الجمهـــــورية الجزائريـــــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر باتنة 1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

تحليل محتوى الكتاب المدرسي للتلميذ

لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية

تخصص: تقويم وبناء المناهج

إعداد الباحثة: سليمة سلات

إشراف الأستاذ الدكتور: سعيـــد عواشريـــة

لجنة المناقشة

الاســـم واللقـــــب	الرتبـــــة	الجامعة الأصلية	الصفـــــة
راجيـــة بـــن عـــلي	أستـــــــاذ	جامعة باتنـــة 1	رئيســـــــا
سعيد عواشـــريـــة	أستـــــــاذ	جامعة باتنـــة 1	مشرفا ومقـــررا
فتيحـــة بـــن زروال	أستـــــــاذ	جامعة أم البواقي	عضـــــــوا
زين الدين ضيـــــاف	أستـــــــاذ	جامعة مسيلـــة	عضـــــــوا
يوســـف حديـــــد	أستـــــــاذ	جامعة جيجـــل	عضـــــــوا
حـــــدة يوســـــفي	أستاذ محاضر -أ-	جامعة باتنـــة 1	عضـــــــوا

السنة الجامعية: 2017/ 2018 م

الجمهـــــورية الجزائريـــــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر باتنة 1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

تحليل محتوى الكتاب المدرسي للتلميذ لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط

دراسة وصفية مقارنة لبعض القيم المتضمنة بكتب الجيلين الأول والثاني

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية

تخصص: تقويم وبناء المناهج

إعداد الباحثة: سليمة سلات

إشراف الأستاذ الدكتور: سعيد عواشرية

لجنة المناقشة

الاســـم واللقـــــب	الرتبـــــة	الجامعة الأصلية	الصفـــــة
راجيـــة بـــن عـــلي	أستـــــــاذ	جامعة باتنـــة 1	رئيســـــــا
سعيد عواشـــريـــة	أستـــــــاذ	جامعة باتنـــة 1	مشرفا ومقـــررا
فتيحـــة بـــن زروال	أستـــــــاذ	جامعة أم البواقي	عضـــــــوا
زين الدين ضيـــــاف	أستـــــــاذ	جامعة مسيلـــة	عضـــــــوا
يوســـف حديـــــد	أستـــــــاذ	جامعة جيجـــل	عضـــــــوا
حـــــدة يوســـــفي	أستاذ محاضر -أ-	جامعة باتنـــة 1	عضـــــــوا

السنة الجامعية: 2017/ 2018 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين

والصلاة والسلام على اشرف المرسلين وعلى اله وصحبه

ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين أما بعد

لله الحمد والمنة والشكر على عظيم نعمه وجميل كرمه

أن وفقني إلى إتمام هذا العمل وما توفيقي إلا بالله وحده

وفائق تقديري وعرفاني لأستاذي وأخي الأستاذ المشرف **السعيد عواشرية** على

دعمه المتواصل وحرصه الدؤوب

على إتمام انجاز هذا العمل وإخراجه بهذه الصورة

شكري وتقديري لكل الطاقم الإداري والتربوي لكل المؤسسات التي تمت زيارتها ،

والأساتذة المحكمين

والى جميع من ساهم في انجاز هذا العمل من قريب أو بعيد

بحرف علمني إياه أو دعم معنوي شد عضدي

وخالص احترامي لأعضاء اللجنة الموقرة على تفضلهم بقراءة البحث وإثرائه بملاحظاتهم البناءة

سليمة سلات

الإهداء

إلى والدي الغاليين حفظهما الله وأدامهما فخرا وذخرا لي

وإلى زوجي وأبنائي وأخي وأختي وأسرهم كل باسمه.

إلى أستاذي الفاضل: الدكتور بشير معمرية، محبة ووفاء وعرفانا بفضله.

إلى كل الذين علموني كيف تورق الكلمة الطيبة –إذا بذرت من قلب نبيل

نقي في قلب يشبهه- غصن الأمل وإرادة الحياة.

سليمة سلات

ملخص البحث باللغة العربية:

العنوان: تحليل محتوى الكتاب المدرسي للتلميذ

لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط

دراسة وصفية مقارنة لبعض القيم المتضمنة بكتب الجيلين الاول والثاني

سعى البحث الحالي لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على ترتيب القيم الرئيسية والفرعية المتضمنة فعليا في الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية (الجيل الأول والجيل الثاني) وفقا للقائمة المعدة من طرف الباحثة.
- الكشف عن الأسلوب (صريح، ضمني) والشكل (السرد الإخباري، الصيغة الاستفهامية، القصة صورة) الأكثر استخداما في عرض منظومة القيم الرئيسية والفرعية في الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية (الجيل الأول والجيل الثاني).
- إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني في:
  - انتقاء منظومة القيم الرئيسية والفرعية حسب كل مستوى في المرحلة.
  - أسلوب وشكل عرض القيم حسب المستوى في المرحلة.

لتحقيق الأهداف السابقة استخدم **المنهج** :الوصفي التحليلي المقارن.

العينة: شمل البحث نوعان من العينة وهي

عينة الكتب المحللة: الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط وشمل التحليل مجموعتين من الكتب وهي: كتب الجيل الأول الصادرة بالموسم (2003-2004) وكتب الجيل الثاني الصادرة بالموسم (2016-2017) تم المسح الشامل لمجتمع البحث (الدروس والأنشطة المصاحبة)

عينة المقابلة :وهي من نوع المقابلة المفتوحة وشملت ا 17 أستاذا من أساتذة اللغة العربية والتربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط من 4 اكماليات من مدينة باتنة تم اختيارهم بطريقة عرضية(الاكماليات والأساتذة).

الأدوات: استخدمت أداتين: استمارة تحليل محتوى واستمارة مقابلة.

تم الاعتماد على التحليل الكمي من خلال النسب المئوية, التكرارات وترتيب ورود القيم إلى جانب التحليل الكيفي للبيانات لتحقيق الأهداف السابقة

النتائج: تم التوصل إلى مجموعة من النتائج الكمية والكيفية أهمها:

- التركيز على القيم التعبدية في كامل المرحلة التعليمية في مجموعتي الكتب" الجيل الأول و الثاني "بينما حصلت القيم (الصحية البيئية والجمالية) و(الاقتصادية.والمادية) و(الوطنية والسياسية) على أقل التكرارات
- وجود نوع من التنظيم والتكامل في انتقاء القيم التعبدية والأخلاقية الفردية والجماعية في مقابل وجود عشوائية وعدم التخطيط في تكرار وإبراز بعض القيم وإهمال أخرى منها أداء الواجبات،الإيثار،محبة الرسل.
- وجود تشابه واتفاق في منظومة القيم المركز عليها بين كتب الجيل الاول وكتب الجيل الثاني في المستوى الأول مع تباين واختلاف في القيم الرئيسية المركز عليها من خلال تكرارات وترتيب ورودها في المستويين الثاني والثالث.
- التركيز على البعد المعرفي في عرض القيم في مجموعتي الكتب في جميع المستويات مع فارق في التناول حيث امتاز الأسلوب بعمومية الخطاب في كتب الجيل الأول.بينما امتاز بالاختصار في كتب الجيل الثاني.

استخدام الأسلوب الصريح (المباشر)بنسبة اكبر من الأسلوب الضمني(الغير مباشر)لعرض القيم الرئيسية والفرعية في مجموعتي الكتب المحللة (الجيل الأول والثاني).

اعتماد شكل (الإخباري) بنسبة اكبر في عرض معظم القيم الرئيسية في مجموعتي الكتب بينما هناك اختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني في استخدام شكل الصورة لعرض القيم الرئيسية في المستويات الثلاث من حيث الكم ونوع الصور المستخدمة.

وخلص البحث إلى مجموعة من المقترحات منها تقديم خارطة لمواضيع بحثية ترتبط بالموضوع الحالي وتثري البحث العلمي في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: القيم، الأسلوب (صريح ضمني) ،شكل العرض (اخباري ،استفهامي ،قصة،صورة)

ملخص البحث باللغة الانجليزية

Abstract

Content Analysis of Islamic education Textbook to the Middle Education Pupil

Descriptive comparative study to some values contained in the books of the two generations (I and II)

Current research aimed to identify the order of the main and sub-values that are actually included in the Islamic textbook (first and second generation) according to the list prepared by the researcher, to invistigate the style (Explicit, implicit) and the format (narrative, story, and image) the most commonly used in the presentation of the main and secondary values in the Islamic textbook (first and second generations), and to present the similarities and differences between the books of first and second generations in:

- Select the main and sub-values by each level in the stage.
- Style and format of main values presentation by stage level.

Method: Comparative analytical descriptive method were used in this research.

Sample: The research included two types of samples:

Analyzed books' Sample: The middle stage Islamic education textbooks. The analysis included two sets of books: First Generation Books (2003) and Second Generation Books (2016-2017). The comprehensive survey to research society (lessons and accompanying activities)

The interview sample: open interview were used. The interview included 17 teachers of Islamic education and Arabic language in middle stage from 4 middle schools in Batna. They were chosen incidentally (the schools and teachers).

Tools: Two tools were used: content analysis form and interview form.

The qualitative and qualitative analysis were used to data .

The research **results** are:

- Focus on the worship values in the entire educational stage in the two books, "the first and the second" while (environmental health and aesthetic), (economic and physical) and (national and political) values attained the lowest repetitions.
- The existence of a kind of organization and integration in the selection of individual and collective moral and worship values on the other side the existence of a random and non-planning repetition and present some values and neglecting others like duties performance, altruism, prophets love.
- The existence of similarity and agreement on the focused values between the the first and the second books in the first level, while the main focused values varied through the repetition and its order in the second and third levels.

- Focuing on the cognitive dimension in present values in the two books at all levels with a difference in handling, where the style is characterized by the generality of the discourse in the first generation books and shortness in the second generation books.
- Using the explicit style rather than the implicit one in presenting the main and sub-values in the two analyzed books.
- Adoption of the declarative format more in presenting the most main values in the two books, while there is a difference between the first generation book and the second generation book in the use of image form to present the main values in the three levels in terms of quantity and type of the used images.

Keywords: Values, Explicit, Implicit, Image.

ملخص البحث باللغة الفرنسية

العنوان: تحليل محتوى الكتاب المدرسي للتلميذ

لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط

Analyse du contenu du livre scolaire (Education Islamique) destiné à l'élève du cycle moyen.

Etude descriptive comparative de quelques valeurs contenues dans les livres des deux génération.

L'actuelle étude a visé les objectifs suivants :

- Prendre connaissance de la classification des valeurs fondamentales et secondaires contenues réellement dans le livre scolaire de l'Education Islamique (des deux générations) selon le répertoire établi par la chercheuse.
- Découvrir le style (formel-informel) et la forme (narrative- interrogative- le récit- l'image)les plus utilisés dans la présentation du système de valeurs fondamentales et secondaires dans le livre scolaire de l'Education Islamique (des deux générations)
- Démontrer les aspects communs et différentiels entre les livres des deux générations selon les critères suivants :
    - Le choix du système des valeurs fondamentales et secondaires selon chaque niveau de chaque stade .
    - Le style et la forme de la présentation des valeurs fondamentales selon chaque niveau de chaque stade.

Méthode: pour atteindre les objectifs précédents
on a fait usage de la méthode descriptive analytique et comparative.
Echantillon : l'étude a touché deux types d'échantillon : - échantillon des documents analysés (les livres scolaires de l'Education Islamique –niveau moyen- des deux générations. La 1ére (2003) et la 2éme (2016-2017)).
Le choix de l'échantillon global est ciblé.
- échantillon de l'entretien ouvert pour en faire usage dans l'analyse des résultats. Les entretiens ont touché 17 enseignants (langue arabe-éducation islamique) niveau moyen , 4 CEM de la ville de Batna choisis d'une façon transversale.
Les outils : grille d'analyse de contenu et une grille d'entretien.
Les résultats : on a fait usage des fréquences, pourcentages et de l'analyse qualitative pour analyser les résultats présentés ci-dessous :

- Les valeurs de culte ont pris la plus grande valeur de fréquence dans tous les niveaux dans les livres des deux générations.
- Les valeurs hygiéniques, environnementales, esthétiques, nationales et politiques ont eu un score bas des fréquences dans tous les niveaux des livres des deux générations.
- L'existence d'une certaine organisation et complémentarité dans le choix des valeurs de culte, d'éthique individuelles et groupales, en contre partie l'existence d'une manière aléatoire non orientée dans la fréquence et l'exposition de certaines valeurs et la négligence d'autres valeurs comme l'altruisme, l'amour des prophètes…

- L’existence d’une certaine convention sur le système de valeurs entre les livres des deux générations dans le 1er niveau, en contre partie il y’a une différence entre les valeurs fondamentales dans leurs classifications dans le 2éme et le 3éme niveau.
- Insistance sur le volet cognitif dans l’exposition des valeurs dans les deux livres ,avec une certaine généralisation de l’énoncé dans les livres 1ére génération et une concision dans les livres 2éme génération.
- L’usage du style formel plus que l’informel pour l’exposition des valeurs fondamentales et secondaires.
- L’adoption de la forme narrative dans l’exposition de la majorité des valeurs fondamentales dans les deux livres , en contre partie il y a une différence dans l’usage de la forme de l’image pour l’exposition des valeurs fondamentales dans les 3niveaux du point de vue de la quantité et la diversification des images utilisées.

Enfin l’étude a présenté un ensemble de propositions , entre autre la présentation d’une carte de thèmes de recherche en relation avec l’actuel thème en vue de l’enrichir.

Les mots-clés : -les valeurs - le style(formel et informel)- l’énoncé é narratif- l’image-le récit- l’interrogation.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	أ
الإهداء	ب
ملخص البحث باللغة العربية	ج
ملخص البحث باللغة الانجليزية	هـ
ملخص البحث باللغة الفرنسية	ز
فهرس الموضوعات	ط
فهرس الجداول	ل
فهرس الأشكال	ن
فهرس الصور	س
فهرس الملاحق	ع
مقدمة	1
الإطار النظري	
الفصل الأول: مشكلة البحث ومنطلقاته	
1.مشكلة البحث	7
2.تساؤلات البحث	10
3.أهداف البحث	11
4.أهمية ودواعي اختيار البحث	12
5.التعريف الإجرائي بمتغيرات البحث	14
6.الدراسات السابقة	17
الفصل الثاني: مدخل عام للقيم	
1.تعريف القيم	32
2.أهمية القيم	44
3.خصائص القيم	47

4.تعلم القيم وتعليمها	49
5.تصنيف القيم	58
6. علاقة القيم ببعض المفاهيم	63
الفصل الثالث:الكتاب المدرسي للتلميذ	
1. تعريف الكتاب المدرسي	69
2. أهمية الكتاب المدرسي	72
3.مكونات الكتاب المدرسي	75
4. مواصفات الكتاب المدرسي الجيد	77
5.طرق تأليف الكتب المدرسية	81
6.الكتاب المدرسي في الجزائر	85
الفصل الرابع:التربية الإسلامية	
1. مفهوم التربية الإسلامية	90
2. خصائص التربية الإسلامية	93
3. الحاجة وأهمية تدريس محتوى التربية الإسلامية (مبررات)	95
4. أساسيات بناء منهاج التربية الإسلامية	99
5. أساليب وطرق تدريس التربية الإسلامية	103
6. ملمح التلميذ في مادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط(الجزائر)	105
الإطار الميداني	
الفصل الخامس:إجراءات الدراسة الميدانية	
1.المنهج المستخدم	111
2.الدراسة الاستطلاعية	112
2 .1. أهداف الدراسة الاستطلاعية	112
2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية	112
2 .3. نتائج الدراسة الاستطلاعية	114

3.الدراسة الأساسية	118
3 .1. عينة الدراسة الأساسية	118
3 .2. أدوات الدراسة الأساسية	125
3 .2 .1. استمارة تحليل المحتوى	125
3 .2.2. استمارة المقابلة	129
4.حدود البحث	130
5.الأساليب الإحصائية المستخدمة	131
الفصل السادس:عرض مناقشة وتفسير النتائج	
1 .عرض النتائج	133
1 .1. عرض نتائج التحليل في ضوء التساؤلات	133
2.1. عرض نتائج المقابلات	191
2.مناقشة وتفسير النتائج	194
3. حوصلة ومناقشة عامة للنتائج	222
4. مقترحات وتوصيات	224
خلاصة البحث	226
قائمة المراجع	227
قائمة الملاحق	239

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	حوصلة لتصنيف القيم وفقا لمعايير متعددة	59
02	يبين عينة المحتوى المحلل وفقا رقم الدرس وعنوانه.	115
03	حساب ثبات التحليل	117
04	يبين توزيع عينة المقابلة وفقا للمؤسسة والجنس	124
05	يبين توزيع عينة المقابلة وفقا للتخصص والخبرة	125
06	يمثل ترتيب القيم الرئيسية وفقا لتكرارات ورودها في كتب الجيل الأول حسب كل مستوى في المرحلة التعليمية.	134
07	يمثل ترتيب القيم الفرعية وفقا لتكرارات ورودها في كتب الجيل الأول (لمادة التربية الإسلامية) حسب كل مستوى في المرحلة التعليمية.	136
08	يمثل ترتيب القيم الرئيسية حسب تكرارات ورودها في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية تبعا لكل مستوى في المرحلة التعليمية	143
09	يمثل ترتيب القيم الفرعية حسب تكرارات ورودها في كتب الجيل الثاني (لمادة التربية الإسلامية) تبعا لكل مستوى في المرحلة التعليمية	145
10	يمثل التكرارات والوزن النسبي للقيم الرئيسية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط	155
11	يمثل تكرارات القيم الفرعية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط.	157
12	الذي يمثل تكرارات القيم الرئيسية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط	162
13	تكرارات القيم الفرعية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط.	164

14	يمثل تكرارات والوزن النسبي للقيم الرئيسية وفقا لشكل عرضها (إخبار، استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الأول حسب كل مستوى في المرحلة	172
15	يمثل تكرارات القيم الفرعية وفقا لشكل عرضها(إخبار، استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الأول حسب كل مستوى في المرحلة	174
16	يمثل تكرارات القيم الفرعية وفقا لشكل عرضها(إخبار، استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الأول حسب كل مستوى في المرحلة	179
17	يمثل تكرارات القيم الفرعية وفقا لشكل عرضها (إخبار، استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الثاني (مادة التربية الإسلامية) في مرحلة التعليم المتوسط.	181
18	نتائج المقابلات التي أجرتها الباحثة	191

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يمثل تصنيف القيم تبعا لمعيار ما يجب أن يتحلى به المتعلم	62
02	تصنيف القيم التعليمية تبعا لمعيار علاقة المتعلم بما حوله	62
03	يمثل ترتيب القيم الرئيسية وفقا لتكرارات ورودها في كتب الجيل الأول حسب كل مستوى في المرحلة التعليمية	135
04	يمثل ترتيب القيم الرئيسية حسب تكرارات ورودها في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية تبعا لكل مستوى في المرحلة التعليمية	143
05	التكرارات والوزن النسبي للقيم الرئيسية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط	156
06	يمثل تكرارات القيم الرئيسية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط	162

قائمة الصور

الرقم	عنوان الصورة	الصفحة
01	نموذج صورة ختامية وردت في كتاب المستوى الأول الجيل الأول ص22	188
02	نموذج صورة ختامية وردت في كتاب المستوى الثاني الجيل الأول ص39	188
03	نموذج صورة ختامية وردت في كتاب المستوى الثالث الجيل الأول ص74	188
04	نموذج لصورة متزامنة وردة بكاتب السنة أولى ص39 (المستوى الأول، الجيل الثاني)	189
05	نموذج صورة ختامية وردت بكتاب السنة الثانية (المستوى الثاني،الجيل الثاني) ص52	189
06	نموذج صورة ختامية وردت بكتاب السنة الثانية (المستوى الثاني،الجيل الثاني) ص53	190
07	نموذج صورة (اشهارية) وردت بكتاب السنة الثالثة (الجيل الثاني) ص 53 استخدمت لأغراض الإقناع	190
08	نموذج صورة ختامية وردت بكتاب السنة أولى (المستوى الأول،الجيل الثاني) ص39 استخدمت لتقريب وتفسير المعاني التجريدية للمتعلم (الموت)	190

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	استمارة التحليل (الصورة الأولية)	239
02	استمارة التحليل في صورتها النهائية	244
03	استمارة مقابلة	250
04	قائمة المحكمين	251

مقدمة:

تعرف القيمة وفق التصور الإسلامي على أنها " مجموعة من المعايير والأحكام النابعة من تصورات أساسية عن الإله والكون والحياة، والإنسان كما حددها الإسلام، تتكون لدى الفرد والمجتمع من خلال التفاعل بين المواقف والخبرات الحياتية المختلفة. بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجيهات لحياته تتفق مع إمكاناته وتتجسد في سلوكاته" (قاسم، 2011 ، 124)، لذا تعتبر من أهم ما يعنى به المختصون والعاملون في التربية وذلك من خلال مساعدة المتعلمين على أن يضعوا لأنفسهم نظاما من القيم والمبادئ الأخلاقية والروحية ليتخذوه كركيزة أساسية تقوم عليها أساليب التكيف التي يعتمدونها.

والنظام التربوي الجزائري كغيره من النظم التربوية والتعليمية في الدول الإسلامية التي تتخذ من الدين الإسلامي وفقا لقوانينها الدستورية، الدين الأول للدولة تعمل على ترسيخ مجموعة من القيم الايمانية ضمن منظومة قيم عقائدية دينية وأخلاقية يجب أن تبلغ وترسخ لدى المتعلمين في المراحل التعليمية الأولى (التعليم التحضيري، التعليم الابتدائي)،ليتلقى المتعلم منظومة من القيم في المراحل التعليمية الموالية تراعي الخصائص النمائية للمتعلم في كل مرحلة من جهة وطبيعة المجتمع وهويته الثقافية من جهة أخرى. وتعتبر مرحلة التعليم المتوسط من أهم هذه المراحل التي تعمل على غرس القيم التي تساهم في إعداد الفرد المسلم الصالح الذي تؤهله مجموعة القيم والاتجاهات التي اكتسبها للاندماج المتزن والسليم مع المحيط الذي يعيش فيه، تتراوح أعمار المتعلمين بها من سن الثانية عشر إلى الخامسة عشر وهي بذلك تقابل مرحلة المراهقة التي تتميز بخصائص نمائية نفسيه انفعالية معرفية تميزها عن باقي المراحل الأخرى.

يؤكد الفكر التربوي الإسلامي أن من أهم القيم التي تبلغ للمتعلم في هذه المرحلة هي تلك القيم التي تعمل على تهذيب الطاقة الجنسية من خلال تحديد العلاقات بين الجنسين والحرص على غض البصر كقيمة الحياء،و العفة، واحترام الآخر وكذا مساعدة المتعلم على السمو والرقي من

خلال استغلال طاقته وتوجيهها نحو قيم طلب العلم و السعي والمثابرة لتحصيله، والصدق، والأمانة ...الخ. (المهيدات، 2016، 190)

ويستند النظام التربوي والتعليمي على بدائل وعناصر مختلفة في ترسيخ القيم لدى المتعلمين. تعتبر المناهج الدراسية من أهم هذه العناصر،حيث تعمل على تنمية وإكساب المتعلمين قيم واتجاهات ايجابية كما تساهم في نقل ثقافة المجتمع وقيمة،و يتلقى المتعلم أو التلميذ محتويات هذه المناهج على شكل مواد دراسية تتنوع وتتعدد بمرحلة التعليم المتوسط بين المواد العلمية التي تعمل على تبليغ المعارف العلمية وترسيخ قيم الاستنتاج والاستدلال المنطقي والتجريدي كالرياضيات الفيزياء العلوم الطبيعية، ومواد أخرى تعمل على مساعدة المتعلم على اكتساب اللغة الصحيحة وحسن التعبير وترسيخ قيم الهوية الوطنية والاعتزاز بالتراث التاريخي والانفتاح على الآخر.

منها مواد (اللغة والأدب العربي، التربية البدينة، التاريخ والجغرافيا، التربية الإسلامية ...)

والتربية الإسلامية ليست فرعا من فروع المعرفة فحسب بل هي تربية روحية أخلاقية تحرص على إيصال المتعلم إلى مستوى أعلى من الميل، وتساهم في تحويل ميوله إلى قيم ومعتقدات توجه سلوكه كما يعتبر الكتاب المدرسي لهذه المادة من أهم المعينات في العملية التعليمية (خاصة في بلادنا) يعبر عن المنهج ويعكس غاياته وأهدافه. وقد عرف الكتاب المدرسي "بأنه مجموعة الوحدات المعرفية التي يتم استخدامها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف المدرسية، وفق الأعمار الزمنية للمتعلمين، حيث يسهم في تحقيق نموهم المتكامل من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية". (عليمات، 2006، 17)

لذا اختيار محتواه ليس بالعمل السهل بل يتطلب جهدا ووقتا ويقتضي خطوات دقيقة وعناية فائقة،كما يعتبره الكثير من التربويين المدخل لدراسة المنظومة التربوية وتحليل مقوماتها الأساسية وهو يعكس غاياتها التعليمية والثقافية، لما ينقله من معلومات وقيم تعكس رؤية اجتماعية وثقافية تحقق التنمية الفردية والاجتماعية للأجيال وتصوغ قيم الهوية الوطنية.

لذا يسعى هذا البحث لتحليل محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية من أجل:

- التعرف على منظومة القيم التي تم انتقاؤها لترسيخها لدى المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط في المستويات الأربع (1-4) لكتب الجيل الأول من بين مجموعة قيم تم تحديدها في الأداة المعتمدة في التحليل.
- كما يسعى البحث للكشف عن الأسلوب والشكل المعتمد في عرض هذه القيم وذلك لاعتقاد الباحثة-في حدود اطلاعها- محدودية تناول موضوع القيم في الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط على الصعيد المحلي.

ونظرا للصعوبات التي اعترضت البحث أهمها إعادة تعديل المناهج الدراسية وما لحق بها من كتب مدرسية (موضع التحليل) مما أدى إلى تعديل على مستوى العينة والأهداف السابقة حيث أضيف إلى ما سبق.

على مستوى عينة التحليل كتب الجيل الثاني أو الكتب الجديدة التي تم اعتمادها رسميا مع بداية الإصلاحات بالموسم الدراسي 2017/2016. هذا ما أدى إلى إضافة الأهداف التالية:

- التعرف على منظومة القيم التي تم انتقاؤها لترسيخها لدى المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط في الكتب الجديدة(كتب الجيل الثاني) للمستويات المعدلة (ثلاث مستويات)
- الكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني في منظومة القيم المنتقاة، والأسلوب والشكل المعتمد في عرضها.

ليتم تناول البحث:

باستخدام تحليل المحتوى كونه أسلوب بحثي منطوي ضمن المنهج الوصفي يقدم وصفا دقيقا للمحتوى الصريح أو الظاهر والاستدلال عن المعاني الكامنة مع الاستعانة بالمقارنة لتحقيق الأهداف السابقة المتعلقة بالكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف،لينظم البحث في جانبين جانب نظري وجانب ميداني يكمل بعضهما الآخر.

حيث يشمل الجانب الأول على أربع فصول يركز فيه على التأصيل النظري للبحث أما الجانب الميداني فيشمل فصلين يركز على البعد الامبريقي والتحقق الميداني للإجابة على تساؤلات البحث وتفسير النتائج وفق بعض المنطلقات النظرية.

ليختتم ببعض المقترحات والتوصيات نأمل أن تفيد الباحثين اللاحقين وطلبة العلم بوجه عام.

الإطار النظري

الفصل الأول: مشكلة البحث ومنطلقاته

1. **مشكلة البحث.**
2. **تساؤلات البحث.**
3. **أهداف البحث.**
4. **أهمية ودواعي اختيار البحث.**
5. **التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث.**
6. **عرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها.**

1.مشكلة البحث:

يعتبر الكتاب المدرسي Textbook الوجه التطبيقي لما جاء في المنهاج من أهداف ومحتوى وأنشطة تقويم ،كما يعتبر من أهم مصادر تعلم التلميذ ، وتزداد قيمة الكتاب المدرسي للمعلم والمتعلم على السواء بمقدار ما يبذل فيه من جهد في التأليف والإخراج ونظرا لأهميته فإن مسؤولية تأليفه في معظم دول الوطن العربي منوطة بوزارة التربية والتعليم. (مرعي، الحيلة، 2016)

والجزائر واحدة من هذه الدول، ينتظم التعليم بها في مجموعة من المراحل تسمى المرحلة الأولى بمرحلة التعليم الإلزامي أو الأساسي وتشمل كلا من مرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم المتوسط حيث تقتضي طبيعة المناهج في مرحلة التعليم المتوسط بوجه خاص أن تنظم المعارف في مجموعة مواد دراسية ويؤلف لكل مادة كتاب مدرسي خاص بها، يغطي جميع مفرداتها وعلى التلاميذ أن يدرسوه ويتعلموا ما فيه.

ويطلق على المادة المتخصصة بالنظام المعرفي ،فالفيزياء باعتبارها مادة دراسية منهجية فهي نظام معرفي متخصص، وكذلك الجغرافيا، والرياضيات...والتربية الإسلامية نظام معرفي خاص يشمل مجال محدد من المعارف المتصلة والمنظمة بطريقة تسهل دراستها وتطويرها (مرعي، الحيلة،2016، 204)

وبشير الجلاد: (2004): أن التربية الإسلامية Islamic education على اختلاف تسمياتها (تربية دينية، تربية خلفية، علوم اسلامية،علوم شرعية...) هي محتوى دراسي يشمله المنهاج الدراسي ويطلق عليه مسميات عدة، وتتكون من مجموعة المعارف الدينية التي تشمل القرآن والتفسير والحديث والفقه والسيرة والأخلاق... (الجلاد، 2004، 23)

ولا تقتصر وظيفة التربية الإسلامية كمحتوى دراسي في المجال التعليمي على نقل النصوص، وحفظها، ودراسة المنهج المقرر فإلى جانب ذلك تسعى إلى نقل وإكساب قيم واتجاهات تؤدي إلى تكوين أخلاق المتعلم وفضائله وتنظيم سلوكه. (الشمرى، 2003، 15).

لذا يجب أن يعكس محتواها ذلك من خلال التركيز على الجوانب الوجدانية دون الإغراق في المعارف فقط حتى لا تفرغ المادة من طبيعتها ولا تفقد فاعليتها.

فالقيم (values) عبارة عن تكوينات فرضية ومفاهيم مجردة ضمنية يستدل عليها من خلال التعبير اللفظي والسلوك الشخصي والاجتماعي، وتحتل جانبا مهما في ثقافة المجتمع، بل يمكن أن نقول أنها تمثل ثقافة المجتمع وجوهرها. (معمرية، 2007، 44)

مما يجعل الهيئات المشرفة على المناهج الدراسية وإعداد الكتب المدرسية تعطي أهمية كبيرة لما تتضمنه هذه الأخيرة من قيم واتجاهات على الرغم من تباين وجهات النظر في ذلك.

حيث يميل كثير من المنظرين الغربيين إلى اعتبار أن القيم التي يجب أن تتضمنها المناهج الدراسية وتعليمها للطلبة (المتعلمين)موضوع شخصي وحيادي ونسبي يترك للفرد لتقديره بناءا على اتجاهاته وتصوراته للحياة، ونجد هذا الاتجاه في معظم الدراسات الغربية التي اهتمت بتدريس القيم أهمها ما كتبه **فرانس ،وهرمان ،وسايمن.** (الجلاد،2013، 105_106)

ومن ناحية أخرى هناك العديد من الفلاسفة والتربويين الذين يرون أن القيم ليست حيادية بل هي موضوعية فهناك قيم صحيحة وأخرى خاطئة ليس فقط على مستوى تصورات الفرد واختياراته بل على المستوى الاجتماعي العام ،لذا ينبغي تحديدها وتعليمها للطلبة بصورة مقصودة خاصة تلك التي تتسم بقبول اجتماعي. (الجلاد،2013، 106)

أما من منظور فكري إسلامي فينظر للقيم باعتبارها موضوعية ومحددة، وهناك علاقة وطيدة بينها وبين الدين، حتى أن البعض يعتبره مصدرا لها، ونجد للدين الإسلامي علاقة وطيدة بالقيم، فالقيم الدينية الإسلامية تمارس تأثيرا كبيرا على باقي الأنساق الأخرى. (بوفولة، 2014، 235).

لذا فإن بناء المحتوى القيمي لأي كتاب مدرسي وفقا لهذه المرجعية يتطلب قدرة فائقة من المختصين (المؤلفين) على الاختيار، والانتقاء. وتزداد أهمية ذلك مع أهمية المادة وطبيعة محتواها.

ونظرا لأهمية الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية باعتباره المنهل الذي يستمد منه المتعلمون معلوماتهم الإسلامية وقيمهم الخلقية فقد لقي اهتماما كبيرا من طرف الباحثين وذلك من خلال الاهتمام بتحليل محتواه ومضمونه.

حيث قام "الشملي" السعودية (2010) و"فندى،" الأردن 2010 و"سليمان"العراق" (2013) بدراسة القيم المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية في مختلف المراحل التعليمية.

وذلك للكشف عن القيم الأخلاقية المتضمنة فعليا في هذه(الكتب).

أما المنظومة التربوية الجزائرية فقد أولت الكتاب المدرسي عناية وحيزا كبيرا لكونه أداة لتنفيذ المنهج، حيث عمدت الهيئة الوصية (وزارة التربية الوطنية) إلى تغيير المناهج الدراسية وما يتبعها من كتب مدرسية ليتم بذلك استحداث مناهج دراسية بمحتويات معبر عنها في الكتب المدرسية في المراحل المختلفة ابتداء من الموسم الدراسي(2003/ 2004)وقد شمل التغيير جميع المناهج والكتب منها الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية .

يشير العديد من الباحثين من بينهم: المستاري(2012) ،وبركه(2012):

أن المحتوى المعبر عنه بالخطاب في هذه الكتب(التربية الإسلامية) في المرحلة الثانوية يتأرجح بين أيديولوجيتين، أيديولوجية رسمية وأيديولوجيا الفاعلين التربويين، فالأولى تسعى إلى غرس قيم العبودية الدينية والانفتاح على الحداثة من خلال قيم الحرية، الحقوق، الاعتراف بالآخر، أما الثانية فتتباين وفقا لتباين مرجعيات وتكوين الفاعلين التربويين (مؤلفو الكتب).

ليتم إعادة تغيير هذه المناهج وما يلحق بها من كتب مدرسية ابتداء من الموسم الدراسي (2017/2016) حيث تشير المرجعية العامة للمناهج الجديدة(الجيل الثاني) بان المنظومة التربوية الجزائرية تسعى من خلالها إلى إكساب المتعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم في بعدين "وطني وعالمي" لكن اعتبارا من كون الميزة الأساسية للعصر الحالي هو تدني مستوى القيم الأخلاقية على الصعيد المحلي وحتى العالمي هو ما فرض كأهم انشغالات تؤرق الباحثين التربويين خاصة في دور البدائل و الوسائل التي تعمل على بناء وترسيخ القيم لدى المتعلمين وفي مقدمة هذه

البدائل المناهج والكتب الدراسية نظرا للدور الذي تلعبه في ذلك، خاصة إذا ارتبطت هذه البدائل (المناهج والكتب الدراسية)بمحتوى دراسي ذو وزن قيمي تربوي واجتماعي يساهم في تكوين هوية المتعلم في مرحلة دراسية وعمرية هامة من بين خصائصها التأثر الكبير لسلوكات هذه الفئة بالقيم التي تتمثلها. واعتبارا أيضا من كون القيم قضية تصورية وجدانية متأصلة في النفس البشرية مما يوجب مراعاة بناؤها على قاعدة عقلية ممزوجة بالعاطفة والوجدان حتى تتشكل عند الفرد بصورة صحيحة ،ما يستدعي عرضها على المتعلم وتقديمها بشكل وأسلوب يعمد إلى التنويع في توظيف الفكر والوجدان للدلالة على حجية الإقناع تبلورت لدى الباحثة مشكلة بحثية تتمحور حول:

ما هي القيم المنتقاة وأسلوب وشكل عرضها في الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط لمجموعتين من الكتب.

وهل التغير الذي تم استحداثه (تغيير المناهج والكتب المدرسية)أسفر عن تغير في منظومة القيم المنتقاة أو المختارة فعليا وفي أسلوب وشكل عرضها على المتعلم في مجموعتي الكتب محل الدراسة وهي **الكتب القديمة** أو ما اصطلح عليها بكتب الجيل الأول الصادرة بالموسم الدراسي(2004/2003) **والكتب الجديدة** أو ما اصطلح عليه بكتب الجيل الثاني الصادرة بالموسم الدراسي(2017/2016)

ليتم معالجتها من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

2.تساؤلات البحث:

1. كيف ترتبت القيم الرئيسة والفرعية في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في مرحلة التعليم المتوسط (وفقا للقائمة المعدة من طرف الباحثة)؟
2. كيف تترتب القيم الرئيسة والفرعية في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في مرحلة التعليم المتوسط (وفقا للقائمة المعدة من طرف الباحثة)؟

3. ما أوجه الاتفاق والاختلاف في انتقاء القيم بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط؟
4. ما هو الأسلوب (صريح، ضمني) المعتمد في عرض القيم الرئيسية والفرعية في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط؟
5. ما هو الأسلوب (صريح ,ضمني) المعتمد في عرض القيم الرئيسية والفرعية في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط؟
6. ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية في عرض القيم وفقا لأسلوب (صريح ،ضمني) حسب المستوى في المرحلة؟
7. كيف عرضت منظومة القيم الرئيسية والفرعية وفقا لأشكال العرض المحددة في استمارة التحليل(صيغة إخبارية؛ استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في المرحلة؟
8. كيف عرضت منظومة القيم الرئيسية والفرعية وفقا لأشكال العرض المحددة في استمارة التحليل(صيغة إخبارية ؛استفهام، قصة ،صورة) في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في المرحلة؟
9. ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية في القيم تبعا لشكل عرضها (إخباري، استفهامي، قصة، صورة) حسب المستوى في المرحلة؟

3. أهداف البحث:

- التعرف على ترتيب القيم الرئيسية والفرعية المتضمنة فعليا في محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية (الجيل الأول) وفقا للقائمة المعدة من طرف الباحثة.
- التعرف على ترتيب القيم الرئيسية والفرعية المتضمنة فعليا في محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية (الجيل الثاني) وفقا للقائمة المعدة من طرف الباحثة.

- الكشف عن الأسلوب (صريح، ضمني) الأكثر استخداما في عرض منظومة القيم الرئيسية والفرعية في محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية (الجيل الأول).
- الكشف عن الأسلوب (صريح، ضمني). الأكثر استخداما في عرض منظومة القيم الرئيسية والفرعية في محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية (الجيل الثاني).
- التعرف على الشكل المعتمد (السرد الإخباري، الصيغة الاستفهامية، القصة، الصورة...) في عرض القيم الرئيسية والفرعية في محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية (الجيل الأول). (كدلالة على حجية الإقناع).
- التعرف على الشكل المعتمد (السرد الإخباري، الصيغة الاستفهامية، القصة، الصورة...) في عرض القيم الرئيسية والفرعية في محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية (الجيل الثاني). (كدلالة على حجية الإقناع).
- إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني في انتقاء منظومة القيم الرئيسية والفرعية حسب كل مستوى في المرحلة.
- الكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف في أسلوب عرض القيم(صريح، ضمني) بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في المرحلة
- الكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف في شكل عرض القيم(السرد الإخباري، الصيغة الاستفهامية، القصة، الصورة...) بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في المرحلة.

4. أهمية البحث:

4-1.الأهمية النظرية:

- يكتسي البحث الحالي أهميته من أهمية متغيراته.الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية، والقيم،فالكتاب المدرسي يشكل أداة معينة في العملية التعليمية برمتها، خاصة إذا ارتبط بمحتوى ذو وزن قيمي تربوي واجتماعي (التربية الإسلامية)

والذي يعول عليه (في المجتمع الجزائري) كوسيلة من وسائل التربية النظامية في تنمية القيم لدى المتعلمين باعتبارها بعدا رئيسيا من أبعاد الهوية، ناهيك إذا اقترنت هذه المتغيرات بمرحلة تعليمية تقابل فترة نمائية تمتاز بعمق التأثر بما يحيط بها.

- أهمية التناول باستخدام أسلوب تحليل المحتوى عن طريق مزاوجة المعالجة بين التحليل الكمي والكيفي، وكذا التحليل تبعا لوحدات الشكل (الاخبار، الاستفهام، القصة، الصورة) من شانه الكشف عن الملامح العامة(النمطية أو التجديد) في انتقاء محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية.
- تحقيق الهدف المتعلق بالكشف عن طبيعة التغيير الذي تم استحداثه (تغيير المناهج والكتب المدرسية) هل أسفر عن تغيير فعلي في منظومة القيم المنتقاة أو المختارة وفي أسلوب (صريح: مباشر أو الضمني: الغير مباشر) عرضها على المتعلم في مجموعتي الكتب محل الدراسة وهي كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني.
- كما أن المقارنة بين محتوى مجموعتين من الكتب (كتب الجيل الأول ،كتب الجيل الثاني) من شانه أن يبرز التوجه الرسمي العام المنتهج في انتقاء جانب معين من مكونات المنهج الدراسي (القيم) والتي يتم ترجمتها في محتويات الكتب المدرسية

4- 2. الأهمية العملية: تتجسد في:

- إشكالية القيم في المجتمع وتدني مستوى القيم الأخلاقية بوجه خاص على الصعيد المحلي أدى بالباحثة إلى التركيز على معرفة دور المناهج والكتب المدرسية في غرس هذه المنظومة من القيم
- نظرا لملاحظات العديد من الشركاء الاجتماعيين (أساتذة ،أولياء .....)المتمثلة في تقزيم حجم ودور مادة التربية الإسلامية على الصعيد المعرفي والشخصي للمتعلم من خلال حجم المعامل مما ينعكس على بناء شخصيته ،هذا ما أدى الى ضرورة انتقاء محتوى الكتاب المدرسي لهذه المادة لإبراز أوجه القوة والقصور في انتقاء القيم

وشكل عرضها في المحتوى الدراسي المقدم للمتعلم في هذه المرحلة العمرية الهامة (المراهقة).

- تعتبر هذه الدراسة التي تستخدم تحليل المحتوى كأسلوب أو منهجا بمثابة دراسة تقيمية توفر معلومات هامة تعين على اتخاذ التدابير المناسبة بشان مراجعة جوانب القصور والقوة من طرف الهيئات المعنية بإعداد الكتب والمناهج الدراسية.

دواعي الاختيار:

بالإضافة إلى للأهمية النظرية والعملية لموضوع البحث فإن الباحثة -في حدود علمها - وجدت محدودية تناول القيم في الكتاب المدرسي لمادة التربية لإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط بوجه خاص في البيئة المحلية (الجزائر)، رأت ضرورة بحثه باستخدام أسلوب تحليلي (كمي، كيفي)

5. التعريف بمتغيرات البحث:

- القيم: هناك اختلاف كبير بين الباحثين حول تحديد مفهوم وتعريف شامل (جامع للقيم) وتصنيفها تبعا لذلك تعرف الباحثة القيم في هذا البحث على أنها:

" مجموعة من المعايير والأحكام النابعة من تصورات أساسية عن الإله والكون والحياة، والإنسان كما حددها الإسلام"

5-1. التعريف الإجرائي للقيم المنتقاة في هذا البحث(استمارة البحث)

انتقت الباحثة مجموعة من القيم محتواة في الاستمارة التي قامت بإعدادها ،والتي تحوي منظومة قيم تحاكي التنوع والطبيعة المتخصصة للمادة (تربية إسلامية) علما أنه تم الاستعانة بتصنيف الشاعر لكونه يتضمن أهم القيم التي يمكن تبليغها للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، وقد احتوى التصنيف المعتمد في الأداة (المستخدمة في التحليل في شكلها النهائي) على:

- **قيم دينية عقائدية (فئات رئيسية):** والتي تعرف بأنها جميع الأمور التي اخبر الله بها نبيه الكريم عن طريق الوحي وهي من أسس العقيدة لا يصح الإيمان دونها وتشمل مجموعة من القيم الفرعية.

- **وقيم دينية تعبدية (فئات رئيسية):**وتعرف في هذا البحث بأنها كل الأمور التي يحبها الله تعالى ويرضاها من أقوال وأعمال ظاهرة وباطنة يأمرنا بها ويحثنا عليها واوجب القيام بهاو يعاقب من تركها وتضم مجموعة من القيم الفرعية ،تعكس خصوصية المادة وبعد من أبعاد الهوية (الدين الإسلامي)
- **قيم أخلاقية فردية(فئات رئيسية)** : وهي كل ما يتعلق بالفرد وذاتيته كصفاته وسلوكه ونمط شخصيته وتتضمن مجموعة من القيم الفرعية
- **قيم أخلاقية اجتماعية(فئات رئيسية):**وهي تلك القيم التي تنشا بين فردين أو أكثر على مستوى النظام أو الأسرة وتعنى بالناس وحبهم وحب خدمتهم وتشمل فئات فرعية تعكس الخصوصية الثقافية (للمجتمع) وتتقاطع في جزئيات كثيرة مع ثقافات أخرى.
- **قيم صحية بيئية جمالية(فئات رئيسية):** كل القيم المرتبطة بتثقيف الأفراد ووقايتهم صحيا وبيئيا
- **قيم اقتصادية مادية (فئات رئيسية):** وتعرف على أنها كل القيم المتعلقة بالوجود المادي للأفراد، من حيث إشباع حاجاتهم،ومطالبهم
- **وقيم وطنية سياسية(فئات رئيسية):** وتعرف في هذا البحث على أنها القيم المرتبطة بالشؤون الداخلية والخارجية للوطن والمشاركة الايجابية للفرد في حفظ منطقته والدفاع عن وطنه

وتظهر القيمة الفرعية (الفئات الفرعية المحتواة في الفئات الرئيسية) ويسجل لها تكرار بوجودها في المحتوى تبعا للمؤشرات المحددة في استمارة التحليل.

أما القيم الرئيسية (الفئات الرئيسية) فيتحدد وجودها تبعا لتكرارات الفئات الفرعية التي تتضمنها:

- **الكتاب المدرسي:** مطبوعة رسمية تحوي محتوى منظم في وحدات تشمل مجموعة دروس رتبت بشكل معين يتناسب مع نوع المحتوى (المادة) وطبيعة الفئة المعد لها والأهداف(الكفاءات) المراد تحقيقها.

- **مادة التربية الإسلامية:** محتوى متخصص (تبعا للمادة) يعنى بنقل المعارف الدينية والقيم والاتجاهات وذلك بالتركيز على الجوانب (المعرفية، السلوكية الوجدانية) للمتعلم، تدرس للتلميذ في المنظومة التربوية الجزائرية في جميع المراحل التعليمية بمسميات:

- التربية الإسلامية (المرحلة الابتدائية والمتوسطة).
- العلوم الشرعية (المرحلة الثانوية).

- **مرحلة التعليم المتوسط:** تبعا للقانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 هي ثاني مرحلة من مراحل التعليم الإلزامي (الابتدائي، المتوسط) تقابل الفئة العمرية من (11-15سنة) تضم 4 مستويات من الأولى متوسط إلى الرابعة متوسط تدرس بمؤسسات التعليم المتوسط "المتوسطات" كما يمكن أن يمنح التعليم المتوسط في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، تنتظم المعارف بها في شكل مواد دراسية تعكس كل مادة الطبيعة المتخصصة للمحتوى الذي تتضمنه.

2-5. التعريف الإجرائي لمحتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط:

مطبوعة رسمية تعتبر ترجمة لمحتويات المنهاج، أشرف على إعدادها اللجنة الوطنية للمناهج تحت وصاية وزارة التربية الوطنية يشمل محتوى كل كتاب مجموعة معارف منظمة في شكل معين، يضم عدد محدد من الدروس (المواضيع) والانشطة المصاحبة لها في كل مستوى.

وشمل التحليل في هذا البحث محتوى(كل الدروس بداية من العنوان الى الانشطة المصاحبة) مجموعتين من الكتب، كتب الجيل الأول (الكتب القديمة) وكتب الجيل الثاني (الكتب الجديدة) وعددها سبعة كتب، أربعة من كتب الجيل الأول وثلاثة من كتب الجيل الثاني وهي:

كتب الجيل الأول (الكتب القديمة):

- كتاب التربية الإسلامية (السنة أولى من التعليم المتوسط) الطبعة الصادرة بالموسم (2014-2015).

- كتاب المفيد في التربية الإسلامية (السنة الثانية من التعليم المتوسط) الطبعة الصادرة بالموسم 2017/2016.
- كتاب المفيد في التربية الإسلامية (السنة الثالثة من التعليم المتوسط) الطبعة الصادرة بالموسم 2017/2016.
- كتاب التربية الإسلامية(السنة الرابعة متوسط)الطبعة الصادرة بالموسم الدراسي 2016-2017.

كتب الجيل الثاني (الكتب الجديدة):

- كتابي في التربية الإسلامية/ السنة1 الطبعة الأولى الصادرة بالموسم الدراسي2016-2017.
- التربية الإسلامية/ السنة الثانية من التعليم المتوسط الطبعة الأولى الصادرة بالموسم الدراسي 2018-2017.
- التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط الطبعة الأولى الصادرة بالموسم الدراسي 2018-2017.

ويتم تحليل محتوى الكتاب بما يتضمنه من دروس وأنشطة مع استثناء لبعض الأجزاء من محتوى الكتب المذكورة أعلاه وهي مقدمة الكتاب، وكذا بعض الأجزاء من محتوى الدرس وهي مسرد المصطلحات والسور القرآنية والأحاديث الشريفة.

6.الدراسات السابقة:

1. عرض الدراسات.
2. مناقشة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.

1. عرض الدراسات:

- دراسات عربية:

- دراسة " عبد العزيز" الأردن"(2003): حول-

القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصف الثاني ثانوي شرعي في الأردن

حيث هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على القيم المدرجة في كتب التربية الإسلامية.
- التعرف على المجالات التي تنتمي إليها القيم في الكتب.
- التعرف على تكرارات القيمة المتضمنة في الكتب.

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، صمم استمارة تحليل كأداة بحثية، وحدد الفقرة كوحدة للتحليل توصل إلى النتائج التالية:

- وجود 279 قيمة تكررت 344 مرة.
- توزعت على مجالات خمسة (مجال تعبدي، اقتصادي، اجتماعي، سياسي، معرفي حيث جاءت جميع المجالات متقاربة التكرارات.
- هناك اتساق للقيم (الواردة) مع أهداف المنهج.
- وجود عشوائية وعدم تخطيط مسبق (في إدراج القيم والأهداف) (عبد العزيز، 2003،1-4).

- دراسة منصور "الأردن "(2006) "حول:

منظومة القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية (الأردن).

حيث هدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن القيم الأخلاقية التي ينبغي تضمينها في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية في الأردن.
- الكشف عن القيم الأخلاقية المتضمنة فعليا في (الكتب).
- التعرف على البناء التنظيمي الذي قدمت به.

شملت الدراسة كل كتب التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية (للموسم الدراسي 2005/2004) باستخدام المنهج الوصفي بأسلوب التحليل الفلسفي وأسلوب تحليل المحتوى تم استخدام الفقرة كوحدة للتحليل.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج:

- أن القيم تتشكل في منظومة هرمية تتوزع على أربع مجالات (قيم أخلاقية فردية، قيم أخلاقية أسرية، قيم أخلاقية بين أممية قيم أخلاقية مدنية)."يقصد ببين أممية :عالمية ومدنية وطنية".
- ترتبت القيم حسب ورودها الفعلي (في الكتب المحللة) إلى قيم أخلاقية فردية، قيم أخلاقية مدنية، قيم أخلاقية أسرية ثم قيم أخلاقية بين أممية وردت القيم بتكرارات أقل مما ينبغي تضمينه.
- عرضت القيم بطريقة عشوائية غير مقصودة.
- وجاء البناء التنظيمي للقيم منفصل وغير مترابط كما أن غالبية القيم التي وردت في الكتب (عينة تحليل) نقلت بشكل صريح وبطريقة أدبية سردية(منصور،2006، 5)

- دراسة "الشملي" السعودية (2010) حول:

القيم الأخلاقية الفردية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وطرائق عرضها.

هدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن القيم الأخلاقية الفردية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية (كتابين) للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وطريقة عرضها.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، اعد استمارة تحليل تتضمن قائمة بالقيم "68 قيمة "التي يجب توفرها.

توصل الباحث إلى:

- وجود 55 قيمة عوض 68 ينبغي تضمينها فعليا في هذه الكتب.
- عرضت هذه القيم بطريقة أدبية تلتها (في بعض المرات) الطريقة الفكرية. (الشملي، 2010)

- دراسة "فندى،" الأردن (2010):

القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية (الصفوف الثلاثة الأولى ابتدائي) ومدى انسجامها مع منظومة القيم العربية الإسلامية.

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي (بأسلوب تحليل المحتوى) والجملة كأداة للتحليل.
- صمم استمارة تحليل تتضمن ستة مجالات للقيم

وأظهرت النتائج:

- وجود 211 قيمة فرعية موزعة على ستة مجالات هي: (القيم الجسمانية، القيم الثقافية الفكرية، القيم الاجتماعية، القيم الأساسية، القيم الاقتصادية، القيم الوطنية القومية).
- تم التركيز على قيم فرعية وهي حرية التعبير (الرأي)، تنمية الإحساس بالجمال واحترام الوطن والأمة، الحفاظ على الصحة وتم إهمال بعض القيم الفردية، رعاية الوالدين، وحدة الأمة، ترشيد الاستهلاك) (فندى، 2010،180).

- دراسة "الرفاعي" السعودية (2011):

التوجيهات القيمة المتضمنة في كتب الحديث للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية (السعودية) هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على أهم القيم المتضمنة في كتب الحديث للصفوف العليا (الخامس والسادس) في المرحلة الابتدائية بالسعودية.
- تحديد تكرارات القيم المتضمنة (الأكثر تكرارا والأقل تكرارا).
- تحديد مدى مساهمة كتاب الحديث في تشكيل شخصية الطلاب وإبراز دوره في تنمية القيم الإسلامية (بكافة تصانيفها).

استخدم الباحث (منهج تحليل المضمون، ووضع تصنيف للقيم في استمارة تحليل تم عرضها على مجموعة من المحكمين واعتمد على الجملة كوحدة للتحليل.

خلصت الدراسة إلى:

- أن مجموع تكرارات القيم في مجال الدراسة بلغ 74 قيمة جاء المجال الاجتماعي في المرتبة الأولى ثم المجال الأخلاقي ثم المجال الديني ثم المجال العقائدي.
- عدم مراعاة التوازن والتتابع والترتيب المنطقي في عرض القيم.(الرفاعي،2011، 3-5)

دراسة "سليمان"العراق" (2013):

القيم المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث متوسط (بالعراق). هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على القيم الإسلامية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث متوسط.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، قام الباحث ببناء استمارة تحليل.
- وحدد الفقرة كوحدة للتحليل.

جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- إحصاء 51 قيمة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث في مقدمتها:
- محبة آل البيت، ثم العمل وحسن الخلق ،ثم العدل في حين ترتبت قيم (حقوق الإنسان، محبة الصحابة في المرتبة الأخيرة).
- لم يسجل تواجد لقيم (معرفة الله، محبة الرسول صلى الله عليه وسلم والأنبياء عليهم الصلاة والسلام، حرية الرأي، محبة الناس، رغم أنها قيم محددة في أهداف الكتاب (سليمان، 2013)

- دراسة "ذيب ومحمد"الأردن(2014):

القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشرعية في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالأردن).

هدفت الدراسة إلى:

- معرفة مدى مراعاة محتوى كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن للقيم التربوية في ضوء الإطار العام للمناهج والكتب المدرسية.
- استخدم الباحث المنهج الوصفي (بأسلوب تحليل المحتوى).
- واستخدم (الآية والحديث كوحدة للتحليل).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود 43 قيمة تم تضمينها فعليا موزعة على أربع مجالات.
- أكثر القيم تكرارا هي القيم الإيمانية والعقدية (ذيب، محمد، 2014، 234).

- دراسة " الجازي"الأردن، والإمارات العربية المتحدة" (2018)

المفاهيم الأخلاقية في كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي (دراسة مقارنة لكتابي التربية الإسلامية بالأردن والإمارات العربية المتحدة.

هدفت الدراسة إلى مقارنة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في كل من الأردن والإمارات العربية المتحدة في ضوء المفاهيم الأخلاقية التي ينبغي إدراجها في الكتاب. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث ثلاث مناهج:

المنهج الفلسفي في تتبع المصادر المختلفة لاستخراج أهم المفاهيم الأخلاقية التي يجب تضمينها في كتب التربية الإسلامية للصف السادس.

المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى) الذي يشير إلى وصف الظاهرة كما هي، فاستعان بالأسلوب التحليلي من خلال تتبع موضوعات كتب التربية الإسلامية واستخلاص المفاهيم الأخلاقية أما **المنهج المقارن** فاستخدم لمقارنة المفاهيم الأخلاقية في كتابين التربية الإسلامية للصف

السادس أساسي في الأردن والذي تم اعتماده منذ 2015، وكتاب التربية الإسلامية للصف السادس أساسي في الإمارات العربية المتحدة والذي تم اعتماده منذ 2017.

استخدم الباحث الكلمة كوحدة للتحليل ،والمفهوم الأخلاقي كفئة للتحليل وصمم أداة تحليل تتضمن مجموعة من المفاهيم الأخلاقية يجب توافرها في هذا المستوى، وأشارت النتائج إلى أن:

- أهم المفاهيم الأخلاقية التي يجب إدراجها في كتاب التربية الإسلامية للصف السادس هي: (الأمانة، الصدق، الحب، حسن الجوار، الكرم، الاحترام، اللطف، الإحسان، العفو، التعاطف، الشجاعة، الإيثار، التعاون، التواضع، العدالة، التسامح، الاعتذار والصبر). تشكل هذه المفاهيم نظامًا أخلاقيًا هامًا لطلاب المرحلة الأساسية.
- أما عن أوجه التشابه والاختلاف بين المفاهيم الأخلاقية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف السادس في الأردن والإمارات العربية المتحدة.

فطبيعة الاتفاق تكمن في توافر مجموعة من المفاهيم الأخلاقية المشتركة منها: العدالة، الصدق، الأمانة، الرحمة، الصبر، العفو، الحب، التعاون، الكرم، اللطف، الإحسان، الاحترام، والتسامح، كما تشابه الكتابان في المفاهيم الأخلاقية (الصبر والرحمة) الواردة في قائمة المفاهيم الأخلاقية في كلا الكتابين لكن الاختلافات بين الكتابين تظهر في كون المفاهيم الأخلاقية في كتاب التربية الإسلامية في الأردن جميعها متاحة ، في حين أن بعض المفاهيم الأخلاقية غير متوفرة في كتاب التربية الإسلامية في الإمارات العربية المتحدة ،كما جاء مفهوم العدالة في المرتبة الأولى في كتاب التربية الإسلامية في الأردن ، بينما جاء مفهوم التعاون الأول بين المفاهيم الأخلاقية في كتاب التربية الإسلامية بالإمارات العربية المتحدة.(Al-Jazi, 2018 ,131-138)

- دراسات محلية (الجزائر):

- دراسة "خزار" (2005):

القيم النفسية والخلقية من خلال مناهج التربية الإسلامية والآداب للسنة أولى من التعليم الثانوي.

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم الأخلاقية والنفسية التي تحتويها الكتب (عينة التحليل)وهي كتاب المختار في الأدب والنصوص "الخاص بجذع مشترك علوم وتكنولوجيا والخاص بجذع مشترك آداب" وكتاب العلوم الشرعية لنفس المستوى.

استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى، وأعد استمارة تحليل تحوي 119 قيمة موزعة على خمس مجالات (المجال الديني 34، الشخصي 36، الأسري 18، الاجتماعي 25 الوطني 5).

خلصت الدراسة إلى:

- تفوق المجال الديني (وفقا لتكرارات القيم في الكتب).
- بينما احتل المجالين (الأسري، الوطني في المرتبة الأخيرة وفقا لتكرارات ورود القيم في الكتب الثلاث). (خزار،2005)

- دراسة "بركة: 2012":

ازدواجية الخطاب وأزمة الهوية في كتاب العلوم الإسلامية في التعليم الثانوي).

هدفت الدراسة إلى:

- رصد منظومة القيم التي وردت في كتابي العلوم الإسلامية (في المرحلة الثانوية).
- تحديد مدى توافق (منظومة القيم) مع النصوص الرسمية.
- استخدم الباحث المقاربة التفكيكية (من خلال تحليل المحتوى) لنص الخطاب المدرسي المجسد في محتوى الكتب.

خلصت الدراسة إلى:

- غلبت القيم الدينية في الكتاب المدرسي للعلوم الإسلامية بنسبة 47.16% بينما وردت القيم الفكرية أقل من سابقتها بنسبة 33.87%.
- كما أشارت القراءة النظرية التفكيكية إلى:

وجود خطاب ديني مدرسي يسعى

من جهة إلى تكوين مواطنين في مجتمع ديمقراطي.

- ومن جهة أخرى تكوين ذات إسلامية لمجتمع ديني.

وبالتالي تأرجح الخطاب الديني بين اديولوجيتين الإيديولوجية الرسمية التي يكشف عنها القانون التوجيهي للتربية، وإيديولوجية مؤلفي الكتب المدرسية، فالأيديولوجية الرسمية أكثر ميلا للانفتاح على الحداثة الحريات، الاعتراف بالديانات الأخرى، والثانية تسعى إلى غرس قيم الهوية، الدينية بأساليب التجييش والتعبئة والتقديس. (بركة، 2012، 109-124).

- دراسة "مستاري"(2012) الخطاب الديني في الكتاب المدرسي (تحليل محتوى كتاب العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية).

هدفت الدراسة:

- التعرف على القيم المعبر عنها في الكتب عينة التحليل.

استخدم الباحث التحليل الكيفي في استنباط الملامح العامة للخطاب الديني.

كشفت القراءة التحليلية الكيفية إلى وجود:

- خاصية التبجيل: تقديم صورة مثالية للقيم الأسرية، الفردية الاجتماعية، الاقتصادية، الإعلامية، الحقوقية، السياسية مصدرها الدين الإسلامي.
- خاصية الارتباك: من خلال ازدواجية الموضوعات القيمية المصاغة، حيث هناك خطاب حول الأخوة والصداقة والحرية، التسامح، التعايش وخطاب تحذيري من الغزو الثقافي،و تقليد الأديان (القيم الإعلامية، التواصلية).

- خاصية الانتقائية: عرضت المحتويات (القيمية) في شكل مجزأ ومبتور عن السياق الذي ذكرت فيه كقيم المحافظة على البيئة، والقيم السياسية، والقيم الاقتصادية
- تأرجح الخطاب الديني بين اديولوجتين:
  - إيديولوجيا رسمية (تسعى إلى تعزيز قيم الانتماء، والهوية).
  - إيديولوجية الفاعلين التربويين (مؤلفي الكتب المدرسية) والتي تتباين وتختلف باختلاف وتنوع تكوينهم الأكاديمي. (المستاري، 2012، 139)

2. مناقشة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

- مناقشة الدراسات السابقة:

اتفقت معظم الدراسات (العربية خاصة وبعض الدراسات المحلية دراسة "خزار" في الأهداف المتعلقة بـــ:

- التعرف على أهم القيم المتضمنة في الكتب عينة التحليل.
- تحديد تكرارات القيمة المتضمنة في الكتب(الأقل والأكثر).

في حين تباينت في تحديد أهداف أخرى منها.

- مدى توافق (منظومة القيم) مع النصوص الرسمية (دراسة "بركة: الجزائر).
- التعرف على البناء التنظيمي الذي قدمت به القيم (دراسة " منصور "الأردن).
- التعرف على طريقة عرض القيم (دراسة "الشملي" السعودية).

بينما انفردت دراسة (الجازي) في:

- المقارنة بين كتابين من دولتين مختلفتين"الأردن، والإمارات" من خلال إيجاد أوجه الاتفاق والاختلاف في تضمين المفاهيم الأخلاقية.

عينة التحليل المختارة:

تم اختيار كتب التربية الإسلامية كعينة للتحليل في معظم الدراسات في حين انفردت دراسة ("فندى،" الأردن) بتحليل محتوى كتاب اللغة العربية وزاوجت دراسة ("خزار "الجزائر) في

التحليل بين كتاب اللغة العربية وكتاب التربية الإسلامية، أما بالنسبة للمستوى الدراسي فقد تباين بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي لاحظت الباحثة أن دراسة "الشملي" السعودية "ودراسة "ذيب ومحمد"الأردن" ودراسة بركة"الجزائر" أولت كتب المرحلة التعليمية كاملة بالتحليل في حين شملت باقي الدراسات كتاب أو كتابين على الأكثر. في حين انفردت دراسة (الجازي) بمقارنة كتابين لدولتين مختلفتين(الأردن والإمارات العربية المتحدة)

المنهج المستخدم:

استخدمت جل الدراسات العربية والمحلية تحليل المحتوى لكنها اختلفت في اعتباره منهجا أو أسلوبا حيث تم اعتماده كأسلوب بحث يندرج ضمن المنهج الوصفي في البحوث العربية بينما تم اعتماده كمنهج منفصل في بعض الدراسات المحلية فركزت الدراسات العربية ودراسة خزار "الجزائر" على التحليل في بعده الكمي من خلال تحديد تواجد القيم رقميا والمترجم في حجم تكرارها فانعكس ذلك في التناول المنهجي والضبط العلمي والتحكم في الأسلوب أو المنهج المستخدم، والأجرة في طرح مختلف جوانب البحث وهو ما لمسته الباحثة في بروز خطوات تحليل المحتوى من:

- تحديد لفئات التحليل الرئيسية والفرعية (وهي القيم الرئيسية والقيم الفرعية في كل مجال).
- تحديد وبروز وحدات التحليل علما أنها تباينت من دراسة إلى أخرى فهناك من انتقى الجملة وهناك من اعتمد الفقرة وهناك من تبني النص الشرعي "أية أو حديثا" وهناك من اعتمد الكلمة.

بينما تناولت بعض الدراسات المحلية (دراستي بركة ومستاري) التحليل في بعده النوعي أو الكيفي(حيث اقترب إلى تحليل الخطاب)(*) فركزت على التناول النقدي التحليلي القائم على التنظير التجريدي فانعكس ذلك على عمق الطرح (على الرغم من قلة التحديد والضبط المنهجي) ليكشف عن ما وراء اللغة الصريحة وخصائص الخطاب والمحتوى القيمي الوارد في الكتب محل التحليل لتصل إلى وصف لنماذج الإيديولوجيات التي تم تبنيها في إعداد محتويات الكتب عينة التحليل.

في حين انفرد ت دراسة (الجازي) في المزاوجة أو الجمع بين مناهج مختلفة (المنهج الفلسفي، المنهج الوصفي التحليلي،المنهج المقارن).

- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

▪ الأهداف:

تسعى الدراسة الحالية إلى الجمع بين الأهداف المتعلقة بالتعرف على أهم القيم المتضمنة في الكتب عينة التحليل من خلال تحديد القيم التي وردت في مقدمة الترتيب والتي وردت في آخره من جهة، بالإضافة إلى التعرف على أسلوب وشكل عرض منظومة القيم المنتقاة من جهة أخرى للوصول إلى تحديد خصائص المحتوى ألقيمي الوارد في الكتب محل التحليل ،وهو ما يوجب المزاوجة أو الجمع في التحليل بين الكم والكيف.

▪ العينة:

تتناول الدراسة الحالية كتاب التربية الإسلامية بالتحليل (ما يتفق مع معظم الدراسات السابقة) بينما تنفرد بتناول مجموعتين من الكتب تشمل كل مجموعة كتب تغطي مرحلة تعليمية

(*) **تحليل الخطاب:** منهج في البحث في أيما مادة مشكلة من عناصر متميزة ومترابطة في امتداد طولي: وهو عملية هامة و معقدة لا تتوقف عند حدود القراءة اللسانية و النحوية و التركيبية، بل لا بد من الاستجابة إلى هذا التقاطع القوي مع علوم و معارف متعددة، و التي تمدنا بما يكفي من أدوات و آليات لقراءة الخطاب و تحليله و تأويله على الوجه المطلوب.

ويشير اختلاف مصطلح كل من الخطاب Discourse والنص Text في اللغة الإنجليزية إلى وجود دلالة لكل مصطلح، وتتعدد وجهات النظر في هذا الشأن؛ فبعض الدارسين يرى أنه لا يوجد فرق بين النص والخطاب؛ وذلك لأن كلاهما مرتبط بحقل الدراسات اللغوية، وكلاهما يبحث في البناء والوظيفة لوحدات اللغة، ويرى آخرون أن النص غير الخطاب فالنص أشمل وليس كل خطاب نصا لكن كل نص خطابا.

كاملة وهي مرحلة التعليم المتوسط" وقد استدعت المقارنة بين مجموعتي الكتب استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن.

- **أدوات البحث:**

- القائمة التصنيفية للقيم (جزء من استمارة التحليل):

تعتمد الدراسة الحالية على قائمة تصنيفية للقيم تختلف في بعض الجزئيات عن القوائم التصنيفية المختارة في الدراسات السابقة فهناك قيم رئيسية **(**القيم الأسرية، القيم الإعلامية، والتواصلية، القيم الجسمانية، القيم الثقافية، قيم أخلاقية بين أممية.....**)** لم ترد في القائمة المعدة في الدراسة الحالية منها ما تم إهماله ومنها ما أدرج ضمن قيم أخرى (مثل القيم الأسرية والتواصلية تم إدراجها ضمن القيم الأخلاقية الاجتماعية) وكذا بعض القيم الفرعية كقيم معرفة الله، حرية الرأي، محبة الناس..) والتي لم ترد في قائمة القيم في الدراسة الحالية ومرد هذا الاختلاف إلى اختلاف التراث النظري في تصنيف القيم (سيتم توضيحه في الفصل الثاني من الجانب النظري).

- **جداول التحليل:**

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة "في انتقاء بعد ي صريح وضمني كدلالة على نوع الأسلوب المعتمد في عرض القيم (استمارة التحليل) ،وتنفرد في الجانب المتعلق بانتقاء أربعة أشكال لعرض القيم "إخبار، استفهام، صورة، قصة ".

كما تنفرد الدراسة الحالية في استخدام أداة بحثية ثانية (المقابلة) يتم استخدامها كأداة معينة في تفسير النتائج المتوصل إليها.

- **حوصلة:**

على الرغم من هذا الاختلاف إلا أن الدراسات السابقة وجهت الباحثة إلى:

- انتقاء وبناء قائمة تصنيفية تضمنت أبرز القيم.
- بناء استمارة التحليل وانتقاء وحدة التحليل.
- إغفال بعض الأجزاء الغير مهمة في التحليل (مسرد المصطلحات،مقدمة الكتاب).

- ضبط التساؤلات البحثية بما يتناسب مع الأداة المصممة للتحليل.
- انتقاء بعد ي صريح وضمني كدلالة على نوع أسلوب المعتمد في عرض القيم.

وهو ما سيكون إسهاما متواضعا (حسب الباحثة) يضاف إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيم في الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية بوجه خاص على الصعيد المحلي.

الفصل الثاني: مدخل عام للقيم

1.تعريف القيم.

2.أهمية القيم (الفرد والمجتمع).

3.خصائص القيم.

4.تعلم القيم وتعليمها ومستويات اكتساب القيم

5.تصنيف القيم.

6. علاقة القيم ببعض المفاهيم.

لقد شكلت القيم على مر العصور إطارا مرجعيا يحكم سلوك الأفراد ويوجه تصرفاتهم، ومحددا لاختياراتهم وتفضيلا تهم، كما تحفظ للمجتمع تجانسه وتماسكه.

ولما أصبح المجتمع الإسلامي عامة والعربي خاصة عرضة لغزو ثقافي أفقده القدرة على المقاومة والمغايرة في الحفاظ على القيم.أضحى اهتمامنا بالقيم أمرا لابد منه مع ضرورة بناء قيم تتماشى مع ثقافتنا وتساير التطور الحاصل.فماذا يقصد بالقيم؟ وما هي خصائصها وأهم تصنيفاتها؟

1. تعريف القيم:

1.1. التعريف العام للقيم:

في اللغة:

تورد المعاجم اللغوية مجموعة من الدلالات لكلمة" قيمة" وجمعها قيم.

وتظهر الأصول اللغوية أن كلمة القيمة مشتقة من الفعل "قَوَمَ"، الذي تتعدد موارده ومعانيه فقد استخدمت العرب هذا الفعل ومشتقاته للدلالة على معان عدة منها:

1. **الديمومة والثبات:** وهو ما يشير إلى أصل الفعل "قَوَمَ" لأنه يدل على القيام مقام الشيء يقال "مَالَهُ قِيمَةٌ" إذا لم يدم على الشيء، و لم يثبت عليه.
من قوله عز وجل (عَذَابٌ مُقِيمٌ) "الشورى 45" .بمعنى دائم وقوله تعالى (إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي مَقَامٍ أَمِينٍ) "الدخان 51" .بمعنى في مكان تدوم به إقامتهم.
2. السياسة والرعاية: ومنه ما قالته العرب عن الذي يرعى القوم ويسوسهم (فالقيّمُ السيد وسَائِسُ الأمْرِ ، والرجل قَيِّم أهْل بيْتِه).
3. الصلاح والإستقامة: فالشيء القَيِمُ ماله قيمة بصلاحه وإستقامته، وذلك في قوله عز وجل (دِينًا قِيَمًا) "الأنعام 161" أي مستقيما. (الجلاد، 2013، 20)

كما تشير إلى القيامُ نقيض الجلوس ومعناه العزم لقوله تعالى:" وَأَنَّهُ لَمَّا قَامَ عَبْدُ اللَّهِ يَدْعُوهُ..." الجن" 19".

وبذلك فالقيمة لغة تعني العزم والصلاح والديمومة والثبات والإعتدال والاستقامة وحسن الطول...علما أنه يصعب الوقوف على الدلالات الإصطلاحية للقيمة وما تتضمنه من معان، فهي قضية شائكة ومتعددة نورد البعض منها.

2.1.التعريف الاصطلاحي:

لقد جاء في معجم **"المصطلحات والشواهد الفلسفية"** أن مفهوم القيمة يتشكل بالنظر إلى الاهتمام الذي نوليه إلى شيء ما، أو الاعتبار الذي يكون لدينا عن شخص ما، ويمكن التمييز بين قيم مختلفة كالقيم البيولوجية، والاقتصادية والأخلاقية والدينية والجمالية. (الراميني، 2010، 30-31)

وبمعجم العلوم التربوية:

أشار غريب وآخرون أن قيمة تقابلها كلمة Valeur في الفرنسية وValue في الإنجليزية وهي مجموعة معتقدات وأفكار تمثل أسلوب تصرف الشخص، ومواقفه وآرائه وتحدد مدى ارتباطه بجماعته، يتم تكوينها تربويا لدى المتعلم مما يجعله في وضعية يتصرف فيها إزاء مواقف معينة ويعبر ويتشارك فلا يقتصر على التحسين بالوضعية دون المشاركة. (غريب وآخرون، 2001، 359)

فيما تباينت التعاريف، ما بين مضيق لدلالتها وموسع لهاويرجع التباين الكبير في تحديد تعريف جامع للقيم إلى اختلاف توجهات الباحثين واختصاصاتهم.

فمن المنظور الفلسفي تعتبر القيم من المفاهيم التي كانت ولازالت محور لخلافات أساسية بين المدارس والمذاهب الفلسفية المختلفة.

فنظرة **الفلسفة المثالية** للقيم تعتمد على الاعتقاد بوجود عالمين احدهما مادي والأخر معنوي وان الإنسان الكامل يستمد من عالم السماء قيمه وهي قيم مطلقة كاملة ويتجسد هذا الاتجاه في فلسفة **أفلاطون.** (المعايطة، 2007،181)

أما نظرة **الفلسفة الواقعية** إلى القيم فتأسست على فكرة أن القيم حقيقة موجودة في عالمنا المادي وليس خيالا أو تصورا، وإن كل شيء فيه قيمته وإن الإنسان يستطيع أن يكتشف القيم باستخدام الأسلوب العلمي والخطوات العلمية أي عن طريق استخدام العقل ويعتبر **أرسطو** مؤسس هذه الفلسفة.

أما نظرة **الفلسفة الطبيعية** فهي قائمة على أساس أن القيمة من نسج الخبرة الإنسانية وهي جزء لا يتجزأ من كيانها فالأشياء ليس في ذاتها خيرة أو شريرة صحيحة أو خاطئة، قبيحة أو جميلة بل إن هذه الأحكام نصدرها من واقع تأثيرنا في هذه الأشياء أو تأثرنا بها ومن أصحاب هذا الاتجاه **سبينوزا.**

ويرى أصحاب **الفلسفة البراجماتية** أن القيمة نسبية وإن المنفعة هي المعيار الرئيسي لكل قيمة وهم ينطلقون في تفسير ذلك من كون الأفكار ليست حقيقية في حد ذاتها بل مشروعا للعمل فالعمل أو النتاج دليل على صحة الفكرة، وقيمة الفكرة ليست في الصور والأشكال التي تثيرها في الذهن وليس في انطباقها على حقائق الموجودات وإنما في الأعمال التي تؤدي إليها هذه الفكرة وفي التغيرات التي تنتجها.

أما **الماركسية** فترفض نسبة القيم للدين وتشارك الوضعية في إنكارها للقيم العامة المطلقة التي تتخطى الزمان والمكان وتربط بين الأخلاق والاقتصاد وتعتبر الجانب الاقتصادي العامل الأساسي في حياة المجتمع وتطوره. (القواسمة، البلوي، 2014، 28-29)

بينما تنظر **الفلسفة الإسلامية** إلى القيم نظرة تكاملية كون الإسلام منهجا للحياة يتناول النفس البشرية من جميع مكوناتها ويعنى بجميع مجالات الحياة كما انه يعنى بالحياة الدنيا والآخرة ،فهو يوازن بين الماديات والروحانيات ويجمع بين القيم الواقعية والمثالية ويعد كتاب الله (عز وجل)وأحاديث الرسول (ص) مصدرا للقيم.

وإذا كان للفلسفات السابقة منهجا معينا في تناول مفهوم القيم فللفلسفة الإسلامية رؤيتها الخاصة التي تميزها عن باقي الرؤى فالقيم الإسلامية هي دينية بالأساس تتصف بالشمول لارتباطها بالدين الذي يعني المنهج والطريق في شموله لكافة جوانب الحياة الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية. (العابد،2011، 243)

ومصطلح "القيمة الإسلامية" مصطلح تربوي حديث لم يرد استخدامه في التراث التربوي الإسلامي، ولم يسجل في قاموس مصطلحات التربية العربية الإسلامية، لكن مفهومها أسس على بعدين هما: البعد السلوكي، والحكم الشرعي، الذي يحكم به على هذا السلوك من حيث كونه حسنا أو قبيحا. (الجلاد، 2013، 54)

وهي بذلك جزء أساسي من الثقافة الإسلامية تنتقل عبر الأجيال عن طريق أجهزة التنشئة الاجتماعية وتفاعلات الأفراد بعضهم مع بعض.

وما يزيد التعقيد والغموض في دراسة القيم إنها ليست حصرا على التوجهات الفلسفية المختلفة إنما هي موضوع دراسة من عدة فروع معرفية و علمية كعلم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية والاقتصاد والسياسة وفي ذات الفروع العلمية توجد رؤى مختلفة حول مفهوم القيم

فينظر للقيم في علم النفس على أنها المحرك أو الموجه الأساسي للسلوك فالقيم تكمن خلف السلوك وتوجهه لتعطيه معنى وبالتالي تؤثر في سلوك الفرد تأثيرا مباشرا،وهي محدد مهم لاتجاهات الأفراد وسلوكهم في العديد من المواقف الحياتية. (كاظم ،2002،16)

ومن أهم تعريفات علماء النفس للقيم:

يذكر "سميث": وآخرون أن القيمة تطلق على كل ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية أو دينية.

ويرى "مولي": أن القيم تكوين افتراضي يزود الفرد بترعه إلى العمل وفق أنماط سلوكية محددة، حيال بعض الموضوعات أو الحوادث أو الأوضاع أو الأشخاص أو الأفكار. (المصري، محمد، 2013، 12)

وبرزت اتجاهات مختلفة لتفسير سمات الفرد واستعداداته واستجاباته مع الآخرين ومن هذه الاتجاهات علم النفس الاجتماعي حيث ركز علماء النفس الاجتماعيين على دراسة قيم الفرد والقيم بالنسبية لهم ليست مطلقة والقواعد الأخلاقية ليست حقيقة موضوعية إنما تعكس قيم الجماعة بمعنى أن القيم متفق عليها من قبل الأفراد ،وقد تولد على هذا الاتجاه العديد من النظريات منها:

- نظرية القيمة لشيوارتز S.h.schwartz
- نظرية القيم عند ت. توماس وف. زنانيكي T .Thomas ,F.Znaniecki
- نظرية القيم عند فاريز faris (بوفولة، 2014،210-211)

كما يشكل مصطلح القيمة عند علماء الاجتماع أهمية كبيرة سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات والمجتمعات ويعرفها العديد منهم على أنها مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل اجتماعية مختلفة أمام الشخص في المواقف الاجتماعية. (القواسمة، البلوي،2014،31)

أما دراستها فهناك اتجاهان اتجاه يرفض دراستها باعتبارها لا علمية ،ويمثل أصحابه علم الاجتماع العلمي ،واتجاه آخر يساند دراسة القيم ويمثل أصحابه علم الاجتماع المعياري(بوفولة، 2014، 214)

ويعتبر بارسونز Parsons أن مصدر القيم هو الدين، وأكد ماكس فيبر M.Weber أن القيم الدينية تمارس نوعا من التأثير المستقل على التغير الاجتماعي، وان كل نسق قيمي للدين أو الأخلاق يستمد أصوله وجذوره من مصادر دينية بحتة. (بومعيزة، 2006،145)

وتعرف القيمة عند علماء أصول التربية بأنها محطات ومقاييس نحكم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة بها أو من حيث سوئها وعدم قيمتها والرغبة بها (المصري، محمد، 2013، 12)

لذلك يعد الاهتمام بإنماء القيم في مقدمة الأهداف التي تسعى التربية إلى غرسها في عقول ونفوس الشباب والأطفال فهي وفقا لهذا المنظور الركيزة الأساسية لبناء المجتمع ،فبصلاح الأفراد يصلح المجتمع ويستمر، وبفسادها يفسد وينهار،فأصبح لزاما على المؤسسات التربوية والمواد التعليمية المصورة والمقروءة أن تساعد الأفراد بوضع معايير مناسبة يمكن استخدامها للحكم على المواقف (القواسمة،البلوي،2014،35)

أما عن تعريف القيم فقد تباينت وتعددت بين مضيق لدلالاتها وموسع لها نورد مجموعة منها فيما يلي:

تعريف موريس "Mouris":

علم السلوك التفضيلي، إن أي سلوك للفرد يمثل تفضيلا لمسلك عن الآخر والمسلك المختار هو الأحسن والأكثر قبولا والأكثر أهمية في نظر الفرد.

وعرفها هالسد "Halstead":

بأنها المبادئ والمعتقدات الأساسية والمثل والمقاييس وأنماط الحياة التي تعمل مرشدا عاما للسلوك، أو نقاط تفضيل في صنع القرار، أو لتقويم المعتقدات والأفعال التي ترتبط إرتباطا وثيقا بالسمو الخلقي والذاتي للأشخاص. (الجلاد، 2013، 22)

عرفها "ضياء الدين زاهر":

مجموعة الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يكتسبها الفرد من خلال أفعاله وتفاعلاته مع المواقف والخبرات والجوانب المختلفة، ويشرط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة إجتماعية

معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية واللفضية، اتجاهاته أو إهتماماته. (المصرى، محمد، 2013، 11)

عرفها" الساعاتي":

بأنها الأفكار والإعتقادات المتعلقة بفائدة كل شيء في المجتمع وقد تكون الفائدة صحية جسمية أو لذة بسيطة في الرزق أو حسن سمعة أو غير ذلك من المنافع الشخصية (المصري، محمد، 2013، 12)

يعرفها "إسحاق الفرحان":

مكون نفسي،عقلي، وجداني، أدائي، إلا هي المصدر يوجه السلوك، ويدفعه لتحقيق مرضاة الله.

يعرفها ماجد عرسان:

مقياس يحكم به على فكر الأفراد والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة بها أو من سوئها وعدم قيمتها وكراهيتها.

يعريفها بركات:

مجموعة القوانين والمقاييس التي تنثبق من جماعة ما تكون بمنزلة موجهات للحكم عن الأعمال والممارسات المادية والمعنوية وتكون لها من القوة والتأثير على جماعة، بمالها من صفة الضرورة والإلزام والعمومية، و أي خروج عليها أو انحراف عليها يصبح صاحبه كمن خرج عن الأهداف الجماعية ومثلها العليا. (الراميني، 2010، 35- 36)

كما يشار للقيم على أنها نظام من المعتقدات المتعلقة بالأهداف المرغوبة، وأساليب السلوك، وتتضمن الواجبات، والأمور المرغوبة، كما تتضمن المعايير التي تعتبر أساسا للحكم على الأشياء والناس والأفكار .(James,2012 ،163)

أما عن القيم الإسلامية (تعريف القيم تبعا للتصور الإسلامي).

فيعرفها "**القيس** "(1995):مجموعة من المثل العليا والغايات و المعتقدت والتشريعات والوسائل والضوابط والمعايير، لسلوك الفرد والجماعة، مصدرها الله عز وجل وهذه القيم هي التي تحدد علاقة الإنسان وتوجهه إجمالا وتفصيلا مع الله ومع نفسه ومع الآخرين... (الجلاد، 2003، 38 -82)

يعرفها "**صابر سليمان**":

"من المعايير الثابتة للسلوك الإنساني التفضيلي، تتجسد في ممارسات سلوكية لفظية أو حركية مباشرة أو غير مباشرة، صريحة أو ضمنية تهدف إلى تحقيق أمر مرغوب فيه، وهي جزء أساسي من الثقافة الإسلامية تنتقل عبر الأجيال عن طريق التنشئة الإجتماعية وتفاعلات الأفراد مع بعضهم البعض. وتنبع القيم الإسلامية من العقيدة الإسلامية وترتبط بها إرتباطا وثيقا وتهدف إلى تغيير سلوك الفرد والمجموعة نحو الأفضل.

يعرفها "**قميحة**":

"هي مجموعة الأخلاق التي تصنع نسيج الشخصية الإسلامية تجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع وعلى التوافق مع أعضائه والعمل من أجل النفس، والعقيدة و الأسرة "(بن صالح، 2014، 36)

ويعرفها **أحمد مهدي عبد الحليم**:

"حالة عقلية وجدانية، يمكن معرفتها في الأفراد والجماعات والمجتمعات من خلال مؤشرات المعتقدات والأغراض والإتجاهات والميول والطموحات والسلوك العملي، وتدفع الحالة العقلية والوجدانية صاحبها إلى أن يختار بإرادة، وخبرة واعية، وبصورة متكررة،نشاطا إنسانيا، يتسق فيه الفكر والقول والفعل (سلوم ، جمل، 2009، 100)

كما تعرف **القيم الإسلامية:**

بأنها مجموعة من القواعد الأخلاقية ونماذج السلوك المنبثقة من القرآن، الكريم والسنة النبوية، بما يحتويانه من أوامر سلوكية تحث على صالحها (الجلاد، 2013، 51)

وبذلك تتميز القيم من المنظور الإسلامي من حيث المصدر،فالقران الكريم والسنة النبوية هما أهم مصدرين للقيم والأخلاق الإسلامية، ومن حيث الوظيفة فهي تحدد علاقة الإنسان وتوجهه اجمالا مع الله ومع نفسه ومع الآخرين(نسيسة،قواسمي،2017،90)

أما عن الفرق بين القيم الإسلامية ومصطلح الأخلاق فان الباحثة تتبنى الطرح الذي قدمته. (المهيدات، 2016، 37)

إن الأخلاق الإسلامية قسم ينضوي تحت مظلة القيم الإسلامية لشمول الأخيرة في الدلالة على كافة ميادين حياة الفرد المسلم، لما ينبغي أن تتمثله من صفات تظهر في سلوكه وتكون حكما ضابطا وموجها له.

وقد أشار "جون ديوي" إلى عمق الخلاف وسعة التضارب في الآراء التي تحيط بموضوع القيم حيث قال "إن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية بأن ما يسمى قيما ليس في الواقع سوى انفعالية ومجرد تغيرات ،وبين الاعتقاد في الطرف المقابل بأن المعايير القبلية العقلية ضرورية ويقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق. (الجلاد ، 2003، 76)

وبذلك تعرف القيم حسبه بأنها مجموعة من التصورات المعرفية والوجدانية، والسلوكية يختارها الإنسان بحرية، بعد التفكير والتأمل، ويعتقد بها اعتقادا جازما فيتشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء (بالقبول والرفض) فيصدر عنه سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار.

وعليه رغم تعذر الإتفاق على تعريف جامع للقيمة يجمع بين الباحثين وقد يرجع ذلك إلى التأثر بمجموعة من الرؤى الثقافية والدينية والفلسفية...لكن التعاريف في مجموعها، أشارت إلى أن:

القيمة تتكون من عنصر وجداني ، وسلوكي وعنصر معرفي هذا الأخير هو عنصر ظاهر أشير إليه بصيغ مختلفة.(أحكام معيارية، أفكار وتصورات، أحكام عقلية...أفكار إعتقادية...أما العنصر الوجداني فأشير إليه على أنه الحالة النفسية التي تتحكم في تحديد المرغوب فيه أو المرغوب عنه ...)

وقد أشار **"روكش "**إلى هذه المكونات الثلاث كمكونات أساسية لا يمكن الفصل بينها، تندمج وتتداخل لتعبر في النهاية عن وحدة الإنسان والسلوك.

فالمكون الوجداني بالنسبة له يشير إلى كل المشاعر الوجدانية والانفعالات التي توجد لدى الشخص نحو موضوع القيمة.

أما **المكون السلوكي** فيشير إلى السلوك الحركي الظاهر للتعبير عن القيمة عن طريق الوصول إلى هدف ،أو الوصول إلى معيار سلوكي معين.

والمكون المعرفي :يتعلق بادراك موضوع القيمة وتمييزه عن طريق العقل أو التفكير من حيث ما هو جدير بالرغبة والتقدير ويمثل معتقدات الفرد وأحكامه وأفكاره ومعلوماته عن موضوع القيمة. (عكاشة،زكي، 2002،240-241)

وقد أدى الاختلاف والتباين في تعريف القيمة إلى ضرورة التفرقة بينها وبين جملة من المفاهيم التربوية والنفسية التي تتداخل معها وهي الحاجة، الإهتمام، الإتجاه، المعتقد.

القيمة والحاجة: (meed/Value)

يشير "الجلاد" أن هناك فرق بين القيمة والحاجة فالقيم تتضمن وتحوي تمثيلات معرفية لحاجات الفرد والمجتمع، لذلك هي تختص بالفرد وحده دون سائر الكائنات، في حين توجد الحاجات لدى جميع الكائنات الحية. (الجلاد، 2013، 24)

ويشير أغلب الباحثين أن القيمة أسمى من الحاجة، وأرقى منها فالصيام يشير إلى حاجة لدى الصائم إلى الطعام، ولكن حبس الشخص لنفسه على الطعام طواعيه هو لقيمة سامية هي (طاعة الله).

فيما يرى البعض أن الحاجة قد تكون أحد مصادر تولد القيم (عندما تتحول الحاجة في الدماغ إلى نوع من التمثل المعرفي) ولكنها لن تكون القيمة، وليست هي المصدر الأوحد. (سعيد، 2015، 25)

القيمة والإهتمام: (Interest/Value)

الاهتمام ميل بسيط أو جاذبية يشعر بها الفرد نحو أشياء معينة، أما القيمة فتتصل بالتفضيلات، أي أن القيم أهم من الإهتمامات وهو ما أشار إليه" **ايزنك".** (زيود، 2015، 43)

أما "بري" Perry فيرى أن قيمة الأشياء ليست كامنه فيها وإنما هي شعور ذاتي أو تقدير ذاتي ينبع من ذات الشخص المتفاعلة مع خبرته ودافعه، وفصل ذلك في نظريته "النظرية العامة للقيمة" General Theary of value.

وقد جاء فيها أن أي اهتمام بأي شيء يجعل هذا الشيء ذا قيمة، فالعقل البشري يقبل أشياء ويرفض أخرى فالقبول والرفض يتضمنان معان كثيرة "كالموافقة وعدمها، والحب والكره..." ولكل هذه الخصائص الشاملة للحياة الوجدانية يقترح **بري** اصطلاح "إهتمام"، فهو السمة المميزة والخاصة الدائمة في القيم جميعها.

ويرى بعض العلماء أن هناك فرق بين القيمة والإهتمام وذلك أن الإهتمام يتعلق بالتفضيلات المهنية في حين تشير القيمة إلى الموضوعات الإجتماعية والسياسية والدينية، والأخلاقية...إلخ، كما يعتبرون الإهتمام أحد مظاهر القيمة وبالتالي مفهومه أضيق من مفهومها، وهو لا يتضمن نوعا من أنواع السلوك المثالية، ولا يشكل معيارا له صفة الوجوب كما هي عليه القيمة. (الجلاد، 2013، 26)

القيمة والاتجاه: value/attitude

يشير روكش (Rokeach)

أن الأفراد لديهم إتجاهات تفوق في عددها القيم الموجودة عندهم، وتتخذ القيم تسلسلا هرميا يختلف إتجاهه وأولوياته من شخص لآخر.وبرغم أن الاتجاهات تتجه في تكتلات فالقيم تعتبر النواة التي تتجمع حولنا هذه الإتجاهات لتوجيه السلوك على مدى طويل.

وقد كشفت الدراسة التي قام بها روكش (1968) عن علاقة بين القيم والإتجاهات والسلوك في التمييز بين نوعين من القيم.القيم الوسيلية، كسعة الأفق والنظافة والمسؤولية والقيم الغائية كالحياة الرغدة والمساواة والحرية، كما أظهرت الدراسة وجود تشابه واختلاف بين القيم الوسيلية والغائية ووجود علاقة بين اتجاهات الأفراد، وسلوكهم، وترتيبهم للقيم الغائية. (سلوم، جمل، 2009، 89- 90)

كما أن القيم أكثر ثباتا من الإتجاهات وذلك لطبيعتها المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تقررها المورثات الثقافية والإجتماعية لذا فهي صعبة التغير بطيئة الإكتساب، في حين تتشكل الاتجاهات لدى الفرد من خلال ما يواجهه من المواقف وهي تتغير بتغير مايكتسبه من خبرات وما يمر به من تجارب. (الجلاد، 2013، 30)

القيمة والدافع: motive/Value

القيمة تختلف عن الدافع فهي تسبقه، وهي الأساس الذي تتشكل في إطاره الدوافع، فالدافع يتولد عن قيمة معينة وتمثل نظاما لتوجيه السلوك وإعطائه معنى، وتبريرا معينا فالذي يدفع الإنسان إلى الإيمان ويوجه سلوكه نحوها، وهو منظومة القيمة الفاعلة التي تؤطره التبريرات والتصورات. (الجلاد،2013، 25)

2. أهمية القيم(للفرد والمجتمع):

1. **بالنسبة للفرد:** تعبر القيم أهم المكونات الإجتماعية للشخصية فهي تساعد في بناء حياة الفرد وتشكل شخصيته وتحدد غاياته وأهدافه.

تمثل القيم أحكاما معيارية Normative standards فهي معايير يعتمدها الفرد في تقييم سلوكه وسلوك الآخرين وفي الحكم على الأفكار والأشخاص والأعمال والمواقف من حيث أنها مرغوبة إيجابية أو غير مرغوبة سلبية. (عقل، 2001، 70- 71)

وفي حالة إهمال بناء القيم الصحيحة، أو ترسيخ القيم السلبية فإن سلوك الفرد سيكون سلبيا مرفوضا.

تعمل القيم كموجهات لخيارات الأفراد في مجالات الحياة كافة، فهي تجعل الفرد أكثر ميلا أو تفضيلا لأيديولوجية معنية سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو حتى مهنية وتجارية، كما تلعب القيم دورا أساسيا في حل الصراعات واتخاذ القرارات عند الأفراد على اعتبار أن النظام القيمي مجموعة من المبادئ المتعلمة، تساعد الفرد على اتخاذ قراراته وإنهاء صراعاته بما يحقق بعض قيمه.(عقل، 2001، 71)

ويبدأ ذلك منذ الطفولة المبكرة حيث يكتسب الطفل مبادئه وقيمه من والديه فهما ممثلي النظام فيعلمانه القواعد الأخلاقية والقيم والمثل العليا أو غير ذلك، كما تعمل القيم على وقاية الفرد من الانحراف، فالقيم الدينية والاجتماعية التي يتبناها الفرد تمنعه من الوقوع في الخطأ، فهي تعمل كعامل وقائي، كما أنها تعمل كعامل إنمائي لشخصية الفرد،حيث تمكنه من التكيف مع ضغوط الحياة ومصاعبها وبالتالي تقيه من الإصابة بالأمراض السيكوسوماتية، وتمكنه من مواجهة الأزمات والتخفيف منها.فهي سياج يحفظ الإنسان من الإنحراف النفسي والجسدي والإجتماعي وبدون هذا السياج يكون الفرد عبدا لشهواته.

تعمل القيم كموجهات لسلوك الأفراد والجماعات، وتقي المجتمع من الإنحرافات الإجتماعية ولا يستقيم مجتمع بدونها لأنها تحفظ أمنه وتماسكه وإنتظام حياته عن طريق العدل والخير، كما يتحقق بها إنضباط الفرد والجماعة وتنظيم العلاقات، فإذا اختفت هذه القيم أو اختلت حلت فوضى محل النظام والظلم محل الحق، والكذب محل الصدق... (عقل، 2001، 72)

لذلك أكد **(اليماني)** المبدأ الأخلاقي القائم على القيم الثابتة والمتغيرة باعتباره يستطيع أن ينظم العلاقات والأخلاق في المجال التربوي، لذا فإن معظم الفلاسفة خاضوا في هذا المبدأ،واحتلت القيم مكانة أساسية في فكر أي فيلسوف أو اتجاه فلسفي ظهر على مدى التاريخ الإنساني. (اليماني،2004، 282- 283)

2. بالنسبة للمجتمع: للقيم دور كبير بالنسبة للمجتمع فهي تحفظ تماسكه وتحدد له أهدافه ومثله العليا ومبادئه الثانية التي توفر له التماسك لممارسة حياة إجتماعية سليمة، فقوة المجتمعات وبقاؤها واستمرارها لا يتحدد بالمعايير المادية فقط ،بل مرهون بما يمتلكه من معايير قيمية وخلقية ،فهي الأسس والموجهات السلوكية التي يبني عليها تقدم المجتمعات ورقيها والتي يتم في إطارها تحديد المسارات الحضارية والإنسانية، وفي حالة فقدان البناء القيمي السليم فإن نهاية المجتمع هو التفكك والانهيار وقد أثبت التاريخ الإنساني أن هناك حضارات بشرية كانت مثالا للقوة، والسيطرة والهيمنة زالت واندثرت لفساد القيم والأخلاق. (الجلاد، 2013، 44)

تلعب القيم دورا كبيرا في تنمية المجتمع، فالتنمية عمادها العقل والتخطيط والإبداع، والقيم العلمية المتمثلة في التفكير، التخطيط، الطموح، الإجتهاد هي السبيل إلى تنمية المجتمع وازدهاره ويشير (بن صالح) أن النظرية اليابانية للإدارة أو التنظيم الإداري وما وصلت إليه وبلغته من إنتاجية يرجع إلى المبادئ والقيم الوضعية القابلة للتبدل والتغير مما جعل منها تجربة إنسانية محط أنظار كل المهتمين في التنظيمات الإدارية على المستوى العالمي. (بن صالح، 2014، 409)

كما تلعب القيم دورا مهما على مستوى الإنساني فالقيم الإيجابية تدعو إلى تعاون المجتمعات ونبذ العنف والصراعات والتمييز العنصري، والتعصب بأنواعه السياسي الديني، الطائفي فهو مدخل للكوارث والحروب السياسية والإجتماعية وسبب للفتن والصراعات التي تؤدي إلى دمار إقتصادي إجتماعي شامل. (عقل، 2001، 73)

وبناء أخلاق إنسانية هي مهمة صعبة وضخمة تحتاج إلى جهود منظمة وواعية بهدف بناء الإنسان بناءا تحتل فيه القيم الخلقية المركز الأهم.

واستجابة لتطورات المرحلة الراهنة على المستوى العالمي لا بد من قيام تفاعل ثقافي بين القيم الإنسانية في العالم، يتحقق من خلاله اكتساب قيم ورؤى وأفكار تسهم في الإبداع والمشاركة في صناعة ثقافة عالمية مع المحافظة على الخصوصية والهوية المميزة لكل حضارة. (زيود، 2015، 49)

تعمل القيم على ربط أجزاء الثقافة بعضها بعض حتى تبدو متناسقة وتخدم هدفا محددا، كما تعمل على توجيه الفكر نحو غايات محددة، فأي فكر مهما كان علميا تقدميا لا يستطيع الإرتقاء بالأمة ما لم يكن مرتبطا بمنظومة قيم إيجابية. (عقل، 2001، 72)

ولا يمكن لأي مجتمع أن يسير للأمام بدون حصانة قيمية ولعل التحولات التي طرأت على منظومة قيمنا من أهم أسباب أزمتنا والمسألة لا تتعلق بشيوع ثقافة الغش والإحتيال والكذب وغيرها من القيم السلبية على صعيد الفرد، وإنما تتجاوزها إلى القيم الكبرى التي أصابت المجتمع أيضا من غياب لقيم التعاون والعدل والتكافل والحرية...

وخلاصة القول: أن للقيمة دورا كبيرا وبارزا على الصعيدين الفردي و المجتمعي، فعلى الصعيد الفردي تلعب دورا كبيرا في صقل شخصيته وبلورة اختياراته، أما بالنسبة للمجتمع فالنظام القيمي يهتم بالدفاع عن مقومات وثقافة المجتمع وهويته شأنه شأن النظام السياسي العسكري الذي يختص بالدفاع عن المجتمع وحمايته ضد الغزو.

3. خصائص القيم:

1. القيمة ذاتية وشخصية: ترتبط القيم بشخصية الفرد وذاته ارتباطا وثيقا وتظهر فيه على صور مختلفة، من التفضيلات والإهتمامات والحاجات والإتجاهات والأحكام مما يجعلها قضية ذاتية شخصية يختلف الناس حول مدى أهميتها وتمثيلها باختلاف ذواتهم وشخصياتهم، وهي بذلك تؤثر وتتأثر بذاتية الفرد واهتماماته وميوله ورغباته وتأملاته وطبيعته وذوقه... وتفاوت الناس في الحكم على الأشياء جاء نتيجة لإختلاف بنائهم الشخصي ولمعتقداتهم حولها. (الجلاد، 2013، 35)

2. القيم وليدة الثقافة أو المناخ الثقافي السائد في المجتمع: فثقافة الغرب ثقافة سيطرة رسخت في الفرد والمجتمع القيمة المادية، أما ثقافة الشرق فهي ثقافة حضارية ذات جذور أخلاقية، رسخت في الفرد والمجتمع قيم روحية...

فاذا تصورنا فردين مختلفين في الوظيفة والظروف الإجتماعية ولكنهما ينتميان لمجتمع واحد (كطبيب انجليزي، وراعي انجليزي)، ومن ناحية أخرى نتصور فردين متحدين في العمل والظروف لكنهما ينتميان إلى مجتمعين مختلفين في درجة تقدمهما وتطورهما، فالأولان يتميزان بتماثل الرأي ويتجلى فيه ما يسمى بالثقافة الإنجليزية، بينما يختلف سلوك الآخرين اختلافا كاملا، مما يدل على طابع الثقافة الذي يميز الفرد في آرائه وقيمه عن الآخر. (بن صالح، 2014، 38)

3.القيم مجموعة من المحركات في كيان الفرد: يمتلكها ويشير إلى ما يعتبره مهما في العلاقات الحياتية بكل ما يشتمله من خيرات، ويمكن دراستها في إطار الوظيفة والخلفية السلوكية، وهي في ذات الوقت، مستويات معيارية يحكم الفرد من خلالها على أي شيء يراه أو أي موقف يوجد فيه، ويتفاعل من حيث مستويات الصدق والخطأ، أو القبح والجمال، والعدل والظلم وغير ذلك من الأحكام القيمية. (اللقاني، محمد، 2001، 194)

لكل قيمة كلمة أو مصطلح يدل عليها في كل مجتمع.

فالأمانة والعدالة والصدق أو التعاون واحترام الذات واحترام الآخرين وهي عادة ما تقسم إلى قيم اجتماعية واقتصادية وسياسية ودينية، وهي كثيرا ما تختلف من مجتمع إلى آخر ويقصد بالإختلاف، إختلاف المعايير فكل مجتمع تتكون منظومة القيم الخاصة به عبر التاريخ وخبرات البشر، لذا ما يملكه مجتمع من القيم لا يمكن مقارنته بقيم مجتمع آخر. (اللقاني، محمد، 2001، 194- 195)

تحتاج القيم إلى وقت طويل وجهود مكثفة لإكتسابها:

بمعنى أنه لا يمكن الإدعاء بأن المعلم في درس ما يستطيع أن يبني قيمة معينة ولكن هذا الأمر يحتاج إلى رعاية واهتمام منذ الصغر، فالطفل في حياته المترلية مع والديه وأفراد الأسرة الآخرين والأقارب والأصدقاء والجيران يستطيع بالتدريج أن يكتسب القيمة خطوة بخطوة.

إن مسألة تعلم القيم أمرا صعبا، فالشخص البالغ إذا تعرض لعملية تعليم لقيمة يقوم بتحليل القيمة الجديدة ويقارنها بالقيمة التي يمتلكها والتي توجه سلوكاته، وبالتالي فهو بوجوده في موقف ما لابد أن يفكر ويتأثر فيتم تعديل القيمة أو يتم محو القيمة وإحلال قيمة أخرى، لذلك فإن عملية تعلم القيم يرتبط بالتدريس والتعليم أساسا ولكن إلى جانب ذلك لابد أن يكون المنهج ذاته منطلقا من فلسفة التوجيه ألقيمي حتى يجد المعلم والمتعلم من المعارف ما يمكن أن يساعد في تخطيط الموقف أو الخبرات الكفيلة بتوضيح القيم وتحليلها وتعلمها. (اللقاني ، محمد،2001، 196)

لكل قيمة مستويات:

فلا يتم تعلم قيمة أو قيم ما في الصف الأول من المرحلة الإبتدائية ثم تنتقل في الصف الثاني إلى مجموعة أخرى على إفتراض أن ما تم تعلمه في الصف الأول يعتبر كافيا لتشكيل وبناء هذه القيم في حين أن لكل قيمة مستويات يقوم خبراء المناهج بدراستها وتحديد مستوياتهما والنظر في شأن كل مستوى ومتى وأين يتم تعلمه وعلى أي شكل يتم تعليم هذه القيم أو تلك، وهذه الخطوة تمثل ركنا أساسيا من أركان تخطيط المناهج الموجهة قيميا وبدون ذلك يكون التخطيط

والإرتجال الذي يحتمل من خلاله أن تنمو بعض القيم أو لا تنمو على الإطلاق (فكره المنهج الموجه قيميا في التصميم). (اللقاني ،محمد، 2001، 196)

4.تعلم القيم وتعليمها:

قبل التطرق إلى كيفية اكتساب القيم أو تعلمها يجب الإشارة إلى مصدر القيم فمن الضروري الإجابة على السؤال الذي مفادة ما مصدر القيم وهل هي فطرية أم مكتسبة ؟

إن الإجابة على هذا السؤال تقتضي تبني توجها معينا لان تحديد مصدر القيم يختلف تبعا لاختلاف الباحثين وتعدد اتجاهاتهم ومذاهبهم الفلسفية والفكرية. وتتبنى الباحثة توجه الفلسفة الإسلامية في الحكم على مصدر القيم والذي يشير إلى أن مصدر القيم نوعان، مصدر علوى وهو ما حددته الشرائع السماوية منها الإسلام ومصدر بشري وهو ما يبدعه المفكرون والمختصون في المجالات المختلفة كالفلسفة ،التربية ،علم النفس،علم الاجتماع،الاقتصاد....

وبالتالي تختلف في جانب المعيارية والمصداقية ،فمعيارية القيم السماوية قطعية لان مصدرها الهي يستحيل في حقه الخطأ ،أما البشرية فهي نسبية بطبيعة الإنسان وقابليته للخطأ والصواب (العتوم ، 2009 ،221-222)

أما عن اكتساب القيم فتلعب التنشئة الاجتماعية للفرد دورا هاما في اكتساب القيم ،بالإضافة إلى احتكاكه وتفاعله مع الأفراد والجماعات فضلا عن انتماءاته الأساسية التي تعمق أو تضعف من هذه القيمة أو تلك، وينبغي التفرقة بين عملية اكتساب القيم وعملية تغييرها.

فيعرف ريشر Rescher عملية اكتساب القيم بتبني الفرد لمجموعة معينة من القيم ،مقابل التخلي عن قيم أخرى ،أما تغيير القيم فيقصد به تحرك وضع القيم على متصل نسق القيم. (عكاشة، زكي، 2002، 242)

كما تجدر الإشارة إلى ضرورة تكامل الأدوار بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة ،فاذا ربينا أولادنا في جو الأسرة على الحرية الكاملة ،والثقة بالنفس واحترام الذات وعلى أداء الواجب

والتضحية ...فان هذه البذور يجب أن تتعهدها الهيئات الاجتماعية الأخرى بالتنمية والرعاية المستمرة ،فيجب ألا يلقى الأطفال في المدرسة والحياة العامة التي تهيؤهم الأسرة للانتقال إليها ما يحطم من هذه القيم والمثل التي تربوا عليها وبذلك تكون المناهج الدراسية وبرامج التعليم وطرق التدريس داعمة للمبادئ التي تلقوها في البيت. (دسوقي، د س،338)

ونظرا لتعرض الأطفال لمحيطهم وتأثيراته من آبائهم ومدرسيهم وأقرانهم ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة، لذلك من الضروري تغذية أرواحهم بمعتقدات وقيم إسلامية حقيقية في بيئة ملائمة، حتى يتمكنوا من إدراك أدوارهم الحقيقية، في خلافة الأرض. (Hj Yaacob, Bt. Embong,2008 ,6-10)

أما عن تعلم القيم وتعليمها فهو يرتبط بفكرة أساسية وهي أن يكون المنهاج موجها قيميا، بالإضافة إلى كونه المعلم على مستوى عال من الكفاءة مدركا لأدوار كافة المؤسسات في هذا الشأن لكي يكون قادرا على إحداث التكامل بين تلك المؤسسات وما يقوم به هو على المستوى المدرسي، أي أن يكون مدركا لطبيعة المادة التي يقوم بتدريسها وحدودها وعلاقتها بالمواد الأخرى. (اللقاني، محمد، 2001، 279)

ومن الافتراضات الأساسية تتطلب التربية على القيم التحول من طرق التدريس التقليدية المستندة إلى نموذج التعليم المصرفي حيث يعتبر الطلاب سفن فارغة يجب صب المعرفة فيها.و لا يمكن تطوير السلوكيات والقيم والمهارات من خلال إجبار الطلاب على حفظ الكلمات، أو عن طريق فرضها. بل يمكن أن تساعد التجارب الملموسة وفرص التفكير بها، والتأمل، والتقييم النقدي، وتقدير قيم المرء وقيم الآخرين، في تعليم القيم. وقد اقترحت بعض الاستراتيجيات التربوية العامة كالجلوس الصامت، والأنشطة والمشاريع الجماعية، والمناقشات، وتوضيح القيمة، وكتابة اليوميات ، وعكس الأدوار. من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية. (Marg,2006 ,4)

علما أن ذلك لا يتحقق إلا إذا تم إعداد المعلم إعدادا علميا متعمقا أثناء تكوينه العلمي والمهني، كما يجب عليه أن يتقن هذا الدور، ويتابع التطورات الحادثة في المناهج الدراسية الخاصة

بما يدرس وكذا حضور البرامج ودورات التدريب أثناء الخدمة بمختلف أشكالها (محاضرات، ورش عمل، تعليم عن بعد، تعلم موجه...).(الخميسي، 2000، 279)

وتعليم القيم مسألة فيها اختلاف وجهات النظر شأن القيم الواجب تعليمها إلا أن هناك اتفاقا على أهمية المدرسة في نقل القيم التربوية، وقد ظهرت في هذا الصدد اتجاهات عدة تحدد أسلوب تعليم القيم والسلوك الأخلاقي ومن أهم هذه الاتجاهات:

الاتجاه التلقيني: يشير هذا الاتجاه إلى أن هناك مجموعة من القيم والمعايير الأخلاقية المعينة ثبت صدقها وصلاحها وجدواها تبناها المجتمع ونبعت من تراثه وثقافته، لذا يجب على المدرسة أن تنقل هذه القيم والمعايير إلى الأجيال الناشئة وتلقنهم إياها على نحو مباشر كموضوعات تعليمية لتطوير اتجاهات مرغوب فيها نحو التعلم والمواد الدراسية كالعدالة، والنظام واحترام الآخرين.

ويشير شكل آخر من أشكال الاتجاه التلقيني إلى تضمين القيم والمعايير الأخلاقية في المناهج والنظم المدرسية على نحو غير مباشر ،حيث يمكن للمدرسة أن تلقن طلابها النظام والانضباط وإطاعة القواعد والصدق والتعاون والإيثار عبر النشاطات المدرسية اليومية المختلفة. (زيود، 2015، 36)

وقد أجرى عبد الرحمان (1997) دراسة هدفت للتعرف على أهم طرق تدريس القيم واستخدم في ذلك الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث خلص إلى أكثر الطرق شيوعا وهي:

- **طريقة غرس القيم Values inculcation:** وتهدف هذه الطريقة إلى تعلم الفرد للقيمة المرغوبة واتخاذها هدفا لسلوكه وتمر هذه الطريقة بمرحلتين هما تحديد القيم المرغوبة ثم مرحلة تعزيزها وتعتبر القدوة الحسنة والتعزيز الإيجابي، والنمذجة، والتقليد ولعب الأدوار من أهم أساليب غرس القيم.
- **توضيح القيم Values clarification:** وتهدف هذه الطريقة إلى توضيح القيم من خلال مساعدة التلاميذ (المتعلمين) على توضيح قيمهم الشخصية في جو يسوده

الإنفتاح ويستطيع كل فرد أن يعبر عن رأيه بصراحة ويمكن استخدام لعب الأدوار وفحص القيم ،بأسلوب تحليلي واستخدام أسلوب المجموعات الصغيرة والمناقشة (عقل،2001، 54-55)

وهناك أمثلة عديدة في المناهج المدرسية فمثلا قيمة "الصدق" يمكن تعزيزها من خلال أمثلة تطبيقية تخدم الصدق (كقواعد المسلم صادق، العربي يصدق في كلامه...) أو في مادة "الأدب والنصوص" أو التربية الإسلامية كما يستطيع المعلم تقرير قيمة الصدق من خلال الثناء على سلوك الصدق وتشجيع الطالب الصادق أو من خلال شكره... وبذلك تتعدد المواقف التربوية والأساليب التي يمكن للمعلم الإستعانة بها لتعزيز قيمة أخلاقية ما منها: (الراميني، 2010، 139-140)

- **المحاكمة العقلية الأخلاقية:** وتهدف إلى مساعدة الطلاب على طرح قضايا تحوي العديد من القيم وتثير إهتمام التلاميذ وتدفعهم إلى التذكير ومناقشة هذه القضايا والوصول إلى قرارات ناجحة عن قناعة تدفع التلميذ (الطالب) إلى تبني ما يكتسبه من قيم جديدة.
- **تحليل القيم:**ويتم التركيز من خلال هذه الطريقة في تدريس القيم على التحليل وتلخيص الفكرة، وعرض السؤال القيمي بشكل دقيق وعدم الإعتماد على إتخاذ مواقف أو تأييد رأي، ثم تبرير ذلك الرأي كما هو الحال في المحاكمة العقلية الأخلاقية. (عقل،2001، 55)

2. الإتجاه المعرفي: يعتقد أصحاب هذا الإتجاه بأن التفكير الأخلاقي يتطور في مراحل من خلال تسلسل منطقي منظم ويعتمد هذا الإتجاه شكل رئيسي على نهج "لوراس كولبرغ"الذي يفترض أن تقدم الطلاب (التلاميذ) في تفكيرهم الأخلاقي من مرحلة أخلاقية أدنى إلى مرحلة أعلى يمثل تحولا في نسبة الأحكام الأخلاقية لديهم، والمهم هو حث التلاميذ للوصول لمستويات أخلاقية أعلى وأكثر تعقيدا من خلال مراحل متعاقبة ،ويتم ذلك من خلال قيام المعلم بتزويد التلاميذ بالشروط التي تمكنهم من تعميم وتوسيع المفاهيم القيمية المتوافرة لديهم والتي تساعدهم في تطوير بنى جديدة

تمكنهم من بحث الوقائع التي يواجهونها لدى تفاعلهم مع بيئاتهم وهو بذلك يتشابه في طرحه مع أراء علماء النفس التطوري مثل بياغست (1932) واركسون (1960) ولوفنغير (1970) في النظر إلى الشخص على أنه متلق فعال ومتفاعل في بيئته، لا يستطيع تغيير البيئة بشكل كامل ولا تستطيع البيئة أن تعوده بشكل كامل أيضا، ومع أن البيئة لا تستطيع تحديد محتوى تجربة الفرد فإنها لا تستطيع تحديد شكلها، فالتركيبات الوراثية الموجودة في الشخص هي المسؤولة عن الطريقة التي يذوب بها الشخص المحتوى ويحوله وينظمه في معطيات ذات معنى .ومن الأساليب المستعملة غالبا، إجراء محاورات مع مجموعة صغيرة من التلاميذ حول قصة تحوي مشكلة ذات قيمة إفتراضية فيصل التلاميذ إلى تفكير أخلاقي أعلى وأكثر تطورا. (زيود، 2015، 37)

ومن أجل أن تكون المشكلة المطروحة في القصة مناسبة لا بد من وجود ما يلي:

- أن تقدم القصة صراعا حقيقيا تواجهه الشخصية المركزية وتشمل عددا من المسائل الأخلاقية للدراسة وتحدث إختلافات في الرأي بين الطلاب بخصوص الإستجابة المناسبة للوضع.
- وجود موجه مساعد لتركيز النقاش.
- وجود زميل صف يشجع الطلاب على التعبير عن أفكارهم الأخلاقية بشكل حر. (زيود، 2015، 37-39)

3. الإتجاه التحليلي: يؤكد هذا الإتجاه على التفكير والحجج المنطقية، وهدفه هو مساعدة الطلاب في إستعمال التفكير المنطقي والإجراءات العلمية في معالجة مسائل القيم، ويركز هذا الاتجاه بشكل رئيسي على القيم الإجتماعية أكثر من التركيز على المشكلات الأخلاقية الشخصية (التي يركز عليها الإتجاه المعرفي)،ويرى المدافعون عن هذا الإتجاه بأنه يجب توجيه عملية تعليم القيم استنادا إلى الحقائق والأسباب بقواعد وإجراءات منطقية فرسوخ بعض القيم السلبية يتجاوز القناعات العقلية، فالمدخن يعرف أضرار التدخين لكنه لا يتوقف عن ممارسته لأسباب فيزيولوجية أو نفسية

أو انفعالية، فالقناعات العقلية تعد عاملا حاسما في تعديل السلوك، ولاسيما إذا اقترنت بأدلة وبراهين من مواقف الحياة تعزز هذه القناعات وتدفع إلى تعديل السلوك. (زيود، 2015، 38)

4.الإتجاه التوضيحي: يرى أصحاب هذا الإتجاه، أن تعلم القيم يجب أن يقوم على استثار ة وعي المتعلمين بالقيم، مفترضين أن عملية تطوير الوعي الذاتي بالقيم المختلفة هو الهدف .وتعلم القيم يعتمد على الوعي الذاتي، وعلى عملية اتخاذ قرارات تحديد القيم الإيجابية والقيم السلبية وأن الكثير من القيم يكتنفها الغموض ولا يمكن تعلمها إلا بتوضيحها وبيان أبعادها المختلفة بالحوار والمناقشة وتطوير الوعي الذاتي بها. (زيود، 2015، 39)

مراحل تكوين واكتساب القيم:

على الرغم من أن الحس الأخلاقي للقيمة يبدأ في الصغر، فإن مفهوم القيمة العام، لا يتبلور عند غالبية الأطفال إلا بعد السابعة أو الثامنة خاصة القيم التي تتسم بالطابع التجريدي (كالواجب، والحرية...) لأن الطفل من سن (6-7) لا يزال يواجه صعوبة في التمييز بين المعلومات التي هو شخصيا مصدرها وتلك التي تأتيه من الآخرين، لذلك يرتبط النظام القيمي عند الطفل بمبدأ اللذة والألم، لأنه لم يتمكن بعد من إدراك شمولية سلوكه الإيجابي والسلبي، لعدم امتلاكه الخبرة الكاملة التي تمكنه من التصميم ورؤية ما يحدث نتيجة عمله. (حلاوة، دس ،20)

ويتم اكتساب القيم وفق خمس مستويات.

مستويات إكتساب القيم:

يرى Kratwal أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات متسلسلة على نحو هرمي في خمس مستويات كما يلي:

المستوى الأول- مستوى الإستقبال :

ويشير هذا المستوى إلى مرحلة وعي المتعلم وحساسيته بالمثيرات المحيطة به ورغبته في إستقبالها وضبط إنتباهه وتوجيهه نحو مثيرات معينة دون غيرها لأهميتها في نظره (المصري ، محمد، 2013، 39)

المستوى الثاني- مستوى الإستجابة:

ويتم فيها تفاعل الفرد مع المثييرات (المحددة) من خلال إندماجه ومشاركته وصولا إلى شعوره بالإرتياح والرضا.

المستوى الثالث- إعطاء قيمة أو مستوى التقويم:

يتم في هذا المستوى إعطاء قيمة للشيء أو الظاهرة وذلك نتيجة التقييم أو التقدير وتتفرع عنه 3 مستويات:

1. قبول القيمة، التقبل الوجداني.
2. تفضيل القيمة، يتجاوز إلى مستوى الرغبة بالقيمة.
3. الإلتزام بالقيمة، يصل إلى الإقتناع بالقيمة والتصرف بمقتضاها (الجلاد، 2003، 142-144)

المستوى الرابع- مستوى تنظيم القيم:

وفيه يستجيب الفرد (المتعلم) للمواقف المشحونة بالقيم وفقا للقيم التي يتبناها ويعتقدها، ويتم إصدار السلوك دون إستثارة الإنفعالات، وتصبح قيمته تدل على نمط سلوكه وحياته، وتنشأ ضرورة تنظيم منظومة القيم وتحديد العلاقات فيما بينها (المصري، محمد، 2013، 40)

المستوى الخامس- تمثل القيم:

وهو أرقى المستويات وتكون القيمة خلاله قد إحتلت مكانا من نظام القيم الهرمي للفرد وترتب في نظام متسق داخليا وتسيطر على سلوكه. (الجلاد، 2003، 146- 147)

وتستمر القيم في التطور عبر مراحل النمو المختلفة وقد أشارت العديد من الدراسات في مجال إرتقاء نسق القيم عبر مراحل عمرية مختلفة ومنها دراسة (روكش Rokeach) (1973) حيث أجريت الدراسة على ثلاث مجموعات من طلاب وطالبات المدارس الثانوية وعددها 752 بمدينة نيويورك، شملت مجموعة من سن (11-17)، ومجموعة من طلبة الجامعة (من 18، 21) ومجموعة من كبار السن (من 78-71)، وأسفرت على النتائج الآتية:

- أن هناك تغيرا مستمرا في نسق القيم يمتد من المراهقة المبكرة وفي سنوات متقدمة من العمر.
- تزداد قيم تحقيق الذات (وهي الانجاز، الحكمة، المسؤولية) في فترة لمراهقة وتقل لدى كبار السن.
- تزداد قيم (الجمال، الصداقة، ...) في المراهقة المبكرة وتقل أهميتها في المراحل العمرية التالية.
- بينما تميل بعض القيم (الحرية، السعادة، الشجاعة، الأمانة) إلى الثبات عبر العمر. (عقل، 2001، 53-54)

ويشير الفكر التربوي الإسلامي أن من بين الأساليب التربوية الإسلامية في التعامل مع المراهقين لتكوين القيم والاتجاهات لديهم الدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة فيخاطب المعلم طلابه على قدر عقولهم وإمكاناتهم، ويربيهم من خلال اخذ العبرة والعظة من المواقف الحياتية التي تحصل معهم أو يشاهدونها ويستثير أذهانهم بالأسئلة ويوجههم من خلال إجاباتهم (المهيدات،2016،18)

أما أساليب قياس القيم فقد تعددت وتنوعت نذكر أهمها:

- أسلوب المقابلة: Interview

وقد استخدمت المقابلة في مجال قياس القيم والأحكام الأخلاقية، وأخذ هذا الإستخدام صورا وأشكالا مختلفة من جانب الباحثين في مجال قياسهم للقيم، منها على سبيل المثال تقديم القصص التي يطلب من الطفل إكمالها.

فقد اعتمد كولبرج "في دراسته للأحكام الأخلاقية ذات الطابع الإجتماعي باستخدام مجموعة من القصص التي تشتمل نوع من الصراع بين قيمتين ويطلب من الطفل إيجاد حل لها"إلى جانب ذلك استخدم بعض الباحثين أسلوب الرسومات كطريقة لتقدير قيم الأفراد. (خليفة، 1992، 60)

- تحليل المحتوى (المضمون) content analysis

تأخذ ترجمة المصطلح content analysis في اللغة العربية صيغتين تحليل المحتوى وتحليل المضمون فيفضل المشتغلون في مجال الإعلام (وظيفة وبحثا) استخدام (تحليل المضمون)، وتشيع الترجمة الأولى (تحليل المحتوى) في الدراسات التربوية.

فيعرفه كريندوف "أسلوب في البحث يهدف إلى الخروج باستدلالات صحيحة وشرعية من البيانات الخاصة بالمضمون". (طعيمة، 2008، 69-70)

ويستخدم تحليل المحتوى في الكشف عن القيم السائدة في محتوى مكتوب أو ملفوظ محدد،إذ أنه لا يستخدم في قياس درجة وجود القيم في شخصية الأفراد. (الصاحب،2011،168)

ومن بين استخداماته هو التعريف بالقيم (بكافة أنواعها أخلاقية، إجتماعية، سياسية، أو اقتصادية وجمالية ...) وكذلك الميول والإهتمامات والإتجاهات التي تنشر بين جماعات ومجتمع ما.ويسجل (إبراهيم كاظم) أن **"رالف هوايت"** نشر أول بحث في القيم استخدمت فيه طريقة تحليل المحتوى .وفي مجال تحليل الكتب قام" **تشايلد** "وزملاء له بتحليل محتوى كتب الأطفال للتعرف على القيم التي تتضمنها هذه الكتب (ذات الأثر في نمو شخصيات الأطفال).

وفي مثل هذه الدراسات تبين أن أسلوب تحليل المحتوى يستخدم بكفاءة في دراسة القيم والإتجاهات والميول. (طعمية، 2008، 592-594)

- الاختبارات: Questionnaire

وهي من أكثر الطرق استخداما غي مجال قياس القيم، ومن أشهر الإختبارات "لقياس القيم" قائمة **ألبرورت وفرنون ولندزي** لقياس القيم، تعتبر هذه القائمة من أشهر الإستبيانات لقياس القيم والإهتمامات السائدة في الشخصية ،ووضع هذا الإختبار أصلا كلا من **"جوردون وألبورت."**

وتم تصنيفها على أساس تصنيف **"سبرنجر للقيم"** والذي بين فيه أن الناس يتوزعون بين ستة أنماط من القيم. (معمرية، 2002، 337)

بالإضافة إلى قائمة القيم الفارقة والتي وضعها برنس R.prince وسميت بـــ the différentiel values inventory وتقوم القائمة على تصنيف القيم إلى قيم تقليدية أصلية وقيم عصرية وكل منهما تضم أربع قوائم فرعية (معمرية، 2002، 341)

بالإضافة إلى مقياس روكش Rokeach

والذي يعد من أشهر مقاييس القيم وأكثرها إستخداما من قبل الباحثين والدارسين وذلك لسهولة تطبيقه، فهو يشتمل على جزأين يتكون كل جزء منها من 18 قيمة ويطلب من المفحوص ترتيب كل جزء منهما بشكل مستقل من الأكثر أهمية (رقم 1) إلى الأقل أهمية (رقم 18) وهما القيم الغائية والقيم الوسيلية. (ملحم، 2014، 454)

5.تصنيف القيم:

من العسير إيجاد تصنيف شامل للقيم حيث يقول **كلاكمون"klakmen** "نحن لم نكتشف بعد تصنيف شامل للقيم "ويؤكد **سورلي sorley** من المستحيل أن تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم لذا يتجنب بعض الفلاسفة والعلماء

تصنيفها،بينما يسعى البعض الأخر إلى وضع واقتراح تصنيف للقيم من اجل تمييز بعضها عن بعض. (الجعفري،2010،257)

واستنادا لبعض تلك التصانيف الواردة لدى (حافظ،سليمان،2000،229-234) (جابر، لوكيا،2009،168-172) و(سلوم، جمل، 2009، 56) و(الصاحب،2011،161-164)و(بوفولة ،2014،205-210)و(العريشي ،الدوسري،2015، 84-90) و(بحري،2018،90-94) وغيرهم.

أعدت الباحثة قائمة لتصنيف القيم انتقت أكثر التصانيف ورودا وفقا لباحثين مختلفين ومعايير متعددة في الجدول (01).

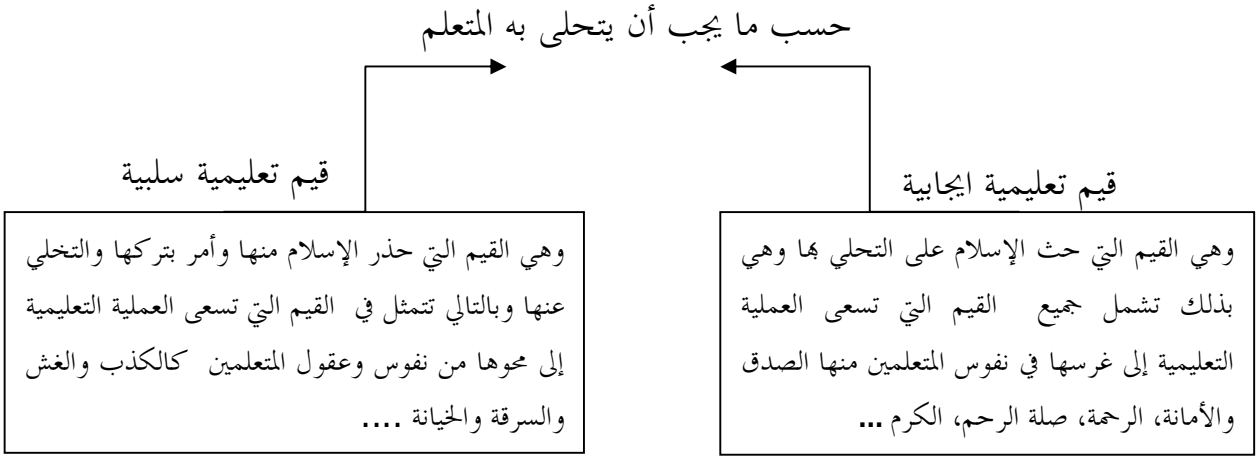
الجدول رقم (01): حوصلة لتصنيف القيم وفقا لمعايير متعددة

	أساس التصنيف	قائمة القيم
1. تصنيف عام	المقصد أو القصد	**قيم وسائلية و قيم ذاتية:** **قيم وسائلية:** ينظر إليها الناس على أنها وسائل لغايات بعيدة **قيم غائية:** وهي القيم التي توصل إلى الأهداف والفضائل التي يضعها الأفراد والجماعات لأنفسهم.
	الشدة	**القيم الملزمة و القيم التفضيلية و القيم المثالية** **القيم الملزمة:** وهي التي تمس المصلحة العامة. **القيم التفضيلية:** وهي قيم يشجع المجتمع أفراده على التمسك بها **القيم المثالية:** وهي قيم تؤثر في سلوكات الأفراد لكنهم يحسون باستحالة تحقيقها
	العمومية أو الشيوع والانتشار	**قيم عامة و قيم خاصة** **قيم عامة:** وهي قيم يعم انتشارها في المجتمع. **قيم خاصة:** وهي قيم تتعلق بمواسم معينة ومواقف خاصة. أو القيم الموجودة لدى فئة أو طبقة من طبقات المجتمع أو القيم الخاصة بسن أو جنس معين
	الدوام أو المدة	**قيم دائمة أو طويلة المدى** **وقيم عابرة أو قصيرة المدى**

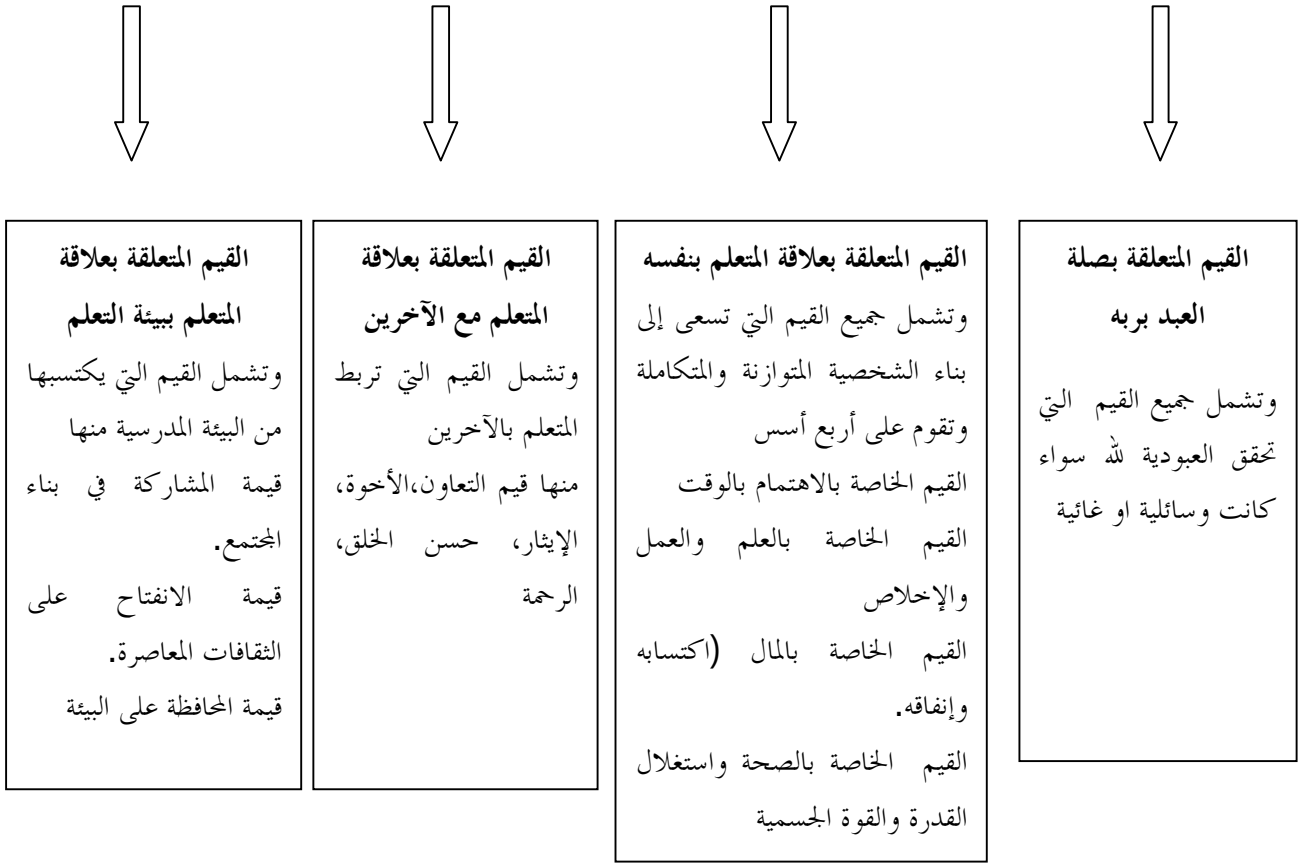
		دائمة: تبقى زمنا طويلا. **عابرة:** قيم وقتية عرضية.
	الوضوح	قيم صريحة أو ظاهرة وقيم ضمنية **قيم صريحة** :وهي قيم يصرح ويعبر عنها بالكلام **قيم ضمنية** :وهي قيم تستخلص ويستدل على وجودها ممن يلاحظها
2. تصنيف خاص	تصنيف سبرنجر spranger القيم الأساسية التي يعتقد بها	**القيم النظرية:** ميل الفرد واهتمامه إلى اكتشاف الحقيقة **القيم الإقتصادية:** إهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع. **القيم الإجتماعية:** إهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس بالحب والعون. **القيم الجمالية:** اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل **القيم الدينية:** اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري. والقيم السياسية اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة.
	تصنيف لافيل Lavell إرتباط القيم بوظائف الشعور	قيم إقتصادية وانفعالية قيم عقلية وجمالية قيم أخلاقية ودينية
	تصنيف موريس Morris	**القيم العاملة أو الإجرائية:**يكشف عنها من خلال السلوك التفضيلي. **القيم المتصورة:**عبارة عن تصورات مثالية يتم على ضوئها الحكم على السلوك أو الفعل. **قيم موضوعية**
	تصنيف روكش	**قيم غائية وقيم وسيلية** **قيم غائية** :وتتضمن نوعين فرعيين من القيم قيم خاصة بالفرد (قيم تقدير الذات) وقيم خاصة بالعلاقات بين الأشخاص **قيم وسيلية:**وتتضمن أيضا نوعين من القيم قيم أخلاقية وقيم الكفاءة.

	تصنيف عبد السلام زهران	هناك نوعان من القيم **القيم السائدة:** وهي قيم موجودة بالفعل. **القيم المرغوبة:** وهي القيم الغير موجودة والتي يرغب بها الفرد.
	تصنيف جمال الشاعر وهو التصنيف الذي تم الاستعانة به في هذا البحث وقد اعتمد الباحث على عنصرين في التصنيف شكل القيمة (الشكل الايجابي) ومجال القيمة	**القيم الإيمانية:** وتشمل القيم العقائدية والقيم التعبدية القيم العقدية أو العقائدية وتشمل كل القيم التي تتعلق بالأمور التي اخبر بها الله تعالى نبيه. محمدا (ص) عن طريق الوحي أو القران الكريم من حيث اطمئنان النفس إليها والتصديق بها، تصديقا كاملا. القيم التعبدية :تشمل كل الأمور التي يحبها الله تعالى ويرضاها من الأقوال والأعمال. القيم الفردية (الأخلاقية) وتشمل القيم التي تتعلق بذاتية الفرد كسلوكه ونمط شخصيته القيم الاجتماعية (الأخلاقية)وتعبر عن القيم التي تنشا بين فردين أو أكثر على مستوى النظام أو الأسرة. القيم الصحية البيئية الجمالية وتشمل القيم المتعلقة بالصحة والبيئة وجمال الوصف لمظاهر الطبيعة وإبداع الخالق. القيم الوطنية والسياسية وتعبر عن القيم المتعلقة بالشؤون الداخلية والخارجية للوطن. القيم الاقتصادية والمادية وتعبر عن القيم المتعلقة بالوجود المادي لحياة الأفراد من حيث إشباع حاجاتهم ومطالبهم

وتضيف المهيدات(2016، 140-153) بعض التصانيف وفقا للنظرية الإسلامية تبعا لمعايير متعددة منها:



الشكل رقم (01): يمثل تصنيف القيم تبعا لمعيار ما يجب أن يتحلى به المتعلم



الشكل رقم (02): تصنيف القيم التعليمية تبعا لمعيار علاقة المتعلم بما حوله

أما عن مفهوم نسق القيم values system

فهو ذلك البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد ،والذي تمثل كل قيمة فيه عنصرا من عناصره فتتفاعل هذه العناصر لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد وهذا يعني أن القيم موجودة لدى جميع الأفراد ولكن هناك فرق في ترتيبها فكل واحد يرتبها بطريقة مختلفة ،أي أن لكل واحد نسقا من القيم تميزه عن غيره من الأفراد الآخرين. (كاظم، 16،2002)

ويأتي هذا الترتيب أو التنظيم نتيجة لتباين الظروف البيئية والقدرات والسمات الشخصية لكل فرد وبالتالي تسيطر بعض القيم على الأخرى. (العتوم،227،2009)

وتعتبر التربية من أهم المحددات التي يرتكز عليها نسق القيم في نشأته وتطوره سواء كان هذا المظهر الرسمي للتربية المتمثل في المؤسسات التعليمية أم في المظهر الغير الرسمي المتمثل في الأسرة، لذلك لابد أن يراعى النسق القيمي للمجتمع عند وضع الأهداف التربوية لان الأهداف التربوية تتضمن تفضيلا لقيم معينة دون عن غيرها ولا بد أن يراعى هذا النسق عند وضع المناهج لتحقيق التوازن بين القيم التي يرغب المجتمع في غرسها في شخصية الطلبة المتعلمين وبين محتوى المناهج الدراسية (كاظم،16،2002)

وتسمح معرفة انساق القيم والمعايير السائدة في جماعة ما بالتنبؤ بكيفية تصرف أعضائها في مواقف اجتماعية محددة بصورة ايجابية سليمة وأفضل تنبؤ يمكن تحقيقه عن طريق المزج بين الملاحظات الاثنولوجية والبحوث السيكو- اجتماعية. (بوخريسة،13،2006)

6. علاقة القيم ببعض المفاهيم:

تختلف القيم باختلاف الدور الاجتماعي والمركز الاجتماعي والاقتصادي والثقافي كما تختلف باختلاف الجنس والعمر والمعطيات الدينية ،كما ترتبط وتتأثر بالعديد من المفاهيم النفسية والتربوية و الاجتماعية.....منها.

- **التوافق النفسي:** تشير العديد من الدراسات والبحوث أن هناك علاقة بين التوافق النفسي والقيم من بينها البحث الذي أجراه **دفيزتر (Divester)** وذلك لقياس العلاقة بينهما حيث قسم العينة إلى ثلاث مجموعات :الأولى متوافقة والثانية عدوانية والثالثة انسحابية. وكان من نتائج الدراسة.

أن المجموعة الأولى أعطت أهمية كبيرة لقيم مجاراة الأصدقاء ،والحياة الأسرية ،والنشاط الاجتماعي والدين ولا يهتمون لقيمة العزلة ،بينما أعطت المجموعة الثانية أهمية لقيم الإثارة وعدم مجاراة الأصدقاء والحرية الفكرية والجسمية ولا يهتمون بقيم النشاط الديني أو الحياة الأسرية أما أفراد المجموعة الثالثة فاعطو أهمية لقيم العزلة والحياة الأسرية ومجاراة الأصدقاء ،وقلت لديهم القيم الدينية والإثارة. (جابر، ولوكيا، 2009 ،168)

- **القيم والإدراك:** اثبتت التجارب التي أجراها كلا من بوستمان وبرونر وماك جيني Postman ,Bruner,Mc,Ginnies على عينة من الأفراد وذلك بعرض جملة من الكلمات بجهاز يدعى التاكيستو سكوب بسرعة كبيرة وإضاءة ضعيفة فبدت العديد من الكلمات في البداية غامضة ولوحظ انه كلما تزايدت الإضاءة وكثرت مرات العرض،كانت الكلمات تتضح بالتدريج ولكن بصعوبة متفاوتة.والنتيجة الهامة التي كشفت عنها التجارب إن الكلمات التي تتضح للفرد بسرعة اكبر من غيرها هي التي تقابل ما يعتنقه من قيم، فالأشخاص ذوي القيم الدينية،راوا الكلمات الدينية بسرعة اكبر ودقة أكثر وذلك مفاده أن منظومة القيم تلعب دورا هاما في تعيين سرعة الإدراك واصطفائه. (كلينبرج،دس،294-295)

- **الجنس والعمر:** أثبتت العديد من الدراسات أن هناك فرق في بعض القيم بين الجنسين ففي دراسة رشاد عبد العزيز موسى 1993 بمصر لقياس الفروق بين الجنسين في الترتيب القيمي، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور في قيم النظرية والاقتصادية والسياسية، ولصالح الإناث في القيمتين التاليتين الجمالية والاجتماعية.

كما توصل الباحث إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في القيم الدينية أما عن الفروق في القيم وفقا للأعمار فمن أشهر الدراسات العرضية دراسة روكش 1973 والتي توصل بموجها إلى أن هناك تغيرا في القيم يمتد من المراهقة المبكرة إلى سنوات متقدمة من العمر. (معمرية،2007، 55-56)

- **تفضيلات الأفراد:** للجانب القيمي تأثيرا كبير ا على تفضيلات الأفراد واتجاهاتهم ،ففي المجتمع الجزائري أدى تغير منظومة القيم إلى تأخر سن الزواج من بداية الاستقلال إلى اليوم وقد ساهم في ذلك العديد من العوامل من بينها تأثير العولمة والتدفق الإعلامي القادم عبر تكنواوجيات الإعلام والاتصال كالانترنت والقنوات الفضائية والوسائط المتعددة مما أدى إلى تغيير النظرة إلى الزواج وبعض المفاهيم المتعلقة به ،وهو ما ساهم في العزوف عنه وتأخر سنه. (تريكي،2015،104-105)

بل إن قيم الفرد تمارس تأثيرها على الاختيار في الزواج فالشخص الذي تسود لديه القيم الجمالية سيختار المرأة التي تمتاز بخصائص جمالية بالدرجة الأولى، وعكس ذلك سيكون لدى الشخص الذي تسود لديه القيم الاقتصادية، فسيختار المرأة ذات الرصيد المالي المرتفع. (معمرية، 2007، 53)

- **العولمة:** شهد العالم خلال السنوات القليلة الماضية عددا من التغيرات الأساسية التي طالت مختلف جوانب الحياة المعاصرة وفي ظل هذه التغيرات برز ما يعرف بظاهرة العولمة التي بدأت تلقي بثقلها على المجتمع الإقليمي والدولي، وتفرض نفسها في جميع المجالات متحدية الخصوصية الثقافية للمجتمعات، وهي بذلك تهدف إلى إعادة صياغة قيم وعادات جديدة تؤسس لهوية ثقافية وحضارية أخرى لهذه المجتمعات وبدأت انعكاساتها تظهر على المجتمعات وتؤثر على قيمها وأصبح أفراد هذه المجتمعات يفقدون القدرة على التمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ وتبنيهم لقيم وافدة من الوسائل التكنولوجية من أقمار صناعية وقنوات فضائية وشبكة انترنت. (الفريداوي، علي، 2013، 305)

ويعتقد المحللون لظاهرة العولمة انه ينتج عنها صراعات في القيم ،فمن خصائصها انتقال القيم الغربية ومحاولة فرضها على سكان القرية العالمية وهذا يعني محاولة القوى المهيمنة عليها اجبار الدول التابعة على التخلي عن قيمها وتبني القيم الجديدة، لذا لا يتوقف العديد من المفكرين المسلمين من التحذير من آثار العولمة. (سعيد،2015 ،39)

وقد أشارت دراسة مناصرية (2016) حول اثر العولمة في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية والتي كان من أهم أهدافها.

اكتشاف اثر العولمة في صياغة التوجهات القيمية السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية وشملت الدراسة عينة مكونة من مناهج القراءة للمرحلة الابتدائية(السنة الأخيرة في المرحلة) لثمان دول عربية هي (الجزائر ، تونس، ليبيا، مصر، السعودية، الكويت، العراق، الأردن) باستخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المضمون ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود ارتباط عال بين العولمة والتوجهات القيمية المتعلقة ببعدي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات، ووجود اثر دال إحصائيا للموقع الجغرافي للدول العربية (عينة الدراسة) في إدراج التوجهات القيمية المرتبطة بالعولمة (توجهي العقلانية العلمانية والتعبير عن الذات)وذلك لحساب الدول المغاربية على الدول المشرقية بمعنى أن دول المغرب العربي كانت أكثر انفتاحا على التوجهات القيمية للعولمة المرتبطة بهذين البعدين. (مناصرية ،2016،140-195)

واعتبارا من كون المناهج الدراسية من أهم العناصر التي تعمل على تنمية القيم والاتجاهات الايجابية لدى المتعلمين كما تساهم في نقل ثقافة المجتمع وقيمه فمن الواجب على المؤسسات التربوية في البلاد العربية والإسلامية خاصة أن تتأهب للتحديات التي فرضتها عليها العولمة.

وخلاصة القول من خلال عرض محتويات الفصل اتضح أن:

- القيم من المفاهيم التي يلفها التعقيد والغموض فهي ليست حصرا على فرع معرفي معين أو تخصص علمي واحد، بل وفي الفرع العلمي توجد رؤى مختلفة حول مفهوم القيم، لذا تعددت وجهات نظر الباحثين في تحديد مفهوم القيمة ما بين مضيق وموسع لها للقيمة دور كبير وبارز على الصعيدين الفردي والمجتمعي
- لمؤسسات التنشئة الاجتماعية دور كبير في غرس منظومة القيم لدى الأفراد،تلعب كلا من الأسرة والمدرسة دورا بارزا في ذلك، تستند التربية النظامية إلى بدائل واليات مختلفة منها المناهج الدراسية لإكساب المتعلمين منظومة من القيم الدينية الخلقية الاجتماعية الاقتصادية الفكرية .....الخ
- للقيم تصنيفات متعددة لكل تصنيف معايير تم الاحتكام لها،تم الاستعانة في هذا البحث بتصنيف واحد من بين التصانيف المتعددة.

الفصل الثالث: الكتاب المدرسي

1. تعريف الكتاب المدرسي.
2. أهمية الكتاب المدرسي.
3. مكونات الكتاب المدرسي.
4. مواصفات الكتاب المدرسي الجيد.
5. طرق تأليف الكتب المدرسية.
6. الكتاب المدرسي في الجزائر.

لقد أدرك المربون أهمية الكتاب التعليمي في العصر القديم وتزايد اهتمامهم في العصر الحديث بالكتاب المدرسي فعقدت الندوات والمؤتمرات للبحث في الأسس التي يقوم عليها. ومواصفات إخراجه وغير ذلك من الأمور المتعلقة به. وذلك نابع من وظائفه **فماذا يقصد بالكتاب المدرسي؟**

1. تعريف الكتاب المدرسي: Text book

يختلف تعريف الكتاب المدرسي من بحث إلى آخر، ففي بعض البحوث يضيق مفهومه ليعني الشكل التقليدي للكتاب الذي يوزع على الطلاب ليتسع في البعض الأخر ليشمل جميع المواد التعليمية ومن التعريفات التي ترد في هذا السياق:

تعريف اليونيسكو "Unesco" : "وهو كل مطبوعة غير دورية تحتوي على الأقل على 49 صفحة باستثناء الغلافين". (طعيمة، 2008، 78)

كما يعرف في قاموس Le petit rebert (Le livre scolaire) "بأنه مؤلف تعليمي يعرض في شكل قابل للاستعمال للمفاهيم الأساسية لعلم أو تقنية تقررها البرامج الدراسية".

كما يعرف على أنه "وسيلة تربوية بيداغوجية مطبوعة ذات هيكلة موجهة للاستعمال في مسار تعليم وتكوين متفق عليه حسب البرامج والمناهج". (لعمش، 2012، 554)

ويعرف الكتاب المدرسي ايضا على أنه "مصدر من مصادر التعلم المقروءة، يشتمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي المنوي اكتسابه للمتعلم وعلى مواد مساندة ومساعدة في اكتساب المتعلم لهذا الجانب، بأقل جهد ووقت وكلفة وبأعلى إنتاجية. (ناصر، 2013، 373)

كما يعرف بكونه نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج التربوي، يشتمل على عناصر عديدة تتمثل في: الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، التقويم، ويهدف إلى مساعدة المتعلمين والمعلمين في صف ما وماده ما على تحقيق الأهداف التي حددها المنهج.

يعرفه كالكون kalkon بأنه كتاب صمم للاستخدام، وأعد بعناية من قبل خبراء متخصصين في أحد ميادين المعرفة وجهز بوسائل تعليمية مفيدة. (بحري، 2012، 229).

ويشار للكتاب المدرسي بذلك الكتاب الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تتوفر على أهداف تربوية محددة سلفا، معرفية أو وجدانية أو نفس حركية وتقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين ولفترة زمنية محددة. (دندش، 2003،37)

وهو من أقدم الوسائل التعليمية يحوي (يكتب فيه) الموضوعات والكلمات والعبارات والأفكار والمعاني كما يتضمن الموضوعات المقررة موضحة ومشروحة. بحيث يرجع إليه الطالب، متى أراد ليدرس ويفهم ويتعمق. (محجوب، 2006، 87).

وفي تعريفات أخرى يتسع مفهوم الكتاب المدرسي بحيث يشمل كتبا تم إنتاجها ونشرها لأغراض علمية أخرى ليعني ما نعنيه بالمواد التعليمية أو أي كتاب يستخدم في الفصول الدراسية. (Choppin,2008 ,565)

كما يشمل مختلف الكتب والأدوات المصاحبة التي يتلقى الطالب منها المعرفة والتي يوظفها المعلم في البرنامج التعليمي مثل شرائط التسجيل، المذكرات، المطبوعات التي توزع على الطلاب في بعض الحصص. (طعيمة، 2008، 58).

كما ينظر إلى الكتاب المدرسي باعتباره منتجًا للمستهلك ،و وسيطًا للمعرفة الأكاديمية ، وناقلًا إيديولوجيًا وثقافيًا ، وأداة تربوية. (LEBRUN. Et al,2002,53-56)

وعليه (مما سبق) فإن الكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة تعليمية بل هو أداة فعالة لتبليغ المحتوى التعليمي، منظم وفقا لأسس علمية لعرض هذا المحتوى المتعلق بمادة دراسية معينة في مرحلة تعليمية ما يشتمل على الأهداف، المحتوى، الأنشطة، الخبرات، ووسائل التقويم التي تتصل بالعملية التعليمية في المرحلة الدراسية (لمادة ما) ذو أهمية يساعد كلا من المعلم والمتعلم على بلوغ الأهداف، وهو وثيقة مطبوعة ذو طابع رسمي.

قد يتسع لدى البعض (الأقطار، والباحثين) ليشمل المواد التعليمية الكتب المساعدة (كالحوليات).

يشمل الكتاب المدرسي الوثيقة الرسمية المطبوعة (تتسم بالخصائص السابقة) الموجهة للتلميذ خاصة والمعينة للأستاذ في عمله لأنها الصورة العملية للمنهاج (في بلادنا) علما أن هناك كتاب معين للمعلم،و هو ما يسمى **"دليل المعلم."**

ودليل المعلم هو الأداة التي تساعد المعلم في تدريس محتوى كتاب التلميذ وتنفيذ الأنشطة التعليمية المرتبطة به. يقدم الدليل للمعلم خطوات تفصيلية لخطة التدريس، وأساليب تهيئة التلاميذ وعرض الدرس ومقترحات لأنشطة إضافية لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتنمية قدراتهم. (كوجاك، 2001، 49).

وبشير غريب (2001) إن هناك كتب تسمى أيضا بالكتب المدرسية وهي كتاب المعلم. (المرشد)، كتاب عمل الطالب (التلميذ) (مرشد المنهج).

ويعنى بكتاب المعلم (المرشد) دليل المعلم وهو ما أشرنا إليه أعلاه. أما كتاب عمل الطالب "فهو كتاب يجسد الأنشطة والتمارين والمشاريع التي يمكن أن يقوم بها التلاميذ. وقد يتخذ الصيغة التقليدية، فيكون واحدا لجميع التلاميذ خلال الفصل أو السنة الدراسية، محتويا على كثير من الأنشطة والأعمال التي يديرها المعلم عادة. وقد يتبنى صيغة حديثة متمثلا في مجموعة من النشرات والطاقات التي تخصص نشاطا أو عملا سيقوم به أفراد التلاميذ (أو جماعاتهم الصغيرة) عند تعليم مفاهيم وخبرات المنهج. (غريب وآخرون،2001، 189).

كما تجدر الإشارة إلى ضرورة التفرقة بين الكتاب المدرسي وما يسمى "الكتاب التعليمي" **فالكتاب التعليمي** يشمل جميع الكتب ذات الطابع التربوي التعليمي. وبالتالي فالكتاب المدرسي جزء من الكتاب التعليمي وليست كل الكتب التعليمية كتبا مدرسية ولكن كل كتاب مدرسي فهو كتاب تعليمي.

كما يشير التراث التربوي أن هناك ثلاث أنواع من الكتب (المدرسية) ظهرت في تاريخ التربية وهي: المتقن/ المجمل/ المفصل.

المتقن:

وهو كتاب يشمل الحقائق الأساسية والمعالم العامة للمادة مرتبة ترتيبا منطقيا كما وردت في المقرر الدراسي. وهو أقدم أنواع الكتاب المدرسي، تزامن مع مفهوم التعليم، عندما كان مقصورا على الإلمام بأولويات العلم وكانت طريقة التدريس تقوم على تحفيظ التلاميذ

أما المجمل:

فهو كتاب يتناول المعالم العامة والحقائق الأساسية للمادة بشيء من التبسيط. وقد ظهر محل المتقن عندما تبين عدم فائدة الملخصات أو قلة هذه الفائدة، وكان لابد من الشرح والتفصيل. (بحري، 2012، 229).بينما

المفصل:

كتاب يكفي بمفرده لحسن استيعاب المادة لأنه يعالج المحتوى بدرجة كافية من التوسع وهو أكبر الأنواع حجما تزامنا مع ظهور فلسفة تربوية جديدة تربي للمواطنة وتعلم الحاضر والمستقبل. (بحري: 2012، 230).

وقد أصبح **الكتاب المدرسي(الالكتروني)** اليوم أداة إعلامية نظرا لتوظيف الوسائط الالكترونية وهو يشكل نموذج تعليم جديد نتاج التوجه العالمي القائم على البدائل والبوابة الالكترونية لذلك يجب علينا أن نأخذ في الاعتبار التطور التاريخي للكتاب المدرسي لتأثره بالثورة التكنولوجية (Choppin , 2008 , 566)

2. أهمية الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي أهمية بالغة لجميع أقطاب العملية التعليمية نذكر منها:

1.2. بالنسبة للمتعلم:

- مساعدة المتعلمين على اكتساب الأهداف التعليمية المخططة في سياق المقرر الدراسي، فضلا عن تلبية احتياجاتهم الذاتية ضمن نطاق دافعهم الحياتي والمهني وإمكانات بيئتهم التعليمية.

- يؤهل على توفير الفرص التعليمية لكل متعلم لأنه يتعامل مع المادة العلمية والخبرات التعليمية من خلال قواه الإدراكية وحواسه وميله وانتباهه وادراكاته ومنهجيته في التعلم.
- تمهيدا لاكتساب منظومة النظام المعرفي التي تتمثل في الحقائق والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات اللازمة لتكوين كفاياته النظرية والعملية بدرجة عالية من الإتقان. (الخوالدة، 2007، 312).
- ومن أهم أدواره هو نقل المعارف فهو دوره التقليدي والأكثر شيوعا حيث يجد فيه التلميذ معلومات ومضامين وقواعد ونظريات. (Francois , Gerard , 1993, 74)
- كما يعمل على إثارة اهتمامات المتعلم وتشكيل دافعية إدراكية بقوة متواصلة نحو مضامين المادة التعليمية ودلالاتها بشكل يضمن تفاعله الإيجابي مع هذه الخبرات إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة.
- مساعدة المتعلم للقيام بالتقويم الذاتي القبلي، والتكويني، والختامي..وتوفير النشاطات المرافقة في ثنايا المادة التعليمية، أو منفصلا عنها أو ملحقا بها للتحرك نحو التعلم المتقن. (الخوالدة،2007، 312-313).

2.2. بالنسبة للمعلم:

يشكل الكتاب المدرسي الحد الأدنى من المواد المرجعية التي يجب أن يرجع لها المعلم ويقدم له عدة تسهيلات مثل:

- تحديد أهداف الوحدة الدراسية، وإبرازه المفاهيم الأساسية واقتراح الأنشطة والتدريبات وتقديمه للوسائل التعليمية المعنية والموضحة. (ناصر، 2013، 378).
- كما يعد بمثابة دليل أو نموذج معرفي يوفر على المعلم الكثير من الجهد والوقت في إعداد وتحضير دروسه، كما يزوده بقائمة من المراجع المتخصصة التي تمكنه الاستعانة بها من الزيادة في المعارف التي تخص مواد التدريس الموكلة له.

- يتيح الفرصة أمام المعلم لاستخدام العديد من طرق التدريس وخاصة التي تحتاج إلى وجوده بين يدي المتعلمين حينما يكلفهم بالواجبات المنزلية لاستنباط معلومات أو عقد مقارنة مع معلومات خارجية. (رابحي، 2013، 298).

ومن الأساليب التي تنمي لدى المتعلمين الحس النقدي الايجابي البناء،وتحارب الاستهلاك السلبي النمطي هو حرص المعلم على إثارة انتباههم إلى بعض الأخطاء التي قد ترد في الكتاب المدرسي سواء تعلق الأمر بأخطاء الطبع أو **حتى** الأخطاء المعرفية وبالتالي يصبح سبيلا نحو التفاعل مع الخطابات الإصلاحية التي تنادي بالتعلم الفعال والايجابي. (ايت العربي،2015،128) (لا يسلم أي نتاج بشري من الخطأ الموجب للاستدراك).

3.2. الكتاب المدرسي والمنهاج:

يعتبر الكتاب المدرسي العمود الفقري للمنهاج التربوي إذ يشكل المصدر الوحيد الذي يعكس مضامين المنهاج التعليمية لذلك يظل على المستوى التربوي الأداة التي تكسب أكبر سلطة محركة للفعل التعليمي التعلمي. (حمودو، 2015، 115).

فهو "الكتاب المدرسي" الصورة التنفيذية للمنهج وهو الذي يعمل على إخراج المادة اللغوية في أنماط من الموضوعات والبناء والصياغة ويتسنى لها أن تحقق أهداف المنهج. (الدينية، الوطنية، الاجتماعية، السلوكية...(الشمري، 2003، 22)

يعتبر ترجمة صادقة للمنهاج التربوي الذي ينطلق من فلسفة التربية والتعليم، والأهداف التربوية الكبرى في المجتمع. ويتحقق هذا الغرض في اختيار محتوى المادة التعليمية وطرائق عرضها وتنظيمها، وتوظيفها للكفايات التعليمية والتدريبية المختلفة...(الخوالدة، 2007، 312).

ويوصف الكتاب المدرسي في المدارس العربية بأنه المرادف للمنهاج، والمدرسة العربية في واقعها التعليمي تستخدم الكتاب مصدرا أساسيا ووحيدا للتعلم. (حمودو، 2015، 115)

كما يمكن تحديد أهمية الكتاب المدرسي بالنسبة للجهات الوصية في قدرته على تمرير مجموع المعارف والمبادئ والقيم التي يريد كل نظام ترسيخها لدى الناشئة فهو الأداة التي ترافق المتعلم داخل وخارج الصف (ابن محمود،2016، 150)

وقد عدد "ميرل" مزايا الكتاب المدرسي كأداة للعملية التعليمية (مما يزيد من أهميته) كما يلي:

- الكتاب المدرسي أداة تلقى قبولا عاما، من جانب المعلم والمتعلم على السواء.
- كلفته المالية منخفضة نسبيا.
- سهولة تداوله لسهولة حمله ونقله.

يفيد في عملية تفريد التعلم لأن المتعلم يمكنه استخدامه في أي مكان، والسير فيه بمعدل تعلم يتناسب مع سرعته الذاتية هذا بجانب استخدامه في التعلم الجمعي. (طعيمة،2008، 80).

كما يضيف تالمج "talmage"

- يساهم في الإمداد بجوانب جاهزة للنظام التعليمي (الفلسفة، الأهداف، الطرق..) فهي تقدم جاهزة للمعلم بإتباعه الكتاب المدرسي.
- يمكن الكتاب المدرسي من التقييم السريع لمدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ في البرنامج التعليمي في ضوء ما تمت دراسته من هذا الكتاب. (طعيمة، 2008، 80).

3. مكونات الكتاب المدرسي:

تتمثل مكونات الكتاب المدرسي فيما يلي:

1.3. المفردات: وهي العناوين الرئيسية والفرعية الواردة في الوحدة الدراسية أو الدرس.

2.3. المفاهيم والمصطلحات: فالمصطلح هو ما تم الاتفاق على إطلاقه على شيء معين (الزويني وآخرون، 2013، 108)

والمفاهيم عبارات أو رموز لفظية أو رمزية تدل على معلومات وأفكار مجردة لأشياء أو خبرات بعينها ذات صفات أو خصائص مشتركة. (إبراهيم، 2015، 104)

وبينما يتسع الأمر مع المفهوم فإنه يضيق مع المصطلح، فالمفهوم ذو دلالة معينة في إطار المجال المعرفي المستخدم فيه. فالزكاة مثلا مفهوم مجرد يعني لغة التطهير والنماء ويعني اصطلاحا (في الشريعة الإسلامية) ذلك المبلغ من المال المتفق أداؤه عندما يبلغ المال النصاب. (طعيمة، 2008، 57)

3.3. الحقائق والأفكار: فالحقيقة عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر تثبت صحتها. والأفكار هي مجموعة حقائق عامة تفسر الظواهر والعلاقات. (الزويني وآخرون، 2013، 108)

4.3. التعميمات: والتعميم هو علاقة تربط بين مفهومين أو مجموعة من المفاهيم، وتهدف لتوضيح وإبراز العلاقات بين المفاهيم ومن أمثلة التعميمات القوانين والمبادئ والنظريات والمسلمات والنتائج.(إبراهيم، 2015، 104)

5.3. القيم والاتجاهات: (القيم تم شرحها في فصل سابق)

وقد أشارت العديد من الدراسات التي أجريت في بلدان العالم الإسلامي منها دراسة دور العوامل المختلفة في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية في كراتشي، باكستان إلى ضرورة إعداد الكتب المدرسية في إطار الحضارة الإسلامية لتحفيز الطلاب على القيم الإسلامية.كما يجب فحص الكتب المدرسية المعروفة جيدا من قبل مجموعة من العلماء المسلمين والملاحظات أو الدراسات المنشورة لاستخدامها كمواد تعليمية مساعدة. (Waqar. ETAL , 2011, 230)

أما الاتجاه فهو مفهوم فردي وشخصي يحدد ميول الإنسان نحو الأشياء والأشخاص أو المواقف، فيؤثر في سلوكه ويعمل على توجيهه.

6.3. المهارات: هي ممارسات عقلية وعملية يقوم بها المتعلم وتعرضه لخبرات تربوية مقصودة ومخطط لها.

7.3. الرسومات والصور.

8.3. الأنشطة والتدريبات والأسئلة. (الزويني واخرون، 2013، 108)

4. مواصفات الكتاب المدرسي الجيد:

تختلف مواصفات الكتاب المدرسي من حيث الشكل والمحتوى باختلاف الفلسفات التربوية وباختلاف الأقطار ومن أهم المواصفات التي يجب أن تتوفر في الكتاب المدرسي ما يأتي وذلك تبعا لعناصره:

1.4. بالنسبة للمقدمة:

- يجب أن تتبع أسلوب الحوار الذاتي المباشر مع المتعلم والمعلم.
- أن تشتمل على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي.
- تشير إلى الوحدات التعليمية والموضوعات الرئيسية التي تعالجها مادة الكتاب المدرسي.
- تشير إلى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات وأنشطة وأسئلة للتقويم الذاتي.
- تحدد مصادر التعليم الأخرى المساعدة والمساندة.
- تبين أهمية الكتاب للمتعلم والمعلم.
- إبراز المبادئ ...والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة العلمية. (الزويني وآخرون، 2013، 109).

2.4. الأهداف التعليمية (الكفاءات):

- يجب أن تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية وتكون مرتبطة مع الأهداف (الكفاءات الختامية) العامة للكتاب المدرسي الواردة في المقدمة.
- تعكس سلوكا متوقعا من المتعلم، كما تشمل جوانب التعلم المختلفة (الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، الجانب الأدائي والنفس حركي).
- ترتبط ارتباطا مباشرا بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها وتشتق منه.

3.4. المحتوى:

والذي يعبر عنه برسم توضيحي (لوحة تتبعية) من مضمون الوحدة التعليمية ويكون في مقدمتها يجب تقسيم كل وحدة تعليمية إلى موضوعات رئيسية يعالج كل موضوع مفهوما رئيسيا من مفهوم الوحدة. (الزويني وآخرون، 2013، 110)

ويجب أن يراعى في اختيار هذه المحتويات بما يلي:

1. **الصدق:** وهو ما يتعلق بصحة ما نختاره ويعتبر هذا المعيار على قدر عال من الأهمية في عصر العلم والمعرفة أو عصر ثورة المعلومات، ذلك أن المعلومات تتغير بسرعة فتصبح قديمة وغير صحيحة...في بعض الأحيان (جرجس، 1999، 135).
2. **الأهمية:** ويتعلق هذا المعيار بمكانة المحتوى في بنك المعرفة للمادة، ويعتبر مهما إذا كان أساسيا بالنسبة لحقل المعرفة المعني فيما يتعلق بالحقائق، والمفاهيم، والمبادئ التي يتم اختيارها. ويفقد المحتوى أهميته إذا كان يؤكد جانبا واحدا فقط، مثل سرد الحقائق. (جرجس، 1999، 185).
3. **اهتمامات المتعلمين:** من بين الاهتمامات التي يقدرها المجتمع والتي تعين التلميذ بأن يكون عنصرا مشاركا فيه. والجيد أن يأخذ نضجهم وخبراتهم السابقة والقيمة الاجتماعية والتربوية لهذه الاهتمامات. وتلبية التنوع في اهتمامات المتعلمين تستدعي اختيار تنوع مماثل في المحتوى.
4. **القابلية للتعلم:** تعتبر ذات أهمية في عملية اختيار المحتوى بحيث لا يمكن اختيار محتوى يصعب على التلاميذ في الصف المعني بتعلمه وفهمه. وتنتج هذه الصعوبة من سوء الاختيار وسوء التنظير فالمعرفة التي يسهل فهمها هي التي ترتبط بالبناء المعرفي عند المتعلم.
5. **المنفعة:** وهو ما يتعلق بمساعدة المتعلم في التأقلم والتكيف مع معطيات الحاضر والمستقبل.
6. **المعقولية:** ويتعلق بمدى درجة ملائمة المحتوى لمعطيات الواقع من حيث الوقت المخصص للمادة ومستوى المعلم ودرجة تأهيله وقدرته على تعليم المادة. (جرجس، 1999، 186)

4.4. الأنشطة التعليمية والتدريبات:

يجب أن تراعي ما يلي:

- الأهداف التعليمية (الكفاءات) الخاصة بالوحدة التعليمية.
- تناسب مستوى نضج المتعلم وخبراته.
- تقبل التطبيق والتنفيذ في إطار الإمكانيات المتوفرة.
- تشتمل على تعليمات دقيقة تحدد متطلبات تنفيذ النشاط.
- تظهر نتائج تلك الأنشطة في مكان ما من الوحدة التعليمية.
- توفر للمتعلم التغذية الراجعة أو الفورية والمتكررة.
- تساعد المتعلم على تنمية أسلوب حل المشكلات. (الزويني وآخرون،2013، 111)
- أنماط أسئلتها متنوعة تسعى لتقويم جميع الجوانب لدى المتعلم فتطرح الأسئلة التي تثير تفكير المتعلم كما توظف الأسئلة والأنشطة التي تقيس مدى اكتساب المتعلم للقيم والاتجاهات. (عبد الله،2003، 162)

5.4. العرض:

ويراعى في عرض المحتويات إن:

- تستعمل اللغة السهلة الواضحة وتناسب النضج اللغوي للمتعلمين ورصيدهم اللغوي وان تكون الكلمات سهلة النطق بعيدة عن التكلف سليمة من حيث البناء اللغوي. (القاضي، 2009، 144)
- توضح المفاهيم الجديدة أثناء عرضها.
- تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ خاصة (الأسئلة التقويمية والتدريبات).
- تعرض المادة التعليمية بطريقة تثير التفكير.
- تستخدم في عرض المادة الأشكال الإيضاحية، اللافتة الملونة، المثيرة للاهتمام وذات العلاقة الواضحة المباشرة بالمحتوى.

- تنتهي كل وحدة تعليمية بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف (الكفاءات) التعليمية للوحدة.
- تكتب الخلاصة على شكل نقاط أو فقرات قصيرة.
- تنتهي كل وحدة تعليمية بلمحة مسبقة تهيئ المتعلم للوحدة التعليمية القادمة.
- تربط اللمحة المسبقة بين الوحدات التعليمية مما يساهم في إيجاد طابع الاستمرارية والنمو في بناء مادة الكتاب المدرسي. (الزويني وآخرون ،2013، 112-113)

ويجمع التربويون على أهمية التقويم الشامل للكتاب المدرسي وضرورة أن يتم التقويم على أسس ومعايير علمية وتربوية ينبغي توافرها فيه ومن هذه المعايير ما يتعلق بالأهداف والمحتوى والنشاطات التعليمية والتعلمية وأساليب التقويم والأسئلة التي يتضمنها الكتاب المدرسي (هادي، 2014، 230). وهو ما أشرنا إليه أعلاه.

وغالبًا ما يكون من الأسهل تعديل كتاب مدرسي جيد يستخدم في بلد آخر ذي سياق اجتماعي وثقافي مماثل، بدلاً من كتابة كتاب جديد تمامًا، خاصةً لموضوعات مثل الرياضيات والعلوم، كما يمكن أن يكون التعديل أيضًا من خلال إعادة إنتاج الكتب الموجودة، مع إدخال تعديلات على النص أو الورق، والألوان، والأغطية، وما إلى ذلك. وهو خيار اقتصادي، ولكن المحتوى لا يتلاءم دائمًا مع السياقات المحلية . (Roger,1989,6-14)

ويرى الخوالدة أن إخراج الكتاب وإنتاجه يعتبر عاملا مهما في إثارة انتباه المتعلم من خلال المؤثرات الحسية والبصرية المتصلة بالرسوم والأشكال والخطط والألوان والصور والجداول والرموز التي تلفت انتباه المتعلم وتشد اهتمامه للمادة التعليمية.

ويختار الغلاف من الورق المقوى السميك بأحجام محددة ،وأن يزين برسم ملائم يدل على نوع مادته التعليمية وأن تكون ألوانه وما عليه من رسومات جذابة وبسيطة وملفتة للنظر. (الخوالدة عيد، 2007، 20)

ومن حيل الإخراج، وضع الأهداف في بداية الوحدات والملخصات والمفاهيم البارزة بالألوان ووضع الاقتباسات والتحكم في المسافات. (ناصر، 2013، 396)

ويحكم على الكتاب المدرسي كوحدة متماسكة وليس كأجزاء منفصلة إذا كانت المؤثرات والبدائل المستخدمة في عرض محتوى الكتاب مستوفية لجميع الشروط المطلوبة من الناحيتين الفنية والعلمية.

أما إذا كانت معروضة بطريقة تقلل من شأنها وقيمتها وكانت البيانات المرفقة غير واضحة ولا تدل على ما يعنيه المؤلف فإن ذلك يقلل من قيمة الكتاب.

وإذا كانت المادة تتسم بالدقة وتراعي الأمانة العلمية ولكنها تفتقر للأسلوب المشوق الواضح فإن ذلك يؤدي إلى التقليل من قيمة الكتاب. (بحري، 2012، 239-240).

وعلى الرغم من جملة الخصائص النابعة من الوظيفة التربوية والديداكتيكية للكتاب المدرسي، إلا أنه تعتريه بعض النقائص نتيجة السلبيات التي يقع فيها مؤلفوه منها

- أنه يؤلف (في غالب الأحيان) بطريقة نمطية ليقدم في قوالب جاهزة لا تفرق بين المدينة والبادية ولا بين الجهات الأكثر تمدنا من حيث ما تتوافر عليه من بنيات تحتية وتجهيزات ووسائل وبين الجهات الفقيرة التي لا تمتلك ذلك.
- أن المضامين الواردة في محتويات الكتب المدرسية لا تتصف بصفة الكمال فقد أسهب واضعوها في تحليل فقرات معينة من الدروس بينما قصروا في شرح وعرض الكثير من النقاط الأساسية في نفس الدروس إما بسبب قلة المادة العلمية التي توفرت لهم أو بسبب الظروف التي أنجز فيها الكتاب (السرعة لتلبية حاجات الموسم الدراسي). (اكنينح، 2004، 50)

5. طرق تأليف الكتب المدرسية:

نظرا لأهمية الكتاب فقد أصبحت مسؤولية تأليفه وإخراجه في الوطن العربي من مسؤوليات وزارة التربية والتعليم. أما في الدول المتقدمة فمسؤولية تاليف الكتاب تقع على جهات أخرى مثل

دور النشر الكبرى، أو فرق عمل علمية تتبناها مؤسسات علمية أو تربوية كالجامعات ومراكز البحث التربوي.

وفي هذه الحالة تقع على عاتق مدير المدرسة ورؤساء الأقسام فيها والمعلمين مسؤولية اختيار الكتب المناسبة، ويعقدون عادة لجنة قبل بدء العام الدراسي يتناولون فيها إعادة النظر في الكتب المستخدمة بعد تقييمها في ضوء صحتها من الوجهة العلمية ومناسبتها لحاجات الطلاب ومناسبتها لبرامج المدرسة. (ناصر، 2013، 378)

وبوجه عام هناك ثلاث طرق أساسية لتأليف الكتاب المدرسي وهي: طريقة التكليف، طريقة الإعلان أو وطريقة المسابقة وطريقة اللجان.

1.5. طريقة التكليف:

تقوم الجهة أو الهيئة المسؤولة بتكليف شخص أو عدد من الأشخاص بتأليف كتاب معين أو عدد من الكتب في مدة زمنية محددة، مقابل مكافآت مالية مناسبة وتتم عملية التأليف في ضوء المنهاج (وقد يحدد للمؤلفين المبادئ وقد لا تحدد لهم).

من ايجابيات هذه الطريقة كونها من الطرائق السريعة والفاعلة حيث تسمح للجهة المعنية أن تختار الشخص أو الأشخاص المناسبين أما سلبياتها فتتمثل في أن الاختيار قد لا يكون موفقا. (الزويني وآخرون،2013، 104-105)

2.5. طريقة الإعلان أو المسابقة:

وهي طريقة شائعة حيث تقوم الجهة المعنية (وزارة التربية) بعملية التأليف بالإعلان عن مسابقة تأليف الكتب مقابل أجر معين.، يوضح في الإعلان المواد الدراسية التي ستؤلف والصفوف والمراحل التعليمية والشروط والمواصفات والأجور.

من ايجابياتها أنها أكثر موضوعية وذلك لأن المؤلفين غير معروفين ويتم تقويم ما يؤلفونه من كتب وأدلة بطريقة فنية وبصورة سرية. وما يعاب عليها أنها لا تجلب المؤلفين المرموقين المشهود لهم بالجدارة. (الزويني وآخرون،2013، 104-105)

وقد شرعت بعض الدول العربية (مصر) في تطبيقها في الآونة الآخرة، لذا طرحت مسابقات ومناقصات بين الناشرين المصريين في إعداد الكتب طبقا للأدلة والمعايير المنهجية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم. (أبو غريب، 2010، 8)

3.5. طريقة اللجان:

تعمد الهيئة المسؤولة (وزارة التربية) إلى تشكيل لجان التأليف (لجنة اللغة العربية، لجنة العلوم، لجنة الرياضيات) تتقاسم اللجنة العمل فيما بينها، كما تتشكل لجان للتقييم وأخرى لإصدار الأحكام.

من سلبياتها أنها تحتاج إلى أوقات طويلة وقد لا يكون الإنتاج بالمستوى المطلوب (الزويني وآخرون،2013، 105) وتعتبر الجزائر من بين الدول التي تعمل بهذه الطريقة.

وبوجه عام يتوقف اختيار الطريقة الفضلى على عدة اعتبارات منها:

- توفر المؤلفين ذوي الخبرة والكفاية وتوافر الخبرات البشرية الأخرى اللازمة لإخراج الكتاب.
- توافر إمكانات الطباعة الحديثة.
- قيمة المكافآت.
- كفاية الوقت، دقة التخطيط، كفاية الإشراف والتوجيه والمتابعة.

ويمكن القول أن عملية تأليف الكتاب وإخراجه أصبحت عملية جماعية تعاونية يشترك فيها المتخصصون في المادة نفسها، المتخصصون في طرق التعليم، المتخصصون في الوسائل التعليمية التعلمية الفنيون والمحررون، خبير لغوي، خبير في إخراج الكتاب. (ناصر، 2013، 382-383) والكتاب المدرسي ليس منتجا ثابتا بل إن وجوده واستخدامه يعتمد على عوامل عدة تلعب السياقات الجغرافية والتاريخية والثقافية دورا كبيرا في ذلك إضافة إلى عوامل أخـــرى. (Choppin, 2008, 565)

وسواء تم انتقاء الطريقة الأولى أو الثانية أو الثالثة فان عملية التأليف تتأثر بمجموعة من العوامل أورد غريب (2001) منها:

1. السلطة الإدارية التي أقرته فهي التي تضعه في أيدي الناشئة ومؤلف الكتاب وناشره لا يملكان إلا أن يؤلفا وينشرا من وجهة نظر هذه السلطة.
2. المقرر الدراسي الرسمي الذي يوضع الكتاب المدرسي له، فليس لمؤلف الكتاب إلا أن يسير تبعا للمنهج الذي يؤلف الكتاب ليكون مرجعا للتلاميذ. (زيدان، 2008، 75)
3. مستوى التلاميذ من النضج والخبرة والمعرفة.
4. نظام الامتحانات المتبع في النظام التعليمي الذي يستخدم الكتاب فإذا كانت الامتحانات تؤكد جانب المعرفي شجعت نوع الكتاب الذي يذكر الحقائق مختصرة. أما إذا كان نوع الامتحان يتطلب فكرا فذلك يساعد على تأليف كتاب يعالج الموضوعات على شكل قضايا. (زيدان، 2008، 75-76).
5. الرقابة المدرسية على الكتاب المدرسي وذلك من خلال علاقة الرقابة بالسلطات العامة من حيث كونها في أيدي سلطات الدولة الوطنية أو في أيد سلطات غير وطنية.
6. الجهات الأخرى التي تفرض رقابتها كرجال الدين وبعض الجهات ذات الصبغة الاقتصادية ممن يعمل لهم المؤلفون حسابا.
7. التنافس الجاري بين الناشرين في البلاد التي تتخذ مبدأ اللامركزية فتترك للمدارس حق اختيار الكتب المدرسية. (زيدان، 2008، 76)

وتعد الإمكانات المادية والبشرية من أكثر العوامل تأثيرا في الدول النامية فبدونها تخلو الكتب المدرسية من المواد المساندة والمساعدة، ويسوء إنتاجها ولا تجذب المؤلفين القادرين ولا يكون المحتوى مناسبا، ولا يكون الكتاب مشوقا وتنعدم الأدلة حيث تعد غرضا تعليميا يمكن الاستغناء عنه.

ومن المحتمل أن تختلف المواءمة بين محتويات الكتاب المدرسي والنوايا الرسمية حسب مجال الموضوع، ومستوى الصف الدراسي، ونمط الحكم، وسياسة النشر، ومستوى التنمية في البلد. على سبيل المثال، في أنظمة التعليم الأكثر ثراءً والأكثر مركزية، حيث القواعد التنظيمية وآليات الإشراف الراسخة هي القاعدة (على سبيل المثال، في اليابان أو في الولايات الألمانية ، فإن توافق الكتاب المدرسي مع الإرشادات الرسمية يكون مرتفع للغاية.) أما في البلدان الأقل تقدمًا، حيث تكون الكتب المدرسية مكلفة في الإنتاج، وحيث تكون إتاحتها محدودة، أين تقوم عدة جهات فاعلة بتأليف الكتب المدرسية (بما في ذلك الجهات الأجنبية) و/أو عندما تكون آليات الرقابة أقل رسوخًا (أو فاسدة)، عندئذ تكون درجة التوافق منخفضة جدا.

حيث قدم تحليل لكتب القراءة والرياضيات في العالم النامي (قام به معهد اليونسكو للإحصاء 2012) دليلاً ملموساً على عدم توافق المحتوى بين الكتب المدرسية والمبادئ التوجيهية الرسمية. (Aaron,2011,6-7)

6.الكتاب المدرسي في الجزائر:

قبل الحديث عن الكتاب المدرسي على الصعيد المحلي تقدم الباحثة نبذة عن المنهج الدراسي في ظل المقاربة التي تم تبنيها مع بداية 2003 تم تطبيق الإصلاح الذي اقر اعتماد المناهج المبنية على الكفاءات(*) عوض المضامين(**) وبالتالي تبني كتب مدرسية(كتب الجيل الأول) ملائمة لهذه المقاربة التي لها أهدافها وجهازها ألمفاهيمي الخاص بها الذي يميزها عن باقي البيداغوجيات، حيث تم بناء المنهج الدراسي وترجم محتواه في الكتاب المدرسي في إطار المقاربة بالكفاءات على أسس

(*) ظهرت المقاربة بالكفايات في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينيَّات من القرن العشرين، وانتقلت تدريجيًّا إلى التعليم الأساسي، ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية .اعتمدت العديد من الدول السائرة في طريق النمو هذه المقاربة في إطار سياسات الإصلاح لمنظوماتها التربوية، الكفاءات هي بمثابة معارف ومهارات ومواقف والكفاءات قد تكون معرفية وتواصلية ومنهجية وثقافية، يستظهرها المتعلم لحل مجموعة من المشاكل أو الوضعيات بغية التكيف أو التأقلم مع المحيط.

(**) **بيداغوجيا المضامين أو الأهداف:** هي مقاربة تربوية تركز على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية - التعلمية ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة، في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وبتعبير آخر، تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة.

ومبادئ تتراوح بين التربية على الاختيار، مراعاة خصوصية المرحلة التعليمية ،الكفاءات المراد اكتسابها.

- **التربية على الاختيار:** حيث يوفر هذا المنهاج إمكانات ومقاربات سيكولوجية وبيداغوجية وديداكتيكية متنوعة تصلح لتحقيق التوازن بين البعد الاجتماعي والبعد الوجداني والمهاري من جهة والبعد التجريبي والتجريدي من جهة أخرى.
- **خصوصية المرحلة التعليمية:** بحيث يهتم المنهاج في مرحلة تعليمية معينة بجميع جوانب النمو في شخصية المتعلم (النمو الجسمي، العاطفي، الاجتماعي، العقلي، اللغوي، الحركي) ويعتني بالفروق الفردية بين المتعلمين.
- **الكفاءات المراد اكتسابها:** يتيح المنهج الفرصة للمتعلم للتمرس على أنماط مختلفة من السلوك المرغوب فيه وعلى طرائق التفكير وأساليب حل المشكلات فيكسب المتعلم المعلومات وطرائق العمل فالمحتوى وحده غير كاف ،ولا قيمة له بدون معرفة نظم التفكير التي ساعدت على الوصول إلى هذا المحتوى.

وقد تم إعادة تعديل هذه المناهج مع بداية الموسم الدراسي 2016-2017 الذي ادخل مفهوم، الإدماج على المقاربة بالكفاءات التي تم تبنيها مع الإصلاح أو التعديل السابق، وترتكز مقاربة الكفاءات القاعدية إضافة إلى المبادئ السابقة الذكر على مبدأ الانفتاح والاندماج.

فمبدأ الانفتاح: يسعى من خلاله المنهج الدراسي إلى ترسيخ الهوية المنفتحة على الأخر والاستفادة من معارفه ومخترعاته وابتكاراته.

بينما يشير مبدأ الاندماج: اعتماد منهج شمولي والعمل على تحقيق نوع من التكامل بين الغايات والمضامين مع مراعاة خصوصية الوطن والمواطن والتكامل بين المراحل التعليمية والشعب والتخصصات الدراسية من جهة ،ومراعاة خصوصية المواد الدراسية من جهة، والبناء المتدرج لمحتويات هذه المواد وفقا لما توصل إليه العلم في ميادين النمو في جوانبه المختلفة الخاصة بالمتعلم. (بن يونس،2017، 50)

أما عن طريقة تأليف الكتاب المدرسي (الذي يترجم محتويات المنهج الدراسي)

تشير المادة "91" من القانون التوجيهي للتربية 2008 أن يفتح مجال تأليف الكتب المدرسية للكفاءات الوطنية ويسهر وزير التربية على منح الاعتماد للكتب المختارة. (وزارة التربية الوطنية، 2008، 62).

فالكتاب المدرسي في الجزائر مشروع يساهم في إنجازه عدة أطراف:

1. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (المطبعة المشرفة على إصدار ونشر الكتاب).
2. اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة لمناهج التربية الإسلامية والتربية المدنية
3. المعهد الوطني للبحث في التربية باعتبار أن مديره هو الذي يتولى المهام التالية:
   - يشرف على لجنة القراءة.
   - يترأس لجنة الاعتماد والتقييم.
   - يصدر قرار اعتماد الكتاب المدرسي ويمضيه عن وزير التربية الوطنية وبتفويض منه.
4. المفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية وذلك باعتبارها المسؤولة عن التعليمات والتوجيهات التربوية الرسمية في مجال المناهج وبرامج التعليم.
5. مديرية التكوين لوزارة التربية الوطنية ا باعتبارها المسؤولة على تنظيم الملتقيات الوطنية الخاصة بعرض الكتب الجديدة على مفتشية التربية والتعليم والتكوين للمواد المختلفة وذلك قصد قراءتها ومراقبتها وتبيان كيفية استعمالها وتوزيعها على المؤسسات التربوية.

أما عن اللجنة الوطنية للمناهج فقد تم اعتمادها ابتداء من 1969 على مستوى المعهد الوطني للبحث في التربية وهي متعددة الاختصاصات تتشكل من مسؤولين وإطارات في قطاع التربية وأساتذة جامعيين وتتكفل هذه اللجنة في إطار مهامها بالوظائف التالية:

- القيام بإجراءات الخبرة على المشاريع المرتبطة بالكتب المدرسية والوسائل التعليمية (طبقا لدفتر الشروط).

- تحديد وبشكل مفصل المواصفات البيداغوجية والعلمية والتقنية والفنية طبقا لدفتر الشروط وللقيام بذلك أعدت اللجنة أدوات عمل تمثلت فيما يلي:
  - دفتر الشروط البيداغوجية والتقنية الخاصة بالكتب المدرسية (دليل عام يتضمن المواصفات الواجب توافرها في الوسائل شبه المدرسية التي تشكل إطارا مرجعيا للإعداد والتقويم)
  - شبكات التقويم الموجهة للمقومين الخارجين. (رابحي، 2013، 322)

وخلاصة القول أفضى البحث عن ماهية الكتاب المدرسي إلى كون:

- مفهوم الكتاب المدرسي يضيق ليعني الشكل التقليدي للكتاب الذي يوزع على الطلاب ليتسع في البعض الأخر ليشمل جميع المواد التعليمية، وهو آلية من الآليات التي تعول عليها الجهات الرسمية أو الوصية في العديد من الدول منها الجزائر لنقل المعارف والقيم التي تسعى لغرسها لدى المتعلم .
- وليقوم بدوره يجب أن يراعى في عرض المحتويات أن تستعمل اللغة السهلة الواضحة وتناسب النضج اللغوي للمتعلمين.
- تخضع المناهج الدراسية والكتب التي تترجم محتواها إلى تغيير من فترة إلى أخرى في المحتويات المنتقات وما تعبر عنه من معارف ومفاهيم واتجاهات وقيم.

الفصل الرابع: التربية الإسلامية

1. مفهوم التربية الإسلامية.
2. خصائص التربية الإسلامية.
3. الحاجة وأهمية تدريس محتوى التربية الإسلامية (مبررات).
4. أساسيات بنا ء منهاج التربية الإسلامية.
5. أساليب وطرق تدريس التربية الإسلامية.
6. ملمح التلميذ في مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط(الجزائر).

يشيع استخدام مفهوم التربية الإسلامية في الخطاب التربوي المعاصر وتتعدد موارده واستعمالاته وتطبيقاته، وبرغم ما ناله هذا المفهوم من مكانة تربوية وفكرية وفلسفية في هذا الخطاب تفصح عنها إسهامات تربوية متعددة ونتاجات فكرية متنوعة، إلا أنه من الناحية الإصلاحية والتراثية مفهوم- التربة الإسلامية- مفهوم حديث الولادة والتكوين لم يعهد استخدامه في التراث التربوي الإسلامي، و لم يرد ضمن قاموس المصطلحات التربوية العربية الإسلامية، لكنه تطور مع الزمن وأصبح أكثر استعمالا وانتشارا للدلالة على معان تربوية مختلفة نورد منها:

1. مفهوم التربية الإسلامية:

هي نظام تربوي متكامل يقوم كل جانب فيه على تعاليم الإسلام: مفاهيمه، ومبادئه، ومقاصده، لهذا فهي تختلف عن جميع الأنظمة التربوية. من حيث مصادرها، وأهدافها وبعض أسسها ومبادئها ومؤسساتها، وأساليبها وخصائصها. (الهاشمي وآخرون، 2014، 22)

كما تعرف بأنها:

"التنمية الشاملة لجميع جوانب شخصية الفرد جسميا، عقليا، إعتقاديا، روحيا، وخلقيا واجتماعيا ونفسيا وجنسيا وجماليا في ضوء ما جاء به الإسلام، حتى يكون هذا الفرد عابدا لله وحده، عبودية تحقق له الفوز بالدنيا والآخرة وتجعله لبنة خيّرة في بناء مجتمعه وإسعاد البشرية ".(القاضي، 2004، 22)

عرّفها "مقداد يالجن" بأنها "إعداد المسلم إعدادا كاملا من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام".

عرفها عبد الرحمن النقيب "بأنها ذلك النظام التربوي والتعليمي الذي يستهدف إيجاد إنسان القرآن والسنّة أخلاقا وسلوكا مهما كانت حرفته".

وعرّفها عبد الرحمن النحلاوي " التنظيم النفسي والاجتماعي الذي يؤدي إلى اعتناق الإسلام وتطبيقه كليا في حياة الفرد والجماعة". (العياصرة،2010، 450)

أو:"هي تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام، والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرائق العملية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام ".(القاضي، 2004، 20-21)

كما يمكن تعريفها:

"عملية مقصودة تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية العقلية والجسدية والروحية والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية والإنسانية في مراحل نمو الإنسان جميعها وفق مصادر الشريعة الإسلامية ومقاصدها لتحقيق العبودية لله تعالى وعمارة الكون ".(العلي، 2014، 18)

او هي تلك "النشاطات المتنوعة من تحديد للأهداف وضبط لجميع العمليات التي تهتم بجميع جوانب الفرد لتنشئته تنشئة صالحة في ضوء العقيدة الإسلامية الموجهة نحو الهدف العام وهو العبودية لله وحده لا شريك له".(السموك ، الشمري، 2005، 16)

ومن التعاريف السابقة الذكر يمكن إدراج مفهوم للتربية الإسلامية في اتجاهين أساسيين هما:

الأول- عـــام:

شامل ينظر إلى التربية الإسلامية على أنها التطبيق التربوي للنظام الإسلامي والتجربة العملية الميدانية للفكر الإسلامي في ميدان التربية.

حيث يرى" مقداد يالجن" أنها تعنى بتنشئة وتكوين إنسان مسلم متكامل من جميع نواحيه الأخلاقية والإبداعية في جميع مراحل نموه في ضوء المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام.

الثاني- خاص:

ينظر إلى التربية الإسلامية في ضوء ما يدرس في مختلف المراحل الدراسية من قرآن، حديث، وتفسير وثقافة إسلامية وسيرة نبوية.

وقد وضعت هذه المواد لتكمل تربية الناشئ على الإسلام من جميع جوانبه النفسية والاجتماعية والروحية والسلوكية والعقلية وعلى تحقيق العبودية لله جل جلاله. (القاضي، 2010، 79)

وبالتالي تعني التربية الإسلامية في ضوء هذا الاتجاه :

مجموع المقررات المدرسية المختصة بتدريس مواد التربية الإسلامية. فهي مادة دراسية، يشملها المنهاج الدراسي ويطلق عليها مسميات عدة، التربية الإسلامية أو التربية الدينية، أو العلوم الشرعية، التربية الخلقية. وتتكون مفردات هذه المادة من مجموعة من المعارف الدينية تشتمل على التلاوة، التفسير، الحديث النبوي الشريف، العقيدة، الفقه، السيرة، الأخلاق.

وهذا المعنى هو أغلب المعاني تواردا على الذهن عند غالبية من يستعملون مصطلح التربية الإسلامية وخاصة المدرسين والطلبة (الجلاد، 2004، 23). (وهو المعنى المقصود به في هذا البحث)

ويشير البعض في التعليق على المأخذ الذي يحصر التربية الإسلامية في علوم القرآن الكريم والحديث الشريف وعلوم الشريعة الأخرى، في كون التربية الإسلامية تتحقق من خلال دراسة كل العلوم والرياضيات والأحياء واللغة العربية وليس في دراسة العلوم المتعلقة بالشريعة فقط ،على الرغم من كون علوم الشريعة هي الأساس الذي تقوم عليه التربية الإسلامية، لكن هذا لا يبرر حصرها في هذه العلوم، ومادام القرآن الكريم يقر أن كل لحظة من لحظات المسلم لله رب العالمين، فإن دراسة العلوم جزء لا يتجزأ من التربية الإسلامية.... (خطاطبة وآخرون، 2012، 19)

وقد أشارت الباحثة سابقا أن مصطلح التربية الإسلامية لم يكن شائعا في التراث العلمي العربي الإسلامي، و وردت الإشارة إليه عند بعض المهتمين بهذا المجال، بمرادفات متنوعة تدور حول تنمية وتنشئة ورعاية النفس البشرية وسياستها والعمل على إصلاحها وتنميتها وتزكيتها.

2. خصائص التربية الإسلامية:

للتربية الإسلامية خصائص عدة باعتبارها نظاما متكاملا أو منهجا دراسيا يستند إلى نظام متكامل من التشريعات فهي: تربية ربانية، عقدية، خلقية، إنسانية، عالمية، شاملة، متوازنة وواقعية، ذات طابع تعبدي....

1.2. تربية ربانية وعقدية:

فهي إلهية وربانية لأنها تستمد قواعدها ومبادئها وخصائصها من التشريع الإسلامي، ولاسيما القرآن الكريم والسنة النبوية التي تعد إلهية وربانية، وهي عقدية تربط قلب المسلم بأركان العقيدة الإسلامية التي تظهر أثارها التربوية في الفرد والمجتمع. (العلي،2014، 38-39)

2.2. الشمولية:

وتعني النظرة الإسلامية المتكاملة للكون والإنسان والحياة والعلاقات المتبادلة بينها، وعدم تفريطها بأي جانب من الجوانب . وتتمثل مظاهر الشمولية من خلال التصور الشامل للكون من حيث نشأته ومصيره، وعلاقة الإنسان به والتصور الشامل لحقيقة الحياة وعلاقة الإنسان بها.والتصور الشامل المتكامل لطبيعة الإنسان والحقائق المتعلقة بأصله وتكوينه ومراحل خلقه ومصيره.... (خطاطبة وآخرون،2012، 69)

3.2. التربية الإسلامية تربية متوازنة:

فهي متوازنة في تنميتها لجوانب شخصية الفرد بحيث لا تعمل جانب أو تهتم بجانب على حساب بقية الجوانب.فهي تربية روحية وجسمية عقلية ونفسية وخلقية ووجدانية واجتماعية ومهنية تعمل على الارتقاء بالفرد (المتعلم) وتنمية ذاته ككل متكامل. (قاسم ،2013، 48)

وهي متوازنة في بنائها لجوانب شخصية المجتمع المادية والروحية بحيث لا يكون مجتمعا ماديا يعلي المادة ويقدس التقدم المادي، ولا يكون مجتمعا متخلفا ماديا وحضاريا ومتفرغا للروحانيات وحدها. وهي متوازنة في اهتمامها بالفرد والمجتمع معا، فالفرد عضو اجتماعي يعيش في المجتمع وللمجتمع وبالمجتمع ،كما أن المجتمع لا وجود له إلا في داخل الأفراد الذين يكونونه. (القاضي، 2004، 47-48)

4.2. واقعية ومثالية:

لأنها تراعي في نظرتها التربوية واقع الفرد والمجتمع فترى متطلباته من خلال الواقع الذي يعيش فيه فتنظر إلى إمكاناته، وظروفه، وبيئته وطبيعته وفطرته، فلا تحمله من التكاليف ما لا يطيق ولا تفرض عليه ما لا يستطيع. (العلي، 2014، 50)

وتتمثل واقعية التربية الإسلامية بمظاهر عدة منها:

تشريع العبادات وتنوعها مع تشريع الرخص بمراعاة لإمكانات وظروف النفس الإنسانية مع مراعاة الفروق الفردية بين الناس. (خطاطبية وآخرون، 2012، 70)

5.2. تربية إنسانية وعالمية صالحة لكل مكان:

فهي تعد الفرد الصالح والمواطن الصالح لا ليكون مميزا عن غيره (إلا إذا كان تميزه بالعمل والعلم للصالح العام،فهي لاتعد المتعال، المتكبر، المعاد للآخر) فهي عالمية تهتم بتقديم العلم لكل من يطلبه ويحتاجه وتحث الجميع على طلبه بغض النظر عن اعتبارات الجنس واللون أو الدين

أما المواطنة الصالحة التي تتحدد كغايات للمناهج الدراسية في العديد من الدول العربية والإسلامية فلا تتعارض مع الأخوة القائمة على الإيمان لان المهم هو الصفات الشخصية التي تسعى التربية إلى تحقيقيها لا المصطلحات الدالة على ذلك. (عبد الله،2003، 21)

6.2. تربية متكاملة:

- لا ينفصل بعضها عن بعض.
- تربية لا تكتفي بالقول وإنما تتعده إلى الممارسة والعمل.
- تهدف لتغيير الواقع إلى صورة أفضل. وليس الدين مجرد مشاعر نفسية وإنما نشاط وحركة لإصلاح الكون وإعماره وتطويره. (القاضي، 2004، 50)

ومجمل القول أن خصائص التربية الإسلامية تؤدي إلى الحفاظ على هوية الأمة في عالم سريع التغيير، في ظل العولمة والانفتاح على الأخر، كما تساهم في المحافظة على التراث والثقافة وكذلك تعمل على تعديل الثقافة الإسلامية وتطويرها بما يناسب ثقافة المجتمع.

3. الحاجة إلى تدريس محتوى التربية الإسلامية (مبررات):

للتربية الإسلامية أهمية بالغة سواء باعتبارها مادة دراسية أو نظاما تربويا إسلاميا متميزا، فهي ترتبط بالإسلام وتعاليمه وتعليمه، فارتباطها هذا جعلها محورا في العملية التربوية التعليمية كما أن أهدافها متميزة جمعت خيري الدنيا والآخرة وتزداد الحاجة وأهمية العناية بالتربية الإسلامية في هذا العصر نتيجة لمجموعة من الأسباب وهي:

1. عولمة الفكر والاقتصاد والسياسة والتربية وما رافق ذلك من انفتاح حضاري وتبادل للثقافات العالمية حيث صار العالم الكبير قرية صغيرة أزيلت منها الحواجز ورفعت عنها القيود الثقافية والمعرفية والفكرية والاقتصادية.مما أدى إلى بروز أنماط وأفكار وسلوكات وقيم تميزت بسرعة انتشارها عبر وسائل الاتصال الحديثة (شبكة إنترنيت فضائيات...).

وهو ما يعزز أهمية التربية الإسلامية في إعداد الفرد المسلم إعدادا قويا صحيحا. (الجلاد، 2004، 61-62)

وذلك ليتعامل مع منتجات العولمة بخلفية وشخصية إسلامية إيجابية، ومنظومة قيمية متأصلة تتيح له التفرقة بين ما هو صالح وجيد وما هو عكس ذلك.

2. ضعف بناء الشخصية الإسلامية المعاصرة من النواحي العقدية والفكرية والاجتماعية والثقافية وانعكاسات هذا الضعف على تكوين شخصية المسلم المعاصر بوجه عام وعلى المجتمعات الإسلامية بوجه خاص، مما يتطلب أن تسهم التربية الإسلامية في تكوين هذه الشخصية لتصبح شخصية متوازنة وفاعلة وقوية ومنتجة تعمل على أداء دورها في النهوض بالأمة العربية والإسلامية. (الجلاد، 2004، 62)
3. كما يضيف أن طغيان الفلسفة المادية على نواحي الحياة المعاصرة وسيطرتها على الأنماط السلوكية والأخلاقية لمظاهر الحياة الإنسانية في أبعادها المختلفة،مما اثر على تربية الإنسان المعاصر تأثيرا كبيرا تعددت جوانبه واختلفت صوره، ومن بين هذه الجوانب حصر اهتمامه بشكله ولونه وثيابه، وتسريحة شعره...وذلك على حساب اهتمامه بكينونته الروحية والإيمانية.
4. انتشار المذاهب والاتجاهات الفكرية المتعددة وتنوع ما تحمله من أفكار ومبادئ ثقافية وتربوية ومعرفية وفلسفية، الأمر الذي يتطلب تحصين عقيدة الناشئين الدينية وتزويدهم بالمعرفة النقلية والعقلية والمنهجية العلمية الإسلامية.

مما يمكنهم من التعرف على تلك المذاهب وقراءتها قراءة علمية واعية، ونقدها ضمن الإطار المعرفي الإسلامي لاستغلال المفيد منها واستبعاد مالا يتلاءم معها. (الجلاد، 2004، 62-63)

وبشير القاضي (2010).

إن التربية الإسلامية جزء لا يتجزأ من خطة شاملة لتنمية المجتمع تضاف إلى مجالاته الاجتماعية والثقافية والصحية والتربوية ،فلابد أن تحدد أهدافها في التعليم في ضوء بناء الفرد في كل المراحل، وبناء المجتمع حاضرا ومستقبلا، مع الأخذ بالتطورات العالمية الحديثة لأننا جزء من المجتمع الإنساني عموما. (القاضي، 2010، 91)

أهمية تدريس التربية الإسلامية: يضاف للمبررات السابقة الذكر خصوصية المحتوى الدراسي المتعلق بمادة التربية الإسلامية والذي يميزها عن غيرها من المحتويات الدراسية الأخرى.حيث تكمن أهمية محتويات التربية الإسلامية.

بالنسبة للفرد:

من الناحية الجسمية: تحرص محتويات التربة الإسلامية على ضرورة المحافظة على الجسم مستندة في ذلك على تعاليم الإسلام المتضمنة في القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف.

والتي شرعت من الأحكام ما يحفظ له قوته وطهارته وحرمت كل ما يؤذيه ودعت إلى النظافة والطهارة وممارسة الرياضة، وأوصت بالاعتدال في المأكل المشرب. (الجلاد، 2004، 64-65)

الجانب الأخلاقي:

تهتم محتويات التربية الإسلامية من خلال مرجعيتها (وهو الدين الحنيف) بالقيم والأخلاق الفاضلة وغرسها في شخصية المسلم، فالمعلم الأول (صلى الله عليه وسلم) أدّبة ربه وأحسن تأديبه وأثنى عليه في قوله تعالى: "وإنّك لعلى خلق عظيم " القلم (4). (القاضي،2004، 133)

أما من الناحية العقلية:

يكمن اهتمام محتويات التربية الإسلامية بالجانب العقلي في تركيزها على ضرورة تغذية العقل وتنميته بالغذاء المادي والمعنوي حيث يحتاج عقل الإنسان كبقية أجزاء جسمه للقيام بوظائفه

العقلية المختلفة، كالتذكر، التفكير...وغيرها للغذاء الصحي؛ (العقل السليم في الجسم السليم)،كما يحتاج العقل إلى الغذاء المعنوي، لتنميته من خلال تزويده بالعلم والمعرفة والتدبر في صنع الله.

كما تؤكد (محتويات التربية الإسلامية) على حماية العقل من كل ما يشوش نظامه أو يتلفه، من خلال منع تعاطي المسكرات والمخدرات وإدمانها...الذي يؤدي إلى أضرار عضوية واقتصادية واجتماعية ونفسية..... (القاضي، 2004، 125-128)

الجانب الاجتماعي:

حيث تحرص محتويات التربية الإسلامية على توثيق الروابط والعلاقات الاجتماعية بين الفرد والمحيطين به بما يحقق للفرد والجماعة الألفة والانسجام والتكيف والاستقرار من جهة وتبادل المصلحة.من جهة أخرى.

ومن تحقق سلامة الكيان الاجتماعي لكل من الفرد والجماعة؛ المحافظة على الحقوق والواجبات، فالعلاقة في الأسرة لا تقوم على أساس المصلحة المادية ومنطق الربح والخسارة، وإنما تقوم على البذل والعطاء من جانب الآباء، وعلى الطاعة والبر والإحسان من جانب الأبناء. (القاضي، 2004، 135-136)

أهمية تدريس التربية الإسلامية بالنسبة للمجتمع:

يمثل الدين جانبا هاما من جوانب شخصية المجتمع المسلم، وله في الوقت نفسه تأثير على بقية الجوانب في تلك الشخصية، فإلى جانب ما لديه من وظائف نفسية فردية تجعل منه غذاءا ضروريا لقوى النفس، توجد له وظائف اجتماعية لا يكون موضوعها الفرد وحده وإنما المجتمع ككل. (القاضي، 2004، 166)

المحافظة على الأصول الثقافية للمجتمع الإسلامي فإن كانت الثقافة هي نمط الحياة السائد الذي يعيشه المجتمع، فإن أهمية التربية الإسلامية تكمن في تأسيس رؤية إسلامية واعية للتعامل مع التحديات المعاصرة التي تواجه الثقافة الإسلامية وتشكيلها عند الناشئة من أبناء المسلمين.

المحافظة على سلامة المجتمع الإسلامي من الظواهر الاجتماعية السلبية فهو مجتمع متميز بأخلاقه وقيمه التي تنظم أفراده ومؤسساته، وهو مجتمع يؤمر فيه بالمعروف وينهى فيه عن المنكر، وسلوكيات المسلم الاجتماعية هي سلوكات تتمثل في الأخلاق الإسلامية. (الجلاد، 2004، 73-74)

تنمية الجانب النفسي والوجداني للفرد والمجتمع، فالعبادة هي خير وسيلة لتربية الوجدان والعبادة يتسع معناها ليشمل الحياة كلها فكل عمل يتوجه به الإنسان إلى الله فهو عبادة تقربه إلى الله "جل وعلا". لذلك تشمل محتويات التربية الإسلامية ركن للعبادات. (مذكور، 2002، 221-222)

4. أساسيات بناء منهاج التربية الإسلاميـــة:

يعتبر المنهاج الوسيلة التي يحقق بها المجتمع أهدافه ،وبالتالي بناء هذا المنهاج على أسس علمية واضحة ومتعددة يعتبر شرطا أساسيا ليحقق أهدافه.

ويعرف المنهاج وفق التصور الإسلامي بأنه:

"نظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة والمعارف والخبرات الإنسانية المتغيرة التي تهدف إلى إيجاد الشخصية الإسلامية المهتدية التي تعمل في إطار اجتماعي لترقيه الحياة وعمارة الأرض. وفق منهج الله سبحانه وتعالى ".(الهاشمي وآخرون،2014، 58)

وبالتالي فهو يشتمل على مهمة أساسية وهي ربط الإنسان بالله ليصلح حاله على الأرض وينظم حياته فيها فيعمرها. ويرقي فيها عن طريق العمل (المحتمل) المستمر واستغلال كل الطاقات والإمكانات المدركة التي منحها له الله. (حسان، 2004، 22)

وحتى يبلغ ذلك يجب أن يكون إسلاميا وعالميا.

ولكي يكون إسلاميا يجب أن يعرض الفكر الإسلامي ويعرف بالحقائق والمعارف الثابتة في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، عرضا يتناسب مع صدقها، وأن يسهم في بناء القيم والاتجاهات الإيجابية الإسلامية وأن يحرص على أسلمه المفاهيم وتهذيبها لتتناسب مع مبادئ الإسلام والمفاهيم والمنطلقات والفلسفة التي يدعو إليها.(الخوالدة، عيد، 2014، 96)

وبالتالي تؤدي محتويات هذا المنهج إلى خشية الله(عز وجل) وليس مجرد حفظ المعلومات فيحقق قوله تعالى "إنما يخشى الله من عباده العلماء"(فاطر:28) (ابودف، 2015، 114)

ولكي يكون عالميا:

ينبغي أن لا يقتصر على العلوم الدنيوية البحتة فالعلوم الدنيوية جزء مهم من العلوم الدينية...كما يجب أن يكون المنهاج الدراسي، منسجما بعيدا عن التناقض فالمحتوى المعروض في كتب التاريخ والجغرافيا والعلوم واللغة العربية وغيرها...يتفق ولا يتعارض مع ما ذكر في كتب التربية الإسلامية. (الخوالدة، عيد، 2014، 96)

- كما يجب أن يراعي طبيعة مادة التربية الإسلامية باعتبارها مادة دراسية ليست كباقي المواد الأخرى تستند إلى فلسفة تربوية تختلف عن باقي الفلسفات الأخرى مما يقتضي انتقاء محتوياتها تبعا لذلك.
- مراعاة خصائص المجتمع المسلم الذي له عادات وتقاليد منتقاة من الثقافة الإسلامية المتوارثة منذ القدم،وهذه الثقافة ترسخ معالم الهوية الوطنية لذا وجب على مناهج المواد

الدراسية وأهمها منهج مادة التربية الإسلامية أن يعزز هوية المجتمع من خلال محتوياته (قاسم،الظنحاني،2014، 45)

- مراعاة طبيعة التلميذ ومتطلبات نموه المختلفة (عقلية انفعالية حسية اجتماعية.....)

ومن بين تلبية مطالب النمو العقلي أن تستخدم أساليب وتقنيات تقوم على تقديم وعرض المحتوى المجرد بصورة حسية واقعية وتبسيط المفاهيم المجردة لتبدو بصورة واقعية مألوفة لدى التلاميذ

ومن بين أدواره في مراعاة الجانب الانفعالي استغلال النصوص الدينية في إرهاف حس التلميذ وصقل وجدانه وخفض توتراته النفسية والعدوانية.

أما من الجانب الاجتماعي فيمكن توفير نصوص وقصص تعزز في التلاميذ حبهم للآخرين ومساعدة الفقراء والتعاطف معهم، وتعويدهم على التعامل مع من يخالفهم في الرأي والثقافة باحترام وتقدير. (قاسم ، الظنحاني، 2014، 47-50)

- كما ينبغي أن يشتمل منهج (منهاج)التربية الإسلامية على موضوعات تجمع بين الجوانب العلمية التي تحصل عن طريق الحفظ والفهم وبين الجوانب العملية التي يقوم بها التلاميذ أنفسهم.
- أن تكون الموضوعات قوية الصلة بالحياة ومن أمثلة ذلك إدراج الآيات التي تنظم حياة الأسرة وتدعو إلى الدفاع عن النفس والوطن ،وتوضح رأي الدين في تنظيم المجتمع وبناء الحياة الاقتصادية،وغيرها (حتى يشعر التلميذ بوظيفة الدين في حياته).
- أن يكون الاتجاه في انتقاء المواضيع الدينية وغيرها قائما على أساس انه مفسر للحياة ومنظم لها. (سمك،1998، 54)

ويرى العديد من المختصين في مجال المناهج الدراسية أن النظرة التكاملية في بناء مناهج التربية الإسلامية يعتبر أفضل أشكال المناهج لتحقيق أهدافها.

ويقوم الاتجاه التكاملي في بناء مناهج التربية الإسلامية على إمكانية تنظيم محتويات هذه المادة في فروع أساسية أهمها القرآن الكريم، الحديث الشريف،العقيدة ،السيرة، العبادات لتسهيل التناول وليس من أجل وضع فواصل بين هذه الموضوعات، حيث لا يدرس القرآن الكريم والحديث الشريف بمعزل عن العبادات والمعاملات وكذلك الأخلاق والقيم والآداب فلا تدرس بمنأى عن نصوص القران والمعاملات ففروع التربية الإسلامية متكاملة ومترابطة في الموقف التعليمي. (ريان وآخرون،2008، 22)

لذلك يأتي اهتمام الدول المسلمة بإعداد مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة مع السعي لمراجعتها وتطويرها نحو الأفضل لمواكبة العصر والتخطيط السليم، مما يستلزم من القائمين على وضع وبناء المناهج مراعاة واختيار المحتوى وخبرات التعليم وتنظيمها بطريقة تضمن الوقوف على المعارف الأكبر قيمة وذلك عن طريق تحليل طبيعة المعرفة والعصر وطبيعة الفرد والمجتمع الذي من أجله صممت تلك المناهج، وحتى يكون المنهج وخبراته التعليمية ملائما وصادقا. لابد أن يكون مواكبا للمعرفة العلمية المعاصرة وأن يكون مهتما بالأفكار الأساسية والمفاهيم الرئيسية وطرق التفكير العلمية وأن يكون متصلا ومرتبطا بالحياة الواقعية ،كما يجب أن تكون المادة التعليمية أكثر معنى لكل المتعلمين وذلك عن طريق جعلها أكثر ملائمة للحياة ذاتها. وأكثر تعاملا مع المشكلات التي تواجه الدارسين في فهم ذواتهم. (فالوقي، 1997، 128)

إضافة إلى المنهاج يعتبر معلم "مدرس" التربية الإسلامية من العناصر الأساسية لإيصال محتوى المنهج وأفكاره لذا يجب أن يتوفر على خصائص وكفايات متعددة منها العلمية والمهنية والأخلاقية، حيث يقصد بالكفايات العلمية مدى إلمامه بتخصصه العلمي وبمادته التدريسية بما يمكنه من ممارسة مهنته، أما عن الكفايات المهنية فيقصد بها امتلاكه للمهارات المعينة على أداء مهامه من قدرته على استثارة دافعية المتعلم، ومراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين، وتنويعه في أساليب وطرائق التدريس وقدرته على إدارة الصف، إضافة إلى ذلك يجب أن تتوفر لديه كفايات

أخلاقية تجعل منه قدوة حسنة لتلاميذه في تعليمه للأخلاق فيرى الغزالي ضرورة أن يعمل بعلمه تبعا لقوله تعالى "اتامرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وانتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون". (البقرة 44) (قاسم ،2016، 75-77)

لذا يجب على الهيئات المشرفة على انتقاء وإعداد المعلمين أن تجري تدريبا وتكوينا أولي مكثف قبل الخدمة لسد الفجوة المعرفية للمعلمين الجدد،وكذلك إجراء دورات تكوينية مستمرة للتكوين والتدريب أثناء الخدمة وذلك لمتابعة التغير والتطور المستمر. (سراج الدين،2011، 28)

5. أساليب وطرق تدريس التربية الإسلامية:

أشارت الباحثة سابقا إلى أهم خصائص التربية الإسلامية بوضعها منهجا متكاملا أو محتوى دراسيا يقدم للمتعلمين في مراحل تعليمية مختلفة، والتي لا يمكن تحقيقها إلا من خلال استخدام واعتماد أساليب وطرائق متعددة لتبليغ محتواها نورد فيما يلي أهمها:

أسلوب القدوة: يتأثر المتعلم بالنموذج الأمثل ويقتدي به لذلك تصاغ محتويات التربية الإسلامية وتقدم بمحاكاة نماذج وأعلام ترسخ قيما وأخلاقا حسنة وجب على المعلم أن يتمثلها قبل المتعلم. (عبد الهاشمي وآخرون،2014، 265)

وقد تكون القدوة نموذجا فردا وقد تكون تاريخا ومواقفا كما قد تكون بطولة اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية أثرت في المجتمع، ويعتبر هذا الأسلوب من أنجح الأساليب والطرق في عرض منهج التربية الإسلامية (المعايطة،2015، 90)، والنماذج الإسلامية عديدة ومتنوعة أفرادا وتاريخا ومواقفا (يعتبر أنبياء الله ورسله"عليهم الصلاة والسلام " من أعظم وأفضل النماذج لترسيخ القيم والأخلاق الفاضلة).

السرد القصصي: يعد الأسلوب القصصي من أنجح الأساليب لما للقصة من تأثير كبير على نفس السامع وعقله وما تحويه القصة من مضامين تربوية تساهم في غرس القيم والمبادئ والاتجاهات

والميول وقد وظفت القصة في" القران الكريم "بدقة وبلاغة وفنية في التعبير، لتبليغ وترسيخ العديد من المضامين العقائدية والأخلاقية مما يشير إلى إمكانية استخدامها في التربية والتعليم لتبليغ هذه المحتويات(المعايطة،2015، 104-105)

أسلوب الحوار والمناقشة: يعتبر من الأساليب التي تعين على توجيه المتعلمين وتعمل على إثارة عقولهم للتفكير وتقوية الحجة كما يعزز الثقة بين الملقي والمتلقي ويعود المعلم على تحري الصواب والرغبة في معرفة الحقيقة. (عبد الهاشمي وآخرون،2014، 265)

ويمكن التمييز بين أنواع مختلفة من الحوار وردت في نص "القرآن الكريم".

الحوار الخطابي: وقد ورد في النصوص القرآنية التي تطرقت إلى الناحية التعبدية، وبعض النصوص التي ذكرت بنعم الله "عز وجل"ومنها ما ورد بالسور القرآنية (البقرة111) (النبأ1-3)

الحوار الوصفي: وهو وصف حالة نفسية أو واقعية بين المتحاورين وهدفه التربوي التأكيد على الأعمال الصالحة والابتعاد عن سيئها من بين النصوص القرآنية التي تجسد ذلك.(الصافات 20-22)

الحوار الجدلي: وغايته إثبات الحجة على المشركين للاعتراف بالإيمان بالله وتوحيده من أمثلته ما ورد بسورة (النجم :1-5). (المعايطة،2015، 93-94)

ومن الضروري مراعاة مستوى نضج وإدراك المتعلم فيبدأ في عرض المحتوى من البسيط الواضح ثم يتدرج في المحاورة والمناقشة.

التلقين: يركز هذا الأسلوب على تبليغ اكبر قدر من المعلومات، فيقاس تحصيل المتعلم بمقدار ما حفظه منها ورسخ في عقله من معارف، ولا يقتصر استخدام هذا الأسلوب على عرض محتوى مادة التربية الإسلامية، بل يستخدم في عرض العديد من محتويات المواد الدراسية الأخرى. (المعايطة،2015، 104)

الصور والرسوم التوضيحية:

تستخدم الصور والرسوم التوضيحية من أجل تقريب المعاني في تمثيل إيحائي تصوري يقرب الفكرة ويثير اهتمام المتعلمين بأسلوب وصياغة تزيد من التشويق والإثارة. (الشريفين وآخرون،2016، 142)

ومن الآثار التربوية في تنويع وتوظيف الأساليب والطرق المختلفة لعرض محتوى التربية الإسلامية هو التقليل من التعليم اللفظي وتسهيل الفهم وتقريب المعنى كما تساعد المتعلم على التطبيق الصحيح للعبادات والتكاليف (الصلاة،الزكاة،الحج,,,,)كما تساهم في تعديل القيم والسلوكات. (لخلافة، 2016، 157)

6. ملمح التلميذ في مادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط(الجزائر):

قبل التطرق إلى أهم الغايات التي تشكل ملمح التلميذ عقب دراسته لمحتويات التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط، يمكن الحديث عن خصوصية مادة التربية الإسلامية على الصعيد المحلي، حيث تأخذ تسمية "التربية الإسلامية " في التعليم الابتدائي والمتوسط، وتسمية "العلوم الإسلامية "أو العلوم الشرعية في الثانوي وتلازم التلميذ الجزائري في كل مساره الدراسي بحجم ساعي قدره ساعة ونصف أسبوعيا في الابتدائي، وساعة واحدة في التعليم المتوسط وما بين الساعة والساعتين في الثانوي حسب التخصصات.وإذا كان مدرس هذه المادة في التعليم الابتدائي والمتوسط هو أستاذ اللغة العربية فإن مدرسها في الثانوي هو خريج المعاهد المتخصصة في العلوم الإسلامية كجامعة الأمير عبد القادر بقسنطينة أو معهد أصول الدين بالعاصمة أو معهد الحضارة الإسلامية بوهران....باتنة أو أدرار.....

وقد عرفت مناهج ومحتويات كتب التربية الإسلامية عملية إصلاح وإعادة نظر ابتدءا من 2003، وتبعا للقوانين فالدولة هي التي تحدد التوجهات العامة للمناهج من خلال البنود الدستورية

والقانون التوجيهي الخاص بالتربية الوطنية ليأتي دور اللجنة الوطنية للمناهج (CNP) المكونة من جامعيين ومفتشين وأساتذة لتضع المحاور الكبرى والمنطلقات المنهجية والمعرفية وملامح التخرج للمواد حسب مستويات التعليم ثم تأتي اللجان المتخصصة لكل مادة (GSD) لتضع دليل برنامج كل مادة، والذي توضع الكتب المدرسية على أساسه. (المستاري، 2012، 136)

وقد حددت الغايات الكبرى لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط حسب اللجنة الوطنية للمناهج الدراسية الصادرة بـــ (2003)كما يلي:

- المحافظة على الهوية والتمسك بمقومات الأمة وتقديس الشعائر الدينية والاعتزاز بالانتماء للوطن.
- التمكن من حسن الحوار والمناقشة بلغة سليمة.
- تمكين التلميذ من تنظيم معارفه وحسن عرضها من خلال استخدام التحليل والتركيب والاستنتاج والاستدلال الصحيح.
- اكتساب السلوكات القويمة وتجنب السلوكات السيئة.
- التواصل مع الأخر والتفتح على المبادئ الإنسانية النبيلة.
- المحافظة على القواعد الصحية والبيئية وسلامة المحيط.
- تنمية الحس الجمالي بأنواعه. (اللجنة الوطنية للمناهج،2014،37)

أما عن المناهج الصادرة بـــ (2016 /2017) فان مادة التربية الإسلامية تساهم في تحقيق ملمح التلميذ في مجالين:

- التأصيل الوطني والتفتح على العالم.
- المجال المعرفي.

حيث تعمل في المجال الأول على:

- ترسيخ الشعور بالانتماء الحضاري الوطني والاعتزاز بالإسلام.

- تنمية القيم الإسلامية في المعاملات اليومية.

أما في المجال الثاني فتعمل على:

- تنمية الرصيد اللغوي من خلال النصوص الشرعية.
- تعزيز المعرفة بوحدانية الله ودلائل قدرته فيما أبدعه في الكون والمخلوقات.
- تنمية المعارف المتعلقة بالقيم الأخلاقية وممارسة الشعائر الدينية.
- تنمية التفكير المنطقي والاستدلال البسيط. (اللجنة الوطنية للمناهج،2016،30)

وبوجه عام لتدريس التربية الإسلامية أهداف عامة يسعى المعلم من خلال محتوى المنهاج تحقيقها لدى تلاميذه في عام دراسي كامل يشير شحاتة (1994):

أنها يجب أن تشمل خمس مجموعات وهي:

- الأهداف أو الكفاءات المتصلة بالمعرفة.
- الأهداف أو الكفاءات المتصلة بالمهارات.
- الأهداف أو الكفاءات المتصلة بالتفكير العلمي.
- الأهداف أو الكفاءات المتصلة بالميول والاهتمامات.
- الأهداف أو الكفاءات المتصلة بالقيم والاتجاهات. (شحاتة، 1994، 27-29)

وأخيرا يمكن القول:

- إن التربية الإسلامية تأخذ معاني متعددة، منها المفهوم الذي ورد في هذا البحث وذلك باعتبارها محتوى دراسي يقدم للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية بمسميات مختلفة، ولهذا المحتوى أهميه بالغة وذلك لأهمية ما ينقله للمتعلمين من معارف و قيم.
- لذا تهتم العديد من الدول المسلمة بإعداد مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة من خلال مراعاة واختيار المحتوى وخبرات التعليم وتنظيمها بطريقة تضمن الوقوف على المعارف الأكبر قيمة.

- يدرس التلميذ الجزائري مادة التربية الإسلامية في مختلف المراحل التعليمية بمسميات عدة تربية إسلامية وعلوم إسلامية أو شرعية، ومن بين الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها لدى المتعلم هي ترسيخ قيم الهوية والتمسك بمقومات الدين الإسلامي.

الإطار الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

1. المنهج.
2. الدراسة الاستطلاعية.
    1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية.
    2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية.
    3.2. نتائجها (تصميم أداة الدراسة وخصائصها السيكو مترية)
    4.2. حدود الدراسة الاستطلاعية.
3. الدراسة الأساسية.
    1.3. عينة الدراسة.
    2.3. أدوات الدراسة.
        1.2.3. استمارة تحليل المحتوى (الكتب).
        2.2.3. استمارة مقابلة.
4. حدود (البحث) الدراسة.
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تعد الدراسة الميدانية همزة الوصل بين بناء البحث وهيكلة الدراسة ذلك لأنها تموضع البحث للانتقال به من الطابع البيبليوغرافي إلى الطابع الميداني،و هذا الانتقال تؤطره مجموعة خطوات نورد ها فيما يلي:

1. المنهج المستخدم:

اعتمدت الباحثة على: المنهج الوصفي التحليلي المقارن.

- فاستعانت الباحثة **بالمنهج الوصفي** باستخدام **أسلوب تحليل المحتوى** لما يقتضيه البحث (من تحليل محتويات الكتب المدرسية المختارة).
- ووصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح والضمني للمادة المراد تحليلها.
- التعرف على خصائص المحتوى وفقا لأساليب التحليل شكلا ومضمونا.

وللوصول بالتحليل إلى الوصف الدقيق والاستنتاج والحكم الموضوعي واستيعاب الدلالات الضمنية الكامنة في المحتوى "استخدمت الباحثة التحليل الكيفي إضافة إلى المؤشرات الكمية

بالإضافة للمنهج المقارن: «هو المنهج الذي يقوم بإجراء المقارنة بين وضعيتين أو ثلاثة أو أكثر، ويتطلب دراسة حالة كل موضوع أو ظاهرة تربوية في عدة وضعيات... » (فرحاتي، 2012، 135)

فاستعانت الباحثة بالمقارنة لتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين وضعيتين:

- الكتب المدرسية لمادة التربية إسلامية الجيل الأول (المستوى الأول، الثاني، الثالث، الرابع).
- الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية الجيل الثاني (المستوى الأول، الثاني، الثالث).

2. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية وذلك لما تقدمه للباحث من معرفة تمكنه من الضبط الدقيق والتوظيف الأدق.للتساؤلات والفرضيات والعينة من جهة والأدوات من جهة أخرى. وفيما يلي عرض لأهم عناصرها:

1.2. أهدافها:

- بناء أداة (استمارة) تحليل المحتوى وتحديد القواعد العامة. والإجراءات المتبعة في تحليل الكتب (عينة التحليل).
- حساب الخصائص السيكومترية لأداة التحليل.

2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

1.2.2. نوع العينة: عشوائية بسيطة.

تم اختيار محتويات الدروس بعد ترتيبها من الأول إلى آخر درس مع إغفال (إهمال) الدورة أو المجال ،ثم اعتماد القرعة في انتقاء الدروس أو عينة التحليل لكونها تضمن فرصة متكافئة لجميع المحتويات (محل التحليل) بالظهور، مما يحقق تمثيلا أمثل لجميع فئات التحليل.

2.2.2. وصف العينة:

تضم العينة مجموعة من الدروس تمثل 30% من مجتمع البحث (جميع الدروس وما تحويه من أنشطة في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط. تم توضيحها حسب رقم الدرس في الجدول.

الجدول رقم (02): يبين عينة المحتوى المحلل وفقا رقم الدرس وعنوانه.

السنة أولى متوسط			السنة الثانية متوسط			السنة الثالثة متوسط			السنة الرابعة متوسط		
الرقم	العنوان	الصفحة	الرقم	العنوان	الصفحة	الرقم	العنوان	الصفحة	الرقم	العنوان	الصفحة
23	صلاة الجمعة والجماعة	102	05	الحياء والعفة	35-32	11	الإيمان بالأنبياء والرسل	70-46	09	من مظاهر بر الوالدين	25-24
12	الوضوء	63-62	04	من الآفات الاجتماعية	31-26	07	الإيمان بالكتب السماوية	43-39	23	الرسول قدوة	58-57
27	من الأخلاق القبيحة	117-118	16	القدوة الحسنة	77-75	19	المسارعة في الخيرات	106-111	11	مواقف من حياة سيدنا عيسى عليه السلام	29-28
03	مكانة القرآن الكريم	23-18	09	الرسول (ص) يضع أسس المجتمع المسلم	49-48	13	الحج وأحكامه	82-74	04	الاستقامة	13-12
21	سجود السهر وأحكامه	95-93	01	الصوم وأحكامه	16-12	09	فتح مكة	56-52	17	مواقف في الشورى	43-42
08	المسبوق دلائل قدرة الله تعالى	48-41	24	من ركائز المحافظة على البيئة	105-110	01	الأسس الخلقية للحياة الاجتماعية	11-10	22	صلة الرحم	56-55
19	أوقات الصلاة	89-87	06	الهجرة من مكة إلى المدينة	40-36	04	صلح الحديبية	26-22	21	مواقف في حياةالمسلم	54-53
18	أحكام الصلاة	86-84	21	الحوار والتسامح	98-96				16	التوكل	41-40
01	أركان الإيمان	13-7									
مجموع الدروس 9 من أصل 28			8 دروس من أصل 24			7 دروس من مجموع 21			8 دروس من أصل 24 درس		

الرقم	سنة أولى متوسط (جديد)	الصفحة	الرقم	سنة ثانية متوسط (جديد)	الصفحة	الرقم	السنة الثالثة متوسط (جديد)	الصفحة
23	وظيفة العقل في لإنسان	128	07	المؤمنون إخوة	35-33	17	احترام النظام والاداب العامة	88-85
31	نصيحة الشبان	139	16	الهجرة النبوية إلى المدينة المنورة	72-69	05	المسارعة في الخيرات	33-30
06	مكانة القرآن الكريم	35-32	20	من الآفات الاجتماعية	89-84	13	غزوة الخندق	69-66
33	الأصالة أن يكون الإنسان ابن عصره	141	04	الإيمان بالملائكة	27-24	08	معركة أحد	47-44
21	الإيمان قول وعمل	126	19	الحكمة من الزكاة وآثارها على الفرد والمجتمع	83-82	06	الصبر والشكر والإحسان	39-34
27	المسلم أخو المسلم	132	08	هجرة الصحابة	39-36	15	فضائل العبادات	80-77
07	الوقت هو الحياة	41-38	22	تأسيس المجتمع المسلم	94-92			
08	الإيمان بالله ووحدانيته	51-45	17	سورة المطففين	75			
22	الشباب المحمدي	127						
15	الرسول (ص) مولده وطفولته	109-113						
14	علاقة المسلم بالمسلم	102-105						
مجموع 11 درس من 35 درس			8 دروس من أصل 22درس			6 دروس من أصل 18درس		

يتضح من الجدول أعلاه أن العينة المحللة غطت جميع الفئات الرئيسية (القيم العقدية، القيم التعبدية، الأخلاقية الفردية والاجتماعية، القيم الاقتصادية، الصحية البيئة الجمالية. والقيم السياسية والوطنية.

3.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

1.3.2. تصميم الأداة (استمارة تحليل محتوى الكتب):

وهي الاستمارة التي صممتها الباحثة لجمع بيانات ورصد معدل تكرار الفئات (الرئيسية والفرعية) في كتب التربية الإسلامية (محل التحليل) قامت الباحثة ببناء الصورة الأولية للأداة بعد الاطلاع على التراث النظري المتعلق بـــ:

- موضوع القيم (تصنيف القيم).
- تصميم أدوات البحث في دراسات تحليل المحتوى.

- القراءة التحليلية المعمقة للدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث.
- الاطلاع على (المجتمع الأصلي) (الكتب المراد تحليلها).

- وصف الأداة (الشكل الأولي):

تحتوي الأداة (في شكلها الأولي أنظر ملحق رقم 1).

- قائمة بالفئات الرئيسية وما تحويه أو تتضمنه من قيم فرعية استنادا إلى (تصنيف الشاعر) الوارد (سلوم وجمل،2009) مع تغيير في أجزاء التصنيف بما.يتناسب مع خصوصية وطبيعة البحث الحالي. يندرج تحت كل فئة رئيسية تعريفا يشرح ويوضح طبيعتها.
- يلحق بهذه القائمة التصنيفية مجموعة من الجداول التي يعتمد عليها في التحليل (رصد تكرار الفئات)مدرجة في تسلسل حسب تسلسل التساؤلات البحثية.

ومنها جدول يرصد تكرارات الفئات الرئيسية، والفئات الفرعية حسب كل مستوى في المرحلة. وآخر يبرز تكرارات الفئات الرئيسية والفرعية تبعا لأسلوب ورود القيم (صريح، ضمني). أما الجدول الثالث فيحدد الشكل الذي عرضت به القيم وآخر يبرز عناصر الاستشهاد المعتمدة.

فاختارت الباحثة ثلاثة أشكال وهي الصيغة الإخبارية/ الصيغة الاستفهامية/القصة بالإضافة إلى أخرى كإشارة لأشكال أخرى ثم اعتمادها في عرض القيم وفيما يخص الاستشهاد انتقت الباحثة أكثر الاستشهادات استخداما (يتماشى مع طبيعة المادة) وهي سورة قرآنية/ حديث شريف.

تم تحديد الفقرة كوحدة للتحليل والتكرار كوحدة للعد (لتحديد ظهور القيمة).

2.3.2. حساب الخصائص السيكومترية للأداة:

- الصدق: (المحتوى) اعتمدت الباحثة على استطلاع آراء المحكمين.

وذلك بعرض استمارة التحليل في شكلها الأولي على مجموعة من المختصين في علم النفس وعلوم التربية.وهم أساتذة من جامعات مختلفة (جامعة باتنة- جامعة بسكرة- جامعة المسيلة)

وأساتذة مادة التربية الإسلامية مرحلة التعليم المتوسط (اكمالية العقيد لطفي باتنة) ومفتش عام لمادة اللغة العربية والتربية الإسلامية لمقاطعات ولاية باتنة.

وذلك لإبداء آرائهم حول الأداة من حيث:

- انسجام (فئات التحليل، ووحدات التحليل) مع طبيعة المحتوى المراد تحليله.
- مدى مناسبة الفئات الرئيسية للفئات الفرعية التي تتضمنها
- شمولية الأداة التحليل لمعظم القيم التي ينبغي إدراجها في كتب مادة التربية الإسلامية في هذه المرحلة.
- انسجام الجداول (جداول التحليل) مع التساؤلات البحثية.

وجاءت النتائج (تبعا لاتفاق المحكمين، 8 من أصل 11)كما يلي:

- تغيير وحدة التحليل من (الفقرة) إلى الفكرة (تبعا لآراء المحكمين) لكون الفكرة الأنسب لطبيعة المحتوى.
- الفصل بين القيم الإيمانية (القيم العقائدية والقيم التعبدية)واعتبار كل واحدة فئة رئيسية منفردة
- إدراج كلمات مفتاحية تستعين بها الباحثة كمؤشرات لظهور الفئة. (مما يسهل عملية التحليل).
- حذف (أخرى) فيما يخص الفئات الفرعية، الفئات الرئيسية فكلمة أخرى (تفتح) توسع مجال الفئات مما يؤثر على ثبات الأداة،في مقابل إضافة (الصورة) كشكل رابع لعرض القيم إضافة إلى الأشكال الثلاثة السالفة الذكر (الشكل الأولي لأداة التحليل).
- حذف عناصر أو أشكال الاستشهاد (الاكتفاء بالتحليل وفقا لبعد الشكل تبعا للأشكال السالفة الذكر).
- تغيير انتماء القيم الفرعية من فئة رئيسية إلى فئة رئيسية أخرى منها:
  - قيمة الإحسان من القيم الأخلاقية الفردية إلى فئة القيم التعبدية.

- قيمة الشكر من فئة القيم الأخلاقية الفردية إلى فئة القيم الأخلاقية الاجتماعية(شكر الآخرين).
- قيم التواضع ،العدل من فئة القيم الأخلاقية الاجتماعية إلى فئة القيم الأخلاقية الفردية (التواضع) والى فئة القيم الوطنية والسياسية (العدل).
- قيمة المحافظة على الثروات من فئة القيم الاقتصادية والمادية إلى فئة القيم الصحية والبيئية والجمالية.
- قيم النظام والمحافظة على النظافة من فئة قيم أخرى(تمت إضافتها من قبل المحكمين) إلى فئة القيم الاقتصادية(النظام) وفئة القيم الصحية والبيئية (النظافة)

- ثبات الأداة: تم حساب الثبات عن طريق:

حساب الاستقرار stability أو ما يعرف بالثبات الداخلي والذي يقوم على فكرة تحليل المحتوى نفسه (العينة واحدة) مرتين على فترتين متباعدتين. (طعيمة، 2008، 230)

حيث قامت الباحثة بتحليل عينة من الكتب ثم إعادة تحليلها مرة أخرى بعد مدة زمنية قدرت بـــ 30 يوما ثم تم حساب معامل الثبات (وما يسمى بـــ معامل الاتفاق بمعادلة جي كوبر Gooper كما يلي: معامل الاتفاق= عدد مرات الاتفاق/ عدد مرات عدم الاتفاق+ عدد مرات الاتفاق: $P = \frac{np}{nnP+nP}$. (الهاشمي، عطية، 2011، 229)

الجدول رقم (03): حساب ثبات التحليل

المستوى	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	المعامل
السنة أولى متوسط (قديم)	72	08	0.90
السنة الثانية متوسط قديم	49	03	0.94
السنة الثالثة متوسط (قديم)	55	06	0.90.
السنة الرابعة متوسط (قديم)	22	03	0.88
السنة أولى متوسط جديد	73	08	0.90
السنة الثانية متوسط جديد	39	05	0.88
السنة الثالثة متوسط جديد	35	06	0.85
الكل	345	39	0.89

وبالرجوع إلى جدول (سلم تقدير الثبات) (طعيمة، 2008، 231) نجد أن معامل الاتفاق يقع في فئة (العالي أو التام) مما يعني ثبات اداة التحليل.

وبالتالي صلاحية الأداة (بعد تحديد الصدق والثبات) لما أعدت له وهو رصد القيم المتضمنة في الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية (تبعا لقائمة القيم المنتقاة).

أما عن إجراءات التحليل فيتم تفصيلها لاحقا (الدراسة الأساسية، إجراءات وقواعد التحليل).

4.2. حدود الدراسة الاستطلاعية (الحدود الزمانية): أجريت الدراسة الاستطلاعية على مرحلتين:

المرحلة الأولى: تصميم الأداة (استمارة التحليل وحساب خصائصها السيكومترية) في الفترة الممتدة بين جوان 2016- أكتوبر 2016 حيث تم حساب ثبات التحليل لعينة الكتب الجيل الأول جميع المستويات. وكتاب السنة أولى متوسط (الجيل الثاني) فقط (لكونه الكتاب الوحيد المتوفر في تلك الفترة) بينما تم حساب ثبات الأداة (بالنسبة لعينة الكتب المتبقاة في السنة الثانية، والثالثة الجيل الثاني)

بالمرحلة الثانية: في الفترة ما بين شهري (جويلية، سبتمبر 2017) (تاريخ صدور كتابي السنة الثانية والثالثة).

3. الدراسة الأساسية:

1.3. عينة الدراسة الأساسية: استخدمت الباحثة نوعين من العينات:

- عينة التحليل (الكتب التي تم تحليلها).
- عينة أفراد المقابلة (المشاركون في المقابلة).

- عينة التحليل: اختارت الباحثة المجتمع الأصلي (شمل التحليل جميع الدروس المحتواة في الكتب من عنوان الدرس إلى آخر عنصر يتضمنه الدرس) حيث تم المسح الشامل لمحتويات الكتب تماشيا

مع طبيعة البحث وأهدافه، مع استثناء لبعض العناصر (مقدمة الكتاب، الغلاف الخارجي، مسرد المصطلحات).

كما لم يتم تحليل نصوص السور القرآنية، والأحاديث، بل تم تحليل معنى أو شرح السورة والحديث.(وذلك لاعتقاد الباحثة أن النصوص القرآنية والأحاديث الشريفة لا يحلل مضمونها إنما يتم استنباط المعاني والدلالات الكامنة بها مما يوجب أو يقتضي نوعا من التخصص في مجال علوم القران والحديث (وهو ما يخالف تخصص الباحثة).

- دواعي اختيار المجتمع الأصلي:

- طريقة تنظيم المحتوى يختلف بالنسبة لمجموعة الكتب كتب الجيل الأول/ كتب الجيل الثاني.
- اختيار المجتمع الأصلي (كاملا) يضمن تمثيلا أفضل وأدق لجميع فئات التحليل بما يقتضيه البحث الحالي. من التعرف على القيم المتضمنة فعليا من بين القيم المدرجة في القائمة المعدة (من طرف الباحثة).

- وصف عينة التحليل (الكتب المحللة):

يصل عددها الإجمالي إلى سبعة كتب تقسم إلى مجموعتين كتب الجيل الأول/كتب الجيل الثاني:

- **كتب الجيل الأول(الكتب القديمة):** شملت أربعة كتب متدرجة حسب المستوى الدراسي من الأول إلى الرابع.
- **كتاب السنة أولى متوسط:** يحمل عنوان التربية الإسلامية (السنة أولى من التعليم المتوسط) من الحجم المتوسط (عدد صفحاته 122 صفحة) نظم محتواه في أربع دورات كل دورة تحوي 7 دروس تم اختيارها بما يتماشى مع موضوع الدورة ككل:
  - الدورة الأولى معرفة الله ورسوله.
  - الدورة الثانية المحافظة على البيئة.

- الدورة الثالثة طاعة الله ورسوله.
- الدورة الرابعة معاملة الناس.

تم تأليفه من طرف لجنة مكونة من مجموعة أعضاء (تم توضيح وظيفة أعضائها) منهم مفتش عام التربية والتكوين(موسى صاري) وكذا مسؤول عن التركيب والتصميم.

وذلك تحت وصاية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وإشراف عام لوزارة التربية الوطنية

اختارت الباحثة آخر طبعة صادرة (2014-2015).

- كتاب السنة الثانية متوسط:

بعنوان المفيد في التربية الإسلامية (السنة الثانية من التعليم المتوسط) من الحجم المتوسط تصل عدد صفحاته إلى 110 صفحة أوراقه من النوع (الكبير- A4) أما عن المحتوى فقسم إلى أربع دورات تحوي من خمسة إلى سبعة دروس حسب موضوع الدورة حيث أختير:

- الإرادة وضبط النفس كعنوان للدورة الأولى.
- التكافل والتماسك الاجتماعي عنوان للدورة الثانية.
- القدوة الحسنة عنوان للدورة الثالثة.
- فعالية المسلم في مجتمعه وبيئته كعنوان للدورة الرابعة.

تم تأليفه من طرف لجنة متعددة التخصصات (أساتذة تعليم الثانوي، أساتذة تعليم متوسط، مسؤول عن الإخراج ،بإشراف عام لمفتش التربية والتكوين (موسى صاري).

حدد للكتاب كفاءات ختامية لكل دورة (تم إدراجها في بداية الدورة) ثم اعتماده بموجب القرار رقم 658/م ع/2004 المؤرخ في 11 جويلية 2004 بإشراف عام للديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ووصاية تامة لوزارة التربية الوطنية.

اختارت الباحثة الطبعة الأخيرة الصادرة بالموسم 2017/2016.

- كتاب السنة الثالثة متوسط:

يحمل عنوان المفيد في التربية الإسلامية (السنة الثالثة من التعليم المتوسط) من الحجم المتوسط (120 صفحة) حجم أوراقه صغير (أقل من A4) نظم المحتوى في أربع دورات تضم الدورة من 5 إلى 6 دروس تم انتقاؤها (الدروس) بما يتماشى مع موضوع الدورة.

- الدورة الأولى: بعنوان الواجب وتقدير الأمور.
- الدورة الثانية: بعنوان التسامح ورحابة الصدر.
- الدورة الثالثة: التواصل الاجتماعي.
- الدورة الرابعة: الاجتهاد والمثابرة.

تم تأليفه من طرف لجنة تتكون من:

- أساتذة تعليم عال.
- أساتذة تعليم ثانوي.
- أساتذة تعليم متوسط.

بإشراف عام لمفتش التربية والتكوين (موسى صاري) أسندت طباعته للديوان الوطني للمطبوعات المدرسية تحت وصاية وزارة التربية الوطنية تم اعتماده تبعا للقرار رقم 192/ م.ع/ 2005 المؤرخ في 3 أفريل 2005 اختارت الباحثة الطبعة الأخيرة الصادرة بالموسم: 2016-2017.

- كتاب السنة الرابعة متوسط:

بعنوان التربية الإسلامية/ السنة الرابعة متوسط من الحجم الصغير (61 صفحة) قسم محتواه إلى 4 دورات كل دورة تحوي ستة دروس:

- موضوع الدورة الأولى العمل الصالح أساس النجاح.
- موضوع الدورة الثانية: تماسك المجتمع ودور الأسرة.
- موضوع الدورة الثالثة: الإسلام عقيدة وعمل والتزام.
- موضوع الدورة الرابعة: لا ضرر في الإسلام.

تم إعداد من طرف لجنة متعدد التخصصات باشراف عام لمفتش التربية والتكوين : موسى صاري اختارت الباحثة الطبعة الصادرة بالموسم الدراسي 2016-2017.

- كتب الجيل الثاني:

تضم ثلاث كتب (حاليا) متدرجة من السنة أولى إلى السنة الثالثة.

- كتاب السنة أولى متوسط:

بعنوان كتابي في التربية الإسلامية/ السنة1 متوسط يتضمن الكتاب 144 صفحة نظمت محتوياته في 5 ميادين:

1. ميدان النصوص الشرعية.
2. ميدان أسس العقيدة الإسلامية.
3. أسس العبادات.
4. الأخلاق والآداب الإسلامية.
5. السيرة النبوية.

ثم ألحقت بمجموعة الدروس المدرجة وفقا للميادين السابقة مجموعة من النصوص للمطالعة (عددها 18 نص متنوعة المواضيع من النصوص الشعرية والنثرية) تم تأليف الكتاب من طرف لجنة متنوعة التخصصات:

- أساتذة تعليم ثانوي.
- أساتذة تعليم متوسط.
- فريق مسؤول عن التصميم والتركيب.
- بإشراف عام لمفتش التربية الوطنية لمادة العلوم الإسلامية (دعاس سيد علي).
- أسندت مهمة طباعته وإخراجه للديوان الوطني للمطبوعات المدرسية تحت وصاية وزارة التربية الوطنية تم اعتماده بموجب القرار (417/ م.ع/16) 16 أفريل 2016 اختارت الباحثة الطبعة الأولى (2016-2017).

- كتاب السنة الثانية متوسط:

بعنوان التربية الإسلامية/ السنة الثانية من التعليم المتوسط وهو كتاب من الحجم المتوسط (عدد صفحاته 94 صفحة) (أوراقه من الحجم الكبير A4) نظمت محتوياته في 5 ميادين مدرجة ضمن 3 ملفات:

1. ميدان القرآن الكريم والحديث النبوي.
2. ميدان أسس العقيدة.
3. ميدان العبادات.
4. الأخلاق والآداب الإسلامية.
5. السيرة النبوية.

تم إعداده من طرف لجنة مكونة من مفتش التربية الوطنية لمادة العلوم الإسلامية كمشرف عام (دعاس سيد علي)، أساتذة تعليم متوسط ،أساتذة تعليم ثانوي ،أساتذة تعليم جامعي بالإضافة إلى لجنة شرعية وفريق مسؤول عن التصميم والتركيب، تمت طباعته بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية تحت إشراف عام لوزارة التربية الوطنية اعتمد رسميا بموجب القرار رقم 628/ م.ع/17. اختار الباحثة الطبعة الأولى للموسم 2017-2018.

- كتاب السنة الثالثة متوسط (جديد):

بعنوان التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط من الحجم المتوسط (94 صفحة) نظمت معارفه في ثلاث ملفات كل ملف يحوي خمسة ميادين:

1. القرآن الكريم، الحديث النبوي الشريف.
2. العقيدة الإسلامية.
3. العبادات.
4. الأخلاق والآداب الإسلامية.
5. السيرة النبوية.

تم إعداده من طرف لجنة تتكون:

- مفتش التربية الوطنية لمادة العلوم الإسلامية كمشرف عام(دعاس سيد علي).
- مفتش التربية والتعليم المتوسط، أساتذة تعليم متوسط،أساتذة تعليم ثانوي بالإضافة إلى لجنة للمراجعة الشرعية وفريق تقني مسؤول عن التركيب والتصميم.

أسندت طباعته للمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية تم اعتماده بموجب القرار رقم 629/م.ع/17 اختارت الباحثة الطبعة1 الصادرة بالموسم (2017-2018).

- عينة المقابلة (المشاركون في المقابلة):

عددهم (17) أستاذ من أساتذة اللغة العربية والتربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة تم اختيارهم بطريقة عرضية.(الاكماليات والأساتذة).

الجدول رقم (04): يبين توزيع عينة المقابلة وفقا للمؤسسة والجنس

المتوسطة	العدد		الجنس	
	عينة المختارة	المجتمع الأصلي	ذكر	أنثى
طيب صحراوي	06	07	/	06
الإخوة لمباركية	06	10	01	05
سفح الجبل	04	06	01	03
الأخوة شطوح	01	08	/	01
المجموع	17	31	02	15

تشير خصائص العينة المدرجة في الجدول 3 إلى تفوق العنصر الأنثوي من حيث التعداد في تاطير مادة اللغة العربية والتربية الإسلامية وهو ما لمسته الباحثة ميدانيا من خلال المؤسسات التي زارتها.

الجدول رقم (05): يبين توزيع عينة المقابلة وفقا للتخصص والخبرة

التخصص	سنوات الخبرة		
	أقل من 5	5-10	أكثر من 10
علوم شرعية			02
لغة وأدب عربي	04	02	06
علم النفس (التربوي، مدرسي)		01	02
المجموع	04	03	10

كما تشير معطيات الجدول رقم 4 إلى عدم احترام تخصص العلوم الإسلامية أو الشرعية أثناء انتقاء أساتذة هذه المادة، وذلك من خلال انتقاء تخصصات اللغة والأدب العربي (غالبية العينة) وعلم النفس التربوي.

2.3. أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة أداتين:

1. استمارة تحليل المحتوى (استخدمت لتحليل محتوى الكتب)
2. استمارة مقابلة: استعانت الباحثة بالمقابلة كأداة بحثية معينة بهدف استخدام نتائجها كإطار مرجعي بالإضافة للإطار النظري لتفسير النتائج المتوصل إليها وتوظيف بعض ملاحظات العينة في مقترحات البحث.

1.2.3. استمارة تحليل المحتوى:

وصف الأداة في شكلها النهائي (ملحق رقم 2).

تتكون استمارة التحليل من عدة أجزاء.

الجزء الأول: تتضمن قائمة الفئات الرئيسية (القيم الرئيسية) مع تعريف واضح يقابلها في (المستوى الأفقي) الخانة الموالية مجموعة القيم الفرعية (الفئات الفرعية) التي تضمها.

حدد أمام كل قيمة الكلمات المفتاحية التي تم اعتمادها كمؤشرات لظهور أو وجود القيمة أثناء التحليل وفق بعدين (صريح، ضمني).علما أن هذه المؤشرات تأخذ ببعد السياق الذي ذركت فيه.

الجزء الثاني: تضم مجموعة جداول منفصلة تبعا للتساؤلات(يمكن أن تدمج الجداول في جدول واحد لتسهيل عملية التحليل).

الجدول الأول يتعلق برصد تكرارات الفئات الفرعية والرئيسية حسب ورودها في الكتب المحللة

الجدول الثاني ترصد من خلاله الباحثة تكرار ورود القيم الرئيسية والفرعية تبعا لأسلوب عرض القيم (صريح، ضمني).

الجدول ثالث: ترصد من خلاله الباحثة تكرارات القيم (رئيسية، فرعية) وفقا لشكل ورود القيمة (صيغة إخبارية، استفهامية، قصة، صورة معبرة).

علما أن رصد القيمة (تحديد وجودها وعدم وجودها) في كل جداول (الاستمارة) يتحدد تبعا للمؤشرات التي أدرجت في الجزء الأول للأداة.

وقد اعتمدت الباحثة في انتقاء هذه المؤشرات على تحقق التوافق تبعا لسياق الورود وهو المعنى مع التحقق اللفظي أو اللغوي.

- إجراءات وقواعد التحليل باستخدام أداة (استمارة التحليل) البحث:

1. تحديد وحدات التحليل بجميع أصنافها:

استعانت الباحثة في تحديد إجراءات وقواعد التحليل إلى أدبيات الفكر التربوي المتعلق بتحليل المحتوى حيث رجعت إلى العديد من المراجع أهمها (طعيمة،2008)

مما مكنها من تحديد إجراءات التحليل كما يلي:

- **تعريف فئات التحليل:** العناصر الأساسية التي يسعى البحث إلى رصد ومعرفة كيفية تموضعها في وحدة التحليل المنتقاة حيث تم اختيار القيم كفئات للتحليل وصنفت

الباحثة (تبعا لاستمارة التحليل) فئات التحليل إلى فئات رئيسية وهي قيم رئيسية (وتضم 7 فئات) وفئات فرعية يختلف تعدادها من فئة إلى أخرى.

- **وحدة التحليل:** تبعا لآراء المحكمين تم اختيار الفكرة لكونها انسب الوحدات لطبيعة المحتوى المراد تحليله.
- **والفكرة هي:** وحدة المهم فيها هو المعنى وليس الشكل اللغوي لذا فقد ترد على شكل فقرة وقد تكون على شكل جملة أو عبارة مختصرة، لذا فان تقسيم النص لا يخضع للتقسيم اللغوي وإنما يتم القراءة والتقسيم بناءا على ما يراد إيصاله كفكرة أو معنى وقد يستخدم في ذلك.
- **التعبير الصريح:** وهي أن يشار صراحة وبشكل مباشر باستخدام المؤشرات المنتقاة من طرف الباحثة شرط أن لا تتعارض معاني هذه المؤشرات مع السياق العام للفكرة.
- **التعبير الضمني:** وهي أن يشار للفئة (موقع البحث) بشكل غير مباشر باستخدام دلالات تشير بشكل غير جلي (غير ظاهر).

- **وحدة السياق:**[*]

هي الهيكل المحيط بوحدة التحليل والذي تفسر من خلاله البيانات اختارت الباحثة المعنى العام الذي وردت فيه الفكرة كوحدة للسياق (في هذا البحث).

- **وحدة العد:** وهي الوحدة التي تم اعتمادها كوحدة قياس ظهور وعدد مرات ظهور فئات التحليل اختارت الباحثة التكرار كوحدة للعد وهي أكثر وحدات العد استخداما فيحسب للقيمة (للفئة) تكرارا كلما ظهرت بصيغة مباشرة أو غير مباشرة
- **الصيغة الإخبارية (أو الخبرية):**أن ترد القيمة في شكل إخباري أو إعلامي(عرض معلومات)
- **الصيغة الاستفهامية** وهي ورود الفئة في شكل سؤال أو نشاط تقييمي.

[*] **السياق:** يشير مصطلح السياق في المعاجم الحديثة إلى بيئة الكلام ومحيطه وقرائنه،وهو نوعان السياق اللغوي والسياق الحالي ،فالأول يعطي الكلمة معناها الخاص في الحديث أو النص ،بينما يزيل الثاني اللبس عن الجمل والنصوص،ويؤدي كليهما معا إلى تماسك عناصر النص(المحتوى).

- **الصورة المعبرة:...**ورود القيمة في شكل صورة وصنفت الباحثة كلا من الخريطة، الرسم التخطيطي، الصورة التعبيرية ضمن (شكل الصورة).

- **القصة:** وهو أن ترد القيمة في فكرة تستعمل الأسلوب القصصي (سواء كانت القصة واقعية أو قصة تاريخية)كما اعتبرت الباحثة أن السيرة إذا عرضت بشكل سردي لوقائع تاريخية عبارة عن قصة واقعية.

2. خطوات التحليل:

- قراءة الموضوع بشكل متكامل للتعرف على الفكرة التي يتضمنها.
- قراءة الموضوع (الدرس) قراءة ثانية متأنية لتحديد الفكرة التي تتضمن فئات التحليل (القيم).
- تحديد القيم في كل فكرة وفقا للتصنيف المعد (استمارة التحليل).
- تفريغ نتائج التحليل في استمارة التحليل وذلك بإعطاء تكرار واحدة لظهور كل قيمة في خانة (التكرار الكلي لظهور القيمة).
- فصل الفكرة الصريحة عن الضمنية وتحديد تكرار الفئات (الواردة بشكل صريح ثم الواردة بشكل ضمني).
- تحديد (داخل الفكرة) كيف وردت القيمة (شكل عرضها) وفقا للأشكال المدرجة (شكل خبري، استفهام، قصة، صورة) علما أنه تم التحليل كاملا بطريقة يدوية (من قبل الباحثة) وفقا لبعض القواعد التي وضعتها الباحثة، تبعا لطبيعة العينة (الكتب المحللة) كما يلي:
  - في حالة وجود فكرة رئيسية وأخرى فرعية تعامل كل فكرة على أنها وحدة مستقلة.
  - في حالة ظهور قيم غير متضمنة في التصنيف لا تحسب. وتشار إليها في القراءة الكيفية

- رصد تكرار القيمة، تبعا للمؤشرات المحددة في استمارة التحليل التي تراعي الشكل الايجابي للقيمة، فالصدق هو مؤشر على قيمة الصدق.
- إذا وردت الفكرة (في جملة، واستخدمت صيغ العطف في تكرار القيمة لأكثر من مرة، يحسب تكرار القيمة مرة واحدة فقط).
- إذا اعتمدت شكلين في العرض "الإخبار والصورة "للتعبير عن فكرة واحدة تتضمن نفس القيم يحسب لها تكرار واحد ويشار ب(م+) دلاله على ذلك.

2.2.3. استمارة مقابلة:

بعد تحليل محتوى الكتب (العينة كاملة) ورصد نتائج التحليل، أجرت الباحثة سلسلة من المقابلات الفردية مع أساتذة مادة التربية الإسلامية، وذلك لحاجة البحث الحالي لإطار مرجعي إضافة للإطار النظري تستعين به الباحثة في تفسير بعض النتائج المتوصل إليها، وبتالي استخدمت نتائج المقابلة كأداة معينة لتفسير بعض نتائج البحث.

- وصف المقابلة:

تتضمن مجموعة أسئلة (ثلاث أسئلة) من نوع الأسئلة (المفتوحة).

تم إجراؤها بشكل فردي مع العينة (أساتذة تعليم متوسط لمادة اللغة العربية والتربية إسلامية) ثم بناء أسئلة المقابلة بناء على لقاءات متكررة للباحثة مع أساتذة المادة وذلك لاعتقادها أن أستاذ المادة بحكم طبيعة وظيفته يملك الخبرة والاطلاع اللذين قد يثريان البحث في بعده التفسيري، أما عن **استمارة المقابلة (أداة المقابلة)** (نموذج مرفق الملحق رقم3).

فقد تم الاستعانة بها لاعتبارات تتعلق بـــ:

- تسجيل معطيات المقابلة والمعلومات الشخصية عن أفراد المشاركين (التخصص، الخبرة) أثناء إجراء المقابلة.
- رصد إجابات المشاركين بشكل أفضل.

- استغلال الزمن (توفير الوقت) المخصص للمقابلة، حيث تمكن استمارة المقابلة من رصد إجابة الأستاذ بشكل تفصيلي دون نسيان أو إغفال في الزمن المحدد وتم إجراء سلسلة المقابلات في الإطار الزماني الآتي:
  - يوم: 2017/05/07.
  - يوم: 2017/05/08
  - يوم:2017/05/09.
  - يوم: 2017/05/19.
  - يوم: 2017/05/22.
  - في الفترة الصباحية من 8 صباحا إلى 12 زوالا)..دامت المقابلة الواحدة ما بين 40-45 دقيقة للمقابلة الواحدة.

الإطار المكاني:

أجريت كل المقابلات بقاعة الأساتذة بالمؤسسات (المختارة).

4. حدود البحث:

الحدود الزمانية:

جرت الدراسة الحالية (في جانبها الميداني) في الفترة الزمنية الممتدة بين جويلية 2016 – ديسمبر 2017.

الحدود المكانية (المقابلة):

مجموعة متوسطات مدينة باتنة: متوسطة (سفح الجبل)، متوسطة الطيب صحراوي، متوسطة الإخوة لمباركية، متوسطة المطار(الاخوة شطوح)

الحدود البشرية (عينة المقابلة):

- 17 أستاذا موزعين على المتوسطات السابقة الذكر.

الحدود الموضوعية للبحث (متغيرات البحث):

- محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط.
- القيم.

5.الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- النسب المئوية أو الوزن النسبي .
- معادلة جي كوبر لحساب الثبات بحساب معامل الاتفاق تبعا للمعادلة الآتية:

$$P = \frac{np}{nnp+np}$$

P: معامل الاتفاق.

np: عدد مرات الاتفاق.

nnp: عدد مرات عدم الاتفاق.

الفصل السادس: عرض مناقشة وتفسير النتائج

1. عرض النتائج.
    1.1. عرض نتائج البحث في ضوء التساؤلات
    1.2.عرض نتائج المقابلات
2. مناقشة وتفسير النتائج في ضوء التساؤلات
3. حوصلة ومناقشة عامة للنتائج
4. مقترحات وتوصيات

1. عرض النتائج:

1.1. عرض نتائج البحث في ضوء التساؤلات:

- نتائج التساؤل الأول والذي نصه:

كيف ترتبت القيم الرئيسة والفرعية في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في مرحلة التعليم المتوسط (وفقا للقائمة المعدة من طرف الباحثة).

يتم الإجابة على هذا التساؤل من خلال نتائج الجدولين (6) و(7).باستخدام النسب المئوية وترتيب القيم تبعا لتكرارات ورودها.

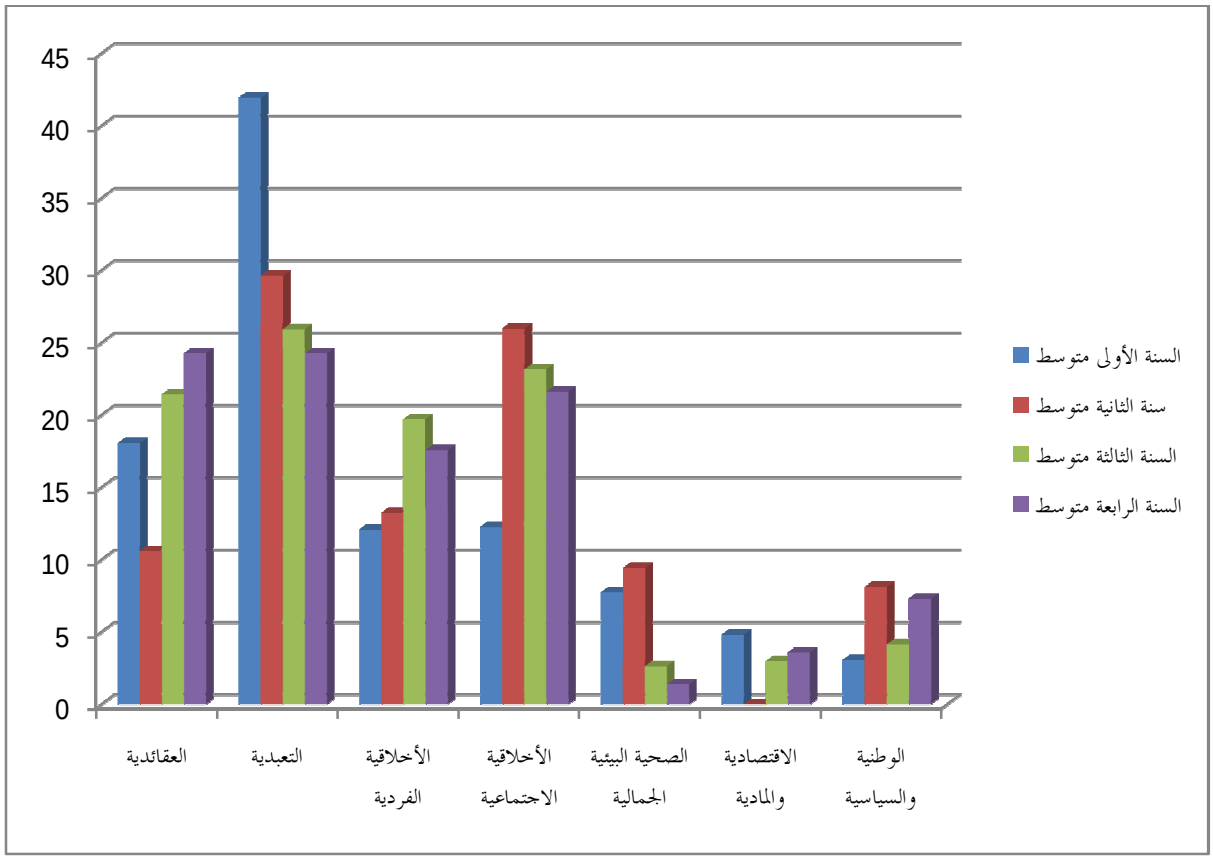
التساؤل الأول: كيف ترتبت القيم الرئيسة والفرعية في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في مرحلة التعليم المتوسط (وفقا للقائمة المعدة من طرف الباحثة.)

الجدول رقم (06): يمثل ترتيب القيم الرئيسية وفقا لتكرارات ورودها في كتب الجيل الأول حسب كل مستوى في المرحلة التعليمية.

الرقم	القيم الرئيسية	السنة الأولى متوسط			السنة الثانية متوسط			السنة الثالثة متوسط			السنة الرابعة متوسط		
		ت	ن%	الترتيب	ت	ن%	الترتيب	ت	ن%	الترتيب	ت	ن%	الترتيب
1	العقائدية	112	18.06	*02	64	10.59	04	186	21.42	03	156	24.26	*01
2	التعبدية	260	41.93	*01	179	29.63	*01	225	25.92	*01	156	24.26	*01
3	الأخلاقية الفردية	75	12.09	04	80	13.24	03	171	19.70	04	113	17.57	04
4	الأخلاقية الاجتماعية	76	12.25	*03	157	25.99	*02	201	23.15	*02	139	21.61	*03
5	الصحية البيئية الجمالية	48	7.74	05	57	09.43	05	23	02.64	07	09	01.39	07
6	الاقتصادية والمادية	30	4.83	06	18	02.98.	07	26	02.99	06	23	03.57	06
7	الوطنية والسياسية	19	3.06	07	49	8.11	06	36	04.14	05	47	07.30	05
	المجموع	620			604			868			643		

يمثل:

- **ت:** التكرار .
- **ن:** النسبة المئوية تم حسابها استنادا لمجموع التكرارات بالنسبة لكل قيمة و المجموع الكلي لورود القيم.



الشكل رقم (03): يمثل ترتيب القيم الرئيسية وفقا لتكرارات ورودها في كتب الجيل الأول حسب كل مستوى في المرحلة التعليمية

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه والتمثيل البياني المرافق له(شكل رقم 3)أن: القيمة التعبدية هي القيمة البارزة في المرحلة "حظيت بأكبر تكرار في كل مستوى) وجاءت في الترتيب الأول بالسنة لجميع المستويات تليها القيم الأخلاقية الاجتماعية تأرجحت بين الترتيب الثاني والثالث بنسبة تفوق (20%). بينما برزت القيم العقائدية في المستويين الأول والرابع.(الترتيب الثاني والأول على التوالي).

في حين حصلت القيم (الصحية البيئية والجمالية و(الاقتصادية. المادية) و(الوطنية والسياسية) على أقل التكرارات مقارنة بباقي القيم في جميع المستويات (المرحلة ككل)وتباين ترتيبها من مستوى إلى آخر.

الجدول رقم (07): يمثل ترتيب القيم الفرعية وفقا لتكرارات ورودها في كتب الجيل الأول (لمادة التربية الإسلامية) حسب كل مستوى في المرحلة التعليمية

الرقم	القيم الفرعية	السنة أولى متوسط				السنة الثانية متوسط				السنة الثالثة متوسط				السنة الرابعة متوسط			
		ت	ن%	ر1	ر2	ت	ن%	ر1	ر2	ت	ن%	ر1	ر2	ت	ن%	ر1	ر2
1	الإيمان بالله	60	53.57	*01	*03	09	14.06	03	24	34	18.27	03	8	30	19.23	*02	5
1	الإيمان بالرسل	14	12.50	03	12	/	/	/	/	72	38.70	*01	*2	23	14.74	03	9
1	الإيمان بالملائكة	07	06.25	05	25	19	29.68	*02	11	09	04.83	05	26	08	05.12	05	22
1	الإيمان بالكتب	13	11.60	04	13	02	03.12	04	47	32	17.20	04	11	07	04.45	06	24
1	الإيمان باليوم الآخر	15	13.39	*02	10	34	53.12	01	*033	38	20.43	*02	7	66	42.30	*01	0101
1	الإيمان بالقضاء والقدر	03	02.67	06	35	/	/	/		01	0.53	06	46	22	14.10	04	11
2	الصلاة	111	42.69	*01	*01	14	7.82	05	14	15	6.66	06	20	07	4.48	05	24
2	الصوم	02	0.76	10	40	47	26.25	01	*1	04	1.77	10	36	02	1.28	09	39
2	الزكاة	/	/	/		22	12.29	03	8	02	0.88	12	43	01	0.64	10	46
2	الحج	10	3.84	05	17	03	01.67	10	43	74	32.88	01	*1	02	1.28	09	39
2	الدعاء والإخلاص فيه	15	5.76	03	10	10	05.58	06	21	20	8.88	05	17	06	3.84	06	27
2	حمد الله وشكره	01	0.38	11	44	09	05.02	07	24	26	11.55	03	13	03	1.92	08	37
2	الجهاد	09	3.46	06	20	21	11.73	04	9	22	9.77	04	15	17	10.89	04	16
2	محبه الرسل وآلهم	03	1.15	09	35	*/	/	*/	/	03	1.33	11	40	05	3.20	07	29
2	بر وطاعة الوالدين	5	1.92	08	29	01	0.55	11	50	04	1.77	10	36	33	21.15	*02	4
2	التأمل التدبر	06	2.30	07	26	06	3.35	08	32	07	3.11	08	30	/		/	
2	التوكل على الله	02	0.76	10	40	01	0.55	11	50	08	3.55	07	29	18	11.53	03	14
2	طاعة الله والاستقامة	12	4.61	04	16	35	19.55	02	*2	32	14.22	*02	11	54	34.61	*1	*2

2	قراءة القرآن وتدبر معانيه	09	3.46	06	20	06	3.35	08	32	05	2.22	09	32	05	3.20	07	29
2	الطهارة	75	28.84	*02	2	04	2.23	19	38	03	1.33	11	40	03	1.92	08	
3	الإعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	05	6.66	05	29	01	1.25	8	50	/	/	/	/	18	15.92	03	14
3	الشجاعة	02	2.66	06	40	/	/	/	/	/	/	/	/	02	1.76	08	39
3	الصبر	08	10.66	04	22	10	12.5	*02	21	48	28.07	*02	5	16	14.15	4	17
3	الصدق	18	24	*01	8	08	10	03	27	10	5.84	04	23	2	1.76	08	39
3	الأمانة	13	17.33	*02	13	10	12.5	*02	21	05	2.92	06	32	08	7.07	06	22
	الإحسان والحلم	/	/	/		02	2.5	07	47	57	33.33	*01	*3	02	1.76	8	39
	التواضع	01	1.33	07	44	04	05	06	38	04	2.33	07	36	01	0.88	11	46
3	حسن الخلق	8	10.66	04	22	07	8.75	04	30	05	2.92	06	32	12	10.61	05	21
3	الحياء	01	1.33	07	44	08	10	03	27	06	3.50	05	31	02	1.88	08	39
3	العفة	01	1.33	07	44	08	10	03	27	01	0.58	08	46	04	3.53	07	34
3	العمل والمثابرة	10	13.33	04	17	20	25	*01	10	34	19.88	03	8	19	16.81	*02	13
3	طلب العلم	08	10.66	05	22	02	2.5	07	47	01	0.58	8	46	27	23.89	*01	7
4	احترام الآخرين	01	1.31	08	44	03	1.91	07	43	09	4.47	08	26	05	3.59	07	29
4	القدوة الحسنة	13	17.10	3	13	25	15.92	3	7	18	8.95	05	18	35	25.17	*01	3
4	التعاون	05	6.57	06	29	18	11.46	04	12	/	/	/	/	07	5.03	06	24
4	الإيثار	01	1.31	09	44	12	7.64	05	16	/	/	/	/	/		/	/
4	الحوار	01	1.31	09	44	12	7.64	05	16	34	16.91	03	8	04	2.87	08	34
4	التسامح	01	1.31	09	44	11	07	06	18	21	10.44	04	16	05	3.59	07	31
4	تقدير الأسرة	06	7.89	04	26	01	0.63	/	50	04	1.99	09	36	28	20.14	*02	6
4	الأخوة	21	27.63	*1	5	31	19.74	*2	5	40	19.90	*02	6	14	10.07	05	19
4	صلة الرحم	04	5.26	07	34	03	1.91	07	43	10	4.97	07	23	15	10.79	04	18

4	فعل الخير	21	27.63	1	5	32	20.38	*01	4	52	25.87	*01	4	25	17.98	03	8
4	الرحمة بين الناس	02	2.63	08	40	06	3.82		32	11	5.47	6	22	01	0.71	9	46
4	شكر الآخرين	/	/	/	/	03	1.91	07	43	02	0.99	10	43	0	/	/	/
5	المحافظة على الصحة العامة	03	6.25	03	35	11	19.29	03	18	10	43.47	01	23	01	11.11	02	46
5	المحافظة على الصحة الإنجابية	/		/		/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	
5	المحافظة على الصحة البيئية	26	54.16	*01	4	14	24.56	*02	14	9	93.13	02	26	01	11.11	02	46
5	المحافظة على الثروات	/		/		17	29.82	*01	13	/		/	/	01	11.11	02	46
5	النظافة	16	33.33	*02	9	11	19.29	03	18	03	13.04	03	40	06	66.66	01	27
5	الاهتمام بالجمال	03	6.25	03	35	4	7.01	04	38	01	4.34	04	46	/	/	/	
6	الكسب الحلال	/	/	/	/	04	22.22	03	38	/	/	/	/	20	86.95	01	12
6	حسن التخطيط	/	/	/	/	07	38.88	*01	30	/	/	/	/	/	/	/	/
6	استثمار الوقت	20	66.66	*01	7	01	5.55	04	38	01	38.46	2	46	02	8.69	02	39
6	النظام	10	33.33	*02	17	06	33.33	02	32	25	96.15	01	14	01	4.34	03	46
7	الوحدة	5	26.31	2	29	26	53.06	1	6	2	6.89	4	43	4	2.27	4	34
7	الشورى	/	/	/	/	9	18.36	2	24	1	3.44	5	46	23	52.27	1	9
7	حفظ الحقوق	6	31.57	1	26	4	8.16	4	38	16	55.17	1	19	14	31.18	2	19
7	أداء الواجبات	5	26.31	2	29	5	10.20	3	36	5	17.24	3	32	1	2.27	5	46
7	العدل	3	15.78	3	35	5	10.20	3	36	12	33.33	2	21	5	11.36	3	37

يمثل: - ر1 : ترتيب القيم ضمن الفئات الرئيسية التي تنتمي إليها. **- ر2:** ترتيب القيم ضمن قائمة القيم المختارة دون مراعاة للفئة الرئيسية التي تنتمي إليها القيمة.(في حالة وجود أكثر من قيمة في رتبة واحدة تأخذ نفس الترتيب مع احتساب ذلك في الرتبة الموالية.

- **ت:** تكرار الفئة. **– ن:** الوزن النسبي أو النسبة المئوية للقيمة الفرعية من مجموع القيم الرئيسية التي تنتمي إليها.

يلاحظ من نتائج الجدول أعلاه رقم (07).

- القيم الفرعية في كامل المرحلة:

- أن القيم التي حازت على أكبر التكرارات وبالتالي جاءت في فئة القيم البارزة أو الأكثر تكرارا في كامل المرحلة التعليمية هي: الإيمان باليوم الآخر، فعل الخير.
- أما القيم التي حصلت على اقل التكرارات وبالتالي جاءت في آخر الترتيب في كامل المرحلة التعليمية هي قيم قراءة القرآن ومحبه الرسل، الاعتماد على النفس، الشجاعة، المحافظة على الصحة الإنجابية، (حصلت على اقل التكرارات وبالتالي جاءت في آخر الترتيب) وهو ما يعكس تكرارات وترتيب القيم الرئيسية في المرحلة الواردة في الجدول رقم(6).

- انتقاء القيم الفرعية حسب كل مستوى:

- هناك مفاضلة في انتقاء بعض القيم، في مقابل تكرار قيم أخرى من مستوى إلى آخر حيث جاءت القيم الأكثر تكرارا حسب كل مستوى(المراتب الخمسة الأولى والتي أشير لها بـــ: ر2 في الجدول السابق)كما يلي:
  - المستوى الأول: الصلاة، الطهارة، الإيمان بالله، المحافظة على الصحة البيئية،الأخوة.
  - المستوى الثاني: الصوم، طاعة الله والاستقامة،الإيمان باليوم الآخر، فعل الخير، الأخوة.
  - المستوى الثالث: الحج، الإيمان بالرسل، الإحسان والحلم، فعل الخير، الصبر.
  - المستوى الرابع: الإيمان باليوم الآخر، طاعة الله والاستقامة، القدوة الحسنة، بر وطاعة الوالدين، الإيمان بالله.

أما عن القيم الأقل تكرار حسب كل مستوى (المراتب الخمسة الأخيرة والتي حصلت على اقل التكرارات) فقد تباين بعضها من مستوى إلى آخر علما أن العديد من هذه القيم تم إبرازها في

المرحلة التي تليها ومنها الصوم والزكاة (وردت في آخر الترتيب في المستوى الأول ثم ظهرت ضمن القيم الأكثر تكرارا في المستوى الثاني) الإحسان والحلم (وردت في آخر الترتيب في المستوى الثاني ثم ظهرت ضمن القيم الأكثر تكرارا في المستوى الثالث) كما تم إهمال البعض في مستويات عدة *منها* شكر الآخرين، الإيثار، التعاون، احترام الآخرين، العفة، التواضع أما القيم التي جاءت في آخر الترتيب وهي القيم معدومة التكرار في كل مستوى فكانت كما يلي:

- المستوى الأول: شكر الآخرين، الزكاة، الإحسان والحلم، المحافظة على الصحة الإنجابية، المحافظة على الثروات، الكسب الحلال، حسن التخطيط، الشورى
- المستوى الثاني: الإيمان بالرسل، الإيمان بالقضاء والقدر، محبة الرسل والهم، الشجاعة، المحافظة على الصحة الإنجابية.
- المستوى الثالث: الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، الشجاعة، التعاون، الإيثار، المحافظة على الصحة الإنجابية، المحافظة على الثروات،الكسب الحلال حسن التخطيط.
- المستوى الرابع: شكر الآخرين، التأمل التدبر، الإيثار، المحافظة على الصحة الإنجابية، الاهتمام بالجمال، حسن التخطيط.

انتقاء القيم الفرعية تبعا للقيم الرئيسية في كل مستوى:

أما عن تكرارات القيم الفرعية، تبعا للقيمة الرئيسية التي تتضمنها (المشار له بـــ: ر1في الجدول أعلاه) جاءت كما يلي:

- التركيز على قيمة الإيمان باليوم الآخر في مقابل عدم إبراز قيمة الإيمان بالكتب، في كامل المرحلة.
- هناك مفاضلة وتنظيم في انتقاء وترتيب القيم التعبدية الفرعية من مستوى إلى آخر حيث برزت قيم الصلاة (مستوى أول "الترتيب الأول") والصوم والزكاة (المستوى الثاني)

(الترتيبين الأول والثاني) الحج (المستوى الثالث) (الترتيب الأول) ثم طاعة الله وبر الوالدين (المستوى الرابع).

- التركيز على قيم الصبر، الأمانة، الصدق. (قيم أخلاقية فردية) في المستويين الأول والثاني، وبروز قيمتي طلب العلم، العمل والمثابرة في المستوى الرابع مع إهمال التركيز في القيم الأخلاقية الاجتماعية على قيم (فعل الخير، الأخوة، القدوة الحسنة) (المستوى الأول، الثاني، الثالث) مع بروز قيمة تقدير الأسرة (المستوى الرابع) في مقابل إهمال قيم التعاون الإيثار الرحمة بين الناس وشكر الآخرين.

أما عن القيم الأخرى (الصحية، الاقتصادية والوطنية... هناك نوع من المفاضلة في عرض القيم الصحة البيئية، الجمالية الفرعية حسب كل مستوى. (علما أن تكرار ورود هذه القيم الرئيسية إجمالا غير بارز)، حيث ظهرت قيمة المحافظة على الصحة البيئية (في المستوى الأول)، المحافظة على الثروات (المستوى الثاني)، مع إهمال بارز لقيمة الصحة الإنجابية في كامل المرحلة (جاء تكرار ورودها معدوما).

القيم الاقتصادية المادية: اختلاف في عرض هذه القيم الفرعية من مستوى إلى آخر برزت قيمة (استثمار الوقت،في المستوى الأول) وقيمة الترتيب (النظام((في المستوى الثالث) الكسب الحلال (في المستوى الرابع)، بينما برزت قيم الوحدة: حفظ الحقوق، الشورى (من فئة القيم الوطنية والسياسية) في المستويات (الثاني، الثالث، الرابع على التوالي).

في مقابل عدم بروز قيمة أداء الواجبات في معظم المستويات.

بالإضافة إلى التحليل الكمي تشير القراءة الكيفية إلى ربط القيم التعبدية بقيم أخرى كإشارة إلى أن هذه القيم ذات البعد الديني هي منظومة متراصة ومترابطة فقيمة الصوم "مدرسة الأخلاق"تعلم الصبر الرحمة، النظام، الأمانة، الوحدة(المستوى الثاني).

التركيز في عرض القيم التعبدية بوجه خاص على الجانب المعرفي مما أعطى المحتويات المعرفية حيزا فاق أو تجاوز في مرات كثيرة حيزها الوجداني فقيمة الصلاة غطت محتوياتها المعرفية المنتقاة "تعريفها، حكمها، كيفيتها،أوقاتها....."حيزا تجاوز الخمسة صفحات بينما لم يتعد عرض مكونها الوجداني حيز الصفحتين وكذلك قيمتي الصوم والزكاة.

الحديث عن القيم بضدها أو ما يخالفها حيث عمد المشرفون على انتقاء محتوى الكتب الحديث عن الغش، الرشوة، الشتم، السب، العنف، التطرف.

الاعتماد في انتقاء القيم على بعدين احدهما:

- يولي أو يعطي أهمية لترسيخ القيم التعبدية وبعض القيم العقائدية وهو ما يعزز بناء وتكوين شخصية المتعلم وفق البعد الديني الذي يشكل بعدا من أبعاد الهوية الوطنية (الدين الإسلامي).
- أما الثاني فيقدم للمتعلم الأخلاق الحسنة والقيم الفاضلة من خلال عرض نماذج يقتدى بها ليرسخ لدى المتعلم (القارئ)قيما أخلاقية تحاكي قيمة هذا الرمز أو القدوة منها:
  - عرض قيم الحوار والتسامح من خلال نموذج سيدنا إبراهيم "عليه الصلاة والسلام "وهو يحاور الملك النمرود (المستوى الثاني، والثالث).
  - وعرض قيم الأمانة، احترام حقوق الإنسان وحقوق المرأة من خلال نموذج سيدنا محمد "ص"(المستوى الأول والثاني).
  - وقيم السعي المثابرة، طلب العلم والتواضع الصدق من خلال نماذج الأئمة مالك والبخاري ومسلم"عظماء الأمة"(المستوى الرابع).

نتائج التساؤل الثاني:

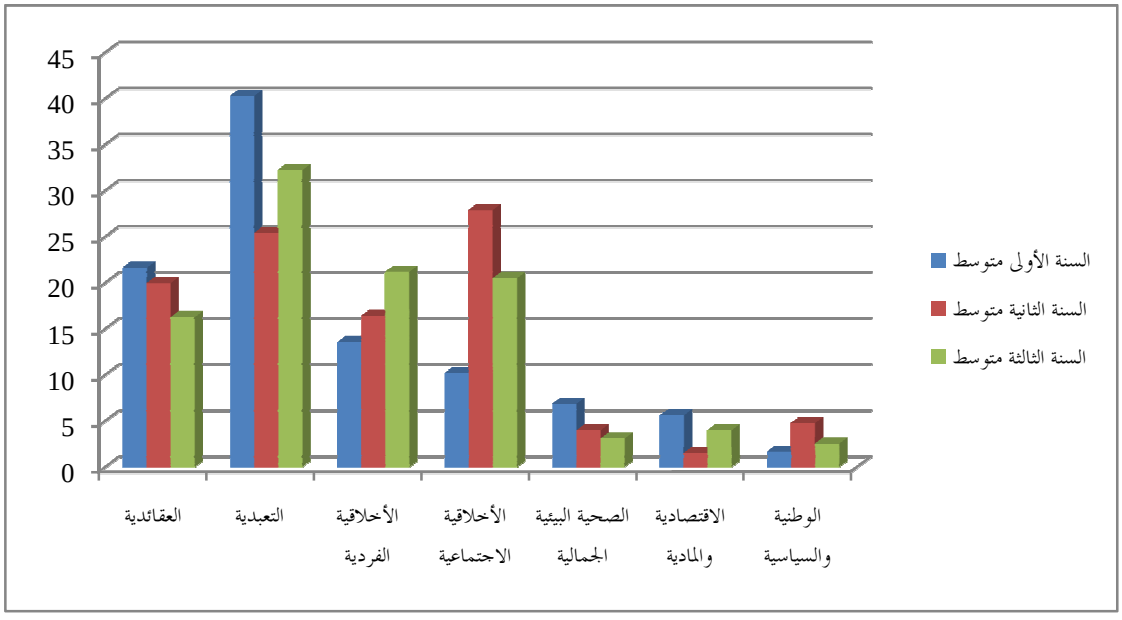
كيف تترتب القيم الرئيسية والفرعية في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في مرحلة التعليم المتوسط (وفقا للقائمة المعدة من طرف الباحثة).

يتم الإجابة على هذا التساؤل من خلال نتائج الجدولين (8) و(9):باستخدام النسب المئوية وترتيب القيم استنادا إلى تكرار ورودها.

الجدول رقم (08): يمثل ترتيب القيم الرئيسية حسب تكرارات ورودها في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية تبعا لكل مستوى في المرحلة التعليمية

الرقم	القيم الرئيسية	السنة الأولى متوسط			السنة الثانية متوسط			السنة الثالثة متوسط		
		ت	ن%	الترتيب	ت	ن%	الترتيب	ت	ن%	الترتيب
1	العقائدية	142	21.67	*2	104	19.98	03	146	16.29	04
2	التعبدية	264	40.30	*01	133	25.43	*2	289	32.25	*01
3	الأخلاقية الفردية	89	13.58	03	86	16.44	4	190	21.20	*02
4	الأخلاقية الاجتماعية	67	10.21	04	146	27.91	*1	184	20.53	03
5	الصحية البيئية الجمالية	45	6.87	05	21	4.01	05	28	3.12	06
6	الاقتصادية والمادية	37	5.64	06	08	1.52	07	36	4.01	05
7	الوطنية والسياسية	11	1.67	07	25	4.78	06	23	2.56	07
8		655			523			896		

يمثل: - ت:التكرار - ن :النسبة المئوية تم حسابها استنادا لمجموع التكرارات بالنسبة لكل قيمة من المجموع الكلي لتكرارات القيم



الشكل رقم (04): يمثل ترتيب القيم الرئيسية حسب تكرارات ورودها في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية تبعا لكل مستوى في المرحلة التعليمية

يتبين من الجدول أعلاه والتمثيل البياني المرافق له (الشكل رقم 4).

- حصول القيم التعبدية على اكبر التكرارات في معظم المستويات الثلاث (الترتيب1، في المستويين الأول والثالث) وبالتالي بروز القيم التعبدية في كامل مرحلة التعليم المتوسط، مع وجود مفاضلة في انتقاء القيم الرئيسية من مستوى إلى آخر.،حيث برزت القيم الأخلاقية الاجتماعية في المستوى الثاني. في حين برزت القيم الأخلاقية الفردية في المستوى الثالث.مما يشير إلى نوع من التنظيم(والتخطيط في انتقاء القيم في كامل المرحلة).
- تراجع الاهتمام بانتقاء القيم العقائدية في المستوى الثالث.
- اختلاف وتباين في الاهتمام بالقيم الاقتصادية، المادية والقيم الصحية، البيئية،الجمالية والقيم الوطنية،السياسية من مستوى إلى آخر، وبوجه عام حظيت هذه القيم باهتمام اقل من سابقتها حيث تباين ترتيبها تبعا لتكرارات ورودها من الترتيب الخامس إلى السابع في المستويات الثلاث.

الجدول رقم (09): يمثل ترتيب القيم الفرعية حسب تكرارات ورودها في كتب الجيل الثاني (لمادة التربية الإسلامية) تبعا لكل مستوى في المرحلة التعليمية

القيم الرئيسية	القيم الفرعية	السنة أولى				السنة الثانية				السنة الثالثة			
		ت	ن%	ر1	ر2	ت	ن%	ر1	ر2	ت	ن%	ر1	ر2
1	الإيمان بالله	63	44.36	*01	03	10	9.61	04	17	29	19.86	03	12
1	الإيمان بالرسل	20	14.08	04	9	17	16.34	03	10	*35	23.97	02	8
1	الإيمان بالملائكة	21	14.78	03	8	38	36.53	*01	3	09	6.16	05	
1	الإيمان بالكتب	10	7.04	05	19	03	2.88	05	29	*48	32.87	01	3
1	الإيمان باليوم الآخر	25	17.60	*02	6	33	31.73	02	5	23	15.75	04	17
1	الإيمان بالقضاء والقدر	03	2.11	06	34	03	2.88	05	29	02	1.36	06	49
2	الصلاة	91	39.46	*01	*01	20	15.03	*02	8	34	11.76	04	9
2	الصوم	02	0.75	10	38	02	1.50	08	42	*71	24.56	*01	1
2	الزكاة	02	0.75	10	38	56	42.10	*01	*1	01	0.34	13	57
2	الحج	05	1.89	09	28	05	3.75	05	24	03	1.03	12	44
2	الدعاء	06	2.27	08	25	06	4.51	04	19	17	5.88	6	20
2	حمد الله وشكره	06	2.27	07	25	06	4.51	04	19	24	8.30	05	16
2	الجهاد	9	3.40	07	22	11	8.27	03	16	*52	17.99	*02	2
2	محبه الرسل وآلهم	4	1.51	06	31	03	2.25	07	29	05	1.73	11	38
2	بر وطاعة الوالدين	05	1.89	09	28	3	2.25	7	29	03	1.03	12	44
2	التأمل والتدبر	14	5.30	05	16	05	3.75	05	24	10	3.46	09	26
2	التوكل على الله	02	0.75	10	38	04	3.00	06	26	12	4.15	08	24
2	طاعة الله والاستقامة	20	7.57	04	9	06	4.51	04	19	37	12.80	03	7
2	قراءة القرآن	26	9.84	3	4	03	2.25	07	29	14	4.84	07	22
2	الطهارة	72	27.27	02	*2	03	2.25	06	29	06	2.07	10	35

40	08	2.10	04	42	09	2.32	2	46	8	1.12	01	الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	3
32	07	3.68	07	42	09	2.32	2		/		/	الشجاعة	3
11	*03	17.36	33		05	8.13	07	31	06	4.49	04	الصبر	3
40	9	2.10	04	29	08	3.48	03	13	2	20.22	18	الصدق	3
49	11	1.05	02	29	07	3.48	03	4	1	29.21	26	الأمانة	3
13	04	13.68	26				/	38	7	2.24	02	الاحسان	3
26	06	5.26	10	50	7	3.48	03	46	08	1.12	01	التواضع	3
9	*02	17.89	34	13	03	15.11	13	19	04	11.23	10	حسن الخلق	3
44	10	1.57	03	7	*01	24.41	21	46	08	1.12	01	الحياء	3
49	11	1.05	02	11	*02	16.27	14	46	08	1.12	01	العفة	3
5	*01	21.05	40	14	04	13.95	12	24	05	8.89	08	العمل والمثابرة	3
15	05	13.15	25	19	06	6.97	06	14	03	19.10	17	طلب العلم	3
38	8	2.71	05		/	/	/	/	/	/	/	احترام الآخرين	4
4	*01	22.82	42	9	04	13.69	20	9	*01	29.85	20	القدوة الحسنة	4
40	09	2.17	4	*3	*2	26.02	38	38	06	2.98	02	التعاون	4
49	10	1.08	02	29	05	2.05	03	/	/		/	الايثار	4
18	04	11.41	21	42	08	1.36	02	28	04	7.46	05	الحوار	4
19	05	9.78	18	50	10	0.68	01	46	09	1.49	01	التسامح	4
30	7	4.89	9		/		/	34	05	4.47	03	تقدير الأسرة	4
13	03	14.13	26	6	*03	19.17	28	9	01	29.85	20	الأخوة	4
49	10	1.08	02	42	08	1.36	2	38	06	2.98	02	صلة الرحم	4
6	*02	21.19	39	*2	*01	31.50	46	19	01	14.92	10	فعل الخير	4
35	08	3.26	06	29	05	2.05	03	38	6	2.98	02	الرحمة بين الناس	4
26	6	5.43	10	29	5	2.05	3	38	6	2.98	02	شكر الناس	4
26	1	35.71	10	11	01	66.66	14	15	1	35.55	16	صحة عامة	5

5	صحة انجابية	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	
5	صحة بيئية	06	13.33	04	25	19.04	04	02	26	7	25	02	32
5	المحافظة على الثروات	09	20	03	22	/	/	/		02	7.14	4	49
5	النظافة	13	28.88	02	17	14.28	03	03	29	06	21.42	3	35
5	الاهتمام بالجمال	01	2.22	05	46	/	/	/		03	10.71	3	44
6	الكسب الحلال	01	2.70	03	46	12.5	01	3	50	/	/	/	
6	التخطيط	/	/	/	/	50	4	1	26	13	36.11	02	23
6	استثمار الوقت	23	62.16	01	7	25	02	2	42	07	19.44	03	32
6	النظام	13	35.13	02	17	12.5	01	5	50	16	44.44	01	21
7	الوحدة	03	27.27	2	34	48	12	1	14	04	17.39	02	40
7	الشورى	/	/	/	/	08	02	4	42	12	52.17	01	24
7	حفظ الحقوق	04	36.36	1	31	12	03	03	29	02	8.69	4	49
7	اداءالواجبات	1	9.09	3	46	8	2	04	42	02	8.69	4	49
7	احلال العدل	03	27.27	2	34	24	06	02	19	03	13.04	3	44

يمثل:

- **ت:** تكرار الفئة
- **ن:** الوزن النسبي أو النسبة المئوية تم حسابها استنادا إلى مجموع الفئة الرئيسية التي تنتمي إليها الفئة الفرعية.
- **ر1:** ترتيب القيم ضمن الفئات الرئيسية التي تنتمي إليها.
- **ر2 :** ترتيب القيم ضمن قائمة القيم المختارة دون مراعاة للفئة الرئيسية التي تنتمي إليها القيمة.

يتضح من نتائج الجدول رقم (9).

- القيم الفرعية في كامل المرحلة:

- حازت قيم الأخوة، فعل الخير على اهتمام كبير بكامل المرحلة التعليمية.
- أما القيم التي حصلت على اقل التكرارات وبالتالي جاءت في آخر الترتيب في كامل المرحلة التعليمية هي قيم :قراءة القرآن ومحبه الرسل، الاعتماد على النفس، الشجاعة، المحافظة على الصحة الإنجابية، (حصلت على اقل التكرارات وبالتالي جاءت في آخر الترتيب) وهو ما يعكس تكرارات وترتيب القيم الرئيسية في المرحلة الواردة في الجدول أعلاه.

- انتقاء القيم الفرعية حسب كل مستوى:

جاءت القيم الأكثر تكرارا حسب كل مستوى (المراتب الخمسة الأولى والتي أشير لها بـــ: ر2 في الجدول السابق)كما يلي:

- المستوى الأول : الصلاة، الطهارة، الإيمان بالله، قراءة القران، الأمانة.
- المستوى الثاني: الزكاة، فعل الخير، الإيمان بالملائكة،التعاون،الإيمان باليوم الآخر.
- المستوى الثالث:الصوم، الجهاد، الإيمان بالكتب، القدوة الحسنة، السعي والمثابرة.

أما عن القيم الأقل تكرار حسب كل مستوى (المراتب الخمسة الأخيرة والتي حصلت على اقل التكرارات) فقد تباينت من مستوى إلى آخر علما أن هناك نوع من المفاضلة في إبراز القيم من مستوى إلى آخر.

- القيم الفرعية حسب القيم الرئيسية:

القيم التعبيدية: حصول قيمة الصلاة على أكبر تكرار في المستوى الأول، بينما حصلت قيمة الزكاة على أعلى تكرار في المستوى الثاني وقيمة الصوم على أعلى تكرار في المستوى الثالث وهو ما يبرر تفوق القيم التعبيدية بين القيم الأخرى (أنظر جدول رقم 8).

القيم العقائدية: برزت قيم الإيمان بالله (63 تكرار) المستوى الأول (الترتيب الأول)، الإيمان بالملائكة (38 تكرار) المستوى الثاني (الترتيب الأول)،قيمة الإيمان بالكتب (48 تكرار) المستوى الثالث (الترتيب الأول) إهمال قيمة الإيمان بالقضاء والقدر في جميع المستويات(المستويات المعنية بالتحليل) .

ومن فئة القيم الأخلاقية الفردية: إبراز قيم الصدق والأمانة في المستوى الأول، قيم الحياء والعفة في المستوى الثاني، قيم العمل والمثابرة في المستوى الثالث، في مقابل إهمال قيم الشجاعة، تحمل المسؤولية، التواضع.

كما تم التركيز ضمن القيم الأخلاقية الاجتماعية على قيم القدوة الحسنة، الأخوة، المستوى الأول (حصلت على الترتيب الأول والثاني). وقيم التعاون، فعل الخير، المستوى الثاني، القدوة الحسنة المستوى الثالث، إهمال قيمتي احترام الآخرين، والإيثار.

بينما لم تحظ القيم (الصحية...، الاقتصادية....، الوطنية....) باهتمام كبير حيث جاء تكرار بعض القيم الفرعية المتضمنة بها معدوما قيم المحافظة على الثروات، الاهتمام بالجمال، الكسب الحلال،...إلخ) باستثناء قيمة استثمار الوقت (المستوى الأول).

إضافة للتحليل الكمي يشير التحليل الكيفي إلى:

- إن خيار انتقاء القيم بالنسبة للجنة المشرفة على أعداد كتب مادة التربية الإسلامية لم يقتصر عل القيم السابقة (الواردة في القائمة التصنيفية المعدة من طرف الباحثة) بل ظهرت قيما أخرى كقيم الحكمة، الصداقة أو الصحبة الصالحة،قيمة الدين الإسلامي،الوفاء.
- الإغراق في المعارف حيث عرضت معظم القيم في جانبها المعرفي الذي يقتصر على رصد الحقائق والمعلومات ويلمس ذلك في القيم التعبدية كقيمتي الصوم والزكاة (المستويين الثاني والثالث) وكذلك قيمة الأمانة مع إبراز البعد أو الجانب الوجداني في

عرض بعض القيم بشكل مقتضب كقيمتي الصلاة(المستوى الأول المتمثل في تلك الأفكار التي تشير إلى مكانة الصلاة، من آثارها في تهذيب السلوك) الصدق(المستوى الثالث المحتوى الذي يشير الى ثمرات اتصافي بالصدق) لكن الملاحظ على طبيعة المحتوى الذي تم انتقاؤه انه يمتاز بالعمومية في الطرح فهو صالح لان يوجه لفئات عمرية مختلفة.

- على الرغم من التنظيم في عرض المحتوى وما يحويه من معاني قيمية فقد أدى هذا التنظيم إلى نوع من الاقتصاد والاختصار في الحديث عن بعض القيم كقيم، الحياء، العفة فعرضت هذه القيم للتلميذ في شكل مبتور عن سياقها الذي يجب أن تذكر فيه وهو التعمق والإسهاب في الحديث عن التربية الجنسية وأهميتها بالنسبة للمتعلم الذي يلج مرحلة المراهقة والتي من أهم علاماتها النضج الجنسي.
- ينفرد كتاب السنة أولى بعرض مجموعة من القيم منها قيمة القران الكريم، الحكمة، طلب العلم، الأخوة، حب النبي" ص"بر الوالدين، الصداقة،.... في قالب لغوي عنون بنصوص للمطالعة لمؤلفين وأعلام بارزين في المجتمع الجزائري وهو ما يعزز قيم أخرى كقيمة التراث المحلي وقيمة اللغة.
- عمد معدو الكتب إلى تعزيز قيمة الانتماء الديني كبعد بارز وهام من إبعاد الهوية الإسلامية من خلال إبراز قيمة الأخوة في الدين التي تفوق قوة اللغة والأرض.

التساؤل الثالث:

ما أوجه الاتفاق والاختلاف في انتقاء القيم بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط.

يتم الإجابة على هذا التساؤل بالرجوع إلى نتائج الجداول:

- رقم (06) يمثل ترتيب القيم الرئيسية وفقا لتكرارات ورودها في كتب الجيل الأول حسب كل مستوى في المرحلة التعليمية.
- ورقم (07) يمثل ترتيب القيم الفرعية وفقا لتكرارات ورودها في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في المرحلة التعليمية.
- رقم (08) الذي يمثل ترتيب القيم الرئيسية حسب تكرارات ورودها في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية تبعا لكل مستوى في المرحلة التعليمية.
- رقم (09) الذي يمثل ترتيب القيم الفرعية حسب تكرارات ورودها في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية تبعا لكل مستوى في المرحلة التعليمية.

يتضح من الجداول السابقة الذكر أنه:

- يوجد اتفاق عام حول منظومة القيم التي تم انتقاؤها والتركيز عليها في كامل المرحلة التعليمية، حيث حظيت القيم التعبدية في مجموعتي الكتب عينة التحليل باهتمام كبير من خلال حصولها على اكبر التكرارات بنسبة مئوية تجاوزت باقي القيم الرئيسية في كليهما (الكتب القديمة والكتب الجديدة).
- وجود تشابه واتفاق حول منظومة القيم المركز عليها بين الكتب القديمة والكتب الجديدة في مستوى الأول. حيث حصلت كلا من القيم التعبدية، ثم العقائدية على اكبر التكرارات. بينما تباينت واختلفت القيم الرئيسية المركز عليها من خلال تكرارات وترتيب ورودها في المستويين الثاني والثالث.

تراجع الاهتمام بالقيم العقائدية في المستوى الثالث في مجموعتي الكتب(القديمة والجديدة) أما باقي القيم: الاقتصادية، المادية والصحية، البيئية والوطنية جاءت في آخر الترتيب في جميع المستويات في مجموعتي الكتب تراوحت النسبة بين 20% إلى 25 %.

أما عن القيم الفرعية فهناك تشابه واختلاف بين مجموعتي الكتب في المستويات الثلاث حيث تجسدت أوجه التشابه والاتفاق في انتقاء والتركيز على القيم الفرعية كما يلي:

بروز قيم الإيمان بالله، الصلاة، الطهارة، الصدق، الأمانة، استثمار الوقت في المستوى الأول قيم الإيمان بالملائكة،الزكاة، القدوة الحسنة، فعل الخير، الحياء والعفة في المستوى الثاني.

قيم الإيمان بالكتب والرسل، الصبر، الشكر، التسامح، فعل الخير، السعي والمثابرة، النظام في المستوى الثالث كما تشابهت الكتب في إهمالها لبعض القيم منها محبة الرسل والهم، التوكل على الله، بر وطاعة الوالدين، الرحمة بين الناس، المحافظة على الصحة العامة، والصحة الإنجابية، المحافظة على الحقوق.

أما أوجه الاختلاف فتمثلت في:

- تراجع الاهتمام بقيمة الأخوة في الكتاب الجديد(الجيل الثاني) في المستوى الأول.
- غياب قيم الصوم،الجهاد، الحوار،التسامح،المحافظة على الثروات عن الكتاب الجديد في المستوى الثاني.
- غياب قيم الحج، الدعاء عن الكتاب الجديد في المستوى الثالث.

علما أنه تم عرض وتضمين هذه القيم المحذوفة من المحتوى في المستوى اللاحق في الكتب الجديدة أي أن قيمة الأخوة المحذوفة من المستوى الأول في الكتب القديمة تم إدراجها ضمن محتويات الكتاب الجديد في المستوى الثاني. وكذلك الشأن بالنسبة للقيم المحذوفة من المستوى الثاني (الكتاب القديم)تم تضمينها في محتويات الكتاب الجديد في المستوى الثالث.

ومن المتوقع أن تدرج القيم المحذوفة من المستوى الثالث في محتويات الكتاب الجديد للمستوى الرابع بالإضافة إلى التحليل الكمي المرفق لنتائج الجداول السابقة الذكر تشير القراءة الكيفية لمضامين الكتب المحللة إلى:

- الحديث عن القيم بضدها أو ما يخالفها.
- ينفرد كتاب السنة أولى جديد(كتاب الجيل الثاني)بعرض مجموعة من القيم في قالب لغوي لم يستخدم في الكتاب السابق لنفس المستوى ولا باقي المستويات الأخرى في مجموعتي الكتب، فصيغت القيم في محتوى لغوي لاعلام وأدباء محليين لتكريس الانتماء والاعتزاز بالتراث المحلي وتقوية الانتماء الوطني لدى التلميذ أو المتعلم في هذا المستوى،كما تنمي التذوق الجمالي للغة العربية حيث تنوعت المواضيع المنتقاة بما تحمله من قيم عقائدية تعبدية أخلاقية بيئية وطنية بين المواضيع اللغوية النثرية والشعرية .
- التركيز في عرض العديد من القيم (التعبدية بوجه خاص)في بعدها المعرفي في مجموعتي الكتب في جميع المستويات مع فارق في التناول.
- فعمد مؤلفو الكتب القديمة (الجيل الأول)إلى الإسهاب والتفصيل اللغوي في تناول الجانب المعرفي مما افرز كما معرفيا انعكس على أسلوب وطريقة تقديم القيمة أما كتب الجيل الثاني فامتازت بالاختصار اللغوي (الدروس).
- عرضت بعض القيم الحياء والعفة، المحافظة على الثروات في كل الكتب في شكل مبتور عن السياق الذي يجب أن تذكر فيه وهو أن تربط الأولى بالتربية الجنسية،كما تربط قيمة المحافظة على الثروات بقيم حمد الله وشكره وبعض القيم التعبدية وحتى الأخلاقية.

نتائج التساؤل الرابع:

ما هو الأسلوب (صريح، ضمني)المعتمد في عرض القيم الرئيسية والفرعية في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط.

يتم الإجابة على هذا التساؤل من خلال الجدولين (10) و(11): باستخدام النسب المئوية تبع التكرارات ورود القيمة.

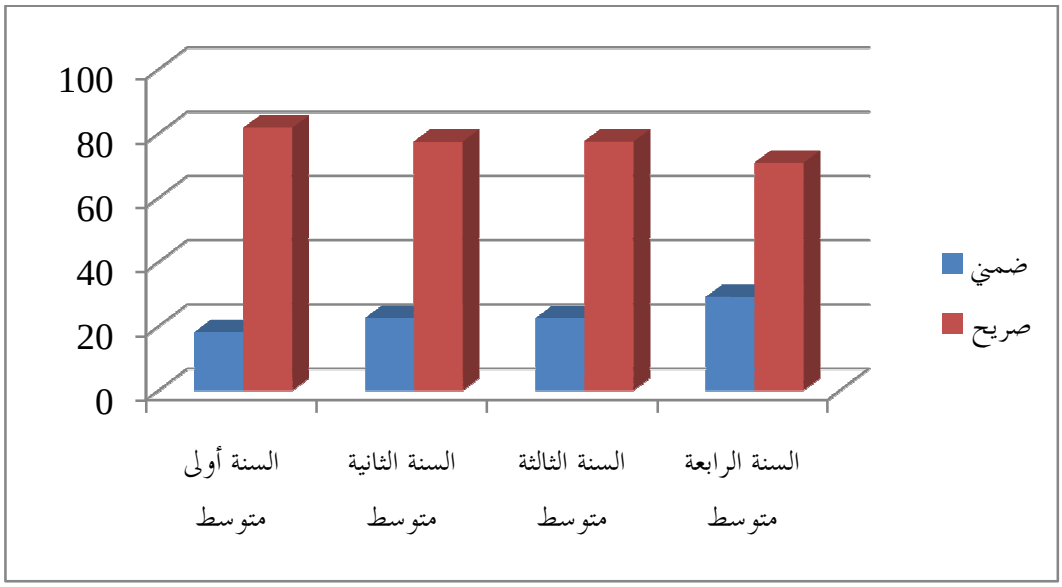
التساؤل الرابع: ما هو الأسلوب (صريح، ضمني) المعتمد في عرض القيم الرئيسية والفرعية في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط.

الجدول رقم (10): يمثل التكرارات والوزن النسبي للقيم الرئيسية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط

الرقم	القيم الرئيسية	السنة أولى متوسط				السنة الثانية متوسط				السنة الثالثة متوسط				السنة الرابعة متوسط			
		صريح		ضمني		صريح		ضمني		صريح		ضمني		صريح		ضمني	
		ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%
1	العقائدية	73	65.17	39	34.82	38	59.37	26	40.62	145	77.95	41	22.04	87	55.76	69	44.23
2	التعبدية	228	87.69	32	12.30	156	87.15	23	12.84	167	74.22	58	25.77	119	76.28	37	23.71
3	الأخلاقية الفردية	68	90.66	7	9.33	66	82.5	14	17.5	151	88.30	20	11.69	94	83.18	19	16.81
4	الأخلاقية الاجتماعية	58	89.23	18	10.76	111	70.70	46	29.29	133	66.16	68	33.83	82	58.98	57	41
5	الصحة البيئية الجمالية	34	70.83	14	29.16	45	78.94	12	21.05	20	86.95	03	13.04	9	100		
6	الاقتصادية والمادية	27	90	03	10	15	83.33	3	16.66	25	96.15	01	3.84	23	100		
7	الوطنية والسياسية	19	100	/	/	37	75.51	12	24.48	32	88.88	04	11.11	42	89.36	05	10.63
	المجموع	507	81.77	113	18.22	468	77.48	136	22.51	673	77.53	195	22.46	456	70.91	187	29.08

يمثل:

- **ت :**التكرار.
- **ن:** الوزن النسبي أو النسبة المئوية تم حسابها استنادا إلى مجموع التكرار بالنسبة لكل قيمة (التكرار الصريح+ التكرار الضمني).



الشكل رقم (05):التكرارات والوزن النسبي للقيم الرئيسية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط

يلاحظ من نتائج الجدول أعلاه والتمثيل البياني (شكل رقم 5) المرافق له:

- أن معدو كتب مادة التربية الإسلامية"الجيل الأول" اعتمدوا استخدام الأسلوب الصريح أكثر من الأسلوب الضمني في عرض معظم القيم في جميع المستويات.
- تزداد نسبة استخدام الأسلوب الضمني في التعبير عن القيم مع ارتفاع المستوى الدراسي والنمو في العمر لدى المتعلم، حيث نجد نسبة استخدام الأسلوب الضمني في المستويين الثالث والرابع (22.46%، 29.08%) تفوق نسبتها في المستويين الأول والثاني. (18.22%، 22.51%)
- كما تشير القراءة الكيفية إلى التركيز في عرض القيم على الكم الظاهر للحقائق والمعلومات التي تتعلق بالقيم العقائدية والقيم التعبدية ، والقيم الصحية البيئية والاقتصادية المادية.

الجدول رقم (11): يمثل تكرارات القيم الفرعية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط.

الرقم	القيم الفرعية	السنة أولى				السنة الثانية				السنة الثالثة				السنة الرابعة				
		صريح		ضمني		صريح		ضمني		صريح		ضمني		صريح		ضمني		
		ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	
1	الإيمان بالله	34	56.66	26	43.33	06	66.66	03	33.33	26	76.47	08	23.52	21	70	09	30	
1	الإيمان بالرسل	12	85.71	02	14.28	/	/	/	/	62	86.11	10	13.88	12	52.17	11	47.82	
1	الإيمان بالملائكة	04	57.14	03	42.85	17	89.47	02	10.52	07	7.77	02	22.22	07	87.5	01	12.5	
1	الإيمان الكتب	13	100	/	/	01	%50	01	%50	29	90.62	03	9.37	06	85.71	01	14.28	
1	الإيمان باليوم الآخر	07	46.66	08	*53.33	14	41.17	20	58.82	21	55.26	17	44.73	23	34.84	*43	45.15	
1	الإيمان بالقضاء والقدر	3	%100	/.	/	/	/	/	/	/	/	01	%100	18	81.81	4	18.18	
2	الصلاة	98	88.28	13	11.71	06	42.85	08	57.14	*11	73.33	04	26.66	06	85.71	01	14.28	
2	الصوم	02	%100	/	/	*45	95.74	02	4.25	03	75	01	25	02	%100	/		
2	الزكاة	/	/	/	/	22	%100	/	/	02	100	/		01	%100	/		
2	الحج	06	60	04	%40	02	66.66	01	33.33	63	85.13	11	14.86	02	100	/		
2	الدعاء والإخلاص فيه	14	93.33	01	6.66	10	%100	/		18	90	02	%10	01	16.66	5	83.33	
2	حمدا لله وشكره	01	%100	/		09	100	/		23	88.46	03	11.53	03	%100	/		
2	الجهاد	/		*09	%100	*15	71.42	06	28.57	2	9.09	20	90.90	3	17.64	*14	82.35	
2	محبه الرسل وآلهم	03	%100	/	/	/	/	/	/	01	33 .33	02	66.66	03	60	02	40	
2	بر وطاعة الوالدين	05	100%	/	/	01	%100	/	/	04	100%	/	/	31	93.93	02	6.06	
2	التأمل والتدبر	05	83.33	01	16.66	05	83.33	01	16.66	04	57.14	03	42.85	/	/	/	/	
2	التوكل على الله	01	50%	01	%50	01	100	/	/	04	50%	04	50	17	94.44	01	5.55	
2	طاعة الله والاستقامة	10	83.33	02	16.66	30	85.71	05	14.28	25	78.12	07	21.87	43	79.62	11	20.37	
2	قراءة القرآن وتدبر معانيه	8	88.88	01	11.11	06	%100	/	/	05	%100	/	/	04	80	01	20	

		/	100	3	33.33	01	66.66	02		/	%100	04		/	%100	75	الطهارة	2
	5.55	01	94.44	17	/	/	/	/	/	/	100	01	/	/	100	05	الاعتماد على النفس	3
	50	01	50	01	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	100	02	الشجاعة	3
	25	04	75	12	10.41	05	89.58	43	40	4	%60	06	/	/	100	08	الصبر	3
			100	02	10	01	90	9	12.5	01	87.5	07	11.11	02	88.88	16	الصدق	3
			100	08	/	/	100	05	10	1	90	9	7.69	1	92.30	12	الأمانة	3
			100	02	14.03	8	85.96	49	/	/	100	02	/	/	/	/	الإحسان والحلم	3
			100	01	/	/	100	04	/	/	100	04	/	/	100	01	التواضع	3
	16.66	02	83.33	10	20	01	80	04	14.28	01	85.71	06	12.50	01	87.5	7	حسن الخلق	3
	/	/	100	02			100	06	12.5	1	87.5	7			100	01	الحياء	3
	25	01	75	03			100	01	/	/	%100	8			100	01	العفة	3
	41.66	07	58.33	12	14.70	05	85.29	29	30	06	70	14	20	02	80	8	العمل والمثابرة	3
	11.11	03	88.88	24			100	01	/	/	100	02	12.5	01	87.5	07	طلب العلم	3
	20	01	80	04	33.33	03	66.66	06	33.33	01	66.66	02	/	/	100	01	احترام الآخرين	4
	54.28	19	45.71	16	66.66	12	33.33	06	40	10	60	15	36.36	04	81.81	9	القدوة الحسنة	4
	42.85	03	57.14	04	/	/	/	/	/	/	%100	18	/	/	%100	05	التعاون	4
	/	/	/	/	/	/	/	/	16.66	02	83.33	10	/	/	%100	01	الإيثار	4
	25	01	75	03	44.11	*15	55.88	19	33.33	04	66.66	08	/	/	%100	01	الحوار	4
	40	02	60	03	23.80	05	76.19	16	/	/	100	11	/	/	%100	01	التسامح	4
	21.42	06	78.57	22	25	01	75	03	/	/	100	01	16.66	01	83.33	05	تقدير الأسرة	4
	28.57	04	71.42	10	35	14	65	26	38.70	12	61.29	19	9.52	2	90.45	19	الأخوة	4
	40	06	60	9	60	06	40	04	/	/	100	03	/	/	%100	04	صلة الرحم	4
	60	*15	40	10	30.76	16	69.23	36	50	*16	50	16	52.38	11	47.61	10	فعل الخير	4
	/	/	100	01	16.66	02	83.33	9	16.66	01	83.33	05	/	/	%100	02	الرحمة بين الناس	4
	/	/	/	/	50	1	50	1	/	/	100	3	/	/	/	/	شكر الآخرين	4
	/	/	%100	01	/	/	%100	10	36.36	04	63.63	07	/	/	100	03	المحافظة على الصحة العامة	5

5	المحافظة على الصحة الإنجابية	/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/
5	المحافظة على الصحة البيئية	26	69.23	08	30.76	13	92.85	01	7.14	06	66.66	03	33.33	01	%100	/	
5	المحافظة على الثروات	/		/		13	76.47	4	36.52	/		/		01	%100	/	
5	المحافظة على النظافة	10	62.5	06	37.5	08	72.72	03	27.27	03	%100			06	%100	/	
5	الاهتمام بالجمال	03	100			04	100			01	%100			/	/	/	/
6	الكسب الحلال	/	/	/	/	04	100	/	/	/	/	/	/	20	100	/	
6	التخطيط	/	/	/	/	04	57.14	03	42.85	/	/	/	/	/	/	/	
6	استثمار الوقت	19	95	01	5	01	100	/	/	01	%100	01		02	%100	/	
6	النظام والترتيب	08	80	02	20	06	%100	/	/	24	96	01	4	01	%100	/	
7	الوحدة الوطنية	05	100	/	/	16	61.53	10	38.46	02	100	/	/	04	100	/	
7	الشورى	/		/	/	08	88.88	01	11.11	01	100	/	/	21	91.30	02	8.69
7	حفظ الحقوق	06	100	/	/	04	100	/	/	14		2	/	13	92.85	01	7.14
7	الواجبات	05	100	/	/	05	100	/	/	05	100	/	/	01	100	/	/
7	العدل	03	100	/	/	04	80	01	20	10	83.33	02	16.66	03	60	02	40

يمثل:

- **ت :** التكرار.
- **ن:** الوزن النسبي أو النسبة المئوية تم حسابها استنادا إلى مجموع التكرار بالنسبة لكل قيمة (التكرار الصريح+ التكرار الضمني).

يلاحظ من نتائج الجدول (رقم 11) أعلاه اعتماد الأسلوب الصريح (بنسبة أكبر) في عرض معظم القيم يستثنى من ذلك بعض القيم التي وردت بشكل ضمني أو تمت المزاوجة في استخدام الأسلوبين (الصريح، الضمني) منها قيمة الجهاد (المستوى الأول، الثالث، الرابع).

فعل الخير (المستوى الأول، الرابع) القدوة الحسنة (المستوى الرابع).

الإيمان باليوم الآخر (المستوى الأول، المستوى الثاني، المستوى الرابع) وذلك تبعا للمؤشرات التي اعتمدها الباحثة كدلالات لظهور القيمة).

كما يشير التحليل الكيفي إلى عدم التغير في أسلوب عرض القيم من مستوى إلى آخر على الرغم من التغير في ملمح القيم التي تم التركيز عليها في كل مستوى.

امتاز الأسلوب المعتمد في عرض المحتوى (الكلي والمحتوى القيمي) بوجه عام بعمومية الخطاب، استخدام لفظ الإنسان، المسلم المسلمين للدلالة على ذات المتعلم، كما تم استحضار المتعلم من خلال استعمال ضمير الغائب (المستوى الأول، ص16،ص24،ص52، ص 76).

استخدام الأسلوب الضمني في المستوى الرابع لعرض قيم الإيمان باليوم الآخر، الجهاد، القدوة الحسنة، فعل الخير حيث قدمت قيمة الجهاد من خلال انتقاء وإدراج لبعض الغزوات (بدر، احد، الأحزاب) التي خاضها المسلمون بمشاركة الرسول (ص) علما انه لم يتم استخدام لفظ (جهاد) واستخدمت ألفاظ الغزوة، المعركة،الحرب بلغة صريحة للإشارة إلى هذه القيمة التعبدية،كما تم انتقاء بعض الدلالات كإشارة ضمنية لهذه القيمة منها الدعوة في سياق نشر الدين الإسلامي والدفاع عنه، والملاحظة العامة أن عرض هذه قيمة تم في سياق تاريخي من خلال التركيز على مبررات الغزوة أو المعركة التي لا تقع إلا لأسباب ودواعي وفي ظروف معينة.

عرض قيم (الحوار التسامح) بأسلوب صريح للمتعلم ليعاد تقديم هذه القيمة بنفس الأسلوب (في المستوى أعلى بصيغة يستبدل فيها لفظ "الكافر" بـــ "المخالف في العقيدة" كإشارة للتسامح بين الأديان، لتتجسد القيمة (في المستوى الثالث، ص 22) بنموذج صلح الحديبية للدلالة على

تسامح الرسول (ص) مع المخالف في العقيدة كما قدمت قيمة الحوار في نفس المستوى (ص83،ص84) من خلال نموذج سيدنا إبراهيم (عليه السلام) وهو يحاور من يخالفه في العقيدة "الملك ".

كما عرضت قيم الأمانة، الصبر من خلال نموذج سيدنا موسى (عليه السلام) بالمستوى الرابع.

ومن مميزات العرض المباشر أو الصريح للقيم هو اتصاف المحتوى بوجه عام بالتركيز على التلقين من خلال إبراز خصائص القيم والموضوعات المصاغة، وقد استخدمت اللغة الصريحة ممزوجة في مواقع وأفكار عدة بالعاطفة للتأثير في الآخر (المتعلم) ليغيب في أفكار ومواضع كثيرة منطق التفسير أو المحاجة العقلية إلا في مرات قليلة أين استعان معدو هذه الكتب بالشرح والتوضيح لبعض القيم العقائدية.

التساؤل الخامس: والذي نصه:

ما هو الأسلوب (صريح، ضمني) المعتمد في عرض القيم الرئيسية والفرعية في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط.

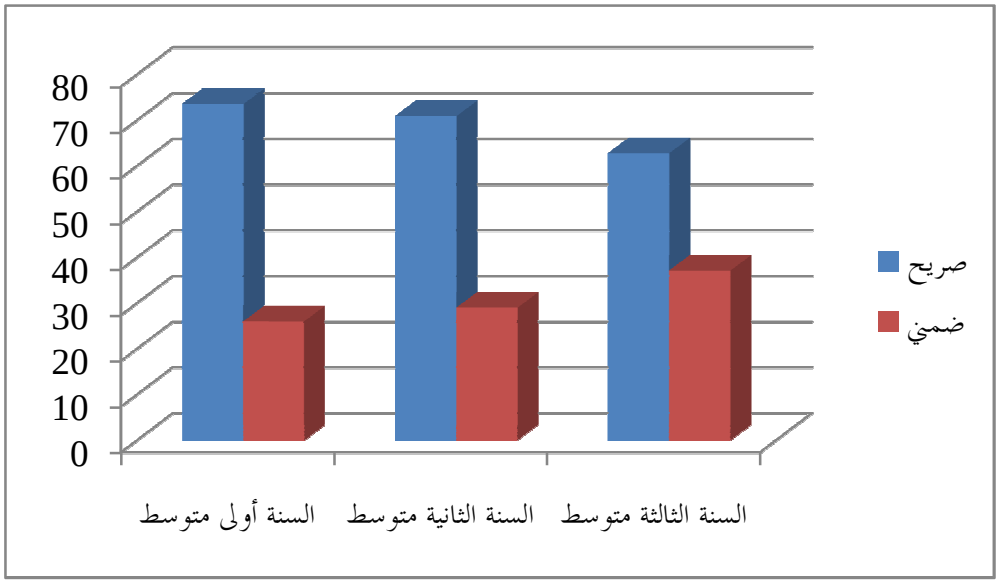
يتم الإجابة على هذا التساؤل من خلال الجدولين رقم (12) و(13):

الجدول رقم (12): الذي يمثل تكرارات القيم الرئيسية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط

القيم الرئيسية	السنة أولى				السنة الثانية				السنة الثالثة			
	صريح		ضمني		صريح		ضمني		صريح		ضمني	
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن
العقائدية	67	47.18	*75	52.81	77	74.03	27	25.96	70	47.94	*76	52.05
التعبدية	211	79.92	53	20.07	100	76.15	33	23.84	208	71.97	81	38.94
الأخلاقية الفردية	78	87.64	11	12.35	71	82.55	15	17.44	124	65.26	66	34.73
الأخلاقية الاجتماعية	43	64.17	24	35.82	88	60.27	58	39.72	104	56.52	80	43.47
الصحية البيئية الجمالية	42	93.33	3	6.66	16	76.19	05	23.80	24	85.71	04	14.28
الاقتصادية والمادية	33	89.18	04	10.81	03	37.50	*05	62.50	17	47.22	19	52.77
الوطنية والسياسية	08	70	03	30	16	65.21	9	34.76	16	66.66	07	33.33
	482	73.58	73.58	26.41	371	70.93	152	29.06	563	62.83	333	37.16

يمثل:

- **ت :** التكرار.
- ن: الوزن النسبي أو النسبة المئوية تم حسابها استنادا إلى مجموع التكرار بالنسبة لكل قيمة (التكرار الصريح+ التكرار الضمني).



الشكل رقم (06): يمثل تكرارات القيم الرئيسية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط

يتضح من الجدول رقم(12) والتمثيل البياني المرافق له بالشكل رقم (6) أن القيم الرئيسية عرضت بالأسلوبين الصريح والضمني مع اعتماد الأسلوب الصريح بنسبة أكبر.

تزداد نسبة استخدام الأسلوب الضمني في عرض القيم مع الارتفاع المستوى الدراسي والنمو العمري والزمني للتلميذ ،المستوى الأول 26.41%، المستوى الثاني 29.06 %، المستوى الثالث 37.16%، يستثنى من ذلك بعض القيم:

- القيم العقائدية (المستوى الأول والثالث) التي تم اعتماد الأسلوب الضمني (بنسبة أكبر) في عرضها. القيم الاقتصادية المادية: في المستوى الثاني والثالث.

الجدول رقم (13): تكرارات القيم الفرعية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط.

القيم الرئيسية	القيم الفرعية	السنة الأولى				السنة الثانية				السنة الثالثة			
		صريح		ضمني		صريح		ضمني		صريح		ضمني	
		ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن
1	الإيمان بالله	/32	50.79	*31	49.20	05	50	05	50	16	55.17	13	44.82
1	الإيمان بالرسل	10	50	*10	%50	07	41.17	10*	58.82	17	48.57	*18	51.42
1	الإيمان بالملائكة	08	38.09	*13	61.90	36	94.73	02	5.26	07	77.77	02	22.22
1	الإيمان بالكتب	05	50	*05	%50	02	66.66	01	33.33	19	39.58	*29	60.41
1	الإيمان باليوم الآخر	10	40	*15	60	24	72.72	09	27.27	9	39.13	*14	80.86
1	الإيمان بالقضاء والقدر	02	66.66	01	33.33	03	100	/		02	100%	/	
2	الصلاة	84	92.30	07	7.69	15	75	05	25	21	61.76	13	38.23
2	الصوم	02	%100	/	/	02	100			67	94.36	04	5.63
2	الزكاة	02	100	/	/	54	96.42	02	3.57	01	100	/	
2	الحج	03	60	2	40	01	20	*04	80	01	33.33	02	66.66
2	الدعاء والإخلاص فيه	06	%100	/	/	06	100	/	/	13	76.47	04	23.52
2	حمد الله وشكره	03	%50	03	%50	02	33.33	4	66.66	14	58.33	10	41.66
2	الجهاد	02	22.22	*07	77.77	02	18.18	*09	81.81	41	78.84	11	21.15
2	محبة الرسل	2	50	02	50	02	66.66	01	33.33	03	60	02	40
2	بر وطاعة الوالدين	05	%100	/	/	01	33.33	02	66.66	02	66.66	01	33.33
2	التأمل والتدبر	10	71.42	04	28.57	02	40	*03	60	03	30	*07	70
2	التوكل على الله	/	/	*02	%100	03	75	01	25	04	33.33	*08	66.66
2	طاعة الله والاستقامة	20	100	/		04	66.66	02	33.33	25	67.56	12	32.43
2	قراءة القرآن وتدبر معانيه	16	61.53	10	38.46	03	100	/	/	08	57.14	06	42.85

16.66	01	83.33	05	/	/	100	03	22.22	16	77.77	56	الطهارة	2
75	*03	25	01	50	01	50	01	/	/	100	01	الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	3
28.57	02	71.42	05	50	01	50	1	/	/	/	/	الشجاعة	3
27.27	09	72.72	24	28.57	02	71.42	05	25	01	75	03	الصبر	3
25	01	75	03	33.33	01	66.66	2	/	/	%100	18	الصدق	3
50	01	50	01	33	01	66.66	02	3.84	01	96.15	25	الأمانة	3
7.69	02	92.30	24		/	/	/		/	100	02	الإحسان	3
80	*08	20	02	66.66	02	33.33	01		/	100	01	التواضع	3
17.64	06	82.35	28	15.38	02	84.61	11	10	01	90	9	حسن الخلق	3
33.33	01	66.66	02		/	100	21		/	100	01	الحياء	3
						100	14			100	1	العفة	3
27.5	11	72.5	29	33.33	4	66.66	8			100	8	العمل والمثابرة	3
80	20	20	5	16.66	1	83.33	5	47.05	8	52.94	9	طلب العلم	3
40	02	60	03	/	/	/	/	/	/	/	/	احترام الآخرين	4
59.52	*25	40.47	17	65	*13	35	07	65	*13	35	07	القدوة الحسنة	4
50	02	50	02	5.26	02	94.73	36	50	01	50	01	التعاون	4
50	01	50	01	33.33	01	66.66	02	/	/	/	/	الإيثار	4
52.38	*11	47.61	10	/	/	100	02	20	01	80	04	الحوار	4
22.22	4	77.77	14	/	/	100	01	/	/	100	01	التسامح	4
44.44	04	55.55	05	/	/	/	/	33.33	1	66.66	2	تقدير الأسرة	4
30.76	08	69.23	18	32.14	9	67.85	19	20	04	80	16	الأخوة	4
50	01	50	01	50	01	50	01	50	01	50	01	صلة الرحم	4
41.02	16	58.97	23	65.21	*30	34.78	16	20	02	80	08	فعل الخير	4
66.66	4	33.33	02			100	03	50	01	50	01	الرحمة بين الناس	4
20	2	80	08	66.66	02	33.33	01	/	/	100	02	شكر الآخرين	4
20	02	80	08	28.57	04	71.42	10	12.5	02	87.5	14	الحفاظ على الصحة	5

	العامة												
5	الصحة الإنجابية	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
5	الصحة البيئية	06	100	/	/	03	75	01	25	06	85.71	01	14.28
5	المحافظة على الثروات	08	88.88	01	11.11	/	/	/		02	100	/	/
5	النظافة	13	%100	/	/	03	%100	/		06	100	/	/
5	الاهتمام بالجمال	01	%100	/	/	/	/	/		02	66.66	1	33.33
6	الكسب الحلال	01	100	/	/	01	100	/		/	/	/	
6	التخطيط	/	/	/	/	/		04	100	01	7.69	12	92.30
6	استثمار الوقت	20	86.95	03	4.34	02	100	/		01	14.28	06	85.71
6	النظام	12	92.90	01	7.69	/	/	01	100	15	93.75	01	6.25
7	وحدة	02	66.66	01	33.33	06	%50	06	%50	/	/	04	%100
7	شورى	0	/	0	/	01	%50	01	%50	11	91.66	01	8.33
7	حفظ الحقوق	4	100	/	/	03	100	/	/	02	100	/	/
7	الواجبات	01	100	/	/	02	100	/	/	2	100	/	/
7	العدل	01	33.33	02	66.66	04	66.66	02	33.33	01	33.33	02	66.66

يمثل:

- **ت :** التكرار.
- **ن:** الوزن النسبي أو النسبة المئوية تم حسابها استنادا إلى مجموع التكرار بالنسبة لكل قيمة (التكرار الصريح+ التكرار الضمني).

يلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه (رقم13) اعتماد الأسلوب الصريح بنسبة تفوق استخدام الأسلوب الضمني في عرض العديد من القيم ماعدا بعض القيم العقائدية.

الإيمان بالكتب (المستوى الثاني والثالث)، الإيمان بالرسل (المستوى الثالث)، الإيمان باليوم الآخر(المستوى الأول والثالث). وبعض القيم التعبدية والأخلاقية كالجهاد والحوار (المستوى الأول والثاني)، القدوة الحسنة، فعل الخير، الوحدة، استثمار الوقت، التأمل التدبر، التوكل على الله.

إضافة إلى التحليل الكمي يشير التحليل الكيفي إلى:

- انسجام عام وتشابه في الأسلوب المعتمد في عرض القيم بالكتب الثلاث (كتب الجيل الثاني، المستوى الثاني والثالث بوجه خاص).
- إشراك المتعلم من خلال استحضاره في اللغة والأسلوب المستخدم مجسدة في ضمائر المتكلم والمخاطب في العديد من المحتويات التي تحمل معان قيمية في المستويات الثلاث.
- المزاوجة في استخدام اللغة المنطوقة واللغة المرئية من خلال إدراج الصورة التي تحمل إشارات واضحة أو دلالات ضمنية استعان بها معدو الكتب المدرسية الجديدة كشكل من أشكال العرض لتجسيد وترسيخ قيم مختلفة .مما انعكس على أسلوب التقديم.
- استخدمت الدلالات أو الإشارات الرمزية من خلال توظيف الصورة في عرض قيم استثمار الوقت، الوحدة، التضامن ويلعب هذا الأسلوب المستخدم دورا كبيرا يتعدى دور التنويع في العرض بل يصل إلى التأثير في الآخر المتمثل في المتعلم.
- أدرجت نماذج مصورة لأهم الكتب السماوية (المستوى الثالث، ص25) التوراة، الإنجيل، القرآن بشكل صريح وآخر يحمل معان ضمنية تبرز الإيمان بجميع الكتب السماوية والرسل التي أنزلت عليهم، وان هذه الكتب تشير إلى رسالة واحدة، ليقدم بعد ذلك في (ص26) بأسلوب مباشر وصريح يقرب المعنى للمتعلم باستخدام لغة

بسيطة يقر فيها أن القرآن الكريم هو الكتاب المحفوظ الجامع لكل الكتب على خلاف باقي الكتب التي مسها التحريف .

- تم إتباع نفس المنحى (من طرف اللجنة المعدة للكتب) في عرض قيم الإيمان بالرسل، الإيمان بالكتب، الإيمان باليوم الآخر (المستوى الأول والثالث).
- عرضت قيمة الجهاد (المستوى الأول والثاني) بأسلوب ضمني يحصر (وفق المؤشرات التي اعتمدها الباحثة) في الدعوة إلى الإسلام وتبليغ تعاليمه.

ثم يصرح به كقيمة تعبدية (بالمستوى الثالث) تعكس حب الوطن وتوجب الدفاع عنه أمام أي اعتداء خارجي، وهي المرة الوحيدة التي صرح فيها بشكل صريح باستخدام لفظ "جهاد" في كامل المرحلة.

- كما أشير لقيم فعل الخير(المستوى الثاني) حسن التخطيط (المستوى الثالث) بدلالات ضمنية.
- الإشارة إلى قيمة القدوة الحسنة المتجسدة في شخص الرسول (ص)وذلك من خلال بعض الدلالات الضمنية التي تبرزه (عليه الصلاة والسلام)كنموذج في تعامله مع أصحابه (المستوى الأول، ص 102).
- عرض كتاب السنة الثانية (ص 35) قيمة الأخوة بشكل آخر يخرجها من الحيز المعتاد أو المألوف (الأخوة في الدين) إلى الأخوة الإنسانية أو العالمية.
- عرضت قيمة استثمار الوقت بلغة مرئية بدلالات رمزية مجسدة في صور عديدة تبرز قيمة الوقت (المستوى الثالث، ص63) وأهمية استغلاله، ولكي ترسخ القيمة لدى المتعلم في هذا المستوى ربطت بأسلوب صريح ولغة مباشرة بقيم السعي والمثابرة والاجتهاد في طلب العلم.

- يقدم كتاب التربية الإسلامية (المستوى الثاني ص 23) بأسلوب صريح قيمة الدين الإسلامي من خلال وصفه بأنه دين قوة وعلى المسلمين (المسلمين لفظ يخاطب به التلميذ)الأخذ بأسباب قوته.

التساؤل السادس:

ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية في عرض القيم الرئيسية وفقا لأسلوب (صريح، ضمني) حسب المستوى في المرحلة.

يتم الإجابة على هذا التساؤل استنادا إلى نتائج الجداول:

- رقم (10) يمثل التكرارات والوزن النسبي للقيم الرئيسية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط
- رقم(12). يمثل تكرارات والوزن النسبي للقيم الرئيسية وفقا لأسلوب عرضها (صريح، ضمني) في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط.

يشير التحليل الكمي (تكرارات القيم والوزن النسبي لها الوارد في الجداول السابقة الذكر) إلى:

- وجود اتفاق في الأسلوب (الصريح والضمني)المعتمد في عرض القيم الرئيسية بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني حيث عمد مؤلفو ا الكتب إلى استخدام الأسلوب الصريح أكثر من الضمني في عرض معظم القيم الرئيسية في مجموعتي الكتب في جميع المستويات.
- وجود تشابه بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني في زيادة نسبة استخدام الأسلوب الضمني في عرض القيم مع ارتفاع المستوى الدراسي والنمو العمري للتلميذ

كما تبرز القراءة الكيفية لمحتويات الكتب عينة التحليل ما يلي:

- امتاز الأسلوب المعتمد في عرض المحتوى (الكلي والمحتوى القيمي) باستخدام لفظ الإنسان، المسلم المسلمين للدلالة على ذات المتعلم، كما تم استحضار المتعلم من خلال استعمال ضمير الغائب في مجموعتي الكتب، لكن الفارق أن حيز استخدام هذه الدلالات (الألفاظ المسلم، الإنسان .....) قد انحصر في كتب الجيل الثاني حيث خوطب المتعلم بألفاظ مباشرة في محتويات عدة بمفردات منها "(عزيزي التلميذ،)كما تم استبدال ضمير الغائب بضمير المتكلم والمخاطب ليتحول بذلك الأسلوب ويحول معه الخطاب المراد إيصاله للمتعلم من نطاق العمومية إلى نطاق خاص يخاطب فيه المتعلم بشكل مباشر ويجعل منه شريكا لا متلقيا فقط
- كما عمد معدو الكتب (الجيل الثاني) إلى إشراك المتعلم من خلال اللغة الحوارية التي اعتمدت كمدخل عام لعرض المحتويات بصفة عامة والمحتوى القيمي بصفة خاصة، في مقابل محدودية استخدامها في كتب الجيل الأول.
- المزاوجة في استخدام اللغة المكتوبة واللغة المرئية (الجيل الثاني) من خلال مصاحبة الأفكار المكتوبة بالصور وقد أدى ذلك إلى الاختصار في اللغة المكتوبة وزيادة حيز استخدام اللغة المرئية مما انعكس على الأسلوب المستخدم .
- اختلاف في أسلوب التقديم بين الكتب القديمة والجديدة من خلال استخدام الدلالات الضمنية التي ترسخها الصور (في كتب الجيل الثاني) التي تم توظيفها، فامتازت اللغة المكتوبة بالإسهاب والوضوح، بينما امتازت في الكتب الجديدة بالاختصار ويظهر ذلك في عرض القيم العقائدية بوجه خاص في المستويات الثلاث.

نتائج التساؤل السابع: الذي نصه:

كيف عرضت منظومة القيم الرئيسية والفرعية وفقا لأشكال العرض المحددة في استمارة التحليل (صيغة إخبارية، استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في المرحلة.

ليتم الإجابة على هذا السؤال من خلال نتائج الجدولين رقم (14) و(15)، باستخدام النسب المئوية والتكرارات.

الجدول رقم (14): يمثل تكرارات والوزن النسبي للقيم الرئيسية وفقا لشكل عرضها (إخبار، استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الأول حسب كل مستوى في المرحلة

الرقم	القيم الرئيسية	السنة أولى								السنة الثانية								السنة الثالثة								السنة الرابعة							
		إخبار		استفهام		قصة		صورة		إخبار		استفهام		قصة		صورة		إخبار		استفهام		قصة		صورة		إخبار		استفهام		قصة		صورة	
		ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن
1	العقائدية	93	83.03	10	8.92	03	2.67	06	5.30	55	85.93	07	10.93	02	3.12	/	/	140	75.26	38	20.43	07	3.76	1	0.53	133	85.25	19	12.17	4	2.56		
2	التعبدية	218	83.84	21	8.07	18	6.92	03	1.15	140	78.21	24	11.73	14	7.82	4	2.23	159	70.66	50	22.22	12	5.33	4	1.77	117	75	29	18.58	9	5.76	1	0.64
3	الأخلاقية فردية	58	77.33	06	8.08	11	14.66	/	/	60	75	6	7.5	14	17.5	/	/	119	69.59	46	26.90	6	3.50			74	65.48	15	9.61	24	15.38		
4	أخلاقية اجتماعية	60	78.94	03	3.94	13	17.10	/	/	128	81.52	17	10.82	12	7.64	/	/	131	65.17	54	26.86	16	7.96			99	87.61	26	23	14	12.38		
5	صحية بيئية جمالية	45	93.73	03	6.25	/	/	/	/	54	94.73	2	3.50	/	/	01	1.75	17	73.91	05	21.73	01	4.34			9	100						
6	اقتصادية	25	83.33	05	16.66	/	/	/	/	06	33.33	2	11.11	10	55.55			14	53.84	11	42.30	01	3.84			18	78.26	5	21.73				
7	وطنية	16	84.21	03	17.78	03	12.24	/	/	31	63.26	6	12.24	10	20.40	02	4.08	25	50	25	50	07	5.18	5	0.57	32	68.08	12	25.53	03	6.38		
		515	83.06	51	8.22	45	7.25	9	1.45	474	78.47	61	10.09	62	10.26	07	1.15	605	69.70	213	24.53	45	5.18			106	74.96	54	16.48	54	8.39	01	0.15

يتبين من نتائج الجدول رقم (14):

- التنويع في استخدام الأشكال (إخبار، استفهام، قصة) في عرض منظومة القيم (وفقا للمؤشرات العامة التي وضعها الباحثة للتحليل) بنسب متفاوتة حيث غلب استخدام الشكل (الإخباري) على باقي الأشكال في كامل المرحلة التعليمية بنسبة مئوية فاقت 65% .
- غياب شكل (الصورة) في التعبير وعرض الكثير من القيم في معظم المستويات على الرغم من أهميته بالنسبة للمستويين الأول والثاني (القيمة الأخلاقية الفردية، القيم الأخلاقية الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم الوطنية).
- استخدام شكل (القصة أو السرد القصصي) في عرض القيم العقائدية، التعبدية، الأخلاقية الفردية، والإجتماعية).

الجدول رقم (15): يمثل تكرارات القيم الفرعية وفقا لشكل عرضها(إخبار، استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الأول حسب كل مستوى في المرحلة

الرقم	القيم الفرعية	السنة أولى متوسط				السنة الثانية متوسط				السنة الثالثة متوسط				السنة الرابعة متوسط				
		ت/إخبار	ت/استفهام	ت/قصة	ت/صورة	ت/إخبار	ت/استفهام	ت/قصة	ت/صورة	ت/إخبار	ت/استفهام	ت/قصة	ت/صورة	ت/إخبار	ت/استفهام	ت/قصة	ت/صورة	
1	الايمان بالله	47	06	01	10	06	01	02		29	03	02	/	27	03			
1	الايمان بالرسل	13	/	01	/	/	/	/	/	48	23	01	/	17	03	03		
1	الايمان بالملائكة	05	01	01	/	17	02	/	/	08	01	/	/	07	/	01		
1	الايمان بالكتب	11	02	/	/	02	/	/	/	20	10	01	01	07	/	/		
1	الايمان باليوم الآخر	14	01	/	/	30	4	/	/	34	01	03	/	60	06			
1	الإيمان بالقضاء والقدر	03	/	/	/	/	/	/	/	01	/	/	/	15	07			
2	الصلاة	97	10	02	02	11	/	01	02	11	02	02		05	01	01		
2	الصوم	02	/	/	/	42	04	01	/	02	02	/		01	/	/	01	
2	الزكاة	/	/	/	/	+17	4		1م	2				01				
2	الحج	06	/	03	01	01	/	2	/	45	22	03	04	01	/	01		
2	الدعاء	13	/	02	/	9	/	01		20	/	/	/	06	/	/		
2	حمد الله وشكره	01	/	/	/	9				20	05	01	/	03				
2	الجهاد	03	01	/05	/	8	06	6	1	10	10	02		12	01	04		
2	محبة الرسل وآلهم	02	/	01	/	/	/	/	/	2	01	/	/	03	/	02		
2	بر وطاعة الوالدين	05	/	/	/	01	/	/	/	2	02			21	12			
2	التأمل والتدبر	05	/	01	/	06	/	/	/	07	/	/	/	/	/	/		
2	التوكل على الله	02	/	/		01	/	/	/	04	02	02		11	07			

2	طاعة الله والاستقامة	10	/	02		28	06	01		28	04	/		47	07			
2	قراءة القرآن	08		01		03	01	02		04	/	01	/	04	01			
2	الطهارة	64	10	01		04	/	/		02	/	01	/	02		01		
3	الاعتماد على النفس	05	/	/	/	01	/		/	/	/	/	/	12	06	/	/	
3	الشجاعة	01	/	01	/					/	/	/	/	01	/	01	/	
3	الصبر	04	/	04	/	06	/	04	/	38	10	/	/	12	/	04		
3	الصدق	15	02	01	/	05	03	/	/	08	01	01	/	02	/	/	/	
3	الأمانة	12	01	/	/	08	01	01	/	05	/	/	/	06	01	01	/	
3	الاحسان	/	/	/	/	01	/	01	/	33	23	01	/	02	/	/	/	
3	التواضع	01	01	/	/	02	/	02	/	02	/	02	/	01	/	/	/	
3	حسن الخلق	06	02	/	/	07	/	/	/	02	03	/	/	9	02	01	/	
3	الحياء	01	/	/	/	08	/	/	/	05	01	/	/	01	/	01	/	
3	العفة	01	/	/	/	7	01	/	/	01	/	/	/	03	/	01	/	
3	العمل والمثابرة	07	01	02	/	13	01	06	/	24	08	02	/	13	02	04	/	
	طلب العلم	05	/	03	/	02	/	/	/	01	/	/	/	12	04	11	/	
4	احترام الآخرين	01	/	/		03	/	/		07	02			03	02	/		
4	القدوة الحسنة	07	02	04		18	03	04		11	07			17	06	12		
4	التعاون	05	/	/		16	02	/		/	/			07	/	/		
4	الإيثار	01	/	/		09	/	03		/	/			/	/	/		
4	الحوار	01	/	/		07	02	03		17	09	8		03	/	01		
4	التسامح	01	/	/		08	03	/		16	02	03		04	01	/		
4	تقدير الأسرة	4	01	01		01	/	/		04	/	/		19	08	01		
4	الأخوة	19	/	02		28	01	02		27	10	03		12	02	/		

4	صلة الرحم	03	/	01		03	/	/		08	02	/		11	04	/		
4	فعل الخير	16		05		28		04	/		22	/		22	03	/		
4	الرحمة بين الناس	02	/	/	/	06	/	/	/	10	/	01	/	01				
4	شكر الآخرين	/	/	/	/	01	/	02	/	01	/	01	/	/	/	/	/	
5	صحة عامة	03				10			01	07	03	/	/	01				
5	صحة انجابية	/	/			/			/	/	/	/	/	/				
5	صحة بيئية	23	03			14				07	02			01				
5	المحافظة على الثروات	/	/			15		2						01				
5	النظافة	16	/			11				02	/	01		06				
5	الاهتمام بالجمال	03				04				01				/				
6	الكسب الحلال	/	/			04		/	/					15	05			
6	التخطيط					01		02	04	/	/	/		/	/			
6	استثمار الوقت	17	03			01		/	/	01				2				
6	النظام	08	02						06	13	11	01		01	/			
7	وحدة	05				20		03	01	02	/	/		4	/	/		
7	شورى	/	/			01		/	08	/	/	01		14	06	03		
7	حفظ الحقوق	03	03			02		02		10	05	01		08	06	/		
7	الواجبات	05	/			04		01	/	04	01	/		01	/	/		
7	العدل	03	/			04			01	9	3			05	/	/		

يمثل:

- **ت:** يمثل تكرار ورود القيمة.

يلاحظ من الجدول أعلاه (رقم15):

- استخدام الشكل (الإخباري) بنسبة أكبر في عرض جميع القيم الفرعية في جميع المستويات في كامل المرحلة التعليمية، يتبع بالشكل (الاستفهامي) المتمثل في الأسئلة التقويمية لتقييم تعلم التلميذ.
- استخدم شكل (الصورة) للتعبير عن القيم الفرعية بنسبة محدودة جدا في عرض القيم في كل المستويات (تكاد تختفي في المستوى الرابع). منها قيمة الإيمان بالله (مستوى الأول)،قيمة الصلاة (في جميع المستويات) الجهاد (المستوى الأول).
- اقتصر استخدام السرد القصصي على بعض القيم دون غيرها منها الصبر والقدوة الحسنة، الجهاد (المستوى الأول والرابع) الشورى، النظام التخطيط، (المستوى الثاني)الإيمان باليوم الآخر، التسامح الحوار، الأخوة(المستوى الثالث) طلب العلم، السعي والمثابرة (المستوى الرابع)

كما تشير القراءة الكيفية إلى:

- غلبة السرد الإخباري في عرض المحتويات القيمية مما أدى إلى استخدام الوصف الذي يسعى إلى التوضيح والشرح والتأويل في بعض المرات لتحقيق الفهم والاستيعاب لدى التلميذ(المتعلم) ويلاحظ ذلك في عرض قيم: الإيمان بالله، الإيمان بالملائكة، حمد الله وشكره، القيم البيئية، الطهارة، الصلاة...
- تفعيل منطق الإقناع من خلال المحاجة العاطفية حيث استعان معدو الكتب بالأدلة والحجج من خلال الإكثار من الاستشهاد القرآني ومن الأحاديث (المستويين الثاني والثالث) من أجل التأثير على المتعلم وجدانيا ومعرفيا.

أما استخدام الصيغ الاستفهامية المتمثلة في الأسئلة أو الأنشطة التقويمية فقد جاء في آخر الدرس والملاحظة العامة التي سجلت أنه يوجد اتفاق عام بين الكتب في المستويات الأربعة في

توظيف الصيغة الاستفهامية التي اقتصرت على تقييم الجانب المعرفي للمحتويات المقدمة ليغيب تقويم الجانب الوجداني وان وجد فانه يركز على تقويم المستويات الدنيا منها مستوى التقبل باستخدام أفعال يتعرف، يذكر (المستوى الأول، ص57) (المستوى الثاني، ص16) (المستوى الثالث، ص56) استخدام أفعال يساعد، يختار والتي توظف للإشارة إلى المستوى الثاني وهو مستوى الاستجابة في جميع المستويات.

توظيف القصة:

استخدمت القصة كشكل من أشكال عرض القيم من خلال سرد حقائق عن بعض الموضوعات القيمية، حيث استعان معدو الكتب المدرسية (الجيل الأول) بتوظيف السرد القصصي مرتبطا بالبعد الزمني فربط وصف حياة وسيرة الرسول "ص"في سياق تاريخي بعرض نماذج من القيم منها القدوة الحسنة (المستوى الأول، ص 25)، الجهاد (المستوى الأول، ص 109-110) السعي المثابرة (المستوى الثالث، ص 112).

توظيف الصورة: تشير النتائج إلى محدودية استخدام الصورة كشكل من أشكال عرض القيم حيث وظفت بشكل مقتضب نموذجين من الصور وهي الصور والرسوم المتزامنة والصور والرسوم الختامية (المستوى الأول ص45، ص 56).

نتائج التساؤل الثامن: والذي نصه:

كيف عرضت منظومة القيم الرئيسية والفرعية وفقا لأشكال العرض المحددة في استمارة التحليل(صيغة إخبارية؛ استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في المرحلة، يتم الإجابة على هذا التساؤل من خلال نتائج الجدولين رقم (16). و(17) باستخدام التكرارات والنسب المئوية.

الجدول رقم (16): يمثل تكرارات والوزن النسبي للقيم الرئيسية وفقا لشكل عرضها (إخبار، استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الثاني (مادة التربية الإسلامية) في مرحلة التعليم المتوسط.

القيم الرئيسية	السنة الأولى								السنة الثانية								السنة الثالثة							
	إخبار		استفهام		قصة		صورة		إخبار		استفهام		قصة		صورة		إخبار		استفهام		قصة		صورة	
	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%
العقائدية	+84	59.15	21	14.78	18	12.37	3+19م	13.38	+62	59.61	25	24.03	06	5.76	6+11م	10.57	+82	56.16	47	32.19	05	3.42	8+12م	8.21
القيم التعبدية	+170	54.39	52	19.69	07	2.65	25+35م	13.25	+87	65.41	30	25.55	06	4.51	15م+10	7.51	+161	55.70	57	19.72	35	12.11	20+36م	12.45
القيم الأخلاقية الفردية	59	66.22	9	10.11	16	17.97	05	5.61	+58	67.44	14	16.27	11	12.79	3+3م	3.48	111	58.47	48	25.26	21	11.05	10	3.46
القيم الأخلاقية الاجتماعية	+34	50.74	10	14.92	19	28.35	4+2م	5.97	90+	61.64	32	21.31	15	10.27	18+9	6.16	+95		51		27		8+11م	
القيم الصحية البيئة الجمالية	+41	91.11	03	6.66	/		01+5م	1.49	14	66.66	06	28.57	/	/	01	4.76	20	71.42	02	7.14			6	21.42
القيم الاقتصادية	+24	64.86	10	27.02	/	/	3+2م	4.47	05	62.5	01	12.5	01	12.5	1	12.5	20	55.55	02	55.55	5	13.88	9	25
القيم الوطنية السياسية	+11	100	/	/	/	/	+1م		13	52	7	28	01	4	4	16	14	60.86	5	21.73	3	13.04	1	4.34
	+432	64.58	105	16.03	60	9.16	67 +38م	10.22	+329	62.90	115	21.98	40	7.64	39 +42م	7.45	503	56.13	212	23.66	96	10.71	85	9.48

- ت :التكرار . **- ن:**الوزن النسبي أو النسبة المئوية تم حسابها استناد إلى المجموع الكلي لتكرار القيمة (أي مجموع (ت) الإخبار و(ت) الاستفهام و(ت) القصة و(ت) الصورة).

- تشير علامة (+ م) : إلى استخدام صيغتين بمعنى استخدام الصيغة الأولى مع صيغة أخرى عادة صيغة الإخبار والصورة.

يتبين من الجدول أعلاه (رقم16):

- اعتماد الأشكال (الصيغة الإخبارية، الاستفهام، الصورة) في عرض معظم القيم الرئيسية في جميع المستويات أي أن هناك تنوع في عرض القيم من الناحية الشكلية، مما أدى إلى التشابه بين الكتب في المستويات الثلاث.
- الشكل الأكثر استخداما هو (الصيغة الإخبارية) حيث تجاوزت نسبة استخدامها (50%) في جميع المستويات لمجموع القيم وكذا القيم الرئيسية كل واحدة على حدة.
- استخدام الصورة. كداعمة للشكل الإخباري، حيث وردت العديد من القيم (العقائدية، التعبدية، الأخلاقية، الفردية، الأخلاقية الاجتماعية) بشكلين (الإخباري مدعم بصورة) وهو ما تم الإشارة إليه بـــ: (+، $^{+}$م) في المستويات الثلاث.
- محدودية أو غياب السرد القصصي (القصة) في عرض بعض القيم.منها القيم الصحية، البيئية، المالية، (جميع المستويات)،القيم الوطنية والسياسية (غياب تام المستوى الأول).

كما تشير القراءة الكيفية إلى:

- المزاوجة في استخدام اللغة المكتوبة واللغة المرئية من خلال إدراج الصورة حيث استعان بها معدو الكتب المدرسية الجديدة كشكل من أشكال العرض لتجسيد وترسيخ قيم مختلفة.
- التنويع في الصور المستخدمة لعرض القيم، حيث لم يكتف معدو الكتب الجديدة بنوع واحد من الصور بل استخدموا أنواعا وأنماطا مختلفة من الصور"التمهيدية والصور المتزامنة والصور الختامية".
- أما السرد القصصي فقد اعتمد في عرض المواضيع التاريخية المتعلقة بالسيرة، الهجرة وما تحمله من قيم.
- استخدام الصيغة الاستفهامية لتقييم الجانب المعرفي للقيمة في حين اقتصر تقييم الجانب الوجداني على بعض القيم أبرزها القيم التعبدية في جميع المستويات.

الجدول رقم (17): يمثل تكرارات القيم الفرعية وفقا لشكل عرضها (إخبار، استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الثاني (مادة التربية الإسلامية) في مرحلة التعليم المتوسط.

الرقم	القيم الفرعية	السنة أولى متوسط				السنة ثانية متوسط				السنة الثالثة متوسط			
		إخبار	استفهام	قصة	صورة	إخبار	استفهام	قصة	صورة	إخبار	استفهام	قصة	صورة
1	الإيمان بالله	+31	16	03	13+3م	+04	03	/	03+2م	15	9	/	05+2م
1	الإيمان بالرسل	+10	/	8	02	+07	02	05	03+2م	11	15	04	05+1م
1	الإيمان بالملائكة	+11	3	6	01	+28	07	01	2+2م	04	05		
1	الإيمان بالكتب	9	/	/	01	02	/	/	01	37	09		02
1	الإيمان باليوم الآخر	21	02	01	01	19	13	/	01	13	09	01	
1	الإيمان بالقضاء والقدر	02	/	/	01	02	/	/	01	02	/	/	/
2	الصلاة	+48	23	02	18+4م	13	06		01+5م	18	02	8	4+6م
2	الصوم	02				02				35	18	14	2+4م
2	الزكاة	01			01	+36	15		5+5م		01		
2	الحج	03			02	3	1		01	/	01	02	/
2	الدعاء والإخلاص	05			01	01	2	03		+10	02	01	1+4م
2	حمد الله وشكره	+4			+4م	+05	1		+2م	+12	6	1	2+5م
2	الجهاد	2	04	03		+9	1	1	+1م	+26	14	06	4+6م
2	محبه الرسل وآلهم	03			01	3				04			
2	بر وطاعة الوالدين	05				01	1	01		01	01	01	
2	التأمل والتدبر	10	04		+3م	01	2	/	1+2م	05	03		3+2م
2	التوكل على الله	1	1			3		01	/	9			3
2	طاعة الله والاستقامة	18		02		6				+30	04	2	1+1م

2	قراءة القرآن	+19	04		2+03م	01	1		01	+7	4		3+3م
2	الطهارة	+49	14		5+9م	+03		1+م		4	01		1
3	الإعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	01		/	/	01	01	/	/	04	/	/	/
3	الشجاعة	/		/	/	01	01	/	/	05	01	01	/
3	الصبر	1		03		05	01	01	/	+20	06	4	1+3م
3	الصدق	11	3	02	02	01	/	/	02	02	02		
3	الأمانة	02		4	01	02		01		01	01		
3	الإحسان	01		/						19	07		
3	التواضع			/		01		02		04	05	01	
3	حسن الخلق	8	01	01		12	01			20	11	02	01
3	الحياء	01	/	/		+15	06		+2م	2	01		
3	العفة	01	/	/		+10	04		+1م	/	01		01
3	العمل والمثابرة	04		04		06		6	/	+21	09	06	1+4م
3	طلب العلم	13		02	2	04		2	/	13	04	07	01
4	احترام الآخرين	/	/	/	/	/	/	/	/	04	01		
4	القدرة الحسنة	01	03	12	04	+08	04	06	1+02م	+21	13	6	2+2م
4	التعاون	01	/	1	/	+26	07	01	5+4م	+04			+1م
4	الإيثار	/	/	/	/	03				01	01		
4	الحوار	02	01	02	/		01	01		07	03	11	
4	التسامح	01					01			07	08	02	1
4	تقدير الأسرة	02	01	/	/	/	/	/	/	02	2	04	01
4	الأخوة	+16	04		1+م	+17	07	03	2+01م	13	10	01	02
4	صلة الرحم			02		02	/	/	/	01	01		

4	فعل الخير	+08	01	01	+1م	+30	10	04	+2م9	+26	06	02	+5م5
4	الرحمة بين الناس	01		01		+3		/	+1م	03	02	01	
4	شكر الناس	02	/		/	01	02	/	/	06	04		
5	الصحة العامة	12	03		01	12	02		/	+07	02		+01+1م
5	الصحة الإنجابية	/	/		/	/	/		/	/	/		/
5	الصحة البيئية	+06	/		+2م	+2	01		+2+1م	+06	/		+1+1م
5	المحافظة على الثروات	+9	/		+2م	/	/		/	01	/		01
5	النظافة	13	/		/	/	03		/	+04	/		+02+1م
5	الاهتمام بالجمال	+1	/		+1م	/	/		/	2	/		01
6	الكسب الحلال	01	/	/	/	01	/	/	/	/	/	/	/
6	التخطيط	/	/	/	/	01	01	01	01	07	/	03	03
6	استثمار الوقت	+13	08		2+2م	02	/	/	/	02	/	/	05
6	النظام	+10	02		1+3م	01	/	/	/	11	02	02	01
7	الوحدة	+3			+1م	06	04	/	02	02	01		01
7	الشورى					1	01			08	01	03	/
7	حفظ الحقوق	04	/	/	/	02	01			/	02	/	/
7	الواجبات	01	/	/	/	01	01			02	/	/	/
7	العدل والمساواة	+03			+1م	03		01	02	02	01		

يلاحظ من نتائج الجدول (رقم 17):

- هناك تنويع في عرض القيم الفرعية باستخدام أشكال العرض المحددة في استمارة التحليل. بحيث نجد استخدام (الأشكال الأربعة) في عرض قيم: الإيمان بالله، الإيمان بالرسل، الإيمان بالملائكة، الصلاة، الزكاة، التأمل والتدبر، قراءة القرآن، الطهارة.
- استخدام الشكل (الإخباري) بنسب أكبر من الأشكال الأخرى في عرض العديد من القيم، وهو ما يعكس نتائج الجدول السابق رقم (16) التي تشير أن نسبة استخدام الشكل (الإخباري) تفوق نسب استخدام باقي أشكال العرض في جميع المستويات.
- تفعيل شكل (الصورة) في عرض العديد من القيم في جميع المستويات أهمها: استثمار الوقت، الصلاة، الطهارة، الزكاة، التعاون ...

كما تشير القراءة الكيفية :إضافة إلى استخدام الصيغة الإخبارية في عرض القيم فانه تم اعتماد الحوار في بداية عرض بعض القيم ويتجسد ذلك من خلال المدخل الإشكالي الذي اختاره المؤلفون كبداية لعرض قيم الصلاة (المستوى الأول، ص72) الإيمان بالله"(المستوى الأول، ص45) الزكاة (المستوى الثاني، ص28) الأخوة(المستوى الثاني ص33) الإيمان بالملائكة (المستوى الثاني ص24) الصوم(المستوى الثالث، ص27)قيم الصبر الشكر الإحسان(المستوى الثالث، ص34)...

استخدمت الصيغة الاستفهامية في موضعين:

المدخل الإشكالي"المدخل العام" وذلك بمزاوجة مع الشكل الإخباري "لتفعيل الطريقة الحوارية مع المتعلم"وعادة ما تركزت الأسئلة المنتقاة على أهم العناصر التي سوف يتم تناولها في السرد أو العرض التفصيلي للمحتوى اللاحق،بأسئلة تقيس البعد المعرفي مثل ما هي الزكاة، وما هو دورها؟ (المستوى الثاني، ص28).

ما المقصود بالكتب السماوية ؟وكم عددها ؟وعلى من أنزلت؟ (المستوى الثالث، ص24).

نهاية المحتوى وهي الأسئلة الختامية التي وضعت في نهاية الموضوع أو الدرس كما أدرجت أسئلة تقييمية في المستويين الثاني والثالث مع نهاية كل ملف والملاحظ على هذه الأسئلة تركيزها على تقييم الجانب المعرفي للقيمة في محطات كثيرة، والجانب الوجداني في مرات قليلة بحسب طبيعة ونوع القيمة.

ففي الجانب المعرفي استخدمت المؤشرات ما هي أركان أو أنواع؟/ما هو حكم؟، ما الفرق بين؟، عدد أركان؟، اشرح؟، اذكر؟، صنف؟ بنماذج متعددة من الأسئلة حيث صيغة أسئلة صحيح وخطا، وأسئلة التكملة والاختيار من متعدد"في نهاية الملف"

وفي الجانب الوجداني: استخدمت مؤشرات بين كيف؟،ما الحكمة من؟، ما هي آثار؟، وقد ظهرت أكثر في المستوين الثاني والثالث مثل:

- بين كيف تنمى قيمة الأخوة بينك وبين أفراد المجتمع؟(المستوى الثاني، ص 20).
- كيف تؤثر الصلاة على سلوكك ؟(المستوى الأول، ص 92).
- بين واجباتك نحو القرآن؟ (المستوى الثالث، ص26).
- ما هي ثمرات الشكر(المستوى الثالث، ص39).

كما تشير القراءة الكيفية إلى وجود العديد من الأسئلة التي تسعى إلى ربط التلميذ بالواقع العام،كما تجعل منه شريكا في الحكم على الموضوعات (قم بإجراء تجربة، تخيل أنك، تصور أنك رجل إعلام، ربط القيم البيئية ببعض المشكلات الراهنة في سياق ديني.(احترام النظام بالمستوى الثالث، ص94)

استخدمت القصة لعرض القيم في الموضوعات المرتبطة بسيرة الأنبياء، هجرة الرسول (ص)،الإسراء والمعراج، فعمد مؤلفو الكتب إلى سرد قصصي في قالب تاريخي لقيم الحوار، الأخوة، فعل الخير، الجهاد.

كما عرضت بعض القيم "السعي المثابرة" (المستوى الثالث، ص62) في قالب قصصي واقعي بشخصيات ونماذج قريبة من المتعلم بشكل يدمج القيمة ويسهل ترسيخها لدى المتعلم.

استخدام الصورة في عرض القيم بشكل مكثف مقارنة بالطبيعة العامة للمادة الدراسية (تربية إسلامية).

كما يشير التحليل الكيفي إلى أن توظيف الصورة في عرض المحتوى بصفة عامة والقيم بصفة خاصة لم يقتصر على المعيار الكمي بل هناك تنويع في أنماط الصور المستخدمة، حيث وظفت الصور التمهيدية وهي الصور التي أدرجت في بداية الموضوعات وتتضمن فكرة منفردة تعبر بشكل مباشر أو غير مباشر عن قيمة أو مجموعة قيم استخدمت في المستويات الثلاث.

- التعاون (المستوى الأول، ص102).
- قيم الزكاة، التعاون، العدل (المستوى الثاني ص 58، ص65، ص75).
- الصوم(المستوى الثالث، ص60).

الصور المتزامنة والتي أدرجت في سياق الفكرة التي تم شرحها (بصيغة إخبارية بلغة منطوقة).

قيمة الطهارة (المستوى الأول، ص62-63)،قيمة التعاون(المستوى الثاني، ص67) قيمة الصبر (المستوى الثالث ص35).

الصورة الختامية وهي الصور التي ترد في سياق معين يقدم قيمة ومجموعة قيم وتحمل فكرة منفردة

الصلاة(المستوى الثاني ص94) السعي والمثابرة (المستوى الثالث، ص65).

والملاحظ على الصور والرسوم المستخدمة أنها وظفت لأغراض متعددة فتباينت بين الصور الشارحة والإيضاحية والتفسيرية والاقناعية كما استخدمت أنواع متعددة منها الصور الفوتوغرافية والصور التخطيطية ..... اتخذ منها مؤلفو الكتب وسيلة لمخاطبة المتعلم من خلال الرسائل القيمية والتي تحملها سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة علما أن هناك تشابه وتكرار في العديد من الصور

والرسوم في المستوى الثالث منها (ص32،ص65) لعرض قيمة السعي والمثابرة و(ص27، ص83) و(ص28، ص84). لعرض قيمة الصوم والمستوى الثاني (ص59، ص 83) لعرض قيمة الزكاة.

التساؤل التاسع:

ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية في القيم تبعا لشكل عرضها (إخباري، استفهامي، قصة، صورة) حسب المستوى في المرحلة يتم الإجابة على هذا التساؤل استنادا إلى نتائج الجداول رقم (14) و(15) و(16) و(17).

يشير التحليل الكمي من خلال نتائج الجداول السابقة الذكر.

عدم وجود اختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية في الأشكال المستخدمة لعرض القيم الرئيسية (الصيغة الإخبارية، الصيغة الاستفهامية، القصة) في جميع المستويات بينما هناك اختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني في استخدام شكل الصورة لعرض القيم الرئيسة في المستويات الثلاث.

كما تشير القراءة الكيفية لمضمون الكتب عينة التحليل إلى أن حيز استخدام الصورة في جميع المستويات في كتب الجيل الثاني تجاوز حيز استخدامها في كتب الجيل الأول.

ففي المستوى الأول (الجيل الأول) أخذت حيز العشر صفحات، بينما تجاوزت حيز الخمسون صفحة لنفس المستوى في الكتاب الجديد (وذلك دون اعتبار لعدد الأفكار ومرات تكرار ها لأنه يتجاوز ذلك)،أما عن القيم التي عرضت من خلال الصور فقد تنوعت في الكتاب الجديد لتشمل من القيم العقائدية الإيمان بالله، ومن القيم التعبدية الصلاة، والطهارة، وقراءة القران وتدبر معانيه ومن القيم البيئية والصحية:المحافظة على الصحة العامة، المحافظة على الثروات أما في الكتاب القديم فقد انحصرت في قيمة الإيمان بالله والصلاة.

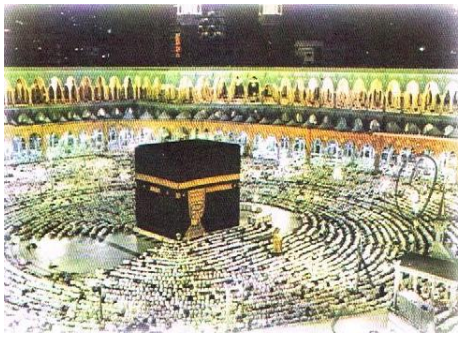
أما المستوى الثاني فان حيز استخدامها في الكتاب الجديد تجاوز أربع مرات حيز استخدامها في الكتاب القديم (دون اعتبار لعدد الأفكار ومرات تكرارها) وقد تعددت القيم التي عرضت

باستخدام الصور والرسوم في كتاب السنة الثانية لمادة التربية الإسلامية (الجيل الثاني)منها الإيمان بالكتب السماوية، الزكاة، الوحدة، التعاون،العدل بينما وظفت في الكتاب القديم لعرض قيمة الصلاة والوحدة، العدل.

أما المستوى الثالث لم يختلف الكتاب في هذا المستوى عن سابقيه، حيث اتخذ معدو الكتب الجديدة المنحى الكمي من خلال الإكثار من استخدام الصور مما جعلها تأخذ حيزا كبيرا، في مقابل محدودية الاستخدام في الكتاب القديم وهو ما يبرز بشكل كبير في هذا المستوى (كتاب السنة الثالثة القديم).

الصورة رقم (01): نموذج صورة ختامية وردت في كتاب المستوى الأول الجيل الأول ص22

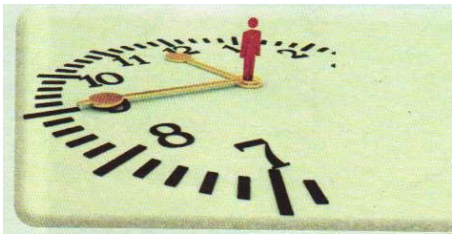
الصورة رقم (02): نموذج صورة ختامية وردت في كتاب المستوى الثاني الجيل الأول ص39



الصورة رقم (03): نموذج صورة ختامية وردت في كتاب المستوى الثالث الجيل الأول ص74

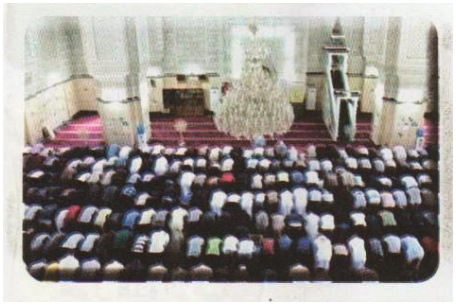
وقد استخدمت الصور في محتوى كتاب السنة الثالثة (الجيل الثاني) لعرض قيم الإيمان بالكتب،الصوم، الجهاد،السعي والمثابرة، احترام الوقت وحسن استغلاله بينما استخدمت لعرض قيمة الحج (هناك اختلاف في القيم المنتقاة بين الكتابين).

كما تبرز القراءة الكيفية إلى أن الاختلاف في استخدام الصور لم يقتصر على الكم والحيز ونوع وعدد القيم التي عرضت باستخدام هذا الشكل بل تعدى الاختلاف إلى طبيعة ونوع الصور والرسوم المستخدمة حيث اختار معدو الكتب القديمة توظيف نوع من الصور والرسوم وهي الصور الختامية بينما فضل معدو الكتب الجديدة التنويع في الصور المستخدمة لذلك برزت أنماط متعددة من الصور فبرزت الصور التمهيدية والصور والرسوم المتزامنة وهي أكثر الأنواع استخداما.



الصورة رقم (04): نموذج لصورة متزامنة وردة بكاتب السنة أولى ص39 (المستوى الأول، الجيل الثاني)

الصورة رقم (05): نموذج صورة ختامية وردت بكتاب السنة الثانية (المستوى الثاني،الجيل الثاني) ص52



الصورة رقم (06): نموذج صورة ختامية وردت بكتاب السنة الثانية (المستوى الثاني،الجيل الثاني) ص53

أما من حيث أغراض استخدامها فقد تباينت بين الصور الإيضاحية التي استخدمت للإيضاح، الصور والرسوم الشارحة التي وظفت للشرح والتفسير ومنها نماذج الصور والخرائط التي وظفت لشرح التخطيط وقيام المعارك لإبراز قيمة الجهاد، الصور الاقناعية وهي الصورة التي تحمل معنى معين وظفت في هذا السياق من أجل التأثير في المتعلم.

الصورة رقم (07): نموذج صورة (اشهارية) وردت بكتاب السنة الثالثة (الجيل الثاني) ص 53 استخدمت لأغراض الإقناع

الصورة رقم (08): نموذج صورة ختامية وردت بكتاب السنة أولى (المستوى الأول،الجيل الثاني) ص39 استخدمت لتقريب وتفسير المعاني التجريدية للمتعلم (الموت)

2.1. عرض نتائج المقابلات:

اعتمدت الباحثة على طريقة تكثيف المعنى لتحليل نتائج المقابلات التي أجرتها مع الأساتذة وتقوم هذه الطريقة على" اختصار المعاني التي عبر عنها الأشخاص الذين تمت مقابلتهم إلى صيغ اقصر، فيتم ضغط الجمل أو العبارات الطويلة إلى عبارات مختصرة بحيث يكون المعنى الرئيس لما قيل قد أعيدت صياغته بكلمات قليلة " (شتينر، 2012، 192) فجاءت نتائج المقابلات التي أجرتها الباحثة كما يلي:

الجدول رقم (18): نتائج المقابلات التي أجرتها الباحثة

رقم السؤال	نصه	الإجابة من طرف الأستاذ
01	عرضت القيم في الكتاب المدرسي في ترتيب معين تم التركيز من خلاله على القيم التعبدية ما رأيك في ذلك.	▪ من المهم تجسيد القيم التعبدية والعقائدية، فهي تعكس طبيعة المادة. ▪ أما القيم الأخلاقية فهي ضرورة فرضها الواقع (وجود أزمة أخلاقية انتشار الآفات وتدني الأخلاق العامة). ▪ لكن من الأفضل اعتماد منهجية في عرض وتسلسل القيم (أحداث توازن)من خلال ▪ التركيز: على القيم العقائدية والتعبدية (المستوى الأول والثاني). ▪ التركيز على القيم الأخلاقية في المستوى الثالث والرابع وذلك تماشيا مع سن التلميذ. ▪ الإبقاء على حد معين في عرض القيم العقائدية والتعبدية نظرا لطبيعة المادة (المستوى الثالث والرابع)
02	كيف تفسر غياب القصة والصورة؟ رغم استدراك ذلك في كتب الجيل الثاني (السنة الأولى)	▪ للصورة أهمية بالغة بالنسبة لبعض المحتويات دون عن غيرها (الطهارة، الصلاة،...)دون الإكثار أو المبالغة في استخدام الصورة لأنه يؤثر على طبيعة المحتوى. ▪ استخدام القصة أو (سرد القصص) بنسبة ضئيلة من عيوب الكتاب القديم وحتى الجديد.للقصة أهمية بالغة في ترسيخ القيم. ▪ يرجع استخدام الأسلوب التلقين (الإخباري) وغياب القصة ▪ إلى اللجنة المشرفة على إعداد المناهج والكتب الدراسية. قد يفسر في

		بعض الأحيان بالطبيعة النظرية للمادة.
03	هل يتم تبليغ كل المحتوى القيمي المتضمن في الكتاب المدرسي للتلميذ	ليس كله . هناك جملة من الصعوبات التي تعترض المادة ولها تأثير كبير على ترسيخ وتبليغ القيم الواردة في الكتاب المدرسي أهمها. ▪ الحجم الساعي قليل جدا. لا يمكن الأستاذ من تبليغ المحتوى ولا العمل على ترسيخ القيم المتضمنة فيه (في ظل طبيعة التلميذ المتلقي). ▪ معدل ساعة واحدة في الأسبوع لا يمكننا من انجاز النشاطات التقويمية المدرجة.فيلجئ الأستاذ إلى حشو للمحتوى. ▪ نجد صعوبة في استكمال تقديم المقرر السنوي خاصة مع المستويات الثلاث (الأول، الثاني، الثالث) كتب الجيل الثاني (سنة أولى) لم تستدرك ذلك. ▪ الإكثار من الاستشهاد (توظيف السور والأحاديث بكثرة في الكتاب المدرسي) من شانه تشتيت التلميذ هذا وقد وردت بعض الأخطاء في إسناد وإخراج العديد من الأحاديث. وجود محتويات صعبة لا يفهما المتعلم سنة أولى(الجنابة،...) ▪ **ملاحظة: كتاب السنة الرابعة متوسط.** **دروسه ملخصة ومختصرة في متناول التلميذ،سهل الفهم والاستيعاب.** ▪ لم تبرز الكفاءات الوجدانية ولم توضح كيفية تقييم اكتساب القيمة هناك تقييم للجانب المعرفي. ▪ علما أن الوقت غير كافي لانجاز أو تقويم تعلم التلميذ في الجانب المعرفي في القسم.ناهيك عن تقويم مدى اكتسابه للقيم. ▪ لذلك ينجز التلميذ الأسئلة والأنشطة التقويمية في الكتاب فهو المرجع الأساسي بالنسبة اليه والرافد الأول الذي يعتمد عليه. ▪ يستعين به نسبة (95-100) داخل وخارج القسم لا يمكنه الاستغناء عنه.

قدم المشاركون في المقابلة اقتراحات (جمعتها الباحثة من مجموع المقابلات التي أجرتها وفقا لتكرارات ورودها من الأكبر إلى الأقل) (يمكن الاستعانة بها في مقترحات البحث).

تعديل أو الاختصار في المحتوى المقرر أو الرفع في الحجم الساعي للمادة تماشيا مع المحتوى المحدد في الكتاب فيقدم هذا المحتوى بحجم ساعي قدره ساعتان:

- الحصة الأولى: تبليغ وترسيخ القيم العقائدية والتعبدية.
- الحصة الثانية: التركيز على الجانب أخلاقي.(ترسيخ القيم الأخلاقية وبعض القيم الأخرى).

يمكن تعديل محتوى الكتاب تبعا لذلك:

- إبراز الكفاءات الوجدانية وكيفية تقييم اكتساب القيم.
- إعادة الاعتبار للمادة (من خلال الرفع من المعامل) كي يعتمد على المحتوى المنوط بها في ترسيخ القيم المخطط لها والموضحة في الكفاءة الختامية.
- انتقاء شكل مقبول لهذه الكتب.إعطاء قيمة للشكل الخارجي يزيد من وزن وقيمة المضمون الداخلي.

2. مناقشة وتفسير النتائج:

مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الأول:

كيف ترتبت القيم الرئيسة والفرعية في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في مرحلة التعليم المتوسط (وفقا للقائمة المعدة من طرف الباحثة) .

تم الإجابة على هذا التساؤل من خلال نتائج الجدولين (6) و(7).باستخدام النسب المئوية وترتيب القيم وفقا لتكرارات ورودها.

حيث أشارت النتائج إلى ما يلي:

- بالنسبة للقيم الرئيسية (الفئات الرئيسية).

- التركيز على القيم التعبدية في كامل المرحلة التعليمية"حظيت بأكبر تكرار في كل مستوى).
- تباين ترتيب القيم الأخلاقية الاجتماعية من مستوى إلى آخر في مرحلة التعليم المتوسط.
- حصلت القيم (الصحية البيئية والجمالية) و(الاقتصادية.والمادية) و(الوطنية والسياسية.) على أقل التكرارات مقارنة بباقي القيم في جميع المستويات (المرحلة ككل).

- بالنسبة للفئات الفرعية.

هناك نوع من المفاضلة في انتقاء القيم بالنسبة لكامل المرحلة التعليمية خاصة مع احتساب القيمة الرئيسية التي تتضمن القيم الفرعية، وكذلك بالنسبة للتدرج في المستويات من مستوى إلى آخر وهو ما يشير إلى نوع من التنظيم والتكامل الراسي أو العمودي في إدراج وانتقاء القيم في الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية، حيث برزت ضمن القيم التعبدية، العقائدية، الأخلاقية الفردية، الأخلاقية الاجتماعية حسب كل مستوى على التوالي:

- المستوى الأول: الصلاة والطهارة، الإيمان بالله، الأخوة.
- المستوى الثاني: الصوم، طاعة الله والاستقامة،الإيمان باليوم الآخر، فعل الخير،الأخوة.

- المستوى الثالث: الحج، الإيمان بالرسل، الإحسان والحلم، فعل الخير، الصبر.
- المستوى الرابع: بر وطاعة الوالدين، الإيمان باليوم الآخر والإيمان بالله، القدوة الحسنة،

وجود نوع من العشوائية وعدم التخطيط في تكرار وإبراز بعض القيم من مستوى إلى آخر (نذكر منها الأخوة، فعل الخير، طاعة الله والاستقامة ....الخ في مقابل إهمال قيم أخرى في كامل المرحلة هي قيم قراءة القرآن ومحبه الرسل، الاعتماد على النفس، الشجاعة،المحافظة على الصحة الإنجابية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة "خزار" (2005) ودراسة "بركة: 2012": في الجانب المتعلق بالتركيز على القيم التعبدية أو الدينية وقد أشار الأساتذة الذين تمت مقابلتهم إلى أهمية تجسيد القيم التعبدية والعقائدية في محتويات مادة التربية الإسلامية في كامل المرحلة التعليمية، فهي تعكس طبيعة المادة وتخصصها.

كما تتفق هذه النتائج مع دراسة " عبد العزيز" الأردن"(2003) ودراسة منصور "الأردن "(2006) ": ودراسة "الرفاعي" السعودية (2011) في النتائج المتعلقة بوجود عشوائية وعدم تخطيط مسبق في انتقاء بعض القيم وقد يعزى ذلك إلى طابع الارتجال والتسرع في إعداد المناهج الدراسية وترجمته في محتويات الكتب المدرسية مع بداية الموسم الدراسي تلبية لمتطلبات الدخول المدرسي والاجتماعي.

وترى الباحثة أن تحقيق مبدأ التكامل الرأسي أو العمودي في انتقاء وعرض بعض القيم في كامل مرحلة التعليم المتوسط قد يعزى إلى مؤلفو الكتب المدرسية (تشكيلة اللجنة المكونة لإعداد مناهج وكتب التربية الإسلامية) والتي خضعت إلى إشراف واحد طيلة المرحلة (مفتش عام للتربية الوطنية موسى صاري) مما اثر على البناء الكلي للمحتويات في المرحلة ليتم توزيعه بتنظيم حسب المستويات الأربع، كما أخذت هذه اللجنة بتوصيات الهيئة الرسمية (وزارة التربية الوطنية) التي تؤكد على ضرورة أن تدمج مناهج وكتب التربية الإسلامية البعدين الاجتماعي والأخلاقي في كل

المسار التعليمي مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات التلميذ ،ومستوى تطوره السيكولوجي، وكفاءاته الإدماجية في مختلف مستويات التعليم، أما عن انتقاء وتكرار بعض القيم في كل المستويات.

فقد يرجع إلى المنحى النظري الذي يشير أن بعض القيم لا تكتسب في مستوى واحد أو نشاط تعلمي معين فهي تزداد تعقيدا بنمو المتعلم وتقدمه في المسار الدراسي ،بل إن التراث النظري (تعلم القيم، ص47) يشير أن لبعض القيم مستويات فلا يتم تعلم قيمة أو قيم ما في مستوى ما ثم يتم الانتقال في المستوى الموالي إلى مجموعة أخرى على إفتراض أن ما تم تعلمه في المستوى الأول يعتبر كافيا لتشكيل وبناء هذه القيم ،كما أن لكل قيمة مستويات يقوم خبراء المناهج بدراستها وتحديد ها ،والنظر في شأن كل مستوى ومتى وأين يتم تعلمه وعلى أي شكل يتم تعليم هذه القيم أو تلك.

وقد يعزى الاقتضاب في الحديث عن القيم البيئية وبعض القيم المرتبطة بها كالقيم الصحية إلى وجود محتويات دراسية لمواد أخرى يعول عليها بدرجة اكبر في تبليغ وغرس هذه القيم منها محتويات مادة التربية المدنية والتربية العلمية والجغرافيا،علما أن تنمية سلوكات المحافظة على البيئة وتجسيد الممارسات البيئية السليمة له نتائج آنية اذا ارتبط بالمحتوى الديني الذي يدخل الحديث عن هذه القيم في قالب عقائدي ممزوج بالترغيب والترهيب ،النصح والإقناع.

أما القراءة التحليلية الكيفية فقد كشفت عن وجود بعدين احدهما يسعى إلى ترسيخ القيم التعبدية وبعض القيم العقائدية ،بينما الثاني يقدم للمتعلم الأخلاق الحسنة والقيم الفاضلة من خلال عرض نماذج يقتدى بها بمنطق من التبجيل حيث قدمت صورة مثالية للقيم الأخلاقية، الفردية الاجتماعية، مصدرها الانتماء الديني أو الهوية الدينية.وهو ما خلق نوع من التحيز (مؤلفو الكتب المدرسية) في عرض كل المحتوى وخاصة المحتوى القيمي بنوع من الشحن العاطفي الذي ينسب العديد من القيم الإنسانية إلى الثقافة الإسلامية والجانب الديني،على اعتبار أن هذه القيم مصدرها الوحيد هو الدين الإسلامي فالأمة الإسلامية تنفرد بهذه النماذج من القيم دون غيرها من الأمم.

وهو يتفق مع ما أشارت إليه دراسة "مستاري"(2012) في كون محتوى مادة'التربية الإسلامية) امتاز بخاصية التبجيل من خلال تقديم صورة متميزة ومثالية للقيم الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والإعلامية، والحقوقية والسياسية.... مصدرها الأوحد الدين الإسلامي.

مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثاني:

كيف تترتب القيم الرئيسة والفرعية في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في مرحلة التعليم المتوسط (وفقا للقائمة المعدة من طرف الباحثة).

تم الإجابة على هذا التساؤل من خلال نتائج الجدولين رقم (8) و(9). باستخدام النسب المئوية وترتيب القيم وفقا لتكرارات ورودها والتي أشارت إلى ما يلي:

- بالنسبة للقيم الرئيسية:

- بروز القيم التعبدية في كامل مرحلة التعليم المتوسط، مع وجود مفاضلة في انتقاء القيم الرئيسية من مستوى إلى آخر، حيث برزت القيم الأخلاقية الاجتماعية في المستوى الثاني. في حين برزت القيم الأخلاقية الفردية في المستوى الثالث.
- كما أشار التحليل الكمي إلى نوع من التنظيم والتخطيط في انتقاء هذه القيم في كامل المرحلة. بالإضافة إلى تراجع الاهتمام بانتقاء القيم العقائدية في المستوى الثالث.

وإهمال القيم الاقتصادية، المادية والقيم الصحية، البيئية، الجمالية والقيم الوطنية،السياسية بوجه عام في كامل المرحلة التعليمية (مقارنة بالقيم الرئيسية الأخرى).

أما عن القيم الفرعية فهناك نوع من المفاضلة والتنظيم في عرض وإدراج القيم الفرعية العقائدية والتعبدية، الأخلاقية الفردية والأخلاقية الاجتماعية من مستوى إلى آخر. في مقابل وجود منطق تكرار وإهمال لبعض القيم في كامل المرحلة كقيم محبه الرسل والهم،، الشجاعة...

كما أشارت القراءة الكيفية إلى الإغراق في المعارف حيث عرضت معظم القيم في جانبها المعرفي الذي يقتصر على رصد الحقائق والمعلومات كما امتاز المحتوى الذي تم انتقاؤه بالعمومية في

الطرح فهو صالح لان يوجه لفئات عمرية مختلفة (كما اتصف بالاقتصاد والاختصار في الحديث عن بعض القيم وإبراز أهميتها بالنسبة للمتعلم الذي يلج مرحلة المراهقة (الحياء، العفة،الصحة الإنجابية).

فمن الملامح الأساسية لمرحلة المراهقة التقدم نحو النمو الجنسي حيث تبدأ الغدد التناسلية بالظهور، والميول للمثيرات الجنسية، ويظهر لديهم الاهتمام بالجنس الآخر، كما يبرز ميلا لدى المراهقين بالانجذاب إلى المسائل الجنسية كنتيجة للنمو الجسمي والفسيولوجي والجنسي وما يصاحب ذلك من تغيرات جسمية تشمل الأعضاء الجنسية الأولية والعلامات الثانوية ولهذا الجانب أثره في حياة المراهق لذا يلعب الدين او التربية الدينية دورا كبيرا في سقل وتهذيب هذه الرغبات، ومن ملامح الاهتمام بالتربية الأخلاقية هو عرض نماذج القدوة الحسنة والنموذج الجيد مع الاستفادة من محتويات التربية الإسلامية وتطبيقاتها السلوكية كالاقتداء بأخلاق الرسل في أقوالهم وأفعالهم كأن تقرن خصال النبي يوسف عليه السلام وعفته في تعامله مع زوجة العزيز لغرس قيمة الحياء والعفة بشكل قصصي يسهل على المتلقي(المتعلم) تمثل القيمة التي يجسدها النموذج.

كما يمكن عرض العلاقة بين الجنسين، والتأكيد على القيم والمبادئ الإسلامية في التعامل بينهما بشكل لا هو متشدد ولا هو متحرر وإبراز التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية الخاصة بالسلوك الجنسي، مع تنمية الضوابط الإرادية لدوافعه ورغباته الغريزية وشعوره بالمسؤولية الفردية والإجتماعية وتعريفه بخطورة الحرية الجنسية عليه وعلى المجتمع .

وتفادي عدم الخوض في هذه المواضيع كونها لا تتناسب مع طبيعة المجتمعات المحافظة (منها المجتمع الجزائري) التي تنظر للقاءات بين الجنسين على أنها لقاءات محاطة دائما بالريبة والشك تصرف الطرفين عن العمل الدراسي، في حين قد يؤثر الفصل الدائم بين الجنسين منذ الطفولة على نظرة كل واحد واتجاهه نحو الآخر فيظل كل فرد من أفراد الجنسين على جهل تام بالآخر، ولذلك تأثير على طبيعة العلاقة بينهما في المستقبل، عندما تجمعهما الحياة الزوجية داخل البيت.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراستي كلا من "خزار" (2005) و"بركة(2012): في الجانب المتعلق بالتركيز على القيم التعبدية والأخلاقية، ويمكن تفسير ذلك حسب الأساتذة (المشاركون في المقابلة، نتائج السؤال الأول) بطبيعة المادة، والواقع المعاش الذي فرض الاهتمام بهذه القيم مع وجود أزمة أخلاقية وهي انتشار الآفات وتدني الأخلاق العامة، على الرغم من تأكيد نفس العينة على ضرورة اعتماد منهجية في عرض وتسلسل القيم من خلال إحداث توازن في عرض القيم العقائدية والتعبدية (المستوى الأول والثاني)وإبراز القيم الأخلاقية في المستوى الثالث والرابع وذلك تماشيا مع سن التلميذ وخصائصه النمائية.

أما عن تراجع الاهتمام بالقيم العقائدية فقد يعزى إلى اللجنة المشرفة على إعداد المناهج التي عمدت إلى التركيز على هذه القيم في المستويات الأولى (السنة أولى والثانية) كامتداد للمرحلة السابقة (مرحلة التعليم الابتدائي) التي يركز بها على هذا النمط من القيم.

بينما يمكن تفسير منطق التنظيم والتكامل الرأسي في عرض القيم في كامل المرحلة حسب المرجعية العامة لمناهج الجيل الثاني التي تشير إلى أن هذه القيم المدرجة في مناهج التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة خضعت في عرضها للتدرج تماشيا وخصائص نمو المتعلم في كل مستوى، حيث يقتضي التنظيم الرأسي التتابع في عرض محتوى المادة الدراسية الواحدة بحيث تتضمن كل مرحلة دراسية معارف وخبرات أكثر تركيباً وتعقيداً من المعارف والخبرات التي كانت متضمنة في المرحلة السابقة وتتطلب تحليلاً أكثر عمقاً واتساعاً للأفكار والمفاهيم والقيم،مما يستدعي الاستمرار في استظهار بعض أجزاء المحتوى دون الوقوع أو الإغراق في التكرار الذي يعزى حسب نفس المرجعية إلى كون بعض القيم لا تكتسب في مستوى واحد أو نشاط تعلمي معين فهي تزداد تعقيدا بنمو المتعلم وتقدمه في المسار الدراسي. (اللجنة الوطنية للمناهج،2017، 6)

وقد اشرنا سابقا أن التراث النظري في تعلم القيم يؤكد أن لبعض القيم مستويات فلا يتم تعلم قيمة ما في مستوى ما ثم يتم إهمالها تماما في المستوى الموالي على إفتراض أن ما تم تعلمه في

المستوى الأول يعتبر كافيا لتشكيل وبناء هذه القيمة، وترى الباحثة أن هذه اللجنة قد وفقت (تبعا للبعد الكمي للنتائج) في تضمين محتوى المادة الدراسية الذي تم عرضه في الكتاب المدرسي على مستويات وأنواع مختلفة من القيم.

وكذا قدرة هذه المعرفة التي تم اختيارها على إظهار الطبيعة المتخصصة للنظام المعرفي، والتكامل الرأسي لهذه المحتويات وهو من بين متطلبات وشروط الإعداد الجيد للمناهج الدراسية التي تترجم في الكتب المدرسية،في حين أن إهمال بعض القيم (محبة الرسل، الإيثار...) يتعارض مع الكفاءات المسطرة والمعلن عنها من طرف مصممي المناهج الدراسية فقد أشارت المرجعية العامة لهذه المناهج أن محتويات التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط تسعى إلى إكساب المتعلم نماذج متعددة من القيم من بينها ترسيخ محبة الرسل، وهو ما لم يتم تجسيده فعليا في المحتوى المختار.

أما عن الإغراق في عرض معظم القيم في جانبها المعرفي فهو من ابرز العيوب والانتقادات التي توجه بكثرة لمحتويات الكتب المدرسية، خاصة وأنه لا يتناسب مع المقاربة التي تم تبنيها (المقاربة بالكفاءات) التي من بين غاياتها وضع تصورات وممارسات بيداغوجية بديلة في المناهج وترجمتها في الكتب المدرسية، تمنح المتعلمين قدرات وخبرات ومعارف وقيم تجعلهم قادرين على التجديد، وتعليمهم كيفية التفكير والتقييم والانتقاد والإنتاج وبالتالي تتيح لهم الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم، بينما يؤدي إغراق المحتوى بالمعارف إلى التقليص من المساحة المخصصة للبعد والجانب الوجداني مما يوثر على طبيعة المحتوى العام لمادة التربية الإسلامية.

مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثالث :

ما أوجه الاتفاق والاختلاف في انتقاء القيم بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط، تم الإجابة على هذا التساؤل بالرجوع إلى نتائج الجداول رقم (06) و(07) و(08) و(09).

وبينت النتائج: (التحليل الكمي والكيفي).

- وجود اتفاق عام حول منظومة القيم التي تم انتقاؤها والتركيز عليها في كامل المرحلة التعليمية حيث حظيت القيم التعبدية في مجموعتي الكتب عينة التحليل باهتمام مؤلفو الكتب المدرسية.
- وجود تشابه واتفاق حول منظومة القيم المركز عليها بين الكتب القديمة والكتب الجديدة في المستوى الأول حيث حصلت كلا من القيم التعبدية، ثم العقائدية على اكبر التكرارات.
- تراجع الاهتمام بالقيم العقائدية في المستوى الثالث في مجموعتي الكتب(القديمة والجديدة)
- أما باقي القيم :الاقتصادية، المادية والصحية، البيئية والوطنية جاءت في آخر الترتيب في جميع المستويات في مجموعتي الكتب تراوحت نسبة ورودها بين 20% إلى 25 %.

كما أشارت النتائج إلى:

- التشابه في التركيز على انتقاء بعض القيم الفرعية حسب كل مستوى.
- إهمال بعض القيم الفرعية في جميع المستويات (المعنية بالمقارنة وهي المستويات الثلاث).
- غياب بعض القيم وإدراج أخرى محذوفة من الكتاب القديم لنفس المستوى في الكتاب الجديد لمستوى أعلى .

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة "الجازي" الأردن، الإمارات العربية المتحدة (2018) في وجود اتفاق وتشابه بين كتابي التربية الإسلامية بالأردن ونظيره بالإمارات العربية المتحدة في تضمين المفاهيم الأخلاقية من خلال توافر مجموعة من المفاهيم الأخلاقية المشتركة في كلا الكتابين و منها: العدالة، الصدق، الأمانة، الرحمة، الصبر التسامح .

أما عن القراءة الكيفية لمضامين الكتب المحللة التي أشارت إلى التركيز على البعد المعرفي في عرض القيم في مجموعتي الكتب في جميع المستويات مع فارق في التناول.فعمد مؤلفو الكتب القديمة

(الجيل الأول) إلى الإسهاب والتفصيل اللغوي، أما كتب الجيل الثاني فامتازت بالاختصار اللغوي (للمحتويات بوجه عام)،كما عرضت بعض القيم في شكل مبتور عن السياق الذي يجب أن تذكر فيه وهو أن تربط بخصائص المتعلم في مرحلة المراهقة،حيث تشير العديد من البحوث السيكولوجية أن موضوع القيم ونموها يعتبر من بين أهم الموضوعات في المجال النفسي للمراهقين، لهذا فإن القيم التي يتبناها المراهق تفسر مظاهر سلوكه في هذه المرحلة،كما أن نسق القيم أو نظامه يتشكل في هذه المرحلة ويبدأ الكشف عن نفسه في نهاية المرحلة المتوسطة، كما تعرف الأحكام الأخلاقية تغيرات هامة بسبب التغيرات التي يعرفها المراهق فالنمو في فترة المراهقة لا يقتصر على التغيرات الفسيولوجية وإنما يرافق ذلك أيضا نمو في التفكير وفي القدرات العقلية المرتبطة به فتتميز بأنها فترة "تمييز وتمايز "ونضج في مختلف قوى وأساليب السلوك العقلي والإدراكي حيث تزداد قدرة المراهق على الفهم والتحليل والاستيعاب وتتحول خبرات ذاكرته إلى خبرات لا تعتمد الحفظ الآلي أو السرد، إنما تعتمد التذكر المنطقي الذي يعتمد الفهم وإدراك العلاقات بين الموضوعات فهو لم يعد طفلا ، وأساليبه العقلية تختلف عن أساليب الطفل فمن النادر ايجاد مراهق يعتمد على آراء الغير وأفكارهم، دون إخضاعها للبحث والتمحيص العقلي(الصفة الغالبة مع وجود اختلاف بين الأشخاص)لذا وجب انتقاء المضامين والمحتويات بما في ذلك القيم وعرضها لتحاكي هذه الخصائص.

في حين قد يعزى الاتفاق بين الكتب القديمة والجديدة في انتقاء والتركيز على القيم التعبدية وبعض القيم العقائدية إلى التوجه العام للهيئة الوصية (وزارة التربية الوطنية) الذي لم يتغير بتغير الكتب والمناهج الدراسية (وهو تبني المقاربة بالكفاءات)، علما أن هذا التوجه لم يتغير سابقا مع التعديل الأول (إصلاح 2003-2004)، ومنطقه أن للهوية الوطنية بعدا عقائديا لا يمكن الحياد عنه،وهو من المبادئ التي يكرسها القانون العام للدولة الجزائرية (الدستور)، يضاف إلى ذلك الطبيعة المتخصصة للمادة "التربية الدينية "مما يستدعي إبراز النظام المعرفي المتعلق بها والذي تمثل في

مجموعة المفاهيم والمصطلحات والقيم العقائدية والتعبدية التي يجب توزيعها على كامل المرحلة التعليمية.

في حين قد ترجع زيادة التركيز على بعض القيم (التسامح، الحوار) وإعطائها بعدا آخر من خلال عرض أهمية التسامح مع المخالف في العقيدة وحسن الحوار معه، إلى التوجه العالمي الذي فرضه التطور الحاصل، وبعض المنظمات العالمية (اليونسكو) كمدخل عام لعولمة وتوحيد الثقافات من خلال المناهج الدراسية ومنها مناهج العديد من الدول الإسلامية والعربية بوجه خاص (من بينها الجزائر) ويؤكد هذا التوجه العالمي أن إدخال مادة التربية الإسلامية في المناهج التربوية هو ما أنتج متطرفين أو أدى إلى انتشار ما يسمى بالفكر المتطرف.

أما عن التعديل الذي شمل القيم التي تم تضمينها في مستويات سابقة في الكتب القديمة وإعادة إدراجها في الكتب الجديدة لمستويات لاحقة فقد يفسر في بعدين:

- أولهما استنادا إلى إجابات الأساتذة (عينة المقابلة) وجود حشو وتوزيع غير منطقي للمحتوى بوجه عام وقعت به اللجنة المشرفة على إعداد المناهج والكتب الدراسية .وهذا الحشو لم يقتصر على القيم وعلى محتوى مادة التربية الإسلامية فقط بل شمل محتويات العديد من المواد يجب إعادة النظر فيه (بالكتب الجديدة).
- ثانيهما أن الإصلاح المعتمد في المناهج والكتب الدراسية اتخذ مبدأ التغيير بدل مبدأ التطوير وذلك أدى إلى إعادة توزيع المحتويات بما فيها القيم دون التنقيح المدروس، والتوزيع المنطقي الذي يراعي الطبيعة المتخصصة للمادة (التدرج من السهل إلى الصعب) من جهة والخصائص النمائية للمتعلمين من جهة أخرى

وقد أكدت بعض التقارير الصادرة عن الهيئة الوصية(وزارة التربية الوطنية) أن التعديل في مناهج الجيل الثاني يندرج في إطار "المراجعة العادية" للمقررات الدراسية،و أنه عمل "صعب ومعقد"، يتطلب سنوات من السعي لتحيينها و"ليس التغيير الجذري لها"، و أن المعايير الدولية تتطلب في هذا الشأن "ما بين ثلاث وخمس سنوات".

بينما ترى الباحثة أن (...الأصل في عملية مراجعة المناهج، أن تكون ناتجة عن عمليات متابعة وتقويم مستمرة من خلال مجموعة من التقارير والدراسات التي يقوم بها الخبراء التربويون المتخصصون ،وذلك للوقوف على مدى تحقيق الأهداف والغايات من عدمه، وكذلك معرفة المشكلات التي تعترض التطبيق.) (البورقادي،2016، 19).

مع ضرورة النهوض بالبحث العلمي والتربوي واستغلال الكفاءات المختصة من جهة والأخذ بالتعاون العلمي مع بلدان أخرى والاستفادة من الخبرات و التجارب الرائدة مع تفعيل البحث التربوي الإستشرافي لاستنباط آليات التطوير الناجعة

مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الرابع:

والذي نصه ما هو الأسلوب (صريح ,ضمني)المعتمد في عرض القيم الرئيسية والفرعية في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط تم الإجابة على التساؤل من خلال نتائج الجدولين رقم (10).و(11) باستخدام النسب المئوية.

والتي أشارت إلى ما يلي :

- استخدام الأسلوب الصريح أكثر من الأسلوب الضمني(تبعا للمؤشرات التي اعتمدها الباحثة في أداة التحليل، لعرض معظم القيم الرئيسية في جميع المستويات في مجموعتي الكتب، وكذا معظم القيم الفرعية مع استثناء لبعض القيم التي وردت بشكل ضمني أو تمت المزاوجة في استخدام الأسلوبين(الصريح، الضمني) منها قيمة الجهاد فعل الخير القدوة الحسنة، الإيمان باليوم الآخر(وذلك تبعا للمؤشرات التي اعتمدها الباحثة كدلالات لظهور القيمة).

كما أشارت القراءة الكيفية إلى ما يلي:

- امتاز الأسلوب المعتمد في عرض القيم بعمومية الخطاب، استخدام لفظ الإنسان، المسلم المسلمين للدلالة على ذات المتعلم، كما تم استحضار المتعلم من خلال استعمال ضمير الغائب.

- عدم التغير في أسلوب تقديم القيم من مستوى إلى آخر على الرغم من التغير في ملمح القيم التي تم التركيز عليها في كل مستوى.
- قدمت قيمة الجهاد في سياق تاريخي يعرض نماذج من أهم الغزوات التي خاضها المسلمون مع التركيز على مبررات الغزوة أو المعركة التي لا تقع إلا لأسباب ودواعي وفي ظروف معينة.

وقد يعزى استخدام الأسلوب الصريح أكثر من الضمني في عرض منظومة القيم المنتقاة إلى طبيعة المحتوى وقدسية النص الديني مما شكل لدى الملقي (معدو الكتب) وحتى المتلقي (التلميذ) نوعا من الجاهزية في استقبال الأفكار بشكل صريح مما يسهل حفظها واستظهارها لاحقا، كما يضاف إلى ذلك طبيعة المتعلم الذي يسير بوتيرة بطيئة (في بداية مرحلة المراهقة، السنة أولى متوسط) في إدراكه للمفاهيم الأخلاقية المجردة على عكس المستويين الثالث والرابع اللذان يسير فيهما بوتيرة أسرع في النمو العقلي وإدراكه لهذه المفاهيم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة منصور "الأردن "(2006): في كون غالبية القيم التي وردت في الكتب (عينة تحليل) نقلت بشكل صريح وبطريقة أدبية سردية.

أما عن زيادة استخدام الأسلوب الضمني (بنسبة أكبر) في عرض القيم من طرف اللجنة المشرفة على إعداد المناهج والكتب الدراسية مع ارتفاع المستوى الدراسي فقد يرجع إلى مراعاة طبيعة الفئة المستهدفة وهم تلاميذ المرحلة المتوسطة التي تقابل مرحلة المراهقة حيث تمتاز عملية النمو في هذه المرحلة بشمولها لجميع الجوانب وكل منها يؤثر ويتأثر بالآخر، فيحدث انفجار في النمو الجسدي واستيقاظ للقدرات العقلية كالقدرة الميكانيكية واللغوية، مع بداية إدراك المتعلم للمفاهيم المجردة ويمتد ذلك منذ بدء النمو الذي يصاحب البلوغ ويستمر حتى بعد البلوغ، وتزداد بذلك قدرته على إدراك المفاهيم الأخلاقية المجردة ومسؤوليته الاجتماعية تجاه الآخرين مع النمو في العمر.

وترى الباحثة أنه من الجوانب الايجابية في مراعاة خصائص المتعلمين في صياغة محتويات المناهج والكتب الدراسية بوجه عام ،فيرتفع معه مؤشر جودة هذه الكتب في الجانب المتعلق بالتنظيم المنطقي والسيكولوجي للمحتوى الذي يعتبر ترجمة لمحتويات المنهج.

أما جوانبه السلبية فتمثلت في محدودية استخدامه (استخدامه بنسبة ضئيلة مقارنة بالأسلوب الصريح) حتى مع التغير في ملمح القيم من مستوى إلى آخر في كامل المرحلة.

في حين قد يعزى تقديم بعض القيم كقيمة الجهاد في سياق تاريخي(عمد إلى السرد المبتور لبعض الحقائق وحصر الجهاد في الدفاع عن الاعتداء والغزو الخارجي) إلى توجه دولي أو عالمي (تمت الإشارة إليه سابقا) فرض منطق التنقيح والتغيير في محتويات مناهج التربية الدينية (التربية الإسلامية) الذي تولد عن الفهم الخاطئ لمضامين هذه المادة، وقد شمل هذا التغيير العديد من الدول منها(السعودية، العراق، الإمارات، مصر،الأردن، المغرب...)على غرار الجزائر،برز معه توجها عالميا يدعو إلى إعادة الاعتبار لتدريس الفلسفة والعلوم الإنسانية و"إيلائها العناية اللازمة وإبراز (قيم التنوير والعقلانية)، وطالب بإعادة تفعيل حوار الأديان كنتيجة لانتشار الثقافة الدينية التكفيرية أمام الفشل الذي تعلنه المنظومات التربوية والتعليمية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية والإعلامية.

أما عن استخدام ألفاظ ذات مدلول عام "المسلم المسلمين للدلالة على ذات المتعلم واستحضار ضمير الغائب مما صبغ الأسلوب المتبع في عرض القيم بالعمومية جعل المؤلفون يدخلون في نطاق الكتابة النمطية، (..التي تشعر التلميذ بأن الكتب المدرسية تحمل خطابا فوقيا، قائما على علاقة رسمية تلقينية تتجاوز ما يؤمله من توقعات في فهم الصعوبات التي تعترضه ...) (تغزة،2005، 289)

قد يعزى ذلك إلى المرجعية (التقليدية) التي تخضع لمعادلة تبعية العقل التي تحكمها النظرة القديمة والمرجعية العامة للمناهج الدراسية من جهة، والتوجه العام لمؤلفي الكتب الذي يختلف

باختلاف تكوينهم ومرجعياتهم الفكرية وهو ما أشارت إليه دراسة المستاري: (2012) في كون الخطاب الديني في كتب الجيل الأول لمادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية، تأرجح بين إيديولوجيتين منها إيديولوجية الفاعلين التربويين (مؤلفو الكتب المدرسية) والتي تتباين وتختلف باختلاف وتنوع تكوينهم الأكاديمي، أي أن إعداد كتب الجيل الأول سواء مرحلة التعليم المتوسط أو الثانوي) حمل تصورا واحدا عكس التوجه العام المنتهج بهذه الفترة. (إصلاح 2003-2004).

وإن هذه أو التوجه لم يتغير على الرغم من التعديل والتغيير الذي يمس المناهج وما يصاحبها من كتب دراسية من فترة إلى أخرى.

مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الخامس:

ما هو الأسلوب (صريح، ضمني) المعتمد في عرض القيم الرئيسية والفرعية في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب كل مستوى في مرحلة التعليم المتوسط.

تم الإجابة على هذا التساؤل من خلال الجدولين رقم (12) و(13).باستخدام التكرارات والنسب المئوية

والتي كانت كما يلي:

- استخدام الأسلوبين الصريح والضمني مع اعتماد الأسلوب الصريح بنسبة أكبر في عرض القيم الرئيسية يستثنى من ذلك بعض القيم منها قيمة الإيمان بالكتب (المستوى الثاني والثالث)، الإيمان بالرسل (المستوى الثالث)، الإيمان باليوم الآخر(المستوى الأول والثالث). وبعض القيم التعبدية والأخلاقية كالجهاد والحوار(جميع المستويات)، القدوة الحسنة، فعل الخير، الوحدة،استثمار الوقت، التأمل التدبر، التوكل على الله.
- زيادة نسبة استخدام الأسلوب الضمني في عرض القيم مع ارتفاع المستوى الدراسي.
- انسجام عام وتشابه في الأسلوب المعتمد في عرض القيم بالكتب الثلاث (كتب الجيل الثاني، المستوى الثاني والثالث بوجه خاص).

- إشراك المتعلم من خلال استحضاره في اللغة والأسلوب المستخدم مجسدة في ضمائر المتكلم والمخاطب في العديد من المحتويات التي تحمل معان قيمية في المستويات الثلاث.
- الاختصار في عرض القيم والمحتوى بصفة عامة، مما افرز نوعا من الحياد في أسلوب العرض (الحياد العاطفي) يستثنى من ذلك .عرض الكتب لبعض القيم كقيمة الأخوة في الدين، قيمة استثمار الوقت بشكل صريح بلغة مكتوبة أو مرئية لتبرز نوعا آخر من القيم هو قيمة الدين الإسلامي أو الاعتزاز بالدين الإسلامي باعتباره مكونا من مكونات الهوية وبعدا أساسي في تحديد الانتماء الثقافي والاجتماعي.

إن استخدام الأسلوب الصريح في مخاطبة المتعلم لعرض نماذج مختلفة من القيم قد يعزى إلى عوامل عدة من أبرزها مراعاة اللجنة المشرفة على إعداد هذه الكتب للخصائص النمائية للمتعلمين خاصة مع بداية المرحلة (المستوى الأول والثاني) كما عمد ت اللجنة إلى زيادة استخدام الأسلوب الضمني في عرض القيم في المستويات العليا لنفس المبررات المتمثلة في كون المراهق أصبح قادرا على فهم المفاهيم والأخلاق المجردة مع التقدم في العمر وزيادة النضج المعرفي.

حيث يستطيع المراهق الآن فهم مبادئ علمية معقدة، وتحليل أمور اجتماعية غامضة، وكشف المعاني الباطنة في النصوص التي يقرؤها، والتلاعب بلغته بطريقة أكثر مرونة وأكثر إبداعاً من السابق، هذا وإذا قارنا المراهق بالطفل نرى أن القدرات الذهنية عنده أصبحت أكثر خيالاً، وعقلانية كما أصبح أكثر إدراكاً لهذه القيم ولأسباب وجودها، وأكثر تقديراً "لشرعية" هذه المعتقدات، حتى أنه يصل إلى تبني الكثير منها في حياته، والى جانب المحتويات والمناهج الدراسية المناسبة، يحتاج المراهق لمحيط مدرسي يتجاوب مع قدراته الفكرية المتطورة فمن دون الخبرات التربوية الملائمة قد تفشل عملية التطور نحو التفكير المجرد السليم، فالانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة هي تجربة جديدة بالنسبة له، حيث يجد نفسه أمام ظروف مختلفة تفرض عليه التكيف فيصبح انتباهه موجهاً إلى عملية التعليم والمنهج المطروح، كذلك فإن تعداد الأساتذة

والمواد الدراسية والمحيط المدرسي المختلف يجعلان المراهق يشعر ببعض الضياع خاصة في الأسابيع الأولى من السنة الدراسية وعليه التكيف السريع مع هذه التغيرات حتى يختفي هذا الشعور نهائيا.

ونظرا لعدم تغير تركيبة اللجنة المعدة للمناهج والكتب المدرسية (مشرف واحد في كامل المرحلة) فقد افرز ذلك نوع من التشابه والاتفاق في الأسلوب المعتمد في كامل المرحلة التعليمية، خاصة مع كتابي المستوى الثاني والثالث اللذان تم إعدادهما في نفس الحيز الزماني والمكاني.(الرجوع إلى وصف عينة الكتب).

أما عن استحضار شخص المتعلم من خلال استخدام ضمائر المتكلم والمخاطب(لم يتخل نهائيا على استخدام ضمير الغائب) فقد يعزى إلى المقاربة الجديدة التي شرع في استخدامها ابتداء من الموسم الدراسي (2016-2017) والتي كان لها تأثيرا كبيرا على طبيعة المحتويات المجسدة في الكتب المدرسية ،فقد تبنت الهيئة الوصية المقاربة الإدماجية دون التخلي عن المقاربة السابقة وهي المقاربة بالكفاءات وتتميز هذه المقاربة أو كما تسمى بيداغوجيا الكفاءات القاعدية (بيداغوجيا الإدماج) بالتركيز على الكيف بدل الكم من خلال السعي إلى إكساب المتعلم العديد من المهارات بدل التركيز على المحتوى المعرفي فقط والى جانب ذلك فهي تتمحور حول شخص المتعلم فأعدت بذلك محتويات المناهج الدراسية لتحاكي طبيعة هذه المقاربة وتمت ترجمتها " المحتويات " في الكتب المدرسية للتلميذ بوضع أفقي قدم خطابا تشاركيا بين الملقي(المؤلفون) والمتلقي (التلميذ).

غير أن هذا الأسلوب التشاركي امتاز في مرات عدة بالحياد العاطفي ونعني بذلك أن هذا المؤلف تخلى عن المحاجة العاطفية(في كثير من الأحيان) القائمة على عرض القيم باستخدام التشويق أو التنفير، الترغيب أو الترهيب، الطمأنة والتخويف للتأثير الوجداني في الآخر(التلميذ). (تغزة،268، 2005) (سيعاد التفصيل في ذلك مع مناقشة التساؤل الثامن).

علما أن هذا الحياد لم يجسد في التعبير عن الذات الإسلامية التي يمثلها كلا من المؤلف والمؤلف له، حيث عمد مؤلفو هذه الكتب إلى الاعتزاز بمقوماتها والتماهي بها من خلال عرض

نماذج لقيم الأخوة في الدين وحسن استثمار الوقت بشكل صريح كقيم كرسها ويكرسها الإسلام أكثر من غيره من الديانات.

وترى الباحثة أن المنحى الذي سعى إلى التركيز على الجانب الكيفي لمحاكاة البيداغوجيا المتبناة لم يوفق فاعليه في إبراز الجانب الديداكتيكي والمنهجي للمحتوى القيمي المجسد في كتب التربية الإسلامية الجديدة الذي ينمي لدى المتعلم مهارات: الفهم التحليل والاستنتاج والمقارنة والتعليل والتركيب والربط..... حيث أن بيداغوجيا الإدماج تسعى إلى جعل المتعلم يعطي معنى للتعلمات التي ينبغي أن تكون في ســـياق ذي فائدة بالنسبة له، وذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا، ويتمكن من التمييز بين الشيء الثانوي والأساسي والتركيز عليه لكونه ذا فائدة في حياته اليومية ويتدرب على توظيـــف معارفه في الوضعيات المختلفة التي تواجهه، ويركز على بناء روابط بين معارفه والقيم الاجتماعية والأخلاقية التي يتبناها.

مناقشة وتفسير نتائج التساؤل السادس:

أما أوجه الاتفاق والاختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية في عرض القيم وفقا لأسلوب (صريح، ضمني) حسب المستوى في المرحلة، تم الإجابة على هذا التساؤل استنادا إلى نتائج الجدولين رقم (10) و(11) و(12) و(13).

والقراءة الكيفية لمحتويات الكتب.

حيث أشار التحليل الكمي (تكرارات القيم والوزن النسبي لها الوارد في الجداول السابقة الذكر) إلى عدم وجود اختلاف في الأسلوب (الصريح والضمني)المعتمد في عرض القيم الرئيسية بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني فعمد مؤلفو الكتب إلى استخدام الأسلوب الصريح أكثر من الضمني في عرض معظم القيم الرئيسية في مجموعتي الكتب في جميع المستويات ماعدا القيم العقائدية، بينما تبرز القراءة الكيفية لمحتويات الكتب عينة التحليل ما يلي:

- تحول الأسلوب والخطاب المراد إيصاله للمتعلم في كتب الجيل الثاني من نطاق العمومية إلى نطاق خاص يخاطب فيه المتعلم بشكل مباشر ويجعل منه شريكا لا متلقي فقط.
- كما عمد معدو الكتب (الجيل الثاني) إلى إشراك المتعلم من خلال اللغة الحوارية التي اعتمدت كمدخل عام لعرض الموضوع المتضمن قيما.
- اختلاف في أسلوب التقديم بين الكتب القديمة والجديدة من خلال استخدام الدلالات الضمنية التي ترسخها الصور (في كتب الجيل الثاني)التي تم توظيفها، فامتازت اللغة المنطوقة بالإسهاب والوضوح في كتب الجيل الأول، بينما امتازت في الكتب الجديدة بالاختصار مما اثر على الأسلوب الإقناعي أو طريقة المحاجة.

وعن تفسير ذلك فقد يرجع استخدام الأسلوب الصريح أكثر من الضمني(كما ذكرنا سابقا) لمراعاة الخصائص الإنمائية للمتعلم في مرحلة المراهقة(المستوى الأول والثاني) وكذلك طبيعة محتوى مادة التربية الإسلامية والقيمة التي تجسدها، فاستخدم مؤلفو كتب الجيل الأول اللغة المنطوقة بإسهاب وبيان يعكس جمالية اللغة العربية مما يرسخ لدى القارئ لهذه الكتب قيمة أخرى وهي التذوق الأدبي لهذه اللغة وهو بذلك يحاكي شخصية المتعلم مع بداية ولوجه لمرحلة المراهقة (السنة الأولى) التي تتميز بنمو القدرة اللغوية، كما أن اللغة العربية هي مفتاح التعلم الذي يجب أن يمتلكه المتعلم، باعتبارها المحتوى الذي يتناسب وقدرات المتعلمين المختلفة،مع ضرورة حسن اختيار أداة التعلمات (اللغة) فلا تكون اللغة المستخدمة في عرض المحتوى بصفة عامة والقيم بصفة خاصة أدنى من مستوى وإدراكه وفهمه فيشعر باستخفاف نحو المادة، ولا تفوق مستواه الإدراكي فيعجز عن استعاب المحتوى.

والى جانب ذلك استخدمت لغة التشويق والتنفير بأسلوب صريح مع قيم طاعة الله، الإيمان بالله (المستوى الأول) الطمأنة والتخويف مع قيم الإيمان باليوم الآخر (المستوى الثالث) وهي لغة استخدمها المشرع الحكيم في محكم تنزيله في سور وآيات متعددة.

ولهذه اللغة أهمية كبيرة في غرس القيم الدينية والعقائدية بوجه خاص لدى المتعلم في هذه المرحلة العمرية على الرغم من بعض المآخذ على كثرة استخدمها الذي يوقع المؤلف في نوع من الكتابة النمطية والإخراج الكلاسيكي للكتب المدرسية.

وفي المقابل المتصفح لكتب الجيل الثاني يلاحظ وجود فرق وهو عدم الاهتمام بالجانب اللغوي والتركيز على ترسيخ المعارف(البعد المعرفي للقيمة) والمهارات فاستخدم الأسلوب الصريح بلغة بسيطة مختصرة توحي بان تنمية التذوق اللغوي من خلال عرض نماذج متعددة من القيم العقائدية التعبدية والأخلاقية لم تعد من أولويات مؤلفو كتب مادة التربية الإسلامية في هذه المرحلة بوجه خاص، وقد يعزى ذلك إلى تبني مقاربة الكفاءات القاعدية (المقاربة الإدماجية) التي تحول نص الخطاب التعليمي من نطاق عام إلى نطاق خاص مما انعكس على أسلوب التقديم رغم محاولة تدارك ذلك في المستوى الأول حيث انفرد هذا الكتاب (كتاب الجيل الثاني) بعرض مجموعة من القيم في قالب لغوي لم يستخدم في الكتاب السابق لنفس المستوى ولا باقي المستويات الأخرى في مجموعتي الكتب وأدرجت بعنوان نصوص للمطالعة (تم التطرق لها مع التساؤل الثاني).

كما قد يعزى إلى توجه عام للسياسة التربوية الوطنية التي لم تعد تنمية تذوق اللغة العربية "المكتوبة" من أهم أولوياتها (في التعديل الأخير للمناهج) مع هذه الفئة العمرية التي تشهد في هذه المرحلة نمو القدرات الخاصة، منها القدرة اللغوية التي تتطلب مهارة في استعمال الكلمات والجمل ودقة التعبير والقدرة على النقد، فيتجه خيال المراهق نحو الخيال المجرد المبني على الألفاظ أو الصور اللفظية ،مما يساعده على عملية اكتساب اللغة في طورها النهائي من حيث أنها القالب الذي تصب فيه المعاني المجردة فهو على استعداد وجاهزية تامة لسقل وتطوير هذه القدرة من خلال محتويات العديد من المواد منها التربية الإسلامية واللغة العربية.

كما استخدم الأسلوب الصريح في كتب الجيل الثاني لعرض القيم الأخلاقية (الصبر،الصدق، الأمانة) وبعض القيم العقائدية (الإيمان بالله) بطريقة حوارية تعتبر المتعلم شريكا فعالا وليس مجرد

متلقي للمعارف. ويوافق ذلك مع التوجه الذي يدعو أصحابه إلى إعادة الاعتبار للتربية الأخلاقية وضرورة صياغة ثقافة مدرسية ترتكز أولوياتها على القيم الأخلاقية (مدرسة القيم) و ليس فقط على المعارف و المهارات ،وإبراز المنهاج الأخلاقي من خلال الحرص على إكساب التلاميذ قيما و عادات شخصية مرغوب فيها، منها : الأمانة،الصدق والتعاون ومساعدة الآخرين والتقيد في بناء المحتويات بمنظومة القيم الأساسية من خلال بعض المواد الدراسية منها التربية الإسلامية واللغة العربية التي تحقق كفايات متشابهة للاستفادة من الزمن الدراسي.

مناقشة وتفسير نتائج التساؤل السابع:

كيف عرضت منظومة القيم الرئيسية والفرعية وفقا لأشكال العرض المحددة في استمارة التحليل(صيغة إخبارية، استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في المرحلة، تم الإجابة على هذا التساؤل من خلال نتائج الجدولين رقم (14) و(15).

وكانت النتائج كما يلي:

استخدام الشكل (الإخباري) بنسبة أكبر في عرض مجمل القيم الرئيسية والفرعية في جميع المستويات في كامل المرحلة التعليمية، يتبع بالشكل (الاستفهامي) المتمثل في الأسئلة التقويمية لتقييم تعلم التلميذ مع محدودية استخدام الصورة للتعبير عن القيم الرئيسية والفرعية في كل المستويات (تكاد تختفي في المستوى الرابع) كما تشير القراءة الكيفية إلى:

- استخدام الوصف الذي يسعى إلى التوضيح والشرح والتأويل في بعض المرات لتحقيق الفهم والاستيعاب لدى التلميذ(المتعلم)ويلاحظ ذلك في عرض قيم: الإيمان بالله، الإيمان بالملائكة،حمد الله وشكره، القيم البيئية، الطهارة، الصلاة.....
- استخدام المحاجة العاطفية حيث استعان معدو الكتب بالأدلة والحجج من خلال الإكثار من الاستشهاد القرآني ومن الأحاديث (خاصة في المستويين الثاني والثالث) من أجل التأثير على المتعلم وجدانيا ومعرفيا.

- وجود اتفاق عام بين الكتب في المستويات الأربعة في توظيف الصيغة الاستفهامية التي اقتصرت على تقييم الجانب المعرفي للمحتويات المقدمة ليغيب تقويم الجانب الوجداني للقيمة وان وجد فانه يركز على تقويم المستويات الدنيا منها مستوى التقبل.

إن استخدام السرد الإخباري لعرض منظومة القيم الرئيسية والفرعية انعكس على المحتوى فاقتصر على الوصف والشرح للقيم المنتقاة في بعد لا هو تاريخي ولا هو زمني، ليغيب منطق التفسير في مرات كثيرة خاصة في عرض بعض القيم ونتج عن استخدام السرد الإخباري توظيف الاستشهاد بكثرة (آيات قرآنية وأحاديث نبوية شريفة) لتعزيز قوة الإقناع كما تم توظيف الأمثلة، الحكم، الأبيات الشعرية بالإضافة إلى توظيف الوجدان في الإقناع للتأثير في الآخر(المتعلم) من خلال استخدام عبارات التشويق والتنفير أو الترغيب والترهيب الطمأنة والتخويف مما اثر على الأسلوب العام ،ولا يرجع توظيف هذه الاستراتيجيات الاقناعية إلى طبيعة السرد الإخباري فقط بل قد يعزى بدرجة كبيرة إلى طبيعة المحتوى الديني الذي يستوجب أو يفرض هذا النوع من المحاجة وقد أشار إلى ذلك الأساتذة (عينة المقابلة).

في "كون الاستشهاد القرآني أو الأحاديث الشريفة ضرورة لابد منها لكن كثرة استخدامها توقع التلميذ في حيرة كبيرة وتحد من استيعابها كما أشارت نفس العينة إلى وقوع (مؤلفو الكتب) في أخطاء حول الإسناد أو إخراج الأحاديث" وهو ما يزيد في حيرة المتعلم.

أما عن المحاجة العاطفية فقد فرضتها طبيعة القيم التي تستوجب ذلك فالحديث عن قيمة الإيمان باليوم الآخر تستوجب المزاوجة بين الطمأنة والتخويف أما قيمة الإيمان بالله فتستوجب استمالة المتعلم عن طريق ترغيبه في رحمة الله جلا وعلا وجميل غفرانه، كما توجب ترهيبه وتخويفه من غضبه وعقابه مرة أخرى وهو منحى يخاطب الفطرة الإنسانية.

في حين استخدام الأمثال والشعر قد يرجع إلى طبيعة العلاقة بين مادة التربية الإسلامية واللغة والأدب العربي،وهي متأصلة بحكم النص القرآني إضافة إلى ارتباطها بهذه المادة إعدادا وتأطيرا في مرحلة التعليم المتوسط.

وعن محدودية استخدام الصورة في عرض القيم فيرجع حسب الأساتذة (عينة المقابلة)إلى اللجنة المشرفة على إعداد المناهج والكتب الدراسية، وقد تداركت اللجنة ذلك مع الكتب الجديدة (كتاب السنة الأولى متوسط)، فمن المعلوم أن للصورة في الكتاب المدرسي مجموعة من الوظائف، مثل: الوظيفة التربوية والديداكتيكية، والوظيفة التعبيرية، والوظيفة الأدائية، والوظيفة التأثيرية، والوظيفة الجمالية، والوظيفة الثقافية، والوظيفة السيميائية، فتوظف هذه الصورة لأغراض تعليمية أو إخبارية أو تنبيهية، بقصد نصح المتعلم أو توجيهه أو إرشاده إلى ما يخدم مصلحته وذاته وواقعه ووطنه وأمته وبيئته. ويعني هذا أن هذه الصورة هادفة وسامية، تحمل في طياتها رسائل إعلامية وإخبارية تنويرية وتوجيهية، تهدف إلى غرس القيم النبيلة في نفوس المتعلمين لتمثلها في حياتهم اليومية والسلوكية. ومن أمثلة ذلك الصور التي تتعلق بالحفاظ على البيئة، والصور التي تحث على التضامن، والصور التي تحث على احترام القانون وعلامات السير.....الخ. فالصورة البيداغوجية أو الديداكتيكية هي تلك الصورة التي تتعلق بالمجال التربوي والتعليمي، وتؤدي وظائف تعليمية - تعلمية جمة إذا أحسن توظيفها،حيث أشار الأساتذة (الذين تمت مقابلتهم) إلى ضرورة استخدامها بشكل غير مكثف.لضمان فاعليتها في ترسيخ القيم خاصة المتعلقة ببعض العبادات كالصلاة الزكاة والطهارة،المحافظة على البيئة.

مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثامن:

كيف عرضت منظومة القيم الرئيسية والفرعية وفقا لأشكال العرض المحددة في استمارة التحليل(صيغة إخبارية ؛استفهام، قصة، صورة) في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية حسب المستوى في المرحلة تم الإجابة على هذا التساؤل من خلال نتائج الجدولين رقم (15) و(16).

اعتماد جميع الأشكال (الصيغة الإخبارية، الاستفهام، الصورة) في عرض معظم القيم الرئيسية والفرعية في جميع المستويات، مع استخدام (الصيغة الإخبارية) بنسبة اكبر حيث تجاوزت نسبة استخدامها (50%) في جميع المستويات استخدام الصورة. كداعمة للشكل الإخباري، حيث وردت العديد من القيم (العقائدية، التعبدية، الأخلاقية، الفردية، الأخلاقية الاجتماعية) بشكلين (الإخباري مدعم بصورة) وهو ما تم الإشارة إليه بـــ: (+، م$^{+}$)في المستويات الثلاث كما أشار التحليل الكيفي:

- التنويع في الصور المستخدمة لعرض القيم ،حيث لم يكتف معدوا الكتب الجديدة بنوع واحد من الصور بل استخدموا أنواعا وأنماطا مختلفة من الصور" التمهيدية والصور المتزامنة والصور الختامية".
- أما السرد القصصي فقد اعتمد في عرض المواضيع التاريخية المتعلقة بالسيرة،الهجرة وما تحمله من قيم.
- استخدام الصيغة الاستفهامية لتقييم الجانب المعرفي للقيمة في حين اقتصر تقييم الجانب الوجداني على بعض القيم أبرزها القيم التعبدية في جميع المستويات.

إن استخدام أشكال متعددة لعرض القيم يبرز قدرة المؤلف على التنويع في المحتوى وقدرته على مخاطبة المتعلم والتأثير فيه باستخدام استراتيجيات متعددة منها:

- توظيف الأمثال والحكم في مقابل استخدام مقتضب لإستراتيجية المحاجة العاطفية.
- استخدام الصور والرسوم في التوضيح والشرح والإقناع.

وقد يعزى توظيف الحكم والأمثال إلى ارتباط مادة التربية الإسلامية بمادة اللغة العربية (كما اشرنا مع التساؤل السابق) أما عن توظيف الصور والرسوم فيقودنا إلى الحديث عن طبيعة الرسوم وكيفية إدراكها من طرف المراهق (من 10 إلى 15 سنة) حيث يصبح التلميذ في هذه السن يؤدي الرسم ويقبل على الصور بتكلف وفتور باديين، مع وجود فئة بارزة تقبل على ممارسته بكل اهتمام وحرص ومتعة ويسود هؤلاء اتجاهان أو نمطان في تعاطي الرسم، فأصحاب النمط الأول النمط البصري يهتمون بالتسجيل في رسومهم كل ماله علاقة بالتمثيل البصري للمرئيات كالنسب الصحيحة، والإيحاء بالعمق، وإظهار التفاصيل والعلاقات بين الأشياء كما تبدوا في البيئة المرئية .

أما أصحاب النمط الثاني وهو النمط التمثلي الذاتي فيرسمون الأشياء ليست كما ترى أو وفقا لمواضيعها في الفراغ أو مظاهرها إنما وفقا لانفعالاتهم وانطباعاتهم وتمثلاتهم لها ،لذلك قد تأتي صغيرة أو كبيرة لا لأنها قريبة منهم أو بعيدة عنهم في الفراغ المحيط بهم إنما يتحدد حجمها وفقا لقيمتها الانفعالية والذاتية فهم ذاتيين وتعبيريين أكثر من كونهم بصريين ، فلا يهتمون بتحليل التفاصيل والتمثيل الواقعي للفراغ أو الجو أو الحجم ويؤلفون بين الموضوعات وإدراكهم لها من جهة وبين خبراتهم وعالمهم الداخلي من جهة أخرى. (تغزة، 2005، 283)

لذلك تم انتقاء الصور على أسس متعددة إضافة إلى قدرتها التوضيحية التفسيرية والجمالية بما تحمله من ألوان وإبعاد فقد انتقيت بناءا على قوتها التعبيرية المستوحاة من رسوم المراهق أو التلميذ في هذه السن مما يعزز انجذابه لها والتأثر بها والتفاعل معها والتماهي بها، فوظفت أنواع متعددة من الصور حسب الغرض منها:

- **الصور الاشهارية** وهي الصور التي استخدمت للتأثير على التلميذ وجدانيا وانفعاليا وظفت لعرض بعض القيم كقيمة الزكاة الحياء التعاون.
- **الصور الفوتوغرافية** وهي صورة مختصرة للواقع بجميع أبعاده وظفت لعرض قيم طلب العلم، القدوة الحسنة.

أما من حيث الموقع فقد وظفت:

- **الصور التمهيدية** وهي الصور التي أدرجت في بداية الموضوعات وتتضمن فكرة منفردة تعبر بشكل مباشر أو غير مباشر عن قيمة أو مجموعة قيم استخدمت في المستويات الثلاث.
- **الصور المتزامنة** والتي أدرجت في سياق الفكرة التي تم شرحها (بصيغة إخبارية بلغة منطوقة).
- **الصورة الختامية وهي الصور التي وظفت** في سياق معين يقدم قيمة ومجموعة قيم وتحمل فكرة منفردة.

وقد يعزى الاعتناء بانتقاء وتوظيف الصورة من خلال مراعاة الخصائص النمائية للمتعلم وطريقة إدراكه للصور والرسوم ،واختلافه في طبيعة إدراكه للصورة عن الطفل في هذه المرحلة من جهة، وأهمية توظيف الصورة التربوية في الكتاب المدرسي من جهة أخرى إلى الهيئة المنوطة بإعداد المناهج والكتب الدراسية التي قد تكون أدركت فعليا أهمية الصورة والمكانة التي تحتلها في عالم اليوم والدور الذي تمارسه على المتعلم فهي تخاطب خياله على مستوى البصر، فتؤثر على انتباهه وتسحر نظره دون جهد ،لكن ما يعاب عليها هو المبالغة في توظيف هذه الصور فالإكثار من استخدام الصورة كأداة توضيحية أو شارحة أو اقناعية .....قد يخل بالمحتوى العام لمادة التربية الإسلامية بوجه خاص وهو ما أشار إليه الأساتذة في المقابلة من جهة على الرغم من أهميتها في تبسيط القيم والأمور التجريدية ،ومن جهة أخرى أن معظم التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يقبلون على الصورة والرسم بفتور مما يخل من كثرة استخدامها على الرغم من أهميتها للبعض الآخر.

كما يشير التراث النظري في توظيف الصورة التربوية في الكتاب المدرسي إلى أن".. العبرة ليست في مصاحبة الصورة للنص بل العبرة تكمن في اتفاق الصورة مع النص من حيث المضمون".(العربي،2012 ،272)

حيث ترى الباحثة أنها (أي الصورة) أصبحت مدعاة لتشويش ذهن المتعلم في مواقع عدة وذلك من حيث عدم اتفاق الصورة مع الفكرة التي تم عرضها ،ولا يصنف ذلك ضمن الأخطاء المطبعية فالأخطاء المطبعية تكون في الألفاظ إنما تصنف ضمن الأخطاء التبوغرافية لبنية الصفحة تجسدت في عدم تناسب اللغة مع الصورة المرافقة لها، رغم أهمية المزاوجة بينهما.

"... فهما أداتا تواصل تعبران عن أسس تطور المعاني التي تشكل ثقافتنا، فكلا منهما يسهم بشكل معين في تكوين المعاني ،فاللغة وعاء للثقافة والصورة وسيطا ضروريا إذا أحسن تصميمها وانتقاؤها وتوظيفها ". (العربي،2012، 272-273)

أما عن استخدام الصيغ الاستفهامية فقد اخرج توظيفها مع بداية الموضوع المحتوى من نطاق التلقين إلى إعمال الحوار لزيادة ترسيخ القيم بالنسبة للمتعلم لكن توظيفها في نهاية الموضوع أو مع نهاية المجال اقتصر على استخدام الصيغ التي تقيم البعد المعرفي للقيمة.

مناقشة وتفسير نتائج التساؤل التاسع:

ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية في القيم تبعا لشكل عرضها (إخباري، استفهامي، قصة، صورة) حسب المستوى في المرحلة تم الإجابة على هذا التساؤل استنادا إلى نتائج الجدولين رقم (13) و(14) و(15).

حيث أشارت نتائج الجداول (التحليل الكمي) إلى عدم وجود اختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية في الأشكال المستخدمة لعرض القيم الرئيسية (الصيغة الإخبارية، الصيغة الاستفهامية،القصة) في جميع المستويات.

بينما هناك اختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني في استخدام شكل الصورة لعرض القيم الرئيسية في المستويات الثلاث، و لم يقتصر الاختلاف على كم وحيز استخدام الصورة الذي تجاوز في كتب الجيل الثاني كتب الجيل الأول بل تعدى إلى نوع الصور والرسوم المستخدمة فعمد معدو كتب مادة التربية الإسلامية (الجيل الثاني) إلى استخدام الصور التمهيدية، الصور

والرسوم المتزامنة، الصور والرسوم الختامية لعرض القيم وقد اشرنا سابقا إلى أن الصور تباينت من حيث الغرض والوظيفة وموقع استخدامها وتباينت بين الصور الإيضاحية: التي سعت إلى التنويع في توظيف الألوان من حيث دلالاتها وإبراز اتجاه الخطوط وتناسبها مع مكونات الصورة والصور الشارحة والتفسيرية التي تعمد إلى الشرح والتوضيح والصور الاقناعية التي استخدمت مكوناتها بإيحاءات معلنة أو ضمنية من خلال الخطوط التي تقود عين القارئ إلى ما ينبغي التركيز عليه ،كما استخدم معيار الواقعية في عرض العديد من الصور من خلال استغلال علاقة الألوان بالمضمون والحركات والإيماءات داخل حيز أو إطار الصورة.

إن التنويع في أشكال العرض المستخدمة في الكتاب المدرسي بوجه عام من شانه أن يرفع من معايير جودة هذا الكتاب خاصة إذا كانت هذه الأشكال تستجيب للخصائص النمائية للمتعلم من جهة وطبيعة المحتوى ا لمعروض في هذا الكتاب من جهة أخرى.

وفي هذا الجانب قد نحكم على جودة كتاب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية مقابل كتاب الجيل الأول على الرغم من محدودية استخدامه لشكل القصة في عرض معظم القيم نظرا لأهميتها والتي لم يجد لها الأساتذة (المشاركون في المقابلة) تفسيرا سوى التوجه العام أو خيار أعضاء اللجنة المشرفة على إعداد المناهج.

إلا أن استجابته للتطور ومتطلبات العصر الحالي والذي يلقب بحضارة الصورة حيث شكل طغيان الصورة أهم نطاق الاختلاف بين الكتاب المدرسي في القرن الحالي عن نظيره في القرون السابقة وبالتالي فان استخدام اللغة المرئية لوحده من شانه أن يمارس تأثيرا كبيرا على تلميذ هذا العصر ناهيك إذا تم التنويع في الأشكال والألوان والأغراض فان مقدار أو معدل التأثير لا محال سيتضاعف عشرات المرات لكن تعتقد الباحثة أن هناك مأخذ كبيرة على استخدام الصورة بشكل مفرط وهو الطرح الذي أشار إليه: اوزي (2011) في كون ليس المهم المكانة التي تشغلها الصورة أو النص المكتوب إنما الأهم هو الوظيفة التي تمارسها كل منهما على المتعلم، حيث تتميز الصورة

بكليتها وشموليتها خلال إدراك المتعلم لها كما تتوجه لمخاطبه خياله على مستوى النظر فهي تؤثر على انتباهه بشكل مباشر وتسحر نظره ولا تطالبه ببذل جهد كبير فتغرق الفكر في اللحظة الراهنة فتصبح بذلك علاقته بالموضوع أو المحتوى علاقة حسية مباشرة وتصير هذه اللغة التواصلية الحسية معرقلة لنمو القدرات العقلية التي يجب أن تصل إلى اكتمال نضج أجهزتها وأدواتها خلال هذه الفترة من العمر. (اوزي ،2011 ،105 ،107)

وعلى العكس من ذلك وظف النص المكتوب في الكتاب القديم بشكل يثري لغة المتعلم وينمي لديه المحاجة المشحونة بلغة العاطفة أو الاستمالة الوجدانية. التي تسعى إلى استماله القارئ أو المتعلم والتأثير فيه وجدانيا.

3. حوصلة ومناقشة عامة للنتائج:

أسفر التحليل الكمي لكتب مادة التربية الإسلامية لجيلين من الكتب عن مجموعة من النتائج أهمها:

- وجود تشابه واتفاق حول منظومة القيم المركز عليها بين الكتب القديمة والكتب الجديدة في المستوى الأول حيث حصلت كلا من القيم التعبدية، ثم العقائدية على أكبر التكرارات.
- التشابه في التركيز على انتقاء بعض القيم الفرعية حسب كل مستوى وإهمال بعض القيم في جميع المستويات (المعنية بالمقارنة).
- وجود اتفاق في الأسلوب (الصريح والضمني)المعتمد في عرض القيم الرئيسية بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني حيث استخدم الأسلوب الصريح أكثر من الضمني في عرض معظم القيم الرئيسية في مجموعتي الكتب في جميع المستويات.
- هناك نوع من المفاضلة والتنظيم في عرض وإدراج القيم الفرعية العقائدية والتعبدية، الأخلاقية الفردية والأخلاقية الاجتماعيةفي الكتب القديمة والجديدة مع بروز قيما تحاكي أبعاد الهوية(التراث المحلي، واللغة بكتاب السنة أولى جديد).
- هناك نوع من التنظيم والتكامل الراسي في انتقاء بعض القيم في الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية في مقابل عشوائية وعدم تنظيم في انتقاء وتكرار بعض القيم الأخرى.
- التنويع في استخدام الأشكال (إخبار، استفهام، قصة) في عرض منظومة القيم (وفقا للمؤشرات العامة التي وضعها الباحثة للتحليل) بنسب متفاوتة حيث هيمن الشكل (الإخباري) على باقي الأشكال في كامل المرحلة التعليمية بنسبة مئوية فاقت 65% لمجموعتي الكتب عينة التحليل.

بينما تبرز القراءة الكيفية لمحتويات الكتب عينة التحليل كما يلي:

- تحول الأسلوب والخطاب المراد إيصاله للمتعلم في كتب الجيل الثاني من نطاق العمومية إلى نطاق خاص يخاطب فيه المتعلم بشكل مباشر ويجعل منه في بعض المواقع والوضعيات شريكا لا متلقيا فقط.
- وجود اختلاف بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني في استخدام شكل الصورة لعرض القيم الرئيسية في المستويات الثلاث، ولم يقتصر هذا الاختلاف على كم وحيز استخدام الصورة بل تعدى إلى نوع الصور والرسوم المستخدمة.

ومجمل القول أسفر التحليل عن وجود اتفاق عام وتشابه بين مجموعتي الكتب عينة التحليل من حيث طبيعة القيم المنتقاة والأسلوب المستخدم في عرضها.

وقد يرجع ذلك إلى التوجه العام المنتهج الذي لم يتغير على الرغم من التغير المستمر في المناهج الدراسية وتبني مقاربات مختلفة ،كما قد يشير إلى أن المشرفون على إعداد المناهج والكتب المدرسية والقائمون على المنظومة التربوية يفضلون إتباع منحى التغيير وليس التطوير مع محتويات مادة التربية الدينية نظرا لخصوصية هذه المادة وارتباطها بمكون رئيس من مكونات الهوية الوطنية ،وهو ما يجعل القيم المختلفة المراد ترسيخها من خلال هذا المحتوى تميل إلى الاستقرار والثبات وبالتالي ديمومة انتقائها وتفضيلها في المناهج الدراسية لهذه المادة، يضاف إلى ذلك أن الطبيعة المتخصصة لهذا المحتوى وقدسية النص الديني فرضت نوعا من النمطية في تبليغ المفاهيم والمصطلحات والقيم المتضمنة به.

أما عن اختلاف الكتب الجديدة أو ما اصطلح عليه بكتب الجيل الثاني عن الكتب القديمة في استخدام شكل الصورة لعرض منظومة القيم المنتقاة كما وكيفا ففرضه التغير الحاصل وطبيعة العصر الحالي الذي أدى إلى إقحام الصورة في مختلف الميادين بما في ذلك الميدان التعليمي، وأصبحت بذلك اللغة المرئية تحتل حيزا يماثل أو يفوق اللغة المنطوقة،بما تقدمه من اختصار واقتصاد

للجهد والوقت وتعدى ذلك إلى نوع من المزاوجة بينهما أو ما يسمى **بالتصاحب الايقوني اللفظي** من خلال عرض النص اللغوي مصحوبا بالصورة ،مع ذلك فان المبالغة في أعمال الصورة للتعبير عن القيم المتضمنة في المحتوى الديني كان على حساب اللغة المنطوقة وبالتالي تراجع الاهتمام بإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم على الرغم من الارتباط بين المحتوى الديني واللغة العربية.إعدادا وتاطيرا.

4. مقترحات وتوصيات:

تقدم الباحثة مجموعة من المقترحات والتوصيات في محورين:

1. تقديم خارطة بحثية تضم العديد من البحوث المقترح انجازها في هذا الإطار.
2. مقترحات بشان إعداد الكتب المدرسية الخاصة بمادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط.

1. الخارطة البحثية:

- القيم المتضمنة بكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الابتدائي.
- القيم المتضمنة وشكل عرضها بكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الثانوي.
- القيم المتضمنة بكتاب اللغة العربية، الاجتماعيات التربية المدنية بمرحلة التعليم المتوسط.
- تقييم الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة لإعداد وإخراج الكتب المدرسية.
- تقويم محتوى الكتاب المدرسي "الجيل الثاني" في ضوء الكفاءات (معرفية وجدانية سلوكية) الختامية المحددة في المرجعية العامة للمناهج الدراسية.
- تحليل محتوى الصور التربوية المتضمنة بالكتاب المدرسي لمواد (اللغة العربية ،التربية الإسلامية....) بمرحلة التعليم الابتدائي.

مع ضرورة إشراك مختصين بالفنون لأن تحليل محتوى الصورة أو ما يسمى بسيمائية الصورة عملية معقدة تحتاج إلى فريق بحث من بينهم المختصين بالفن.

- إعداد تصور هرمي لمنظومة القيم التي يمكن تضمينها في كتب التربية الإسلامية للمراحل التعليمية المختلفة (التعليم الابتدائي ،المتوسط، الثانوي)

تماشيا مع طبيعة المادة والخصائص النفسية والنمائية للمتعلم (الاستعانة بنتائج البحوث وأراء ومقترحات الأساتذة والمشرفون).

2. بشان إعداد الكتب المدرسية: ضرورة مراعاة:

- تحقيق نوع من التنظيم والتكامل الراسي أو العمودي في انتقاء وترتيب القيم (جميع الفئات الرئيسية) في كامل المرحلة من السنة أولى إلى السنة الرابعة متوسط مع مراعاة الطبيعة المتخصصة للمادة.
- التنويع في أسلوب عرض القيم بين الصريح والضمني مع اعتماد الأسلوب الضمني في المستويات العليا (الثالثة والرابعة) تماشيا مع خصائص المتعلم وتعويده على أعمال الفكر والقراءة الذهنية للمحتوى المقدم له وإخراج المحتوى الديني بوجه عام من الكتابة النمطية.
- الموازنة في استخدام أشكال عرض المحتوى بصفة عامة بين الشعر، النثر، القصة، الصورة دون إفراط بما يخدم المحتوى من جهة ويساعد على حسن الاستيعاب وترسيخ القيم لدى التلميذ (خاصة بالنسبة للصورة).ويساعد على تنمية القدرة اللغوية.
- كما تتبنى الباحثة جميع المقترحات التي أشار إليها أساتذة المادة في المقابلة ومنها:
  - تعديل أو الاختصار في المحتوى المقرر أو الرفع في الحجم الساعي للمادة تماشيا مع المحتوى المحدد في الكتاب فيقدم هذا المحتوى بحجم ساعي قدره ساعتان (يمكن الاستفادة من حصة السادسة للغة العربية)لضمان تبليغ كامل المحتوى القيمي للمتعلم.
  - إبراز الكفاءات الوجدانية وكيفية تقييم اكتساب القيم.
  - إعادة الاعتبار للمادة (من خلال الرفع من المعامل) كي يعتمد على المحتوى المنوط بها في ترسيخ القيم المخطط لها والموضحة في الكفاءة الختامية.

خلاصة البحث:

لقد جاء هذا البحث الذي تناول "بعض القيم التي تم تضمينها قي الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية .بمرحلة التعليم المتوسط "من خلال تحليل محتوى مجموعتين من الكتب (كتب الجيل الأول،كتب الجيل **الثاني)**لسد الثغرة المتعلقة ب

- محدودية الدراسات التي تناولت موضوع القيم في الكتب المدرسية .بمرحلة التعليم المتوسط على الصعيد المحلي
- إبراز أهمية محتويات مادة التربية الإسلامية في غرس القيم

وبالتالي فقد شكل إضافة للدراسات السابقة في هذا المجال خاصة في تناول مجموعتين من الكتب بالتحليل ومزاوجة التحليل الكمي بالتحليل الكيفي ،كما ستشكل نتائجه المتعلقة بـــ:

- وجود اختلاف بين كتب الجيل الأول والثاني في شكل الصورة الذي اعتمد في عرض منظومة القيم بكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية.

أرضية للبحوث اللاحقة والمشرفون على إعداد الكتب المدرسية فيما يتعلق ب

- مدى مناسبة الأشكال المنتقاة في عرض المحتوى القيمي المجسد بالكتاب المدرسي لطبيعة المادة والخصائص النمائية والنفسية للمتعلم
- وتقييم محتويات ومضامين الكتب المدرسية من حيث الكفاءات الوجدانية المسطرة

ومن أهم ما خلص إليه البحث أن تصميم محتويات ومضامين الكتب الدراسية لمادة التربية الإسلامية ومراجعتها قرار سياسي تربوي اجتماعي، يصنع ، ولا يتخذ بحيز محدود من الزمان ،فالأمر يتطلب شروطا وضوابط، لتكون في مستوى التجديد والتطوير، كما يتطلب وقتا وتريثا لتجنب الاستعجال الذي قد يسقطنا في الارتجال، ويتطلب أيضا توفر قاعدة ومرجعية تقويمية تجعلنا أمام مؤشرات موضوعية للمراجعة، تبعدنا عن الذاتية تبعا لهويتنا وقيمنا ومرتكزاتنا الدينية.

قائمة المصادر والمراجع

أولا -المصادر:

القرآن الكريم

ثانيا- المراجع :

- المراجع العربية:

1. إبراهيم، بهيرة شفيق (2015) المناهج وتطبيقاتها التربوية،د ط، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة (مصر).
2. ابن محمود، السعدية(2016) الكتاب المدرسي أساس في العملية التعليمية، مجلة علوم التربية، العدد66، وزارة الثقافة، (المغرب)
3. أبو غريب، عايدة عباس(2010) دراسة ميدانية لاستخدام الكتاب المدرسي لمرحلة التعليم الأساسي، المركز القومي للبحوث التربوية،(مصر)
4. ابودف، محمود خليل(2015) دراسات في الفكر التربوي الإسلامي، ط1، اليازوري، عمان (الأردن).
5. اكنينح، العربي(2004) الكفايات والقيم وسبل اكتسابها في مادة الاجتماعيات منهج وتطبيق، ط3، مطبعة انفو، فاس (المغرب).
6. اوزي، احمد (2011) المراهق والعلاقات المدرسية، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (المغرب).
7. ايت العربي، محمد(2015) أساليب بيداغوجية لتكوين وتخريج المتعلم الناقد، مجلة علوم التربية، العدد 62، وزارة الثقافة، (المغرب).
8. بحري، منى يونس (2012) المنهج التربوي أسسه وتحليله، ط1، دار صفاء، عمان (الأردن).
9. بحري، يونس منى (2018) في التربية القيمية، ط1، دار المنهجية، عمان (الأردن).

10. بركة، مصطفى (2012) ازدواجية الخطاب وأزمة الهوية كتاب العلوم الإسلامية ،من كتاب القيم التربوية في الكتاب المدرسي العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي،مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران (الجزائر).
11. بن صالح، حناشي لعلى(2014)اثر القيم على السلوك الإداري بين الفكر الإسلامي والفكر الوضعي، د ط، اليازوري، عمان(الأردن).
12. بن يونس، زينب (2017).كيف نفهم الجيل الثاني - من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج،ط1، اليز للنشر، (الجزائر).
13. بوخريسة، بوبكر(2006) المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي، د ط، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة (الجزائر).
14. البورقادي، خالد (2016) واقع مادة التربية الإسلامية وسياق الدعوة لمراجعة مناهج التربية الدينية، مجلة النداء التربوي،العدد19، مطبعة دار القلم،الرباط (المغرب).
15. بوفولة، بوخميس (2014) انحراف الأحداث من منظور قيمي أخلاقي، المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية (مصر).
16. بيومي، محمد احمد(2006).القيم وموجهات السلوك الاجتماعي، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (مصر).
17. تيغزة، أمحمد(2005)مقاربة نقدية تحليلية لقضايا تربوية نفسية معاصرة،د ط ،دار الغرب للنشر والتوزيع،وهران (الجزائر).
18. جابر، نصر الدين، لوكيا، الهاشمي (2009) مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، د ط، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة(الجزائر).
19. جرجس، نادي كمال عزيز(1999) الانترنت والمشروعات، ط1، مكتبة الفلاح، (الإمارات العربية المتحدة).
20. الجلاد، ماجد زكي(2003) دراسات في التربية الإسلامية،ط1، دار الرازي ،عمان (الأردن).

21. الجلاد، ماجد زكي (2004) تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية، ط1، دار المسيرة، عمان(الأردن).
22. الجلاد، ماجد زكي (2013) تعلم القيم وتعليمها،ط4،دار المسيرة،عمان (الأردن).
23. حافظ، نبيل عبد الفتاح، وآخرون(2000) علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة زهراء الشرق،القاهرة (مصر)
24. حسان، حسان محمد(2004) أصول التربية، ط3، دار الكتاب الجامعي، العين (الإمارات العربية المتحدة).
25. حلاوة، باسمة خليل (د س) القيم البيئية في كتب الجغرافيا للمرحلة الابتدائية في البلاد العربية، أطروحة دكتوراه،كلية التربية، جامعة دمشق،(سوريا).
26. حليم، سعيد (2012)علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، دط، إفريقيا الشرق، الدر البيضاء (المغرب).
27. حمودو، محمد (2015) المحطات الكبرى لتاريخ الكتاب المدرسي المغربي، مجلة علوم التربية،العدد61، وزارة الثقافة، (المغرب).
28. حنا الله، رمزي كامل، جرجس، ميشيل تكلا (د س)، معجم المصطلحات التربوية، د ط، مؤسسة ناشرون، (لبنان).
29. خاطر، إبراهيم علي، (2016) تربية المراهقيق ومشاكلهم، ط1، دار الجنادرية. تم الاسترجاع من:
https://books.google.dz/books?id بتاريخ 2018/06/20. على الساعة 10:00.
30. خزار، عبد الحميد (2005) القيم النفسية والخلقية من خلال مناهج التربية الإسلامية والآداب للسنة أولى من التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا ،كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران (الجزائر).

31. خطاطبة، عدنان، وآخرون (2012) المدخل إلى التربية الإسلامية، ط2، عالم الكتب الحديث، اربد (الأردن).

32. خليفة، عبد اللطيف محمد (1992) ارتقاء القيم –دراسة نفسية-، دط، عالم المعرفة، (الكويت).

33. الخميسي ،السيد سلامة (2000) التربية والمدرسة والمعلم-قراءة اجتماعية ثقافية،د ط،دار وفاء للطباعة والنشر،الإسكندرية (مصر).

34. الخوالدة، محمد محمود (2007) أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي،دط، دار المسيرة، عمان (الأردن).

35. الخوالدة، ناصر احمد، عيد، يحي إسماعيل، (2014)، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ط1، زمزم، عمان (الأردن).

36. الدسوقي، عبد أبو المعاطي (2009) تقويم المقررات الدراسية في المدرسة الإعدادية، ط1، المكتبة العصرية للنشر، المنصورة (مصر).

37. دغيم، سميح(1998) موسوعة علم الكلام الإسلامي، ج1-2، ط1، مكتبة ناشرون، بيروت(ابنان).

38. دندش، فايز مراد(2003) اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار وفاء، الإسكندرية (مصر).

39. ذيب، أبو شرخ رشا، محمد، مصطفى عمر(2014) القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشرعية في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية،المجلد 15، العدد3، (الأردن).

40. رابحي، إسماعيل(2013) الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة باتنة (الجزائر).

41. الراميني، فوازبن فتح الله(2010) تعليم الاتجاهات والقيم في المجتمع المدرسي، ط1، دار الكتاب الجامعي العين ،(الإمارات العربية المتحدة)
42. الرفاعي، عبد الله سعد الغامدي (2011) التوجيهات القيمية المتضمنة في كتب الحديث بالصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، الرياض (المملكة العربية السعودية).
43. ريان، محمد هاشم، وآخرون(2008) أساليب تدريس التربية الإسلامية،د ط، الشركة العربية المتحدة للتوثيق، القاهرة(مصر).
44. زرزور، نوال كريم (2001) معجم القيم الأخلاقية وتطورها الدلالي بين لغة الشعر ولغة القران الكريم، ط1، مكتبة ناشرون، بيروت(لبنان).
45. الزويني، ابتسام صاحب وآخرون (2013) المناهج وتحليل الكتب، ط1، دار صفاء، عمان (الأردن).
46. زيدان، محمد مصطفى(2008) عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، د ط، دار مكتبة الهلال، بيروت (لبنان).
47. زيود، زينب حسن(2015) البناء القيمي للأهداف التربوية، ط1، دار الإعصار، عمان (الأردن).
48. الساموك، سعدون محمود، الشمري، هدى علي جواد (2005) تقويم الكتب المدرسية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان(الأردن).
49. سراج الدين، محمود (2011). مهارات تدريس التربية الإسلامية، ط1، دار أسامة، عمان (الأردن).
50. سعيد، سعاد جبير(2015).الصراع ألقيمي وأثره في التربية، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد(الأردن).
51. سلوم، طاهر عبد الكريم، جمل، محمد جهاد (2009) التربية الأخلاقية-القيم مناهجها وطرائق تدريسها - ط1، دار الكتاب الجامعي، العين (الإمارات العربية المتحدة).

52. سليمان، خالد احمد (2013) القيم الإسلامية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث متوسط لطلبة العراق، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، مجلد 8، العدد1، جامعة كركوك (العراق).
53. سمك، محمد صالح(1998) فن تدريس التربية الدينية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر).
54. شتينر، كفال(2012) إجراء المقابلة، ترجمة خليفة عبد اللطيف محمد، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة (مصر).
55. الشمري، هدى علي جواد (2003) تقويم كتب التربية الإسلامية في ضوء الأهداف التربوية، ط1، دار المناهج، عمان (الأردن).
56. الشملي،عمر عبد القادر موسى (2010) القيم الأخلاقية الفردية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وطرائق عرضها، مجلة دراسات تربوية ونفسية، العدد68، جامعة الزقازيق (مصر).
57. الصاحب، منتهى مطشر (2011) أنماط الشخصية وفق نظرية الايتكرام والقيم والذكاء الاجتماعي، ط1، دار صفاء، عمان (الأردن).
58. طعيمة، رشدي احمد (2008).تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر).
59. العابد، ليندة (2011) النسق القيمي للإدارة وعلاقته بتوجيه الفعل التنظيمي، أطروحة دكتوراه علم اجتماع تنظيم وعمل، قسم العلوم الاجتماعية،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة باتنة (الجزائر).
60. عبد العزيز، محمد احمد (2003) تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصف الثاني ثانوي شرعي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مؤتة (الأردن) .
61. عبد الله، عبد الرحمن صالح(2003) الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية صياغتها وتقويمها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر).

62. العتوم، عدنان يوسف (2009) علم النفس الاجتماعي،ط1، مكتبة الجامعة، الشارقة، (الإمارات العربية المتحدة).
63. العربي، اسامة السيد زكي علي (2012) نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيمائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة كلية التربية، المجلد 28، العدد4، جامعة اسيوط، القاهرة (مصر).
64. العريشي، جبريل بن حسن، الدوسري، سلمى بنت عبد الرحمن محمد(2015) الشبكات الاجتماعية والقيم رؤية تحليلية،ط1، الدار المنهجية،عمان (الأردن)
65. عقل،محمد عطا حسين(2001)القيم السلوكية،د ط،مكتب التربية لدول الخليج،الرياض (السعودية).
66. عكاشة، محمود فتحي، زكي، محمد شفيق(2002) مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، دط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية (مصر).
67. العلي، صالح حميد(2014) طرائق تدريس التربية الإسلامية،ج1، دط، منشورات جامعة دمشق، دمشق (سوريا).
68. عليمات، عبير راشد(2006). تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، ط1، دار حامد، عمان (الأردن).
69. العمراوي، محمد، القاسمي، خالد البقالي (1999) ديداكتيك التربية الإسلامية من الابستمولوجي إلى البيداغوجي،ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء،(المغرب).
70. العياصرة، وليد رفيق (2010) التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية، ط1، دار المسيرة، عمان (الأردن).
71. غريب، عبد الكريم وآخرون (2001) معجم مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط3، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء (المغرب)
72. فالوقي، محمد هاشم(1997) المناهج التعليمية وأسس تنظيمها، دط، الجامعة المفتوحة طرابلس (لبنان).

73. فرحاتي، العربي بلقاسم (2012) البحث الجامعي بين التحرير والتصميم والتقنيات، ط1، دار أسامة، عمان(الأردن).

74. الفريداوي، وفاء حسن عيسى، علي، رحاب حسن (2013) العولمة الثقافية في القيم التربوية لطالبات قسم رياض الأطفال، مجلة البحوث التربية والنفسية، عدد38، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد (العراق).

75. فندي، عبد الله محمود (2010) القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ومدى انسجامها مع منظومة القيم العربية الإسلامية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد11، العدد2، تم الاسترجاع: http://www.academia.edu بتاريخ:2017/09/10 على الساعة: 14:00.

76. قاسم، احمد فتحي محمد (2013) إنسانية التربية الإسلامية ودلالاتها التربوية، ط1، اليازوري، عمان (الأردن).

77. قاسم، عبد الرشيد (2016) مناهج التربية الإسلامية ومتطلبات تدريسها، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة (مصر).

78. قاسم، محمد جابر، الظنحاني، محمد عيد (2014) تدريس التربية الإسلامية، ط1، عالم الكتب، القاهرة (مصر).

79. القاضي، سعيد إسماعيل(2004).التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، (مصر).

80. القاضي، عثمان دفع الله(2010) استراتيجيات تطوير مناهج التربية الإسلامية في الوطن العربي، ط1، طيبة للنشر، القاهرة (مصر).

81. قعدان، زيدان عبد الفتاح (2012) المعجم الإسلامي،ج1-2-3-4،ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع،عمان (الأردن).

82. كاظم، علي مهدي (2002) القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد3، عدد2، تم الاسترجاع:

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=68&topic_id=1947
بتاريخ 2018/01/24 الساعة 10:00.

83. كليمبرغ، اوتو (د س) علم النفس الاجتماعي، ترجمة الجمالي، حافظ، ط2، دار مكتبة الحياة، بيروت(لبنان).

84. كوجك، كوثر حسين(2001) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة(مصر).

85. اللجنة الوطنية للمناهج (2014) الوثيقة المرافقة للمنهاج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (الجزائر).

86. اللجنة الوطنية للمناهج (2016) دليل أستاذ التربية الإسلامية –السنة أولى من التعليم المتوسط- موفم للنشر، (الجزائر).

87. اللجنة الوطنية للمناهج (2017) مجموعة وثائق تربوية - مناهج التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط، الوثيقة المرافقة، دليل الأستاذ لمادة التربية الإسلامية – الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر).

88. لخلافة، متوكل (2016) وسائل التدريس وأسس اختيارها مادة التربية الإسلامية نموذجا، مجلة كراسات تربوية، العدد2، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء (المغرب).

89. لعمش، سعد (2012) الجامع في التشريع المدرسي، الجزء الأول، د ط، دار الهدى، عين مليلة (الجزائر).

90. اللقاني،احمد حسين، محمد، قارعة حسن(2001) مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، ط1، عالم الكتب، القاهرة (مصر).

91. محجوب، عباس (2006) طرائق تدريس العلوم الإسلامية، ط1، دار الكتاب العالمي، عمان (الأردن).

92. مذكور، علي احمد (2002). منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته، ط2، (الكويت).

93. مرعي، توفيق احمد، الحيلة، احمد محمود(2016) المناهج التربوية الحديثة –مفاهيمها، عناصرها، أسسها عملياتها- ط12، المسيرة ، عمان (الأردن).

94. مستاري، الجلالي (2012) الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية بين المعرفي والإيديولوجي، دط ، مركز البحث في الانثروبولوجيا، وهران(الجزائر).
95. المصري، إيهاب عيسى.محمد، طارق عبد الرؤوف(2013) القيم التربوية والأخلاقية مفهومها أسسها مصادرها، ط1، طيبة للنشر، القاهرة(مصر).
96. المعايطة، خليل عبد الرحمن (2007) علم النفس الاجتماعي،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر،عمان (الأردن)
97. المعايطة، عبد العزيز(2015). المدخل إلى أصول التربية الإسلامية، ط3، دار الثقافة، عمان (الأردن).
98. معمرية، بشير (2002) القياس النفسي وتصميم الاختبارات،ط1، شركة باتنت، باتنة (الجزائر).
99. معمرية، بشير (2007)التغير في ارتقاء القيم لدى ثلاث فئات عمرية من الجنسين، مجموعة بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، (الجزائر).
100. ملحم، سامي محمد (2014) التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي، ط1، دار الرضوان، عمان(الأردن).
101. مناصرية، عمر (2016) أثر العولمة في صياغة التوجهات القديمة السائدة في الخطاب التربوي للمنظومات التربوية العربية، أطروحة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة (الجزائر).
102. منصور، هدى خالد محمود (2006) منظومة القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه،كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان (الأردن).
103. المهيدات، تسنيم نور الدين (2016) نظرية القيم التعليمية في الفكر الإسلامي وتطبيقاتها التربوية، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد (الأردن).
104. ناصر، يونس(2013) تصميم المناهج وبناؤها، د ط، منشورات جامعة دمشق (سوريا).

105. نسيسة، فاطمة الزهراء، قواسمي، إيمان (2017) أنماط القيم التربوية الأسرية، ط1، دار الأيام، عمان (الأردن).
106. الهاشمي، عبد الرحمن، عطية، محسن علي(2011) تحليل مضمون المناهج المدرسية، ط1، دلر صفاء، عمان (الأردن).
107. الهاشمي، عبد الرحمن، وآخرون (2014) أساليب تدريس التربية الإسلامية، ط1، دار الإعصار العالمي، عمان (الأردن).
108. الوارث، حسن (2016) الإصلاح التربوي بالمغرب من المنهاج الدراسي إلى الكتاب المدرسي، دط، وزارة الثقافة، الدار البيضاء (المغرب).
109. وزارة التربية الوطنية (2008) القانون التوجيهي للتربية، النشرة الرسمية للتربية، عدد خاص، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (الجزائر).
110. اليماني، عبد الكريم علي(2004) فلسفة التربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان(الأردن).
111. يونس، سمير، وآخرون(1999) التربية الإسلامية وتدريس العلوم الشرعية، ط1، مكتبة الفلاح، (الكويت).

- المراجع الأجنبية:

الانجليزية:

112. Aaron, Benavot.(2011), Improving the Provision of Quality Education Perspectives from Textbook Research, Journal of International Cooperation in Education. Vol.14, No.2, from: http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/2014/03/14-2-1.pdf, Retrieved *10/7/2017 9.00h*
113. Al –Jazi, Abdullah Ali.(2017), The Ethical Concepts in the Islamic Education Book for Sixth Grade Basic (Comparative Study) , world Journal of Education ,v8,n3, from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183106, Retrieved *10/7/2017 10.00h*
114. Hj. Yaacob Solehah and, Bt. Embong . Rahimah .(2008),THE CONCEPT OF AN INTEGRATED ISLAMIC CURRICULUM AND ITS IMPLICATIONS FOR CONTEMPORARY ISLAMIC SCHOOLS1 , papers in the International Conference in Islamic Republic of Iran.

115. James , Horely.(2012), personal construct theory and human values ,journal of values, n18, from: *https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0971685812454484,* Retrieved: 03/03/2018. 11.00h
116. LEBRUN. JOHANNE.Et All(2002), Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context, Journal of Studies in Education, Vol 1, N32, from: https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/uurimuste_referaat_6568536; Retrieved 2/8/2017 *10.00h*
117. Marg. Sri Aurobindo(2006), Education for Values in Schools. NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING. New Delh, from: http://www.ncert.nic.in/departments/nie/depfe/final.pdf Retrieved 29/072018, 22.00H Retrieved: 3/3/2018 h 11,00
118. Roger. Seguin (1989), THE ELABORATION OF SCHOOLTEXTBOOKS METHODOLOGICAL GUIDE. Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education ,Unesco, From: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000869/086964E.pdf Retrieved 10/7/2017 11.00h
119. Vertiz, P(1985), religional traditional values in public school textbooks ,an empirical study, us depertment, new yourk(usa), From: https://eric.ed.gov/?id=ED260019 Retrieved 15/6/2017 10.00h
120. Waqar, Nisa Faiz. Anila, Fatima Shak. Sajjad Hayat Akhtar. Farida, Azim Lodhi.(2011),The Role of Different Factors in the Promotion of Islamic Values among the Students of Secondary Level In Karachi, Pakistan. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Vol 1, No 3, from: http://www.hrmars.com/admin/pics/385.pdf, Retrieved *5/8/2018 9.00h*

الفرنسية:

121. Chopin, Alain(2008), Le manuel scolaire, une fausse évidence historique, revue histoire de leducation,n20, a partir de.
https//histoire, education,revues,org/565 le 2/4/2018, 10,00 h
122. Francois, Marie, Gerard .Rosurs (1993), concevoir et valeurs des manuel scolaire .rook. Belgique
123. Johane, Lebun, et autres(2004), le manuel scolaire (reforme)ou le danger de l'illussion du changement , revue sciences de l'éducation, n3, a partir de
http// id. arudit, org, iderudit/012080, Le 3/3/2018 h 11,00

قائمة الملاحق:

الملحق رقم 1

استمارة تحليل محتوى الكتب المدرسية لمادة التربية الاسلامية

(الصورة الاولية)

العنوان تحليل محتوى الكتاب المدرسي للتلميذ لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط

(في ضوء مجموعة من القيم)

تعريف تحليل المحتوى إجرائيا: حصر القيم الواردة في كتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط، وتحليلها وتصنيفها تبعا لخطوات منهجية محددة بهدف الكشف عن مدى توفرها، وكيفية تناولها والتعرف عن التشابه والاختلاف بين دلالات وأوزان تلك القيم في هذه الكتب باختلاف المستويات.

قائمة الفئات الأساسية وفئاتها الفرعية: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والإطار النظري تم الاستعانة بالتصنيف الذي تبناه "جمال الشاعر" الوارد (سلوم،جمل،2009،59-64) وإعداد القائمة التالية:

الفئات الرئيسية	الفئات الفرعية
الإيمانية **1-القيم العقدية:** وتشمل جميع الأمور التي اخبر الله بها نبيه عن طريق الوحي والقران الكريم	الإيمان بالله ،الإيمان بالرسل ،الإيمان بالملائكة،الإيمان بالكتب، الإيمان باليوم الأخر، الإيمان بالقضاء والقدر.
2-القيم التعبدية: وتتعلق بجميع الأمور التي يحبها الله تعالى ويرضاها :من أقوال وأعمال ظاهرة وباطنه و أمرنا بها	وتشمل العبادات"الصلاة،الزكاة،الصوم،الحج" بالإضافة إلى الدعاء ،حمد الله شكره، الجهاد، الإحسان، محبة الرسل وال بيتهم، بر وطاعة الوالدين، التأمل والتدبر ،طاعة الله والاستقامة ، التوكل على الله،الطهارة،قراءة القران وتدبر معانيه
القيم الأخلاقية الفردية: وتشمل كل ما يتعلق بالفرد من ذاتيته كصفاته،وسلوكه ونمط شخصيته	الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية،الشجاعة، الصبر، الصدق ، **الشكر**، الأمانة، الاحسان والحلم، حسن الخلق،الحياء والعفة، العمل والمثابرة،طلب العلم
القيم الاجتماعية: وتعبر عن جميع القيم التي تنشا بين فردين أو أكثر أو على مستوى النظام أو الأسرة	احترام الآخرين, **التواضع**،القدوة الحسنة ، ،التعاون ،الإيثار، التسامح ،الحوار، الأخوة، صلة الرحم،تقدير الأسرة ،**العدل**،فعل الخير،الرحمة بين الناس

القيم :الصحية والبيئية والجمالية وتتعلق بالقيم المرتبطة بتثقيف الأفراد ووقايتهم صحيا وبيئيا والتذوق الجمالي	الصحة العامة، الصحة الإنجابية، الصحة البيئية، الاهتمام بالجمال وتذوقه
القيم الاقتصادية والمادية وتعبر عن القيم المتعلقة بالوجود المادي للأفراد ،من حيث إشباع حاجاتهم،ومطالبهم	الكسب الحلال، **المحافظة على الثروات**، استثمار الوقت، التخطيط
القيم الوطنية و السياسية: القيم المرتبطة بالشؤون الداخلية والخارجية للوطن والمشاركة الايجابية للفرد في حفظ منطقته والدفاع عن وطنه	الوحدة ،الشورى،حفظ الحقوق ،أداء الواجبات
أخرى لم يتم ذكرها	

مجتمع التحليل:جميع الكتب الخاصة بمادة التربية الإسلامية (الكتاب المدرسي للتلميذ) في مرحلة التعليم المتوسط.

عينة التحليل :الدروس(كل المحتوى باستثناء مسرد المصطلحات) .

والنصوص القرآنية و الأحاديث النبوية الشريفة.

الهدف العام:الوقوف على القيم المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط (الإيمانية، الأخلاقية الفردية والاجتماعية،الاقتصادية المالية،الصحية البيئية والجمالية ،الوطنية والسياسية، أخرى) في ضوء الإطار العام للمناهج والكتب المدرسية.

باستخدام وحدة التحليل **الفقرة** وذلك لكونها تتناسب أكثر مع طبيعة النص أو الدرس(اختلاف بين المحتويات في مختلف المستويات مما صعب من تحديد وحدة التحليل).

تم اعتماد الشكل الايجابي للقيمة انسجاما مع الكفاءات الختامية الخاصة بكل وحدة في كل مستوى.

وذلك للإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما هي منظومة القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط (الجزائر)
- كيف تتوزع هذه القيم في مجالاتها المختلفة في الكتب حسب المستوى.
- كيف تترتب منظومة القيم التربوية حسب الفئات الرئيسية.

- كيف تترتب منظومة القيم التربوية حسب الفئات الفرعية.

ما الأسلوب المعتمد في عرض القيم في مختلف المستويات(الصريح والضمني.

ما الشكل المعتمد في عرض القيم(جمل إخبارية، أنشطة،قصة، أخرى).

ما هي أشكال الاستشهاد الأكثر استخداما في عرض القيم (آيات قرآنية ،أحاديث)

ملاحظات المحكم

.....

نموذج جداول التحليل

توزيع القيم

أولا- حسب فئات المحتوى:

1.الفئات الرئيسية

الفئات الرئيسية		السنة أولى متوسط		السنة الثانية متوسط		السنة الثالثة متوسط		السنة الرابعة متوسط	
		صريحة	ضمنية	صريحة	ضمنية	صريحة	ضمنية	صريحة	ضمنية
القيم الإيمانية	العقدية								
	التعبدية								
القيم الأخلاقية الفردية									
القيم الأخلاقية الاجتماعية									
القيم الصحية البيئية الجمالية									
القيم الاقتصادية والمادية									
القيم الوطنية السياسية									
أخرى									

ملاحظات المحكم:

.....

.....

2.حسب الفئات الفرعية:

1.2. القيم الإيمانية (العقدية):

الفئات الفرعية	السنة أولى متوسط		السنة الثانية متوسط		السنة الثالثة متوسط		السنة الرابعة متوسط	
	صريحة	ضمنية	صريحة	ضمنية	صريحة	ضمنية	صريحة	ضمنية
الإيمان بالله								
الإيمان بالملائكة								
الإيمان بالكتب								
الإيمان بالرسل								
الإيمان باليوم الآخر								

2.2. القيم الإيمانية (التعبدية)

الفئات الفرعية	السنة أولى متوسط		السنة الثانية متوسط		السنة الثالثة متوسط		السنة الرابعة متوسط	
	صريحة	ضمنية	صريحة	ضمنية	صريحة	ضمنية	صريحة	ضمنية
الصلاة الصوم الحج								
الدعاء								
الجهاد								
الإحسان								
حمد الله وشكره								
محبة الرسل والهم								
بر وطاعة الوالدين								

وهكذا مع جميع القيم الفرعية المحددة سابقا

ملاحظات المحكم

.....

.....

ثانيا- التحليل حسب وحدات الشكل(أساليب عرض القيمة):

المستوى أولى متوسط

القيمة	جمل إخبارية		قصة		نشاط		أخرى
	ت	الوزن	ت	الوزن	ت	الوزن	

المستوى الثانية متوسط

القيمة	جمل إخبارية		قصة		نشاط		أخرى
	ت	الوزن	ت	الوزن	ت	الوزن	

وهكذا مع مستوى الثالثة متوسط والرابعة متوسط

ملاحظات المحكم

.....

.....

التحليل حسب وحدات الشكل(أساليب الاستشهاد):

القيمة	آية قرآنية		حديث شريف	
	ت	الوزن	ت	الوزن

الملحق رقم 2

استمارة تحليل محتوى الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية

(في ضوء مجموعة من القيم)

(الصورة النهائية)

ملاحظة تم الاستعانة ببعض المعاجم والموسوعات لتحديد المؤشرات والكلمات المفتاحية الدالة على ظهور القيمة منها (دغيم ،1998) بجزأيه الأول والثاني و(زرزور،2001) و(قعدان، 2012)بالأجزاء الأربعة.

الفئة الرئيسية	الفئات الفرعية	التعبير الصريح /الإشارة الضمنية الكلمات المفتاحية
القيم الإيمانية العقدية :وتشمل جميع الأمور التي اخبر الله بها نبيه الكريم عن طريق الوحي وهي من أسس العقيدة لا يصح الإيمان دونها	الإيمان بالله	ذكر الإيمان بالله أو الاعتقاد الجازم بوجود الله،الإيمان بأسمائه وصفاته /دلالات كذكر قدرته عز وجل
	الإيمان بالرسل	الإيمان بالرسل أو الاعتقاد الجازم بمن ذكرهم الله، وكل ما يدخل في هذا السياق**/أو دلالات** كذكر صفاتهم وخصالهم
	الإيمان بالملائكة	ذكر الإيمان بالملائكة أو ذكر صفاتهم **/الدلالات** ذكر مهامهم (تنزيل الوحي دلالة على جبريل عليه السلام)
	الإيمان بالكتب	الإيمان بالكتب أو الإشارة إلى الكتاب باسمه**/دلالات** كالثناء على القران أو أي كتاب آخر
	الإيمان باليوم الآخر	ذكره كما هو **/أو ذكر دلالات** ما بعد الموت كالجزاء،الحساب والجنة والنار البعث ،النشر يوم القيامة الصراط المستقيم..
	الإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره	ذكره حرفيا أو تم **/الإشارة له** بتدبير الله عز وجل في أمور الناس كالابتلاء

ملاحظة:هناك فئات فرعية تصلح أن تصنف ضمن فئات رئيسية متعددة لذا تم اعتماد الأصل في القيمة.

مثال: الزكاة الأصل فيها عبادة لذلك صنفت ضمن القيم التعبدية علما أن لها جانب اقتصادي اجتماعي

صريح :مباشر واضح بين جلي غير مستتر وهو **عكس ضمني:**غير مباشر، يعبر على الشيء بدلالات بدون تصريح، فالمعنى واحد مباشر في الصريح وغير مباشر في الضمني سواء كان شكل عرض القيمة لغة لفضية مكتوبة أو لغة رمزية معبر عنها بواسطة الصورة (تحتاج الصورة إلى قراءة دقيقة لاستنباط القيم الصريحة والضمنية).

الفئة الرئيسية القيم التعبدية	الفئات الفرعية	التعبير الصريح/الإشارة الضمنية الكلمات المفتاحية
وتتعلق بجميع الأمور التي يحبها الله تعالى ويرضاها من أقوال وأعمال ظاهرة وباطنة يأمرنا بها ويحثنا عليها واوجب القيام بهاويعاقب من تركها	الصلاة	ذكر عبادة الصلاة،**أو أي فعل دال** عليه الذهاب إلى المسجد...الأذان وقد ترد بمعنى الذكر الدعاء..
	الصوم	الصوم ورمضان/ **ودلالات** على ذلك كالإمساك طيلة اليوم.....
	الزكاة	ذكرها او ذكر فوائدها / **مايشير** الى معنى تطهير المال
	الحج	ذكر الحج أو إشارات **ودلالات** الإشارة للطواف بالكعبة أو اي ركن ا.....
	الدعاء والإخلاص فيه	ذكرها أو ذكر المناجاة/**دلالات اللهم ،لبيك**.....
	حمد الله وشكره	ذكرها أو ذكر الثناء على الله وفضله **/ذكر نعم الله**.....
	الجهاد	ذكر الجهاد أو الغزوة المعركة **/دلالات** الدعوة ،فتح.....
	محبة الرسل والهم	ذكرهم وتعظيمهم / **دلالات** الثناء عليهم ذكر مناقبهم
	بر وطاعة الوالدين	طاعتهما احترامهما الإحسان إليهما **دلالات** إدراج معاني حبهما ودهما ....
	التأمل والتدبر	ذكرها كما هي أو ذكر التفكر **ودلالات** تؤدي إلى نفس المعنى النظر إلى الأشياء بعقل وحكمة
	التوكل على الله	طلب العون والاستعانة بالله وما يدخل في هذا السياق حسن الظن بالله و**دلالات** كبسم الله والذي نفسي بيده
	طاعة الله والاستقامة	ذكرها كما هي أو ذكر السلوك الطريق السوي الاعتدال والسير على الصلاح والثبات **دلالات** تؤدي إلى معنى طلب رضاه و الامتثال لأوامره ونواهيه
	قراءة القرآن وتدبره معانيه	ذكر قراءة القرآن أو فضله التفكر في معانيه وعبره أو **دلالات** تؤدي لنفس المعنى
	الطهارة	ذكر الطهارة الصغرى أو الكبرى أو الإشارة بالمعنى إلى الغسل الوضوء ...

ملاحظات عامة (القراءة الكيفية).

.....

الفئة الرئيسية	الفئات الفرعية	**التعبير الصريح/الإشارة الضمنية**
القيم الأخلاقية الفردية وتشمل كل ما يتعلق بالفرد وذاتيته كصفاته وسلوكه ونمط شخصيته		**الكلمات المفتاحية**
	الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية	الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية،القيام بالواجبات**/دلالات** أشير إلى المعنى الدال على القدرة و أداء الأمور**...**
	الشجاعة	ذكرها أو ذكر المبادرة،المسارعة للشيء الجريء **/دلالات المقدام كأنه أسد ...**
	الصبر	رحابة الصدر تحمل المشقة القدرة على التحمل كظم الغيظ**/**كل الد**لالات** التي تشير إلى حبس التنفس لمصيبة أو أداء عبادة**...**
	الصدق	ذكر الصدق أو **/دلالات** أو إشارات عن حسن السريرة وعدم التزييف
	الأمانة	ذكرها أو ذكر الإخلاص أو حفظ أمور الناس ووداعهم **/دلالات** تؤدي نفس المعنى **...**
	الإحسان والحلم	ذكرها أو العفو مقابلة السيئة بالحسنة**/دلالات** تفيد ذلك
	التواضع	ذكر التواضع أو **إشارات** تفيد عدم التعالي والعلو على الآخرين
	حسن الخلق	حسن الخلق مكارم الأخلاق **دلالات** تشير إلى حسن التعامل مع الآخرين
	الحياء	ذكر الحياء أو الخجل أو الحشمة **/دلالات** عن معنى كف البصر فعل ما يتنافى مع الأخلاق
	العفة	ذكر العفة أو صيانة العرض **دلالات تؤدي المعنى مثل لم تعرف عينه النظر إلى امرأة**
	العمل والمثابرة	ذكرها أو ذكر السعي والجد والمواظبة العزم الحرص **دلالات** ذكر اليد العليا
	طلب العلم	السعي في طلب العلم فضل العلم حب الاستطلاع والمعرفة **/دلالات** أو إشارات طلب العلا

ملاحظات عامة (القراءة الكيفية)

.....

الفئة الرئيسية	الفئات الفرعية	التعبير الصريح/الإشارة الضمنية الكلمات المفتاحية
القيم الأخلاقية الاجتماعية وتعبر عن القيم التي تنشا بين فردين او أكثر على مستوى النظام او الأسرة وتعنى بالناس وحبهم وحب خدمتهم وكذا العطف على الناس ومشاركتهم انفعالاتهم	احترام الآخرين	احترام الناس حسن معاملتهم، احترام الجار **دلالات** إفشاء السلام ،
	القدوة الحسنة	القدوة الحسنة أو النموذج أو المثال أو الأسوة **إشارات** كذكر مناقب الأعلام أو الأبطال
	التعاون	التعاون التماسك التلاحم التآزر التكافل.**الدلالات** وإشارات تفيد المعنى بشكل مباشر كذكر بعض الأعمال والعادات لدى المسلمين ...
	الإيثار	ذكر الإيثار او تفضيل الأخر وتبجيل وتقديم الغير **إشارات في نفس السياق**
	الحوار	المحاورة حسن الاستماع إلى الأخر وكل ما يدخل في هذا المعنى بأسلوب غير مباشر
	التسامح مع الآخر	ذكر التسامح أو التساهل أو الابتعاد عن التضييق والشدة دلالات **اذهبوا انتم طلقاء....**
	تقدير الآسرة	تقدير الأسرة وعلاقاتها كالزواج كما يضاف احترام المرأة (الزوجة)الأبناء
	الأخوة	ذكرها كما هي أو المؤاخاة**'دلالات** المحبة المودة بين الأفراد
	صلة الرحم	صلة الرحم .محبة الأهل ،تلبية دعوتهم ،برهم **دلالات** كذكر زيارة الأهل وكل ما يشير إلى حسن التودد إليهم والإحسان لهم.
	فعل الخير	فعل الخير المبادرة في الفعل أو المبادرة والمسارعة في الخيرات **وتدخل ضمنيا** الإنفاق في أوجه الخير، ،الأمر بالمعروف،زيارة المريض
	الرحمة بين الناس	ذكرها كما هي أو الرأفة بالناس**/دلالات**،كأنه ولي حميم
	شكر الآخرين	ذكرها أو الثناء على الأخر/دلالات كالامتنان للمعروف

ملاحظات عامة (القراءة الكيفية)

.....

الفئة الرئيسية	الفئات الفرعية	التعبير الصريح/الإشارة الضمنية الكلمات المفتاحية
قيم بيئية صحية جمالية وتتعلق بالقيم المرتبطة بتثقيف الأفراد ووقايتهم صحيا وبيئيا والتذوق الجمالي	المحافظة على الصحة العامة	الصحة العامة،المحافظة على البدن وعلى سلامته وكل ما يدخل في هذا السياق دون تصريح
	المحافظة على الصحة الإنجابية	الصحة الإنجابية تنظيم النسل **الدلالات** الإشارة إلى عدد محدد لأفراد الأسرة أو يشير إلى نفس المعنى بشكل غير مباشر
	الصحة البيئية	الصحة البيئية،علاقة الإنسان بالمحيط الخارجي والكائنات الأخرى وآداب التعامل معها **الدلالات** كل ما يشير إلى ذلك بشكل غير مباشر.
	المحافظة على الثروات	المحافظة على الثروات وكل ما يدخل في هذا السياق (التشجير التعمير أو **دلالات** الاقتصاد في الماء.
	النظافة	ذكرها أو ذكر تطهير القاذورات والنجاسات الدلالات كل ما يشير إلى ذلك بشكل غير مباشر بلغة مكتوبة أو رمزية.
	الاهتمام بالجمال وتذوقه	الاهتمام بالجمال وتذوقه،نظرة الإنسان للكون من حوله **الدلالات** كل ما يشير إلى حسن التمتع بالكون ومناحي الجمال بالطبيعة

ملاحظات عامة (القراءة الكيفية)

.....

الفئة الرئيسية	الفئات الفرعية	التعبير الصريح/الإشارة الضمنية الكلمات المفتاحية
القيم الاقتصادية والمادية أو المالية وتعبر عن القيم المتعلقة بالوجود المادي للأفراد ،من حيث إشباع حاجاتهم،ومطالبهم	الكسب الحلال	الكسب الحلال أو العمل المشروع وكل ما يشير إلى ذلك البيع والشراء **دلالات اليد العليا**
	التخطيط	التخطيط أو حسن التدبير **الإشارات** التي تؤدي نفس المعنى بكل غير مباشر الدلالات كل ما يشير إلى ذلك بشكل غير مباشر بلغة مكتوبة أو رمزية.
	استثمار الوقت	احترام الوقت، حسن استغلال الوقت **دلالات** الإشارة إلى تنظيم **الوقت بشكل غير مباشر**
	النظام	احترام القوانين والآداب العامة **إشارات** عدم تجاوز الصفوف أو كل ما يؤدي إلى نفس المعنى بأسلوب غير صريح.

ملاحظات عامة (القراءة الكيفية)

.....

الفئة الرئيسية	**الفئات الفرعية**	**التعبير الصريح/الإشارة الضمنية**
		الكلمات المفتاحية
القيم الوطنية والسياسية القيم المرتبطة بالشؤون الداخلية والخارجية للوطن والمشاركة الايجابية للفرد في حفظ منطقته والدفاع عن وطنه	الوحدة الوطنية	الوحدة الوطنية أو حب الوطن الدفاع عن الوطن الإشارة.
	الشورى	الشورى ،استشار أو شاور أو طلب المشورة والنصح،اخذ بالرأي كل **الإشارات** التي تؤدي إلى نفس المعنى أو السياق.
	حفظ الحقوق	حفظ الحقوق،حق المرأة ،الأبناء،حق المساواة كل **الإشارات** غير مباشرة.
	الواجبات	أداء الواجبات احترام القانون والآداب العامة أو **الإشارة** إلى ذلك المعنى بشكل غير مباشر.
	العدل	ذكر العدل، الحكم بالحق، الإنصاف **الدلالات** الوزن بالقسط أو ما يدل على المعنى بشكل غير صريح.

ملاحظات عامة (القراءة الكيفية)

.....

2:جداول التحليل

الفئة الرئيسية	الفئات الفرعية	التكرار الاجمالي لورود القيمة	اسلوب العرض		الملاحظات
			صريح	ضمني	

.....

الفئة الرئيسية	الفئات الفرعية	اشكال العرض				الملاحظات
		جملة اخبارية	سؤال /نشاط	قصة	صورة معبرة	

ملاحظات عامة (القراءة الكيفية)

.....

الملحق رقم3

استمارة مقابلة

المؤسسة:.....

الجنس:.....التخصص.....سنوات الخبرة:.....

السؤال الأول: عرضت القيم في الكتاب المدرسي في ترتيب معين تم التركيز من خلاله على القيم التعبدية ما رأيك في ذلك؟ ....
السؤال الثاني **كيف تفسر غياب القصة والصورة؟ رغم استدراك ذلك في كتب الجيل الثاني (السنة الأولى) ؟** ....
السؤال الثالث ▪ هل يتم تبليغ كل المحتوى القيمي المتضمن في الكتاب المدرسي للتلميذ؟ ....
ملاحظات اخرى ....

الملحق رقم 4

قائمة المحكمين

1.أساتذة التعليم العالي:

الأستـــــاذ	الجامعـــــة	التخصص
راجية ين علـــي	جامعة باتنة 1	إرشاد اسري
حدة يوسفـــي	جامعة باتنة 1	توجيه وإرشاد
سمية بعـــــزي	جامعة باتنة 1	تقويم ومناهج
إسماعيل رابحـــي	جامعة بسكرة	توجيه وإرشاد
علي مناصريـــة	جامعة مسيلة	إدارة مدرسية

2. مفتش التربية والتكوين لمادة اللغة العربية والتربية الإسلامية:

المفتش	المقاطعة	التخصص
عبد السلام مختار	مفتش عام لمادة اللغة العربية والتربية الإسلامية لجميع مقاطعات مدينة باتنة	لغة وأدب عربي

3.أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط

الأساتذة	المؤسسة	التخصص
جميع أساتذة التربية الإسلامية باكمالية العقيد لطفي باتنة للموسم 2016 /2017 وعددهم 5	اكمالية العقيد لطفي -مدينة باتنة-	4:لغة وأدب عربي 1 علوم إسلامية