



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الوادي



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (LMD) في علم اجتماع التربية

تناقض القيم بين الأسرة والمدرسة وانعكاساته على
التنشئة الاجتماعية لطفل المرحلة الابتدائية

تحت إشراف:

أ.د/ رابح بن عيسى

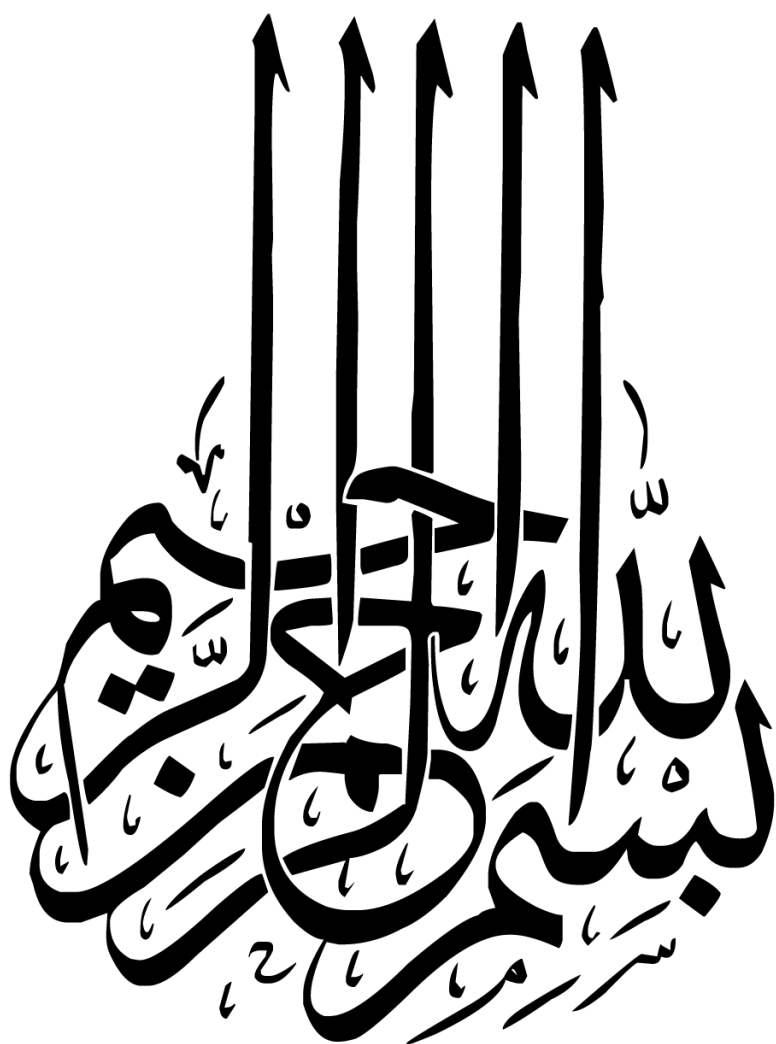
من إعداد الطالبة:

نور الهدى مقدود

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
هياق ابراهيم	أستاذ محاضر – أ –	جامعة الوادي	رئيسا
رابح بن عيسى	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
لامية بوبيدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	ممتحنا
باية بوزغاية	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	ممتحنا
حميد قرليفة	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	ممتحنا
نوار بورزق	أستاذ التعليم العالي	جامعة تبسة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025-2026 م



أَهْدَاء

أهدي هذا العمل:

إلى من أحمل اسمه بكل فخر، إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهّد لي طريق العلم، إلى "أبي الغالي" حفظه الله.

إلى من كان دعاؤها سر نجاحي ورضاها سر تفوقي، إلى من حاكت سعادتي بخيوط من حرير عطفها ونسج قلبها، إلى بسمّة الحياة وسر الوجود، إلى "أمي الحبيبة" رعاها الله.

إلى من آمن بقدراتي ودعمني وكان خير سند لي، إلى من كان قوتي حين ضعفي وحيلتي وقت عجزتي "زوجي الغالي".

إلى عصفورتي وأنيستي ومؤنستي "إبنتي ميسم".

إلى روح أخي الطاهرة "سمير" رحمه الله وأسكنه فسيح الجنان.

إلى رفقاء الخطوة الأولى والطفولة والشباب والمشيب بإذن الله، إلى ذخري وعزوتي إخوتي وأخواتي، "منير وزوجته وأبنائه أفنان وأويس وهند"، "مريم وزوجها وأبنائها يمامة وأسيينات وخبيب"، "علي وزوجته وأبنائه ميار وميرال وغزة وسمير"، سلوى وزوجها، فارس، شيماء وزوجها، هارون، زهراء.

إلى كل أفراد عائلتي وعائلة زوجي.

إلى صديقتي ورفيقة دربي "إيمان".

إلى كل من يقدر قيمة "العلم" ويسعى لاكتسابه، وتعلمه، وتعليمه.

شكر وتقدير



أتقدم بالشكر والثناء لمن له الفضل الأول والآخر، أشكر الله وأحمده حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، أشكره على توفيقه لي في إتمام هذا العمل وعلى ما أنعم عليّ من نعم، وما يسّر علي من صعاب.

عرفانا بالفضل والجميل أوجه شكري وامتناني إلى:

أستاذي البروفيسور رابح بن عيسى، صاحب الفضل عليّ بعد الله، والذي قبل الإشراف على هذا العمل ورعاه إلى أن اكتمل، أدعو الله أن يجعله في ميزان حسناته.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه على تفضلهم بمناقشة أطروحتي.

كما أوجه شكري إلى زوجي عبد الحق سوسة الذي عمل جاهدا على تنسيق هذا العمل وإخراجه في أبهى حلّة.

كذلك أتقدم بشكري إلى كل من ساعدني ودعمني من قريب أو من بعيد وأخص بالذكر كلا من أختي مريم وشيماء ومنال على مساعدتهن.

الفهارس

فهرس المحتويات

5	الفهارس
6	فهرس المحتويات
10	فهرس الجداول
14	فهرس الأشكال
15	ملخص الدراسة
أ	مقدمة
21	الفصل الأول: الإطار التصوري للدراسة
22	تمهيد
23	أولاً: أسباب اختيار موضوع الدراسة:
23	1. الأسباب الذاتية:
23	2. الأسباب الموضوعية:
24	ثانياً: أهمية الدراسة:
24	ثالثاً: الإشكالية:
26	رابعاً: أهداف الدراسة:
27	خامساً: مفاهيم الدراسة:
27	1. المفاهيم الأساسية:
31	2. المفاهيم المكملية:
35	سادساً: الدراسات السابقة:
35	1. الدراسات المحلية (الجزائرية):
49	2. الدراسات العربية:
56	3. الدراسات الأجنبية:
59	سابعاً: المقاربة النظرية:
59	1. نظرية المعوقات الوظيفية:
63	خلاصة
64	الفصل الثاني: التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة
65	تمهيد

أولاً: التنشئة الاجتماعية:	66
1. ماهية التنشئة الاجتماعية وخصائصها:	66
2. عناصر وأهداف التنشئة الاجتماعية:	68
3. أشكال التنشئة الاجتماعية:	70
4. أبعاد التنشئة الاجتماعية:	72
5. أساليب التنشئة الاجتماعية:	73
6. آليات التنشئة الاجتماعية:	74
7. مؤسسات التنشئة الاجتماعية:	75
8. الاتجاهات المفسرة للتنشئة الاجتماعية:	84
ثانياً: التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة:	87
1. الأسرة:	87
2. المدرسة الابتدائية:	104
خلاصة	127
الفصل الثالث: القيم بين الأسرة والمدرسة	128
تمهيد	129
أولاً: القيم	130
1. ماهية القيم:	130
2. الفرق بين القيم والمفاهيم المرتبطة بها:	130
3. خصائص القيم:	132
4. أهمية القيم	134
5. مصادر القيم:	135
6. مكونات القيم:	139
7. تصنيف القيم:	140
8. وظائف القيم وأدوارها:	143
9. التطبيقات السلوكية للقيم:	144
10. مستويات إكتساب القيم:	155
ثانياً: القيم الأسرية والقيم المدرسية:	155

155.....	1. القيم التي تسعى الأسرة الجزائرية لترسيخها لدى التلاميذ
159.....	2. القيم التربوية التي تنقلها المدرسة الجزائرية
164.....	ثالثا: دور الأسرة والمدرسة في نقل القيم:
164.....	1. دور الأسرة في نقل القيم:
166.....	2. دور المدرسة في نقل القيم:
169.....	رابعا: التناقض القيمي بين الأسرة والمدرسة
169.....	1. أسباب هذا التناقض
171.....	2. دراسة تحليلية للتناقضات القيمية بين الأسرة والمدرسة
173.....	خامسا: انعكاسات التناقض القيمي على التنشئة الاجتماعية
176.....	خلاصة
177.....	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
178.....	تمهيد
179.....	أولا: منهج الدراسة:
180.....	ثانيا: مجالات الدراسة:
180.....	1. المجال الزماني:
180.....	2. المجال المكاني:
181.....	3. المجال البشري:
181.....	ثالثا: أدوات جمع البيانات ومعالجتها كميا:
181.....	1. أدوات جمع البيانات:
185.....	2. معالجة البيانات الكمية:
185.....	رابعا: عينة الدراسة ومبررات إختيارها:
188.....	الفصل الخامس: الإطار الميداني للدراسة
189.....	تمهيد
190.....	أولا: تحليل وتفسير البيانات الميدانية:
190.....	1. تحليل وتفسير البيانات العامة:
193.....	2. تحليل وتفسير بيانات الفرضية الأولى:
217.....	3. تحليل وتفسير بيانات الفرضية الثانية:

4.	تحليل وتفسير بيانات الفرضية الثالثة:	241
	ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:	272
1.	مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى:	272
2.	مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية:	275
3.	مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة:	279
	ثالثاً: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:	283
	رابعاً: النتائج العامة:	284
	خاتمة:	287
	قائمة المصادر والمراجع:	290
	الملاحق:	305

فهرس الجداول

- الجدول رقم 1: توزيع عدد أساتذة وتلاميذ مقاطعات المدرسة الابتدائية محل الدراسة .. 181
- الجدول رقم 11: عدد الاستثمارات الموزعة والمسترجعة من كل مؤسسة 187
- الجدول رقم 1: توزيع أفراد العينة حسب نوع المبحوثين..... 190
- الجدول رقم 2: توزيع أفراد العينة حسب السن..... 190
- الجدول رقم 3: توزيع أفراد عينة الأولياء حسب أسلوب تنشئتهم لأبنائهم..... 192
- الجدول رقم 4: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت مشاركة التلميذ في الأعمال الجماعية داخل المدرسة تعزز قيمة التعاون لديه..... 193
- الجدول رقم 5: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت مشاركة التلميذ في تزيين القسم صورة من صور التعاون 194
- الجدول رقم 6: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت المسؤوليات داخل المدرسة يجب أن تكون تشاركية..... 195
- الجدول رقم 7: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تبادل المعلومات والمعارف بين التلاميذ صورة من صور التعاون 196
- الجدول رقم 8: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان مطالبة التلاميذ بإنجاز مشاريع مدرسية جماعية وسيلة فعالة لترسيخ قيمة التعاون..... 197
- الجدول رقم 9: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان اعتذار التلميذ المبالغ فيه انتقاص من احترامه لذاته..... 199
- الجدول رقم 10: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان التلميذ مخيرا في احترامه للغير 200
- الجدول رقم 11: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان للتلميذ خصوصية يجب احترامها 201
- الجدول رقم 12: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان احترام التلميذ للغير أولى من احترامه لذاته..... 203
- الجدول رقم 13: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان الحوار بديل أفضل من استعمال القوة في الدفاع عن النفس في كل المواقف 204
- الجدول رقم 14: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان التلميذ ملزم باحترام وجهات نظر الآخرين 205
- الجدول رقم 15: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان التلميذ ملزم بآداب الحوار حتى عند تعرضه للعنف 206
- الجدول رقم 16: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان الحوار يساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى التلميذ 207

الجدول رقم 17: توزيع أفراد العينة (أساتذة) حسب ما إذا كان يجد صعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلميذ.....	209
الجدول رقم 18: توزيع أفراد العينة (أولياء) حسب ما إذا كان تنشئتك لابنك على القيم الاجتماعية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة.....	211
الجدول رقم 19: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت المناهج التربوية تعزز القيم الاجتماعية لدى التلميذ.....	212
الجدول رقم 20: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلميذ.....	214
الجدول رقم 21: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك تناقض في مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة.....	216
الجدول رقم 22: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تبليغ التلميذ عن أخطاء الغير صورة من صور الصدق.....	218
الجدول رقم 23: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تحمل التلميذ لمسؤولية أقواله صورة من صور الصدق.....	219
الجدول رقم 24: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تكتم التلميذ على خصوصياته يتنافى وقيمة الصدق.....	220
الجدول رقم 25: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت المجاملة في القول تنافي قيمة الصدق.....	221
الجدول رقم 26: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت الصراحة مناسبة لكل المواقف.....	222
الجدول رقم 27: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تحميل التلميذ مسؤولية كل أفعاله لتنمية قيمة الأمانة لديه واجبا.....	223
الجدول رقم 28: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تحميل مسؤولية كل أفعال التلميذ لوليه يخل بقيمة الأمانة لديه.....	225
الجدول رقم 29: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان الضغط الممارس على التلميذ يبرر لجوؤه للغش.....	226
الجدول رقم 30: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان من باب الأمانة يجب تقديم النصيحة للتلميذ بغض النظر عن مشاعره.....	227
الجدول رقم 31: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تسليط العقوبات المدرسية على التلميذ خرق لأمانة الجسم (لحفظ النفس).....	228
الجدول رقم 32: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان أداء تحية العلم كل يوم تعبر عن قيمة الاخلاص.....	229
الجدول رقم 33: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت قيمة الاخلاص قوة محركة لدفع التلميذ لطلب العلم.....	230

- الجدول رقم 34: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان إتقان التلميذ للعمل يستوجب المدح بشكل دائم للاستمرار فيه..... 231
- الجدول رقم 35: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان التحصيل الدراسي للتلميذ يستوجب التحفيز المادي بشكل دائم للاستمرار فيه..... 232
- الجدول رقم 36: توزيع أفراد العينة(أساتذة) حسب ما إذا كان هناك صعوبة في ترسيخ القيم الدينية لدى التلميذ 234
- الجدول رقم 37: توزيع أفراد العينة(أولياء) حسب ما إذا كانت تنشئتك لابنك على القيم الدينية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة 236
- الجدول رقم 38: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت المناهج التربوية تعزز القيم الدينية لدى التلميذ..... 238
- الجدول رقم 39: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الدينية لدى التلميذ..... 239
- الجدول رقم 40: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك إختلاف بين الأسرة والمدرسة حول مفهوم القيم الدينية 240
- الجدول رقم 41: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان حث التلميذ عن النظافة الشخصية مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة 241
- الجدول رقم 42: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت نظافة المدرسة مسؤولية مشتركة بين الطاقم التربوي والتلميذ 243
- الجدول رقم 43: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان شعور التلميذ بالانتماء للوسط المدرسي يعزز قيمة النظافة 244
- الجدول رقم 44: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان نقص الموارد المالية والبشرية في المدرسة مبررا لعدم حفاظ التلميذ على نظافتها 245
- الجدول رقم 45: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان إلزام التلميذ بحملات تنظيف المدرسة يعد استغلالا له 246
- الجدول رقم 46: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك ضرورة لضبط حرية التلميذ في اختيار قصات الشعر 247
- الجدول رقم 47: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك ضرورة لضبط حرية التلميذ في اختيار الهندام 248
- الجدول رقم 48: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت المبالغة في الاهتمام بالمظهر الخارجي للتلميذ صورة من صور الجمال 249
- الجدول رقم 49: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان الاهتمام بتجميل العقل بالثقافة والمعرفة يغني عن جمال المظهر 251

الجدول رقم 50: توزيع أفراد العينة حسب وجوب إلتزام التلميذ بالاجابة النموذجية في القسم.....	252
الجدول رقم 51: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت إلزامية التلميذ بتنظيم خزانة القسم تنفره من قيمة النظام.....	253
الجدول رقم 52: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان اصطفاف التلاميذ أمام القسم وانتظار الاذن بالدخول يعزز قيمة النظام لديهم.....	254
الجدول رقم 53: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان من الضروري وضع قانون داخلي للقسم في بداية كل سنة دراسية لفرض النظام.....	255
الجدول رقم 54: توزيع أفراد العينة(أساتذة) حسب ما إذا كان هناك صعوبة في ترسيخ القيم الجمالية لدى التلميذ.....	256
الجدول رقم 55: توزيع أفراد العينة (أولياء) حسب ما إذا كانت تنشئتك لابنك على القيم الجمالية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة.....	258
الجدول رقم 56: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت المناهج التربوية تعزز القيم الجمالية لدى التلميذ.....	259
الجدول رقم 57: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الجمالية لدى التلميذ.....	261
الجدول رقم 58: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك اختلاف في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة.....	262
الجدول رقم 59: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت الشخصيات النموذجية الموجودة في البرامج التعليمية مناسبة كنموذج للاقتداء به لترسيخ القيم.....	263
الجدول رقم 60: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان لطلب العلم أثر على منظومة القيم لدى التلميذ.....	265
الجدول رقم 61: توزيع أفراد العينة (أساتذة) حسب سبب عدم تأثير العلم على منظومة القيم لدى التلميذ.....	266
الجدول رقم 62: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك تكاملا بين الأسرة والمدرسة في تنشئة تلاميذ المرحلة الابتدائية اجتماعيا.....	268
الجدول رقم 63: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك تناقض في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة.....	270

فهرس الأشكال

- الشكل رقم 1: النموذج البيداغوجي الجديد.....112
- الشكل رقم 2: مخطط يوضح القيم التي تم اعتمادها في الدراسة الميدانية.....181

ملخص الدراسة

ملخص

يعد موضوع القيم من أهم المواضيع التي يوليها الباحثون والمفكرون اهتماما كبيرا نظرا للتحويلات والتغيرات القيمية التي يشهدها المجتمع الجزائري عامة، والأسرة والمدرسة الجزائرية خاصة. لذلك، توجب علينا البحث في هذا الموضوع، والمتمثل في: تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة وانعكاساته على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد انعكاسات تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. تم إجراء الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم جمع البيانات عن طريق توزيع الاستبيانات على عينة من مجتمع البحث والمتمثلة في أولياء الأمور وأساتذة المدرسة الابتدائية في بعض مقاطعات ولاية الوادي، حيث بلغ حجم العينة التي تمثل أولياء الأمور 270 وليا، كما بلغ حجم عينة الأساتذة 176 أستاذًا، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

ولتحقيق الكفاية الوصفية للبيانات، تم توظيف التوزيعات التكرارية والنسب المئوية، باعتبارها من أكثر الأدوات الإحصائية الوصفية ملاءمة لتشخيص الأنماط الغالبة في اتجاهات المبحوثين حول إشكالية التنشئة. ولضمان الصرامة العلمية والموثوقية في استخراج النتائج واختبار الفرضيات، تمت معالجة كافة البيانات آليا باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، مما سمح بربط المعطيات الكمية بالسياق السوسيولوجي لمنطقة الدراسة وتفسير حالة الأنوميا الناتجة عن تضارب المفاهيم القيمية.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج تمثلت في ما يلي:

- تحققت الفرضية الأولى نسبيا، حيث تبين أن لتناقض مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية، وهذا من خلال المؤشرات الخاصة بالقيم الاجتماعية.
 - تحققت الفرضية الثانية نسبيا، حيث تبين أن لتناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية، وهذا من خلال المؤشرات الخاصة بالقيم الدينية.
 - تحققت الفرضية الثالثة نسبيا، حيث تبين أن لتناقض مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية، وهذا من خلال المؤشرات الخاصة بالقيم الجمالية.
- وعليه نستطيع أن نقول إن الفرضية الرئيسية تحققت نسبيا، حيث تبين أن لتناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية. فكلتا المؤسستين مسؤولتان بطريقة مباشرة عن تنمية وترسيخ القيم، خاصة لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية، والعلاقة بينهما ومحاولة توحيد المفاهيم القيمية بينهما تحدد ذلك، وتساهم في نجاح العملية التربوية من طرفهما.

الكلمات المفتاحية: القيم، الأسرة، المدرسة، التنشئة الاجتماعية، تلميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The topic of values is considered one of the most important subjects to which researchers and thinkers devote great attention, due to the value-related transformations and changes witnessed in Algerian society in general, and in the Algerian family and school in particular. Therefore, it was necessary to study this issue, namely: the contradiction in the concept of values between the family and the school and its repercussions on the socialization of primary-school pupils.

This study aimed to identify the effects of the contradiction in the concept of values between the family and the school on the socialization of primary-school pupils. The study was conducted using the descriptive method, and data were collected by distributing questionnaires to a sample from the research population, consisting of parents and primary-school teachers in El Oued Province. The parent sample included 270 parents, and the teacher sample included 176 teachers, selected through simple random sampling.

To ensure the descriptive adequacy of the data, frequency distributions and percentages were employed, as they are among the most suitable descriptive statistical tools for identifying the prevailing patterns in respondents' attitudes toward the issue of socialization. To guarantee scientific rigor and reliability in extracting results and testing hypotheses, all data were processed automatically using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). This allowed for linking the quantitative data to the sociological context of the study area and interpreting the anomie resulting from conflicting value concepts.

The study reached a set of results, as follows:

- The first hypothesis was partially confirmed: the contradiction in the concept of social values between the family and the school has negative repercussions on the socialization of primary-school pupils, as indicated by the social-values indicators.
- The second hypothesis was partially confirmed: the contradiction in the concept of religious values between the family and the school has negative repercussions on the socialization of primary-school pupils, as indicated by the religious-values indicators.

- The third hypothesis was partially confirmed: the contradiction in the concept of aesthetic values between the family and the school has negative repercussions on the socialization of primary-school pupils, as indicated by the aesthetic-values indicators.

Accordingly, we can say that the main hypothesis was partially confirmed: the contradiction in the concept of values between the family and the school has negative repercussions on the socialization of primary-school pupils. Both institutions are directly responsible for developing and consolidating values especially among primary-school pupils and the relationship between them, and efforts to unify their value concepts, are decisive and contribute to the success of the educational process.

Keywords: values; family; school; socialization; primary-school pupils.

مقدمة الدراسة

مقدمة

تنبثق ضرورة البحث في المنظومات القيمية من سعي المجتمعات الحثيث نحو إرساء نسق أخلاقي شمولي يمثل مرجعية عليا لتنشئة الأجيال، ويأتي هذا التوجه كاستجابة سوسيولوجية لمواجهة التحديات الأخلاقية والتربوية المعاصرة التي باتت تفرض ظلالها على البناء الاجتماعي فردا، وأسرة، ومجتمعاً.

فمن المنظور السوسيولوجي، تتحدد هوية المجتمع واستقراره بمدى تجانس القيم السائدة فيه وانسجامها الوظيفي، إذ تعمل القيم كحجر الزاوية في تدعيم التماسك البنيوي وضمان الضبط الاجتماعي، من خلال تقنين السلوك البشري وتحقيق الامتثال للقواعد المنظمة. وبناء على ذلك، يغدو نظام القيم هو الركيزة الأساسية التي لا يقوم لأي حياة اجتماعية قائمة بدونها.

وعليه، تكتسب عملية توريث القيم وتبنيها لدى الأفراد - ولا سيما الناشئة - أهمية استراتيجية في ضمان استدامة الكيان المجتمعي وتحقيق توازنه وتطوره البنيوي. ومن هذا المنطلق، تتبوأ القيم مكانة مركزية في حقل العلوم الاجتماعية، حيث يعد استقصاؤها هدفاً جوهرياً للبحث السوسيولوجي، باعتبارها الموجه الأساسي للفعل الإنساني، والركيزة التي تستند إليها العادات والتقاليد في أبعادها التفسيرية.

وفي ظل التحولات المعاصرة، أضحت طبيعة القيم الأسرية والمدرسية - بين جدلية الثبات وسيرورة التغير - من الإشكاليات التي تفرض حضورها بقوة على المشهد البحثي في العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ إذ باتت تستنهض جهود الباحثين لتحليلها نقدياً وتفكيك أبعادها، رغبة في فهم ميكانزمات التنشئة في ظل التدافع القيمي الراهن.

فالقيم بمثابة اللبنة الأولى التي تبنى عليها المجتمعات، فهي ليست مجرد معتقدات عابرة، بل هي منظومة متكاملة من المبادئ والمعايير الأخلاقية التي توجه السلوك الفردي والجماعي، وتضمن التماسك الاجتماعي. فهي "البوصلة الداخلية" التي يستمد منها الفرد أحكامه، ويحدد من خلالها ما هو صواب وما هو خطأ في تفاعله مع العالم المحيط.

وفي سياق التنشئة الاجتماعية، تقوم كل من الأسرة والمدرسة بالدور المحوري في نقل منظومة القيم إلى الأجيال الصاعدة، فالأسرة هي الخلية الأولى التي يتشرب منها التلميذ قيمه ومبادئه وعاداته في سنواته التكوينية الأولى، حيث تغرس فيه القيم الدينية والجمالية والأخلاقية والاجتماعية بطريقة وجدانية وعاطفية. بينما تتولى المدرسة - باعتبارها مؤسسة نظامية - مهمة صقل هذه القيم وتكييفها مع متطلبات المجتمع، وذلك من خلال منهج تربوي يهدف إلى تنمية التفكير النقدي والانضباط والمسؤولية.

إن العملية التربوية السليمة تقتضي بالضرورة أن يكون هناك تناغم واتساق بين الخطاب القيمي الصادر عن هذين النسقين الأساسيين للتنشئة الاجتماعية. ولكن الواقع الاجتماعي يظهر غالباً وجود تباين وتناقض، لا يقتصر على الممارسات السلوكية فحسب، بل يمتد إلى جوهر الفهم والإدراك. وهنا تكمن نقطة الانطلاق الجوهرية لهذه الدراسة، والتي يحدد ملامحها الباحث خالد الصمدي بقوله: "إننا اليوم في عصر صراع المفاهيم"¹ وقوله: "أعتقد أن انحراف سلوك الفرد يعود إلى تشوه في المفاهيم وعدم الإلمام بحدودها"² وبتأكيد على أن "أي نقاش في الآونة الأخيرة يدور حول مفاهيم القيم وليس حول القيم في حد ذاتها".³

حيث تفترض دراستنا أن الأزمة ليست في رفض القيم الجوهرية (كالصدق والأمانة والاحترام)، بل في تضارب مفهوم وتفسير هذه القيم بين الأسرة والمدرسة. فعندما تفسر الأسرة "الصدق" كضرورة للشفافية المطلقة، وتفسره المدرسة كنزاهة أكاديمية مشروطة باللباقة الاجتماعية، يتشوه مفهوم القيمة لدى التلميذ. وعندما يتلقى التلميذ إشارات متناقضة حول حدود هذه المفاهيم – في صراع بين التقاليد (الأسرة) والحدثة (المدرسة) – فإنه يصاب بالتشتت الفكري والارتباك السلوكي، مما يؤدي إلى انعكاسات سلبية على تنشئته الاجتماعية، كما يتوقع خالد الصمدي بأنه "إذا تشوهت المفاهيم تشوه السلوكيات".⁴

وفي هذا السياق، تسعى هذه الدراسة لتحليل التناقض المفاهيمي حول مفهوم القيم الاجتماعية والدينية والجمالية في البيئة المحلية بولاية الوادي بالجزائر، مع التركيز على المراحل التكوينية الحرجة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة والمتمثل في تحليل هذا التناقض المفاهيمي وكشف انعكاساته السلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية، تم الاعتماد على خطة بحثية مكونة من مقدمة وخمسة فصول، حيث أدرج محتوى الفصل الأول تحت عنوان: الإطار التصوري للدراسة، فتطرقنا فيه إلى الأسباب الذاتية والموضوعية لاختيار موضوع الدراسة، وإشكالية الدراسة، وأهدافها وأهميتها، كما تطرقنا إلى تحديد مفاهيمها لغة واصطلاحاً وصولاً إلى المفاهيم الإجرائية للمتغيرات، ليتم بعدها استعراض مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بالبحث الحالي مع التعقيب عليها، وأخيراً تحديد المقاربة النظرية المفسرة لموضوع دراستنا.

1 - خالد، الصمدي وعبد الرحمن، حلي. أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي. ط1. دمشق: دار الفكر. رجب 1428 هـ. ص51.
2 - خالد، الصمدي. "المناهج المدرسية وترسيخ القيم". مداخلة من فعاليات ملتقى أطر التعليم السنوي من تنظيم قسم الدعوة لحركة التوحيد والإصلاح. جهة الشمال الغربي. 02/ 2021/03. https://youtu.be/mV9xo39Dzuw?si=fS_VTM1J47uLvqUL.
3 - خالد، الصمدي. نفس المرجع.
4 - خالد، الصمدي. مرجع سابق.

أما الفصل الثاني، فتناول متغير التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة، وتطرقنا فيه إلى ماهية التنشئة الاجتماعية وخصائصها وعناصرها وأهدافها، وكذلك أشكالها وأبعادها، أساليب التنشئة وآلياتها، ومؤسساتها والاتجاهات المفسرة لها. كما تطرقنا فيه أيضا إلى ماهية الأسرة وأشكالها، وخصائص الأسرة ووظائفها، والتنشئة الاجتماعية الأسرية وأهمية الأسرة كنظام اجتماعي، وكذلك دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية. وتعرضنا أيضا إلى المدرسة الابتدائية وذلك من خلال العناصر الآتية: ماهية المدرسة وغاياتها، وظائفها وأهدافها، ومكوناتها وعناصر العملية التربوية، وكذلك العلاقات الإنسانية في المدرسة وأساليبها وأدوارها في عملية التنشئة الاجتماعية.

كما عنون الفصل الثالث بالقيم بين الأسرة والمدرسة، فتطرقنا فيه إلى القيم من خلال ماهيتها والفرق بينها وبين المفاهيم المرتبطة بها، وخصائصها وأهميتها، ومصادر القيم ومكوناتها، وكذلك تصنيفها ووظائفها وأدوارها، والتطبيقات السلوكية للقيم ومستويات اكتسابها. كما تطرقنا أيضا إلى دور الأسرة والمدرسة في نقل القيم، والتناقض القيمي بين المؤسستين وذلك من خلال التعرض لأسباب التناقض والدراسة التحليلية للتناقضات القمية بينهما، وختاما تعرضنا إلى انعكاسات التناقض القيمي على التنشئة الاجتماعية.

كذلك عنون الفصل الرابع بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وتناول منهج الدراسة ومجالاتها، وأدوات جمع البيانات وعينة الدراسة ومبررات اختيارها.

أما الفصل الخامس فقد عنون بالإطار الميداني للدراسة، وتم التطرق فيه إلى تحليل وتفسير البيانات الميدانية، ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات، وختاما النتائج العامة وتقديم بعض المقترحات والتوصيات.

إلى جانب ما سبق، تضمنت الدراسة خاتمة، وقائمة مراجع، وقائمة للأشكال والجدول والملاحق.

الفصل الأول
الإطار التصوري
للدراسة

تمهيد

يعالج هذا الفصل أهم العناصر التي يعتمد عليها أي باحث سوسيولوجي في بداية بحثه، تطرقنا في البداية إلى تحديد مشكلة البحث من أجل تحديد أبعاد الظاهرة المدروسة، ثم تناولنا أهم مبررات اختيارها وتوضيح مدى أهميتها وأهدافها، كما تم التطرق إلى الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع أو جانباً منه وأخيراً المقاربات النظرية المناسبة.

أولاً: أسباب اختيار موضوع الدراسة:

1. الأسباب الذاتية:

- ✓ انتمائي للقطاع التربوي، والذي مكّني من ملاحظة فجوة إدراكية وتباين بين ما يغرس في البيئة الأسرية وبين ما تقدمه المناهج المدرسية الحديثة، مما ولّد لديا فضولا لمعرفة الأسباب الحقيقية لهذا التناقض.
- ✓ الإيمان الشخصي بأن التنشئة الاجتماعية هي حجر الزاوية في استقرار المجتمع، والرغبة في تقديم مساهمة علمية تساعد وكلاء التنشئة (الأولياء والأساتذة) على توحيد رؤاهم التربوية لضمان نمو سليم ومتوازن للأجيال القادمة، وهو ما يعكس المسؤولية الاجتماعية والتربوية التي نشعر بها تجاه مجتمعنا.
- ✓ الميل الشخصي والشغف العلمي بالبحث في قضايا السوسيولوجيا التربوية، بالأخص في كشف الآليات التي تتحكم في تشكيل وعي التلميذ وتنشئته القيمية في مراحلها الأولى.
- ✓ السعي الشخصي لفهم سبب حدوث الظواهر السلوكية المضطربة لدى التلاميذ (مثل التذبذب في الأحكام أو الانحراف)، والبحث عما إذا كان تشوه المفاهيم الناتج عن تضارب رسائل الأسرة والمدرسة هو المحرك الفعلي لهذه السلوكيات.
- ✓ التطلع لتحقيق الإضافة الأكاديمية وذلك من خلال اكتساب مهارات بحثية متقدمة في التحليل السوسيولوجي والقدرة على تفسير الأنوميا المعرفية التي قد يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية نتيجة صراع القيم.

2. الأسباب الموضوعية:

- ✓ تخصصي في علم اجتماع التربية الذي يهتم بالأسرة والمدرسة كنظامين اجتماعيين فاعلين في المجتمع.
- ✓ ندرة الدراسات السوسيولوجية التي تناولت موضوع تناقض القيم بين الأسرة والمدرسة وانعكاسات ذلك على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك انطلاقاً من المفهوم.
- ✓ الدور المحوري والمشارك لمؤسسات التنشئة الاجتماعية خاصة الأسرة والمدرسة في ترسيخ بنى المجتمع وضمان توارث خصوصياته الحضارية والانسانية.
- ✓ اتساع الفجوة بين القيم التقليدية والقيم الحديثة، والذي يظهر من خلال فشل المشروع التربوي رغم توفر الإمكانيات المادية والبشرية، فالمدرسة تتحول أحيانا إلى أداة لإعادة إنتاج التخلف عوضا عن التطور بسبب عدم مراعاة ثقافة المجتمع المحلي في المناهج التعليمية المستوردة أو المترجمة.
- ✓ محاولة الوصول إلى بعض المقترحات التي تساعد على تحديد مفهوم مشترك للقيم بين الأسرة والمدرسة لتجنب حالة اللاتوازن التي يعيشها التلاميذ جراء الاختلاف.

✓ إثراء التراث العلمي من خلال تدعيم مكتبة الجامعة الجزائرية بدراسة ميدانية تعالج إشكاليات بنائية في العلاقة بين الأسرة والمدرسة، وربطها بنظريات سوسيولوجية معاصرة.

ثانيا: أهمية الدراسة:

- إثراء المكتبة الجامعية بدراسة أكاديمية متخصصة حول موضوع تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسية وانعكاسه على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ.
- إيلاء موضوع القيم أهمية أكبر، والذي ترى الباحثة أنه الحل الأمثل لمعالجة الكثير من المشكلات الاجتماعية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.
- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية القيم نفسها في حياة الفرد والمجتمع.
- النزول إلى الميدان وتحديد انعكاسات تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

ثالثا: الإشكالية:

تعد الطفولة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، فهي الأساس في بناء شخصيته، وفيها يكتسب الفرد الكثير من السلوكيات والمهارات والقيم والمبادئ والاتجاهات التي يحتاجها من أجل التعايش مع أفراد مجتمعه، وهذا لا يتحقق إلا بالاعتماد على مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والمسجد ووسائل الإعلام.... الخ.

وبالتالي فلن يجد المجتمع أفضل من مؤسسات التنشئة الاجتماعية لتحقيق أهدافه، فالتنشئة الاجتماعية هي آلية تستخدم في تنمية سلوك الفرد طبقا لمعايير الجماعة التي ينشأ فيها، كما تعتبر من أهم العمليات الاجتماعية المسؤولة عن نقل التراث الثقافي والاجتماعي لتشجيع وتقوية بعض الأنماط السلوكية المرغوب فيها والتي تتوافق مع قيم المجتمع وحضارته، ومن بين هذه القيم، القيم الدينية والاجتماعية والجمالية... إلخ. ولا يتأتى ذلك إلا بمساهمة مؤسسات التنشئة الاجتماعية المتعددة، ومن أهمها الأسرة والمدرسة.

فالأسرة هي المؤسسة والبيئة التربوية الأولى المسؤولة عن عملية التنشئة الاجتماعية القاعدية للأبناء وتشكيل شخصياتهم وإكسابهم العادات والتقاليد والقيم الدينية والاجتماعية والجمالية في نفوسهم، فعالم الأحكام القيمية لدى التلميذ في المراحل العمرية المبكرة عالم واسع وغير محدود، وذلك بسبب افتقاده إلى إطار مرجعي واضح من الخبرات، كما أن التلميذ في بداية حياته لا يكون لديه مقياس للقيم، فهو ينمي ميثاقه الأخلاقي في ضوء علاقته بالآخرين (أفراد أسرته ومدرسته).

كما تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية التي أنشأها المجتمع لمساعدة الأسرة في تربية أبنائها وتنشئتهم تنشئة اجتماعية تسمح لهم بالتفاعل مع أفراد مجتمعهم، وتقويم

سلوكياتهم وتزويدهم بالعلوم والمعارف والخبرات التي تساهم في بناء شخصياتهم وتأسيس قيمهم التي اكتسبوها من أسرهم.

إن عملية التنشئة الاجتماعية تمثل سيرة تكاملية تتقاسم مسؤوليتها البنائية مؤسستا الأسرة والمدرسة، غايتها صهر التلميذ في النسق القيمي والاجتماعي العام. غير أن القراءة السوسيو-تربوية للواقع الراهن ترصد ملامح قصور وظيفي حاد في هذه الأنساق، تجلى في تمدد الآفات الاجتماعية واختلال الضبط السلوكي، وهو ما يعزى في جوهره إلى حالة من الأنوميا المعرفية والاجتماعية أو التناقض المفاهيمي بين البيئة الأسرية والمحيط المدرسي.

وتأسيسا على رؤية الباحث خالد الصمدي*، فإن هذا الانحراف السلوكي ليس نتاجا لغياب القيم بحد ذاتها، بل هو انعكاس مباشر لنتشوه في المفاهيم وعدم الإلمام بحدودها، إذ أضحى الجدل المعاصر يتمحور حول مفاهيم القيم وكيفية تمثيلها، لا حول القيم كمعايير مجردة يتفق عليها الجميع. فالعملية التربوية، التي تفترض نظريا وجود اتساق في الخطاب القيمي بين مؤسسات التنشئة، تصطدم بواقع يتسم بتباين جذري يطال جوهر الفهم والإدراك، مما يجعلنا نعيش فعليا في عصر صراع المفاهيم، حيث تتجاذب التلميذ مرجعيات متضاربة بين التقاليد والحداثة.

انطلاقا من هذا المنظور التفسيري، تتبلور غاية هذه الدراسة في تفكيك هذا التضارب الإدراكي وتتبع ارتداداته على القيم الاجتماعية والدينية والجمالية ضمن السياق الميداني لولاية الوادي بالجزائر، وعليه تمت صياغة التساؤل الجوهري التالي:

هل لتناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة انعكاسات على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية؟

وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

- ✓ هل لتناقض مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية؟
- ✓ هل لتناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية؟

* - أكاديمي وخبير دولي مغربي في المناهج والسياسات التربوية، حاصل على دكتوراه في الدراسات الإسلامية من جامعة محمد بن عبد الله بفاس. تدرّج في مناصب علمية وسياسية رفيعة، أبرزها كاتبة الدولة المكلف بالتعليم العالي والبحث العلمي (2017-2019)، والمستشار الأكاديمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي بالمغرب. يعد من المراجع الأساسية في هندسة القيم ضمن المنظومة التعليمية وتطوير مناهج التربية الإسلامية، وله إسهامات كبيرة في تقويم البرامج التعليمية وإدماج التكنولوجيا في التربية. يشغل حاليا منصب مدير المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، ورئيس تحرير مجلة "البصيرة التربوية".

✓ هل لتناقض مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات وجب وضع الفرضية العامة:

لتناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

تتفرع عن هذه الفرضية فرضيات فرعية تمثلت في:

✓ لتناقض مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

✓ لتناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

✓ لتناقض مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

رابعاً: أهداف الدراسة:

إن معرفة الهدف تسهّل على الباحث كشف ودراسة أبعاد الظاهرة والإجابة عن تساؤلاتها وفرضياتها، وهو ما يضعه على طريق البحث العلمي الصحيح.

في هذه الدراسة حددت الباحثة الأهداف التالية:

✓ تحديد انعكاسات تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

✓ تحديد انعكاسات تناقض مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

✓ تحديد انعكاسات تناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

✓ تحديد انعكاسات تناقض مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

خامسا: مفاهيم الدراسة:

في أي بحث سوسيولوجي يلجأ الباحث إلى استعمال مفاهيم ومصطلحات هامة، يعتمد عليها من أجل ملاحظة الظاهرة المدروسة، فهي عبارة عن إجراء ذي أهمية بالغة، يبتغي الباحث من ورائها إيضاح طبيعة المفاهيم التي تخص دراسته، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية المكان والزمان الذي تتم في إطاره الدراسة. وقد اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من المفاهيم الأساسية وأخرى مكملة وفقا للأهداف والفرضيات التي تم صياغتها، والتي سنتعرض لها فيما يلي:

1. المفاهيم الأساسية:

مفهوم القيم:

التعريف اللغوي:

في المعجم الوجيز: القيم تعني قيمة الشيء وقدره، وقيمة المتاع أي ثمنه، وقوم الشيء أي أصلحه وقِيم الشيء بمعنى أظهر ما فيه من إيجابيات وسلبيات.¹

التعريف الاصطلاحي:

القيم هي كل ما يعتبر جديرا باهتمام الفرد وغايته لاعتبارات اجتماعية أو اقتصادية أو سيكولوجية... إلخ والقيم عبارة عن أحكام مكتسبة في الظروف الاجتماعية تنسب بها وتحدد مجالات تفكيره وتحدد سلوكه وتؤثر في تعلمه، فهناك قيم جمالية وهي تعمل على رسم معايير الخير والشر وتبين متى يكون الفعل أو الشيء خيرا أو متى يكون شرا والقيم المنطقية أو الفعلية، هي التي تبين الصواب والخطأ في الأفعال والمعتقدات.²

القيم هي منظومة متكاملة لضبط السلوك، تتسع لتشمل المعنى الوجداني الذي يرتبط بالإنسان في كيانه ودافعيته وحافزيته، وترتبط القيم بكل عوالم الإنسان: عالم الأشخاص، عالم الأفكار، وعالم الأشياء، وتسهم في تحسين واقع الأفراد والمجتمعات من خلال تفعيل المنظومات الكلية والرؤى النظرية.³

كما عرف **حليم بركات** القيم بأنها: المعتقدات حول الأمور والغايات، وأشكال السلوك المفضلة لدى الناس، توجه مشاعرهم وتفكيرهم ومواقفهم، وتصرفاتهم واختياراتهم، وتنظم

¹ - المعجم الوجيز. ط4. مصر: مجمع اللغة العربية. 1998. ص67.

² - أحمد زكي، بدوي. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. مكتبة لبنان. 1977. ص438-439.

³ - سيف الدين، عبد الفتاح. قيم الواقع وواقع القيم ما المعنى العلمي للقيم؟ القيم في الظاهرة الاجتماعية. أعمال الدورة المنهجية في كيفية تفعيل القيم في البحوث والدراسات الاجتماعية. كلية الاقتصاد والعلوم السياسية. جامعة القاهرة. 2010. ص45.

علاقتهم بالواقع والمؤسسات والآخرين أنفسهم والمكان والزمان، وتسوغ مواقفهم، وتحدد هويتهم ومعنى وجودهم، أي تتصل بنوع السلوك المفضل وبمعنى الوجود وغاياته.¹

التعريف الإجرائي:

في بحثنا هذا القيم هي جملة من القواعد والمبادئ التي نعتمدها للحكم على أمر ما سلباً أو إيجاباً، والتي تظهر في المواقف والاتجاهات والسلوك اللفظي والسلوك الفعلي والاهتمامات والتفضيلات في الجانب الاجتماعي والديني والجمالي عند الفرد.

مفهوم الأسرة:

التعريف اللغوي:

عرفها المعجم الوسيط: هي الدرع الحصينة، وأهل الرجل وعشيرته، وتطلق على الجماعة التي يربطها أمر مشترك، وجمعها أسر.²

التعريف الاصطلاحي:

يعرفها **معجم المصطلحات**: الأسرة هي منظومة اجتماعية لها صفة الاستمرارية، وتقوم على علاقات بيولوجية واجتماعية، هدفها إنجاب التلاميذ وتربيتهم إلى جانب أداء بقية الوظائف المختلفة، والأسرة وسيط أساسي يتلقى من خلاله التلاميذ مختلف القيم التي توجد في المجتمع والخاصة بمختلف الجوانب في الحياة الاجتماعية. والأسرة كغيرها من النظم الاجتماعية تؤثر وتتأثر بالمتغيرات السائدة في المجتمع.³

كما يعرفها **أوجست كونت**: الأسرة هي النقطة الأولى التي يبدأ منها التطور، وهي الخلية الأولى في جسم المجتمع، وهي الوسط الطبيعي الذي يترعرع فيه الفرد.⁴

ويعرفها **بوجاردوس** الأسرة بأنها: جماعة اجتماعية صغيرة تتكون عادة من الأب والأم أو أكثر من التلاميذ، يتبادلون الحب ويتقاسمون المسؤولية وتقوم بتربية التلاميذ، حتى تمكنهم من القيام بتوجيههم وضبطهم، ليصبحوا أشخاصاً يتصرفون بطريقة اجتماعية.⁵

1 - زايد، أحمد وعلام، اعتماد. التغير الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. 2006. ص23.

2 - مجموعة من المؤلفين. المعجم الوسيط. بيروت: دار احياء التراث العربي. د.س. ص12.

3 - فاروق عبده، فليحة. أحمد، عبد الفتاح الزكي. معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر. 2004. ص26.

4 - سعيد محمد، عثمان. الاستقرار الأسري وأثره على الفرد والمجتمع. مؤسسة شباب الجامعة. 2009. ص16.

5 - أحمد، محمد مبارك. علم النفس الأسري. ط2. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. د.س. ص128.

التعريف الإجرائي:

ومنه يتضح لنا أن الأسرة هي النواة الأولى للمجتمع، تتكون من الأب والأم والأبناء يعيشون في بيت واحد، يتفاعل أعضاء الأسرة وفقا لأدوار اجتماعية محددة، تقوم على أساس الحقوق والواجبات، ومن أهم هذه الأدوار تنشئة تلاميذها تنشئة سليمة، حتى يتمكنوا من القيام بتوجيههم وضبطهم وغرس القيم التي توجه سلوكهم.

مفهوم المدرسة:

التعريف اللغوي:

المدرسة هي مكان الدراسة وطلب المعرفة، جمع مدارس.¹

التعريف الاصطلاحي:

يعرفها أحمد سلامة وعبد السلام غفار بأنها مؤسسة اجتماعية اتفق المجتمع على إنشائها بقصد المحافظة على ثقافته ونقل هذه الثقافة من جيل إلى جيل، كما أنها تقوم بتوفير الفرص المناسبة للتلميذ كي ينمو جسميا وعقليا ونفسيا إلى المستوى المناسب الذي يتفق مع ما يتوقعه المجتمع من مستويات وما يستطيعه الفرد.

يعرفها معجم المصطلحات بأنها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد، ووظيفتها الأساسية تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة وتنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له.²

كما تعرف أيضا بأنها مؤسسة اجتماعية ترفد عملية التنشئة الاجتماعية، وتسمح عن طريق علاقتها التكاملية مع الأسرة بإدماج التلاميذ في المجتمع لتلقينهم القيم والمعايير والمبادئ الكبرى، بالإضافة إلى تزويدهم بأنماط السلوك المقبولة اجتماعيا.³

التعريف الاجرائي:

ومنه يتحدد تعريفها بـ: المدرسة هي مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، التي أنشأها المجتمع من أجل مساعدة الأسرة على تنشئة التلميذ جسميا وعقليا ونفسيا وتنمية القيم والمعايير والمبادئ والعادات والتقاليد المناسبة للمحافظة على ثقافته.

¹ - خليل، الجر. لاروس: المعجم العربي الحديث. باريس: مكتبة لاروس. 1987. ص 1087.

² - فاروق عبده، فليلة. أحمد، عبد الفتاح الزكي. مرجع سابق. ص 217.

³ - خليل، الجر. مرجع سابق. ص 1087.

مفهوم التنشئة الاجتماعية:

التعريف اللغوي:

(مادة: ن ش أ) نشأ الصبي: شب ونما، نشأ الصبي ربّاه.¹

التعريف الاصطلاحي:

التنشئة الاجتماعية هي عملية تربوية يقوم بها المجتمع من أجل تكوين شخصية قادرة على التفاعل الاجتماعي ضمن الإطار الثقافي وقادرة على تحقيق الاستقلال الفكري في إطار العلاقات الاجتماعية، وهي عملية يكتسب من خلالها الفرد شخصيته الاجتماعية.²

كما تعرف في حقل السوسيولوجيا بالتطبيع الاجتماعي، فهي عملية مستمرة من الطفولة إلى آخر مراحل العمر. تتميز هذه العملية بتعلم واكتساب الأنماط السلوكية السائدة في المحيط الذي يعيش فيه الفرد، ابتداءً بمحيط الأسرة والعائلة والمدرسة والمجتمع ككل بما يمثله من عقيدة ولغة وعادات وتقاليد.³

كما يذهب علماء الاجتماع في تعريفهم لمفهوم التنشئة الاجتماعية إلى الاهتمام بالنظم الاجتماعية التي من شأنها أن تحول الإنسان إلى فرد اجتماعي قادر على التفاعل والاندماج، فهي انعكاس للعقل الجمعي السائد في المجتمع، وتدريب الأفراد على أدوارهم المستقبلية، ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع وتلقينهم القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد والعرف السائد في المجتمع لتحقيق التوافق بين الأفراد وبين المعايير والقوانين الاجتماعية، مما يؤدي إلى خلق نوع من التضامن والتماسك في المجتمع.⁴

التعريف الاجرائي:

وعليه يمكننا تعريف التنشئة الاجتماعية بأنها: عملية تربوية تفاعلية تساعد على تنمية شخصية الفرد ليصبح بذلك قادراً على الاندماج في الحياة الاجتماعية في المجتمع الذي يعيش فيه.

1 - فاروق عبده، قليلة. أحمد، عبد الفتاح الزكي. مرجع سابق. ص 131.
2 - مطوري، أسماء. مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية المدرسة نموذجاً. أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه. تخصص علم اجتماع البيئة. جامعة محمد خيضر بسكرة. 2015-2016. ص 23.
3 - مصطفى، عشوي. مدخل إلى علم النفس المعاصر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1994. ص 71.
4 - سلوى، عبد المجيد الخطيب. نظرة معاصرة في علم الاجتماع المعاصر. القاهرة: مطبعة النيل للطباعة والنشر والتوزيع. 2002. ص 346.

2. المفاهيم المكملّة:

مفهوم التناقض القيمي:

التعريف الاصطلاحي:

تعريف غريب: هو عدم وجود اتساق وانسجام داخل نسق القيم مما ينتج عنه تباينها وتناقضها.¹

تعريف Weller هو تضاد بين اتجاهين أساسيين من اتجاهات القيم، كالتضاد الذي يحدث بين القيم المنبثقة عن التنظيم الاجتماعي وتلك التي ترتبط بمثل إنسانية أشبه ما تكون مثالية.²

تعريف الزبيد: هو التناقض الذي يظهر في بعض قيم واتجاهات وأنماط السلوك لدى الفرد نتيجة تعارض وتضاد قيم الفرد مع النسق القيمي السائد في المجتمع مما يؤدي إلى الشعور بالتوتر والقلق والاضطراب والتردد، مما يؤدي ذلك إلى المعاناة في المواقف الحياتية المختلفة.³

التعريف الإجرائي:

ومنه يتضح لنا أن مفهوم التناقض القيمي في دراستنا هو حالة من التناقض والاختلاف وعدم الاتفاق حول مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، وبين ما هو موروث وما هو مكتسب، وبين ما هو تقليدي وما هو محدث، مما يؤدي إلى شعور الفرد المنتمي إلى هاتين المؤسستين بالقلق والاضطراب وعدم الاتزان.

مفهوم القيم الدينية:

التعريف الاصطلاحي:

هي تلك القيم السامية التي تسمو بالإنسان وتأخذ بيده وترتقي بقدراته، وتضيء له السبيل، وتوجه عقله، وتحرره من الأنانية والذاتية، وتقوده نحو الفلاح في الدنيا والآخرة، إنها قيم روحية صالحة لكل زمان ومكان، لأنها نابعة من العلم المطلق الأزلي للخالق عز وجل.⁴

¹ - غريب، أحمد وعبد المعطي، عبد الباسط. مجتمع القرية. دراسات وبحوث. دار المعارف الجامعية. الاسكندرية. 1987. ص16.

² - غريب، أحمد وعبد المعطي، عبد الباسط. نفس المرجع. ص16.

³ - الزبيد، ماجد. الشباب والقيم في عالم متغير. دار الشروق للنشر والتوزيع. 2006. ص14.

⁴ - حمد صالح الدعيج وعبد محمد سلامة. أثر العولمة في القيم من وجهة نظر طلبة الجامعة الأردنية وجامعة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد 35. العدد3. جامعة الكويت. 2007. ص19.

القيم هي موجهات السلوك، والدين هو مستودع القيم والمثل العليا ورافد من روافدها، ولذلك فإن القيم الدينية هي التي تحدد أنماط سلوك الفرد وتحركه باعتبارها مرجعا في الحكم على أفعاله، وإطارا لتحقيق تماسك المجتمع.¹

كما تعرف القيم الدينية بأنها ضوابط للسلوك الإنساني توجهه وتضبطه، وهي ضرورية للفرد والجماعة، تنظم جميع جوانب الحياة وتشمل: الإيمان، العبادة النظافة، الصبر، الأمانة، العلم... فيمتاز سلوك المتصف بها بالإنضباط والثبات والإعتدال، وتمتاز القيم الدينية بهيمنتها على جميع القيم الأخرى، كما أنها تنبثق من مصدر ديني إسلامي، أساسه الإيمان بالله.²

التعريف الإجرائي:

مما سبق يمكننا وضع تعريف إجرائي للقيم الدينية بأنها: مجموعة القيم التي تضبط وتوجه سلوك الفرد وتنظم جميع جوانب حياته، فهي التي تحدد أنماط سلوكه وتحركه باعتبارها مرجعا في الحكم على أفعاله، وتصنف القيم الدينية إلى: قيم العبادة (الشرعية)، وقيم العقيدة، وقيم الأخلاق. ونظرا لتعدد القيم الدينية اخترنا في هذه الدراسة مجموعة من القيم الأخلاقية والمتمثلة في: قيم الإخلاص، والصدق، والأمانة.

مفهوم القيم الاجتماعية:

التعريف الاصطلاحي:

يعرفها إميل دوركايم: "القيم هي إحدى آليات الضبط الاجتماعي المختصة عن ذوات الأفراد الخارجية عن تجسيداتهم الفردية"³

القيم الاجتماعية هي تلك التي تساعد الإنسان على وعي وإدراك وضبط وجوده الاجتماعية، بحيث يكون أكثر فاعلية، وهي تضبط حاجة الإنسان للارتباط بغيره من الأفراد ويستطيع أداء دوره الاجتماعي بحيوية وفاعلية.⁴

القيم الاجتماعية هي مجموعة القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة ما، وتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية، يكون لها من القوة

1 - نورهان منير، حسن فهمي. القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. 1999. ص175.
2 - صليحة، رحالي. دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنمية القيم الدينية. مجلة الإحياء، مجلد 11. العدد 1. باتنة. 2009. ص460-459.
3 - الزبيد، ماجد. مرجع سابق. ص22-23.
4 - أبو العينين، علي خليل مصطفى. القيم الإسلامية والتربية. المملكة العربية السعودية: مكتبة ابراهيم حلمي. 1988. ص251.

والتأثير على الجماعة بما لها من صفة الضرورة والإلزام والعمومية، وأي خروج عليها أو انحراف عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا.¹

التعريف الإجرائي:

وعليه يتضح لنا مفهوم القيم الاجتماعية بأنها مجموعة القواعد والقوانين التي يتبناها المجتمع من أجل توجيه سلوك الفرد داخله، فهي آلية من آليات الضبط الاجتماعي التي تميز كل مجتمع عن غيره. وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على مجموعة من القيم الاجتماعية والمتمثلة في قيم التعاون، والحوار، والاحترام.

مفهوم القيم الجمالية:

التعريف الاصطلاحي:

تتمثل القيم الجمالية في الآداب والتوجيهات التي تجعل الإنسان يتنبه إلى الجوانب الجمالية في الكون والحياة، ويشعر بها بروحه وقلبه وفكره ووجدانه، ويتذوقها ويستمتع بها، فالقيم الجمالية تعكس اهتمام الفرد وميله إلى كل ما هو جميل في جميع مجالات الحياة.²

ويقصد بها أيضا اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق الشكلي، ولا يعني هذا أن الذين يتميزون بهذه القيمة يكونون فنانين، وإن كانوا يتذوقون نتائجها.³

هي مجموعة القيم التي يتميز بها الفرد من حيث إدراكه للجمال واهتماماته الفنية الراقية وذوقه العام ونزعه لتحقيق النظام والنظافة والتناسق والانسجام الحسي والمعرفي والوجداني، وتشمل العديد من القيم الفرعية ومنها: النظافة والنظام واللون واقتناء الجمال وتذوق الجمال.⁴

التعريف الإجرائي:

وعليه نرى أن القيم الجمالية هي تلك القيم التي تتسم بالحس الجمالي الذي يتميز به الفرد عن غيره، تشمل العديد من القيم الفرعية، اخترنا منها في دراستنا: النظافة، النظام، التذوق الجمالي.

¹ - لطفي بركات، أحمد. القيم والتربية. المملكة العربية السعودية: دار المريخ. 1987. ص4.

² - أبو جادو وصالح، محمد علي. علم النفس التربوي. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. 1998. ص237.

³ - فاروق عبده، فلية وأحمد عبد الفتاح، الزكي. مرجع سابق. ص202.

⁴ - يوسف جلال، يوسف أبو المعاطي. دور الحياة الجامعية في تشكيل النسق القيمي لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز ببعض التخصصات الأكاديمية. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. العدد 49. يناير 2018. ص 759.

مفهوم المدرسة الابتدائية:

التعريف الاصطلاحي:

هي تلك المدرسة التي تقبل التلاميذ من سن الخامسة أو السادسة لتبقيهم فيها حتى سن العاشرة أو الحادية عشرة أو الثانية عشرة، سواء التحق هؤلاء التلاميذ بالحضانات أو رياض التلاميذ أم لا، وسواء كانت هذه المدرسة هي مرحلة التعليم الإلزامي وحدها أو انتقلوا بعدها إلى مدرسة أخرى أو أكثر ليتموا المرحلة الإلزامية من التعليم.¹

كما تعرفها **منظمة اليونسيف** التعليم الابتدائي هو مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للتلميذ التمرس على طريق التفكير السليم، وتؤمن له حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج.

أما **منظمة اليونسكو** فقد عرفت التعليم الابتدائي بأنه بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التهيئي (التحضير) والتعليم الثانوي ويبدأ غالبا انطلاقا من بين السادسة أو السابعة يكتسب فيه التلاميذ المعارف الأساسية.²

التعريف الإجرائي:

ومنه يتضح التعريف الإجرائي للمدرسة الابتدائية الجزائرية بأنها مؤسسة تعليمية عمومية تعنى بتعليم التلاميذ من سن 5 سنوات حتى السن 10 أو 11، حيث يتلقى بها التلميذ مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات ويتم بها ترسيخ مجموعة من القيم التي تسمح له بالتعايش مع أفراد مجتمعه.

مفهوم الإنعكاسات:

المفهوم الإجرائي:

هي جملة الآثار السلوكية على تلميذ المرحلة الابتدائية، الناتجة عن تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، سواء كانت إيجابية أو سلبية. والمتعلقة في دراستنا بالقيم الاجتماعية وذلك فيما يخص قيم التعاون والاحترام والحوار، والقيم الدينية والمتمثلة في قيم الصدق والأمانة والإخلاص، والقيم الجمالية والمتعلقة بقيم النظافة والنظام والتذوق الجمالي.

¹ - فاروق عبده، فلية وأحمد عبد الفتاح، الزكي. مرجع سابق. ص 218.

² - محمد الصالح، ختروبي. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي. الجزائر: دار الهدى. 2012. ص 22.

سادسا: الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات والبحوث السابقة نقطة انطلاق للعديد من الدراسات والأبحاث اللاحقة التي تتبعها، فهي تشكل أساس التحليل الذي تنتهي إليه دراساتنا، وهي أيضا عبارة عن الدراسات التي انطلق منها بحثنا، لتكون الرؤية معمقة نحو الجوانب والأبعاد المختلفة للظاهرة محور الدراسة، حيث تم الإطلاع على الأطر النظرية والتصورية، وعلى الأساليب والطرق المنهجية التي سارت عليها، وذلك بغية الاستفادة منها في بلورة إطار نظري مناسب لدراستنا، فضلا على النتائج التي وصلت إليها ومحاولة توظيفها وذلك بمقارنتها مع النتائج المتحصل عليها من خلال بحثنا.

فيما يلي نعرض عددا من الدراسات التي لها علاقة بموضوع بحثنا وتشمل كل متغيراته، للاستفادة منها والإسترشاد بالنتائج التي توصلت إليها.

1. الدراسات المحلية (الجزائرية):

استعراضها:

الدراسة الأولى:

جاءت دراسة منير قندوز الموسومة بـ: "التغير في القيم الاجتماعية وأثره على التكافل الاجتماعي- دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بجامعة المسيلة- سنة 2009. قدمت هذه الرسالة إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم الاجتماع الديني.

انطلق الباحث من إشكالية مفادها: هل للتغير الاجتماعي القيمي الذي تعرض له المجتمع أثر على التكافل الاجتماعي؟

كما وضع تساؤلات فرعية تمثلت في:

- ✓ هل أدى التغير الاجتماعي الحاصل في المجتمع إلى انحصار القيم التقليدية؟
- ✓ هل أدى التغير الحاصل على بنية الأسرة الجزائرية وتحولها من أسرة ممتدة إلى أسرة نوية إلى تراجع قيم: التماسك الأسري، التعاون، التضامن، احترام الجار؟
- ✓ هل للتغير في القيم أثر على التكافل الاجتماعي؟

إعتمد الباحث عن المنهج الوصفي، كما أن هذه الدراسة أجريت على عينة من قسم علم الاجتماع بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة، بلغ عددهم 120 طالبا وطالبة، تم اختيارهم باستخدام جدول الأرقام العشوائية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التغير الذي طرأ على القيم الاجتماعية في المجتمع الجزائري، ومعرفة أثر هذا التغير في القيم على التكافل الاجتماعي، وكذا الكشف عن القيم الاجتماعية الداعية للتكافل التي شهدت تراجعاً في المجتمع الجزائري، إضافة إلى الكشف عن الأسباب والدوافع التي أدت إلى تراجع القيم الاجتماعية الداعية إلى التكافل الاجتماعي.

وبعد عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها، كشفت الدراسة أن كل أنواع القيم قد طرأ عليها تغير، حيث احتلت القيم الأخلاقية المرتبة الأولى من حيث ترتيب القيم الأكثر تغيراً، تلتها القيم الاجتماعية ثم بقية القيم الأخرى، وفيما يتعلق بأسباب التغير، فقد بينت الدراسة أن الظروف الاقتصادية هي السبب الرئيسي المؤدي إلى هذا التغير إضافة إلى تراجع دور المؤسسات الاجتماعية والعولمة والاحتكاك بالثقافات الأخرى. وقد أدت هذه العوامل والأسباب - حسب نتائج الدراسة- إلى انحصار القيم التقليدية وظهور قيم مستحدثة.

وقد كشفت الدراسة أن بعض القيم كطاعة الوالدين ما زالت من القيم التي يسهر المجتمع من أجل المحافظة عليها، بينما أظهرت الدراسة عن وجود تراجع لافت في قيم التعاون والتضامن واحترام الجار، وحلت محلها قيم جديدة مستحدثة لم يألّفها المجتمع سابقاً كالفردية والأنانية وتغليب المصلحة المادية وقطيعة الأرحام، وقد أدى هذا التغير إلى تراجع مظاهر التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع. وبالتالي فإن الفرضية التي صاغها الباحث في بداية الدراسة والتي تقول: يمكن للتغيرات التي طرأت على منظومة القيم في المجتمع الجزائري أن تؤدي إلى تراجع ظاهرة التكافل الاجتماعي قد تحققت¹.

الدراسة الثانية:

وردت هذه الدراسة كمقال علمي نظري كتبه أ. رضا حيرش (2013)، تحت عنوان "التطور الاجتماعي بين قيم الأسرة وقيم المدرسة"، حاول فيه الباحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ✓ لمن سيكون الحسم في التأثير على سلوك التلميذ؟ هل قيم المدرسة أم قيم الأسرة؟
- ✓ إن كانت قيم المدرسة هي القيم المعيارية التي يجب تبنيها من أجل تحقيق التطور والتغير، فهل استطاعت المدرسة تغيير قيم الأسرة التقليدية وترسيخ قيمها مما يؤهلها للقيام بدورها أم أن المدرسة عجزت عن ذلك فعلاً؟

كما هدف الباحث إلى:

¹ - قندوز، منير. "التغير في القيم الاجتماعية وأثره على التكافل الاجتماعي دراسة ميدانية على عينة من الطبقة بجماعة المسيلة". جامعة الجزائر. 2009.

- ✓ مناقشة محتوى قيم الأسرة العربية والأساليب التربوية لنقلها .
- ✓ مقارنة واقع المدرسة العربية بالمهام التربوية المنتظرة.
- ✓ شرح أسباب فشل المدرسة في تطوير وتغيير المجتمعات العربية .
- ✓ توضيح كيفية تأثير القيم التقليدية في قيام المدرسة بدورها.
- ✓ تحليل تحول المدرسة في الوطن العربي من مؤسسة تطوير وتغيير إلى أداة لإعادة إنتاج التخلف.

بعد التحليل والمناقشة توصل الباحث إلى: أن المدرسة عجزت عن تغيير قيم الأسرة التقليدية و غرس قيمها، مما سمح باستمرار سيطرة القيم التقليدية على سلوك الفرد العربي وجعل إمكانية التطور محدودة ومؤجلة، حيث أصبح دور المدرسة هو إعادة إنتاج نفس قيم الأسرة التقليدية السائدة. كما توصل إلى أن تباين قيم الأسرة التقليدية مع قيم المدرسة، جعل المشروع التربوي فاشلا رغم كل الوسائل التي وضعت تحت تصرف المدرسة (إمكانات مادية وبشرية) وأصبحت المدرسة بذلك أداة لإعادة إنتاج التخلف عوضا أن تكون أداة للتطور بمختلف أشكاله.¹

الدراسة الثالثة:

وردت دراسة **عزي الحسين** المعنونة بـ: "الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة – دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة بوسعادة-" في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس خلال الموسم الدراسي: 2013-2014م، انطلق الباحث من إشكالية مفادها: هل للأسرة دور في رعاية وتنشئة التلميذ وتنمية القيم الاجتماعية لديه في مرحلة الطفولة المتأخرة، أما فيما يخص الأسئلة الفرعية فتمثلت في:

- ✓ هل للأسرة دور في تنمية قيمة التعاون في مرحلة الطفولة المتأخرة؟
- ✓ هل للأسرة دور في تنمية قيمة العفو في مرحلة الطفولة المتأخرة؟
- ✓ هل للأسرة دور في تنمية قيمة الأمانة في مرحلة الطفولة المتأخرة؟

في حين إعتد على المنهج الوصفي التحليلي، كما تم إجراء الدراسة في مدينة بوسعادة على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حيث بلغ عددها 273 تلميذ وتلميذة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأسرة في التنشئة والرعاية وتنمية القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة، ومن بينها قيم التعاون، العفو، الأمانة

¹ - حيرش، رضا. "التطور الاجتماعي بين قيم الأسرة وقيم المدرسة". المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. المجلد 1. العدد 2. 2013.

وإدراك مجموعة من الطرائق التربوية العملية في تنشئة التلاميذ عموماً، وتنمية القيم الاجتماعية لديهم خصوصاً.

وقد خلص البحث إلى نتيجة مفادها: للأسرة دور في رعاية وتنشئة التلميذ وتنمية القيم الاجتماعية لديه في مرحلة الطفولة المتأخرة.

- ✓ للأسرة دور في تنمية قيمة التعاون في مرحلة الطفولة المتأخرة.
- ✓ للأسرة دور في تنمية قيمة العفو في مرحلة الطفولة المتأخرة.
- ✓ للأسرة دور في تنمية قيمة الأمانة في مرحلة الطفولة المتأخرة¹.

الدراسة الرابعة:

وردت دراسة **ضيف علي** المعنونة بـ: "المعوقات الوظيفية للمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية". قدّمت هذه الرسالة إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم الاجتماع التربوي عام 2014.

طرحت الدراسة سؤالاً رئيساً متمثلاً في: ما هي المعوقات الوظيفية للمدرسة الابتدائية في عملية التنشئة الاجتماعية؟

أدرج الباحث تحت التساؤل العام مجموعة من الأسئلة الفرعية، والتي تمثلت في:

- ✓ هل يراعي المنهاج التربوي الذي تعتمده المدرسة الجزائرية في مرحلة التعليم الابتدائي احتياجات المجتمع المحلي في عملية التنشئة الاجتماعية؟
- ✓ هل بيئة الوسط المدرسي تؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية؟
- ✓ هل للتفاعل بين المدرسة والأسرة علاقة بعملية التنشئة الاجتماعية؟
- ✓ هل يوجد تكامل وظيفي بين المدرسة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية في عملية التنشئة الاجتماعية؟

اعتمد الباحث في بحثه على المنهج الوصفي، كما اختار عينة من مديري المدارس الابتدائية بولاية الجلفة، باستخدام العينة العنقودية، حدد عدد أفرادها بـ 110 فرد.

هدفت الدراسة إلى:

¹ - الحسين، عزي. "الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة- دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة بوسعادة". مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس. 2014/2013.

- ✓ زيادة البحوث في هذا الاتجاه لتفعيل دور المدرسة الابتدائية في عملية التنشئة الاجتماعية.
- ✓ محاولة تشخيص الواقع الاجتماعي الذي تعيشه إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية بغية الوصول إلى تحليل علمي وموضوعي لهذا الواقع.
- ✓ محاولة الوصول إلى نتائج قد تساعد ذوي الاختصاص والقائمين على الشأن التربوي لإيجاد بعض الحلول للمشكلات التربوية.
- ✓ محاولة فهم العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمحيط الذي توجد فيه، والعلاقة بين المدرسة والأسرة، والمدرسة وباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

وقد خلص البحث إلى نتيجة مفادها: هناك معوقات تتدخل مباشرة في وظيفة المدرسة الاجتماعية، حيث بينت الدراسة أن هناك معوقات داخلية مرتبطة أساسا بالبناء الداخلي للنسق المدرسي، كعدم مراعاة المنهاج التربوي لاحتياجات المجتمع المحلي الذي تتواجد فيه المدرسة، أو حينما لا تستطيع المدرسة أن توفر وسطا ملائما تتم فيه عملية التنشئة الاجتماعية. وهناك معوقات أخرى خارجية مرتبطة بدرجة التفاعل بين مؤسستي التنشئة الاجتماعية المدرسة والأسرة، فكلما نقص هذا التفاعل أثر ذلك سلبا في تنشئة التلميذ الذي ينتمي إلى المؤسستين، كما أن عدم وجود تكامل وظيفي بين المدرسة وباقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى يحد كثيرا من دورها في عملية التنشئة الاجتماعية¹.

الدراسة الخامسة:

وردت هذه الدراسة بعنوان "دور التعليم المبكر وأساليب التربية الأسرية في بناء منظومة القيم الاجتماعية للتلميذ". قام بها الباحث عز الدين جيلاني في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في العلوم الاجتماعية خلال الموسم الدراسي 2015-2016.

سعى من خلالها الباحث إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي: ما هو دور التعليم المبكر وأساليب التنشئة الأسرية في بناء القيم الاجتماعية عند التلميذ؟

كما أدرج ضمن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- ✓ هل هناك دور للتعليم في تنمية قيم التسامح والاحترام؟
- ✓ هل يشجع التعليم المبكر على قيم تواصل التلميذ مع الآخرين؟
- ✓ ما هو دور التعليم المبكر في تنمية قيم الحوار والنقاش؟
- ✓ ما هو دور أساليب المعاملة الوالدية في تنمية قيم الطاعة والانضباط؟

¹ - ضيف، علي. "المعوقات الوظيفية للمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية -دراسة ميدانية لعينة من مدارس ابتدائية بولاية الجلفة-". مذكرة ماجستير تخصص علم اجتماع تربوي. جامعة البليدة 2. الجزائر. ماي 2014.

- ✓ هل ترتبط أساليب المعاملة الوالدية بقيم الحرية والإبداع للتلميذ؟
- ✓ هل لأساليب المعاملة الوالدية علاقة بقيم ثقة التلميذ بنفسه؟

واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في دراسته. كما بلغ عدد أفراد العينة في صورته النهائية 380 ولي، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية المنتظمة من معلمي تلاميذ الصف التحضيري وأولياهم، في ابتدائيات بلديتي العطف وبنورة بغرداية.

كذلك هدفت هذه الدراسة إلى:

- ✓ تحديد الخلفيات المرجعية والأيدولوجية للقيم الاجتماعية للتلميذ.
- ✓ معرفة مدى اعتزاز الأسرة في واد ميزاب بموروثها الثقافي.
- ✓ الكشف عن الدلالات والمعاني التي تحملها القيم الثقافية للتلميذ.
- ✓ التعرف على مدى أهمية التربية التحضيرية كحلقة وصل بين البيت والمدرسة.
- ✓ التعرف على دور التربية التحضيرية في تنمية القيم لدى تلميذ ما قبل المدرسة.

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- ✓ للتعليم المبكر دور في تنمية قيم التسامح والاحترام.
- ✓ التعليم المبكر يشجع على قيم تواصل التلميذ مع الآخرين.
- ✓ للتعليم المبكر دور في تنمية الحوار والنقاش عند التلاميذ.
- ✓ لأساليب المعاملة الوالدية دور في تنمية قيم الطاعة والانضباط عند التلميذ.
- ✓ ترتبط أساليب المعاملة الوالدية بتنمية قيم الحرية والإبداع للتلميذ.
- ✓ لأساليب المعاملة الوالدية علاقة بتنمية ثقة التلميذ بنفسه¹.

الدراسة السادسة:

وردت دراسة **مطوري أسماء الموسومة بـ: "مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية -المدرسة نموذجا-**، في إطار إعداد أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، الموسم الجامعي 2015-2016.

انطلقت الباحثة من التساؤل الرئيسي الآتي:

- ✓ كيف تساهم المدرسة في تنمية قيم التربية البيئية؟

¹ - عز الدين، جيلاني. "دور التعليم المبكر واساليب التربية الاسرية في بناء القيم الاجتماعية للتلميذ". أطروحة دكتوراه. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر. 2016/2015.

أدرجت الباحثة تحت التساؤل الرئيسي مجموعة من الأسئلة الفرعية والتي تمثلت في:

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

إعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ومنهج تحليل المحتوى، وقد تمت هذه الدراسة بابتدائية العمري معجوج البستان ولاية باتنة، حيث شمل الجزء الأول من العينة جميع أساتذة المدرسة محل الدراسة، أما الجزء الثاني فقد تمثل في مجموع كتب المنهاج لجميع المواد ولمختلف السنوات، وهو المنهاج المعتمد من طرف الوزارة لجوان 2011، فقد قامت الباحثة بتحليل كل الكتب لمختلف السنوات من القسم التحضيري إلى منهاج السنة الخامسة، وكان ذلك من بداية نوفمبر 2010 إلى غاية مارس 2014.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام كل من الإدارة، المنهاج، الكتاب المدرسي، أستاذ التعليم الابتدائي في تنمية قيم التربية البيئية ونشر الوعي البيئي بين التلاميذ خاصة في ظل الإصلاحات التي يعرفها القطاع.

وقد خلص البحث إلى نتيجة مفادها:

- ✓ أن الإدارة المدرسية تقوم بدور في مجال تنمية قيم التربية البيئية من خلال الحرص على تنظيف المدرسة.
- ✓ أما عن المناهج التربوية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية، فإنها تتضمن مواضيع حول البيئة تساهم في زيادة معارف التلاميذ حول المفاهيم البيئية والقضايا البيئية وعلاقة الانسان بالبيئة، لكن هذه المناهج تركز على القيم المعرفية من القيم البيئية وتقتصر تجاه القيم الوجدانية والقيم الحس حركية.
- ✓ وعن الدور الذي يقوم به الأستاذ في مجال تنمية قيم التربية البيئية فإنه يعمل على جعل مواضيع البيئة وقضاياها لتصبح من اهتمامات التلاميذ، كما تبين أن هناك قصور في مجال ترغيب الأستاذ للتلميذ للمشاركة في الأنشطة البيئية والعمل التطوعي وذلك يظهر من خلال عدم وجود نادي أخضر بالمدرسة وعدم وجود حملات تنظيف أو تشجير يشارك فيها التلميذ.

✓ أما عن دور الكتاب المدرسي في تنمية قيم التربية البيئية، فإن كل الكتب المدرسية لمختلف الأنشطة تتضمن قيم التربية البيئية¹.

الدراسة السابعة:

وردت دراسة حسين فريد (2015/2016) المعنونة بـ: "الأسرة والقيم الدينية الإسلامية لدى الأبناء - دراسة ميدانية على عينة من الأسر لولاية الجزائر-"، في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع.

جاء التساؤل الرئيسي للدراسة كما يلي: ما هي العوامل التي تتحكم في انتقاء الأسرة للقيم الدينية تجاه الأبناء؟

وعليه جاءت التساؤلات الفرعية كالتالي:

- ✓ ما نوع القيم الدينية الأكثر اهتماما في الوسط الأسري؟
- ✓ هل للمكانة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة دور في تحديد نوع القيم الدينية الموجهة للأبناء؟
- ✓ هل للمستوى التعليمي للوالدين دور في انتقاء القيم الدينية الموجهة للأبناء؟
- ✓ ما طبيعة التفاعل بين الآباء والأبناء في الوسط الأسري؟

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، كما اختار الاستبيان كأداة لجمع البيانات، والتي طبقت على عينة من الأسر الجزائرية، المتمثلة في 150 أسرة بولاية الجزائر العاصمة (بلدية حيدرة، بلدية بئر خادم، بلدية جسر قسنطينة)، تم اختيارهم عن طريق العينة غير الاحتمالية (العينة النمطية).

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ✓ إبراز نوع القيم الدينية الأكثر اهتماما في الوسط الأسري والمرجعية الدينية لهذه القيم.
- ✓ كما تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على الدور الذي تؤديه الأسرة في تعزيز القيم الدينية لدى الأبناء، وذلك لحمايتهم من التطرف والانحراف.
- ✓ كما يهدف البحث أيضا إلى معرفة آثار التنشئة الاجتماعية الأسرية في تشكيل القيم لدى الأبناء.

¹ - أسماء، مطوري. "مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية -المدرسة نموذجا-". أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر. 2016/2015.

وقد خلص البحث إلى نتيجة مفادها: أن تمسك الأسر الجزائرية وحرصها على القيم الدينية يختلف حسب المستوى التعليمي للوالدين، وظهر ذلك جليا من خلال تبنيها قيما دينية إسلامية متشددة وأخرى معتدلة أكثر تحررا، والتي سوف تغرسها في نفوس أبنائها، وهذا ما برهنت عليه نتائج هذه الدراسة الميدانية¹.

الدراسة الثامنة:

جاءت دراسة **علي ضيف** الموسومة بـ: "المدرسة الجزائرية وإشكالية التنشئة الاجتماعية"، في إطار إعداد أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع التربوي. سنة 2018/2017.

طرح الباحث التساؤلات التالية:

- ✓ هل يؤثر المنهاج التربوي من خلال مكوناته الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية؟
- ✓ كيف تساهم بيئة الوسط المدرسي في عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية؟
- ✓ هل يؤثر التفاعل بين المدرسة والأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم داخل النسق المدرسي؟
- ✓ هل يساهم التكامل الوظيفي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية في إنجاح عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية؟

استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما اختار الاستبيان كأداة لجمع البيانات، والتي طبقت على عينة من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي، المتمثلة في 300 أستاذ لغة عربية بولاية الجلفة، تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة، وتم توزيعها في الفترة الممتدة بين 20 أفريل 2017 و 10 ماي 2017.

هدفت الدراسة إلى فهم دور المناهج التربوية في العملية التربوية التي تحدث داخل المدرسة الابتدائية وذلك من خلال فهم تأثير مكوناتها الأساسية في هذه العملية المتمثلة في الأهداف التربوية، المحتويات والمضامين، طرق التدريس والوسائل المستخدمة، والتقويم التربوي. كما هدفت إلى محاولة فهم العلاقة التفاعلية بين المدرسة الابتدائية والبيئة الاجتماعية التي تتواجد فيها، وذلك من خلال فهم العلاقة التفاعلية بين هذه المدرسة

¹ - فريد، حسين. "الأسرة والقيم الدينية الإسلامية لدى الأبناء". رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع. جامعة الجزائر2. 2015/2016.

والأسرة، وأهمية هذه العلاقة في تحقيق أهداف عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية بالجزائر. وكذلك فهم طبيعة التكامل التربوي والوظيفي بين المدرسة وباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي لها علاقة بعملية التنشئة الاجتماعية، وتأثير هذا التكامل في عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية.

وقد خلص البحث إلى نتيجة مفادها أن المنهاج التربوي يؤثر من خلال مكوناته الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية، كما تم التوصل إلى أن طبيعة البيئة الداخلية المتمثلة في الوسط المدرسي تحدد مسار عملية التنشئة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية، كما تأكد من خلال الدراسة الميدانية أن التفاعل بين المدرسة والأسرة يؤثر في نتائج عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية، وبأن التكامل الوظيفي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية يساهم في إنجاح عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة الابتدائية¹.

الدراسة التاسعة:

وردت هذه الدراسة تحت عنوان: "النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية"، قام بها الباحث رشيد داود، وهي أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية، خلال الموسم الدراسي: 2022/2021.

حيث تم الانطلاق في هذه الدراسة من التساؤل الرئيسي التالي: كيف يعزز النظام التربوي القيم الاجتماعية لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية؟

اتبع الباحث المنهج الوصفي في دراسته، أما عينة الدراسة فقد بلغت 1715 من تلاميذ مؤسسات مدينة سطيف، موزعة على المراحل التعليمية الثلاث، ففي الابتدائي كان العدد 701 وفي المتوسط 620 وفي الثانوي كان 394 تلميذا بالنسبة للاستمارة، بينما عينة الجماعة التربوية بلغ عددهم 138، منهم 76 أستاذا و52 من باقي الجماعة بالنسبة للمقابلة المقننة بالإضافة إلى عينة المقابلات الجماعية والتي بلغ عددها 103 تلميذ من أقسام نهاية المراحل التعليمية.

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن الدور الذي يقوم به النظام التربوي بمختلف مكوناته في تعزيز وترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية، تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الذين سينتقلون إلى المتوسط، وتلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين

¹ - ضيف، علي. "المدرسة الجزائرية وإشكالية التنشئة الاجتماعية". أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم. تخصص علم الاجتماع التربوي. جامعة زيان عاشور بالجلفة. الجزائر. 2018/2017.

سوف ينتقلون إلى الثانوية، وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي المنتقلين إلى الجامعة أو التعليم أو التكوين المهنيين.

وقد خلصت الدراسة إلى تحقق الفرضية العامة بالنسبة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية أي أن للنظام التربوي دورا في تعزيز القيم الاجتماعية لديهم، أما بالنسبة لتلاميذ نهاية المرحلة المتوسطة وتلاميذ نهاية المرحلة الثانوية فقد تحققت الفرضية بنسبة جد مقبولة، مع وجود اختلالات ومعوقات على مستوى التركيبة البشرية للنظام التربوي، الأمر يستدعي إعادة النظر في الخطاب التربوي للجماعات التربوية ووضع المعايير الدقيقة والمواصفات المطلوب توفرها فيهم، كما يمكن إدراج تعليم القيم بمفاهيمها الدقيقة ووفق منهجية خاصة، بالإضافة إلى إدراج التربية المدنية في مرحلة التعليم الثانوي لمختلف شعبه، لتكون حلقات هذا المنهج متصلة مع بعضها البعض من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي مرورا بالتعليم المتوسط¹.

الدراسة العاشرة:

جاءت دراسة **نجمة عليوش** بعنوان "دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" في إطار إعداد أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في العلوم الاجتماعية، خلال الموسم الدراسي (2023/2022). وللبحث والتقصي في موضوع هذه الدراسة، وضعت الباحثة التساؤل الرئيسي التالي: ما طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟ تفرع عن هذا التساؤل أسئلة فرعية وهي كالآتي:

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

اختارت الباحثة المنهج الوصفي بطريقة المسح الشامل ومنهج الفهم عند ماكس فيبر، كما تم اختيار الاستبيان كأداة لجمع البيانات والتي طبقت على عينة من الأسر الجزائرية، المتمثلة في 150 أسرة بولاية الجزائر العاصمة (بلدية حيدرة، بلدية بئر خادم، بلدية جسر قسنطينة).

¹ - داود، رشيد. "النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية". جامعة باتنة 1 الحاج لخضر. أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم الاجتماع. الجزائر. 2022/2021.

وقد خلص البحث إلى نتيجة مفادها:

- ✓ يؤدي المعلم دورا سلبيا في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- ✓ يؤدي المعلم دورا سلبيا في تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- ✓ يؤدي المعلم دورا سلبيا في تنمية القيم الفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وعليه يمكن القول أن للمعلم دور سلبي في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية¹.

الدراسة الحادي عشر:

وردت دراسة د. وردة بوجلال المعنونة بـ: "طرائق تنمية القيم الجمالية لتلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر الأولياء والمعلمين- دراسة ميدانية-" في شكل ورقة علمية منشورة في مجلة علمية، وذلك بتاريخ 01_06_2025.

طرحت الباحثة سؤالا رئيسيا تمثل في: ما هي الطرق والوسائل التي يراها الأولياء والمعلمون مناسبة لتنمية القيم الجمالية عند تلميذ المرحلة الابتدائية؟

كما طرحت الباحثة التساؤلات الفرعية التالية:

- ✓ ما هي القيم الجمالية المادية والمعنوية لتلميذ المرحلة الابتدائية عند المعلمين والأولياء؟
- ✓ ما مظاهر القيم الجمالية لدى تلميذ المدرسة الابتدائية في نظر المعلمين والآباء؟
- ✓ ما هي طرق تفعيل القيم الجمالية لدى تلميذ المدرسة الابتدائية عند المعلمين والآباء؟
- ✓ ما هي طرق تفعيل القيم الجمالية لدى التلميذ في المدرسة وفي المنزل وفي البيئة المحيطة؟

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، في حين تم اختيار العينة القصدية التي شملت 25 فردا من (معلمين وأولياء) من مدرسة الشيخ إبراهيم بيوض ببلدية الخروب قسنطينة، وذلك في ماي 2024.

هدفت الدراسة إلى الوصول إلى أساليب ووسائل عملية وأكثر فاعلية في تنمية القيم الجمالية للتلميذ، والتعرف على الفروق بين الأولياء والمعلمين في ماهية الطرق المناسبة، كذلك التعرف على الفروق بين الأولياء والمعلمين في كيفية تفعيل القيم الجمالية للتلميذ في هذه المرحلة.

¹ - عليوش، نجمة. "دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د. تخصص علم اجتماع التربية. جامعة 20 أوت 1955. سكيكدة. 2023/2022.

وقد خلص البحث إلى نتيجة مفادها: أن التربية الجمالية تلعب دورا محوريا في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى التلميذ، وأن تعزيز هذه القيم يتطلب تكاملا بين دور الأسرة والمدرسة والمجتمع.¹

التعقيب عن الدراسات المحلية (الجزائرية):

في إطار عملية البحث المستمر عن الدراسات التي تخدم الدراسة، تم التوصل إلى بعض الدراسات ذات الصلة بالمأسرة وغير المباشرة بموضوع بحثنا. حيث اتفقت مع الدراسة الحالية في مواطن مختلفة. فنجد أن دراسة **قندوز (2009)** أكدت على أن الظروف الاقتصادية والعولمة هي التي أدت إلى تراجع القيم التقليدية كالتكفل والتعاون واحترام الجار وظهور الفردية والأنانية. ودراسة **حيرش (2013)** تتفق تماما مع إشكالية دراستنا حول صراع قيم الأسرة التقليدية وقيم المدرسة الحديثة، كما تم التوصل إلى دراسة **فريد (2016)** التي أكدت بدورها على أن الأسرة الجزائرية مهتمة بالقيم الدينية، وأن تبنيها لهذه القيم يختلف حسب المستوى التعليمي للوالدين. كذلك نجد أن دراسة **عزي الحسين (2014)** تتفق مع دراستنا في اختيار المرحلة العمرية لعينة الدراسة والتركيز على دور الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية كالتعاون والعفو والأمانة. كما أن دراستي **ضيف علي (2014)** و**(2018)** حددت المعوقات الوظيفية للمدرسة كالمناهج غير المراعية لاحتياجات المجتمع، وضعف التفاعل بين الأسرة والمدرسة وتأثيره السلبي على تنشئة التلاميذ. كما تتشابه دراسة **مطوري أسماء (2015)** مع الدراسة الحالية لكونها تؤكد أن المناهج التربوية تتضمن مواضيع بيئية لكنها تقصر تجاه القيم الوجدانية، مما يظهر قصورا في الجانب الوجداني والسلوكي لترسيخ القيم. وتتشابه أيضا دراسة **جيلاني (2016)** في المرحلة العمرية المعنية بالدراسة، كما أن دراسته تؤكد على دور المعاملة الوالدية في تنمية قيم الطاعة والحرية والإبداع، ودور التعليم المبكر في تنمية قيم التسامح والحوار. أما دراسة **داود (2022)** فتتشابه مع دراستنا لأنها أثبتت أن للنظام التربوي دورا في تعزيز القيم الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. وتتشابه دراسة **عليوش (2022)** مع الدراسة الحالية في النتيجة السلبية التي خلصت إليها، والتي تنص على أن المعلم يؤدي دورا سلبيا في تنمية القيم الاجتماعية والدينية والفكرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. أما دراسة **بوجلal (2025)** فهي الدراسة الأقرب حيث تستهدف نفس المرحلة (الابتدائي) ونفس القيم (الجمالية) وتضمنت عينة من الأولياء والأساتذة وهي نفس عينة الدراسة الحالية.

يظهر الاختلاف الواضح بين الدراسات السالفة الذكر ودراستنا في طبيعة الموضوع وطريقة معالجته، فدراسة **قندوز** تختلف في اختيار عينتها حيث اختار الباحث طلبة

¹ - بوجلal، وردة. "طرائق تنمية القيم الجمالية لتلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر الأولياء والمعلمين". المعيار، المجلد 29، العدد 3، 2025.

الجامعات، بينما دراستنا اختارت تلاميذ المرحلة الابتدائية التي تعتبر سنوات تكوينية حرجية في حياة الفرد، مما يسمح بقياس الانعكاسات في مراحل النمو المبكرة. بينما تختلف دراستنا مع دراسة **حيرش** في اختيار المنهجية، فدراسته كانت نظرية تحليلية بحثية، بينما دراستنا ميدانية إحصائية تقيس الأثر فعلياً بين الأولياء والأساتذة في بيئة محددة. كما تختلف مع دراسة **فريد** التي تركز على الأسرة فقط والعوامل المتحركة في انتقاء القيم الدينية بينما دراستنا تقيس التناقض بين الأسرة والمدرسة كآلية سببية للانعكاسات. كذلك نجد أن دراسة **عزي الحسين** تختلف مع دراستنا، فدراسته تؤكد على الدور الإيجابي للأسرة في تنمية القيم الاجتماعية، بينما دراستنا تبحث في آثار التناقض عندما تلقي قيم الأسرة بقيم المدرسة. أما من حيث الإشكالية فدراستي **ضيف** تبحث في المعوقات الهيكلية للمدرسة بشكل عام، بينما دراستنا تشخص الخلل المفاهيمي القيمي بين المؤسستين كأخطر المعوقات. كما تختلف دراستنا مع دراسة **مطوري أسماء** في اختيار القيم المعنية بالدراسة فبينما اختارت التربية البيئية كقيمة متخصصة، تناولنا التناقض القيمي في القيم الاجتماعية والدينية والجمالية. كذلك نجد أن دراسة **جيلاني** تختلف مع دراستنا فيما يخص دور الأسرة والمدرسة، فدراسته تؤكد الدور الإيجابي للمؤسسات بينما دراستنا فتبحث في آثار التناقض بين هذه الأدوار الإيجابية. كما نرى أن دراسة **داود** تختلف من حيث التناقض في المفهوم مع دراستنا، فبينما نبحت عن سبب عدم فعالية الدور بشكل فعال بين مؤسستي التنشئة الاجتماعية، نجده يثبت وجود الدور فحسب. أما من حيث المرحلة والتحليل فدراستنا تستهدف المرحلة الابتدائية وتحلل أسباب القصور (التناقض المفاهيمي)، بينما دراسة **عليوش** رصدت سلبية الدور في مرحلة الثانوية كواقع قائم. أما عن الاختلاف الواقع بين دراستنا ودراسة **بوجلal** فتمثل في تركيزها على الطرائق والأساليب المناسبة لتنمية القيم الجمالية، في حين دراستنا ترصد الصراع بين الأسرة والمدرسة حول مفهوم هذه القيم الجمالية وألوية تطبيقها.

أما عن الاستفادة من هذه الدراسات فقد كان لهذه الأخيرة الأثر الواضح على تحديد ملامح الدراسة الراهنة، بما توفره من أساساً نظرياً متيناً لتحديد مواطن التناقض، حيث تؤكد دراسة كلا من قندوز وحيرش الخلفية السوسيولوجية للتغير القيمي، فمن خلال دراسة قندوز حددنا الخلفية التي أدت إلى التناقض، ففي دراسته تأكيد على أن التغير الاقتصادي والعولمة أدت إلى تراجع القيم التقليدية وظهور الأنانية والفردانية، وهو ما يفسر معاناة التلميذ اليوم من صراع قيم الجذور وقيم العصر. كما قدمت لنا دراسة حيرش تأكيداً حاسماً على أن المدرسة الجزائرية عجزت عن تغيير قيم الأسرة التقليدية، مما جعل منها أداة لإعادة إنتاج التخلف، وهو ما يبرر انطلاق دراستنا من افتراض الانعكاسات السلبية لهذا التباين. كما أن دراسة كلا من **ضيف** و**عزي** و**جيلاني** أثبتت مركزية مؤسستي الأسرة والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية ومدى أهمية التفاعل والتكامل بينهما، وهو ما يعزز

اختيارنا للمتغيرات المحورية لدراستنا. كما أفادتنا دراسة فريد في فهم الخصوصية الجزائرية في القيم الدينية والاجتماعية.

القيمة المضافة للبحث الحالي تتمثل في أن دراستنا تتجاوز الرصد والإثبات، إلى التحليل النقدي والتفسيري السوسيولوجي للخلل البنائي في التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع الجزائري. فبينما أثبتت الدراسات السابقة أن التغير القيمي وضعف التكامل حقيقة قائمة، تقدم دراستنا الدليل الميداني على أن السبب الجذري للسلوكات السلبية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ما هو إلا انعكاسات سلبية للتناقض المفاهيمي للقيم بين الأسرة والمدرسة، مما يجعل دراستنا تمثل جسرا بين التحليل النظري والتطبيق الميداني للآثار السلبية في سياق المجتمع الجزائري. كما نرى أن دراستنا هي الدراسة الأولى من نوعها في السياق الجزائري التي تناولت اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، لتؤكد أنه هو التحدي الأبرز الذي يعيق التنشئة الاجتماعية الفعالة، مما يتطلب إعادة النظر في الخطاب التربوي وتوحيد المعايير بين المؤسستين لتقوية مناعة التلميذ ضد المفاهيم القيمية الوافدة والمتناقضة. كذلك نلاحظ أن دراستنا تستمد قوة إضافية من اختيارها لتحليل القيم الجمالية والدينية والاجتماعية معا، وهو ما لا يتوفر في معظم الدراسات السابقة. كما نعتقد أننا من خلال هذه الدراسة قدمنا الأساس المعرفي اللازم لوضع توصيات بنائية تعالج الخلل الجذري في الإدراك المفاهيمي، وليس مجرد معالجة سطحية لأعراض الانحراف السلوكي.

2. الدراسات العربية:

استعراضها:

الدراسة الأولى:

وردت هذه الدراسة كمقال علمي موسوم بـ: "مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي". كتبتها الباحثة أحلام عتيق مغلي السلمي سنة 1439 هـ. وقد أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية.

حاولت فيه الإجابة عن التساؤل التالي: ما هي المنظومة القيمية وما أثرها في العملية التربوية من المنظور الإسلامي؟ والذي تفرعت عنه عدة أسئلة، وهي:

- ✓ ما المقصود بمفهوم القيم واتجاهاتها؟
- ✓ ما خصائص المنظومة القيمية وأهميتها وأنماطها؟
- ✓ ما التطبيقات العملية السلوكية للقيم من منظور إسلامي؟

كما هدفت الباحثة في دراستها إلى بناء تصور معرفي حول مفهوم القيم وتوضيح اتجاهاتها، وتكوين رؤية واضحة عن خصائص القيم، والتعرف على أهميتها في العملية

التربوية، والكشف عن بعض التطبيقات السلوكية التربوية للمنظومة القيمية من المنظور الإسلامي. وقد استخدمت في دراستها لهذا الموضوع المنهج الوصفي الاستنباطي.

خلص البحث إلى نتيجة مفادها: أن القيم لها دور رئيسي في بناء السلوك الإنساني ومهمة جدا لبناء المجتمع، وأن القيم الدينية تكون قائمة على العقيدة التي يتبناها الشخص في حياته وتنعكس هذه العقيدة على أفعاله من عبادات ومعاملات حياتية، كما توصلت الباحثة إلى معرفة مدى اهتمام الإسلام بالجماليات ولم يهملها بل أعطاها حقها دون مبالغة، لكون التفاصيل الصغيرة تصنع الفارق.

كما أوصت الباحثة بـ:

- ✓ أن تكون هناك تطبيقات عملية مذكورة من المعلمين والوالدين عند غرس القيم لضمان تأثيرها على الناشئ المسلم.
- ✓ أن تكون التطبيقات السلوكية منطقية قابلة للتحقيق ومراعية للفطرة وغرائزها.
- ✓ أن يتصرف الوالدان وفق القيم الإسلامية المراد غرسها لكونها القدوة الحية والعملية وضمان استمرارية انتقال القيمة، وللابتعاد عن المقولة "لا تنهى عن فعل شيء وتأتي مثله".
- ✓ أن تتضمن المقررات الدراسية هذه القيم بجميع أنواعها مع تطبيقاتها السلوكية في العملية التربوية التعليمية.
- ✓ أن تقوم المراكز الاجتماعية بدورات تهتم بتنمية القيم وفق آليات واستراتيجيات متجددة وموافقة للعصر الحديث¹.

الدراسة الثانية:

جاءت هذه الدراسة كمقال علمي كتبه د. رائدة خالد حمد نصيرات (2018)، تحت عنوان: أساليب غرس القيم حسب مراحل النمو عند التلاميذ من منظور تربوي إسلامي. حيث حاولت فيه الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ✓ ما الإطار المفاهيمي للدراسة؟
- ✓ ما الأساليب اللازمة لغرس القيم لدى التلاميذ في المؤسسات التربوية وتأصيلها إسلامياً؟

¹ - أحلام، عتيق مغلي السلمي. "مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي". مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 3. العدد 2. يناير 2019.

هدفت الدراسة إلى بيان أهم الأساليب اللازمة حسب مراحل النمو التي يمر بها التلاميذ، وهي الطفولة المبكرة، المتوسطة، والمتأخرة، مع إبراز دور المؤسسات التربوية – الأسرة والمدرسة – وتميزها في اختيار الأساليب المناسبة لها، وغرسها حسب المراحل العمرية للتلميذ.

إعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج الاستقرائي، كما اقتصرت على أهم أساليب غرس القيم لدى التلاميذ في ثلاث مراحل من مراحل الطفولة: وهي مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة، والمتأخرة، وبعض الأساليب التي تميزت فيها كل من مؤسستي الأسرة والمدرسة على سبيل المثال لا الحصر من الناحية النظرية.

وقد خلص البحث إلى نتيجة مفادها: أنه عند غرس القيم لا بد من أن تكمل كل مؤسسة تربوية الأخرى في اختيار الأساليب والقيم المناسبة لعمر التلميذ حتى تكون فاعلية الاستفادة من تعلم القيم كبيرة، فتترجم إلى سلوكيات نافعة.

وأوصت الباحثة بضرورة إنشاء مؤسسات خاصة بالأسرة كمؤسسات رعاية الأسرة لتعليم الأسر الأساليب النافعة لغرس القيم، وإعداد المعلمين ورفع كفاياتهم ومهاراتهم التعليمية التدريسية، وتعريفهم الأساليب والوسائل اللازمة لغرس القيم لدى الطلاب بعقد الدورات اللازمة¹.

الدراسة الثالثة:

وردت دراسة: د. سعد بن سعيد بن علي ربحان ضمن مقال علمي معنون بـ: "التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض" سنة 2019.

تبرز هذه الدراسة لتوضيح التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ✓ ما الأهداف التي يحققها التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض؟
- ✓ ما أساليب التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض؟

¹ - نصيرات رائدة، خالد حمد. "أساليب غرس القيم حسب مراحل النمو عند الأطفال من منظور تربوي إسلامي". مجلة كلية الشريعة والقانون بتفها الأشراف-دقهلية. مجلد 20. العدد 1. 2018 / 02/28.

- ✓ ما معوقات التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض؟
- ✓ ما المقترحات التي تُسهم في تفعيل التعاون بين الأسرة والمدرسة لتنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض؟

عمد الباحث إلى تطبيق المنهج الوصفي، كما عمد الباحث إلى الاختيار الدقيق لأحد أنواع المنهج الوصفي وهو المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، والذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم. أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها 522 معلماً.

هدفت الدراسة إلى:

- ✓ التعرف على الأهداف التي يحققها التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض.
- ✓ الكشف عن أساليب التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض.
- ✓ توضيح معوقات التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض.
- ✓ الوصول إلى المقترحات التي تُسهم في تفعيل التعاون بين الأسرة والمدرسة لتنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض.

وقد خلص البحث إلى نتيجة مفادها:

- ✓ تمثلت أبرز الأهداف التي يحققها التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية حسب الدراسة في: الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية التلميذ من خلال تشكيل قيم الجمال لديه، وتقويم سلوك التلاميذ من خلال التحلي بالسلوك الجمالي، وحلّ المشكلات التي تواجه التلاميذ من خلال تنمية القيم الجمالية لديهم، وتنمية الإبداع والكشف عن الموهوبين من خلال التربية الجمالية، وتحقيق الانتظام والحد من الغياب من خلال تنمية القيم الجمالية السلوكية المرتبطة بالانضباط كقيمة النظام.
- ✓ كما بينت الدراسة أساليب التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وهي كالآتي: تمثيل المربي للقدوة الحسنة في السلوك والمظهر الجميل، وتفعيل وسائل التواصل الاجتماعي بين الأسرة والمدرسة لتنمية القيم الجمالية لدى التلاميذ، وتفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين لتوفير البيئة التي تنمي القيم الجمالية لديهم، وقيام المدرسة بدورها الإعلامي لدعوة الآباء لمشاركة

- أبنائهم في ألوان النشاط الجمالي، وقيام المدرسة بدورها كمركز إشعاع ثقافي لنشر الوعي الجمالي بمشاركة الآباء من خلال الندوات والمحاضرات.
- ✓ أوضحت الدراسة أيضا أبرز معوقات التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وهي: زيادة أعباء المعلمين التدريسية التي لا تساعدهم على التعاون مع أولياء الأمور في حضور الفعاليات الجمالية المختلفة، وضعف المخصصات المالية للمدرسة والذي لا يساعدها على إقامة الفعاليات والمتاحف المدرسية، وقلة المرافق المدرسية المناسبة لإقامة الفعاليات الجمالية المختلفة، وقلة الرحلات والزيارات الجماعية للبيئة المحلية بهدف تنمية القيم الجمالية، وعزوف أولياء الأمور عن الاستجابة لدعوة المدرسة للفعاليات الجمالية.
- ✓ فيما أوضحت المقترحات التي تسهم في تفعيل التعاون بين الأسرة والمدرسة لتنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وهي: تكريم المدرسة لأولياء الأمور الذين يقدمون الدعم لتوفير الوسائل الجمالية، والتأكيد على أهمية القدوة الجمالية الحسنة في القول والشكل والسلوك عبر وسائل الإعلام المختلفة، وتشجيع المعلمين على التعاون مع أولياء الأمور في تفعيل البرامج الجمالية المختلفة بخفض الأنصبة التدريسية لهم، وتوفير المصادر المالية الإضافية للمدرسة من خلال التعاون مع المؤسسات الأهلية والأفراد لإقامة الفعاليات الجمالية، وتواصل المدرسة مع الأسرة لتوضيح أهمية تنمية القيم الجمالية لدى أبنائهم¹.

الدراسة الرابعة:

جاءت دراسة عائشة بنت ماطر عبد الحميد السليهي، المعنونة بـ: "الانعكاسات التربوية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الجمالية للتلميذ من وجهة نظر الأمهات" كبحث مستل من رسالة الماجستير، سنة 2024 م. للإجابة عن التساؤل التالي:

- ✓ ما الانعكاسات التربوية لاستخدام وسائل مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الجمالية للتلميذ من وجهة نظر الأمهات؟

والذي تفرعت عنه مجموعة من التساؤلات وهي :

- ✓ ما أنواع مواقع التواصل الاجتماعي المستخدمة لدى التلميذ؟
- ✓ ما الانعكاسات التربوية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الجمالية الأخلاقية لدى التلميذ؟

¹ - سعد بن سعيد، بن علي ربحان. "التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض". مجلة كلية التربية بالمنصورة، المجلد 106. العدد3. أبريل 2019.

✓ ما الانعكاسات التربوية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الجمالية الاجتماعية لدى التلميذ؟

✓ ما الانعكاسات التربوية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الجمالية المادية لدى التلميذ؟

كما أن هذه الدراسة هدفت إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والتي تمثلت في:

✓ توضيح مفهوم القيم الجمالية لدى التلميذ من وجهة نظر الأمهات والانعكاسات التربوية جراء استخدامها.

✓ معرفة واقع الانعكاسات التربوية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الجمالية للتلميذ من وجهة نظر الأمهات.

✓ الكشف عن متوسطات الفروق بين الجنسين من حيث تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الجمالية لدى التلميذ.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي تكونت من ثلاثة محاور رئيسية للقيم الجمالية وهي: الأخلاقية والاجتماعية والمادية، طبقت على عينة من الأمهات اللواتي لديهن أبناء في الصف الثاني والثالث في المرحلة الابتدائية، بمدينة مكة المكرمة. توصلت من خلالها بعد التحليل والمناقشة إلى النتائج الآتية:

✓ أكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخداما عند التلاميذ في المرحلة المبكرة هو اليوتيوب، يليه التيك توك.

✓ تؤثر مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية للتلميذ أكثر من القيم الأخلاقية، وذلك لما تمتاز به هذه المرحلة العمرية من التمسك بقيم الجماعة والأقران.

✓ أكثر تأثير على قيمه الجمالية يكون في مظهره الخارجي، وهو من الأمور التي بينت وفصلت فيها الشريعة الإسلامية، لأن من المداخل للتأثير الداخلي في النفس هو التأثير الخارجي عليها¹.

¹ - عائشة بنت ماطر، عبد الحميد السليهي. "الانعكاسات التربوية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الجمالية للتلميذ من وجهة نظر الأمهات". المجلة العربية للنشر العلمي. بحث مستل من رسالة الماجستير، جامعة أم القرى. الإصدار السابع. العدد 72. 2024.

التعقيب عن الدراسات العربية:

في إطار عملية البحث المستمر عن الدراسات التي تخدم الدراسة، تم التوصل إلى دراسة كلا من أحلام عتيق (1439)، نصيرات رائدة (2018)، ودراسة علي ربحان (2019)، السليهي (2024)، حيث تبين من خلال ما تحويه هذه الدراسات من معلومات أنها تتفق مع دراستنا على الدور المحوري المشترك لكل من الأسرة والمدرسة كأهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، والتركيز على المرحلة الابتدائية كفترة حاسمة لغرس القيم. بالإضافة إلى الانطلاق من مرجعية عربية إسلامية للقيم والأخلاق، وهذا ما يتوافق مع الخلفية القيمية لمجتمع الدراسة الحالية والمتمثل في المجتمع الجزائري، وتؤكد أيضا أن القيم الدينية والأخلاقية مثل: الإخلاص والأمانة والاهتمام بالجماليات دون مبالغة هي عبارة عن نقطة التقاء ثقافية يجب أن تبني عليها سياسات تربوية موحدة. كما تلقت دراسة كلا من علي ربحان والسليهي مع الفرضية الفرعية حول القيم الجمالية وضرورة تحليلها، حيث أن دراسة السليهي تؤكد على أهمية القيم الجمالية والمتمثلة في "النظافة والمظهر والانضباط" لتلميذ المرحلة الابتدائية، وتؤكد دراسة علي ربحان على أن التعاون بين الأسرة والمدرسة يحقق النمو المتكامل ويقوم السلوك الجمالي.

يظهر الاختلاف الواضح بين الدراستين في طبيعة الموضوع وطريقة معالجته، فبينما ركزت جميع الدراسات سائلة الذكر على الأهمية والأساليب والمعوقات والتطبيقات السلوكية، تركز دراستنا على التناقض المفاهيمي ذاته، وهو ما يفسر فشل الأساليب والاجراءات رغم تطبيقها. فبينما ركزت دراسة علي ربحان على معوقات التعاون المتعلقة بالموارد، تذهب الدراسة الحالية إلى العائق الأكبر وهو اختلاف أو تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، بمعنى آخر تناقض الجذور مقابل الحداثة، والتي يترتب عليها حالة الأنوميا المعرفية لدى التلميذ. كذلك نجد أنه صحيح أن دراسة السليهي تشترك مع الدراسة الحالية في تناول القيم الجمالية وتأثيرها على المظهر الخارجي، لكن نجد أيضا أن دراسة السليهي ركزت على التأثير الأحادي للإعلام (اليوتيوب والتيك توك) على الأمهات بينما تنظر الدراسة الحالية إلى العولمة كمتغير يضخم التناقض الداخلي بين القيم الأسرية والمدرسية، فالدراسة الحالية ترى أن التناقض المفاهيمي هو الذي يجعل التلميذ عرضة للغزو القيمي الخارجي. كما يظهر الاختلاف بين الدراسات العربية ودراستنا الحالية في تفرد دراستنا في اختيارها للمجتمع الجزائري وهو مجتمع يشهد تحولات سريعة وصراعا واضحا بين التمسك بالجذور التقليدية والانفتاح على الحداثة، مما يجعله حقلًا خصبا لتجليات التناقض القيمي.

أما عن الاستفادة من هذه الدراسة فقد كان لهذه الأخيرة الأثر الواضح على ملامح الدراسة الراهنة بما توفره من أساس نظري متين لتحديد مفهوم القيم وأنماطها وأساليب

غرسها حسب مراحل النمو، مما يساعدنا ذلك في تحليل البيانات الميدانية. كما أن دراسة السليهيبي ودراسة علي ربحان تعززان الفرضية الفرعية حول القيم الجمالية، حيث تثبتان أن المظهر الخارجي للتلميذ والانضباط الجمالي هما من أكثر الجوانب تأثراً، وأن ضعف المخصصات المالية وزيادة الأعباء التدريسية من مسببات عدم التكامل بين المؤسسات.

القيمة المضافة للبحث الحالي تتمثل في بناء الإطار العام والمؤسسي، لكن الدراسة الحالية تجاوزتها في تحديد التناقض المفاهيمي كمتغير مستقل رئيسي يفسر الانعكاسات السلبية على التنشئة الاجتماعية، كما أن الدراسة الحالية حولت الاشكالية من إطار الكيف والكم إلى إطار المفهوم والتناقض، ففي حين ركزت دراسات السلمي ونصيرات على ماهية القيم وأساليب غرسها (أي الجانب الإجرائي والكمي)، وركزت دراسة ربحان على معوقات التعاون في تنمية القيم الجمالية، تنفرد الدراسة الحالية بالتعمق في التناقض المفاهيمي ذاته، مستندة إلى رؤية الصمدي بأن "أزمة السلوك تكمن في تشوه المفاهيم"، هذا التحول سمح لنا بكشف أن المشكلة الجذرية ليست في نقص الأدوات أو الموارد، بل في التضارب في إدراك وتفسير حدود القيمة الواحدة بين الأسرة والمدرسة.

3. الدراسات الأجنبية:

استعراضها:

الدراسة الأولى:

وردت دراسة: "حسين دهقان وبرزو ماروت وزهراء الغفاري" (2020)، ضمن مقال علمي بعنوان "تشابه وتضارب القيم والمعايير بين مؤسستي الأسرة والمدرسة وأثرها على التنشئة الاجتماعية للطلبة" والتي هدفت إلى دراسة أوجه التشابه والاختلاف بين مؤسسة التعليم والأسرة وأثرها على التنشئة الاجتماعية لطلبة المرحلة الابتدائية في مدينة كرج. وتمثلت عينتها في العينة المسحية والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية، كما أستخدمت أداة الاستبيان لجمع البيانات وفق أسلوب المسح، وضع الباحثان فرضيات لدراستهن تمثلت في:

- ✓ إن التوافق بين القيم الأسرية والتعليم يؤثر على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ.
- ✓ الصراعات في القيم العائلية والتعليم تؤثر على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ.
- ✓ إن التوافق بين المعايير الأسرية والتعليمية يؤثر على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ.
- ✓ تؤثر الصراعات في الأسرة والمعايير التعليمية على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ.

وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي: إلى أن التوافق على قيم ومعايير الأسرة والمدرسة يؤثر على التنشئة الاجتماعية للطلاب، والعكس صحيح. كما تؤثر التناقضات في

قيم ومعايير الأسرة والمدرسة على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ. وبشكل أكثر تحديداً، تولي الأسر اهتماماً أكبر للقيم والمعايير الثقافية والأخلاقية، بينما تركز المدارس على القيم والمعايير الدينية بشكل أكبر. وتظهر نتائج تحليل الانحدار أن التوافق وكذلك التناقض في القيم والمعايير قد يكون مسؤولاً عن 69% من التباين في المتغير التابع أي التنشئة الاجتماعية¹.

التعقيب عن الدراسات الأجنبية:

في إطار عملية البحث المستمر عن الدراسات التي تخدم الدراسة، تم التوصل إلى دراسة **حسين دهقان وزملاؤه (2020)** من الدراسات الأجنبية الأكثر تقاطعاً مع دراستنا، فهي تتناول الإشكالية ذاتها والمتغيرات المستقلة والتابعة نفسها، مما يجعلها مرجعية حاسمة في دعم الإطار النظري والمنهجي، فالدراستان تتطابقان في دراسة أوجه التشابه والاختلاف (التضارب والتناقض) بين قيم الأسرة والمدرسة وأثرها على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وهذا ما يمنح دراستنا بدعم عالمياً على أن الإشكالية ليست قاصرة على السياق الجزائري. كما تتفق الدراستان في تحديد المتغيرات والمتمثلة في القيم الأسرية والتعليمية التربوية كمتغيرات مستقلة والتنشئة الاجتماعية كمتغير تابع، وفي المرحلة العمرية المستهدفة وهي المرحلة الابتدائية واستخدام الاستبيان وأسلوب المسح لجمع البيانات. كما أكدت دراسة دهقان فرضياتها التي تتضمن كلا من التوافق والصراع (التناقض) كعوامل مؤثرة على التنشئة الاجتماعية، مما يتطابق مع ضرورة تحليل العلاقة بين المؤسستين في دراستنا على أنها علاقة ديناميكية قد تكون تكاملية أو تناقضية.

يظهر الاختلاف الواضح بين الدراستين في الطبيعة المفاهيمية للتناقض حيث ركزت دراسة دهقان على التضارب في القيم والمعايير بشكل عام، ولم تتعمق في التناقض المفاهيمي ذاته. كما أن دراستنا تتفرد بالتركيز على التناقض في مفهوم القيمة، مما يجعل الإطار التحليلي للدراسة أدق في تشخيص أسباب التذبذب السلوكي. كذلك نجد أن هناك اختلافاً على مستوى السياق السوسيولوجي للدراستين، فدراسة دهقان أجريت في مدينة كرج الإيرانية، وهي بيئة ذات سياق ثقافي واجتماعي مختلف عن سياق الدراسة الحالية والمتمثل في السياق الجزائري، الذي يتميز بتداخل القيم الدينية والتقاليد القوية، وتأثير التغير الاجتماعي المفاجئ.

¹ - حسين دهقان وبرزو ماروت وزهراء الغفاري. "أوجه التشابه والاختلاف بين قيم ومعايير الأسرة والمدرسة وأثرها على التنشئة الاجتماعية للطلاب". المجلة الفصليّة للأسرة والبحث. المجلد 16. العدد 4. 2020.

أما عن الاستفادة من هذه الدراسة، فقد كان لهذه الأخيرة الأثر الواضح على تصميم استبانة الدراسة والذي اعتمدت فيه على قياس تصورات الطرفين (الأولياء والأساتذة)، وذلك من خلال تأكيد دراسة دهقان على ضرورة المقارنة بين قيم الأسرة والمدرسة لفهم التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

القيمة المضافة للبحث الحالي تتمثل في كونها تأكيداً تجريبياً قوياً للإطار العام لدراستنا، فدراسة دهقان عززت فكرة أن قياس التناقض بين الأسرة والمدرسة هو متغير ذو تأثير عال على التنشئة الاجتماعية، مما يبرر منهجيتنا القائمة على اعتماد الاستبيان في جمع المعلومات، والتحليل الإحصائي المقارن. كما أنها وفرت إطاراً تحليلياً ممتازاً لتقييم متغير التنشئة الاجتماعية ليس فقط من حيث غياب القيمة، ولكن من حيث وجود صراع (تناقض) ووجود انسجام (توافق).

يتضح مما سبق عرضه بأن جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها لم تتناول تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة وارتباطه بالتنشئة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بنفس الطريقة التي تناولتها الباحثة، ومن ثم فإن موضوع الدراسة الحالية لم تسبق دراسته من قبل، كما أنه ليس تكراراً لما سبقه من الدراسات على حد علم الباحثة.

من الملاحظ أن جميع الدراسات سألته الذكر لم تركز على تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة وارتباطه بالتنشئة الاجتماعية، بل درست كجزء من جملة المتغيرات الأخرى، حيث اعتمدت هذه الدراسة على ثلاث قيم لمعرفة انعكاس التناقض في مفهومها على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ، تمثلت هذه القيم في القيم الاجتماعية والقيم الدينية والقيم الجمالية.

سابعاً: المقاربة النظرية:

تقوم النظرية في علم الاجتماع بوظيفتين أساسيتين، حيث تمكن الباحث من فهم المجتمع في صورته الكلية، وتعطيه إطاراً للبحث في مجالات محددة ومتسقة مع الصورة الكلية التي استمدتها من النظرية، كما أنها تقوم بتفسير الظواهر الواضحة والغامضة بموضوعية، وذلك باعتمادها على المفاهيم والمصطلحات الفنية التي لا غنى عنها لأي علم من العلوم، فكل مفهوم أو مصطلح يحمل خبرة اجتماعية وعلمية طويلة وهو بمثابة تلخيص لكثير من الحقائق التي تتكون منها النظرية العلمية، لذا تبين لنا ضرورة الاعتماد على نظرية المعوقات الوظيفية لصاحبها روبرت ميرتون كمقاربة نظرية أساسية في بحثنا هذا.

1. نظرية المعوقات الوظيفية:

المعوقات الوظيفية هو مصطلح أطلقه عالم الاجتماع روبرت ميرتون فيما يخص:

- ✓ كل النتائج أو العمليات التي تحد من تكيف النسق الاجتماعي أو توافقه، كما تتضمن ضغطاً وتوتراً في المستوى البنائي.¹
- ✓ هي تلك النتائج الملاحظة التي تحد من تكيف النسق داخل المجتمع.²

ومنه يتضح أن المعوقات الوظيفية هي تلك العقبات أو الصعوبات التي تواجه الأسرة والمدرسة الجزائرية وتحد من أدائها لوظيفتها الاجتماعية الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية، قد تكون هذه الصعوبات متعلقة بالبناء الداخلي للنسق كالقيم التي قد يصعب الاتفاق على مفهوم موحد لها بين الأسرة والمدرسة، مما يجعل الفرد في حيرة من أمره ويضعه في موقف متردد.

عند تحليل الأنساق الاجتماعية كثيراً ما تستعمل الوظيفية لفهم دور هذا النسق في المجتمع أو دور مكون من مكوناته البنائية داخل النسق نفسه، لكن هذا لا يجانب الموضوعية إذا لم نعترف بأن هذا النسق أو أحد أجزائه قد لا يقوم بوظيفته، لأن هناك معوقات تحد من تكيفه وتوافقه وأدائه لوظيفته في المجتمع، وعندما نحلل التراث الحديث في علم اجتماع التربية، خاصة الجزء الذي يهتم بدراسة العمليات التعليمية والتربوية، فسوف نجد أن هناك جهوداً في تزايد مستمر لكي تحقق المدرسة الاهتمام بأنساق الضبط، سواء كان ذلك داخل أو خارج الفصول الدراسية وذلك لأن المدرسة قد تحقق أهدافها العامة

¹ - أحمد زكي، بدوي. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. مكتبة لبنان. لبنان. 1982. ص 120.

² - محمد علي، محمد. تاريخ علم الاجتماع. ط2. مصر: د ذ المطبعة. 1983. ص 459.

بهذا وحده، خاصة بعد أن أصبحت المدرسة معرضة لكثير من الانتقادات، وبالذات فيما يتعلق بالخلل الوظيفي في مهامها الرئيسية في المجتمع.¹

والمعوقات الوظيفية جاء بها ميرتون ليشير إلى تلك النتائج التي يمكن ملاحظتها والتي تحد من تكيف النسق أو توافقه، فجميع أجزاء النسق الاجتماعي أو عناصره إما وظيفية أو لا وظيفية، والغالبية العظمى من هذه العناصر أو الأجزاء تعتبر وظيفية، غير أنه ما تجدر الإشارة إليه أن الوظائف الظاهرة أو الكامنة قد تكون وظيفية أو بناءة، وهو الطابع الغالب وقد تكون هدامة أو معوقة وظيفيا بالنسبة للنظام الاجتماعي الذي توجد فيه هذا الأخير الذي يتجه نحو التوازن. حيث أن العناصر القليلة التي تؤدي وظائف سلبية تتجه دائما نحو الزوال، لتحل معها عناصر أكثر فائدة ونفع للمجتمع، أو أن النسق هو الذي يغير ما أبنيته حتى تتلائم مع هذا العنصر وبذلك يمكن إعادة التوازن من جديد، ومن ثم القضاء على كل المظاهر اللاوظيفية، ومن ذلك جاء التعامل مع مفهومي الوظيفية المعوقة والوظيفية الميسرة، وهي تلك الوظائف التي تحقق نتائج سلبية وإيجابية في المجتمع.²

ويرى روبرت ميرتون أنه ليس من الضروري أن تكون الوظيفية إيجابية دائما، وإنما قد تكون سلبية أو حيادية بالنظر إلى طبيعة الوحدة الاجتماعية موضوع البحث، فبعض العناصر قد تكون معوقة وظيفيا، ومن الضروري البحث عن التوازن القائم بين الوظائف الإيجابية والمعوقات الوظيفية قبل القول بأن عنصرا ما وظيفي أو غير وظيفي.³

يرى روبرت ميرتون أن السلوك المنحرف في غالبيته لا ينشأ نتيجة دوافع وبواعث فردية للخروج على قواعد الضبط الاجتماعي، ولكنها على العكس من ذلك قد يشكل انحرافا اجتماعيا، وهو حصيلة تعاون كل النظام الاجتماعي وثقافة المجتمع التي تشجع على نشوئه وتطويره.

ويشرح ميرتون فكرته فيقول بأن هناك عنصرين أساسيين في ثقافة المجتمع ونظمه الاجتماعية هما:

- ✓ الأهداف التي ترسمها الثقافة لأفراد المجتمع، حيث يشترك في هذه الأهداف جميع أفراد المجتمع ويطمحون في تحقيقها.
- ✓ الوسائل الاجتماعية المشروعة التي تتيح للأفراد تحقيق أهدافهم بطريقة مشروعة.

¹ - طارق، السيد. أساسيات في علم الاجتماع المدرسي. مصر: مؤسسة شباب الجامعة. 2007. ص 84.
² - علي غربي. علم الاجتماع والثانيات النظرية: التقليدية- المحدث. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية. 2007. ص 89.
³ - محمد علي، محمد. مرجع سابق. ص 460.

وتبرز المشكلات الاجتماعية المتمثلة في الانحراف عن السلوك السوي عندما يختل التوازن بين الأهداف والوسائل المسؤولة عن تحقيقها في أي مجتمع، مما يعرضه إلى حالة اضطراب وعدم استقرار وتنظيم وظهور الانحرافات.¹

فالمجتمع يصنع لأفراده أهدافا كبيرة ولا يتيح لهم فرصا متساوية لتحقيقها، ومن المؤكد أن الأفراد عندما يجدون أنفسهم غير قادرين على تحقيق أهدافهم المشروعة فإنهم يبحثون عن وسائل جديدة لتحقيقها بطريقة غير مشروعة، مما يشكل خلفية مساهمة في نشوء السلوك المنحرف، ولوصف تأقلم الأفراد مع ما وضعه المجتمع من أهداف وما حدده من وسائل مشروعة لتحقيق تلك الأهداف حدد روبرت ميرتون خمسة أنماط لذلك التأقلم، وهي كالتالي:²

- ✓ **التوافق:** ويعني به قبول الفرد للأهداف التي يحددها البناء الثقافي للمجتمع مع قبول الوسائل المشروعة اجتماعيا لتحقيقها. يعتبر هذا النمط هو الشكل السلوكي الأكثر انتشارا في معظم المجتمعات الإنسانية والقوة الكامنة وراء استقرار تلك المجتمعات وغياب ظاهرة الانحراف فيها.
- ✓ **الابتكار:** والذي تعني قبول الأهداف التي يحددها البناء الثقافي للمجتمع ورفض الوسائل المشروعة لتحقيقها.
- ✓ **الطوقسية:** وتعني التعلق بالطوقس وتتمثل في قبول الأفراد للوسائل المشروعة في تحقيق الهدف ولكن دون وجود أهداف محددة.
- ✓ **الانسحابية:** تقوم على أساس رفض الأهداف والوسائل التي يقرها المجتمع.
- ✓ **التمرد والعصيان:** وهو رفض الأهداف والوسائل المشروعة والسعي لابتكار أهداف ووسائل مشروعة جديدة تختلف عن أهداف ووسائل المجتمع.

يمكن اعتبار كل من الأسرة والمدرسة مصادرا للأهداف الثقافية التي يسعى التلميذ لتحقيقها، ومع ذلك قد تكون هذه المصادر الخاصة بتلك الأهداف متناقضة، مما يخلق ضغطا على التلميذ. فالأسرة قد تركز على القيم التقليدية مثل الاحترام المطلق لكبار السن دون نقاش، أو المشاركة في الأعمال الجماعية داخل الأسرة دون رغبة منه، هذه القيم تشكل أهدافا ثقافية يسعى التلميذ لتحقيقها للحصول على رضا الأسرة. في حين نجد أن المدرسة قد تركز على القيم الحديثة كالتفكير النقدي، الحوار والمناقشة، هذه القيم تشكل أهدافا ثقافية يسعى التلميذ لتحقيقها في البيئة المدرسية. هذا التناقض بين الأهداف الثقافية

¹ - فايضة، حلالة. "علاقة أساليب التنشئة الاجتماعية بظهور اللامعيارية في السلوك الاجتماعي". مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 4. مارس 2017. ص 203.

² - فايضة، حلالة. مرجع سابق. ص 204.

للأسرة والمدرسة يضع التلميذ في موقف صعب، حيث يجد نفسه في حيرة بين قيمتين مختلفتين.

أما فيما يخص الوسائل التي توفرها كل من الأسرة والمدرسة لتحقيق الأهداف، فنجد أن الأسرة قد تستخدم وسائل مثل التلقين، الثواب والعقاب والقوة لغرس قيمها، هذه الوسائل قد لا تكون دائما متوافقة مع أساليب المدرسة. أما المدرسة فقد تستخدم وسائل أخرى كالمناهج الدراسية، والأنشطة الصفية أو اللاصفية والتفاعل مع الأقران لغرس قيمها وهي التي قد تكون مختلفة أيضا عن تلك التي تستخدمها الأسرة.

حينها نستطيع القول أن الوسائل المتاحة في الأسرة والمدرسة غير متسقة، وهو ما يزيد من الضغط على التلميذ ويجعله غير قادر على التكيف بشكل فعال مع كلا البيئتين.

وعليه يمكننا استخدام أنماط التكيف الخمسة التي اقترحها ميرتون لتحليل سلوك التلاميذ استجابة للتناقض القيمي:

✓ **التوافق والامتثال:** قد يحاول بعض التلاميذ تحقيق التوفيق بين قيم الأسرة في البيت وقيم المدرسة وهو جهد نفسي مضمن يهدف للحفاظ على القبول الاجتماعي، وهو ما قد يؤدي إلى ازدواجية في شخصيته أو الوقوع في صراع داخلي.

✓ **الابتكار:** قد يبتكر بعض التلاميذ طرقا خاصة بهم للتوفيق بين القيمتين، مثل محاولة إرضاء الأهل والمعلمين في نفس الوقت بطرق قد تكون غير مباشرة أو ملتوية، كالغش أو الكذب لتحقيق النجاح الذي تطلبه المدرسة مع الحفاظ ظاهريا على القيم الأخلاقية التي تطلبها الأسرة.

✓ **الطقوسية:** قد يتمسك بعض التلاميذ بالقيم والسلوكيات الظاهرية التي ترضي الأسرة والمدرسة دون استيعاب حقيقي للقيم الكامنة، فيصبح السلوك مجرد طقوس فارغة من المعنى، وهو ما يؤدي إلى البرود العاطفي والاجتماعي.

✓ **الإنسحابية:** قد ينسحب بعض التلاميذ من كلتا البيئتين، حيث يشعرون بالضياع وعدم الانتماء وقد يظهرون سلوكيات مثل الانطواء أو اللامبالاة، أو حتى التسرب من المدرسة، وهو ما يعتبر هروبا من التناقض وهي استجابة سلبية لعدم القدرة على الموازنة بين العالمين المتصادمين.

✓ **التمرد والعصيان:** قد يتمرد بعض التلاميذ على قيم الأسرة أو المدرسة أو كليهما، ويسعون لتبني قيم جديدة خاصة بهم أو بجماعة الأقران التي ينتمون إليها غالبا ما تظهر بذور هذا النمط في نهاية المرحلة الابتدائية.

خلاصة

لقد ذكرنا في تمهيد هذا الفصل بأن هذا الأخير هو بمثابة نقطة انطلاق لهذه الدراسة، وعلى ضوءه تبني بقية الفصول الأخرى. ومن هذا المنطلق تطرقنا للإشكالية، وهي التي من خلالها نسوق الجانب النظري لهذه الدراسة. أما بالنسبة للأهمية والأهداف والمبررات، فسترشدنا إلى النقاط التي يجب أن نتطرق إليها في دراستنا، أما الفرضيات فمن خلالها نبني استمارة البحث ومنها نستطيع التأكد من صحتها أو خطئها، كما تطرقنا إلى الدراسات السابقة والتي ستساعدنا في معرفة أوجه التشابه والاختلاف مع دراستنا الراهنة، بالإضافة إلى كونها موجهة لنا خاصة في بداية بحثنا. أما في الأخير فقد تحدثنا عن المقاربة النظرية التي إختارناها لتكون المرجع الذي تستند عليه الدراسة.

الفصل الثاني

التنشئة الاجتماعية

بين الأسرة والمدرسة

تمهيد

تقوم الأسرة بتنشئة أفرادها تنشئة اجتماعية وفق منظومة من القيم والعادات والتقاليد التي تتوافق مع المجتمع الذي يعيشون فيه، إلا أن الظروف المحيطة بهذه المؤسسة تغيرت وتنوعت، وتشعبت بذلك أدوارها عبر العصور والأزمان، فأصبحت غير قادرة لوحدها على القيام بهذه الوظيفة أو الدور الاجتماعي المنوط بها، فكان لزاماً على المجتمع أن يبتدع مؤسسة اجتماعية تساعد على نقل التراث الثقافي الخاص بالمجتمع إلى أبنائها وتُعدّهم بذلك لأدوارهم المستقبلية في هذا المجتمع، فأوجدت المدرسة لتقوم بهذه الوظيفة.

والمدرسة كغيرها من المؤسسات الاجتماعية لها بنيتها الاجتماعية، ولها خصائصها ومميزاتها، فهي تعتمد على مجموعة من الآليات فيما يخص عملية التنشئة الاجتماعية تختلف عن غيرها من تلك المؤسسات مما يجعلها من أهم الوسائط الاجتماعية التي تعنى بهذه الوظيفة.

ومن هذا المنطلق يتطرق هذا الفصل إلى التنشئة الاجتماعية، من خلال تحديد ماهية التنشئة الاجتماعية وخصائصها، كذلك عناصرها وأهدافها، أشكالها وأبعادها ثم أساليبها وآلياتها، وأخيراً الاتجاهات المفسرة لها. كما تطرقنا في هذا الفصل إلى مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمتمثلة في مؤسسة الأسرة والمدرسة باعتبارهما متغيرين من متغيرات الدراسة، فتطرقنا إلى ماهية الأسرة وأشكالها، كذلك خصائصها ووظائفها، كما تطرقنا إلى التنشئة الاجتماعية الأسرية وأهميتها كنظام اجتماعي ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية. كما تطرقنا أيضاً فيما يخص مؤسسة المدرسة الابتدائية إلى ماهية المدرسة وخصائصها وغاياتها، ووظائفها وأهدافها، ثم مكوناتها والعلاقات الإنسانية داخلها، وصولاً إلى أساليبها في عملية التنشئة الاجتماعية ودورها فيها.

أولاً: التنشئة الاجتماعية:

1. ماهية التنشئة الاجتماعية وخصائصها:

ماهية التنشئة الاجتماعية:

مفهوم التنشئة الاجتماعية شائع الاستعمال في علم الاجتماع وله عدة تعاريف يمكن ذكرها كالتالي:

التنشئة الاجتماعية عند **جوردون مارشال**: "هي العملية التي من خلالها نتعلم كيف نصبح أعضاء في المجتمع، من خلال استدماج معايير وقيم المجتمع من ناحية أو تعلم كيفية أداء أدوارنا الاجتماعية من ناحية أخرى كدور العامل أو الصديق أو المواطن".¹

أما **ماجد ملحم أبو حمدان** فيعرفها بأنها: "عملية تلقين الفرد مفاهيم وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، كما أنها تتضمن التفاعل القائم بين الفرد وأسرته أو مجتمعه، بحيث يصبح متدرباً على أداء مجموعة من الأدوار التي تحدد نمط سلوكه اليومي".²

كما يرى **سبنسر** أن للتنشئة الاجتماعية مفهومين: "أحدهما محدد يتصل بعملية التعلم الاجتماعي للتلاميذ، وذلك بغرس قيم ومعايير الجماعة لدى الناشئين لدرجة تمثلهم لها ومشاركتهم فيها، والثاني شامل يمتد من محيط التلاميذ ومجالهم إلى محيط الراشدين، حيث تعمل التنشئة الاجتماعية على غرس القيم والمهارات والمعايير من ناحية، وربطهم بالجماعة الاجتماعية بالدرجة التي تمكن الفرد من التوافق الاجتماعي من ناحية أخرى".³

خصائص التنشئة الاجتماعية:

لا تساعد التنشئة الاجتماعية في الحفاظ على القيم والمعايير الاجتماعية فحسب، بل هي العملية التي يتم من خلالها نقل القيم والمعايير من جيل إلى جيل آخر، وفيما يلي سنذكر أهم خصائص التنشئة الاجتماعية:

- ✓ **تغرس التنشئة الاجتماعية الانضباط الأساسي:** حيث يتعلم الشخص السيطرة على دوافعه، ويظهر سلوكاً منضبطاً للحصول على الموافقة الاجتماعية.
- ✓ **تساعد التنشئة الاجتماعية في السيطرة على السلوك البشري والتحكم فيه:** فالفرد يخضع منذ الولادة حتى الموت للتدريب، ويتم التحكم في سلوكه بطرق عديدة من

¹ - جوردن، مارشال. موسوعة علم الاجتماع. المجلد الأول. ترجمة: محمد الجوهري وآخرون. ط2. مصر: المجلس الأعلى للثقافة. 2007. ص432.

² - ماجد، ملحم أبو حمدان. "طرائق التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بمدى مشاركة الشباب في اتخاذ القرار داخل الأسرة". مجلة جامعة دمشق. المجلد 27. العدد 4+3. سوريا. 2011. ص374.

³ - رشوان، حسين عبد الحميد. الأسرة والمجتمع في علم الاجتماع الأسرة. مصر: مؤسسة شباب الجامعة. 2003. ص151.

أجل الحفاظ على النظام الاجتماعي، وفق إجراءات وآليات لتساعد الفرد على التكيف مع مجتمعه، ومن خلال التنشئة الاجتماعية يعتزم المجتمع السيطرة على سلوك أعضائه دون وعي.

✓ **التنشئة الاجتماعية سريعة:** تحدث عملية التنشئة الاجتماعية بسرعة إذا كان هناك إجماع على الأفكار والمهارات بين مؤسساتها، أما إذا كان هناك تعارض بين الأفكار والأمثلة والمهارات المنقولة عن الأسرة وتلك التي تنتقل عن طريق المدرسة أو الأقران فإن التنشئة الاجتماعية للفرد تميل إلى أن تكون أبطأ وغير فعالة.

✓ **التنشئة الاجتماعية تتم بشكل رسمي وغير رسمي:** فالتنشئة الاجتماعية الرسمية فتأخذ من خلال التوجيه المباشر والتعليم في المدارس والكلية، ومع ذلك فإن الأسرة هي المصدر الأساسي والأكثر تأثيراً للتعليم، يتعلم فيها التلاميذ لغتهم وعاداتهم وأعرافهم وقيمهم.

✓ **التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة:** فهي عملية تستمر مدى الحياة، لا تتوقف عندما يصبح التلميذ بالغاً، فالفرد يستمر في استيعاب الثقافة، والمجتمع يحافظ على ديموميته من خلال نقل أعضائه الثقافة إلى الجيل القادم فيستمر في الوجود.¹

✓ **التنشئة الاجتماعية عملية تعلم اجتماعي:** يتعلم فيها الفرد أدواره الاجتماعية عن طريق التفاعل الاجتماعي، كما يتعلم المعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الأدوار، ويكتسب الاتجاهات النفسية والأنماط السلوكية التي توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع.

✓ **التنشئة الاجتماعية عملية نمو:** يتحول خلالها الفرد من تلميذ يعتمد على غيره، متمركز حول ذاته، لا يهدف في حياته إلى إشباع حاجاته العضوية، إلى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية الاجتماعية ومعنى الفردية والاستقلال، قادر على ضبط انفعالاته والتحكم في إشباع حاجاته بما يتفق والمعايير الاجتماعية.

✓ **التنشئة الاجتماعية عملية دينامية:** تتضمن التفاعل والتغير، فالفرد في تفاعله مع أفراد الجماعة يأخذ ويعطي فيما يخص المعايير والأدوار الاجتماعية والاتجاهات النفسية.

✓ **التنشئة الاجتماعية عملية معقدة:** فهي عملية متشعبة تستهدف مهام كبيرة وتستعمل أساليب ووسائل متعددة لتحقيق ما تهدف إليه.²

✓ **التنشئة الاجتماعية عملية إشباع للحاجات:** هي عملية تهدف إلى إشباع الحاجات الاجتماعية للفرد، فهو يحتاج إلى الحب والحنان من محيطه، مما يساعده ذلك على

¹ - يسرى، فتحي محمد المحافظة. "المدرسة ودورها في تعزيز التنشئة الاجتماعية للطلبة". مجلة العلوم الانسانية والطبيعية. المجلد 3. العدد 7. 2022. ص 325.

² - عبد الله، الرشدان. التربية والتنشئة الاجتماعية. ط 1. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع. 2005. ص 20-21.

النمو الاجتماعي السليم، وتتمثل هذه الحاجات في الحاجة البيولوجية، والحاجة للأمن، والحاجة للمحبة، والحاجة للتقدير، والحاجة للمعلومات والحاجة للانتماء.¹

2. عناصر وأهداف التنشئة الاجتماعية:

عناصر التنشئة الاجتماعية:

تركز التنشئة الاجتماعية على مجموعة من العوامل أو العناصر التي تجعل منها عملية ضرورية لأي مجتمع، لخصها كل من **عدنان إبراهيم ومحمد المهدي** فيما يلي²:

الجوع والدوافع الاجتماعية والحاجات النفسية التي تدفع الفرد للانتماء إلى جماعة ما وتحقيق الاندماج الاجتماعي.

- ✓ الميراث والإمكانات الحيوية التي تسمح بالتنشئة الاجتماعية التي يعتمد عليها التعليم الاجتماعي.
- ✓ القابلية للتعلم والاستعداد لتغيير السلوك نتيجة الخبرة والممارسة.
- ✓ القدرة على تكوين العلاقات العاطفية والتعاطف مع الأفراد الآخرين في المجتمع.
- ✓ الضغوط الاجتماعية المختلفة التي توجهها الجماعة لأفرادها واتجاهاتهم في سبيل الانتظام مع معايير الجماعة.
- ✓ المعايير الاجتماعية التي تبلورها الجماعة كموازن للسلوك الاجتماعي.
- ✓ الأدوار الاجتماعية التي تطلب الجماعة من كل فرد القيام بها.
- ✓ العلاقات الاجتماعية.
- ✓ المؤسسة الاجتماعية من مدارس وجامعات وأقران وأسر ووسائل الإعلام وثقافة... إلخ.

أما **عبد الله زاهر راشدان** في كتابه "التربية والتنشئة الاجتماعية" فيصنف عناصر التنشئة الاجتماعية إلى عناصر متصلة **بالفرد**، وهي: استعدادات الفرد الفطرية باعتباره كائنا بيولوجيا، وتتمثل في العوامل الوراثية، النضج أو إمكانياته البيولوجية، وقابلية التلميذ للتعلم ومرونته، والقدرة على التعاطف وتكوين علاقات عاطفية. وفي المقابل، هناك عناصر أخرى متصلة **بالمجتمع**: كالمراكز والأدوار الاجتماعية، القيم والمعايير والمؤسسات والقطاعات الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية.³

¹ - مصباح، عامر. التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوي. ط1. الجزائر: شركة دار الأمة لطباعة والنشر والتوزيع.

2003. ص41.

² - عدنان، إبراهيم أحمد ومحمد، المهدي الشافعي. علم الاجتماع التربوي. ليبيا: دار الكتب الوطنية. 2001. ص 140.

³ - عبد الله، الرشدان. مرجع سابق. ص67.

أهداف التنشئة الاجتماعية:

أهداف التنشئة الاجتماعية تختلف من ثقافة إلى أخرى، إلا أن المهتمين بها يتفقون على مجموعة منها وهي كالتالي:

- مساعدة التلميذ على جعل ثقافة المجتمع جزءاً من خبراته الاجتماعية، يتعلمها في البيت أو المدرسة أو البيئة التي يعيش فيها.
- تحقيق الاستقلالية الذاتية للتلميذ، أي الاعتماد على النفس والثقة بها، من خلال إتاحة الفرصة له ليعبر عن ذاته ويعوّده على مواجهة مواقف الحياة المختلفة ومشكلاتها وكيفية حلها.
- تعلم المعايير الاجتماعية والقيم والعادات والتقاليد والضوابط المتعارف عليها من ثقافة المجتمع.
- تعليم الجيل الصاعد ماهية الصواب والخطأ في السلوك والممارسات اليومية، لتحقيق التكيف الأمثل والتألف مع الآخرين، لأن التكيف والتألف هما أساس البقاء.
- تعمل على تحقيق التوازن النفسي والاستقرار الاجتماعي.
- غرس الهوية الوطنية والقومية عند الفرد وفق قدراته وثقافة مجتمعه لتحقيق الانتماء على أكمل وجه، فغياب هذه الهوية يعني الضياع، فهي تحقق الخصوصية الذاتية للمجتمع.
- غرس الطموح في نفس التلميذ لتحقيق النجاح في الحياة، والذي يعتبر مطلباً اجتماعياً واقعياً أكدت عليه التربية الحديثة والمعاصرة.
- تعليم الأفراد أدوارهم الاجتماعية حسب ثقافة مجتمعهم لتحقيق التكيف المطلوب.
- تهدف إلى التقليل من التنافس الفردي، والتعظيم من التنافس الجمعي التعاوني الذي يعود بالنفع على الجماعه كلها.¹

أما ريون فيري فيرى أن أهداف التنشئة الاجتماعية في المفهوم النظري الجديد تدور حول ثلاثة عناصر رئيسية، وهي²:

- تحفيز المراقبة الاجتماعية وتنمية الضمير الجمعي عند الفرد.
- تحضير الفرد للأدوار الاجتماعية كأدوار العمل.
- الثقاف بمعنى نقل الثقافة من جيل إلى جيل آخر.

¹ - نعيم حبيب، جعيني. علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق. ط1. الأردن: دار وائل للنشر. 2009. ص241-242.

² - Ryan T. Cragun، 2006، Introduction to Sociology، wikibooks، the open – content textbooks collection، Edition1.p60

ومنه يتضح أن التنشئة الاجتماعية تهدف إلى تنمية ثقافة المجتمع في شخصية التلميذ وتحقيق استقلاليته الذاتية، كما أنها تعلمه المعايير الاجتماعية والقيم والعادات، وتعمل على غرس الهوية لديه، كما أن عملية التنشئة الاجتماعية تهدف إلى تعليم أفراد المجتمع مختلف الأدوار الاجتماعية التي سيمارسونها داخل مجتمعهم.

3. أشكال التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية المقصودة:

وهي التي تتم عن طريق الوسائط الاجتماعية المعنية بعملية التنشئة، تكون فيها الأهداف مخططة ومحددة سلفاً كالأسرة والمدرسة.¹

فالأسرة وإن لم يكن هناك توثيق لتخطيطاتها في عملية التنشئة، ومهما كان المستوى الثقافي والانتماء الطبقي وأينما وجدت، فإنها تعمل على تنشئة أبنائها تنشئة مقصودة لها أهداف معينة، فهي تسعى من خلال ذلك إلى إعداد أبنائها للحياة الاجتماعية، حيث تعمل على تعليمهم اللغة وآداب الكلام وتحدد لهم أنماط السلوك المقبولة اجتماعياً، وتضع لهم الضوابط والمعايير الاجتماعية وفق نظامها الثقافي، وتحدد لهم الطرق والوسائل المتعلقة بتشرب هذه الثقافة واستيعابها.

كما تعتبر المدرسة المؤسسة الثانية التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية المقصودة، فهي تقوم بدورها في عملية التعليم والتربية بصورة مقصودة، بمعنى أن الأهداف التربوية تكون فيها محددة مسبقاً، بطريقة علمية وتطبق مرجعية معلنة وواضحة، وتوفر وسطاً مناسباً يعمل على احتضان عملية التنشئة الاجتماعية، وتضع بين يدي المعلم والمتعلم على حد سواء عبر مناهجها مجموعة من المحتويات المختارة والمناسبة لتحقيق تلك الأهداف والكفاءات، كما أن المدرسة تخضع لتلاميذها للتقويم بصفة مستمرة وفي كل مرحلة تعليمية تعليمية، من أجل التأكد من اكتسابهم الكفاءات اللازمة، وكذلك من أجل الوقوف على مدى تحقيق المدرسة بصفة خاصة والنظام التربوي بصفة عامة للأهداف التي تم وضعها في السابق.²

للتنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة أهمية بالغة؛ لأنها هي التي تأخذ على عاتقها مسؤولية تحديد شخصية الفرد، باعتبارها تقوم بتلك العملية عن قصد ووعي على خلاف المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

¹ - مصطفى، رجب. "أطفالنا هل يقرؤون؟". مجلة العربي. العدد 431. الكويت. 1994. ص167.

² - علي ضيف. "المدرسة الجزائرية واشكالية التنشئة الاجتماعية". أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم تخصص علم الاجتماع التربوي. جامعه زيان عاشور بالجلفة. 2018/2017. ص54-55.

التنشئة الاجتماعية الغير مقصودة:

التنشئة الاجتماعية غير المقصودة تقوم بها جهات عديدة ومختلفة، حيث تعتبر من منظور سوسيولوجي مؤسسات اجتماعية قائمة بذاتها يتعلم من خلالها الفرد عن غير قصد قيما ومعاني ورموزا ومهارات ومعايير وضوابط واتجاهات عن طريق اكتساب معايير اجتماعية مختلفة باختلاف الجماعات التي ينتمي إليها، مثل عادات الحب والكره والانتماء والولاء والوفاء للجماعة واللعب والتعاون والمسؤولية وضوابط وعادات العمل وغير ذلك، كما تمنح الفرد فرصة التدريب على بعض الأدوار والمراكز الاجتماعية.

تتم التنشئة الاجتماعية غير المقصودة عن طريق وسائط موازية كوسائل الإعلام والاتصال بمختلف أنواعها والمساجد ومختلف النوادي الثقافية والرياضية، وجماعات الرفاق، حيث يكتسب الأفراد عادات المجتمع وتقاليده وقيمه ومعاييره ومختلف أنماط السلوك التي ترغب الدولة في توصيلها وغرسها في المواطنين، ويطلق عليها البعض التربية اللاشكلية أو التربية غير الرسمية، هذا المفهوم الذي يطلق عليه الدكتور محمد عبد الوهاب عفيفي مصطلح "التربية اللامدرسية" حيث يعرفها على أنها تلك الأنواع المختلفة من المؤثرات العرضية غير المنظمة التي تحدث دون قصد أو هدف واضح في سياق حياة الفرد في دوائر اجتماعية أخرى.

وكذلك الحال بالنسبة لباقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية كجماعة الرفاق وغيرها، فهي تعمل كما يرى المختصون في علم الاجتماع على إكساب الأفراد المنتمين إليها أنماطا من السلوك الاجتماعي وقيما ومعايير وضوابط تتوافق واتجاهات الجماعات التي ينتمون إليها، حيث تصبح عملية التنشئة الاجتماعية مبنية على العفوية والمحاكاة والتقليد بحيث لا مكان فيها للقصد، والأهداف فيها لا تخضع للموضوعية أو الدراسة.

ورغم ذلك فإن لهذه المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بهذا النوع من التنشئة أثر كبير وبالغ في تكوين شخصية الفرد الاجتماعي، وهذا ما يجعل تلك المؤسسات ميدانا خصبا للباحثين في ميدان علم الاجتماع، حيث يدفعهم ذلك إلى الاهتمام بالدراسة من حيث البنية الاجتماعية وتأثيرها على الأفراد والمجتمعات.¹

¹ - علي ضيف. مرجع سابق. ص 55-56.

4. أبعاد التنشئة الاجتماعية:

عملية التنشئة الاجتماعية تحدث في جميع المجتمعات بلا استثناء على اختلاف مستوياتها التطورية، لذلك يهتم علماء النفس والاجتماع والتربية بهذا الموضوع، نظرا لارتباطه بأبعاد الإنسان المتعددة، وفيما يلي سنذكر أهمها¹:

البعد الاجتماعي:

يعرف اتباع هذا البعد التنشئة الاجتماعية بأنها: العملية التي تتعلق بتعليم أفراد المجتمع كيف يتعاملون في المواقف الاجتماعية المختلفة، بناء على توقعات المجتمع الذي ينشؤون فيه. ويكون دور الأفراد تعلم النمط الثقافي للمجتمع الذي يهدف إلى تكوين شخصياتهم التي تلائم ثقافة الجماعة وأنماط السلوك المرغوبة داخلها. ويمكن أن نستخلص هذه السمات الأساسية للبعد الاجتماعي فيما يلي:

- ✓ تشكيل سلوك الفرد كإنسان اجتماعي.
- ✓ تحقيق التوافق بين السلوكيات الاجتماعية للفرد وتوقعات المجتمع.
- ✓ تعليم الأفراد تراث المجتمع الذي ينشؤون فيه والذي يميزهم عن غيرهم من أفراد المجتمعات الأخرى.

البعد النفسي:

يعتبر علماء النفس الاجتماعي عملية التنشئة الاجتماعية عملية ضرورية لتكوين ذات التلميذ وتطوير مفهومه عن ذاته كشخص، من خلال سلوك الآخرين واتجاهاتهم نحوه، فهم يعرفون التنشئة الاجتماعية بأنها: "عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، تهدف إلى إكساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية محددة، تيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية" وسمات هذا البعد كالتالي:

- ✓ تحقيق الرضا من خلال التفاعل الاجتماعي الإيجابي.
- ✓ اكتساب الفرد سلوكا يناسب دوره الاجتماعي، فهذه العملية ضرورية لتكوين ذاته.
- ✓ اندماج الفرد في الحياة الاجتماعية.

¹ - داود، رشيد. "التنشئة الاجتماعية وبناء نماذج القدوة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي - دراسة ميدانية لعينة من ثانويات ولاية سطيف-". مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم الاجتماع. تخصص: علم الاجتماع التربوي.. جامعة البليدة. 2016/2. ص77-79.

البعد التربوي:

يعتبر هذا البعد المحصلة العامة للأبعاد الاجتماعية والنفسية، التي تؤدي إلى تحقيق ممارسة السلوك الإنساني المرغوب فيه من قبل الجماعة، والمتمثلة في أهداف المجتمع ومتطلباته، وتتلخص أهم سماته فيما يلي:

- ✓ أنها عملية نمو مقصودة لأجهزة الإنسان الأساسية.
- ✓ أنها عملية تؤدي إلى تزويد التلميذ بمجموعة من المعارف الضرورية لتحقيق إنسانيته.
- ✓ أنها عملية مستمرة يستطيع بها الكائن البشري مواجهة مطالب الحياة المتغيرة.

5. أساليب التنشئة الاجتماعية:

يمكن التمييز بين عدة أساليب للتنشئة الاجتماعية، والتي تتباين بين الأساليب السوية والأساليب غير السوية، ويندرج تحت كل أسلوب مجموعة من الأشكال، غير أنه يمكن أن نجد تزاوجاً بين نوعين أو أكثر من الأساليب في تربية التلاميذ، وفيما يلي سنفصل في أهم الأساليب¹:

الأساليب السوية:

- ✓ أسلوب القدوة: وهي النموذج المثالي، حيث تعتبر من أنجع الأساليب المؤثرة في إعداد التلميذ.
- ✓ أسلوب التربية بالعادة: وهذا بمطالبة التلميذ تكرار الفعل أو القول المراد غرسه.
- ✓ أسلوب التربية بالموعظة: وهذا من خلال النصيحة والموعظة الحسنة، لأن لها أثر كبير في مخاطبة النفس والعقل معاً.
- ✓ أسلوب الملاحظة: من خلال ملاحظة سلوكيات التلاميذ أثناء احتكاكهم بالعالم الخارجي.
- ✓ أسلوب الثواب: وذلك من خلال خلق حالة من الرضا نتيجة التشجيع والتعزيز اللفظي أو المادي.
- ✓ أسلوب العقوبة: من خلال خلق حالة من عدم الرضا باستعمال وسائل مشروعة كالتأنيب على ألا تكون مفرطة ولا تزيد عن المتعارف عليه.

الأساليب الغير سوية:

- ✓ أسلوب التسلط: من خلال الرفض الدائم لرغبات التلميذ وعدم مراعاتها.

¹ - بولحيه، شهرزاد. "التنشئة الاجتماعية وصراع الأجيال - دراسة ميدانية لعينة من الأسر بمدينة القل-" اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم النفس الاجتماعي. جامعة 20 أوت 1955. سكيكدة. 2018/2017. ص78-79.

- ✓ أسلوب الإهمال: وهذا يكون من خلال عدم تشجيع التلميذ على السلوكات المرغوب فيها وعدم محاسبته عليها.
- ✓ أسلوب التذبذب: أي عدم معاملة التلميذ المعاملة نفسها في المواقف المتشابهة.
- ✓ أسلوب التبعية السلبية: من خلال استعمال التلاميذ كسلاح بين الأبوين في الشجارات أو في حالات الطلاق والتفكك مثلاً.
- ✓ أسلوب الحماية الزائدة: من خلال المغالاة والمبالغة في حماية التلميذ من الحياة الخارجية.
- ✓ أسلوب التخويف: من أشهر الأساليب المستعملة لدى الأسر الجزائرية خاصة، من خلال استعمال شخصيات خيالية لتخويف التلاميذ.
- ✓ أسلوب التفرقة: ويتضمن عدم المساواة والتفضيل والتخيير لتلميذ دون الآخر.

6. آليات التنشئة الاجتماعية:

تختلف وتتباين آليات التنشئة الاجتماعية من مجتمع إلى آخر؛ فكل مجتمع يحدد أنماط وأسلوب التنشئة الاجتماعية التي تناسبه، كما أنه في المجتمع الواحد نجد مؤسسات عدة تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية، حيث تتميز كل مؤسسة عن الأخرى بخصائص ومميزات تجعلها تختلف عن الباقي، لكن رغم ذلك نجد أن أغلبها تشترك في آليات عامة تعتمد عليها من أجل تحقيق أهدافها، والتي سنتطرق إليها فيما يلي¹:

التعلم:

لا يخلو أي نشاط بشري من التعلم، ولا يقتصر هذا على الأنماط السلوكية فقط، بل إن اختلاف السلوك يعد نوعاً من التعلم، فهو عملية أساسية في الحياة يسير معها ويمتد بامتدادها، فكل فرد يكتسب الأنماط السلوكية التي يعيش بها عن طريق التعلم من خبرات الأجيال التي سبقته، وبما يضيفه النمو إلى الحصيلة المستمرة للمعرفة الإنسانية، فالتقليد والقوانين والأديان واللغات والمؤسسات الاجتماعية تعتبر نتيجة لقدرة الإنسان على التعلم.

التعلم هو تغير في الأداء وذلك نتيجة اكتساب الفرد خبرات ومهارات وكفاءات جديدة لم يكن يعرفها في السابق، وعندما يتعلق ذلك باكتساب المهارات الاجتماعية فإن ذلك يكسب الفرد عضوية المجتمع الذي ينتمي إليه، وذلك من خلال استيعابه الاتجاهات والمعايير والقيم وضوابط وثقافة هذا المجتمع، ويكون ذلك عن طريق تفاعله المباشر مع أبويه وأفراد أسرته ومع الأفراد الذين يعيشون معه في بيئته الاجتماعية كالمدرسة

¹ - علي، ضيف، مرجع سابق، ص 60-61.

والشارع أو عبر وسائل الإعلام، وهذا يمنح الفرد القدرة على العيش مع أفراد الجماعة التي ينتمي إليها.

وتستوجب هذه العملية التعليمية - التنشئية شروطا يجب توفرها، وهي كالآتي:

- ✓ **التمييز:** أي أن يكون الفرد قادرا أو له ملكة التفريق الإدراكي والمعرفي بين ما هو جديد وقديم، وأن تكون عنده قابلية لتشخيص السبب أو الأسباب التي أظهرت الشيء وجعلته جديدا ومختلفا عما هو موجود في محيطه، أي أن يكون الفرد قادر على تحديد الشيء بدقة وصدق، وهذه أول خطوة في تعلم الفرد لكل ما هو جديد.
- ✓ **المكافأة والعقوبة:** تعتبر المكافأة آلية تعزيزية لسلوك جديد يراد تعلمه عند الفرد، تتم هذه الآلية بالحوافز والمكافآت والامتيازات، والتي يمكن الحصول عليها عند استثارة سلوكه وتوجيهه وجهة تمكنه من الحصول على هذه الحوافز الإيجابية، بينما تعمل الإحباطات والمزعجات والمنغصات التي ترتبط بسلوك سلبي، إلى إبعاد الفرد عن القيام بذلك السلوك.
- ✓ **ممارسة الأدوار:** من خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتلقن الفرد أدواره الاجتماعية ويتعلم السبل الكفيلة بأدائها وتنفيذها.

التوجيه المباشر:

العديد من السلوكيات والمهارات والمواقف والاتجاهات والقيم يتم اكتسابها وتعلمها بطريقة مباشرة من خلال المسؤول عن عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يتعلم أنماط السلوك المقبولة اجتماعيا.

التقليد والمحاكاة:

الكائن البشري يميل بفطرته إلى التقليد والمحاكاة من أجل اكتساب عادات اجتماعية جديدة؛ فالفرد يقوم بتقليد والديه ومعلميه ورفاقه وبعض الشخصيات الإعلامية، بالإضافة إلى تقليد سلوك كل شخصية تلفت نظره بطريقة أو بأخرى، وقد يكون التقليد واعيا مقصودا وقد يكون غير واعٍ ولا مقصود. ومشكلة التقليد المقصود عند التلاميذ أنه خاضع لنماذج القدوة المحيطة به، والتي قد تكون نماذج إيجابية، كما قد تكون سلبية.

7. مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

تتعدد المؤسسات المعنية بعملية التنشئة الاجتماعية التي تشكل مراحل ومحطات التجارب الأولى للفرد، ويختلف أثرها على التلميذ من مؤسسة إلى أخرى، فنجد منها الأسرة والمدرسة ومجموعة الأقران والمساجد ووسائل الإعلام وغيرها، كل هذه المؤسسات تعمل على نقل التوجيهات وتعزيز المعايير والمبادئ، وتعمل على تعريف الفرد بمعتقدات وقيم

مجتمعه. وفيما يلي سنتطرق لأهم هذه المؤسسات مع التركيز على مؤسستي الأسرة والمدرسة كونهما من متغيرات الدراسة:

مؤسسة الأسرة:

تعتبر الأسرة أول مؤسسة اجتماعية تعمل على تنشئة أبنائها اجتماعيا، ففيها يولد التلميذ وفيها ينشأ ويتصل بالعالم الخارجي بعد أن عاش حياته البيولوجية في بطن أمه طيلة فترة الحمل، لتتدخل الأسرة باعتبارها أول مؤسسة للتنشئة الاجتماعية لتبدأ بممارسة دورها في تنشئة تلميذها اجتماعيا.

فالأسرة تعد من أقدم الأنظمة الاجتماعية التي عرفها الإنسان، فهي مسؤولة عن تقديم كل أنواع الرعاية الاجتماعية لأفرادها، كما أنها مسؤولة عن توفير كل أوجه التنشئة الاجتماعية لأبنائها ومراقبتهم وضبط سلوكياتهم، حيث عرفت توازنا في بنيتها ووظائفها، مما جعلها تعيش في انسجام وتضامن بين أفرادها ومحيطها الاجتماعي.¹

ويرى علماء الاجتماع أن الأسرة هي أصلح بيئة للتربية وتكوين النشء، وخصوصا في سنوات عمره الأولى، لذلك فالصلة بين الوالدين والابن تكون أمتن الصلات والعلاقات التي يمكن أن تكون بين الأفراد أو الجماعات، ومن هنا كانت نشأة التلميذ بين والديه خير فرصة لنمو الجسم والعقل والخلق والوجدان، كما أنها خير ضمان لتهديب انفعالاته ووجدانه وخير واسطة للسمو بسلوكه العام، فالحياة الأسرية بما فيها من صلات وارتباطات وما تحويه من سلوك ومعاملات وما تدين به من مثل ومعتقدات تؤثر تأثيرا كبيرا في تكوين ميول التلميذ ونزعاته، كما تؤثر في تكوين شخصيته، ومن هنا تنشأ الأخلاق الفاضلة أو الرديئة التي يتصف بها الأفراد وبالتالي تنعكس على المجتمع.²

تنطلق عملية التنشئة في داخل الأسرة من مبدأ تأمين احتياجات التلميذ النفسية والثقافية والاجتماعية والمعرفية، وفي هذا الخصوص يكاد يجمع الباحثون اليوم على أن الأسرة هي الإطار المركزي للتنشئة مقارنة بمؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى.³

فالأسرة تعتمد على مجموعة من الإجراءات والآليات التي تستطيع من خلالها ترسيخ العادات والسلوكيات المقبولة اجتماعيا لأبنائها، كما لها أساليب اجتماعية مقصودة

1 - فريدة، سعيدي بشيش. "أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية ودورها في جنوح الأحداث". المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية. المجلد 7. العدد 1. الأردن. ص 156.

2 - رابح، تركي. أصول التربية والتعليم. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1990. ص 168.

3 - The Handbook of SOCIALIZATION: Theory and Research, Paul D Hastings, Joan E. Grusec, Guilford Press, USA, 2000, p284.

وغير مقصودة، واضحة وأخرى ضمنية تستعملها أو ظروف تهيئها بقصد إكساب الفرد سلوكا، أو تعديل سلوك موجود بالفعل.¹

كذلك من أبرز الممارسات التي يتلقاها التلميذ أثناء عملية التنشئة الاجتماعية داخل أسرته، هو كيفية استعمال واستخدام الأشياء مثل: الملابس والأجهزة وأدوات الأكل واللعب، وكيف يتصل ويتواصل مع الآخرين مثل: أفراد العائلة والأصدقاء والمعلمين والجيران والغرباء، وكيف يعمل العالم من خلال تحديد ما هو حقيقي وما هو خيال، فالتنشئة الاجتماعية تشمل التدريس والتعلم والتعرف على العادات والتقاليد.²

مؤسسة المدرسة:

تعتبر المدرسة من أبرز مؤسسات التنشئة الاجتماعية، فهي مرحلة الانطلاق والاختلاط مع العالم الآخر، فالتلميذ يخرج من مجتمعه الصغير والمتناغم والمتجانس نوعا ما وهي الأسرة، إلى مجتمع كبير يعد أقل تجانسا وهي المدرسة، فهذه الأخيرة تعتبر المرحلة الثانية في الانتقال من عالم صغير إلى عالم أكثر اتساعا، حيث يقضي معظم التلاميذ حوالي سبع ساعات يوميا ما يقارب 180 يوما في السنة في المدرسة، مما يجعل من الصعب إنكار أهميتها في التنشئة الاجتماعية للتلاميذ.³

للمدرسة دور هام في تنشئة الفرد كونها تتولى مهمة تربية التلاميذ معرفيا وسلوكيا ومهنيا، وهي التي تحقق التجانس الفكري والثقافي لتلاميذ من أسر مختلفة، فهي المؤسسة الرسمية التي تقوم بعملية التربية، ونقل التراث الثقافي المنظور، وتوفير الظروف المناسبة للنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، كما تعمل على تقليل روابط التلميذ بوالديه وإدخاله لأول مرة في المنظمات الاجتماعية التي تتجاوز حدود الجماعات المعتمدة على القرابة والجيرة.⁴

فوظيفة المدرسة الأساسية تكمن في تأسيس الجيل الصاعد على أسس رسمها وكرسها المجتمع، فهي بالتالي الأداة والمكان الذي بواسطته ينتقل الفرد من حياة التمرکز حول الذات إلى حياة التمرکز حول الجماعة، لذلك تعتبر المدرسة الوسيلة التي يصبح من خلالها الفرد إنسانا اجتماعيا وعضوا كاملا وفاعلا في المجتمع.

وبذلك يتبين الدور الرئيسي والمحوري للمدرسة في التنشئة الاجتماعية للتلميذ من حيث مكوناتها المختلفة، حيث تعمل على تشكيل وصقل شخصيته، فهو يمضي معظم وقته

1 - نعيم، حبيب جعيني. مرجع سابق، ص 312.

2 - يسري، فتحي محمد المحافظة. مرجع سابق، ص 326.

3 - يسري، فتحي محمد المحافظة. مرجع سابق، ص 327.

4 - عبد السلام، زهران، مرجع سابق، ص 63.

وحياته فيها، وما يمكن قوله هو أن المدرسة هي مؤسسة أسسها المجتمع لتربية أبنائه تربية مقصودة، تنقل بواسطتها الثقافة الخاصة بها إلى الأجيال الجديدة التي تحافظ بذلك على تراثها.¹

مؤسسة المسجد:

يعرف المسجد في المجتمع المسلم بأنه: أول مؤسسة اجتماعية أوجدها هذا المجتمع منذ قيامه لتحقيق وظائف متعددة، وعند بروز مؤسسات اجتماعية أخرى تراجع دور المسجد ولكن لم تتراجع أهميته في المجتمع من حيث الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها من أجل تحقيق الترابط الاجتماعي بين المسلمين، وتقوية شبكة العلاقات عبر المواعظ التي يقدمها، والنشاطات الدينية المختلفة التي تقام في المناسبات الدينية وغيرها، كما أنه يعتبر أهم مؤسسة تنمي روح الضبط الاجتماعي.

فدور المسجد مثلاً لا يتجلى فقط في ربط المسلم بربه، وإعلان التوبة وتوجيه الشكر لله، بل يتعدى ذلك إلى ربط الفرد المسلم بمجتمعه وإدراكه لقيمه والمحافظة عليها، ودور العبادة عموماً يعلم الفرد التعاليم الدينية، ومعايير السلوك، وينمي ضمير الإنسان ويضع أسس التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.²

فالمسجد له وظيفة اجتماعية بالغة الأهمية لا يمكن الاستغناء عنها، فهو إذ يعمل على ربط أفراد المجتمع بربهم، فهو بذلك يعمل على حث الأفراد كي يترجموا تلك الرابطة إلى سلوك اجتماعي يمارسونه مع باقي أفراد المجتمع.

ويقوم المسجد بدور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية لما يتميز به من قدسية وثبات المعايير الأخلاقية والسلوكية التي يعلمها للناشئة والإجماع على تدعيمها، وتؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال: إمداد الأفراد بالأطر السلوكية الحسنة والتسامح والمحبة، وتنمية الضمير الأخلاقي عندهم بتكوين منظومة قيمية متكاملة، كذلك تعليم الأفراد التعاليم الدينية التي تحكم فكرهم وتحدد سلوكهم، وتوحيد أنماط السلوك والدعوة إلى التقريب بين الطبقات والفئات الاجتماعية المختلفة.³

¹ - نادية، صحراوي. "المحددات السوسولوجية لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية" - دراسة ميدانية لعينة من الأسر بالجزائر العاصمة - مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي.. جامعة الجزائر. 2006/2005. ص 77.

² - زكرياء، الشربيني ويسرية، صادق. تنشئة التلميذ وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. مصر: دار الفكر العربي. 2000. ص 138.

³ - نعيم، حبيب جعيني. مرجع سابق. ص 274.

يقوم المسجد، باعتباره مؤسسة اجتماعية مهمة في المجتمع، بمجموعة من الوظائف، نذكر منها¹:

- ✓ **وظيفة روحية:** ففي المسجد تتم ممارسة أهم عبادة وهي الصلاة التي تعتبر عماد الدين الإسلامي لما لها من دور في توجيه سلوك المسلم الاجتماعي وإكسابه قيم الانضباط والنظام واحترام الوقت والإخلاص، يقول الله تعالى: ﴿أَتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ﴾ [العنكبوت: 45] فالصلاة التي يريدها الإسلام توجه الفرد المسلم نحو الأعمال الصالحة التي يرتضيها المجتمع وتنهاه عن الأعمال السيئة التي تضر بالأفراد والمجتمعات، كما أن المسلم يستطيع القيام بعدة عبادات أخرى إلى جانب الصلاة داخل المسجد كتلاوة وحفظ القرآن والدعاء وغيرها من الأعمال التي تساهم في عملية تنشئة أفراد صالحين، ومن هنا يبرز الدور المهم الذي يقوم به المسجد في عملية التنشئة الاجتماعية.
- ✓ **وظيفة اجتماعية:** يتعلم المسلم في المسجد الحديث والفقه وكل ما يحتاج إليه من نظم الحياة الاجتماعية كما أراد الله أن ينظمها للإنسان، من هداية الله وسنة رسوله - صلى الله عليه وسلم - ومن العلوم المتممة لذلك كاللغة والتاريخ الإسلامي وغيره... إلخ، ويعمل المسجد على إتاحة الفرصة لاذابة الفوارق الجهوية والفئوية وكل التعصبات الجاهلية، فهو يعمل على تعزيز روح التضامن والأخوة والمحبة ونشر ثقافة التسامح والبر والإحسان، فيقوي بذلك شبكات العلاقات الاجتماعية.
- ✓ **وظيفة اقتصادية:** لا تقتصر وظيفة المسجد على تركية الجانب الروحي والإيماني لرواده فقط، بل يعمل أيضا على المساهمة في الحد من ظواهر الفقر من خلال الحث على الإنفاق والتبرع، ففيه يتم الحث على جمع المعونات والزكاة، ويلجأ إليه الكثير من المحتاجين باعتباره مؤسسة اجتماعية، فالمسجد كما يقول **مراد زعيمي**: "هو المكان الأنسب الذي تُجمع الزكاة والتبرعات وتوزع على مستحقيها لمساعدة المحتاجين والفقراء وإحداث التكافل الاجتماعي والتدريب على مساعدة المعوزين والإحسان إليهم".
- ✓ **وظيفة تعليمية:** يقوم المسجد بتعليم النشء وكل رواده تعاليم الدين الإسلامي من شريعة وعقيدة وعبادة، خاصة عملية تعليم وتحفيظ القرآن الكريم ومختلف العلوم الأخرى المتعلقة به، وفيه يتعلم الفرد كذلك أحكام الدين والشريعة الإسلامية، والتفسير وتنظيم الدنيا وكل ما يتعلق بالحلال والحرام والمعاملات ومناهج الحياة

¹ - مراد زعيمي. مؤسسة التنشئة الاجتماعية. الجزائر: دار قرطبة. 2007. ص 117 - 118.

ودقائق الشرع التي تحكم سلوك الفرد المسلم وتوجهه، بالإضافة إلى اللغة العربية والسيرة والتاريخ الإسلامي.

✓ **وظيفة تربوية:** يتعلم الفرد في المسجد المحافظة على النظام وآداب المسجد ودقة تتبع مواقيت الصلاة والتعاون ومساعدة الغير وكل القيم السامية التي يدعو إليها الإسلام. وهنا يظهر دور المسجد باعتباره مؤسسة اجتماعية تعنى بالتنشئة حينما يعمل على تربية الفرد وتعيده على العيش ضمن جماعة، يقاسمهم أفراحهم واحزانهم، كما يبين له السلوك الاجتماعي السوي الذي يجب أن يتبعه في كل المواقف اليومية، من خلال المنهاج الرباني المتكامل الوارد في القرآن الكريم وهدى السنة النبوية الشريفة وآثار وسير الصالحين.

يمارس المسجد، كغيره من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، عدة أساليب في تنشئة أفراد المجتمع كالترغيب والترهيب، والدعوة إلى السلوك السوي طمعا في الثواب، والإبتعاد عن السلوك المنحرف تجنباً للعقاب، كذلك التكرار والإقناع والدعوة إلى مشاركة الجماعة في ممارسة الطقوس والشعائر الدينية التي تجمعهم، وعرض النماذج السلوكية المثالية مع الإرشاد العملي للسلوك النموذجي.¹

جماعة الأقران:

جماعة الأقران تعني نظريا كل جماعة تتكون من أشخاص متساوين بالاستناد إلى معيار معين، ولكن علماء الاجتماع يطلقون هذا المصطلح عادة على الجماعة المكونة من أشخاص متماثلين في السن، ولا سيما على جماعة التلاميذ أو المراهقين.²

جماعة الرفاق لها بنيتها الخاصة مثلها مثل أي جماعة إنسانية تتميز بها عن غيرها وتحافظ بها على خصوصيتها، ففي نظر علماء الاجتماع جماعة الأقران لها دور في تنشئة الفرد المنتمي إليها اجتماعيا، كما لها مميزات قد لا توجد في مؤسسة أخرى. ومن بين هذه المميزات التي تختص بها هذه المؤسسة: معاملة كل عضو فيها الآخرين على أساس المساواة للتقارب العمري والفكري والانفعالي والجسدي، وتستبعد الراشدين على اعتبارهم غرباء، كما يوجد فيها مراكز وأدوار وثقافة اجتماعية واتجاهات وقيم ومعايير سلوكية مشتركة، وتطبق مبادئ الثواب والعقاب بين أعضائها، كما أنها لا تستمر طويلا لأنها تتشكل بشكل عفوي غالبا وتتمحور حول شخص أو لعبة أو نشاط.³

1 - حنان، مالكي. مؤسسات التنشئة الاجتماعية. محاضرات على الخط. شعبة علم الاجتماع. قسم العلوم الاجتماعية. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر. 2016. ص 69.

2 - هشام حسان. مدخل إلى علم الاجتماع التربوي. ط1. الجزائر: مطبعة النقطة. 2008. ص138.

3 - عدنان، إبراهيم أحمد ومحمد، المهدي الشافعي. مرجع سابق. ص244.

تؤثر جماعة الأقران تأثيراً بالغاً في قيم وعادات واتجاهات وميول الفرد، فهي من أهم الجماعات التي تسهم في تنشئة الفرد وتكوين شخصيته، لأنها خلافاً لبعض الجماعات الأخرى تعطيه حرية كبيرة في بناء الجماعة وتمديدتها وحمايتها وتنظيمها، وتشعره بالثقة في نفسه وفي مكانته، ويتم ذلك من خلال مجموعة الوظائف التي تقوم بها، وهي كالتالي¹:

- ✓ إكساب التلاميذ بعض القيم والاتجاهات الخاصة باحترام الذات والثقة بالنفس والقدرة على الاتزان الانفعالي.
- ✓ الاعتراف بحقوق الآخرين.
- ✓ ضبط السلوك في المواقف المختلفة.
- ✓ الشعور بالأطمئنان والأمن من خلال اللعب مع رفاقه.
- ✓ تمثل جماعة الرفاق وحدة ثقافية تعكس من خلال أنشطة أعضائها وألعابها ثقافة المجتمع الذي يحيط بها.
- ✓ تقدير الاختلافات الناتجة عن العمر ومستوى المهارات.
- ✓ إعطاء الناشئة خبرة بأنواع العلاقات المتساوية أو المتعادلة من خلال عملية الأخذ والعطاء التي تتيحها جماعة الرفاق.
- ✓ سحب الناشئة من اعتمادها على الأسرة والمدرسة، إلى اعتمادها عليها بشكل رئيسي.
- ✓ تحرير الناشئة من ضغوط الأسرة، وبالذات من الضغوطات التي يمارسها الأبوان.
- ✓ تشبع رغباتهم ومطالبهم النفسية والفكرية والاجتماعية.

وسائل الإعلام والاتصال:

تعتبر وسائل الإعلام من الوسائل التي ابتكرها المجتمع الحديث، لتؤدي جملة من الوظائف، منها وظيفة التنشئة الاجتماعية، وتضم الكثير من الوسائط كالإذاعة، الجرائد والصحف والمجلات، الإنترنت والتلفزيون، تحمل هذه الوسائط مضامين ورسائل إعلامية تختلف في مضامينها من وسيلة إلى أخرى. تشكل هذه الوسائل، بحكم تفاعل الإنسان معها أداة من أدوات التنشئة نظراً لانتشارها الواسع وتأثيرها المباشر في سلوك التلاميذ؛ فهي تعمل من خلال مضامينها على تثقيفهم وتوجيههم وترفيههم².

وفي إطار دور وسائل الإعلام في مجال التنشئة الاجتماعية تقوم بالعمل على تكامل المجتمع من خلال ترسيخ القيم والمبادئ وتثبيت الاتجاهات والمحافظة عليها والمساعدة

¹ - معن، خليل العمر. التنشئة الاجتماعية. ط1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع. 2004. ص163-164.

² - هشام، حسان. مرجع سابق. ص143.

على نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، وذلك بتوحيد المجتمع عن طريق تكوين قاعدة مشتركة بين أبناء المجتمع من القيم والخبرات الاجتماعية.¹

غير أن الملاحظ للواقع الاجتماعي المعاش يرى بوضوح تأثير وسيلة التلفزيون والإنترنت على أفراد المجتمع أكثر من غيرها من وسائل الإعلام، نظرا لانتشارها واهتمام هذه الوسائل بتقديم عناصر التشويق والإثارة والتفتح على الثقافات الغربية، والتي تعمل على إشباع فضول المشاهدين، مما ينعكس على تنشئة الأفراد، خاصة فئة التلاميذ. وفيما يلي سنتطرق إلى أهم وسيلتين:

● **التلفزيون:** هو مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتأدية جملة من الوظائف من بينها عملية التنشئة الاجتماعية، وله عدة خصائص تكمن في²:

- ✓ أنه يجمع بين الرؤية والحركة والصوت واللون والجاذبية.
 - ✓ أنه يكبر الأشياء الصغيرة ويصغر الكبيرة ويحرك الثابت ويثبت المتحرك.
 - ✓ أنه وسيلة اقتصادية بالنظر إلى حجم الجمهور الذي يمسّه، وكذا بالنسبة لمستخدميه والمساحة التي يحتاجها.
 - ✓ أنه سلاح ذو حدين.
 - ✓ أنه أكثر المؤسسات الإعلامية شمولية من حيث الوظائف.
 - ✓ أنه أكثر الوسائل تأثيرا على الأفراد وسهل الإستعمال.
 - ✓ أنه أقدر مؤسسات الإعلام على المغالطة وقلب الحقائق وإخفائها.
- وله عدة وظائف منها³:

- ✓ **الوظيفة الإخبارية:** وتتمثل في نشر الأخبار ليفهم الفرد ما يجري من حوله.
- ✓ **الوظيفة التسويقية:** فهو يقدم خدمات للنسق الاقتصادي عن طريق التسويق للمنتجات والسلع.
- ✓ **الوظيفة الترفيهية:** من خلال البرامج الترفيهية التي يقدمها، والتي قد تحمل في مضامينها قيم ومبادئ دخيلة على المجتمع، وبذلك تشكل خطرا وتهديدا للقيم الأصلية السائدة، كما أنها تهدد الأنماط السلوكية غير السوية، وتعوق التنشئة الاجتماعية السليمة وتشجع عن السلوك المنحرف.
- ✓ **وظيفة التنشئة الاجتماعية:** يلعب التلفزيون دورا هاما في عملية التنشئة الاجتماعية والنمو الاجتماعي للفرد والجماعات، فالوظيفة التربوية تدرج تحت

¹ - إيكوفان، شفيق. "دور وسائل الإعلام والاتصال في عملية التنشئة الاجتماعية". مجلة مجتمع تربوية عمل. العدد 01. 2016. ص13.

² - مراد، زعيمي، مرجع سابق، ص152.

³ - مراد، زعيمي. نفس المرجع. ص156.

المفهوم الشامل للتنشئة الاجتماعية، فبرامج التلفزيون تخضع لقواعد العمل التربوي كما تحتوي على مواد أخرى كثيرة لا تخضع لذلك، ولكنها تؤثر بشكل غير مباشر في قنوات وسلوك الأفراد، فتتحقق بذلك أهداف عملية التنشئة الاجتماعية، وتبدو وظيفة التلفزيون التربوية في التأثير في القنوات والتصورات والعقائد والقيم واللغة، كما تؤثر في السلوك والاتجاهات.

الواضح أن التلفزيون، كما تبين الأبحاث الميدانية، يحتل المرتبة الأولى في اهتمامات التلاميذ ويستحوذ على إعجابهم، ومنه ندرك الأهمية التربوية الكبيرة التي يلعبها في تشكيل مفاهيم وتصورات التلاميذ، وفي صياغة عقولهم ومفاهيم القيم الأساسية المرجعية لديهم، ومن خلال ذلك تبرز أهمية التلفزيون كأداة أساسية في عملية التنشئة الاجتماعية، والتي تتم وفق ثلاثة معايير أساسية، ألا وهي: الوقت الذي يقضيه التلميذ في مشاهدة التلفزيون ومدى تعلق التلميذ ببرامجه، والآثار التي يتركها التلفزيون في عقول التلاميذ عن طريق التعلم العرضي أو الموجه.¹

● الإنترنت: شبكة المعلومات الدولية. تعرّف الإنترنت على أنها: مجموعة من شبكات الحاسوب المترابطة، وقد تكون هذه الشبكات محلية أو عامة. وتعرّف شبكة الحواسيب على أنها مجموعة حواسيب مرتبطة معا عن طريق الكوابل أو خطوط التليفون أو خطوط نقل البيانات السريعة أو الأقمار الصناعية، بحيث تشترك هذه الحواسيب في نفس المصادر المادية والمعلوماتية.² كما يرى بيل غيتس أن الإنترنت تعني التواصل من خلال النص الذي يلغي التمايز الاجتماعي والعنقي والثقافي أو الجنسي، وهو البريد الإلكتروني الذي يتيح عمليات حوار مفتوحة للمعلومات والأفكار التي تتسم بأنها لا تلازمة. كما يعرفها محمد عبد الحميد بأنها فضاء معلوماتي دائم التمدد والانتشار، وهي عبارة عن غابة كثيفة من مراكز تبادل المعلومات التي تخزن وتستقبل وتبث جميع أنواع المعلومات.³

تعتبر الإنترنت سلاحا ذو حدين، فهي وسيلة مفيدة وضارة في نفس الوقت، لذا يجب ألا نغفل عن الأضرار التي قد تنجم من عدم ترشيد استعمالاتها. وقد صدق من أطلق على الإنترنت بالشبكة العنكبوتية، فهو وصف دقيق لتأثير الإنترنت على من يستخدمها، حيث أن البعض قد يقع في خيوط وشباك لا نهاية لها إذا أساء الفرد استعمالها وأدمن على استخدامها، فتؤثر بذلك على عدة نواحٍ من حياة الفرد؛ فهي تؤثر على التحصيل الدراسي

¹ - علي، اسعد وطفة. علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة. ط2. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. 1989. ص 213.

² - القاضي، زياد وآخرون. مقدمة إلى الإنترنت. عمان: دار صفاء. 2000. ص 17.

³ - نوي، إيمان. "استخدام الإنترنت وعلاقته باللامعيارية عند الطلبة الجامعيين". مجلة العلوم الانسانية. العدد 31/30. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر. 2013. ص 17.

للتلميذ كما تؤثر عليه من الناحية العقلية والعلاقات الاجتماعية، مما يجعل التلميذ يجد صعوبة في التكيف الاجتماعي مع الآخرين، وفي ظل غياب التوجيه الأسري وعدم الوعي بطبيعة المضامين والألعاب التي قد تنمي أفكاره وقدراته ومهاراته بصورة إيجابية، كما قد تؤثر عليه سلباً إذا كانت مضامين سلبية يتعرض لها لفترات طويلة، كما تؤثر على مراحل التطور والنمو وسلوكيات التلميذ، من أهمها حرمانه من جو اللعب الطبيعي مع أقرانه، فيميل نتيجة لذلك للعزلة والعيش في عالم الإنترنت واكتساب العادات والقيم السيئة، وتكوين أفكار مشوشة حول واقعه.¹

8. الاتجاهات المفسرة للتنشئة الاجتماعية:

تعددت المداخل النظرية التي حاولت تفسير التنشئة الاجتماعية، وفيما يلي سنتطرق لأهمها:

النظرية الدوركايمية:

تعد نظرية التنشئة الاجتماعية إحدى المنطلقات البارزة والأساسية لعلم الاجتماع التربوي، وتبرز ملامحها في أعمال دوركايم الذي استطاع أن يحدد الملامح الأساسية لنظرية التنشئة الاجتماعية، ويعتبر دوركايم أول من استخدم مفهوم الملامح الأساسية Socialisation، وذلك في سياق وصفه للعملية التربوية التي يتم عبرها انتقال الكائن الإنساني من حالته اللااجتماعية "البيولوجية" إلى حالته الاجتماعية الثقافية، وذلك بموجب نسق من الأفكار والعادات والقيم والتقاليد التي يستنبطها الأفراد في إطار عدد من المؤسسات الاجتماعية، وبعبارة أخرى تتمثل التنشئة الاجتماعية عندها دوركايم في "عملية إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية التلميذ لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم".²

وانطلاقاً من هذه الرؤية، فإن التنشئة الاجتماعية هي العملية التي يقوم بها الضمير الجمعي على عقول الأفراد وضمايرهم لتتفق سلوكياتهم فيما بعد مع ما يريده ويقره ويرضاه المجتمع.³

تعتبر عملية التنشئة الاجتماعية عند دوركايم من العمليات الحاسمة والضرورية لبناء شخصية الفرد، بل وقبوله كفرد في المجتمع، حيث يقول في كتابه التربية وعلم الاجتماع:

¹ - قادري، حليلة. " دور الأنترنت في التنشئة الاجتماعية للتلميذ". اليوم الدراسي: الأنترنت وحقوق التلميذ. المنظم يوم: 04 فيفري 2013. جامعة وهران. 2013. ص 167-168.

² - علي، اسعد وطفة، مرجع سابق، ص 39

³ - H M H.Guy Rocher: Action social intrduction a la sociologie general- 1968، France، ص 68

"أن الإنسان الذي يتوجب على التربية أن تحققه فينا ليس الإنسان على غرار ما حددته الطبيعة، بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع".¹

فالحقيقة الاجتماعية عند دوركايم نسق منظم من التصورات والمشاعر والأفكار الجمعية تنفذ إلى ضمائر الناس، لكنها مع ذلك تبقى خارجة عنهم ومستقلة، ومن ثم فإن التنشئة الاجتماعية هي العملية التي يباشرها الضمير الجمعي على عقول الأفراد وضمائرهم.²

التلميذ في مراحل نموه الأولى ضمن مفهوم هذه النظرية كائن بيولوجي صرف يخلو من أية خصائص اجتماعية، لكن بفعل التنشئة الاجتماعية يصبح كائنا اجتماعيا وكيف سلوكه وفق ما يرتضيه المجتمع.³

نظرية التعلم الاجتماعي:

إن التطبيع الاجتماعي هو ذلك الجانب من التعلم الذي يعنى بالسلوك الاجتماعي عند الفرد، ويمكن أن ينظر إلى التطبيع باعتباره تعلمًا يسهم في قدرة الفرد على أن يقوم بأدوار اجتماعية مختلفة.

ترى هذه النظرية أن التطور الاجتماعي يحدث عند التلاميذ بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى، وذلك من خلال مشاهدة الآخرين وتقليدهم، ولا شك أن مبادئ التعلم العامة مثل: التعزيز والعقاب والانطفاء كلها تلعب دورا رئيسيا في عملية التنشئة الاجتماعية.

فيعطي كل من ميلر ودولارد، أصحاب نظرية التعلم عن طريق التقليد، أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم؛ لأن السلوك يتدعم أو يتغير تبعاً لنمط التعزيز أو العقاب المستخدم، فالسلوك الذي ينتهي بالثواب يتكرر في مواقف أخرى مماثلة للموقف الذي أثبت فيه السلوك، كما أن السلوك الذي ينتهي بالعقاب يميل إلى أن يتوقف، وقد حدد ميلر ودولارد أربعة شروط للتعلم، وهي: الدوافع والإشارات أو المواجهات، والاستجابات والمكافآت.⁴

¹ - 1980، Emile Durkheim، p100، Education et sociologie، 4 édition، Librairie Felix Alcan، France

² - علي، اسعد وطفة. مرجع سابق. ص 238.

³ - علي، ضيف. مرجع سابق. ص 62.

⁴ - عبدالله، الرشيدان. مرجع سابق. ص 259.

نظرية الدور الاجتماعي:

تعد نظرية الدور من النظريات الأساسية في مجال علم الاجتماع، فهي تشكل اليوم أداة من أدوات التحليل السوسيولوجي الخاصة بدراسة الجماعات والأنظمة الاجتماعية، خاصة في مجال دراسة عمليات التفاعل التي تقوم بين الجماعات والأفراد في إطار المنظومات الاجتماعية.¹

يرى جورج ميد أن هناك مفهومين رئيسيين في نظرية الدور، وهما: الدور الاجتماعي والمكانة الاجتماعية. تعني المكانة الاجتماعية: وضع بناء اجتماعي يحدد اجتماعيا ويرتبط به واجبات وحقوق، ولكل فرد عدة مكانات، منها مكانة السن والعمر والوظيفة، ويرتبط بكل مكانة نمطا من السلوك المتوقع أو مجموعة من التوقعات الاجتماعية.² فالأفعال السلوكية المصاحبة للمراكز الاجتماعية تتخذ نمط من الأدوار الاجتماعية، يتعلمها الفرد ويكتسبها بواسطة التنشئة الاجتماعية، يتم ذلك إما بواسطة عمليات التعلم القسدي أو التعلم العرضي. وأي مجموعة من الأنماط السلوكية المتوقعة بالنسبة لدور معين هي في أغلب الأحيان مزيج من التوقعات المكتسبة عن طريق التعلم القسدي أو التعلم العرضي، وهو ما تحققه التنشئة الاجتماعية، فالتلميذ يكتسب الأدوار الاجتماعية المختلفة من خلال علاقاته مع أفراد لهم مغزى خاص بالنسبة لحياة التلميذ، ويظهر هذا الدور بصفة واضحة في اتجاهين هما: التفاعل الاجتماعي المباشر مع التلميذ وفي ما يمثله هؤلاء الأفراد في مراحل نمو الذات عند التلميذ.³

ويكون أداء الفرد نتاجا لعملية التنشئة الاجتماعية والتعلم، حيث تؤدي هذه العملية الاجتماعية إلى تعريف الفرد بالتوقعات المنتظرة منه لكل دور سيقوم به والتدريب عليها، فيتعلم الفرد السلوك المنتظر منه بالنسبة للآخرين، كما يتعلم القواعد التي تحدد هذا السلوك، وكيف يستجيب ويتفاعل مع آرائهم، وتشكل هذه التوقعات سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة، فيتعلم كيف يقدر المواقف وكيف يؤدي الأدوار المتوقعة منه حسب المكانة التي يشغلها.⁴

نظرية التفاعل الاجتماعي:

تري نظرية التفاعل الرمزي أن عملية التنشئة الاجتماعية تستمر ما دام الإنسان حيا، وهي تنشط كلما التقى بشخص آخر، فالفرد يتعلم المعنى الاجتماعي للسلوك ومعاني

1 - علي، اسعد وطفة. مرجع سابق. ص55.

2 - عبدالله، الرشيدان. مرجع سابق. ص91.

3 - صالح محمد علي. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 1998. ص102.

4 - الفضيل، رتيمي. المنظمة الصناعية بين التنشئة والعقلانية. الجزء 1. بن مرابط. الجزائر. 2009. ص37.

الموضوعات ومعاني الأفكار، وغالبية هذا التعلم يتم باللغة ومن خلالها. ولأن الفرد يولد وليس لديه وعي بذاته المتميزة، فإن قدرته على استخدام رموز اللغة المحكية تمكنه من أن يتطور من عضوية بيولوجية إلى عضوية اجتماعية. ويمكن للفرد أن يتفاعل اجتماعيا عندما يتطور لديه شعور بالذات، أي حين يستطيع أن يشير إلى ذاته كما يشير إلى ذات الآخرين. ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين وما تحمله تصرفاتهم واستجاباتهم لسلوكه كاحترام والتقدير وغيرها من السلوكات، وبتفسيره لهذه التصرفات والاستجابات يكون صورة لذاته، أي أن الآخرين مرآة يرى فيها نفسه.¹

ومع تعدد درجة البناء الاجتماعي وتنوع الأدوار، يلجأ الإنسان إلى التعميم، فينمو لديه مفهوم عام حوله، فيرى نفسه والآخرين في جماعات مميزة عن غيرها، ولهذه الجماعات أثر مميز في عملية التنشئة، كالأُسرة وجماعة الرفاق والمعلم، حيث إن لهذه الجماعة أو تلك التي يتفاعل معها الفرد باستمرار قيماً ومعايير واتجاهات خاصة بها.²

إن أهم ما تركز عليه نظرية التفاعل الرمزي من مفاهيم هو مفهوم الرمز الدلالي وذلك في سياق التفاعل الاجتماعي، من خلال الرموز والإشارات واستخدام اللغة أو ما يسمى بالرمز الدال، وهو ما يفرق الإنسان عن الحيوان؛ وذلك أن الحيوانات تتواصل عن طريق إيماءات. والرمز الدال هو المعنى المشترك بين الأطراف، وبالتالي فالتفاعل الاجتماعي يولد المعاني، والمعاني تشكل عالماً.³

ثانياً: التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة:

1. الأسرة:

ماهية الأسرة:

ويعرفها قاموس علم الاجتماع على أنها: "... جماعة اجتماعية، بيولوجية، نظامية تتكون من رجل وامرأة تقوم بينهما رابطة زواجية مقررة، وأبنائهما. ومن أهم الوظائف التي تقوم بها هذه الجماعة هي إشباع الحاجات العاطفية، وممارسة العلاقات الجنسية، وتهيئة المناخ الاجتماعي والثقافي للملائم لرعاية وتنشئة وتوجيه الأبناء".⁴

1 - عبد الله، الرشدان. مرجع سابق. ص273.

2 - الفضيل رتيمي. مرجع سابق. ص36.

3 - ميلود بكاي. "المسيرة والمغايرة الاجتماعية في الوسط المدرسي الجزائري". أطروحة دكتوراه دولة تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة بن يوسف بن خدة. الجزائر. (2009/2008). ص93.

4 - غيث، عاطف محمد، قاموس علم الاجتماع. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. 1979. ص390-391.

أما أوغست كونت فيعرفها كما يلي: "... الخلية الأولى في جسم المجتمع، وهي النقطة الأولى التي يبدأ منها التطور... وهي أول وسط طبيعي واجتماعي نشأ فيه الفرد، وتلقى عنه المكونات الأولى لثقافته ولغته وتراثه الاجتماعي".¹

كما عرفتها **نجيبة رحمانى** بأنها: "جماعة اجتماعية أساسية ودائمة، ونظام اجتماعي رئيسي، وهي ليست أساس وجود المجتمع فحسب، بل هي مصدر الأخلاق والدعامة الأولى لضبط السلوك".²

أشكال الأسرة:

تتعدد وتتنوع أشكال الأسرة حسب الفترة التاريخية والبيئة الثقافية التي نشأت فيها، فهي تختلف من مجتمع إلى آخر، كما أنها تختلف بين المجتمعات الريفية والحضرية، وقد تختلف تبعاً للطبقات والمستويات الاجتماعية في المجتمع الواحد. وبعد مقارنة لأشكال تنظيم الأسرة ووظائفها في 250 مجتمعاً إنسانياً، اهتدى **ميردوك** إلى تقسيم الأسرة إلى ثلاثة أصناف، وهي:³

الأسرة النووية:

يعرفها عالم الاجتماع الأمريكي **ويليام أوجبرن** بأنها رابطة اجتماعية، قوامها الزوج والزوجة وتلاميذهما أو بدون تلاميذ، كما قد تتكون من الزوج بمفرده مع تلاميذه أو الزوجة بمفردها مع تلاميذها.

ويتفق معظم علماء الاجتماع المهتمين بمجال الأسرة في تعريفهم للأسرة النووية على أنها: مؤسسة اجتماعية تتكون من زوج وزوجة وتلاميذهما، والسبب في تسميتها بالأسرة النووية يرجع إلى كونها أصغر وحدة أسرية بالمعنى الصحيح للأسرة من ناحية، وكونها تمثل الحجر الأساس لجميع أنواع أنظمة الأسرة من ناحية أخرى.

ويذهب **العالمان الأمريكيان نورمان بل وإزرا فوجل** إلى أن معظم الأفراد يمرون في مسيرة حياتهم بوحدين من هذا النوع من الأسر.

✓ الأسرة النووية التي يولد ويتربى فيها الشخص، وتسمى أحياناً بالأسرة الأولية أو الأساسية أو أسرة التنشئة أو أسرة الإنجاب.

¹ - مصطفى، الخشاب. دراسات في علم الاجتماع العائلي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. 1981. ص32.

² - نجيبة، رحمانى. "أثر العولمة على الأسرة ودور التشريع في حمايتها". مجلة الدراسات والبحوث القانونية. المجلد 8. جامعة محمد بوضياف. المسيلة. الجزائر. 2011. ص82.

³ - رابح، بن عيسى. "انعكاسات محو الأمية على الوظائف الأسرية والعلاقات الاجتماعية - دراسة ميدانية لأقسام محو الأمية بزرية الوادي بسكرة". مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر. 2011/2010. ص 116 - 120.

- ✓ الأسرة النواة التي يتخذ فيها الشخص الذكر وضعية الزوج أو الأب، والأنثى وضعية الزوجة أو الأم، وتسمى أحيانا بالأسرة الزوجية أو أسرة الإنجاب.
- وبناء على ذلك تعتبر الأسرة النواة مؤسسة اجتماعية كونية مستمرة باستمرار حياة الإنسان في وحدات أسرية. وتمتاز هذه الأسرة بعدة خصائص من أهمها:
- ✓ الأسرة النواة صغيرة العدد ومحدودة النطاق.
- ✓ يتمتع أفرادها بالحرية الفردية، فأصبح لكل فرد حق التملك في حدود النظام الاقتصادي للدولة.
- ✓ تغير المركز الاجتماعي داخل الأسرة، حيث نزلت المرأة إلى العمل فشعرت بقيمتها الاقتصادية وأصبحت بذلك عنصرا إيجابيا في المجتمع.
- ✓ سيادة الاتجاهات الديمقراطية وتحقيق قدر من المساواة والتكافؤ بين أفرادها، نتيجة انتشار التعليم العام وخاصة التعليم الإلزامي.
- ✓ العناية بمظاهر الكماليات وإغفال الاحتياجات الأكثر ضرورة ونرى هذه النزعة حتى في أبسط الأسر وأرقاها.
- ✓ العناية بتنظيم الناحية الترويحية والمعنوية في محيط الأسرة.

الأسرة الممتدة:

الأسرة الممتدة أو الأسرة المركبة، كما تُسمى أحيانا، غالبا ما تكون أكبر من الأسرة النواة؛ حيث تمتد عبر عدة أجيال يعيشون تحت سقف واحد أو في بيوت متجاورة، تربطهم روابط الزواج أو النسب أو التبني. فعلى سبيل المثال: قد يعيش الرجل وزوجته وتلاميذهما مع أحد أبنائهما المتزوجين وأسرته وأحفادهما، فيتعاون الجميع من أجل توفير حاجات الأسرة ومتطلباتها، وينتشر هذا النوع من الأسر في أقطار الوطن العربي وبعض البلدان الآسيوية والإفريقية وأمريكا اللاتينية.

ويضيف أحد علماء الاجتماع المعاصرين، **يوجين لتواك**، نوعا آخر من الأسرة الممتدة، يعتقد أنه يناسب علاقات الأسرة الحضارية الحديثة، سماه **الأسرة الممتدة المعدلة**، التي عرفها بأنها: عبارة عن ائتلاف من أسر نووية في حالة اعتماد جزئي، وهذا الاعتماد الجزئي يعني أن أعضاء الأسرة النووية يتبادلون خدمات هامة مع بعضهم البعض، وتحفظ الأسرة الممتدة المعدلة بقدر كبير من الاستقلالية؛ كونها غير مقيدة اقتصاديا بضرورة الاشتراك في النشاطات الاقتصادية، أو غير مقيدة جغرافيا بضرورة القرب الجغرافي، مما يجعلها تختلف عن الأسرة الممتدة التقليدية.

تمتاز هذه الأسر بمجموعة من الخصائص منها:

- ✓ تشكل وحدة اقتصادية متعاونة فيما بينها.
- ✓ قائمة على رابطة الدم أكثر من رابطة الزواج أو المصاهرة.
- ✓ تنتشر أكثر في المجتمعات التقليدية والشعبية والريفية.
- ✓ تسودها علاقات اجتماعية تراتبية، يتمتع فيها الأب الأكبر بسلطات واسعة على جميع أفرادها.

الأسرة البوليجامية والبولياندرية:

يتكون هذان النوعان من الأسرة من أسرتين نوويتين أو أكثر، مرتبطة بزيجات جماعية، أي أن أحد الوالدين المتزوجين مشترك.

كما هو الحال في الأسرة البوليجامية، حيث يتزوج الرجل بأكثر من امرأة في وقت واحد، فهو يلعب دور الزوج والأب في أكثر من أسرة نواة، وبالتالي يوحدتهم في جماعة أسرية كبيرة، ويوجد هذا النوع من الأسر في المجتمعات التي تبيح تعدد الزوجات، مثل البلدان العربية والإفريقية. أما الأسرة البولياندرية فتكون فيها المرأة متزوجة بأكثر من رجل في وقت واحد. ويذكر ميردوك أن هذا النوع من الأسر لم يجده إلا في أربعة مجتمعات فقط من مجموع 554 مجتمعا شملتهم عينته المتعلقة بالزواج في العالم، ولكن الباحثين ميلفيل جيكوبس وبيرنهارد ستيرن ذكروا أنه توجد تقارير تفيد بأن هذا النوع من الزواج موجود في مجتمعات أخرى كجنوب الهند وجزر المحيط الهادي وفي شرق إفريقيا وغرب الولايات المتحدة الأمريكية.

خصائص الأسرة:

تتمتع الأسرة ببعض الخصائص، نذكر منها ما يلي:

- ✓ الأسرة هي أول جماعة اجتماعية، وهي أول خلية يتكون منها البنيان الاجتماعي، كما أنها أكثر الظواهر الاجتماعية عمومية وانتشاراً، وهي أساس الاستقرار في الحياة الاجتماعية؛ إذ لا يمكننا أن نتصور حالة المجتمعات الإنسانية إذا لم تكن منتظمة في أسرة.
- ✓ تقوم الأسرة على أوضاع ومحددات يقرها المجتمع، فهي ليست عملاً فردياً، بل هي ثمرة من ثمرات الحياة الاجتماعية، فالزواج هو محور القرابة في الأسرة، والعلاقة الزوجية والواجبات المتبادلة بين عناصر الأسرة، والمجتمع هو من يحددها.
- ✓ تعتبر الأسرة الإطار العام الذي يوجه سلوك الفرد وتنظم تفاعلاته المختلفة بما تحمله من معايير وقيم ومفاهيم، ويُرجع إليها الفضل في القيام بأهم وظيفة اجتماعية وهي عملية التنشئة الاجتماعية.

✓ تلقي الأسرة مسؤوليات مستمرة على أعضائها أكثر من أي جماعة أخرى، فإذا كانت مسؤوليات الحياة الاجتماعية مرهونة بالمواقف الداعية إليها، أو موقوفة بحدود معينة، فإننا نجد المسؤوليات الأسرية تمتد طوال العمر، بل إن أكثر ما تواجهه الأسرة من مشكلات يكمن في تخلي بعض أفرادها عن مسؤولياتهم.¹

خصائص الأسرة الجزائرية:

ينتمي المجتمع الجزائري إلى الدول الأفرو-متوسطية، الإسلامية، العربية الأمازيغية والمغربية، وذلك راجع إلى موقع الجزائر وقوميتها وخصائص ثقافتها. فالمجتمع الجزائري يحمل مزيجاً متنوعاً من الموروث الحضاري والثقافي الناجم عن هذه السمات إلى جانب الموروث التاريخي الناجم عن الحقب الاستعمارية المتعددة التي شهدتها الجزائر على مر التاريخ، من الاستعمار الروماني إلى الفرنسي.²

كما شهدت الجزائر في العقود الأخيرة (منذ ثمانينات القرن الماضي) جملة من التحولات والتغيرات الهامة في كافة المستويات المختلفة: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتربوية التعليمية. كما تعتبر الفترة الممتدة بين الثمانينات إلى غاية التسعينيات أهم فترة في حياة المجتمع الجزائري بحكم الأحداث السياسية الفاصلة وما انجر عنها من تحولات اجتماعية صنعت ملامح المجتمع الجزائري الحديث. انطلق المجتمع الجزائري في بنيته وتركيبته الاجتماعية من عشيرة موجهة مادياً ومعنوياً من طرف الجد المشترك، ليتوسع بعد ذلك إلى قبيلة نتيجة الائتلاف بين العشائر، مثله مثل المجتمعات المغاربية.

للأسرة الجزائرية مميزات مشتركة يمكن أن نلخصها فيما يلي³:

- ✓ أنها أسر ممتدة في عمومها، هرمية السلطة الأبوية، التامن والتماسك.
- ✓ لديها وحدة دفاعية، أسرة تقليدية محافظة في أمور السمعة والشرف، وتأكيد الولاء للأسرة.
- ✓ التسامح المفرط في الطفولة المبكرة، يليه تغير حاد في بقية المراحل العمرية إلى تسلط وتحكم وتوجيه.
- ✓ المرأة تكسب احتراماً في عالم الرجل الجزائري كونها أما لذكر أو ذكور.

¹ - مصطفى، الخشاب. مرجع سابق. ص48.

² - أمانة ياسين، بلقاسمي ومزيان، محمد. "العولمة الثقافية وتأثيراتها على هوية الشباب والمراهقين الجزائريين -دراسة تحليلية-". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 15. العدد 8. قسنطينة. الجزائر. 2012. ص 128.

³ - صادق زوزو، فريدة. 2006. الأسرة الجزائرية - بين التقاليد والتغيير. ب. <http://www.lahaonline.com/index.php?option=content&task=view&id=11230> Retrived on : 03/12/2024. at 17H30

- ✓ ينتظر من الصبي أن يكون أكثر نشاطاً وأكثر قدرة على التنافس، وأكثر استقلالية واعتماداً على الذات.
- ✓ جعل البنت على درجة أقل من الصبي، وتعزيز الهدوء والرقّة لديها، وسلوك الطاعة والانصياع، وتحضيرها للعمل المنزلي.

ويضيف الباحث **بوتفنوشت** إلى تلك المميزات أن الأسرة الجزائرية هي عائلة متماسكة، أي أن الأب هو الذي يتحمل كامل مسؤولية أفراد الأسرة؛ فالبنت لا يترك البيت إلا بعد زواجها، والأولاد لا يتركون "البيت الكبير".¹

إن هذه الأدوار الاجتماعية تأثرت بفعل التغيرات والتحولات التي شهدتها المجتمع الجزائري في عهده الحديث، أي منذ بداية الثمانينات من القرن الماضي، وذلك على جميع الأصعدة، فالانفتاح الاقتصادي أدى إلى خفض الدخل الفردي وارتفاع نسبة البطالة، واشتداد أزمة السكن، وانسد المشهد الثقافي والسياسي جراء النقيضين: السماح بحرية التعبير بعد التعددية الحزبية واستمرار الرقابة على وسائل الإعلام، أهمها الجرائد الخاصة، ومنع خصوصية الإعلام السمعي البصري إلى غاية سنة 2012. كما تأثر المجتمع بمخلفات "العشرية السوداء" (1991-2000)، فعاش المجتمع الجزائري حالة اللاأمن ومظاهر العنف وأنواع الاغتيالات التي استهدفت في جزء كبير منها إطارات البلاد ومثقفها، حتى شهد المجتمع ظاهرة جديدة سميت بهجرة العقول.²

لقد تغيرت ملامح المجتمع الجزائري بعد أحداث 1988 معلنة بداية مجتمع جديد، مجتمع التسعينيات السائر نحو الحداثة الذي تبني أفرد - وخصوصاً الشباب منهم - أدواراً جديدة وبارزة تختلف عن تلك التي كانت في المجتمع التقليدي، وتظهر هذا التحول في الجوانب التالية: السلم الاجتماعي للقيم، السلوك الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية، والجهاز المفاهيمي.

يقول الباحث **بن يغزر** إن التغير الذي طرأ على المجتمع الجزائري قد مس سلم قيمه، فأصبح ما يسمى بالصراع القيمي بين جيلين: جيل الآباء الذي تربى وترعرع في أحضان المجتمع التقليدي وربما عايش ثورة نوفمبر وفترة الاستقلال، وجيل الأبناء الذي ظهر للوجود في مجتمع الحداثة المتأثر بالثقافة الغربية، فأصبح لكل جيل قيمه الخاصة. هذا

¹ - مصطفى، بوتفنوشت. العائلة الجزائرية: التصور والخصائص الحديثة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1984، ص38.
² - أمّنة، ياسين. "علاقة خصائص الأسرة الجزائرية بأساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء في ضوء إحصاءات العولمة الثقافية". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 31. 2017. ص151.

الاختلال في سلم القيم انعكس على السلوك الاجتماعي وأفرز ممارسات سلوكية متناقضة مع هوية المجتمع الجزائري وذاتيته.¹

وعن العلاقات الاجتماعية يقول مولاي الحاج إن الحراك الاجتماعي أثر على طبيعة ونوعية العلاقات الاجتماعية، وأهم التغيرات التي رافقته هي التحول على مستوى نمط العائلة من العائلة الممتدة إلى العائلة النووية، ففي ظل هذه الخلية الجديدة تقلصت مهام وسلطة المجتمع الأبوي Patriarchal Community.²

وتثير الباحثة زروالي ما تطرحه قضية تراجع السلطة الأبوية في الأسرة الجزائرية إشكالات حقيقية على مدى توفير التماهيات الصلبة التي يحتاجها التلميذ في بناء الأنا الأعلى والضمير الأخلاقي، وذلك بسبب منازعة المرأة للأب في وظيفته الاقتصادية، بالإضافة إلى عوامل التهميش والفقر والبطالة التي أثرت سلباً على صورة الأب في العائلة.³

أما فيما يخص المظهر الآخر من مظاهر التحول وهو الجهاز المفاهيمي، فيقول عنه بن يغزر بأنه المحتوى القيمي الذي يحدده مجتمع ما في طرف ما للأشياء المحيطة به والمكونة له والطارئة عليه. فالتحول الذي طرأ في المجتمع الجزائري حوّل معه الكثير من المفاهيم بل وأضاف إليها أخرى، فعلى سبيل المثال هناك بعض المصطلحات والمفاهيم التي طغت على مجتمع الستينيات والسبعينيات مثل: البطولة، البركة، الأمانة، النية، الرجال، النيف، اندثرت مع التحول وانقلبت إلى العكس، فحلت محلها مفاهيم أخرى مثل: الغش، الرخص، الجبن، الفردانية.⁴

وظائف الأسرة:

للأسرة مجموعة من الوظائف الجوهرية والأساسية والتي يصعب على أي مؤسسة أخرى القيام بها. ويمكن تقسيم هذه الوظائف إلى مجموعتين: الأولى منهما: الوظائف الفيزيائية أو المادية: مثل: (التكاثر والحماية) والوظيفة الاقتصادية،... إلخ. والثانية: الوظائف الاجتماعية والثقافية والنفسية والعاطفية، مثل: (تكوين الفرد وتنشئته اجتماعياً وثقافياً تبعاً لقيم وعادات المجتمع الذي ينتمي إليه).⁵

ومما سبق، يمكن تصنيف وظائف الأسرة إلى:

¹ - بن يغزر، في ميدان. "استخدامات المراهق لوسائل الاتصال الحديثة والواقع الاجتماعي: مقاربة نفسية اجتماعية". أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم الاجتماع. جامعة وهران. 2008. ص 197.

² - مولاي الحاج، وآخرون. "الشباب والمجتمع في الجزائر: واقع وممارسات. منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC)". وهران. الجزائر. 2007. ص 65.

³ - زروالي، لطيفة. "تصور الذات المستقبلي لدى المراهق المتمدرس". أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران. الجزائر. 2010. ص 36.

⁴ - بن يغزر، في ميدان. مرجع سابق. ص 197.

⁵ - علياء، شكري. الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة. ط 1. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 1992. ص 179.

الوظيفة البيولوجية:

تعتبر الأسرة الخلية الأساسية والمسؤولة في كافة المجتمعات الإنسانية عن تزويدها بالأعضاء الجدد للحفاظ على استمرارية الحياة، وتجديد قوة العمل والإنتاج فيها، وهذا يعني أن الأسرة هي النظام الاجتماعي الذي ارتضاه كل مجتمع من أجل تزويده بالأعضاء الجدد، لذلك فهي التي تحفظ المجتمعات من الانقراض، واستمرار العضوية الاجتماعية مرهون باستمرار بقاء الأسرة، فهذه الوظيفة ظلت دائماً مع الأسرة على مدار التاريخ، فكل المجتمعات لا تقبل أبناء شرعيين في حظيرتها إلا من أفراد متزوجين مهما كانت ثقافة هذه المجتمعات ومستواها في درجة الرقي والحضارة.¹

الوظيفة الاجتماعية:

تعتبر الأسرة المسؤول والعامل الأول في صبغ سلوك التلميذ بصبغة اجتماعية، وهي التي تزوده بمختلف الخبرات أثناء سنوات تكوينه، كما أنها تعمل على تأهيله تأهيلاً اجتماعياً يسمح له باكتساب عضوية في المجتمع.² فالأسرة تقوم بمشاركة تلاميذها في المواقف والخبرات الاجتماعية المختلفة لتدريبهم على أنماط السلوك الاجتماعي، وترسم لهم الحدود فيما يتعلق بحقوقهم وواجباتهم والسلوكيات المقبولة والمرفوضة اجتماعياً، كما أن وظيفتها لا تقتصر على إيجاب التلاميذ فقط، بل تتعدى وظيفتها إلى عملية تطبيعهم بالطابع الاجتماعي. فالتلميذ ليس ملكاً لوالديه فحسب وإنما هو عضو في المجتمع الأكبر الذي يعيش فيه، لذلك ينبغي أن ينشأ نشأة اجتماعية سليمة، فهي تعلم التلميذ السلوك الاجتماعي ولغة مجتمعه وثقافته وتشبع حاجاته الأساسية، وفيما يلي سنذكر أهم هذه الحاجات:³

✓ **الحاجة إلى الحنان والعطف:** بحيث يشعر أنه محبوب من غيره وأن هناك من يستحق حبه وعطفه.

✓ **الحاجة إلى الانتماء:** فإنتمائه إلى جماعة معينة تقبله عضواً فيها يشعره بأنه ليس وحيداً في هذه الحياة يصارعها وهو أعزل من كل عون، إنما هو عضو في جماعة يشعر فيها بوجود علاقة طيبة متبادلة بينه وبين أفراد أسرته.

✓ **الحاجة إلى الأمن:** ومعناها شعور التلميذ بأنه بعيد عن الخطر، وتظهر هذه الحاجة عندما يجد التلميذ بأن والديه أو أفراد أسرته يحمونهم من الخطر ويشعرونه بالحب.

¹ - تركي رابح: أصول التربية والتعليم. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1990. ص171.

² - سلوى، محمد المهدي. "التحضر والتنشئة الاجتماعية للتلميذ من قبل المرأة - دراسة ميدانية مقارنة بين الحضر والريف بمحافظة قنا-". أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب بقتا. جامعة جنوب الوادي. مصر. 1998 ص123.

³ - رابح، تركي. مرجع سابق. ص173.

✓ **الحاجة إلى الحرية:** وتتمثل في توفير فرص اللعب للتلميذ، وعدم تقييد حريته بطريقة تعسفية من الكبار، وتوفير هذه الحاجة هو أساس تحمل الفرد للمسؤولية في المستقبل والقدرة على التصرف في المواقف الحرجة.

الوظيفة الاقتصادية:

الأسرة هي المسؤولة عن توفير الحاجات المادية لأفرادها من مأكّل ومشرب وملبس ومأوى، ... إلخ. فقد كانت في الماضي وحدة منتجة ومستهلكة في نفس الوقت؛ لأنها تعتمد على زراعة الأرض وذلك بمشاركة جميع أفراد العائلة، مما يجعلها تستهلك ما تنتجه. ومع التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي وحلول الآلة محل الإنسان وتقديمها له الخدمات بأسعار أقل، خرج أفراد الأسرة من المنزل بحثاً عن العمل بعد أن كان جميع أفرادها يعملون تحت سقف واحد، وبذلك أصبحت الأسرة الوحدة الاستهلاكية الأساسية في المجتمع، كما أصبح للمرأة دوراً واضحاً في اتخاذ القرارات الاقتصادية وتوزيع ميزانية الأسرة على أوجه الإنفاق، خاصة بعد اقتحامها ميدان العمل ومشاركتها في تحقيق الوظيفة الاقتصادية للأسرة.

الوظيفة الحضارية:

وهي قيام الأسرة بإعداد أعضاء للمجتمع، للعمل والتفاعل والمشاركة في بناء حضارته، كما أنها تؤكد على الاستمرار الحضاري للمجتمع من خلال الإنجاب ومنع أفرادها من اقتراف السلوكيات التي لا تتناسب وطبيعة المجتمع الحضارية.

الوظيفة العاطفية:

وهي التفاعل المتعمق بين جميع أفراد الأسرة في ظل مشاعر العاطفة بين الوالدين والأبناء عندما يعملون معاً من أجل مصلحة الأسرة.

الوظيفة النفسية:

وهي القيام على إشباع الحاجات الأمنية والانتمائية وتقدير الذات،... إلخ.¹

الوظيفة التربوية والتعليمية:

تتولى الأسرة إعداد التلميذ وتهيئته للمشاركة في الحياة الاجتماعية وتزويده بثقافة مجتمعه وما يتضمنه من قيم وعادات وتقاليده وسلوكيات، ففي القديم كانت تعتبر الوسيط

¹ - سلوى، محمد المهدي. مرجع سابق. ص 123.

التربوي والرئيسي والوحيد الذي يزود التلميذ بمهارات وألوان المعرفة التي تعدّه كي يصير عضواً فاعلاً مساهماً في الحياة الاجتماعية، لكن نظراً لتطور وتعدد مجالات المعرفة في العصر الحديث والتنوع في أساليب الحياة والتطور العلمي والتكنولوجي، ظهرت وسائل ومؤسسات اجتماعية أخرى منها: الحضانه والروضة والمدرسة والجامعات لتشارك الأسرة في هذه الوظيفة.¹

أغلب الرؤى التربوية تجمع على أن الأسرة هي المدرسة الأولى للتلميذ والفرد الاجتماعي بشكل عام، غير أنه قد يتأثر توجهها التربوي بمستوى الأبوين بشكل اعتباطي غير هادف وغير مقصود، وذلك تبعاً للعديد من الاعتبارات. ومن هذا المنطلق تتحدد طبيعة منحنى أثر الأسرة على تربية التلاميذ، فقد تكون إيجابية كما قد تكون سلبية، حيث يمكن أن يتربى التلميذ على القيم المفيدة والسليمة أو العكس تماماً. وباعتبار ما يجب أن يكون، فإن الأسرة هي مهد للتربية السليمة، حيث²:

- ✓ تكوين التلميذ وتأديبه وإكسابه السلوكات السليمة.
- ✓ تعليمه العادات والتقاليد المنتشرة في المجتمع العام.
- ✓ تعزيز القيم الإيجابية والتحفيز عليها.
- ✓ تنمية المعارف المتنوعة للتلميذ والمساهمة في تكوين شخصيته بما يتوافق مع أسس النمو النفسي السليم.
- ✓ صقل مهارات التلميذ والاهتمام بالفروقات الفردية.
- ✓ مراقبة مكتسباته الخارجية وصقلها ورسكلتها.

الوظيفة الدينية:

يرى علماء الاجتماع أن الدين ظاهرة اجتماعية رافقت الإنسان منذ نزول سيدنا آدم على وجه الأرض، والأسرة هي من تقوم بغرس الأسس الأولى للعاطفة الدينية في أبنائها منذ طفولتهم، فالآباء هم المسؤولون عن تطبيع أبنائهم بطابع ديني معين.³ فكما روى البخاري ومسلم عن أبي هريرة، رضي الله عنه، قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم- (ما من مؤلود إلا يؤلد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه، أو يمجسانه، كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء، هل تحسون فيها من جدعاء) وهذا فيه إشارة إلى أن التلميذ يتأثر بالتوجه الديني لأبائه. كما أن الأسرة تلقن أفرادها القواعد الأولى للسلوك الأخلاقي ويتشرب فيها الخصال التي تتناسب واتجاهاتها، سواء كانت خصالاً حميدة أو مذمومة، إيجابية أو سلبية؛

¹ - أبو الفتاح، أبو معال. أثر وسائل الإعلام على التلميذ. د.ب. دار الشروق للنشر والتوزيع. د.س. ص78-79.

² - نور الهدى، شيطروب. "الأسرة كبناء تحتل للمدرسة وأثرها الوظيفي على الأهداف التربوية". المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية. المجلد 2. العدد 5. جامعة محمد الصديق بن يحيى جيجل. الجزائر. ديسمبر 2020. ص108.

³ - مصطفى، الخشاب. دراسات في علم الاجتماع العائلي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. 1971. ص34.

ففيها يتعلم الصدق أو الكذب، الشجاعة أو الجبن، الإخلاص أو الرياء، ومنه نستطيع القول أن الأسرة هي التي تعلم التلميذ الأخلاق وتربيته على الفضيلة؛ فمن حبه لأهله يتعلم حب الآخرين وحب الوطن، ومن طاعته لوالديه يتعلم طاعة معلمه وقوانين البلاد، ومن خلال احترامه لأقاربه يتعلم احترام الناس، ومن غيرته على أمه وأخته يتعلم أن يغار على دينه ووطنه.

الوظيفة الترفيحية:

تقوم الأسرة بتعويد تلاميذها على كيفية الاستمتاع بوقتهم واستغلال أوقات فراغهم فيما يفيدهم، وذلك عن طريق التفريق بين اللعب المفيد واللعب غير المفيد.¹

التنشئة الاجتماعية الأسرية:

يعرف علماء الاجتماع التنشئة الأسرية بأنها عملية استدخال المهارات والقيم والأخلاق وطرق التعامل مع الآخرين عند الفرد، بحيث يكون الفرد قادراً على أداء مهامه ووظائفه بطريقة إيجابية وفاعلة، تمكنه من تحقيق أهدافه الذاتية وأهداف المجتمع الذي ينتمي إليه ويتفاعل معه. كما عُرِّفت التنشئة الأسرية بأنها طريقة لصقل خبرات ومهارات الفرد وقيمه في مجال يمكنه من إحراز التكيف الاجتماعي والحضاري للوسط الذي يعيش فيه.²

فالتنشئة الاجتماعية الأسرية هي كل تصرف يصدر عن سلوك الوالدين، فيؤثر في شخصية التلميذ سواء كان وراء ذلك التصرف قصد في توجيهه وتربيته أم لا، وتتضمن التنشئة الأسرية العمليات التالية:³

- ✓ التأثير الذي يحدث في سلوك الأبناء من خلال استجابة الوالدين لسلوكهم.
- ✓ التأثير الذي يحدث في سلوك الأبناء من خلال أساليب التنشئة المعتمدة من الوالدين.
- ✓ التأثير الذي يحدث في سلوك الأبناء من خلال أساليب العقاب والثواب من طرف الوالدين أثناء عمليتي التدريب والتعليم.
- ✓ التأثير الذي يحدث في سلوك الأبناء من خلال اشتراكهم في المواقف الاجتماعية التي يتيحها الوالدان لهم، بهدف تعليمهم الأساليب السوية في السلوك.
- ✓ التأثير الذي يحدث في سلوك الأبناء من خلال التوجيهات المباشرة والتعليمات اللفظية والرمزية الصادرة عن الوالدين.

¹ - جودت، بن جابر. علم النفس الاجتماعي . ط1. الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. 2004. ص106.

² - حسان، محمد الحسن. علم الاجتماع العائلي. ط2. دار وائل للنشر. 2009. ص233.

³ - 17. عزوز، عبد الناصر. "أثر البث الفضائي في تغير القيم الأسرية-دراسة ميدانية على عينة من مدينة المسيلة-". أطروحة دكتوراه. كلية علم الاجتماع. 2010/2011. ص26.

والأسرة الجزائرية كغيرها من الأسر تعمل على تنشئة أفرادها وفق قيم ومعايير خاصة بها، تُمثل مكونات الثقافة الجزائرية مع اختلاف الأساليب والتصورات وممارستها للتنشئة بحسب النمط، حيث يعود هذا الاختلاف والتنوع في أساليب التنشئة وممارستها إلى رؤية الوالدين (خاصة عند الأسرة النووية الحديثة) لمفهوم التنشئة الاجتماعية، وضمن ما تقتضيه العادات والتقاليد الجزائرية من جهة ومتطلبات الحياة العصرية من جهة أخرى، فنجد أن الأسرة الجزائرية تحاول بذلك أن تتماشى مع التحولات التي مست مجتمعها عن طريق نقل هذه المنتجات الثقافية إلى أفرادها، حيث تُعتبر الأسرة من أرقى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تتبع عناصر التنشئة من حاجة الأسرة للحفاظ على نظامها واستقرار بنائها عن طريق ترسيخ قيمها ومعاييرها في شخصية التلميذ.

لكن مع دخول المجتمع الجزائري مرحلة الحداثة وإنشاء المؤسسات الاجتماعية الحديثة مثل: المدرسة ودور الحضانة ورياض التلاميذ ومختلف النوادي والجمعيات وغيرها من المؤسسات الثقافية والاجتماعية والصحية، انتقلت بعض وظائف الأسرة التقليدية إلى هذه المؤسسات، لذلك فإن وظائف الأسرة طرأ عليها بعض التغير الكمي والنوعي، إضافة إلى وسائل الاتصال المتطورة التي أحدثت ثورة محورية على مستوى القيم والأخلاق ونماذج السلوك الإنساني. فالأسرة الجزائرية المعاصرة، بالرغم من محاولتها المحافظة على بعض عاداتها وتقاليدها وقيمها في تنشئة أبنائها، إلا أن المؤثرات الإعلامية والثقافية ساعدت في انتقال النماذج الثقافية الحديثة، خاصة الغربية، فعملت على تغيير قيمنا الأصلية. هذه الازدواجية بين الأصالة والمعاصرة عملت على تهميش وزعزعة ملامح ثقافة الأسرة الجزائرية، حيث اضطرت إلى مواكبة الأوضاع السائدة، وأصبح أعضاؤها يولون أهمية وعناية للمظاهر الحضارية واقتناء الكماليات والاعتناء بالشكليات والتفاخر.

أهمية الأسرة كنظام اجتماعي:

الأسرة هي الخلية الأولى أو الأساس الذي يقوم عليه كيان المجتمع، لأنها البيئة الأولى التي يولد ويتربى فيها التلميذ ويكبر حتى يدرك شؤون الحياة ويشق طريقه فيها، والأسرة تشترك مع المدرسة وبقية مؤسسات المجتمع في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية للتلميذ.¹

ومع ذلك تبقى هي أول مؤسسة يتعامل معها التلميذ، فهي البيئة الثقافية التي يكتسب منها لغته وقيمه، وتؤثر في تكوينه الجسمي والنفسي والاجتماعي والعائلي، فالأسرة

¹ - شبل، بدران. أحمد فاروق، محفوظ. أسس التربية. ط 5. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 2005. ص79.

مسئولة عن حفظ النوع الإنساني، وتوفير الأمن والطمأنينة للتلميذ وتنشئته تنشئة ثقافية تتلاءم مع مجتمعه وتحقق له التكيف الاجتماعي.¹

تكتسي الأسرة أهمية بالغة في تكوين شخصية التلميذ، فموقف الوالدين أساس عملية التنشئة الاجتماعية وتأثيرهما على التلميذ يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى قربهما واحتكاكه بهما، ويظهر ذلك من خلال سلوك التلميذ مع غيره في مواقف مختلفة.

يمكن إيجاز أهمية الأسرة للأبناء حسب ما حددها أمير محمد ومحمد المدري في أنها²:

- ✓ تزود التلميذ بالأسس التي تُبنى عليها شخصيته، فالأسرة هي المسؤولة عن تعليم التلميذ كيف ينظر إلى ذاته، وكيف يواجه المشاكل التي تعترضه، وكيفية التعامل مع الناس المحيطين به، كما تعلمه كيف يتحمل المسؤولية، ويعبر عن مشاعره، وما له من حقوق، وما عليه من واجبات، ويتعلم فيها أيضاً الأساليب السلوكية المناسبة لتعاملاته مع الغير.
- ✓ تعتبر الأسرة الوسيط بين التلميذ وثقافة المجتمع وأهدافه، فهي التي تعمل على نقل ثقافة المجتمع إلى التلميذ بما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم... إلخ، وذلك بعد انتقاء ما يتناسب مع طموحاتها الخاصة والضغوط الاجتماعية بشكل عام.
- ✓ تزود التلميذ بالرصيد الأول من أساليب السلوك الاجتماعي واختياراته، فالأسرة هي التي تلقن التلميذ أول الدروس في: (الصواب والخطأ) و(الحسن والقبح) و(ما يجوز فعله وما يجب تجنبه) و(كيفية كسب رضا الجماعة وكيفية تجنب سخطها عليه).
- ✓ تعتبر الأسرة مدخل التلميذ في رحاب الحياة الاجتماعية بكل أبعادها، فهي أول نموذج للجماعة بالنسبة له، فيها يتعلم كيفية التعامل مع أفراد الجماعة وكيفية التفاعل مع أعضائها، ومن خلالها يتأثر بها نموه الانفعالي والعاطفي وسلوكه مع الآخرين.
- ✓ البيئة التي تتعهد التلميذ بالتربية والرعاية، فالتلميذ في محيط أسرته يتلقى أول دروس الحياة، فيتعلم منها السلوك الاجتماعي المناسب ويدرك من خلالها العلاقات والمفاهيم.
- ✓ تقوم على تنمية التلميذ عقلياً واجتماعياً وفيزيقياً، فهي المسؤولة المباشرة عن تمتع التلميذ بالصحة النفسية والعقلية والبدنية.

¹ - عبد الرزاق، محمد الدليمي. وسائل الإعلام والتلميذ. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 2012. ص 43.

² - أمير محمد، محمد المدري "المتغيرات الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة عمران دراسة ميدانية". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة صنعاء. اليمن. 2012. ص 46-47.

كما ترى سهير كامل أحمد وشحاته سليمان محمد أن أهمية الأسرة في عملية تنشئة التلاميذ ترجع إلى ما يلي¹:

- ✓ تعتبر الأسرة وما تحويه من أفراد المكان الأول الذي يتم فيه باكورة الاتصال الجماعي الذي يمارسه التلميذ مع بداية سنوات حياته، والذي ينعكس على نموه الاجتماعي فيما بعد.
- ✓ أن القيم والمبادئ والاتجاهات والعادات تمر بعملية تنقية من خلال الآباء لتمر إلى الأبناء، وذلك راجع إلى: شخصية الوالدين، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وجنس الابن. فالآباء مسؤولون عن تنقية القيم وتصفيها قبل عبورها إلى التلاميذ، فهم نماذج وقوة لهم يحاولون تقليدهم.
- ✓ الأسرة هي التي تقوم بعملية التربية بشكل مقصود، فهي التي تعلم التلميذ اللغة وتكسبه بدايات مهارات التعبير.
- ✓ الأسرة هي الجماعة المرجعية التي يعتمد عليها التلميذ عند تقييمه لسلوكه وكذلك تقييم المجتمع له.
- ✓ الأسرة هي التي تقوم بعملية إيصال ثقافة المجتمع إلى التلميذ.
- ✓ الأسرة هي المؤسسة الأكثر تأثيراً على التلميذ، خاصة في مرحلة الطفولة، وهي أكثر أهمية من المدرسة وجماعة الرفاق... إلخ؛ فتفاعلها مع التلميذ يكون مكثفاً وأطول زمناً وأبلغ وقعاً.

كما تُرجع سهير كامل أحمد أهمية الأسرة في حياة التلميذ من حيث نموه وتشكيل ميوله واتجاهاته وقيمه وعاداته إلى الأسباب الآتية²:

- ✓ عملية النمو في السنوات الأولى في حياة التلميذ سريعة جداً، وما يحدث في التلميذ من تغيرات أثناءها يكون أبقي وأثبت أثراً.
- ✓ عتمد التلميذ في سنواته الأولى على والديه وعلى من حوله اعتماداً شديداً، مما يجعل نزعة المحاكاة والتقليد لديه قوية، فيتأثر بمن حوله ويتشرب قيمهم ومبادئهم وميولهم واتجاهاتهم، ويقل تدريجياً كلما زاد نموه وتعددت المؤسسات التي ينتمي إليها.
- ✓ ينمو الضمير في الفترة التي يقضيها التلميذ في المنزل قبل دخوله إلى المدرسة، لذا تعتبر هذه الفترة ذات أثر واضح في تثبيت القيم السليمة لديه.

¹ - سهير، كامل أحمد. شحاته، سليمان محمد. تنشئة التلميذ وحاجاته بين النظرية والتطبيق. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب. 2007، ص23-

25.

² - سهير، كامل أحمد. مرجع سابق. ص251-252.

وفي الأخير نستطيع القول بأن للأسرة أهمية بالغة في تنشئة تلاميذها على القيم والمبادئ السليمة التي بدورها تساهم في بناء الأجيال وإعلاء صرح الأمة، وذلك لن يتحقق إلا إذا كانت هذه الأسرة تعي أهمية دورها وشرف الأمانة التي أنيطت بها، وعبء المسؤولية التي أوكلت لها، فالتلاميذ أمانة الله ووجب على الأسرة حفظها.

دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية:

تلعب الأسرة دورا هاما وأساسيا في عملية التنشئة الاجتماعية، وتعد أيضا من الجماعات المنظمة فيها، فهي الهيئة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تطوير شخصية الفرد، وقد تبين من خلال الدراسات السابقة أن هناك علاقة بين التنشئة الاجتماعية الأسرية وبين ما تنبأه الأبناء من قيم، فالأسرة كمؤسسة اجتماعية لا توجد في فراغ وإنما يحكمها إطار الثقافة الفرعية الذي تنتمي إليه، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والديني، إلخ، فالأسرة تقوم بإكساب الفرد قيما معينة ثم تقوم الجماعات الثانوية التي ينتمي إليها خلال مسار حياته بدور مكمل.¹

تحمل الاتجاهات الأسرية الوالدية في مضمونها قيما ومعتقدات ومعايير ثقافة المجتمع، فالتفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين الآباء والأبناء عادة ما يدور حول القيم التي تحدد السلوك المرغوب أو المرفوض، وبذلك تعمل تلك القيم بوصفها إطارا مرجعيا لضبط سلوك الفرد. ومن ثم تقوم الأسرة بإكساب أبنائها القيم التي تتبناها، فهي التي تحدد لهم ما يجب أن يكون وما لا يجب أن يكون، في إطار المعايير الحضارية السائدة في مجتمعهم، فعالم الأحكام القيمية لدى التلميذ في المراحل العمرية المبكرة هو عالم واسع غير محدد، وسبب ذلك هو عدم وجود إطار مرجعي واضح من الخبرات، إضافة إلى ذلك أن التلميذ في المراحل الأولى من حياته لا يكون لديه مقياس للقيم ولا ضمير ليستطيع الحكم أو الرجوع إليه. فيولد وهو مزود بحماس وقوة تجعله يقوم بتصرفات لا يميز فيها بين الصحيح والخطأ، لأنه مجرد من أي تجربة فلا يجد إلا أوامر الوالدين التي تمثل له أداة لضبط سلوكه، فيتعرف لأول مرة بأساليب الضبط الاجتماعي في الأسرة ويقوم الوالدان بالدور الحاسم في هذا الضبط على حد ما أثبتته الدراسات العلمية، ووفقا لهذا المنظور تعد التنشئة الاجتماعية عملية ضبط في أساسها العلمي والاجتماعي. ولقد أخذت الدراسات العلمية التي بحثت في موضوع العلاقة بين الخصائص الوالدية وأساليب معاملتهم وبين شخصية الأبناء بفكرة أن أسلوب المعاملة يحدد السلوك، غير مهمة بذلك بعض العلاقات الأخرى التي لم تعلن عن سبب ونتيجة.²

¹ - عبد الناصر، عزوز. مرجع سابق. ص275.

² - عبد الناصر عزوز. مرجع سابق. ص276.

وقد بينت نتائج الدراسات أن تبني التلميذ لقيم الوالدين إنما يعتمد على مقدار الدفء والحنان اللذين يحاط بهما في علاقته بوالديه، فنمو الضمير إنما يتضمن علاقة التلميذ بوالديه وتزداد هذه العلاقة كلما كان الوالدان أشد رعاية وحبا للتلميذ، فالتلميذ الذي تكون علاقته قوية بوالديه يكون أسرع في تبني المعايير السلوكية، ولأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء أثر في تبني التلميذ قيما معينة دون أخرى، وقد توصل الباحث "ماكيني" إلى أن هناك ارتباطا بين التوجه القيمي للأبناء وتصورهم أو إدراكهم لأساليب معاملة الآباء، فالأبناء ذوو التوجهات الأمرة لهم إدراك أن الآباء أكثر مكافأة وأقل عقابا، ومن ثم فالتلميذ يميل إلى عمل ما هو صواب، بينما الأبناء ذوو التوجهات الناهية يدركون أن الآباء أكثر عقابا وأقل مكافأة، ومن ثم فهم يركزون على عدم القيام بما هو خطأ.¹

وفي مجال العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء وبعض سمات الشخصية والأنماط القيمية، اتضح أن هناك علاقة بين أساليب التنشئة وما يتبناه الأبناء من قيم، فبالنسبة لمعاملة الوالدين للأبناء الذكور ظهرت أعلى درجات مقاييس القيم الإيجابية في المستوى المتوسط من معاملة الآباء والأمهات، فالمستوى المتوسط من تسامح الوالدين على سبيل المثال، يرتبط بظهور قيم مثل العمل والتعليم والسعي بدافع من الداخل، والطموح والسعي لتحسين الحال، والحرمان من متعة عاجلة طمعا في متعة آجلة، أما بالنسبة لمعاملة الوالدين للإناث فتبين أن أعلى متوسط معظم مقاييس القيم الإيجابية يظهر في ظل أعلى مستوى من تسامح الآباء وأدنى مستوى من تسامح الأمهات.²

ومن دون شك أن الأسرة كمؤسسة اجتماعية لا توجد في فراغ اجتماعي، وإنما يحكمها إطار الثقافة الفرعية التي تنتمي إليها، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والدين الذي تعتقده، وغير ذلك من المتغيرات الأخرى. فمن المعروف أن الأسرة هي التي تحدد مكانة الفرد ومركزه في النظام الطبقي، وتحدد الطبقة الاجتماعية بدورها أساليب التنشئة الأسرية، فيترتب على التباين الطبقي والمكانة الاجتماعية اختلاف أساليب التنشئة من طبقة لأخرى. علماً أن هذا التباين لا يتم بمعزل عن إطار الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يمر بها المجتمع. فكل طبقة اجتماعية ثقافة خاصة بها، تتمثل في القيم والمعتقدات وأنماط السلوك، وتمثل إطاراً مرجعياً يشكل القاعدة لأي ممارسة والدية في التنشئة الاجتماعية، ذلك ما أكدته الكثير من الدراسات العربية والأجنبية.³

ومن خلال ما سبق يتضح أن للأسرة دوراً بالغ الأهمية في إكساب الفرد مجموعة من القيم، تختلف باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة. وفي مراحل

1 - عبد الناصر عزوز. نفس المرجع. ص 276.

2 - عبد اللطيف، محمد خليفة. ارتقاء القيم. دراسة نفسية. الكويت: عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1992. ص 76.

3 - عبد اللطيف، محمد خليفة. نفس المرجع. ص 77.

عمرية تالية تقوم الجماعات الثانوية المختلفة (كجماعة الرفاق والمدرسة والمسجد وغيرها) التي ينتمي إليها الفرد في مسار حياته الاجتماعية، بدور مكمل في إكساب الفرد قيمًا معينة يسير ويمشي في إطارها، فيتنازل الفرد عن بعض القيم التي اكتسبها من خلال أسرته ليأخذ بغيرها مما تأثر به في إطار الجماعات المرجعية المختلفة التي انتمى إليها فيما بعد.

2. المدرسة الابتدائية:

ماهية المدرسة:

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التربوية؛ تهتم بتنشئة الأجيال وتكوينهم وإعدادهم لخدمة مجتمعهم، لذا لاقت اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين والمهتمين بالجانب التربوي، فسعى المهتمون بها من علماء لتحديد مفهومها.

فعرها كل من **مينشن وشبير** بأنها: "مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة التي في المجتمع، وتنقلها للتلاميذ في شكل مهارات خاصة ومعارف عن طريق نظام اجتماعي مصغر يتعلم فيه التلميذ القيم الأخلاقية والعادات الاجتماعية والاتجاهات وطرق بناء العلاقات مع الآخرين".¹

ويعرفها **مراد زعيمي**: "بأنها مؤسسة اجتماعية ينشئها المجتمع بهدف تأهيل النشء للحياة الاجتماعية من خلال التربية".²

كما يعرفها **رشاد صالح دمنهور**: "هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظائف التربية، ونقل الثقافة المتطورة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو، جسمياً وفعالياً واجتماعياً ومعرفياً".³

أما **شيبمان فيري** بأنها: "شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتم اكتساب القيم والمعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية".⁴

وأما **أرنولد كلوس** فيصف المدرسة بأنها: "نسق منظم من العقائد والقيم والتقاليد وأنماط التفكير والسلوك الذي يتجسد في بنية المدرسة وفي إيديولوجيتها الخاصة".⁵

ويرى **سبنسر** بأن المدرسة: "وحدة اجتماعية أو مجتمع ذو طابع خاص، ويجب ألا تُعتبر المدرسة النموذجية مكاناً للتعليم فقط، ولكن يجب أن تُعتبر وحدة اجتماعية أو مجتمعاً ذا طابع يشترك فيه الأعضاء الكبار والصغار، والمدرسون والطلبة في حياة عامة، إذ تقع هذه المهمة على المدرسين في مختلف مراحل التعلم".⁶

1 - وفيق صفوت، مختار. المدرسة والمجتمع والتوفيق النفسي للتلميذ. القاهرة : دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع. 2003. 87.

2 - مراد زعيمي. مؤسسات التنشئة الاجتماعية. عناية: منشورات جامعة باجي مختار. 2006. ص140.

3 - رشاد صالح، دمنهوري. التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 2006. ص36.

4 - علي أسعد، وطفة وعلي جاسم، الشهاب. علم الاجتماع المدرسي. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. 2004. ص17.

5 - هشام، حسان. مرجع سابق. ص122.

6 - إبراهيم، ناصر. التربية وثقافة المجتمع. ط3. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع. 1998. ص170.

أما جون ديوي فيرى أن المدرسة: "أداة تغيير نظام المجتمع إلى حد معين وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية".¹

الملاحظ من هذه التعريفات أن المدرسة هي المؤسسة الثانية التي تلي مؤسسة الأسرة والتي تعنى بتنشئة الفرد تنشئة اجتماعية، تسمح له بعد ذلك بتأدية أدواره في المجتمع بناءً على ما تلقاه من توجيه وتدريب وتهيو، كما أنها تمثل نظاماً اجتماعياً وظيفته الرئيسية نقل الموروث الثقافي للمجتمع عبر الأجيال، بواسطة آليات محددة ومنظمة خلافاً لغيرها من المؤسسات.

خصائص المدرسة:

✓ **المدرسة نظام مجتمعي مصغر:** تضم المدرسة مجموعة من الأفراد تحكمهم مبادئ وأسس وقوانين، ولها ثقافة مميزة وطرائق وأساليب خاصة لتحقيق أهدافها وغاياتها، وهذا يعتبر خطوة أولية لاكتساب العلاقات السلوكية المختلفة التي بدورها تؤدي إلى اكتساب القيم والاتجاهات والسلوكيات الاجتماعية داخل إطار تعليمي موجه للسلوك، فهي تتيح للفرد الفرصة للتعرف على مختلف الثقافات الفرعية المتواجدة في المجتمع الكبير.²

✓ **المدرسة بيئة تربوية شاملة وموسعة:** لم تعد المدرسة مكاناً للتعلم فقط، حيث لم تعد تكفي بنقل المعلومات إلى الأفراد، وحشو عقولهم بالمعارف، بقدر ما تهتم بتربية وتنشئة الفرد، كما تعمل المدرسة كذلك على توسيع آفاق التلاميذ ومداركهم، وتربط حاضريهم بماضيهم، وتقدم إليهم في وقت قصير ما وصلت إليه البشرية عبر آلاف السنين.³

✓ **المدرسة مبسطة:** تبسّط للتلاميذ تقديم المواد العلمية والقيم الاجتماعية والأخلاق المتشابهة وتيسّر لهم تعلمها وتحصيلها، ولتحقيق ذلك تُتَّبَع تصنيفات المواد وتدرجها من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد، مراعية بذلك مراحل نمو التلميذ الجسمي والعقلي والوجداني والانفعالي.⁴

✓ **المدرسة بوتقة الاستثمار البشري:** تعتبر المدرسة الفضاء الذي يتم بداخله اكتشاف المواهب والقدرات البشرية والمؤهلات المعرفية لأبناء المجتمع، وذلك من خلال صقل العقول والشخصيات بأنواع العلوم والمعارف والقيم والاتجاهات التي تجعل

1 - وهيب، سمعان. التربية والمجتمع. ط1. مصر: مكتبة أنجلو المصرية. 1960. ص186.

2 - محمد عطوة، مجاهد. المدرسة والمجتمع. القاهرة: دار الجامعة الجديدة. 2008. ص23.

3 - رابح، بن عيسى. "عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي دراسة ميدانية لعينة من الأطفال العاملين المتسربين بمدينة زريبة الوادي - بكرة". أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة محمد خيضر. بكرة. 2015-2016. ص77-78.

4 - أحمد علي، الحاج محمد. علم اجتماع التربوي المعاصر. عمان: دار المسيرة. 2011. ص144.

منهم أفرادًا صالحين يساهمون في بناء المجتمع، والنهوض بأممهم والمساهمة في رقيها، من خلال توظيف ما اكتسبوه أثناء مسيرتهم التربوية التعليمية.¹

✓ **التصفية والتعديل والإضافة والانتقاء:** تقوم المدرسة بتصفية ما يعلق بالتلميذ من الفساد الذي انتقل إليه من البيئة الخارجية، من خلال توفير الجو الملائم والمشبع بالفضيلة والقيم السامية حتى تعيد صقل سلوكه من جديد، كما تعمل على تعديل بعض القيم والعادات والاتجاهات ووضعها على الطريق الصحيح، وتعمل أيضًا على إضافة قيم واتجاهات جديدة مواكبة للعصر ومفيدة للمجتمع ومناسبة له، وهي أيضًا تعمل على انتقاء التلاميذ الأكفاء في جميع المجالات، لكي يصبحوا سندًا ودعمًا وموردًا بشريًا لا ينضب، وأداة للنهوض بمجتمعهم وتطوره وازدهاره، وتوفير الأمن القومي في مجال التعليم.²

✓ **المدرسة بيئة تربوية صاهرة:** تعمل المدرسة على توحيد ميول الفئات المختلفة للتلاميذ وصهرها في بوتقة واحدة، تحددها فلسفة التربية المنتهجة في المجتمع، وتفسح للتلاميذ التواصل مع زملائهم الآخرين، فتذيب بذلك الفوارق والطبقات الموجودة في البيئة الخارجية للمدرسة، والمساواة بين التلاميذ جميعًا في منحهم نفس المعارف العلمية والأخلاقية دون تمييز أو تحيز.³

غايات المدرسة الابتدائية:

تُعتبر المنظومة التربوية من أهم المنظومات التي أنشأها المجتمع، فعلى عاتقها يتم صناعة القيم ونقلها التي يحتاجها المجتمع، فهي من المراحل التعليمية التي إن أحسن استغلال برمجتها أمكننا ذلك من إيجاد جيل يخدم هذا المجتمع وينهض بطموحاته، ويمكن أن نورد فيما يلي أبرز القيم التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها:

✓ **قيم الجمهورية الديمقراطية:** عن طريق تنمية معنى القانون واحترامه، واحترام الغير والقدرة على الاستماع إليه، كذلك احترام سلطة الأغلبية واحترام حقوق الأقليات.

✓ **قيم الهوية:** ضمان التحكم في اللغات الوطنية، وتنشئة الإراث الثقافي والحضاري، والوعي بالهوية، كذلك تعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية الوطنية، والتأكيد على ضرورة التمسك بالعادات والتقاليد الثقافية والاجتماعية.

¹ - أحمد علي، الحاج محمد. نفس المرجع، ص145.

² - أحمد علي، الحاج محمد. نفس المرجع. ص146.

³ - إبراهيم، ناصر. مدخل إلى علم الاجتماع التربوي. ط1. الجزائر: مطبعة النقطة. 1998. ص174.

- ✓ **القيم الاجتماعية:** تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون، وتنمية روح الالتزام والمبادرة، كذلك تنمية قيم الاستعداد لخدمة المجتمع وتذوق العمل.
- ✓ **القيم العلمية:** تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكم في الوسائل التكنولوجية العصرية، والاهتمام بالاختراعات العلمية والإبداع في هذه المجالات.
- ✓ **القيم الاقتصادية:** الاهتمام برأس المال البشري، وترقية الاستثمار والاهتمام بالتدريب والتكوين والتأهيل، والعمل على تنمية حب الإنتاج.
- ✓ **القيم البيئية:** غرس القيم البيئية السليمة، تنمية الثقافة البيئية، ومحاولة إكساب الفرد الآليات والإجراءات اللازمة لحماية البيئة، التأكيد على أهمية الحفاظ على الثروات الوطنية وحمايتها من الاستنزاف وحفظ التنوع البيولوجي.¹

وقد حدد القانون التوجيهي للتربية الوطنية في المادة 2: رسالة المدرسة الجزائرية، المتمثلة في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادرا على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومنفتح على الحضارة العالمية.²

من خلال هذا يرى **عبد الرحمان بن سالم** أن التربية تسعى إلى³:

- ✓ تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس تلاميذنا، وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، والتعلق بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.
- ✓ تقوية وتعزيز الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي، وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة.
- ✓ ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة، والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية، بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- ✓ تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ✓ ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.
- ✓ إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، ومتفتح على العالمية والرقى والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخرين والتسامح معهم، وبضمان

¹ - بلال، بوترعة. "قضايا البيئة في المنهاج التعليمي - دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر -" أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع تخصص: علم اجتماع البيئة. جامعة محمد خيضر. بسكرة. 2015/2014. ص224.

² - وزارة التربية الوطنية. النشرة الرسمية للتربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. 2008. ص40.

³ - عبد الرحمان، بن سالم. المرجع في التشريع المدرسي الجزائري. ط3. الجزائر: دار الهدى للطبع. 2000. ص41.

ترقية قيم ومواقف إيجابية متصلة بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

وظائف المدرسة الابتدائية وأهدافها:

وظائف المدرسة الابتدائية:

تعد المدرسة الابتدائية من أهم المؤسسات في المجتمع، وذلك راجع للأدوار التربوية والتعليمية المهمة التي تعمل عليها، فهي تهدف إلى تنشئة أفراد مشبعين بالقيم والمبادئ التي من شأنها أن تسهم في تطوير المجتمع وازدهاره، وللمدرسة الجزائية عدة وظائف كثيرة منها:

- ✓ تعليم التلميذ القراءة والكتابة والحساب حتى يستطيع أن يطالع ويقرأ ويعبر عن نفسه ويتواصل مع الآخرين.
- ✓ إكساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية، وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يتيح لهم عملية التعلم والتحضير للحياة العملية.
- ✓ تنمية قدراتهم الذهنية والنفسية والجسمية، وكذا قدرات التواصل واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.
- ✓ تلقين التلاميذ التربية الدينية الإسلامية التي توطد علاقته بالله وتوجهه للتخلي بالخلق الطيب والعمل الصالح.
- ✓ عطاء التلميذ قدرًا من التربية البدنية والرياضية التي تساعد على نمو جسمه نموًا سليمًا وتساعد على تكوين عادات قومية وأخلاقية حميدة.¹
- ✓ نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل آخر والحفاظ عليه للأجيال القادمة، وذلك لوصول حاضرها بماضيها. ونقصد هنا بالثقافة هي كل ما أنتجه الإنسان في مجتمعه من ماديّات ولا ماديّات. تتمثل الماديّات في (المباني والأواني والملابس وغيرها من المصنوعات)، أما اللاماديّات فتشمل (العادات والتقاليد، والمراسيم، والاتجاهات، والقيم والعلوم).²
- ✓ تبسيط التراث وتصنيفه بشكل متدرج ليناسب القدرة العقلية للتلميذ واستعداداته، فالمدرسة مصفاة خالية من عيوب المجتمع الأخلاقية، فهي تخلصت من الخرافات والأباطيل والتقاليد العميقة والمتحجرة، وهي تساهم في تطوير التراث

¹ - بلال، بوترعة. مرجع سابق. ص226.

² - حسين عبد الحميد، أحمد الرشدان. التربية والمجتمع. دراسة في علم الاجتماع التربوية. مصر: المكتب العربي الحديث. 2002. ص80.

الثقافي وتجديده بالفحص المستمر للأنماط الثقافية وتحليلها وإخضاعها للأسلوب العلمي.¹

✓ تعمل على تغيير المجتمع من خلال المساهمة في تحقيق أهدافه وقيمه، فهي بذلك المؤسسة المؤهلة لقيادة عمليات الإصلاح والتغيير، عن طريق إحداث تغيير في السلوك الاجتماعي للتلاميذ وتعديله، فهذا السلوك يمكن أن يتغير من خلال الوسط الذي توفره المدرسة والمناهج الدراسية المقررة عليهم، فجون ديوي يقول: "المدرسة أداة تغيير نظام المجتمع إلى حد معين وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى".²

✓ إعادة إنتاج قيم مشتركة تكون خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه التلميذ، فالمدرسة تهئ الفرد للوضعية الاجتماعية التي سيكون عليها في المستقبل وتعمل على إدماجه فيه.

✓ إدماج الفرد ضمن مجتمعه وذلك عن طريق صقل شخصية التلميذ وتلقينه معايير مجتمعه وجعله قادرًا على الإنتاج داخله، حيث تعلمه المدرسة الدور الاجتماعي الذي سيقوم به مستقبلاً.

✓ تعمل المدرسة حسب دور كايم على تحقيق التجانس بين أفراد المجتمع من خلال تلقين التلاميذ نفس المعارف والقيم والمبادئ والاتجاهات والمهارات والأيدولوجية، وهي بذلك تعمل على تشكيل شخصية الفرد من خلال القولية الاجتماعية التي تساهم في إحداث التجانس بين أفراد المجتمع الواحد.

✓ تطوير قدرات التلاميذ وتأهيلهم لاستيعاب المعرفة التكنولوجية ومختلف المهارات، وذلك عن طريق تدريبهم على عمليات الاستذكار والإدراك والاستنتاج والتأمل والنقد العقلاني. كل هذا يعمل على اتساع مداركات التلاميذ العقلية والاجتماعية والثقافية، والتي تزداد بصورة ملحوظة في المراحل الدراسية اللاحقة.

✓ تدعيم التربية الأخلاقية في نفوس تلاميذها لتساعدهم على فهم العالم المحيط بهم وجعلهم يكتسبون القيم المرغوبة عن طريق الممارسات الفعلية.

✓ تدعيم التربية الإبداعية من خلال الاهتمام بالتعليم والتعلم الإبداعي لإطلاق الطاقات الإبداعية الكامنة، عن طريق تهيئة الفرص لإعداد أفراد قادرين على الإبداع وابتكار أشياء جديدة ليست متكررة.

¹ - ابراهيم، ناصر. مرجع سابق. ص156.

² - وهيب، سمعان. مرجع سابق. ص186.

✓ تدعيم التربية القومية، فالمدرسة تعمل على توجيه التلاميذ نحو وحدة الأمة والهدف ووحدة الوسائل، فهي تهتم بإعداد التلاميذ للمواطنة العربية التي تتجلى في الإيمان العميق بالقومية العربية، كمطلب حتمي وضروري، يجب الدفاع عنه والولاء له.¹

أهداف المدرسة الابتدائية:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي المرحلة القاعدية في التعليم الأساسي، وتهدف إلى جانب مرحلة التعليم المتوسط في إطار مهمتها التي جاءت بها المادة 45 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 والذي يحدد أهداف التعليم الابتدائي²:

- ✓ تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- ✓ منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:
- ✓ اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.
- ✓ تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- ✓ التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- ✓ تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات، وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.
- ✓ تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد.
- ✓ التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
- ✓ العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما، وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- ✓ تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- ✓ التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية، وتقبل الاختلاف والتعاي السلمي مع الشعوب الأخرى.
- ✓ مواصلة الدراسة والتكوين لاحقا.

¹ - رابح، بن عيسى. مرجع سابق. ص 80-81.

² - وزارة التربية الوطنية. مرجع سابق. ص 51.

يرى الدكتور تركي رابح أن للمدرسة أهدافا عديدة، ويجب أن تسعى إلى تحقيقها لدى تلاميذها، ويمكن ذكر هذه الأهداف كما يلي¹:

✓ مساعدة التلميذ على النمو المتكامل: تعمل المدرسة على تنمية التلميذ نموا متكاملا في مختلف الجوانب الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والروحية إلى أقصى حد تُمكنه قدراته واستعداداته في هذه المرحلة.

✓ النمو الجسدي: تهدف المدرسة الابتدائية إلى أن تجعل التلميذ ملما بالقواعد الصحية العامة وممارستها، وتعمل على تعريفه بمبادئ التغذية الصحية، وتعريفه بالوسائل الكفيلة بمقاومة الأمراض المنتشرة في بيئته، وتكوين العادات الصحية في الأكل والنوم والعمل والراحة، وتبصيره بأهمية ممارسة الأنشطة الرياضية، فالمدرسة الابتدائية تسعى لإعداد مواطن سليم البدن، وسليم العادات، قادرا على نشر الوعي الصحي، متحررا من قيود الخرافات الضارة.

✓ النمو العقلي: تهدف المدرسة الابتدائية إلى تمكين التلميذ من أدوات المعرفة الأساسية، وتمكينه من التعلّيمات الأساسية في الحساب والقدرة على استخدامه استخداما ناجحا والتعامل به مع الآخرين، كذلك تدريب التلميذ على التفكير المنظم وعلى صحة الحكم والبعد عن الغضب والتحرر من الخرافات، وتنمية الرغبة في حل المشكلات.

✓ النمو الاجتماعي: تهدف المدرسة إلى تمكين التلميذ من فهم بيئته المحلية فهما صحيحا والإلمام بإمكانياتها ومؤسساتها وهيئاتها والخدمات التي تؤيدها وكيفية الاستفادة منها، كما تعمل على تمكين الفرد من إدراك طبيعة العلاقات داخل أسرته وواجبه نحوها من حب واحترام وتعاون، كما تمكن الفرد من فهم طبيعة وحقيقة العلاقات التي تربطه بمجتمعه وواجبه نحو هذه العلاقات سواء كان في إطار محلي خاص أو في إطارها العربي الإسلامي.

✓ النمو الوجداني: تهدف المدرسة الابتدائية في هذا الجانب إلى تنمية الصفات الشخصية الطيبة، كما تكسب التلميذ قيم الصراحة والصدق، وتجعله يتمسك بحرية الرأي في كل مواقف حياته، كما تعمل على توجيهه انفعالاته توجيهاً صالحاً كي لا يعاني من الكبت والانحراف، وتنمية قدرة إحساسه بالجمال.

✓ النمو الروحي: تسعى المناهج التعليمية في هذه المرحلة إلى تزويد الفرد بمبادئ الدين الإسلامي الأساسية، وتتكون لديه العقائد والاتجاهات الدينية السليمة كالإيمان بالله ورسوله وبقية أركان الإيمان، والحرص على تعلم وأداء الشعائر الدينية كالصلاة والصوم وغيرها، كما تنشئ التلميذ على الضمير والإيمان بالفضائل

¹ - تركي، رابح. مرجع سابق. ص 210-215.

والقيم الخلقية كالصدق والأمانة والشجاعة في إبداء الرأي والإخلاص والدقة في أداء الواجبات، والتمسك بما يؤمن به من المبادئ والقيم الصالحة.

✓ إعداد التلميذ للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها: وذلك من خلال تعرفه التلميذ بمصادر الثروة البيئية، ومجالات العمل والنشاط فيها، واكتساب الاتجاهات السليمة والمهارات اللازمة لاستثمار أوقات الفراغ، وأن ينشأ على الولاء لبيئته والاعتزاز بها وعدم التعالي عليها.

✓ تنشئة التلميذ على الاعتزاز بالوطن وبمقوماته الأساسية: وذلك بأن يفهم التلميذ وطنه الذي يعيش فيه وهو الجزائر، وتنمية عاطفة الولاء له، كما تسعى المدرسة الابتدائية إلى تعريف تلاميذها بأهمية التعاون والتضامن بين أبناء العروبة.

✓ تربية التلميذ للحياة في مجتمع حر وعادل: وذلك بتنمية روح الديمقراطية لدى التلميذ وتربيته على حب الوطن وتحمله مسؤولية حمايته وتقديمه، وأن يقف على مظاهر العدالة الاجتماعية التي تتحقق في المجتمع بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام المواطنين، والمساواة بينهم في التمتع بالخدمات العامة والاستفادة منها.

مكونات المدرسة:

الوسط المدرسي:

الوسط المدرسي هو الفضاء الذي يتواجد فيه التلاميذ، والأساتذة وأعوان المدرسة، تتكون بينهم علاقات، العلاقات بين التلاميذ وزملائهم، والتلاميذ والمعلمين والإدارة والموارد والمرافق المدرسية. يرى Tagiuri أن البيئة الداخلية للمدرسة تحتوي على ثلاثة أبعاد هي¹:

✓ البعد الأيكولوجي أو البيئي: ويتضمن الجوانب المادية للمدرسة مثل حجم المدرسة وعمر المبنى ومرافق المدرسة.

✓ البعد الاجتماعي: ويتضمن خصائص الأفراد داخل التنظيم المدرسي، كما يتضمن النمط السائد للعلاقات بين الأفراد والمجموعات داخل المدرسة وخارجها.

✓ البعد الثقافي: ويتضمن هذا البعد القيم والمعاني والمبادئ والبناء الإدراكي في المدرسة.

ومنه يمكن تصنيف مكونات الوسط المدرسي إلى ثلاثة أطراف أو عوامل أساسية²:

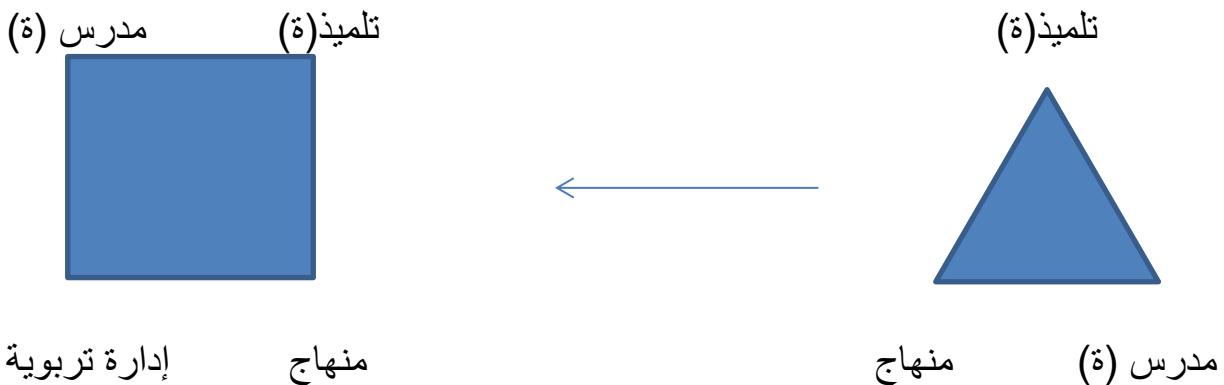
¹ - حليلة، عكسة. "تصورات المراهق حول الوسط المدرسي وعلاقتها بالشعور بالانتماء المدرسي لديه". مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة الحاج الأخضر. باتنة. 2015، ص174.

² - إبراهيم ناصر. مرجع سابق. ص81.

- ✓ العامل المادي: المتمثل في مبنى المدرسة ومختلف الهياكل المادية التي يحتويها هذا البناء من حجرات ونوادٍ وإدارة وملاعب ومكتبة، بالإضافة إلى الوسائل التعليمية والبيداغوجية التي تعتمد عليها المدرسة في تأدية مهامها التربوية.
- ✓ العامل البشري: يتمثل في العاملين في إدارة المدرسة والمعلمين والتلاميذ وحتى العمال. يتم التفاعل بينهم عبر التواصل اليومي، وعبر النوادي والأنشطة المدرسية، وتوزع الأدوار بين هذه الفئات وفق الممارسات التي يقومون بها.
- ✓ العامل المعنوي: يضم المناهج والمقررات والبرامج التعليمية، ومجموعة المعايير والقيم والقوانين الداخلية التي تضبط سلوك الأفراد داخل المجتمع.

العملية التربوية:

هي العملية التي تتم داخل الصف التربوي والمكونة أساساً من: المعلم، المتعلم (التلميذ)، المناهج، باعتبارهم أطراف المعادلة التربوية المحددة لكل سلوك تربوي دون إهمال المكونات الأخرى للمدرسة. وهناك من يطلق على هذه العملية التربوية مصطلح المثلث التعليمي، لكن مع مرور الوقت برز لدى المتخصصين في المجال التربوي عوامل أخرى تؤثر في نتائج العملية التربوية التي تتم داخل المدرسة، فأصبح من خلال ذلك مربعا بيداغوجيا يشمل بالإضافة إلى العناصر المذكورة الإدارة التربوية (المدرسية) التي برزت أهميتها كعنصر فاعل جداً في العملية التربوية والمخطط التالي يوضح تحديث عناصر العملية التربوية¹:



الشكل رقم 1: النموذج البيداغوجي الجديد

¹ عبد الكريم غريب. مرجع سابق. ص 132.

عناصر العملية التربوية:

المعلم:

هو المربي الثاني بعد الأبوين، يقوم بتربية وتعليم تلاميذ المدرسة التي يعمل فيها من خلال توجيههم وإرشادهم، كما يعمل على إيصال المعارف والخبرات التعليمية إليهم، فدور المعلم تربويا تعليميا في آن واحد.

وهو عامل مهم في إنجاح العملية التربوية، إذا توفرت فيه دوافع التعلم الذاتي، كما هو الحال عند المتعلم، فالمعلم أثناء تأدية دوره عبارة عن متعلم أيضا، لذلك يشترط أن ينمي مبدأ التعلم الذاتي في حياته المهنية، وذلك لمواكبة التقدم الحضاري والتكنولوجي، كما يشترط أن يعاد النظر في مناهج إعداد المعلمين وتكوينهم.¹

كما أن للمعلم عدة أدوار اجتماعية تحددها المؤسسة التي يعمل بها، فهو يؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية للتلميذ من خلال هذه الأدوار.²

فالذي يستطيع أن يصنع الحياة الفكرية، وقيم قواعد المعرفة، ويبنى شخصية المتعلم ليس شخصا عاديا، لأنه لن يتم ذلك إلا إذا استوفى في تكوينه المعرفي والأخلاقي شروط شخصية المربي ومكنه المجتمع من الوسائل، ورسم له الخطة التي يتبعها في عمله، فهو الذي كلفه بأن ينوب عنه في تنشئة الأجيال وتلقينهم المعلومات المفيدة لهم ولبلادهم، وهو الذي يتولى بناء شخصية من يترددون على المدرسة، وينمي استعداداتهم وقابليتهم في إطار قيم المجتمع الذي ينتمون إليه وحقائق العصر الذي يعيشونه، وبهذا تصبح للمدرسة بيئة اجتماعية تربوية يلتقي فيها المجتمع بأفراده.³

ومن الخصائص المهمة لاكتمال شخصية المعلم والتي يجب أن يتحلى بها بصفته قائدا تربويا والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

- ✓ القدرة على توضيح الهدف وأهميته في حياة التلاميذ والمجتمع.
- ✓ القدرة على تحديد الوسائل والطرائق الموصلة للهدف واختيار أفضلها.
- ✓ القدرة على التخطيط على أساس الاستثمار الأمثل للإمكانيات المتاحة والظروف والبيئة المحيطة.
- ✓ القدرة على اتخاذ القرار والمفاضلة بين البدائل المتاحة في القرارات.
- ✓ قدره على تحمل المسؤولية.

¹ - محمد محمود، الخوادة . أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. الأردن: دار المسيرة. 2007. ص47.

² - زكريا، الشربيني ويسرية، صادق. تنشئة التلميذ وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. مصر: دار الفكر العربي. 2000. ص121.

³ - عبد القادر، فضيل المدرسة في الجزائر. حقائق وإشكالات. الجزائر: جسر للنشر والتوزيع. 2009. ص17.

- ✓ الحفاظ على الضبط الجيد والقيام بالمبادرات.
- ✓ اكتشاف القدرات لدى التلاميذ وصقلها وإعطائهم الدور الذي يتناسب معها ومع ميولهم واستعدادهم.
- ✓ القدرة على التنسيق والبحث والتشجيع والمتابعة وتهيئة التيسيرات اللازمة للتنفيذ.
- ✓ القدرة على اختيار طرائق القياس والتقويم المناسبة وأدواتها ووظائفها الفاعلة في قياس تعلم التلاميذ، ثم يصحح ويعلل ويفسر النتائج ويشخص الصعوبات التعليمية التي تواجه التلاميذ وينظم في ضوء ذلك الإجراءات العلاجية المناسبة.
- ✓ القدرة على قيادة المواقف التعليمية الصفية واللاصفية.
- ✓ القدرة على تنظيم بعض المهارات الإدارية الضرورية لتنظيم التعلم وتنفيذها، مثل حفظ السجلات وإعداد الوسائل السمعية والبصرية اللازمة لتعلم التلاميذ وتوظيفها.
- ✓ قدره على اتقان بعض المهارات للتواصل والتفاعل الصف ولا الصف وتوظيفها بفعاليته.¹

للمعلم عدة مهام ووظائف ملقاة على عاتقه، حيث أوجزها عدنان إبراهيم أحمد ومحمد المهدي الشافعي في النقاط الآتية²:

- ✓ دعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع بواسطة المنهاج.
- ✓ توجيه النشاط المدرسي بحيث يؤدي إلى تعليم الأساليب والمعايير والأدوار السلوكية الاجتماعية المرغوب فيها.
- ✓ استخدام الجزاء وممارسة السلطة المدرسية في تعليم القيم والمعايير والأدوار مع الحد من العقاب، سواء كان معنوياً أو جسدياً.
- ✓ مساعدة التلميذ على انفصاله الانفعالي التدريجي عن أسرته.
- ✓ تقديم نماذج السلوك الاجتماعي السوي كنموذج عملي يتم تدريسه أو بالاقتراء.
- ✓ تقسيم الصفوف لمجموعات عمل بغية غرس قيم التعاون بين التلاميذ.
- ✓ استخدام الدروس كوسائل للتنشئة.
- ✓ إتاحة فرص القيادة لأكبر عدد من الطلاب وتحقيق الديمقراطية في الوصول إلى ذلك.
- ✓ تقبل الاقتراحات من التلاميذ ومحاولة إشراكهم في الرأي فيما يخصهم.
- ✓ توظيف الأنشطة الاجتماعية الصفية واللاصفية لتنمية مواهبهم واتجاهاتهم.

لكن الملاحظ في الواقع المدرسي اليوم يجد أن اهتمام المجموعة التربوية من أولياء ومعلمين وإدارة وهيئات مراقبة وتفتيش مركز على الجانب المعرفي من التحصيل، مهملين

¹ - محمد، عبد الله البيلي. علم النفس التربوي وتطبيقاتها. السعودية: مكتبة الفلاح. 2007. ص51-52.
² - عدنان، إبراهيم أحمد ومحمد المهدي، الشافعي. علم الاجتماع التربوي. ليبيا: دار الكتب الوطنية. 2001. ص25.

بذلك الجانب الوجداني والسلوكي والقيمي، فأصبح تقييم المعلم اجتماعيا خاضعا إلى هذا المقياس في واقعنا الذي نعيش فيه، مما انعكس سلبا على مساهمة المعلم في عملية التنشئة الاجتماعية، نظرا للضغوطات الممارسة عليه من طرف المجتمع وتراجع القيم والمعايير الاجتماعية التي طغت عليها المادية والفردانية.

المتعلم (التلميذ):

يعتبر التلميذ أحد ركائز العملية التربوية، ذلك لأنه هو المعني الأول بكل تلك التعلّيمات التي تجري داخل النسق الاجتماعي الفرعي، **فمحمد محمود الخوالدة** يقول: "أن المتعلم هو محور العملية التربوية، كما أنه الأساس في عملياتها ومتطلباتها فضلا على أنه الغاية النهائية لها، وإن هذه العملية التربوية لا تحدث إلا بوجوده وانتباهه وإدراكه ومشاركته الذاتية"¹.

فالمتعلم هو أهم عنصر في العملية التربوية في المقاربة الجديدة، وهو العنصر الذي أنشئت من أجله المدرسة، حيث كان ينظر إليه قبل هذه المقاربة على أنه صفحة بيضاء أو وعاء فارغ يجب ملؤه بالمعلومات والمعارف فقط دون مراعاة ميوله ورغباته، لكن مع تطور البحوث اتضح أنه فاعل رئيسي ومهم في العملية التربوية فتغيرت النظرة إليه. وفي هذا الشأن يقول **جورج خوري**: "إن التلميذ يدخل المدرسة بعد أن يكون قد أخذ جزءا كبيرا من التربية داخل أسرته ومع جماعة اللعب والأصدقاء، ومن كل ما يحيط به منذ ولادته، ولهذا لا نتصور أنه سيتركه عند دخوله المدرسة، بل يدخل المدرسة وهو مزود بكل هذا الموروث السلوكي والثقافي"².

ولكي تنجح العملية التربوية، فإن على المتعلم أن يكن الاحترام والتقدير لمعلمه وأن يكون متعاوناً معه بالمشاركة في الدرس، وينفذ توجيهاته التربوية والتعليمية التي تهدف إلى نجاحه. يجب على التلميذ أن يدرك الدور الحيوي لمعلمه في هذه العملية، لأنه بمثابة المربي بعد الوالدين.³

المناهج:

اهتم علماء الاجتماع في بداية القرن العشرين اهتماما كبيرا بقضية المناهج الدراسية، وقد ظهر ذلك في أعمال دوركايم في تناوله التطور التاريخي لنظام التعليم في

¹ - محمد محمود، الخوالدة. أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. الأردن: دار المسيرة. 2007. ص45.

² - توما جورج خوري المناهج التربوية، ارتكازاتها، تطويرها وتطبيقاتها. ط1. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. 1983. ص40.

³ - حسين عبد الحميد الرشيدان. مرجع سابق. ص77.

عدد من الدول الأوروبية، ثم حدث تطور لهذا الاهتمام بطريقة غير مباشرة في تحليلات الكثير من علماء الاجتماع من الجيل الثاني أمثال تالكوت بارسونز.

أجمع المربون على أن المنهاج هو المرتكز الأساسي في العملية التربوية التي تحدث في المدرسة، ويعتبر إعداد المناهج من طرف النظام التربوي من أصعب المهام، لأن هناك مبادئ وأسس يجب مراعاتها واحترامها ليؤدي هذا المنهاج التربوي وظيفته الاجتماعية، لذا وجب أن يكون المنهاج مرنا حيث يمكن أن يخضع للتعديل حسب التغير الاجتماعي المتسارع في المجتمع، أو في البيئة الإقليمية المحيطة به، ولقد أبرز فيشر دور المنهاج وما يحويه من برامج ومقررات في تكوين شخصية التلميذ المتمدرس حينما أشار إلى "أهمية البرامج والمقررات البيداغوجية في بناء وتكوين شخصية التلميذ وذلك باعتبارها أدوات مفرزة لقيم مجتمعية تحكم أنماط السلوك والتعامل".¹

فالمنهج هو نشاط يحدث بين المعلم والمتعلم، يتكون من أهداف ومحتوى دراسي وخبرات للتلميذ، يتم عن طريق اتباع طرق تدريس ووسائل تعليمية متعددة واستراتيجيات محددة، وتختتم هذه العملية بتقويم للتلميذ لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي وضعت مسبقا، ومعرفة مدى تمكنه من المحتوى الذي قُدم له.

✓ الهدف التربوي: وهو التغيرات التي نتوقع أن يحدثها المنهاج في شخصيات التلاميذ، وبعبارة أخرى هو وصف لتفسير سلوكي تتوقع حدوثه في شخصية التلميذ لوجود خبرة تعليمية، وتفاعله مع موقف تدريسي². يتم اشتقاق هذه الأهداف وفق حاجة كل عناصر العملية التعليمية التعلمية، ومن أبرز هذه العناصر المتعلم من حيث نموه وحاجاته واهتماماته ورغباته وتعلمه أولا، أما المصدر الثاني فهو المجتمع من حيث طبيعته وأنظمته ومؤسساته ومشكلاته وطموحاته المستقبلية، كما تعتبر المادة الدراسية أحد مصادر اشتقاق الأهداف التربوية من حيث مجالاتها وأسس اختيارها ومكوناتها وتتابع محتواها.³

✓ المحتوى: وهو عبارة عن مجموعة من التعريفات والمفاهيم والعلاقات والحقائق والقوانين والنظريات والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تشكل مادة التعليم في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب بأي من المراحل الدراسية، يتم اختيارها وتنظيمها وفق معايير علمية محددة بهدف تحقيق أهداف المنهج. يتم تنظيم هذا المحتوى من أجل سهولة إيصال محتوى المادة التعليمية إلى المتعلمين وفق معايير أساسية، والتي تسمح بدورها بجعل المتعلم يكتسب المحتوى المقدم له بشكل أسرع

¹ - France(1994)Fisher; S; M° ERES، édition la socialisation، socialisation،p 125;

² - محمد إبراهيم، عطا. المناهج بين الأصالة والمعاصرة. القاهرة: مكتبة النهضة. 2003. ص101.

³ - بلال، بوترعة. مرجع سابق. ص238.

وأسهل ومتدرج، بحيث ينمو هذا التعلم ويثبت لدى المتعلم وتستمر آثاره معه، ومن بين هذه المعايير التي يجب مراعاتها عند تنظيم المحتوى الاستمرار والتتابع والتكامل.¹

✓ طرائق التدريس: تعتبر طرق التدريس من أهم عناصر المنهج التعليمي كونها ترتبط بالأهداف وبالمحتوى ارتباطاً وثيقاً، كما تعتبر أول خطوة يوضع فيها المنهج الدراسي حيز التنفيذ وتعتبر أول اختبار علمي، ومن هنا تأتي أهمية هذه الطرق. ويعرف أحمد حسين اللقاني طريقة التدريس بأنها: "كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريس، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف، وهذا يعني أن هناك ظروفًا وإمكانات يجب توفيرها، وهذه الإمكانيات تتمثل في: مكان الدراسة ودرجة إضاءته وتهويته ومستوى الاهتمام الذي يصل إليه التلاميذ والكتاب المدرسي والسبورة وأي جهاز يوفره داخل الفصل أو أي وسيلة تعليمية يستخدمها في هذا الإطار، وبذلك تصبح الوسيلة التعليمية جزءاً من الإمكانيات المتوفرة في ذلك الموقف".²

✓ إستراتيجية التدريس: يعرفها علم التربية بأنها: "خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى، لتحقيق كفاءة مرجوة، وتتضمن أشكالاً من التفاعل بين التلاميذ وموضوع المعرفة". من خلال ذلك يتضح لنا أن الطريقة هي وسيلة من الوسائل التي توظفها الإستراتيجية لتحقيق تعلم فعال، فالإستراتيجية أشمل من الطريقة، فالطريقة وأنواعها تمثل أحد البدائل التي تتخذها الإستراتيجية لتحقيق التعلم الفعال وتيسير عملياته وضبط محددات تنفيذه.³

الإدارة التربوية:

يمكن الجزم بأن أي فعل إصلاحي لا يضع في اعتباره الانطلاق من بوابة الإدارة التربوية وهواجسها وإكراهاتها، لا يمكن أن يؤدي إلى نتائج مهمة وملموسة، ويعني هذا أن الإصلاح بعيداً عن الالتفات إلى الإدارة التربوية من حيث جودة تكوين أطرها وتأثير فضاء ممارستها لن يكون ذا نفع ملموس.⁴

يعتبر مدير المدرسة أحد الفاعلين التربويين الذين لهم تأثير كبير في الفعل التربوي الذي يحدث في المؤسسة التربوية، وذلك لأنه يملك مفاتيح نجاح العملية التربوية من خلال

¹ - فتحي يونس وآخرون، المناهج (الأسس - المكونات - التنظيمات - التطوير). الأردن: دار الفكر. 1425 هـ. ص 93.

² - أحمد الحسين اللقاني. المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب. 1995. ص 27.

³ - محمد الصالح، حثروبي. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. الجزائر: دار الهدى. 2012. ص 97.

⁴ - عبد الكريم، غريب. سوسيولوجيا المدرسة. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة. 2009، ص 133.

قدرته على توفير البيئة المناسبة لهذه العملية بممارسته السلطة التي خولها له القانون، ومن ثم فإن نجاح أي عملية تربوية إلا وكان لمدير المدرسة تأثيره الواضح فيها.

فالمدير الذي يشجع المبادرات ويشارك كل الفاعلين في القرارات التي تخص المدرسة، ويبني جسور الحوار بين مختلف عناصر الجماعة التربوية، هو مدير ناجح في وظيفته، لأن هذه البيئة تساهم في رفع مستوى أداء الأساتذة والعمال وحتى التلاميذ من خلال التحفيزات التي تتيحها مثل هذه الإدارة الرشيدة فينعكس ذلك على نتائج المدرسة بالإيجاب.¹

تنظيم أطوار المدرسة الابتدائية:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل في مسار الفرد التربوي والتعليمي، فهي المرحلة التي يتم فيها اكتساب المعارف الأساسية، وتنتمي لديه الكفاءات القاعدية الأولى في مجالات التعبير الشفوي والقراءة والكتابة والمبادئ الأولى في الرياضيات ومختلف العلوم سواء التربوية أو الخلقية أو المدنية أو الإسلامية، وتوسيع مداركه.

وتنظم مرحلة التعليم الابتدائي في ثلاثة أطوار منسجمة، تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ في هذه المرحلة العمرية، تتمثل هذه الأطوار في²:

✓ **الطور الأول:** يسمى بطور الإيقاظ والتعلمات الأولية، ويشمل السنتين الأولى والثانية التي يشحن فيها التلميذ ويكتسب الرغبة في التعلم والمعرفة، كما يتمكن فيها من البناء التدريجي لتعلماته ومكتسباته الأولية، وذلك باكتساب مهارات اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلم (التعبير الشفهي، القراءة، الكتابة)، وتشكل كفاءات عرضية أساسية تبنى تدريجيا من خلال مختلف الأنشطة والمواد، وبناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان، كذلك اكتساب المناهج والطرائق، إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل: حل المشكلات، التعداد، معرفة الأشكال، اكتشاف عالم الحيوان والنبات، ... الخ.

✓ **الطور الثاني:** يسمى بطور تعميق التعليمات الأساسية، ويشمل السنتين الثالثة والرابعة. فيها يتم تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي وفهم المنطوق والمكتوب والكتابة، فكل هذا يشكل قطبا أساسيا لتعلمات المرحلة، كما

¹ - عبد الكريم، غريب نفس المرجع. ص133.
² - محمد الصالح حثروبي. مرجع سابق. ص22-23.

يعنى هذا التعمق أيضا بمجالات المواد الأخرى كالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية والمدنية والتاريخ والجغرافيا ومبادئ اللغة الأجنبية. **✓ الطور الثالث:** تسمى بطور التحكم في اللغات الأساسية، ويخص السنة الخامسة، يتم فيه تعزيز التعلّيمات الأساسية، خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى التي تم تعلمها في الطور الثاني. تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة، والذي يكون بواسطة كفاءات ختامية واضحة من خلال إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي، لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية المرحلة درجة من التحكم في المواد الأساسية الثلاث (اللغة العربية – الرياضيات – اللغة الفرنسية) تبعده نهائيا عن الأمية وتجعله مستعدا وجاهزا لمواصلة مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بنجاح.

العلاقات الإنسانية في المدرسة:

المدرسة مؤسسة اجتماعية تختلف عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، من حيث بيئتها الاجتماعية التي توفرها للأعضاء المنتمين إليها، أين يحدث تفاعل اجتماعي (أخذ وعطاء) بين مختلف العناصر البشرية المكونة لها فيشكلان أساس العملية التربوية. "ويمكن النظر إلى المدرسة كنسق كامل للعلاقات الاجتماعية، وتشمل هذه العلاقات الإداريين والمعلمين والطلبة، كما يمكن أن تمتد خارج هذا النسق إلى المجتمع المحلي".¹

العلاقات الإنسانية بين الإدارة والمعلمين:

تقوم العلاقة الإنسانية بين المدير والأستاذ على أساس الإيمان بأن لكل فرد من الجماعة التربوية قدرات وإمكانات يمكن الاستفادة منها، فهذا هو المناخ الملائم الذي يساعد على زيادة إنتاج الجميع، وتتمثل أسباب رضا الأساتذة عن الإدارة فيما يلي²:

- ✓ إشراكهم في جميع شؤون المدرسة التي تهدف إلى رفع المستوى العلمي.
- ✓ معالجة المشكلات التي تطرأ يوميا بطريقة إنسانية.
- ✓ الأسلوب الديمقراطي وعدم استغلال السلطة.

فالعلاقة الجيدة التي تربط الجماعة التربوية تساهم في تقديم القدوة الحسنة للتلاميذ، من خلالها تترسخ عندهم الكثير من القيم الإيجابية كالاحترام والتعاون والحوار وغيرها من القيم التي يجب التحلي بها، على عكس العلاقة المشحونة بين هؤلاء، فذلك ينعكس على التلاميذ بالسلب، فكيف للتلميذ أن يقتدي بمعلمه إذا كان معلمه لا يحترم المدير؟ وكيف له أن

¹ - ناصر، ثابت. دراسات في علم الاجتماع التربوي . ط1. الكويت: مكتبة الفلاح. 1993. ص237.

² - أحمد، إبراهيم. أحمد. العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية. ط1. مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر. 2002. ص126.

يتعلم التعاون إذا كان المدير لا يهتم بتوفير ما يساعد المعلم على أداء مهامه؟ فالتلميذ يلاحظ كل ما يدور حوله وباستطاعته تحديد نوع العلاقة التي تربط بين المدير والأساتذة، لذلك وجب عليهم العمل على تحسين هذه العلاقة بما يناسب دورهم في التنشئة الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ.

العلاقات الإنسانية بين المعلمين:

إن العلاقة الإنسانية القائمة بين المعلمين على أساس التقدير والاحترام والتعاون والمشاركة الفعالة، لها أثر إيجابي على سلوكهم داخل المدرسة، وبالتالي على أدائهم التربوي والتعليمي وعلى الرغبة في العمل المستمر والمتمثل في التخطيط المشترك والتنفيذ السليم واتخاذ القرارات التي يكون هدفها إنجاح العملية التربوية.¹

فنوع العلاقة الإنسانية التي تربط بين المعلمين المبنية على التفاهم أو على الفرقة والصراع تنعكس على سلوكهم مع التلاميذ وعلى مدى استفادتهم من خبرات بعضهم سواء على مستوى المعارف أو القيم والمهارات، فالمعلم هو القدوة والنموذج الاجتماعي الواجب الاقتداء به، فكل ما يصدر من المعلم حتى وإن كان في الشارع يؤثر على قيم وسلوك التلاميذ بالإيجاب أو بالسلب.

العلاقات الإنسانية بين التلاميذ:

إن علاقة التلاميذ ببعضهم تنعكس على تفاعلهم في الأنشطة التعليمية المختلفة سواء كانت داخل حجرة الدرس أو خارجها، فقد يكون تفاعلهم إيجابياً يأخذ مظاهر الحب والمشاركة أو تفاعلاً سلبياً يأخذ مظاهر الكره والتفرقة.²

فالتفاعل الإيجابي للتلاميذ فيما بينهم يظهر في تعاونهم في مختلف الأنشطة التي تسطرها المدرسة، سواء كانت على مستوى الأنشطة الصفية أو الأنشطة اللاصفية، بينما يظهر التفاعل السلبي بينهم في ممارسة العنف أو عدم احترامهم لبعضهم، مما ينتج عن ذلك تشكل جماعات رفاق متخاصمة، فتصبح المدرسة بيئة غير محببة لدى التلميذ.

العلاقة الإنسانية بين المعلم والتلميذ:

إن التلميذ هو محور العملية التربوية والتعليمية، وإليه توجه كل الجهود من أجل تربيته وتعليمه وإعداده للحياة، لذا وجب على المعلم أن يعتني ويهتم بتلاميذه، وأن ينشئ معهم علاقات إنسانية طيبة من خلال¹:

¹ - ضيف، علي. مرجع سابق. ص 67.
² - مراد، زعيمي. مرجع سابق. ص 134.

- ✓ حسن استخدام أساليب المدح والتشجيع.
- ✓ مراعاة ظروف التلاميذ كل حسب وضعه الاجتماعي.
- ✓ تشجيع التلاميذ على المناقشة وإبداء الرأي والمقترحات.
- ✓ أن يكون القدوة المثلى لتلاميذه في حياته اليومية.

فداخل القسم تنشأ علاقة من نوع خاص بين المعلم وتلاميذه، قد تكون عفوية أو مقصودة، كما قد تكون توافقية أو تتجه إلى العدائية التنافسية، فهذه العلاقة ضرورية في تحديد نوع التفاعل الاجتماعي بين الطرفين، فإذا كانت معاملة المعلم للتلميذ تتسم بالشدة والقسوة فإن ذلك سيؤثر سلباً على تلاميذه من حيث المعلومات أو القيم التي يكتسبها داخل القسم، أما إذا حصل العكس فإن ذلك سيؤدي إلى إنشاء علاقة إيجابية تتسم بالتفاهم والاحترام المتبادل.

العلاقة الإنسانية بين التلميذ والإدارة:

تتشكل العلاقة الصحية بين التلاميذ والإدارة من خلال القيادة الرشيدة، القدرة على تنمية واستثمار الجهد في كشف القدرات والطاقات المتوفرة لدى المنتميين إلى المدرسة². وهذا ما يجعل التلاميذ والإدارة يشعرون وكأنهم أسرة واحدة، ويتحقق ذلك من خلال إشراك الإدارة للتلاميذ في الكثير من النشاطات المدرسية، فاهتمام الإدارة بانشغالات التلاميذ واهتماماتهم يفتح باب الحوار بينهم ويزيد من قوة التفاعل بينهم.

أساليب المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية:

تعتبر التنشئة الاجتماعية عملية تعليم وتعلم تقوم على التفاعل الاجتماعي، تعمل على إكساب الفرد اتجاهات ومعايير مختلفة وأدوار اجتماعية تجعل منه كائناً اجتماعياً، كما تمكنه من التكيف مع جماعته وتؤهله للاندماج في الحياة الاجتماعية، وعلى هذا الأساس تعتبر المدرسة خير من يقوم بهذه العملية، والسبب في ذلك هو أنها تقوم بهذه العملية بشكل مقصود ومخطط مسبقاً مبني على أسس تربوية وعلمية، تعمل على تعديل سلوك التلميذ باستمرار نحو الصواب والأحسن وتعلمه أدواراً جديدة من خلال تفاعله مع زملائه ومعلميه وكل من يحيط به داخل المدرسة، وذلك عبر أساليب مدروسة وآليات محددة.

ولقد لخص زهران أساليب المدرسة في التنشئة الاجتماعية بما يلي³:

- ✓ دعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع بواسطة المناهج.

¹ - أحمد إبراهيم، أحمد. مرجع سابق، ص153.

² - أحمد إبراهيم، أحمد. نفس المرجع. ص154.

³ - عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي. مرجع سابق. ص 193.

- ✓ توجيه النشاط المدرسي بحيث يؤدي لتعليم الأساليب والمعايير والأدوار السلوكية الاجتماعية المرغوب فيها.
 - ✓ استخدام الجزاء وممارسة السلطة المدرسية في تعليم القيم والمعايير والأدوار مع الحد من العقاب عامة والجسدي خاصة.
 - ✓ مساعدة التلميذ للفطام الانفعالي التدريجي عن أسرته.
 - ✓ تقديم نماذج السلوك الاجتماعي السوي كنماذج عملية للاقتداء بها.
 - ✓ تقسيم الصفوف والعمل بالمجموعات لترسيخ قيمة التعاون بين التلاميذ.
 - ✓ استخدام الدروس وسيلة للتنشئة.
 - ✓ إتاحة فرص القيادة لأكثر عدد من الطلاب لتحقيق الديمقراطية.
 - ✓ تقبل الاقتراحات من التلاميذ واشراكهم في الرأي حول ما يخصهم من أجل ترسيخ قيمة الحرية.
 - ✓ توظيف الأنشطة الاجتماعية الطلابية لتنمية مواهبهم واتجاهاتهم.
- تمارس المدرسة آليات مختلفة لتحقيق وظيفتها الاجتماعية في التنشئة الاجتماعية لتلاميذها، وتتمثل هذه الآليات فيما يلي¹:

- ✓ قد تستعمل المدرسة طرقاً مباشرة ومقصودة وداعمة لتدعيم القيم الاجتماعية المتفق عليها، وذلك بتناول هذه القيم صراحة في المقررات الدراسية، والتأكيد على التمسك بها، كما يحدث التدعيم بطريقة غير مباشرة وأكثر خفاء في القصص الترفيهية والمواد الدراسية الأخرى.
- ✓ علاوة على المواد الدراسية، تلجأ المؤسسات التعليمية إلى النشاط المدرسي المنظم والموجه لاكتساب قيم معينة كالنظام، وحسن الاستماع إلى المدرس والانضباط،... الخ. كما يتعلم التلميذ من خلال هذا النشاط التوقعات التي ترتبط بكل مكانة أو مركز اجتماعي في حالة مشاركته في مباراة أو حفل أو أية مناسبة اجتماعية.
- ✓ تولي المدرسة قيمة وأهمية كبيرة للتحصيل الدراسي ونجاح التلميذ فيما تمارسه من أساليب وآليات لتنشئة أعضائها الصغار اجتماعياً.
- ✓ يمارس ممثلو السلطة المدرسية الثواب والعقاب وتدعيم القيم المرغوبة، وتعليم التلاميذ التوقعات الخاصة بالمراكز الاجتماعية المختلفة، وقد يحدث العكس فيما يخص القيم والسلوك غير المرغوب فيه عن طريق العقاب، وهكذا تستعمل المدرسة الثواب والعقاب في عملية التنشئة الاجتماعية كالأسرة تماماً، إلا أن المدرسة تطبق الثواب والعقاب بصورة رسمية، بمعنى أنها تقوم على أداء التلميذ وليس لقيّمته الذاتية، كما أنها تمارس الثواب والعقاب بغير عمق عاطفي.

¹ - عبد الله، الرشيدان. مرجع سابق. ص 315-316.

- ✓ تعمل فاعلية الثواب والعقاب الرسمي في المدرسة على تحقيق استقلال التلميذ العاطفي عن الأسرة، منذ التحاقه بالمرحلة الأولى من تعليمه، وبصورة متدرجة.
- ✓ تلجأ المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية للتلميذ إلى تقديم نماذج للسلوك الحسن، إما بالكلام عليها وشرحها ومناقشة خصائصها وسجاياها بقصد الترغيب فيها، أو بمجرد عرضها دون ترغيب أو دعوة إلى الاقتداء بها أو اقتفاء آثارها.

دور المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية:

تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية من مرحلة الطفولة وتستمر مع الإنسان طوال حياته، لذلك إن مسؤولية التنشئة الاجتماعية لا تقع على مؤسسة بذاتها، بل تساهم العديد من الوسائط في هذه العملية، ومن أهم هذه الوسائط الأسرة، تليها المدرسة والمساجد،... الخ، وغيرها من الوسائط التي يتفاعل معها الإنسان ويكتسب منها المهارات والمعارف والقيم، ويتعلم من خلالها الأدوار الاجتماعية التي يتوقعها منه المجتمع. وسوف نركز هنا على المدرسة باعتبارها إحدى الوسائط الهامة في التنشئة الاجتماعية، فالمجال المدرسي مجال تربوي ونفسي واجتماعي حيث تلقت فيه المتغيرات السيكولوجية الخاصة بالتلميذ من حاجات وأهداف ومدرجات مع المتغيرات الاجتماعية من منظومات القيم الثقافية والمعايير الاجتماعية مع الظواهر التربوية التعليمية، فعملية التعلم والتعليم في المدرسة لا تتم إلا من خلال عملية التفاعل الاجتماعي.¹

باعتبار أن المدرسة أحد الوسائط الخاصة بالتنشئة الاجتماعية، ليست هي أول مؤسسة تقوم بهذا الدور، فالأسرة هي من تقوم بالتنشئة الاجتماعية للتلميذ منذ ميلاده، لذلك فإن المدرسة، في علاقتها بالتنشئة الاجتماعية، يقع عليها مسؤوليتان: المسؤولية الأولى تتمثل في الاستمرار في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث تعمل على إحلال معايير واتجاهات وقيم معينة محل معايير واتجاهات وقيم اكتسبها التلميذ في مرحلة سابقة قبل التحاقه بالمدرسة.²

فالمدرسة تلعب دورا بارزا في عملية التنشئة الاجتماعية للتلميذ، ويتضح ذلك مما يلي:³

- ✓ تزويد التلميذ أو التلميذ بالمعلومات والمعارف والخبرات والمهارات اللازمة له، وتعليمه كيفية توظيفها في حياته العملية، وكيفية استخدامها في حل المشكلات التي

1 - مصباح، عامر. التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية. الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر. 2003. ص 158.

2 - عبد الخالق، محمد عفيفي. الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي من الألفية الثانية إلى الألفية الثالثة. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. 2007. ص 77.

3 - وفيق صفوت مختار. مرجع سابق. ص 77.

تواجهه، وتنمية شخصيته ومجتمعه، إذ يعد هذا جزءاً مهماً في العملية التعليمية والتنشئة الاجتماعية، وهذا ما يجعل للتعليم قيمة ومعنى وأثراً في حياة الفرد حاضره ومستقبله.

✓ تهيئة التلميذ تهيئة اجتماعية من خلال نقل ثقافة المجتمع وتبسيطها وتفسيرها إليه، بعد أن تعمل المدرسة على تنقيحها وتنقية عناصرها التي يمكن تقديمها إلى التلميذ، وبذلك فهي لا تعمل على نقل قدر كبير من المعارف والمهارات إلى التلميذ فحسب، وإنما تنقل إليه أيضاً منظومة واسعة من القيم والمعايير والعادات والتقاليد وغيرها، التي تساعد على التكيف مع مجتمعه وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، كما تتضمن التهيئة الاجتماعية تعليم التلميذ منهج حل المشكلات وإكسابه المهارات والوسائل المناسبة لحلها كجزء مكمل للعملية التربوية.¹

✓ إعداد التلميذ للمستقبل، وذلك من خلال قيام المدرسة بتعريف التلاميذ بالتغيرات والمستجدات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية التي تواجه مجتمعهم، وتفسيرها لهم، ونقدها وبيان إيجابياتها وسلبياتها، ومساعدتهم على تنمية القدرات الإبداعية لديهم وأساليب التفكير العلمي، وإكسابهم مهارات اتخاذ القرارات والنقد والتمحيص والتمييز، وتنمية المسؤولية الخلقية والاجتماعية لديهم وتشجيعهم على تحمل المسؤولية في مواجهة التحديات التي تواجه مجتمعهم.²

✓ تزويد التلميذ بالمعلومات الصحيحة والهادفة بما يساعده على فهم نفسه والبيئة المحيطة به على نحو سليم، وبما ينعكس إيجاباً على نموه العقلي والنفسي والاجتماعي.

✓ توسيع الدائرة الاجتماعية للتلميذ؛ حيث يلتقي عند التحاقه بالمدرسة والانخراط في نشاطاتها بجماعات جديدة من الرفاق، وفيها يكتسب المزيد من القيم والمعايير الاجتماعية على نحو منظم، ويتعلم أدواراً اجتماعية جديدة من خلال تعرفه على الحقوق والواجبات، وأساليب ضبط انفعالاته، والتوفيق بين حاجاته وحاجات الآخرين والتعاون معهم.³

✓ تعليم التلميذ المعلومات والمهارات التي ينبغي أن يعمل بها المجتمع، مما يؤدي إلى إعداده للتصرف وفقاً للأدوار التي يقوم بها العضو الراشد في المجتمع، كما يتعرف على ما ينتظر من الأشخاص الذين يشغلون مراكز مختلفة في المجتمع.

✓ مساعدة التلميذ على اكتساب الاتجاهات والمعارف والأنماط السلوكية التي تشعره بأن له هوية واحدة تجمعها مع أقرانه في المدرسة خاصة وأفراد مجتمعه عامة.

1 - عمر أحمد همشري التنشئة الاجتماعية للتلميذ. الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع. 2003. ص345.

2 - عمر أحمد همشري. نفس المرجع. ص345.

3 - عمر أحمد همشري. نفس المرجع. ص346.

- ✓ مساعدة التلميذ على التعلم والتكيف، لأن التكيف الاجتماعي المدرسي يعد متغيراً مهماً من متغيرات الشخصية، فالخبرات التربوية التي يكتسبها التلميذ تعد إحدى المصادر المهمة في تكيفه وتنمية قدراته على إقامة علاقات إيجابية ناجحة في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتشير الدراسات أن هناك ثلاثة عوامل ذات علاقة بتكيف التلميذ أو عدمه في المدرسة، وهي علاقة التلميذ بمعلمه، وعلاقته بزملائه وعلاقته بالمنهاج المدرسي.¹
- ✓ توفير بيئة تنافسية مع أقرانه، يحاول من خلالها إبراز شخصيته لينال مركزاً مرموقاً بينهم.
- ✓ إزالة الفوارق الاجتماعية بين التلميذ وأقرانه بتواجهه معهم في الصف الدراسي، مما يؤدي إلى التخفيف من درجة الاختلاف بينهم فيما يتعلق بأنماط سلوكهم واتجاهاتهم وقيمهم.
- ✓ الاهتمام بميول التلاميذ وحاجياتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وبالفروق الفردية بينهم والعمل على اكتشاف الموهوبين والمبدعين، لتقوم برعايتهم أو تحويلهم إلى مراكز خاصة بهم، وعلى اكتشاف المتخلفين وتحويلهم إلى الجهات المتخصصة.²

¹ - عمر أحمد همشري. نفس المرجع. ص 346-347.

² - عبد الله، زاهي الرشidan. علم الاجتماع التربوي. عمان: دار عمار للنشر والتوزيع. 1984. ص 132.

خلاصة

اتضح لنا من خلال ما سبق أن موضوع التنشئة الاجتماعية أحد المحاور الأساسية في الدراسات السوسيولوجية والتربوية، كونه يمثل العملية الديناميكية والمستمرة التي يكتسب من خلالها الفرد المهارات، والقيم، والمعايير الضرورية للاندماج الفعال في المجتمع. كما اتضح لنا أن هذه العملية لا تتم بمعزل عن المحيط الاجتماعي، بل هي نتاج تفاعل معقد بين مؤسسات متعددة، تلعب كل واحدة منها دورا فريدا ومكملا. ومن أهم تلك المؤسسات نجد مؤسستي الأسرة والمدرسة باعتبارهما وكلاء للتنشئة الاجتماعية، حيث تنتقل مسؤولية بناء شخصية التلميذ وتوجيهه من الأسرة إلى المدرسة.

الفصل الثالث

القيم بين الأسرة والمدرسة

تمهيد

تعد القيم بمثابة المحرك الأساسي الذي يوجه سلوك الأفراد، ويشكل بوصلتهم الأخلاقية في كافة جوانب الحياة. فهي عبارة عن معايير راسخة تكتسب من البيئة الاجتماعية وتحدد ما هو مقبول ومرغوب فيه، وما هو مرفوض. في هذا السياق تبرز مؤسستان رئيسيتان ومهمتان لهما دور محوري في عملية غرس القيم وتشكيل شخصية الأفراد، ألا وهما الأسرة والمدرسة. فالأسرة هي الخلية الأولى التي يتعلم منها التلميذ مبادئه وسلوكياته الأساسية، ثم تأتي المدرسة، باعتبارها مؤسسة رسمية، لتستكمل هذا الدور وتزود التلميذ بالمعرفة، وتصلق شخصيته، وتعدده للاندماج في المجتمع الأوسع.

إن التنشئة الاجتماعية السليمة تقتضي بالضرورة أن يتسم النسق القيمي المنقول من هاتين المؤسستين بالتناسق والتناغم، ولكن ما يحدث في الواقع غالباً هو وجود تباين وتناقض بين القيم الأسرية التي قد تكون متجذرة في التقاليد والأعراف، والقيم المدرسية التي تستند إلى أسس عقلانية وموضوعية ومناهج تعليمية حديثة. هذا التناقض القيمي يصبح إشكالية جوهرية تؤدي إلى اضطراب في فهم التلميذ المتماسك للمعايير والتوقعات المجتمعية، مما يفتح الباب أمام صراعات داخلية وسلوكيات غير متكيفة.

يهدف هذا الفصل إلى تحليل وتفسير هذه الظاهرة، وذلك من خلال التطرق إلى كل ما يخص القيم ودور الأسرة والمدرسة في نقلها، كذلك تناول التناقض القيمي بين الأسرة والمدرسة، وأخيراً كشف انعكاسات ذلك على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

أولاً: القيم

1. ماهية القيم:

التعريف اللغوي:

تشير كلمة قيم إلى الفعل قام في اللغة العربية بمعنى وقف، والوقوف نقيض الجلوس. اشتقت كلمة القيمة من القيام الذي يعني العزم. وتحمل كلمة قيم دلالات عديدة يمكن تلخيصها فيما يلي: أي ثمن الشيء، والاستواء والاستقامة، والثبات والعدل.¹

التعريف الاصطلاحي:

تعددت التعريفات الاصطلاحية للقيم وذلك لتباين واختلاف المنطلقات والخلفيات الفكرية لكل باحث، إلا أنهم اتفقوا على مجموعة أبعاد يمكن تلخيصها فيما يلي²:

- ✓ اعتبرت القيم معياراً ومبدأً للحكم يتم من خلاله تقويم سلوك الأفراد والجماعات وتحديد المرغوب وغير المرغوب عندهم (القيم المعتمدة، القيم النظرية، القيم المتصورة، القيم المستحبة).
- ✓ تعتبر القيم محدداً وموجهاً للسلوك الفعلي والعملي (القيم المستعملة، القيم المتبناة، القيم المعتمدة، القيم الواقعية)
- ✓ أجمع الباحثون على أن القيم هي نفس الوقت معيار ومبدأ حكم من جهة، ومن جهة أخرى هي موجه للسلوك الفعلي والعملي.
- ✓ يمكن الكشف عن القيم من خلال التعبير اللفظي والسلوك الفعلي.
- ✓ تحتوي القيم على عدة أبعاد من أهمها: البعد المعرفي والبعد السلوكي والبعد الوجداني.

2. الفرق بين القيم والمفاهيم المرتبطة بها:³

الفرق بين القيم والاتجاهات:

يمكننا التمييز بين مفهومي القيم والاتجاهات من خلال ما يلي:

- ✓ تعتبر القيم مفهوماً فردياً واجتماعياً، أما الاتجاه فهو مفهوم فردي يتعلق بمواقف الأفراد وبعض الجماعات الصغيرة.

¹ - رضا، حيرش. "علاقة القيم الأسرية وقيم المنظومة التربوية بالتفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات". أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر 2.

الجزائر. نوفمبر 2014. ص 50.

² - رضا، حيرش. نفس المرجع. ص 56.

³ - رضا، حيرش. نفس المرجع. ص 56-57.

- ✓ تتصف القيم بالديمومة والثبات مقارنة بالاتجاه.
- ✓ تشكل القيم جزءا من ثقافة الفرد والمجتمع، فهي قيم جماعية، على عكس الاتجاه فهو عبارة عن نزوع فردي أو جماعي محدود نحو الأشياء والأشخاص.
- ✓ يمكن بسهولة إخفاء الاتجاه بينما يصعب إخفاء القيم لأنها تظهر من خلال سلوك الفرد.
- ✓ تتكون القيم من ثلاثة أبعاد هي: المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي، بينما تتكون الاتجاهات من بعدين فقط هما: المكون المعرفي والمكون الانفعالي.
- ✓ ضرورة انسجام قيم الفرد مع ثقافته وقيم مجتمعه، أما اتجاهاته فلا تنسجم بالضرورة مع القيم السائدة في المجتمع والثقافة.

الفرق بين القيم والعادات الاجتماعية:

يمكن تلخيص الفرق بين القيم والعادات الاجتماعية فيما يلي:

- ✓ مصدر العادات الاجتماعية هو نتاج تفاعل أفراد فقط، بينما مصدر القيم هو تفاعل الأفراد والدين.
- ✓ ترتبط العادات بأشياء ثانوية وأقل قيمة من القيم التي ترتبط بالغايات الكبرى للفرد.
- ✓ تتداخل القيم بالعادات في الكثير من الأحيان وتتناقض معها في أحيان أخرى ونادرا ما تتشابه معها.

الفرق بين القيم والمعايير:

يمكن تلخيص الفرق بينهما فيما يلي:

- ✓ تحدد القيام التفضيلات الاجتماعية أما المعايير فتحدد الالتزامات الاجتماعية.
- ✓ القيم هي العنصر العام الذي يحقق الصلة بين الأنساق الاجتماعية والأنماط الثقافية بينما تكون المعايير ذات طابع اجتماعي خالص، لها فعاليتها في الحكم على العمليات الاجتماعية في مجالاتها المتعددة الأوجه.

الفرق بين القيم والاهتمامات:

يمكن التمييز بين المفهومين من خلال ما يلي:

- ✓ يعتبر الاهتمام ميلا بسيطا أو جاذبية يشعر بها الفرد نحو أشياء معينة، أما القيمة فتتصل بالتفضيلات أي أن القيم أعم من الاهتمامات.

✓ الاهتمام مظهر من مظاهر القيمة، فهو أضيق من القيمة، كما أن الاهتمام لا يسمى معياراً، في حين أن القيمة قد تسمى معياراً.

3. خصائص القيم:

القيم ذاتية وشخصية:

ترتبط القيم بالفرد ارتباطاً وثيقاً، حيث تؤثر على اهتماماته ورغباته وتأملاته الطبيعية بالإضافة إلى معتقداته، فاختلاف الناس في آرائهم وتوجهاتهم وحكمهم على الأشياء يرجع إلى اختلاف قيمهم المتأثرة بذواتهم، فكل ذلك يعزز أهمية ترسيخ العقائد والتصورات الصحيحة عند بناء وغرس القيم.¹

لذا فالقيم تعتبر من عناصر الشخصية الذاتية، فكل شخص يحس أو يعبر بها على مستواه الشخصي، فهي مسألة إنسانية ذاتية شخصية.²

القيم نسبية:

ونعني بنسبية القيم أنها تختلف باختلاف المكان والزمان تبعاً للمؤثرات الخاصة بها، فالقيم ثابتة عند معتقديها بينما هي نسبية بين الأشخاص والثقافات والأجيال، فما يراه جيل بأنها إيجابية قد يراه جيل آخر بأنها قيمة سلبية، كما أنه قد تكون نسبية عند معتقديها في زمنين مختلفين من خلال خبراته وتجاربه، بناء على قاعدة "القيم تابعة للفكر ومتولدة منه"³. فالقيم قد تتغير من مجتمع لآخر ومن ثقافة إلى أخرى، بل حتى من فرد لآخر، فترسخ بعض القيم عند من يؤمن بها ويعتقد بأهميتها وضرورتها، لأنهم اختاروا هذه القيم وميزوها بالعقل والفهم السليم ويجعلونها معياراً لتصرفاتهم وسلوكياتهم، ولكن من جانب آخر قد يكون هناك تفاوت بين أفراد المجتمع الواحد في اعتقاد القيم، فدرجات القيم تختلف من فرد إلى آخر بناء على وضعهم الاجتماعي أو الثقافي أو الاقتصادي أو السياسي، وذلك راجع لاختلاف ثقافتهم وأفكارهم ومعتقداتهم.⁴

القيم تجريدية:

القيم لها معان مجردة، فهي تتسم بالموضوعية والاستقلالية بحد ذاتها، بينما تتضح معانيها في الواقع بترجمتها إلى سلوك مادي ملموس، فالعدل مثلاً له قيمة معنوية ذهنية

1 - بدوي عبد الرحمان. الاخلاق النظرية. الكويت: د. د. 1975. ص 48-49.

2 - فايزة، أنور شكرى. القيم الأخلاقية. مصر: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع. 2008. ص 51.

3 - بدوي، عبد الرحمان. مرجع سابق. ص 48-49.

4 - الجلال، ماجد زكي. تعلم القيم وتعليمها. ط2. عمان: دار المسيرة. 2007. ص 37.

مجردة غير محسوسة، لكنه يتخذ قيمته من ممارسته في الواقع الذي نعيشه، فنسمي الأب عادلا حين يعطي أبناءه حقوقهم دون تمييز ومحابة أحدهم عن الآخر.¹

القيم اجتماعية:

من خلال التراث الاجتماعي تنبثق القيم وتعد تصورا اجتماعيا لكل معاني السلوك والتفاعلات، وتتجدد من خلال معايير المجتمع، بحيث يكتسب الفرد قيمه الأساسية في البداية من الأسرة وجماعة الرفاق، ثم من المدرسة ومن ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، بحيث أن تلك القيم المشتركة اجتماعيا تصبح جزءا أساسيا من حياة الأفراد وتتعلق بشخصياتهم، ويتم مشاركتها وتعزيزها في المجتمع وتداولها بين أفرادها، وتعمل تلك القيم على إدارة الحياة الاجتماعية وتساعد في إنشاء السلوك العام وتوجيهه، وتساهم في توحيد الفكر والموقف الاجتماعي والانطباع العام.²

القيم متدرجة:

فالقيم تنتظم في "سلم قيمي" متغير ومتفاعل، بشكل هرمي تترتب عند الفرد حسب أولوياتها وأهميتها لذاته، فتهيمن بعض القيم على بعضها الآخر، فيتشكل لديه نسق قيمي داخلي متدرج للقيم، ومثال ذلك قيمتا المحافظة على الصلاة وطلب العلم هما قيمتان مهمتان لدى الفرد، ولكنه عند وجود ظرف يتحتم على الفرد الاختيار بينهما وفقا لترتيبه الهرمي للقيم.³

فالقيم تترتب حسب مستوى الأهمية أو الأفضلية عند الفرد، ويمكن لهذه القيم أن تؤثر على قراراته وسلوكه في مواقف مختلفة، فهي تعكس النظام الأخلاقي أو الفلسفي الذي يتبناه، ومع ذلك فإن هذه القيم تترتب في سلم قيمي متفاعل ومتغير بحيث قد يتعدل هذا الترتيب في السلم الهرمي الاجتماعي من وقت لآخر حسب الحاجات والميول والأهداف والرغبات، وقد يمس هذا التغير القيم الفرعية فقط، فليس من السهل تغيير القيم الأساسية في التنظيم الهرمي للقيم التي تسود في مجتمع معين، لأنها تعتبر من ثوابت ذلك المجتمع الذي يقاوم من أجل بقائها واستمرارها.

¹ - بدوي، عبد الرحمان. مرجع سابق. ص 48-49.

² - العيد، جغل. "القيم التنظيمية ودورها في تحقيق الأهداف الإستراتيجية في المؤسسة الجزائرية". أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل.م.د). جامعة الوادي. تخصص علم الاجتماع التنظيم والعمل. 2022-2023. ص 65.

³ - الجلاّد، ماجد زكي. مرجع سابق. ص 38.

4. أهمية القيم

أهمية القيم للفرد:

تعتبر القيم جوهر الكيان الإنساني، فهي المكون الأساسي عند بناء الشخصية الإنسانية وحقيقتها، فبالقيم يصير الإنسان إنساناً، وبدونها يفقد إنسانيته، فرسالة الإنسان تتلخص في استخلاف وإعمار الأرض، الذي يبني بالفضائل والهداية والقيم الإنسانية التي تحقق له الرقي والتقدم في الجانبين المادي والمعنوي.

إن ما يميز الإنسان عن باقي مخلوقات الله تكريمه بالعقل الذي بدوره يقوم بالاختيار والانتقاء وفقاً لتصوراته وميوله وخبراته، وتكوينه لمنظومته القيمية التي منها ينبع سلوكه الإنساني، لذلك ينبغي أن نعزز لديه القيم الإنسانية الحسنة المبنية على القناعة والإرادة.

تتكوّن في النفس غرائز بشرية لها تأثيرها على السلوك، وهذه حقيقة لا يمكن إنكارها، حيث إن الشهوات والغرائز أكبر مداخل السوء والفساد ما لم يسيطر عليها، ولكن الإسلام أوجد الحل لهذه المشكلة، فقام بوضع نظام قيم يسيطر على الغرائز ويضبطها، فلا تغلب عليه.

فالقيم الفاضلة تورث صاحبها الطاقة الإيجابية الفاعلة، فتكسبه وضوح الرؤية والبصيرة، فينتقل من نجاح إلى نجاح ومن إنجاز إلى إنجاز، لا يقف عند حد معين، ما يضمن له السعادة والرضا الذاتي والطمأنينة والراحة النفسية، بينما القيم السلبية تورث العجز والكسل والضعف وسوء الحال.¹

لذلك ترى الباحثة أن المنظومة القيمية التي يتبناها الفرد تحميه من الانحرافات النفسية والاجتماعية، حيث تسيطر على غرائزه وأهوائه وتضبطهما، وتحدد طبيعة سلوكه تجاه نفسه والآخرين.

أهمية القيم للمجتمع:

تحظى القيم بأهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب، فالمجتمع الإنساني محكوم بمعايير تحدد طبيعة العلاقات القائمة بين أفراده وأنماط التفاعل فيما بينهم في مختلف المجالات، فالقيم تحفظ للمجتمع بقاءه واستمراريته، فقد أوضح القرآن الكريم هذه الحقيقة في العديد من آياته التي ذكرت نهاية الأقسام التي تبنت القيم الفاسدة ورفضت معايير القيم الفاضلة في قوله تعالى:

¹ - الجلال، ماجد زكي. نفس المرجع. ص 39-44.

﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ ءَامِنَةً مُطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّنْ كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ ﴿١١٢﴾﴾ [النحل: 112].

تحفظ القيم للمجتمع هويته وتميزه عن غيره من المجتمعات، فالمجتمعات تختلف عن بعضها بما تتبناه من أصول ثقافية ومعايير قيمية، لذلك تعد المحافظة على هذه القيم محافظة على هوية المجتمع، والتي تؤدي إلى اضمحلال هويته في حال اختلال هذه المنظومة القيمية الخاصة به.

ومما يزيد أهمية القيم للمجتمع، أثرها في الحفاظ على بناء مجتمع صالح خال من السلوكيات السلبية، مع انفتاح المجتمع وتقاربه، مما زاد الثقل على المربين وأهمية بناء قيم سليمة وغرسها في النشء ليتمكنوا من التمييز بين الخير والشر، وما هو نافع وضار.¹

القيم تحفظ للمجتمع بقاءه واستمراريته، فالحقيقة التاريخية تشهد أن قوة المجتمعات وعزتها لا تتحدد بالمعايير المادية وحدها، بل إن بقاءها ووجودها واستمراريتها مرهون بما تمتلكه من معايير قيمية وخلقية، فهي الأساس والموجهات السلوكية التي يبنى عليها تقدم المجتمعات ورفيها، والتي في إطارها يتم تحديد المسارات الحضارية والإنسانية، ورسم معالم التطور والتمدن البشري.²

5. مصادر القيم:

المصادر العامة للقيم:

لقد ظلت قضية أصل القيم ومصدرها محل نقاش بين الفلاسفة والعلماء على حد سواء، وهو ما جعلهم يذهبون إلى أربعة آراء³:

الرأي الأول:

وهو رأي الاتجاه الفردي الذي يربط القيم بالإنسان، وينسب أصلها إلى الطبيعة البشرية، وبالذات إلى التكوين النفسي للفرد، وما ركب فيه من الغرائز والدوافع والميول، فالفرد هو الذي يعطي القيمة للأفعال والأشياء، والتقويم لدى أصحاب هذا الاتجاه عملية نفسية باطنية تخلع القيم على الأفعال والأشياء الخارجية، ومن أنصار هذا الرأي البراجماتيون والوجوديون وأصحاب مدرسة التحليل النفسي.

¹ - الجلال، ماجد زكي. مرجع سابق. ص 44-46.

² - الجلال، ماجد زكي. نفس المرجع. ص 42.

³ - مراد زعيبي. علم الاجتماع - رؤية نقدية- الجزائر: مؤسسة الزهراء للفنون الشعبية. 2004. ص 186-190.

وهذا يعني أن هذه الفلسفة للقيم تفترض أن القيم تعتمد على الاختيار الحر والرغبة الذاتية للأفراد، وهذا ما ينفي معنى الالتزام، فلا معيار ولا قيمة إلا بما تحكم به الرغبة ويبعث عليه وجدان اللذة والألم.

الرأي الثاني:

وهو رأي أصحاب الاتجاه الجماعي الذي يرى بأن مصدر القيم هو المجتمع، ويرد أصحابه القيم إلى العقل الجمعي، فأصل القيم في اعتقادهم هو المجتمع وهو مصدر الإلزام، والتقويم عند أصحاب هذا الرأي عملية اجتماعية خارجة عن ذوات الأفراد، صادرة عن المجتمع تخلع القيم على الأفعال والأشياء الخارجية بمقتضى العقل الجمعي، ومن أنصار هذا الرأي دوركهايم وماركس.

تفترض هذه الفلسفة للقيم أن القيمة ناشئة عن الحتمية الاجتماعية أو الحتمية الاقتصادية، ويعطيها التبرير الذي يجعلها متعالية عن الأفراد.

الرأي الثالث:

وهو رأي يرد مصادر القيم إلى الأشياء والأفعال في ذاتها، فأصل القيم عندهم يعود إلى طبيعة الأشياء والأفعال ذاتها، والإنسان هو من يكتشف هذه القيم ويهتدي إليها بعقله نظرا لجاذبيتها وقدرتها على التأثير في رغباته، فهذه الفلسفة تفترض أن القيمة لها وجود مستقل عن أي شيء خارج عنها، فهي تتمتع بالاستقلال التام الذي يتصف به الشيء أو الفعل، ومن أنصار هذا الرأي أرسطو ولوي ماينار، والمعتزلة.

الرأي الرابع:

يرجع أصحابه القيم في مصدرها إلى قوة خارجية عن الإنسان والمجتمع، فالقيم تعلو فوق الإنسان وقدراته، وأن الأشياء لا تقوم بذاتها ولا تخلق نفسها بل الله خالقها ومقومها، فهو الذي يعطي قيمة الأشياء والأفعال.

فالقيم لا بد أن تكون عامة ومطلقة وثابتة وكلية، بحيث تنطبق على جميع الناس دون استثناء ولا تخضع لإرادتهم وأهوائهم الفردية والجماعية على السواء، وهذا لا يمكن أن يتم إلا إذا سلمنا بوجود الله الخالق.

وعليه، فإن التسليم بأن الله هو مصدر القيم يعني:

✓ تمييز هذه القيم بالقداسة والهيبة، مما جعل احترامها أمرا نابعا من ذات الإنسان عن طاعة إختيارية لله ونية صادقة لكسب رضاه.

- ✓ أن يصبح للالتزام الأخلاقي والمسؤولية معنى.
- ✓ أن يتوفر للقيم سند حقيقي.
- ✓ الإبقاء على إرادة الإنسان وحرية في إختيار القيم التي يرتضيها.
- ✓ توفر شروط الإستقرار والثبات في المجتمع.
- ✓ بقاء ذلك الحافز المتجدد على العمل والإستقامة في ذات الوقت.
- ✓ توفر الميزان الثابت والعادل للحكم على الأشياء والأفعال.

المصادر الاجتماعية للقيم:

الملاحظ للواقع الاجتماعي يرى أن الفرد يكتسب قيمه من العديد من المصادر الدينية والأسرية والاجتماعية وغيرها، حيث يتشبع بها عن طريق القدوة والإقناع والقوانين في إطار التفاعل الاجتماعي مع محيطه الأسري والمدرسي على وجه الخصوص، ومن أهم هذه المصادر نجد:

الدين:

تعتبر التشريعات السماوية مصدرا من مصادر القيم الدينية والاجتماعية والجمالية، وبها يشكل الفرد رؤيته للحياة وكل ما يرتبط بها من تصورات عن الإنسان وأهدافه في الحياة.

وبالنسبة للمجتمعات العربية الإسلامية التي تعتمد على كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم- من أولى المصادر الصحيحة لاستنباط القيم الدينية والاجتماعية والجمالية، وكلما كان المجتمع متمسكا بكتاب الله وسنة رسوله في الاعتماد عليهما في وضع قيمه ومعاييره وترتيبها، كل ما كانت قيمه ثابتة وقوية لأن لها صفة القداسة.

وتحظى القيم الدينية والاجتماعية والجمالية النابعة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بالاحترام حيث تأخذ قوتها من قوة مصدرها كقيم التعاون والتسامح والعفو والتضامن وحب الجمال وغيرها، فمثل هذه القيم لها رصيدها الكبير من الأدلة على أفضليتها والحث عليها والتحفيز على الامتثال بها.

المجتمع:

يعتبر المجتمع أحد مصادر القيم الدينية والاجتماعية والجمالية، كما أن المجتمعات تختلف في قيمها من مجتمع لآخر، فالمجتمع الغربي مثلاً يتصف أفراداً بالقيم المادية أكثر من أفراد المجتمع الشرقي الذي لا يزال يتصف بالتقارب الأسري والانتماءات العشائرية.¹

فلمجتمع علاقة وطيدة بالقيم التي يكتسبها الفرد من خلال التفاعل مع أفراد والقيم السائدة بينهم. فقيم المجتمع العربي المسلم الذي يتصف بالترحم والتعاون والتكافل والتضامن وحب النظافة والطهارة تختلف عن المجتمع الغربي الذي يتصف بالفردانية والأنانية والنفعية وحب المادة.

الأسرة:

تعتبر الأسرة هي المدرسة الأولى ومصدر الخبرات والقيم والمعايير الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع، فهي تعمل على غرس كل تلك القيم والمعايير الثقافية في التلاميذ، حيث تظهر في سلوكهم وتعاملهم مع الآخرين وفي المجتمع ككل، وبناء عليه فإن الأسرة تشكل إطار التفاعل وشبكة الاتصال التي يضع الفرد من خلالها معايير وتوافقاته وهذا يتم داخل الأسرة.²

تعتبر الأسرة من أهم مصادر القيم، باعتبارها إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتي يمارس الوالدان بواسطتها مسؤوليتها نقل القيم للأبناء عن طريق التربية الأسرية منذ الصغر، فيها يتشرب القيم والمبادئ والأخلاق السامية، مما يؤكد دوره الواضح في التنشئة الخلقية وتهذيب السلوك، لذا فمن الضروري أن تحرص الأسرة على كل ما يؤدي إلى النهوض بأبنائها لما فيه خير وصالح.

المدرسة:

يعد التعليم ركيزة أساسية وهامة جداً في ترسيخ وتنمية القيم، وهي من أهم المصادر في تصحيح بعض المفاهيم والمعتقدات وتكوين قيم جديدة، بحيث تساهم المدرسة في تغيير الأفكار الخاطئة والسلبية، فالتعليم يجلب قيماً جديدة تواكب التغيرات الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية الجديدة، ويكون من السهل على المتعلم تغيير القيم نحو الأفضل دون مقاومة لذلك التغيير، فالمجتمعات المتعلمة هي التي تسعى إلى امتلاك قيم جديدة تتناسب مع التقدم والتطور الحضاري الذي تعيشه، وهو الذي يتقبل أفرادها أن لكل جيل قيماً

¹ - المغربي كامل، محمد. السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم. ط2. الأردن: دار الفكر. 1995. ص159.

² - صليحة، رحالي. "دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنمية القيم الدينية". مجلة الإحياء، مجلد 11. العدد 1. بאתة. 2009. ص82.

ومعتقدات يجب احترامها وتقديرها ويمكن الاستفادة منها من خلال تثبيت القيم الإيجابية منها وترك القيم السلبية والتعامل معها بما يتفق مع المستجدات والتغيرات الحاصلة.¹

وسائل الإعلام والاتصال:

تعتبر وسائل الإعلام والاتصال مصدرا مهما للقيم، نظرا لقيامها بدور فعال في الترويج للقيم الجديدة التي تواكب التحولات الاجتماعية، فهي تعمل على إحلال القيم الجديدة مكان القيم القديمة بطريقة سلسلة ومؤثرة في أفراد المجتمع، فتسعى إلى إذاعة القيم التي توافق التطور والتقدم الاجتماعي من خلال دورها الهام في تغيير وتطوير أنماط سلوك الفرد داخل المجتمع بما يتلاءم مع ظروف الحياة الجديدة، فوسائل الإعلام والاتصال تبرز نماذج من السلوك المرغوب من تجارب المجتمعات الأخرى ودوره في تطوير ذلك المجتمع بطريقة تجعل الأفراد يغيرون وجهة نظرهم تجاه تلك القيم ويعدلون سلوكهم وفق الأفكار والتصورات الجديدة التي يروج لها الإعلام.²

6. مكونات القيم:

يكتسب الفرد القيم من خلال التنشئة الاجتماعية تدريجيا، وتحدد معاييرها ووظيفتها، ذلك أن الحياة في المجتمع تتطلب قواعد تنظم حاجات الإنسان، ويقسم علماء الاجتماع مكونات القيم إلى عناصر يصعب فصل بعضها عن بعض، ومن بينهم "بارسونز" الذي رأى أن القيم تتكون من ثلاثة أبعاد وهي:³

أ. **البعد المعرفي (العقلي):** وتشمل المدركات والمفاهيم والحقائق والمعارف النظرية والأهداف، والتي عن طريقها يمكن تعلم القيم، ويتصل هذا المكون بالقيمة المراد تعلمها، ويشمل ما يلي:

✓ التعرف واستكشاف البدائل الممكنة.

✓ النظر في عواقب كل بديل.

✓ الاختيار الحر.

ب. **البعد الوجداني - النفسي (التقديري):** وتشمل الاختيار الحر والشحنة الانفعالية لدى سلوك الفرد وميله في الموقف الذي تتضمنه القيم.

ج. **البعد السلوكي - الإرشادي الخلقى (الفعل):** ويتمثل في الكيفية والطريقة التي يجب أن يسلكها الفرد تجاه موقف معين، ويشمل ما يلي:

1 - عبد المحسن، الخلف. "القيم القاربية في الأسرة السعودية، دراسة ميدانية في المنطقة الوسطى". رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود. السعودية. 1994. ص30.

2 - ماجدة العطية. سلوك المنظمة. الأردن: دار الشروق للنشر. 2003. ص335.

3 - حسام محمود، صبار. "الصراع القيمي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة". مجلة آداب الفراهيدي. العدد 33. 2018. ص499.

- ✓ إعلان التمسك بالقيمة.
- ✓ ترجمة القيمة إلى ممارسة.
- ✓ بناء نظام قيم.

تسهم هذه الأبعاد الثلاثة في تحديد القيمة وتحديد وظيفتها ومعانيها، كما تؤكد المدرسة الاجتماعية المعاصرة أن هذه العناصر متداخلة ومتفاعلة فيما بينها، متأثرة بالتفاعل الاجتماعي الحاصل بين أفراد المجتمع، فتعكس ثقافته وتعبر عن طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة فيه.

7. تصنيف القيم:

تعددت التصنيفات المقترحة للقيم، فكل تصنيف منها يعتمد معياراً محدداً محاولاً أن يضم تحته منظومة القيم الخاصة بالعلم الذي يعالجه، مما يجعل هذه التصنيفات وجهات نظر، لكل منها إيجابياتها وسلبياتها، كما كتب كلاكهون: "ونحن حتى الآن لم نستطع أن نكتشف تصنيفاً شاملاً للقيم، فقد فرّق جوليتلي بين القيم الرئيسية والقيم العلمية، وتحدث لويس عن أربعة نماذج للقيم: الغائية والخارجية والكامنة والوسيلية، وكتبت جماعة كورنل عن القيم الثابتة والقيم العملية، ووصف بيرري القيم في ضوء الاهتمامات مثل الإيجابية والسلبية..."¹.

إن مثل هذا القول من شأنه أن يقودنا إلى حقيقة مؤداها أن ما قيل عن صعوبة التحديد العلمي الدقيق لمفهوم القيمة يكاد ينطبق على تصنيفها، فقد تعددت التصنيفات واختلقت، فنجد تصنيف كلاكهون، تصنيف موريس، تصنيف سبرنجر، تصنيف وايت. إلا أننا سنعتمد في دراستنا على أكثر التصنيفات شيوعاً، وأكثرها تصدياً لمعاجة مفهوم القيمة وتصنيفها، وهو تصنيف سبرنجر. وفيما يلي نعرض أهم هذه التصنيفات²:

المعيار الأول: محتوى القيمة (Dimension of Content)

من أشهر التصنيفات التي اعتمدت محتوى القيمة ومضمونها تصنيف العالم الألماني سبرانجر في كتابه (أنماط الرجال)، حيث قسم الناس إلى ستة أنماط بناء على القيم الأساسية التي يعتقدون بها.

- ✓ القيم النظرية: وتعني الاهتمام بالمعرفة واكتشاف الحقيقة، والسعي إلى التعرف على القوانين وحقائق الأشياء، وتمثل نمط العالم والفيلسوف.

¹ - علي عبد الرزاق، جلبي. دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية. د.س. ص 140.

² - الجلال، ماجد زكي. مرجع سابق. ص 47.

- ✓ القيم الاقتصادية: وتتضمن الاهتمام بالمنفعة الاقتصادية والمادية، والسعي إلى المال والثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج واستثمار الأموال... وهي تمثل نمط رجال الأعمال والاقتصاد.
- ✓ القيم الجمالية: تعبر عن الاهتمام بالجمال، وبالشكل، وبالتناسق والانسجام، وهي تميز الشخص ذا الاهتمامات الفنية والجمالية.
- ✓ القيم الاجتماعية: وتتضمن الاهتمام بالناس ومحبتهم ومساعدتهم وخدمتهم، والنظر إليهم نظرة إيجابية كغايات لا وسائل لتحقيق أهداف شخصية، وتمثل نمط الفرد الاجتماعي.
- ✓ القيم السياسية: تتضمن عناية الفرد بالقوة والسلطة والتحكم في الأشياء أو الأشخاص والسيطرة عليها.
- ✓ القيم الدينية: وتتضمن الاهتمام بالمعتقدات والقضايا الروحية والدينية والغيبية والبحث عن حقائق الوجود وأسرار الكون.

المعيار الثاني: المقصد من القيمة (Dimension of Intent)

تنقسم القيم حسب مقصدها إلى قسمين وذلك حسب روكاتش:

- ✓ قيم وسائلية: وهي القيم التي تعد وسيلة لغايات أبعد، فهي ليست مقصودة لذاتها لتحقيق غاية عليا أبعد منها كالقيم الأخلاقية والكفاءة.
- ✓ قيم غائية: وهي القيم التي تكون غاية في حد ذاتها، فهي عبارة عن أهداف تضعها الجماعات والأفراد لأنفسهم، كالقيم الشخصية والاجتماعية.

يصعب التمييز بين القيم الوسائلية والغائية وذلك نظرا لتداخلها وامتزاجها بعضها ببعض، وتبعاً للظرف والزمان الذي تنظر إليها فيه، مثال ذلك: قيمة طلب العلم هناك من يرى أن طلب العلم فريضة أمرنا بها الله سبحانه وتعالى يرجى منها التقرب من الله وتحصيل الأجر، بينما هناك من يرى أنه ضرورة حتمية للحصول على شهادة، والحصول بها على منصب عمل أو تحقيق مكانة اجتماعية مميزة.

المعيار الثالث: شدة القيمة ودرجة الالتزام التي تفرضها (Dimension of Intensity)

ترتبط شدة القيمة بأمرين: أولهما: درجة الإلزام التي تفرضها على الفرد، وثانيهما: الجزاء أو العقوبة التي تقررها وتوقعها على من يخالف القيمة، وبمقدار درجة الإلزام والجزاء تكون شدة القيمة أو ضعفها، فمثلاً: "قول الصدق" هي قيمة درجة الإلزام فيها عالية، والجزاء عليها شديد، إذن هي قيمة ذات شدة عالية، أما قيمة "المشاركة في الأعمال

الجماعية" فدرجة الإلزام فيها ضعيفة، والجزاء على من لا يفعلها ضئيل، ولذلك فإن شدتها ضعيفة.

وبذلك نستطيع القول أن القيم حسب معيار شدتها تصنف إلى:

- ✓ القيم الملزمة أو الأمرة الناهية: وهي القيم التي يجب الالتزام بها ويكون جزاء من يخالفها شديداً، وهي غالباً ما تكون عبارة عن القيم التي اتفق عليها المجتمع، كالمعتقدات الدينية، والقيم الخلقية.
- ✓ القيم التفضيلية: وهي القيم التي لا يكون جزاء من يخالفها شديداً أو صارماً، بمعنى أنه يفضل أن تكون، كمساعدة الآخرين، والترحيب بالضيوف وإكرامهم.
- ✓ القيم المثالية: وهي مجموعة القيم التي توجه سلوك الفرد نحو المثل مما تجعله قدوة حسنة للآخرين، وهي قيم يرجى أن تكون، كالإيثار، والتضحية.

المعيار الرابع: عمومية القيمة (Dimension of Generality)

ويقصد به مدى شيوع القيمة وانتشارها، وتصنف إلى صنفين هما:

- ✓ القيم العامة: وهي القيم المنتشرة والشائعة بين أفراد المجتمع، وتمثل هذه القيم الإطار العام الذي يحتكم إليه أفراد المجتمع في سلوكياتهم وأحكامهم، فهذه القيم هي المسؤولة عن تحقيق التجانس والتكامل بين الأفراد، وتوحيد اتجاهاتهم، والتخفيف من حدة الصراع القيمي، لأن الصراع القيمي يمثل حالة من عدم التوافق والتجانس التي قد تؤدي إلى اختلاف الأفراد وتفككهم، من بين هذه القيم نجد: المعتقدات الدينية ورعاية الوالدين.
- ✓ القيم الخاصة: وهي القيم التي تخص فئة أو تتحدد بزمان أو مكان معينين، كالإحتفالات العائلية، وإفطار الصائم في شهر رمضان.

المعيار الخامس: وضوح القيمة (Dimension of Explicitness)

تصنف القيم من حيث الوضوح إلى صنفين هما:

- ✓ القيم الصريحة: وهي القيم التي يصرح بها الفرد مثل: الصدق في القول، وإلقاء التحية.
- ✓ القيم الضمنية: وهي القيم التي يستدل عليها من خلال السلوك المنتظم مثل: احترام الكبير، والمحافظة على الأمانة.

المعيار السادس: دوام القيمة (Permanency Dimension of)

تصنف القيم من حيث دوام القيمة إلى صنفين:

- ✓ قيم عابرة: وهي القيم التي لا تدوم طويلا، وجودها مرتبط بحدث ما أو ظاهرة وتزول بزوال الحدث، مثل القيم التي تتعلق بالموضة والبدع والنزوات، ويعتقد أنها ترتبط بالقيم المادية.
- ✓ القيم الدائمة: وهي القيم التي تدوم طويلا وتتناقلها الأجيال، فهي تتخذ صفة الإلزامية وتمتد جذورها في أعماق التاريخ، ويعتقد أنها ترتبط بالقيم الروحية والقيم الخلقية: كالأمانة والإخلاص والصدق.

المعيار السابع: حسب ارتباطها بالنمط البنائي للمجتمع: (Dimension of the structural pattern of society)

صنّف نيلسون تصنيفا للقيم في ضوء ارتباطها بالنمط البنائي للمجتمع إلى فئتين¹: قيم تقليدية، وقيم عقلية، وهو ما قام به روبرت ردفيلد حيث ميّز القيم على أساس نوع المجتمع إلى:

- ✓ قيم تقليدية (أصيلة وقديمة): وهي قيم خاصة بالمجتمع الشعبي القديم حيث تسوده القيم التقليدية كالقيم الأخلاقية، والرغبة في النجاح، والحصول على المركز، والتخطيط للمستقبل.
- ✓ قيم عصرية (حديثة): وهي قيم خاصة بالمجتمع الحضري وتسوده القيم العصرية كالمجاعة والاهتمام بالحاضر، والصدقة، والسعادة.

8. وظائف القيم وأدوارها:

للقيم وظائف كثيرة تنعكس على سلوك الفرد قولا وعملا، كما تنعكس على الجماعة أيضا، وفي ما يلي نورد وظائف القيم على هذا النحو:

على المستوى الفردي:

تتمثل فيما يلي²:

- ✓ تتيح للفرد اختيارات معينة تحدد سلوكه، بمعنى آخر تحدد شكل الاستجابات، وبالتالي فهي تلعب دورا هاما في تشكيل الشخصية الفردية وتحديد أهدافها في إطار قيمي متكامل.

¹ - عبد اللطيف، محمد خليفة. إرتقاء القيم. سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 1992. ص 34.

² - نورهان منير حسن فهمي. القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. 1998. ص 25.

- ✓ تمنح الفرد القدرة على التكيف والاندماج والتوافق الاجتماعي وتحقيق الرضا عن نفسه.
 - ✓ تعطي الفرد فرصا للتعبير عن نفسه مؤكدا ذاته.
 - ✓ تدفع الفرد لتحسين إدراكه ومعتقداته لتتضح الرؤيا أمامه، فهي تساعد على فهم العالم من حوله وتوسع إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته مع أفراد مجتمعه.
 - ✓ تعمل على ضبط شهوات الفرد ومطامعه، وذلك بربط سلوكه وتصرفاته بمعايير وأحكام في ضوء قيمه.
 - ✓ تعمل كمعيار لتوجيه القول والفعل والسلوك الناتج عن الفرد في مواقف مختلفة.
 - ✓ تساعد الفرد في حل الصراعات وحل المشكلات التي قد تعترضه، فهي تساعد على الاختيار بين البدائل المختلفة.
- ومن الواجب معرفته وإدراكه أن هذه الوظائف ليست منفصلة عن بعضها البعض، فهي متداخلة ومتكاملة من أجل تحقيق ذاتية الفرد وتحقيق إنسانيته.

على المستوى الاجتماعي:

تتمثل هذه الوظائف فيما يلي¹:

- ✓ تعمل على تماسك المجتمع فتحدد أهدافه ومثله العليا ومبادئه الثابتة والمستقرة التي تحفظ تماسكه وثباته اللازمين لممارسة حياته الاجتماعية السليمة.
- ✓ تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تصادفه وذلك بتحديد الاختيارات الصحيحة ليحافظ على استقراره وكيانه في إطار موحد.
- ✓ تربط أجزاء ثقافة المجتمع ببعضها حتى تبدو متناسقة، كما تعمل على إعطاء النظم الاجتماعية أساسا عقليا.
- ✓ تعمل على الحفاظ على هوية المجتمع وثقافته، فكل مجتمع هويته الخاصة التي تميزه عن بقية المجتمعات.
- ✓ تقي المجتمع من الأنانية المفرطة والنزاعات والشهوات الطائشة المشبعة لرغباته.
- ✓ تعمل على تنظيم المجتمع وضبطه واستمراره، كما تحافظ على البناء الاجتماعي.

9. التطبيقات السلوكية للقيم:

تعددت التصنيفات المقترحة للقيم، حيث جاءت معبرة عن فلسفة أصحابها، اتباعا للمعايير التي يتبعها المربي، وفيما يلي سنكتفي بذكر تصنيف "سبرانجر" لأنماط القيم

¹ - ماجد، الزيود. الشباب والقيم في عالم متغير. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. 2006. ص27.

المعتمد في ذلك على محتوى القيمة: القيم الدينية والنظرية والاقتصادية، كذلك الاجتماعية والسياسية وأخيرا الجمالية، ومن خلال الشريعة الإسلامية سنقوم بذكر أهم التطبيقات السلوكية لها.¹

التطبيقات السلوكية للقيم الدينية:

تتضمن الاهتمامات بالمعتقدات والقضايا الروحانية بالإضافة إلى الغيبيات والبحث عن الحقائق الكونية، كما تهتم بالعبادات الشرعية والجانب الأخلاقي للفرد، حيث أن كل هذا يعتبر الموجه الأول لسلوكياته.

اعتنى الإسلام بهذه التطبيقات باعتبار أن الدين شريعة ومنهاج يتخذه الأشخاص مرجعا لهم في كافة أمور حياتهم والمشاكل التي تواجههم، ومن التطبيقات السلوكية لها فيما يخص بعض القيم:

الإخلاص:

وهو أفراد الله بالطاعة، ويراد بطاعته التقرب إليه دون شيء آخر من التصنع لمخلوق أو اكتساب محمداً عند الناس أو محبة أو مدح من الخلق.²

تعتبر منزلة الإخلاص في العمل بمنزلة الروح من الجسد، فالعمل الخالص لوجه الله تنال أجره من الله، أما إذا كان لغير الله فأجره على من عملت له. ووجود الإخلاص يجعلك لا تلتفت إلى مدح الناس أو ذمهم أو رضا الناس أو غضبهم، فشغلك الشاغل رضا الحق سبحانه.³

كما يعتبر الإخلاص ضرورة اجتماعية مهمة، فإذا انعدم هبط المجتمع وأبنائه إلى أدنى مستوى وأصبح مجتمعا فوضويا، فهو يسمو بالمجتمعات إلى مراتب عالية في الحضارة والعلم والتقدم في جميع مجالات الحياة. فنجد أن الإخلاص في النصيحة والمشورة يؤسس أرضا خصبة لنمو شجرة الأخوة الإنسانية، والتعاون بين أفراد المجتمع الواحد دليل على الوعي الثقافي والديني في آن واحد.

¹ - الجلال، ماجد زكي. مرجع سابق. ص 47.

² - أيمن عبد العزيز، جبر. روائع البيان لمعاني القرآن. عمان: دار الأرقم. د.س. ص 350.

³ - أحمد، محمود البربري. الدين بين الفرد والمجتمع. 1972. ص 91.

كما أنه ينمي روح الجماعة فتختفي الأنانية الفردية فيصبح كل فرد مراقبا وحارسا لمجتمعه، عاملا على ازدهاره، مقدما مصلحة المجتمع على مصلحته الفردية، وبذلك يتطور المجتمع ويتقدم بسبب إخلاص أبنائه وتعاونهم في جميع مجالات الحياة.¹

لذا وجب ترسيخ قيمة الإخلاص منذ الطفولة والعمل على غرسها في نفوسهم لضمان رقي وازدهار المجتمع، وهذا لا يتحقق إلا بتكاتف جهود المؤسسات المعنية بالتنشئة الاجتماعية، خاصة منها الأسرة والمدرسة.

الصدق:

تعرف قيمة الصدق بأنها مجرد تمثيل للعلاقات المختلفة التي يمكن أن تعقد بين اللغة والعالم.² كما عرفه الراغب الأصفهاني بأنه: "مطابقة القول الضمير والمخبر عنه، ومتى انخرم شرط من ذلك لم يكن صدقا تاما".³

تعتبر قيمة الصدق من أهم القيم الدينية الدالة على إيمان صاحبها، وضدها الكذب الذي يعد من خصال المنافقين، فقد رغب الإسلام في الصدق وحذر من الكذب، حيث سأل الصحابة رسول الله - صلى الله عليه وسلم- فقالوا: "يا رسول الله أياكون المؤمن جباناً؟ فقال: نعم، فقيل له: أياكون المؤمن بخيلاً؟ فقال: نعم، قيل له: أياكون المؤمن كذاباً؟ قال: لا". لذلك وجب علينا أن نكون صادقين.

للصدق صور وتطبيقات عديدة، منها الصدق مع الله، وهو ما يقتضي من الفرد أن يسعى جاهدا فيما يرضي ربه من أعمال، كإتقان العمل وتجنب الغش وأن يكون باطنه مثل ظاهره أو خيرا منه، فالأعمال يجب أن تكون صادقة لما هو مستقر في باطنه، وأقواله فيحفظ لسانه فلا يتكلم إلا بحق، ولا ينقل خبرا إلا إذا تأكد من صحته، ولا يشهد أو يزكي أحدا إلا إذا تثبت، وأحوال (النيات) وهو ما يتطلب من الفرد أن تكون بواعث أعماله وأقواله لله فقط، فالصدق في الأحوال يقتضي حسن الإذعان والخوف والرجاء والتوكل والتعظيم لله وحده، فلا يقوم بعمل إلا إذا كان لله وحده.

كما أنه على الفرد أن يكون صادقا مع الناس، فالصدق ضرورة من ضروريات الحياة الاجتماعية، ولعل أصدق ميزان لرقى الأمة هو صدق أفرادها في أقوالهم

¹ - أحمد، محمود البربري. نفس المرجع. ص 91.

² - Cook، R. T.، What is a Truth Value And How Many Are There?، Studia Logica: An International Journal for Symbolic Logic، Vol. 92، 2009، p.183.

³ - الأصفهاني، الحسين بن محمد الراغب. المفردات في غريب القرآن. دمشق: دار القلم. 1412 هـ. ص 478.

وأعمالهم، فالعلاقات الاجتماعية والمعاملات الإنسانية تعتمد على شرف الكلمة وصدقها، ولولا الثقة بشرف الكلمة وصدقها لتفككت معظم الروابط الاجتماعية بين الناس، ويكفي أن نتصور مجتمعا قائما على الكذب لنندرك مدى تفككه وانعدام صور التعاون والتلاحم بين أفراد¹. كما ينبغي على الفرد الاعتراف بالخطأ، فإذا كذب في موقف ما ينبغي أن يعترف بكذبه عند سؤاله، فالمسلم لا يكذب في حديثه مع الآخرين، والصدق في الشهادة من أنواع الصدق مع الناس. يقول النبي - صلى الله عليه وسلم -: "ألا أنبئكم بأكبر الكبائر" قالوا: بلى يا رسول الله، قال: "الشرك بالله، وعقوق الوالدين وقتل النفس، وكان متكئا فجلس، وقال: ألا وقول الزور وشهادة الزور، ألا وقول الزور وشهادة الزور، ألا وقول الزور وشهادة الزور". فما زال يرددتها حتى قلنا ليته سكت².

كذلك يجب على المسلم أن يكون صادقا مع نفسه ولا يخدع نفسه، ويعترف بعيوبه وأخطائه ويصححها، فهو يعلم أن الصدق طريق النجاة، فيجب أن نعلم التلميذ ألا ينظر لعيوب الآخرين ولا يذكرها ولا ينشرها وأن يعلم أن الله يراه ومطلع عليه³.

الأمانة:

الأمانة مصدر آمنه يأمنه أمانة، أي وثق به واطمأن إليه ولم يخفه، والأمين هو الثقة المؤتمن، والأمانة بمعناها الأخلاقي شعور بالتعبد، واحتكام إلى الضمير اليقظ، والنهوض بالرعاية لكل ما في عهدة الإنسان من شيء حسي أو معنوي⁴.

وللأمانة صور وتطبيقات كثيرة، منها أداء العبادة الحق لله تعالى على الوجه الأكمل، ومنها أيضا أمانات الناس أي ودائعهم التي يودعونها عند غيرهم، وأمانة حفظ الحديث وكتمانه وعدم الزيادة عليه، كذلك أمانة المجالس وما يدور فيها، وأمانة إسناد المسؤوليات والقيام بالواجبات على أتمها وأكملها، حيث أن الله سبحانه وتعالى قال ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا...﴾ [النساء: 58] ويقول أيضا: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ﴾ [المؤمنون: 8]. وقد اتصف الرسول - صلى الله عليه وسلم - بهذه القيمة العظيمة منذ الصغر حتى لقّب بها ونعت بها وصارت اسما ملازما له على لسان كل من عاشره

1 - أحمد بن زاهد، بن فلاح الشمري. "دور المعلم في تنمية قيمة الصدق لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمُشرفين التربويين بمدينة الدمام" مجلة البحث العلمي في التربية. العدد 20. الجزء 10. 2019. ص 630.

2 - عثمان، إمام السيد عثمان. "دور الأسرة في غرس قيمة الصدق لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة مع تقديم تصور مقترح. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد 165 الجزء الأول. أكتوبر 2015. ص 83.

3 - عثمان، إمام السيد عثمان. نفس المرجع. ص 84.

4 - أحمد الشرباصي. موسوعة أخلاق القرآن. ج 1. ط 1. لبنان: دار الرائد العربي. 1981. ص 15.

بقولهم: "الصادق الأمين" وهو يحث عليها ويقول: "أدّ الأمانة إلى من ائتمنك ولا تخن من خانك".¹

فحري بالمؤسسات التربوية، خاصة منها الأسرة والمدرسة، أن تعمل جدا وبإخلاص لغرس هذه القيمة وتنميتها في نفوس التلاميذ، لما في ذلك من الخير على الأفراد والمجتمع، وحفظا للكون وصونا للعمران ونشرا للثقة والأمن والسلام.²

فالواجب على كل من الأسرة والمدرسة إيصال مفهوم الأمانة للتلاميذ وإشعارهم بقيمتها، من خلال الممارسة العملية والتطبيق الميداني، مستغلين في ذلك كل الفرص والأحداث بإشراك التلميذ في المواقف التي تتطلب حفظ الأمانة وأدائها في الوقت المناسب، وذلك بوضعه في مواقف تغرس فيه هذه القيمة وتنميها في شخصيته من خلال إبداع وحفظ بعض الأشياء عنده بطريقة مقصودة وملاحظ مدى حفظه للأمانة، كذلك تكليفه بشراء بعض الأغراض ومراقبته في ذلك، وفي كل مرة يجب على المربي إسداء النصيح له وتشجيعه وتوجيهه على المواقف الإيجابية التي يتبناها، مستعينين ببعض المهارات والأنشطة العملية لتطبيق قيمة الأمانة.

التطبيقات السلوكية للقيم النظرية:

تعني الاهتمام بالمعرفة واكتشاف الحقيقة، والسعي للتعرف على القوانين وحقيقة الأشياء، حيث تمثل نمط العالم والفيلسوف.³

نكتفي بذكر بعض التطبيقات السلوكية للقيم النظرية:⁴

✓ طلب العلم: الحرص على طلب العلم مدى العمر باعتباره فريضة، كما قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم- "طلب العلم فريضة على كل مسلم" كذلك مكانة العلم عند الله في قوله تعالى ﴿... قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [الزمر: 9]، كما أن للعلم مزايا عديدة ذكرها الماوردي في كتابه أدب الدنيا والدين، حيث قال عبد الملك بن مروان لبنيه "يا بني تعلموا العلم فإن كنتم سادة ففتم، وإن كنتم وسطا سدتم، وإن كنتم سوقة عشتم". وقال بعض البلغاء: "تعلم العلم فإنه

¹ - رواه أبو داود، ب.ت، ص 590.

² - عزي، الحسين. "الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة". دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة بوسعادة. رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص علم النفس الاجتماعي. الجزائر. 2014/2013. ص131.

³ - الجلال، ماجد زكي. مرجع سابق. ص48.

⁴ - أحلام عتيق، مغلي السلمي. "مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي". مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد 2. المجلد 3. يناير 2019، ص87-88.

يقومك ويسددك صغيراً، ويقدمك ويسودك كبيراً، ويصلح زيفك وفاسدك، ويرغم عدوك وحاسدك، ويقوم عوجك وميلك، ويصحح همتك وأملك".
✓ احترام أهل العلم: وذلك من خلال تقديرهم وعدم التقليل من مكانتهم، وإعطائهم قدرهم.

✓ التدرج في طلب العلم: لا بد من البدء بالأسس حتى نصل إلى الأواخر، فلا يطلب الآخر قبل الأول، ولا الحقيقة قبل المدخل، فالبناء من غير أساس لا يبنى، والثمر من غير غرس لا يجنى.

✓ عدم الخوض في العلوم الميتافيزيقية: وهي شعبة من فلسفة العلوم الطبيعية، تبحث في أسرار الكون والظواهر الغريبة، وجميع الأمور الغيبية التي لم يجد لها العلماء تفسيراً، لما قد يؤثر على عقيدة الفرد وتوحيد الله ورفض الوحي كمصدر للمعرفة.
✓ الإكثار من الاطلاع على كتاب الله وسنة نبيه: فالإلمام بأكبر قدر ممكن منهما يجلب لك رضا الله ومحبه ويفتح لك أبواب البر والمعروف، كما يوضح لك سبل العيش والتعايش مع الناس وكسب محبتهم بالأخلاق الفاضلة.

التطبيقات السلوكية للقيم الاقتصادية:

وتعني الاهتمام بالمنفعة الاقتصادية والمادية للأفراد، بحيث يسعى الفرد إلى المال وزيادة ثروته عن طريق الإنتاجية والاستثمار في الأموال.¹

✓ العمل على الإنفاق حسب الوسع والطاقة، والموازنة بين الدخل والاستهلاك المعيشي.

✓ العمل على إخراج الصدقات والزكاة لما في ذلك تطهير للنفس وتزكية للروح، حيث تعتبر صدقة التطوع من أعظم الصدقات.

✓ العمل على زيادة إنتاجية الفرد وتحمل المسؤولية الاقتصادية منذ الصغر، بتعليمه الادخار وأهمية المال وكونه نعمة من نعم الله، وإنفاقه وفق المعقول لقول رسول الله - صلى الله عليه وسلم- "كلوا واشربوا والبسوا وتصدقوا في غير اسراف ولا مخيلة".

✓ ترتيب الأولويات الاقتصادية للفرد على المراتب الثلاثة: الضروريات، الحاجيات، الكماليات، لما يعود ذلك بصالح النظام الاقتصادي للفرد.

✓ اقتناع الفرد بما يملك، وتهذيب النفس على عدم الاطلاع بما في أيدي الناس، إيماناً منه ورضا بما قسمه الله على عباده من أرزاق.

¹ - الجلال، ماجد زكي. مرجع سابق. ص48.

التطبيقات السلوكية للقيم الاجتماعية:

تتضمن الاهتمام بالناس ومعاملتهم معاملة حسنة، وتقديم المساعدة لهم، وتحقيق المصلحة العامة وتقديمها على المصلحة الشخصية في حال التعارض.¹

هناك العديد من التطبيقات التي تخص القيم الاجتماعية، وفي ما يلي نكتفي بالتطبيقات الخاصة بالقيم المعتمدة في دراستنا:

التعاون:

يعد التعاون من أنبل القيم الاجتماعية التي يحث عليها ديننا الحنيف، وتهفو إليها الفطرة السليمة والخلق القويم. وأصلها في لغة العرب من العون. جاء في المعجم الوسيط: "أعانه على الشيء أي ساعده، وتعاون القوم: عاون بعضهم بعضاً".²

كما أنها مأخوذة من المساعدة وتقديم العون والخدمة، فالتعاون في المجال التربوي هو "الميل الوجداني والعقلي والنفسي للتلميذ للتفاعل والتبادل والتنسيق والتعاون مع زملائه، والعيش معهم بروح الفريق في كافة أنشطته اليومية".³

وقد ورد في القرآن الكريم الطلب بالتحلي بهذه القيم الاجتماعية العظيمة في قوله تعالى: ﴿... وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ...﴾ [المائدة: 2]. وكثيرة هي أحاديث الرسول - صلى الله عليه وسلم - التي تحت على قيمة التعاون، حيث قال الرسول - صلى الله عليه وسلم - عن أبي موسى الأشعري عن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً، ثم شبك بين أصابعه" (رواه البخاري ومسلم والترمذي)، واعتبر الإسلام التعاون صورة من صور الصدقة في قوله - صلى الله عليه وسلم - "ويعين الرجل على دابته فيحمل عليها أو يرفع له عليها متاعه..." (رواه البخاري)⁴، ولهذا يحث الدين الإسلامي على قيمه التعاون كونه مطلب فطري بشري وكونه أيضاً ضرورة اجتماعية تدعو إليه ضرورة الحياة ومطالبها ومستجداتها المختلفة.

كما أن هناك بعض الأنشطة العملية لترسيخ قيم التعاون داخل الأسرة أو في المدرسة:

1 - الجلال، ماجد زكي. نفس المرجع. ص 48.
2 - الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب. القاموس المحيط. لبنان: دار إحياء التراث العربي. 1991. ص 638.
3 - الذيب إبراهيم. أسس ومهارات بناء القيم التربوية. ط 2. مصر: مؤسسة أم القرى. 2005. ص 162.
4 - أحمد، بن محمد بن حنبل. المسند. القاهرة: دار الحديث. 2000. ص 512.

- ✓ كأن يقوم الوالدان بتفويض الأبناء ببعض الأعمال المنزلية المناسبة لعمر التلميذ وجنسه.
- ✓ حث التلاميذ وتنمية سلوكهم على المشاركة في الأعمال الخيرية وحملات التنظيف والتشجير.
- ✓ إنشاء وإثراء المنافسات والألعاب التعاونية داخل الأسرة والمدرسة.
- ✓ القيام بمهام جماعية.

الحوار:

الحوار هو محاولة الوصول إلى نقطة اتفاق عن طريق التفاعل اللفظي بين طرفين أو أكثر مع إبداء الاستعداد لقبول الآراء المخالفة وإبداء الرأي والدفاع عن الأفكار في حدود الأدب. وهي قيمة تساعد التلميذ على تنمية قدراته العقلية واللغوية والفكرية، كما تكسب التلميذ الثقة في نفسه وفي قدراته والجسارة في التحدث والحرص على إقناع الطرف الآخر.¹

إن التطبيقات السلوكية لقيمة "الحوار" تعتبر الركيزة الأساسية لتجسيد التوافق القيمي الذي تسعى إليه مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وتجاوز التناقضات المفاهيمية التي تعيق التنشئة الاجتماعية للتلميذ. فالحوار يمثل الوسيلة الفعالة لتعديل السلوك وتنمية الذات. وتتمثل هذه التطبيقات السلوكية في مجموعة من المهارات التي يجب على الأولياء والأساتذة تدريب التلميذ عليها بشكل مستمر:

- ✓ آداب الحديث والاستماع: حيث يجب تدريب التلميذ على التحدث بوضوح واحترام، وتجنب النبذة العدوانية، وانتظار دوره في الكلام وعدم مقاطعة الآخرين، مما يعزز قيمة النظام والاحترام المتبادل لديه. ويشمل ذلك أيضا استخدام نبذة صوت هادئة وخفض الصوت، مع إدراك أن الحجة القوية لا تحتاج إلى صوت عال.
- ✓ مهارات التعبير والتفكير النقدي: والتي تقتضي تدريب التلميذ على استخدام الكلمات الإيجابية والمحفزة أثناء الحوار، وتجنب الانتقادات السلبية. والأهم من ذلك، تدريبه على قبول الدليل من الطرف الآخر عند ظهوره، وهو ما يعد مناخا ممتازا لتعديل السلوك وترسيخ النزاهة.
- ✓ بناء الثقة والأمان العاطفي: حيث يجب توفير بيئة آمنة تتيح للتلميذ استنطاق المشاعر وتقديرها، وإتاحة المجال له للتعبير عما يعاينيه من صراعات نفسية وإحباطات، مما يؤكد ذاته وينمي استقلاليته ويشجعه على اتخاذ قراراته. ولتأمين

¹ - عائشة بنت ماطر، عبد الحميد السليبي. "الانعكاسات التربوية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الجمالية للتلميذ من وجهة نظر الأمهات". المجلة العربية للنشر العلمي. الإصدار السابع. العدد 72. 2024. ص298.

انطلاقة ناجحة للحوار، يجب تدريب التلميذ على البدء بالتحية ونقاط الاتفاق كالمسلمات والبدهيّات.

إنّ توظيف هذه التطبيقات السلوكية للحوار تربوياً يضمن الانتقال من التناقض القيمي إلى التكامل، حيث يصبح الحوار أداة لتوحيد الرؤى بين الأسرة والمدرسة ورسم سياسة تربوية موحدة للتعامل مع التلميذ.

الاحترام:

وهو حرص الفرد على عدم ازدراء الآخرين والتعامل معهم بأسلوب أخلاقي، والحفاظ على خصوصية الممتلكات المحيطة بالفرد، والالتزام بقواعد المجتمع وقبول آراء الآخرين.¹ وهو أحد القيم الإنسانية ويعني تقدير الإنسان للآخر بغض النظر عن لونه أو جنسه أو ثقافته، ويشمل تقدير المعاني كاحترام الأنظمة والحقوق والمواقف المشرفة والإبداعات المتميزة.²

يشمل الاحترام جوانب مهمة من حياة الفرد، من أهمها³:

- ✓ احترام النظام: ويقصد به حرص الفرد على اتباع وتطبيق القواعد والقوانين السائدة في المجتمع، واتباع التعليمات في الأماكن العامة والخاصة وفي المحيط، والتمسك بالقيم الأخلاقية في تعامله مع قواعد المجتمع.
- ✓ احترام البيئة: وهو حرص الفرد على نظافة الأماكن العامة أو الخاصة المتواجدة فيها وعدم تلويثها والحفاظ على المنظر الجمالي للبيئة المحيطة بالفرد.
- ✓ احترام الكبير: وهو قدرة الفرد على التعامل بأسلوب أخلاقي ومهذب مع الأكبر سناً، وتقبل الاختلافات بين الأجيال، والحرص على الاستفادة من خبرات الأجيال.
- ✓ احترام الرأي الآخر: وهو حرص الفرد على تقبل الآراء المختلفة والاستماع إلى النقد بصدر رحب، والتعليق على آراء الآخرين بأسلوب أخلاقي.
- ✓ احترام الذات: وهو قدرة الفرد على تقبل مميزاته وعيوبه بشكل جيد وأن يعرف حدود قدراته وإمكاناته، والتعامل مع الآخرين بمعايير أخلاقية للارتقاء بسلوك الفرد.

¹ - هدى، حسن رأفت الخواص. "الاحترام وعلاقته بتهذيب النفس لدى عينة من طلاب الجامعة". مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد 47. الجزء 1. 2023. ص282.

² - نوف، بنت سليمان الفوزان. ومنصور، بن حمود اللهبي. تصور مقترح لتعزيز دور المدرسة الثانوية في نشر ثقافة الاحترام في ضوء التغيرات المعاصرة، مجلة العلوم التربوية والمفسية. المركز القومي للبحوث غزة. المجلد 2. العدد 13. 2018. ص68.

³ - هدى، حسن رأفت الخواص. مرجع سابق. ص312-313.

يبني الاحترام من خلال احترام الآخرين وعدم الاستهزاء بهم، واحترام حرية وخصوصية الآخرين وحقوقهم، فلا يعتدي عليها أبداً، كذلك يتمثل الحوار في التعايش، فتعمل على فهم الآخرين وتحترم عقيدتهم وعقليتهم وأفكارهم، كما يبني على الاعتذار الحقيقي فيبادر الإنسان للاعتذار عن الخطأ متى أحس به.¹ كما أن التسامح والعفو يبني قيمة الاحترام فعلى الفرد أن يسامح ويعفو إذا أسىء إليه بدون قصد، وهو ما يجعل الفرد يعيش في سلام مع الناس.² ويفضل استخدام الألفاظ اللينة ومراعاة المشاعر، فالرسول - صلى الله عليه وسلم- كان يحترم الإنسان الذي أمامه لكونه إنساناً، بغض النظر عن حسبه ونسبه أو فقره وغناه، حتى بغض النظر عن عقيدته، لأن الاحترام قيمة سامية.³

وعليه يمكن القول إن قيمة الاحترام قيمة غير قابلة للتفاوض، وتتجسد تطبيقاته السلوكية في مهارات الحوار والتفاعل، حيث يجب تعليم التلاميذ أهمية الاستماع وعدم مقاطعة الآخرين أثناء الحديث. كذلك يجب تدريبهم على التحدث بوضوح واستخدام لغة مهذبة ومحترمة، وتجنب استخدام الألفاظ البذيئة أو النبرة العدوانية، مما يعزز الاحترام المتبادل في التفاعلات. كما يمتد الاحترام ليشمل الجانب العاطفي والسلوكي، فيجب على المحاور أن يتذكر غضّ صوته وأن يعرف متى يتكلم ومتى ينصت. كما يعتبر وسيلة لتعزيز العلاقات الإنسانية بين جميع أطراف العملية التعليمية، على أن يسود هذه العلاقات الاحترام والتعاون وأن تقوم على التفاعل المستمر والبناء مع جميع الأطراف التي لها صلة بالتلميذ وتنشئته. إن هذه التطبيقات السلوكية للحوار والاحترام هي التي تمكّن التلميذ من تطوير مهارات التواصل بثقة واحترام الآخرين في مختلف المواقف، وتؤكد ذاته وتنمي استقلاليتها.

التطبيقات السلوكية للقيم السياسية:

تتضمن عناية الفرد بالقوة والسلطة ومدى تحكمه بالأشخاص والسيطرة عليهم، بالإضافة إلى الاهتمام والعناية بالحقوق والواجبات وحدود الحريات بين الحاكم والمحكوم، ومن التطبيقات السلوكية لها ما يلي⁴:

✓ المشاركة الفاعلة في بناء الوطن: وهي سنة الاستخلاف في الأرض وعمارتها. يقول الله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَبْلُوكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [الأنعام: 165]. فالوطن ينمو ويتطور

1 - هدى، حسن رأفت الخواص. مرجع سابق. ص286.

2 - نوف، بنت سليمان الفوزان. ومنصور، بن حمود الهبيبي. تصور. ص 76.

3 - أحلام عتيق، مغلي السلمي. مرجع سابق. ص89.

4 - أحلام عتيق، مغلي السلمي. مرجع سابق. ص12.

بجهد أبنائه والتفافهم حول قيادتهم وتقديم السمع والطاعة لهم لقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِيَ الْأَمْرِ مِنْكُمْ...﴾ [النساء: 59]. فبناء الوطن عملية تراكمية تفاعلية من الجميع.

✓ النصح لولاة الأمر: ويعتبر بابا عظيما لاشتتماله على أداء الواجب الشرعي لهم بطاعتهم ومعاونتهم فيما يقومون به، وتذكيرهم بحدود الاختصاص والدعاء لهم بصلاح الحال.

✓ التبعية للقادة وولاة الأمر على بصيرة: حيث كان الصحابة رضوان الله عليهم يسألون الرسول -صلى الله عليه وسلم- حين يشتبه عليهم أمر أو يظنون أن الرسول خالف أمرهم به، وذلك عندما سألوه عن البكاء على الميت، كيف ينهاتهم عن البكاء وهو يبكي، فأجابهم أن المنهي عنه هو البكاء مع الصوت، وكان خلفاؤه يعترضون عليهم وهم على المنابر يخطبون. وعليه نستنتج أن القادة يفضل أن يكون كلامهم واضحا.

✓ معرفة المواطن بحقوقه وواجباته: حيث تكفل له الدولة حقه في حالة مرضه وعجزه وتعليمه والاطلاع على ذلك في نظام الحكم للدولة، وفي مقابلة يلتزم بواجباته تجاه الوطن من طاعة وولاء وحفظ الممتلكات العامة.

التطبيقات السلوكية للقيم الجمالية:

تتضمن اهتمام الفرد بكل ما هو جميل سواء تعلق ذلك بجمال المظهر والملبس أو جمال العقل والأخلاق، وفيما يلي نورد بعض التطبيقات السلوكية للقيم الجمالية¹:

✓ الاهتمام بجمال المظهر وبالنظافة الشخصية، مع استحباب الرائحة الطيبة لتجنب أذية الآخرين بالرائحة الكريهة.

✓ التوسط في الاهتمام بالجمال والتجمل، وعدم المبالغة، حيث قال بعض العلماء: "البس ما لا يزدريك فيه العظماء ولا يعيبه عليك الحكماء"، بالإضافة إلى ذكرهم المروءة في اللباس بأن يكون الإنسان معتدل الحال في مراعاة لباسه من غير إكثار أو تقصير، فإن التقصير في المظهر اعتبروه مهانة ومذلة، كما أن كثرة مراعاته وصرف الهمة إلى العناية به دناءة ونقص.

✓ الاهتمام بتجميل العقل بالثقافة والمعرفة، وعدم الاكتفاء بجمال المظهر.

✓ التجمل بحسن الأخلاق لا اعتبار أنها هي الباقية مع الإنسان حتى مماته. وعظم أجرها في الآخرة.

¹ - الماوردي، أبي الحسن. أدب الدنيا والدين. بيروت: المكتبة المصرية. 1437. ص 402-403.

ونضيف إلى ذلك ضرورة احترام الذوق العام في اختيار الملابس وقصات الشعر وتجنب ما نهى عنه الشرع والدين.

10. مستويات إكتساب القيم:

تتولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية مسؤولية تنشئة الأفراد وتعليمهم وتوجيههم في إطار فلسفة المجتمع وسياسته التربوية، وفي ضوء ما تتمثله ثقافة المجتمع من قيم، وذلك على امتداد حياة الأشخاص؛ إذ رأى "كراثول" أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات تذويب متسلسلة على نحو هرمي ذات خمسة مستويات هي¹:

- ✓ مستوى الإستقبال: يشير هذا المستوى إلى مرحلة وعي المتعلم وحساسيته للمثيرات المحيطة به ورغبته في استقبالها وضبط انتباهه، وتوجيهه نحو مثيرات معينة دون غيرها لأهميتها في نظره.
- ✓ مستوى الاستجابة: يتعدى المتعلم في هذا المستوى مجرد الانتباه إلى الاندماج في الموضوع أو الظاهرة أو النشاط مع الشعور بالارتياح لذلك.
- ✓ مستوى التقويم: يعطي المتعلم في هذا المستوى قيمة أو تقديراً للأشياء أو الظواهر أو الأفكار، ويسلك سلوكاً متسقاً وثابتاً تجاه بعض الموضوعات مما يبين أن لديه قيمة معينة.
- ✓ مستوى التنظيم: يقف فيه المتعلم على العلاقات المتبادلة بين مختلف القيم، ويعيد تنظيمها في منظومة قيمية مبينة ترتيب هذه القيم ومدى سيادة كل منها على القيم الأخرى.
- ✓ مستوى الوسم بالقيمة: وبه تنتهي عملية التذويب، حيث يستجيب فيه المتعلم إستجابة متسقة للمواقف المشحونة بالقيم، وفقاً للقيم التي يتبناها ويعتقدها، وفي هذا مستوى يتم إصدار السلوك دون إستشارة للانفعالات ويوسم بقيم تدل على نمط سلوكه وحياته، كأن يوسم بالتعاون أو الصدق أو الأمانة نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه أو بين أعماله وما يؤمن به.

ثانياً: القيم الأسرية والقيم المدرسية:

1. القيم التي تسعى الأسرة الجزائرية لترسيخها لدى التلاميذ

تعرف الباحثة نورة مسفر عطية الغبيشي الزهراني القيم الأسرية بأنها: "مجموعة الاختيارات والانتقائات التي تقوم على تصورات ومفاهيم صريحة أو ضمنية تحدد ماهو مرغوب فيه اجتماعياً ويؤثر على اختيار الطرق والأساليب والوسائل والأهداف الخاصة

¹ - صالح محمد علي أبو جادو. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط6. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 2007. ص 211-222.

بالفرد والجماعة والتي تسعى الأسرة إلى ترسيخها لدى أبنائها وتظهر في سلوكهم وممارساتهم¹.

كما يعرفها كل من **عطا حسين وعقل محمود** بأنها: "مجموعة القيم التي تعكس علاقة الفرد بأسرته، ونظراته واتجاهاته نحو القضايا الأسرية، كطاعة الوالدين، والتضامن الأسري،... إلخ"².

وعرفها **حسان تريكي** بأنها: "مجموعة القيم المتداولة داخل الأسرة الجزائرية، والتي تفصح عن نفسها في المواقف والاتجاهات والسلوك اللفظي والسلوك الفعلي والاهتمامات والتفضيلات التي يكونها الأفراد تجاه الموضوعات المرتبطة بقضايا الأسرة"³.

تعد الأسرة الجزائرية الخلية الأساسية للمجتمع، والوعاء التربوي الأول الذي تتشكل داخله شخصية التلميذ. وقد اتسمت هذه الأسرة بكونها وسيلة الاتصال الرئيسية لنقل الموروث الثقافي والقيمي من الماضي إلى الحاضر. كما تعتبر التعاليم الدينية من أهم مصادر قيم الأسرة الجزائرية والتي تشكل المرجعية الأساسية لسلوك وأخلاق الفرد الجزائري، بالإضافة إلى الأعراف والتقاليد والعادات الاجتماعية التي توارثتها الأجيال. هذه المنظومة الثلاثية (الدين، والأعراف، والعادات) هي التي تفرض على الفرد الامتثال لقيم ومعايير صارمة، وتحدد تصرفاته العامة واتجاهاته. ومع ذلك فإن هذا النسق القيمي التقليدي يتعرض اليوم لتحولات عميقة بسبب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والانفتاح على العالم الافتراضي والثورة المعلوماتية التي أزالت الحواجز الاجتماعية، مما أوجد صراعا وإشكالية بين منظومة القيم التقليدية والمنظومة القيمية الحديثة في تنشئة الفرد. هذا التباين بين التمسك بالجذور والاضطرار لمواكبة العصر هو ما ينشئ اليوم التحدي القيمي الذي يؤثر على التنشئة الاجتماعية للفرد.

تتشترك قيم الأسرة الجزائرية في مجموعة من الخصائص يمكن حصرها فيما يلي⁴:

✓ يترتب النسق القيمي في الأسرة الجزائرية تتابعا كما يلي:

✓ الدين: يعتبر الدين الإسلامي المصدر الأول لقيم الأسرة الجزائرية، خاصة مع كل ما يحمله من قداسة، فهو المعتقد الراسخ في تفكير وممارسات ووجدان الأسرة الجزائرية.

1 - نوره، مسفر عطية الغبيشي الزهراني. "القيم الأسرية في ضوء متغيرات العصر وتأثيرها على اتجاهات الشباب الجامعي نحو قضاء وقت الفراغ". المجلة العلمية لكلية التربية النوعية. العدد 01. 2014. ص215.

2 - عطا، حسين. عقل، محمود. القيم السلوكية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. 2001. ص 97.

3 - حسان، تريكي. "تغير القيم الأسرية في المجتمع الجزائري المعاصر -دراسة تحليلية-". مجلة الرواق. العدد 9. ديسمبر 2017. ص81.

4 - رضا حيرش. "التطور الاجتماعي بين قيم الأسرة وقيم المدرسة". المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. مج1. ع2. الجزائر. 2013. ص27-28.

- ✓ الأعراف: وهو نظام اجتماعي غير مكتوب متعارف عليه، يعتبر معيارا لتحديد الأفعال المرغوبة والغير مرغوبة، كما يحدد نوع العقوبة الناتجة عن عدم الالتزام به. وقد سيطرت الكثير من الأعراف على قيم الأسرة الجزائرية بسبب الفراغ الثقافي وتراجع التعليم وانتشار الجهل والفقر الذي خلفه الاستعمار الفرنسي، وتعتبر القيم الأكثر تأثيرا وإلزاما لسلوك الفرد مقارنة بالعادات والتقاليد.
- ✓ التقاليد: هي قواعد تحدد السلوك، خاصة بطبقة اجتماعية معينة أو بيئة معينة، يتم توارثها من جيل إلى آخر كتقاليد المناسبات والأعياد والحفلات، وقد انتشرت الكثير من تقاليد الأسرة الجزائرية والتي عبرت عنها بشكل واضح مختلف الأمثال الشعبية، وتعتبر التقاليد أقل انتشارا مقارنة بالأعراف والعادات.
- ✓ العادات: هي سلوك اجتماعي قهري وملزم يدفع الفرد لمسايرة الآخرين، وهي كثيرة الانتشار في الأسرة الجزائرية، حيث ساعد هذا النوع من القيم في مواجهة الكثير من المشاكل التي كانت تواجهها الأسرة في فترة تاريخية قديمة، خاصة تنظيم الحياة الاجتماعية وتنظيم العلاقات وتوزيع الأدوار، تتميز العادات بأنها أكثر انتشارا في المجتمع مقارنة بالأعراف والتقاليد.
- ✓ تعتبر قيم الدين خاصة الدين الإسلامي، أكثر القيم قداسة في الأسرة الجزائرية من الناحية النظرية.
- ✓ هناك تداخل كبير بين الكثير من القيم الإسلامية والتقاليد والأعراف والعادات تجعل إمكانية التمييز بينها صعبة جدا، وذلك راجع إلى تقديس الكثير من التقاليد والأعراف والعادات بوصفها قيما إسلامية، وهذا ما جاء تأكده في الكثير من الدراسات العلمية، خاصة دراسة سليمان مظهر عن النظام التقليدي الجزائري.
- ✓ شكلت التقاليد مصدرا لا يقل أهمية عن الدين في تحديد قيم الأسرة الجزائرية، بحيث أنتجت أساليب الحياة الموروثة عن الماضي قيما عديدة كانت تساعد وتسهل على الأجيال السابقة طرق التعامل مع المحيط وتشكيل العلاقات الاجتماعية السائدة، ما أعطى صفة التقليدية للأسرة الجزائرية والأبوية المتسلطة، والتي أنتجت طبعا قيم التبعية والتسلط والطاعة المطلقة للأولياء ورؤساء القبيلة أو العشيرة.
- ✓ شكلت القيم التقليدية البحتة والمقدسة عن طريق الدين حاجزا كبيرا أمام إمكانية تطور المجتمع الجزائري بسبب التناقض الحاصل بين تلك القيم وقيم التطور والعصرنة والحدثة.
- ✓ استعملت القيم كإستراتيجية للتكيف مع الوضعيات الجديدة والإجابة عن الكثير من الإشكاليات التي واجهت الأسرة الجزائرية في مراحل التخلف التي عانت منها.
- ✓ تتميز قيم الأسرة الجزائرية بدرجة كبيرة من الترسخ رغم تنوع مصادرها، وذلك بسبب طول مدة انتشارها في المجتمع الجزائري، وبسبب استعمالها كوسيلة للدفاع عن الذات في مواجهة الآخر خاصة مع الاستعمار الفرنسي.

- ✓ استعملت القيم بعد مرحلة الاستعمار وعند بداية بناء المجتمع من جديد وسيلة للانطواء حول الذات والدفاع عنها في مواجهة قيم العولمة التي جاءت بالكثير من القيم الجديدة المتناقضة في أغلبها مع قيم الأسرة والمجتمع الجزائري.
- ✓ يصعب عمليا حصر قيم الأسرة الجزائرية للأسباب الآتية¹:
- ✓ تنوعها وتعددتها.
- ✓ تغييرها بتغير الزمان والمكان.
- ✓ تناقضها أحيانا وتداخلها أحيانا أخرى.
- ✓ تعدد استعمالها وتوظيفها.

فيما يلي سنعرض بعض القيم التي تسعى الأسرة الجزائرية لترسيخها والتي استنبطها الباحث رضا حيرش من الأمثال الشعبية الرائجة في المجتمع الجزائري²:

- ✓ الشك والحذر: تعبر هذه القيمة عن ضرورة الاحتياط في التعامل مع الآخرين وعدم الثقة فيهم دائما.
- ✓ المكر والحيلة: استعمال الحيلة والمكر أحيانا ضروري لتحقيق أهداف الإنسان والتخلص من المتطلبات التي يمكن أن يذهب ضحيتها.
- ✓ التمويه: وهو استبدال الحقيقة بحجة تبدو هي الحقيقة، وهي قيمة أساسية في نسق قيم الأسرة الجزائرية.
- ✓ الصبر: وهو قدرة التحمل لمجابهة الصعوبات والأزمات.
- ✓ التأقلم والتكيف: وهو الانسجام مع متغيرات الواقع.
- ✓ الولاء للأسرة: أي إعطاء الأولوية لمصالح الأسرة مهما كان الحال، واتباع أوامرها وتوجيهاتها وأهدافها
- ✓ التواضع: وهو التعامل دون استكبار ولا استعلاء على الناس.
- ✓ الجبرية (الايمان بالقضاء والقدر): الاعتقاد الخاطئ بأن سلوك الإنسان غير حر بسبب ارتباطه بإرادة الله المطلقة.
- ✓ الذاتية في الحكم: الحكم انطلاقا من اعتبارات شخصية.
- ✓ الصدق: قول الحق.
- ✓ ازدراء العلم: التقليل من قيمة العلم.
- ✓ المسايرة والاتباع: تقليد الآخرين وإتباعهم في طريقة التفكير والسلوك.
- ✓ رفض التغير ومقاومته: مقاومة ورفض كل ما يؤدي إلى تغيير أوضاع الإنسان وطرق حياته.

¹ - رضا، حيرش. "علاقة القيم الأسرية وقيم المنظومة التربوية بالتفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات". أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه. جامعة الجزائر 2. نوفمبر 2014. ص 95.

² - رضا، حيرش. مرجع سابق. ص

- ✓ التبرير: إيجاد مبررات لفشل الإنسان.
- ✓ الإخفاء والتكتم: عدم البوح بكل ما يتعلق بظروف حياة الإنسان الخاصة والأسرية.
- ✓ التسلط: حالة تنطوي على معاني التحكم والإملاء والرغبة في فرض السيطرة على الآخرين.
- ✓ الانتهازية والاستغلال: اغتنام الفرصة من أجل تحقيق مكاسب شخصية غير مشروعة.
- ✓ الكرم: هو الميل للعطاء دون انتظار المقابل.
- ✓ العزة والكرامة: وهو حق طبيعي وقيمة مجردة تولد مع الإنسان وتبقى معه حتى الموت، وهي قيمة الإنسان كونه كذلك.
- ✓ التقشف: صعوبة العيش وخشونته بسبب العجز عن إشباع مختلف حاجات الإنسان.
- ✓ الشجاعة: قدرة مواجهة الأخطار بثقة والتزام.
- ✓ التعاون والتكاتف: التعاون المادي والمعنوي في المناسبات والأزمات.
- ✓ الأصالة: المرجع والانتماء الأصلي.
- ✓ القناعة: الرضا بما يملكه الإنسان.
- ✓ المثالية: النظرة النموذجية لمسائل الحياة.
- ✓ المادية: النظرة المادية لأمر الحياة وإهمال الأبعاد الأخرى خاصة المعنوية.
- ✓ الوفاء: الالتزام بالقيم الاجتماعية.
- ✓ الغرور: المبالغة في تقدير إمكانيات الإنسان.

2. القيم التربوية التي تنقلها المدرسة الجزائرية.

عرف **عبد زيد** القيم التربوية بأنها: "القواعد والسلوك التي يستطيع الفرد من خلالها وبواسطتها أن يستمد آماله ويواجه تصرفاته". وعرفها **الموسوي** بأنها "أهداف أو غايات ومبادئ يعمل الفرد على تحقيقها، كونها تمثل معايير للحكم على أنماط السلوك"¹.

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية المهمة بإكساب القيم للأجيال، للمحافظة على وجود الفرد وبقائه، وذلك من خلال مناهجها التربوية المختلفة، فمن خلالها يكتسب المتعلم مرجعية تحدد سلوكه في المواقف المختلفة بالموازاة مع ما يتبناه من قيم داخل أسرته، فالقيم التربوية هي التي تحدد الأيديولوجية العامة للمجتمع أو ما يسمى بالسياسة التربوية العامة للدولة، وهي التي تعمل على وضع منظومة قيمية تربوية تزرعها في أفرادها المتعلمين.

¹ - القني، عبد الباسط. "القيم في مجال التربية والتعليم". مجلة العلوم الاجتماعية. العدد 10. جانفي 2015. ص 62.

تحاول الجزائر باستمرار تحسين منظومتها التربوية باعتبارها الجهاز التنفيذي لبناء شخصية الفرد الجزائري، حسب تطلعات المجتمع وغاياته والاتجاهات العامة للدولة الجزائرية، وذلك لتهيئة الفرد وتأهيله للحياة. وبهذا تعد المدرسة إحدى المؤسسات التربوية التي لها دور في بناء قيم المجتمع والعمل على نشرها بين أبنائه، لذلك أصبحت السياسة التربوية لكل دولة هي مرآة تعكس صورة المجتمع وفلسفته وأهدافه ومفاهيمه، إذ أن المجتمع يعكس الأفكار والاتجاهات والقيم التي يعتنقها أفراد¹.

فالمدرسة تتحمل مسؤولية هامة وجسيمة في إطار التنشئة الاجتماعية من خلال مناهجها ومقرراتها وسنداتها، ففيها تكتسب المعارف وتصلق الشخصيات وتتضح معالم المجتمع وتحدد الرغبات. ومن أهم ما تختص به المناهج الدراسية دورها في ضمان استمرار الأمة من خلال تأصيل وتعزيز قيمة الانتماء للوطن في نفوس التلاميذ، ويبقى مدى احتكاك التلميذ بمختلف هذه المواضيع ومدى الجدية والصدق في تناولها جديرين بتحقيق الهدف المنشود، خاصة وأن وظيفة التعليم هي توضيح وتفسير قيم المجتمع للتلاميذ، وهو ما يمثل عنصرا هاما من مناهج التربية الأخلاقية والسياسية والوطنية².

والمناهج الدراسية التي تنفذها المدرسة الجزائرية للقيام بتلك المهمة تعد من أهم مدخلات العملية التربوية التي تسهم في مخرجات تربوية سليمة، لذلك فإن محتوى هذه المناهج له أثر كبير في إكساب التلاميذ والمتعلمين النظام القيمي الذي يتبناه المجتمع. ومن أهم القيم والمواقف التي وردت في المنهاج الصادر عن اللجنة الوطنية للمناهج ما يلي³:

- ✓ يتعرف على مبادئ جزائرية Algerianite (الانتماء للجزائر)، معبرا عن اعتزازه بالرموز التي تمثلها.
- ✓ يتعرف على مؤسسات الأمة الجزائرية، مبديا تمسكه بها.
- ✓ يقدر العمل ويثابر عليه.
- ✓ ينتهج أساليب الاستماع والحوار وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.
- ✓ يساهم في نشاطات للتعبير عن قيمة النظافة وقواعد الصحة.
- ✓ يساهم في نشاطات للتعبير عن جمال الطبيعة قصد حمايتها.
- ✓ يشارك في الحياة اليومية لجماعة (الأقران، زملاء الدراسة، تلاميذ الحي، الأسرة) مؤديا أدوارا تقوم على المسؤولية والتضامن واحترام قواعد العيش المشترك
- ✓ يمارس المبادئ الأولية للمواطنة من خلال التعبير عن حقوقه وأداء واجباته.

1 - الطاهر، بومدفع. "التربية على القيم في المدرسة الجزائرية من خلال الكتاب المدرسي تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي". مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد 16. العدد 01. مارس 2022. ص846.

2 - الطاهر، بومدفع. نفس المرجع. ص 846.

3 - اللجنة الوطنية للمناهج. مديرية التعليم الأساسي. مناهج مرحلة التعليم الابتدائي. الديوان الوطني للطبوعات المدرسية. 2016. ص282.

✓ يبادر إلى تحقيق هدف جماعي ويثابر عليه.

تضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 العديد من القيم وهي¹:

- القيم المعرفية: شكلت اهتمام المشرع الجزائري بشكل واضح وكبير، باعتبارها القيم التي تقوم عليها المدرسة وتناولت الاهتمام بالمتعلم من خلال التركيز على:
 - ✓ تعليم القراءة والكتابة والتحكم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية.
 - ✓ إيصال المعارف.
 - ✓ تنمية القدرات الذهنية.
 - ✓ تلقين المعارف والمهارات.
 - ✓ الابتكار واتخاذ المبادرات
 - ✓ إكساب الإبداع وروح النقد
 - ✓ التمكن من التكنولوجيا.
 - ✓ تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم.
 - ✓ اكتساب المتعلم المعرفة وروح النقد والإبداع والابتكار واتخاذ القرارات.
- ✓ القيم الاجتماعية: أخذت كذلك جزءا كبيرا من اهتمام المشرع الجزائري والمهتمين بقضايا النظام التربوي الجزائري، حيث احتلت المرتبة الثانية من الناحية الكمية مقارنة بعدد القيم المعرفية وتتمثل في:
 - ✓ التضامن والمساواة.
 - ✓ العدالة الاجتماعية.
 - ✓ تكيف التعليم مع التطور الاجتماعي.
 - ✓ تنمية قدرات التواصل الاجتماعي.
 - ✓ الاتصال مع الأسرة.
 - ✓ العدالة والانصاف.
 - ✓ التدريب على الحياة الاجتماعية.
 - ✓ المساواة في الحقوق والواجبات.
 - ✓ مبادئ النقاش والحوار.
 - ✓ التنسيق مع الأولياء.
 - ✓ تلقين الآداب الاجتماعية.
- القيم الثقافية: تتمثل في:

¹ - الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08. العدد 7. 27 يناير 2008.

- ✓ التعلق بقيم التراث الجزائري.
- ✓ اكتساب مستوى ثقافي والقيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري.
- ✓ إثراء الثقافة العامة للتلميذ.
- ✓ تكيف التعليم مع التطور الثقافي.
- ✓ غرس العادات الحسنة.
- ✓ تعزيز الهوية والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية.
- ✓ تعزيز التراث الثقافي المشترك.
- ✓ ممارسة النشاطات الثقافية.
- ✓ إثراء الثقافة العامة للتلميذ.

● القيم الإنسانية: وتتمثل في:

- ✓ السلم وحقوق الإنسان.
- ✓ الحرية والمسؤولية.
- ✓ منع العنف والعقاب الجسدي.
- ✓ تقبل الاختلاف والتعايش السلمي.

● القيم الجمالية: وتتمثل في:

- ✓ التعليم الأدبي والفني.
- ✓ ممارسة النشاطات الفنية.
- ✓ صقل الروح الجمالية والفضول والخيال.

● القيم الدينية: وتتمثل في:

- ✓ ترقية القيم المتصلة بالإسلام.
- ✓ التشبع بقيم الإسلام ومبادئه.
- ✓ احترام القيم الروحية.

● القيم الأخلاقية: وتتمثل في احترام القيم الأخلاقية.

● قيم تكامل الشخصية: تتمثل في:

- ✓ تنمية القدرات البدنية وممارسة النشاطات الرياضية.
- ✓ تحمل المسؤولية الشخصية.
- ✓ استقلالية الشخصية.
- ✓ تعليم التربية البدنية والرياضية.
- ✓ تفتح شخصية التلميذ وإكسابه المهارات الحسية والحركية.
- ✓ نمو جسم منسجم وتنمية القدرات البدنية واليدوية.
- ✓ تشجيع روح المبادرة.

- القيم الوطنية: وتتمثل في:
 - ✓ إعداد مواطن مزود بمعالم وطنية.
 - ✓ شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري والانتماء إليه.
 - ✓ حب الجزائر والاعتزاز بالانتماء إليها.
 - ✓ التعلق بالوحدة الوطنية.
 - ✓ الوعي بالهوية الوطنية.
 - ✓ ترسيخ قيم أول نوفمبر 1954.
 - ✓ رفع العلم الوطني وأداء النشيد الوطني.
- القيم المدنية: وتتمثل في:
 - ✓ احترام الآخر والتسامح معه.
 - ✓ مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.
 - ✓ تنمية الحس المدني وقيم المواطنة.
 - ✓ نبذ التمييز والعنف.
 - ✓ تحمل المسؤولية المدنية.
 - ✓ تحقيق مبدئ تكافؤ الفرص.
 - ✓ مساهمة الجمعيات المدنية.
- القيم السياسية: وتتمثل في:
 - ✓ ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.
 - ✓ تنمية الثقافة الديمقراطية.
 - ✓ قبول رأي الأغلبية.
 - ✓ الحق في التعليم وإجباريته ومجانيته.
- القيم المهنية: وتتمثل في:
 - ✓ العمل والتحضير للحياة المهنية.
 - ✓ التوعية بأهمية العمل وتحمل المسؤولية المهنية.
 - ✓ احترام المعلمين.
 - ✓ تقبيل المعلم ببرامج التعليم والنزاهة والموضوعية.
 - ✓ بذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- قيم عالمية: وتتمثل في:
 - ✓ فهم العالم والتكيف معه والتأثير فيه.
 - ✓ التفتح على العالمية والحضارات والثقافات الأجنبية.

- قيم الأمة: وتتمثل في:
 - ✓ ترسيخ رموز الأمة.
 - ✓ ترسيخ قيم الأمة الجزائرية.
 - القيم القومية: وتتمثل في:
 - ✓ ترقية القيم المتصلة بالعروبة.
 - ✓ ترقية القيم المتصلة بالأمازيغية.
 - القيم الاقتصادية: وتتمثل في تعليم يساهم في الحياة الاقتصادية.
- ثالثا: دور الأسرة والمدرسة في نقل القيم:**

1. دور الأسرة في نقل القيم:

تلعب الأسرة دورا أساسيا في عمليه التنشئة الاجتماعية، وتعد في الوقت ذاته من الجماعات المنظمة في هذه العملية، فهي الهيئة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تطوير شخصية الفرد. وقد تبين من خلال عدة دراسات أن هناك علاقة بين التنشئة الاجتماعية الأسرية وبين ما يتبناه الأبناء من قيم، فالأسرة كمؤسسة اجتماعية لا توجد في فراغ، وإنما يحكمها إطار الثقافة الفرعية التي تنتمي إليها، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والديانة التي تتبناها، وإلى غير ذلك. ومن خلال ذلك تقوم الأسرة بإكساب الفرد قيم معينة، ثم تقوم الجماعات الثانوية التي ينتمي إليها خلال مسار حياته بدور مكمل.¹

تحمل الاتجاهات الأسرية الوالدية في مضمونها قيما ومعتقدات ومعايير ثقافة المجتمع، فالتفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين الآباء والأبناء عادة ما يدور حول القيم التي تحدد السلوك المرغوب فيه والمرغوب عنه، وبذلك تعمل تلك القيم بوصفها إطار مرجعي لضبط السلوك، ومن ثم تقوم الأسرة بإكساب أبنائها لقيمها فهي التي تحدد لهم ما يجب أن يكون وما لا يجب أن يكون في إطار المعايير الحضارية السائدة. فعالم الأحكام القيمية لدى التلميذ في المراحل العمرية المبكرة هو عالم واسع غير محدد، وسبب ذلك هو افتقاده إلى إطار مرجعي واضح من الخبرات، إضافة إلى ذلك أن التلميذ في المراحل الأولى من حياته لا يكون لديه ضمير أو مقياس للقيم بطريقة غير أخلاقية، فيولد وهو مزود بحماس وقوة فيقوم بتصرفات لا يميز فيها بين الصح والخطأ لأنه مجرد من أي تجربة، فلا يجد إلا أوامر والديه، حيث تمثل له أداة لضبط سلوكه، فيشعر لأول مره بأساليب الضبط

¹ - سعيد، علي الحسنية. "دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة. دراسة مسحية وصفية على طلبة جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية ونزلاء إصلاحية الحائر". رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض. 2005. ص 33.

الاجتماعي داخل الأسرة ويقوم الوالدان بالدور الحاسم في هذا الضبط على حد ما أثبتته الدراسات العلمية، ووفقا لهذا المنظور تعد التنشئة الاجتماعية عملية ضبط في أساسها العلمي والاجتماعي.¹

وقد بينت نتائج الدراسات أن تبني التلميذ لقيم ومعايير الوالدين إنما يعتمد على مقدار الدفء والحنان اللذين يحاط بهما في العلاقة التي تربطه بالديه، فنمو الضمير إنما تضمن توحيد التلميذ مع والديه ويزداد هذا التوحد كلما كان الوالدان أشد رعاية وحبا للتلميذ، فالتلميذ الذي يتواجد بقوة مع والديه يكون أسرع في تبني المعايير السلوكية. ولأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء أثر في تبني التلميذ قيما معينة دون أخرى، وقد توصل الباحث "ماكينى" إلى أن هناك ارتباطا بين التوجه القيمي للأبناء وتصورهم أو إدراكهم لأساليب معاملة الآباء.²

وفي مجال العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء وبعض سمات الشخصية والانماط الدينية، اتضح أن هناك علاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية وما يتبناه الأبناء من قيم. فبالنسبة لمعاملة الوالدين للأبناء الذكور وقعت أعلى درجات مقاييس القيم الإيجابية بالمستوى المتوسط من معاملة الآباء والأمهات، فالمستوى المتوسط من تسامح الوالدين على سبيل المثال، يرتبط بظهور قيم مثل العمل والتعليم كغاية، والعمل بدافع من الداخل والطموح والسعي لتحسين الحياة والحرمان من متعة عاجلة طمعا في متعة آجلة. أما بالنسبة لمعاملة الوالدين للإناث فتبين أن أعلى متوسط معظم مقاييس القيم الإيجابية تظهر في ظل أعلى مستوى من تسامح الآباء وأدنى مستوى من تسامح الأمهات.³

ومن دون شك أن الأسرة كمؤسسة اجتماعية لا توجد في فراغ اجتماعي، وإنما يحكمها إطار الثقافة الفرعية الذي تنتمي إليه، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والانتماء الديني وغير ذلك من المتغيرات الأخرى، فمن المعروف أن الأسرة هي التي تحدد مكانة الفرد ومركزه في النظام الطبقي، كما تحدد الطبقة الاجتماعية بدورها أساليب التنشئة الأسرية، فيترتب على التباين الطبقي والتباين في المكانة الاجتماعية اختلاف أساليب التنشئة من طبقة لأخرى، علما أن هذا التباين لا يتم بمعزل عن إطار الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تخص المجتمع، فلكل طبقة اجتماعية ثقافة معينة خاصة بها تتمثل في القيم والمعتقدات وأنماط السلوك، فتمثل بذلك إطارا مرجعيا يشكل القاعدة لأي

1 - قاسم محمد، حسين الدراجي. "الأسرة والضبط الاجتماعي. دراسة ميدانية في مدينة بغداد". رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع. العراق. 1422. ص68.

2 - عبد اللطيف، محمد خليفة. ارتقاء القيم. الكويت: عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1992. ص76.

3 - عبد اللطيف، محمد خليفة. مرجع سابق. ص77.

ممارسة والدية في التنشئة الاجتماعية، وتختلف الاتجاهات الوالدية من طبقة اجتماعية لأخرى، وذلك ما أكدته الكثير من الدراسات العربية والأجنبية.¹

من خلال ما سبق يمكن القول أن للأسرة دورا بالغ الأهمية في إكساب الفرد قيم معينة دون غيرها، كما تقوم الجماعات الثانية التي ينتمي إليها في مراحل أخرى من عمره بإكسابه مجموعة من القيم الأخرى والتي قد تتفق مع قيم أسرته كما قد تختلف أو تتناقض معها.

2. دور المدرسة في نقل القيم:

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية اهتماما وعناية بالقيم، حيث تبنى المناهج والأنشطة على أساس إيصال قيم المجتمع للمتعلمين، ويعتمد نجاح هذه العملية على قوة الأساليب وطرق التدريس وإعتمادها على أسس سليمة وحديثة يمارسها معلمون ومربون ناجحون يتقنون كيفية تنمية وترسيخ القيم في نفوس الناشئة، هذا فضلا عن الجو التربوي المشبع بالألفة والتعاون والمحبة بين جميع عناصرها في تثبيت القيم.²

كما يؤكد صفوت مختار (2003) أن المدرسة تلعب دورا مهما في عملية التنشئة الاجتماعية والتي من خلالها يتم نقل القيم للنشئ، ومن أهم ما تقوم به ما يلي³:

- ✓ تأخذ المدرسة على عاتقها مهمة تهيئة الصغار تهيئة اجتماعية من خلال نقل الثقافة بمعانيها الواسعة المعقدة.
- ✓ تلعب المدرسة دورا حيويا في تعليم الاتجاهات والمفاهيم المتعلقة بالنظم السياسية كالتأكيد على الامتثال للقوانين والسلطة.
- ✓ تعلم المدرسة التلميذ المعلومات والمهارات المتعلقة بالطريقة التي يعمل بها المجتمع، ويؤدي ذلك إلى إعداد التلميذ للتصرف وفقا للأدوار التي يقوم بها العضو الراشد في المجتمع.
- ✓ كما تلعب المدرسة دورا أكبر في مساعدة التلاميذ على تعلم ضبط انفعالاتهم وكيفية حل المشكلات بطرائق علمية.
- ✓ تشجع المدرسة قدرات التلاميذ، كما تأخذ على عاتقها مهمة القيام بدور رئيسي في عملية التجديد والتحديث والتغيير.

¹ - فاطمة، منتصر الكنانى. "الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال. دراسة ميدانية نفسية اجتماعية على أطفال الوسط الحضري بالمغرب". عمان: دار الشروق. 2000. ص66.

² - ليندة عبد الرحيم. "التكامل بين الأسرة والمدرسة في بناء النسق القيمي لدى التلميذ ودوره في مواجهة تحديات العولمة". مجلة الحوار المتوسطي. المجلد 11. العدد 2. 2020. ص154.

³ - آيت حمودة، حكيم. "أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي" - دراسة ميدانية- عدد خاص الملتقى الدولي حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. د. س. ص 24-26.

يتم هذا الدور من خلال تكاتف جهود عناصر العملية التربوية داخل المدرسة:

حيث يتحدد دور المعلم على النحو الآتي:

يعتبر المعلم النموذج والقوة لتلاميذه، لذلك وجب عليه أن يتبع القيم الأخلاقية في التعامل مع التلاميذ، كأن يكون أميناً في تدريسه، ملتزماً بمواعيده وأوقاته، صادقاً في كلامه، وفيما بوعوده، عادلاً في تقويم تلاميذه، غير متعصب لفئة معينة منهم بسبب عقيدة أو خلفية اجتماعية أو اقتصادية أو قدرات عقلية، يعامل جميع التلاميذ وفق مبدأ المساواة.

فالإسلام دعا إلى ضرورة القدوة والالتزام بهما، وذلك بالجمع بين القول والعمل والتنبيه إلى خطورة التناقض بينهما، كما أن الباحث عن القدوة ينفر من كل نموذج يرى فيه تناقضاً بين القول والفعل فلا يقتنع بالنموذج، مما يؤثر ذلك سلباً على علاقة التلميذ بمعلمه ويحدث خللاً على مستوى القيم التي ستترسخ عنده.

إن التركيز على المعلم ودوره في تنمية القيم لدى التلاميذ نابع من اتصاله الدائم بهم، وتفاعله معهم بشكل يومي تقريباً داخل الصفوف الدراسية، فهي المجال المكاني المغلق الذي يشهد على مجموعة من التجارب والعلاقات والمشاعر بين المعلم والتلميذ، والأثر الذي تتركه في شخصية هذا الأخير خاصة في المراحل التعليمية الأولى. فالمعلم هو أكثر شخص يتعامل ويتفاعل معه أكثر حتى من أفراد أسرته، وهذا ما يخلق علاقة خاصة بينهما سواء كانت هذه العلاقة إيجابية أو سلبية، وفي الحالتين سيترك هذا المعلم أثراً بليغاً علي مستويين: المستوى الأول من خلال المادة المعرفية التي يقدمها والمعلومات والخبرات العلمية والفكرية التي يزودهم بها، أما المستوى الثاني فيتمثل في مجموعة السلوكيات والقيم التي يغرسها أو ينميها فيهم، بالإضافة إلى دوره في تعديل السلوكيات السلبية التي يشترك فيها أغلبية التلاميذ.¹

يتبع المعلم عدة أساليب وطرائق لتنمية القيم لدى التلاميذ، والتي تختلف باختلاف المرحلة التعليمية التي يدرسها. من بين هذه الأساليب نذكر ما يلي²:

✓ يتمثل المعلم مجموعة القيم التي يسعى إلى تنميتها لدى تلاميذه، فهو بمثابة النموذج والقدوة بالنسبة لهم.

1 - إبراهيم، رمضان الديب. أسس ومهارة بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التربوية. ط1. د ب: د.ن. 2006. ص93.
2 - نجمة، عليوش. "دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د. جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة. الجزائر. 2023/2022. ص124.

- ✓ العمل على تحسين العلاقة بينه وبين التلاميذ وذلك بالاحترام والمحبة المتبادلة والصدقة، مما يجعلهم يتقبلون القيم التي يسعى المعلم إلى تنميتها، فيظهر ذلك من خلال سلوكياتهم.
- ✓ التقرب من تلاميذه للتعرف على شخصياتهم وأنماط تفكيرهم ومحاولة التعرف على ظروف حياتهم الأسرية، هذا ما يساعده في اختيار الأسلوب الذي سيتبعه لغرس القيم لديهم.
- ✓ يأخذ آراء تلاميذه من القيم التي يسعى لتنميتها لديهم، ويحرص ألا تتعارض مع انتماءاتهم الثقافية والدينية والاجتماعية، وما يتماشى مع ثقافة وهوية المجتمع الذي ينتمون إليه.

إن الدور التربوي للمعلم يتمحور بالأساس في غرس القيم الإيجابية وتنميتها لدى التلاميذ، والتي تتماشى مع الأهداف التربوية كما تتفق مع روح المجتمع الجزائري وثقافته، غير أن هذا الدور تعيقه بعض العراقيل التي تحول دون قيامه بهذا الدور على أكمل وجه، مما سيكون له انعكاسات على العملية التربوية وعلى دور المعلم في تنمية القيم الإيجابية لدى التلاميذ، ومن بين هذه العراقيل نذكر ما يلي¹:

- ✓ وجود تعارض بين القيم التي يتلقاها التلاميذ في كل من الأسرة والمدرسة، فقد يركز المعلم على بعض القيم التي لا تغرسها الأسر في أبنائهم، وهذا ما يسبب الحيرة لدى التلاميذ حول القيم التي يجب عليهم تبنيها، ويرجع هذا التعارض إلى عدم وجود تنسيق أو تفاعل بين الأسرة والمعلم.
- ✓ تأثير تكنولوجيات الإعلام والاتصال على التلاميذ في جميع المراحل التعليمية وسيطرتها على عقولهم، فهي تعمل على برمجة ميولهم وعواطفهم وقيمهم.
- ✓ عدم وجود بيئة مدرسية مشجعة تعين المعلم على القيام بدوره التربوي، خاصة تنمية القيم لدى التلاميذ، فالأعداد الكبيرة للتلاميذ داخل القسم تحول دون ذلك.
- ✓ كذلك الظروف الاجتماعية والمهنية للمعلم تعيق دوره في تنمية القيم لدى التلاميذ، فالاستقرار والشعور بالارتياح والرضا الوظيفي له انعكاس واضح على الأداء التربوي للمعلم.

أما عن دور المدير فيتمثل في: وضع قوانين واضحة وتطبيقها باتساق، والعمل على خلق مناخ أخلاقي في المدرسة، مع العمل على تطبيق مبدأ الديمقراطية في قيادة شؤون المدرسة، كذلك تعزيز العلاقة بين البيت والمدرسة.

كما يعتبر المنهاج التربوي عنصرا أساسيا في تنمية القيم وذلك من خلال:

¹ - نجمة، عليوش. مرجع سابق. ص125.

- ✓ اكتساب فهم الذات والمهارات الخاصة بالعلاقات الإنسانية وذلك ب: فهم الذات وقبولها واحترامها، فهم الآخرين واحترامهم والتعامل الإيجابي معهم، والاتصال الفعال وتطوير المهارات الخاصة بالتفاعل مع الجماعة.
- ✓ تطوير الكفايات الخاصة بالتخطيط المهني والحياتي عن طريق الكفايات ومنها: يستخدم مهارات مناسبة لاتخاذ القرار، وحل المشكلات، ووضع الأهداف والتخطيط والتوفير للمستقبل.
- ✓ تحقيق النجاح التربوي وذلك من خلال: تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والتعليم، واتخاذ القرار فيما يتعلق بالفرص التربوية، وفهم المسؤوليات في المدرسة واحترام ممتلكاته الذاتية وممتلكات الآخرين.

رابعاً: التناقض القيمي بين الأسرة والمدرسة

1. أسباب هذا التناقض.

تتعدد أشكال تناقض القيم، فقد يكون:

- ✓ تناقضا مباشرا: حيث تتعارض قيمتان بشكل صريح، مثل قيمة الطاعة المطلقة للوالدين في الأسرة مقابل قيمة التفكير النقدي والاستقلالية في المدرسة.
 - ✓ تناقضا ضمنيا: حيث لا تتعارض القيم بشكل مباشر، ولكن تختلف أولوياتها أو طرق التعبير عنها، مما يؤدي إلى ارتباك لدى التلميذ.
- يشير تناقض مفهوم القيم إلى وجود اختلاف أو تعارض بين مجموعة القيم التي يتبناها فرد أو جماعة، وتلك التي يتبناها فرد أو جماعة أخرى. في سياق التنشئة الاجتماعية، يبرز هذا التناقض بشكل خاص بين القيم التي تغرسها الأسرة وتلك التي تسعى المدرسة لترسيخها. ومن أبرز أسباب هذه التناقضات ما يلي:

- ✓ التحولات الاجتماعية السريعة: إن التحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي عرفها المجتمع الجزائري بعد الاستقلال تركت أثارها الواضحة والعميقة في المجتمع بصفة عامة والأسرة بصفة خاصة. فقد تغيرت المميزات التقليدية التي كانت تتصف بها الأسرة الجزائرية التقليدية كتركيبها ووظائفها والقيم المميزة لها.¹
- ✓ العولمة ووسائل الإعلام: إن التدفق الإعلامي والمعلوماتي القادم عبر تكنولوجيات الإعلام والاتصال المتطورة كالإنترنت والقنوات الفضائية والوسائط المتعددة أدى إلى تغيير العديد من القيم والمفاهيم.² ولعل أخطر ميزة تتميز بها وسائل الإعلام هي

¹ - حسان، تريكي. "تغير القيم الأسرية في المجتمع الجزائري المعاصر: دراسة تحليلية". مجلة الرواق. العدد 9. ديسمبر 2017. ص 99.

² - حسان، تريكي. نفس المرجع. ص 94.

خاصية عدم الالتزام، فهناك وسائل إعلام كثيرة لا تلتزم بالقيم ولا تعير وزنا للمعايير الأخلاقية أو الثقافية أو الاجتماعية، مع قدرتها على اختراق كل المجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، وهذا ما جعل أثر الإعلام يفوق أثر المدرسة والأسرة وجميع مؤسسات المجتمع الأخرى¹.

✓ الفجوة بين الأجيال: نتيجة الصراع الواقع بين القيم التقليدية والقيم العصرية ظهر ما يسمى بالصراع القيمي أو صراع الأجيال، حيث يحمل كل جيل قيما متناقضة².

✓ عدم وجود التكامل والتناسق بين الأسرة والمدرسة: وهو ما يجعل التلميذ يشعر بنوع من الصراع، فأى المؤسستين أولى بالولاء والانتماء والثقة؟ هل للأسرة أم إلى المدرسة؟ هذا الصراع قد يجعله يشعر بالتناقض والتفكك والاعترا ب عن كلاهما، وكلما زادت الهوة بينهما وتعمق التعارض زاد الصراع³.

✓ الغزو الفكري: وهو ما يشهده العالم الإسلامي بصفة عامة من استقبال للتيارات الغربية الوافدة، العلمانية منها والملحدة والمادية وغيرها. وفي ظل الوضع الراهن للمجتمع الإسلامي الذي طغى عليه الانحراف الفكري، تظهر الحاجة إلى ضبط المفاهيم والمصطلحات المتداولة على الصعيد المحلي والعالمي، لأن المعركة اليوم معركة مفاهيم. فالغرب يسعى باستمرار إلى زعزعة المفاهيم والتشويش على المنظومة الفكرية والقيمية للعالم الإسلامي لأنه يدرك أن ذلك هو الركيزة الأساسية لحركة سلوك الإنسان وتصرفاته⁴.

تواجه الأسرة والمدرسة كغيرها من وسائط التربية، مجموعة معوقات تعيق أداء أدوارها في عملية تنمية القيم، خاصة تلك التي تمنع تعاونهما معا في تنمية القيم الاجتماعية والقيم الدينية والقيم الجمالية محل الدراسة، وتتمثل في:

✓ الصراع والتعارض في وجهات النظر بين الأسرة والمدرسة، خاصة إذا كان هذا التعارض يتعلق بتربية التلميذ⁵.

✓ إلقاء المسؤولية على أحد الطرفين ومحاولة التنصل والتهرب منها، فالآباء يعتقدون أن المدرسة لها الدور الأكبر في الاهتمام بالتلاميذ ومتابعتهم وتعليمهم، وكذلك

¹ - حملاوي، مهتور. " دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية في ظل تطور تكنولوجيا الإعلام والاتصال". مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 10. العدد 4. 2023. ص 256.

² - فيصل، بوطوب. " الأسرة والقيم مقارنة سبولوجية لمسألة تغير القيم في الأسرة الجزائرية". مجلة أفاق فكرية. العدد السادس. شتاء 2017. ص 15.

³ - عبد الرحيم، ليندة. " التكامل بين الأسرة والمدرسة في بناء النسق القيمي لدى التلميذ". الحوار المتوسطي. المجلد 11. العدد 2. سبتمبر 2020. ص 157.

⁴ - حملاوي، مهتور. مرجع سابق. ص 260.

⁵ عبد العزيز، سعيد وعطوى، جودت. التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية - أساليبه الفنية - تطبيقاته العلمية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع. 1430 هـ. ص 77.

- المدرسة تعتقد أن على الأسرة مسؤولية توجيه وتربية تلاميذهم، إذ أن نشاطها محدود داخل أسوار المدرسة وما عدا ذلك فهو من مسؤولية الأسرة.¹
- ✓ انعدام المناخ الملائم لتنمية قدرات التلميذ في أسرته ومدرسته.
- ✓ الروتين التقليدي الممل أحد معوقات تنمية القيم الجمالية لدى التلميذ، حيث أن الجمال يعد قيمة روحية كبيرة، والحياة من دون الإحساس بالجمال تؤدي إلى الشعور بالملل.²
- ✓ إهمال مجالس الآباء والأساتذة قد يقلل من فرصة الاستفادة من خبرة الآباء في ألوان النشاطات المختلفة الفنية منها والاجتماعية والثقافية، وبالتالي قد لا يساهم في تنمية القيم الجمالية للتلميذ، فينعدم الإحساس الإيجابي للنفس البشرية بالجمال، الذي يساهم في إصلاح المجتمع واستقامته.³
- ✓ تراجع دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية وكذا عملية الضبط الاجتماعي، وذلك بسبب دخول قيم جديدة نتيجة اقتحام الإعلام الحديث وانتشار الإنترنت.
- ✓ انتشار بعض المفاهيم الخاطئة، وضعف الرقابة الذاتية والعامة، حيث بدأت القيم الغربية تنتقل تدريجياً إلى المجتمعات الإسلامية والعربية، وتراجعت علاقة المودة والتراحم والاحترام المتبادل داخل الأسرة.
- ✓ حلول القيم الوافدة محل القيم التقليدية نتيجة التغيرات الاقتصادية التي أثرت على المجتمعات الإنسانية بصفة عامة.
- ✓ سيطرة النظام السياسي على البرامج والمقررات والبرامج التعليمية، فما ينتشر في المجتمع من قيم ما هو إلا تلك القيم التي يرغب النظام السياسي في نشرها في المجتمع.⁴

2. دراسة تحليلية للتناقضات القيمية بين الأسرة والمدرسة.

تؤكد أغلب الدراسات التي تناولت الأسرة الجزائرية بأن محتوى قيم الأسرة الجزائرية عبارة عن: تقاليد وخرافات وأعراف، وشعوذة وأساطير.

حيث أكدت دراسة الباحث الجزائري (سليمان مظهر) عن النظام التقليدي بأن الأسرة الجزائرية ما زالت تحتفظ بالقيم التقليدية رغم كل التغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري، ويظهر ذلك من خلال العلاقة بين استمرار نقل القيم التقليدية من طرف الأسرة

1 - باقارش والأنسي، عبد الله. مشكلات وقضايا تربوية معاصرة. ط3. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع. 1417 هـ. ص 64-65

2 - الشربيني، فوزي. التربية الجمالية بمنهاج التعليم. القاهرة: مركز الكتاب. 1425 هـ. ص30.

3 - أبو النصر، سميحة محمد محمود. "التربية الجمالية من المنظور الإسلامي ودور المؤسسات التربوية والمجتمعية في تنميتها". مجلة كلية التربية. جامعة بنها. المجلد 12. العدد 50. 2002. ص238.

4 - بلمادي، أحلام. "سوسيولوجيا القيم والتغير القيمي في المجتمع الجزائري". مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية. المجلد 4. العدد 7. 2016. ص16.

الجزائرية واستمرار مظاهر التخلف في المجتمع الجزائري، وذلك في دراسته (تقاليد ضد التطور)، كما أوضح أن المجتمع الجزائري ما يزال يرفض الحداثة بسبب تشبعه بالقيم التقليدية، وأن هناك تداخلا بين القيم الدينية (الإسلامية) والقيم التقليدية إلى درجة لا يمكن أحيانا التمييز بين ما هو إسلامي وما هو تقليدي.¹

كما تناولت دراسة (بوتشنوفت) العائلة الجزائرية بمقاربة وصفية شرحت بنية الأسرة الجزائرية من خلال النظريات السوسيولوجية، وأكدت طبيعتها التقليدية وأوضحت بأن التطور الذي حدث في الأسرة الجزائرية لم يمه صفتها وطبيعتها التقليدية.²

كما برز ذلك من خلال دراسة (رضا حيرش) والتي تناولت علاقة قيم الأسرة الجزائرية بالتفكير الناقد، ومحاولة الكشف عن الارتباط المحتمل بين قيم الأسرة الجزائرية بمحتواها التقليدي والتفكير الناقد بطابعه الموضوعي والعقلاني، حيث أظهرت الدراسة تبني أفراد العينة، وبدرجة عالية، للقيم التقليدية للأسرة الجزائرية وذلك رغم وجود مؤسسات تربوية بديلة.³

وعند مقارنة لقيم المدرسة الهادفة إلى تكوين أجيال قادرة على التكيف مع المحيط والمشاركة في تغييره وتحسين أوضاعه وتطويره، نجد أن النصوص التشريعية للمنظومة التربوية الجزائرية تؤكد على ضرورة نقل القيم الوطنية والإنسانية والسياسية والتاريخية والمدنية والقيم المعرفية والعلمية والأخلاقية والجمالية، ولنقل هذه القيم نجد أن هناك صعوبة في نقل هذه القيم مردها إلى طرق التدريس التقليدية والتسلط في العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم وضعف المستوى التأهيلي للأساتذة من الناحية المعرفية ومن الناحية البيداغوجية، إضافة إلى ما هو أكثر صعوبة وأكثر تعقيدا، وهو تناقض هذه القيم مع تلك التي يتلقاها التلميذ في أسرته.⁴

إن التحليل البسيط لمختلف قوانين المنظومة التربوية الجزائرية يكشف الهوية الكبيرة بين القيم المعبر عنها في تلك القوانين والقيم السائدة في المجتمع الجزائري، إضافة إلى أن تلك القوانين ليست أصيلة، فغالبا ما تكون منقولة نقلا مباشرا من أنظمة تربوية غربية، حيث تم ترجمتها وتعديل بعض بنودها، وإهمال عامل ثقافة المجتمع بطريقة أو بأخرى.

¹ - رضا، حيرش. "علاقة القيم التقليدية للأسرة الجزائرية بالتفكير الناقد". المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. مج 2. ع 3. الجزائر. 2014. ص 4.

² - رضا، حيرش. مرجع سابق. ص 4.

³ - رضا، حيرش. نفس المرجع. ص 25.

⁴ - رضا، حيرش. نفس المرجع. ص 25.

في حين تؤكد الدراسات العلمية الاجتماعية والتربوية أن أهم العوامل تأثيراً على المدرسة هي السياسة التربوية وثقافة المجتمع، فكلما كانت السياسة التربوية أقرب إلى ثقافة المجتمع كلما ساعد ذلك على تحقيق نجاح المنظومة التربوية.

خامساً: انعكاسات التناقض القيمي على التنشئة الاجتماعية

تعتبر مشكلة التناقض القيمي بين الأسرة والمدرسة أزمة سوسيولوجية في التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. فهذا التناقض المفاهيمي له انعكاسات سلبية عميقة ومعقدة لا تقتصر على السلوك الظاهر، بل تمتد لتضرب أسس بناء الشخصية المتكاملة، ويمكن إجمال أبرز هذه الانعكاسات على النحو التالي:

إعاقة التكامل المؤسسي وفشل الدور التربوي: تماشياً مع ما يتعلمه التلميذ في المدرسة، فهو قد حصل ويحصل بالموازاة على تعلم وتربية من أسرته، فإذا وجد التلميذ تناسقاً وتكاملاً بين المحتوى الذي تقدمه المدرسة وما يعيشه في البيت، سيكون ذلك إمتداداً وتعزيزاً متبادلاً من طرف المؤسستين في آن واحد، مما يرفع القدرات الاستيعابية للتلميذ ويشعره بالانتماء ويعزز ثقته في نفسه وفي مدرسته وفي أسرته، أما المشكل الذي يطرح نفسه فهو في حالة عدم وجود التكامل بين المؤسستين فهو حتماً سيشعر بنوع من الصراع، فالتلميذ هنا سيشعر بنوع من الحيرة ويتساءل أي المؤسستين، أولى بالولاء والانتماء والثقة، هل للأسرة أم للمدرسة؟ هذا الصراع قد يجعله يشعر بالغربة عن كلاهما، فكلما زادت الهوة وتعمق التعارض والتناقض زاد الصراع، وبالتالي ستصعب مهمة التربية والتنشئة على المؤسستين.

ضعف القدوات (النماذج السلوكية): من خلال المواقف التي يتعرض لها التلميذ في أسرته وفي مدرسته، قد يصادف التلميذ في مدرسته نموذجاً قد يختلف أو يتناقض مع النموذج الذي تشجع عليه أسرته، فهو قد يصادف أستاذاً لا يحترم زميله، أو يميز بين تلاميذه أو لا يخلص في عمله، وغيرها من النماذج التي تعتبرها أسرته غير سليمة، كما قد نرى حالات أخرى يحدث فيها العكس تماماً، حيث تتوفر القيم المرغوبة بالمدرسة ولا تتوفر في الأسرة¹.

ضعف التوازن النفسي والتحصيل الدراسي: ففي دراسة ميدانية قام بها بوغازي الطاهر (2014) حول النظام القيمي للأسرة والمدرسة وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي، والتي عالج من خلالها موضوع القيم بين الأسرة والمدرسة من حيث التجانس

¹ - أحمد، محمد أحمد وآخرون. التربية الأسرية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية. الطبعة الأولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع. 2013.

والاختلاف وعلاقة ذلك بالتوافق والتحصيل الدراسي، فخلص إلى أن التلاميذ المتوافقين نفسياً والناجحين دراسياً هم أولئك الذين حصل انسجام بين قيم أسرهم وقيم مدرستهم.¹

تأثير العولمة على القيم الأساسية: لذا وجب اتفاق الأسرة والمدرسة على ضرورة إعداد الأفراد لمواجهة تحديات التغيير الاجتماعي الناتج عن العولمة، وذلك من خلال مساعدتهم على بناء قاعدة نفسية ومعرفية قوية وتعليمهم استراتيجيات وأساليب النقد والتحليل والتفسير وضرورة الابتعاد عن التلقي السلبي الذي يجعله وعاء قابلاً للملء، إضافة إلى تشجيع إستقلالية الأفراد وتدريبهم على كيفية التعامل مع كل ما هو جديد، حتى يتمكنوا من التعامل مع التيارات القيمية التي تحملها العولمة، خاصة تلك القيم الأساسية المتعلقة ببناء الهوية الذاتية والقدرة على التعامل مع الثقافات الأخرى، وتدريبهم على الفحص والتمحيص وانتقاء ما يخدمهم ويخدم مجتمعه لكي لا ينجرفوا مع تيار الذوبان والاضمحلال في ثقافة وقيم الآخر.² ولتحقيق هذا الهدف ينبغي الإعتماد على سياسات تربوية والتأكيد على التخطيط التربوي في الأسرة والمدرسة، إضافة إلى إيجاد آليات التكامل والتوافق من خلال الاتصال بين المؤسسات الاجتماعية والتقاء الأطراف الفاعلين في التربية كالآباء والأساتذة في لقاءات دورية، هذا فضلاً عن ترسيخ القيم التي تعزز الفرد والمجتمع ككل.

تراجع فعالية المؤسسات التربوية: كما أن عملية غرس وبناء القيم في المجتمع تحتاج إلى تنسيق بين كل الأطراف الفاعلة فيه، فاليوم أكثر من أي وقت مضى زادت الحاجة إلى تدعيم التربية على القيم والمبادئ الأساسية التي تنظم المجتمع، والعمل على توحيد محتوى المادة التربوية المقدمة للفرد، والأهم من ذلك هو التكامل بين المؤسسات والتنسيق والتعاون فيما بينها خاصة مؤسسات الأسرة والمدرسة، لأن التناقض والتعارض بين القيم في نفس المجتمع وبين مؤسسات من المفروض أنها تعمل على تنشئة نفس الفرد قد يؤدي إلى شعوره بالتناقض والتفكك والاعترا ب.³

صعوبة في تكوين هوية متماسكة: نتيجة تراجع الوازع الديني وسيطرة الفردية والروح الأنانية على سلوك الأفراد.⁴

تعدد الهويات: فهناك هوية الأصالة والقيم والتقاليد واللغة المميزة والدين، وهوية حديثة.¹

1 - بوغازي، الطاهر. "النظام القيمي للأسرة والمدرسة وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي". مجلة العلوم الإنسانية. جامعة قسنطينة، العدد (41) 2014. ص 65.

2 - ليندة، عبد الرحيم. مرجع سابق. ص 157.

3 - ليندة، عبد الرحيم. مرجع سابق. ص 158.

4 - الزيود، ماجد محمد مقل. "الصراع القيمي لدى الشباب الجامعي في الأردن في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة، وتصوراتهم لدرجة إسهام البيئة الجامعية فيه". أطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. تشرين الثاني 2004. ص 61.

وغياب بعض القيم التقليدية وظهور قيم غربية غريبة عن المجتمع الجزائري والتي لا تمت بصلة لانتماءاته أو ثقافته². وذلك نتيجة عدم اتفاق الأسرة والمدرسة على مفهوم واحد للقيم مما يجعل التلميذ في حيرة، فيقرر بذلك الاعتماد على مصدر آخر لقيمه، المتمثلة في وسائل الإعلام أو الإنترنت.

الارتباك والصراع الداخلي لدى التلاميذ: حيث يجد التلميذ نفسه بين قيمتين متضاربتين، مما يؤثر على قدرته في اتخاذ القرارات وتشكيل هويته، وذلك نتيجة تذبذب وعدم استقرار القيم الموروثة والقيم المكتسبة، والتي نتج عنها عجز عدد كبير من أفراد المجتمع عن الاختيار من بين القيم الموجودة والمتصارعة وعدم قدرتهم على تطبيق ما يعتقدون به من قيم، مما دفع بعض الشرائح من المجتمع إلى التمرد على قيم المجتمع والثورة عليها.³

ضعف التكيف الاجتماعي: قد يواجه التلميذ صعوبة في التكيف مع البيئات الاجتماعية المختلفة: الأسرة، المدرسة، المجتمع الأوسع بسبب تضارب القيم التي اكتسبها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

ظهور مشكلات سلوكية: قد يؤدي التناقض القيمي إلى ظهور سلوكيات غير مرغوبة لدى التلميذ، مثل: العدوانية، الانطواء، أو التمرد.

تعتبر الأسرة والمدرسة الوسيطتين الرئيسيتين لتحقيق التنشئة الاجتماعية للفرد، فمن خلال الفرد يتم ضمان تنمية المجتمع، انطلاقاً من مكتسباته وقيمه التي غرستها فيه الأسرة والمدرسة. ونظراً للتطور والتغير الحاصل، وجب إعادة النظر إلى مؤسستي الأسرة والمدرسة من منظور واقعي متجدد. وإذا كان هناك إصلاح تربوي، فينبغي أن ينطلق من هاتين المؤسستين الاجتماعيتين، وبالمقابل تكون الانطلاقة بالتوازي مع التغير والتطور الحاصل في المجتمع، فمن خلالهما نضمن تنمية بشرية مستدامة.⁴

¹ - الزبود، ماجد محمد مقبل. نفس المرجع. ص 65.

² - بلمادي، أحلام. مرجع سابق. ص 16.

³ - عبد الرحيم، ليندة. مرجع سابق. ص 149.

⁴ - العماري، الصديق الصادق، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق. 2015. ص 136.

خلاصة

تعد القيم المنظومة المرجعية التي تشكل سلوك الأفراد وتحدد أهدافهم. ولقد أكدت الدراسة على الدور المحوري الذي تقوم به كل من الأسرة والمدرسة في نقل هذه القيم. فالأسرة هي المؤسسة الأولية الأكثر تأثيراً، حيث تتولى غرس القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية والجمالية في المراحل الأولى من حياة التلميذ. أما المدرسة، فتكمّل هذا الدور من خلال المناهج التعليمية والبيئة الاجتماعية، فتركز على قيم الانضباط، والمسؤولية، والتفكير النقدي، والجمال. إن التنشئة الاجتماعية السليمة تقتضي أن تعمل هاتان المؤسستان في تكامل وانسجام، حيث تشكلان نظاماً بيئياً متسقاً لنمو التلميذ.

فالتنشئة الاجتماعية السليمة ليست مسؤولية مؤسسة واحدة، بل هي جهد مجتمعي متكامل يتطلب من الأسرة والمدرسة العمل بتناغم لتقديم رسالة قيمية موحدة للتلميذ. كما أن التوفيق بين القيم التقليدية الأصيلة وقيم الحداثة الضرورية يعد التحدي الأكبر، ولكن تحقيقه هو السبيل الوحيد لضمان نمو أجيال متوازنة، ومتحملة للمسؤولية، وقادرة على بناء مستقبل مجتمعه بثقة وفعالية.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

للدراصة الميدانية

تمهيد

إن ضبط الإجراءات المنهجية للدراسة السوسيولوجية يأتي للتنسيق بين مختلف فصول الدراسة النظرية والميدانية من أجل الوصول إلى إختبار الفرضيات والتحقق من صدقها، لأن وظيفة منهجية البحث تتمثل في جمع المعلومات ثم العمل على تصنيفها وترتيبها وقياسها وتحليلها من أجل استخلاص نتائجها والوقوف على جوانب الظاهرة الاجتماعية.¹

وفي دراستنا هذه اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي، آخذين بذلك كل الأدوات المنهجية التي تساعدنا في الوصف والتحليل وإثراء الدراسة، بداية باختيار منهج الدراسة، تحديد مجالات الدراسة (الزماني، المكاني، البشري) ، كذلك أدوات جمع البيانات، وتحديد مجتمع البحث وكيفية اختيار العينة.

¹ - زرواتي، رشيد. تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. 2002. ص119.

أولاً: منهج الدراسة:

المنهج هو جملة الخطوات المنظمة التي على الباحث اتباعها في إطار الالتزام بتطبيق قواعد معينة تمكنه من الوصول إلى النتيجة المسطرة. ويعرفه محمد طلعت بأنه: "وسيلة يمكن عن طريقها الوصول إلى الحقيقة"¹.

يتحدد المسار المنهجي لأي دراسة سوسيولوجية بناء على المنطق الداخلي للإشكالية المطروحة، ونظراً لطبيعة بحثنا الذي يهتم بتقصي تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة ورصد انعكاساته على عملية التنشئة الاجتماعية، فقد برز **المنهج الوصفي التحليلي** كخيار إبستمولوجي حتمي. إذ لا تقتصر وظيفة هذا المنهج في دراستنا على مجرد السرد الظاهري للوقائع، بل تتجاوز ذلك إلى التشخيص العميق لتمثلات وكلاء التنشئة وتحليل الواقع السوسيوي- تربوي كما هو قائم، سعياً لتفسير الارتباك المعياري الذي قد يعاني منه التلميذ نتيجة تضارب المفاهيم.

وتكمن وجاهة اعتماد هذا المنهج في كفايته المنهجية للتعامل مع العينات الكبيرة والمتباعدة جغرافياً كما هو الحال في ابتدائيات ولاية الوادي، مما يمنح الدراسة قوة تعميمية وموثوقية إمبريقية عالية. كما يتيح لنا هذا المنهج تفكيك شبكة المتغيرات (الاجتماعية، الدينية، الجمالية) في آن واحد، وفحص مستويات التفاعل والارتباط بينها، وصولاً إلى بناء استنتاجات منطقية تساهم في فهم التحديات الهيكلية التي تواجه النسق التربوي الجزائري.

كما تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج المقارن بوصفه إطاراً تحليلياً لاستكشاف التباينات الجوهرية في المنظومات القيمية بين الوسطين الأسري والمدرسي، وتبيان انعكاساتها على مسار التنشئة الاجتماعية للمتعلم. ولتحقيق هذه الغاية، لا يقف المنهج المقارن عند حدود الوصف السطحي، بل يمتد ليشمل "تحليلاً بنيوياً" يقابل بين التوقعات السلوكية والأساليب التربوية المتبعة في كل من الأسرة والمدرسة، وذلك عبر عزل المتغيرات القيمية ذات الصلة وتحويلها إلى مؤشرات قابلة للقياس والتقاطع. إن توظيف هذا المنهج يتيح لنا رصد مناطق "التنافر المعرفي" لدى التلميذ، التي تنشأ نتيجة تضارب التوجيهات بين البيئتين، ومن ثم تفسير كيف تؤدي هذه الازدواجية إلى اضطراب في عملية الامتثال الاجتماعي. وبذلك، توظف المقارنة هنا كأداة تشخيصية لا تكتفي بوضع السياقين في ميزان التوازي، بل تغوص في رصد طبيعة الفجوات القيمية وتحليل أثرها التراكمي على تشكيل هوية التلميذ الاجتماعية.

¹ - السيد أحمد، مصطفى عمر. البحث العلمي إجراءاته ومنهجه. القاهرة: مكتبة الفلاح. 2002. ص 166.

ثانيا: مجالات الدراسة:

1. المجال الزمني:

وقد تحدد هذا المجال وفقا لما استغرقتة مراحل الدراسة المختلفة:

- مرحلة الإعداد النظري، حيث انتهت من إعداد فصول الدراسة وصياغتها مع نهاية شهر فيفري 2024.
- مرحلة الإعداد للجانب الميداني، تم فيها تصميم الاستبيان وعرضه ومناقشته مع الأستاذ المشرف وبعض المحكمين.
- مرحلة اختبار الاستبيان، وذلك من خلال القيام بدراسة استطلاعية على عينة من الأولياء والأساتذة بولاية الوادي، تراوح عددهم 20 مفردة.
- مرحلة توزيع الاستبيانات، خلال الفترة الممتدة من 2024/05/20 إلى غاية يوم 2024/05/30.
- مرحلة جمع البيانات من المبحوثين.
- مرحلة تفريغ البيانات وجدولتها وتحليلها وتفسيرها.
- مرحلة صياغة البحث في صورته النهائية، وذلك مع نهاية شهر ديسمبر 2025.

2. المجال المكاني:

يقصد بالمجال المكاني النطاق المكاني لإجراء الدراسة.¹ وهو المكان الذي تم فيه إجراء الدراسة الميدانية.

حيث تمت دراستنا المتمثلة في "تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة وانعكاساته على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية" على عينة من المدارس الابتدائية بولاية الوادي.

¹ - شفيق، محمد. البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. ط1. مصر: المكتبة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع. 2001. ص211.

3. المجال البشري:

بعد تأكيد الموافقة على ذات الموضوع، تنقلنا يوم 2024/04/04 إلى مصلحة التكوين والتفتيش، مكتب التكوين بمديرية التربية لولاية الوادي، لإحصاء أساتذة المدرسة الابتدائية وأولياء تلاميذهم في المقاطعات التي تم اختيارها، فتحصلنا من خلال ذلك على إحصائيات الأساتذة (كما هو موضح في الجدول 1)، أما أولياء الأمور فلم نجد إحصاء لهم على مستوى المكتب.

عدد الأساتذة	المقاطعة
1194	مقاطعة الوادي
317	مقاطعة اميه ونسة
480	مقاطعة قمار
1991	المجموع

الجدول 1: توزيع عدد أساتذة وتلاميذ مقاطعات المدرسة الابتدائية محل الدراسة

ثالثا: أدوات جمع البيانات ومعالجتها كليا:

1. أدوات جمع البيانات:

انسجاما مع مقتضيات المنهج الوصفي التحليلي المعتمد في هذه الدراسة، وإدراكا لتعدد الظواهر السوسيوولوجية المرتبطة بالبناء القيمي، تم تفعيل حزمة متكاملة من أدوات الاستقصاء الميداني لجمع البيانات بما يتوافق مع طبيعة الإشكالية المطروحة. حيث برز الاستبيان كأداة محورية لاستنتاج تمثلات وكلاء التنشئة الاجتماعية (الأولياء والأساتذة) حول حدود المفاهيم القيمية وتناقضاتها، مع تعزيزها بآلية الملاحظة الميدانية كأداة مكملة تتيح رصد التفاعلات الرمزية والأنماط السلوكية الفعلية للتلاميذ في سياقاتهم الطبيعية. يهدف هذا التكامل المنهجي إلى ضمان دقة تشخيص الفجوة المعيارية الناتجة عن تضارب القيم، وتوفير رؤية إمبريقية شاملة لانعكاساتها على مسار التنشئة الاجتماعية.

1-1. الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أقدم أدوات جمع البيانات، وتتمثل في استخدام حواس الباحث ومهاراته لرصد الأشياء والوقائع والأشخاص. ويمكن القيام بها بشكل مفصل من خلال

تفكيك سلوك المبحوثين إلى أفعال بسيطة وأحداث وأنشطة مرتبطة، وأحيانا من دون الحاجة إلى وساطة لغوية¹.

تم الاستعانة بأداة الملاحظة الميدانية في دراستنا هذه، كضرورة منهجية لرصد كيفية محاكاة التلاميذ سلوك المعلم كنموذج قيمي، ومدى اتساق أو تضارب هذا السلوك مع الأنماط المكتسبة من الأسرة. كذلك رصد التفاعلات الرمزية بين الأقران في الساحات والأقسام، ومراقبة المؤشرات السلوكية للقيم الجمالية كالهندام وقصات الشعر والنظافة، والقيم الاجتماعية كآداب الحوار وحل النزاعات، والقيم الدينية كالأمانة والصدق. مما يسمح ذلك بتشخيص حالة اللاتوازن أو التشتت القيمي الذي قد يظهر في سلوك التلميذ نتيجة تلقيه رسائل متناقضة من البيت والمدرسة. فالتواجد المباشر في الميدان سيمكننا من فهم النسق التربوي في سياقه الواقعي، وربط النتائج الكمية بالديناميكيات السلوكية الفعالة.

2-1. الاستبيان: يعتمد الباحث في العلوم الإنسانية في مرحلة جمع البيانات من المبحوثين على عدة أدوات. ويعتبر الاستبيان الأداة الأكثر استخداما في البحوث الكمية لجمع البيانات بطريقة واضحة ودقيقة من المبحوثين. وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة والعبارات المكتوبة والمزودة بخياراتها الجوابية المحتملة والمعدة بطريقة منهجية، يطلب فيها من المبحوثين الإشارة إلى ما يعتقدون أنه يمثل رأيهم حول السؤال المطروح أو العبارة المقترحة².

تم بناء أداتين بحثيتين لجمع البيانات (استبيان موجه للأولياء وآخر للأساتذة)، ضمت كل أداة مجموعة من الأسئلة بلغ مجموعها 63 بندا. وقد روعي في تصميم هذه الأدوات التنوع النمطي للتساؤلات لضمان شمولية الاستجابات، حيث تمت صياغة 49 سؤالا مغلقا لاستخلاص الاتجاهات الكمية العامة، و4 أسئلة مغلقة اسمية متعددة الخيارات لتبويب الخصائص، و7 أسئلة نصف مغلقة تمنح المبحوث مساحة للتحديد، بالإضافة إلى 3 أسئلة مفتوحة تهدف إلى استنطاق التمثلات الكيفية العميقة.

كما أن هذه الأسئلة قسمت على أربعة محاور وهي:

المحور الأول: وتضمن البيانات الشخصية للمبحوثين.

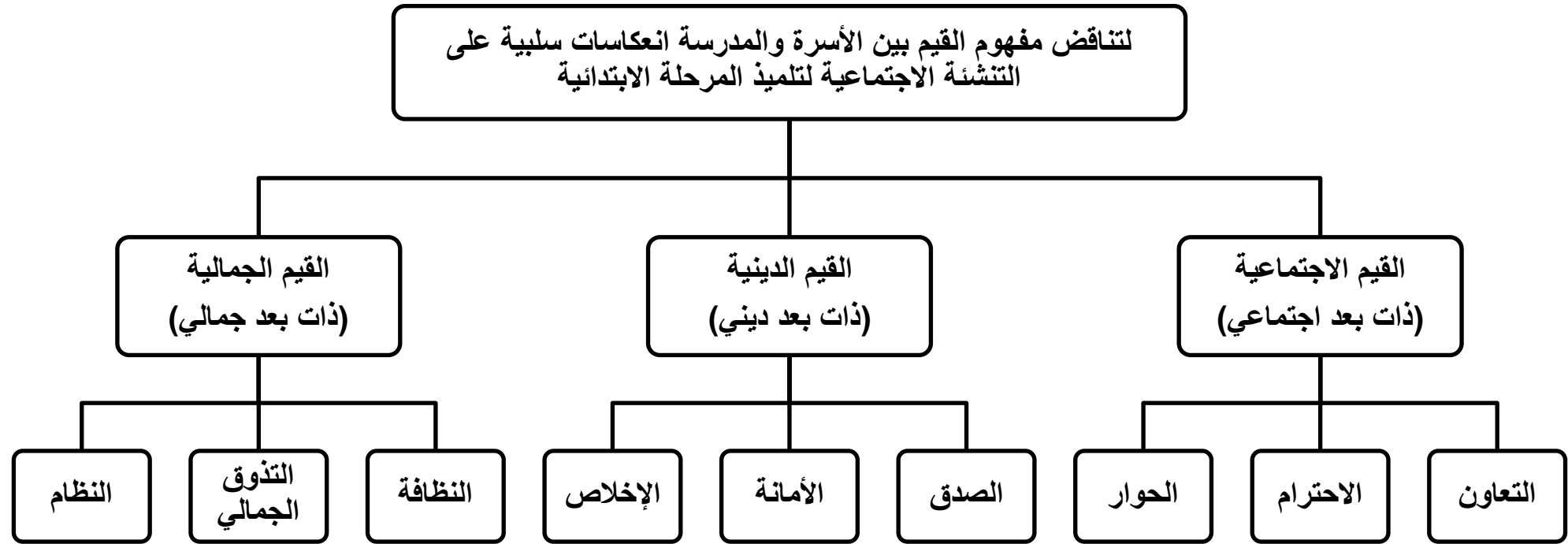
المحور الثاني: ويضم مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالفرضية الأولى والتي مفادها: لتناقض مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

¹ - فضيل، دليو. مدخل إلى منهجية البحث العلمي. الجزائر. منشورات مخبر الاستخدام والتلقي في الجزائر. 2024. ص 289.
² - فضيل، دليو. نفس المرجع، ص 300.

المحور الثالث: ويضم مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالفرضية الثانية والتي مفادها: لتناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

المحور الرابع: ويضم مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي مفادها: لتناقض مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

وقد تم اختيار مجموعة من القيم تدرج ضمن كل بعد كما هو موضح في المخطط التالي:



الشكل رقم 2: مخطط يوضح القيم التي تم اعتمادها في الدراسة الميدانية

ولتحقيق مقتضيات الصدق الظاهري وصدق المحتوى، خضعت الأدوات لبروتوكول التحكيم العلمي، حيث عرضتا مرفقتين بفرضيات الدراسة على لجنة من الخبراء والمتخصصين موضحة في (الملحق رقم 1). وتهدف هذه الخطوة المنهجية إلى التأكد من الكفاية القياسية للبنود وقدرتها على استهداف مؤشرات متغيرات البحث بدقة، مما أتاح صقل الصياغة وتعديل العبارات بناء على ملاحظات الخبراء، لضمان استخلاص بيانات موثوقة تخدم الأهداف التحليلية للدراسة.

2. معالجة البيانات الكمية:

تمثل هذه المرحلة "المعالجة السوسيومترية" للبيانات الكمية المستقاة ميدانياً، وهي السيرورة المنهجية التي تهدف إلى تحويل الاستجابات الخام إلى مؤشرات سوسولوجية قابلة للتفسير العلمي عبر ثلاث مستويات: العرض، التحليل، ثم التفسير. وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب "التصنيف والجدولة" كإطار تنظيمي لتبويب المتغيرات القيمية والسلوكية وفقاً لخصائصها النوعية، مما أتاح رصد الفجوات الإدراكية بين عينة الأولياء والأساتذة بشكل دقيق.

ولتحقيق الكفاية الوصفية للبيانات، تم توظيف التوزيعات التكرارية والنسب المئوية، باعتبارها من أكثر الأدوات الإحصائية الوصفية ملاءمة لتشخيص الأنماط الغالبة في اتجاهات المبحوثين حول إشكالية التنشئة. ولضمان الصرامة العلمية والموثوقية في استخراج النتائج واختبار الفرضيات، تمت معالجة كافة البيانات آلياً باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، مما سمح بربط المعطيات الكمية بالسياق السوسولوجي لمنطقة الدراسة وتفسير حالة الأنوميا الناتجة عن تضارب المفاهيم القيمية.

رابعاً: عينة الدراسة ومبررات إختيارها:

تعرف العينة بأنها جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية¹.

إن اختيار أفراد العينة من الجماعة التربوية هو الأنسب لطبيعة موضوعنا، لأن لها علاقة مباشرة بالنسق المدرسي باعتباره مؤسسة اجتماعية تعنى بعملية دمج التلاميذ الذين ينتمون إليها في الحياة الاجتماعية بطريقة مقصودة وهادفة. فالجماعة التربوية تتكون من هيئات التفتيش التي تراقب عمليات التعلم عن كثب وتسهر على تطبيق المناهج والتعليمات التي ترد من النظام التربوي، وتتكون أيضاً من مديري المؤسسات التربوية، كما تتكون أيضاً من الأساتذة وهم القائمون على عملية التنشئة الاجتماعية، كذلك تتكون من أولياء

¹ - رشيد، زرواتي. تدريبات على منهجية البحث في العلوم الاجتماعية. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر. 2002. ص195.

التلاميذ باعتبارهم المسؤولين عن تربية أبنائهم، فهم المعنيون بعملية التنشئة الاجتماعية بشكل مباشر.

وقد تم اختيار كل من الأولياء والأساتذة كعينة لدراستنا كونهم الأقرب من التلميذ، فالأولياء هم المسؤولون عن التربية في البيت وتشكيل القيم الأساسية التي يتبناها أبنائهم، والأساتذة هم الذين يلعبون دورا حاسما في تشكيل القيم والمعتقدات وذلك من خلال البرامج التعليمية والتفاعل اليومي بينهم وبين تلاميذهم. ومن أجل فهم كيف تتداخل القيم الأسرية مع القيم المدرسية، يتطلب منا إشراك كلا الطرفين، فالأساتذة يستطيعون تقديم رؤى عن كيفية تفاعل التلميذ داخل بيئة المدرسة، بينما يوضح الأولياء كيف تؤثر القيم المدرسية على سلوك أبنائهم، من خلال جمع الآراء من كلا الطرفين يمكننا تحديد أين يكمن تناقض أو تناغم القيم الأسرية والمدرسية، مما يساعد على فهم الانعكاسات والتأثيرات المتبادلة بينهما على التنشئة الاجتماعية للتلميذ.

ونظرا لتعذر الحصول على إحصاء شامل ودقيق لجميع أولياء التلاميذ على مستوى المكاتب الرسمية، وفي مقابل توفر قوائم إحصائية للأساتذة، تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة لضمان تكافؤ الفرص في الاختيار.

ولتعويض غياب الإطار الإحصائي للأولياء، تم اعتماد منطق النسبة التناسبية في توزيع الاستبيانات، حيث تم تحديد نسبة (3 إلى 1)، أي توزيع 3 استبيانات للأولياء مقابل استبيان واحد للأساتذة. يهدف هذا الإجراء التقني إلى ضمان تمثيل أوسع للأسرة والذي يمثل الكتلة البشرية الأكبر في مجتمع الدراسة، ولضمان الحصول على عينة كافية إحصائيا تحقق مستوى ثقة عال وهامش خطأ مقبول.

تم توزيع ما مجموعه 816 استبيانا (612 استبيانا على الأولياء و204 استبيانا على الأساتذة)، وبعد تنقيهِ وتفرِغ البيانات تم إلْغاء واستبعاد عددا من الاستبيانات لأنها غير مستوفية للمعلومات المطلوبة لضمان الاتساق المنطقي، فأصبح عدد أفراد عينة الأولياء 270 مفردا وعدد أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي 176 مفردا (موضح في الجدول III)، يعد هذا الحجم مناسباً لإجراء التحليلات الإحصائية المتقدمة واختبار الفرضيات.

المقاطعة	اسم الابتدائية	عدد الأساتذة	عدد الاستبيانات المسترجعة	عدد الأولياء	عدد الاستبيانات المسترجعة
مقاطعة الوادي	نصيرة المولدي	6	5	18	8
	رزاق هبله الحبيب	12	10	36	16
	جبالي جبالي	12	10	36	16
	ميهي محمد بالحاج	12	10	36	16
	ونيسي الهاشمي	12	10	36	16
	عسيلة بالقاسم	6	5	18	8
	ميدة أحمد	8	7	24	11
	نغموش صالح الطاهر	12	10	36	16
	زلاسي الجيلاني	12	10	36	16
	نصرات حشاني	12	10	36	16
	الساسى غريبي	10	9	30	13
مقاطعة اميه ونسة	البشير الابراهيمى	10	9	30	13
	الهادي بوعزيز	10	9	30	13
	عبد القادر عاشور	9	8	27	12
	ديدوش مراد	11	9	33	15
	البشير الرزقي	10	9	30	13
مقاطعة قمار	عباندي الحبيب	11	9	33	15
	عباسي مبارك	5	4	15	7
	العرشي عبد الرزاق	5	4	15	7
	بلبي الصادق	10	9	30	13
	علي النزلي	9	8	27	12
	المجموع	204	176	612	270

الجدول IV: عدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة من كل مؤسسة

الفصل الخامس

الإطار الميداني للدراسة

تمهيد

بعد سلسلة الخطوات العلمية المنظمة التي اتبعناها منذ بداية هذه الدراسة وتطبيقها على العينة المنتقاة، وبعد جمع المادة الخام من البيانات، تم تفريغها في جداول تكرارية بغرض تنظيمها وتصنيفها للتمكن من قراءتها بموضوعية وتحليلها إحصائياً واجتماعياً، بما يخدم أهداف الدراسة ويجب عن التساؤلات التي انطلقنا منها، يأتي هذا الفصل لعرض رؤية حول واقعية التساؤلات ومدى صحة الفرضيات.

في ما يلي من هذا الفصل سننتقل إلى تحليل البيانات وتفسيرها، ثم مناقشتها والتوصل إلى النتائج العامة ومجموعة من التوصيات والمقترحات.

أولاً: تحليل وتفسير البيانات الميدانية:

1. تحليل وتفسير البيانات العامة:

الجدول رقم 1: توزيع أفراد العينة حسب نوع المبحوثين

الأساتذة		الأولياء		
النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	
23.3	41	37.8	102	ذكر
76.7	135	62.2	168	أنثى
100.0	176	100.0	270	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة الأمهات بلغت 62.2% بينما بلغت نسبة الآباء 37.8%، في حين بلغت نسبة الأساتذة الإناث 76.7%، وبلغت نسبة الأساتذة الذكور 23.3%.

نلاحظ من خلال ما سبق أن نسبة الأمهات أكبر من نسبة الآباء وهذا قد يرجع إلى اهتمام الأمهات بالمسار الدراسي للابن نظراً لانشغال الآباء بالوظيفة وكل ما يخص أسرته خارج البيت. كما نلاحظ أن نسبة الأساتذة الإناث أكبر بكثير من نسبة الأساتذة الذكور، وذلك راجع لاقتحام المرأة سوق العمل عامة وقطاع التربية والتعليم خاصة، حيث لاحظنا مؤخراً أن أغلب أساتذة التعليم الابتدائي إناث، وذلك عائد إلى أن المرأة تفضل ممارسة هذه المهنة، فتراها تجد فيها رسالة تؤذيها ومهنة تناسبها، كما أن من الأسباب التي ساعدت وساهمت في نجاحها هو أن التلاميذ في العادة يرتاحون للنساء لأنهن يذكرنهم بأمهاتهن ولأن الأساتذة تتعاطف مع التلاميذ أكثر من الأستاذ.

الجدول رقم 2: توزيع أفراد العينة حسب السن

الأساتذة		الأولياء		
النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	
10.8	19	2.6	7	أقل من 30 سنة
57.4	101	48.1	130	من 30 إلى 40 سنة
22.2	39	37.4	101	من 40 إلى 50 سنة
9.7	17	11.9	32	أكثر من 50 سنة
100.0	176	100.0	270	المجموع

من خلال قراءتنا للجدول أعلاه يتضح لنا أن 57.4% من المبحوثين الأساتذة تتراوح أعمارهم من 30 إلى 40 سنة، أما النسبة التي تليها فكانت 22.2% وهي نسبة الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم من 40 إلى 50 سنة، وجاءت النسبة 10.8% لتمثل من كانت أعمارهم أقل من 30 سنة، وكانت نسبة من هم أكثر من 50 سنة 9.7%. أما فيما يخص المبحوثين الأولياء فقد مثلت النسبة 48.1% المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم بين

من 30 إلى 40 سنة، أما النسبة 37.4% فقد مثلت نسبة الأولياء الذين تتراوح أعمارهم من 40 إلى 50 سنة، فيما جاءت النسبة 11.9% لتمثل نسبة الأولياء الذين تبلغ أعمارهم أكثر من 50 سنة. لتأتي في الأخير النسبة 2.6% لتمثل نسبة الأولياء الذين لا تتجاوز أعمارهم الـ30 سنة.

يقدم هذا الجدول معلومات ديموغرافية أساسية حول الفئات العمرية لكل من الأولياء والأساتذة المشاركين في الدراسة، تعد هذه البيانات حاسمة لفهم السياق الاجتماعي الذي جرت فيه الدراسة، حيث يمكن أن تؤثر الفئة العمرية على تصورات الأفراد للقيم، وأساليب التنشئة، ومدى إدراكهم للتناقضات القائمة بين الأسرة والمدرسة.

مما سبق نلاحظ أن أغلب أفراد العينة يتركز بشكل كبير في الفئة العمرية من 30 إلى 40 سنة، مما يعني أن غالبية المبحوثين هم من جيل واحد تقريبا، وقد يتشاركون في بعض الخبرات المجتمعية المشتركة، كما نلاحظ أن الأساتذة أكثر شبابا بقليل. وهذا قد يشير إلى أن هيئة التدريس في العينة أكثر شبابا بقليل من فئة الأولياء. هذه التركيبة العمرية للعينة تقدم رؤى مهمة لدراسة تناقض القيم، فالأولياء في الفئات العمرية (40-50 سنة وأكثر من 50 سنة) قد يكونون أكثر تمسكا بالقيم التقليدية والأعراف الاجتماعية التي تنقل عبر الأسرة، والتي قد تتداخل فيها المعتقدات الدينية مع التقاليد. في المقابل نجد أن الأساتذة خاصة الفئات الشابة منهم (أقل من 30 سنة ومن 30 إلى 40 سنة)، قد يكونون أكثر انفتاحا على القيم الحديثة، والفلسفات التربوية المعاصرة، والتأثيرات العالمية (العولمة) التي تقدمها المدرسة. هذا التباين في التوجهات القيمية بين الأجيال المختلفة (حتى لو كانت الفروق طفيفة) يمكن أن يشكل مصدرا للتناقض في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة. فإذا كان الأولياء يركزون على قيم معينة كالطاعة المطلقة، أو المظهر التقليدي، والأساتذة يشجعون على قيم أخرى مثل: التفكير النقدي، أو التعبير الفردي، فإن هذا يمكن أن يؤدي إلى ارتباك لدى تلميذ المرحلة الابتدائية. كما أن تركيز الأساتذة في الفئة العمرية 30-40 سنة يعني أن غالبية المعلمين لديهم خبرة تربوية متوسطة، فهؤلاء المعلمون قد يكونون مروا بمراحل مختلفة من التطور التعليمي، وقد يكونون أكثر وعيا بالتحديات التي تواجه ترسيخ القيم في ظل التغيرات المجتمعية.

نستخلص من هذه الرؤية الديموغرافية أهمية تشكيل عينة الدراسة من أولياء وأساتذة، فالتركيبة العمرية للمبحوثين تشير إلى وجود تباين محتمل في التوجهات القيمية بين الأجيال، مما يمكن أن يسهم في خلق تناقض في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، هذا التناقض بدوره يمكن أن يؤثر سلبا على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 3: توزيع أفراد عينة الأولياء حسب أسلوب تنشئتهم لأبنائهم

النسبة المئوية	التكرارات	
6.7	18	أسلوب تسلطي
61.9	167	أسلوب ديمقراطي
31.5	85	أسلوب الحماية الزائد
100.0	270	المجموع

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن 61.9% من الأولياء يعتمدون في تنشئة أبنائهم على الأسلوب الديمقراطي، بينما 31.5% منهم يتخذون أسلوب الحماية الزائدة أسلوباً لتنشئة أبنائهم، أما 6.7% منهم فيعتمدون الأسلوب التسلطي.

نلاحظ مما سبق هيمنة الأسلوب الديمقراطي، حيث يشير الأغلبية إلى أنهم يتبعون هذا الأسلوب في تنشئتهم لأبنائهم، كما نلاحظ انتشار أسلوب الحماية الزائدة بنسبة لا يستهان بها، وتراجع الأسلوب التسلطي. كل ذلك يقدم لنا دليلاً قوياً على التحول الذي تشهده الأسرة الجزائرية في أساليب تنشئتها لأبنائها. ويفسر لنا سسيولوجيا انتقالها من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الحديثة، فالأسرة الجزائرية الحديثة تخلت إلى حد كبير عن الأساليب الأبوية القديمة القائمة على السلطة المطلقة والطاعة العمياء، وهو ما يتماشى مع التحولات التي شهدتها، حيث لم تعد التنشئة قائمة على التفرقة بين الجنسين وبرزت قيم جديدة كالحوار والمشاركة وإعطاء التلميذ مساحة للتعبير عن الرأي وتأكيد الذات، وهو ما يعزز مهارات التواصل الفعال لديه، وهو بمثابة محاولة للتكيف مع متطلبات الحياة الحديثة ومواكبة العصر. أما عن النسبة المرتفعة لأسلوب الحماية الزائدة فتشير إلى أن التنشئة الديمقراطية لا تخلو من معوقات، فالحماية الزائدة غالباً ما ترتبط بتغليب المصلحة المادية والفردية على حساب تنمية المسؤولية والاعتماد على الذات لدى التلميذ، مما قد يضعف من قدرته على تحمل أعباء الحياة الاجتماعية، ويزيد من اعتماده على والديه، وهو ما أشارت إليه دراسة التغير القيمي لقندوز (2009). كما أن اتباع الأسرة للأسلوب الديمقراطي قد يتصادم مع الانضباط المؤسسي الذي تفرضه المدرسة، مما يضع التلميذ في حيرة ويولد عنده تذبذب سلوكي، فهو يتعلم حرية التعبير داخل أسرته ثم يواجه الامتثال الصارم في المدرسة. كما أن أسلوب الحماية الزائدة يعيق ترسيخ قيم الأمانة وتحمل المسؤولية والاعتماد على الذات وهي قيم تسعى المدرسة لغرسها بقوة، وهذا التضارب في الأسلوب بين الأسرة التي قد تتحمل المسؤولية نيابة عن أبنائها والمدرسة التي تطالب بالمسؤولية الكاملة، هو مصدر مباشر للتناقض القيمي الذي يؤدي إلى انحراف التلميذ أو تنشئة جيل غير متحمل للمسؤولية.

نستخلص مما سبق أن هيمنة الأسلوب الديمقراطي والحضور القوي لأسلوب الحماية الزائدة في التنشئة الأسرية الجزائرية هو عامل معقد، فهو يشير إلى تحول وتقدم

اجتماعي في أساليب التربية، لكنه في الوقت نفسه ينشئ نقطة ضعف هيكلية في التنشئة، مما يخلق تناقضا قيميا مع المدرسة، ويزيد من حدة الانعكاسات السلبية على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ.

2. تحليل وتفسير بيانات الفرضية الأولى:

للتناقض مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 4: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت مشاركة التلميذ في الأعمال الجماعية داخل المدرسة تعزز قيمة التعاون لديه

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
255	94.4	163	92.6	نعم
2	70.	2	1.1	لا
13	4.8	11	6.3	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتضح من الجدول أعلاه أن كلا من الأولياء والأساتذة إتفقوا على أن مشاركة التلميذ في الأعمال الجماعية داخل المدرسة تعزز من قيمة التعاون لديه وهذا ما بينته النسبتين المتقاربتين 94.4 % للأولياء و 92.6 % للأساتذة والذين أجابوا بنعم، تليها النسبتين 4.8 % و 6.3 % للأولياء والأساتذة على الترتيب حيث أجابوا بأحيانا، أما عن الذين أجابوا بلا فقد بلغت نسبة الأولياء 0.7 % وقدرت نسبة الأساتذة بـ 1.1 % فقط.

وعليه نقول أن كلا من الأولياء والأساتذة يرون بأن مشاركة التلميذ في الأعمال الجماعية داخل المدرسة تعزز من قيمة التعاون. فالعمل الجماعي داخل المدرسة ليس نشاطا مدرسيا عابر بل هو أداة استراتيجية لبناء القيم، تساهم بشكل مباشر في تنمية وترسيخ قيمة التعاون لدى التلاميذ عبر آليات تربوية ونفسية متعددة، حيث تحول المفاهيم المجردة إلى سلوكيات ملموسة، وذلك من خلال التعلم بالممارسة. فالتلميذ عندما يشارك في تصميم مجلة حائطية أو إعداد مشروع أو زراعة حديقة المدرسة، يتعزز عنده الشعور بالمسؤولية والانتماء فيعمل على تحقيق الهدف المشترك للجماعة. كما أن العمل الجماعي يعمل على تطوير الذكاء العاطفي لدى التلميذ فالمشاركة في المسرح المدرسي أو الألعاب الرياضية تساعده على تعلم كيفية إدارة الخلافات عبر الحوار وتقبل وجهات النظر المخالفة. كما أنها تساهم في تحسين مهارات تواصله مع الآخرين وتعزز تعاطفه معهم، فالتعاطف أساس التعاون. كما أن العمل الجماعي يعمل على بناء الهوية الجماعية التي تدعم تعاون الأقران حيث يتشارك الجميع المدح أو اللوم مقابل إنجازات الفريق أو المجموعة

فيصبح الفخر مشتركا ويعزز لديهم الرغبة في التعاون مستقبلا، كما أن اللوم عند الخطأ الجماعي فرصة للتعلم وليس لوما فرديا.

و يمكن تفسير هذا الاتفاق في الرأي حول العمل الجماعي بين الأسرة والمدرسة بأنه سمة وحتمية مجتمعية تدعو لها كل الجماعات والمؤسسات الاجتماعية حيث نجد الأسرة تحت أفرادها على التعاون والعمل الجماعي بين أفرادها أي بين الإخوة في كل المواقف، كما نجد المدرسة تعمل على ذلك من خلال نشاطاتها الصفية واللاصفية.

وعليه نستطيع القول أن العمل الجماعي ليس مجرد أداة لتعليم التعاون بل هو مختبر حي يحول القيمة إلى خبرة عاطفية من خلال الشعور بالإنجاز المشترك، وإلى مهارة اجتماعية تتمثل في القدرة على حل المشكلات وتطوير مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم، كما يعتبر العمل الجماعي جسر ثقافي يعمل على التقارب بين قيم الأسرة والمدرسة، مما يجعله نموذجا ناجحا لترسيخ القيم في البيئة التعليمية.

الجدول رقم 5: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت مشاركة التلميذ في تزيين القسم صورة من صور التعاون

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
261	96.7	167	94.9	نعم
2	70.	1	0.6	لا
7	2.6	8	4.5	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن 96.7% من الأولياء و94.9% من الأساتذة يرون أن مشاركة التلميذ في تزيين القسم صورة من صور التعاون، بينما 2.6% من الأولياء و4.5% من الأساتذة يرون أن مشاركة التلميذ في تزيين القسم أحيانا ما تكون صورة من صور التعاون، أما 0.7% من الأولياء و0.6% من الأساتذة يرون أن مشاركة التلميذ في تزيين القسم ليست صورة من صور التعاون.

من خلال ما سبق يتضح لنا أن الأولياء والأساتذة يتفقون بأن مشاركة التلميذ في تزيين القسم يعتبر صورة من صور التعاون، وهذا ما يظهر اتفاقهم على مؤشر من مؤشرات مفهوم التعاون، حيث أن المشاركة المادية (تزيين القسم) للتلميذ تساهم بشكل واضح في إدماجه في النسق المدرسي، فيتحول فضاء القسم من خلال ذلك إلى ملكية جماعية ورمز للهوية المشتركة، وهذا ما أسماه دوركهايم بالتضامن العضوي، كما أن هذه المشاركة ينتج عليها ذات اجتماعية من خلال انخراط التلميذ في دور المزيّن، وحوار قيمى

من خلال التفاوض بين رؤية التلميذ ورؤية الأستاذ، فالتلميذ يبدع والأستاذ يضبط، كما قال بورديو أن الخبرة العملية تكسبهم رأس مال ثقافي.¹

مع ذلك هناك فئة قليلة تحفظت، أو لا ترى بأن مشاركة التلميذ في تزيين القسم صورة من صور التعاون وهذا قد يرجع إلى انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الكثيفة، حيث أن مثل هذه الأعمال تأخذ الكثير من الوقت، كما تتطلب منه حسن إدارة هذا النشاط والذي قد يفتقد لمثل هذه المهارة، كما أن الولي قد يرى أن مثل هذا الأنشطة ليست من مهام ابنه وأنها مضیعة لوقته، حيث يرى أنه أرسل ابنه من أجل التزود بالمعرفة وأخذ المعلومات فقط، خاصة إذا كان ابنه ليس موهوبا، وبالتالي فدوره في هذا النشاط سيكون بسيط.

وعليه يمكن القول أن مشاركة التلاميذ في تزيين القسم تساهم في تطوير العديد من المهارات الحياتية والقيم الإيجابية خاصة منها الاجتماعية كالتعاون، والتي تساعدهم على النجاح في حياتهم الدراسية والشخصية.

الجدول رقم 6: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت المسؤوليات داخل المدرسة يجب أن تكون تشاركية

الأولياء		الأستاذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
212	78.5	135	76.7	نعم
7	2.6	4	2.3	لا
51	18.9	37	21.0	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه أن 78.5% من الأولياء و 76.7% من الأساتذة يرون أن المسؤوليات داخل المدرسة يجب أن تكون تشاركية، بينما يرى 18.9% من الأولياء و 21% من الأساتذة أن المسؤوليات داخل المدرسة أحيانا ما تكون تشاركية، في حين رأى 2.6% من الأولياء و 2.3% من الأساتذة أن المسؤوليات داخل المدرسة لا يجب أن تكون تشاركية.

وعليه يمكن القول أن المشاركة في المسؤوليات داخل فضاء المدرسة ليست مجرد إجراء إداريا بل هي آلية لإعادة توزيع السلطة داخل الحقل التربوي، وهذا ما ينسجم مع أفكار بيبير بورديو الذي يعتبر المدرسة ليست فضاء معزولا بل هي بحث اجتماعي يتقاطع فيه رأس المال الثقافي والتربوي²، كما أن النسب المرتفعة تشير إلى وجود رأس مال

¹ - مقاتل، ليلي. هنية، حسني. "علاقة رأس المال الثقافي للأسرة بالتفوق الدراسي للتلاميذ". مجلة دفاتر المخبر. المجلد 16. العدد 2. 2021. ص 22.

² - دباب، زهية. "قضايا ومفاهيم سسيولوجيا التربية في فكر بيبير بورديو". مجلة دفاتر المخبر. المجلد 16. العدد 11. 2021.

اجتماعي يعزز الثقة بين الأسرة والمدرسة، فهذا التوافق يعكس وعياً بأهمية التعاون في دعم التلميذ، كما يشير إلى التطور في العلاقة بين الطرفين نحو تكامل الأدوار بدل التناقض والتقابل.

والملاحظ مؤخراً أن الأولياء لم يعد يرضون بدورهم التقليدي كمراقبين خارجيين، بل يطالبون بالانخراط في الفعل التربوي داخل المدرسة، وهذا يتماشى مع الدعوات السوسيولوجية إلى ديمقراطية الحياة المدرسية وإشراك الأسرة في بناء المشروع التربوي. إن هذا التوافق بين الأسرة والمدرسة حول مبدأ التشاركية يعد نموذجاً إيجابياً في مجال القيم، فعندما تتوحد الرؤية القيمية بين المؤسستين، فإن التلميذ يتلقى رسالة متسقة تعزز استقراره النفسي والاجتماعي، وتنمّي لديه الشعور بالمسؤولية الجماعية والانتماء، هذا عكس ما يحصل في حالات التناقض القيمي التي تربك التلميذ وتقوّض عملية التنشئة. رغم الإجماع العام تشير نسبة معتبرة من الإجابات بـ "أحياناً" وهذا قد يرجع إلى تجارب سلبية أو شكلية للمشاركة، أو غموض في حدود المسؤوليات، كما قد ترجع إلى خشية بعض المعلمين من فقدان السلطة البيداغوجية أو تدخل غير المتخصص في شؤون الصف، وهو ما يستدعي تأطير هذه التشاركية بقوانين وآليات واضحة تنظم العلاقة دون أن تخلّ بالتوازن البيداغوجي أو التربوي.

من خلال ما سبق نستطيع القول أن التشاركية لم تعد خياراً بل ضرورة تربوية واجتماعية، فهي تمثل منطقة توافق بناءً يمكن الإعتماد عليها لتقوية العلاقة بين الأسرة والمدرسة وتحقيق تنشئة اجتماعية متكاملة ومتزنة للتلميذ.

الجدول رقم 7: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تبادل المعلومات والمعارف بين التلاميذ صورة من صور التعاون

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
228	84.4	137	77.8	نعم
10	3.7	3	1.7	لا
32	11.9	36	20.5	أحياناً
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتضح من الجدول رقم (07) أن 84.4% من الأولياء و 77.8% من الأساتذة يرون بأن تبادل المعلومات والمعارف بين التلاميذ صورة من صور التعاون، بينما 11.9% من الأولياء و 20.5% من الأساتذة يرون أن تبادل المعلومات والمعارف بين التلاميذ أحياناً ما تكون صورة من صور التعاون، أما 3.7% من الأولياء و 1.7% من الأساتذة يرون بأن تبادل المعلومات والمعارف بين التلاميذ لا يعد صورة من صور التعاون.

من خلال ما سبق يتضح أن كلا من الأولياء والأساتذة أجمعوا بأن تبادل المعلومات والمعارف بين التلاميذ يعتبر صورة من صور التعاون، فكلا الطرفين يدركان قيمة تبادل المعرفة كشكل من أشكال التضامن التربوي، والملاحظ أيضا أن الأولياء هم أكثر اتفاق مع هذا المفهوم، قد يرجع ذلك إلى كونهم يرون في هذه الممارسة وسيلة لتعويض نقص الدعم المنزلي في المواد الدراسية، وهذا يتوافق مع ما أشار إليه بورديو عن استراتيجيات الأسر لتعويض العجز الثقافي، أما فيما يخص أفراد العينة الذين تحفظوا وأجابوا (أحيانا)، فالملاحظ أن نسبة الأساتذة كانت أعلى من نسبة الأولياء هذا يشير إلى أن الأساتذة أكثر وعيا بالمشكلات العملية مثل ظاهرة "الغش المقنع"، حيث يتحول تبادل المعرفة إلى انتحال فكري.

أما نسبة الرفض الضئيلة تدعوا إلى التأمل أيضا، فرفض الأولياء لمشاركة المعرفة قد يعكس ثقافة التنافس المحمود في المجتمع الجزائري، بينما رفض الأساتذة قد يكون مرتبطا بالتمسك بالنموذج البيروقراطي التقليدي للتعليم. المفارقة الأعمق هنا هي بين الخطاب التربوي الرسمي الذي يشجع "التعلم التعاوني" والواقع اليومي في الفصول الدراسية، حيث تتحول هذه الممارسات إلى آليات لإعادة الإنتاج الاجتماعي.

وعليه يمكن القول أن كلا من الأسرة والمدرسة يتفقان بأن تبادل المعلومات والمعارف بين التلاميذ في المرحلة الابتدائية يعتبر صورة من صور التعاون.

الجدول رقم 8: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان مطالبة التلاميذ بإنجاز مشاريع مدرسية جماعية وسيلة فعالة لترسيخ قيمة التعاون

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
203	75.2	142	80.7	نعم
13	4.8	7	4.0	لا
54	20.0	27	15.3	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

من خلال قرأتنا للجدول أعلاه نجد أن 75.2% من الأولياء و 80.7% من الأساتذة يرون بأن مطالبة التلاميذ بإنجاز مشاريع مدرسية جماعية وسيلة فعالة لترسيخ قيمة التعاون، في حين يرى 20% من الأولياء و 15.3% من الأساتذة أن مطالبة التلاميذ بإنجاز مشاريع مدرسية جماعية أحيانا ما تكون وسيلة فعالة لترسيخ قيمة التعاون، بينما يرى 4.8% من الأولياء و 4% من الأساتذة أن مطالبة التلاميذ بإنجاز مشاريع مدرسية جماعية ليست وسيلة فعالة لترسيخ قيمة التعاون.

من خلال ما سبق يتبين لنا أن كلا من الأولياء والأساتذة يرون أن المشاريع المدرسية تساهم في ترسيخ قيمة التعاون لدى التلاميذ، فهم على يقين بأن تكليف التلميذ بإنجاز مشاريع مدرسية جماعية يعد أحد التجليات العملية لترسيخ قيمة التعاون داخل المؤسسة التربوية، فمن المنظور السوسولوجي هذه الممارسة التربوية تنتمي إلى منطق "العمل التشاركي القيمي" الذي يساهم في بناء علاقات اجتماعية أفقية بين التلاميذ، تُعوّض الفردانية والتنافسية المفرطة، وهذا ما تسعى إليه المنظومة التربوية من خلال المناهج الحديثة، فالتلميذ مطالب بإنجاز مشروع في نهاية كل مقطع تعليمي خاصة في مادتي اللغة العربية والرياضيات، حيث يتم إنجاز هذا المشروع داخل القسم ضمن أفواج يشرف عليها الأستاذ، فالتلميذ أثناء تعاونه مع زملائه في مشروع مشترك يتعلم احترام الآراء المختلفة، كما يتقاسم الأدوار والمسؤوليات مع غيره، مما يساهم في تقوية روح الفريق وتجاوز النزعة الفردية.

لكن الملاحظ للواقع يرى أن هذه المشاريع أغلبها تنجز خارج أسوار المدرسة، فتشارك الأسرة بذلك في الإشراف عليها، فعندما تنخرط الأسرة في متابعة هذا النوع من الأنشطة، فإنها تدعم بذلك قيم المدرسة وتعززها، ما يخلق استمرارية قيمية بين البيت والمؤسسة التربوية، ويقلل من حدة التناقض القيمي الذي قد يؤثر سلباً على التلميذ.

وفي الأخير نستنتج أن المدرسة لا تقتصر على وظيفة التعليم، بل تتجاوزها لتلعب دوراً مهماً في إنتاج القيم الاجتماعية كالتعاون والمسؤولية الجماعية، وهو ما يؤكد ما جاء في أطروحة إميل دوركايم حيث يرى أن المدرسة امتداداً مصغراً للمجتمع¹. وذلك من خلال إعمادها المشاريع الجماعية كأسلوب بيداغوجي، لترسيخ قيم التعاون داخل المدرسة وهو ما يتقاطع إيجابياً مع هدف الدراسة الذي يسعى إلى تجاوز تناقض القيم بين الأسرة والمدرسة من خلال ممارسات تدمج التلميذ في دينامية قيمية منسجمة تعزز التنشئة الاجتماعية المتوازنة.

¹ - علي أسعد، وطفة. (2023، 03 27). التربية في سوسيولوجيا دوركايم. تاريخ الاسترداد 07 08، 2025، من التنويري: <https://altanweeri.net/9861/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%B3%D9%88%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%84%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A7-%D8%AF%D9%88%D8%B1%D9%83%D9%87%D8%A7%D9%8A%D9%85>

الجدول رقم 9: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان اعتذار التلميذ المبالغ فيه انتقاص من احترامه لذاته

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
70	25.9	42	23.9	نعم
93	34.4	69	39.2	لا
107	39.6	65	36.9	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

تبرز نتائج الجدول أعلاه أن 39.6% من الأولياء و 36.9% من الأساتذة يرون أن اعتذار التلميذ المبالغ فيه أحيانا يكون فيه انتقاص من احترامه لذاته، أما عن الذين أجابوا بلا فقد قدرت بـ 34.4% من الأولياء و 39.2% من الأساتذة، في حين بلغت نسبة الذين أجابوا بنعم 25.9% من الأولياء و 23.9% من الأساتذة.

الملاحظة الأبرز في هذا الجدول هي أن النسبة الأكبر من كلتا العينتين يرون أنه أحيانا ما يكون اعتذار التلميذ المبالغ فيه انتقاص من احترامه لذاته، وهذا يشير إلى أن مفهوم "الاعتذار المبالغ فيه" وتأثيره على "احترام الذات" ليس قضية مطلقة أو ثنائية تحتل (نعم/لا) في نظر أفراد العينة، مما يعكس نسبية القيم والمعايير الاجتماعية وتعقيد السلوك البشري، حيث يدرك كل من الأولياء والأساتذة أن سلوك التلميذ، حتى لو بدا "مبالغا فيه"، قد لا يكون دائما مؤشرا على نقص احترام الذات، قد يكون تعبيراً عن حاجة نفسية، أو محاولة للتكيف، أو حتى نقص في المهارات الاجتماعية التي لم تصقل بعد.

وعلى الرغم من أن "أحيانا" هي الإجابة الأكثر شيوعاً لدى الطرفين، إلا أن هناك فروقا دقيقة تستحق التحليل، فميل الأساتذة نحو النفي أكثر من الأولياء، قد يعكس ميل المدرسة كمؤسسة حديثة إلى التركيز على بناء شخصية التلميذ المتكاملة وتعزيز ثقته بنفسه، فالأساتذة بحكم احتكاكهم اليومي بالعديد من التلاميذ وتنوع شخصياتهم، قد يكونون أكثر تفهماً، لأن بعض مظاهر "الاعتذار المبالغ فيه" قد تكون جزءاً من عملية النمو والتعبير عن الذات، ولا تعني بالضرورة نقصاً في احترام الذات، كما قد يفسرون ذلك على أنه محاولة لجذب الانتباه أو تأكيد الذات وليس بالضرورة ضعفاً. أما عن ميل الأولياء فقد يشير إلى أن الأولياء الذين غالباً ما ينقلون القيم التقليدية والأعراف الاجتماعية، قد يكونون أكثر حساسية تجاه أي سلوك يمكن أن يفسر على أنه خروج عن الكرامة التي قد تقلل من قيمة الفرد في نظر المجتمع الجزائري، حيث تتداخل القيم الدينية مع القيم التقليدية، فقد ينظر إلى الاعتذار المبالغ فيه على أنه نوع من الذل والمهانة مما يتنافى مع قيم الكرامة والنيف، وبالتالي فإنهم يرون أن هذا السلوك قد ينقص من احترام الذات.

إن وجود هذه الفروق وإن كانت طفيفة، بين تصورات الأولياء والأساتذة حول سلوك معين (الاعتذار المبالغ فيه) وتأثيره على احترام الذات، يشكل نقطة محتملة للتناقض القيمي، فالتلميذ إذا تلقى مفاهيم مختلفة حول هذا السلوك من الأسرة والمدرسة، فقد يؤدي ذلك إلى التششت الفكري والارتباك السلوكي لديه، فهو قد لا يفهم متى يكون هذا السلوك مقبولا ومتى لا يكون كذلك، مما يؤثر على قدرته على بناء شخصية متوازنة ومتكاملة.

وفي الأخير نستطيع القول أن هذه النسب تشير إلى ضرورة وجود حوار وتوافق بين الأسرة والمدرسة حول كيفية التعامل مع سلوكيات التلاميذ التي قد تفسر بطرق مختلفة، فالتنشئة الاجتماعية السليمة تتطلب انسجاما في أداء الأدوار بين الأسرة والمدرسة، لضمان تلقى تلاميذهم رسائل متسقة تساعدهم على التكيف الاجتماعي وتنمية شخصياتهم بشكل إيجابي. كما يظهر أن هناك نظرة غير حاسمة بل متذبذبة، حول ما إذا كان الاعتذار المبالغ فيه ينقص من احترام الذات، مع وجود فروق طفيفة بين الأولياء والأساتذة، هذه الفروق على الرغم من صغرها، إلا أنها تشير إلى وجود تباين في المعايير القيمية بين الأسرة والمدرسة، مما قد يسهم في خلق صراع قيمي لدى التلميذ يؤثر سلبا على تنشئتهم الاجتماعية وتكوين شخصيتهم.

الجدول رقم 10: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان التلميذ مخيرا في احترامه للغير

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
41	15.2	28	15.9	نعم
164	60.7	124	70.5	لا
65	24.1	24	13.6	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن 60.7% من الأولياء و70.5% من الأساتذة يرون بأن التلميذ ليس مخيرا في احترامه للغير، بينما يرى 24.1% من الأولياء و13.6% من الأساتذة أن التلميذ أحيانا ما يكون مخيرا في احترامه للغير، أما عن الذين يرون بأن التلميذ مخيرا في احترامه للغير فقد قدرت نسبة الأولياء بـ15.2% ونسبة الأساتذة بـ15.9%.

نلاحظ مما سبق أن أفراد العينة ترى أن احترام الغير قيمة اجتماعية أساسية وواجبة، وليست سلوكا اختياريا يمكن للتلميذ أن يختار ممارسته، هذا يعكس أن المجتمع من خلال أهم مؤسسات التنشئة فيه (الأسرة والمدرسة) يفرض هذه القيمة كمعيار سلوكي لا يمكن التنازل عنه. وهذا الإجماع يؤكد أن احترام الغير هو جزء لا يتجزأ من القواعد الأخلاقية التي توجه سلوك الأفراد وتسهم في تحقيق التوافق الاجتماعي للتلميذ.

على الرغم من الإجماع العام إلا أننا نلاحظ أن هناك فروق بين إجابات الأولياء والأساتذة، فالمدرسة أكثر حزماً من الأسرة في درجة الإلزام، قد يشير ذلك إلى أن المدرسة بحكم طبيعتها كمؤسسة تعليمية تركز على الجانب الإلزامي والقانوني للأخلاق والسلوكيات، حيث يعد احترام الغير جزءاً من الانضباط المدرسي والقواعد الصفية الواجب ممارستها، بينما نرى أن الأولياء أكثر ميلاً للتحفظ، وهم بذلك يعتقدون أن الابن قد يكون مخيراً في أحترامه للغير، فالإحترام عندهم يتأثر بظروف الموقف أو ردود الأفعال حسب سلوك الطرف الآخر، هذا التباين يمكن أن يعزى إلى أن الأسرة تنقل القيم عبر الخبرات العاطفية والوجدانية كونها المؤسسة الأولى المسؤولة على تنشئة الأبناء، مما يجعلها أقل صرامة وأكثر قابلية للتأويل.

على الرغم من الاتفاق العام فإن الفارق في نسبة "لا" و"أحياناً" بين الأولياء والأساتذة يمكن أن يشكل مصدراً للتناقض القيمي الذي يواجهه التلميذ، خاصة إذا تلقى التلميذ رسائل مختلفة حول مدى إلزامية الاحترام (واجب مطلق في المدرسة، وواجب قد يكون مرناً أحياناً في المنزل)، مما يجعله يصاب بالتشتت والارتباك. هذا التناقض قد يعيق قدرته على بناء شخصية متكاملة ومتوازنة، ويؤثر على كيفية تعامله مع المواقف الاجتماعية التي تتطلب منه إظهار الاحترام.

يظهر الجدول أن احترام الغير يعد قيمة اجتماعية راسخة وغير قابلة للتفاوض في نظر كل من الأولياء والأساتذة، ومع ذلك فإن الفروق الطفيفة في درجة الإلزام قد تشير إلى وجود تباين في أساليب التنشئة بين الأسرة والمدرسة، مما يستدعي تعزيز التواصل والتكامل بينهما لضمان حصول التلميذ على رسائل قيمية متسقة تساعد على النمو الاجتماعي السليم.

الجدول رقم 11: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان للتلميذ خصوصية يجب احترامها

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
225	83.3	159	90.3	نعم
11	4.1	1	0.6	لا
34	12.6	16	9.1	أحياناً
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتبين من الجدول رقم (11) أن 83.3% من الأولياء و90.3% من الأساتذة يرون بأن للتلميذ خصوصية يجب احترامها، بينما يرى 4.1% من الأولياء و9.1% من الأساتذة أن للتلميذ خصوصية أحياناً ما يجب احترامها، في حين يرى 4.1% من الأولياء و0.6% من الأساتذة أن للتلميذ خصوصية لكن لا يجب احترامها.

الملاحظ من خلال ما سبق أن الغالبية العظمى من أفراد العينة أجابوا بأن للتلميذ خصوصية يجب احترامها، هذا الإجماع القوي يشير إلى أن قيمة احترام خصوصية التلاميذ قيمة أساسية وغير قابلة للتفاوض في المجتمع الجزائري، على الأقل ضمن عينة الدراسة، هذا يعكس تغلغل القيم الحديثة التي تركز على حقوق التلميذ، وتنمية شخصيته المتوازنة، وتعزيز ثقته بنفسه، كما يظهر لنا هذا الاتفاق تحولا واضحا على مستوى الوعي المجتمعي والتربوي نحو فهم أعمق لاحتياجات التلميذ النفسية والاجتماعية، فاحترام خصوصية التلميذ يعد جزءا لا يتجزأ من توفير بيئة آمنة ومستقرة تسهم في نموه النفسي السليم.

على الرغم من الإجماع العام، يلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يؤكدون على ضرورة احترام خصوصية التلميذ أعلى من نسبة الأولياء، هذا التباين الطفيف يمكن تفسيره سوسيولوجيا بأن المدرسة الحديثة غالبا ما تركز على حقوق التلميذ وتنمية شخصيته المستقلة وذلك من خلال تطبيق المناهج التربوية الحديثة وإدراكهم لأهمية الخصوصية في بناء شخصية التلميذ وتعزيز ثقته بنفسه. أما الأولياء فقد يرون أن الخصوصية قد تكون نسبية أو مشروطة توفر ظروف معينة، أو أنها قد تتعارض أحيانا مع دورهم في المراقبة والتوجيه الصارم، خاصة في سياق القيم التقليدية التي قد تعطي الأولوية للسلطة الأبوية على الاستقلالية الفردية المطلقة للتلميذ.

يعد هذا الاتفاق الواسع بين الأسرة والمدرسة حول قيمة احترام خصوصية التلميذ مؤشرا إيجابيا، فاتفقهما يقلل من التشتت الفكري والارتباك السلوكي لديه، ويسهم في بناء شخصية متكاملة ومتوازنة، كما يعزز من قدرة التلميذ على استيعاب المعايير الاجتماعية دون صراع داخلي. كما أن احترام خصوصية التلميذ يسهم بشكل مباشر في شعوره بالأمان والثقة بالنفس، فشعور التلميذ بأن مساحته الشخصية محترمة، يجعله أكثر قدرة على التعبير عن ذاته، فيساعده ذلك على بناء علاقات صحية مع غيره ويشجعه على تنمية استقلاليتة وتحمل المسؤولية تدريجيا، كما يعلمه كيفية إدارة شؤونه واتخاذ قراراته في إطار من الثقة المتبادلة.

نستنتج مما سبق أن هذا الاتفاق القيمي القوي فيما يخص احترام خصوصية التلاميذ بين الأسرة والمدرسة، يعد عاملا إيجابيا ومعززا لعملية التنشئة الاجتماعية السليمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يسهم في بناء شخصيتهم المتوازنة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، مما يقلل من احتمالية حدوث صراعات قيمية في هذا الجانب.

الجدول رقم 12: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان احترام التلميذ للغير أولى من احترامه لذاته

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
41	15.2	28	15.9	نعم
192	71.1	111	63.1	لا
37	13.7	37	21.0	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتضح من الجدول أعلاه أن 71.1% من الأولياء و 63.1% من الأساتذة يرون بأن احترام التلميذ للغير ليس أولى من احترامه لذاته، بينما يرى 13.7% من الأولياء و 21% من الأساتذة أن احترام التلميذ للغير أحيانا ما يكون أولى من احترامه لذاته، في حين يرى 15.2% من الأولياء و 15.9% من الأساتذة أن احترام التلميذ للغير أولى من احترامه لذاته.

نلاحظ مما سبق إجماع كلا من الأولياء والأساتذة على أن احترام التلميذ للغير يأتي أولا على حساب احترامه لذاته، هذا الإجماع القوي يشير إلى أن هناك وعي متزايد بأهمية احترام الذات كقيمة أساسية في بناء شخصية التلميذ المتوازنة والصحية، هذا يعكس تحولا في المنظور التربوي والاجتماعي نحو تقدير الذات والصحة النفسية للتلميذ، بدلا من التركيز المطلق على الطاعة أو التوافق الاجتماعي.

على الرغم من أن احترام الغير يعد قيمة اجتماعية أساسية (كما ظهر في الجدول 10)، فإن هذا الجدول يوضح أن هذا الاحترام لا ينبغي أن يلغي أو يقلل من قيمة احترام الذات، فالمجتمع من خلال الأسرة والمدرسة، يسعى إلى تنشئة أفراد قادرين على التفاعل الاجتماعي الإيجابي دون فقدان تقديرهم لذواتهم فهو بذلك يسعى إلى إحداث توازن بين الفردية والجماعية. وعلى الرغم من الاتفاق العام على أولوية احترام الذات، تظهر فروق دقيقة بين استجابات الأولياء والأساتذة، فالأولياء أكثر حسما في رفض الأولوية للغير، قد يعكس هذا ميل الأولياء إلى حماية تلاميذهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم بشكل مباشر، فالأسرة كمؤسسة تنشئة أولية تركز غالبا على الجانب العاطفي والنفسي للتلميذ، فهم قد يرون أن أي تنازل عن احترام الذات قد يعرض التلميذ للاستغلال أو يضعف شخصيته. كما قد يشير تحفظ الأساتذة إلى نظرة أكثر واقعية في البيئة المدرسية، فهو قد يواجه مواقف تتطلب من التلميذ نوعا من التنازل أو التكيف من أجل الحفاظ على النظام الصفّي أو حل النزاعات، أو تعزيز روح التعاون الجماعي، قد يرى الأساتذة أن هناك حالات معينة قد يطلب فيها من التلميذ تقديم احترام الغير لتعزيز قيم التسامح أو المسؤولية الاجتماعية، دون

أن يعني ذلك بالضرورة انتقاصا من احترام الذات، هذا يعكس دور المدرسة في تعليم التلاميذ كيفية التكيف مع المعايير الاجتماعية المعقدة.

يظهر الجدول أن كل من الأولياء والأساتذة في ولاية الوادي يتفقون بشكل كبير على أن احترام التلميذ لذاته لا ينبغي أن يكون ثانويا، مما يعكس وعيا بأهمية الصحة النفسية للتلميذ وتكوين شخصيته، ومع ذلك فإن الفروق الدقيقة في درجة الحسم تشير إلى تباين محتمل في أساليب التنشئة بين المؤسستين، هذا التباين يمكن أن يشكل تحديا للتلميذ في الموازنة بين هاتين القيمتين الأساسيتين، مما يبرز الحاجة إلى تعزيز التواصل والتكامل بين الأسرة والمدرسة لضمان رسالة قيمية متسقة تسهم في تنشئة اجتماعية سليمة ومتوازنة.

الجدول رقم 13: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان الحوار بديل أفضل من استعمال القوة في الدفاع عن النفس في كل المواقف

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
122	45.2	103	58.5	نعم
24	8.9	9	5.1	لا
124	45.9	64	36.4	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يلاحظ من الجدول أعلاه أن 45.2% من الأولياء و 58.5% من الأساتذة يرون بأن الحوار بديل أفضل من استعمال القوة في الدفاع عن النفس في كل المواقف، بينما يرى 45.9% من الأولياء و 36.4% من الأساتذة أن الحوار أحيانا ما يكون بديلا أفضل من استعمال القوة في الدفاع عن النفس في كل المواقف، أما عن الذين يرون بأن الحوار ليس بديلا أفضل من استعمال القوة في الدفاع عن النفس في كل المواقف فقد قدرت نسبة الأولياء بـ 8.9% ونسبة الأساتذة بـ 5.1% فقط.

يعتبر الحوار من أهم القيم الاجتماعية التي تشكل سلوك التلميذ وتفاعلاته مع أفراد مجتمعه، ومن خلال ما سبق يتضح أن أكثر من نصف عدد الأساتذة من أفراد العينة يرون أن الحوار هو البديل الأفضل لاستخدام القوة في جميع المواقف، وهذا يعكس دور المدرسة في ترسيخ قيم عديدة تساهم في حل المشكلات بطريقة سلمية، كما أنها تسعى إلى إعداد أفراد قادرين على التكيف الاجتماعي وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين من خلال التواصل الفعال، هذا التوجه يتماشى مع الفلسفات التربوية الحديثة التي تركز على تنمية المهارات الاجتماعية لضمان تحقيق التعايش السلمي. كما يتضح من خلال معطيات الجدول أن الأولياء أكثر مرونة حيث أجاب ما يقارب نصف عددهم أن الحوار أفضل في كل المواقف، كما ترى نسبة مماثلة لها أنه أحيانا ما يكون الحوار أفضل، وهذا يشير إلى نظرة أكثر واقعية وذلك بحكم خبرتهم الحياتية فهم يرون أن هناك مواقف قد لا يكون فيها الحوار

كافيا للدفاع عن النفس، فالقوة قد تكون ضرورية في بعض المواقف، هذا يعكس تداخل القيم التقليدية التي قد تعطي أهمية للدفاع عن الذات مع القيم الحديثة التي تشجع على الحوار. هذا التباين في الرسائل القيمة حول حل النزاعات يمكن أن يسبب تشتتا وارتباكاً لدى التلميذ، فهو قد يتلقى من المدرسة رسالة مفادها أن الحوار هو الحل الأمثل دائماً، بينما يتعلم من الأسرة (أو من خلال ملاحظة سلوكيات أفرادها) أن هناك مواقف قد تتطلب الدفاع عن النفس بالقوة، هذا التناقض يعيق قدرته على بناء نظام قيمي متماسك، ويصعب عليه تحديد السلوك المناسب في المواقف المختلفة، فإذا لم يكن هناك توافق بين الأسرة والمدرسة حول هذه القيمة، فقد يؤثر ذلك على قدرة التلميذ على تطوير مهاراته في حل النزاعات، فالمدرسة قد تعمل على تعليم التلميذ مهارات الحوار، لكن إذا لم تعزز هذه المهارات في المنزل، فقد لا يثق في نجاح الحوار في جميع المواقف، مما قد يدفعه إلى اللجوء للعنف أو العدوانية.

نستخلص مما سبق أن الفروق الدقيقة بين تصورات الأولياء والأساتذة يعتبر مؤشراً على تناقض قيمي محتمل حول أولوية الحوار كبديل لاستعمال القوة في الدفاع عن النفس، بينما تفضل المدرسة الحوار كحل شامل، تبدي الأسرة مرونة أكبر، معتبرة أن الحوار قد لا يكون كافياً في كل المواقف، هذا التناقض القيمي يشكل تحدياً كبيراً لعملية التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يمكن أن يؤدي إلى ارتباك التلاميذ في فهمهم لكيفية التعامل مع النزاعات، ويعيق تطوير مهارات حل المشكلات لديهم.

الجدول رقم 14: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان التلميذ ملزم باحترام وجهات نظر الآخرين

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
102	37.8	80	45.5	نعم
73	27.0	26	14.8	لا
95	35.2	70	39.8	أحياناً
270	100.0	176	100.0	المجموع

تشير نتائج الجدول أعلاه أن 37.8% من الأولياء و 45.5% من الأساتذة يرون بأن التلميذ ملزم باحترام وجهات نظر الآخرين، بينما يرى 35.2% من الأولياء و 39.8% من الأساتذة أن التلميذ أحياناً ما يكون ملزماً باحترام وجهات نظر الآخرين، أما 27% من الأولياء و 14.8% من الأساتذة فيرون بأن التلميذ ليس ملزماً باحترام وجهات نظر الآخرين.

الملاحظ من خلال معطيات الجدول أن الأساتذة أكثر اتفاقاً بأن التلميذ ملزم باحترام وجهات نظر الآخرين، هذا يعكس دور المدرسة كمؤسسة تربوية حديثة تسعى إلى غرس

قيم الحوار والتسامح واحترام الاختلاف كجزء أساسي من المهارات الاجتماعية اللازمة للتعايش، فهي تهدف إلى إعداد فرد متكامل الشخصية يمتلك القدرة على إقامة علاقات ناجحة وإيجابية مع الآخرين في جو من الثقة والاحترام المتبادل. في حين نلاحظ أن نسبة الأولياء الذين أجابوا بنعم وأحيانا كانتا متقاربتان ما يقارب ثلثهما، هذا يشير إلى أن الأسرة بحكم قيمها التقليدية ترى أن تقبل جميع وجهات النظر قد لا يكون ممكنا أو مرغوبا في كل المواقف، كما ترى أن التقبل مرتبطا بالمعتقدات الدينية أو الأعراف الاجتماعية. كما يلاحظ أن هناك تباين واضح بين نسبة الذين أجابوا بـ لا (التلميذ غير ملزم)، هذا التباين يعد مؤشرا واضحا على وجود تباين في مفهوم قيمة تقبل وجهات النظر بين المؤسستين، فبينما تشدد المدرسة على أهمية تقبل الآخر، نجد أن الأسرة لديها تحفظات أو استثناءات لهذا التقبل. ففي المجتمع الجزائري حيث تتداخل القيم الدينية مع التقاليد والأعراف، قد ينظر إلى تقبل وجهات النظر على أنه مشروط بمدى انسجامها وتوافقها مع هذه المرجعيات، فبعض الأولياء يرون أن هناك ما لا يمكن تجاوزه خاصة الآراء التي تتعارض مع القيم الدينية أو الأخلاق الأساسية التي تغرسها داخل المنزل.

من خلال ما سبق يتبين أن هناك تباين في تصورات الأولياء والأساتذة حول إلزامية احترام التلميذ لوجهات نظر الآخرين، هذا التناقض القيمي يشكل تحديا كبيرا لعملية التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يمكن أن يؤدي هذا التناقض إلى ارتباك في فهمهم لكيفية التعامل مع الاختلافات، ويعيق تطوير مهارات التسامح والحوار لديهم.

الجدول رقم 15: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان التلميذ ملزم بآداب الحوار حتى عند تعرضه للعنف

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
64	23.7	73	41.5	نعم
141	52.2	52	29.5	لا
65	24.1	51	29.0	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه أن 52.2% من الأولياء و 29.5% من الأساتذة يرون بأن التلميذ ليس ملزما بآداب الحوار حتى عند تعرضه للعنف، بينما يرى 23.7% من الأولياء و 41.5% من الأساتذة أن التلميذ ملزم بآداب الحوار حتى عند تعرضه للعنف، في حين يرى 24.1% من الأولياء و 29% من الأساتذة أن التلميذ أحيانا ما يكون ملزم بآداب الحوار حتى عند تعرضه للعنف.

الملاحظة البارزة في هذا الجدول أن هناك تباين بين كلا من الأولياء والأساتذة، فغالبية الأولياء يرون أن التلميذ ليس ملزما بآداب الحوار عندما يتعرض للعنف، فهم

يعطون الأولوية للدفاع عن الذات حتى ولو كان ذلك باستعمال القوة، فهم يرون بأن ذلك ضرورة للحفاظ على الكرامة. على النقيض تظهر النسبة الأكبر من الأساتذة أن التلميذ ملزم بأداب الحوار حتى عند تعرضه للعنف، وهذا ما يبين أن المدرسة تحت على الالتزام بالقواعد الأخلاقية وحل المشكلات بالطريقة السلمية حتى في الظروف الصعبة. كما نلاحظ وجود نسبة كبيرة من التحفظ لدى كلا من الأولياء والأساتذة، وهذا يشير إلى أن المسألة ليست مطلقة تماما لدى الطرفين، فهم يرون بأن هناك سياقات ومواقف قد تغير من الحكم على هذا الإلزام، ومع ذلك فإن الإتجاه العام لكل مجموعة يظل متباينا بشكل واضح.

من خلال ما سبق يتبين لنا أن هناك تناقض قيمى كبير بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بقيمة حل النزاعات في مواجهة العنف، بينما تتشدد المدرسة على إلزامية الحوار، تفضل الأسرة مرونة أكبر والتعامل مع الموقف حسب الحالة وما يناسبها، وقد لا ترى إلزاما بالحوار في المواقف العنيفة، هذا التباين يشكل تحديا عميقا يؤثر سلبا على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 16: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان الحوار يساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى التلميذ

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
227	84.1	157	89.2	نعم
10	3.7	5	2.8	لا
33	12.2	14	8.0	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يبرز الجدول أعلاه أن 84.1% من الأولياء و 89.2% من الأساتذة يرون بأن الحوار يساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى التلميذ، في حين يرى 12.2% من الأولياء و 8% من الأساتذة بأن الحوار أحيانا ما يساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى التلميذ، بينما يرى 3.7% من الأولياء و 2.8% من الأساتذة أن الحوار لا يساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى التلميذ.

الملاحظة الأبرز من خلال ما سبق هي أن الغالبية العظمى من الأولياء والأساتذة، أجابوا بنعم، هذا الإجماع القوي يشير إلى أن هناك وعي مجتمعي وتربوي واسع بأهمية الحوار كأداة أساسية لتنمية مهارات التفكير النقدي. هذا يعكس إدراكا مشتركا بأن التفكير النقدي الجمالي والأخلاقي هو مهارة تمكن الفرد من الوصول إلى أحكام موضوعية أو شخصية أكثر توازنا. كما أن هذا الاتفاق يعزز التوجه نحو أساليب التعليم التي تتجاوز التلقين والحفظ، وتركز على التفاعل والمشاركة وتنمية القدرات العقلية العليا لدى التلاميذ، فالمدرسة الحديثة تهدف إلى بناء شخصية التلميذ من جميع الجوانب، وتعليمه التفكير

لإحداث تغيير مرغوب في سلوكه وطرق تفكيره. فالحوار ليس مجرد أداة تعليمية، بل هو قيمة اجتماعية تعزز التواصل، التعاون، والاحترام المتبادل، وتسهم في تكوين أفراد مسؤولين وقادرين على التعامل مع المجتمع بثقة ومرونة.

على الرغم من الإجماع العام نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يؤكدون على مساهمة الحوار في تطوير التفكير النقدي أعلى من نسبة الأولياء، هذا التباين الطفيف قد يرجع إلى كون المدرسة هي المؤسسة الأكثر أهمية في صياغة قيم وتوجهات الدولة والمجتمع من خلال المناهج التعليمية، فالأساتذة بحكم تدريبهم واطلاعهم على النظريات التربوية الحديثة يدركون بشكل أعمق العلاقة المباشرة بين الحوار وتنمية التفكير النقدي كجزء من أهدافهم التعليمية والتربوية. كما أن الأساتذة يمارسون الحوار بشكل يومي في الفصول الدراسية كجزء من استراتيجياتهم التعليمية، مما يعزز قناعتهم بفعاليتهم في تطوير مهارات التفكير لدى التلاميذ.

يظهر من خلال ما سبق وجود إجماعا قويا بين الأولياء والأساتذة على أن الحوار يسهم بشكل فعال في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى التلاميذ. هذا التوافق القيمي يعد مؤشرا إيجابيا لوجود انسجام بين مؤسستي التنشئة الاجتماعية في غرس قيم حيوية تمكّن التلاميذ من التفاعل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية، وحل المشكلات، وإدارة الوقت، واتخاذ القرارات الصائبة. كما أنه يقلل من الصراعات القيمية المحتملة، ويعزز من قدرة التلميذ على اكتساب مهارات حياتية ومعرفية أساسية، مما يسهم في تنشئة اجتماعية سليمة ومتوازنة.

الجدول رقم 17: توزيع أفراد العينة (أساتذة) حسب ما إذا كان يجد صعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلميذ

النسبة المئوية	التكرارات	
19.9	35	نعم
26.7	47	لا
53.4	94	أحيانا
100.0	176	المجموع
إذا كان الجواب نعم أو أحيانا، يرجع سبب ذلك إلى:		
64.7%	99	اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة
19.6%	30	انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية
7.8%	12	البيئة الاجتماعية
3.3%	5	المستوى التعليمي للوالدين
2.0%	3	انعدام القدوة
2.6%	4	تأثير وسائل الإعلام
100.0%	153	المجموع

يشير الجدول أعلاه إلى أن 53.4% من الأساتذة أحيانا ما يجدون صعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بينما 26.7% لا يجدون صعوبة في ذلك، في حين نلاحظ أن 19.9% منهم يؤكدون وجود صعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذهم، أما عن الذين أجابوا بنعم أو أحيانا فيرجعون سبب ذلك إلى اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة قدرت نسبتهم بـ 64.7%، أما 7.8% منهم فيرجعون سبب صعوبة ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلاميذ إلى انشغالهم بإتمام البرامج الدراسية، في حين يرى 3.3% منهم بأن المستوى التعليمي للوالدين هو المسؤول على ذلك، بينما 2.6% من الأساتذة يرون بأن انعدام القدوة يجعلهم يجدون صعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلاميذ، وأخير نجد أن 2% من أساتذة التعليم الابتدائي يرجعون سبب إيجاد صعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذهم إلى تأثير وسائل الإعلام.

تشير النتائج إلى أن غالبية الأساتذة يواجهون صعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلاميذ (الذين أجابوا بنعم وأحيانا)، هذه النسبة المرتفعة تعد مؤشرا قويا على أن عملية غرس القيم ليست عملية سهلة أو تلقائية، بل هي عملية معقدة وتواجه تحديات حقيقية في البيئة المدرسية. وعلى الرغم من أن ربع الأساتذة لا يجدون صعوبة، إلا أن الغالبية العظمى تقر بوجودها، مما يؤكد أن المشكلة ليست فردية بل هي ظاهرة عامة تستدعي التحليل.

يقدم الجزء الثاني من الجدول الأسباب التي يرجع إليها الأساتذة هذه الصعوبة، السبب الأبرز والأكثر شيوعا الذي ذكره الأساتذة هو اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة وهذا يعكس صراعا قيميا واضحا بين الأسرة والمدرسة، يؤدي اختلاف المفاهيم

إلى تضارب في المعاني الرمزية التي يكتسبها التلميذ حول القيم الاجتماعية، مما يسبب له ارتباكاً فكرياً وسلوكياً، فيجد بذلك صعوبة في تفسير الإشارات الاجتماعية وتحديد السلوك المقبول، فيعيق بناء شخصية متكاملة. أما السبب الثاني فهو انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية، هذا السبب يشير إلى تحد هيكلي داخل النظام التعليمي، فالضغط الأكاديمي لإتمام المناهج قد يقلل من الوقت والجهد الذي يمكن للأستاذ تخصيصه لترسيخ القيم الاجتماعية بشكل فعال، هذا يظهر أن المدرسة على الرغم من دورها في غرس القيم قد تعاني من أولويات متضاربة بين التحصيل الأكاديمي والتنشئة القيمية.

كما أجاب الأساتذة بأن البيئة الاجتماعية الأوسع تلعب دوراً في صعوبة ترسيخ القيم، هذه البيئة قد تتضمن جماعات الأقران، أو القيم السائدة في المجتمع المحلي، والتي قد لا تتوافق دائماً مع القيم التي تحاول المدرسة غرسها. في حين ترى مجموعة أخرى من الأساتذة أن المستوى التعليمي للوالدين هو السبب في ذلك، هذا السبب يشير إلى أن الخلفية التعليمية للآباء قد تؤثر على قدرتهم في دعم القيم التي تعمل المدرسة على ترسيخها، أو على وعيهم بأهمية بعض القيم الاجتماعية الحديثة. كما أن مجموعة أخرى من الأساتذة ترى أن انعدام القدوة هو السبب، وعلى الرغم من أن هذه النسبة منخفضة، إلا أنها تشير إلى أهمية القدوة (سواء من الوالدين أو الأساتذة) في عملية نقل القيم، فغياب القدوة الحسنة أو وجود قدوات متضاربة يمكن أن يعيق عملية التعلم الاجتماعي. كما يرى الأساتذة أن وسائل الإعلام سبب خارجي في صعوبة ترسيخ القيم الاجتماعية باعتبارها مصدراً آخر للقيم، وقد تقدم محتوى يعزز سلوكيات أو قيم تتعارض مع ما تحاول المدرسة والأسرة ترسيخه.

من خلال ما سبق نستطيع القول أن تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة هو السبب الرئيسي الذي يجعل الأساتذة يجدون صعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. إلا أننا نستطيع القول أيضاً أن عملية ترسيخ القيم تتأثر أيضاً بعوامل هيكلية داخل النظام التعليمي كانشغال الأستاذ بإتمام البرامج وعوامل مجتمعية أوسع كالبيئة الاجتماعية، ووسائل الإعلام، ومستوى تعليم الوالدين، مما يشير إلى تعقيد عملية التنشئة الاجتماعية في السياق الجزائري، فهذا التباين في مصادر القيم وتأثيراتها المتضاربة قد يؤدي إلى فوضى قيمية تعيق النمو المتوازن لشخصية التلميذ وتكيفه الاجتماعي.

الجدول رقم 18: توزيع أفراد العينة (أولياء) حسب ما إذا كان تنشئتك لابنك على القيم الاجتماعية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة

النسبة المئوية	التكرارات	
71.5	193	نعم
5.6	15	لا
23.0	62	أحيانا
100.0	270	المجموع
إذا كان الجواب لا أو أحيانا، يرجع سبب ذلك إلى:		
44.0%	48	إختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة
14.7%	16	انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية
25.7%	28	عدم واقعية المناهج
15.6%	17	البيئة الاجتماعية
100.0%	109	المجموع

يلاحظ من الجدول أعلاه أن 71.5% من الأولياء يرون أن تنشئتهم لأبنائهم على القيم الاجتماعية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة، بينما يرى 23% منهم أن تنشئتهم لأبنائهم على هذه القيم أحيانا تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة، إلا أن 5.6% منهم يرون أن تنشئتهم لأبنائهم على القيم الاجتماعية لا تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة، أما عن الذين أجابوا بـ لا وأحيانا من المجموع الكلي للأولياء والذين برروا عدم توافق تنشئة أبنائهم على القيم الاجتماعية مع ما يتم ترسيخه في المدرسة فنجد أن 44% من الأولياء يرجعون ذلك إلى إختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، بينما يرجع 25.7% منهم إلى انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية، في حين ترى النسبة 15.6% أن البيئة الاجتماعية هي سبب ذلك، وأخيرا نجد أن 14.7% من الأولياء يرجعون السبب إلى عدم واقعية المناهج.

من خلال معطيات الجدول نرى أن غالبية الأولياء يرون أن هناك توافقا بين القيم الاجتماعية التي يتلقاها أبنائهم في المنزل وتلك التي تقدمها المدرسة، هذا يعكس رغبة مجتمعية في تحقيق الانسجام بين الأسرة والمدرسة، وقد يشير أيضا إلى أن الأولياء يشعرون بأن المدرسة تكمل دورهم في غرس القيم، أو أنهم يتبنون القيم التي تقدمها المدرسة بشكل عام. على الرغم من النسبة العالية للتوافق، فإن ما يقارب ربع الأولياء يقرون بوجود درجة من عدم التوافق سواء بشكل دائم أو أحيانا، هذه الفئة على الرغم من كونها أقلية لكن نستطيع القول أنها حاسمة في دراستنا، حيث تشير إلى وجود تحديات حقيقية في عملية التنشئة القيمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

يقدم الجزء الثاني من الجدول الأسباب التي يرجع إليها الأولياء عدم التوافق (عندما يكون الجواب لا أو أحيانا) السبب الأبرز والأكثر شيوعا الذي ذكره الأولياء هو إختلاف

مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، هذه النتيجة تعد تأكيداً مباشراً وقوياً على وجود صراع قيمي بين المؤسستين. مقارنة مع الجدول (17) (وجهة نظر الأساتذة) حيث ذكر الأساتذة أيضاً أن "اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة" هو السبب الأول للصعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية. هذا التوافق في تحديد السبب الجذري للمشكلة بين (الأولياء والأساتذة) يشير إلى أن المشكلة ليست مجرد تصور من طرف واحد، بل هي تحد مشترك يدركه كلا الطرفين. كما أرجع الأولياء السبب الثاني إلى عدم واقعية المناهج وهذا يشير إلى أن المناهج الدراسية قد تكون بعيدة عن الواقع اليومي للتلميذ أو لا تتناسب مع القيم التي يرونها ضرورية لحياته، هذا يعزز فكرة أن المدرسة قد تعيد إنتاج التخلف بدلاً من أن تكون أداة للتطور إذا لم تكن مناهجها متوافقة مع الواقع الاجتماعي والثقافي. كما يقر الأولياء بأن البيئة الاجتماعية الأوسع تلعب دوراً في عدم التوافق، والتي قد تتضمن جماعات الأقران، أو القيم السائدة في المجتمع المحلي، أو تأثير وسائل الإعلام، والتي قد لا تتوافق دائماً مع القيم التي تحاول الأسرة والمدرسة غرسها. كذلك يرى الأولياء أن انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية قد يكون سبباً في عدم التوافق، على الرغم من أن هذه النسبة أقل، إلا أنها تشير إلى أن الأولياء يدركون أن الضغط الأكاديمي على الأستاذ لإتمام المناهج قد يؤثر على قدرته في التركيز على الجانب القيمي، مما يظهر أن المشكلة ليست فقط في المحتوى القيمي، بل أيضاً قد تكون في طريقة تقديمه وتخصيص الوقت له.

مما سبق يتضح أن هذا التناقض يعد تحدياً حقيقياً في عملية التنشئة الاجتماعية، بالرغم من أن غالبية الأولياء يرون توافقاً عاماً، فإن الأسباب التي تقدمها الأقلية التي تقر بعدم التوافق تسلط الضوء على نقاط ضعف حرجية في العلاقة بين الأسرة والمدرسة، وتؤكد على الحاجة الماسة لتعزيز الشراكة والتنسيق بينهما لضمان تنشئة اجتماعية سليمة ومتوازنة للتلميذ.

الجدول رقم 19: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت المناهج التربوية تعزز القيم الاجتماعية لدى التلميذ

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
172	63.7	86	48.9	نعم
12	4.4	14	8.0	لا
86	31.9	76	43.2	أحياناً
270	100.0	176	100.0	المجموع

يبرز الجدول أعلاه أن 63.7% من الأولياء و 48.9% من الأساتذة يرون بأن المناهج التربوية تعزز القيم الاجتماعية لدى التلميذ، في حين يرى 31.9% من الأولياء و 43.2% من الأساتذة بأن المناهج التربوية تعزز القيم الاجتماعية لدى التلميذ أحياناً، بينما

يرى 4.4% من الأولياء و8% من الأساتذة أن المناهج التربوية لا تعزز القيم الاجتماعية لدى التلميذ.

مما سبق نلاحظ وجود تباين واضح في تقييم فعالية المناهج التربوية في تعزيز القيم الاجتماعية بين الأولياء والأساتذة، فأغلب الأولياء يرون أن المناهج التربوية تعزز القيم الاجتماعية لدى أبنائهم، هذا قد يعكس ثقة الأولياء في النظام التعليمي ودوره في غرس القيم، أو قد يكون تصورا عاما بأن المدرسة بحكم وظيفتها يجب أن تقوم بهذا الدور، هذا التصور الإيجابي من جانب الأولياء يشير إلى أنهم يرون المدرسة شريكا فعالا في عملية التنشئة القيمية، وأنها تكمل دور الأسرة في هذا الجانب. على النقيض نجد أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن المناهج تعزز القيم الاجتماعية بشكل مباشر أقل من الأولياء، هذا التوزيع يظهر نظرة أكثر واقعية وتحفظا من جانب الأساتذة، الذين هم على تماس مباشر مع المناهج وتطبيقها في الفصول الدراسية، فهم قد يدركون أن المناهج قد تحتوي على قيم اجتماعية، ولكن تطبيقها الفعلي أو مدى فعاليتها في ترسيخ هذه القيم قد يكون محدودا أو متفاوتا. كما نلاحظ أن نسبة الذين يرون بـ (عدم التعزيز) أعلى لدى الأساتذة من الأولياء، فمیل الأساتذة لرفض تعزيز المناهج للقيم الاجتماعية يؤكد فكرة أنهم أكثر إدراكا للتحديات أو القصور في هذا الجانب.

هذا التباين في تصور فعالية المناهج بين الأولياء والأساتذة، يشكل نقطة محتملة للتناقض القيمي في عملية التنشئة الاجتماعية، فإذا كان الأولياء يعتقدون أن المناهج تعزز القيم الاجتماعية بشكل كبير، بينما يرى الأساتذة (الذين يطبقون هذه المناهج) أن التعزيز يحدث "أحيانا" فقط أو لا يحدث، هذا يشير إلى فجوة في التوقعات والواقع، هذه الفجوة قد يترتب عنها سوء فهم بين الأسرة والمدرسة حول مسؤوليات كل منهما في غرس القيم، كما قد تعيق جهود التعاون المشترك.

تعتبر المناهج التربوية الأداة الرئيسية التي تستخدمها المدرسة في صياغة قيم وتوجهات المجتمع في نفوس الناشئة، فإذا كانت هذه المناهج لا تعزز القيم الاجتماعية بشكل فعال من وجهة نظر الأساتذة، فإن ذلك يمكن أن يسهم في "صعوبة ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلميذ" التي أشار إليها الأساتذة في الجدول (17). مما يضعف دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية ويمكن أن يؤدي إلى "تشنت قيمي" لدى التلميذ. فمن منظور نظرية التفاعلية الرمزية فإن المعاني الرمزية المرتبطة بـ "القيم الاجتماعية" التي تقدمها المناهج قد لا تفسر أو تستوعب بنفس الطريقة من قبل الأولياء والأساتذة، كما أن هذا التباين في التفسير يمكن أن يؤثر على كيفية نقل هذه القيم للتلميذ، فيسبب له ارتباكا في فهمها وتطبيقها. كذلك نجد أن الدراسات السابقة تشير إلى أن المناهج التربوية في المجتمعات العربية أغلبها مناهج "غير أصيلة" أو "مترجمة مباشرة من أنظمة تربوية غربية"، مما

يجعلها بعيدة عن واقع الحياة اليومية للتلميذ ولا تنسجم مع متطلبات حياته، هذا الاختلاف في طبيعة المجتمع يقلل من قدرة المناهج على تعزيز القيم الاجتماعية بفعالية، وهذا ما يتطابق مع ما توصلت إليه دراسة¹، ويفسر سبب رؤية الأساتذة لفعاليتها بشكل أقل من الأولياء.

نستخلص مما سبق أن هناك تباينا في تصورات الأولياء والأساتذة حول مدى تعزيز المناهج التربوية للقيم الاجتماعية، فبينما يميل الأولياء إلى رؤية المناهج كعامل إيجابي في هذا الجانب، يبدي الأساتذة نظرة أكثر تحفضا وواقعية. مما يجعل هذا التباين مؤشرا على وجود تحديات في عملية التنشئة القيمية داخل المدرسة، فإذا كانت المناهج لا تعزز القيم الاجتماعية بفعالية من وجهة نظر الأساتذة، فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى "صراع قيمي" لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ويعيق تنشئتهم الاجتماعية السليمة.

الجدول رقم 20: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلميذ

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
208	77.0	107	60.8	نعم
27	10.0	39	22.2	لا
35	13.0	30	17.0	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتضح من الجدول أعلاه أن 77% من الأولياء و60.8% من الأساتذة يرون أن دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلميذ، إلا أن 10% من الأولياء و22.2% من الأساتذة يرون عكس ذلك تماما، حيث يرون أن دور المدرسة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ليس تكميلي، بينما يرى 13% من الأولياء و17% من الأساتذة أن دور المدرسة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلميذ أحيانا ما يكون تكميلي.

تظهر الغالبية العظمى من الأولياء إتفاقا كبيرا بأن دور المدرسة في ترسيخ القيم الاجتماعية هو دور تكميلي لدور الأسرة، وهذا يعكس تصورا مجتمعيا بأن المدرسة هي المؤسسة التي تلي الأسرة مباشرة في غرس القيم وترسيخها وتقويمها وتنميتها، هذا التصور يعزز فكرة الشراكة والتعاون بين المؤسسات. على الرغم من أن غالبية الأساتذة ترى أن دور المدرسة تكميلية، إلا أن نسبتهم تعتبر أقل إيجابية وأكثر تحفظا، والأهم من

¹ - ضيف، علي. مرجع سابق. 2014. ص124.

ذلك أن نسبة الأساتذة الذين يرفضون هذا الدور التكميلي والذين أجابوا بـ لا، كانت أعلى بكثير من نسبة الأولياء. مما يشير إلى أن هذا الدور ليس دائما فعال من وجهة نظرهم. فهذا التوزيع يظهر نظرة أكثر واقعية وتحفظا من جانب الأساتذة، الذين هم على تماس مباشر مع التحديات التي تواجهها المدرسة في ترسيخ القيم. كما أن الفروق الدقيقة بين تصورات الأولياء والأساتذة تعتبر مؤشرا على تباين في الأدوار والتوقعات، هذا التباين يبرز فجوة بين توقعات الأولياء الذين يرون دور المدرسة تكميليا بشكل كبير وواقع الأساتذة الذين قد يواجهون صعوبات على مستوى هذا الدور، وهو ما قد يشكل مصدرا للصراع القيمي أو عدم التوافق بين المؤسسات.

كما يشير إدراك الأساتذة للتحديات إلى أن المدرسة قد لا تستطيع دائما أن تكمل دور الأسرة بفعالية، وذلك بسبب عدة عوامل ذكرت بالتفصيل في الجدولين (17) و(18) كاختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة وانشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية، عدم واقعية المناهج، تأثير البيئة الاجتماعية ووسائل الإعلام.

على الرغم من أن غالبية الأولياء يرون دور المدرسة تكميليا، فإن التباين في التصورات خاصة من جانب الأساتذة، يمكن أن يؤدي إلى التشتت الفكري والارتباك سلوكي لدى التلميذ، فالتلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى رسائل قيمية متسقة من كلا المؤسسات لكي ينمو بشكل متوازن ويكتسب شخصيته الاجتماعية. لذا وجب تعزيز الشراكة الحقيقية بين الأسرة والمدرسة، ليس فقط على مستوى التصور، بل على مستوى الممارسة الفعلية، كما يجب أن تعمل المدرسة على جعل الأسرة تلتحق بها وتشاركها عملها، وأن تقدم برامج توعية وداعمة للأولياء لتقريب وجهات النظر وتوحيد الرسالة القيمية الموجهة للتلميذ.

نستنتج مما سبق أن هناك إجماعا عاما بين الأولياء والأساتذة على أن دور المدرسة في ترسيخ القيم الاجتماعية هو دور تكميلي لدور الأسرة، ومع ذلك، فإن التباين الملحوظ في درجة هذا الإقرار، حيث يبدي الأساتذة تحظا أكبر ويؤكدون على وجود تحديات، يشير إلى وجود فجوة في التوقعات والواقع. هذا التباين يعد مؤشرا على وجود صراع قيمي محتمل بين الأسرة والمدرسة، والذي قد يؤثر سلبا على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، فالأمر يتطلب تعزيز التواصل والشراكة الفعالة بين المؤسسات لضمان رسالة قيمية متسقة تساهم في بناء شخصية التلميذ المتوازنة.

الجدول رقم 21: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك تناقض في مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
16	5.9	18	10.2	نعم
190	70.4	78	44.3	لا
64	23.7	80	45.5	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتبين من الجدول رقم (21) أن 70.4% من الأولياء و44.3% من الأساتذة يرون بأنه لا يوجد تناقض في مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة، بينما نجد أن 23.7% من الأولياء و45.5% من الأساتذة يرون بأنه أحيانا ما يوجد تناقض في ذلك، كما وجدنا أن 5.9% من الأولياء و10.2% من الأساتذة يقرون بوجود تناقض في مفهوم القيم الاجتماعية بين المؤسسات.

الملاحظة الأبرز من خلال ما سبق هي وجود تباين ملحوظ في إدراك وجود التناقض بين الأولياء والأساتذة، فالأولياء يميلون لرفض وجود تناقض مباشر. فالغالبية العظمى منهم لا يرون وجود تناقض في مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة، هذه النسبة المرتفعة قد تعكس تصورا مثاليا للتوافق ووجود علاقة متناغمة بين الأسرة والمدرسة، حيث يرون المدرسة امتدادا لدورهم في التنشئة القيمية، أو شريكا يكمل هذا الدور. كما قد تعكس عدم إدراك الأولياء للتناقضات الخفية فالولي قد لا يكون على دراية بالتناقضات الدقيقة أو غير المباشرة التي قد تحدث في الممارسات اليومية أو في المناهج الدراسية، أو قد لا يلاحظون تأثيرها المباشر على أبنائهم بنفس درجة ملاحظة الأساتذة، كما قد تكون هذه الإجابة نابعة من رغبتهم في وجود انسجام بين المؤسسات، حيث أن أي تناقض قد يشير إلى تحد في دورهم كأولياء أمور. على النقيض من ذلك تظهر اجابات الأساتذة صورة مختلفة تماما، فهم أكثر إدراكا للتناقض، فالغالبية تقر بوجود تناقض (مجموع نعم وأحيانا) في مفهوم القيم الاجتماعية، سواء بشكل دائم أو أحيانا، وذلك راجع إلى كونهم في الخط الأمامي لعملية التنشئة في المدرسة، فهم على تماس مباشر مع التلاميذ وعلى دراية بمدى تفاعلاتهم مع المناهج الدراسية كما أنهم على تواصل مع الأولياء، هذا الموقع يمنحهم رؤية أعمق وأكثر واقعية للتحديات والصراعات القيمية التي قد لا تكون واضحة للأولياء.

كما أن هذا يتوافق مع دراسات سابقة تشير إلى وجود تباين واضح بين قيم الأسرة التقليدية وقيم المدرسة الحديثة في المجتمعات العربية¹، وأن هذا التباين يعد سببا في صعوبة ترسيخ القيم. يعد هذا التباين مؤشرا حاسما على وجود صراع قيمي له انعكاسات سلبية متعددة على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، من بينها التشتت الفكري والارتباك السلوكي، فالتلميذ عندما يتلقى رسائل قيمية متضاربة حول القيم الاجتماعية من مؤسستي التنشئة الأساسيتين (الأسرة والمدرسة)، فإنه يعيش حالة من الإضطراب تعيق قدرته على بناء نظام قيمي متماسك، كما يصعب عليه تحديد السلوك المقبول والمناسب في المواقف المختلفة. فعندما تفسر المعاني الرمزية المرتبطة بالقيم الاجتماعية بشكل مختلف من قبل الأسرة والمدرسة يرتبك التلميذ ويجبر على التوفيق بين معنيين متناقضين، مما قد يؤدي إلى ازدواجية على مستوى الشخصية أو قيامه بسلوكيات غير متناغمة، حيث يتصرف بقيم مختلفة في سياقات مختلفة. فالقيم الاجتماعية هي المعايير التي تحكم سلوك الفرد داخل الجماعة وتسهم في التماسك الاجتماعي، فعندما تتناقض هذه القيم يصبح التلميذ غير قادر على التكيف بصورة إيجابية مع المجتمع، وقد يميل إلى سلوكيات منافية للمجتمع أو الانسحاب منه كما ورد في نظرية المعوقات الوظيفية لصاحبها روبرت ميرتون.

يتوافق هذا الجدول بشكل مباشر مع نتائج الجدول (17) الذي أظهر أن 64.7% من الأساتذة يرجعون صعوبة ترسيخ القيم الاجتماعية إلى اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، كما يتوافق مع الجدول (18) الذي أظهر أن 44% من الأولياء الذين يرون بعدم التوافق في التنشئة بين المؤسستين، ويرجعون ذلك إلى اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة

نستنتج من خلال ما سبق أن هناك تناقضا في مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة، خاصة من وجهة نظر الأساتذة الذين هم على تماس مباشر مع هذه الإشكالية. هذا التناقض الذي يعد السبب الرئيسي في وجود صعوبات في ترسيخ القيم الاجتماعية، والذي قد يؤدي إلى صراع قيمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما ينعكس سلبا على تنشئتهم الاجتماعية، فيسبب لهم اضطراب الهوية ومشاكل سلوكية، كما قد يجد صعوبات في التكيف الاجتماعي، ويعيق بنائهم لشخصية متكاملة ومتوازنة.

3. تحليل وتفسير بيانات الفرضية الثانية:

لتناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

¹ - حيرش، رضا. مرجع سابق. 2013.

الجدول رقم 22: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تبليغ التلميذ عن أخطاء الغير صورة من صور الصدق

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
129	47.8	64	36.4	نعم
57	21.1	41	23.3	لا
84	31.1	71	40.3	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يلاحظ من الجدول أعلاه أن 47.8% من الأولياء و 36.4% من الأساتذة يرون أن تبليغ التلميذ عن أخطاء الغير يعتبر صورة من صور الصدق، أما 31.1% من الأولياء و 40.3% من الأساتذة يرون بأن أن تبليغ التلميذ عن أخطاء الغير أحيانا ما يكون صورة من صور الصدق، في حين يرى 21.1% من الأولياء و 23.3% من الأساتذة أن تبليغ التلميذ عن أخطاء الغير لا يعد صورة من صور الصدق.

الملاحظة الأبرز من خلال بيانات الجدول هي وجود تباين ملحوظ في الرأي السائد بين الأولياء والأساتذة حول ما إذا كان تبليغ التلميذ عن أخطاء الغير يعتبر صورة من صور الصدق، فالأولياء أكثر ميلا لربط التبليغ بالصدق وهذا قد يعكس ميل الأولياء إلى رؤية الصدق كقيمة مطلقة لا تقبل التجزئة، وأن قول الحقيقة حتى لو كان يتمثل في الإبلاغ عن أخطاء الآخرين هو جوهر الصدق، فهذا يتماشى مع القيم الدينية والاجتماعية التي تعلي من شأن الصدق والأمانة. كما أنهم قد يرون أن التبليغ يساهم في تعزيز المساءلة وتصحيح الأخطاء، مما يخدم المصلحة العامة أو يمنع تكرار الخطأ مرة أخرى. على النقيض نجد أن الأساتذة أكثر تحفظا فنظرتهم أكثر واقعية، وهذا قد يرجع إلى مدى وعيهم بالديناميكيات الاجتماعية بحكم احتكاكهم اليومي بالبيئة المدرسية، فهم يدركون تعقيد العلاقات بين التلاميذ، فقد ينظر إلى التبليغ من قبل الأقران على أنه وشاية أو نميمة، مما قد يؤدي إلى نبذ التلميذ المبلغ أو تعرضه للعنف من قبل زملائه. كما قد يرجع ذلك إلى الاعتبارات التربوية فالأستاذ قد يفضل تشجيع التلاميذ على حل مشكلاتهم بأنفسهم بدلا عن التبليغ عن كل خطأ بسيط والذي قد يثير الفوضى داخل القسم ويعيق سير الدرس، فالمدرسة تسعى لغرس قيم التعاون والتسامح وحل المشكلات بطريقة سليمة بعيدة عن العنف بكل أشكاله.

يعتبر هذا التباين في إدراك العلاقة بين التبليغ والصدق مؤشرا حاسما على وجود صراع قيمي له انعكاسات سلبية متعددة على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كانهخفاض مستوى الثقة بالنفس، وإيجاد صعوبات في إنشاء أو الاستمرار في علاقته بالآخرين، كما قد يعرضه للنزاع أو العزلة (الانسحاب).

من خلال ما سبق يتأكد لنا وجود صراع قيمي بين الأولياء والأساتذة على مستوى المفاهيم، فبينما يرى الأولياء أن تبليغ التلميذ عن أخطاء الغير صورة من صور الصدق، يبدي الأساتذة نظرة أكثر نسبية وتحفظاً، وهذا ما قد ينعكس سلباً على تنشئتهم الاجتماعية.

الجدول رقم 23: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تحمل التلميذ لمسؤولية أقواله صورة من صور الصدق

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
248	91.9	165	93.8	نعم
6	2.2	3	1.7	لا
16	5.9	8	4.5	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يبرز الجدول رقم (23) أن 91.9% من الأولياء و 93.8% يرون أن تحمل التلميذ لمسؤولية أقواله صورة من صور الصدق، بينما يرى 5.9% من الأولياء و 4.5% من الأساتذة أن تحمل التلميذ لمسؤولية أقواله أحيانا ما يكون صورة من صور الصدق، أما عن الذين يرون أن تحمل التلميذ لمسؤولية أقواله لا يعد صورة من صور الصدق فقد بلغت نسبتهم 2.2% من الأولياء و 1.7% من الأساتذة.

تشير الغالبية العظمى من كلتا العينتين الأولياء والأساتذة إلى وجود توافق قيمي شبه مطلق بين الأسرة والمدرسة حول هذه القيمة، فهم يرون أن تحمل المسؤولية عن الأقوال يعد جزءاً لا يتجزأ من الصدق، كما يعتبرون هذه القيمة ثابتة وليست نسبية. فالقيم الدينية جزءاً أساسياً من الهوية الثقافية والأخلاقية للفرد والمجتمع. كما أن الصدق وتحمل المسؤولية عن الأقوال هي من الفضائل التي يحث عليها الدين الإسلامي بشكل كبير. إن التوافق العالي بين الأولياء والأساتذة حول هذه القيمة يشير إلى أن هذه القيمة تعد نقطة التقاء قوية بين القيم الأسرية والقيم المدرسية. ويتضح أيضاً أن المعاني الرمزية المرتبطة بالصدق وتحمل المسؤولية تفسر بشكل متسق من قبل الأسرة والمدرسة، هذا التوافق في التفسير يسهل على التلميذ استيعاب هذه القيم وتطبيقها في تفاعلاته الاجتماعية، فيعزز بذلك من تكوين شخصيته الاجتماعية. كما أن الاتفاق حول مفهوم الصدق يؤكد على أن كلا من الأولياء والأساتذة يقدمون نماذج إيجابية ومتسقة للتلميذ فيما يتعلق بأهمية الصدق وتحمل المسؤولية عن الأقوال، فعندما يلاحظ التلميذ هذا الاتساق في السلوك والقيم من قبل قداوته تزداد احتمالية تقليده وتبنيه لهذه السلوكيات.

على الرغم من أن هذا الجدول يظهر توافقاً، فإن وجود مثل هذه النقاط القوية من التوافق يمكن أن يستخدم لتسليط الضوء على أن غياب التناقض في قيمة مثل الصدق (التي

لها أبعاد دينية قوية) يؤدي إلى نتائج إيجابية في التنشئة الاجتماعية. فإذا كان التناقض يؤدي إلى نتائج سلبية، فإن غيابه يؤدي حتماً إلى نتائج إيجابية.

الجدول رقم 24: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تكتم التلميذ على خصوصياته يتنافى وقيمة الصدق

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
57	21.1	19	10.8	نعم
132	48.9	109	61.9	لا
81	30.0	48	27.3	أحياناً
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتضح من الجدول أعلاه أن 48.9% من الأولياء و 61.9% من الأساتذة يرون أن تكتم التلميذ على خصوصياته لا يتنافى وقيمة الصدق، أما 30% من الأولياء و 27.3% من الأساتذة فيرون بأن تكتم التلميذ على خصوصياته أحياناً يتنافى وقيمة الصدق، في حين يرى 21.1% من الأولياء و 10.8% من الأساتذة أن تكتم التلميذ على خصوصياته يتنافى وقيمة الصدق.

الملاحظة الأبرز من خلال نتائج الجدول هي وجود تباين ملحوظ في إدراك العلاقة بين "تكتم التلميذ على خصوصياته" وكون ذلك "يتنافى وقيمة الصدق" بين الأولياء والأساتذة. فالأولياء أكثر ميلاً لرؤية التنافي فهم يرون أن تكتم التلميذ على خصوصياته يتنافى مع قيمة الصدق، أو على الأقل يكون ذلك أحياناً. هذا قد يعكس تركيز الأولياء على الصدق المطلق والشفافية نتيجة تأثرهم بالقيم التقليدية والدينية، فهم يرون أن الصدق قيمة مطلقة تتطلب الشفافية الكاملة وعدم إخفاء أي شيء، حتى لو كان ذلك يتعلق بالخصوصيات، فالدين يحث على الفضيلة والأخلاق والمثل العليا، والصدق من أهم هذه الفضائل، كما أنه قد ينظر إلى الكتمان على أنه شكل من أشكال عدم الصدق أو الإخفاء غير المرغوب فيه، فهم قد يستعملون الشفافية الكاملة كوسيلة للضبط الأسري والمراقبة الأبوية لضمان سلوك التلميذ القويم. على النقيض تظهر غالبية واضحة من الأساتذة أنهم لا يرون أن تكتم التلميذ على خصوصياته يتنافى وقيمة الصدق، هذا قد يعكس محاولة المدرسة الحديثة في التركيز على حقوق التلميذ وخصوصيته، بحكم فلسفتها التربوية، التي تعنى بتنمية شخصية التلميذ المتكاملة، والتي تشمل احترام خصوصيته وحقه في امتلاك مساحة شخصية، فالأساتذة قد يدركون أن الخصوصية لا تتعارض بالضرورة مع الصدق، وأن هناك فرقاً بين إخفاء الحقيقة بقصد الكذب وبين الحفاظ على المعلومات الشخصية، كما يدرك الأستاذ أن ذلك يساهم في تنمية الثقة بالنفس والاستقلالية.

يشير ما سبق إلى وجود صراع بين القيم التقليدية التي تعطي الأولوية للشفافية المطلقة (والتي قد تفسر على أنها صدق) والقيم الحديثة التي تعطي الأولوية للخصوصية الفردية، فالدراسات السابقة كـ(دراسة رضا حيرش 2013) تؤكد وجود تباين بين قيم الأسرة العربية التقليدية (المتأثرة بالمعتقد الديني والتقاليد) وقيم المدرسة القائمة على العقلانية والموضوعية. هذا التباين يجعل المشروع التربوي فاشلا أحيانا. وهو ما قد يدفع التلميذ إلى الكذب أو التخفي والاختلاس إذا شعر بأن خصوصيته مهددة أو أن عليه الاختيار بين الصدق المطلق (كما يفهم من الأسرة) والحفاظ على مساحته الشخصية (كما تشجع عليه المدرسة).

نستنتج مما سبق أن التباين الواضح بين الأولياء والأساتذة فيما يخص تكتم التلميذ على خصوصيته وتنافيه قيمة الصدق يشير إلى وجود تناقض على مستوى مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة حيث يميل الأولياء إلى رؤية تناف أكبر مقارنة بالأساتذة، هذا التباين يشكل صراعا قيميا حقيقيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهو ما ينعكس سلبا على تنشئتهم الاجتماعية.

الجدول رقم 25: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت المجاملة في القول تنافي قيمة الصدق

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
55	20.4	35	19.9	نعم
114	42.2	56	31.8	لا
101	37.4	85	48.3	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن 42.2% من الأولياء و31.8% من الأساتذة يرون بأن المجاملة في القول لا تنافي قيمة الصدق، بينما يرى 37.4% من الأولياء و48.3% من الأساتذة أن المجاملة في القول تنافي قيمة الصدق أحيانا، إلا أن 20.4% من الأولياء و19.9% من الأساتذة يرون بأن المجاملة في القول تنافي قيمة الصدق.

نلاحظ مما سبق وجود تباين ملحوظ في الرأي السائد بين الأولياء والأساتذة، فالأولياء يميلون لرفض تنافي قيمة الصدق مع المجاملة في القول، هذا قد يعكس تفسير مرن للصدق من قبلهم، فقد يتبنى الأولياء تفسيرا للصدق يسمح ببعض المرونة أو الصدق الاجتماعي الذي يراعي مشاعر الآخرين ويعزز التماسك الاجتماعي، طالما لا ينطوي على كذب صريح أو خداع. وهذا ما يتوافق مع القيم الأسرية التي تنقل غالبا بطرق عاطفية ووجدانية، وتعطي الأولوية للانسجام الاجتماعي. ففي المجتمعات التقليدية قد تعد المجاملة

جزءاً لا يتجزأ من الآداب الاجتماعية، ولا تنتظر إليها على أنها تتنافى مع الصدق، بل يرون أنها شكل من أشكال اللباقة أو حسن الخلق. بينما يميل الأساتذة لرؤية التنافي أحياناً وهذا يعكس نظرة أكثر تحليلية وموضوعية، فالأساتذة بحكم دورهم التربوي قد يركزون على الجانب المنهجي والموضوعي للقيم. هم يدركون أن المجاملة، وإن كانت ضرورية اجتماعياً، قد تتجاوز أحياناً حدود الصدق المطلق، مما يتطلب من التلميذ فهماً دقيقاً للتمييز بينهما. كما أنه في البيئة المدرسية يشدد على الصدق كقيمة أساسية في التحصيل العلمي والنزاهة الأكاديمية، مما يجعل الأساتذة أكثر حذراً في تفسير أي سلوك قد ينظر إليه على أنه تضليل، حتى لو كان بقصد المجاملة.

إن وجود هذا التناقض في فهم قيمة أساسية مثل الصدق، والتي لها جذور دينية قوية، يشير إلى أن التلميذ يتلقى رسائل متضاربة من مؤسستي التنشئة الأساسيتين. تشير هذه النتائج إلى وجود صراع بين القيم التقليدية التي قد تعطي مرونة أكبر للمجاملة (مع الحفاظ على جوهر الصدق) والقيم المدرسية التي قد تشدد على الصدق بشكل أكبر.

نستنتج مما سبق أن هناك تباين بين الأسرة والمدرسة فيما يخص المجاملة في القول وتنافيه وقيمة الصدق مما يشير إلى وجود تناقض مفاهيمي للقيم الدينية موضوع الدراسة.

الجدول رقم 26: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت الصراحة مناسبة لكل المواقف

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
102	37.8	76	43.2	نعم
77	28.5	41	23.3	لا
91	33.7	59	33.5	أحياناً
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه أن 37.8% من الأولياء و 43.2% من الأساتذة يرون بأن الصراحة مناسبة لكل المواقف، بينما يرى 33.7% من الأولياء و 33.5% من الأساتذة أن الصراحة أحياناً ما تكون مناسبة لكل المواقف، في حين يرى 28.5% من الأولياء و 23.3% من الأساتذة أن الصراحة ليست مناسبة لكل المواقف.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي عدم وجود إجماع مطلق على أن الصراحة مناسبة لكل المواقف، مع وجود تباين ملحوظ في الرأي السائد بين الأولياء والأساتذة، حيث تشير النسبة الأكبر من الأولياء أنهم لا يرون بأن الصراحة مناسبة لكل المواقف أو أنها مناسبة أحياناً فقط، هذا يعكس تبني الأولياء تفسيراً للصدق يسمح ببعض المرونة أو الصدق الاجتماعي الذي يراعي مشاعر الآخرين، أو الحفاظ على العلاقات الاجتماعية حتى لو تطلب ذلك عدم قول الحقيقة كاملة في كل موقف، هذا يتوافق مع القيم الأسرية التي تنقل

غالبا بطرق عاطفية ووجدانية، وتعطي الأولوية للانسجام الاجتماعي. كما قد يعكس ذلك تأثير الأعراف والتقاليد في المجتمعات التقليدية، ففيها تعد الصراحة المطلقة في بعض المواقف نوعا من قلة اللباقة والتي قد تتسبب في حدوث مشاكل، مما يفضل التكتم أو المجاملة جبرا للخواطر. على النقيض تشير النسبة الأكبر من الأساتذة أنهم يرون أن الصراحة مناسبة لكل المواقف، وهذا يعكس نظرتهم الأكثر تحليلية وموضوعية، فبحكم دورهم التربوي قد يركزون على الجانب المنهجي والموضوعي للقيم، وهم يدركون أيضا أن الصراحة كقيمة أخلاقية يجب أن تطبق بشكل عام لتعزيز الشفافية والنزاهة. كما أنهم قد يركزون على الصدق كقيمة أكاديمية، ففي البيئة المدرسية يشدد على الصدق كقيمة أساسية في التحصيل العلمي والنزاهة الأكاديمية، مما قد يجعل الأساتذة أكثر ميلا لتطبيق الصراحة بشكل مطلق. إن وجود هذا التناقض في فهم قيمة أساسية مثل الصدق، والتي لها جذور دينية قوية، يشير إلى أن التلميذ يتلقى رسائل متضاربة من مؤسستي التنشئة الأساسيتين، تشير هذه النتائج إلى وجود صراع بين القيم التقليدية والتي تتبناها الأسرة حيث تعطي مرونة أكبر لتطبيق الصراحة مع الحفاظ على جوهر الصدق والقيم المدرسية التي قد تشدد على الصدق بشكل أكثر حرفية أو إطلاقية.

نستخلص مما سبق وجود تناقض في مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بـ"الصراحة" وتطبيقها في كل المواقف. حيث يميل الأولياء إلى رؤية الصراحة كقيمة نسبية أو مشروطة مقارنة بالأساتذة الذين يميلون لإطلاقيتها، يشكل هذا صراعا قيميا حقيقيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والذي ينعكس سلبا على تنشئتهم الاجتماعية.

الجدول رقم 27: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تحميل التلميذ مسؤولية كل أفعاله لتنمية قيمة الأمانة لديه واجبا

	الأولياء		الأساتذة	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	194	71.9	113	64.2
لا	26	9.6	17	9.7
أحيانا	50	18.5	46	26.1
المجموع	270	100.0	176	100.0

من خلال قرأتنا للجدول أعلاه نجد أن 71.9% من الأولياء و 64.2% من الأساتذة يرون بوجوب تحميل التلميذ مسؤولية كل أفعاله لتنمية قيمة الأمانة لديه، أما 18.5% من الأولياء و 26.1% من الأساتذة فيرون بأنه أحيانا ما يجب تحميل التلميذ مسؤولية كل أفعاله لتنمية قيمة الأمانة لديه، في حين يرى 9.6% من الأولياء و 9.7% من الأساتذة بأنه لايجب تحميل التلميذ مسؤولية كل أفعاله لتنمية قيمة الأمانة لديه.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين إتفقوا على وجوب تحميل التلميذ مسؤولية كل أفعاله لتنمية قيمة الأمانة لديه، هذه النسبة المرتفعة تشير إلى أن هذه القيمة هي من القيم الأخلاقية والدينية الراسخة في المجتمع، فهي تعد مبدءاً أساسياً وغير قابل للتفاوض في المجتمع الجزائري، وتشدد عليها كلتا المؤسستين (الأسرة والمدرسة)، فالصدق والأمانة من الفضائل التي يحث عليها الدين الإسلامي. بينما تقر غالبية الأساتذة بالوجوب، فإن نسبة لا يستهان بها منهم ترى أن ذلك قد يكون "أحياناً"، ونسبة قليلة منهم ترفض الوجوب. هذا يشير إلى أن الأساتذة، بحكم تعاملهم مع مواقف متنوعة في البيئة المدرسية، قد يدركون أن هناك ظروفًا معينة قد تؤثر في قدرة التلميذ على تحمل المسؤولية الكاملة لكل أفعاله، أو أن تنمية الأمانة قد لا ترتبط فقط بتحمل المسؤولية المطلقة. هذا الانسجام يعد مؤشراً إيجابياً على أن التلميذ يتلقى رسائل متسقة حول هذه القيمة من قبل أهم مؤسسات التنشئة. إن الإجماع حول هذه القيم الأخلاقية المحورية كتحمّل المسؤولية والأمانة والتي لها أبعاد دينية واضحة، يعني أن التلميذ يتلقى رسائل متسقة وواضحة من كلا مؤسستي التنشئة الأساسيتين. هذا الانسجام يعد عاملاً إيجابياً للغاية في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقلل من احتمالية التشتت الفكري والارتباك السلوكي، ويسهم في بناء شخصية متكاملة ومتوازنة. فالأمانة وتحمل المسؤولية من القيم التي يشدد عليها الدين الإسلامي والثقافة الجزائرية، مما يجعل التوافق العالي بين الأولياء والأساتذة حول هذه القيمة يشير إلى أنها نقطة التقاء قوية بين القيم الأسرية (التي غالباً ما تتداخل فيها القيم الدينية والتقليدية) والقيم المدرسية (التي تعنى بغرس القيم الأخلاقية) هذا التوافق يقلل من احتمالية الصراع القيمي في هذا الجانب. وهذا ما ينعكس إيجاباً على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

نستخلص مما سبق وجود توافق قيمي بين الأولياء والأساتذة حول أن تحمل التلميذ مسؤولية كل أفعاله يسهم في تنمية قيمة الأمانة لديه، هذا التوافق يعد نقطة قوة في التنشئة القيمية، ويشير إلى أن هذه القيمة الأخلاقية (التي غالباً ما تكون متجذرة في التعاليم الدينية) لا تشكل مصدراً للتناقض بين الأسرة والمدرسة في هذا السياق.

الجدول رقم 28: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تحميل مسؤولية كل أفعال التلميذ لوليه يخل بقيمة الأمانة لديه

الأولياء		الأساتذة	
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
57	21.1	67	38.1
150	55.6	54	30.7
63	23.3	55	31.3
270	100.0	176	100.0
نعم		لا	
أحيانا		المجموع	

يتضح من الجدول أعلاه أن 55.6% من الأولياء و 30.7% من الأساتذة يرون بأن تحميل مسؤولية كل أفعال التلميذ لوليه لا يخل بقيمة الأمانة لديه، بينما يرى 23.3% من الأولياء و 31.3% من الأساتذة أن تحميل مسؤولية كل أفعال التلميذ لوليه يخل بقيمة الأمانة لديه أحيانا، أما 21.1% من الأولياء و 38.1% من الأساتذة فيرون بأن تحميل مسؤولية كل أفعال التلميذ لوليه يخل بقيمة الأمانة لديه.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي وجود تباين واضح ومباشر في الرأي السائد بين الأولياء والأساتذة حول ما إذا كان تحميل مسؤولية كل أفعال التلميذ لوالديه يخل بقيمة الأمانة لديه، فالغالبية من الأولياء لا يرون أن تحميل مسؤولية كل أفعال التلميذ لوالديه يخل بقيمة الأمانة لديه. هذا يعكس تركيز الأسرة على المسؤولية الجماعية، فقد يتبنى الأولياء تصورا تقليديا يعطي الأولوية للمسؤولية الجماعية، حيث ينظر إلى الأبوين كمسؤولين مباشرين عن سلوك أبنائهم، وأن هذا لا يتعارض مع قيمة الأمانة لدى التلميذ، هذا يتوافق مع القيم الأسرية التي تنقل غالبا بطرق عاطفية تعطي الأولوية للتماسك الأسري وحماية أفرادها. كما قد يشير أيضا إلى ميل بعض الأولياء إلى تبني أسلوب الحماية الزائدة في تنشئتهم لأبنائهم، حيث يتحملون عنهم المسؤولية الكاملة، مما قد يعيق تنمية حس المسؤولية الذاتية والأمانة لدى التلميذ بشكل مستقل. في حين نجد أن النسبة الأكبر من الأساتذة يرون أن تحميل مسؤولية كل أفعال التلميذ لوالديه يخل بقيمة الأمانة لديه، هذا يعكس تركيز المدرسة الحديثة على المسؤولية الفردية والاستقلالية والتي تعنى بتنمية شخصية التلميذ المتكاملة، والاعتماد على الذات. فالأساتذة يدركون أن تحميل الوالدين المسؤولية المطلقة عن أفعال التلميذ قد يعيق تطور حس الأمانة لديه، لأنه لا يواجه النتائج المباشرة لأفعاله. كما أن البيئة المدرسية تعتبر الأمانة قيمة سلوكية أساسية تعزز الانضباط والنزاهة الأكاديمية، فالأساتذة يرون أن التلميذ يجب أن يتحمل مسؤولية أفعاله لكي ينمي هذه القيمة بشكل صحيح. تشير هذه النتائج إلى وجود صراع بين القيم التقليدية التي قد تعطي الأولوية للمسؤولية الأسرية الجماعية (والتي قد تفسر على أنها جزء من الأمانة الأسرية) والقيم المدرسية التي تشدد على المسؤولية الفردية والاستقلالية، هذا ما يتوافق مع دراسة (حيرش، 2013).

نستخلص مما سبق وجود تناقض في مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بـ"تحمل التلميذ مسؤولية كل أفعاله" وعلاقتها بـ"تنمية قيمة الأمانة". وهذا يرجع لوجود التباين الواضح بين إجابات أفراد العينة، حيث يميل الأولياء إلى رفض الإخلال بالأمانة عند تحملهم المسؤولية مقارنة بالأساتذة الذين يرون عكس ذلك، يشكل هذا التباين صراعا قيميا حقيقيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو ما ينعكس سلبا على تنشئتهم الاجتماعية.

الجدول رقم 29: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان الضغط الممارس على التلميذ يبرر لجوؤه للغش

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
61	22.6	34	19.3	نعم
147	54.4	91	51.7	لا
62	23.0	51	29.0	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يلاحظ من خلال الجدول رقم (29) أن 54.4% من الأولياء و 51.7% من الأساتذة يرون بأن الضغط الممارس على التلميذ لا يبرر لجوؤه للغش، بينما يرى 23% من الأولياء و 29% من الأساتذة أن الضغط الممارس على التلميذ يبرر لجوؤه للغش أحيانا، في حين يرى 22.6% من الأولياء و 19.3% من الأساتذة أن الضغط الممارس على التلميذ يبرر لجوؤه إلى ذلك.

تظهر غالبية واضحة من كلتا العينتين (الأولياء والأساتذة)، أنهم لا يرون أن الضغط الممارس على التلميذ يبرر لجوؤه للغش، هذا يعكس تمسكا مجتمعيًا قويا بقيمة النزاهة والأمانة، حتى في الظروف الصعبة. هذا التوجه يتماشى مع التعاليم الدينية والأخلاقية التي تعلي من شأن الصدق والأمانة في كل الأحوال. على الرغم من الرفض العام، تقرر نسبة كبيرة من الأولياء والأساتذة بأن الضغط قد يبرر الغش أو يبرره "أحيانا". هذه النسبة المرتفعة تعد مؤشرا حاسما على وجود مرونة أو نسبية في تطبيق قيمة الأمانة في مواجهة الضغوط.

تعتبر الفروق الدقيقة بين تصورات الأولياء والأساتذة مؤشرا على تناقض قيمي محتمل، وهذا ما تظهره نسبة الأساتذة الذين يرون أن الضغط يبرر الغش "أحيانا" أعلى من الأولياء، هذا قد يعكس إدراكا من جانب الأساتذة للضغوط الأكاديمية والنفسية التي يتعرض لها التلاميذ الناتجة عن كثافة البرامج، والتي قد تدفع بعض التلاميذ للغش، مما يجعلهم أكثر تفهما للسياق الذي يحدث فيه هذا السلوك، حتى لو لم يوافقوا عليه تماما. فهم على تماس مباشر مع واقع التلاميذ اليومي وتحدياته. إن وجود هذا التناقض في فهم قيمة أساسية مثل

الأمانة، والتي لها جذور دينية قوية، له أبعاد دينية واجتماعية عميقة لأن الغش محرم دينيا وأخلاقيا، كما أنه يشير إلى أن التلميذ يتلقى رسائل متضاربة من مؤسستي التنشئة الأساسيتين. تشير هذه النتائج إلى وجود صراع بين التفسير المطلق لقيمة الأمانة (التي لا تتأثر بالظروف) والتفسير الأكثر واقعية أو ظرفية الذي قد يرى أن الضغط يمكن أن يبرر الانحراف عنها أحيانا. هذا الصراع يمكن أن يعزى إلى تباين بين القيم التقليدية (التي قد تشدد على الأمانة المطلقة) والقيم المدرسية (التي قد تدرك تعقيدات واقع التلاميذ).

يتبين من خلال ما سبق وجود تناقض في مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بـ"تبرير الغش تحت الضغط"، هذا التباين يشكل "صراعا قيميا" حقيقيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو ما ينعكس سلبا على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 30: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان من باب الأمانة يجب تقديم النصيحة للتلميذ بغض النظر عن مشاعره

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
190	70.4	124	70.5	نعم
29	10.7	14	8.0	لا
51	18.9	38	21.6	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يبرز الجدول رقم (23) أن 70.4% من الأولياء و70.5% من الأساتذة يرون أنه من باب الأمانة يجب تقديم النصيحة للتلميذ بغض النظر عن مشاعره، بينما يرى 18.9% من الأولياء و21.6% من الأساتذة أنه يجب تقديم النصيحة أحيانا للتلميذ بغض النظر عن مشاعره وذلك من باب الأمانة، في حين بلغت نسبة الذين أجابوا بلا 10.7% من الأولياء و8% من الأساتذة.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين (الأولياء والأساتذة) أجابت بـ "نعم"، هذه النسبة المرتفعة جدا والمتطابقة تقريبا تشير إلى وجوب تقديم النصيحة الصادقة حتى لو كانت قاسية وذلك من باب الأمانة. هذا يعكس أن هذه القيمة تعد مبدءا أساسيا وغير قابل للتفاوض في المجتمع الجزائري، وتشدد عليها كلتا المؤسستين (الأسرة والمدرسة). فالدين الإسلامي يحث على الفضيلة والأخلاق والمثل العليا، والصدق والأمانة من أهم هذه الفضائل. على الرغم من هذا الاتفاق إلا أننا نلاحظ تباين طفيف في درجة التحفظ، هذا يشير إلى أن هناك فئة في كلا المجموعتين تدرك أن طريقة تقديم النصيحة ومراعاة المشاعر قد تكون مهمة في بعض الأحيان، حتى لو كانت الأمانة تقتضي النصيحة، هذا يعكس نظرة أكثر مرونة أو سياقية، ولكنها لا تغير من الاتجاه العام نحو

أولوية النصيحة الصادقة. تعتبر الأمانة وتقديم النصيحة من القيم التي يشدد عليها الدين الإسلامي والثقافة الجزائرية، والتوافق العالي بين الأولياء والأساتذة حول هذه القيمة يشير إلى أن هناك نقطة التقاء قوية بين القيم الأسرية والقيم المدرسية في هذا الشأن، حيث يقلل هذا التوافق من احتمالية الصراع القيمي في هذا الجانب.

وبالتالي، فإن هذه النتائج لا تقدم دليلا مباشرا على وجود تناقض في مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة، ومع ذلك نستطيع القول أن غياب التناقض في قيمة أخلاقية ذات أبعاد دينية يؤدي إلى نتائج إيجابية في التنشئة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما يشير إلى أن وجود التناقض سيؤدي حتما إلى انعكاسات سلبية.

الجدول رقم 31: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان تسليط العقوبات المدرسية على التلميذ خرق لأمانة الجسم (لحفظ النفس)

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
45	16.7	35	19.9	نعم
111	41.1	69	39.2	لا
114	42.2	72	40.9	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه أن 42.2% من الأولياء و 40.9% من الأساتذة يرون بأن تسليط العقوبات المدرسية على التلميذ خرق لأمانة الجسم أحيانا، في حين يرى 41.1% من الأولياء و 39.2% من الأساتذة بأن تسليط العقوبات المدرسية على التلميذ لا يعد خرق لأمانة الجسم، أما 16.7% من الأولياء و 19.9% من الأساتذة فيرون أن تسليط العقوبات المدرسية على التلميذ يعتبر خرق لأمانة الجسم.

الملاحظة الأبرز أن هناك تباين ملحوظ في الرأي السائد بين الأولياء والأساتذة حول ما إذا كان تسليط العقوبات المدرسية على التلميذ خرقا لأمانة الجسم. حيث وجدنا أن أغلب الأولياء لا يرون أن العقوبات المدرسية تخرق أمانة الجسم، أو أن ذلك يحدث "أحيانا" فقط. هذا يعكس تأثير القيم التقليدية في التربية فقد يتبنى الأولياء تصورا تقليديا للعقاب الجسدي أو المدرسي كجزء مقبول من عملية التربية والانضباط، وأن هذا لا يتعارض مع مفهوم "أمانة الجسم" بالمعنى الديني أو الأخلاقي. ففي المجتمعات التقليدية قد ينظر إلى العقاب البدني على أنه وسيلة ضرورية لتقويم السلوك وأن الضرب قد يكون جزءا من التربية على الرغم من آثاره السلبية. كما أنهم قد يعطون الأولوية للانضباط والسلوك القويم، ويرون أن العقوبات المدرسية تخدم هذا الهدف، حتى لو كانت تتضمن جانبا جسديا.

كما نلاحظ أن أغلب الأساتذة لا يرون بأن العقوبات المدرسية فيها خرقاً لأمانة الجسد أو يرونه نسبياً. ومع ذلك فإن نسبة الأساتذة الذين يرون أن العقوبات المدرسية تخرق أمانة الجسم أعلى من الأولياء. هذا يعكس توجه الدولة لمنع الضرب في المدارس وفقاً للمرسوم الوزاري القرار رقم 2/171 المؤرخ في 01/06/1992 والذي يهدف إلى منع استعمال العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ منعاً باتاً في جميع المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها¹، وتأثير الفلسفات التربوية الحديثة، فالأساتذة بحكم تدريبهم وإطلاعهم على الفلسفات التربوية الحديثة وحقوق التلميذ، قد يكونون أكثر وعياً بالآثار السلبية للعقاب الجسدي على التلميذ، وأن "أمانة الجسم" تتجاوز مجرد السلامة الجسدية لتشمل السلامة النفسية والكرامة. كما أنهم قد يدركون أن العقاب الجسدي يمكن أن يسبب للتلميذ خوفاً دائماً أو اهتزازاً على مستوى ثقته بنفسه ويؤثر على علاقاته الاجتماعية. تشير هذه النتائج إلى وجود صراع بين القيم التقليدية التي قد تبرر العقاب الجسدي كجزء من التربية (والتي قد تفسر ضمن إطار ديني أو عرفي) والقيم المدرسية التي تشدد على حماية التلميذ وكرامته.

تبين هذه النتائج وجود تباين في مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بـ"تسليط العقوبات المدرسية على التلميذ" وعلاقتها بـ"خرق أمانة الجسم". هذا التباين يشكل صراعاً قيمياً حقيقياً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما ينعكس سلباً على تنشئتهم الاجتماعية، ويعيق بناء شخصيتهم بشكل متوازن ومتكامل.

الجدول رقم 32: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان أداء تحية العلم كل يوم تعبر عن قيمة الاخلاص

الأولياء		الأساتذة	
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
203	75.2	124	70.5
42	15.6	33	18.8
25	9.3	19	10.8
270	100.0	176	100.0
نعم			
لا			
أحياناً			
المجموع			

يشير الجدول أعلاه إلى أن 75.2% من الأولياء و70.5% من الأساتذة يرون بأن أداء تحية العلم كل يوم تعبر عن قيمة الإخلاص، بينما يرى 15.6% من الأولياء و18.8% من الأساتذة بأن أداء تحية العلم كل يوم لا يعبر عن ذلك، في حين أجاب 9.3% من الأولياء و10.8% من الأساتذة بأحياناً.

¹ - وزارة التربية . نسخة من قرار منع العقاب البدني. رقم 2/ 171. المؤرخ في 01/06/1992. ص1.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين أولياء كانوا أو أساتذة أجابوا بـ "نعم"، هذه النسبة المرتفعة جدا تشير إلى اتفاق كبير حول أن هذه القيم من أهم القيم الوطنية والدينية الراسخة في المجتمع الجزائري، وهي بمثابة مبادئ أساسية غير قابلة للتفاوض، هذا الانسجام يعد مؤشرا قويا على أن التلميذ يتلقى رسائل متسقة وواضحة حول هذه القيمة من الأسرة والمدرسة. كما نلاحظ تباين طفيف في نسبة الذين أجابوا بـ "لا" أو "أحيانا" في كلتا العينتين، فهم قد لا يرون أن تحية العلم تعبر عن قيمة الإخلاص أو ترى ذلك "أحيانا" فقط، هذا قد يشير إلى أن هناك فئة في كلا المجموعتين تفسر الإخلاص بشكل أكثر روحانية أو شخصية، أو قد لا ترى رابطا مطلقا بين الفعل الوطني والقيمة الدينية/الأخلاقية في كل المواقف، ومع ذلك فإن هذه النسب لا تغير من الاتجاه العام لأفراد العينة حول هذه القيمة.

وبالتالي نستطيع القول أن هذه النتائج لا توحى بوجود تناقض قيمى على مستوى مفهوم القيم الدينية (الأخلاقية) بشكل مباشر وتبين أن غياب التناقض له انعكاسات إيجابية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ التعليم الابتدائي، كما أنها تعزز كون وجود التناقض سيؤدي حتما إلى انعكاسات سلبية عليهم.

الجدول رقم 33: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت قيمة الإخلاص قوة محركة لدفع التلميذ لطلب العلم

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
233	86.3	150	85.2	نعم
21	7.8	5	2.8	لا
16	5.9	21	11.9	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

من خلال قرأتنا للجدول أعلاه نجد أن 86.3% من الأولياء و 85.2% من الأساتذة يرون بأن قيمة الإخلاص قوة محركة لدفع التلميذ لطلب العلم، بينما يرى 7.8% من الأولياء و 2.8% من الأساتذة أن قيمة الإخلاص لا تعتبر، قوة محركة لدفع التلميذ لطلب العلم، في حين رأى 5.9% من الأولياء و 11.9% من الأساتذة أنه أحيانا ما تكون قيمة الإخلاص كذلك.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين الأولياء والأساتذة أجابت بـ "نعم"، هذه النسبة المرتفعة جدا والمتطابقة تقريبا تشير إلى أنهم ينظرون إلى الإخلاص في طلب العلم على أنه قوة دافعة أساسية وضرورية. كما أنه يعكس أن هذه القيمة تعد مبدأ أساسيا وغير قابل للتفاوض في المجتمع الجزائري، فالإخلاص في طلب العلم من أهم الفضائل التي تثاب عليها في الإسلام.

كما نلاحظ أن هناك تباين طفيف في نسبة الذين تحفظوا أو نفوا وجود تأثير قيمة الإخلاص في دفع التلميذ لطلب العلم، هذا يشير إلى أن هناك فئة صغيرة من كلا المجموعتين تفسر الإخلاص بشكل مختلف أو ترى أن هناك عوامل أخرى أكثر تأثيراً في دفع التلميذ لطلب العلم كحصوله على شهادة من أجل الحصول على وظيفة مستقبلاً، ومع ذلك فإن هذه النسب لا تغير من الاتجاه العام لأفراد العينة حول هذه القيمة. تظهر هذه النتائج اتفاقاً كبيراً بين الأسرة والمدرسة حول هذه القيمة الأخلاقية المحورية (الإخلاص) في سياق الفعل التعليمي (طلب العلم)، هذا التوافق يشير إلى نقطة قوة في التنشئة القيمية الاجتماعية.

وبالتالي نستطيع القول أن هذه النتائج لا توحى بوجود تناقض قيمى على مستوى مفهوم القيم الدينية (الأخلاقية) بشكل مباشر، وتبين أن غياب التناقض له انعكاسات إيجابية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ التعليم الابتدائي، كما أنها تعزز كون وجود التناقض سيؤدي حتماً إلى انعكاسات سلبية عليهم.

الجدول رقم 34: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان إتقان التلميذ للعمل يستوجب المدح بشكل دائم للاستمرار فيه

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
191	70.7	123	69.9	نعم
13	4.8	17	9.7	لا
66	24.4	36	20.5	أحياناً
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتضح من الجدول أعلاه أن 70.7% من الأولياء و 69.9% من الأساتذة يرون بأن إتقان التلميذ للعمل يستوجب المدح بشكل دائم للاستمرار فيه، في حين يرى 24.4% من الأولياء و 20.5% من الأساتذة أن إتقان التلميذ للعمل يستوجب المدح بشكل دائم أحياناً للاستمرار فيه، بينما أجاب 4.8% من الأولياء و 9.7% من الأساتذة بلا.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين الأولياء والأساتذة، أجابت بـ "نعم"، هذه النسبة المرتفعة جداً والمتطابقة تقريباً تشير إلى أن هذه القيمة هي قيمة تربوية وأخلاقية راسخة ومتفق عليها داخل المجتمع، فهم قد ينظرون إلى المدح الدائم لإتقان العمل على أنه استراتيجية ضرورية لضمان استمرارية التلميذ في بذل الجهد والتميز، هذا يتوافق مع الفلسفات التربوية الحديثة التي تركز على تعزيز الثقة بالنفس والدافعية الداخلية للتلميذ. كما نلاحظ تباين طفيف في درجة التحفظ والرفض بين تصور كلا من الأولياء والأساتذة، هذا يشير إلى أن هناك فئة صغيرة في كلا المجموعتين قد تفسر التحفيز بشكل مختلف كالتركيز على الدافع الذاتي، أو قد ترى أن المدح الدائم قد يؤدي إلى

الاعتماد عليه بدلا من الإتقان الجوهري، فيصبح التلميذ يعتمد على المدح حتى يتقن عمله. ومع ذلك، فإن هذه النسب لا تغير من الاتجاه العام نحو أولوية المدح. تظهر هذا النتائج توافقا بين الأسرة والمدرسة حول هذه القيمة الأخلاقية المحورية (أهمية المدح لإتقان العمل)، والتي لها أبعاد دينية واضحة (مثل الإخلاص في العمل وطلب العلم). فالإجماع على هذه القيمة يعني أن التلميذ يتلقى رسائل متسقة وواضحة من كلا مؤسستي التنشئة الأساسيتين. هذا الانسجام يعد عاملا إيجابيا للغاية في عملية التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

وعليه يمكن القول أنه لا يوجد تناقض في مفهوم قيمة الاخلاص في سياق أهمية المدح لإتقان العمل بين الأسرة والمدرسة، غياب التناقض في قيمة أخلاقية أساسية كهذه يؤدي حتما إلى انعكاسات إيجابية على التنشئة الاجتماعية، وهذا ما يدعم أن وجود التناقض سيؤدي حتما إلى انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 35: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان التحصيل الدراسي للتلميذ يستوجب التحفيز المادي بشكل دائم للاستمرار فيه

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
62	23.0	36	20.5	نعم
82	30.4	56	31.8	لا
126	46.7	84	47.7	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يلاحظ من خلال الجدول رقم(35) أن 46.7% من الأولياء و 47.7% من الأساتذة يرون بأن التحصيل الدراسي للتلميذ أحيانا ما يستوجب التحفيز المادي بشكل دائم للاستمرار فيه، بينما يرى 30.4% من الأولياء و 31.8% من الأساتذة بأن التحصيل الدراسي للتلميذ لا يستوجب التحفيز المادي بشكل دائم للاستمرار فيه، في حين وافق 23% من الأولياء و 20.5% من الأساتذة على ذلك.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي أن هناك تقاربا كبيرا في توزيع الإجابات بين الأولياء والأساتذة، مع ميل واضح نحو الإجابة "أحيانا" فالغالبية ترى أن التحفيز المادي ضروري "أحيانا"، تشير هذه النتائج إلى أن كلا الطرفين يتبنى نظرة واقعية ومعقدة للتحفيز المادي، فهم لا يرون أنه ضروري بشكل دائم، ولكنه قد يكون فعالا في بعض المواقف خاصة في هذه المرحلة العلمية الحساسة والتي يفضل فيها التلميذ كل ما هو ملموس، هذا يعكس إدراكا بأن التحفيز المادي قد يكون أداة مساعدة، ولكنه ليس المحرك الوحيد أو الأساسي للتعلم المستمر. كما نلاحظ نسبة كبيرة منهم ترفض ضرورة التحفيز المادي الدائم، ذلك يظهر أن جزءا كبيرا من كلا العينتين لا يعتقد أن التحفيز المادي الدائم

ضروري للاستمرارية في التحصيل الدراسي، هذا يشير إلى إيمانهم بأهمية الدوافع الجوهرية للتعلم، كحب المعرفة، أو الشعور بالإنجاز، أو الواجب الأخلاقي، أو حتى الإخلاص في طلب العلم (كما ظهر في الجدول 33). كذلك وجدنا أن نسبة قليلة جدا تؤيد التحفيز المادي الدائم وتعتبر النسبة الأقل في كلا المجموعتين، مما يؤكد أن الاعتماد الكلي على التحفيز المادي الدائم ليس هو التوجه السائد. هذا قد يعكس مدى وعي الأولياء والأساتذة بضرورة إخلاص طلب العلم لوجه الله وانتظار الأجر والثواب من عنده أولى.

يظهر هذا التوافق أن كلا من الأسرة والمدرسة لا تتبنيان مقاربة مادية بحتة للتحفيز، حيث أن القيم الدينية والثقافية تشدد على أهمية طلب العلم لذاته كواجب ديني، أو كسبيل للارتقاء الاجتماعي، بدلا من كونه مجرد وسيلة للحصول على مكافآت مادية، كما تشجع على الإخلاص في طلب العلم والعمل الصالح. فهذا الانسجام يعد عاملا إيجابيا للغاية في عملية التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ويقلل من الانعكاسات السلبية.

وبالتالي، فإن هذا الجدول لا يقدم دليلا مباشرا على وجود تناقض في مفهوم قيمة الاخلاص، كما أنه يبين الانعكاسات الايجابية لذلك على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو ما يؤكد أن وجود التناقض على مستوى مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة له انعكاسات سلبية.

الجدول رقم 36: توزيع أفراد العينة (أساتذة) حسب ما إذا كان هناك صعوبة في ترسيخ القيم الدينية لدى التلميذ

النسبة المئوية	التكرارات	
19.3	34	نعم
45.5	80	لا
35.2	62	أحيانا
100.0	176	المجموع
إذا كان الجواب نعم أو أحيانا، يرجع سبب ذلك إلى:		
51.6%	65	اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة
19.8%	25	انشغال الأستاذ بآتمام البرامج الدراسية
5.6%	7	اختلاف البيئة الاجتماعية
5.6%	7	عدم تقبل الأسرة لمشاركة الآخرين في ترسيخ القيم الدينية لدى أبنائهم
2.4%	3	تخصيص وقت غير كافي لمادة التربية الإسلامية في المنهاج الدراسي
2.4%	3	الإنفتاح على العالم الآخر (العولمة)
8.7%	11	ضعف الوازع الديني
0.8%	1	تأثير المحيط الخارجي ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى
3.2%	4	عدم إدماج التلاميذ في المدارس القرآنية من قبل آبائهم
100.0%	126	المجموع

يبرز الجدول رقم (36) أن 45.5% من الأساتذة لا يجدون صعوبة في ترسيخ القيم الدينية لدى التلميذ، بينما 35.2% أحيانا ما يجدون صعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، في حين نلاحظ أن 19.3% منهم يؤكدون وجود صعوبة في ذلك، أما عن الذين أجابوا بنعم أو أحيانا فيرجعون سبب ذلك إلى اختلاف مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة قدرت نسبتهم بـ 51.6%، أما 19.8% منهم فيرجعون سبب صعوبة ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذهم إلى انشغالهم بآتمام البرامج الدراسية، في حين يرى 8.7% منهم بأن ضعف الوازع الديني هو المسؤول على ذلك، بينما تساوت نسبة الذين يرون أن سبب ذلك يرجع إلى اختلاف البيئة الاجتماعية مع نسبة الذين يرون بأن عدم تقبل الأسرة لمشاركة الآخرين في ترسيخ القيم الدينية لدى أبنائهم هو السبب، حيث قدرت نسبة كل منهما بـ 5.6%، كما تساوت أيضا نسبة الذين يرجعون إيجاد صعوبة في ترسيخ القيم الدينية إلى تخصيص وقت غير كافي لمادة التربية الإسلامية في المنهاج الدراسي مع من يرون بأن الإنفتاح على العالم الآخر (العولمة) هو سبب في ذلك، وقد قدرت نسبة كلاهما بـ 2.4%، إلا أن 3.2% من الأساتذة يرجعون السبب إلى عدم إدماج التلاميذ في المدارس القرآنية من قبل آبائهم.

يلاحظ من خلال ما سبق إقرار الأساتذة بوجود صعوبة في ترسيخ القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك ما تشير إليه النتائج، فغالبية الأساتذة أجابوا بـ ("نعم" و"أحيانا")، هذه النسبة المرتفعة تعد مؤشرا قويا على أن عملية غرس القيم الدينية ليست سهلة أو تلقائية، بل هي عملية معقدة وتواجه تحديات حقيقية في البيئة المدرسية. على الرغم من أن ما يقارب نصف الأساتذة لا يجدون صعوبة، إلا أن الغالبية تقرر بوجودها، مما يؤكد أن المشكلة ليست فردية بل هي ظاهرة عامة تستدعي التحليل.

يقدم الجزء الثاني من الجدول الأسباب التي يرجع إليها الأساتذة هذه الصعوبة، نجد السبب الأول يتمثل في: اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، وهو السبب الأبرز والأكثر شيوعا الذي ذكره الأساتذة، هذا يعكس صراعا قيميا واضحا بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بالقيم الدينية. وهذا ما وجدناه أيضا في الجدول رقم (17)، حيث ذكر الأساتذة أن "اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة" هو السبب الأول للصعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية، مما يشير إلى أن التناقض بين الأسرة والمدرسة هو تحد شامل يؤثر على أنواع مختلفة من القيم. ومن بين الأسباب أيضا انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية، هذا السبب يشير إلى تحد هيكلي داخل النظام التعليمي، فالضغط الأكاديمي لإتمام المناهج قد يقلل من الوقت والجهد الذي يخصصه الأستاذ لترسيخ القيم الدينية بشكل فعال، هذا ما يبين أن المدرسة على الرغم من دورها الفعال في غرس القيم إلا أنها قد تعاني من أولويات متضاربة بين التحصيل الأكاديمي والتنشئة القيمية. كذلك ضعف الوازع الديني وهو السبب الذي يشير إلى عامل داخلي يتعلق بالتلميذ أو ببيئته الأوسع، مما يصعب على المدرسة ترسيخ القيم الدينية لدى التلميذ، هذا قد يكون نتيجة لتأثيرات مجتمعية أوسع أو ضعف في التنشئة الدينية الأولية في الأسرة. ومن بين الأسباب الأخرى وجدنا اختلاف البيئة الاجتماعية وعدم تقبل الأسرة لمشاركة الآخرين، تشير هذه الأسباب إلى أن هناك عوامل خارجية أيضا تؤثر على عملية ترسيخ القيم الدينية. كـ "اختلاف البيئة الاجتماعية" والذي يمكن أن يعزى إلى تأثير جماعات الأقران أو القيم السائدة في المجتمع الأوسع، بينما "عدم تقبل الأسرة لمشاركة الآخرين" يبرز تحديا في الشراكة بين الأسرة والمدرسة، حيث قد تفضل بعض الأسر عدم مشاركة أطراف خارجية في عملية غرس القيم الدينية لدى أبنائها. كما أعرب مجموعة أخرى من أفراد العينة على أن تخصيص وقت غير كافي لمادة التربية الإسلامية والانفتاح على العالم الآخر/العولمة هما السببان في ذلك، يعد هذان السببان عاملان هيكليان ومجتمعيان في صعوبة ترسيخ القيم الدينية. فالوقت غير الكافي يشير إلى قيود تفرضها المناهج المفروضة على الأستاذ، حيث أن الوقت محدد من قبل وزارة التربية الوطنية، كذلك "العولمة" والتي تشير إلى تأثير القيم الوافدة التي قد تتعارض مع القيم الدينية التقليدية نتيجة الانفتاح على الآخر. إن صعوبة ترسيخ القيم الدينية بسبب هذا التناقض تؤدي مباشرة إلى "انعكاسات سلبية" على التنشئة الاجتماعية، من بينها ضعف الوازع الديني،

والاضطراب الأخلاقي، والازدواجية في الشخصية، مما يعيق بناء شخصية متكاملة ومتوازنة وقادرة على التكيف الاجتماعي.

نستنتج مما سبق أن تناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة هو السبب الرئيسي الذي يجعل الأساتذة يجدون صعوبة في ترسيخ القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. هذه النتيجة تعتبر دليلاً سوسيولوجياً قوياً ومباشراً بأن لتناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. كما تشير البيانات إلى أن هذه الصعوبة لا تنبع فقط من التناقض المباشر بين الأسرة والمدرسة، بل تتأثر أيضاً بعوامل هيكلية داخل النظام التعليمي وعوامل مجتمعية أوسع، مما يشير إلى تعقيد عملية التنشئة القيمية في السياق الجزائري.

الجدول رقم 37: توزيع أفراد العينة (أولياء) حسب ما إذا كانت تنشئتك لابنك على القيم الدينية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة

النسبة المئوية	التكرارات	
74.8	202	نعم
3.0	8	لا
22.2	60	أحيانا
100.0	270	المجموع
إذا كان الجواب لا أو أحيانا، يرجع سبب ذلك إلى:		
35.6%	32	إختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة
15.6%	14	انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية
28.9%	26	عدم واقعية المناهج
20.0%	18	ضعف القدوة في الوسط المدرسي
100.0%	90	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه أن 74.8% من الأولياء يرون أن تنشئتهم لأبنائهم على القيم الدينية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة، بينما يرى 22.2% منهم أن تنشئتهم لأبنائهم على القيم الدينية أحيانا تتوافق مع ذلك، إلا أن 3% منهم يرون أن تنشئتهم لأبنائهم على القيم الدينية لا تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة، أما عن الذين يرجعون سبب عدم توافق تنشئة أبنائهم على القيم الدينية مع ما يتم ترسيخه في المدرسة، فنجد أن 35.6% من الأولياء يرجعون ذلك إلى اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، بينما يرجع 28.9% منهم إلى انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية، في حين ترى النسبة 20% أن عدم واقعية المناهج هي سبب ذلك، وأخيرا نجد أن 15.6% من الأولياء يرجعون السبب إلى ضعف القدوة في الوسط المدرسي.

نلاحظ من خلال هذه النتائج أن الغالبية ترى توافقا، وهذا يشير إلى أن غالبية الأولياء يرون أن هناك توافقا بين القيم الدينية التي يتلقاها أبنائهم في المنزل وتلك التي

تقدمها المدرسة، هذا يعكس رغبة مجتمعية قوية في الانسجام بين مؤسستي التنشئة الأساسيتين فيما يتعلق بالقيم الدينية، وقد يشير إلى أن الأولياء يشعرون بأن المدرسة تكمل دورهم في غرس هذه القيم، أو أنهم يتبنون القيم الدينية التي تقدمها المدرسة بشكل عام، هذا التوافق يعتبر عاملاً إيجابياً في عملية التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. كما نلاحظ أن ما يقارب ربع الأولياء يقرون بوجود درجة من عدم التوافق (سواء بشكل دائم أو أحياناً)، هذه الفئة على الرغم من كونها أقلية إلا أننا لا نستطيع أن نتجاهلها، حيث تشير إلى وجود تحديات حقيقية في عملية التنشئة القيمية الدينية.

يقدم الجزء الثاني من الجدول الأسباب التي يرجع إليها الأولياء عدم التوافق (عندما يكون الجواب "لا" أو "أحياناً")، حيث وجدنا أن اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة هو السبب الأبرز والأكثر شيوعاً حسب ما ذكره الأولياء لعدم التوافق في ترسيخ القيم الدينية، هذه النتيجة تبرز بوضوح وجود صراعاً قيمياً بين مؤسستي التنشئة الأساسيتين فيما يتعلق بالقيم الدينية. فتجعل التلميذ في حيرة من أمره، والذي قد يؤثر سلباً على نموه وتكيفه الاجتماعي. في حين يرى الأولياء أن عدم واقعية المناهج هو السبب الثاني فهو الأكثر شيوعاً، فهم يرون أن المناهج الدراسية قد تكون بعيدة عن الواقع اليومي للتلميذ أو لا تتناسب مع القيم الدينية التي يرونها ضرورية لحياته، هذا يعزز فكرة أن المدرسة قد تعيد إنتاج التخلف بدلاً من أن تكون أداة للتطور إذا لم تكن مناهجها متوافقة مع الواقع الاجتماعي والثقافي والديني حسب دراسة (رضا حيرش، 2013). كذلك ضعف القدوة في الوسط المدرسي يعتبر هذا السبب مهماً جداً، فالأولياء يدركون أن الأستاذ يعد قدوة للتلميذ، وإذا كانت هذه القدوة ضعيفة أو غير منسجمة مع القيم الدينية التي تدرس، فإن ذلك يقلل من فعالية عملية ترسيخ القيم الدينية، هذا يتوافق مع نظرية التعلم الاجتماعي التي تشدد على أهمية الملاحظة والتقليد في اكتساب القيم. كما اعتبر الأولياء أن انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية سبب في ذلك، على الرغم من أن هذه النسبة أقل، إلا أنها تشير إلى أنهم يدركون أن الضغط الأكاديمي على الأستاذ لإتمام المناهج قد يؤثر على قدرته على التركيز على الجانب القيمي الديني. هذا يظهر أن المشكلة ليست فقط في المحتوى القيمي، بل أيضاً في أسلوب تقديمه وكمية الوقت المخصص لذلك.

نستخلص مما سبق أن هذا الجدول يعتبر دليلاً سوسيولوجياً قوياً ومباشراً على أن تناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة هو السبب الرئيسي الذي يجعل الأولياء يرون عدم توافق في ترسيخ القيم الدينية لدى أبنائهم. كما تشير البيانات إلى أن هذه الصعوبة لا تنبع فقط من التناقض المباشر بين الأسرة والمدرسة، بل تتأثر أيضاً بعوامل هيكلية داخل النظام التعليمي وعوامل أخرى مرتبطة بالقدوة في المدرسة، مما يشير إلى تعقيد عملية التنشئة القيمية الدينية في السياق الجزائري.

الجدول رقم 38: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت المناهج التربوية تعزز القيم الدينية لدى التلميذ

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
170	63.0	93	52.8	نعم
6	2.2	16	9.1	لا
94	34.8	67	38.1	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يشير الجدول أعلاه إلى أن 63% من الأولياء و 52.8% من الأساتذة يرون بأن المناهج التربوية تعزز القيم الدينية لدى التلميذ، بينما يرى 34.8% من الأولياء و 38.1% من الأساتذة أن المناهج التربوية تعزز القيم الدينية لدى التلميذ أحيانا، في حين نفى 2.2% من الأولياء و 9.1% من الأساتذة ذلك.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي وجود تباين واضح في تقييم فعالية المناهج التربوية في تعزيز القيم الدينية بين الأولياء والأساتذة، حيث نجد أن الأولياء أكثر إيجابية فهم يرون أن المناهج التربوية تعزز القيم الدينية لدى أبنائهم. هذا قد يعكس ثقة الأولياء في النظام التعليمي ودوره في غرس القيم الدينية، أما الأساتذة فكانوا أقل إيجابية وأكثر تحفظاً، وهذا قد يظهر نظرة أكثر واقعية وحذراً من الأولياء، فهم على تماس مباشر بالمناهج وكيفية تطبيقها في الفصول الدراسية، فهم قد يدركون أن المناهج تحتوي على قيم دينية، ولكن المشكل يكمن في تطبيقها الفعلي أو مدى فعاليتها في ترسيخ هذه القيم، والذي قد يكون محدوداً أو متفاوتاً بسبب عوامل مثل ضيق الوقت، أو نقص الموارد، أو عدم كفاية التكوين كما ظهر في دراسة (علي ضيف. 2014) فالندوات التربوية التي يستفيد منها الأستاذ في تكوينه تركز بنسبة 67.27% على الجانب المعرفي للتلميذ على حساب الجانب السلوكي والوجداني، وهو ما يؤثر على قدرته في تعزيز القيم الموجودة في المناهج التربوية¹. أما فيما يخص الذين نفو تعزيز المناهج للقيم الدينية فكانت نسبتهم صغيرة وعلى الرغم من ذلك نرى أن ميل الأساتذة للرفض عند الأساتذة مرتفع، وهذا ما يعزز فكرة أنهم أكثر إدراكاً للتحديات أو القصور في هذا الجانب. يقدم هذا الجدول دليلاً قوياً على وجود تباين في تصور فعالية المناهج التربوية في تعزيز القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة، فبينما يرى غالبية الأولياء أن المناهج تعزز القيم الدينية بشكل مباشر، يرى الأساتذة ذلك بنسبة أقل، ويقر عدد كبير منهم بأن التعزيز يحدث "أحيانا" فقط، أو لا يحدث على الإطلاق. إن وجود هذا التناقض في إدراك فعالية المناهج (كأداة رئيسية للمدرسة في غرس القيم) يشير إلى أن

¹ - علي، ضيف. 2014. ص 148.

التلميذ قد يتلقى رسائل غير متسقة حول القيم الدينية، مما يمكن أن يؤدي إلى انعكاسات سلبية على تنشئته الاجتماعية.

نستخلص مما سبق وجود تناقض في تصور فعالية المناهج التربوية في تعزيز القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة، هذا التباين (الأولياء يميلون إلى رؤية المناهج كعامل إيجابي بشكل أكبر من الأساتذة) يعد مؤشرا حاسما على وجود صراعا قيميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو ما ينعكس سلبا على تنشئتهم الاجتماعية.

الجدول رقم 39: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الدينية لدى التلميذ

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
202	74.8	110	62.5	نعم
20	7.4	40	22.7	لا
48	17.8	26	14.8	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

من خلال قرأتنا للجدول أعلاه نجد أن ترى أن دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الدينية لدى التلميذ وهذا ما أكدته الأولياء بنسبة 74.8% والأساتذة بنسبة 62.5%، بينما يرى 17.8% من الأولياء و14.8% من الأساتذة أن دور المدرسة أحيانا ما يكون تكميلي في ترسيخ القيم الدينية لدى التلميذ، في حين رأى 7.4% من الأولياء و22.7% من الأساتذة أن دور المدرسة ليس تكميلي في ذلك.

يلاحظ مما سبق أن الغالبية ترى أن للمدرسة دورا تكميليا، تشير هذه النسب المرتفعة إلى أن غالبية كل من الأولياء والأساتذة يرون أن دور المدرسة في ترسيخ القيم الدينية هو دور تكميلي لدور الأسرة، هذا يعكس تصورا مجتمعيا بأن الأسرة هي المؤسسة الأساسية والأولية في غرس القيم الدينية، وأن المدرسة تأتي لاحقا لتصنيف تلك القيم وتقويمها وتنميتها. هذا التوافق المتصور يعد عاملا إيجابيا في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقلل من احتمالية الحيرة والارتباك لدى التلميذ. كما نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يرفضون أن دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الدينية أعلى بثلاث مرات تقريبا من الأولياء فهم أكثر رفضا للدور التكميلي، هذا يشير إلى أن الأساتذة، بحكم موقعهم في الميدان، يدركون التحديات أو القيود التي تجعل دورهم التكميلي أقل فعالية مما يتصوره الأولياء. كذلك نلاحظ أن نسبة الذين تحفظوا تعتبر متقاربة بين الطرفين مما يشير إلى أن جزءا من كلا الطرفين يرى أن الدور التكميلي قد لا يكون دائما فعالا أو واضحا.

هذا التباين يبرز فجوة بين توقعات الأولياء (الذين يرون دور المدرسة تكميليا بشكل كبير) وواقع الأساتذة (الذين قد يواجهون صعوبات أو يرون قيودا على هذا الدور)، وهو ما قد يؤدي إلى سوء فهم بين الأسرة والمدرسة حول مسؤولية كل منهما في غرس القيم الدينية، وتعيق جهود التعاون المشترك. فإذا كان الأساتذة وهم الفاعلون المباشرون في المدرسة لا يرون أن دورهم تكميلي بشكل فعال في ترسيخ القيم الدينية، فإن ذلك طبعاً يضعف من دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية ويمكن أن يؤدي إلى تشتت قيمي لدى التلميذ، وهذا يتوافق مع ما ذكره الأساتذة في الجدول (36) بأن "اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة" هو السبب الأبرز لصعوبة ترسيخ القيم الدينية.

نستنتج مما سبق أن هناك دليلاً قوياً على وجود تباين في إدراك الدور التكميلي للمدرسة في ترسيخ القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة، فبينما يرى غالبية الأولياء أن المدرسة تكمل دورهم بشكل فعال، يرى الأساتذة ذلك بنسبة أقل، ويقر عدد كبير منهم بأن الدور ليس تكميلياً على الإطلاق، هذا التباين يشير إلى أن التلميذ قد يتلقى رسائل غير متسقة حول القيم الدينية، مما يمكن أن يؤدي إلى انعكاسات سلبية على تنشئته الاجتماعية.

الجدول رقم 40: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك اختلاف بين الأسرة والمدرسة حول مفهوم القيم الدينية

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
28	10.4	20	11.4	نعم
195	72.2	92	52.3	لا
47	17.4	64	36.4	أحياناً
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتضح من الجدول أعلاه أن 72.2% من الأولياء و 52.3% من الأساتذة يرون بأن مفهوم الأسرة للقيم الدينية لا يختلف مع مفهوم المدرسة، بينما يرى 17.4% من الأولياء و 36.4% من الأساتذة أنه أحياناً ما يكون هناك اختلاف في ذلك بين المؤسستين، في حين أكد 10.4% من الأولياء و 11.4% من الأساتذة وجود الاختلاف.

يبين الجدول رؤى بالغة الأهمية لتصورات كل من الأولياء والأساتذة حول ما إذا كان هناك اختلاف بين الأسرة والمدرسة حول مفهوم القيم الدينية،

نلاحظ مما سبق أن الغالبية العظمى من الأولياء لا يرون وجود اختلاف (تناقض) في مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة، هذه النسبة المرتفعة قد تعكس ميل الأولياء إلى تصور علاقة متناغمة بين الأسرة والمدرسة، حيث يرون المدرسة امتداداً لدورهم في التنشئة القيمية الدينية، أو شريكاً يكمل هذا الدور. كما أنهم قد لا يدركون التناقضات الدقيقة

أو غير المباشرة التي قد تحدث في الممارسات اليومية أو في المناهج الدراسية، أو قد لا يلاحظون تأثيرها المباشر على أبنائهم بنفس درجة ملاحظة الأساتذة. وقد تكون هذه الإجابة أيضا نابعة من رغبة في وجود انسجام بين المؤسستين، حيث أن أي تناقض قد يشير إلى تحد في دورهم كأولياء أمور أو في فعالية النظام التعليمي. على النقيض نلاحظ أن الأساتذة أكثر إدراكا للتناقض، فاستجاباتهم تظهر صورة مختلفة تماما، حيث تقرر نسبة كبيرة منهم بوجود تناقض في مفهوم القيم الدينية، سواء بشكل دائم أو أحيانا، فهم المشرفون المباشرون لعملية التنشئة في المدرسة، هذا الموقع يمنحهم رؤية أعمق وأكثر واقعية للتحديات والصراعات القيمية التي قد لا تكون واضحة للأولياء.

يبرز هذا الجدول أن هناك تفسيرات مختلفة للقيم الدينية بين الأسرة والمدرسة، الأسرة قد تركز على الجانب التقليدي والعاطفي والطقوسي للدين، بينما المدرسة قد تقدم تفسيراً أكثر عقلانية، أو تركز على الجانب الأخلاقي العام للمجتمع، هذا التباين في المفهوم يعد جوهر الصراع القيمي.

نستخلص مما سبق أن هناك تناقضا في مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة، خاصة من وجهة نظر الأساتذة الذين هم على تماس مباشر مع هذه الإشكالية، هذا التناقض الذي يعتبر السبب الرئيسي لوجود صعوبات في ترسيخ القيم الدينية (كما ظهر في الجدول 36)، والذي ينتج عليه صراع قيمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو ما ينعكس سلبا على تنشئتهم الاجتماعية.

4. تحليل وتفسير بيانات الفرضية الثالثة:

للتناقض مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 41: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان حث التلميذ عن النظافة الشخصية مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
209	77.4	171	97.2	نعم
40	14.8	5	2.8	لا
21	7.8	0	0	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يلاحظ من خلال الجدول رقم (41) أن 77.4% من الأولياء و97.2% من الأساتذة يرون أن حث التلميذ عن النظافة الشخصية مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة، بينما يرى 14.8% من الأولياء و2.8% من الأساتذة أن حث التلميذ على

النظافة الشخصية ليست مسؤولية مشتركة بين المؤسستين، في حين يرى 7.8% من الأولياء دون الأساتذة بأنه أحيانا ما تكون مسؤولية مشتركة.

نلاحظ مما سبق أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين أجابت بـ "نعم"، هذه النسبة المرتفعة جدا تشير إلى أنهم ينظرون إلى حث التلميذ على النظافة الشخصية كمسؤولية مشتركة وضرورية هذا يعكس أن هذه القيمة راسخة في المجتمع الجزائري، فالنظافة الشخصية تعد غاية في الأهمية للحفاظ على الصحة، وتعزيز الثقة بالنفس، والوقاية من الأمراض، وتحسين المظهر العام للفرد. مع وجود شبه إجماع من قبل الأساتذة وانعدام نسبة المتحفظين على أن النظافة الشخصية مسؤولية مشتركة بين المؤسستين. هذا يعكس دور المدرسة في الحفاظ على الصحة العامة والانضباط، فالمدرسة بحكم دورها التربوي تشدد بشكل كبير على النظافة كجزء من الصحة العامة والانضباط المدرسي، فهم يدركون أهمية النظافة في بيئة التعلم الجماعية، ومدى مساهمتها في تركيز التلميذ ونشاطه وحيويته. كما قد يعكس ذلك تأثير الفلسفات التربوية الحديثة التي تركز على تنمية الإنسان المتكامل، بما في ذلك الجوانب الصحية والجمالية على نهج المدرسة وتعاملها مع النظافة الشخصية. كما لاحظنا أيضا وجود نسبة لا يستهان بها من الأولياء الذين لا يرون ذلك مسؤولية مشتركة أو يرونها "أحيانا" يشير ذلك إلى أن الأسرة قد تعتقد أن النظافة الشخصية هي مسؤوليتها لوحدها أو أن دور المدرسة في هذا الجانب ثانوي. تعتبر النظافة الشخصية من القيم الجمالية التي تشدد عليها الثقافة الجزائرية، ولها أبعاد صحية واجتماعية ودينية، فالتوافق العالي بين الأولياء والأساتذة حول هذه القيمة يشير إلى أن هذه القيمة تعد نقطة التقاء قوية بين القيم الأسرية والمدرسية، مما يقلل من احتمالية الصراع القيمي في هذا الجانب.

نستنتج مما سبق أنه على الرغم من أن هذه النتائج تظهر توافقا، فإن وجود مثل هذه النقاط القوية من التوافق يمكن أن يستخدم لتسليط الضوء على أن غياب التناقض في قيمة جمالية (مثل النظافة الشخصية) يؤدي إلى انعكاسات إيجابية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، فإذا كان التناقض يؤدي إلى نتائج سلبية، فإن غيابه يؤدي إلى نتائج إيجابية.

الجدول رقم 42: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت نظافة المدرسة مسؤولية مشتركة بين الطاقم التربوي والتلميذ

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
242	89.6	162	92.0	نعم
12	4.4	4	2.3	لا
16	5.9	10	5.7	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يبرز الجدول رقم (42) أن 89.6% من الأولياء و 92% من الأساتذة يرون بأن نظافة المدرسة مسؤولية مشتركة بين الطاقم التربوي والتلميذ، بينما يرى 5.9% من الأولياء و 5.7% من الأساتذة أن أحيانا ما تكون نظافة المدرسة مسؤولية مشتركة، إلا أن 4.4% من الأولياء و 2.3% من الأساتذة ينفون ذلك.

نلاحظ مما سبق أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين أجابت بـ "نعم"، هذه النسبة المرتفعة جدا والمتطابقة تقريبا تشير إلى أنهم ينظرون إلى نظافة المدرسة كمسؤولية مشتركة وضرورية بين جميع الأطراف المعنية (الطاقم التربوي والتلميذ)، هذا يعكس أن نظافة البيئة المدرسية واجب مشترك وذلك للحفاظ على صحة التلاميذ، وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية، وتنمية الحس الجمالي لديهم. كما لاحظنا تباين طفيف في نسبة الذين أجابوا بـ (لا وأحيانا) منخفضة جدا، هذا يعكس أنهم يؤمنون بأن نظافة المدرسة مسؤولية جماعية يشارك فيها جميع أعضاء الجماعة التربوية، فهي ليست حكرًا على عامل النظافة، فالأستاذ يعمل على توجيه تلاميذه وغرس هذه القيمة من خلال نشاطات تدعم ذلك، كما يقوم بتوضيح أثر نظافة المحيط الذي يتواجد فيه التلميذ لساعات طويلة على صحته النفسية والجسدية وحتى الجمالية، فالتلميذ عندما يتعود على محيط المدرسة النظيف سيرفض حتما المحيط المتسخ خارج المدرسة، بمعنى آخر يرتفع لديه الحس الجمالي.

نستنتج مما سبق أن نظافة البيئة المدرسية من القيم الجمالية التي يشدد عليها الفرد الجزائري، وذلك لما لها من أثر إيجابي على صحة وسلامة أبنائهم، فالتوافق العالي بين الأولياء والأساتذة حول هذه القيمة يشير إلى أنها نقطة التقاء قوية بين القيم المشتركة بين الأسرة والمدرسة، كما أن التوافق يقلل من احتمالية الصراع القيمي في هذا الجانب، فغياب التناقض في قيمة جمالية (مثل نظافة المدرسة) يؤدي حتما إلى نتائج إيجابية في التنشئة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 43: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان شعور التلميذ بالانتماء للوسط المدرسي يعزز قيمة النظافة

الأولياء		الأساتذة	
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
243	90.0	162	92.1
8	3.0	2	1.1
19	7.0	12	6.8
270	100.0	176	100.0
نعم		لا	
أحيانا		المجموع	

يتبين من الجدول أعلاه أن 90% من الأولياء و 92.1% من الأساتذة يرون أن شعور التلميذ بالانتماء للوسط المدرسي يعزز قيمة النظافة لديه، بينما يرى 7% من الأولياء و 6.8% من الأساتذة أن ذلك أحيانا ما يعزز قيمة النظافة لدى التلميذ، في حين يرى 3% من الأولياء و 1.1% من الأساتذة أن شعور التلميذ بالانتماء للوسط المدرسي لا يعزز قيمة النظافة.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين أجابت بـ "نعم"، هذه النسبة المرتفعة جدا والمتطابقة تقريبا تشير إلى قيمة جمالية وتربوية راسخة ومتفق عليها، فهم يرون أن شعور التلميذ بالانتماء للمدرسة يعتبر عاملا أساسيا وفعالا في تعزيز قيمة النظافة لديه. هذا يعكس أن شعور التلميذ بالانتماء للوسط المدرسي والمحافظة على نظافته يعتبر مبدأ في المجتمع الجزائري، وتشدد عليه كلا من الأسرة والمدرسة، فالنظافة قيمة جمالية وصحية، تعزز من خلال الارتباط العاطفي والاجتماعي بالبيئة المدرسية.

كما نلاحظ وجود تباين طفيف في درجة الموافقة يعزى للأساتذة في نسبة الذين أجابوا بـ "لا" و "أحيانا"، هذا يعكس درجة الوعي التربوي العميق للأساتذة، بحكم تدريبهم وخبرتهم، فهم يدركون العلاقة النفسية والتربوية العميقة بين شعور التلميذ بالانتماء (الأمان، القبول) وبين سلوكه الإيجابي تجاه بيئته، بما في ذلك النظافة، فالمدرسة تسعى جاهدة لتعزيز شعور الانتماء لدى تلاميذها، وتدرك أن هذا الشعور ينمي سلوكيات إيجابية متعددة، منها الحفاظ على نظافة المدرسة، هذا ما تؤكد دراسة (علي ضيف، 2014) حيث توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن التلميذ عندما يشعر بانتمائه للوسط المدرسي يعمل على المحافظة على نظافتها.¹

نستطيع القول أن النظافة من القيم الجمالية التي تشدد عليها الثقافة الجزائرية، وهي ترتبط ارتباطا وثيقا بمدى شعور الفرد بالانتماء إلى محيطه، كما أن لها أبعاد صحية

¹ - علي، ضيف. 2014. ص 142.

واجتماعية. فالتوافق العالي بين الأولياء والأساتذة حول هذه القيمة وعلاقتها بالانتماء يشير إلى نقطة التقاء قوية بين القيم الأسرية والمدرسية، وهو ما يقلل من احتمالية الصراع القيمي في هذا الجانب، ويؤكد أن غياب التناقض يؤدي إلى انعكاسات إيجابية على التنشئة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 44: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان نقص الموارد المالية والبشرية في المدرسة مبررا لعدم حفاظ التلميذ على نظافتها

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
47	17.4	25	14.2	نعم
186	68.9	115	65.3	لا
37	13.7	36	20.5	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يشير الجدول أعلاه إلى أن 68.9% من الأولياء و65.3% من الأساتذة يرون بأن نقص الموارد المالية والبشرية في المدرسة ليس مبررا لعدم حفاظ التلميذ على نظافتها، بينما يرى 17.4% من الأولياء و14.2% من الأساتذة أن نقص الموارد المالية والبشرية في المدرسة يعتبر مبررا لذلك، إلا أن 13.7% من الأولياء و20.5% ينفون ذلك.

نلاحظ مما سبق أن الغالبية ترفض تبرير الإهمال، فهم لا يرون أن نقص الموارد المالية والبشرية في المدرسة يبرر عدم حفاظ التلميذ على نظافتها، هذا يعكس أن المجتمع الجزائري يرى أن النظافة قيمة أساسية، وأنها لا ينبغي أن تكون مشروطة بالظروف المادية. كما لاحظنا أن نسبة كبيرة من الأولياء والأساتذة تقرر بأن نقص الموارد قد يبرر الإهمال، أو يبرره "أحيانا"، هذه النسبة المرتفعة تعد مؤشرا على وجود مرونة أو نسبية في تطبيق قيمة النظافة في مواجهة الظروف الصعبة. كما لاحظنا أن الأساتذة أكثر ميلا لنسبية التبرير، هذا قد يعكس إدراكهم للواقع العملي للمدرسة، حيث يواجهون بشكل مباشر تحديات نقص الموارد البشرية (عمال النظافة) والمالية (لشراء مواد التنظيف أو صيانة المرافق)، حيث أن هذا الواقع قد يجعلهم أكثر تفهما للسياق الذي قد يؤدي إلى صعوبة الحفاظ على النظافة، حتى لو لم يوافقوا على إهمالها تماما.

وبالتالي نستطيع القول أن هناك صراع بين التفسير المطلق لقيمة النظافة (التي لا تتأثر بالظروف) والتفسير الأكثر واقعية الذي قد يرى أن نقص الموارد يمكن أن يبرر الانحراف عنها "أحيانا". هذا الصراع الذي يمكن أن يعزى إلى تباين بين القيم التقليدية (التي قد تشدد على النظافة كواجب مطلق) والقيم المدرسية (التي قد تدرك تعقيدات الواقع العملي). ينعكس سلبا على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ويعيق بناء شخصيتهم.

الجدول رقم 45: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان إلزام التلميذ بحملات تنظيف المدرسة يعد استغلالاً له

الأولياء		الأساتذة	
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
22	8.1	12	6.8
222	82.2	140	79.5
26	9.6	24	13.6
270	100.0	176	100.0
نعم		لا	
أحيانا		المجموع	

من خلال قرأتنا للجدول أعلاه نجد أن 82.2% من الأولياء و 79.5% من الأساتذة يرون أن إلزام التلميذ بحملات تنظيف المدرسة لا يعد استغلالاً له، بينما يرى 9.6% من الأولياء و 13.6% من الأساتذة أن أحيانا ما يعد إلزام التلميذ بتلك الحملات استغلالاً للتلميذ، في حين قدرت نسبة الذين نفو ذلك بـ 8.1% من الأولياء و 6.8% من الأساتذة.

نلاحظ مما سبق أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين أجابت بـ "لا"، هذا يشير إلى أن الأولياء والأساتذة يرون أن إلزام التلميذ بالمشاركة في حملات تنظيف المدرسة ليس استغلالاً، بل هو جزء من مسؤوليته تجاه بيئته التعليمية، هذا يعكس مدى وعيهم بأهمية هذه القيمة، ومدى أثرها البالغ في تنمية الحس الجمالي لدى الفرد، بالإضافة إلى غرس قيم المسؤولية المجتمعية والانتماء. كما لاحظنا أن نسبة "أحيانا" أعلى لدى الأساتذة، وهذا يعكس أن الأساتذة يدركون أن هناك ظروفًا مثل (الإفراط في الإلزام أو عدم تناسب المهام مع عمر التلميذ، أو عدم توفر الأدوات) قد تجعل هذا الإلزام يبدو استغلالاً، حتى لو كان المبدأ العام مقبولا. كما يعكس ذلك وعي الأساتذة بحقوق التلميذ وضرورة عدم تحميله أعباء تفوق قدراته أو تعيق تعلمه الأساسي.

نستخلص مما سبق أنه على الرغم من أن هذا الجدول يظهر توافقاً كبيراً بين الأسرة والمدرسة حول قيمة جمالية (مثل نظافة المدرسة والمسؤولية عنها)، إلا أنه يمكننا القول أن غياب التناقض سيؤدي حتماً إلى انعكاسات إيجابية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 46: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك ضرورة لضبط حرية التلميذ في اختيار قصات الشعر

الأولياء		الأساتذة	
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
171	63.3	133	75.6
71	26.3	29	16.5
28	10.4	14	8.0
270	100.0	176	100.0
نعم		لا	
أحيانا		المجموع	

يتضح من الجدول أعلاه أن كلا من الأولياء والأساتذة اتفقوا على أن ضبط حرية التلميذ في اختيار قصات الشعر ضروري، وهذا ما وضحته النسبتين 63.3% للأولياء و75.6% للأساتذة، تليها النسبتين 26.3% و16.5% للأولياء والأساتذة على الترتيب حيث أجابوا بأحيانا ما يكون ذلك ضروريا، أما عن الذين أجابوا بلا فقد بلغت نسبة الأولياء 10.4% وقدرت نسبة الأساتذة بـ 8% فقط.

نلاحظ مما سبق أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين أجابت بـ "نعم"، هذه النسبة تشير إلى أن كلا من الأولياء والأساتذة يرون أن ضبط حرية التلميذ في اختيار قصات الشعر أمر ضروري. هذا يعكس تمسكا مجتمعيًا واضحًا بمعايير معينة للمظهر اللائق والمقبول للتلاميذ، وأن هذه المعايير تعتبر مبدأً لدى الفرد الجزائري، وتشدد عليها كلتا المؤسستين (الأسرة والمدرسة). وهذا التوجه يتماشى مع القيم الجمالية التي تشدد على العناية بالمظهر العام بما يتناسب مع السياق الاجتماعي والتربوي. كما قد يعكس رؤيتهم إلى أن ضبط المظهر جزء من الانضباط العام والامتنال للقواعد المؤسسية، سواء في الأسرة أو المدرسة. كما لاحظنا أنه على الرغم من الإجماع العام على ضرورة الضبط، هناك تباين ملحوظ في درجة الاتفاق بين العينتين، فالأساتذة أكثر إجماعًا على ضرورة الضبط مقارنة بالأولياء، كما أن نسبة رفضهم للضبط أقل من الأولياء، هذا يعكس دور المدرسة في فرض النظام والتوحيد، فطبيعتها كمؤسسة رسمية يجعلها تركز بشكل كبير على فرض النظام والتوحيد والانضباط بين التلاميذ. فقصات الشعر غير التقليدية قد تنظر إليها على أنها مظهر من مظاهر عدم الانضباط أو محاولة للفت الانتباه، مما قد يعيق العملية التعليمية أو يخالف معايير الزي المدرسي والمظهر العام، فالفلسفات التربوية الحديثة تركز على تنمية الإنسان المتكامل، ولكنها أيضا تشدد على أهمية البيئة المنظمة والمظهر اللائق في السياق التعليمي. كذلك لاحظنا أنه على الرغم من أن غالبية الأولياء تؤيد الضبط، فإن نسبة لا يستهان بها منهم لا ترى ضرورة للضبط أو تراها "أحيانا" فقط، هذا يشير إلى التصورات المختلفة للحرية الشخصية فقد يرى بعض الأولياء أن قصات الشعر هي جزء من الحرية الشخصية والتعبير عن الذات للتلميذ، وأن التدخل فيها يجب أن يكون محدودًا أو في حالات معينة فقط، كما قد تكون بعض الأسر أكثر انفتاحًا على

التعبيرات الجمالية الحديثة أو الفردية، مما يجعلها أقل صرامة في هذا الجانب مقارنة بالمدرسة. يقدم هذا الجدول دليلاً واضحاً على وجود تناقض في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة، وتحديدًا في كيفية تفسير قيمة "الحرية الشخصية" في سياق "المظهر الجمالي" (قصص الشعر)، فبينما يتفق الطرفان على ضرورة الضبط، فإن الأساتذة أكثر حزمًا في هذا الضبط مقارنة بالأولياء الذين يبدوون مرونة أكبر.

وعليه نستطيع القول أن هناك صراع على مستوى القيم الجمالية بين التعبير الفردي والامتثال المؤسسي، فهذه النتائج تشير إلى وجود صراع بين القيم الجمالية التي تعطي الأولوية للتعبير الفردي والحرية الشخصية (التي قد تعززها الأسرة بدرجة أكبر) والقيم الجمالية التي تعطي الأولوية للامتثال والنظام والتوحيد داخل المؤسسة التعليمية (التي تشدد عليها المدرسة)، مما ينعكس ذلك سلباً على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 47: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك ضرورة لضبط حرية التلميذ في اختيار الهندام

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
175	64.8	128	72.7	نعم
41	15.2	23	13.1	لا
54	20.0	25	14.2	أحياناً
270	100.0	176	100.0	المجموع

يلاحظ من خلال الجدول رقم (47) أن 64.8% من الأولياء و 72.7% من الأساتذة يرون أن ضبط حرية التلميذ في اختيار الهندام ضرورياً، غير أن 20% من الأولياء و 14.2% من الأساتذة أجابوا بأحياناً، بينما يرى 15.2% من الأولياء و 13.1% من الأساتذة أن ضبط حرية التلميذ في اختيار الهندام ليس ضرورياً.

نلاحظ أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين أجابت بـ "نعم"، هذا ما يشير إلى أنهم ينظرون إلى ضبط حرية التلميذ في اختيار الهندام أمر ضروري، هذا يعكس تمسكاً مجتمعياً بمعايير معينة للمظهر اللائق والمقبول للتلاميذ، هذه المعايير تعتبر مبدأً غير قابل للتفاوض في المجتمع الجزائري، ويشدد عليها كلا من الأسرة والمدرسة، هذا التوجه يتماشى مع القيم الجمالية التي تشدد على العناية بالمظهر العام بما يتناسب والسياق الاجتماعي والتربوي. كما قد ينظر إليه على أنه تأكيد على الانضباط والامتثال للقواعد المؤسسية، سواء في الأسرة أو المدرسة.

على الرغم من الإجماع العام لاحظنا أن هناك تفاوتاً طفيفاً، فالأساتذة أكثر إجماعاً على ضرورة الضبط مقارنة بالأولياء، هذا يعكس تركيز المدرسة بشكل كبير على فرض

النظام، التوحيد، والانضباط بين التلاميذ، فالهتدام غير اللائق قد ينظر إليه على أنه مظهر من مظاهر عدم الانضباط فيخالف بذلك معايير الزي المدرسي والمظهر العام، أو قد يكون شكلا من أشكال لفت الإنتباه مما قد يعيق العملية التعليمية. كما قد يعكس تأثر المدرسة الجزائرية بالفلسفات التربوية الحديثة التي تركز على تنمية الإنسان المتكامل، ولكنها تشدد على أهمية البيئة المنظمة والمظهر اللائق في السياق التعليمي. على الرغم من أن غالبية الأولياء تؤيد الضبط، فإن نسبة لا يستهان بها منهم لا ترى ضرورة لذلك أو تراها "أحيانا" فقط، هذا يشير إلى أنه قد يرون أن الهتدام هو جزء من الحرية الشخصية والتعبير عن الذات للتلميذ، وأن التدخل فيها يجب أن يكون محدودا أو في حالات معينة فقط، كما قد تكون بعض الأسر أكثر انفتاحا على التعبيرات الجمالية الحديثة أو الفردية، وتأثرا بالثقافات العالمية، مما يجعلها أقل صرامة في هذا الجانب مقارنة بالمدرسة. يظهر هذا الجدول دليلا قويا على وجود تناقض في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة، وتحديدًا في كيفية تفسير قيمة "الحرية الشخصية" في سياق "المظهر الجمالي" (الهتدام)، فبينما يتفق الطرفان على ضرورة الضبط، فإن الأساتذة أكثر إطلاقية وحزما في هذا الضبط مقارنة بالأولياء الذين يبدون مرونة أكبر. إن وجود هذا التناقض في فهم قيمة أساسية مثل الحرية الشخصية والمظهر الجمالي، يشير إلى أن التلميذ قد يتلقى رسائل متضاربة من مؤسستي التنشئة الأساسيتين.

وعليه نستطيع القول أن هناك صراع بين القيم الجمالية التي تعطي الأولوية للتعبير الفردي والحرية الشخصية (التي قد تعززها الأسرة بدرجة أكبر) والقيم الجمالية التي تعطي الأولوية للامتثال والنظام والتوحيد داخل المؤسسة التعليمية (التي تشدد عليها المدرسة)، وهو ما ينعكس سلبا على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 48: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت المبالغة في الاهتمام بالمظهر الخارجي للتلميذ صورة من صور الجمال

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
103	38.1%	82	46.6%	نعم
104	38.5%	50	28.4%	لا
63	23.3%	44	25.0%	أحيانا
270	100.0%	176	100.0%	المجموع

يبرز الجدول رقم (48) أن 38.1% من الأولياء و46.6% من الأساتذة يرون بأن المبالغة في الاهتمام بالمظهر الخارجي للتلميذ صورة من صور الجمال، في حين يرى 38.5% من الأولياء و28.4% من الأساتذة بأن ذلك لا يعد صورة من صور الجمال،

بينما يرى 23.3% من الأولياء و 25% من الأساتذة أنه أحيانا ما يكون الاهتمام بالمظهر الخارجي للتلميذ صورة من صور الجمال.

الملاحظة الأبرز من الجدول هي وجود تباين ملحوظ في إدراك العلاقة بين "المبالغة في الاهتمام بالمظهر الخارجي" وكونها "صورة من صور الجمال" بين الأولياء والأساتذة. فاستجابات الأولياء تظهر انقساماً واضحاً بين "نعم" و"لا"، حيث يرى ما يقارب الثلثين أن المبالغة ليست جمالاً أو أنها جمال أحيانا، هذا يعكس تفسيرات متعددة للجمال فقد يرى بعض الأولياء أن الجمال يكمن في البساطة والاعتدال، وأن المبالغة قد تتنافى مع القيم التقليدية التي تشدد على التواضع وعدم التباهي. كما أنهم قد يخشون من أن تؤدي المبالغة في المظهر إلى سلوكيات غير مرغوبة أو انحراف عن القيم الاجتماعية. أما الأساتذة فيميلون أكثر لاعتبار المبالغة في الاهتمام بالمظهر الخارجي للتلميذ هي صورة من صور الجمال، هذا يعكس نظرة أكثر حداثة أو انفتاحاً للجمال فقد يتبنى الأساتذة بحكم اطلاعهم على التوجهات الحديثة وتأثير وسائل الإعلام، نظرة أوسع للجمال. كما أنهم قد يرون أن الاهتمام بالمظهر حتى لو كان مبالغاً فيه، فهو شكل من أشكال التعبير عن الذات والهوية الشخصية للتلميذ، وهو جانب من جوانب النمو الجمالي. بينما أتت نسبة الذين أجابوا بـ"أحيانا" متقاربة جداً وهذا يشير إلى أن هناك فئة في كلا المجموعتين تدرك أن المسألة نسبية وتعتمد على السياق أو درجة المبالغة.

يبرز هذا الجدول وجود تناقض في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة، وتحديدًا في كيفية تفسير "المبالغة في الاهتمام بالمظهر الخارجي" وعلاقتها بـ"الجمال". فبينما يميل الأولياء إلى الانقسام أو الرفض، يميل الأساتذة بشكل واضح إلى اعتبارها جمالا. إن وجود هذا التناقض في فهم قيمة أساسية مثل الجمال والمظهر، يشير إلى أن التلميذ قد يتلقى رسائل متضاربة من مؤسستي التنشئة الأساسيتين. وهو ما قد يؤدي إلى سلوكيات مثل "التمرد" أو "الانسحاب" إذا شعر التلميذ بأن مظهره لا يقبل في إحدى البيئتين، كما قد تؤدي إلى "انخفاض مستوى الذوق" و"التعلق بالسخافات"، خاصة مع تأثير وسائل الإعلام التي تقدم صورا جمالية متضاربة. كما أن هذه النتائج تشير إلى وجود صراع بين القيم الجمالية التقليدية (التي قد تشدد على البساطة والاعتدال) والقيم الجمالية الحديثة (التي قد تعطي مساحة أكبر للتعبير الفردي والمبالغة في المظهر)، هذا الصراع يمكن أن يعزى إلى تباين بين القيم الأسرية (المتأثرة بالتقاليد) والقيم المدرسية (المتأثرة بالتوجهات الحديثة المتمثلة في تنمية التفكير النقدي وتعزيز الحوار ووسائل الإعلام).

وبالتالي نستطيع القول أن هناك تناقض في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بـ"المبالغة في الاهتمام بالمظهر الخارجي للتلميذ" وكونها صورة من

صور الجمال، هذا التباين يشكل صراعا قيميا حقيقيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهو ما ينعكس سلبا على تنشئتهم الاجتماعية.

الجدول رقم 49: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان الاهتمام بتجميل العقل بالثقافة والمعرفة يغني عن جمال المظهر

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
124	45.9	78	44.3	نعم
96	35.6	71	40.3	لا
50	18.5	27	15.3	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه أن 45.9% من الأولياء و 44.3% من الأساتذة يرون بأن الاهتمام بتجميل العقل بالثقافة والمعرفة يغني عن جمال المظهر، كما نفى ذلك 35.6% من الأولياء و 40.3% من الأساتذة، إلا أن 18.5% من الأولياء و 15.3% من الأساتذة يرون بأنه أحيانا ما يغني الاهتمام بتجميل العقل بالثقافة والمعرفة عن جمال المظهر.

نلاحظ مما سبق أن الغالبية من كلا العينتين ترى أن الجمال الداخلي يغني عن الجمال الخارجي، هذا يشير إلى أن كلا الطرفين يتبنى نظرة تعلي من شأن الجمال الداخلي (الثقافة والمعرفة) كقيمة أساسية، هذا يعكس إدراكا مشتركا بأن الجوهر الفكري والمعرفي للفرد له أهمية كبرى، وقد يتجاوز أهمية المظهر الخارجي. وهو ما يتوافق مع القيم الدينية والأخلاقية التي تؤكد على أهمية العلم والأخلاق الحميدة. كما لاحظنا أيضا أن نسبة كبيرة ترفض كون الجمال الداخلي يغني عن الخارجي، فجزءا كبيرا من كلا العينتين لا يعتقد أن الاهتمام بالعقل يغني تماما عن جمال المظهر، يشير هذا إلى إيمانهم بأهمية المظهر الخارجي أيضا، وأن الجمال ليس مقتصرًا على جانب واحد فقط. كذلك وجدنا أن نسبة "أحيانا" متقاربة ومنخفضة نسبيا، هذا يشير إلى أن المسألة ليست مطلقة تماما، وأن هناك سياقات قد تغير من الحكم.

على الرغم من التقارب العام، هناك فروق دقيقة تشير إلى تناقض محتمل، فالأساتذة أكثر ميلا لرفض أن الجمال الداخلي يغني عن الجمال الخارجي، هذا قد يعكس نظرة أكثر واقعية لدور المظهر في المجتمع، فبحكم احتكاكهم اليومي بالعديد من التلاميذ وتنوع خلفياتهم الاجتماعية، قد يدركون أن المظهر الخارجي يلعب دورا مهما في التقبل الاجتماعي، الثقة بالنفس، وحتى الانطباع الأول الذي يتركه في أذهان الآخرين، كما أنه يترك انطباعا على مدى اهتمام الأسرة به، فهم يدركون أن المدرسة تعد التلميذ للمجتمع، والمجتمع يقدر المظهر أيضا. كذلك قد يرى الأساتذة أن التنمية المتكاملة للتلميذ تتطلب الاهتمام بكلا الجانبين (العقل والمظهر)، وأن أحدهما لا يلغي الآخر. أما الأولياء فهم أكثر

ميلا قليلا لتفضيل الجمال الداخلي المطلق، على الرغم من أنهم منقسمون، إلا أن الأولياء لديهم نسبة أعلى قليلا في الإجابة بـ "نعم"، مما قد يشير إلى ميل أكبر نحو القيم التقليدية أو الدينية التي تركز على الجوهر والأخلاق كأولوية قصوى، وقد تقلل من أهمية المظهر الخارجي.

تشير النتائج إلى وجود تباين (أو تناقض دقيق) في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة، وتحديدًا في كيفية تفسير العلاقة بين "الجمال الداخلي" و"الجمال الخارجي". فبينما يتفق الطرفان على أهمية الجمال الداخلي، يختلفان في مدى إغناؤه عن الجمال الخارجي. إن وجود هذا التناقض في فهم قيمة أساسية مثل الجمال، يشير إلى أن التلميذ قد يتلقى رسائل متضاربة من أسرته ومدرسته. كما أن هذه النتائج تشير إلى وجود صراع بين القيم الجمالية التي تعطي الأولوية المطلقة للجوهر (العقل والثقافة) والقيم التي تدرك أهمية المظهر الخارجي أيضا. هذا الصراع يمكن أن يعزى إلى تباين بين القيم الأسرية (التي قد تركز على الجوهر كقيمة دينية وأخلاقية عليا) والقيم المدرسية (التي تدرك أهمية المظهر في السياق الاجتماعي والتربوي).

نستخلص مما سبق أن هناك تناقض في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بـ "ما إذا كان الاهتمام بتجميل العقل يغني عن جمال المظهر"، والذي قد يشكل صراعا قيميا حقيقيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو ما ينعكس سلبا على تنشئتهم الاجتماعية.

الجدول رقم 50: توزيع أفراد العينة حسب وجوب إلتزام التلميذ بالإجابة النموذجية في القسم

الأولياء		الأساتذة	
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
177	65.6%	115	65.3%
33	12.2%	23	13.1%
60	22.2%	38	21.6%
270	100.0%	176	100.0%

يشير الجدول أعلاه إلى أن 65.6% من الأولياء و 65.3% من الأساتذة يؤكدون أن التلميذ يجب ان يلتزم بالإجابة النموذجية في القسم، كما يرى 22.2% من الأولياء و 21.6% من الأساتذة أنه أحيانا ما يكون ذلك واجبا، في حين يرى 12.2% من الأولياء و 13.1% من الأساتذة أن التزم التلميذ بالإجابة النموذجية في القسم ليس واجبا.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين، أجابوا بـ "نعم"، هذه النسبة المرتفعة جدا والمتطابقة تقريبا تشير إلى أنهم ينظرون إلى الإلتزام

بالإجابة النموذجية في القسم على أنه أمر واجب وضروري، هذا يعكس أن هذه القيمة تعد مبدأ لدى الفرد الجزائري، فكلتا المؤسستين (الأسرة والمدرسة) تشددان عليها، هذا التوجه يتمشى مع الفلسفات التربوية الحديثة التي تركز على الدقة والنظام والانضباط، لضمان السير الحسن للعملية التعليمية التعليمية. وهو ما يشير إلى أن التلميذ يتلقى رسائل متسقة وواضحة حول هذه القيمة من أهم مؤسسات التنشئة في حياته. كما نلاحظ تباين طفيف في درجة الإطلاقية فنسبة "لا" و"أحيانا" منخفضة، فهم لا يرون أن الالتزام بالإجابة النموذجية واجب أو يرون ذلك "أحيانا"، هذا يشير إلى أن هناك فئة صغيرة في كلا المجموعتين قد تفسر الالتزام بشكل مختلف أو قد ترى أن هناك مرونة في بعض المواقف.

تشير النتائج إلى وجود توافق قيمي قوي، فالتقارب الشديد في استجابات الأولياء والأساتذة حول ضرورة الالتزام بالإجابة النموذجية يشير إلى وجود انسجاما كبيرا في وجهات نظرهم حول هذه المسألة التربوية، وهو ما يعد عاملا إيجابيا للغاية في عملية التنشئة الاجتماعية. كما أنه يظهر أن كلا من الأسرة والمدرسة في ولاية الوادي تعطيان أهمية كبيرة للانضباط الأكاديمي والالتزام بالمعايير التعليمية، هذا قد يعكس تأثيرا للقيم الثقافية التي تشدد على التحصيل العلمي كسبيل للنجاح الاجتماعي، أو كواجب أخلاقي.

ومنه نستطيع القول أن غياب التناقض في قيمة أكاديمية أساسية ك(وجوب التزام التلميذ بالإجابة النموذجية في القسم) يؤدي إلى انعكاسات إيجابية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وعليه نستطيع القول أيضا أنه إذا كان التناقض يؤدي إلى انعكاسات سلبية، فإن غيابه يؤدي حتما إلى انعكاسات إيجابية.

الجدول رقم 51: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت إلزامية التلميذ بتنظيم خزانة القسم تنفره من قيمة النظام

الأولياء		الأساتذة		
النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	
13.3	36	12.5	22	نعم
78.1	211	72.2	127	لا
8.5	23	15.3	27	أحيانا
100.0	270	100.0	176	المجموع

من خلال قرأتنا للجدول أعلاه نجد أن 78.1% من الأولياء و72.2% من الأساتذة يرون بأن إلزامية التلميذ بتنظيم خزانة القسم لا تنفره من قيمة النظام، إلا أن 13.3% من الأولياء و12.5% من الأساتذة أكدوا أن إلزامه بذلك ينفره، في حين يرى 8.5% من الأولياء و15.3% من الأساتذة أنه أحيانا ما ينفر إلزام التلميذ بتنظيم خزانة القسم من قيمة النظافة.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين، الأولياء والأساتذة أجابت بـ "لا"، هذه النسبة المرتفعة جدا تشير إلى أنهم ينظرون إلى إلزام التلميذ بتنظيم خزانة القسم على أنه لا ينفرد من قيمة النظام، بل على الأرجح يسهم في ترسيخها، هذا يعكس أن هذه القيمة تعد من المبادئ الأساسية في المجتمع الجزائري، فالنظام والانضباط يعدان حاسمين في البيئة التعليمية والاجتماعية، ويسهمان في تنمية الحس الجمالي والمسؤولية لدى التلميذ. هذا الاتفاق والانسجام يعد مؤشرا قويا على أن التلميذ يتلقى رسائل متسقة وواضحة حول هذه القيمة من أهم مؤسسات التنشئة في حياته. كما لاحظنا أن هناك فروق دقيقة في درجة الإطلاقة، فالأولياء أكثر إجماعا في رفض فكرة النفور مقارنة بالأساتذة، هذا قد يعكس تأثير القيم التقليدية في التربية، فقد يتبنى الأولياء تصورا تقليديا يعطي الأولوية للانضباط والطاعة، ويرون أن الإلزام بمهام التنظيم هو جزء طبيعي وضروري في عملية التربية، ولا يمكن أن يؤدي إلى النفور من قيمة النظام. أما الأساتذة فكانوا أكثر مرونة فهم يرون أن الإلزام قد يؤدي إلى النفور "حتما" أو "أحيانا"، وهذا يشير إلى وعيهم بالآثار النفسية والتربوية للإلزام المفرط، فهم قد يدركون أن الإلزام المفرط أو غير المصحوب بالتحفيز الإيجابي، قد يؤدي إلى نتائج عكسية، كما أن هناك فرقا بين غرس القيمة وبين فرضها بطريقة قد تسبب النفور، هذا ما يتوافق مع الفلسفات التربوية الحديثة التي تركز على الدافعية الداخلية للتلميذ. إن الإجماع على هذه القيمة الجمالية المحورية (قيمة النظام من خلال الإلزام بمهام تنظيمية) يعد عاملا إيجابيا للغاية في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقلل من احتمالية الصراع القيمي في هذا الجانب، فالنظام والانضباط في البيئة المحيطة من القيم الجمالية التي تشدد عليها الثقافة الجزائرية.

وبالتالي فإن هذه النتائج لا تقدم دليلا مباشرا على وجود تناقض في مفهوم قيمة النظام، وعليه يمكننا القول أن غياب التناقض يؤدي حتما إلى انعكاسات إيجابية على التنشئة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 52: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان اصطفااف التلاميذ أمام القسم وانتظار الإذن بالدخول يعزز قيمة النظام لديهم

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
258	95.6	170	96.6	نعم
7	2.6	2	1.1	لا
5	1.9	4	2.3	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتضح من الجدول أعلاه أن 95.6% من الأولياء و96.6% من الأساتذة يرون أن اصطفااف التلاميذ أمام القسم وانتظار الإذن بالدخول يعزز قيمة النظام لديهم، بينما ينفي

ذلك 2.6% من الأولياء و 1.1% من الأساتذة، في حين بلغت نسبة الذين يرون بأنه أحيانا ما يعزز ذلك قيمة النظام لدى التلاميذ 1.9% من الأولياء و 2.3% من الأساتذة.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين الأولياء والأساتذة أجابت بـ "نعم"، بنسب مرتفعة جدا وشبه متطابقة تشير إلى أنهم ينظرون إلى اصطفاة التلاميذ أمام القسم وانتظار الإذن بالدخول على أنه يعزز بشكل فعال قيمة النظام لديهم، هذا يعكس أن هذه القيمة متجذرة في المجتمع الجزائري، فالنظام والانضباط يعدان ضروريان في البيئة التعليمية والاجتماعية، ويسهمان بشكل كبير في تنمية الحس الجمالي والمسؤولية لدى التلميذ. هذا التوافق والانسجام يعد مؤشرا قويا على أن التلميذ يتلقى رسائل متسقة وواضحة حول هذه القيمة من أسرته ومدرسته. كما نلاحظ أنه يوجد فروق دقيقة في درجة الإطلاعية، فنسبة الفئة التي لا ترى أن الاصطفاة يعزز النظام أو ترى ذلك "أحيانا" ضئيلة جدا، هذا يؤكد الإجماع الساحق على العلاقة الإيجابية. هذا الانسجام يشير إلى توافق قوي بين الأسرة والمدرسة حول هذه القيمة (النظام)، وهو ما يعد عاملا إيجابيا للغاية في عملية التنشئة الاجتماعية، فقيمة النظام والانضباط في البيئة المحيطة من القيم الجمالية والاجتماعية التي تشدد عليها الثقافة الجزائرية، كما أن هذا التوافق يقلل من احتمالية الصراع القيمي في هذا الجانب.

ومنه نستطيع القول أن غياب التناقض في قيمة جمالية مثل النظام بين الأسرة والمدرسة يؤدي إلى انعكاسات إيجابية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 53: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان من الضروري وضع قانون داخلي للقسم في بداية كل سنة دراسية لفرض النظام

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
261	96.7%	169	96.0%	نعم
5	1.9%	4	2.3%	لا
4	1.5%	3	1.7%	أحيانا
270	100.0%	176	100.0%	المجموع

يلاحظ من خلال الجدول رقم (53) أن 96.7% من الأولياء و 96% من الأساتذة يرون بأن وضع قانونا داخليا للقسم في بداية كل سنة دراسية لفرض النظام ضروريا، إلا أن 1.9% من الأولياء و 2.3% من الأساتذة نفو ذلك، في حين يرى 1.5% من الأولياء و 1.7% من الأساتذة أنه أحيانا ما يكون ذلك ضروريا.

نلاحظ مما سبق أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين أجابت بـ "نعم"، هذا التوافق الكبير يشير إلى أنهم ينظرون إلى وضع قانون داخلي للقسم في بداية كل سنة دراسية أمر

ضروري وحاسم لفرض النظام، وهو ما يعكس أن هذه القيمة راسخة في المجتمع الجزائري، فالانسجام يعتبر مؤشرا قويا على أن التلميذ يتلقى رسائل متسقة وواضحة حول هذه القيمة من أهم مؤسسات التنشئة (الأسرة والمدرسة). كما لاحظنا أن هناك فروق طفيفة في درجة الإطلاقة، فنسبة الذين نفو ضرورة وضع قانون داخلي لفرض النظام أو تحفظوا كانت ضئيلة جدا، هذا يؤكد الإجماع الساحق على ضرورة فرض النظام.

وبالتالي فإن هذه النتائج لا تقدم دليلا مباشرا على وجود تناقض في القيم الجمالية (النظام) بين الأسرة والمدرسة. ومع ذلك نستطيع القول أن غياب التناقض يؤدي إلى انعكاسات إيجابية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مما يشير إلى أن وجود التناقض سيؤدي حتما إلى انعكاسات سلبية.

الجدول رقم 54: توزيع أفراد العينة (أساتذة) حسب ما إذا كان هناك صعوبة في ترسيخ القيم الجمالية لدى التلميذ

النسبة المئوية	التكرارات	
17.6	31	نعم
36.9	65	لا
45.5	80	أحيانا
100.0	176	المجموع
إذا كان الجواب نعم أو أحيانا، يرجع سبب ذلك إلى:		
55.1%	70	اختلاف مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة
26.0%	33	انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية
8.7%	11	اختلاف البيئة الاجتماعية
0.8%	1	تأثير المحيط الخارجي ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى
4.7%	6	الإنفتاح على العالم الآخر (العولمة)
4.7%	6	عدم اهتمام الأسرة بالجانب القيمي
100.0%	127	المجموع

يبرز الجدول رقم (54) أن 45.5% من الأساتذة يجدون صعوبة في ترسيخ القيم الجمالية لدى التلميذ أحيانا، بينما 36.9% لا يجدون صعوبة في ذلك، في حين نلاحظ أن 17.6% منهم يؤكدون وجود صعوبة في ذلك، أما عن الذين أجابوا بنعم أو أحيانا فيرجعون سبب ذلك إلى اختلاف مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة، حيث قدرت نسبتهم بـ 55.1%، أما 26% منهم فيرجعون سبب صعوبة ترسيخ هذه القيم لدى تلاميذهم إلى انشغالهم بإتمام البرامج الدراسية، في حين يرى 8.7% منهم بأن اختلاف البيئة الاجتماعية هو المسؤول على ذلك، بينما تساوت نسبة الذين يرون أن سبب ذلك يرجع إلى الإنفتاح على العالم الآخر (العولمة) مع نسبة الذين يرون بأن عدم اهتمام الأسرة بالجانب

القيمي هو السبب، حيث قدرت نسبة كل منهما بـ 4.7%، إلا أن 0.8% من الأساتذة يرجعون السبب في ذلك إلى تأثير المحيط الخارجي ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى.

نلاحظ من خلال النتائج أن غالبية الأساتذة يواجهون صعوبة في ترسيخ القيم الجمالية لدى التلاميذ، وهو ما يعد مؤشرا قويا على أن عملية غرس القيم الجمالية ليست سهلة أو تلقائية، بل هي عملية معقدة وتواجه تحديات حقيقية في البيئة المدرسية. وعلى الرغم من أن ما يقارب ثلث الأساتذة لا يواجهون صعوبة في ذلك، إلا أن الغالبية العظمى تقر بوجودها، مما يؤكد أن المشكلة ليست فردية بل هي ظاهرة عامة تستدعي التحليل.

أما الجزء الثاني من الجدول فيقدم الأسباب التي يرجع إليها الأساتذة صعوبة ترسيخ القيم الجمالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. حيث اعتبروا أن اختلاف مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة هو السبب في ذلك، فهو الأبرز والأكثر شيوعا ضمن النتائج، هذا يعكس صراعا قيميا واضحا بين مؤسستي التنشئة الأساسيتين (الأسرة والمدرسة) فيما يتعلق بالقيم الجمالية يمكن تفسير ذلك وإرجاعه إلى عامل تمرّد التلميذ في حد ذاته_ كونه فرد من الأسرة_ على هذه القيم وعدم تقبله لها لزيادة الاستقلالية والحرية الشخصية للتلاميذ في الآونة الأخيرة.

كما اعتبروا انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية السبب الثاني في ذلك، هذا ما يشير إلى تحد هيكلي داخل النظام التعليمي. فالضغط الأكاديمي لإتمام المناهج قد يقلل من الوقت والجهد الذي يمكن للأستاذ تخصيصه لترسيخ القيم الجمالية بشكل فعال، كما أنه يشير إلى أن المدرسة على الرغم من دورها في غرس القيم، قد تعاني من أولويات متضاربة بين التحصيل الأكاديمي والتنشئة القيمية. كذلك اختلاف البيئة الاجتماعية يعد سبب آخر فالأساتذة يقرون بأن البيئة الاجتماعية الأوسع تلعب دورا في صعوبة ترسيخ القيم الجمالية، هذه البيئة قد تتضمن جماعات الأقران، أو القيم الجمالية السائدة في المجتمع المحلي، والتي قد لا تتوافق دائما مع القيم التي تحاول المدرسة غرسها. كما اعتبروا الانفتاح على العالم الآخر (العولمة) سبب أيضا فالعولمة تعتبر من مصادر القيم الجمالية الوافدة التي قد تتعارض مع القيم الجمالية التقليدية أو المحلية، مما يسهم في صعوبة ترسيخ القيم الجمالية المتسقة. كذلك عدم اهتمام الأسرة بالجانب القيمي، فهذا السبب يشير إلى أن بعض الأسر قد لا تعطي الأولوية الكافية لترسيخ القيم الجمالية، مما يضعف الأساس الذي تبني عليه المدرسة جهودها. وكآخر سبب فيما ورد من إجابات الأساتذة نجد تأثير المحيط الخارجي ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، على الرغم من النسبة المنخفضة إلا أنها تشير إلى أن هناك عوامل خارجية أخرى تسهم في هذه الصعوبة.

وعليه نستطيع القول أن الأساتذة وهم الفاعلون الرئيسيون في المدرسة، يقرون بأن تناقض مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة هو السبب الأبرز للصعوبة التي

يواجهونها في ترسيخ القيم الجمالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو ما يترتب عليه انعكاسات سلبية على تنشئتهم الاجتماعية، كما تشير البيانات إلى أن هذه الصعوبة لا تنبع فقط من التناقض المباشر بين الأسرة والمدرسة، بل تتأثر أيضا بعوامل هيكلية داخل النظام التعليمي وعوامل مجتمعية أوسع، مما يشير إلى تعقيد عملية التنشئة القيمية الجمالية في السياق الجزائري.

الجدول رقم 55: توزيع أفراد العينة (أولياء) حسب ما إذا كانت تنشئتك لابنك على القيم الجمالية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة

النسبة المئوية	التكرارات	
83.3	225	نعم
3.0	8	لا
13.7	37	أحيانا
100.0	270	المجموع
إذا كان الجواب لا أو أحيانا، يرجع سبب ذلك إلى:		
61.5%	24	اختلاف ترتيب وأولوية القيم
12.8%	5	انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية
25.6%	10	التأثير البالغ للتنشئة الأسرية
100.0%	39	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه أن 83.3% من الأولياء يرون أن تنشئتهم لأبنائهم على القيم الجمالية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة، بينما يرى 13.7% منهم أن تنشئتهم لأبنائهم على القيم الجمالية أحيانا تتوافق مع ذلك، إلا أن 3% منهم نفوا وجود اتفاق بينهم وبين المدرسة حول تنشئة الأبناء على هذه القيم، أما عن الذين يرجعون سبب عدم توافق تنشئة أبنائهم على القيم الجمالية مع ما يتم ترسيخه في المدرسة، فنجد أن 61.5% منهم يرجعون ذلك إلى اختلاف ترتيب وأولوية القيم، بينما يرجع 25.6% منهم إلى التأثير البالغ للتنشئة الأسرية، في حين ترى النسبة 12.8% أن انشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية هو السبب في ذلك.

تشير نتائج هذا الجدول إلى أن غالبية الأولياء يرون أن هناك توافقا بين القيم الجمالية التي يتلقاها أبنائهم في المنزل وتلك التي تقدمها المدرسة، هذا يعكس رغبة مجتمعية قوية في الانسجام بين مؤسستي التنشئة الأساسيتين فيما يتعلق بالقيم الجمالية، وقد يشير أيضا إلى أن الأولياء يشعرون بأن المدرسة تكمل دورهم في غرس هذه القيم، أو أنهم يتبنون القيم الجمالية التي تقدمها المدرسة بشكل عام. هذا التوافق المتصور يعد عاملا إيجابيا في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقلل من احتمالية الانعكاسات السلبية على أبنائهم. فيما نجد أن نسبة لا يستهان بها ترى عدم التوافق (سواء بشكل دائم أو أحيانا)، هذه

الفئة على الرغم من كونها أقلية، تعد حاسمة، حيث تشير إلى وجود تحديات حقيقية في عملية التنشئة القيمية الجمالية.

يقدم الجزء الثاني من الجدول الأسباب التي يرجع إليها الأولياء عدم التوافق (عندما يكون الجواب "لا" أو "أحيانا")، إعتبر الأولياء أن اختلاف ترتيب وأولوية القيم هو السبب في عدم توافق القيم الجمالية التي يغرسونها في أبنائهم مع تلك التي ترسخها المدرسة، وهو السبب الأبرز والأكثر شيوعا، هذا يبرز بوضوح وجود صراعا قيميا بين مؤسستي التنشئة الأساسيتين فيما يتعلق بالقيم الجمالية. أما السبب الثاني فهو التأثير البالغ للتنشئة الأسرية، حيث يشير الأولياء إلى أن التنشئة الأسرية لها تأثير بليغ على التلميذ، مما يعني أن القيم التي تغرس في المنزل قد تكون أكثر رسوخا من تلك التي تقدمها المدرسة، مما يسهم في عدم التوافق إذا كانت القيم مختلفة، هذا يعزز فكرة أن الأسرة هي المؤسسة الأولى والأكثر تأثيرا في حياة التلميذ. أما السبب الأخير فكان لانشغال الأستاذ بإتمام البرامج الدراسية، وهو ما يشير إلى أن الأولياء يدركون أن الضغط الأكاديمي على الأستاذ لإتمام المناهج قد يؤثر على قدرته في التركيز على الجانب القيمي الجمالي. هذا يظهر أن المشكلة ليست فقط في المحتوى القيمي، بل أيضا في طريقة تقديمه وتخصيص الوقت له.

وعليه نقول أنه على الرغم من أن أغلب الأولياء يقرن بالتوافق إلا أننا لا نستطيع إغفال أولئك الذين نفو ذلك، فهم يقرون بأن اختلاف ترتيب وأولوية القيم هو السبب الأبرز لعدم التوافق الذي يلاحظونه في ترسيخ القيم الجمالية. وهو ما يؤدي إلى انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كضعف الحس الجمالي، والاضطراب في المظهر والسلوك، فيعيق بذلك بناء شخصية متكاملة ومتوازنة وقادرة على التكيف الاجتماعي. كما أن هذه الصعوبة لا تتبع فقط من الاختلاف في ترتيب الأولوية، بل تتأثر أيضا بعوامل كالتأثير البالغ للتنشئة الأسرية وانشغال الأستاذ بالبرامج، مما يشير إلى تعقيد عملية التنشئة القيمية الجمالية في السياق الجزائري.

الجدول رقم 56: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت المناهج التربوية تعزز القيم الجمالية لدى التلميذ

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
164	60.7	75	42.6	نعم
20	7.4	19	10.8	لا
86	31.9	82	46.6	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يشير الجدول أعلاه إلى أن 60.7% من الأولياء و 42.6% من الأساتذة يرون بأن المناهج التربوية تعزز القيم الجمالية لدى التلميذ، في حين يرى 31.9% من الأولياء

و46.6% من الأساتذة أنه أحيانا ما تعزز المناهج القيم الجمالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بينما نفى ذلك 7.4% من الأولياء و10.8% من الأساتذة.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي وجود تباين واضح في تقييم فعالية المناهج التربوية في تعزيز القيم الجمالية بين الأولياء والأساتذة، فالأولياء أكثر إيجابية، فهم يرون أن المناهج التربوية تعزز القيم الجمالية لدى أبنائهم، هذا قد يعكس ثقة الأولياء في النظام التعليمي ودوره في غرس القيم، أو قد يكون تصورا عاما بأن المدرسة بحكم وظيفتها تقوم بهذا الدور. هذا التصور الإيجابي من جانب الأولياء يشير إلى أنهم يرون المدرسة شريكا فعالا في عملية التنشئة القيمية الجمالية، وأنها تكمل دور الأسرة في هذا الجانب. أما الأساتذة فهم أقل إيجابية وأكثر تحفظا حيث يرون أن المناهج تعزز القيم الجمالية بشكل مباشر أقل بكثير من الأولياء، بينما تشير نسبة أكبر منهم إلى أن ذلك يحدث "أحيانا"، هذا التوزيع يظهر نظرة أكثر واقعية وتحفظا من جانب الأساتذة، الذين هم على تماس مباشر مع المناهج وتطبيقها في الفصول الدراسية، كما قد يدركون أن المناهج قد تحتوي على قيم جمالية، ولكن تطبيقها الفعلي أو مدى فعاليتها في ترسيخ هذه القيم قد يكون محدودا أو متفاوتا بسبب عوامل مثل ضيق الوقت، أو نقص الموارد، أو عدم كفاية التدريب. فيما وجدنا أن نسبة الذين يرون بعدم التعزيز أعلى لدى الأساتذة من الأولياء، مما يعزز فكرة أنهم أكثر إدراكا للتحديات أو القصور في هذا الجانب. هذا يشير إلى وجود تباين في تصور فعالية المناهج التربوية في تعزيز القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة. فبينما يرى غالبية الأولياء أن المناهج تعزز القيم الجمالية بشكل مباشر، يرى الأساتذة ذلك بنسبة أقل، ويقر عدد كبير منهم بأن التعزيز يحدث "أحيانا" فقط، أو لا يحدث على الإطلاق. إن وجود هذا التناقض في إدراك فعالية المناهج (كأداة رئيسية للمدرسة في غرس القيم) يشير إلى أن التلميذ قد يتلقى رسائل غير متسقة حول القيم الجمالية، مما يمكن أن يؤدي إلى انعكاسات سلبية على تنشئته الاجتماعية. فالمناهج التربوية هي الأداة الرئيسية للمدرسة في صياغة قيم وتوجهات المجتمع في نفوس الناشئة. إذا كانت هذه المناهج لا تعزز القيم الجمالية بشكل كاف أو فعال من وجهة نظر الأساتذة، فإن ذلك يمكن أن يسهم في صعوبة ترسيخ القيم الجمالية لدى التلميذ التي أشار إليها الأساتذة في الجدول (54). هذا يضعف دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية ويمكن أن يؤدي إلى تشتت قيمي لدى التلميذ.

ومنه نستخلص أن التناقض في تقييم دور المدرسة في غرس القيم الجمالية بين الأسرة والأساتذة يشير إلى فجوة في التوقعات والواقع، والتي قد تؤدي إلى سوء فهم بينهما حول مسؤولية كل منهما في غرس القيم الجمالية، وتعيق جهود التعاون المشترك، كما تعد مؤشرا على وجود صراعا قيميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، هذا الصراع الذي ينعكس سلبا على تنشئتهم الاجتماعية.

الجدول رقم 57: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الجمالية لدى التلميذ

الأولياء		الأساتذة	
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
189	70.0	108	61.4
28	10.4	35	19.9
53	19.6	33	18.8
270	100.0	176	100.0

من خلال قرأتنا للجدول أعلاه نجد أن 70% من الأولياء و 61.4% من الأساتذة يرون أن دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الجمالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بينما يرى 19.6% من الأولياء و 18.8% من الأساتذة أنه أحيانا ما يكون تكميلي، في حين بلغت نسبة الذين نفو ذلك 10.4% من الأولياء و 19.9% من الأساتذة.

مما سبق نلاحظ أن غالبية كل من الأولياء والأساتذة يرون أن دور المدرسة في ترسيخ القيم الجمالية هو دور تكميلي لدور الأسرة، هذا يعكس تصورا مجتمعا بأن الأسرة هي المؤسسة الأساسية والأولية في غرس القيم، وأن المدرسة تأتي لاحقا لترسيخ تلك القيم وتقويمها وتنميتها، هذا التوافق المتصور يعد عاملا إيجابيا في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقلل من احتمالية التشتت والارتباك لدى التلميذ. كما لاحظنا وجود تباين ملحوظ في درجة الإقرار بالدور التكميلي، على الرغم من الاتفاق العام، هناك فجوة واضحة في النسب، فالأولياء أكثر ميلا بكثير من الأساتذة للإقرار بأن دور المدرسة تكميلي، هذا يشير إلى أن الأولياء قد يكون لديهم توقعات أعلى لدور المدرسة في دعم التنشئة الجمالية مقارنة بما يراه الأساتذة واقعا. كذلك وجدنا أن الأساتذة أكثر رفضا للدور التكميلي، هذا يبين أن الأساتذة يدركون حجم التحديات أو القيود التي تجعل دورهم التكميلي أقل فعالية مما يتصوره الأولياء، هذه القيود قد تنبع من المناهج، أو الوقت المخصص للتربية الجمالية، أو حتى من التباين في القيم بين الأسرة والمدرسة نفسها. فيما لاحظنا تقاربا في نسبة المتحفظين "أحيانا" هذه ما يشير إلى أن جزءا من كلا الطرفين يرى أن الدور التكميلي قد لا يكون دائما فعالا أو واضحا.

وعليه نستطيع القول أن هناك تباين في إدراك الدور التكميلي للمدرسة في ترسيخ القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة، فبينما يرى غالبية الأولياء أن المدرسة تكمل دورهم بشكل فعال، يرى الأساتذة ذلك بنسبة أقل، ويقر عدد كبير منهم بأن الدور ليس تكمليا على الإطلاق. يبرز هذا التباين فجوة بين توقعات الأولياء (الذين يرون دور المدرسة تكمليا بشكل كبير) وواقع الأساتذة (الذين قد يواجهون صعوبات أو يرون قيودا على هذا الدور)، هذه الفجوة قد تؤدي إلى سوء فهم بين الأسرة والمدرسة حول مسؤولية كل منهما في غرس

القيم الجمالية، كما قد تعيق جهود التعاون المشترك بين المؤسستين. فإذا كان الأساتذة وهم الفاعلون المباشرون في المدرسة، لا يرون أن دورهم تكميلي بشكل فعال في ترسيخ القيم الجمالية، فإن ذلك يضعف حتما من دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية ويمكن أن يؤدي إلى تشتت قيمي لدى التلميذ. هذا يتوافق مع ما ذكره الأساتذة في الجدول (54) بأن اختلاف مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة هو السبب الأبرز لصعوبة ترسيخ القيم الجمالية. فوجود هذا التناقض في إدراك فعالية الدور التكميلي للمدرسة، يشير إلى أن التلميذ قد يتلقى رسائل غير متسقة حول القيم الجمالية، مما يؤدي إلى انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 58: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك اختلاف في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
20	7.4	34	19.3	نعم
197	73.0	67	38.1	لا
53	19.6	75	42.6	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يتضح من الجدول أعلاه أن 73% من الأولياء و 38.1% من الأساتذة يرون أن هناك اختلاف في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة، في حين يرى 19.6% من الأولياء و 42.6% من الأساتذة أنه أحيانا ما يكون هناك اختلاف في مفهوم هذه القيم بين المؤسستين، بينما نفي ذلك 7.4% من الأولياء و 19.3% من الأساتذة.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي وجود تباين ملحوظ في إدراك وجود التناقض في مفهوم القيم الجمالية بين الأولياء والأساتذة، حيث تظهر الغالبية العظمى من الأولياء أنهم لا يرون وجود اختلاف (تناقض) في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة، هذا قد يعكس ميل الأولياء إلى تصور علاقة متناغمة بين الأسرة والمدرسة، حيث يرون المدرسة امتدادا لدورهم في التنشئة القيمية الجمالية، أو شريكا يكمل هذا الدور كما اتضح ذلك في الجدول رقم (57). كما قد تكون هذه الإجابة نابعة من رغبتهم في وجود انسجام بين المؤسستين، حيث أن أي تناقض قد يشير إلى تحد في دورهم كأولياء أمور أو في فعالية النظام التعليمي. كذلك قد لا يكون الأولياء على دراية بالتناقضات الدقيقة أو غير المباشرة التي قد تحدث في الممارسات اليومية أو في المناهج الدراسية، أو قد لا يلاحظون تأثيرها المباشر على أبنائهم بنفس درجة ملاحظة الأساتذة. على النقيض لاحظنا أن الأساتذة أكثر إدراكا للتناقض فالغالبية تقر بوجوده، سواء كان ذلك بشكل دائم أو أحيانا. فالأستاذ هو المسؤول المباشر لعملية التنشئة في المدرسة، فهو على دراية بتفاعل التلاميذ والمناهج الدراسية، وعلى

تواصل مع أولياء الأمور. هذا الموقع يمنحهم رؤية أعمق وأكثر واقعية للتحديات والصراعات القيمية التي قد لا تكون واضحة للأولياء. تشير هذه النتائج إلى أن هناك تفسيرات مختلفة للقيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة، فالأسرة قد تركز على معايير المظهر التي تتوافق مع البساطة أو العادات والتقاليد، بينما المدرسة قد تقدم تفسيراً أكثر حداثة، أو قد تعاني من تحديات مختلفة على أرض الميدان كعدم كفاية الوقت المخصص للتربية الجمالية (كما ظهر في الجدول 54)، هذا التباين في المفهوم يعد جوهر الصراع القيمي.

مما سبق نستخلص أن هذا الجدول يقدم دليلاً سوسيولوجياً قوياً ومباشراً على أن هناك تناقضاً في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة، خاصة من وجهة نظر الأساتذة الذين هم على تماس مباشر مع هذه الإشكالية. وهو السبب الرئيسي لوجود صعوبات في ترسيخ القيم الجمالية (كما ظهر في الجدول 54)، هذا ما يؤدي إلى صراع قيمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك نتيجة تلقيهم لرسائل غير متسقة حول هذه القيم، مما يؤدي حتماً إلى انعكاسات سلبية على تنشئتهم الاجتماعية.

الجدول رقم 59: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت الشخصيات النموذجية الموجودة في البرامج التعليمية مناسبة كنموذج للاقتداء به لترسيخ القيم

الأولياء		الأساتذة		
النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	
41.5	112	31.3	55	نعم
30.4	82	35.8	63	لا
28.1	76	33.0	58	أحيانا
100.0	270	100.0	176	المجموع
إذا كان الجواب لا أو أحيانا، يرجع سبب ذلك إلى:				
69.4%	109	31.5%	45	شخصيات أجنبية
0%	0	12.6%	18	شخصيات تاريخية قديمة
0%	0	13.3%	19	الانفتاح على العالم الآخر (العولمة)
0%	0	17.5%	25	نقص عدد الشخصيات
30.6%	48	17.5%	25	وجود شخصيات ليست محل إقتداء
0%	0	7.7%	11	عدم تحديد مواطن الاقتداء عند الشخصيات
100.0%	157	100.0%	143	المجموع

يلاحظ من خلال الجدول رقم (59) أن 41.5% من الأولياء و 31.3% من الأساتذة يرون بأن الشخصيات النموذجية الموجودة في البرامج التعليمية مناسبة كنموذج للاقتداء به لترسيخ القيم، بينما يرى 30.4% من الأولياء و 35.8% من الأساتذة بأن هذه الشخصيات غير كافية، في حين يرى 28.1% من الأولياء و 33% من الأساتذة أنه أحيانا ما تكون هذه الشخصيات محل اهتمام للاقتداء بهم لترسيخ القيم. أما عن الذين أجابوا بأحيانا أو لا

فيرجعون سبب ذلك إلى: أن تلك الشخصيات أجنبية وهذا ما صرح به 69.4% من الأولياء و31.5% من الأساتذة، كما قد يرجع إلى أن تلك الشخصيات ليست محل اقتداء وهذا ما أكده 30.6% من الأولياء و17.5% من الأساتذة، في حين أرجع 17.5% من الأساتذة سبب ذلك إلى وجود نقص في عدد الشخصيات التي تحتويها البرامج التعليمية، بينما يرى 13.3% من الأساتذة أن الانفتاح على العالم الآخر (العولمة) هو السبب في ذلك، كما أن 12.6% من الأساتذة أرجع ذلك إلى أن تلك الشخصيات أجنبية، أما 7.7% من الأساتذة فيرون أن عدم تحديد مواطن الاقتداء عند الشخصيات هو السبب في جعلها غير كافية لتكون محل اهتمام للاقتداء بهم.

نلاحظ مما سبق أن نسبة كبيرة من الأولياء يرون أن الشخصيات النموذجية في البرنامج التعليمي كافية، هذا قد يعكس ثقة الأولياء في المناهج التعليمية وقدرتها على تقديم قدوات مناسبة لأبنائهم، ومع ذلك فإن أكثر من النصف يقرون بعدم كفايتها المطلقة لهذه الشخصيات أو كفايتها أحيانا. أما الأساتذة فنجدهم أكثر تحفظا ورفضاً فالغالبية العظمى منهم لا ترى أن الشخصيات النموذجية كافية، أو أنها كافية "أحيانا" فقط، هذا يعكس النظرة الواقعية للأساتذة فهم من يطبقون المناهج ويتفاعلون مباشرة مع التلاميذ، وهم الأقدر على تقييم مدى تأثير هذه الشخصيات وقدرتها على جذب اهتمام التلاميذ وترسيخ القيم لديهم. كما يدركون أن الشخصيات النموذجية قد لا تكون دائما فعالة في ترسيخ القيم، وقد يواجهون صعوبات في جعل التلاميذ يقتدون بها.

أما الجزء الثاني من الجدول فقد أشار إلى الأسباب الرئيسية لعدم الكفاية والتي يرجع إليها المستجيبون (الذين أقرروا بعدم الكفاية أو الكفاية "أحيانا") هذه المشكلة، تعتبر هذه الأسباب دليلا مباشرا على وجود تناقض قيمي. فالسبب الأبرز الذي ذكره الأولياء هو وجود شخصيات ليست محل اقتداء، وهو سبب مهم أيضا لدى الأساتذة، هذه النتيجة تعد تأكيدا مباشرا لوجود تناقض قيمي، فالشخصيات المقدمة في المناهج قد لا تتوافق مع القيم التي تغرس في الأسرة أو التي تعتبر قدوة حسنة في المجتمع، هذا يشير إلى صراع بين القيم التي تمثلها هذه الشخصيات والقيم التي تعليها الأسرة. كذلك ذكر الأساتذة سببا مهما حسب تصورهم وهو الانفتاح على العالم الآخر (العولمة) فالعولمة تقدم للتلاميذ شخصيات نموذجية بديلة (غالبا ما تكون أجنبية أو ذات قيم مختلفة) عبر وسائل الإعلام والوسائط التكنولوجية، مما يقلل من تأثير الشخصيات المحلية في المناهج ويحدث تناقضا قيميا. كما يرون أيضا أن نقص عدد الشخصيات هو السبب في ذلك، وهذا يشير إلى قصور في المناهج نفسها، حيث لا تقدم تنوعا كافيا من القدوات متجاهلة بذلك عددا كبيرا من الشخصيات المحلية والعربية والإسلامية. كذلك يرى الأساتذة أن هذه الشخصيات قد تكون شخصيات تاريخية قديمة، يشير هذا إلى أن بعضها على الرغم من أهميتها، قد لا تكون قادرة على جذب اهتمام التلميذ المعاصر أو أن قيمهم لا تتوافق مع العصر الحالي. كما قد

تكون هذه الشخصيات أجنبية، لذلك يكون وجودها غير فعالا في ترسيخ القيم، خاصة إذا كانت قيمها الاجتماعية أو الدينية أو الجمالية تتعارض مع القيم المحلية. كما ذكر الأولياء سبب آخر وهو عدم تحديد مواطن الاقتداء عند الشخصيات وتطرق إليه الأساتذة أيضا، حيث تكتفي البرامج بذكر الشخصية دون توضيح وتحديد الجوانب التي يجب الاقتداء بها، مما يقلل من فعاليتها ويسهم في ارتباك التلميذ.

وعليه نستطيع القول أن هناك تناقضا في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، والذي يتجلى في عدم كفاية الشخصيات النموذجية في البرنامج التعليمي لترسيخ القيم، هذا التناقض الذي يعد سببا رئيسيا في ضعف التنشئة القيمية، فيؤدي إلى صراع قيمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، هذا الصراع الذي ينعكس سلبا على تنشئتهم الاجتماعية.

الجدول رقم 60: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان لطلب العلم أثر على منظومة القيم لدى التلميذ

الأولياء		الأساتذة		
التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
268	99.3	137	77.8	نعم
2	0.7	24	13.6	لا
0	0	15	8.5	أحيانا
270	100.0	176	100.0	المجموع

يبرز الجدول رقم (60) أن 99.3% من الأولياء و 77.8% من الأساتذة يرون بأن لطلب العلم أثر على منظومة القيم (مجموعة المبادئ) لدى التلميذ، في حين نفى ذلك 0.7% من الأولياء و 13.6% من الأساتذة، غير أن 0% من الأولياء و 8.5% من الأساتذة صرحوا بأنه أحيانا ما يكون لذلك أثر على منظومة القيم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الملاحظة الأبرز في الجدول هي أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين، الأولياء والأساتذة أجابت بـ "نعم"، فهم ينظرون إلى طلب العلم على أنه ذو تأثير مباشر وإيجابي على منظومة القيم والمبادئ لدى التلميذ. هذا يعكس أن هذه القيمة تعد مبدءا أساسيا في المجتمع الجزائري، فالدين الإسلامي يحث على الفضيلة والأخلاق والمثل العليا، وطلب العلم من أهم هذه الفضائل التي يثاب عليها. فالأولياء قد يتبنون تصورا مثاليا ومطلقا لتأثير العلم على الأخلاق والقيم، حيث ينظرون إلى العلم كقوة إيجابية لا محالة في تشكيل شخصية ابنهم وقيمهم، هذا يتوافق مع القيم الدينية والتقليدية التي تعلي من شأن العلم كسبيل للفضيلة. أما الأساتذة فكانوا أكثر واقعية ومرونة، وذلك بحكم تعاملهم اليومي مع التلاميذ وتنوع شخصياتهم وسلوكياتهم، فهم قد يدركون أن تأثير العلم على القيم ليس مطلقا أو مضمونا أو قد يرون أن عوامل أخرى (مثل البيئة الاجتماعية، التنشئة الأسرية، أو حتى

نوع العلم) قد تؤثر على مدى هذا التأثير. كما أنهم قد يدركون أن مجرد تلقي العلم لا يضمن بالضرورة ترسيخ القيم، وأن هناك حاجة لجهود تربوية إضافية لضمان هذا التأثير. على الرغم من التوافق القوي الذي أظهرته هذه النتائج كون طلب العلم له تأثير إيجابي على منظومة القيم، إلا أن التباين في درجة الإطلاقة لهذا التأثير يمكن أن يشير إلى تناقض دقيق في التوقعات أو الفلسفات التربوية، فإذا كان الأولياء يتوقعون تأثيراً مطلقاً ومباشراً للعلم على القيم، فإن الأساتذة يرون أن هذا التأثير مشروط أو يتطلب جهوداً إضافية، هذا الاختلاف في التوقعات والمقاربات يمكن أن يؤدي إلى فجوة في التوقعات، فالأولياء قد يشعرون بخيبة أمل إذا لم يروا التطور القيمي المطلق الذي يتوقعونه من أبنائهم في المدرسة، مما قد يلقي باللوم على المدرسة وبتهمها بالتقصير. كذلك عدم التنسيق في الأساليب بين المؤسسات، فالأسرة قد تركز على الجانب الأكاديمي البحث للعلم وتتوقع منه غرس القيم تلقائياً، بينما تدرك المدرسة أن غرس القيم يتطلب استراتيجيات تربوية إضافية ومحددة، هذا التباين في الأساليب يمكن أن يعيق عملية التنشئة المتكاملة.

وبالتالي نقول أنه حتى في وجود توافق على قيمة أساسية كطلب العلم، فإن الاختلاف في مفهوم هذه القيمة أو توقعات تأثيرها يمكن أن يسهم في التناقض القيمي. كما أن التباين في إدراك مدى تأثير العلم على القيم يشير إلى تحديات في كيفية ترجمة هذه القيمة المشتركة إلى ممارسات تربوية متسقة، مما ينعكس ذلك سلباً على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 61: توزيع أفراد العينة (أساتذة) حسب سبب عدم تأثير العلم على منظومة القيم لدى التلميذ

الإجابات		
النسبة المئوية	التكرارات	
76.7	33	اختلاف مفهوم القيم
7.0	3	قلة المواضيع التي ترسخ القيم في المنظومة التربوية
9.3	4	طلب العلم أصبح وسيلة وليس هدف
7.0	3	عدم اهتمام الأسرة بالجانب القيمي
100	43	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه أن 76.7% من الأساتذة يرون أن اختلاف مفهوم القيم هو السبب في عدم تأثير العلم على منظومة القيم لدى التلميذ، وأن 9.3% منهم يرون أن طلب العلم أصبح وسيلة وليس هدف، في حين أرجع 7% من أفراد العينة (أساتذة) سبب ذلك إلى قلة المواضيع التي ترسخ القيم في المنظومة التربوية، كما تساوت معها نسبة الذين يرجعون السبب إلى عدم اهتمام الأسرة بالجانب القيمي.

نلاحظ مما سبق أن الغالبية العظمى من الأساتذة أقرّوا بأن السبب الأول في عدم تأثير العلم على منظومة القيم لدى التلميذ هو اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، وهو ما يشير إلى حالة من التنافر المعرفي، فالمدرسة تقدم له العلم كأداة لترسيخ منظومة قيمية محددة، لكن هذه المنظومة تصطدم في الواقع بالتفسيرات المغايرة من قبل الأسرة، ومثال ذلك ما نراه على مستوى قيمة الاحترام، ففي المدرسة يُعلّم التلميذ أنه يعني التعبير النقدي والالتزام بالقوانين العامة بينما ترى الأسرة أن الاحترام داخلها يتمثل في الطاعة المطلقة وعدم النقاش، هذا التضارب والتناقض في المفهوم للقيمة الواحدة يضعف من مصداقية الرسالة التعليمية بأكملها. كما تعتبر هذه النتائج انعكاساً سلبياً مباشراً على التنشئة الاجتماعية، حيث تفشل المؤسسات في تحقيق التوازن بين الجانب المعرفي المتمثل في العلم والجانب القيمي المتمثل في السلوك. كما أنها تلامس مباشرة رؤية خالد الصمدي " إذا تشوّهت المفاهيم تنتشوه السلوكات" فإذا كان مفهوم القيمة متشوّه أو متضارباً، يصبح العلم غير قادر على توجيه السلوك بشكل إيجابي، كما أن هذا التناقض ينتج حالة من الأنوميا، حيث يجد التلميذ أن المعايير التي يقدمها العلم لا تتوافق مع المعايير التي يعيشها داخل أسرته، فيفقد بذلك مرجعيته السلوكية. على الرغم من انخفاض النسبة التي تشير إلى أن اهتمام الأسرة بالجانب القيمي سبب في تأثير طلب العلم على المنظومة القيمية لدى التلميذ، إلا أن جزءاً من المبحوثين يدركون أن الأسرة على الرغم من تمسكها الظاهري بالقيم قد تهمل الجانب التطبيقي أو التفسيري للقيمة، مما يجعل العلم الذي يتلقاه التلميذ في المدرسة غير فعال، وهو ما يتوافق مع دراسة رضا حيرش (2013) والتي أكدت أن المدرسة عجزت عن تغيير قيم الأسرة التقليدية.

نستخلص مما سبق أن التناقض في مفهوم القيم هو عائق جذري يتسبب في إضعاف فعالية النظام التعليمي في ترسيخ القيم، ويمنع العلم من أن يكون قوة دافعة إيجابية للسلوك، كما يسهم بشكل مباشر في الإرباك السلوكي والضبابية الأخلاقية التي يعيشها تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم 62: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك تكاملاً بين الأسرة والمدرسة في تنشئة تلاميذ المرحلة الابتدائية اجتماعياً

الأولياء		الأساتذة			
النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات		
87.0	235	77.3	136	نعم	
4.4	12	7.4	13	لا	
8.5	23	15.3	27	أحياناً	
100.0	270	100.0	176	المجموع	
إذا كان الجواب لا أو أحياناً، يرجع سبب ذلك إلى:					
0	0%	17	32.7%	اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة	
0	0%	1	1.9%		اختلاف البيئة الاجتماعية
8	20.0%	7	13.5%		عدم اهتمام الأسرة بالجانب القيمي وتقصيرها وعدم وعي أفرادها بأهمية القيم
0	0%	7	13.5%		اختلاف مفهوم التنشئة الاجتماعية بين المؤسسات
13	32.5%	16	30.8%		تخلي الأسرة عن مسؤوليتها في التنشئة الاجتماعية ونقص التواصل والوعي
0	0%	4	7.7%		المشاكل الأسرية
19	47.5%	0	0%		تناقض في محتوى المنظومة التربوية
40	100.0%	52	100.0%		المجموع

يشير الجدول أعلاه إلى أن 87% من الأولياء و77.3% من الأساتذة يرون بأن هناك تكاملاً بين الأسرة والمدرسة في تنشئة تلاميذ المرحلة الابتدائية اجتماعياً، غير أن 8.5% من الأولياء و15.3% من الأساتذة يرون أنه أحياناً ما يكون هناك تكاملاً بين المؤسسات لتنشئة التلاميذ اجتماعياً، في حين نفى ذلك 4.4% من الأولياء و7.4% من الأساتذة. أما عن الذين أجابوا بلا أو أحياناً فيرجعون سبب ذلك إلى وجود تناقض في محتوى المنظومة التربوية وهذا ما أكدته 47.5% من الأولياء، أما 32.5% من الأولياء و30.8% من الأساتذة فقد رأوا بأن تخلي الأسرة عن مسؤوليتها في التنشئة الاجتماعية ونقص التواصل والوعي هما السببان في ذلك، بينما يرى 32.7% من الأساتذة أن اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة هو السبب في عدم وجود التكامل بين المؤسسات في هذا الشأن، في حين صرح 20% من الأولياء و13.5% من الأساتذة أن عدم اهتمام الأسرة بالجانب القيمي وتقصيرها وعدم وعي أفرادها بأهمية القيم في تنشئة الأبناء هو السبب، كما أن 13.5% من الأساتذة أرجعوا ذلك إلى وجود اختلاف في مفهوم التنشئة الاجتماعية بين المؤسسات، أما 7.7% و1.9% من الأساتذة فيرون أن المشاكل الأسرية واختلاف البيئة الاجتماعية هما الذان يعيقان ذلك التكامل.

نلاحظ مما سبق أن غالبية كل من الأولياء والأساتذة يرون أن هناك تكاملاً بين المدرسة والأسرة في التنشئة الاجتماعية للتلميذ. هذا يعكس تصوراً مجتمعياً بأن الأسرة والمدرسة تعملان معاً لتحقيق هدف مشترك هو إعداد الفرد الصالح والفاعل في مجتمعه، هذا التوافق المتصور يعد عاملاً إيجابياً في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقلل من احتمالية التشتت والإضطراب السلوكي لدى التلميذ. على الرغم من الاتجاه العام نحو التكامل، فإن نسبة الأساتذة الذين يرون تكاملاً أقل قليلاً من الأولياء، هذا قد يشير إلى أن الأساتذة، يدركون وجود تحديات أو قيوداً تجعل التكامل أقل فعالية مما يتصوره الأولياء، وذلك بحكم موقعهم في الميدان. كما نلاحظ أن هناك نسبة لا يستهان بها ترى بوجود درجة من عدم التكامل (سواء بشكل دائم أو أحياناً)، هذه الفئة على الرغم من كونها أقلية، لكنها حاسمة في دراستنا، حيث تشير إلى وجود تحديات حقيقية في عملية التنشئة الاجتماعية.

يقدم الجزء الثاني من الجدول الأسباب الرئيسية لعدم التكامل (من وجهة نظر الأولياء والأساتذة الذين أقرروا بذلك). حيث أقرّ الأساتذة أن اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة هو السبب في عدم التكامل وهو السبب الأكثر شيوعاً، وهذا ما يبرز بوضوح وجود صراعاً قيمياً بين مؤسستي التنشئة الأساسيتين. من الملاحظ أن الأولياء لم يذكروا هذا السبب في هذا الجدول، وهو ما يعتبر تباين مهم في الإدراك، فهم قد يفسرون اختلاف مفهوم القيم بشكل مختلف، أو قد يرجعون عدم التكامل إلى أسباب أخرى يرونها أكثر مباشرة. كما نلاحظ أن السبب الذي يليه تمثل في تخلي الأسرة عن مسؤوليتها في التنشئة الاجتماعية ونقص التواصل والوعي، هذا يشير إلى تحد كبير ينبع من دور الأسرة نفسه. حيث يدرك كلا من الأولياء والمدرسة أن عدم قيام الأسرة بدورها كاملاً أو نقص التواصل مع المدرسة، يعيق التكامل بين المؤسستين. هذا يعزز فكرة أن الأسرة هي المؤسسة الأولى والأكثر تأثيراً في حياة التلميذ، وأن أي قصور من جانبها يؤثر على عملية التنشئة برمتها. كذلك أرجع الأولياء سبب ذلك إلى وجود تناقض في محتوى المنظومة التربوية بينما لم يذكره الأساتذة على الإطلاق. يعتبر هذا تباين حاسم في الإدراك، فالأولياء يرون أن المناهج نفسها تحتوي على تناقضات تعيق التكامل، بينما الأساتذة لا يرون ذلك كسبب لعدم التكامل (ربما يرونه كجزء من "اختلاف مفهوم القيم" أو لا يدركونه بنفس الحدة)، هذا يشير إلى أن الأولياء يدركون وجود تناقض في القيم التي تقدمها المدرسة عبر مناهجها. كما أرجع الأساتذة السبب إلى اختلاف مفهوم التنشئة الاجتماعية بين المؤسستين، وهو ما يشير إلى أن هناك تبايناً في الفلسفة أو الأهداف المحددة لعملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة، مما يعيق التكامل بينهما. وأعتبر كلا من الأولياء والأساتذة عدم اهتمام الأسرة بالجانب القيمي وتقصيرها وعدم وعي أفرادها بأهمية القيم هو السبب في عدم التكامل، هذا السبب يلقي باللوم مباشرة على الأسرة في عدم إعطائها الأولوية الكافية للجانب القيمي، مما يضعف الأساس الذي تبني عليه المدرسة جهودها. كذلك اعتبر الأساتذة أن

المشاكل الأسرية سبب آخر، فالمشاكل الداخلية في الأسرة تعتبر عاملاً يعيق قدرتها على التنشئة الفعالة، وبالتالي يؤثر على التكامل مع المدرسة. وبنسبة قليلة أرجع الأساتذة سبب عدم التكامل بين الأسرة والمدرسة إلى اختلاف البيئة الاجتماعية.

وعليه نستطيع القول أن هذه الأسباب تشير مباشرة إلى أن التناقض القيمي هو السبب الجذري لضعف التكامل في التنشئة الاجتماعية، فالتناقض في مفهوم القيم (بما في ذلك القيم الدينية، الاجتماعية، والجمالية) بين الأسرة والمدرسة يعتبر عائقاً رئيسياً أمام تحقيق التنشئة الاجتماعية الفعالة، حيث يجعل التلميذ يتلقى رسائل متضاربة حول ما هو صواب وما هو خطأ، وما هو مرغوب فيه دينياً واجتماعياً وجمالياً، مما يعيق استيعابه للقيم بشكل متسق.

الجدول رقم 63: توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كان هناك تناقض في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة

الأولياء		الأساتذة		
النسبة المئوية	الترددات	النسبة المئوية	الترددات	
17.0	30	12.6	34	نعم
55.1	97	74.8	202	لا
27.8	49	12.6	34	أحياناً
100.0	176	100.0	270	المجموع
انعكاسات تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة على التنشئة الاجتماعية للتلميذ:				
31.4%	37	42.7%	35	تذبذب التلميذ في إصدار الأحكام / اضطراب السلوك
28.8%	34	0%	0	انحراف التلميذ
22.9%	27	28.0%	23	انتشار الفردانية والمادية / تنشئة جيل غير متحمل للمسؤولية
16.9%	20	29.3%	24	اضطراب سلم القيم / حيرة الابن
100.0%	118	100.0%	82	المجموع

يشير الجدول أعلاه إلى أن 74.8% من الأولياء و 55.1% من الأساتذة يرون بأنه لا يوجد تناقضاً في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، في حين يرى 12.6% من الأولياء و 27.8% من الأساتذة أن أحياناً ما يكون هناك تناقضاً، غير أن 12.6% من الأولياء و 17% من الأساتذة يؤكدون وجود تناقض في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة. أما عن الذين أجابوا بنعم أو أحياناً فصرحوا بأن هذا التناقض له انعكاسات على التنشئة الاجتماعية للتلميذ تتمثل في تذبذبه في إصدار الأحكام واضطراب سلوكه وهذا ما أكدته 42.7% من الأولياء و 31.4% من الأساتذة، كما قد يكون له انعكاسات أخرى كاضطراب سلم القيم ووقوع التلميذ في حيرة من أمره وهذا ما أدلى به 29.3% من الأولياء و 16.9% من

الأساتذة، بينما يرى 28% من الأولياء و22.9% من الأساتذة أن انتشار الفردانية والمادية وتنشئة جيل غير متحمل للمسؤولية هو انعكاس لوجود تناقض على مستوى مفهوم القيم بين المؤسستين، وأخيرا يرى 28.8% من الأساتذة أن ذلك التناقض يؤدي إلى انحراف التلميذ.

نلاحظ مما سبق أن الغالبية العظمى من الأولياء لا يرون وجود تناقض في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، هذا قد يعكس كما قلنا سابقا التصور المثالي للتوافق أو الرغبة في الانسجام، فالأولياء قد يميلون إلى تصور وجود علاقة متناغمة بين الأسرة والمدرسة، حيث يرون المدرسة امتدادا لدورهم في التنشئة القيمية، أو شريكا يكمل هذا الدور، كما قد تكون إجاباتهم نابعة من رغبة في وجود انسجام بين المؤسستين، حيث أن أي تناقض قد يشير إلى تحد في دورهم كأولياء أمور أو في فعالية النظام التعليمي. كما نلاحظ أن الأولياء قد لا يدركون حجم التناقضات الدقيقة أو غير المباشرة التي قد تحدث في الممارسات اليومية داخل المؤسسات التعليمية أو في المناهج الدراسية، أو قد لا يلاحظون تأثيرها المباشر على أبنائهم بنفس درجة ملاحظة الأساتذة. أما الأساتذة فهم أكثر إدراكا بوجود تناقض في مفهوم القيم، سواء بشكل دائم أو أحيانا، هذا يعكس أن الأساتذة هم المسؤولون المباشرون لعملية التنشئة في المدرسة، وهم على تماس مباشر مع التلاميذ ومع المناهج الدراسية وأولياء الأمور، هذا الموقع يمنحهم رؤية أعمق وأكثر واقعية للتحديات والصراعات القيمية التي قد لا تكون واضحة للأولياء.

يقدم الجزء الثاني من الجدول الأسباب التي يرجع إليها المستجيبون (الذين أقرروا بوجود تناقض أو تذبذب) هذه الانعكاسات السلبية، حيث اعتبر كلا من الأولياء والأساتذة تذبذب التلميذ في إصدار الأحكام واضطراب السلوك هو الانعكاس السلبي للتناقض في مفهوم القيم بين المؤسستين، حيث تظهر أن التناقض القيمي يؤدي إلى ارتباك داخلي لدى التلميذ ينعكس على سلوكه وقدرته في اتخاذ القرارات. كما يرجع ثلث الأساتذة تقريبا انحراف التلميذ إلى تناقض القيم وهو ما يثير القلق، بينما لم يذكر الأولياء هذا السبب على الإطلاق، هذا التباين يشير إلى أن الأساتذة قد يرون أثارا سلبية أكثر خطورة للتناقض القيمي، وقد يكونون أكثر وعيا بالسلوكيات المنحرفة التي قد تظهر في البيئة المدرسية نتيجة لهذا التناقض. كذلك أقرّ كلا من الأولياء والأساتذة أن من بين الانعكاسات السلبية لتناقض المفاهيم انتشار الفردانية والمادية وتنشئة جيل غير متحمل للمسؤولية، هذا السبب يشير إلى أن تناقض القيم يسهم في تشكيل جيل يفتقر إلى المسؤولية ويركز على ذاته، مما يعيق التنشئة الاجتماعية السليمة التي تهدف إلى إعداد فرد صالح وفاعل في مجتمعه. أما الانعكاس السلبي الأخير الذي ذكره كلا من الأولياء والأساتذة هو اضطراب سلم القيم ووقوع الأبناء في حيرة، هذا يشير إلى أن التناقض القيمي يسبب للتلميذ حيرة في تحديد أولوياته القيمية، مما يعيق بناء منظومة قيمية متماسكة لديه.

يقدم هذا الجدول دليلاً قوياً ومباشراً على وجود تناقض في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، فبينما يميل الأولياء إلى رفض وجود تناقض مباشر، يقر الأساتذة بوجوده بنسبة أعلى بكثير، هذا التباين في الإدراك بحد ذاته يشير إلى وجود مشكلة، والأهم من ذلك أن الأسباب التي ذكرها المستجيبون (من كلا الطرفين) لانعكاسات هذا التناقض تشير بوضوح إلى آثار سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية منها:

- ✓ تذبذب التلميذ في إصدار الأحكام واضطراب السلوك: وهي مؤشرات مباشرة على ضعف التنشئة الاجتماعية وقدرة التلميذ على التكيف.
- ✓ انحراف التلميذ: وهي أشد الانعكاسات سلبية على تنشئته الاجتماعية.
- ✓ انتشار الفردانية والمادية وتنشئة جيل غير متحمل للمسؤولية: وهي نتائج تعيق اندماج الفرد في المجتمع وتحمله لأدواره.
- ✓ اضطراب سلم القيم وحيرة الابن: وهي مؤشرات على عدم قدرة التلميذ على بناء منظومة قيمية متماسكة.

كما تشير هذه النتائج إلى أن التناقض في مفهوم القيم بما في ذلك القيم الدينية، الاجتماعية، والجمالية بين الأسرة والمدرسة يعد عائقاً رئيسياً أمام تحقيق التنشئة الاجتماعية الفعالة، فعدم التكامل بين الأسرة والمدرسة في التنشئة الاجتماعية بسبب هذا التناقض يؤدي مباشرة إلى انعكاسات سلبية، مثل ضعف الوازع الديني، والاضطراب الأخلاقي، والازدواجية في الشخصية، مما يعيق بناء شخصية متكاملة ومتوازنة وقادرة على التكيف الاجتماعي.

تقدم نتائج الجدول دليلاً سوسيولوجياً قوياً ومباشراً على أن هناك تناقضاً في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، وأن هذا التناقض له انعكاسات سلبية واضحة على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. فالجدول لا يشير فقط إلى وجود التناقض (خاصة من وجهة نظر الأساتذة)، بل يحدده كعامل سببي رئيسي لضعف التنشئة القيمية، مما يؤكد على الآثار السلبية لهذا التناقض على نمو التلميذ.

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى:

التي مفادها: لتناقض مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

بعد تحليل وتفسير بنود محور الفرضية الأولى، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- ✓ توصلت الدراسة إلى أن أغلبية المبحوثين صرحوا بأن مشاركة التلميذ في الأعمال الجماعية داخل المدرسة تعزز قيمة التعاون لديه، وهذا ما أوضحتته نسبة 94.4% من الأولياء و 92.6% من الأساتذة، وهو ما يدل على أهمية مشاركة الفرد في الأعمال الجماعية لتعزيز قيمة التعاون.
- ✓ أظهرت الدراسة كذلك أن هناك شبه إجماع حول أن مشاركة التلميذ في القسم صورة من صور التعاون، وهذا ما بينته النسب 96.7% من الأولياء و 94.9% من الأساتذة، وهو ما يدل على أن كلا من الأسرة والمدرسة يؤمنان بمدى أهمية المشاركة في الأعمال الجماعية داخل القسم لترسيخ قيمة التعاون.
- ✓ كما أشارت الدراسة أيضا إلى أن المسؤوليات داخل المدرسة يجب أن تكون تشاركية، وهذا ما تبين من إجابات المبحوثين، حيث إن 78.5% من الأولياء و 76.7% من الأساتذة يرون ذلك، وهو ما يشير إلى أن المبحوثين يرون بضرورة التشارك والتعاون من أجل ضمان بيئة قيمية سليمة لتحقيق تنشئة اجتماعية متوازنة.
- ✓ كشفت الدراسة أن أغلب المبحوثين يرون أن تبادل المعلومات والمعارف بين التلاميذ صورة من صور التعاون، وهذا ما ظهر من خلال النسب 84.4% من الأولياء و 77.8% من الأساتذة، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن كلا من الأسرة والمدرسة يريان أن هذا التبادل على مستوى المعلومات والمعارف شكل من أشكال التضامن الاجتماعي، وهو بذلك ضروري لترسيخ قيمة التعاون.
- ✓ كما أوضحت الدراسة أن أغلب المبحوثين يرون أن مطالبة التلاميذ بإنجاز مشاريع مدرسية جماعية وسيلة فعالة لترسيخ قيمة التعاون، وهذا ما أكدته نسبة 75.2% من الأولياء و 80.7% من الأساتذة، وهذا يدل على أن كلا من الأسرة والمدرسة يدرك مدى فعالية هذه الوسيلة في ترسيخ قيمة التعاون.
- ✓ أما فيما يخص اعتبار اعتذار التلميذ المبالغ فيه انتقاصا من احترامه لذاته، فقد توصلت الدراسة إلى أن النسب كانت متقاربة بين الأولياء والأساتذة بين مؤيد ومعارض ومتحفظ، وهذا ما تؤكدته النسب 39.6% من الأولياء و 36.9% من الأساتذة (متحفظا) و 34.4% من الأولياء و 39.2% من الأساتذة (معارضاً) و 25.9% من الأولياء و 23.9% من الأساتذة (مؤيدا)، وهذا ما يبين اختلاف الأسرة والمدرسة حول هذا المفهوم ووجود تباين في المعايير القيمية بين المؤسستين.
- ✓ وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب أفراد المبحوثين يرون أن التلميذ ليس مخيلا في احترامه للغير، وهذا ما أشارت إليه النسب 60.7% من الأولياء و 70.5% من الأساتذة، وهو ما يؤكد أن مجتمع الدراسة يرى أن احترام الغير قيمة اجتماعية غير قابلة للتفاوض.

- ✓ كذلك تشير الدراسة إلى أن للتلميذ خصوصية يجب احترامها، وهذا ما بينته النسبة 83.3% من الأولياء و90.3% من الأساتذة، وهو ما يدل على أن كلا من الأسرة والمدرسة يعون احتياجات التلميذ النفسية والاجتماعية وأهمية ذلك في ضمان نموه النفسي والاجتماعي السليم.
- ✓ كما أن نتائج الدراسة تشير إلى أن احترام التلميذ للغير ليس أولى من احترامه لذاته، وهذا ما أشارت إليه النسب 71.1% من الأولياء و63.1% من الأساتذة، وهو ما يؤكد مدى إدراك كلا من الأسرة والمدرسة بأهمية احترام الذات في بناء شخصية التلميذ وتنشئته الاجتماعية المتوازنة.
- ✓ أما فيما يخص كون الحوار بديلا أفضل من استعمال القوة في الدفاع عن النفس في كل المواقف، فقد تباينت النسب بين مؤيد ومتحفظ حيث توصلت الدراسة إلى أن 58.5% من الأساتذة مؤيدون و45.9% من الأولياء متحفظون. وهذا يدل على أن هناك اختلافا في مفهوم قيمة الحوار والدفاع عن النفس ووجود تناقض قيمي حول أولوية الحوار كبديل لاستعمال القوة في الدفاع عن النفس، فبينما تفضل المدرسة الحوار كحل شامل، تبدي الأسرة مرونة أكبر، معتبرة أن الحوار قد لا يكون كافيا في كل المواقف.
- ✓ كشفت نتائج الدراسة أن هناك تباينا بين إجابات أفراد العينة فيما يخص كون التلميذ ملزما بتقبل وجهات نظر الآخرين دائما أو أحيانا، وهذا ما أشارت إليه النسب 37.8% من الأولياء و45.5% من الأساتذة، حيث يرون بالزامية تقبل وجهات نظر الآخرين، في حين ترى مجموعة أخرى أن ذلك يكون أحيانا وهذا ما أشارت إليه النسب 35.2% من الأولياء و39.8% من الأساتذة، وهذا يدل على وجود تباين في مفهوم قيمة تقبل وجهات النظر بين الأسرة والمدرسة.
- ✓ كما أشارت الدراسة إلى وجود اختلاف في وجهات النظر حول ما إذا كان التلميذ ملزما بأداب الحوار حتى عند تعرضه للعنف، فبينما يرى 52.2% من الأولياء أن التلميذ ليس ملزما بأداب الحوار عند تعرضه للعنف، يرى الأساتذة عكس ذلك بنسبة 41.5%، وهذا يبين أن هناك تناقضا قيميا بين المؤسستين فيما يتعلق بقيمة آداب الحوار وحل النزاعات باستعمال العنف.
- ✓ كما بينت الدراسة اتفاق أغلب أفراد العينة من أولياء وأساتذة حول أن الحوار يساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى التلميذ، وهذا ما بينته النسب التالية 84.1% من الأولياء و89.2% من الأساتذة، وهذا يدل على أن كلا المؤسستين تدركان بأن الحوار هو الوسيلة الفعالة لتطوير مهارات التفكير النقدي، فالتفكير النقدي هو ما يجعل الفرد قادرا على اتخاذ القرارات الصحيحة وانتقاء الأفضل.
- ✓ كذلك توصلت الدراسة إلى أن 53.4% من الأساتذة أحيانا يجدون صعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما توصلت أيضا إلى أن من

أهم أسباب ذلك هو اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة بنسبة 64.7% من مجموع الذين أجابوا بنعم أو أحيانا، وهذا يدل على وجود تحديات حقيقية في البيئة المدرسية تجعل من مهمة ترسيخ القيم الاجتماعية مهمة صعبة ومشكلة تستدعي التحليل مع ضرورة اقتراح آليات لتوحيد المفاهيم بين المؤسستين.

✓ أما فيما يخص وجهات نظر الأولياء حول ما إذا كانت تنشئتهم لأبنائهم على القيم الاجتماعية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة، فقد توصلت الدراسة إلى أن 71.5% منهم يرون أن تنشئتهم لأبنائهم على القيم الاجتماعية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة، ومع ذلك نجد أن نسبة لا بأس بها تقدر بـ 28.6% يرون عكس ذلك، كما أرجعوا سبب عدم توافقهم إلى وجود اختلاف في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة بنسبة 44%، وهذا يبين أنه على الرغم من أن الأغلبية يرون توافقا، إلا أن السبب الذي قدمته الأقلية يقر بوجود نقاط ضعف في العلاقة بين الأسرة والمدرسة خاصة على مستوى المفاهيم القيمية.

✓ وأشارت الدراسة أيضا إلى أن المناهج التربوية تعزز القيم الاجتماعية لدى التلميذ، وهذا ما أشارت إليه نسب 63.7% من الأولياء و 48.9% من الأساتذة. لكن الملاحظ من هذه النسب أن الأساتذة أقل من الأولياء، مع وجود فئة كبيرة منهم ترى أن ذلك يكون أحيانا بنسبة 43.2%، وهذا يدل على وجود اختلاف حول ما إذا كانت المناهج التربوية قادرة على تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية.

✓ بناء على نتائج الدراسة، تأكد لنا أن دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلميذ، وهذا ما أشارت إليه نسب 77% من الأولياء و 60.8% من الأساتذة، وهذا يدل على أن كلا من الأسرة والمدرسة يدركان مدى ضرورة التكامل في الأدوار لضمان تنشئة قيمية سليمة لتلميذ المرحلة الابتدائية.

✓ كذلك كشفت الدراسة عن وجود اختلاف فيما يخص تناقض مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة، وهذا ما أشارت إليه النتائج، فنسبة 70.4% من الأولياء يرون أنه لا يوجد تناقض في مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة، بينما يرى الأساتذة بنسبة 45.5% أن ذلك يكون أحيانا، وهذا يدل على أن هناك تناقضا في مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة.

2. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية:

التي مفادها: لتناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

بعد تحليل وتفسير بنود محور الفرضية الثانية، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- ✓ توصلت الدراسة إلى أن هناك اختلافا واضحا حول تبليغ التلميذ عن أخطاء الغير واعتباره صورة من صور الصدق، فالأولياء يرون بالموافقة بنسبة 47.8%، بينما يرى 40.3% من الأساتذة أن ذلك يكون أحيانا، وهذا يبين أن هناك تناقضا قيميا على مستوى المفاهيم خاصة قيمة الصدق.
- ✓ كما أشارت الدراسة إلى أن هناك شبه اتفاق مطلق بين الأولياء والأساتذة فيما يخص تحمل التلميذ مسؤولية أقواله كصورة من صور الصدق، وهذا ما بينته النسب 91.9% من الأولياء و93.8% من الأساتذة، وهذا يدل على وجود توافق قيمي بين المؤسستين حول هذه القيمة.
- ✓ كذلك أوضحت الدراسة أن تكتم التلميذ على خصوصياته لا يتنافى وقيمة الصدق، وهذا ما أشارت إليه النسب 48.9% من الأولياء و61.9% من الأساتذة. الملاحظ من هذه النسب أن هناك تباين واضح في إدراك العلاقة بين تكتم التلميذ وكون ذلك يتنافى وقيمة الصدق، وهذا يدل على أن هناك تناقضا على مستوى مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة.
- ✓ أما عما إذا كانت المجاملة في القول تنافي قيمة الصدق، فقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تباينا واضحا وهذا ما أشارت إليه النسب، ف 42.2% من الأولياء يرون أن المجاملة في القول لا تنافي قيمة الصدق، بينما 48.3% من الأساتذة أن المجاملة في القول تنافي قيمة الصدق أحيانا. هذا يبين وجود اختلاف بين الأسرة والمدرسة فيما يخص المجاملة في القول وتنافيه وقيمة الصدق وهو ما يشير إلى تناقض مفاهيمي.
- ✓ كما توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن كلا من الأولياء والأساتذة يرون أن الصراحة مناسبة لكل المواقف، وهذا ما أشارت إليه النسب 37.8% من الأولياء و43.2% من الأساتذة، في حين ترى مجموعة أخرى من أفراد العينة بنسب متقاربة أن ذلك يكون أحيانا، وهو ما يدل على عدم وجود اتفاق عام بين المؤسستين حول مفهوم الصراحة.
- ✓ تشير نتائج الدراسة إلى أن أغلب المبحوثين يرون بوجوب تحميل التلميذ مسؤولية كل أفعاله لتنمية قيمة الأمانة لديه، وهذا ما جاءت به النسب 71.9% من الأولياء و64.2% من الأساتذة، وهو ما يدل على وجود توافق بين الأسرة والمدرسة فيما يخص هذه القيمة.
- ✓ تظهر نتائج الدراسة أن هناك تباينا حول ما إذا كان تحميل مسؤولية كل أفعال التلميذ لوليه يخل بقيمة الأمانة لديه، فالأولياء يرون بنفي ذلك بنسبة 55.6%، أما الأساتذة فيرون بأن تحميل مسؤولية كل أفعال التلميذ لوليه يخل بقيمة الأمانة لديه وذلك بنسبة 38.1%، وهذا يؤكد وجود تناقض في مفهوم القيم الدينية بين الأسرة

والمدرسة فيما يتعلق بـ"تحمل التلميذ مسؤولية كل أفعاله" وعلاقتها بـ"تنمية قيمة الأمانة".

✓ أظهرت الدراسة أن كلا من الأولياء والأسرة اتفقا على أن الضغط الممارس على التلميذ يبرر لجوءه للغش، وهذا ما جاءت به النسب 54.4% من الأولياء و51.7% من الأساتذة، وهذا يدل على أن كلا الأسرة والمدرسة يدركان ضرورة التمسك بقيمة النزاهة والأمانة لبناء مجتمع صالح.

✓ بناء على نتائج الدراسة اتضح أن أغلبية المبحوثين يرون بأنه يجب تقديم النصيحة للتلميذ بغض النظر عن مشاعره، وهذا ما أشارت إليه النسب 70.4% من الأولياء و70.5% من الأساتذة وهي نسب شبه متطابقة، وهذا يبين اتفاق كل من الأسرة والمدرسة فيما يخص تقديم النصيحة ووجوب تقديمها بغض النظر عن مشاعر التلميذ.

✓ كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن كلا من الأولياء والأساتذة يرون بأن تسليط العقوبات المدرسية على التلميذ خرق لأمانة الجسم أحيانا، وهذا ما أشارت إليه النسب 42.2% من الأولياء و40.9% من الأساتذة، بينما ترى مجموعة أخرى أن ذلك لا يعد خرقا لأمانة الجسم، وذلك ما أوضحتها النسب 41.1% من الأولياء و39.2% من الأساتذة، وهذا يدل على أن هناك اختلافا وتباينا في مفهوم القيم الدينية بين المؤسستين فيما يتعلق بـ"تسليط العقوبات المدرسية على التلميذ" وعلاقتها بـ"خرق أمانة الجسم".

✓ كشفت الدراسة أن أغلب أفراد العينة من أولياء وأساتذة يرون أن أداء تحية العلم كل يوم يعبر عن قيمة الإخلاص، وهذا ما بينته النسب 75.2% من الأولياء و70.5% من الأساتذة، وهذا يؤكد اتفاق كل من الأسرة والمدرسة حول مفهوم قيمة الإخلاص في هذا الشأن.

✓ أشارت النتائج إلى أن هناك اتفاقا عاما بين المبحوثين حول أن قيمة الإخلاص قوة محرّكة لدفع التلميذ لطلب العلم، وهذا ما أشارت إليه النسب 86.3% من الأولياء و85.2% من الأساتذة، وهذا يدل على أن كلا من الأسرة والمدرسة يدركان أهمية قيمة الإخلاص في طلب العلم.

✓ أما فيما يخص إتقان التلميذ للعمل ووجوب المدح بشكل دائم من أجل الاستمرار فيه، فتوصلت الدراسة إلى أن 70.7% من الأولياء و69.9% من الأساتذة يرون بأن إتقان التلميذ للعمل يستوجب المدح بشكل دائم للاستمرار فيه، وهذا يدل على أنه لا يوجد تناقض في مفهوم قيمة الإخلاص في سياق أهمية المدح لإتقان العمل.

✓ تظهر نتائج الدراسة أن 46.7% من الأولياء و47.7% من الأساتذة يرون بأن التحصيل الدراسي للتلميذ أحيانا ما يستوجب التحفيز المادي بشكل دائم للاستمرار فيه، كما أن هناك مجموعة أخرى من أفراد العينة ترى عكس ذلك، وهذا ما بينته

- النسب المتقاربة 30.4% من الأولياء و 31.8% من الأساتذة، وهذا يدل على أن هناك إدراكا من طرف الأسرة والمدرسة لأهمية الدوافع الجوهرية للتعليم.
- ✓ كما أشارت الدراسة إلى أن الأساتذة يقرّون بوجود صعوبة في ترسيخ القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك ما تشير إليه النتائج، فغالبية الأساتذة أجابوا بـ ("نعم" و "أحيانا") بنسبة 54.5%، كما أن الدراسة توصلت إلى أن اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة هو السبب في صعوبة ترسيخ القيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة، وهذا يدل على أن هناك تناقضا على مستوى المفاهيم بين المؤسستين فيما يتعلق بالقيم الدينية.
- ✓ وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب أفراد العينة من أولياء الأمور يرون أن تنشئتهم لأبنائهم على القيم الدينية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة، وهذا ما تؤكدته النسبة 74.8%، كما توصلت إلى أن ما يقارب ربع الأولياء يقرّون بوجود درجة من عدم التوافق (سواء بشكل دائم أو أحيانا) وهي نسبة لا يستهان بها. كما أن الدراسة توصلت إلى أن سبب عدم التوافق يرجع إلى أن اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة هو السبب الأبرز والأكثر شيوعا حسب ما ذكره أولياء الأمور، وهذا يدل على أن هناك تعقيدا في عملية التنشئة القيمية الدينية في السياق الجزائري.
- ✓ كشفت الدراسة عن وجود تباين واضح في تقييم فعالية المناهج التربوية في تعزيز القيم الدينية بين الأولياء والأساتذة، حيث نجد أن الأولياء أكثر إيجابية، فهم يرون أن المناهج التربوية تعزز القيم الدينية لدى أبنائهم وذلك بنسبة 63% للأولياء و 52.8% للأساتذة، وهذا يدل على وجود تناقض في إدراك فعالية المناهج، والذي يؤدي إلى تلقي الأبناء لرسائل قيمية غير متسقة.
- ✓ كما توصلت الدراسة إلى أن دور المدرسة ليس دائما تكميلي في ترسيخ القيم الدينية لدى التلميذ، وهذا ما أكدته الأولياء بنسبة 74.8% والأساتذة بنسبة 62.5%، وهذا يؤكد وجود دليل قوي على وجود تباين في إدراك الدور التكميلي للمدرسة في ترسيخ القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة، فبينما يرى غالبية الأولياء أن المدرسة تكمل دورهم بشكل فعال، يرى الأساتذة ذلك بنسبة أقل، ويقر عدد كبير منهم بأن الدور ليس تكميليا على الإطلاق.
- ✓ وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن 72.2% من الأولياء و 52.3% من الأساتذة يرون بأن مفهوم الأسرة للقيم الدينية لا يختلف مع مفهوم المدرسة، لكن في المقابل نجد أن الأساتذة أكثر تحفظا من الأولياء وذلك بنسبة 36.4%، وهذا ما يدل على وجود تناقض في مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة، خاصة من وجهة نظر الأساتذة الذين هم على تماس مباشر مع هذه الإشكالية.

3. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة:

التي مفادها: لتناقض مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

بعد تحليل وتفسير بنود المحور الثالث للفرضية، تم التوصل إلى النتائج التالية:

✓ تشير الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين ترى أن حث التلميذ على النظافة الشخصية مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة، وهذا ما تبينه النسب 77.4% من الأولياء و 97.2% من الأساتذة، وهذا يدل على أن الأسرة والمدرسة على درجة من التوافق فيما يخص قيمة النظافة الشخصية ومسؤولية كل منهما في ترسيخها.

✓ توصلت الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من المبحوثين يرون أن نظافة المدرسة مسؤولية مشتركة بين الطاقم التربوي والتلميذ، وهذا ما أوضحتها النسب 89.6% من الأولياء و 92% من الأساتذة، فالتوافق العالي بين الأولياء والأساتذة حول هذه القيمة يؤكد وجود نقطة التقاء قوية بين القيم المشتركة بين الأسرة والمدرسة.

✓ كشفت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين يرون أن شعور التلميذ بالانتماء للوسط المدرسي يعزز قيمة النظافة لديه، فالتوافق العالي بين الأولياء والأساتذة حول هذه القيمة وعلاقتها بالانتماء يدل على أن هناك نقطة التقاء قوية بين القيم الأسرية والمدرسية فيما يخص قيمة النظافة.

✓ أما فيما يخص ما إذا كان نقص الموارد المالية والبشرية في المدرسة مبررا لعدم حفاظ التلميذ على نظافتها، فقد توصلت الدراسة إلى أن الغالبية من أفراد العينة ترفض تبرير الإهمال، وهذا ما أشارت إليه النسب 68.9% من الأولياء و 65.3% من الأساتذة. كما توصلت أيضا إلى أن نسبة كبيرة من الأولياء والأساتذة تقر بأن نقص الموارد قد يبرر الإهمال، أو يبرره "أحيانا"، بنسبة 31.1%، وهذا يدل على وجود تباين بين القيم التقليدية التي قد تشدد على النظافة كواجب مطلق، والقيم المدرسية التي قد تدرك تعقيدات الواقع العملي.

✓ أشارت النتائج إلى أن أغلب المبحوثين يرون أن إلزام التلميذ بحملات تنظيف المدرسة لا يعد استغلالا له، وهذا بنسبة 82.2% من الأولياء و 79.5% من الأساتذة، وهذا يدل على توافقا كبيرا والذي يعتبر نقطة قوة في التنشئة القيمية.

✓ توصلت الدراسة إلى أن الأولياء والأساتذة اتفقوا على أن ضبط حرية التلميذ في اختيار قصات الشعر ضروري، وذلك بنسبة 63.3% للأولياء و 75.6% للأساتذة. على الرغم من الإجماع العام على ضرورة الضبط، هناك تباين ملحوظ في درجة الاتفاق بين العينتين، فالأساتذة أكثر إجماعا على ضرورة الضبط مقارنة بالأولياء،

كما أن نسبة رفضهم للضبط أقل من الأولياء، وهذا ما بينته النسب 26.3% للأولياء و16.5% للأساتذة. هذا يدل على وجود تناقض في مفهوم القيم الجمالية بين المؤسستين، وتحديدًا في كيفية تفسير قيمة الحرية الشخصية في سياق المظهر الجمالي.

✓ كذلك توصلت الدراسة إلى أن أغلب المبحوثين يرون أن ضبط حرية التلميذ في اختيار الهنّام ضروري، وهذا ما أشارت إليه النسب 64.8% من الأولياء و72.7% من الأساتذة. على الرغم من اتفاقهما على ضرورة الضبط فإن الأستاذ أكثر إطلاقيّة وحزمًا مقارنة بالأولياء الذين أبدوا مرونة كبيرة، وهذا ما يدل على وجود تناقض في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة.

✓ كشفت الدراسة عن وجود تباين ملحوظ في إدراك العلاقة بين المبالغة في الاهتمام بالمظهر الخارجي وكونها صورة من صور الجمال، وهذا ما أوضحتها النسبتان العاليتان في النتائج، حيث نجد أن 46.6% من الأساتذة يرون بأن المبالغة في الاهتمام بالمظهر الخارجي للتلميذ صورة من صور الجمال، نوجد أن 38.5% من الأولياء يرون عكس ذلك تمامًا، وهذا يعتبر دليلًا قويًا على وجود تناقض كبير بين الأسرة والمدرسة حول مفهوم القيم الجمالية وتحديدًا في كيفية تفسير "المبالغة في الاهتمام بالمظهر الخارجي" وعلاقتها بـ "الجمال".

✓ أما فيما يخص تصورات الأولياء والأساتذة حول ما إذا كان الاهتمام بتجميل العقل بالثقافة والمعرفة يغني عن جمال المظهر، فقد توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من التقارب العام بين أفراد العينة الذين يرون بأن الاهتمام بتجميل العقل بالثقافة والمعرفة يغني عن جمال المظهر، وذلك بنسبة 45.9% من الأولياء و44.3% من الأساتذة. نجد أن هناك فروقًا دقيقة تشير إلى تناقض محتمل، فالأساتذة أكثر ميلًا لرفض أن الجمال الداخلي يغني عن الجمال الخارجي وذلك بنسبة 40.3%، وهذا ما يؤكد وجود تناقض في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بـ "ما إذا كان الاهتمام بتجميل العقل يغني عن جمال المظهر".

✓ أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية من أفراد العينة يؤكدون أن التلميذ يجب أن يلتزم بالإجابة النموذجية داخل القسم، وذلك بنسب متقاربة جدًا 65.6% من الأولياء و65.3% من الأساتذة، وهذا ما يدل على غياب التناقض في هذه القيمة.

✓ تظهر النتائج أن الغالبية العظمى من الأولياء والأساتذة يرون بأن إلزامية التلميذ بتنظيم خزانة القسم لا تنفره من قيمة النظام، وذلك بنسبة 78.1% من الأولياء و72.2% من الأساتذة، وهذا ما يؤكد عدم وجود التناقض حول قيمة جمالية كالنظام من خلال الإلزام.

✓ توصلت الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من المبحوثين يرون أن اصطفاة التلاميذ أمام القسم وانتظار الإذن بالدخول يعزز قيمة النظام لديهم، وذلك ما جاءت به النسب

95.6% من الأولياء و96.6% من الأساتذة. هذا الإجماع والانسجام القوي بين الأسرة والمدرسة حول قيمة النظام يقلل من احتمالية التناقض والصراع القيمي في هذا السياق.

✓ أما فيما يخص تصورات الأولياء والأساتذة، فقد توصلت الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين ترون أن وضع قانونا داخليا للقسم في بداية كل سنة دراسية لفرض النظام ضروري، وذلك بنسبة 96.7% من الأولياء و96% من الأساتذة، وهذا يعتبر دليلا مباشرا على عدم وجود تناقض في قيمة النظام بين المؤسستين.

✓ تشير النتائج إلى أن أغلب أفراد العينة من الأساتذة يرون بأن هناك صعوبة في ترسيخ القيم الجمالية لدى التلميذ أحيانا، وهذا ما تبين من خلال النسبة 45.5%، ونسبة الذين أكدوا وجود صعوبة فكانت 17.6%، أما عن السبب، فقد أرجع أغلب المبحوثين ذلك إلى اختلاف مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة، وهذا ما يؤكد أن تناقض مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة هو السبب الأبرز للصعوبة التي يواجهونها في ترسيخ هذه القيم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

✓ وأشارت الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من الأولياء يرون أن تنشئتهم لأبنائهم على القيم الجمالية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة، وذلك بنسبة 83.3%، على الرغم من ذلك لا نستطيع إغفال الذين نفوا أو تحفظوا، والذين أرجعوا السبب إلى اختلاف ترتيب وأولوية القيم، وهذا ما يؤكد تعقيد عملية التنشئة الاجتماعية والقيمية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية.

✓ بناء على نتائج الدراسة، تبين أن هناك تباينا واضحا في تقييم فعالية المناهج المدرسية في تعزيز القيم الجمالية لدى التلميذ، حيث إن 60.7% من الأولياء يرون بأن المناهج التربوية تعزز القيم الجمالية لدى التلميذ، في حين ترى 46.6% من الأساتذة أن ذلك يكون أحيانا، وهذا ما يدل على وجود صراع قيمي بين المؤسستين نتيجة الفجوة بين التوقعات والواقع.

✓ أما عن تصورات كلا من الأولياء والأساتذة، فتوصلت الدراسة إلى أن أغلب المبحوثين يرون بأن دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الجمالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مع وجود تباين ملحوظ في درجة الإقرار بالدور التكميلي، وهذا بنسبة 70% من الأولياء و61.4% من الأساتذة، مما يدل على وجود فجوة بين توقعات الأولياء وواقع الأساتذة، والتي قد تعيق جهود التعاون المشترك بين المؤسستين.

✓ كشفت نتائج الدراسة عن وجود تباين ملحوظ في إدراك وجود التناقض في مفهوم القيم الجمالية بين الأولياء والأساتذة، حيث تظهر الغالبية العظمى من الأولياء أنهم لا يرون وجود اختلاف (تناقض) في مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة بنسبة

73%، أما الغالبية من الأساتذة فيرون أن ذلك يكون أحيانا بنسبة 42.6%، وهذا يؤكد أن هناك تفسيرات مختلفة للقيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة والتي أبرزها تناقض مفهوم القيم بينهما.

✓ توصلت الدراسة إلى وجود تباين ملحوظ بين المبحوثين فيما يخص ما إذا كانت الشخصيات النموذجية الموجودة في البرامج التعليمية كافية لتكون محل اهتمام للاقتداء بها لترسيخ القيم، فبينما يرى أغلب الأولياء بأن تلك الشخصيات كافية بنسبة 41.5%، يرى أغلب الأساتذة عكس ذلك بنسبة 35.8%، أما فيما يخص السبب الذي جعل الشخصيات النموذجية الموجودة في البرامج التعليمية ليست كافية أو أحيانا ما تكون كذلك، فقد أرجع أغلب الأولياء والأساتذة إلى أن ذلك راجع إلى أن تلك الشخصيات أجنبية، كل ذلك يدل على عدم كفاية الشخصيات النموذجية في البرامج الدراسية لترسيخ مختلف القيم لدى تلميذ المرحلة الابتدائية.

✓ تشير الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من كلتا العينتين (الأولياء والأساتذة) يرون أن لطلب العلم أثرا على منظومة القيم لدى تلميذ المرحلة الابتدائية مع وجود تباين ملحوظ في درجة الإقرار، وهذا ما جاءت به النسب 99.3% من الأولياء و77.8% من الأساتذة، وهذا ما يدل على وجود اختلاف في مفهوم هذه القيمة أو توقعات تأثيرها.

✓ وتشير أيضا إلى أن أغلب أفراد العينة من الأساتذة يرون أن اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة هو السبب في عدم تأثير العلم على منظومة القيم لدى التلاميذ، وذلك بنسبة 76.7%، وهو ما يؤكد أن تشوه المفاهيم يؤدي إلى تشوه على مستوى السلوكيات.

✓ أظهرت الدراسة أن أغلب أفراد العينة يرون تكاملا بين الأسرة والمدرسة في تنشئة تلاميذ المرحلة الابتدائية اجتماعيا، وذلك بنسبة 87% من الأولياء و77.3% من الأساتذة، كما نلاحظ أن هناك نسبة لا يستهان بها ترى وجود درجة من عدم التكامل (سواء بشكل دائم أو أحيانا)، هذه الفئة، على الرغم من كونها أقلية، لكنها حاسمة في دراستنا، إذ تشير إلى وجود تحديات حقيقية في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث أرجع الأولياء سبب ذلك إلى تناقض في محتوى المنظومة التربوية، أما الأساتذة فقد أرجعوا السبب إلى اختلاف مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، وهذا ما يؤكد أن التناقض القيمي هو السبب الجذري لضعف التكامل في التنشئة الاجتماعية بين المؤسسات، فالتناقض في مفهوم القيم (بما في ذلك القيم الدينية، والاجتماعية، والجمالية) بينهما يعد عائقا رئيسيا أمام تحقيق التنشئة الاجتماعية الفعالة.

✓ وأخيرا توصلت الدراسة إلى أن الغالبية من الأولياء والأساتذة لا يرون وجود تناقض في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة، مع وجود تباين ملحوظ في درجة نفي ذلك، وذلك واضح من خلال النسبتين 74.8% من الأولياء و55.1% من الأساتذة.

وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن أغلب الأولياء والأساتذة يرون أن تذبذب التلميذ في إصدار الأحكام واضطراب سلوكه يعتبر من أهم انعكاسات تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المدرسة الابتدائية، وذلك ما أوضحتها النسب 42.7% من الأولياء و 31.4% من الأساتذة، وهذا ما يؤكد أن لتناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة **دهقان وآخرون (2020)** في أن التناقضات في قيم ومعايير الأسرة والمدرسة تؤثر بشكل مباشر على التنشئة الاجتماعية للطلاب. ومع ذلك، كشفت النتائج عن اختلاف ثقافي مهم؛ فبينما وجدت دراسة دهقان أن المدارس في سياقها تركز على القيم الدينية أكثر من الأسر، أظهرت نتائج دراستنا في ولاية الوادي أن الأسر هي الأكثر حرصا على القيم الدينية والاجتماعية التقليدية، بينما يرى الأساتذة ضعفا في ترسيخ هذه القيم داخل المدرسة نتيجة اختلاف المفاهيم. وهذا يدعم ما ذهبت إليه دراسة **حسين فريد (2016)** حول محورية دور الأسرة الجزائرية في تعزيز القيم الدينية لحماية الأبناء من الانحراف .

كما أظهرت النتائج تباينا في مفهوم الحوار وحل النزاعات؛ فبينما يتبنى الأساتذة الحوار كحل "مثالي" مطلق، يميل الأولياء نحو "الواقعية" في الدفاع عن النفس. هذا يتفق مع تحليل **رضا حيرش (2013)** الذي يرى أن المدرسة الجزائرية عجزت عن تغيير قيم الأسرة التقليدية لأنها تعتمد على خطاب عقلاني بارد يصطدم بالخطاب الوجداني والتقليدي للأسرة. كما تتقاطع هذه الحيرة السلوكية لدى التلميذ مع ما رصده **منير قندوز (2009)** حول تراجع قيم التكافل لصالح قيم مستحدثة نتيجة "العولمة"، وهو ما أشار إليه الأساتذة في نتائج دراستنا كسبب لصعوبة ترسيخ القيم بنسبة 51.6%.

كذلك كشفت دراستنا عن "تشوه مفاهيمي" (وفق رؤية الصمدي) في القيم الدينية؛ فبينما يوجد اتفاق مطلق على جوهر الأمانة كما ظهر في دراسة **عزي الحسين (2014)**، حيث ظهر التناقض في (حدود تطبيق الصدق)، هذا يضيف عمقا لدراسة **أحلام السلمي (1439هـ)** التي دعت لتطبيقات سلوكية إسلامية منطقية؛ حيث أثبتت نتائجنا أن غياب التوافق على "حدود المفهوم" هو الذي ينتج سلوكيات متناقضة لدى التلميذ، مما يؤدي إلى "تذبذب إصدار الأحكام" الذي أقره 42.7% من الأولياء في دراستنا.

كما اتفقت نتائجنا مع دراسة **عائشة السليهي (2024)** و **سعد ربحان (2019)** في أن المظهر الخارجي هو الساحة الأبرز لتأثير القيم الجمالية، ولكن دراستنا كشفت عن

صراع خفي؛ حيث يتشدد الأساتذة في "ضبط الهدام وقصات الشعر" كقيمة نظامية، بينما يميل الأولياء للمرونة. هذا التناقض يدعم ما خلصت إليه دراسة **وردة بوجلal (2025)** بأن تعزيز القيم الجمالية يتطلب تكاملا حقيقيا لا مجرد "إلزام طقوسي"، حيث أظهرت نتائجنا أن الإلزام بتنظيم القسم قد لا ينفر من النظام إذا وجد الانتماء، ولكن غياب التوافق حول "ما هو جميل" يربك التلميذ.

تتطابق نتائجنا حول "صعوبة ترسيخ القيم" بسبب انشغال الأساتذة بالبرامج 19.8% واختلاف المفاهيم، مع دراسة **ضيف علي (2014، 2018)** التي رصدت "المعوقات الوظيفية للمدرسة" وعدم مراعاة المنهاج لاحتياجات المجتمع المحلي. وتشير التوجهات الحديثة في الجزائر (2025-2026) إلى محاولة حل هذه الأزمة عبر "تخفيف البرامج" والتركيز على "التقويم المستمر" والملاحظة النوعية بدلا من الاختبارات الكتابية الجافة. كما تبرز الحاجة الماسة لتفعيل دور **جميعيات أولياء التلاميذ** كمنسق فعلي لتوحيد هذه المفاهيم المفاهيمية بين الأسرة والمدرسة.

تثبت المناقشة السابقة أن دراستنا قدمت "الحلقة المفقودة" في الدراسات الجزائرية السابقة؛ وهي أن الانعكاسات السلبية على التنشئة (التذبذب، الانحراف، حيرة الابن) ليست ناتجة عن نقص في القيم، بل عن **تضارب المرجعيات المفاهيمية** بين الأسرة والمدرسة. هذا التضارب يحول المدرسة إلى أداة لإنتاج "عناصر مغتربة قيميا" ما لم يتم تفعيل الشراكة التربوية لتوحيد حدود المفاهيم.

رابعاً: النتائج العامة

بعد تحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية، ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات، خلصت الدراسة إلى النتائج العامة التالية:

- ✓ تحقق الفرضية الأولى نسبياً، حيث تبين أن لتناقض مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية، وهذا من خلال المؤشرات الخاصة بالقيم الاجتماعية.
- ✓ تحقق الفرضية الثانية نسبياً، حيث تبين أن لتناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية، وهذا من خلال المؤشرات الخاصة بالقيم الدينية.
- ✓ تحقق الفرضية الثالثة نسبياً، حيث تبين أن لتناقض مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية، وهذا من خلال المؤشرات الخاصة بالقيم الجمالية.

✓ وعليه نستطيع القول إن الفرضية الرئيسية تحققت نسبياً والتي مفادها: لتناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية. فكلا المؤسستين مسؤولتان بطريقة مباشرة على تنمية وترسيخ القيم خاصة لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، والعلاقة بينهما ومحاولة توحيد المفاهيم القيمة بينهما تحدد ذلك، وتساهم في نجاح العملية التربوية من طرفهما.

بناء على هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة اتخاذ الإجراءات التالية لمعالجة تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة وتحسين عملية التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية:

• تعزيز التواصل والتعاون بين الأسرة والمدرسة وذلك بـ:

- ✓ العمل على توحيد مفاهيم القيم في البرامج التربوية، مع التركيز على حدود المفهوم وسياق تطبيقه، لتجنب "التشوه في المفاهيم" الذي ينذر بانحراف السلوك، وذلك بالتنسيق مع أولياء الأمور عن طريق برمجة ورشات عمل توعوية.
- ✓ تشكيل لجان دائمة تضم ممثلين عن إدارات المدارس والأساتذة وأولياء الأمور، لمناقشة القضايا التربوية وتبادل وجهات النظر حول القيم المراد غرسها، وتوحيد الجهود في هذا الشأن.
- ✓ تنظيم ورشات عمل وندوات دورية لأولياء الأمور والأساتذة حول أهمية القيم وكيفية ترسيخها والتعامل مع التناقضات المحتملة.
- ✓ تطوير برامج توجيهية لأولياء تركز على أساليب التربية الحديثة، وأهمية الحوار مع الأبناء وضرورة التفكير الناقد، وكيفية التوفيق بين القيم التقليدية وقيم الحداثة (العصرية) بما يخدم مصلحة التلميذ.
- ✓ تفعيل دور المنصات الإلكترونية ومجموعات التواصل الاجتماعي لتسهيل التواصل بين الأسرة والمدرسة، وتبادل المعلومات وتقديم الدعم المستمر.
- ✓ ضرورة خلق مناصب خاصة بالدعم النفسي والاجتماعي في المدارس الابتدائية لتشخيص المشاكل التربوية وتقديم التدخل المناسب في أسرع وقت، وذلك لخطورة الانعكاسات السلبية (كالاضطراب السلوكي والانحراف).

• مراجعة المناهج التربوية وتطويرها وذلك بـ:

- ✓ تضمين القيم الاجتماعية والدينية والجمالية بشكل منهجي في جميع المواد الدراسية التي يتناولها التلميذ، خاصة في المرحلة الابتدائية.
- ✓ تطوير أساليب التدريس وذلك بتدريب الأساتذة على أساليب تدريس حديثة تعمل على تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات والتعلم التعاوني لمساعدة التلاميذ على استيعاب القيم بشكل أعمق وتطبيقها في سياقات مختلفة.

- ✓ مراعاة السياق المحلي وذلك بتصميم مناهج تأخذ بعين الاعتبار التنوع الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري.
- ✓ تأهيل وتدريب الأساتذة، وذلك بـ:
- ✓ توفير برامج تدريبية مستمرة للأساتذة تركز على أساليب غرس القيم والتعامل مع التناقضات القيمية، والعمل على تنمية مهاراتهم في التواصل مع التلاميذ وأولياء الأمور.
- ✓ تعزيز وعي الأساتذة بأهمية القيم ودورهم في تشكيل شخصية التلاميذ، وتشجيعهم على أن يكونوا نماذج وقنوات حسنة في سلوكهم ومظهرهم وتصرفاتهم.
- ✓ توفير الدعم النفسي والاجتماعي للأساتذة لمساعدتهم على التعامل مع التحديات التي تواجههم في غرس القيم، وتزويدهم بالأدوات اللازمة لتحقيق ذلك.
- **الاعتماد على البحث العلمي والدراسات الميدانية وذلك بـ:**
- ✓ تشجيع ودعم الأبحاث العلمية في مجال القيم والتنشئة الاجتماعية، خاصة الدراسات التي تركز على السياق الجزائري والمحلي.
- ✓ تنظيم مؤتمرات وندوات علمية لتبادل الخبرات والأفكار بين الباحثين الأكاديميين وصناع القرار، والخروج بتوصيات قابلة للتطبيق.
- ✓ ضرورة إجراء دراسات مستقبلية:
- تناول تناقض "مفهوم القيم النظرية" و"القيم الاقتصادية" بين الأسرة والمدرسة، لاستكمال الصورة وتحليل الجوانب غير الواضحة في المنظومة القيمية.
- تناول موضوع تناقض المفاهيم القيمية بين مؤسسات أخرى تعنى بالتنشئة الاجتماعية كالمساجد والإعلام ..إلخ.

خاتمة الدراسة

خاتمة

تبرز هذه الدراسة أن التنشئة الاجتماعية السليمة ليست مسؤولية مؤسسة واحدة، بل هي جهد مجتمعي متكامل يتطلب من كل المؤسسات، خاصة الأسرة والمدرسة، العمل بتناغم لتقديم رسالة قيمية موحدة للتلميذ. فالتوفيق بين القيم التقليدية الأصيلة وقيم الحداثة الضرورية يعد التحدي الأكبر الذي يواجه المجتمع بكل مؤسساته وأطرافه، ولكن تحقيقه هو السبيل الوحيد لضمان نمو أجيال متوازنة، ومتحملة للمسؤولية، وقادرة على بناء مستقبل مجتمعا بثقة وفعالية.

فلقد كشفت هذه الدراسة أن التناقض القيمي ليس مجرد فرضية نظرية، بل هو واقع مدرك، وإن كان بدرجات متفاوتة. فبينما يميل غالبية الأولياء إلى تصور وجود توافق عام في القيم، يقر ما يقارب نصف الأساتذة بوجود صراع قيمي يؤثر مباشرة على قدرتهم على ترسيخ القيم بفعالية. هذا التباين في الإدراك بحد ذاته يعد أولى الانعكاسات السلبية، حيث ينشئ فجوة في التوقعات بين المؤسستين، ويعيق الشراكة الفعالة بينهما.

ولقد كشفت النتائج أيضا على أن الأزمة الجوهرية التي يواجهها التلميذ تكمن في اختلاف المفهوم القيمي بين المؤسستين، والذي يمثل السبب الأبرز لصعوبة ترسيخ القيم في المدرسة، مما يولد معيقا بنائيا يؤدي إلى حالة من الأنوميا المعرفية والاجتماعية لدى التلميذ، فبدلا من اكتساب منظومة قيمية متماسكة، يواجه التلميذ حيرة وارتباكاً في تحديد بوصلته الأخلاقية. وتتجلى الانعكاسات السلبية لهذا التناقض المفاهيمي في مؤشرات واضحة ومقلقة، يأتي في مقدمتها "تذبذب التلميذ في إصدار الأحكام واضطراب سلوكه" و"اضطراب سلم القيم وحيرة الابن"، وصولاً إلى "انحراف التلميذ" الذي أقر به ثلث الأساتذة، وهي مظاهر تشير إلى فشل في عملية التنشئة الاجتماعية وقصور في قدرة التلميذ على التكيف السليم. إن هذه الانعكاسات السلبية ليست مجرد آثار جانبية، بل هي نتائج منطقية ومباشرة للتشوه المفاهيمي للقيمة.

كما أنها تؤكد أن التناقض في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة ليس مجرد مشكلة تربوية، بل هو أزمة سوسيولوجية هيكلية تنتج بيئة أنومية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. فإضعاف الوسائل المعيارية المشروعة عبر التناقض المفاهيمي يدفع التلميذ إلى ضغوط نفسية واجتماعية حادة، مما يترجم إلى سلوكيات منحرفة واضطرابات على مستوى منظومته القيمية. وبالتالي، فإن نجاح عملية التنشئة الاجتماعية يتطلب جهداً ليس فقط لغرس القيم، بل لضمان الاتساق المعياري بين المؤسستين، لكي يتمكن التلميذ من تحقيق أهدافه الأخلاقية والاجتماعية عبر وسائل مشروعة وواضحة المعالم.

في الختام، نستطيع القول إن التباين الواضح في إدراك وجود هذا التناقض بين الأولياء والأساتذة يؤكد وجود ضعف وظيفي بين الأسرة والمدرسة، وهو ما يفرض ضرورة ملحة للتدخل السوسولوجي والتربوي لتوحيد مفاهيم القيم وتفعيل الشراكة، لضمان تلقي التلميذ لرسالة تربوية متسقة وداعمة لنموه المتكامل. كما نرى ضرورة التوفيق بين القيم التقليدية الأصيلة وقيم الحداثة الضرورية، لضمان نمو أجيال متوازنة ومتحملة للمسؤولية، ولتحقيق ذلك يجب تعزيز الحوار والشراكة بين الأسرة والمدرسة، وإعادة النظر في المناهج وأساليب التدريس، وتأهيل المعلمين ليكونوا قدوات متسقة، بما يضمن تقديم رسالة قيمية موحدة للتلميذ. فتحقيق هذا التوافق القيمي ضرورة حتمية لضمان تنشئة سليمة للأجيال القادمة.

المراجع

قائمة المراجع بالعربية

1. القرآن الكريم.

1. الكتب:

1. إبراهيم، رمضان الديب. أسس ومهارة بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التربوية. ط1. مصر: د د ن. 2006.
2. إبراهيم، ناصر. التربية وثقافة المجتمع. ط3. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع. 1998.
3. إبراهيم، ناصر. مدخل إلى علم الاجتماع التربوي. ط1. الجزائر: مطبعة النقطة. 1998.
4. أبو العينين، علي خليل مصطفى. القيم الإسلامية والتربية. المملكة العربية السعودية: مكتبة إبراهيم حلمي. 1988.
5. أبو الفتاح، أبو معال. أثر وسائل الإعلام على التلميذ. ط1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع. 2000.
6. أبو جادو وصالح، محمد علي. علم النفس التربوي. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. 1998.
7. أحمد، إبراهيم. أحمد. العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية. ط1. مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر. 2002.
8. أحمد، بن محمد بن حنبل. المسند. القاهرة: دار الحديث. 2000.
9. أحمد، محمد أحمد وآخرون. التربية الأسرية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية. الطبعة الأولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع. 2013.
10. أحمد، محمد مبارك. علم النفس الأسري. ط2. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. 1996.
11. أحمد، محمود البربري. الدين بين الفرد والمجتمع. 1972.
12. أيمن عبد العزيز، جبر. روائع البيان لمعاني القرآن. عمان: دار الأرقم. 1997.
13. باقارش والأنسي، عبد الله. مشكلات وقضايا تربوية معاصرة. ط3. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع. 1417 هـ.
14. بدوي، عبد الرحمان. الأخلاق النظرية. الكويت: وكالة المطبوعات. 1975.
15. تركي، رابح. أصول التربية والتعليم. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1990.
16. توما جورج، خوري. المناهج التربوية، ارتكازاتها، تطويرها وتطبيقاتها. ط1. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. 1983.
17. الجلال، ماجد زكي. تعلم القيم وتعليمها. ط2. عمان: دار المسيرة. 2007.

18. جودت، بن جابر. علم النفس الاجتماعي. ط1. الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. 2004.
19. الحاج محمد، أحمد علي. علم اجتماع التربوي المعاصر. عمان: دار المسيرة. 2011.
20. حسان، محمد الحسن. علم الاجتماع العائلة. ط2. دار وائل للنشر. 2009.
21. حسين عبد الحميد، أحمد الرشدان. التربية والمجتمع. دراسة في علم الاجتماع التربوي. مصر: المكتب العربي الحديث. 2002.
22. خالد، الصمدي وعبد الرحمان، حلي. أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي. ط1. دمشق: دار الفكر. رجب 1428 هـ.
23. الذيب، ابراهيم. أسس ومهارات بناء القيم التربوية. ط2. مصر: مؤسسة أم القرى. 2005.
24. رابح، تركي. أصول التربية والتعليم. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1990.
25. رشاد صالح، دمنهوري. التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 2006.
26. رشوان، حسين عبد الحميد. الأسرة والمجتمع في علم الاجتماع الأسرة. مصر: مؤسسة شباب الجامعة. 2003.
27. رشيد، زرواتي. تدريبات على منهجية البحث في العلوم الاجتماعية. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر. 2002.
28. زايد، أحمد وعلام، اعتماد. التغير الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. 2006.
29. زرواتي، رشيد. تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. الجزائر: زاعياش للطباعة والنشر. 2012.
30. زكريا، الشربيني ويسرية، صادق. تنشئة التلميذ وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. مصر: دار الفكر العربي. 2000.
31. الزيود، ماجد. الشباب والقيم في عالم متغير. دار الشروق للنشر والتوزيع. 2006.
32. سعيد محمد، عثمان. الاستقرار الأسري وأثره على الفرد والمجتمع. مؤسسة شباب الجامعة. 2009.
33. سلوى، عبد المجيد الخطيب. نظرة معاصرة في علم الاجتماع المعاصر. القاهرة: مطبعة النيل للطباعة والنشر والتوزيع. 2002.
34. سهير، كامل أحمد. شحاته، سليمان محمد. تنشئة التلميذ وحاجاته بين النظرية والتطبيق. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب. 2007.

35. شبل، بدران. أحمد فاروق، محفوظ. أسس التربية. ط 5. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 2005.
36. الشربيني، فوزي. التربية الجمالية بمنهاج التعليم. القاهرة: مركز الكتاب. 1425 هـ.
37. شفيق، محمد. البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. ط 1. مصر: المكتبة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع. 2001.
38. صالح محمد علي. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 1998.
39. صالح محمد علي، أبو جادو. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط 6. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 2007.
40. طارق، السيد. أساسيات في علم الاجتماع المدرسي. مصر: مؤسسة شباب الجامعة. 2007.
41. عبد الخالق، محمد عفيفي. الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي من الألفية الثانية إلى الألفية الثالثة. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. 2007.
42. عبد الرحمان، بن سالم. المرجع في التشريع المدرسي الجزائري. ط 3. الجزائر: دار الهدى للطبع. 2000.
43. عبد الرزاق، محمد الدليمي. وسائل الإعلام والتلميذ. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 2012.
44. عبد العزيز، سعيد وعطوى، جودت. التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية - أساليبه الفنية - تطبيقاته العلمية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع. 1430 هـ.
45. عبد القادر، فضيل. المدرسة في الجزائر. حقائق وإشكالات. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع. 2009.
46. عبد الكريم، غريب. سوسيولوجيا المدرسة. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة. 2009.
47. عبد اللطيف، محمد خليفة. ارتقاء القيم. الكويت: عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1992.
48. عبد اللطيف، محمد خليفة. ارتقاء القيم. دراسة نفسية. الكويت: عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. 1992.
49. عبد اللطيف، محمد خليفة. إرتقاء القيم. سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 1992.
50. عبد الله، الرشدان. التربية والتنشئة الاجتماعية. ط 1. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع. 2005.
51. عبد الله، زاهي الرشدان. علم الاجتماع التربوي. عمان: دار عمار للنشر والتوزيع. 1984.

52. عدنان، إبراهيم أحمد ومحمد المهدي، الشافعي. علم الاجتماع التربوي. ليبيا: دار الكتب الوطنية. 2001.
53. عطا، حسين. عقل، محمود. القيم السلوكية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. 2001.
54. علي أسعد، وطفة وعلي جاسم، الشهاب. علم الاجتماع المدرسي. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. 2004.
55. علي عبد الرزاق، جلبي. دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 2008.
56. علي، غربي. علم الاجتماع والثنائيات النظرية: التقليدية- المحدثه. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية. 2007.
57. علي، اسعد وطفة. علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة. ط2. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. 1989.
58. علياء، شكري. الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة. ط 1. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 1992.
59. العماري، الصديق الصادق. التربية والتنمية وتحديات المستقبل. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق. 2015.
60. عمر، أحمد همشري. التنشئة الاجتماعية للتلميذ. الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع. 2003.
61. عمر، أحمد همشري. التنشئة الاجتماعية للتلميذ. ط 2. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع. 2013.
62. غريب، أحمد وعبد المعطي، عبد الباسط. مجتمع القرية. دراسات وبحوث. دار المعارف الجامعية. الإسكندرية. 1987.
63. غيث، عاطف محمد. قاموس علم الاجتماع. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. 1979.
64. فاطمة، منتصر الكناني. الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى التلاميذ. دراسة ميدانية نفسية اجتماعية على تلاميذ الوسط الحضري بالمغرب. عمان: دار الشروق. 2000.
65. فايزة، أنور شكري. القيم الأخلاقية. مصر: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع. 2008.
66. فتحي، يونس وآخرون. المناهج (الأسس - المكونات - التنظيمات - التطوير). الأردن: دار الفكر. 1425 هـ.
67. فضيل، دليو. مدخل إلى منهجية البحث العلمي. الجزائر. منشورات مخبر الاستخدام والتلقي في الجزائر. 2024.

68. الفضيل، رتيمي. المنظمة الصناعية بين التنشئة والعقلانية. الجزء 1. الجزائر: بن مابط. 2009.
69. القاضي، زياد وآخرون. مقدمة إلى الإنترنت. عمان: دار صفاء. 2000.
70. القاني، أحمد الحسين. المنهاج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب. 1995.
71. لطفي بركات، أحمد. القيم والتربية. المملكة العربية السعودية: دار المريخ. 1987.
72. ماجد، الزيود. الشباب والقيم في عالم متغير. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. 2006.
73. ماجدة، العطية. سلوك المنظمة. الأردن: دار الشروق للنشر. 2003.
74. الماوردي، أبو الحسن البغدادي. الأحكام السلطانية والولايات الدينية. دار الحديث. القاهرة. 1437.
75. محمد إبراهيم، عطا. المناهج بين الأصالة والمعاصرة. القاهرة: مكتبة النهضة. 2003.
76. محمد الصالح، حثروبي. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي. الجزائر: دار الهدى. 2012.
77. محمد الصالح، حثروبي. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. الجزائر: دار الهدى. 2012.
78. محمد عطوة، مجاهد. المدرسة والمجتمع. القاهرة: دار الجامعة الجديدة. 2008.
79. محمد علي، محمد. تاريخ علم الاجتماع. ط2. مصر: د ذ المطبعة. 1983.
80. محمد محمود، الخوالدة. أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. الأردن: دار المسيرة. 2007.
81. محمد محمود، الخوالدة. أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. الأردن: دار المسيرة. 2007.
82. محمد، عبد الله البيلي. علم النفس التربوي وتطبيقاتها. السعودية: مكتبة الفلاح. 2007.
83. مراد زعيمي. مؤسسات التنشئة الاجتماعية. عنابة: منشورات جامعة باجي مختار. 2006.
84. مراد زعيمي. مؤسسة التنشئة الاجتماعية. الجزائر: دار قرطبة. 2007.
85. مراد، زعيمي. علم الاجتماع - رؤية نقدية-. الجزائر: مؤسسة الزهراء للفنون الشعبية. 2004.
86. مصباح، عامر. التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية. ط1. الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر. 2003.
87. مصطفى، الخشاب. دراسات في علم الاجتماع العائلي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. 1981.

88. مصطفى، بوتفوشة. العائلة الجزائرية التصور والخصائص الحديثة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1984.
 89. مصطفى، عشوي. مدخل إلى علم النفس المعاصر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 1994.
 90. معن، خليل العمر. التنشئة الاجتماعية. ط1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع. 2004.
 91. المغربي كامل، محمد. السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم. ط2. الأردن: دار الفكر. 1995.
 92. ناصر، ثابت. دراسات في علم الاجتماع التربوي. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح. 1993.
 93. نعيم حبيب، جعيني. علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق. ط1. الأردن: دار وائل للنشر. 2009.
 94. نورهان منير، حسن فهمي. القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. 1999.
 95. هشام. حسان. مدخل إلى علم الاجتماع التربوي. ط1. الجزائر: مطبعة النقطة. 2008.
 96. وفيق صفوت، مختار. المدرسة والمجتمع والتوفيق النفسي للتلميذ. القاهرة: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع. 2003.
 97. وهيب، سمعان. التربية والمجتمع. ط1. مصر: مكتبة أنجلو المصرية. 1960.
- 2. المجلات العلمية:**
1. أبو النصر، سميحة محمد محمود. "التربية الجمالية من المنظور الإسلامي ودور المؤسسات التربوية والمجتمعية في تنميتها". مجلة كلية التربية. جامعة بنها. المجلد 12. العدد 50. 2002.
 2. أحلام، عتيق مغلي السلمي. "مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي". مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 3. العدد 2. يناير 2019.
 3. أحمد بن زايد، بن فلاح الشمري. "دور المعلم في تنمية قيمة الصدق لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بمدينة الدمام". مجلة البحث العلمي في التربية. العدد 20. الجزء 10. 2019.
 4. أيت حمودة، حكيمة. "أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي" - دراسة ميدانية- عدد خاص الملتقى الدولي حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 3. العدد 5. 2011.

5. إيكوفان، شفيق. "دور وسائل الإعلام والاتصال في عملية التنشئة الاجتماعية". مجلة مجتمع تربية عمل. العدد 01. 2016.
6. بلقاسمي، آمنة ياسين ومزيان، محمد. "العولمة الثقافية وتأثيراتها على هوية الشباب والمراهقين الجزائريين – دراسة تحليلية". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 15. العدد 8. الجزائر. 2012.
7. بلقاسمي، آمنة ياسين. "علاقة خصائص الأسرة الجزائرية بأساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء في ضوء ارهاصات العولمة الثقافية". مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 2017. العدد 31. الجزائر. 2017.
8. بلمادي، أحلام. "سوسيولوجيا القيم والتغير القيمي في المجتمع الجزائري". مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية. المجلد 4. العدد 7. 2016.
9. بوجلال، وردة. "طرائق تنمية القيم الجمالية لتلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر الأولياء والمعلمين". مجلة المعيار. المجلد 29. العدد 3. 2025.
10. بوغازي، الطاهر. "النظام القيمي للأسرة والمدرسة وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي". مجلة العلوم الإنسانية. العدد 41. 2014.
11. حسام محمود، صبار. "الصراع القيمي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة". مجلة آداب الفراهيدي. العدد 33. 2018.
12. حسان، تريكي. "تغير القيم الأسرية في المجتمع الجزائري المعاصر – دراسة تحليلية". مجلة الرواق. العدد 9. ديسمبر 2017.
13. حسين، دهبان وبرزو، ماروت وزهراء، الغفاري. "أوجه التشابه والاختلاف بين قيم ومعايير الأسرة والمدرسة وأثرها على التنشئة الاجتماعية للطلاب". المجلة الفصلية للأسرة والبحث. المجلد 16. العدد 4. 2020.
14. حليلة، عكسة. "تصورات المراهق حول الوسط المدرسي وعلاقتها بالشعور بالانتماء المدرسي لديه". مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة الحاج الأخضر. المجلد 1. العدد 1. 2015.
15. حمد صالح الدعيج وعماد محمد سلامة. "أثر العولمة في القيم من وجهة نظر طلبة الجامعة الأردنية وجامعة الكويت". مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد 35. العدد 3. 2007.
16. حملاوي، مهتور. "دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية في ظل تطور تكنولوجيا الإعلام والاتصال". مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 10. العدد 4. 2023.
17. حيرش، رضا. "التطور الاجتماعي بين قيم الأسرة وقيم المدرسة". المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. المجلد 1. العدد 2. 2013.

18. دباب، زهية. "قضايا ومفاهيم سوسيولوجيا التربية في فكر بيبير بورديو". مجلة دفاتر المخبر. المجلد 16. العدد 11. 2021.
19. رضا، حيرش. "علاقة القيم التقليدية للأسرة الجزائرية بالتفكير الناقد". المجلة الجزائرية للطفولة والتربية. المجلد 2. العدد 3. الجزائر. 2014.
20. سعد بن سعيد، بن علي ربحان. "التعاون بين الأسرة والمدرسة في تنمية القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة الرياض". مجلة كلية التربية بالمنصورة. المجلد 106. العدد 3. أبريل 2019.
21. صليحة، رحالي. "دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنمية القيم الدينية". مجلة الإحياء. المجلد 11. العدد 1. باتنة. 2009.
22. الطاهر، بومدفع. "التربية على القيم في المدرسة الجزائرية من خلال الكتاب المدرسي تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي". مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد 16. العدد 01. مارس 2022.
23. عائشة بنت ماطر، عبد الحميد السليهي. "الانعكاسات التربوية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الجمالية للتلميذ من وجهة نظر الأمهات". المجلة العربية للنشر العلمي. بحث مستل من رسالة الماجستير، جامعة أم القرى. الإصدار السابع. العدد 72. 2024.
24. عبد الرحيم، ليندة. "التكامل بين الأسرة والمدرسة في بناء النسق القيمي لدى التلميذ". مجلة الحوار المتوسطي. المجلد 11. العدد 2. سبتمبر 2020.
25. فايزة، حلاسة. "علاقة أساليب التنشئة الاجتماعية بظهور اللامعيارية في السلوك الاجتماعي". مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. العدد 4. مارس 2017.
26. فريدة، سعيدي بشيش. "أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية ودورها في جنوح الأحداث". المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية. المجلد 7. العدد 1. الأردن. 2014.
27. فيصل، بوطوب. "الأسرة والقيم مقارنة سوسيولوجية لمسألة تغير القيم في الأسرة الجزائرية". مجلة أفاق فكرية. العدد 6. شتاء 2017.
28. القني، عبد الباسط. "القيم في مجال التربية والتعليم". مجلة العلوم الاجتماعية. العدد 10. جانفي 2015.
29. ليندة، عبد الرحيم. "التكامل بين الأسرة والمدرسة في بناء النسق القيمي لدى التلميذ ودوره في مواجهة تحديات العولمة". مجلة الحوار المتوسطي. المجلد 11. العدد 2. 2020.
30. ماجد، ملحم أبو حمدان. "طرائق التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بمدى مشاركة الشباب في اتخاذ القرار داخل الأسرة". مجلة جامعة دمشق. المجلد 27. العدد 4+3. سوريا. 2011.

31. مصطفى، رجب. "تلاميذنا هل يقرؤون؟". مجلة العربي. العدد 431. الكويت. 1994.
32. مقاتل، ليلي. هنية، حسني. "علاقة رأس المال الثقافي للأسرة بالتفوق الدراسي للتلاميذ". مجلة دفاتر المخبر. المجلد 16. العدد 2. 2021.
33. نجيبة، رحماني. "أثر العولمة على الأسرة ودور التشريع في حمايتها". مجلة الدراسات والبحوث القانونية. المجلد 3. العدد 1. 2018.
34. نصيرات رائدة، خالد حمد. "أساليب غرس القيم حسب مراحل النمو عند التلاميذ من منظور تربوي إسلامي". مجلة كلية الشريعة والقانون بتفهننا الأشراف-دقهلية. مجلد 20. العدد 1. 2018/02/28.
35. نور الهدى، شيطروب. "الأسرة كبناء تحتي للمدرسة وأثرها الوظيفي على الأهداف التربوية". المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية. المجلد 2. العدد 5. جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل. الجزائر. ديسمبر 2020.
36. نوره، مسفر عطية الغبيشي الزهراني. "القيم الأسرية في ضوء متغيرات العصر وتأثيرها على اتجاهات الشباب الجامعي نحو قضاء وقت الفراغ". المجلة العلمية لكلية التربية النوعية. العدد 01. 2014.
37. نوف، بنت سليمان الفوزان. ومنصور، بن حمود اللهيبي. تصور مقترح لتعزيز دور المدرسة الثانوية في نشر ثقافة الاحترام في ضوء التغيرات المعاصرة، مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث غزة. المجلد 2. العدد 13. 2018.
38. نوي، إيمان. "استخدام الإنترنت وعلاقته باللامعيارية عند الطلبة الجامعيين". مجلة العلوم الإنسانية. العدد 31/30. 2013.
39. هدى، حسن رأفت الخواص. "الاحترام وعلاقته بتهذيب النفس لدى عينة من طلاب الجامعة". مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد 47. الجزء 1. 2023.
40. يسرى، فتحى محمد المحافظة. "المدرسة ودورها في تعزيز التنشئة الاجتماعية للطلبة". مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية. المجلد 3. العدد 7. 2022.
41. يوسف، جلال. يوسف، أبو المعاطي. "دور الحياة الجامعية في تشكيل النسق القيمي لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز ببعض التخصصات الأكاديمية". مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. العدد 49. يناير 2018.
3. الرسائل الجامعية:
1. أسماء، مطوري. "مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية - المدرسة نموذجا-". أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر. 2016/2015.

2. أمير محمد، محمد المدري "المتغيرات الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة عمران دراسة ميدانية". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة صنعاء. اليمن. 2012.
3. بلال، بوترعة. "قضايا البيئة في المنهاج التعليمي - دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر- " أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع. تخصص: علم اجتماع البيئة. جامعة محمد خيضر. بسكرة. 2015/2014.
4. بن يغزر، في ميدان. "استخدامات المراهق لوسائل الاتصال الحديثة والواقع الاجتماعي: مقارنة نفسية اجتماعية". أطروحة دكتوراه دولة في علم الاجتماع. جامعة وهران. 2008.
5. بولحية، شهرزاد. "التنشئة الاجتماعية وصراع الأجيال - دراسة ميدانية لعينة من الأسر بمدينة القل-" أطروحة دكتوراه علوم. تخصص علم النفس الاجتماعي. جامعة 20 أوت 1955. سكيكدة. 2018/2017.
6. الحسين، عزي. "الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة". رسالة ماجستير في علم النفس. 2014/2013.
7. داود، رشيد. "التنشئة الاجتماعية وبناء نماذج القدوة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي - دراسة ميدانية لعينة من ثانويات ولاية سطيف- ". رسالة ماجستير في علم الاجتماع. تخصص: علم الاجتماع التربوي. جامعة البليدة. 2016/2015.
8. داود، رشيد. "النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية". أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع. جامعة باتنة 1 الحاج لخضر. الجزائر. 2022/2021.
9. رابح، بن عيسى. "انعكاسات محو الأمية على الوظائف الأسرية والعلاقات الاجتماعية -دراسة ميدانية لأقسام محو الأمية بزريرة الوادي بسكرة-" رسالة ماجستير في علم الاجتماع. تخصص علم اجتماع التربية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر. 2011/2010.
10. رابح، بن عيسى. "عمالة التلاميذ وعلاقتها بالتسرب المدرسي دراسة ميدانية لعينة من التلاميذ العاملين المتسربين بمدينة زريعة الوادي -بسكرة-" أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة محمد خيضر. بسكرة. 2016-2015.
11. رضا، حيرش. "علاقة القيم الأسرية وقيم المنظومة التربوية بالتفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات". أطروحة الدكتوراه. جامعة الجزائر 2. نوفمبر 2014.
12. زروالي، لطيفة. "تصور الذات المستقبلي لدى المراهق المتمدرس". أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران. الجزائر. 2010.

13. الزيود، ماجد محمد مقبل. "الصراع القيمي لدى الشباب الجامعي في الأردن في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة وتصوراتهم لدرجة إسهام البيئة الجامعية فيه". أطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. تشرين الثاني 2004.
14. سعيد، علي الحسنية. "دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة. دراسة مسحية وصفية على طلبة جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية ونزلاء إصلاحية الحائر". رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض. 2005.
15. سلوى، محمد المهدي. "التحضر والتنشئة الاجتماعية للتلميذ من قبل المرأة - دراسة ميدانية مقارنة بين حضر والريف بمحافظة قنا-". أطروحة دكتوراه. كلية الآداب بقتا. جامعة جنوب الوادي. مصر. 1998.
16. ضيف، علي. "المدرسة الجزائرية وإشكالية التنشئة الاجتماعية". أطروحة دكتوراه علوم. تخصص علم الاجتماع التربوي. جامعة زيان عاشور بالجلفة. الجزائر. 2018/2017.
17. ضيف، علي. "المعوقات الوظيفية للمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية - دراسة ميدانية لعينة من مدارس ابتدائية بولاية الجلفة-". رسالة ماجستير تخصص علم اجتماع تربوي. جامعة البليدة 2. الجزائر. ماي 2014.
18. عبد المحسن، الخلف. "القيم القروية في الأسرة السعودية، دراسة ميدانية في المنطقة الوسطى". رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود. السعودية. 1994.
19. عز الدين، جيلاني. "دور التعليم المبكر وأساليب التربية الأسرية في بناء القيم الاجتماعية للتلميذ". أطروحة دكتوراه. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر. 2016/2015.
20. عزوز، عبد الناصر. "أثر البث الفضائي في تغير القيم الأسرية-دراسة ميدانية على عينة من مدينة المسيلة-". أطروحة دكتوراه. كلية علم الاجتماع. 2011/2010.
21. عزي، الحسين. "الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى التلميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة". دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة بوسعادة. رسالة ماجستير في علم النفس. تخصص علم النفس الاجتماعي. الجزائر. 2014/2013.
22. علي ضيف. "المدرسة الجزائرية وإشكالية التنشئة الاجتماعية". أطروحة دكتوراه علوم. تخصص علم الاجتماع التربوي. جامع زيان عاشور بالجلفة. 2018/2017.
23. عليوش، نجمة. "دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". أطروحة دكتوراه ل.م.د. تخصص علم اجتماع التربية. جامعة 20 أوت 1955. سكيكدة. 2023/2022.

24. العيد، جغل. "القيم التنظيمية ودورها في تحقيق الأهداف الإستراتيجية في المؤسسة الجزائرية". أطروحة دكتوراه (ل.م.د.). تخصص علم الاجتماع التنظيم والعمل. جامعة الوادي. 2022-2023.
25. فريد، حسين. "الأسرة والقيم الدينية الإسلامية لدى الأبناء". رسالة ماجستير في علم الاجتماع. جامعة الجزائر2. 2015/2016.
26. قاسم محمد، حسين الدراجي. "الأسرة والضبط الاجتماعي. دراسة ميدانية في مدينة بغداد". رسالة ماجستير في علم الاجتماع. العراق. 1422.
27. قندوز، منير. "التغير في القيم الاجتماعية وأثره على التكافل الاجتماعي دراسة ميدانية على عينة من الطبقة بجامعة المسيلة". رسالة ماجستير في علم الاجتماع الديني. جامعة الجزائر. 2009.
28. مطوري، أسماء. مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية المدرسة نموذجا. أطروحة دكتوراه. تخصص علم اجتماع البيئة. جامعة محمد خيضر بسكرة. 2015-2016.
29. ميلود بكاي. "المسايرة والمغايرة الاجتماعية في الوسط المدرسي الجزائري". أطروحة دكتوراه دولة تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة بن يوسف بن خدة. الجزائر. 2008/2009.
30. نادية، صحراوي. "المحددات السوسولوجية لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية" - دراسة ميدانية لعينة من الأسر بالجزائر العاصمة -. رسالة ماجستير في علم الاجتماع التربوي. جامعة الجزائر. 2005/2006.
31. نجمة، عليوش. "دور المعلم في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية". أطروحة دكتوراه (ل.م.د.). جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة. الجزائر. 2022/2023.
4. المؤتمرات والندوات العلمية:
1. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08. العدد 7. 27 يناير 2008.
2. حنان، مالكي. مؤسسات التنشئة الاجتماعية. محاضرات على الخط. شعبة علم الاجتماع. قسم العلوم الاجتماعية. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر. 2016.
3. خالد، الصمدي. المناهج المدرسية وترسيخ القيم. مداخلة من فعاليات ملتقى أطر التعليم السنوي من تنظيم قسم الدعوة لحركة التوحيد والإصلاح. جهة الشمال الغربي. 2021/03/02.
- https://youtu.be/mV9xo39Dzuw?si=fS_VTM1J47uLvqUL
4. سيف الدين، عبد الفتاح. قيم الواقع وواقع القيم ما المعنى العلمي للقيم؟ القيم في الظاهرة الاجتماعية. أعمال الدورة المنهجية في كيفية تفعيل القيم في البحوث والدراسات الاجتماعية. كلية الاقتصاد والعلوم السياسية. جامعة القاهرة. 2010.

5.وزارة التربية الوطنية. النشرة الرسمية للتربية الوطنية. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر. 2008.

6.وزارة التربية. نسخة من قرار منع العقاب البدني. رقم 171 / 2. المؤرخ في 01/06/1992.

قائمة المراجع الأجنبية:

1. Cook, R. T., What is a Truth Value And How Many Are There?, Studia Logica: An International Journal for Symbolic Logic, Vol. 92, 2009.
2. Emile Durkheim, Education et sociologie, Librairie Felix Alcan, 4 Edition, France, 1980.
3. Guy Rocher: Action social intrduction a la sociologie general, H M H, France, 1968.
4. Joan E. Grusec, Paul D Hastings, Hqndbook of SOCLALISATION: Theory and Research, The Guilford Press, USA, 2000.
5. Ryan T. Cragun, 2006, Introduction to Socilogy, wikibooks, the open – content textbooks collection, Edition1.
6. Socialisation, édition la socialisation ,ERES, Fisher; S; M. France(1994)

الملاحق

الملحق رقم 01:

قائمة المحكمين:

الرقم	الإسم واللقب	التخصص	مكان العمل
01	رابح بن عيسى	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي
02	لامية بوبيدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي
03	هدى غدير بشير	أستاذ مدرسة ابتدائية	مدرسة الشهيد ديدوش مراد باميه ونسة
04	نجا شقوري	أستاذ مدرسة ابتدائية	مدرسة الشهيد ديدوش مراد باميه ونسة



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الوادي



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان لإعداد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (LMD) في علم الاجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

— خاص باساتذة المرحلة الابتدائية —

حول موضوع

**تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة
وانعكاساته على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة
الابتدائية**

الأستاذ(ة) الفاضل(ة):

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، تحية طيبة وعطرة وبعد:

في إطار التحضير لإنجاز أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية، قمنا بإعداد هذا الاستبيان لجمع معلومات حول مدى تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة وانعكاسات ذلك على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية، وعليه لنا عظيم الشرف أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، ونرجو من سيادتكم الفاضلة ملءه بكل جدية وموضوعية، لمساعدتنا على تحقيق أهداف البحث الذي يهم شريحة كبيرة من المجتمع، مع التأكيد على أن هذه المعلومات ستستخدم لأغراض علمية وبحثية بحتة.

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير والاحترام.

المعلومات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن:

الفرضيات

الفرضية الأولى: لتناقض مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

1- قيمة التعاون:

- هل ترى أن مشاركة التلميذ في الأعمال الجماعية داخل المدرسة تعزز قيمة التعاون لديه؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐	- هل ترى أن تبادل المعلومات والمعارف بين التلاميذ صورة من صور التعاون؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل ترى أن مشاركة التلميذ في تزيين القسم صورة من صور التعاون؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐	- هل ترى أن مطالبة التلاميذ بإنجاز مشاريع مدرسية جماعية وسيلة فعالة لترسيخ قيمة التعاون؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل ترى أن مسؤوليات داخل المدرسة يجب أن تكون تشاركية؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐	

2- قيمة الاحترام:

- هل ترى أن اعتذار التلميذ المبالغ فيه انتقاص من احترامه لذاته؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐	- هل ترى أن للتلميذ خصوصية يجب احترامها؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل ترى أن التلميذ مخير في احترامه للغير؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐	- هل ترى أن احترام التلميذ للغير أولى من احترامه لذاته؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3- قيمة الحوار:

- هل ترى أن الحوار بديل أفضل من استعمال القوة في الدفاع عن النفس في كل المواقف؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐	- هل ترى أن التلميذ ملزم بأداب الحوار حتى عند تعرضه للعنف؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل ترى أن التلميذ ملزم بتقبل وجهات نظر الآخرين؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐	- هل ترى أن الحوار يساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل تجد صعوبة في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلميذ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐	
* إذا كان جوابك نعم أو أحيانا، فما سبب ذلك؟ اختلاف مفهوم القيم بينك وبين الأسرة ☐ انشغالك بإتمام البرامج الدراسية ☐	

* سبب آخر:

- هل ترى أن المناهج التربوية تعزز القيم الاجتماعية لدى التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن دورك تكميلي في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن مفهومك حول القيم الاجتماعية يتناقض مع مفهوم الأسرة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

الفرضية الثانية: لتناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

1- قيمة الصدق:

- هل ترى أن المجاملة في القول تنافي قيمة الصدق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن الصراحة مناسبة لكل المواقف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن تبليغ التلميذ عن أخطاء الغير صورة من صور الصدق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن تحمل التلميذ مسؤولية أقواله صورة من صور الصدق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن تكتم التلميذ على خصوصياته يتنافى مع قيمة الصدق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2- قيمة الأمانة:

- هل ترى أنه من باب الأمانة يجب تقديم النصيحة للتلميذ بغض النظر عن مشاعره؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن تسليط العقوبات المدرسية على التلميذ خرق لأمانة الجسم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى بوجوب تحميل التلميذ مسؤولية كل أفعاله لتنمية قيمة الأمانة لديه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن تحميل مسؤولية كل أفعال التلميذ لولييه يخل بقيمة الأمانة لديه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن الضغط الممارس على التلميذ يبرر لجوئه للغش؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3- قيمة الإخلاص:

- هل ترى أن إتقان التلميذ للعمل يستوجب المدح بشكل دائم للاستمرار فيه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن التحصيل الدراسي للتلميذ يستوجب التحفيز المادي بشكل دائم للاستمرار فيه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن أداء تحية العلم كل يوم يعبر عن قيمة الإخلاص؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن قيمة الإخلاص قوة محركة لدفع التلميذ لطلب العلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل تجد صعوبة في ترسيخ القيم الدينية لدى التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

* إذا كان جوابك نعم أو أحيانا، فما سبب ذلك؟

اختلاف مفهوم القيم بينك وبين الأسرة ☐ انشغالك بإتمام البرامج الدراسية ☐

* سبب آخر:

- هل ترى أن المناهج التربوية تعزز القيم الدينية لدى التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن دورك تكميلي في ترسيخ القيم الدينية لدى التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن مفهومك حول القيم الدينية يختلف مع مفهوم الأسرة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

الفرضية الثالثة: لتناقض مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

1- قيمة النظافة:

- هل ترى أن نقص الموارد المالية والبشرية في المدرسة مبرر لعدم حفاظ التلميذ على نظافتها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن إلزام التلميذ بحملات تنظيف المدرسة يعد استغلالا له؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن حث التلميذ على النظافة الشخصية مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن نظافة المدرسة مسؤولية مشتركة بين الطاقم التربوي والتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن شعور التلميذ بالانتماء للوسط المدرسي يعزز قيمة النظافة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2- قيمة التدوق الجمالي:

- هل ترى أن المبالغة في الاهتمام بالمظهر الخارجي للتلميذ صورة من صور الجمال؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن الاهتمام بتجميل العقل بالثقافة والمعرفة يغني عن جمال المظهر؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى ضرورة لضبط حرية التلميذ في اختيار قصات الشعر؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى ضرورة لضبط حرية التلميذ في اختيار الهندام؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3- قيمة النظام:

- هل ترى أن اصطفاة التلاميذ أمام القسم وانتظار الإذن بالدخول يعزز قيمة النظام لديهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أنه من الضروري وضع قانون داخلي للقسم في بداية كل سنة دراسية لفرض النظام؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن التلميذ يجب أن يلتزم بالإجابة النموذجية في القسم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن إلزامية التلميذ بتنظيم خزانة القسم تنفذه من قيمة النظام؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل تجد صعوبة في ترسيخ القيم الجمالية لدى التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

* إذا كان جوابك نعم أو أحيانا، فما سبب ذلك؟

اختلاف مفهوم القيم بينك وبين الأسرة ☐ انشغالك بإتمام البرامج الدراسية ☐

* سبب آخر:

- هل ترى أن المناهج التربوية تعزز القيم الجمالية لدى التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن دورك تكميلي في ترسيخ القيم الجمالية لدى التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن مفهومك حول القيم الجمالية يختلف مع مفهوم الأسرة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن الشخصيات النموذجية الموجودة في البرامج التعليمية كافية لتكون محط اهتمام للاقتداء بهم لترسيخ القيم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

* إذا كان جوابك لا أو أحيانا، فما سبب ذلك؟

- هل ترى أن لطلاب العلم أثر على منظومة القيم (مجموعة المبادئ) لدى التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

* إذا كان جوابك لا أو أحيانا، فما سبب ذلك؟

- هل ترى أن هناك تكامل بين المدرسة والأسرة في التنشئة الاجتماعية للتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

* إذا كان جوابك لا أو أحيانا، فما سبب ذلك؟

- هل ترى أن هناك تناقضا في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

* إذا كان جوابك نعم أو أحيانا، فما هي انعكاسات ذلك على التنشئة الاجتماعية للتلميذ؟

- حسب خبرتك المهنية، ما هي جملة التعديلات التي تقترحها لتعزيز القيم في المنظومة التربوية؟



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الوادي



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

استبيان لإعداد أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (LMD) في علم الاجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

— خاص بأولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية —

حول موضوع

تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة
وانعكاساته على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة
الابتدائية

الولي الفاضل:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، تحية طيبة وعطرة وبعد:

في إطار التحضير لإنجاز أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية، قمنا بإعداد هذا الاستبيان لجمع معلومات حول مدى تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة وانعكاسات ذلك على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية. وعليه، لنا عظيم الشرف أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، ونرجو من سيادتكم الفاضلة ملؤه بكل جدية وموضوعية، لمساعدتنا على تحقيق أهداف البحث الذي يهم شريحة كبيرة من المجتمع، مع التأكيد على أن هذه المعلومات ستستخدم لأغراض علمية وبحثية بحتة.

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير والاحترام.

المعلومات الشخصية لولي الأمر

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن:

الاتجاه التربوي لولي الأمر

- ما هو الأسلوب الذي تتبعه في تنشئة أبنائك؟

أسلوب تسلطي ☐ أسلوب ديمقراطي ☐ أسلوب الحماية الزائد ☐

الفرضيات

الفرضية الأولى: لتناقض مفهوم القيم الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

1- قيمة التعاون:

- هل ترى أن تبادل المعلومات والمعارف بين التلاميذ صورة من صور التعاون؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل ترى أن مطالبة التلاميذ بإنجاز مشاريع مدرسية جماعية وسيلة فعالة لترسيخ قيمة التعاون؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن مشاركة ابنك في الأعمال الجماعية داخل المدرسة تعزز قيمة التعاون لديه؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل ترى أن مشاركة ابنك في تزيين القسم صورة من صور التعاون؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل ترى أن المسؤوليات داخل المدرسة يجب أن تكون تشاركية؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2- قيمة الاحترام:

- هل ترى أن لابنك خصوصية يجب احترامها؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل ترى أن احترام ابنك للغير أولى من احترامه لذاته؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن اعتذار ابنك المبالغ فيه انتقاص من احترامه لذاته؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل ترى أن ابنك مخير في احترامه للغير؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3- قيمة الحوار:

- هل ترى أن ابنك ملزم بآداب الحوار حتى عند تعرضه للعنف؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل ترى أن الحوار يساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى ابنك؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن الحوار بديل أفضل من استعمال القوة في الدفاع عن النفس في كل المواقف؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل ترى أن ابنك ملزم بتقبل وجهات نظر الآخرين؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- هل ترى أن تنشئتك لابنك على القيم الاجتماعية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
* إذا كان جوابك لا أو أحيانا، فما سبب ذلك؟

.....
.....

- هل ترى أن المناهج التربوية تعزز القيم الاجتماعية لدى ابنك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى ابنك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن مفهومك حول القيم الاجتماعية يتناقض مع مفهوم المدرسة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

الفرضية الثانية: لتناقض مفهوم القيم الدينية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

1- قيمة الصدق:

- هل ترى أن المجاملة في القول تنافي قيمة الصدق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن الصراحة مناسبة لكل المواقف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن تبليغ ابنك عن أخطاء الغير صورة من صور الصدق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن تحمل ابنك لمسؤولية أقواله صورة من صور الصدق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن تكتم ابنك على خصوصياته يتنافى وقيمة الصدق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2- قيمة الأمانة:

- هل ترى أنه من باب الأمانة يجب تقديم النصيحة لابنك بغض النظر عن مشاعره؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن تسليط العقوبات المدرسية على ابنك خرق لأمانة الجسم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى بوجوب تحميل ابنك مسؤولية كل أفعاله لتنمية قيمة الأمانة لديه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن تحميلك مسؤولية كل أفعال ابنك يخل بقيمة الأمانة لديه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن الضغط الممارس على ابنك يبرر لجوئه للغش؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3- قيمة الإخلاص:

- هل ترى أن إتقان ابنك للعمل يستوجب المدح بشكل دائم للاستمرار فيه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن التحصيل الدراسي لابنك يستوجب التحفيز المادي بشكل دائم للاستمرار فيه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن أداء تحية العلم كل يوم يعبر عن قيمة الإخلاص؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن قيمة الإخلاص قوة محركة لدفع ابنك لطلب العلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن تنشئتك لابنك على القيم الدينية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

* إذا كان جوابك لا أو أحيانا، فما سبب ذلك؟

- هل ترى أن المناهج التربوية تعزز القيم الدينية لدى ابنك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الدينية لدى ابنك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن مفهومك حول القيم الدينية يتناقض مع مفهوم المدرسة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

الفرضية الثالثة: لتناقض مفهوم القيم الجمالية بين الأسرة والمدرسة انعكاسات سلبية على التنشئة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

1- قيمة النظافة:

- هل ترى أن نقص الموارد المالية والبشرية في المدرسة مبرر لعدم حفاظ ابنك على نظافتها؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن إلزام ابنك بحملات تنظيف المدرسة يعد استغلالا له؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن حث ابنك على النظافة الشخصية مسؤولية مشتركة بينك وبين المدرسة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن نظافة المدرسة مسؤولية مشتركة بين الطاقم التربوي وابنك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن شعور ابنك بالانتماء للوسط المدرسي يعزز قيمة النظافة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2- قيمة التدوق الجمالي:

- هل ترى أن المبالغة في الاهتمام بالمظهر الخارجي لابنك صورة من صور الجمال؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن الاهتمام بتجميل العقل بالثقافة والمعرفة يغني عن جمال المظهر؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى ضرورة لضبط حرية ابنك في اختيار قصات الشعر؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى ضرورة لضبط حرية ابنك في اختيار الهندام؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3- قيمة النظام:

- هل ترى أنه من الضروري وضع قانون داخلي للقسم في بداية كل سنة دراسية لفرض النظام؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن ابنك يجب أن يلتزم بالإجابة النموذجية في القسم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن إلزامية ابنك بتنظيم خزانة القسم تنفره من قيمة النظام؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن اصطفاف التلاميذ أمام القسم وانتظار الإذن بالدخول يعزز قيمة النظام لديهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- هل ترى أن تنشئتك لابنك على القيم الجمالية تتوافق مع ما يتم ترسيخه في المدرسة؟
نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
* إذا كان جوابك لا أو أحياناً، فما سبب ذلك؟

.....
.....
- هل ترى أن المناهج التربوية تعزز القيم الجمالية لدى ابنك؟
نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
- هل ترى أن دور المدرسة تكميلي في ترسيخ القيم الجمالية لدى ابنك؟
نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
- هل ترى أن مفهومك حول القيم الجمالية يتناقض مع مفهوم المدرسة؟
نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
- هل ترى أن الشخصيات النموذجية الموجودة في البرامج التعليمية كافية لتكون محط اهتمام للاقتداء بهم لترسيخ القيم؟
نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
* إذا كان جوابك لا أو أحياناً، فما سبب ذلك؟

.....
.....
- هل ترى أن لطلب العلم أثر على منظومة القيم (مجموعة المبادئ) لدى ابنك؟
نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
* إذا كان جوابك لا أو أحياناً، فما سبب ذلك؟

.....
.....
- هل ترى أن هناك تكامل بين الأسرة والمدرسة في التنشئة الاجتماعية لابنك؟
نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
* إذا كان جوابك لا أو أحياناً، فما سبب ذلك؟

.....
.....
- هل ترى أن هناك تناقض في مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة؟
نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐
* إذا كان جوابك نعم أو أحياناً، فما هي انعكاسات ذلك على التنشئة الاجتماعية لابنك؟

.....
.....
- حسب رأيك، ما هي جملة التعديلات التي تقترحها لتعزيز القيم في المنظومة التربوية؟
.....
.....
.....
.....
.....

13 MAI 2024

الوادي في :

مديرية التربية لولاية الوادي

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

الرقم : 2151 / 2024/1.5

مدير التربية

إلى السيدات والسادة :

مديرو إبتدائيات دائرة الوادي

ع/ط السيدين مفتشي إدارة المدارس الإبتدائية

بدائرتي : الوادي 01 و 02

الموضوع : الموافقة على إجراء دراسة ميدانية وتوزيع استبيان لعينات البحث .

المرجع : مراسلة السيد مدير جامعة حمّة لخضر كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية .

قسم العلوم الإجتماعية رقم / بتاريخ : 2024/05/13 .

استنادا إلى المرجع المشار إليه أعلاه ، يشرفني إعلامكم أنه يرخص للطالبة :

- مقدود نور الهدى المولودة بتاريخ : 1990/01/17 الوادي .

طالبة بجامعة حمّة لخضر ، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية ، قسم العلوم الإجتماعية ،

بإجراء دراسة ميدانية وتوزيع استبيان لعينات البحث بمؤسستكم التي تشرفون عليها في إطار إنجاز

دراسة كمتطلب تكميلي لنيل شهادة : الدكتوراه تخصص : علم اجتماع التربية

موضوع المذكرة : تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة وانعكاساتها على تنشأة الإجتماعية على

تلميذ المدرسة الإبتدائية ، بداية من يوم 2024/05/15 إلى غاية يوم 2024/05/30 .

ملاحظة : تتم العملية تحت إشرافكم المباشر وفي إطار ما يسمح به القانون ، مع إلتزام الطالبة بمرافقة

الأستاذ(ة) المشرف(ة) وبالنظام الداخلي للمؤسسة .

مدير التربية

نسخة إلى :

- المعني



عبد الباسط زنودة

21 MAI 2024

الوادي في :

مدير التربية

مديرية التربية لولاية الوادي

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

الرقم: 2252 / 2024/1.5

إلى السيدات والسادة :

مديرو المدارس الابتدائية بولاية الوادي

الموضوع : الموافقة على إجراء دراسة ميدانية وتوزيع استبيان لعينات البحث .
المرجع : مراسلة السيد مدير جامعة حمّة لخضر كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية .
قسم العلوم الاجتماعية رقم / بتاريخ : 2024/05/20 .

استنادا إلى المرجع المشار إليه أعلاه ، يشرفني إعلامكم أنه يرخص للطالبة :

- مقدود نور الهدى المولودة بتاريخ : 1990/01/17 الوادي .

طالبة بجامعة حمّة لخضر ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، قسم العلوم الاجتماعية ،

بإجراء دراسة ميدانية وتوزيع استبيان لعينات البحث بمؤسستكم التي تشرفون عليها في إطار إنجاز

دراسة كمتطلب تكميلي لنيل شهادة : الدكتوراه تخصص : علم اجتماع التربية

موضوع المذكرة : تناقض مفهوم القيم بين الأسرة والمدرسة وانعكاساتها على تنشأة الاجتماعية على

تلميذ المدرسة الابتدائية ، بداية من يوم 2024/05/20 إلى غاية يوم 2024/05/30 .

ملاحظة : تتم العملية تحت إشرافكم المباشر وفي إطار ما يسمح به القانون ، مع إلزام الطالبة بمرافقة

الأستاذ(ة) المشرف(ة) وبالنظام الداخلي للمؤسسة .

مدير التربية



مدير التربية

عبد الباق زنودة

نسخة إلى :

- المعني