وعليه فانم لا يقومون بدورهم المفروض عليهم، إذا كان دور المعلم مهم وضروري لتنمية الإبداع لدى التلاميذ، فسنتوقع من هذا الموقف أن التلاميذ لديهم قدرات إبداعية، في جميع المجالات، وليس في مجال واحد وبعدد ضئيل، وهذا يؤكد موقف المعلمين الذين رأوه دورا ضعيفا.

ب. قيمة النقد

الجدول رقم (53): يبين الأساليب المتبعة من طرف المعلم لتنمية قيمة النقد لدى التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
تشجيعهم على طرح الأسئلة	28	٪45,17
حثهم على قراءة الكتب في جميع المجالات	02	٪3,22
فتح المجال للنقاش في موضوع الحصة	23	٪37,10
الممتنعون عن الإجابة	09	٪14,51
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 28 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 45,17٪ يشجعون التلاميذ على طرح الأسئلة كأسلوب لتنمية قيمة النقد لديهم، فيما يتبع 23 منهم وبنسبة 37,10٪ أسلوب فتح مجال النقاش في موضوع الحصة، وينتهج اثنين منهم بنسبة 3,22٪ أسلوب الحث على قراءة الكتب في جميع المجالات، في ما امتنع 09 فرد بنسبة 14,51٪ عن الإجابة لأنهم لا ينمون الحس النقدي لدى التلاميذ وفي هذا تقصير تعليمي وتربوي منهم ويدل على أنهم يتبعون الطريقة التقليدية في التدريس والمعتمدة على تقديم مجموعة من المعلومات الجاهزة للتلاميذ دون السماح لهم بإبداء آرائهم حولها أو نقدها مما سينتج عنه عقول مغلقة قاصرة على فهم الحياة واتخاذ المواقف أو فهم ما يحدث حولهم على جميع الأصعدة، كان لأغلبية أفراد العينة أساليب فعالة لتنمية الحس النقدي لدى التلاميذ، والمثير للانتباه أن 4 فقط منهم يحثون على قراءة الكتب، بالرغم من أن الكتاب هو أكثر المصادر التي تحتوي على المعلومات ذات المصداقية النسبية مقارنة بمصادر أخرى كوسائل الإعلام، كما أن القراءة تُزود القارئ بالثقة بنفسه نظير المعلومات والمعارف التي يتحصل عليها من خلالها، وتكون له عونا في إثارة مواضيع للنقاش أو المشاركة فيها، بل هي الشرط الأساسي لنجاح الأسلوبين الآخرين وهما التشجيع على طرح الأسئلة والمشاركة في النقاشات، فالتلميذ الذي لا يقرأ كتبا لن يطرح أية أسئلة حتى أنها لن تخطر ببالـه، لأنه ليس لديه معارف سابقة حول موضوع النقاش أو موضوع الحصة.

الجدول رقم (54): يبين تعمد المعلم تقديم معلومة خاطئة من عدمه

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	٪56,46
لا	17	٪27,41
الممتنعون عن الإجابة	10	٪16,13
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 35 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 56,46٪ يتعمدون تقديم معلومة خاطئة للتلاميذ، فيما لا يقوم بذلك 17 منهم ما نسبته 27,41٪، وامتنع 10 أفراد بنسبة 16,13٪عن الإجابة وقد يكون امتناعهم هذا نابع عن عدم اهتمامهم بالإجابة على هذا التساؤل وعدم جديتهم، إن الغاية من طرح هذا التساؤل هو معرفة ما إذا كان أفراد العينة يطبقون "بيداغوجيا الخطأ" في التعليم، واتضح أن 35 معلما يتبعونها وهذا دليل على معرفتهم بمدى فعاليتها التعليمية.

الجدول رقم (55): يبين أسباب تعمد المعلم تقديم معلومة خاطئة

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
لتعزيز الثقة في أنفسهم	02	٪5,72
غرس روح النقد والشك لديهم	04	٪11,42
للتأكد من استيعابهم وتركيزهم	25	٪71,42
لاختبار ردود فعلهم	01	٪2,86
الممتنعون عن الإجابة	03	٪8,58
المجموع	35	٪100

يتبين لنا أن 25 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 71,42٪ يتعمدون تقديم معلومة خاطئة للتلاميذ للتأكد من استيعابهم وتركيزهم، ويتعمدها 04 منهم بنسبة 11,42٪ لغرس روح النقد والشك لدى التلاميذ، فيما يبرر 02 منهم بنسبة 5,72٪ ذلك بتعزيز الثقة لديهم، ويتعمدها معلم واحد بنسبة 2,86٪ لاختبار ردود فعلهم، وامتنع 03 أفراد بنسبة 8,58٪ عن الإجابة ونستنتج أنهم لم يسبق لهم تقديم معلومات خاطئة، جاءت تبريرات تقديم المعلومات الخاطئة متناسبة مع مرتكزات بيداغوجيا الخطأ، التي تعتبر الخطأ شرط التعلم وأنه خاصية إنسانية.

الجدول رقم (56): يبين أسباب عدم طرح التلاميذ للأسئلة من وجهة نظر المعلم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
ضعف ثقتهم بأنفسهم	16	٪25,80
عدم اهتمامهم بالموضوع المطروح	08	٪12,90
خوفهم من ردات فعل المعلم	25	٪40,33
استيعابهم وتمكنهم من الموضوع المطروح	03	٪4,84
اللامبالاة	02	٪3,22
ضعف مستواهم في اللغات الأجنبية	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	07	٪11,30
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 25 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 40,33٪ يرجعون عدم طرح التلاميذ للأسئلة لخوفهم من ردود فعل المعلم، ويرجعها 16 بنسبة 25,80٪ إلى ضعف ثقة التلاميذ بأنفسهم، فيما يبررها 08 منهم بنسبة 12,90٪ بعدم اهتمامهم بالموضوع المطروح، فيما يرى 03 منهم وبنسبة 4,84٪ أن ذلك راجع إلى استيعابهم وتمكنهم من الموضوع المطروح، ويرجعه 02 منهم بنسبة 3,22٪ إلى لامبالاة التلاميذ، فيما يرى معلم واحد بنسبة 1,61٪، أن ذلك مرده إلى ضعف مستوى التلاميذ في اللغات الأجنبية، في ما امتنع 07 أفراد بنسبة 11,30٪ عن الإجابة إما لعدم اهتمامهم بأسباب عدم طرح التلاميذ للأسئلة أو لم يفكروا بها من قبل، وهذا يدل على أنهم لم يسبق لهم معالجة هذه المشكلة والعمل على حلها، إن الخطأ أمر طبيعي في سيرورة التعلم، فكل ما توصل إليه العلم إلى يومنا هذا مبني على الأخطاء، ففي عدم استخدامها يحرم التلميذ من اكتساب مهارات كثيرة، من بينها الحس النقدي والشك العلمي والقدرة على الجدل، ونستنتج من الإجابات أن هناك مصادر للخطأ البيداغوجي، أولها أخطاء ناتجة عن خطأ المعلم نفسه في عدم التخطيط للدرس بشكل جيد، وأخطاء ناتجة عن استخدام المعلم لأساليب بيداغوجية لا تتلاءم وفروقات المتعلمين، وخوفهم من ردات فعل المعلم، ويتمثل في عدم اهتمامهم بالموضوع المطروح، وهناك أخطاء ناتجة عن مشاكل إدراكية ونفسية لدى المتعلمين، تعيقهم عن التعلم المتمثل في ضعف ثقتهم بأنفسهم، واللامبالاة والأخطاء اللغوية كضعف مستوى التلاميذ في اللغات الأجنبية.

الجدول رقم (57): يبين الموقف من دور المعلم في تنمية الحس النقدي لدى التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
دور هام وفعال	29	٪46,78
الممتنعون عن الإجابة	33	٪53,22
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 29 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 46,78٪ يرون أن للمعلم دور هام وفعال في تنمية الحس النقدي لدى التلاميذ، وامتنع 33 فرد بنسبة 53,22٪ عن إبداء رأيهم، ما يجعلنا نستنتج أنهم لا يرون أن للمعلم دور في تنمية الحس النقدي لدى التلاميذ وقد يكونون هم أيضا لا يساهمون في تنميته، ونخلص إلى أن هناك إجماع لدى أفراد العينة على أهمية دورهم وفعاليته في تنمية الحس النقدي لدى التلاميذ، ونتوقع من هذا الإجماع أنهم ينتهجون أساليب لهذه الغاية، أو أنه مجرد رأي نظري غير مُفعل في الصفوف الدراسية.

ج. قيمة حل المشكلات

الجدول رقم (58): يبين الأساليب المتبعة من المعلم لتشجيع التلاميذ على حل المشكلات داخل الصف الدراسي

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
التحقق من المعارف السابقة للتلاميذ	15	٪24,20
تحفيز التلاميذ بزيادة النقاط	27	٪43,54
تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لحل المشكلات المطروحة	12	٪19,36
الممتنعون عن الإجابة	08	٪12,90
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 27 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 43,54٪ يشجعون التلاميذ لحل المشكلات، من خلال تحفيزهم بزيادة النقاط، ويتبع 15 منهم بنسبة 24,20٪ أسلوب التحقق من المعارف السابقة للتلاميذ، فيما ينتهج 12 معلما بنسبة 19,36٪ أسلوب تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لحل المشكلات المطروحة، وامتنع 08 أفراد بنسبة 12,90٪ عن الإجابة وفي هذا إشارة منهم إلى عدم إتباعهم لأساليب تشجع التلاميذ على حل المشكلات، وهذا يعني أنهم لا يتأكدون من فهم التلاميذ واستيعابهم

للدروس المقدمة، نستنتج من خلال الإجابات أن أغلبية أفراد العينة يتبعون أساليب فعالة لتشجيع التلاميذ على حل المشكلات.

الجدول رقم (59): يبين الطرق المتبعة من المعلم للتحقق من المعارف السابقة للتلاميذ حول الدرس المُقدم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
طرح الأسئلة	37	٪59,68
التمارين	04	٪6,46
الفروض	01	٪1,61
النقاش	01	٪1,61
الممتنعون عن الإجابة	19	٪30,64
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 37 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 59,68٪، يتحققون من المعارف السابقة للتلاميذ حول الدرس المقدم من خلال طرح الأسئلة، في حين يتحقق منها 04 منهم بنسبة 6,46٪ من خلال التمارين، والفروض هي الطريقة التي يتبعها معلم واحد بنسبة 1,61٪، وينتهج معلم واحد بنسبة 1,61٪ أسلوب النقاش، وامتنع 19 فرد بنسبة 30,64٪ عن الإجابة ما يعني أنهم لا يتأكدون من المعارف السابقة لتلاميذهم ويقدمون الدرس مباشرة دون أن يطلبوا منهم تحضير الدرس في المنزل أو إبداء آرائهم في موضوع الدرس، نخلص من خلال الإجابات أن هناك أسلوبين فقط ملائمين ويسمحان للمعلم من التحقق من المعارف السابقة للمتعلمين، وهما أسلوبي طرح الأسئلة والنقاش، فيما يدلنا الأسلوبين الآخرين(التمارين والفروض)، إما على عدم فهم المجيبين للسؤال وعدم تركيزهم معه، أو أنهم يتبعون أساليب خاطئة، فكيف يختبرون التلاميذ من خلال التمارين والفروض ويقومون بتقييمهم على مواضيع لم يدرسوها بعد؟!

الجدول رقم (60): يبين تحفيز المعلم للتلاميذ على حل المشكلات المطروحة في الدرس من عدمه

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	57	٪91,93
لا	00	٪00
الممتنعون عن الإجابة	05	٪8,07
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 57 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 91,93٪ يحفزون التلاميذ على حل المشكلات المطروحة في الدرس، في حين امتنع 05 أفراد بنسبة 8,07٪ عن الإجابة وقد يكون هذا بسبب عدم اهتمامهم بالسؤال أو لأنهم لا يحفزون التلاميذ على حل المشكلات المطروحة في الدرس، وفضلوا الامتناع على الإجابة بـ"لا" لتفادي الإحراج فهم لا يريدون أن يظهروا بمظهر المقصر في دورهم التربوي والتعليمي، نخلص إلى أن أغلبية أفراد العينة يتبعون أساليب تطبيقية، للتأكد من فهم التلاميذ الناتجة عن إتباع أسلوب "بيداغوجيا الخطأ".

الجدول رقم (61): يبين نوع المحفزات التي يقدمها المعلم للتلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
المدح والتشجيع	12	٪21,06
إضافة النقاط	21	٪36,84
الممتنعون عن الإجابة	24	٪42,10
المجموع	57	٪100

يتبين لنا أن 21 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 36,84٪، يحفزون التلاميذ على حل المشكلات من خلال إضافة النقاط، في حين يحفزهم 12 فردا منهم بنسبة 21,06٪ بالمدح والتشجيع، وامتنع 24 فرد بنسبة 42,10٪ عن الإجابة ونخلص إلى أنهم لم يكونوا صادقين في إجاباتهم في السؤال السابق وأنهم لا يحفزون تلاميذهم، نستخلص من خلال الإجابات، أن أفراد العينة لا يمتلكون محفزات متنوعة وأكثر فعالية، فعندما يتكرر المدح سيعتاد عليه التلميذ ويراه بعد ذلك كرد فعل حتمي، ويتوقعه من المعلم حتى لو لم يقم بما يستدعي مدحه، أما إضافة النقاط فهو أسلوب يُفرغ العملية التعليمية من هدفها الأساسي، ألا وهو تكوين المتعلم فكريا ومعرفيا، فإذا اعتاد عليها المتعلم فستكون غايته الأولى النقاط

والنجاح، دون أن يعطي أهمية للجانب المعرفي والفكري لنشاطه داخل القسم، وما إذا حقق تطور في هذا الجانب.

الجدول رقم (62): يبين كيفية مساعدة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات على تنمية قيمة حل المشكلات لديهم

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
تنمية روح التعاون لدى التلاميذ	04	6,46٪
زيادة التفاعل	02	3,22٪
تبادل الأفكار	12	19,36٪
خلق جو من النقاش	04	6,45٪
خلق جو من المنافسة	06	9,68٪
تنمية القدرات الفكرية للتلاميذ	05	8,07٪
علاج الخجل لدى التلاميذ	01	1,61٪
أسلوب سلبي يساعد على التواكل	01	1,61٪
الممتنعون عن الإجابة	27	43,54٪
المجموع	62	100٪

يتبين لنا أن 12 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 19,36٪، يرون أن أسلوب تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لحل المشكلات يفيدهم في تبادل الأفكار، ويرى 06 منهم بنسبة 9,68٪ أنه يساهم في خلق جو من المنافسة بين التلاميذ، فيما يرى 05 منهم بنسبة 8,07٪ أن هذا الأسلوب يساعد في تنمية القدرات الفكرية للتلاميذ، ويجده 04 منهم بنسبة 6,46٪ أنه ينمي روح التعاون لديهم، ويرى 04 معلمين بنسبة 6,45٪ أنه يخلق جو من النقاش، ويرى معلمين اثنين بنسبة 3,22٪ أنه يساعد في تنمية التفاعل لدى التلاميذ، فيما يراه معلم واحد بنسبة 1,61٪ كعلاج لخجل التلاميذ، ويرى معلم واحد بنسبة 1,61٪ أنه أسلوب سلبي يساعد على التواكل، وامتنع 27 فرد بنسبة 43,54٪ عن الإجابة لأنهم ربما لا يستخدمون أسلوب المجموعات في التعلم ويتبعون الأسلوب التقليدي المتمثل في الاعتماد على المجهود الفردي للتلاميذ في حل المشكلات، نخلص إلى أن الإجابات جاءت على ذكر جميع الخصائص الايجابية لأسلوب

المجموعات لحل المشكلات، غير أن أحدهم رأى أنها أسلوب سلبي يساعد على التواكل، وهذا صحيح نسبيا عندما يكون المعلم غير متمكن من تطبيق الأسلوب، فمن قواعده أن يكون المعلم عارفا بالمستوى المعرفي للتلاميذ كل على حدا، ليتمكن من تقسيمهم على هذا الأساس، فعليه أن يشكل المجموعات من جميع المستويات الجيدة والمتوسطة والضعيفة، والقاعدة الأهم هي إعطاء مشكلات تتناسب مع جميع هذه المستويات، وللتأكد من نجاعتها وجب عليه إعطاء المجال للفوضى الناتجة عن تفاعل أعضاء المجموعات، نتيجة المناقشة وهي فوضى ايجابية تخدم الهدف العام من أسلوب المجموعات.

الجدول رقم (63): يبين الموقف من طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
دور هام وضروري	32	٪51,61
الممتنعون عن الإجابة	30	٪48,39
المجموع	62	٪100

يتبين لنا أن 32 فرد من إجمالي أفراد العينة بنسبة 51,61٪، يرون أن للمعلم دور هام وضروري في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ، وامتنع 30 فرد بنسبة 48,39٪ عن الإجابة وقد يكون هذا الموقف لأنهم لا يرون للمعلم دور المستخلص ربما من تجاربهم في التعليم، فهو في حقيقته مبني على الخطأ والبحث عن الحلول، من خلال طرق وأساليب مختلفة، فمن الضروري أن يكون المعلمون على دراية بهذه الأساليب، وأسلوب بيداغوجيا الخطأ أبرزها.

ثانيا: تحليل بيانات أداة الملاحظة بالمشاركة

الثانوية:بوقيقزعمار

المادة: الاجتماعيات

الوقت المخصص للحصة: ساعة واحدة

القيمة / الحصة	01	02	03	04	05	المجموع
	08سا09سا 2021/11/03 س03آداب وفلسفة	09سا10سا 2021/11/03 س03 علـــوم تجريبية	10سا11سا 2021/11/04 س03آداب وفلسفة	10سا11سا 2021/11/08 س03 علـــوم تجريبية	11سا12سا 2021/11/08 س03 علـــوم تجريبية	

		+	++	+++	أكثر	+	++	+++	أكثر	+	++	+++	أكثر	+	++	+++	أكثر	+	++	+++	أكثر	+	++	+++	أكثر	
صلة الرحم	حث التلاميذ على زيارة أقاربهم																									
	حثهم على الاتصال عبر الهاتف بأقاربهم																									
	حثهم على التزاور في المناسبات																									
تقدير الأسرة	نصح التلاميذ بقضاء الوقت مع أفراد أسرهم																									
	التحدث عن أهمية الأسرة																									
	حثهم على إظهار الحب لأفراد أسرهم																									
الاحترام	حث التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب																									
	حث التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم																									
	توبيخ تلميذ بسبب استهزائه بزميله																									
الحجاب	الطلب من تلميذة ما تجربة الحجاب في القسم																									
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الحجاب																									
	مدح التلميذات المرتديات للحجاب أمام غير المرتديات																									
الصلاة	تخويف التلاميذ غير المصلين من عذاب النار في الآخرة																									

	ذكـر الآيـات والأحاديـث التي تتحدث عن الصلاة																						
	عـرض فيـديوهات مـؤثرة عن الصلاة																						
الإيمـــان بالله	تقـديم أدلـة على وجـود الله من القران والسنة																						
	حث التلاميذ على التدبر في الكون																						
	حث التلاميذ على قراءة القرآن والتفكر في معانيه																						
الإبداع	الاســتعانة بالوســائط التعليميـة والتكنولوجيـة في تقديم الدرس	+			+			+				+			+								4
	إعطـاء الحريـة للتلاميـذ للتعبير عن آرائهم																						
	الثنـــاء علـــى مواهـــب التلاميذ																						
النقد	دعـوة التلاميـذ إلى إبـداء أرائهم في الدرس المقدم																						
	تعمـــد تقـــديم معلومـــة خاطئة أثناء الدرس																						
	مـــدح التلاميـــذ الـــذين يطرحون الأسئلة																						
حـــــل المشكلات	طلـــب تحضـــير الـــدرس المقبل في المنزل																						
	تقســـيم التلاميـــذ إلـــى مجموعات لحل التمارين والإجابة على الأسئلة	+			+			+				+			+								4
	تحفيـز التلاميـذ بزيـادة النقـاط في حـال الإجابـة على الأسئلة																						

نستخلص من خلال ملاحظاتنا المتأتية من حضورنا لخمس حصص لمادة الاجتماعيات، بثانوية بوقيقز عمار، أن المعلم لم يعط ملاحظات أو يأت سلوكيات تهدف إلى تنمية القيم الاجتماعية والدينية المبحوثة، فقط في القيم الفكرية استعان بالوسائط التعليمية في تقديم الدرس المتمثلة في الخرائط والسندات المصورة في الحصص الأربعة الأولى، وفي قيمة حل المشكلات فقد انتهج المعلم أسلوب تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لحل التمارين والإجابة على الأسئلة المتضمنة في السندات والخرائط في الحصص الأربعة الأولى، ومن الملاحظات الأخرى التي أثارت انتباهنا، خلال حضورنا مع معلم الاجتماعيات اعتماده الكلي على أسلوب عمودي في التدريس، بمعنى أنه هو من يعطي المعلومات ويبني الدرس دون إفساح المجال للتلاميذ في عملية البناء هذه، كما أنه لا يشجعهم على طرح أفكارهم الخاصة حول ما يقدمه، أو أن يطلب منهم نقد المعلومات المقدمة لهم، ونعتقد أن هذا يعود إلى عدم تفاعل التلاميذ مع ما يقدمه ومستواهم الضعيف الذي يجعلهم غير قادرين على بناء الدرس مع المعلم، ولأنه يعرف كل هذا فإنه يكتفي بتقديم الدرس، دون انتظار أي رد فعل منهم، كما أنه في الإجمال يعتمد على العناصر النشيطة من التلاميذ دون الالتفات إلى العناصر الهادئة منهم، وهو أيضا لا يشجعهم على النقاش لأهمية هذا الأخير في مادة التاريخ، التي تحتوي على الكثير من المعلومات والأحداث التي تتطلب طرح الأسئلة وتبادل الأفكار حولها، حتى في حالة تقسيم التلاميذ لمجموعات واعتماده على السندات، التي تتسم بسهولتها وبساطة مضمونها، إذ لا يجد المتعلم صعوبة في استخلاص ما فيها، فهي لا تستفز تفكيره ولا تنشط العمليات العقلية لديه فلا يعطي وقت كاف لمناقشتها، والتلاميذ هم من يثيرون النقاش حول موضوع الحصة، ويأخذون الخطوة الأولى في رأينا، فلو وجد المعلم من يعطي رأيه أو ينتقد لكان فتح المجال بالفعل أمام الآراء والأفكار، أما إذا وجدهم ذوو ثقافة ضيقة، أو ليس لديهم أفكار، أو لا يجيدون النقاش فلن يتشجع لإثارة النقاش لعدم وجود صدى، فمادة الاجتماعيات هي مادة النقاش والنقد بالأصل، والتي تقوم على البحث والاستقصاء وعليهما يُبنى الدرس، ونخلص في الأخير إلى أن معلم الاجتماعيات لا يهدف إلى تنمية القيم الفكرية لدى التلاميذ كونها قيم أساسية وهامة في العملية التعليمية وتعد المتعلمين إلى المراحل القادمة، بل إن دوره سلبي، أما القيم الاجتماعية والدينية فلا وجود لها على الإطلاق.

الثانوية:بوقيقزعمار

المادة: اللغة العربية

الوقت المخصص للحصة: ساعة واحدة

	01	02	03	04	05	المجموع

القيمة / الحصة		08سا09سا 2021/10/29 س03 تسيير واقتصاد				09سا10سا 2021/10/29 س01 علمي				10سا11سا 2021/10/29 س03 تقني رياضي				08سا09سا 2021/11/04 س03 تسيير واقتصاد				09سا10سا 2021/11/04 س01 علمي				
		+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	
صلة الرحم	حث التلاميذ على زيارة أقاربهم																					
	حثهم على الاتصال عبر الهاتف بأقاربهم																					
	حثهم على التزاور في المناسبات																					
تقدير الأسرة	نصح التلاميذ بقضاء الوقت مع أفراد أسرهم																					
	التحدث عن أهمية الأسرة																					
	حثهم على إظهار الحب لأفراد أسرهم																					
الاحترام	حث التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب																					
	حث التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم																					
	توبيخ تلميذ بسبب استهزائه بزميله																					
الحجاب	الطلب من تلميذة ما تجربة الحجاب في القسم																					
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الحجاب																					
	مدح التلميذات المرتديات للحجاب أما غير المرتديات																					
الصلاة	تخويف التلاميذ غير المصلين من عذاب النار																					

	في الآخرة																												
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الصلاة																												
	عرض فيديوهات مؤثرة عن الصلاة																												
الإيمان بالله	تقديم أدلة على وجود الله من القران والسنة																												
	حث التلاميذ على التدبر في الكون																												
	حث التلاميذ على قراءة القران والتفكر في معانيه																												
الإبداع	الاستعانة بالوسائط التعليمية والتكنولوجية في تقديم الدرس																												
	إعطاء الحرية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم																												
	الثناء على مواهب التلاميذ																												
النقد	دعوة التلاميذ إلى إبداء أرائهم في الدرس المقدم																												
	تعمد تقديم معلومة خاطئة أثناء الدرس																												
	مدح التلاميذ الذين يطرحون الأسئلة																												
حل المشكلات	طلب تحضير الدرس المقبل في المنزل																												
	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لحل التمارين والإجابة على الأسئلة																												
	تحفيز التلاميذ بزيادة النقاط في حال الإجابة																												

	على الأسئلة																					

نستنتج من خلال ملاحظاتنا المتأتية لخمس حصص حضرناها مع معلمة اللغة العربية، بثانوية بوقيقز عمار، أن هذه المعلمة ليس لها دور في تنمية القيم الاجتماعية والدينية والفكرية المبحوثة، ومن الملاحظات الأخرى الاعتماد الكلي للمعلمة على الكتاب المدرسي، من غير إعطاء معلومات إضافية خارجة عنه، والتي قد تساهم في تعزيز ما يتم تقديمه، كما أنها تقدم أكثر من نشاط خلال الحصة الواحدة، دون إعطاء فترة راحة أو فتح المجال للنقاش أمام التلاميذ، أو التأكد من استيعاب التلاميذ وفهمهم، ومما أثار انتباهنا أن المعلمة عند تدريسها للأقسام النهائية دائما تربط ما تقدمه من معلومات بشهادة البكالوريا، وهذا أمر سلبي لأنه سيبرمج عقول التلاميذ للتركيز على النجاح في الشهادة _وهذا من حقهم وأمر طبيعي_ لكنهم لا يعودون يهتمون بالمعرفة التي يتلقونها وسيرورتها كأداة للنجاح فقط، وليس كغاية في ذاتها لبناء شخصيتهم المعرفية، ونخلص أن للمعلمة دور سلبي في تنمية القيم الفكرية مع غياب كامل للقيم الاجتماعية والدينية المبحوثة.

الثانوية: بوقيقزعمار

المادة: الفيزياء

الوقت المخصص للحصة: ساعة واحدة

القيمة / الحصة		01				02				03				04				05				المجموع
		08سا09سا 2021/11/07 س03 تقني رياضي				09سا10سا 2021/11/07 س03 تقني رياضي				08سا09سا 2021/11/09 س02 تقني رياضي				09سا10سا 2021/11/09 س02 تقني رياضي				08سا09سا 2021/11/11 س03 تقني رياضي				
		+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	
صلة الرحم	حث التلاميذ على زيارة أقاربهم																					
	حثهم على الاتصال عبر الهاتف بأقاربهم																					
	حثهم على التزاور في المناسبات																					

تقدير الأسرة	نصح التلاميذ بقضاء الوقت مع أفراد أسرهم																					
	التحدث عن أهمية الأسرة																					
	حثهم على إظهار الحب لأفراد أسرهم																					
الاحترام	حث التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب																					
	حث التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم																					
	توبيخ تلميذ بسبب استهزائه بزميله																					
الحجاب	الطلب من تلميذة ما تجربة الحجاب في القسم																					
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الحجاب																					
	مدح التلميذات المرتديات للحجاب أما غير المرتديات																					
الصلاة	تخويف التلاميذ غير المصلين من عذاب النار في الآخرة																					
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الصلاة																					
	عرض فيديوهات مؤثرة عن الصلاة																					
الإيمان بالله	تقديم أدلة على وجود الله من القران والسنة																					
	حث التلاميذ على التدبر في الكون																					
	حث التلاميذ على قراءة القران والتفكر في معانيه																					
الإبداع	الاستعانة بالوسائط																					

	التعليمية والتكنولوجية في تقديم الدرس																								
	إعطاء الحرية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم																								
	الثناء على مواهب التلاميذ																								
النقد	دعوة التلاميذ إلى إبداء أرائهم في الدرس المقدم																								
	تعمد تقديم معلومة خاطئة أثناء الدرس																								
	مدح التلاميذ الذين يطرحون الأسئلة																								
حل المشكلات	طلب تحضير الدرس المقبل في المنزل																								
	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لحل التمارين والإجابة على الأسئلة																								
	تحفيز التلاميذ بزيادة النقاط في حال الإجابة على الأسئلة																								

من خلال مشاركتنا لخمس حصص في مادة الفيزياء بثانوية بوقيقز عمار خلصنا إلى عدد من النتائج، حول تسيير هذه المعلمة للدروس المقدمة، لاحظنا أن للمعلمة أسلوب صارم في إدارة الحصص وإلقاء الدروس، وهذا ما أكده تلاميذها عند حديثي معهم، ومادة الفيزياء تعتمد على والتجارب في المخابر واستخدام الوسائل للتطبيق بنسبة كبيرة، إلا أن هذا غائب كليا في كل الحصص، إذ كانت الدروس تعتمد على الجانب النظري البحت، وهذا قد يكون بسبب عدم وجود الأدوات اللازمة لذلك،فجميع الحصص تمت في الأقسام التي كان من المفروض إجراءها في المخابر، كما لاحظنا سرعة المعلمة في تقديم المعلومات وعدم إعطاء الوقت للنقاش أو لاستيعاب المتعلمين وهذه نقطة أخرى أشار إليها التلاميذ، كما لاحظت خمول وكسل كبيرين لدى التلاميذ في جميع الحصص، ولم تقم المعلمة بجهد المحاولة لاستخدام أساليب معينة لتنشيطهم، بل كان لديها لا مبالاة في هذا الجانب ولم يكن يبدو عليها الانزعاج، بالإضافة

إلى أنها لم تتطرق مطلقا للحياة الخاصة بالتلاميذ أو سؤالهم عن حالهم، فمن وقت دخولها قاعة الدرس وهي تكتب على السبورة دون توقف، ثم تطلب من التلاميذ نقل ما كتبته على كراريسهم.

الثانوية: بوقيقزعمار

المادة: اللغة الانجليزية

الوقت المخصص للحصة: ساعة واحدة

القيمة	الحصة	01					02					03					04					05					المجموع
		09سا10سا 2021/11/07 س01 علمي					08سا09سا 2021/11/10 س03آداب وفلسفة					09سا10سا 2021/11/10 س02 علوم تجريبية					10سا11سا 2021/11/10 س02 تقني رياضي					09سا10سا 2021/11/11 س03 علوم تجريبية					
		+	+ +	+ + +	أكثر		+	+ +	+ + +	أكثر		+	+ +	+ + +	أكثر		+	+ +	+ + +	أكثر		+	+	+ +	+ + +	أكثر	
صلة الرحم	حث التلاميذ على زيارة أقاربهم																										
	حثهم على الاتصال عبر الهاتف بأقاربهم																										
	حثهم على التزاور في المناسبات																										
تقدير الأسرة	نصح التلاميذ بقضاء الوقت مع أفراد أسرهم																										
	التحدث عن أهمية الأسرة																										
	حثهم على إظهار الحب لأفراد أسرهم																										
الاحترام	حث التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب																+										1
	حث التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم																										
	توبيخ تلميذ بسبب استهزائه بزميله																										

الحجاب	الطلب من تلميذة ما تجربة الحجاب في القسم																					
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الحجاب																					
	مدح التلميذات المرتديات للحجاب أما غير المرتديات																					
الصلاة	تخويف التلاميذ غير المصلين من عذاب النار في الآخرة																					
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الصلاة																					
	عرض فيديوهات مؤثرة عن الصلاة																					
الإيمان بالله	تقديم أدلة على وجود الله من القران والسنة																					
	حث التلاميذ على التدبر في الكون																					
	حث التلاميذ على قراءة القران والتفكر في معانيه																					
الإبداع	الاستعانة بالوسائط التعليمية والتكنولوجية في تقديم الدرس																					
	إعطاء الحرية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم																					
	الثناء على مواهب التلاميذ																					
النقد	دعوة التلاميذ إلى إبداء أرائهم في الدرس المقدم																					
	تعمد تقديم معلومة خاطئة أثناء الدرس																					
	مدح التلاميذ الذين																					

	يطرحون الأسئلة																								
حل المشكلات	طلب تحضير الدرس المقبل في المنزل																								
	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لحل التمارين والإجابة على الأسئلة																								
	تحفيز التلاميذ بزيادة النقاط في حال الإجابة على الأسئلة																								

من خلال ملاحظاتنا المتأتية من حضورنا لخمسة حصص لمادة اللغة الانجليزية، بثانوية بوقيقز عمار، لاحظنا أن المعلمة لا تعمل على تنمية جميع القيم المبحوثة، ما عدا قيمة الاحترام، حيث أشارت في الحصة الرابعة على بعض التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب، إذن كان للمعلمة دور في قيمة واحدة هي قيمة الاحترام، ولكنه دور بسيط إذ لم يتكرر فكان لمرة واحدة في الحصة الرابعة وهذا لن يكون له تأثير كبير على سلوك المتعلمين، ولاحظنا الهدوء والسكون السلبيين التي تميزت به المعلمة فكانت عديمة الحركة، تكتفي بالجلوس في مكتبها وعدم الحركة أو التنقل بين الصفوف، وهذا ما انعكس على الجو العام للصفوف الدراسية وعلى التلاميذ، الذين اتسموا بالخمول وانعدام النشاط، إذ كانت المعلمة تكتفي بالحديث وحدها دون تفاعل منهم والتي أرجعته (المعلمة) لضعفهم في اللغة الانجليزية وهذا صحيح جزئيا، وكنا نتوقع هذا عند اختيارنا الحضور مع معلمة اللغة الانجليزية، للتعرف على الأساليب المتبعة لتنشيهم وتقوية ثقتهم في أنفسهم، فهذا ما يحتاجونه في اللغات خاصة أن يكون لديهم الثقة في النفس والمبادرة وهذا ما لم نجده لدى المعلمة، فهي لا تحاول العمل على تطوير شخصيات التلاميذ وكسر خوفهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم أو خلق روح المبادرة لديهم لعدم امتلاكها للأساليب التربوية اللازمة لذلك، وكانت تكتفي بإلقاء اللوم على معلمي المراحل السابقة بخصوص المستوى المتدني للتلاميذ في اللغة الانجليزية وهي محقة، ولكن ما هو دورها أمام هذا المستوى المتدني؟ نحن لا نطالبها ببذل مجهود تعليمي كبير يفوق قدرتها والمدة الزمنية للحصة، فهي أيضا مرتبطة ببرنامج يجب عليها تطبيقه وإنهاؤه، لكننا نتحدث عن عدم إتباعها للأساليب التربوية والتعليمية التي ستساعدها في تنمية الجانب الفكري لدى التلاميذ، كدفعهم لتعلم اللغة بمفردهم باستخدام التطبيقات التعليمية والتكنولوجية، أي أن تشجيعهم على التعلم الذاتي كأحد الركائز لتعلم اللغة، إلا أن المعلمة لم تتبعها.

الثانوية: بوقيقزعمار

المادة: العلوم الإسلامية

الوقت المخصص للحصة: ساعة واحدة

القيمة / الحصة		01					02					03					04					05					المجموع
		09سا10سا 2021/10/27 س03آداب وفلسفة					10سا11سا 2021/10/27 س03 علـــــوم تجريبية					08سا09سا 2021/11/08 س01آداب وفلسفة					09سا10سا 2021/11/08 س03 علـــــوم تجريبية					12سا13سا 2021/11/08 س03 لغات					
		+	+ +	+ + +	أكثر		+	+ +	+ + +	أكثر		+	+ +	+ + +	أكثر		+	+ +	+ + +	أكثر		+	+ +	+ + +	أكثر		
صلة الرحم	حث التلاميذ على زيارة أقاربهم																									
	حثهم على الاتصال عبر الهاتف بأقاربهم																									
	حثهم على التزاور في المناسبات																									
تقدير الأسرة	نصح التلاميذ بقضاء الوقت مع أفراد أسرهم																									
	التحدث عن أهمية الأسرة																									
	حثهم على إظهار الحب لأفراد أسرهم																									
الاحترام	حث التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب																									
	حث التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم																									
	توبيخ تلميذ بسبب استهزائه بزميله																									
الحجاب	الطلب من تلميذة ما تجربة الحجاب في القسم																									
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الحجاب																									

	مدح التلميذات المرتديات للحجاب أما غير المرتديات																												
الصلاة	تخويف التلاميذ غير المصلين من عذاب النار في الآخرة																												
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الصلاة																												
	عرض فيديوهات مؤثرة عن الصلاة																												
الإيمان بالله	تقديم أدلة على وجود الله من القران والسنة																												
	حث التلاميذ على التدبر في الكون																												
	حث التلاميذ على قراءة القران والتفكر في معانيه	+			+																								2
الإبداع	الاستعانة بالوسائط التعليمية والتكنولوجية في تقديم الدرس																												
	إعطاء الحرية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم																												
	الثناء على مواهب التلاميذ																												
النقد	دعوة التلاميذ إلى إبداء أرائهم في الدرس المقدم																												
	تعمد تقديم معلومة خاطئة أثناء الدرس																												
	مدح التلاميذ الذين يطرحون الأسئلة																												
حل المشكلات	طلب تحضير الدرس المقبل في المنزل																												
	تقسيم التلاميذ إلى																												

	مجموعات لحل التمارين والإجابة على الأسئلة																					
	تحفيز التلاميذ بزيادة النقاط في حال الإجابة على الأسئلة																					

تدلنا نتائج ملاحظاتنا لخمسة حصص لمادة العلوم الإسلامية بثانوية بوقيقز عمار، أن معلمة المادة عملت على تنمية قيمة واحدة فقط هي قيمة الإيمان بالله ، عندما حثت التلاميذ في الحصتين الأولى والثانية على قراءة القرآن والتفكر في معانيه، ولم يكن لها دور في تنمية القيم الاجتماعية والفكرية، وبالرغم من هذا إلا أننا لاحظنا أن المعلمة لديها دور سلبي في ما يخص القيم الدينية، وبالخصوص قيمة الإيمان بالله، ويتمثل هذا في تقديم صورة مشوهة عن الله، حيث صورته في أذهان التلاميذ بأنه قاس وظالم ولا يغفر الذنوب، كما كانت تصوره بصورة مخيفة كأن تقول لهم أنه يعذب ولا يتجاوز الأخطاء، وهي تساهم بهذه الطريقة في إبعاد التلاميذ عن الله وليس تقريبهم إليه، وستتولد في نفوسهم شكوك في هذا الإله الذي لا يرحم ولا يغفر، مما سيؤثر سلبا على إيمانهم الذي سيتحول إلى خوف، مما سينعكس على حالتهم النفسية، فبدل أن تنقل إليهم الصورة الصحيحة لله كخالق متسامح ومحب وغفور، فإنها تغرسه في عقولهم على صورة سلبية مما سيخلق في نفوسهم الارتباك والقلق والكفر، ما سينعكس بالسلب على تفكيرهم وأسلوب حياتهم، وبالتالي مستواهم الدراسي، كما لاحظنا أن للمعلمة دور سلبي في تنمية القيم الفكرية لدى التلاميذ، إذ تدعوهم إلى عدم إعمال العقل في الغيبيات ورفض النقاش في المسائل الدينية، لأن هذا سيؤدي بهم إلى الكفر حسب تعبيرها، وهذا تقييد للعقول وإفساد للطبيعة الإنسانية التي تنزع لفهم ما حولها، كما أن الله خلق الإنسان وهو مزود بالآليات التي تساعده في الحياة على الأرض ومن بينها العقل، ما جعلنا نطرح التساؤل التالي: لماذا استنتجت المعلمة أن خوض التلاميذ في الغيب قد يؤدي بهم إلى الكفر؟ فهل يعني هذا أن العقل قاصر عن الاستدلال على وجوده؟ ولكن مادام الله هو من خلقنا فإنه سيزودنا بما يجعلنا نستدل عليه، وبهذا تكون المعلمة قد جعلت التلاميذ يشكون في وجود الله، ومن جهة أخرى أوصلت رسالة مفادها أن العقل قاصر وحجمت من دوره، هذه الفكرة سيعممها التلاميذ على جميع الشؤون العلمية والعملية في حياتهم، ومما لاحظناه أيضا أنها ترفض الأسئلة والنقاشات حول ما تقدمه بحجة ضيق الوقت، وترفض أية إجابة معاكسة لما تقدمه، وفي هذا تقييد لحرية التعبير لديهم كخاصية أساسية لظهور الإبداع، وتحجيم للعمليات العقلية لدى المتعلمين، لأنها لا تعطيهم الفرصة والمجال للإفصاح عما يجول في أدمغتهم، كما لاحظنا ضعف المعلمة في إدارة الصفوف والتلاميذ، وغلبة العصبية على سلوكها، وهذا يدل على عدم تمكنها من أساليب ضبط الصف الدراسي، ما سيجعل

التلاميذ غير آبهين بما تقوله أو تفعله(وهذا بالضبط ما كان عليه حال التلاميذ)، فعندما يحس التلميذ بضعف المعلمة وعدم قدرتها على التحكم فيه فسيقول بضعف شخصيتها، وبالتالي لن يعير أقوالها وأوامرها ونصائحها اهتماما، ما سيؤثر سلبا على دورها التربوي وتنمية القيم لديه.

الثانوية: بوقيقزعمار

المادة: العلوم الإسلامية

الوقت المخصص للحصة: ساعة واحدة

القيمة / الحصة		01				02				03				04				05				المجموع
		10سا 11سا 2021/11/07 س02 علـــــوم تجريبية				11سا12سا 2021/11/07 س01 علمي				13:30سا14:30 2021/11/07 س02آداب وفلسفة				10سا11سا 2021/11/09 س02 علـــــوم تجريبية				11سا12سا 2021/11/09 س01 علمي				
		+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	
صلة الرحم	حث التلاميذ على زيارة أقاربهم																					
	حثهم على الاتصال عبر الهاتف بأقاربهم																					
	حثهم على التزاور في المناسبات																					
تقدير الأسرة	نصح التلاميذ بقضاء الوقت مع أفراد أسرهم																					
	التحدث عن أهمية الأسرة																					
	حثهم على إظهار الحب لأفراد أسرهم																					
الاحترام	حث التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب																					
	حث التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم																					
	توبيخ تلميذ بسبب																					

	استهزائه بزميله																						
الحجاب	الطلب من تلميذة ما تجربة الحجاب في القسم																						
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الحجاب																						
	مدح التلميذات المرتديات للحجاب أما غير المرتديات																						
الصلاة	تخويف التلاميذ غير المصلين من عذاب النار في الآخرة																						
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الصلاة																						
	عرض فيديوهات مؤثرة عن الصلاة																						
الإيمان بالله	تقديم أدلة على وجود الله من القران والسنة																						
	حث التلاميذ على التدبر في الكون																						
	حث التلاميذ على قراءة القران والتفكر في معانيه																						
الإبداع	الاستعانة بالوسائط التعليمية والتكنولوجية في تقديم الدرس																						
	إعطاء الحرية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم																						
	الثناء على مواهب التلاميذ																						
النقد	دعوة التلاميذ إلى إبداء أرائهم في الدرس المقدم																						
	تعمد تقديم معلومة خاطئة أثناء الدرس																						

	مدح التلاميذ الذين يطرحون الأسئلة																					
حل المشكلات	طلب تحضير الدرس المقبل في المنزل																					
	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لحل التمارين والإجابة على الأسئلة																					
	تحفيز التلاميذ بزيادة النقاط في حال الإجابة على الأسئلة																					

من خلال حضورنا لخمسة حصص مع معلمة العلوم الإسلامية، بثانوية بوقيقز عمار، وكما تبينه شبكة الملاحظة أن المعلمة لا تنمي القيم الاجتماعية والدينية والفكرية المبحوثة لدى التلاميذ، فهي تعتمد على أسلوب تقليدي وجامد في نقل المعلومة، لأنها لم تتلق تكوينا في مجال التدريس وليست على اطلاع بالأساليب المعاصرة للتدريس، وهذا ما فهمته من خلال النقاشات التي دارت بيننا، كما أنها لا تشجع التلاميذ على النقاش وطرح الأسئلة حول الدرس المقدم، لعدم تمكنها الكبير من الدروس المقدمة، وهناك سبب آخر يتعلق بالتلاميذ أنفسهم، فهم لا يطرحون الأسئلة أو يناقشون ما يُقدم لهم، لأنهم يعتقدون أن الدروس المطروحة في مجال العلوم الإسلامية هي فوق النقد والنقاش، ولا يجوز الخوض فيها ومعلمة المادة أدرى منهم، كما أن المعلمة لا تسأل التلاميذ عن حياتهم الشخصية والاجتماعية.

الثانوية: عبد الحميد بن باديس

المادة: اللغة العربية

الوقت المخصص للحصة: ساعة واحدة

القيمة / الحصة		01				02				03				04				05				المجموع
		08سا09سا 2021/10/13 س02أدأب وفلسفة				09سا10سا 2021/10/13 س02تقني رياضي				10سا11سا 2021/10/13 س02 علوم تجريبية				11سا12سا 2021/10/13 س02 لغات				12سا13سا 2021/10/13 س02 لغات				
		+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	
صلة	حث التلاميذ على زيارة																					

الرحم	أقاربهم																				
	حثهم على الاتصال عبر الهاتف بأقاربهم																				
	حثهم على التزاور في المناسبات																				
تقدير الأسرة	نصح التلاميذ بقضاء الوقت مع أفراد أسرهم																				
	التحدث عن أهمية الأسرة																				
	حثهم على إظهار الحب لأفراد أسرهم																				
الاحترام	حث التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب										+							+			2
	حث التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم																				
	توبيخ تلميذ بسبب استهزائه بزميله																				
الحجاب	الطلب من تلميذة ما تجربة الحجاب في القسم																				
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الحجاب																				
	مدح التلميذات المرتديات للحجاب أما غير المرتديات																				
الصلاة	تخويف التلاميذ غير المصلين من عذاب النار في الآخرة																				
	ذكر الآيات والأحاديث																				

	التي تتحدث عن الصلاة																						
	عرض فيديوهات مؤثرة عن الصلاة																						
الإيمان بالله	تقديم أدلة على وجود الله من القران والسنة																						
	حث التلاميذ على التدبر في الكون																						
	حث التلاميذ على قراءة القران والتفكر في معانيه																						
الإبداع	الاستعانة بالوسائط التعليمية والتكنولوجية في تقديم الدرس																						
	إعطاء الحرية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم																						
	الثناء على مواهب التلاميذ																						
النقد	دعوة التلاميذ إلى إبداء أرائهم في الدرس المقدم																						
	تعمد تقديم معلومة خاطئة أثناء الدرس																						
	مدح التلاميذ الذين يطرحون الأسئلة																						
حل المشكلات	طلب تحضير الدرس المقبل في المنزل																						
	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لحل التمارين والإجابة على الأسئلة																						
	تحفيز التلاميذ بزيادة النقاط في حال الإجابة																						

	على الأسئلة																					

تفيدنا شبكة الملاحظة الخاصة بمعلمة اللغة العربية، بثانوية عبد الحميد بن باديس، أن المعلمة حثت التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب، كمحاولة لتنمية الاحترام لديهم، مع غياب كلي لدورها في تنمية القيم الدينية والفكرية لديهم، ومن بين ملاحظاتنا حرص المعلمة على عدم الخروج على الكتاب المدرسي، وعدم تشجيع التلاميذ على مناقشة الأفكار وطرح الأسئلة، فهي تكتفي أحيانا بطرح الأسئلة والإجابة عليها بنفسها ثم تدوينها، وبهذه الطريقة سيتعود التلاميذ على الاعتماد الكلي على المعلمة في إعطاء المعلومة، وعدم الاعتماد على البحث الذاتي عن المعلومة، كما تمنع الروح النقدية من الظهور لديهم، والسمة البارزة على جميع الحصص غياب النشاط والحيوية من طرف المعلمة ما انعكس على التلاميذ، كما كان هناك أخطاء معرفية في المادة المقدمة من طرفها، وهذا يشير إلى عدم تمكنها من المادة أو لعدم تحضيرها للدرس، بالإضافة إلى ضعف إدارتها للصفوف.

ثانوية: عبد الحميد بن باديس

المادة: الاجتماعيات

الوقت المخصص للحصة: ساعة واحدة

القيمة	الحصة	01				02				03				04				05				المجموع
		10سا11سا 2021/11/25 س03 علوم تجريبية				10سا11سا 2021/11/28 س03 علوم تجريبية				11سا12سا 2021/11/28 س03 علوم تجريبية				12سا13سا 2021/11/29 س02 تقني رياضي				14سا15سا 2021/11/29 س02 لغات				
		+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	
صلة الرحم	حث التلاميذ على زيارة أقاربهم																					
	حثهم على الاتصال عبر الهاتف بأقاربهم																					

	حثهم على التزاور في المناسبات																				
تقدير الأسرة	نصح التلاميذ بقضاء الوقت مع أفراد أسرهم																				
	التحدث عن أهمية الأسرة																				
	حثهم على إظهار الحب لأفراد أسرهم																				
الاحترام	حث التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب																				
	حث التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم																				
	توبيخ تلميذ بسبب استهزائه بزميله																				
الحجاب	الطلب من تلميذة ما تجربة الحجاب في القسم																				
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الحجاب																				
	مدح التلميذات المرتديات للحجاب أما غير المرتديات																				
الصلاة	تخويف التلاميذ غير المصلين من عذاب النار في الآخرة																				
	ذكر الآيات والأحاديث التي																				

	تتحدث عن الصلاة																						
	عـــرض فيـــديوهات مؤثرة عن الصلاة																						
الإيمان بالله	تقـــديم أدلـــة علـــى وجـود الله من القـران والسنة																						
	حـــث التلاميـــذ علـــى التدبر في الكون																						
	حـــث التلاميـــذ علـــى قراءة القران والتفكر في معانيه																						
الإبداع	الاسـتعانة بالوسـائط التعليميـــــــــة والتكنولوجيـــة فـــي تقديم الدرس																						
	إعطـــــاء الحريـــــة للتلاميـذ للتعبير عـن آرائهم																						
	الثنـــاء علـى مواهـــب التلاميذ																						
النقد	دعـــوة التلاميـــذ إلـى إبداء أرائهم في الدرس المقدم																						
	تعمـد تقـديم معلومـة خاطئة أثناء الدرس	+			+																		2
	مـدح التلاميـذ الـذين يطرحون الأسئلة																						
حـــــــل المشكلات	طلب تحضير الـدرس المقبل في المنزل																						
	تقسـيم التلاميـذ إلى مجموعـــات لحـــل	+			+				+			+				+							5

	التمارين والإجابة على الأسئلة																					
	تحفيز التلاميذ بزيادة النقـــاط فــي حـــال الإجابة على الأسئلة																					

نستنتج من ملاحظاتنا المتأتية من حضورنا لخمسة حصص مع معلم الاجتماعيات بثانوية عبد الحميد بن باديس، أن للمعلم دور في تنمية القيم الفكرية وخاصة قيمتي النقد وحل المشكلات، ففي الأولى تعمد تقديم معلومة خاطئة أثناء الدرس في الحصتين الأولى والثانية، وفي القيمة الثانية قسم التلاميذ إلى مجموعات لحل التمارين والإجابة على الأسئلة في الحصص الخمسة، مع غياب للقيم الاجتماعية والدينية، ونخلص من ملاحظاتنا أن للمعلم دور في تنمية القيم الفكرية بالخصوص، فهو يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة ومناقشة ما تم تقديمه، كما يعطي وقتا كافيا للتطبيق، بالإضافة إلى أنه يضفي جو من الفكاهة والحيوية أثناء تقديمه للدرس، غير أنه أحيانا يعتمد على السخرية للتعامل مع التلاميذ، وقال في هذا أنه يقصد ذلك لتقوية ثقة التلاميذ بأنفسهم، وأنه يهيئهم يتعاملون مع المواقف التي تسخر منهم وطريقة الرد عليها، وأعتقد أن هذا الجو الذي يضفيه المعلم مشجع على ظهور الأفكار الإبداعية، وتهيئة التلاميذ للمشكل الحياتية داخل وخارج الصف الدراسي.

الثانوية:عبد الحميد بن باديس

المادة: العلوم الإسلامية

الوقت المخصص للحصة: ساعة واحدة

القيمة / الحصة		01				02				03				04				05				المجموع
		09سا10سا 2021/10/17 س02 ميكانيك				10سا11سا 2021/11/17 س03 علـــــوم تجريبية				11سا12سا 2021/11/17 س03 علـــــوم تجريبية				12سا13سا 2021/11/17 س01 علمي				09سا10سا 2021/10/26 س02 علـــــوم تجريبية				
		+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	+	+ +	+ + +	أكثر	
صلة	حث التلاميذ على زيارة																					

الرحم	أقاربهم																				
	حثهم على الاتصال عبر الهاتف بأقاربهم																				
	حثهم على التزاور في المناسبات																				
تقدير الأسرة	نصح التلاميذ بقضاء الوقت مع أفراد أسرهم																				
	التحدث عن أهمية الأسرة																				
	حثهم على إظهار الحب لأفراد أسرهم																				
الاحترام	حث التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب																				
	حث التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم	+							+			+									3
	توبيخ تلميذ بسبب استهزائه بزميله																				
الحجاب	الطلب من تلميذة ما تجربة الحجاب في القسم																				
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الحجاب																				
	مدح التلميذات المرتديات للحجاب أما غير المرتديات																				
الصلاة	تخويف التلاميذ غير المصلين من عذاب النار في الآخرة																				
	ذكر الآيات والأحاديث																				

	التي تتحدث عن الصلاة																						
	عرض فيديوهات مؤثرة عن الصلاة																						
الإيمان بالله	تقديم أدلة على وجود الله من القران والسنة																						
	حث التلاميذ على التدبر في الكون																						
	حث التلاميذ على قراءة القران والتفكر في معانيه																						
الإبداع	الاستعانة بالوسائط التعليمية والتكنولوجية في تقديم الدرس																						
	إعطاء الحرية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم	+			+			+			+			+							+		5
	الثناء على مواهب التلاميذ																						
النقد	دعوة التلاميذ إلى إبداء أرائهم في الدرس المقدم																						
	تعمد تقديم معلومة خاطئة أثناء الدرس																						
	مدح التلاميذ الذين يطرحون الأسئلة																						
حل المشكلات	طلب تحضير الدرس المقبل في المنزل	+			+			+			+			+							+		5
	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لحل التمارين والإجابة على الأسئلة																						
	تحفيز التلاميذ بزيادة النقاط في حال الإجابة																						

	على الأسئلة																					

تدلنا ملاحظاتنا المتأتية من حضورنا لخمسة حصص مع معلم العلوم الإسلامية بثانوية عبد الحميد بن باديس، أن المعلم كان له دور في تنمية قيمة الاحترام، من خلال حثه التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم في الحصص الأولى والثالثة والرابعة، كما له دور في تنمية قيمة الإبداع لدى التلاميذ بإعطائهم الحرية للتعبير عن آرائهم في جميع الحصص ودعوتهم للنقاش حول الدرس المقدم، بالإضافة إلى أن له دور في تنمية قيمة حل المشكلات، من خلال الطلب من التلاميذ تحضير الدرس المقبل في المنزل وتكرر هذا السلوك في الحصص الخمسة، في حين لم يكن له دور في تنمية القيم الدينية على عكس المتوقع، وربما يعود هذا إلى موقف المعلم بأن الصلاة والحجاب شأن خاص بالتلاميذ ليس له الحق بالتدخل فيه.

الثانوية: عبد الحميد بن باديس

المادة: الاجتماعيات

الوقت المخصص للحصة: ساعة واحدة

الحصة / القيمة		01				02				03				04				05				المجموع
		08سا09سا 2021/10/24 س03 علوم تجريبية				09سا10سا 2021/10/24 س03 ميكانيك				10سا11سا 2021/10/24 س03آداب وفلسفة				08سا09سا 2021/10/25 س03 علوم تجريبية				09سا10سا 2021/10/25 س03 ميكانيك				
		+	++	+++	أكثر	+	++	+++	أكثر	+	++	+++	أكثر	+	++	+++	أكثر	+	++	+++	أكثر	
صلة الرحم	حث التلاميذ على زيارة أقاربهم																					
	حثهم على الاتصال عبر الهاتف بأقاربهم																					
	حثهم على التزاور في المناسبات																					
تقدير الأسرة	نصح التلاميذ بقضاء الوقت مع أفراد أسرهم																					
	التحدث عن أهمية الأسرة																					

	حثهم على إظهار الحب لأفراد أسرهم																														
الاحترام	حث التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب																														
	حث التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم																														
	توبيخ تلميذ بسبب استهزائه بزميله																														
الحجاب	الطلب من تلميذة ما تجربة الحجاب في القسم																														
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الحجاب																														
	مدح التلميذات المرتديات للحجاب أما غير المرتديات																														
الصلاة	تخويف التلاميذ غير المصلين من عذاب النار في الآخرة																														
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الصلاة																														
	عرض فيديوهات مؤثرة عن الصلاة																														
الإيمان بالله	تقديم أدلة على وجود الله من القران والسنة																														
	حث التلاميذ على التدبر في الكون																														
	حث التلاميذ على قراءة القران والتفكر في																														

	معانيه																										
الإبداع	الاستعانة بالوسائط التعليمية والتكنولوجية في تقديم الدرس																										
	إعطاء الحرية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم																										
	الثناء على مواهب التلاميذ																										
النقد	دعوة التلاميذ إلى إبداء أرائهم في الدرس المقدم																										
	تعمد تقديم معلومة خاطئة أثناء الدرس																										
	مدح التلاميذ الذين يطرحون الأسئلة																										
حل المشكلات	طلب تحضير الدرس المقبل في المنزل																										
	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لحل التمارين والإجابة على الأسئلة																										
	تحفيز التلاميذ بزيادة النقاط في حال الإجابة على الأسئلة																										

تدلنا شبكة الملاحظات التي بحثنا من خلالها في خمسة حصص مع معلم مادة الاجتماعيات بثانوية عبد الحميد بن باديس، أن المعلم لا ينمي القيم الاجتماعية والدينية والفكرية لدى التلاميذ، كما أن أسلوبه في التدريس يتسم بالجمود وغياب الحيوية والنشاط، وغياب تام للنقاش والأسئلة لأنه لا يتيح ذلك للتلاميذ، وهو يكتفي بإملاء الدرس عليهم والاكتفاء بالجلوس على المكتب طوال الحصص الخمسة، وهذا قد يكون بسبب أن هذا المعلم على مشارف التقاعد، ولم يتبق له الكثير في مهنة التعليم، لذا فانه لا يقوم بجهد كبير في الجانب التربوي وحتى التعليمي،ما انعكس على التلاميذ إذ لا وجود للتفاعل بينهما.

***خلاصة**

إنّ الغرض من مرحلة تبويب وتحليل البيانات الميدانية هو تحويل تلك المعلومات التي تم الحصول عليها من أفراد العينة عبر أداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة إلى أرقام وإحصاءات، من أجل استنطاقها كإجراء أولي، ومن ثم إعطاء تحليل سوسيولوجي لتلك المعطيات الإحصائية، ومن خلال تأويل وتفسير المعطيات وجدنا أن هناك دور سلبي أو ضعيف للمعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

الفصل السادس

مناقشة نتائج الدراسة

***تمهيد**

أولا : مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضياتها

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أهدافها

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والمشابهة

رابعا: الاستنتاج العام للدراسة

***خلاصة**

***تمهيد**

تطرقنا في هذا الفصل، الذي خصصناه لمناقشة نتائج هذه الدراسة إلى مجموعة من العناصر والمتمثلة في مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضياتها، ومناقشتها في ضوء أهدافها، و مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والمشابهة، واستعنا في مناقشة النتائج بشكل عام بمجموعة من المعلومات التي جاء ذكرها في الجانب النظري، وكذا ربطنا التفسير بمجالات الدراسة الخاصة بمجتمع البحث، لإبقاء الترابط بين كلا الجانبين النظري والتطبيقي، والتي ستعيننا أيضا في فهم الفعل التربوي لدى المعلم والمتمثل في تنمية القيم.

أولا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضياتها

توصلت الدراسة الراهنة إلى عدد من النتائج الجزئية والعامة، حول العلاقة بين عدد من متغيرات الدراسة، والتي تتمثل في مجموعة من القيم، وتبحث دراستنا الراهنة في دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، معزولا عن البرامج التعليمية والكتاب المدرسي، من خلال استخدام أداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة، اللتان زودتنا بمجموعة من المعطيات ساعدتنا للوصول إلى مجموعة من النتائج، والتي نعرضها في ما يلي:

حاولنا في الفرضية الأولى، التي مؤداها **"يؤدي المعلم دورايجابي في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"**، البحث عما إذا كان المعلم في المرحلة الثانوية يساهم في تنمية قيم تقدير الأسرة، صلة الرحم، والاحترام، وقد سبق وأن أتينا على أسباب اختيارنا لهذه القيم بالتحديد، وبناء على المعطيات المستمدة من إجابات أفراد العينة على الاستبيان والمتعلقة بالقيم الاجتماعية، و**"بقيمة صلة الرحم"** بالتحديد وجدنا أن 58,06٪ من أفراد العينة يسألون التلاميذ عن طبيعة علاقتهم بأقاربهم، بمعنى أن أغلبيتهم مهتمين بهذه العلاقة، فيما أدلى 41,94٪ منهم بأنهم لا يسألونهم وهي تعتبر نسبة كبيرة، أما عن مبررات سؤال التلاميذ عن علاقتهم بأقاربهم فأرجع 36,11٪ ممن قالوا نعم السبب للتعرف على ظروفهم الاجتماعية، أما من قالوا بلا فكان مبررهم بأن هذه العلاقة شأن خاص بالتلميذ بنسبة 19,23٪، مع العلم أن 38 فردا من أصل 62 أجابوا على هذا السؤال أي أن نصفهم لم يجب، ودلت الإحصاءات إلى أن 66,13٪ من أفراد العينة انتهجوا أسلوب النصح والموعظة لتنمية قيمة صلة الرحم لدى التلاميذ، وكما قلنا سابقا فهو أسلوب غير فعال في تغيير السلوك أو تعزيزه، وفي سؤالنا حول ما إذا كان على المعلم الاطلاع على الحياة الاجتماعية للتلاميذ أجاب 83,87٪ منهم بنعم، وبرر 26,92٪ من المجيبين ذلك بتأثيرها على مستواهم الدراسي، وعن موقفهم من دور المعلم في تنمية القيم لدى التلاميذ رآه 30,65٪ من أفراد العينة أنه دور فعال ومهم، لكننا لا نعتبرها نسبة عالية، وهي غير ممثلة لعينة الدراسة لأن 35 فردا منهم فقط أجابوا على هذا التساؤل، وهذا في ما يخص قيمة صلة الرحم، وننتقل في ما يأتي إلى **"قيمة تقدير الأسرة"**، حيث دلتنا الإحصاءات إلى أن 85,49٪ من أفراد العينة يقدمون النصيحة للتلاميذ بقضاء المزيد من الوقت مع أفراد أسرهم، وجاء أسلوب الوعظ باستخدام الآيات القرآنية والأحاديث النبوية كأكثر الأساليب المتبعة لإقناع التلاميذ بأهمية الأسرة بنسبة 40,32٪، واتبع 12,90٪ من أفراد العينة أسلوب النصح والتوجيه لحث التلاميذ على إظهار الحب والمودة لأخواتهم وإخوتهم، وقد أجاب على هذا السؤال 16 فردا فقط من أفراد العينة، وهذا الأسلوب نفسه الذي انتهجه 37,10٪ من أفراد العينة لتقوية علاقة التلاميذ بأسرهم، مع الإشارة إلى أن 30 فردا فقط أجاب على هذا السؤال، وفي وصف علاقة التلاميذ

بأسرهم وجدها 37,10٪ من أفراد العينة بأنها عادية، ورأى 43,54٪ أن دور المعلم مهم وضروري في تنمية قيمة تقدير الأسرة لدى التلاميذ، وأجاب 35 فردا منهم فقط، وفي ما يخص **قيمة الاحترام** فقد جاء فيها أن 77,41٪ من أفراد العينة يحثون التلاميذ على مخاطبة الناس بأسلوب مؤدب، مع العلم أن عدد الذين أجابوا على هذا السؤال هو 48 فرد من أفراد العينة، وقد اتبع 62,90٪ من أفراد العينة أسلوب مدح السلوك الايجابي للتلميذ أمام زملائه بغاية زيادة الاحترام بين التلاميذ، وأفادت 52 معلمة/معلم بنسبة 83,88٪ أنهم يسعون لنيل احترام تلاميذهم، في ما اعتبر 35,48٪ من أفراد العينة أن دور المعلم مهم وفعال في تنمية قيمة الاحترام لدى التلاميذ مع العلم أن عدد المجيبين هو16 فقط.

وعندما نقارن هذه الأرقام بالنتائج، التي أسفر عنها تطبيقنا لأداة الملاحظة بالمشاركة، وحضورنا لمجموعة من الحصص مع 10 معلمين، أي خمسة حصص مع كل منهم، نجدها مختلفة كليا عما جاءت به معطيات الاستمارة في ما يخص تنمية المعلمين للقيم الاجتماعية لدى التلاميذ، إذ لم يأت المعلمين على سلوكيات أو أفعال تدل على تنميتهم لقيمتي صلة الرحم وتقدير الأسرة إطلاقا، فيما عدا قيمة الاحترام التي لاحظناها لدى ثلاثة معلمين من أصل عشرة، حيث حث معلمين التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب، وجاء الأول بهذا السلوك لمرة واحدة في حصة واحدة، أما الثاني فمرة واحدة في حصتين، وهناك معلم ثان حث التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم مرة واحدة في ثلاثة حصص، أي أن السلوك لم يتكرر في الخمسة حصص، ولو كان كذلك لقلنا أن المعلم معتاد على ممارسة هذا السلوك، لكن العكس من ذلك فقد لاحظت مع بعض المعلمين سخرية بعض التلاميذ من زملائهم،ولم يكن للمعلم ردة فعل اتجاههم، بل انه في أحيان كثيرة يشاركهم السخرية والتقليل من احترام التلاميذ، هذا في ما يخص الاحترام، أما قيمتي صلة الرحم وتقدير الأسرة فلم نلاحظ إتيان المعلمين بأي سلوك من السلوكيات المتضمنة في شبكة الملاحظة، ولا حتى في سلوكيات أخرى تدل على إحدى القيمتين.

ومن خلال المعطيات والشواهد الإحصائية المستقاة من أداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة للفرضية الأولى، يتضح لنا أن المعلم يؤدي دور سلبي في تنمية القيم الاجتماعية لدى التلاميذ، وبالتالي فإن الفرضية الأولى لم تتحقق، أما عن بعض النسب العالية التي تشير إلى أن لأفراد العينة دور في تنمية القيم الاجتماعية، فإننا قمنا بقراءتها بطريقة معاكسة بمعنى كنا ننظر لنسبة من لم يجب، والتي كانت أغلبيتها أكبر من نسبة من أجابوا، وهذا دليل على عدم إتيان هؤلاء المعلمين بتلك السلوكيات، وكما ذكرنا عند تحليلنا للأرقام والإحصائيات، فإننا نفترض أن إجابات أفراد العينة كانت من منطلق نظري، وليس من منطلق ممارستهم الفعلية للسلوكيات، وهذا ما يؤكد التفاوت المستمر في عدد المجيبين على أسئلة الاستبيان التي تزيد وتنقص بفارق كبير، وهذا ما أكدت عليه نتائج الملاحظة.

وفي الفرضية الثانية التي مؤداها أن **"يؤدي المعلم دورايجابي في تنمية القيم الدينية لدى التلاميذ"**، حاولنا البحث في ثلاثة قيم هي: الحجاب، الصلاة، والإيمان بالله، واستنادا على المعطيات الإحصائية الخاصة **بقيمة الحجاب**، فإن 75,80٪ من أفراد العينة يرون الحجاب فرضا دينيا إسلاميا، هذه النسبة التي تمثل 49 فرد ممن أجابوا على هذا التساؤل، وبرر البعض اختيارهم هذا بأنه هو بالفعل فرض ديني من الله بنسبة 45,16٪ بعدد مجيبين بلغ 34 فردا، ومن أكثر الأساليب التي اتبعها 30,65٪ من أفراد العينة لإقناع التلميذات غير المحجبات بارتداء الحجاب ذكر المزايا الايجابية لارتداء الحجاب، وبلغ عدد الذين أجابوا على هذا التساؤل 42 فردا، وعن سؤالهم عما إذا قدموا ملاحظات حول لباس إحدى التلميذات، أجاب 51,61٪ منهم بأنهم قاموا بهذا، وكان التقبل ردة فعل معظمهن حسب 34,38٪ من أفراد العينة، فيما وجد 43,55٪ من أفراد العينة أن للمعلم دور ضروري وهام في تنمية قيمة الحجاب لدى التلميذات، وبلغ عدد المجيبين عن هذا السؤال 30 فردا من أفراد العينة، أما في ما يخص **قيمة الصلاة** فقد دلتنا الأرقام والإحصائيات على أن 41,96٪ من أفراد العينة اعتبروا أن الصلاة ليست شأنا خاصا بالتلميذ، فيما اعتبرها 43,55٪ منهم وبفارق بسيط أنها شأن خاص بالتلميذ، وكان تبرير من اعتبروها كذلك أنها تخص التلميذ وحده وليس للمعلم حق للتدخل فيها بنسبة 42,30٪، أما من اعتبروها غير هذا فبرروا بأن الصلاة فرض إلهي يحق للمعلم التدخل فيها بنسبة 44,54٪، وبلغ مجموع المجيبين 31 فردا، أما عن الأساليب المتبعة لحث التلاميذ على المواظبة على الصلاة، فكان تحذيرهم من المصير الأخروي لتارك الصلاة أكثر أسلوب اتبعه 48,39٪ من أفراد العينة، واعتبر 35,48٪ أن للمعلم دور ضروري وهام في تنمية قيمة الصلاة لدى التلاميذ، ونأتي **"لقيمة الإيمان بالله"** التي دلتنا المعطيات الإحصائية إلى التالي: فقد اعتبر 37,10٪ من أفراد العينة أن علاقة التلميذ بالله هي شأن خاص به وحده، وعن الأساليب المتبعة لتنمية قيمة الإيمان بالله انتهج 33,88٪ منهم أسلوب حث التلاميذ على التدبر في الكون، الذي كان يتبعه 6,46٪ منهم من خلال الحوار، هذه النسبة التي تمثل أربعة أفراد من العينة من مجموع 07 فقط أجابوا على هذا السؤال، وبرهن 4,84٪ من المجيبين للتلاميذ عن وجود الله من القرآن من خلال آيات الإعجاز العلمي واللغوي، هذه النسبة التي تمثل أربعة أفراد من مجموع سبعة أفراد أجابوا على هذا التساؤل، وعن كيفية حث التلاميذ على التفكر في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، كان قراءة وتفسير القران كأكثر الأساليب المتبعة من طرف 4,83٪ من أفراد العينة المجيبين، البالغ عددهم ثلاثة فقط من مجموع ثمانية أجابوا على هذا السؤال، وفي موقفهم من دور المعلم في تنمية قيمة الإيمان بالله لدى التلاميذ، اعتبره 37,10٪ من المجيبين أنه دور ضروري وهام، هذه النسبة التي تمثل 23 فرد من أفراد العينة من أصل 24 فردا أجابوا على هذا التساؤل.

هذه نتائج المعطيات الإحصائية المستمدة من إجابات أفراد العينة على الاستمارة، وعندما نقارنها بنتائج تطبيقنا لأداة الملاحظة بالمشاركة نصل للنتائج نفسها التي وصلنا إليها في ما يخص الفرضية الأولى، إذ لم ألاحظ قط أية سلوكيات لدى المعلمين الذين حضرت معهم تدل على تنميتهم لقيم الحجاب، أو الصلاة، أو قيمة الإيمان بالله، هذه الأخيرة التي أشارت إليها معلمة واحدة مرة واحدة خلال حصتين دون تكرار السلوك، من خلال حث التلاميذ على قراءة القران والتدبر في معانيه، وبالرجوع للمعطيات الإحصائية لإجابات أفراد العينة، نلاحظ أن أغلبيتهم لم يجيبوا على جميع الأسئلة، حتى أن أكثرية الأسئلة لم يتعدى المجيبين عليها العشرة أفراد، ونعتبرها أرقاما غير ممثلة لعينة الدراسة، ولأن نسب غير المجيبين على الأسئلة تفوق نسب المجيبين، فإننا نقرؤها على أنهم لم يقوموا بتلك السلوكيات الهادفة لتنمية القيم الاجتماعية.

ومن خلال المعطيات والشواهد الإحصائية المستقاة من أداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة للفرضية الثانية، يتضح لنا أن ل المعلم يؤدي دور سلبي في تنمية القيم الدينية لدى التلاميذ، وبالتالي عدم تحقق الفرضية الثانية.

وفي الفرضية الثالثة التي مؤداها **"يؤدي المعلم دورايجابي في تنمية القيم الفكرية لدى التلاميذ"**، حاولنا البحث في ثلاثة قيم هي: الإبداع، النقد، وقيمة حل المشكلات، وقد دلتنا المعطيات الإحصائية على النسب التالية: ففي ما يخص **قيمة الإبداع** فقد عرفه 6,64٪ من المجيبين بأنه بمعنى الابتكار، وبالنسبة نفسها اعتُبر بأنه قدرة التلميذ على حل المشكلات، وهذه النسبة هي لأربعة أفراد فقط في كلا الإجابتين، مع العلم أن مجموع المجيبين على هذا السؤال هو 14 فردا فقط من أفراد العينة، وفي سؤالنا عن الأساليب المتبعة لتنمية الإبداع لدى التلاميذ، جاء أسلوب إعطاء الحرية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم كأثرها إتباعا من طرف 54,84٪ من أفراد العينة، وقد أفادنا 72,59٪ من أفراد العينة بأنهم لم يسبق لهم أن ألقوا درسا خارج قاعة الدراسة، ومن أكثر الطرق التي اتبعها 16,13٪ من أفراد العينة لتشجيع التلاميذ على المشاركة في النقاش داخل القسم، هو إعطائهم الحرية في التعبير عن آرائهم، وبلغ عدد المجيبين عن هذا السؤال 35 فرد من أصل 62 من أفراد العينة، وعن سؤالنا لأفراد العينة عن وجود مبدعين بين التلاميذ من عدمه، أفاد 59,68٪ منهم بوجود مبدعين بين التلاميذ الذين يدرسونهم، واعتبر 40,32٪ من أفراد العينة أن للمعلم دور مهم في تنمية الإبداع لدى التلاميذ، ونشير إلى أن 29 فرد من أفراد العينة فقط أجابوا على هذا التساؤل، وبالنسبة للمعطيات الإحصائية الخاصة **"بقيمة النقد"**، فجاءت كما يلي، في سؤالنا الخاص بالأساليب المتبعة لتنمية قيمة النقد لدى التلاميذ، كانت أعلى نسبة لأسلوب تشجيعهم على طرح الأسئلة بنسبة 45,17٪، وأفاد 56,46٪ بأنهم يتعمدون تقديم معلومة

خاطئة، وأرجعوا ذلك للتأكد من استيعاب التلاميذ وتركيزهم بنسبة 71,42٪، واعتبر 46,78٪ بأن للمعلم دور هام وفعال لتنمية الحس النقدي لدى التلاميذ، وتمثل هذه النسبة 29 فردا ممن أجابوا على هذا التساؤل، ونصل إلى **"قيمة حل المشكلات"** حيث دلتنا المعطيات الإحصائية أن 43,54٪ من أفراد العينة يشجعون التلاميذ على حل المشكلات من خلال زيادة النقاط، فيما يتحقق 59,68٪ من المعارف السابقة للتلاميذ حول الدرس المقدم من خلال طرح الأسئلة، وأفادنا 91,93٪ من أفراد العينة أنهم يقدمون تحفيزا للتلاميذ بهدف حل المشكلات المطروحة في الدرس، وكان إضافة النقاط كأكثر المحفزات المطبقة من طرف 36,84٪ من أفراد العينة، وفي سؤالنا عن مزايا تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، وفائدتها في تنمية قيمة حل المشكلات لدى التلاميذ، أفادنا 19,36٪ منهم أنها تساعد على تبادل الأفكار، مع العلم أن 35 فردا فقط أجابوا على هذا التساؤل، واعتبر 51,61٪ من أفراد العينة أن للمعلم دور هام وضروري في تنمية قيمة حل المشكلات لدى التلاميذ، مع العلم أن هذه النسبة تعكس عدد المجيبين المتمثل في 32 فردا فقط من أفراد العينة.

وتدلنا ملاحظاتنا التي استقيناها من تطبيقنا لأداة الملاحظة بالمشاركة على مجموعة من المعلمين، على أن ثلاثة معلمين فقط من أصل عشرة ساهموا في تنمية القيم الفكرية لدى التلاميذ، والتي فصلنا فيها الحديث خلال تحليلنا لنتائج أداة الملاحظة.

ومن خلال المعطيات والشواهد الإحصائية المستقاة من أداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة للفرضية الثالثة، يتضح لنا **أن المعلم يؤدي دورسلبي في تنمية القيم الفكرية لدى التلاميذ**، وبالتالي عدم تحقق الفرضية الثالثة، هذه النتيجة التي أكد عليها عزوف أغلبية أفراد العينة عن الإجابة على الأسئلة الخاصة بالفرضية الثانية، والتي تعني بأنهم لم يقوموا بتلك السلوكيات، التي تهدف إلى تنمية قيم الإبداع، النقد وحل المشكلات، بالإضافة إلى النتائج التي دلتنا عليها ملاحظاتنا، ما يدل على ضعف هذا الدور وانعدامه لدى أغلبية أفراد العينة.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أهدافها

وضعنا في دراستنا الراهنة مجموعة من الأهداف، والمتمثلة في:

- الوقوف على طبيعة دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- التعرف على الاستراتيجيات والأساليب التي اتبعها المعلم لتنمية القيم لدى التلاميذ.

- محاولة التعرف على خصائص المعلم المعاصر في المدرسة الجزائرية.

ومن خلال المعالجة الإحصائية والوصفية للمعطيات الميدانية، توصلنا إلى النتائج التالية: بالنسبة للهدف الأول **"الوقوف على طبيعة دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"**، بينت المعطيات الميدانية والوصفية، المستقاة من تطبيقنا لأداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة على عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية، أن للمعلم دور ضعيف إلى منعدم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وبخصوص الهدف الثاني **"التعرف على الاستراتيجيات والأساليب التي يتبعها المعلم لتنمية القيم لدى التلاميذ"**، فقد دلتنا المعطيات الوصفية والإحصائية، على عدم انتهاج أفراد العينة لأية استراتيجيات أو أساليب لها علاقة بتنمية القيم لدى التلاميذ، ومن خلال احتكاكي عن قرب بأفراد العينة، وجدت أنهم لا يعطون أهمية للدور التربوي الملزمين به، والذي يعتبر جزء من رسالتهم، إذ تقتصر علاقتهم بتلاميذهم على إعطاء مجموعة من المعلومات، حتى أنهم لا يسألون التلاميذ عن حالهم، كأسلوب للتقرب منهم وبناء علاقة ودية معهم، وكأنهم(المعلمون) ينأون بأنفسهم عن الحياة الخاصة للتلاميذ، وكأن لسان حالهم يقول "يكفينا عبء تقديم الدروس ورؤيتهم كل يوم، لكي نزعج أنفسنا بحياتهم أيضا!"، هذا هو الانطباع الذي وصلني من أغلبية أفراد العينة لكي لا أقول جميعهم، وهذا فعلا ما كانوا يرددونه عندما يعرفون عنوان دراستي.

وبالنسبة للهدف الثالث **"محاولة التعرف على خصائص المعلم المعاصر في المدرسة الجزائرية"**، فإننا خلصنا إلى مجموعة من الخصائص التي تميزه، التي أمدتنا بها قراءاتنا لإجابات أفراد العينة على أسئلة الاستمارة، وبشكل أكبر من ملاحظاتنا واحتكاكنا بهم داخل وخارج قاعات التدريس، وأبرز هذه الخصائص نذكر:

- ضعف المستوى المعرفي بالمادة المُدرسة، فمن خلال حضوري لمجموعة من الحصص مع بعض المعلمين وتجاذب أطراف الحديث معهم لمست هذا الضعف، فكثير منهم وقعوا في أخطاء معرفية تخص المادة التي يدرسونها، والخطير أنهم يقدمونها للتلاميذ على أنها معلومات مؤكدة دون تمحيص أو إعادة نظر فيها، وهذه الأخطاء ليست عرضية أو نابعة من عدم التركيز، فنحن نتحدث هنا عن معلمين أغلبيتهم تجاوزوا عشر سنوات تدريس، فمن المفروض أنهم عارفون ومحيطون بالمواد التي يدرسونها وما يرتبط بها من قريب أو بعيد.

- جهلهم بمقاربات التدريس المعاصرة، إذ لاحظنا أن المقاربة بالأهداف لا تزال هي المسيطرة على أساليب التدريس لدى جميع أفراد العينة، هذه المقاربة التي لا تتناسب والتحولات المعاصرة التي عرفها ويعرفها المجتمع الجزائري والقلي، التي تتجه نحو الاستفادة من الطاقات البشرية واستغلالها لأهداف تنموية ونفعية في ظل التنافسية الدولية، وبالرغم من الترديد الدائم بتطبيق المقاربة بالكفاءات الملائمة لهذه التحولات، إلا أننا لمسنا عدم تطبيقها على مستوى ثانويتي الدراسة، كما توصلنا إلى أن جميع أفراد العينة لا يفقهون شيئا في المقاربة بالكفاءات، وينظرون إليها كلغز صعب حله، ولا يتوقف الأمر على جهلهم بمقاربة الكفاءات فقط، فنقاشاتي معهم أسرت لي بأنهم على جهل بمختلف المقاربات وطرائق التدريس، وكان يُخيل لي أنه عبارة عن تجاهل العارف بالشيء فاتضح لي بالفعل أنه تجاهل نابع عن جهل.

- عدم امتلاكه لروح المرح والفكاهة، قد تبدو هذه الخاصية للوهلة الأولى ليست ذات صلة بمجال التعليم والتربية، إلا أنها على العكس من هذا، بل هي على درجة كبيرة من الأهمية، ولازمة أساسية في التعليم والتربية ولأي شخص يريد الدخول لهذه المهنة، فقد ارتبطت المدرسة دائما بمفاهيم الصرامة والجدية ورفض الخطأ، ما جعل المتعلمين ينفرون منها خاصة في السنوات الأولى وحتى في التعليم ما قبل المدرسة، فقد ساهمت الأجيال السابقة في وصم المدرسة بمفاهيم قاسية ومُنفرة، فغدت كالسجون لأغلبية المتعلمين، وهذه حقيقة تؤكد عليها العديد من المؤشرات والشواهد على مستوى واقع التعليم في الجزائر، من بينها ارتفاع معدلات التسرب المدرسي، والتوقف عن الدراسة في مختلف مراحل التعليم، فنجد الكثير من التلاميذ قد توقفوا عن الدراسة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وليس هذا إلا دليل على مشاعر الكراهية والسخط التي يكنونها للمدرسة، وهذا سبب من بين الكثير من الأسباب، فأغلبية المعلمين يدخلون على التلاميذ بملامح عابسة ومكشرة، ظنا منهم بأن هذه الملامح ستخيف المتعلمين وتجعلهم أكثر انضباطا وطاعة لهم، إلا أنهم مخطئون تماما في تفكيرهم هذا، فهم يبعثون برسالة إلى تلاميذهم مفادها أنهم شخصيات تبعث على الملل والرتابة،فتراهم لا يرغبون في حضور حصصهم، وفي أحيان كثيرة إلى كراهيتهم، مما ينعكس سلبا على مستواهم الدراسي وتحصيلهم المعرفي، فلو كان المعلمون يدخلون قاعات التدريس بالابتسامة والمرح والنشاط، لكسبوا قلوب التلاميذ وعقولهم، ولا نقصد بالفكاهة والمرح أن يتحول المعلم إلى مهرج، أو أن يقضي الحصة الدراسية في إلقاء النكات والضحكات (ليس لهذا الحد من الإفراط)، بل أن يكون هذا في أوقات محددة يختارها المعلم بنفسه وينهيها بنفسه، عندما يشعر أن التلاميذ قد خيم عليهم إحساس الملل والرتابة، وأكاد اعتبر أن اتصاف المعلمين بالمرح والفكاهة من أكثر الصفات التي يجب أن يتصفوا بها، خاصة في هذا العصر، الذي تغلب عليه المشاعر السلبية، والضغوط النفسية، وانتشار الاكتئاب واليأس، والقلق كالعدوى، بفعل التهديد الذي

أصبح يحس به إنسان هذا العصر من خطر الأمراض(كورونا)، وتدني مستويات المعيشة، وشح الموارد والفرص، ووجدنا أن أغلبية أفراد العينة من المعلمات والمعلمين لا يمتلكون حس الفكاهة وروح المرح، ما كان ينعكس على التلاميذ، فتجدهم بدون روح وغير نشطين، ينتظرون فقط وقت انتهاء الحصة.

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والمشابهة

صحيح أن دراستنا الراهنة تبحث في دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية،وكان بناؤنا للفرضيات مركز فقط على طبيعة هذا الدور، دون إقحام لمتغيرات مؤثرة عليه، مع عدم إنكارنا لمدى تأثيرها في الدور التربوي للمعلم، لكننا تعرضنا لبعض هذه المتغيرات في المعالجة النظرية، وقد دلت الشواهد الإحصائية على أنه ليس للمعلم الجزائري دورا في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وهذا يجعلنا نخوض في بعض الدلالات لهذه النتيجة، من بينها أن عدم تركيز المعلم على تنمية القيم لدى التلاميذ نابع من مشكلات يواجهها في واقعه الاجتماعي والمهني كمستوى المعيشة، أو المشاكل الأسرية، أو الراتب الشهري، غير الكافي لتغطية احتياجاته، أو مشكلات متعلقة بالمهنة نفسها، وهذا تماما ما تمحورت حوله دراسة الباحث حميدشة نبيل الموسومة بـ**"الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية"**، الذي خلُص في نتائج دراسته هذه إلى تأثير الواقع الاجتماعي والمهني على مكانة المعلم، وبالتالي تأثيرها على ممارستها المهنية للتعليم والتربية، وهي النتيجة نفسها التي توصل إليها الباحث فاتحي عبد النبي، في دراسته المعنونة بـ**"الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي"**، في شقها المهني بغض النظر عن المرحلة التعليمية المدروسة، لأن معلم الابتدائية أو المتوسط أو الثانوي تطبق عليه الإصلاحات نفسها، فإذا كانت غير ملائمة للأول فهي بالضرورة غير ملائمة للآخرين، كما أن معلمي المراحل يتقاسمون الظروف والمشاكل نفسها تقريبا،كما دلتنا نتائج الدراسة الراهنة على ضعف مستوى التكوين والتأهيل للمعلمة/للمعلم، فالقصور الذي اعترى دوره التربوي يشير إلى عدم امتلاكه لتكوين عال في أساليب التربية، مما يدل على قصور أساليب التأهيل والتكوين المعتمدين، وهذا ما أكدت عليه الباحثة بن زاف جميلة في دراستها الموسومة بـ**"تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية"**، بأن الأسلوب المعتمد في تنمية الموارد البشرية إلى تأهيل المعلم وفق متطلبات الإصلاح التربوي الجديد غير فعال، كما تدل نتائج الدراسة الراهنة على عدم قيام عينة الدراسة بتجديد معارفهم، أو تغيير أساليب تدريسهم، ومحدودية ثقافتهم في المادة المُدرسة وفي غيرها من المجالات المعرفية، وفي هذا دليل على أنهم لا يهدفون إلى تطوير أنفسهم أو ما يُعرف بالتعلم الذاتي، هذا الأخير الذي تمحورت حوله دراسة الباحث شنين فاتح الدين المعنونة بـ**"دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية"**، التي دلت نتائجها على أهمية التعلم الذاتي في إكساب المعلمين

للمهارات التدريسية، من خلال تطبيقه لمقياس يقوم على التعلم الذاتي،وفي دراسة الباحث بومعيزة السعيد، الموسومة بـ**"أثروسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب"**، أكد على أهمية البعد الديني أو القيم الدينية في تحصين الفرد أو الشباب من الأفكار السلبية في وسائل الإعلام، في النتيجة التي توصل إليها ومفادها "أنه كلما كان البعد الديني أكثر تمظهرا في شخصية المبحوثين من قيم الأبعاد الأخرى، وبالتالي فهي تقيد ما يستعملونه من وسائل الإعلام"، في حين أن عينة دراستنا الراهنة لم يكن لها دور فعال في تنمية القيم الدينية لدى التلاميذ، ونبقى مع مضمون ما تقدمه وسائل الإعلام التي تُحسب على المجتمعات العربية الإسلامية الموجهة للأطفال، فقد توصلت الباحثة بن سعدية مليكة في دراستها**"القيم الدينية الإسلامية المُبلغة في البرامج التلفزيونية لقنوات الأطفال العربية"**، إلى أن برنامج "نون" لا يرتكز على القيم الدينية الإسلامية، وهذا ما أصبحت عليه معظم البرامج في وسائل الإعلام التي لا تناسب الثقافة الدينية للمجتمعات العربية الإسلامية، وتحتوي على الكثير من الأفكار والقيم السلبية، التي تؤثر سلبا على الأطفال والمراهقين والشباب في ظل ضعف الدور التربوي للمدرسة، هذا الدور الضعيف الذي أكدت عليه الباحثة مطوري أسماء في دراستها **"مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية"**، حيث خلصت إلى الدور الضعيف للمدرسة في تنمية قيم التربية البيئية أيضا.

رابعا: الاستنتاج العام للدراسة

إن موضوع الدراسة الراهنة من خلال الأهداف التي طرحتها والفرضيات التي صاغتها، حاولت البحث في الدور التربوي للمعلم، وبالتحديد في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، من خلال الاستعانة بأداتي الاستمارة والملاحظة بالمشاركة، وبتقديمنا لتحليل وقراءة للشواهد الإحصائية توصلنا للنتائج التالية:

1- يؤدي المعلم دور سلبي في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2- يؤدي المعلم دور سلبي في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3- يؤدي المعلم دور سلبي في تنمية القيم الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

كما خلُصت الدراسة إلى عدم معرفة عينة الدراسة باستراتيجيات وأساليب تنمية القيم.

وبعد دراسة النتائج المتحصل عليها، والتحقق منها بالنسبة لكل فرضية من فرضيات الدراسة، توصلنا إلى عدم تحقق الفرضيات، وبالتالي عدم تحقق الفرضية الرئيسية والتي مؤداها: "يؤدي المعلم دور سلبي في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، تدفعنا هذه النتائج لتوسيع مجال استنتاجاتنا نحو

رؤية عامة خارج الإطار الضيق للمدرسة كمؤسسة تربوية وتعليمية، والمعلم كفاعل فيها إلى الحديث عن نظام التعليم والسياسة العامة، لأن هذه الأخيرة هي من تضع القوانين والتشريعات التي تُسير وتُنظم مجال التعليم وفق ايدولوجيا تبناها، وهذه النتائج التي توصلنا إليها تجعلنا نشكل صورة عن طبيعة هذه الايدولوجيا والمشاكل التي تتخللها، التي تقف عائقا أمام النهوض بنظام التعليم وتجديده، والمتمثلة في أنها ايدولوجيا منغلقة على نفسها سياسيا، ثقافيا واجتماعيا، فإذا تحدثنا عن الشأن السياسي فسنجد الأحادية في صناعة القرارات، وعدم إشراك جميع الأطراف الفاعلة أو ما يعرف بممثلي المجتمع المدني من جميع المجالات في العملية السياسية، مما ينتج عنه سياسات عاجزة عن إحداث التغيير، لأنها غير مدروسة من جميع الجوانب، وهذه الأحادية في صناعة القرار السياسي ينتج عنها تقييد للحريات وخاصة حرية التعبير، هذه الأخيرة التي تسمح للمواطن بإبداء رأيه في السياسات المختلفة في جميع المجالات، أما إذا كان هناك ما يمنعه من هذا أو يضع له حدودا، فسيتحول إلى مخلوق مكبوت وخائف، هذه المشاعر التي يورثها للأجيال اللاحقة، وفي ظل هذا الجو توأد الحرية اللازمة الأساسية للعمل والإبداع، وهناك أيضا أحادية ثقافية من خلال فرض عناصر ثقافية معينة على الشعب، واعتبارها الوحيدة المعبرة عن الهوية الوطنية، بالرغم من التعددية التاريخية للمجتمع الجزائري، وهذا سيكون له تأثيراته السلبية على قيم التسامح، الاختلاف، وتقبل الآخر ذات الأهمية الكبيرة في بناء الوطن وتحقيق النهضة، هذه الأخيرة التي تستدعي تضافر جميع الجهود مع تنوعها واختلافها، أما الانغلاق الاجتماعي فيتعلق بوجود رُهاب لدى الفرد الجزائري والمجتمع عموما، لبناء جسور تعارف مع مجتمعات أخرى المحلية منها والأجنبية خارج الحدود الجغرافية، والنأي بالنفس عن الأخذ والعطاء معها، ربما خوفا من أن يمس هذا التقارب هويتهم!

هذه هي البيئة السياسية، الثقافية، والاجتماعية التي ينشأ فيها المراهق منذ طفولته حتى يصل إلى المرحلة الثانوية، وهذا ما يتلقاه في الأسرة، المدرسة، وفي وسائل الإعلام والاتصال، وهذه هي البيئة نفسها التي يتلقى منها منظومته المعرفية والفكرية، فمن الإجحاف إلقاء اللوم على المعلم وحده لعدم قيامه بأي دور تربوي، فهذه سياسة موجهة لإلغاء هذا الدور ليس في المدرسة وحدها بل في جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية، حتى الأسرة الجزائرية لا تقوم بفعل التربية أو هو فعل تتخلله الكثير من مواطن الضعف والخلل، كما أن معلم المرحلة الثانوية يتعامل مع التلميذ الذي مر على الوالدين، ومعلمو الحضانة، والمساجد، ومعلمو المرحلة الابتدائية، ومعلمو المرحلة المتوسطة، فهو صنيعتهم كلهم قبل أن يتتلمذ على يديه، فلا يمكن اتهامه بجريمة لم يرتكبها، لكنه في الوقت نفسه شارك فيها من خلال استمراره في النهج نفسه، وهو عدم ممارسة الدور التربوي.

***خلاصة**

تطرقنا في هذا الفصل إلى مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات، والأهداف، والدراسات السابقة، وتوصلنا إلى عدم تحقق الفرضية الرئيسية والفرضيات الجزئية، أي أن المعلم يؤدي دور سلبي في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ونقصد بالضبط القيم الاجتماعية والدينية والفكرية، هذه النتائج التي تحصلنا عليها تجسد وتعكس المنهجين اللذان تم استخدامهما، والأهداف التي تم وضعها، بالإضافة إلى الفرضيات.

خاتمة

حاولنا في دراستنا الراهنة البحث في الدور التربوي للمعلم الجزائري المعاصر، خاصة في تنميته للقيم من عدمه، في إطار العملية التربوية والتعليمية من دون ربطها بالقيم المتضمنة في المقررات الدراسية، فكانت غايتنا معرفة ما إذا كان المعلم الجزائري اليوم يمتلك ذلك **"الهم"** النابع من شعوره بالمسؤولية الاجتماعية تجاه مجتمعه لحماية هويته الثقافية، فبالرغم من البدائل التي فرضها التطور التكنولوجي في الجانب التعليمي إلا أن واقع المجتمع الجزائري لا يزال في حاجة إلى المعلم المدرسي، بل إنها أثبتت أهمية الدور التربوي والتعليمي للمعلم خاصة في ظل التحولات المعاصرة التي تهدف إلى فصل الإنسان عن إنسانيته.

إن كل التحولات التي يشهدها العالم نتيجة التطور التقني في وسائل الإعلام والاتصال، وتغير أنماط التفكير ،التي أصبحت تولي اهتماما كبيرا للمنفعة المادية والغرائزية، بسبب تصاعد الخوف من القلة والعوز المادي والمعنوي، وهذه بحد ذاتها سياسة أخرى يتم من خلالها إعادة تكوين عقل إنسان هذا العصر، وهذا ما يدفعه إلى السعي للمحافظة على بقائه على قيد الحياة، ما يجعله يقع في الفخ المنصوب له وهو التحول إلى كائن استهلاكي ومادي، ومن هنا يختفي المعنى من حياته، ونقصد به ذلك التذوق الفني والأخلاقي في ما يسمى بالضمير والشعور الإنساني الذي يقوم على العاطفة والإحسان.

هذه الثقافة التي تتمكن من الكثيرين حول العالم، لتصبح أسلوب حياة ونمط تفكير متغلغل، وتصبح بمثابة خطر كبير عندما يتعرض إليه المراهقون والشباب، لنقص الوعي المتأتي من قلة الخبرة والتجربة، ما يجعلهم أكثر الفئات المتوقع منها الوقوع في هذا الفخ، لهذا وجب على مؤسسات التنشئة الاجتماعية داخل كل مجتمع وخاصة المدرسة أن تولي اهتماما مركزا بهم، من خلال التركيز القيم التربوية المقدمة لهم، من أجل مواجهة هذه الايدولوجيا التي أصفها بأنها "غير إنسانية" و"استئصالية"، تعمل على استئصال الإنسان من ذاته العاطفية والأخلاقية، وتنزل به إلى أدنى المستويات تتجاوز به الحيوانية، وعندما خصصنا المدرسة بالذكر فهذا يعود إلى كونها المكان الذي يتواجد فيه التلميذ أكثر من غيره، ويقضي فيه معظم وقته والدي يقضيه مع "المعلم"، وعليه فإن مسؤولية كبيرة تقع على عاتقه لحماية التلاميذ، مما يتعرضون إليه عبر وسائل الإعلام والاتصال، ولا يتم هذا إلا من خلال تنمية القيم الايجابية لديهم.

واخترنا البحث في دوره التربوي في المرحلة الثانوية لأهمية المرحلة التي يمر بها تلاميذها، وهي مرحلة المراهقة التي تتطلب إتباع أساليب تربوية مدروسة للتعامل الأنسب معهم، ولتحقيق هذه الغاية انتهجنا

مجموعة من الإجراءات والأدوات العلمية، التي توصلنا من خلالها إلى مجموعة من النتائج،التي عكست الفرضية الرئيسية والفرضيات الجزئية المطروحة، وبتطبيقنا لأداتي الاستبيان والملاحظة تمكنا من الحصول على النتائج التالية:

1- يؤدي المعلم دور سلبي في تنمية القيم الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الثانوية.
2- يؤدي المعلم دور سلبي في تنمية القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الثانوية.
3- يؤدي المعلم دور سلبي في تنمية القيم الفكرية لتلاميذ المرحلة الثانوية.

إذ لم تتحقق الفرضيات الجزئية وبالتالي عدم تحقق الفرضية الرئيسية.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادروالمراجع

أولا/ المصادر:

I- القرآن الكريم

II- القواميس و المعاجم و الموسوعات

1- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، د.ط، 1977.

2- أحمد مختار: عمر معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد01، عالم الكتب نشر-توزيع-طباعة، القاهرة، ط1، 2008.

3- جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج01، دار الكتاب اللبناني، بيروت 1988.

4- فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، د.ط، د.س.

5- محمد علي التهانوي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج01، عالم الكتب نشر-توزيع-طباعة، القاهرة، ط1، 2008.

ثانيا/ المراجع:

I- العربية

1- الكتب

6- أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ج01، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1،د.س.

7- أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ج02، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1،د.س.

8- أحمد أمين: ضحى الإسلام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ط، د.س.

9- أحمد محمد مبارك الكندري: علم النفس الأسري، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت العاصمة، ط1996،2.

10- أحمد شوقي: الشوقيات، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ط، د.س.

11- ألان دونو: نظام التفاهة، ترجمة: مشاعل عبد العزيز الهاجري، دار سؤال للنشر، بيروت، ط1، 2020.

12- أمينة بيطار: تاريخ العصر العباسي، جامعة دمشق، دمشق، ط4، 1997.

13- إبراهيم طوقان: الأعمال الشعرية الكاملة، كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة، د.ط، د.س.

14- إبراهيم رمضان الديب: أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التربوية، د.د.ن، د.م.ن، ط1، 2006.

15- إدغار موران: الفكر والمستقبل(مدخل إلى الفكر المركب)، ترجمة: أحمد القصوار ومنير الحجوجي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2004.

16- إريك فروم: الإنسان المستلب وآفاق تحرره، ترجمة: حميد لشهب، شركة نداكوم للطباعة والنشر، د.م.ن، د.ط، د.س.

17- إيمانويل كانط: تأملات في التربية، ترجمة: محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، صفاقس، ط1، 2015.

18- آدم متز: الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري، ج01، ترجمة: محمد عبد الهادي أبو ريدة، المركز القومي للترجمة، القاهرة، د.ط، 2008.

19- آرثر كوستا: تعليم من أجل التفكير، ترجمة: صفاء يوسف الأعسر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 1998.

20- ابن سعيد الأندلسي: نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، ج01، مكتبة الأقصى، عمان، د.ط، 1982.

21- الربيع ميمون: نظرية القيم في الفكر المعاصر (بين النسبية والمطلقية)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، د.ط، 1980.

22- باولو فريري: المعلمون بناة ثقافة، ترجمة: حامد عمار وعبد الراضي إبراهيم ولمياء محمد أحمد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2004.

23- جاك ريسلر: الحضارة العربية، ترجمة: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1993.

24- جرجي زيدان: تاريخ التمدن الإسلامي، ج01، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ط، د.س.

25- جرجي زيدان: العرب قبل الإسلام، ج02، مطبعة الهلال، مصر،د.ط، د.س.

26- جواد علي: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج08، جامعة بغداد، بغداد، ط2، 1993.

27- جورج مقدسي: نشأة الكليات(معهد العلم عند المسلمين وفي الغرب)، ترجمة: محمود سيد محمد، مدارات للأبحاث والنشر، القاهرة، ط1، 2015.

28- جيمس ليندزي: العالم الإسلامي في العصور الوسطى، ترجمة: ناصر الحجيلات، دار كلمة، أبو ظبي، ط1، 2011.

29- حسن حنفي: التراث والتجديد(موقفنا من التراث القديم)، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، د.ط، د.س.

30- حنا الفاخوري: تاريخ الأدب العربي، المطبعة البوليسية، د.م.ن، ط2، 1953.

31- خالد محمد أبو شعيرة: المدخل إلى علم التربية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.

32- دخيل بن عبد الدخيل الله: المهارات الاجتماعية(تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية والقيم)، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، ط1، 2014.

33- دلال ملحس استيتية: التغير الاجتماعي والثقافي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2010.

34- ديزيره سقال: العرب في العصر الجاهلي، دار الصحافة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1995.

35- زكرياء إسماعيل أبو الضبعات: إعداد وتأهيل المعلمين(الأسس التربوية والنفسية)، دار ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2009.

36- زهران عبد السلام: علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة)، دار المعارف، د.م.ن، د.ط، 1986.

37- شوقي أبو خليل: الحضارة العربية الإسلامية وموجز للحضارات السابقة، دار الفكر، دمشق، ط2، 2002.

38- شوقي ضيف: العصر العباسي الأول، دار المعارف، القاهرة، ط8، د.س.

39- شوقي ضيف: العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط11، د.س.

40- شوقي ضيف: العصر العباسي الثاني، دار المعارف، القاهرة، ط2، د.س.

41- عادل العوا: العمدة في فلسفة القيم، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1986.

42- عبد الحسين مهدي الرحيم: تأريخ الحضارة العربية والإسلامية، د.د.ن، د.ط، 1994.

43- عبد السلام بنعبد العالي: ميثولوجيا الواقع، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 1999.

44- عبد العظيم رمضان: تاريخ أوروبا والعالم في العصر الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ط، 1997.

45- عبد الوهاب المسيري وفتحي التريكي: الحداثة وما بعد الحداثة، دار الفكر، دمشق، ط1، 2003.

46- عبد الرحمن ابن خلدون: كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، ج02، دار البلقي، دمشق، ط1، 2004.

47- عبد الرحمن العيسوي: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، د.ط، 1986.

48- عبد الله العامري: المعلم الناجح، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

49- عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1973.

50- علي الوردي: وُعاظ السلاطين، دار كوفان، لندن، ط2، 1995.

51- علي الوردي: الأخلاق(الضائع من الموارد الخلقية)، دار الوراق للنشر والتوزيع، لندن، د.ط، 2007.

52- عمار عمورة: موجز في تاريخ الجزائر، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر العاصمة، ط1، د.س.

53- غسان الخالد: الهبيتوس العربي(قراءة سوسيو-معرفية في القيم والمفاهيم)، منتدى المعارف، بيروت، ط1، 2015.

54- غوستاف لوبون: سيكولوجية الجماهير، ترجمة: هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط1، 1991.

55- فريدريك نيتشه: أصل الأخلاق وفصلها، ترجمة: حسن قبيسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، د.ط، د.س.

56- كارل بروكلمان: تاريخ الشعوب الإسلامية،ترجمة: نبيه أمين ومنير البعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1986.

57- كريم فرمان: في كيفية عمل النظام السياسي، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط1، 2009.

58- مالك بن نبي: ميلاد مجتمع(شبكة العلاقات الاجتماعية)، ج01، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، ط3، 1986.

59- مالك بن نبي: القضايا الكبرى، دار الفكر، دمشق، ط1، 1991.

60- مبارك بن محمد الميلي: تاريخ الجزائر في القديم والحديث، ج01، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر العاصمة، د.ط، د.س.

61- محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: المعلم إعداده ومكانته وأدواره(التربية العامة-التربية الخاصة-الإرشاد النفسي)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، د.ط، 2009.

62- محمد الميلي: ابن باديس وعروبة الجزائر، د.د.ن، د.م.ن، د.ط، 2007.

63- محمد سهيل طقوش: تاريخ العرب قبل الإسلام، دار النفاش للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2009.

64- محمود شاكر: التاريخ الإسلامي(الدولة العباسية)، ج01، المكتب الإسلامي، بيروت، ط6، 2000.

65- محمود شاكر: التاريخ الإسلامي(العهد الأموي)، المكتب الإسلامي، بيروت، ط7، 2000.

66- محمد عابد الجابري: العقل الأخلاقي العربي(دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2001.

67- مصطفى حجازي: الأسرة وصحتها النفسية(المقومات-الديناميات-العمليات)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2015.

68- ناجي معروف: نشأة المدارس المستقلة في الإسلام، مطبعة الأزهر، بغداد، د.ط، 1966.

69- هيوليسى: هل العلم خلو من القيم؟(القيم والفهم العلمي)، ترجمة: نجيب الحصادي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2015.

1- المقالات العلمية

70- أحمد بحري: ملامح التاريخ الثقافي للجزائر في العهد العثماني، المجلة الجزائرية للمخطوطات، المجلد08، العدد09، الجزائر، 2012.

71- أمير يوسف: الواقع الاقتصادي للجزائر خلال العهد العثماني(1519-1830)، مجلة قضايا تاريخية، المجلد01، العدد01، الجزائر، 2016.

72- حبيبة زلاقي: نظرية الدور بين الأصول الاجتماعية والتوظيف في التحليل السياسي، مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد09، العدد01، 2018.

73- خليل الواعر: ثنائية القيم في السلوك البدوي من وجهة نظر علي الوردي، مجلة تمثلات ، المجلد04، العدد02، الجزائر، 2020.

74- خير الدين بن ترزي: التعليم في الجزائر خلال فترة الاحتلال، حوليات التاريخ والجغرافيا، المجلد04، العدد07، الجزائر، 2013.

75- صبيحة بخوش: وضعية التعليم في الجزائر في العهد العثماني، حوليات التاريخ والجغرافيا، المجلد01، العدد01، الجزائر، 2013.

76- رشيدة شدري معمر: المراكز التعليمية في الجزائر العثمنية1518-1830م، مجلة معارف، المجلد11، العدد20، الجزائر، 2016.

77- فاروق أحمد حيدر: التعليم عند العرب في العصر الجاهلي الثاني، مجلة الدراسات الاجتماعية، المجلد07، العدد14، 2002.

78- فيصل بوطبية: كم تنفق الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية؟، مجاميع المعرفة، المجلد03، العدد01، الجزائر، 2017.

79- مؤيد محمود حمد المشهداني وسلوان رشيد رمضان: أوضاع الجزائر خلال الحكم العثماني 1518-1830، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، المجلد05، العدد16، جامعة بني سويف، 2013.

80- وفاء قرقازي وعلي بوعناقة: الدروس الخصوصية ومدى تأثيرها على استقرار العملية التعليمية، مجلة الباحث الاجتماعي، المجلد13، العدد01، الجزائر، 2016.

2- رسائل الدكتوراه

81- أرزقي شويتام: المجتمع الجزائري وفعاليته في العهد العثماني1519-1830، رسالة دكتوراه، تخصص التاريخ الحديث والمعاصر، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2006.

82- أسماء مطوري:مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية، أطروحة دكتوراه، تخصص علم اجتماع البيئة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016.

83- السعيد بومعيزة: أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب، أطروحة دكتوراه، تخصص علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، الجزائر، 2006.

84- جميلة بن زاف: تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية، أطروحة دكتوراه، تخصص تنمية الموارد البشرية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014.

85- سفيان بوعطيط: القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني، أطروحة دكتوراه، تخصص علم النفس العمل والتنظيم، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2012.

86- عبد النبي فاتحي: الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي، أطروحة دكتوراه، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016.

87- فاتح الدين شنين: دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه، تخصص علم التدريس، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2016.

88- مليكة بن سعدية: القيم الدينية الإسلامية في البرامج التلفزيونية لقنوات الأطفال العربية، أطروحة دكتوراه، تخصص اتصال وسائل الإعلام والمجتمع، قسم العلوم الإنسانية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2016

89- نبيل حميدشة: الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية، أطروحة دكتوراه، تخصص علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2011.

90- Chaos Qiu, The professional development of teacher educators in Shanghai, PhD thesis, school of Education, college of Social science, University of Glasgow, Scotland, 2015/http://theses.gla.ac.UK.

91- David John Brining, The challenges faced by teachers of English as a foreign language to young learners in international contexts and their training and development needs and opportunities, PhD thesis in Education, university of York, England, 2015/http://core.ac.UK.

92- Denis Sekiwu: Integration of values into management of learners discipline in Ugandan schools, PhD thesis, Faculty of Education, Nelson Mandela Metropolitan University, South Africa, 2013/http://www.academia.edu.

93- Victor Mercader: Study of the ethical values of college students, PhD thesis, Department of Educational leadership and policy studies, College of Education, University of South Florida ,The united states of America, 2006/www.academia.edu.

4-مواقع الانترنت

94- مدينة القل، https://ar.m.wikipedia.org/17h05/12,01,2020

95- المعلمين في الجزائر: قناة Nahla Tvwww.youtube.com/15h28/27,09,2020

96- المعلمين والتعليم في الجزائر: قناةAnes Tinawww.youtube.com/15h50/27,09,2020

97- Ivan illich: deschooling society, http://archive.org/15h07/30,09,2020

98- تاريخ الشعوب العربية قبل الإسلام(أوضاع العرب الاجتماعية): http://www.sy-re.com/14h16/08,11,2020

99- تامر عبد الفتاح: الأسرة في الجاهلية والإسلام، www.alukah.net/14h10/08,11,2020

100- عناصر المجتمع وأنواعه، http://almerja.net/18h03/26,02,2021

101- مبروك بوطقوقة: ادوارد تايلور(1832-1917)، https://aranthropos.com/11h08/18,05,2021

http://taree5.yoo7.com/18h20/30,09,2022. -102

II- المراجع الأجنبية

103- Guy lapostelle: la formation des enseignants professionnalisation et recherche, universitaire de Dijon, Dijon, 2012.

104- Leopold paquay et Marguerite altet etErlynecharlie: former des enseignants professionnels(quelles stratégies quelles compétences), université de Boeck, Bruxelles, 2006.

105- Maurice tardif et Claude lessard: le profession d'enseignant aujourd'hui(évolution perspective et enjeux internationaux), université de Boeck, Bruxelles, 1ered.

الملاحق

شبكة الملاحظة

الثانوية:

المادة:

الوقت المخصص للحصة:

القيمة / الحصة		01				02				03				04				05				المجموع
					أكثر				أكثر				أكثر				أكثر				أكثر	
صلة الرحم	حث التلاميذ على زيارة أقاربهم																					
	حثهم على الاتصال عبر الهاتف بأقاربهم																					
	حثهم على التزاور في المناسبات																					
تقدير الأسرة	نصح التلاميذ بقضاء الوقت مع أفراد أسرهم																					
	التحدث عن أهمية الأسرة																					
	حثهم على إظهار الحب لأفراد أسرهم																					
الاحترام	حث التلاميذ على مخاطبة زملائهم بأدب																					
	حث التلاميذ على الإنصات الجيد لزملائهم																					
	توبيخ تلميذ بسبب استهزائه بزميله																					
الحجاب	الطلب من تلميذة ما تجربة الحجاب في القسم																					
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الحجاب																					
	مدح التلميذات المرتديات للحجاب أما غير المرتديات																					
الصلاة	تخويف التلاميذ غير المصلين من عذاب النار في الآخرة																					
	ذكر الآيات والأحاديث التي تتحدث عن الصلاة																					
	عرض فيديوهات مؤثرة عن الصلاة																					

الإيمـــان بالله	تقـديم أدلـة على وجـود الله مـن القران والسنة																														
	حـث التلاميـذ علـى التـدبر في الكون																														
	حث التلاميذ على قـراءة القـران والتفكر في معانيه																														
الإبداع	الاســـــتعانة بالوســـــائط التكنولوجية في تقديم الدرس																														
	إعطـاء الحريـة للتلاميـذ للتعبير عن آرائهم																														
	الثناء على مواهب التلاميذ																														
النقد	دعـوة التلاميذ إلى إبداء أرائهم في الدرس المقدم																														
	تعمد تقديم معلومة خاطئة أثناء الدرس																														
	مـدح التلاميـذ الـذين يطرحـون الأسئلة																														
حـــــل المشكلات	طلـب تحضـير الـدرس المقبـل في المنزل																														
	تقسـيم التلاميـذ إلى مجموعـات لحـل التمـارين والإجابـة علـى الأسئلة																														
	تحفيز التلاميذ بزيادة النقاط في حال الإجابة على الأسئلة																														

جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة حول موضوع:

دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
دراسة ميدانية بثانويتي بوقيقزعماروعبد الحميد بن باديس بالقل

أطروحة مُكملة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة:

نجمة عليوش

تحت إشراف:

أ.د نبيل حميدشة

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه ل م د في علم اجتماع التربية حول الموضوع المذكور أعلاه، نرجو منكم أساتذتي الأفاضل الإجابة على جميع الأسئلة المتضمنة في هذا الاستبيان بكل دقة. وذلك بوضع علامة(X) أمام الإجابة المناسبة.

ونحيطكم علما بأن إجاباتكم ستكون سرية وتُستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

ونشكركم على وقتكم وتعاونكم.

السنة الجامعية 2023/2022

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن: .....

3- المادة التي تدرسينها/تدرسها:.....

4- المستوى الدراسي الذي تُدرسينه/تُدرسه:

- السنة الأولى ثانوي ☐
- السنة الثانية ثانوي ☐
- السنة الثالثة ثانوي ☐

5- ما هي الطريقة التي تم توظيفك بها؟

- خريجة/ خريج المدرسة العليا بعد 05 سنوات تكوين ☐
- توظيف على أساس مسابقة بمستوى شهادة ماستر ☐
- توظيف على أساس مسابقة بمستوى شهادة ليسانس ☐
- توظيف مباشر بمستوى شهادة الليسانس ☐
- توظيف مباشر عن طريق إدماج الأساتذة المتعاقدين ☐

6- ما هو تخصصك العلمي في الجامعة؟ .....

7- هل أنت:

- أعزب(اء) ☐
- متزوج(ة) ☐
- مُطلق(ة) ☐
- أرمل(ة) ☐

8-إذا كنت متزوجة/متزوج هل لديك أولاد؟

نعم ☐ لا ☐

9- في حالة الإجابة بنعم، كم عددهم: .....

المحور الثاني: دور المعلم في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

أولا: قيمة صلة الرحم

10- هل تسألين/تسأل التلاميذ عن طبيعة علاقتهم بأقاربهم؟

نعم ☐ لا ☐

11-في كلا، لماذا؟ .....

12- كيف تعملين/تعمل على تقوية علاقة التلاميذ بأقاربهم؟ هل من خلال:-

- حثهم على الاتصال بهم هاتفيا ☐
- تشجيعهم على زيارتهم ☐
- حثهم على تقديم الهدايا لهم ☐
- أخرى تُذكر:.....

13- ما هو الأسلوب الذي تتبعينه/تتبعه لتنمية قيمة صلة الرحم لدى التلاميذ؟

- القدوة ☐
- النصح والموعظة ☐
- التعزيز ☐
- التعويد ☐

أخرى تُذكر: .....

14- على المعلم أن يكون على اطلاع بالحياة الاجتماعية لتلاميذه:

نعم ☐ لا ☐

15-في كلا الحالتين لماذا؟ .....

16- كيف ترين/ترى دور المعلم في تقوية صلة الرحم لدى التلاميذ؟

.....

ثانيا: قيمة تقدير الأسرة

17- هل تنصحين/تنصح التلاميذ بقضاء المزيد من الوقت مع أفراد أسرهم؟

نعم ☐ لا ☐

18- ما هي الأساليب التي تقنعين/تقنع التلاميذ من خلالها بأهمية الأسرة؟

- أسلوب الوعظ باستخدام الآيات القرآنية والأحاديث النبوية ☐
- أسلوب الوعظ باستخدام قصص من الواقع ☐
- أسلوب القدوة ☐
- أخرى تُذكر.....

19- كيف تحثين/تحث التلاميذ على إظهار الحب والمودة لأخواتهم وإخوتهم؟

.....

20- ما هي الأساليب التي تتبعينها/تتبعها لتقوية علاقة التلاميذ بأسرهم؟

.....

21-إذا كان لديك اهتمام بعلاقة التلاميذ بأسرهم، كيف تصفين/تصف العلاقة بينهما؟

- قوية ☐
- عادية ☐
- ضعيفة ☐

22- كيف ترين/ترى دور المعلم في تنمية تقدير الأسرة لدى التلاميذ؟

.....

ثالثا: قيمة الاحترام

23- هل تحثين/تحث التلاميذ على مخاطبة الناس بأسلوب مؤدب؟

نعم ☐ لا ☐

24- كيف تزيدين/تزيد من احترام التلاميذ لبعضهم بعضا؟ هل من خلال:-

- مدح السلوك الايجابي للتلميذ أمام زملائه ☐
- ذم السلوك السلبي للتلميذ أمام زملائه ☐
- معاقبة التلميذ على عدم احترامه لزميله/لزملائه ☐
- أخرى تُذكر:.....

25- هل تسعين/تسعى لنيل احترام تلاميذك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

26-في كلا الحالتين، لماذا؟ .....

27- كيف ترين/ترى دور المعلم في زيادة الاحترام بين التلاميذ؟

.....

المحور الثالث: دور المعلم في تنمية القيم الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

أولا: قيمة الحجاب

28- هل تعتبرين/تعتبر الحجاب:

- لباسًا تقليديا ☐
- فرضًا دينيًا إسلاميًا ☐
- موضة ☐

29-في جميع الحالات، لماذا؟ .....

30- ما هي الأساليب التي تتبعينها/تتبعها لإقناع التلميذات غير المحجبات بارتداء الحجاب؟ هل من خلال:-

- التحذير من عذاب النار في الآخرة ☐
- ذكر المزايا الايجابية لارتداء الحجاب ☐
- مدح التلميذات المحجبات لارتدائهن الحجاب أمامهن ☐
- الاستعانة بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية عن الحجاب ☐

31-هل سبق وأن قدمت ملاحظات حول لباس إحدى تلميذاتك؟

نعم ☐ لا ☐

32- في حالة الإجابة بنعم، كيف كان رد فعلها؟ .....

33- كيف ترين/ترى دور المعلم في تنمية قيمة الحجاب لدى التلميذات؟

.....

ثانيا: قيمة الصلاة

34-حسب رأيك، هل الصلاة شأن خاص بالتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

35-في كلا الحالتين، لماذا؟ .....

36- ما هي الأساليب التي تتبعينها/تتبعها لحث التلاميذ على المواظبة على الصلاة؟ هل من خلال:-

- تحذيرهم من المصير الأخروي لتارك الصلاة ☐
- الاستعانة بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية حول الصلاة ☐
- عرض فيديوهات تحفز على الصلاة ☐

أخرى تذكر .....

37- كيف ترين/ترى دور المعلم في تنمية قيمة الصلاة لدى التلاميذ؟

.....

ثالثا: قيمة الإيمان بالله

38- علاقة التلميذ بالله هي:

- شأن خاص بالتلميذ ☐
- علاقة يحق لي كأستاذ معرفتها والتدخل فيها ☐
- أخرى تُذكر.....

39- ما هي الأساليب التي تتبعينها/تتبعها لتنمية قيمة الإيمان بالله لدى التلاميذ؟ هل من خلال؟

- تقديم أدلة من القران والسنة على وجود الله ☐
☐

- حثهم على التدبر في الكون

- حثهم على قراءة القران والتفكر في معانيه ☐

- تذكيرهم بنعم الله عليهم ☐

- أخرى تُذكر:.....

40- كيف تدفعين/تدفع التلاميذ للتأمل والتدبر في الكون؟

.....

41- ما هي الدلائل والبراهين التي تقدمينها/تقدمها للتلاميذ عن وجود الله من القرآن؟

.....

42- كيف تحثين/تحث التلاميذ على التفكر في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية؟

.....

43- كيف ترين/ترى دور المعلم في تنمية الإيمان بالله لدى التلاميذ؟

.....

المحور الرابع: دور المعلم في تنمية القيم الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

أولا: قيمة الإبداع

44-في ماذا يتمثل الإبداع بالنسبة لك؟

.....

45- كيف تنمين/تنمي الإبداع لدى التلاميذ؟ هل من خلال:-

- الاستعانة بالوسائط التكنولوجية لتقديم الدرس ☐

- إعطاء الحرية للتلاميذ في التعبير عن آرائهم ☐

- التغيير المستمر في الديكور الداخلي لحجرة الدراسة ☐

- أخرى تُذكر.....

46-هل سبق لك أن ألقيت الدرس خارج حجرة الدراسة؟

نعم ☐ لا ☐

47- في حالة الإجابة بنعم، ما هو هذا المكان؟ .....

48- وما الهدف من تغيير مكان إلقاء الدرس؟

.....

49- ما هي الطرق التي تشجعين/تشجع بها التلاميذ للمشاركة في النقاش؟

.....

50- هل هناك مبدعين بين التلاميذ الذين تُدرسهم؟

نعم ☐ لا ☐

51- في حالة الإجابة بنعم، في أي مجال؟ .....

52- كيف ترين/ترى دور المعلم في تنمية الإبداع لدى التلاميذ؟

.....

ثانيا: قيمة النقد

53-ما هي الأساليب التي تنمين/تنمي من خلالها قيمة النقد لدى التلاميذ؟ هل من خلال:

- تشجيعهم على طرح الأسئلة ☐
- حثهم على قراءة الكتب في جميع المجالات ☐
- فتح المجال للنقاش في موضوع الحصة ☐
- أخرى تُذكر.....

54- هل تتعمدين/تتعمد تقديم معلومة خاطئة للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

55-في كلا الحالتين، لماذا؟ .....

56-إذا كان تلاميذك لا يطرحون الأسئلة إطلاقا، هل يعود ذلك حسب رأيك إلى:-

- قلة ثقتهم بأنفسهم ☐
- عدم اهتمامهم بالموضوع المطروح ☐
- خوفهم من ردات فعل المعلم ☐
- فهمهم وتمكنهم من الموضوع المطروح ☐
- أخرى تُذكر:.....

57- كيف تنظرين/تنظر لدور المعلم في تنمية الحس النقدي لدى التلاميذ؟

.....

ثالثا: قيمة حل المشكلات

58- ما هي الأساليب التي تتبعينها/تتبعها لتشجيع التلاميذ على حل المشكلات؟ هل من خلال:-

- التحقق من المعارف السابقة للتلاميذ ☐
- تحفيز التلاميذ بزيادة النقاط ☐

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لحل المشكلة المطروحة ☐

- أخرى تُذكر.....

59- كيف تتحققين/تتحقق من المعارف السابقة للتلاميذ حول الدرس المقدم؟

.....

60- هل تحفزين/تحفز التلاميذ على المبادرة إلى حل المشكلات المطروحة في الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

61- في حالة الإجابة بنعم، ما نوع هذه المحفزات؟.....

62-من وجهة نظرك كيف يساعد تقسيم التلاميذ إلى مجموعات في تنمية قيمة حل المشكلات لديهم؟

.....

63-كيف تنظرين/تنظر لدور المعلم في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ؟

.....