جامعة قاصدي مرباح، ورقلة – الجزائر
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، الطور الثالث
تخصص مناهج التدريس في التربية البدنية والرياضية

بعنوان:

قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات

" دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة "

إعداد الطالب: أبوبكر الصديق طيوب

إشراف: أ.د/ عبد الله لبوز

نوقشت وأجيزت علنا في تاريخ: 2019/04/21 أمام لجنة المناقشة

الرقم	اللقب والإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	برقوق عبد القادر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	رئيساً
02	لبوز عبد الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفاً و مقرراً
03	عبد الكريم بن عبد الواحد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشاً
04	نصير أحميدة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشاً
05	مسعودي خالد	أستاذ محاضر "أ"	المركز الجامعي البيض	مناقشاً
06	خينش علي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجلفة	مناقشاً

السنة الجامعية: 2018- 2019م

جامعة قاصدي مرباح، ورقلة – الجزائر
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، الطور الثالث
تخصص مناهج التدريس في التربية البدنية والرياضية

بعنوان:

قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات

" دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة "

إعداد الطالب: أبوبكر الصديق طيوب

إشراف: أ.د/ عبد الله لبوز

نوقشت وأجيزت علنا في تاريخ: 2019/04/21 أمام لجنة المناقشة

الرقم	اللقب والإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	برقوق عبد القادر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	رئيساً
02	لبوز عبد الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفاً و مقرراً
03	عبد الكريم بن عبد الواحد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشاً
04	نصير أحميدة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشاً
05	مسعودي خالد	أستاذ محاضر "أ"	المركز الجامعي البيض	مناقشاً
06	خينش علي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجلفة	مناقشاً

السنة الجامعية: 2018- 2019م

﴿وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلاً﴾

الآية 84 سورة الإسراء

إهـــــــــداء

إلى كل من علّمني حرفاً في هذه الدنيا.

إلى والدتي التي تحدّق إلى السّماء كل صباح تدعو لي بالنجاح والانتصار.

إليك يا أمي التي لا ترقى لوصفها قواميس فكري وزخرفة حروفي.

لك منّي الشكر والعرفان وهدية مني زهرة الأقحوان.

إلى والدي الذي جاهد الحياة لأجلي وقهر الظروف والمحن ليهدي لي بسمة الأمل.

إلى أخي وقدوتي في الحياة... مصطفى.

إلى إخوتي أغلى ما أهدى إليّ والديّ هديَّة.

إلى أفراد العائلة كل باسمه.

إلى مصابيح العائلة: إيناس، أنس، رزان، ياسمين، محمد، عبد الله، عبد الصمد، عبد الودود، أسامة، رهام، عبد النور، وائل.

إلى كل الأصدقاء.

إلى زملائي الأساتذة في العمل.

إلى جميع أفراد الأسرة التربوية في الجزائر الحرة الأبية.

إلى الوطن الحبيب... فلسطين.

إلى كل إنسان يحب الخير لهذه الأمة ويسعى جاهداً لبناء مجدها.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع.

أبوبكر الصديق طيوب

شكـــــــــر و تقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

مصداقا لقوله تعالى ﴿وَ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ الآية06 سورة إبراهيم

وقوله تعالى ﴿فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ﴾الآية151 سورة البقرة

فالحمد لله الذي وفقني لإتمام هذا العمل

كما لا يسعني إلا أن أردَّ الفضل لأهله وأتقدّم بالشكر الجزيل إلى المشرف الأستاذ الدكتور "عبد الله لبوز" على مساعدته لي وعلى نصائحه وإرشاداته القيّمة التي أسهمت في إتمام هذا العمل.

كما أوجه شكري إلى كل من كان سبباً في وصولي إلى هذا المستوى من معلمي المرحلة الابتدائية إلى أساتذة التعليم المتوسط والثانوي وصولاً إلى أساتذة التعليم العالي في معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعتي محمد بوضياف –المسيلة– وقاصدي مرباح –ورقلة–

أقدم شكري

إلى كل الطلبة والأصدقاء

إلى كل من قدّم لي يد المساعدة من قريب أو بعيد

إلى كل من يعرفني

إلى كل هؤلاء أقول لهم

شـــــــــــــــكراً

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح طبيعة العلاقة بين قيم المواطنة والاتجاه نحو المنهاج الدراسي، وكذلك دراسة الفروق في قيم المواطنة بالنسبة لمتغيرات السن، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة لأساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط، واتبعنا في دراستنا المنهج الوصفي الارتباطي، أما عينة الدراسة شملت 160 أستاذ تربية بدنية ورياضية بمرحلة التعليم المتوسط لسنة 2018 في ولاية المسيلة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة طبق عليها مقياسي المواطنة والاتجاه نحو المنهاج الدراسي .

ولفحص الفرضيات تم استخدام اختبار كاف تربيع (كا^2) للكشف عن مستوى قيم المواطنة موضوع البحث لديهم و كذا طبيعة اتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson) ، وكذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لدراسة الفروق في مستوى قيم المواطنة عند الأساتذة بالنسبة لمتغيرات السن، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وتم التوصل للنتائج التالية:

– يتميز أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط بمستوى مرتفع من قيم المواطنة.

– يتميز أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط باتجاهات إيجابية نحو المنهاج الدراسي.

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قيم المواطنة والاتجاه نحو المنهاج الدراسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط لقيم المواطنة تعزى لمتغير السن.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط لقيم المواطنة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط لقيم المواطنة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات الدالة: قيم المواطنة، الاستقلالية، التفكير الناقد، التسامح وقبول الآخر، التضامن، اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو المنهاج الدراسي.

Abstract:

The current study aims to clarify the nature of the relationship between the values of citizenship and the trend towards the curriculum, as well as studying the differences in the values of citizenship for the age variables, the academic qualification and the years of experience of the teachers of physical education and sports in the middle stage schools.

The descriptive method was followed. The study sample consisted of 160 teachers of physical education and sports in the middle stage schools of the state of M'sila in 2018,which was chosen in the simple random way and the criteria of citizenship were applied to the curriculum.

In order to examine hypotheses, the test (K^2),the Pearson correlation coefficient and the One Way Anova test were used and the following results were obtained:

-The teachers of physical education and sports in the middle stage schools have a high level of citizenship values.

-The teachers of physical education and sports in middle stage schools have positive directions towards the curriculum.

-There is no statistically significant correlation between the values of citizenship and the tendency towards the curriculum of the teachers of physical education and sports in the middle stage schools

-There are no statistically significant differences in the responses of teachers of physical education and sports in the middle stage schools to the values of citizenship according to the age variable.

-There are no statistically significant differences in the responses of teachers of physical education and sports in the middle stage schools to the values of citizenship according to the variable of scientific qualification.

-There are no statistically significant differences in the responses of teachers of physical education and sports in the middle stage schools to the values of citizenship according to the variable years of experience.

Keywords: Values of citizenship, independence, critical thinking, tolerance and acceptance of others, solidarity, attitudes of teachers of physical education and sports towards the curriculum

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر	ب
الملخص بالعربية	ج
الملخص بالإنجليزية	د
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ل
المقدمة	01
الفصل الأول: تقديم مشكلة البحث	
1- مشكلة البحث.	05
2- فرضيات البحث.	09
3- أهمية البحث.	09
4- أهداف البحث.	10
5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث.	11
الفصل الثاني : قيم المواطنة	
المبحث الأول: القيم	
تمهيد	14
1- تعريف القيم.	14
2- مكونات القيم.	17
3- خصائص القيم.	18
4- أهمية القيم.	19
5- النظريات المفسرة للقيم.	20
6- وظائف القيم.	22
7- تصنيف القيم.	25

خلاصة	29
المبحث الثاني: المواطنة	
تمهيد	30
1- تعريف المواطنة.	30
2- المواطنة وبعض المصطلحات المرتبطة بها.	36
3- مكونات المواطنة.	37
4- أهمية تربية المواطنة وأهدافها.	39
5- خصائص المواطنة.	41
6- خصائص المواطن الصالح.	42
7- مجالات المواطنة.	43
8- صور وأشكال المواطنة.	45
9- أبعاد التربية على المواطنة.	45
10- التربية على قيم المواطنة.	48
11- ارتباط المواطنة بالرياضة.	50
12- دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة.	51
13- أبعاد قيم المواطنة.	53
13-1- الاستقلالية.	53
13-2- التفكير الناقد.	54
13-3- التسامح وقبول الآخر.	60
13-4- التضامن.	63
خلاصة	66
الفصل الثالث: الدراسات السابقة والمشابهة	
تمهيد	68
1- الدراسة الأولى: "دور المؤسسة التعليمية في تكوين روح المواطنة لدى تلاميذ المدرسة الإكمالية كنموذج".	68

2- مقالة الأستاذ نعمان عبد الغني "دور الرياضة في التربية على المواطنة".	69
3- الدراسة الثالثة: "دور التربية البدنية والرياضية في الحفاظ على الهوية الثقافية الجزائرية في ظل تحديات العولمة".	69
4- الدراسة الرابعة: "قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي ودافعيتهم للتدريس".	69
5- الدراسة الخامسة: "دور منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات في تنمية قيم المواطنة الصالحة.	70
6- الدراسة السادسة: "دور التربية البدنية والرياضية في التربية على المواطنة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.	71
7- الدراسة السابعة: "دور الرياضة في تفعيل المواطنة".	72
8- الدراسة الثامنة: "اتجاهات الشباب الجامعي نحو المواطنة في الجزائر".	73
9- الدراسة التاسعة: "دور المدرسة الجزائرية في ترسيخ قيم المواطنة (الطور الابتدائي نموذجا)".	74
10- الدراسة العاشرة: "دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين".	75
11- الدراسة الحادية عشر: "أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجزائري".	76
12- الدراسة الثانية عشر: "اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو قيم المواطنة".	77
13- الدراسة الثالثة عشر: "تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية".	78
14- الدراسة الرابعة عشر: "تقويم أثر منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي في ضوء مفهومي المواطنة والعولمة".	79
15- الدراسة الخامسة عشر: "المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية".	79
16- الدراسة السادسة عشر: "دور المقررات الدراسية في المرحلة الثانوية في تنمية المواطنة".	80
17- الدراسة السابعة عشر: " أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي".	81
18- الدراسة الثامنة عشر: "وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة".	81
19- الدراسة التاسعة عشر: "دور بعض المؤسسات التربوية في تنمية المواطنة.	82

20- الدراسة العشرون: "دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة منهج التربية البدنية مثالاً.	83
21- الدراسة الحادية والعشرون: دراسة الهاجري (2007).	84
22- الدراسة الثانية والعشرون: "دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ".	85
23- الدراسة الثالثة والعشرون: "الثقافة السياسية وانعكاسها على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجامعي في قطاع غزة".	86
24- الدراسة الرابعة والعشرون: " دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة".	87
25- الدراسة الخامسة والعشرون: "دور معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة لدى طلبتهم وسبل تفعيله".	87
26- الدراسة السادسة والعشرون:" القيم المرتبطة بمفهوم المواطنة في منهاج المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها".	89
27- الدراسة السابعة والعشرون:" تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بفلسطين في مواجهات الاحتلال الإسرائيلي".	90
28- الدراسة الثامنة والعشرون: "درجة ممارسة عضو هيئة التدريس قيم المواطنة من وجهة نظر طلبة جامعة طيبة فرع العلا".	90
29- الدراسة التاسعة والعشرون: "دور إدارات شئون الطلاب في الجامعات السعودية في تنمية روح المواطنة لدى الطلاب".	91
30- الدراسة الثلاثون: "التعليم من أجل المواطنة في مرحلة ما بعد التعليم الجامعي".	92
التعليق على الدراسات السابقة.	93
خلاصة	94
الفصل الرابع: المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية ومدرّسها	
المبحث الأول: المنهاج الدراسي	
تمهيد	96
1- تعريف المنهاج الدراسي.	96
2- المنهاج القديم والحديث.	97

3- تعريف المنهج في التربية البدنية والرياضية.	98
4- مكونات المنهاج.	99
5- أسس بناء المنهاج الدراسي.	107
6- دور المناهج الدراسية في تنمية المواطنة لدى الطلاب.	110
خلاصة	111
المبحث الثاني: التربية البدنية والرياضية	
تمهيد	112
1- تعريف التربية.	112
2- مفهوم التربية البدنية والرياضية.	113
3- معنى التربية البدنية والرياضية.	113
4- أهداف التربية البدنية والرياضية.	114
5- تكاملية التربية البدنية والرياضية مع بعض المواد.	116
خلاصة	118
المبحث الثالث: أستاذ التربية البدنية والرياضية	
تمهيد	119
1- تعريف أستاذ التربية البدنية والرياضية.	119
2- صفات أستاذ التربية البدنية والرياضية.	119
3- الخصائص الواجب توفرها في أستاذ التربية البدنية والرياضية.	121
4- واجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية.	125
5- مهام دور أستاذ التربية البدنية والرياضية.	126
خلاصة	126
الفصل الخامس: الاتجاهات النفسية	
تمهيد	128
1- تعريف الاتجاهات.	128
2- الاتجاهات وبعض المفاهيم المرتبطة بها.	130

3- مكونات الاتجاه.	132
4- مراحل تكوين الاتجاه.	134
5- خصائص الاتجاهات.	135
6- وظائف الاتجاهات.	135
7- أهمية دراسة الاتجاهات.	136
8- النظريات المفسرة للاتجاه.	137
9- تصنيف الاتجاهات.	139
10- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات.	140
11- طرق قياس الاتجاهات.	141
خلاصة	144
الفصل السادس: المنهجية المتبعة في البحث	
تمهيد	146
1- منهج البحث.	146
2- الدراسة الاستطلاعية.	146
3- حدود البحث.	147
4- ميدان البحث.	147
5- مجتمع البحث.	148
6- عينة البحث.	149
7- أدوات البحث وخصائصها السيكومترية.	150
8- إجراءات التطبيق الميداني.	166
9- صعوبات البحث.	166
10- التقنيات الإحصائية المستخدمة في البحث.	166
خلاصة	167
الفصل السابع: عرض وتحليل نتائج البحث	
تمهيد	169

1- عرض وتحليل نتائج البحث.	169
1- 1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.	169
1- 2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.	170
1- 3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.	172
1- 4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.	173
1- 5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.	176
1- 6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة.	178
خلاصة	180
الفصل الثامن: تفسير ومناقشة النتائج	
تمهيد	182
تفسير نتائج البحث في ضوء الفرضيات ومناقشتها.	182
1- تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.	182
2- تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.	184
3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.	186
4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.	187
5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها.	188
6- تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها.	189
استنتاج عام واقتراحات.	191
قائمة المراجع	194
الملاحق	211
الملحق رقم 01: قائمة الأساتذة المحكمين.	212
الملحق رقم 02: مقياس قيم المواطنة المعبر عنها في صورته النهائية.	214
الملحق رقم 03: مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي في صورته النهائية.	218
الملحق رقم 04: مخارج spss.	222

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع المتوسطات وعدد أفراد مجتمع البحث حسب مقاطعتي ولاية المسيلة.	147
02	يوضح خصائص مجتمع البحث.	148
03	يوضح خصائص عينة الدراسة.	149
04	يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الاستقلالية.	152
05	يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد التفكير الناقد.	152
06	يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد التسامح وقبول الآخر	153
07	يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد التضامن.	154
08	يوضح حساب الإتساق الداخلي لبنود مقياس قيم المواطنة المعبر عنها.	155
09	يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.	156
10	يوضح معامل الثبات لكل محور بالدرجة الكلية لمقياس المواطنة.	157
11	يوضح العبارات المحذوفة من مقياس المواطنة.	158
12	يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الأهداف.	159
13	يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد المحتوى.	160
14	يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد طرق التدريس.	161
15	يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد التقويم.	162
16	يوضح حساب الإتساق الداخلي لبنود مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي.	163
17	يوضح معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس.	164
18	يوضح معامل ثبات لكل محور بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي.	164
19	يوضح العبارات المحذوفة من مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي.	165
20	يوضح مستوى قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط.	170
21	يوضح طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي.	171

22	يوضح معامل الارتباط بين قيم المواطنة والاتجاه نحو المنهاج الدراسي.	172
23	يوضح دلالة الفروق في استجابات الأساتذة لقيم المواطنة حسب متغير السن.	173
24	يوضح دراسة الفروق في مستوى قيم المواطنة بالنسبة لمتغير السن.	174
25	يوضح دلالة الفروق في استجابات الأساتذة لقيم المواطنة حسب متغير المؤهل العلمي.	176
26	يوضح دراسة الفروق في مستوى قيم المواطنة بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي.	177
27	يوضح دلالة الفروق في استجابات الأساتذة لقيم المواطنة حسب متغير سنوات الخبرة.	178
28	يوضح دراسة الفروق في مستوى قيم المواطنة بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة.	179

المقدمة

يتميّز كل مجتمع عن غيره من المجتمعات الأخرى بإطار فلسفي تنبثق منه خصائصه التكوينية والثقافية ومنظومته القيمية، وتسعى كل دولة إلى إكساب أبنائها تلك الخصائص والقيم، وذلك من خلال فلسفة واضحة محدَّدة الأهداف، ومنها تلك الأهداف التربوية والتي تمثل انعكاساً لفلسفة المجتمع.

ومع الأحداث والتغيرات السريعة التي يشهدها العالم اليوم في مجالات الحياة المتنوعة، خاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا وما رافق ذلك من انفتاح على ثقافات الآخرين رافقته تغيرات اجتماعية وثقافية أدى إلى ظهور اتجاهات وقيم وسلوكيات وأنماط تفكير وأخرى معيشية أثَّرت سلباً في لحمة المجتمع العربي عامة والمجتمع الجزائري خاصة وتماسكه، تولَّد شعور لدى الناس بوجود أخطار تهدّد قيمهم وعاداتهم وتراثهم وهويتهم الوطنية أدّى بالدول إلى ضرورة حماية أفرادها من هذا الغزو الثقافي الفكري الغربي والتشبّث بقيمهم الأصلية والتمسك بها.

لذلك فالدّول اليوم رأت في التربية الحل المناسب لإكساب أبنائها قيم إيجابية والاعتماد عليها كوسيلة تساهم إسهاماً فاعلاً في بناء الإنسان وتنمي فيه مواهبه وتجعله أداة فعالة وقوة موجهة تبني مجد الأمة وتصنع حضاراتها، وتحقّق أهدافها وآمالها المنشودة، فتربية الإنسان ليست مجرد تزويده بكم وافر من المعرفة من خلال حشو العقل الإنساني بالمعلومات وإنما يتعدَّى ذلك إلى تزويده بنسق من القيم يساهم في بناء الضمير الإنساني وتوجيهه بحيث يوجّه سلوكه ويضبط تصرّفاته حتى يخرج فرد مشبَّع بقيم وثقافة مجتمعه يعود بالنفع والخير على الفرد وعلى المجتمع والإنسانية جمعاء.

وتمثل التربية على المواطنة واحدة من الاهتمامات الرئيسة لأي نظام تعليمي، فتنمية المواطنة والمشاركة الاجتماعية الفاعلة للمواطنين هي من أهم الضمانات لتحقيق المصلحة العامة وحلاً للعديد من المشاكل على المستوى الفردي والمجتمعي فكلما اتَّسع نطاق بناء المواطن الفاعل والنَّاشط كان ذلك ضماناً للاستقرار والتنمية.

وتعتبر المناهج من العناصر والأدوات الرئيسة التي تستخدمها النّظم التربوية لمساعدة أبنائها على تطوير طاقاتهم لأقصى مدى ممكن، ليكونوا مواطنين صالحين في المجتمع منتجين ومساهمين ومسؤولين ومهتمين بشؤون مجتمعهم وقضاياه وحاجاته ومحافظين عليه.

وتسعى المؤسسات التعليمية إلى تنمية قيم المواطنة باعتبارها تمثل الخبرة الأولى للطفل خارج نطاق الأسرة، فهي تتولى غرس القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات المرتبطة بالمواطنة بصورة مقصودة، وليست تلقائية كما هو الحال في الأسرة والمجتمع.

ويعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية أحد مكونات الطاقم التربوي المساهم في تشكيل العديد من الاتجاهات وغرس الأفكار الإيجابية التي تنمي روح المواطنة لدى التلاميذ، لذلك جاء البحث الذي بين أيدينا ليكشف عن مستوى قيم المواطنة لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية واتجاهه نحو المنهاج الدراسي، وكذلك العلاقة التي تربط مستوى تلك القيم باتجاهه نحو المنهاج الدراسي، وعليه فقد قسّم البحث إلى جانبين نظري وآخر ميداني

أما الجانب النظري: فقد احتوى على خمسة فصول

الفصل الأول: تقديم مشكلة البحث وتضمن مشكلة البحث، فرضيات البحث، أهمية البحث، أهداف البحث و التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث.

الفصل الثاني: كان بعنوان قيم المواطنة وقد تضمن مبحثين، المبحث الأول خاص بالقيم والثاني بقيم المواطنة، تضمن المبحث الأول تعريف القيم، مكوناتها، خصائصها، أهميتها، النظريات المفسرة لها. وظائفها وتصنيفها، أما المبحث الثاني فتطرقنا فيه إلى تعريف المواطنة وعلاقتها ببعض المصطلحات، مكوناتها، أهميتها وأهدافها، ا وكذا خصائصها، كما تناولنا فيها خصائص المواطن الصالح، مجالات المواطنة، صور وأشكال المواطنة، أبعاد التربية على المواطنة، وكذلك قيم المواطنة المعبر عنها.

الفصل الثالث: خصّص للدراسات السابقة.

الفصل الرابع: كان بعنوان المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية ومدرسها قسّم هو الآخر إلى ثلاث مباحث، المبحث الأول تناولنا فيه ماهية المنهاج من حيث تعريفه، والفرق بين المنهاج القديم والحديث، مكوناته، أسسه وكذلك دوره في تنمية المواطنة لدى الطلاب، أما المبحث الثاني فتطرقنا فيه إلى مفهوم التربية البدنية والرياضية، معناها،وكذلك أهدافها وتكاملها مع بعض المواد. والمبحث الثالث تطرقنا فيه هو الآخر إلى أستاذ التربية البدنية والرياضية من خلال التعريف به وبصفاته، والخصائص الواجب توفرها فيه، بالإضافة إلى واجباته ومهامه.

الفصل الخامس: وتعلق بالاتجاهات النفسية تطرقنا فيه إلى ماهية الاتجاهات من حيث تعريفها، وعلاقتها ببعض المفاهيم المرتبطة بها، مكوناتها، خصائصها، وظائفها، أهمية دراستها، النظريات المفسرة لها، تصنيفاتها، العوامل المؤثرة في تكوينها وكذا طرق قياسها.

أما الجانب الميداني: فقد احتوى على ثلاث فصول

الفصل السادس: تضمن المنهجية المتبعة في البحث من خلال الدراسة الاستطلاعية، حدود البحث المنهج المتبع في البحث، ميدان الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، الأدوات المستخدمة في الدراسة، إجراءات التطبيق الميداني، الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث وخلاصة.

الفصل السابع: عرض وتحليل النتائج حسب الفرضيات المطروحة .

الفصل الثامن: تضمن تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء فرضيات البحث وربطها بالدراسات السابقة، كما تضمن استنتاج عام واقتراحات للدراسة، قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

تقديم مشكلة البحث

1- مشكلة البحث

2- فرضيات البحث

3- أهـــمية البحث

4- أهداف البحث

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث

1- مشكلة البحث

يشهد العالم المعاصر حصاد تغيّر معرفي وقيمي غير مسبوق، لوجود نهضة في تبادل العلم والمعرفة بفعل العولمة وثورة التكنولوجيا والمعلومات التي اجتاحت جميع المجالات والقطاعات، الأمر الذي أدخل بعض دول العالم في حيرة وخشيتهم من تأثر أجيالها بهذا التطور السريع والمفاجئ وخروجهم عن دائرة قيمهم ومبادئهم، والتمسك بقيم ومبادئ الدول الأخرى، هذا الأخير جعلهم يفكّرون في كيفية إعداد أجيال محصّنة بالعلم والمعرفة والقّيم التي تكون مرتبطة بالمواطنة.

لقد أدركت المجتمعات قديما وحديثا أهمية التربية والدور الحيوي المهمّ الذي تلعبه في بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة للفرد، والتي من شأنها أن تؤدي إلى تطور المجتمع وتقدّمه وتماسكه وتحويله إلى مجتمع محافظ على بقائه ومستقر في حياته، وحمايته من الانحراف الفكري والأخلاقي والغزو الثقافي الذي يؤثر في قيمه ومبادئه. (إيمان عزالدين إبراهيم ، 2014، ص5)

ويعدُّ شباب الأمة بمثابة أحد المدخلات الرئيسة في دراسة مركز ثقلها الحضاري، كما أنهم الجيل الجديد الذي سيتحمّل مسؤولية دخول بلده إلى قرن جديد وعصر جديد، ومن ثم فإن حسابات معدَّل التقدُّم والرُّقي لأي مجتمع من المجتمعات تبنى على أساس الزيادة في هذا الرصيد من الشباب، وحسن توظيفه على المستوى المأمول وترشيده حتى يتمكن من مواجهة الصعاب التي تعترضه من غيره من الحضارات والأمم الأخرى. (رائد محمد إسماعيل ، 2014، ص07)

وبما أنّ مفهوم المواطنة متعدّد الأبعاد إنسانيا، سياسيا واجتماعيا ويحمل في مضمونه معايير دينية وأخلاقية واجتماعية معينة تترجم إلى مواقف وسلوكيات تظهر في تصرفات الأفراد وتعاملهم فيما بينهم، فإنَّ أفضل وأثمن ما يقدّمه النظام التربوي لأبنائه هو إكسابهم وغرس قيم المواطنة التي تشكل جل نشاطاته وسلوكه نظراً للوقت الكثير الذي يقضيه في المدرسة، وكذا اعتماد المؤسسة التعليمية على منهاج تربوي هادف تسعى من خلاله إلى تحقيق أهداف وغايات المجتمع. (رائد محمد، المرجع نفسه، ص18)

لذلك يعدُّ بناء المواطن الذي تقع عليه أعباء التنمية وبناء الوطن من أهم الأهداف التي يجب أن يعمل على تحقيقها كل مجتمع، فلا بد من قيام المؤسسات التربوية بدورها الصحيح، من خلال المعلّمين بطريقة خلَّاقة تمكّنهم من تحمّل مسؤولياتهم، حيث إنَّ غياب ثقافة المواطنة تضعف من عاطفة الولاء والانتماء للوطن مما يجعل الأفراد فريسة سهلة للغير، ويثبط من عزيمتهم في النهوض

بقدرات مجتمعهم وتشيع بينهم الظواهر السلبية، كالأنانية وتقديم المصلحة الشخصية والنزعات الخاصة على المصلحة العامة. (وائل محمد محمد البلبيسي،2012، ص5)

فالمؤسسة التربوية لها دور حيوي في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ باعتبارها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية تتولى نقل قيم المجتمع إليهم والمحافظة عليه من جهة والعمل على تعزيزه ورفع مستواه من جهة أخرى، فبقدر ما تكون متكاملة في نظامها ومنهاجها ومناخها الدراسي بقدر ما تؤثّر في شخصية أفرادها وبالتالي تحقق أهدافها المرجوة.

وتُشكّل التربية على المواطنة أداة لبناء مواطن قادر على تحقيق التنمية في ظل التغيرات التي يشهدها العالم اليوم، حيث أصبحت من القضايا التي تفرض نفسها بقوة عند معالجة أبعاد الإصلاح والتطوير الشامل للمجتمع، كما تُعد من الأهداف التي تكفل المساواة بين الأفراد في الحقوق والواجبات، وهي من ناحية أخرى وسيلة لبناء مواطنين مساهمين ايجابيين في تنمية وطنهم والحفاظ على العيش المشترك، فضلاً عن أنها تُشكّل موروثاً مشتركاً من المبادئ والقيم والعادات والسلوكيات التي تسهم في تشكيل شخصية المواطن المنتج والفعَّال، وهي بذلك تجعل من الموروث المشترك حماية وأماناً للوطن والمواطن. (فوزي سامح، 2007، ص 12)

إنّ أزمة المواطنة أصبحت ظاهرة عالمية خاصة مع تضخم نتائج وأثار العولمة التي شكَّلت تحدياً للتربية في العديد من المجتمعات الإنسانية إذ انهارت الحدود الثقافية وسادت ثقافة الانترنت وانتشر التواصل الإنساني بين الأفراد في مختلف المجتمعات، حيث ساهمت في تشتيت أفرادها وكأنَّهم لا ينتمون إلى وطن واحد، ولا يعيشون في نسق واحد، ممّا جعل هذه المجتمعات تسير نحو التدهور والتقهقر عوضاً عن المسار الطبيعي الذي ينشده الإنسان دوماً وهو التقدم والتطور. لذلك فقد زاد اهتمام المجتمعات المتطورة بالتربية على المواطنة بهدف مواجهة تنامي العنف وتفكُّك العلاقات الاجتماعية وصراع المصالح وتدعيم منظومة القيم وقواعد السلوك الرشيد في المجتمع عموماً، ولدى الأسرة باعتبارها اللبنة الأولى للمجتمع خصوصاً.

ونظراً للأوضاع غير المستقرة حالياً في العالم عامة وفي البلدان العربية خاصة، فالأقطار العربية اليوم في أمس الحاجة إلى التربية على المواطنة في ظل الأحداث الخطيرة التي تتعرض لها والتي أكدت بدورها على ضرورة تعزيز روح العطاء والانتماء والولاء الصادق لدى المواطن، بحيث يدرك أنه جزء من مجتمعه وأمته غير منفصل عنها، فنلاحظ اليوم أن هناك تدنيا واضحا في الوعي بأهمية المواطنة لدى النشئ وجيل الشباب، وذلك لعدم قيام المؤسسات المجتمعية الثقافية والتربوية

بدورها على أكمل وجه، حيث أن هناك قصوراً فعلياً في تنمية الانتماء والوعي الوطني والتأكيد على الهوية وفق ما تقتضيه غايات المجتمع وأهدافه.

هذا وقد أدركت كل الشعوب والأمم بما فيها الجزائر أهمية المواطنة، حيث سخَّرت جهودها على أرض الواقع من خلال تدعيم الوئام المدني والمصالحة الوطنية، كما قامت بتحديث مختلف القطاعات بما فيها القطاع التربوي، فنتيجة الإصلاحات التي مست القطاع سنتي 2003-2004 تبنت الجزائر مقاربة جديدة وهي المقاربة بالكفاءات، وربما ظهور مقاربات أخرى في السنوات القادمة حيث كان هناك تغير في طرق التدريس ومناهجها.

وبما أن المناهج التي تقدّمها المدرسة هي الوسيلة الرئيسة لتحقيق أهداف التربية بها، فأهداف تدريس أي مادة دراسية لا تختلف عن الأهداف العامة للتربية، فالمناهج تخدم العملية التعليمية إذ أنها توحّد أهداف التعليم وتؤمّن حسن توجيهه، وبذلك يتقارب مستوى الصفوف في مختلف المؤسسات التعليمية، وذلك ما يوفر على المعلّم مشقة اختيار المواد والموضوعات التي ينبغي تقديمها للتلاميذ وتزويدهم بها حتى تساهم في تعديل سلوكه وإعداد فرد صالح في المجتمع. (عباش أيوب، 2008، ص19)

ونظراً لما تمثله مادة التربية البدنية والرياضية ومناهجها كونها لا تقل أهمية عن المواد التعليمية الأخرى، فهي ترتبط ارتباطا مباشراً بتشكيل سلوك التلميذ وترسيخ قيم المواطنة الصحيحة وكذا تدريبه على القيادة الصحيحة وتحمُّل المسؤولية إضافة إلى التعاون وروح الجماعة واحترام الغير كل هذه نجدها مدرجة في منهاج التربية البدنية والرياضية، لذلك فالدور الذي تلعبه هذه المناهج جعل القائمين على التربية حريصين دائماً للعمل على تطويرها كي تظلَّ دائماً على درجة عالية من الكفاءة لتحقيق أهدافها، ولكن ما ينقصنا هو ربط هذه القيم بالمهارات التي نقدّمها للتلميذ وربطها مع سلوكه حتى نراها على أرض الواقع، أي في الجانب العملي في المنهاج وليس نظرياً وفقط.

وبما أن الأستاذ هو جزء من المنظومة التربوية، ومساهم فعَّال في بناء المجتمع و في تربيته للنشئ، من خلال الرسالة التربوية التي يحملها ويقدمها لتلاميذه، فيجب أن تكون هذه الرسالة مشبعة بقيم المواطنة كممارسة وليس كمفهوم نظري، وهذا لكي نصل بجيل مدرك وواع بالمفاهيم التي تحملها المواطنة، لذا فإن الأستاذ اليوم في حاضرنا هذا ومستقبلنا لا يحمل رسالة واحدة، بل هو حامل لرسالتين الأولى هي رسالة العلم والمعرفة والثانية هي كيف ننشئ جيلاً قادراً على ممارسة مواطنته بشكل فعَّال وإيجابي.

فالأستاذ اليوم يجب عليه أن يمارس انتماءه على مرأى من المجتمع وأمام تلاميذه مبرزا هويته ومعتزا بثقافتنا وبتقاليدنا، متسامح مقبل على الآخر غير مقصي لأحد، معارض لكل ما يهدّد هويتنا ويشكّك في انتمائنا مواجها لكل ما يحاول أن يغربنا وهذا من خلال غرس ثقافة المواطنة في نفوس التلاميذ وممارساً لكل ما يعبّر عن التعددية وقبول الآخر في جو ديمقراطي، وناشراً ذلك في المجتمع الذي يعيش فيه ومشاركا سياسيا فاعلا في وطنه، لذا فإنه على الأستاذ اليوم أن تكون له مسؤوليات مجتمعية مضاعفة نتيجة المركز الذي يحتله، من جهته نجد التلميذ الذي يعتبر عنصراً فعالاً في العملية التعليمية التعلمية، بصفته فرداً ناشئاً يتأثر بكل ما حوله من التطورات في مختلف مراحل النمو بحكم شخصيته النامية المتطورة، وبحكم تمثيله للجيل القادم الذي يحمل صورة المجتمع المستقبلية.

ونظرًا لما تحمله قيم المواطنة في مضمونها العام من مفاهيم ومعايير دينية وأخلاقية واجتماعية معينة تترجم إلى مواقف وسلوكيات تظهر في تصرفات الأفراد وتعاملهم فيما بينهم، فإن أفضل وأثمن ما يقدّمه النظام التربوي لأبنائه هو إكسابهم قيم المواطنة التي تشكّل جل نشاطاته وسلوكه.

ولأن موضوع المواطنة موضوع شامل في جميع المجالات، وفي جميع المراحل العمرية التي تم الخوض فيها ارتأينا ربطه بمجال التربية البدنية والرياضية من خلال البحث في مستوى قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط، وكذا طبيعة اتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات ومن خلال ما تقدم نطرح التساؤلات التالية:

- ما مستوى قيم المواطنة عند أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط؟
- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي ؟
- هل توجد علاقة بين قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط واتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي؟
- هل توجد فروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط في قيم المواطنة تعزى لمتغير السن؟

- هل توجد فروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط في قيم المواطنة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط في قيم المواطنة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

2- فرضيات البحث

2- 1- مستوى قيم المواطنة (الاستقلالية، التفكير الناقد، التسامح وقبول الآخر والتضامن) لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط مرتفع.

2- 2- طبيعة اتجاه أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي إيجابي.

2-3- توجد علاقة بين قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط واتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي.

2-4- لا توجد فروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية لقيم المواطنة (الاستقلالية، التفكير الناقد، التسامح وقبول الآخر والتضامن) تعزى لمتغير السن.

2-5- لا توجد فروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية لقيم المواطنة (الاستقلالية، التفكير الناقد، التسامح وقبول الآخر والتضامن) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2-6- لا توجد فروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية لقيم المواطنة (الاستقلالية، التفكير الناقد، التسامح وقبول الآخر والتضامن) تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3- أهمية البحث

- إن البحث الحالي يسلّط الضوء على قضية مهمَّة في المجتمع وهي المواطنة باعتبارها العنصر الرئيس في خلق تنمية شاملة في ظل مجتمع ديمقراطي يقوم على المساواة والحرية والعدالة، فضلاً عن دورها في دعم وتقوية دعائم البناء الاجتماعي من خلال قيم التسامح والتعاون والتضامن والتكافل الاجتماعي.
- إنّ تسليط الضوء على قضية المواطنة مطلب يقتضيه تنامي العديد من الظواهر التي تهدّد كيان المجتمع مثل الهجرة الجماعية، الاغتراب ...إلخ.

- أنَّ لهذه الدراسة أهمية كبيرة فهي تبرز دور الأستاذ في ترسيخ قيم المواطنة وتؤكد على أهمية المرحلة المتوسطة في ترسيخ هذه القيمة، فأهمية هذه الدراسة تنبع من طبيعة الموضوع الذي تناولته، حيث تعد المواطنة من القضايا ذات الأبعاد السياسية والأمنية التي تعبّر عن معايير الانتماء ومستوى المشاركة من قبل الأفراد في الحماية والذود عن الوطن، كما قد يستفيد من هذا البحث قطاعات مختلفة، وأيضا القائمين على المؤسسات الأخرى التي تقوم بدور في تنمية قيم المواطنة لدى الأفراد (وسائل الإعلام، المسجد والأسرة...إلخ)
- دراسة قيم المواطنة تعتبر ضرورية للفرد والمجتمع كما تأتي هذه الدّراسة في عصر اتَّسم بضعف قيم المواطنة في المجتمع الجزائري.
- تتضح أهمية هذه الدراسة أيضاً من خلال ما تسعى إليه من اكتشاف مستوى إدراك الأساتذة لقيم المواطنة و طبيعة اتجاهاتهم نحو منهاج المقاربة بالكفاءات كون أن هذا المنهاج الجديد يحوي بعض قيم المواطنة.
- كما تظهر أهمية الدراسة في افتقار البيئة الجزائرية على وجه الخصوص لمثل هذه الدراسة لتفعيل دور المؤسسات المجتمعية في تنمية قيم المواطنة.

4- أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى التحقق من الفرضيات المقترحة التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين قيم المواطنة موضوع البحث (الاستقلالية، التفكير الناقد، التضامن، التسامح وقبول الآخر) عند أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة وطبيعة اتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال:

- معرفة مستوى قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط.
- معرفة طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي.
- فحص دلالة الارتباط بين قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط والاتجاه نحو المنهاج الدراسي.
- فحص دلالة الفروق بين أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط في بعض قيم المواطنة من خلال أبعاد المقياس تعزى لمتغيرات السن، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث

5-1- قيم المواطنة

هي كل ما يمتلكه ويدركه ويعرفه أستاذ التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط ويحاول تجسيدها وممارستها على أرض الواقع مع تلاميذه في مختلف المواقف متمثلة في: الاستقلالية، التفكير الناقد، التسامح وقبول الآخر وكذلك التضامن، و التي تحدد علاقته بوطنه، حتى يتسنّى له أن يغرسها في التلميذ ويثبتها في شخصيته، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجوب في مقياس قيم المواطنة المعد لهذا الغرض.

5-1-1- الاستقلالية

تمثل قدرة الأستاذ على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب في مختلف المواقف، من خلال ثقته بنفسه فيما يمتلك من أفكار والتي يحاول إكسابها للتلميذ من خلال تجسيدها في سلوكات وأفعال ولديه القدرة على التغيير أثناء الخطأ، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجوب في مقياس قيم المواطنة المعد لهذا الغرض.

5-1-2- التفكير الناقد

هي عمليات عقلية يقدمها الأستاذ في مختلف المواقف تجعل التلميذ يمارسها أثناء حصة التربية البدنية والرياضية من خلال تفحصه لهذه المواقف وفهمها وتحليلها التي تجعله أكثر إيجابية وتفاعلا ومشاركة في عملية التعلم وربطها للوصول إلى إصدار حكم واتخاذ قرارات صائبة، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجوب في مقياس قيم المواطنة المعد لهذا الغرض.

5-1-3- التسامح وقبول الآخر

هي تلك القرارات التي يتخذها أستاذ التربية البدنية والرياضية، والتي تتضمن موقفاً إيجابياً فيه الاعتراف بالآخر، والتعايش معه، والتقدير له، والقبول به، واحترام حقوقه الطبيعية والمدنية والسياسية وتجعله متّصفاً بالتسامح في مواقف الحياة المختلفة، وكيف يكسب هذه القيمة لتلاميذه، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجوب في مقياس قيم المواطنة المعد لهذا الغرض.

5-1-4- التضامن

هي تلك المواقف التي عبَّر عنها الباحث حسب المقياس في أن يتخذ أستاذ التربية البدنية والرياضية موقفا إيجابياً يقدم فيه صورة على أرض الواقع يدرك ويعرف من خلالها التلميذ معنى قيمة التضامن، ويبيّن له أنّ الإنسان مهما كان مخلوق ضعيف يحتاج في وقت وفي مرحلة ما إلى مساعدة

الآخرين، وعليه هو تقديم المساعدة لهم دون مراعاة جنس أو لون أو دين، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجوب في مقياس قيم المواطنة المعد لهذا الغرض.

5-2- اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو المنهاج الدراسي

هو نتيجة استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط إيجاباً أو سلباً على مكونات مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي في أبعاده الأربعة (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس والتقويم). التي بنيت على أساس المقاربة بالكفاءات والتي تهدف إلى تنشئة وإعداد فرد مواطن صالح في المجتمع متمسّكا بقيمه وقيم مجتمعه، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجوب في مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

قيم المواطنة

المبحث الأول

القيم

تمهيد

1- تعريف القيم 2- مكونات القيم 3- خصائص القيم 4- أهمية القيم 5- النظريات المفسرة للقيم 6- وظائف القيم 7- تصنيف القيم

خلاصة

المبحث الثاني

المواطنة

تمهيد

1- تعريف المواطنة 2- المواطنة وبعض المصطلحات المرتبطة بها 3- مكونات المواطنة 4- أهمية التربية على المواطنة وأهدافها 5- خصائص المواطنة 6- خصائص المواطن الصالح 7- مجالات المواطنة 8- صور وأشكال المواطنة 9- أبعاد التربية على المواطنة 10- التربية على قيم المواطنة 11- ارتباط المواطنة بالرياضة 12- دور المؤسسات التعليمية في تنمية قيم المواطنة 13- أبعاد قيم المواطنة

13-1- الاستقلالية 13-2- التفكير الناقد 13-3- التسامح وقبول الآخر 13-4- التضامن

خلاصة

المبحث الأول: القيم

تمهيد

يعد موضوع القيم من المواضيع الشاملة الذي تتناوله العديد من التخصصات كالدين، الفلسفة التربية، الاقتصاد، علم النفس وعلم الاجتماع ...إلخ، فهي تلعب دورا بارزاً في تحديد وتوجيه السلوك الإيجابي للإنسان، وبذلك فهي تشكل أساسا لفهم الاتجاهات والدوافع لدى الأفراد، بصفتها معايير للحكم على السلوك وضبطه ضمن إطار فلسفة المجتمع وثقافته، ومعاييره ومثله وعاداته وتقاليده فالحياة الاجتماعية تتطلب وجود قيم ومعايير وبدونها تكون الحياة الاجتماعية مستحيلة، ولن يستطيع الأفراد والجماعات أداء وظائفهم إلاّ بوجود معيار أساسي يطمئنون إليه، يوجه سلوكهم ويضبط مواقفهم حتى تتماشى مع قيم المجتمع ومعتقداته وتتوافق مع الإطار المرجعي المحدّد من طرف النظام الاجتماعي القائم والذي تعتبر القيم أحد وأهم دعائمه للحفاظ على النسيج الاجتماعي وصونه من التفكك والزوال، فنهوض الأمم يكون عندما تتحلَّى بالقيم وتدافع عن أوطانها والإسهام في بناء مستقبل مجتمعاتها بغرس وإكساب القيم لأبنائها والتشبث بها.

1- تعريف القيم

1-1 التعريف اللغوي

هي كلمة تدلُّ على قيمة الشيء، فقد ذكر أنيس وآخرون في المعجم الوسيط 1979 أن قيمة الشيء هي قدره، وقيمة المتاع هي ثمنه، يقال ما لفلان قيمة، أي ماله ثبات ودوام على الأمر. (أنيس وآخرون، 1979، ص867)

وفي قاموس المحيط: "القيمة"، بالكسر: واحدة القيم. وماله قيمة: إذا لم يدم على شيء وقوّمت السّلعة واستقمته، ثمنته، واستقام: اعتدل. وقوّمته، عدّلته، فهو قويم ومستقيم". (الفيروز آبادي محمد بن يعقوب،1991،ص245)

مفردها قيمة، صفة تعني الاستقامة والاعتدال، يقال: أمر قيّم بمعنى مستقيم، الدّيانة القيّمة: المستقيمة، ويقال ﴿ وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ﴾[سورة البينة الآية 5 أي دين الأمة والقيمة، والأقوم: أفعل التفضيل، يقال (فلان أقوم كلام من فلان): أي أعدل. (المنجد في اللغة والأعلام، 2000، ص 663)

وكلمة "قيمة" في اللغة العربية مشتقة من القيام، وهو نقيض الجلوس، قام، يقوم، قوماً، وقواماً وقوامة، وقامة، والقيام بمعنى آخر، وهو العزم، ومنه قوله تعالى ﴿ وَأَنَّهُ لَمَّا قَامَ عَبْدُ اللَّهِ يَدْعُوهُ كَادُوا يَكُونُونَ عَلَيْهِ لِبَداً ﴾ سورة الجن الآية 19 أي لمَّا عزم، كما جاء بمعنى المحافظة والإصلاح ومنه قوله تعالى ﴿ الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ﴾ سورة النساء الآية 34 ، وأمّا القوام فهو العدل وحسن الطول وحسن الاستقامة. (ابن منظور، 2003، ص547)

1- 2 التعريف الإصطلاحي

يعتبر مفهوم القيم من المفاهيم المتشعّبة التي يصعب حصرها، وقد تعدَّدت فيه الدراسات والنظريات نظرا لخصوبة مجالاته وتعدّد ميادينه، فهو مجال للدراسات التربوية والفلسفية والنفسية والاجتماعية، لهذا تعددت تعريفاته الخاصة وتشعَّبت تبعاً للمجال الذي تتم دراسة القيم من خلاله.

فيعرّفها أحمد زكي بدوي بأنها: "أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشبث بها الفرد ويحكم بها، وتحدّد مجالات تفكيره وتحدد سلوكه وتؤثّر في تعلمه كما يرى بأنها تعني الصفات التي يفضلها أو يرغب فيها الناس في ثقافة معينة، وتتخذ صفة العمومية بالنسبة لجميع الأفراد لمَّا تصبح من موجهات السلوك أو أهدافا له". (أحمد زكي بدوي، 1977، ص438)

أمَّا فهمي 1999 فأخذ بالتعريف الفلسفي للقيم على أنها " لفظ يطلق على كل ما هو جدير باهتمام المرء وعنايته لاعتبارات سيكولوجية واقتصادية وأخلاقية وجمالية". (فهمي نور هان حسن، 1999، ص30)

وعرّفها حامد زهران بأنها: "عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معمّمة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، والقيم موضوع الاتجاهات وهو تعبير عن دوافع الإنسان، وتمثل الأشياء التي توجّه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها، والقيمة مفهوم مجرّد ضمني غالبا ما يعبّر عن الفضل أو الامتياز، أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط". (حامد عبد السلام زهران، 2003، ص158)

وعرّف جودت بني جابر القيمة أنها " الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما، مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدد بالتالي المرغوب فيه وغير المرغوب فيه". (جودت بني جابر، 2004، ص288)

أمَّا روكيتش (Rokeach) فعرّفها بأنها " اعتقاد يعبّر عن تفضيل شخصي أو اجتماعي لسلوك أو غاية من الغايات بدلاً من نمط سلوكي أو غاية أخرى مختلفة". (إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، 2005، ص50)

"كما تعرف بأنها " كل ما يعمل الشخص على تحقيقه أو تجنّبه وهي أساس الدوافع". (عبد الناصر الزهراني، ووايتوودسمول، 2005، ص50)

ويراها المفكر ماجد الزيود على أنها " تمثل إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الفرد والجماعة وبالتالي فإنّ دورها يتمثل في تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفي، وتشكّل الطابع القومي أو الشخصية القومية". (ماجد الزيود، 2005، ص 21)

وتعرّفها إيمان عبد الله بأنها "مجموعة من المعايير والمقاييس المعنوية بين الناس يتفقون عليها فيما بينهم ويتخذون منها ميزانا يزنون به أعمالهم ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية، وهي مقياس أو مستوى أو معيار نستهدفه في سلوكنا وينظر إليه على أنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه". (إيمان عبد الله شرف، 2007، ص39)

وعرّفها محمد عاطف غيث بأنها "هي العناصر الثقافية التي تجعل الثقافات الأخرى عسيرة الفهم، أو بمعنى آخر هي موضوع الرغبة الإنسانية والتقدير، ولذلك تشمل القيم كل الموضوعات والظروف والمبادئ التي أصبحت ذات معنى خلال تجربة الإنسان الطويلة، والقيم من ناحية أخرى قد تكون إيجابية أو سلبية وأساس التمييز يقوم على ما هو مرغوب فيه وما هو مرغوب عنه، أي أن القيم الإيجابية هي قيم مرغوبة، والقيم السلبية قيم غير مرغوبة، أي أن القيم ذات طبيعة نسبية". (حمريش سامية، 2010، ص34)

وتعرف كذلك بأنها "مجموعة القواعد والمعايير الاجتماعية المرغوبة التي يكتسبها الفرد، فتعمل على تنمية شخصيته، وتوجيه سلوكه وتنظيم حياته، وتضمن تفاعله الإيجابي مع الآخرين، بحيث تشكل هذه المعايير إطاراً مرجعياً تحكم وتحدّد تصرّفاته وميوله ورغباته واهتماماته وتقوده لأداء دوره بطريقة فعالة وحيوية في المجتمع". (يحيى إبراهيم المدهون، 2012، ص11)

وبما أن مصطلح القيم يدخل في كثير من المجالات، فقد تنوعت المعاني الاصطلاحية له بحسب المجال الذي يدرس، وبحسب النظرة إليه:

فعند علماء الاقتصاد هناك قيم الإنتاج وقيم الاستهلاك، وكل له مدلوله الخاص.

وعند علماء الاجتماع القيمة هي الاعتقاد بأن شيئا ما ذا قدرة على إشباع رغبة إنسانية، وهي صفة للشيء تجعله ذا أهمية للفرد أو للجماعة، وهي تكمن في العقل البشري وليست في الشيء الخارجي نفسه.

وعند الفلاسفة تعد القيم جزءاً من الأخلاق والفلسفة السياسية.

أما المعنى الإنساني للقيمة فيتمثل في أنها هي المثل الأعلى الذي لا يتحقق إلا بالقدرة على العطاء والعمل.

وفي الرياضيات تستخدم القيمة للدلالة على الكم لا على الكيف". (إيمان عزالدين إبراهيم عبد اللطيف، 2013، ص12)

من خلال التعاريف السابقة يمكننا تعريف القيم بأنها: "مجموعة من التفضيلات الإنسانية الفطرية أو المكتسبة المبنية على أسس اجتماعية أو ثقافية أو أخلاقية، تشكّل لدى الفرد قناعة وإدراكاً بأهميتها بصورة تجعل منها إطارا مرجعياً لديه وتحدّد تفاعله وسلوكه مع البيئة التي يعيش فيها".

2- مكونات القيم

تتكوّن القيم من ثلاث مكوّنات لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، لأنها تندمج وتتداخل لتعبر في النهاية عن وحدة الإنسان، وهي تشبه الاتجاهات والمعتقدات وهذه العناصر هي:

المكون المعرفي، المكون الوجداني والمكون السلوكي. (الخزاعلة عبد الله و عقلة مجلي، 2009، ص 37)

2-1- المكون المعرفي (العقلي): ويتضمَّن المعلومات والمعارف النظرية والأهداف، وعن طريقه يمكن تعلّم القيم، ويتصل هذا المكوّن بالقيمة المراد تعلمها ويشمل ما يلي:

- التعرف واستكشاف البدائل الممكنة.
- النظر في عواقب كل بديل.
- الاختيار الحر. (عبد الحافظ سلامة، 2007، ص89)

2-2- المكون الوجداني- النفسي (التقديري): ويشمل الاختيار الحر والشعور بالسعادة لاختيار القيمة وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة.

2-3- المكون السلوكي: ويشمل ما يلي

- إعلان التمسك بالقيمة.
- ترجمة القيمة إلى ممارسة.
- بناء نظام قيمي.

والمكوّن السلوكي هو الجانب الذي تظهر فيه القيمة على شكل سلوك ظاهري أو فعل يستخدم في الحياة اليومية.

وتسهم هذه العناصر الثلاثة في تحديد القيمة وتحديد وظيفتها ومعناها، ويتضمن العنصر الثالث (المكون السلوكي) العمليات التي تساعد الشخص الفاعل على تخصيص طاقاته وشحنها وتوجيهها بين مظاهر الفعل المختلفة، وهو الأساس في تكوين نظام القيم. (عبد الحافظ سلامة، 2007، ص89)

3- خصائص القيم

تتميَّز القيم بمجموعة من الخصائص التي تميزّها عن غيرها من المفاهيم الأخرى كالحاجة أو الدافع أو المعتقد أو الاتجاه أو السلوك ويمكن إجمال أهمّها فيما يلي:

- أنها إنسانية: بمعنى أنها تختص بالبشر دون غيرهم، وهذا ما يميزها عن الحاجات التي تختص بالبشر وغيرهم.
- أنها غير مرتبطة بزمن معين: فالقيم إدراك يرتبط بالماضي والحاضر والمستقبل، وهي بهذا المعنى تبتعد عن معنى الرغبات، أو الميول التي ترتبط بالحاضر فقط.
- أنها تمتلك صفة الضدّية: فلكلّ قيمة ضدّها مما يجعل لها قطبا إيجابيا وقطبا سلبيا، والقطب الإيجابي هو وحده الذي يشكل القيمة، في حين يمثل القطب السّالب ما يمكن أن نسميه (ضد القيمة أو عكس القيمة).
- المعيارية: بمعنى أنَّ القيم تعتبر بمثابة معيار لإصدار الأحكام تقيس وتقيّم وتفسّر وتعلّل من خلالها السلوك الإنساني.
- أنها نسبيّة: أي أنها ليست مطلقة، بل تمتاز بالثَّبات النسبي وهي تختلف من مجتمع لآخر تبعاً لعوامل الزمان والمكان والثقافة والجغرافيا والأيديولوجيا.

– أنها متعلَّمة: أي أنها مكتسبة من خلال البيئة وليست وراثية، بمعنى أنه يتم تعلُّمها واكتسابها عن طريق مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة.

– أنها ذاتية: بمعنى أنّ وزن القيمة وأهميتها يختلف من شخص لآخر. (ماجد الزيود، 2011م ص25–26)

– تكون القيم إما في صريحة تتضح من خلال التلفظ بها، أو ضمنية تتضح من خلال سلوك الفرد وأنشطته المختلفة. (العمري عوض بن سعيد ، 2003، ص17)

– القيم تصطبغ بصبغة اجتماعية، أي أنها تنطلق من إطار اجتماعي، إذ يعتبر المجتمع بمختلف مؤسساته (الأسرة، المدرسة، الرفاق،...إلخ) المصدر الذي تنبعث منه وتنمو في إطاره القيم وعلى أساسها يتم الحكم على الأفراد. (خليل عبد الرحمان المعايطة، 2007، ص183)

– تتصف بالعمومية، فهي تشكل نموذجا عاما ومشتركا بين جميع أفراد المجتمع وبموجبه يحكمون على سلوكاتهم، وسلوكات الآخرين إما بالقبول أو الرفض.(بوطرفة نوال، 2008، ص23)

4– أهمية القيم

تتميز القيم بضروريتها للفرد والجماعة، فهي تشكل الإطار المرجعي للسلوك في الحياة العامة بمجالاتها المختلفة اجتماعيا وتربويا واقتصاديا وسياسيا، وذلك كونها مقاييس يحكم بها على الأفراد والأشخاص والأعمال والموضوعات والمواقف، فضلا عن أنها تحدّد هوية المجتمع وتحفظ استقراره وكيانه، وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه من خلال تحديد الاختيارات الصحيحة التي تسهّل حياة الفرد والجماعة.

- يحتاج الإنسان إلى منظومة القيم في تفاعله مع المجتمع كونها ضابط ومحدّد لسلوكه نحو الأفضل، وتعمل على تحقيق تكامل واتزان سلوكه، وتفضيله للمصلحة العامة عن المصلحة الخاصة.
- من ناحية أخرى فإن الفرد لن يشعر بمعنى الحياة إذا لم يلتزم بالقيم، لأنها تمثل دورا مهمًّا وأساسيا وضروريا في حياته، فهي من المفاهيم الجوهرية والأساسية في جميع ميادين الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والفكرية والفلسفية، ذلك أنها تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها. (رائد محمد إسماعيل، 2014، ص28)

- تعتبر القيم أحد الجوانب الهامة في دراسة السلوك التنظيمي، ويعود السبب في ذلك إلى أنها تشكّل أساسا لفهم الاتجاهات والدوافع وتؤثّر على إدراكاتنا، وتعتبر أيضاً كمحدّد للأهداف والسياسات، بحيث يحب أن تكون هذه الأهداف متوافقة ومنسجمة مع القيم، كذلك تبرز القيم الاختلافات الحضارية بين المجتمعات المتنوعة وهذا ما يؤثّر على السلوك التنظيمي بشكل واضح، فقيم المجتمعات تتنوع من حيث الإخلاص والأمانة واحترام الوقت والجدية وطاعة أوامر المسؤولين، وبالتالي فإنه من الضروري معرفة وفهم القيم السائدة في أي مجتمع وذلك لفهم السلوك التنظيمي المتوقع من الأفراد. (محمود سلمان العميان، 2008، ص109)
- لها دور في توطيد دعائم المجتمع، حيث أنها تمثّل المعايير الأخلاقية التي تسهم في بنائه وتنظيمه، وفي نفس الوقت فهي تعتبر الإطار العام لأخلاقيات الأفراد التي يتشربونها من خلال التنشئة الاجتماعية داخل مجتمعهم، كما تعتمد القيم بدرجة كبيرة على الاتجاهات، لأنّ تفعيل دور القيم أو محاولة غرس قيمة معينة لدى الأفراد لابد من تدعيمها باتجاهات تؤازر هذه القيمة. (سعيد علي الحسنية، 2006، ص20-21)

5- النظريات المفسرة للقيم

تعدّدت النّظريات النّفسية التي تصدّت لتفسير القيم وتكونها وتغيرها، على وقف الأرضية الفكرية التي يقف عليها كل منظر من العلماء الذين وضعوا تصوراتهم حول موضوع القيم.

5- 1 منظور التحليل النفسي

يرى فرويد وهو المعبّر الرئيسي لهذا المنظور أنّ الطّفل أثناء عملية التنشئة الاجتماعية يتوحّد مع الوالدين، وبهذه العملية التوحّدية يستنتج قيمة، وهذا يؤدي إلى تكوين (الأنا الأعلى)، الذي يتكون بدوره من(الضمير) و(الأنا المثالية)، والضمير ينمو لدى الطفل نتيجة للعقاب الذي يوقعه عليه والديه أمَّا (الأنا المثالية) فتنمو نتيجة الثّواب والرّضا الذي يناله الطفل من والديه، و(الأنا الأعلى) يعتبر الممثل الداخلي للقيم التقليدية السائدة في المجتمع، وهو يمثل كل ما هو مثالي وليس كل ما هو حقيقي، وينزع إلى الكمال بدلاً من اللّذة التي يسعى (الهو) دائما إلى إشباعها ممَّا يجعل (الأنا الأعلى) و(الهو) في تعارض وصراع مستمرين، (القني عبد الباسط ، 2006، ص33)

وذلك أن المعايير الأخلاقية تمثل محاولة المجتمع لقمع الدفعات البدائية العدوانية والجنسية، (الهو) أما (الأنا) فتمثل الجهاز الإداري لتنظيم وتنسيق عمل الأجهزة الثلاثة للشخصية، والوصول بها إلى حاجة التكامل و(الأنا) يحكمه مبدأ الواقع الذي يمكّنه من إقامة العلاقة مع البيئة الاجتماعية.

5- 2 المنظور السلوكي

يقرّر السلوكيون ومنهم "هل" و"سكنر" و"هوفلاند"، أن المرء يغير قيمته وأحكامه وسلوكه على وفق ما يترتب على سلوكه من إحساس بالألم عند الإشباع نتيجة للعقاب، أو إحساسه بالمتعة أو لإشباع نتيجة المكافأة، والسلوك القيمي المرغوب فيه، إذا ما عزز سلبياً فإن ذلك يؤدي إلى تقوية السلوك القيمي غير المرغوب فيه، الأمر الذي يؤدي إلى تغيير نظرة الفرد نحو العالم، لذلك يرى الفرد أن العالم غير آمن، ولا يشبع حاجاته على وفق القيم التي آمن بها، على هذا فإنَّ الفرد يغير من قيمته تجنبا للإحساس بالألم وعدم الأمان نتيجة التعزيز السلبي لسلوكه القيمي، وإذا ما حصل الفرد على تعزيز إيجابي على سلوكه القيمي الجديد فإنَّه سيكرّر ذلك السلوك انطلاقا من أنّ الفرد يتعلم تغيير قيمه بواسطة عمليات الارتباط والتعزيز.

5- 3 منظور التعلم الاجتماعي

إنَّ اكتساب القيم وتعلمها يتم من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية، أومن خلال المحاكاة أو التقليد ومن خلال التعلم البديلي الذي يتحقق من خلال التعزيز الذاتي، هذا ما أكدّه وقرَّره أصحاب هذا المنظور، ويقولون أيضا أن هذا النوع من التعزيز يستمر، وذلك لتجنب القلق أو الشعور بالذنب، وعليه فإن القيم السلبية أو غير المرغوب فيها يتم تعلمها نتيجة للخبرة المباشرة، أو نتيجة لتعرض الفرد إلى نماذج سلبية.

5- 4 المنظور المعرفي

تتأثَّر القيم بالعديد من العوامل كأساليب التنشئة الاجتماعية والقدرات المعرفية والتغيرات الثقافية والتربية الخلقية، هذا ما قرّره كل من "بياجيه" و "كولدج"، "بياجيه " حيث يتصور بياجيه بأن التّغير يحدث في القيم من الأحكام الخلقية التابعة إلى الأحكام الخلقية المستقلة، فالمرحلة الأولى تتّسم فيها الأحكام الخلقية بالاهتمام بالنتائج العيانية المباشرة للفعل، وفي المرحلة الثانية تهتم بنوايا الفاعل وقد أضاف "كولبرج" إلى ما توصل إليه "بياجيه" حيث وضع تسلسلاً ارتقائيا لنمو الأحكام الخلقية لدى الطفل يتألّف من ثلاث مستويات رئيسية ويتفرَّع كل مستوى منها إلى مرحلتين، فالمستوى ما قبل التقاليدي يكون فيه الطفل متأثراً بعواقب سلوكه، والمستوى التقاليدي يتأثر فيه الطفل بتوقعات الآخرين

للتصرف بالأسلوب التقاليدي، أمَّا المستوى الثالث فهو المستوى ما بعد التقاليدي الذي يتأثر فيه الطفل بالقيم الأخلاقية الأكثر تجريداً.

5-5 المنظور الظواهري

يرى "روجرز" أن للبشر دافع فطري واحد، هو النزعة نحو (تحقيق الذات)، ويقول إنَّ هذا المفهوم يكفي لتفسير السلوك البشري كلُّه، والكائن الحي يستجيب للمجال الظواهري على وفق ما يخبره ويدركه، والمجال الإدراكي هو (واقع) بالنسبة للمرء، إذ أنّ الواقع عنده هو ما يظنه الحقيقة، بغض النظر عن احتمال كونه حقيقي أو غير حقيقي، وينمو الفرد وبتفاعله مع البيئة يبدأ بالمفاضلة بين (الذات) وبين البيئة، أي أنه يصبح واعياً بجزء من خبراته التي يميزها على أنها "أنا" I أو "لي" ME وهكذا فإن مفهوم الذات لا ينبثق من مجموعة الخبرات فقط، بل من مجموعة (الخبرات المقومة)، وأنَّ القيمة الإيجابية أو السلبية لهذه الخبرات تتأثر بتفاعل التقويمات المباشرة، والتقويمات الصادرة عن الآخرين، وعليه فإن بناء الذات يكون نتيجة التفاعل مع البيئة، ومع أحكام الآخرين التقويمية، فيبدأ الفرد في بناء تصور خاص عن نفسه بعلاقته مع البيئة ويضفي على الخبرات "قيمة" ربما تكون إيجابية أو سلبية، وهذه القيم المرتبطة بخبرات الفرد قيم يأخذها بصورة مباشرة وفي بعض الأحيان يأخذها من الآخرين أو يستدمجها. (القني عبد الباسط ، 2006، ص33-35)

6- وظائف القيم

6- 1 على المستوى الفردي

تشكّل القيم في حياة الفرد ركنا أساسيا لضبط وتحديد سلوكه في جميع المجالات، ويتضح ذلك من خلال مايلي:

- تشكّل القيم المصدر الأساسي لما يصدر عن الإنسان من مشاعر وأحاسيس وأفكار وطموحات وأمان، ومن ثم تترجم لأقوال وأفعال، فهي تميزه عن غيره من الناس. (الغامدي ماجد جعفر، 2009، ص26)

- تعمل القيم على وقاية الفرد من الانحراف، وتحقيق الرقابة الذاتية للإنسان في جميع أنشطته أينما كان تواجده وأيًّا كان نشاطه، بصورة تمنعه من الإخلال بالأمن والسلامة العامة أو الإضرار بالمصلحة العامة للوطن والمجتمع. (عقل محمد عطا، 2001، ص71)

- تشكّل القيم مفاهيم ومعتقدات مشتركة تسهم في بناء نظام اجتماعي أخلاقي يوفر حياة مستقرة وعادلة وكريمة. (نشواتي عبد المجيد، 2005، ص483)

– تسهم القيم في تشكيل وبناء حياة الفرد وتكوين الأفكار والمبادئ والمفاهيم التي يستطيع الفرد أن يقبلها ويستوعبها نحو القضايا المختلفة مثل: القضايا السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية والأمنية ...إلخ .(عقل محمد عطا،2001، ص70)

– أن القيم تعطي حافزا للإنسان من أجل إشباع حاجاته الأساسية، وتحقيق ذاته ومكانته في المجتمع فالقيم هي التي تعطي للأشياء وزنها وأهميتها، وتشكّل دافعاً حيوياً للسلوك الإنساني. (فهمي نور هان، 1999، ص106)

– أنها تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه ليكون قادراً على التكيف والتوافق بصورة إيجابية.

– تحقق للفرد الإحساس بالأمان فهو يستعين بها على مواجهة ضعف نفسه والتحديات التي تواجهه في حياته.

– تعطي للفرد فرصة للتعبير عن نفسه وتأكيد ذاته.

– تدفع الفرد لتحسين إدراكه ومعتقداته، لتتضح الرؤية أمامه وبالتالي تساعده على فهم العالم من حوله وتوسع إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته. (بلحميتي مهدي، 2013، ص98)

– تمثل القيم الأساس والمرتكز المحرك لسلوك الإنسان، لأن القيم الإيجابية إذا غابت أو تضاربت في النفوس، فإن الإنسان يغترب عن ذاته، ويفقد دوافعه للعمل، وتقل إنتاجيته، ويضطرب فكره وسلوكه، فبقدر تمكن القيمة الإيجابية من نفس الإنسان تكون قوة تمسكه بها، والعكس صحيح.

6- 2 على مستوى المجتمعات

– القيم تحفظ للمجتمع تماسكه وقوته، كما تحدّد له أهدافه ومثله العليا، ومبادئه الثابتة، التي تضمن انتظام حياة الأفراد والجماعات في سلام وأمان. (الغامدي ماجد جعفر، 2009، ص27-29)

– تلعب القيم دورا هاما على مستوى الإنسانية، فهي تدعو إلى التعاون والمشاركة، ونبذ التمييز العنصري، سواء على مستوى الأفراد أو الشعوب والدول. (عقل محمد عطا،2001، ص73)

– تعمل القيم على ضبط السلوك والفكر، وترشيد الثقافة المتعددة، كما تعمل على استثمار أعمال وسلوك الإنسان وسائر موارد وطاقات الوطن، وتوجيهها نحو التنمية الشاملة التي تخدم الجميع على مبدأ العدل والمساواة. (الغامدي ماجد جعفر، 2009، ص29)، فكلَّما كانت قيم المواطنين وعاداتهم وعقائدهم في أي مجال تدفعهم بإيجابية إلى التعاون والمشاركة مع جهود وأعمال أجهزة الدولة المختلفة انعكس ذلك على أعمالها المختلفة بإيجابية وفاعلية.

– تعدُّ القيم معياراً للتمييز بين السلوك المقبول والسلوك غير المقبول ومن ثم تعزيز السلوك الإيجابي ومقاومة السلوك السلبي، كما أنها مستمرة عبر العصور فبهذا تحافظ على هوية المجتمعات والأمم. (عقل محمد عطا،2001، ص73)

– القيم الفاضلة لدى الشعوب تقوم على أسس عامة، من أهمها العدالة الاجتماعية والمساواة وسيادة القانون، ممّا يدفع الإنسان إلى أن ينشط للحياة، ويتقن العمل ليس لمجرد كونه وسيلة للكسب فقط، بل يصبح سلوكا حضاريا، وخدمة اجتماعية يجب أداؤها بأمانة، ليزدهر الوطن، ويرقى المجتمع الذي هو جزء منه.

– تحثُّ القيم الإيجابية على التضامن والمشاركة المجتمعية والابتكار والتطوير لما يخدم المصلحة العامة وبناء الأوطان، فكل ضرر يلحق بأي جزء من ذلك البناء، إنما يعني تحطيما لقيم وعوامل الوحدة والاستقرار للوطن وأهله، بل هو تحطيم لأهم ركيزة من ركائز بناء الأمم والأوطان وهو الإنسان.

– القيم تمثل رموز أو صور المجتمع في عقول الآخرين، فهي تعبر عن ذاتية الشعوب وأخلاقها، وقراءة مدى تطورها وقوّتها أمام الأمم الأخرى في جميع المجالات. (الحسنية علي سعيد، 2006، ص8)

– تربط أجزاء ثقافة المجتمع ببعضها حتى تبدو متناسقة كما أنها تعمل على إعطاء النظم الاجتماعية أساس عقلي، يصبح عقيدة في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إلى هذه الثقافة.

– تقي المجتمع من الأنانية المفرطة والنزعات والشهوات الطائشة، فالقيم والمبادئ في أي جماعة هي الهدف الذي يسعى جميع أعضائها للوصول إليه.

تزوّد المجتمع بالصيغة التي يتعامل مع العالم وتحدد له أهداف ومبررات وجوده وبالتالي يسلك في ضوئها مساره، وتحدد للأفراد سلوكياتهم. (بلحميتي مهدي، 2013، ص99)

7- تصنيف القيم

شكَّل موضوع تصنيف القيم في مجموعات وفقا لأبعادها موضع اهتمام العديد من علماء الاجتماع، وعلى الرّغم من صعوبة تصنيف القيم إلّا أنّه من الضّروري تصنيف هذه القيم ليمكن فهمها وتسهل دراستها، ولهذا أورد كل واحد منهم تصنيفاً يتماشى وتوجيه أفكاره، وبهذا صنفت القيم بالاستناد على عدة أبعاد إلى التصنيفات التالية:

7-1 بعد المحتوى

هناك محاولات مختلفة لتقسيم القيم من حيث محتواها وأحسنها التصنيف الذي قدمه عالم النفس الألماني (أديار سبرانجر) (ADIAR. SPRQNGER) في كتابه (أنماط الرجال) حيث تكلم عن ستة أنواع من القيم

7-1-1 القيم النظرية

ويعبّر عنها اهتمام الفرد باكتشاف الحقيقة، وهو في سبيل ذلك الهدف يتخذ اتجاها معرفيا من العالم المحيط به، ويسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية، معرفية، تنظيمية ويكونون عادة من الفلاسفة والعلماء.

7-1-2 القيم الاقتصادية

يقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع في سبيل هذا الهدف ويتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج، والتسويق واستهلاك البضائع واستثمار الأموال، لذلك نجد أن الأشخاص الذين تتضح فيهم هذه القيم يمتازون بنظرة عملية، وهم عادة من رجال المال والاقتصاد. (فاروق عبده فيله، و السيد محمد عبد المجيد، 2009 ص191-192)

7-1-3 القيم الجمالية

تلك التي تهتم بالجمال والتذوق الفني، والشكل والمظاهر.(عامر سامح عبد المطلب، وعلاء محمد سيد قنديل، 2010، ص97)

ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل والتنسيق وتشجيع الفن والابتكار الفني، والاهتمام بالتذوق الفني والجمالي ودراسة الأدب الذي يصور الحب في أسمى صورة. (فاروق عبده فيلة، المرجع نفسه، ص192)

والقيم الجمالية تظهر في اهتمام الفرد بما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق وهو لذلك ينظر للعالم المحيط به نظرة تقدير له من حيث التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي.(بوطرفة نوال، 2008، ص25)

7-1-4 القيم الاجتماعية

وهنا يركّز الفرد على تآلفه وانسجامه مع الناس في علاقة ودّ وحب، فتراه ودودا متعاطفا يسعى لأن يكون ضمن نسيج اجتماعي متآلف. (مصطفى أحمد سيد ، 2000، ص 123)

7-1-5 القيم السياسية

ويعبّر عنها عن اهتمام الفرد بالنشاط السياسي، والعمل السياسي وحل مشكلات الجماهير مع إتقان الاتصال بهم، وحب المناقشة العامة والخاصة، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة، ويتّصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم والتأثير عليهم، ويكونون عادة من المنشغلين بالسياسة.

7-1-6 القيم الدينية

يعبَّر عنها باهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة، وتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بإتباع تعاليم الدين في كل النواحي وإخضاع جميع مجالات السلوك لقيم الروحية والدينية. (حامد عبد السلام زهران، 2003، ص159)

7-2- بعد المقصد

تصنف القيم على أساس المقصد إلى قسمين

7-2-1- قيم وسائلية

وهي القيم التي تعتبر قيم لغايات أبعد، وهي ليست مقصودة لذاتها بل لتحقيق غاية عليا أبعد منها، مثل الإخلاص في العمل، الترقي، الاجتهاد في الدراسة لأجل النّجاح ونيل الشهادة وتحقيق منصب عالي.

7-2- 2- قيم غائية

وهي التي تعتبر غاية في حد ذاتها مثل حب البقاء، السعادة، نيل رضا الله تعالى.

مع العلم أنه يصعب التمييز بين القيم الوسائلية والغائية، وذلك لتداخلهما وتبعا للظروف والزمان الذي ينظر إليها فيه، فمثلا تحصيل العلم (وسيلة) لتحقيق العمل والسعادة في الحياة، ولكنه في الوقت نفسه (غاية) يسعى الطالب لتحقيقه في مرحلته الجامعية. (ماجد زكي الجلاد، 2007، ص49)

7- 3- بعد الشدة

والمقصود به درجة الإلزام التي تفرضها القيم، ويمكن هنا التمييز بين ثلاثة مستويات لشدة القيم:

7- 3-1- قيم ملزمة (آمرة ناهية)

وهي التي تمس كيان المصلحة العامة ومثال ذلك القيم التي تمس العلاقة بين الجنسين.

7- 3-2- قيم تفضيلية

وهي التي يشجع الأفراد على الالتزام بها كإكرام الضيف ولا يكون فيها إلزام وعقوبة.

7- 3-3- قيم مثالية

وهي التي يحس أفراد المجتمع استحالة تحقيقها بصورة كاملة مثل القيم التي تدعو إلى مقابلة الإساءة بالإحسان. (عبد الحافظ سلامة، 2007، ص91)

والقيم حسب بعد الشدة هي قيم إلزامية، تكون ملزمة للجميع من الضروري تنفيذها بالقوة كالقيم الدينية، وقيم مفضلة يشجع المجتمع أفراده على القيام بها، لكنه لا يلزمهم بصراعاتها، وقيم مثالية هي التي يحس الفرد بصعوبة تحقيقها بصورة كاملة. (ماجد الزيود، 2000، ص27)

7-4- بعد العمومية

تنقسم إلى نوعين

7- 4-1- قيم عامة

وهي القيم التي يعم انتشارها شيوعا في المجتمع كله، بغض النظر عن ريفه وحضره وطبقاته وفئاته المختلفة مثل الاعتقاد في أهمية الدين والزواج والعفة.

7- 4-2- قيم خاصة:

وهي التي تتعلق بمواقف أو مناسبات خاصة أو موضوع محدد أو طبقة أو جماعة خاصة مثل: القيم المتعلقة بالزواج والاحتفال بالأعياد الدينية والوطنية. (ماجد زكي، الجلاد، 2007، ص51)

7-5- بعد الوضوح: وتنقسم إلى قسمين

7- 5-1- قيم ظاهرة (صريحة)

وهي التي يصرّح بها الفرد، ويعبّر عنها بالكلام مثل القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والمصلحة العامة.

7- 5-2- قيم ضمنية

وهي التي يستدل عليها من خلال سلوك الأفراد. (ماجد زكي، الجلاد، 2007، ص51)

7- 6- بعد الدوام: وتنقسم إلى نوعين

7- 6-1- قيم عابرة

وهي وقتية قصيرة الدوام، سريعة الزّوال، وهي غالباً ما تتعلق بالأزياء والأثاث وغيرها من الموضات ولا تتصل بالماضي وتتعلق بالكماليات والشكليات، وهي مرتبطة بحدث ما، أو ظاهرة معينة، وتزول بزوالها.

7- 6-2- قيم دائمة نسبيا

وهي التي تدوم وقتا طويلا وتنتقل من جيل إلى جيل، وهي التي تتعلق بالعادات والتقاليد، وتتمتع بالإلزام والتقدير وهي غالبا ما تمس الدين والأخلاق وتتصل بالجانب الروحي.(عزي الحسين، 2013، ص113)

خلاصة

مما سبق يرى الباحث ضرورة تنمية القيم الايجابية عند التلاميذ مع مراعاة ميولهم وغرائزهم واتجاهاتهم، وذلك لأنّ القيم تحرك وتوجه الفرد لسلوك معيّن في المواقف التي يتعرض لها، وأنَّ المفاضلة للفرد في مواقف حياته المختلفة تعود للقيم التي يؤمن بها، لذلك تدعيم القيم في حياة الأفراد هي مطلب مجتمعي تعمل على تعزيز وحدة واستقرار المجتمع، وحمايته من التصدع والتفكك، وهي التي تشكّل الملامح الأساسية لضمير المجتمع ووجدانه، وفي تشكيل ضمائر أفراد المجتمع، وذلك لأن الإنسان هو موضوع القيم.

المبحث الثاني: المواطنة

تمهيد

تسهم التربية إسهاماً فاعلاً في بناء الإنسان، فهي التي ترتقي به وتنمي فيه مواهبه وتقوي صلته بوطنه وحبّه له، فتجعله أداة فعالة ومثمرة وقوة موجهة تبني مجد الأمة وتصنع حضاراتها، من خلال إعداد مواطن صالح في المجتمع تنمي وتقوي قيم المواطنة لديه.

وقيم المواطنة ذات أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع على حدّ سواء، فهي الدَّعامة الأم لبناء شخصية الفرد والجماعة، حيث تتغلغل في حياة البشر أفرادا وجماعات، وتعمل على تحقيق التوازن والثبات الاجتماعي كونها تشتق من قيم إنسانية عليا تتيح لها مجال النمو والاقتداء.

وسنتناول في هذا الفصل: تعريف المواطنة وعلاقتها ببعض المفاهيم، مكوناتها ومستوياتها، خصائصها، مجالاتها، صور وأشكال المواطنة، أبعادها، أهميتها وأهدافها وكذلك القيم موضوع بحثنا بشيء من التفصيل.

1- تعريف المواطنة

1-1 لغة

يختلف تعريف المواطنة في أصلها اللغوي في كل من اللغات الفرنسية واليونانية واللاتينية والفارسية عن اللغة العربية، فقد أشارت كلمة المواطنة في هذه اللغات إلى دولة المدينة، أمَّا في اللغة العربية فإنها مشتقة من الوطن، والذي يعني محل الإقامة أو المكان الذي يقيم فيه الإنسان. (شريف أمين فرج ،2012، ص28)

يعود أصل كلمة المواطنة ومدلولها إلى عهد الحضارة اليونانية القديمة، ذلك أنَّ الكلمة ارتبطت أصلًا بالدولة المدينة اليونانية Polis. وفي اللغة العربية تستعمل كلمة المواطنة كترجمة للكلمة الفرنسية Citoyenneté المشتقة من المدينة Cité، والمدينة بناء حقيقي للمكان ومشاركة سياسية، وتقابلها بالانجليزيةCitizenship المشتقة من مفهوم المواطن Citizen أي ذلك الفرد الذي تخاطبه القوانين والدساتير (عبد الجليل أبو المجد، 2010، ص9).

جاء في منجد الطلاب كلمة "وطن" يطن، وطنا وأوطن إيطانا بالمكان: وأقام به

الوطن: منزل إقامة الإنسان ولد فيه أم لم يولد. (حلاب خضرة، 2015، ص20)

الوطن: جاء في مجمع اللغة العربية لابن منظور، وطن: الوطن المنزل الذي تقيم به، وهو موطن الإنسان ومحلُّه وقد حففه رؤبة في قوله، أوطنتُ وطناً لم يكن من وطني وقد ذكر في موضعه والجمع أوطان وأوطانُ الغنم والبقر أي مرابطها وأماكنها التي تأوي إليها. ومواطنُ مكة: مواقفها وهو من ذلك، وطن بالمكان وأوطن، أقام فيه.

وأوطنه اتخذه وطنا يقال: أوطنَ فلان أرض كذا أي اتخذها محلاً ومسكناً يقيم فيها.

الميطـان: الموضـع الـذي يـوطنُ لترسـل منـه الخيـل فـي السـباق وهـو أوّلُ الغايـة وفـي صـفة الرسول صلى الله عليه وسلم كان لا يوطن الأماكن أي لا يتخذ لنفسه مجلساً يعرف به، الموطن: مفعل منه ويسمَّى به المشهد من مشاهد الحرب وجمعه مواطن.

وفي التنزيل العزيز لقوله تعالى ﴿لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ وَيَوْمَ حُنَيْنٍ﴾ سورة التوبة الآية 25 وأوطنت الأرض ووطنتهاَ توطيناً واستوطنها، اتخذها وطنا، أما المَوَاطن: فكل مقام قام به الإنسان لأمر فهو موطن له كقولك: إذا أتيت فوقفت في تلك المواطن فادع الله لي ولإخواني، أوطنه: اتخذه مناخا. (ابن منظور، 2003، ص 342-343)

أما في المعجم الوسيط

وطنَ بالمكان (يطن) وطنا أقام به، أوطن المكان: وطن به، البلد اتخذه وطنا.

وأوطنهُ على الأمر أضمر فعله معه، وافقه عليه، والقوم عاش معهم في وطن واحد.

وطنَ بالبلد اتخذه محلاً وسكناً يقيم فيه ونفسه على الأمر، وله: حكلها عليه.

اتَّطن البلد: اتخذه وطنا، توطن مطاوع وطن: يقال توطّنَتْ نفسه على الشيء أي ذلت و تمهّدت له والأرض وبها اتخذها وطنا، استوطن البلد: توطَّنه.

الموطن: الوطن وكل مكان أقام به الإنسان لأمر والمجلس والمشهد.

الوطن: مكان إقامة الإنسان ومقره وإليه انتهاؤه، ولدبه. (حلاب حضرة، 2015، ص21)

يرى الباحث أن معنى المواطنة في اللغة العربية أوسع وأشمل من معناها في اللغات الأخرى وعليه فإنَّ المعنى اللغوي للمواطنة في اللغات الأخرى تم حصره في سكَّان المدينة، أما في اللغة العربية فإن المعنى أعطى مدلول أعمق لتشمل كل سكان الوطن.

1-2- تعريف المواطنة اصطلاحا

المواطنة من المنظور الإسلامي

تعبّر عن طبيعة العلاقات القائمة بين دار الإسلام (الوطن) وبين المقيمين في هذا الوطن من المسلمين وغيرهم، أي هي مجموعة الحقوق والواجبات التي يتمتّع بها كل طرف من أطراف هذه العلاقة تأسيساً على عدة مبادئ أهمّها المساواة بين الناس جميعاً فقد قال تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ سورة الحجرات الآية 12

وتأكيد قيم العدل والشورى والإنصاف لكل أهل دار الإسلام، وذلك كمدخل لإقامة المجتمع الصالح (محمد نجيب، 2013، ص420)

كما أن التعريف الإسلامي للمواطنة ينطلق من خلال القواعد والأسس التي تتبنَّى عليها الرؤية الإسلامية لعنصري المواطنة، وهما: الوطن والمواطن وبالتالي فإنّ الشريعة الإسلامية ترى أن المواطنة هي تعبير عن الصلة التي تربط بين المسلم كفرد وعناصر الأمة، وهم الأفراد المسلمون والحاكم والإمام، وتتوج هذه الصّلات جميعا في الصلة التي تجمع بين المسلمين وحكامهم من جهة، وبين الأرض التي يقيمون عليها من جهة أخرى.

بمعنى آخر فالمواطنة " تعبير عن طبيعة وجوهر الصلات القائمة بين دار الإسلام وهي وطن الإسلام وبين من يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم". (عطية بن حامد بن ذياب المالكي، 2009، ص8)

ولأثرها البالغ في حياة الشعوب والمجتمعات، حظي مفهوم المواطنة باهتمام واسع من الباحثين في قضايا التنمية ومتطلبات التطوير ومجالات تحسين الحياة العامة للناس، فقد تعدَّدت مفاهيم المواطنة حسب وجهات النظر والاتجاهات المؤثرة فيها، وفيما يلي عرض لبعض التعريفات:

حيث عرَّفتها دائرة المعارف البريطانية بأنها: "علاقة بين فرد ودولة كما حدّدها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقات من واجبات وحقوق في تلك الدولة، فهي مرتبطة بالحرية وما يصاحبها من مسؤوليات، كما تسبغ عليه حقوقاً سياسية مثل حقوق الانتخاب، وتولي المناصب العامة". (الكواري علي خليفة، 2001، ص30)

ويعرّفها مركز التربية الوطنية بأنها: "العضوية في الجماعة السياسية، وأعضاء الجماعة السياسية مواطنوها، وبذلك فالمواطنة هي أيضا العضوية في المجتمع، والعضوية تتطلب المشاركة القائمة على الفهم الواعي، والتفاهم، وقبول الحق والمسؤوليات"

(Center ForCivicEducation ,1998 ,P33)

كما تعرف موسوعة كولير الأمريكية المواطنة بأنها: "أكثر أشكال العضوية في جماعة سياسية اكتمالا". (الكواري علي خليفة الكواري، 2000، ص6)

وورد في الموسوعة السياسية أن المواطنة هي "صفة المواطن الذي يتمتع بالحقوق ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه انتماءه إلى الوطن". (نسرين عبد الحميد نبيه، 2008، ص142)

ويشير المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية بأن المواطنة هي: "الوضع الذي يكون فيه المرء متمتعا بحقوقه وواجباته كمواطن، ويضيف أيضاً أنَّ المواطنة الصالحة تعني التعاون مع أفراد الجماعة التي ينتسب إليها المرء لتحقيق النشاطات التي تقوم بها الجماعة، وقيام المرء بواجباته ومسؤولياته تجاه الجماعة أو مجتمعه، والإسهام في النشاطات المدنية في بيئته بطريقة إيجابية وبناءة، والقيام بالواجبات والمسؤوليات الوطنية والمدنية بدافع من الذات وبقناعة، وليس بدافع الخوف أو التظاهر بالشيء". (فريد النجار، 2003، ص539)

وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريف المواطنة بأنها: "مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة) ومن خلال هذه العلاقة يقدّم الطرف الأول (المواطن) الولاء ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق أنظمة الحكم القائمة".

كما تعني المواطنة من الناحية القانونية الانتماء إلى دولة معينة، فالقانون يؤسّس الدولة ويخلق المساواة بين مواطنيها، ويرسي نظاماً عاماً من حقوق وواجبات تسري على الجميع دون تفرقة، وعادة ما تكون رابطة الجنسية معياراً أساسياً في تحديد المواطن. (فوزي سامح، 2007، ص7)

فالمواطنة نظام سياسي اجتماعي، يلتزم فيه الفرد اجتماعياً وقانونياً بالجمع بين الفردية والديمقراطية، ويكون الفرد مواطناً إذا ما التزم باحترام القانون، واتباع القواعد، وأداء الخدمة العسكرية والمحافظة على أموال الدولة، والإسهام في نهضة المجتمع المحلي، والسعي لإنجاح سياسة الدولة.

أمَّا من منظور نفسي فالمواطنة هي: "الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصيرية، وبذلك فالمواطنة تشير إلى العلاقة مع الأرض والبلد على السواء" .(أماني غازي جرار، 2011، ص307)

ومن المنظور السياسي فهي: "صفة المواطن الذي يتمتع بالحقوق ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه انتمائه إلى الوطن". (عبد الحافظ، 2007، ص09)

أمّا Richard Bellamy يقول: " تشير المواطنة إلى مجموعة معينة من الممارسات التي تنطوي على حقوق وواجبات عامة يتعلق بمجتمع سياسي معين". (Richard Bellamy , 2008, p3)

أمّا المفكر برهان غليون يقول في المواطنة بأنها: "المشاركة الواعية لكل شخص دون استثناء ودون وصاية من أي نوع، في بناء الإطار الجماعي، أي في تأسيس السلطة والشأن العام، بما هو في الإطار الجغرافي والعسكري والسياسي والقانوني، هي قاعدة التضامن والتناهي الجماعي". (برهان غليون، 2011، ص152)

كما تعرَّف على أنها: "التزامات متبادلة بين الأشخاص والدولة فالشخص يحصل على حقوقه السياسية والمدنية نتيجة انتمائه إلى مجتمع معين، ولكن عليه في الوقت نفسه واجبات يتحتَّم عليه أن يؤديها". (الصبيح عبد الله بن ناصر، 2005، ص13)

وتدل كلمة المواطنة على طبيعة العلاقة العضوية التي تربط بين الفرد والوطن الذي يكتسب جنسيته، وما تفرضه هذه العلاقة أو الجنسية من حقوق وواجبات تنصُّ عليها قوانين وأعراف، وتتحقق بها مقاصد حياة مشتركة يتقاسم خيراتها المجتمع. (يحي إبراهيم المدهون، 2012، ص69)

كما تعرف بأنها: " المشاركة والارتباط الكامل بين الإنسان ووطنه المبني على أسس من العقيدة والقيم والمبادئ والأخلاق، والتمتع بالحقوق وأداء الواجبات بعدل ومساواة، ينجم عنه شعورا بالفخر وشرف الانتماء لذلك الوطن، وفي ظل علاقة تبادلية مثمرة تحقق الأمن والسلامة والرقي والازدهار للوطن والمواطن في جميع المجالات". (القحطاني عبد الله بن سعيد آل عبود ، 2010، ص15).

في حين يركّز (النجدي، 2001) في تعريفه لمفهوم المواطنة على المعارف والمهارات اللازمة للمواطن، والمسؤوليات اللازمة للدولة، فيعرف المواطنة بأنها: "صفة الفرد الذي يعرف حقوقه وواجباته تجاه مجتمعه الذي يعيش في كنفه، وأن يشارك بفعالية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع، والتعاون والعمل الجماعي مع الآخرين، ونبذ العنف والتطرف في التعبير عن الرأي، وأن

يكون قادراً على جمع المعلومات المرتبطة بشؤون المجتمع واستخدامها، ولديه القدرة على التفكير الناقد، وأن تكفل الدولة تحقيق العدالة والمساواة بين جميع الأفراد دون تفرقة بينهم بسبب اللون أو الجنس أو العقيدة. (وائل محمد محمد البلبيسي، 2012، ص13)

وهناك من ينظر للمواطنة على أنها فكر مستقل وفلسفة قائمة بذاتها على تحرير أفكار الأفراد ونقل ذلك للنشئ من خلال مسارات خاصة لتكوين فكر واتجاهات مختلفة لتوعية الطلاب من خلال إدراكهم لذاتهم وتوعيتهم بأهمية الوعي في المجتمع من خلال مؤسسات تربوية قادرة على ذلك مهمتها إعداد وتهيئة الأفراد والجماعات للقيام بأدوار في بناء وتطوير المجتمع وحضارته المستقبلية مثل الأسرة والمدرسة. (يحي إبراهيم المدهون، 2012، ص70)

وهناك من عرَّف المواطنة بأنها مجموعة من الخصائص والسمات تجعل من يتسم بها:

– قادراً على تحمل المسؤولية والمشاركة وممارسة الاعتماد المتبادل ويتصف بروح التطوع.

– لديه معارف ومهارات تُمكنه من السعي لحل المشكلات التي تواجهه في الدراسة وفي الحياة بأسلوب علمي.

– قادر على ممارسة التفكير الناقد واتخاذ قرارات حول قضايا مصيرية وجدلية تواجه المجتمع.

فالتربية على المواطنة تركّز على علاقة الإنسان بمجتمعه، وبيئته، ووطنه، وأرضه، ينطلق هذا المفهوم من مبدأ أساس هو أن الفرد يعيش دائما ضمن جماعة ولا يعيش منعزلاً في أية مرحلة من مراحل حياته، لذا يمكن القول أنّ التربية الوطنية جانب التربية الذي يُحدث في الفرد الشعور بضرورة العضوية في جماعة حتى تتسق حياته وحياتها لفائدتهما المتبادلة. (عبد الله مجيدل، 2005)

وهي عملية تهدف إلى تعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقيمه ونظامه وبيئته وثقافته ليرتقي هذا الشعور إلى حد أن يتشبع ذلك الفرد بثقافة الانتماء وأن يتمثل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته. (الموسوعة العربية العالمية، 1996)

من خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف المواطنة بأنها: "علاقة قانونية بين الفرد والدولة تقوم على مجموعة من الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يجب أن توفرها الدولة للمواطنين جميعا على قدم المساواة، يقابل هذه الالتزامات واجبات يجب على المواطن الوفاء بها".

إذاً فالمواطنة تعني صفة الفرد الذي يعرف ماله من حقوق وما عليه من واجبات تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، وأن يشارك بفعالية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع وأن يكون قادراً على جمع المعلومات المرتبطة بشؤون المجتمع وتحليلها ولديه القدرة على التفكير الناقد واستخدام تلك المعلومات في الوقت الذي يحتاجه.

2- المواطنة وبعض المصطلحات المرتبطة بها

2-1- اَلْوَطَنْ

من بين المصطلحات المرتبطة بالمواطنة وتعرّفه (حجازي آمنة، 2000) بأنه: "بشكل عام قطعة الأرض التي تعمرها الأمة، وبشكل خاص هو المسكن فالروح وطن لأنها مسكن الإدراكات والبدن وطن لكونه مسكن الروح، والثّياب وطن لكونها مسكن البدن، فالمنزل والمدينة والدولة والعالم كلها أوطان لكونها مساكن". (حجازي آمنة، 2000، ص80)

ولذلك فهو شبيه بالمنزل، فالمنزل هو المكان الصغير الذي يسكن فيه الفرد مع أسرته والوطن هو المنزل الكبير الذي يضم عدداً كبيراً من الأفراد والأسر، وينظر الحقيل للوطن بأنه "البلد التي يقيم فيه الإنسان ويتخذه مستقرا له". (الحقيل سلمان عبد الرحمان، 1990، ص19)

كما يعرّف الوطن بأنه رقعة الأرض التي نعيش فيها، ودرجنا على ترابها، وطعمنا من نتاجها وسقانا ماؤها، وأنعشنا هواؤها وأظلّنا سماؤها يعيش الناس الذين يشكّلون مجتمعا على رقعة من الأرض تسمى الوطن.

ومن الوطن اشتقت كلمة مواطنة، ولعلَّ في هذا خلط مع مفهوم الوطنية التي تحمل معاني حب الوطن والغيرة عليه والتضحية في سبيله.

2-2- المُواطنْ

هو أيضا من المصطلحات المرتبطة بالمواطنة ويعرفه (موسى، 2005) بأنه "الإنسان الذي اتخذ له بلدا وموطنا، سواء ولد فيه أم لم يولد، يقيم فيه إقامة دائمة لممارسة عمل، ويمثل لبنة قوية في ذلك الوطن، ويحافظ على أمنه واستقراره، ويرتبط بمواطني ذلك البلد في تحقيق مصالحهم العامة والخاصة، ليسهموا في تنمية وطنهم وبناء مجتمعهم". (موسى، 2005، ص24)

2-3- الوطنيّة: تأتي الوطنية إطاراً فكرياً للمواطنة، بمعنى أن الوطنية عملية فكرية أما المواطنة فهي ممارسة وقد يكون الفرد مواطنا لكنه لا يكون وطنيا، والوطنية مفهوم متعدد الأبعاد فهو يحتوي على معاني سياسية واجتماعية وأخلاقية وثقافية". (وجيه بن قاسم القاسم بني مصعب، 2008، ص18)

2-3- المواطنة والوطنية

إن التعريف المعجمي للوطنية Patriotisme" هو " من وطن بالمكان أي أقام به واتّخذه سكنا ومحلاً، ويقال موطنه كذا أي حيث كانت نشأته، ووطنه، أي مستقره سواء ولد به أم لم يولد ". (حنفي عبد المنعم، 2003، ص944)

والوطنية بالفرنسية Patriotisme في أصلها الإغريقي Patriotes تعني أرض الآباء.

وإذا كان التداخل كبيرا بين كل من المواطنة والوطنية على مستوى البنية اللفظية لاشتراكهما في الجذور اللغوية – على الأقل- فإن ثمة فرق بينهما أصبح أكثر وضوحاً بعد عرضنا لهذا التعريف لمفهوم الوطنية.

إذ أنَّ المواطنة تقتضي جماعة من الناس فهي خاصية إنسانية جماعية، في حين أنَّ الوطنية يمكن أن تمارس في معزل عن الجميع دون الحاجة إلى علاقة تفاعلية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن تعاطي المواطن مع الوطن هو تعاط مشروط ينتظر المواطن فيه حقوقا مقابل ما يقدمه من واجبات، أما الوطنية فهي عطاء دائم دون أي مقابل.

وهذا كلّه يوحي إلى معنوية مفهوم الوطنية وروحانيته، إذ هو قيمة معنوية متعالية ولهذا كانت " الوطنية هي الشعور العاطفي للفرد ببيئة معينة، والوطنية في كافة مظاهرها عبارة عن الدافع الذي يؤدي إلى تماسك الأفراد وتوحّدهم وولائهم للوطن وتقاليده وقيمه والدفاع عنه بالغالي والنفيس." (إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، 2004، ص199)

3- مكونات المواطنة

3-1- الانتماء

الانتماء للوطن هو الانتماء للشعب بكل فئاته ومعتقداته والأرض، ويجسّد بالتضحية من أجلها تضحية نابعة من شعوره بحب ذلك الوطن وشعبه، من هنا يتَّضح أن مفهوم الانتماء هو السلوك والعمل الجاد والدؤوب من أجل الوطن والتفاعل مع كل أفراد المجتمع، مع اختلاف معتقداتهم من أجل المصلحة العامة، فالانتماء لغة واصطلاحا وسلوكا يصبُّ في بوتقة واحدة من حيث العطاء والخدمة المخلصة للوطن وشعبه، بحيث كلما ارتفع العطاء المستمر، تصبح مقياساً للانتماء الصادق والحقيقي.

ومن وسائل تعزيز الانتماء

- التضحية من أجل الوطن فهي ضريبة دم يدفعها كل فرد صادق في انتمائه.
- القيام بالواجب المطلوب على أتم وأكمل وجه في جميع المجالات، ليكون دليل وطنية صادقة وانتماء قوي.
- القيام بالأعمال التطوعية والخيرية، لأن فائدته تهم الوطن والمواطنين.
- المحافظة على اللغة الأصلية، والتراث الثقافي، والموروث الشعبي.
- المحافظة على العادات والتقاليد التي يرضى عنها المجتمع.

والفرد لا ينتمي إلاّ لمجتمع يشعر فيه بالأمان ويحقّق بين أفراده حاجاته ومطالبه عن طريق علاقات تقوم على لغة مشتركة وعادات وتقاليد مشتركة وكذا تراث ثقافي مشترك، ومن مقتضيات الانتماء أن يفتخر الفرد بالوطن والدفاع عنه والحرص على سلامته، فالمواطن ينتمي لأسرته ولوطنه ولدينه وهذه الانتماءات منسجمة مع بعضها ويعزّز بعضها البعض. (محمد الهادي عفيفي، 2003، ص33)

3-2- الحقوق

إنَّ مفهوم المواطنة يتضمَّن حقوقاً يتمتع بها جميع المواطنين وهي في نفس الوقت واجبات على الدولة وعلى المجتمع ومنها (توفير الحياة الكريمة- العدل والمساواة- الحرية الشخصية- تقديم الرعاية الصحية والخدمات الأساسية- توفير التعليم وهكذا هذه الحقوق يجب أن يتمتع بها جميع المواطنين بدون استثناء).

3-3- الواجبات

تختلف الدول عن بعضها في الواجبات المترتّبة على المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها الدولة، فبعض الدول ترى أن المشاركة السياسية في الانتخابات واجب وطني والبعض الآخر لا يرى أنها كواجب وطني ومن هذه الواجبات (عدم خيانة الوطن- الحفاظ على الممتلكات العامة- الدفاع عن الوطن- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر- احترام النظام).وهذه الواجبات يجب أن يلتزم بها كل مواطن حسب قدراته وإمكانياته. (فهد إبراهيم الحبيب، 2000، ص75)

3-4- المشاركة المجتمعية

إنَّ من أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركاً في الأعمال المجتمعية والتي من أبرزها الأعمال التطوعية فكل إسهام يخدم الوطن.

وقد دعا الإسلام إلى المشاركة في خدمة وتنمية مجتمعه فكما أن المشاركة هي حق للفرد فهي أيضا واجب عليه كما جاء في الآية الكريمة (إِنَّ اللهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِم) سورة الرعد الآية 10 فهي تدل دلالة واضحة على أنّ الإسلام يدعو المسلم إلى المشاركة في خدمة وتنمية مجتمعه.

3-5- القيم العامة

وتعني أن يتخلق المواطن بالأخلاق الإسلامية والتي منها: الأمانة، الإخلاص، الصدق، الصبر. (حسين حسن موسى، 2012، ص86)

4- أهمية تربية المواطنة وأهدافها

تأتي أهمية تربية المواطنة من حيث أنها عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية والأخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم والتعليمات، وتعريف الناشئة بمؤسسات بلدهم ومنظماته الحضارية، وأنها لم تأت مصادفة بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مرير، ولذا من واجبهم احترامها ومراعاتها. كما أن أهداف تربية المواطنة لا تتحقق بمجرد تسطيرها وإدراجها في الوثائق الرسمية، بل إن تحقيق الأهداف يتطلب ترجمتها إلى إجراءات عملية وتضمينها المناهج والكتب المدرسية.

4-1- أهمية تربية المواطنة

- تدعّم وجود الدولة الحديثة، والدستور الوطني.
- تنمي القيم الديمقراطية، والمعارف المدنية.
- تسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع.
- تنمي مهارات اتخاذ القرار والحوار واحترام الحقوق والواجبات لدى الطلاب.

ويمكن القول بأن هدف تعليم المواطنة كما يراها ناريان (2004) هو تقديم برنامج يساعد التلاميذ على:

- أن يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير متحلّين بالمسؤولية، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم.
- تطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة إيجابية ومسؤولية.
- تعزيز نموهم الروحي والأخلاقي والثقافي وأن يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم.
- تشجعهم على لعب دور إيجابي في مدرستهم وفي مجتمعهم وفي العالم. (إيمان عزالدين إبراهيم عبد اللطيف، 2014، ص74)

4-2- أهداف التربية على المواطنة

تسعى التربية على المواطنة من خلال جملة المعارف والنشاطات، لتنمية شخصية الفرد المواطن القادر على تحمل المسؤولية والتفاعل بإيجابية مع كل قضايا وطنه، في ظل المتغيرات المحلية والدولية، ولن يتحقق ذلك إلاّ من خلال مناهج دراسية تتضمن جملة من الأهداف التي تسعى أي منظومة تربوية إلى تحقيقها ومن أهمّها ما يلي:

- إكساب التلميذ معارف حول الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية للمواطن وتنمية قيم الديمقراطية.
- تنمية وتعزيز مجموعة القيم الوطنية المرتبطة بالجوانب الثقافية والاجتماعية لأي نظام تربوي.
- الحرص على القيام بالواجبات كمقابل للحقوق المكتسبة تعبيراً عن المواطنة الفاعلة.
- تعزيز الشعور بالانتماء والاعتزاز بالوطن والعمل على حمايته والدفاع عنه ضد كل خطر.
- احترام دستور الدولة وكل القوانين المنظمة للعلاقات بين الأفراد فيما بينهم من جهة وعلاقتهم بالدولة المنتمين إليها من جهة أخرى.
- احترام الرموز الوطنية وتمجيدها.
- تعزيز المساواة كقيمة اجتماعية بين أفراد المجتمع الواحد مهما كانت اختلافاتهم سواء في اللغة أو الجنس أو الدين.
- المساهمة في تنمية الجوانب الروحية والأخلاقية وتعزيز الثقة بالنفس من خلال معرفة الحقوق والواجبات.
- تنمية مهارات اتخاذ القرار من خلال التدريب على وضعيات حل مشكلة.
- غرس ثقافة الحوار والتسامح والقدرة على التفاعل الاجتماعي من خلال العلاقات في الوسط الاجتماعي التربوي.

- المساهمة في إعداد المواطن وفقا للمتغيرات المحلية والإقليمية والدولية.
- معرفة عناصر التراث الوطني وأهميته في الحفاظ على الهوية الوطنية. (هياق إبراهيم، 2016، ص 104)

5- خصائص المواطنة

تتميّز المواطنة بمفهومها الحديث بخصائص معينة، وإدراك المواطن لها أمر في غاية الأهمية لأنه يدفعه إلى التمسك بها، ويسهم في دعوة غيره إليها، كما يسهم في وقاية المجتمع من الأخطار الداخلية والخارجية. ومن خصائص المواطنة نذكر النقاط التالية:

5-1- المواطنة حاجة إنسانية ملحة

الإنسان بطبعه كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين بل يحتاج إلى من يؤانسه ويبث إليه همومه ويشاركه أفراحه وأحزانه، وفي ذلك يقول الحسَّان نقلاً عن أرسطو: إنَّ الإنسان يحتاج إلى غيره من البشر لكي يبلغ بالتعاون معهم غايته العملية في الحياة، وهكذا فرضت الطبيعة على الإنسان أن يكون مدنيا بالطبع. (الحسان محمد إبراهيم، 2006، 36)

ولذا جاءت الشرائع السماوية كلها تدعوا إلى العدالة والرحمة والمساواة لحاجة الإنسان إليها، فحثت اليهودية أتباعها بالاهتمام بالأرامل واليتامى والعطف والإحسان واحترام المرأة والرقيق، وقرَّرت حق الإنسان في حرمة مسكنه، وكذا المسيحية فهي في جوهرها رسالة محبة ومساواة بين البشر، ودعوة قوية صادقة وملحة إلى إنصاف الفقراء والمستضعفين، والإسلام دين السّلام الفردي والاجتماعي، لذا كان شعار الإسلام "السلام عليكم". (بوعيشة لخضر، 2012، ص44)

5-2- المواطنة عالمية إنسانية لكل البشر

على الرغم من أن واقع المجتمعات العربية والإسلامية اليوم لا يزال على وفق ما صوَّره ابن خلدون من ارتباط نشوء المجتمعات المدنية العصبيات، لما فيها من النعرة والقبلية، إلاَّ أن حقيقة المواطنة تتسامى عن هذه العصبية التي نشأت أصلاً في المشرق حيث القبلية والبداوة، كما يرى ابن خلدون، حيث يقول عن سبب هذه النعرة والعصبية في بلاد العرب: "فهم أكثر بداوة، من سائر الأمم وأبعد مجالا في الفقر وأغنى عن حاجات التلال وحبوبها لاعتيادهم الشظف وخشونة العيش فاستغنوا عن غيرهم، فصعب انقياد بعضهم لبعض لإيلافهم ذلك وللتوحش". (ابن خلدون، 1984، ص184)

فالتعصب هو بمثابة كراهية أو رفض للطرف الآخر، والتعصب في أساسه هو عدم المرونة في الفكر وتقبل الآخر– رغم أن الإنسان مرن بطبعه– في ظل أساليب متناقضة في طرق التفكير ومعالجة القضايا، وهو باب من أبواب الاضطهاد، واستخدام العنف والإرهاب.

5-3- المواطنة شاملة لجميع مكونات المجتمع المدني

فالمواطنة الحقة تتقاسم مع الدولة – أو المجتمع السياسي– مكونات المجتمع المدني التي من بينها المؤسسات الإنتاجية، والمؤسسات الدينية والتعليمية، والنوادي الثقافية والاجتماعية، حيث يشعر الفرد بمسؤوليته تجاه تلك المؤسسات ودوره الفعال فيها. (المالكي، 1430، ص26)

5-4- المواطنة متوازنة بين الفردية والجماعية

فهي تعترف بحق الفرد في الحياة، وحق الفرد في حماية شرفه واعتباره، وفي حريته الشخصية وفي حرمة حياته الخاصة عموماً، بل والحق في الحرية الدينية، كما "أن المواطنة تقر بحقوق الإنسان وحرياته من منظور علاقته بالجماعة، فتقرُّ له الحق في المساواة في القيمة الإنسانية العامة، وفي حرية الرأي والتعبير، والملكية، والحق في الضمان الاجتماعي". (الرشيدي محمد، 2002، ص51)

وحسب المفكّر غليون "ليست المواطنة ممارسة التضامن والتعاطف والتواطن بين الأفراد المكوّنين لمتحد واحد فحسب، وإنما هي الفعل المنشئ للحمة وعلاقة قرابة وتعاطف تجعل الناس يتجاوزون ذواتهم الخاصة وقراباتهم الجزئية والطبيعية، ويندمجون في وحدة نسميها جماعة وطنية ". (برهان غليون، 2004، ص144)

6- خصائص المواطن الصالح

تشير بعض الدراسات مثل دراسة بينز Bens,2001,pp.193-197 ودراسة بايكت (Pykett,et al,2010,pp525-534) إلى أن المواطن الصالح ينبغي أن يتمتع بمجموعة من الخصائص، وقد قام (الوتيد وآخرون، 2010، ص27-29) بحصر أهم هذه الخصائص – في استراتيجية تكريس مفاهيم المواطنة والولاء والانتماء لدى النشء في المناهج الدراسية في ثلاث جوانب وهي:

6-1- الجوانب المعرفية

- المعرفة التامة بموقع وتاريخ بلده، وبدستور بلده ومضامينه، ومعرفة النظام السياسي ومكوناته.
- معرفة المؤسسات العامة في الدولة والخدمات التي تقدمها.
- الاطلاع على الأحداث الجارية في الوطن وما يحيط به.
- الإلمام الكامل بحقوقه وواجباته. (ياسر ميمون عباس، 2011، ص409)

- فهم المشكلات الاجتماعية الخاصة بالدولة.

6-2- الجوانب القيمية

- الاعتزاز بالانتماء والولاء لوطنه، والالتزام بالقيم الأخلاقية الحميدة.
- الالتزام بالقوانين العامة والتشريعات الوطنية، والحرص على الوحدة الوطنية.
- تقدير منجزات الدولة الداخلية والخارجية على جميع الأصعدة.
- المحافظة على الممتلكات العامة والبيئة وتقدير العمل التطوعي.
- تقدير قيم وأخلاقيات العمل واحترام العمل اليدوي والعمل بروح الجماعة.
- احترام معتقدات الآخرين وآرائهم، ونبذ التعصب بكافة أشكاله، والإيمان بالتعددية الاجتماعية.
- التحلي بقيم التسامح والسلام والديمقراطية وحقوق الإنسان وتحمل المسئولية.

6-3- الجوانب المهارية

- القدرة على التفكير الناقد الإيجابي وعلى حل المشكلات.
- التمكن من مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات المشاركة المجتمعية.
- إتباع قواعد السلوك الاجتماعي والممارسة الديمقراطية الصحيحة.
- التمكن من مهارات العمل الجماعي والتعاوني والمشاركة في الأعمال التطوعية.
- المشاركة الإيجابية في تقدم المجتمع والدفاع عن الوطن والتضحية من أجله.

هذا المواطن الصالح الذي يحرص المجتمع على أن ينمي لديه قيم المواطنة، ينبغي إعداده بمؤسسات تشرف عليها الدولة، وتأتي المؤسسات التعليمية في مقدمة هذه المؤسسات. (ياسر ميمون ، المرجع نفسه، ص409-410)

7- مجالات المواطنة

يرى كل من هيبرت وسيرز (Hebert &Sears,2011) أن هناك أربعة مجالات وأبعاد رئيسية للمواطنة وهي كالتالي: الأبعاد المدنية، الأبعاد السياسية، الأبعاد الاقتصادية والأبعاد الثقافية وتتمتع تلك المجالات والأبعاد الأربع الحالية بدرجة كبيرة من الديناميكية والترابط الوثيق في ظل علاقة قائمة على دعائم التفاعلات المعقدة في إطار السياق الراهن للعولمة، وفيما يلي تفاصيل كل بعد:

7-1- المجال المدني للمواطنة

ويشير إلى أسلوب الحياة الذي يمكن للمواطنين من خلاله السعي نحو تحقيق مجموعة من الأهداف المشتركة الوثيقة الصلة بالمبادئ والأسس الديمقراطية للمجتمع، وتتضمن مجموعة القيم الأساسية للمجتمع والقيود المفروضة في قدرة الحكومة على صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بالمواطنين الأفراد، وحقوق الجماعات والهيئات والمؤسسات ذات المصالح الخاصة في المجتمع، كما يتضمَّن حرية التعبير عن الرأي، والمساواة أمام القانون، بالإضافة إلى حرية الاجتماع وتكوين الجمعيات والوصول إلى المعلومات المطلوبة. (Hebert &Sears, 2011 ,p73)

7-2- المجال السياسي للمواطنة

ويتضمَّن تمتُّع الفرد بالحق في التصويت في الانتخابات والمشاركة السياسية، وفي هذا الإطار يمكننا الإشارة إلى أنَّ الانتخابات الحرة والنزيهة تعد بمثابة الركيزة الأساسية لهذا البعد الحالي للمواطنة، كما هو الحال في حقوق الأفراد في التمتع بالحرية والسعي نحو تولي المناصب السياسية في المجتمع، وبمعنى آخر فإن المواطنة السياسية تشير في جوهرها إلى مجموعة الحقوق والواجبات السياسية الوثيقة الصلة بالنظام السياسي القائم في المجتمع. (الكندري لطيفة، 2007، ص55)

7-3- المجال الاجتماعي والاقتصادي للمواطنة

يشير إلى تلك العلاقة التي تربط ما بين أفراد المجتمع في سياق مجتمعي معين، بالإضافة إلى حقوقهم في المشاركة في جوانبه ومجالاته السياسية المختلفة، ويتضمن تعريف الحقوق الاجتماعية والاقتصادية للأفراد وتمتعهم بحقوق الرفاهية والكفاية الاقتصادية من قبيل: تمتعهم بالحق في الشعور بالأمن الاجتماعي، والحصول على العمل، وعلى الحد الأدنى من وسائل المعيشة وكسب الرزق والعيش في بيئة آمنة، ويشير مفهوم المواطنة الاجتماعية بدوره إلى مجموعة العلاقات التي تربط ما بين الأفراد في المجتمع وتتطلب ضرورة تمتعهم بالولاء والانتماء والتضامن الاجتماعي، أمّا مفهوم المواطنة الاقتصادية فيشير بدوره إلى العلاقات التي تربط ما بين الفرد وسوق العمل والاستهلاك في المجتمع، ويتضمن ضرورة تمتع الفرد بشكل ضمني بالحق في العمل والحصول على الحد الأدنى المطلوب من وسائل المعيشة وكسب الرزق (أي تكافؤ الفرص). (المعمري سيف، 2006، ص78)

7-4- المجال الثقافي للمواطنة

ويشير إلى الطريقة التي تأخذ المجتمعات المختلفة من خلالها في الاعتبار جوانب وأبعاد التنوع الثقافي المتزايد بها، والتي تعود بالأساس إلى تمتعها بدرجات أكبر من الانفتاح على الثقافات الأخرى، وبروز الهجرة الدولية، وزيادة قدرة الأفراد على السفر والانتقال إلى الخارج، ويشير مفهوم المواطنة الثقافية هنا إلى مدى الوعي بالتراث الثقافي المشترك للمجتمع، وتتضمن سعي الأفراد إلى الحصول على اعتراف المجتمعات بالحقوق الجماعية لأفراد الأقليات بها. (السويدي جمال سند، 2001، ص18)

8- صور وأشكال المواطنة

8-1- المواطنة الإيجابية

وهي التي يشعر فيها الفرد بقوة انتمائه الوطني ويقوم بواجبه المتمثل في القيام بدوره الإيجابي لمواجهة السلبيات.

8-2- المواطنة السلبية

وهي شعور الفرد بانتمائه للوطن، ولكن يتوقّف عند حدود النقد السلبي ولا يقوم بأي عمل إيجابي لإعلاء شأن وطنه.

8-3- المواطنة الزائفة

وفيها يظهر الفرد حاملا لشعارات ظاهرية فقط، بينما واقعه الحقيقي ينمو عن عدم إحساس واعتزاز بالوطن.

8-4- المواطنة المطلقة

وفيها يجمع المواطن بين دوره الإيجابي والسلبي تجاه المجتمع وفقا للظروف التي يعيش فيها ووفقا لدوره فيها. (السويدي جمال سند، 2001، ص18)

9- أبعاد التربية على المواطنة

هناك ترابط بين أبعاد المواطنة حيث تمثّل أبعاد منظومة حياة يعيشها المواطن، فشعور المواطن بالانتماء لوطنه يجعله يتحمل المسؤولية الاجتماعية لتفعيل هذا الشعور في صورة سلوك، كما أنَّ تمثيل المواطنة لقيمة الديمقراطية يوجهه إلى الالتزام بالحقوق والواجبات ويمكن إيجاز أبعاد المواطنة التي يجب التركيز عليها في العملية التعليمية فيما يلي:

9-1- الأبعاد المعرفية

تتضمن الأبعاد المعرفية للمواطنة إعداد الطلاب بالمعلومات التالية:

- **معلومات تاريخية**

عن تاريخ وطنه عبر العصور المختلفة، ودور الزعماء الوطنيين وأهم أعمالهم والانتصارات والإنجازات التي تم تحقيقها ومكانة وطنه في العالم.

- **معلومات جغرافية**

عن جغرافية الوطن وعلاقته بدول العالم، والاعتماد المتبادل والتعاون بين الشعوب.

- **معلومات بيئية**

عن أهم المشكلات البيئية في وطنه، وكيفية التحكم فيها.

العموميات الثقافية المشتركة من أجل الحفاظ على المجتمع.

- **الأعراف الاجتماعية**

وتتضمن الحقوق، كالحرية الشخصية والخدمات الصحية والتعليمية والاجتماعية التي تقدّمها الدولة والحقوق السياسية، والواجبات كاحترام القوانين، واحترام حريات الآخرين وتحمل المسؤولية والمحافظة على الوطن، كما تتضمن المعتقدات وفهم الدستور الذي يقوم عليه نظام الحكم.

- دور القانون والعمليات السياسية.
- قنوات وفرص المشاركة للمواطنين.
- معرفة مهام الحكومة وأنواع الخدمات التي تؤديها.
- دراسة القضايا المحلية والعالمية المعاصرة.
- علاقة وطنه بالمنظمات والهيئات العربية والعالمية.

9-2- الأبعاد المهارية

تتضمن الأبعاد المهارية للمواطنة تدريب الطلاب على بعض المهارات الأساسية وأهمها:

- مهارات التواصل وفهم الاستماع والتحدث والتعبير عن أفكاره وقدرته على المناقشة.
- المشاركة الفعالة في الحياة السياسية من خلال مزاولة حق التصويت في الانتخابات أو الترشح أو مناقشة القضايا السياسية مع الآخرين في حل المشكلات الاجتماعية. (محمد نجيب،2013، ص421)

– مهارة التعاون مع الآخرين، وتحمّل المسؤولية، وتقديم العون للغير مما يساعد على تكوين جو من المودة والحب بين أفراد المجتمع.

– مهارة اتخاذ القرار.

– مهارة التفكير الناقد، ممّا يسمح للمواطن القدرة على الاستنتاج والاختيار بين البدائل والحلول المقترحة لقضايا ومشكلات المجتمع.

– مهارات حياتية لازمة للمواطنة، كالقدرة على التفاوض، وتقبل آراء الآخرين والمشاركة الاجتماعية.

9-3- الأبعاد الوجدانية

وتتضمن مجموعة من القيم والاتجاهات المراد تنميتها لدى الطلاب بحيث يصبحون مواطنين صالحين وأهمها:

– الشعور بالانتماء والولاء للوطن مع الاحساس بالهوية.

– التمسك بمفهوم المواطنة العالمية، حيث إن شعور المواطن بالانتماء والولاء لوطنه خطوة أساسية تؤدي إلى مفهوم العالمية الصحيحة.

– الوعي الكامل بالحقوق والواجبات والمسؤوليات.

– مراعاة العادات والتقاليد والمعتقدات والقيم الأخلاقية.

– المحافظة على المكاسب التي حققها الوطن. (محمد نجيب،2013، ص421- 422)

9-4- البعد الانتمائي

ويقصد به غرس مشاعر ووجدان وانتماء الأفراد لوطنهم ولثقافاتهم ولمجتمعهم.

9-5- البعد القيمي

ويشمل هذا البعد الديني المتمثل في مختلف المبادئ التي يقرها الدّين السائد في المجتمع إضافة إلى القيم مثل: العدالة والمساواة والتسامح والحرية ...إلخ

9-6- البعد المكاني

ويقصد به البيئة المحلية التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل ضمنها الأفراد المحيطين به. (ميهوبي فوزي، 2014، 74)

10- التربية على قيم المواطنة

تعرف التربية على المواطنة بكونها مجموعة من المعارف والقيم والكفايات الاجتماعية والممارسات التي تستخدم لمساعدة الشباب للولوج إلى مواطنة واعية وناقدة ونشيطة Guide francophone(Sercrétariat général)(CONFEJES)، وهي بذلك الفضاء المناسب للتدرب على القيم الجماعية لاكتساب ثقافة ديمقراطية، وهي المكان الذي لا يعوض لمقاومة الأحكام المسبقة وعدم التسامح، وتتحقق التربية على المواطنة من خلال الأنشطة التي تهدف إلى نقل محتوى وبناء التجربة الضرورية حتى يتمكن الأفراد من أن يكونوا مواطنين منخرطين وفاعلين في مجموعتهم. (PILOTE(ch); 2006,p37)

فالتربية على المواطنة الديمقراطية هي مجموعة الممارسات والأنشطة التي تسعى إلى مساعدة التلاميذ، والشباب والكهول على المساهمة الفعلية بصفة مسؤولة في اتخاذ القرارات في مجموعاتهم (- O'shea(K); (2003 p10).

كما ترتكز التربية على المواطنة على المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان، وعلى الديمقراطية التعددية وعلى علوية القانون وهي تسعى إلى مقاومة العنف والتعصب والعنصرية والقومية والعدوانية وعدم التَّسامح وهي تدعّم المجتمع المدني بتزويده بمواطنين يقظين متنبّهين ومتكوّنين بشكل جيد. (MIKKEL SEN(R; 2003, p5-6)

فتربية المواطنة هي تلك التربية التي تهدف إلى إعداد الفرد للمواطنة الصالحة في بلده من خلال تزويده بالمعارف والقيم والمهارات المرتبطة بالمجالات القانونية والاقتصادية والتاريخية والسياسية والثقافية ومهارة حل المشكلات وغيرها من مهارات المواطن الصالح. (علة المختار، 2014، ص204)

والتربية من أجل المواطنة تقوم على أساس إعداد الناشئين والشباب للدخول في الحياة السياسية للمجتمع بإكسابهم المعارف والمفاهيم والاتجاهات والمهارات السلوكية اللازمة لتنمية مشاركتهم في الحياة السياسية، وبما يمكنهم من دعم ومساندة الاتجاه الوطني للتنمية، إنها العملية التي تستهدف إعداد الشباب لمواجهة المشكلات واتخاذ القرارات كمواطنين بمساعدة كل منهم على تنمية قدراته على اتخاذ القرار واستخدام التفكير الناقد في التعبير عن اتجاهاتهم، والوصول إلى حل للمشكلة الاجتماعية التي تعوق مسيرة التنمية والانتماء الوطني. (عبد الودود مكروم، 2004)

والتربية من أجل المواطنة هي الهدف المحوري للتربية السياسية، والتي تعني مساعدة الناشئين والشباب على استيعاب الواقع والتفاعل مع إشكالياته بطريقة موضوعية ناقدة ربما تتيح لهم اتجاها إيجابيا نحو المشاركة إضافة إلى حسن رعاية النخبة منهم وإعدادهم لتحمّل مسئوليات القيادة والعمل الوطني. وتهدف التربية على المواطنة إلى تحقيق أهداف تتجلى في تثبيت قيم اجتماعية وأخرى فردية، أما القيم الاجتماعية فتتمثل في مجموعة من المبادئ لابد من ترسيخها ويأتي في مقدمتها الإحساس بالهوية الحضارية والاعتزاز بها والتضحية من أجلها، مع الانفتاح في الوقت نفسه على الثقافات الأخرى والتفاعل معها في جو من الانسجام والموضوعية والتسامح والحوار المبني على الاحترام ومحبة الإنسانية. (المعمري، طوساني، 2001م)

لذلك فإن أهداف التربية على المواطنة تتمثل في تدعيم مجموعة من المبادئ منها على وجه الخصوص:

– احترام مقدسات الوطن والتعامل مع قضاياه بالقيم الإيجابية والمسؤولية في كامل الثقة بالنفس والاندماج مع الجماعة بروح من التضامن والإخاء.

– التحلي بالسلوك الديمقراطي وقبول التعدّد مع حب العمل والتفاني فيه أملاً في رفع مكانة المجتمع وإنتاجيته الاقتصادية والثقافية حتى يرتقي في العيش إلى أعلى مراتب التنافسية العالمية.

والتربية من أجل المواطنة يجب أن تكون عملية مستمرة بحيث توجه الاهتمام الدائم بتكوين المواطن وتنمية وعيه بحقوقه وواجباته، وتطوير مستويات مشاركته الديناميكية في مجتمعه، وهكذا يتضح أن أهداف التربية من أجل المواطنة ليست مجرد سطور في وثائق رسمية، إنما هي مرامي وغايات تسعى إلى تحقيقها من أجل الممارسات والتطبيقات والتضمينات حيث يتضح ذلك من خلال أهداف وأهمية التربية من أجل المواطنة. (سهير علي الجيار، 2007م)

إن التربية على المواطنة من خلال الأنشطة البدنية والرياضية هو سعي إلى تنمية المعارف والكفاءات التي تمكن الشباب من تطوير قدراتهم الاجتماعية مثل العمل ضمن الفريق والتضامن والتسامح والروح الرياضية في إطار متعدد الثقافات وكذلك خلق توازن بين الأنشطة الفكرية والبدنية خلال المسيرة التعليمية مع دعم الرياضة داخل الأنشطة المدرسية. (بوعيشة لخضر 2012، ص39)

11- ارتباط المواطنة بالرياضة

أصبحت الرياضة في عصرنا الحاضر ظاهرة اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية، تستقطب اهتمام جميع شرائح المجتمع، وذلك في زمن اتسع فيه الاستهلاك الإعلامي للنشاط الرياضي، ممَّا نتج عنه زيادة في وعي الجماهير، وأفرز لدى الممارسين- أحيانا- أخلاقيات تجاوزت الهدف النبيل إلى الطموح الذاتي، وما ميّز الساحة الرياضية في بلادنا خلال السنوات الأخيرة هو الإقبال المتزايد على الممارسة الرياضية بمختلف أنواعها، وأضحى لزاماً علينا مواكبة التطورات المطردة للرياضة ذات المستوى العالي والتي أصبحت صناعة تتطلب استثمارات هامة في مجالات متعددة.

وفي الألفية الجديدة تم اعتماد سنة 2005م بوصفها السنة الأوربية للمواطنة وقد أعلنت الدول الأوربية سنة 2004م السنة الأوربية للتربية من خلال الرياضة وكان شعار المناسبة "الرياضة بوابة الديمقراطية". (بوعيشة لخضر 2012، ص47-48)

من جهتها قامت "اليونسكو" بمناسبة احتفالها بمرور سنتين على إنشائها في 4 نوفمبر 2006م بتخصيص خلال ستين أسبوع ستين موضوعا، بينها ستة عشر 16 موضوع تتعلق بالتربية، ومن بينها مواضيع تخص الرياضة والتربية البدنية والتربية على المواطنة.

وقد كانت من ضمن توصيات المجلس الأوربي الخاص بالتربية على المواطنة من خلال الأنشطة المدرسية ومن بينها الأنشطة الرياضية:

- تمكين الطلاب من توسيع آفاقهم من خلال فتح مجالات المسؤولية الجماعية.
- معرفة البيئة التي يعيشون فيها وحمايتها والمحافظة عليها.

القيام بعمل ذاكرة بهدف تربوي وبيداغوجي من أجل ترسيخ قيم الحقوق والواجبات والتضامن والانتماء والنهوض بالصحة والسلوكيات. (Audigier francois , 2000 ,p31)

وقد جاءت التوصية بضرورة التنسيق بين المؤسسات التعليمية وعدة متدخلين آخرين مثل الجمعيات والمنظمات والجماعات المحلية كالبلديات وغيرها ومن أجل تنظيم مهرجانات رياضية وبطولات.

إنَّ تعلُّم المواطنة لا يمكن أن تكون مسألة يوم واحد ولكن أن نعيشها على مدى كامل السنة تتخلّلها مواعيد هامة وأعمال ذات دلالة والتي تؤسس لولادة ثقافة المواطنة وترسيخها خاصة وأن المدرسة مسؤولة على صياغة الرموز في الأذهان .(bourdieu, 1980, p83)

12- دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي يقع على عاتقها مهمة التربية والتعليم، حيث يرى **جويل روسني** أن وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب، وإنما في عملية دمج هذه المعارف في أوساط المعنيين بها.

تعتبر المواطنة من أهم القيم التي تعمل المدرسة على تنميتها وتعزيزها في نفوس التلاميذ خاصة وأن القيم هي موجهات للسلوك، وهي التي تحدّد أنماط السلوك للفرد وتحركه باعتباره مرجعا في الحكم على أفعاله وإطار لتحقيق تماسك المجتمع.

ويتطلب عملية غرس مجموعة من القيم والاتجاهات في نفوس التلاميذ على اختلاف مستوياتهم التعليمية تزويدهم بحصيلة من المعارف والمهارات التي تمكّنهم من المساهمة الإيجابية في تأدية واجباتهم الوطنية وكل ذلك يتم عبر المدرسة.

إنّ عملية غرس القيم في المدرسة من خلال المناهج ليست عملية عشوائية بل عملية مخطط لها ومستهدفة ومقصودة حيث يتم تحقيق الهدف الذي يسعى إليه في تربية الطلبة على قيم وأخلاقيات تساهم في النهوض به.

وفي ميدان تعديل السلوك والاتجاهات والقيم ينبغي أن تتكامل المعرفة والانفعال والممارسة لأن الاقتصار على الجانب النظري يؤدي إلى الازدواجية بين القول والعمل. (الرفاعي والخوالدة، 2002، ص166)

وحيث أن قيم المواطنة تدخل ضمن مبادئ حقوق الإنسان فإن عملية التنشئة الاجتماعية على هذه القيم ليست عملية حشو المعلومات، بل هي عملية تهدف إلى تأسيس هذه القيم، والتي هي ذات صلة بواقعهم اليومي يستخدمونها في مرحلة لاحقة من أعمارهم على المستوى المعرفي والوجداني والسلوكي.

ومن المهام التي يجب أن تنجزها المدرسة في إطار تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ مايلي:

- إتاحة تكافؤ الفرص التعليمية أمام الجميع في المدرسة.
- تهيئة الفرص أمام التلميذ كي ينموا إلى أقصى حدّ تؤهله له قدراته واستعداداته.
- تدريب التلاميذ على العمل المشترك وعلى التضامن والتعاون.
- حث التلاميذ على تطبيق الديمقراطية في تنظيم حياتهم المشتركة ونشاطاتهم المختلفة.
- احترام شخصية المتعلم والاعتراف بأن له قيمة في ذاته. (ياسر ميمون عباس، 2011، ص413)

- إفساح المجال أمام التلاميذ لممارسة المسؤولية المشتركة عن طريق المشروعات الجماعية وسواها.
- الأخذ بمبدأ العدالة وتطبيقه في حياة التلاميذ و المدرسين ونشاطاتهم داخل المدرسة.
- تعزيز روح المبادرة لدى التلاميذ وتقوية حسهم النقدي وإذكاء روح الحوار فيما بينهم.
- إبراز الثقافة التي تبرز حرية المواطن وحقه في ممارسة حقوقه السياسية والمدنية.
- تدريب التلاميذ على التفكير الإبداعي والمناقشة. (ياسر ميمون عباس، 2011، ص413)

12-1- دور الإدارة

تتضمن إدارة المؤسسة التعليمية عمليات تسيير، تخطيط، تنظيم، رقابة وتقويم للموارد البشرية والمادية المتاحة بالمؤسسة، ويكمن دور إدارة المؤسسة التعليمية في حرص القائمين عليها على أن تتم هذه العمليات بأسلوب يجعل من المناخ السائد في المؤسسة التعليمية مناخا يعزز قيم المواطنة، وذلك بأن يسود العدل والمساواة والحرية والمشاركة واحترام الآراء...إلخ، فكل ذلك يساهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو هذه القيم بحيث تصبح جزءا من تكوينهم الوجداني، ويظهر ذلك في سلوكهم.

12-2- دور الهيئة التدريسية

يمثل القائم بالتدريس عماد العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية، فهو المعلم والمرشد والموجه والقائد والقدوة لطلابه، وله دور كبير في تنمية القيم لدى طلابه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وبطريقة مقصودة أو غير مقصودة، فكل ما يصدر عنه من قول وفعل محل أنظار واهتمام طلابه، فيكتسبون منه القيم بالتقليد والمحاكاة تارة وبالتعليم المباشر تارة أخرى، حيث يترجم قيم المواطنة إلى سلوكيات.

كما يجب على المعلم أن يكون على دراية بالأساليب التربوية التي يستطيع من خلالها تنمية القيم لدى طلابه، لأن تنمية القيم في نفوس الأجيال لا تتم بطريقة عشوائية، بل تحتاج إلى أساليب علمية متنوعة لتوضيح هذه القيم وتعزيزها لديهم ومن أهم هذه الأساليب: الحوار والمناقشة، حل المشكلات، الاستقصاء الذي يعتمد فيه المعلم على نفسه حيث يفكر ويستنتج بتوجيه من المعلم للوصول إلى النتائج.

12-3- دور الأنشطة

تعتبر الأنشطة جزءاً أساسيا من عمليات التعليم والتعلم، فهي تساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التنمية الشاملة، فانخراط الطلاب في

أنشطة وجماعات تنظيمية تحت إشراف تربوي، يساعدهم في التعود على تحمل المسؤولية والثقة بالنفس، والتعاون والعمل ضمن فريق، والتفاهم والتواصل الفعال، وحب النظام واحترامه و تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل اليدوي، والشعور بأنهم أعضاء متميزين قدموا لأنفسهم ولمؤسساتهم التعليمية وبيئتهم الاجتماعية العمل النافع والمفيد، وينمي لديهم مشاعر الانتماء والولاء...إلخ

وتتنوع الأنشطة فمنها ما يتم داخل قاعات الدراسة كعرض ومناقشة بحوث وقراءات يقومون بها في مجال المواطنة، ومنها ما يتم خارج قاعات الدراسة ولكن داخل المؤسسة التعليمية كالاتحادات الطلابية، والأنشطة الثقافية والفنية والرياضية، ومنها ما يتم خارج المؤسسة التعليمية كالمشاركة في الاحتفالات العامة وحملات التوعية، والمعسكرات والخدمة العامة...إلخ. كل ذلك لخلق جملة من الأنشطة التي تمكن الطلاب من معرفة قضايا المجتمع والاهتمام بها والمساهمة فيها، والاتصال بمنظمات المجتمع المدني والمؤسسات الرّسمية من شأنه أن ينمي لديهم قيم المواطنة ويساعدهم على ممارستها. (ياسر ميمون عباس، 2011، ص413-414)

13- أبعاد قيم المواطنة

13-1- الاستقلالية

إن الشعور بالهوية الشخصية ينطوي تحت الشعور بالاستقلال كوجه مقابل للانتماء، فالفرد داخل المجتمع "لا يستطيع أن يؤكّد هويته الفردية إلا إذا استطاع في الوقت نفسه أن ينطلق من الشعور بالانتماء إلى الجماعة، ويتجانس مع أفرادها في الشعور بالاستقلال ".

ومفهوم الاستقلالية عكس الاعتماد على الآخرين، ويجب أن يدَّرب عليها الطفل بالتدريج جزئيا، ثم كلياً وذلك من خلال:

- تدريبه الاعتماد على النفس.
- عدم تلبية الحاجات التي يمكنه القيام بها.
- تجنب القسوة أثناء تدريبه على الاستقلالية.
- عدم تركه مستقلا في الأعمال الخطيرة.

من هنا تنموا فردية الطفل، فيشعر باستقلاله عن غيره، " ويزداد الشعور بالمسؤولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك، وتتغير الميول وأوجه النشاط إلى الخصوصية"، من هذا المنطلق وجب على الوالدين تشجيع أبنائهم على اتخاذ قراراتهم وتحمل المسؤولية المترتبة على ذلك، وفي هذا الإطار تخلق مشكلة لدى الطفل عندما يتدخل الوالدان في كل صغيرة وكبيرة من حياته، إمَّا خوفا عليه أو

تسلطا على شخصيته، مما يؤدي إلى تثبيط عزيمته وعدم ثقته بنفسه، "فالأسرة الناجحة في تربية الأطفال هي الأسرة التي تتيح لأفرادها حرية الرأي والتعبير واكتشاف المعرفة وأن يخوض الفرد خبرته بنفسه مع وجود الإرشادات والتوجيهات اللازمة ".

أما في المراهقة نلاحظ النزعة على" الاستقلال الاجتماعي والانتقال من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على الذات، ويشهد النمو تقدم نحو الاستقلالية عن الأسرة والتحرر من السلطة والاعتماد على النفس، ويظهر الشعور بالمسؤولية الاجتماعية". (لبوزعبد الله، 2012، ص95-96)

13-2- التفكير الناقد

13-2-1- تعريف التفكير الناقد

13-2-1-1- التعريف اللغوي

يعّرف التفكير في اللغة كما ورد في لسان العرب لابن منظور (2003) "الفكر والفكر: إعمال الخاطر في الشيء، قال سيبويه: ولا يجمع الفكر ولا العلم والنظر: والفكرة: كالفكر، وقد فكر في الشيء وأفكر فيه وتفكر بمعنى، التفكر اسم التفكير ". (ج/ص :146/7)

ويعرف النقد والتنقاد في اللغة كما ورد في لسان العرب لابن منظور (2003) تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها. وناقدت فلانا إذا ناقشته في الأمر". (ج/ص:667/8)

وتعود كلمة التفكير الناقد في اللغة الإنجليزية من جذور إغريقية فكلمة cricital مشتقة لغوياً من كلمتين إغريقيتين، هما Kritico وتعني الحكم الفطن، وكلمة criterion وتعني المقاييس لذا فإن الكلمة إجمالاً تعني الحكم الفطن المبني على معايير. (شطة عبد الحميد، 2015، ص20)

13-2-1-2- التعريف الإصطلاحي

حاول العديد من الباحثين تقديم تعريف واضح للتفكير الناقد، إلا أنه يعد من المفاهيم الغامضة نسبيا التي تتردد دائما، بحيث يصعب تعريفها بشكل محدَّد فهناك تباين بين علماء النفس في تحديد التفكير الناقد نظراً إلى اختلاف أطرهم الفلسفية، والنظرية، والثقافية في النظر إلى التفكير الناقد.

فقد عرَّفَ أنيس التفكير الناقد بأنه " تفكير عقلاني تأملي يركز على اتخاذ القرار فيما يجب اعتقاده أو ما ينبغي عمله" (Ennis,1992)، وبذلك يؤكد أنيس بأن القرار حول ما يجب اعتقاده أو عمله يتطلب نوعين من الحكم على الأقل، حيث يرتبط الأول بمعقولية الأسس التي يقوم عليها الاعتقاد، والثاني يتعلق بكيفية التوصل من هذه الأسس إلى الاعتقاد، وتلك الكيفية تستلزم استخدام مهارات متعددة من قبيل الاستنباط، والاستقراء، والتقويم.(خالد بن ناهس العتيبي 2007، ص 10)

والتفكير الناقد يمثل أحد مهارات التفكير العليا التي يعنى بتقويم الحجج، وبقدرة الفرد على التنظيم الذاتي للقيام بمهارات التقويم والتحليل والاستنتاج (Astleitner,2002).

ويورد أكسيوه (1410هـ، ص25) نقلا عن الصفدي (1975) أن التفكير الناقد "عبارة عن مهارة أو كفاءة أو قدرة على التفكير بطريقة نقدية تحليلية شاملة وبعمق في حدث أو واقعة ما للقيام باستنتاجات أو الوصول إلى نتائج مدعمة بالدليل واتخاذ القرار يتلوه القيام بنشاط معين" . (وليد فهاد فهد الجابري، 1428هـ، ص62)

ويعرّفه العتوم بأنه "تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج". (العتوم وآخرون، 2007، ص73)

ويعرّف التفكير الناقد كذلك بأنه "مجموعة من المهارات التي تزوّد الفرد بالقدرة على التحليل الموضوعي لأي ادعاء معرفي أو خبر ما، بحيث يصبح الفرد قادراً على التمييز بين الفرضيات والتعليمات وبين الحقائق والآراء بطريقة منطقية واضحة (الربضي مريم سالم، 2008، ص18).

وعرَّفه الحارثي **(2009)** "أنه عبارة عن تفكير تأملي عقلي يركز على جمع الأدلة المؤيدة أو المعارضة لاستنتاج ما، ويهدف إلى تقويم وجهة نظر أو حل مشكلة ما، في ضوء معايير محددة، كما يسعى إلى فحص الأدلة والتأكُّد من منطقية المعلومات وصحَّتها ومصداقية مصادرها. (شطة عبد الحميد، 2015، ص21)

ويعرّف (أحمد زيوش 2013) التفكير الناقد أنه "نشاط عقلي هادف يقوم على مهارات عقلية خاصة بالاستدلال والذي يؤدي بدوره إلى نتائج جيدة في التفسير وإخضاع المعلومات والبيانات لعملية الفرز والتحليل وإدراك ما في المعلومات من حقائق بطريقة موضوعية وإصدار أحكام متميزة على هذه المعلومات متمثلة في التقويم فضلا عن الدقة في فحص الوقائع وإدراك العلاقة الصحيحة دون تطرف في الرأي أو تأثير بالنواحي العاطفية" . (زيوش أحمد، 2013)

13-2-2- المكونات الأساسية للتفكير الناقد

تعتمد عملية التفكير الناقد على مكونات خمسة إذا افتقدت إحداها لا تتم العملية بالمرة إذ لكل منها صلة وثيقة ببقية المكونات وهذه المكونات هي:

13-2-2-1- القاعدة المعرفية

وهي تعني كل ما لدى الفرد من معلومات ومعتقدات ومسلَّمات يعرفها الفرد ويعتقد بصحتها وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

13-2-2-2- الأحداث الخارجية

وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض وتتوقف كفاءتها كمثيرات للتفكير الناقد على مستوى النمو المعرفي للفرد، وتتباين من الوضوح إلى الغموض والتركيب.

13-2-2-3- النظرية الشخصية

وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميّزاً له (وجهة نظر شخصية)، ثم إنَّ النظرية الشخصية هي الإطار التي يتم في ضوئه محاولة تفسير للأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

13-2-2-4- حل التناقض

وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل خطوات متعددة، وهكذا فهي الأساس في بنية التفكير الناقد. (شطة عبد الحميد، 2015، ص 25- 26)

مما سبق نجد أن عملية التفكير الناقد تعتمد على مكونات أساسية لا تتم إلا بوجودها مجتمعة، وأن كل منها علاقة تفاعلية ببقية المكونات الأخرى فالقاعدة المعرفية هامة لكي يحدث التناقض، وتعد الأحداث الخارجية مثيرات للإحساس بالتناقض بينما النظرة الشخصية هي السياق الذي يتم في ضوئه تفسير الأحداث الخارجية فيكون الشعور بالتناقض من عدمه، وبالتالي الوصول إلى حل هذا التناقض. (خالد بن ناهس العتيبي، 2007، ص28-29)

13-2-3- مميزات التفكير الناقد

- التفكير الناقد عملية تقويمية شاملة لجميع الجوانب السلبية منها والإيجابية.
- التفكير الناقد يستخدم الأساليب المنطقية للوصول إلى النتائج والحلول.
- التفكير الناقد يتميز بالموضوعية عند تقويمه للأفكار والقضايا المطروحة.
- التفكير الناقد يخضع الأفكار للتحليل والتمحيص الدقيقين ولا يأخذ بظواهرهما.
- التفكير الناقد يعتمد على المقدمات والبراهين المعطاة المبنية على بيانات ومعلومات يفترض أن تكون دقيقة وصحيحة.
- التفكير الناقد يتسم بالحرية والبعد عن الجمود والتصلب.

13-2-4- أهمية تنمية التفكير الناقد

يعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير التي تسهم في تكوين فرد أكثر تفتحا، لاستقبال كل ما هو جديد لمواجهة المستقبل وتقبل أفكاره والتكيف معه ومواجهة ما يفرضه من تحديات وما يثيره من مشكلات، ونظرا لأهمية التفكير الناقد فقد تناولته العديد من الكتابات والأبحاث بالعرض والتحليل لبيان مدى أهميته بالنسبة للفرد يمكن إجمالها في إيجاز فيما يلي:

- التفكير الناقد أحد الأهداف التربوية التي ينبغي تنميتها لدى النشئ منذ نعومة أظافرهم، وخلال مراحل نموهم المختلفة حتى يشب الفرد ولديه ملكة قوية للنقد، يوازن بها بين الآراء والأفكار المختلفة التي تعرض عليه أو يتعرض لها خلال مواقف الحياة المختلفة، فلا يتأثر بكل ما يقال.
- تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لتنمية عقول الصغار من التأثيرات الثقافية الضارة المنتشرة في المجتمع، والتي يتعرَّضون لها في حياتهم اليومية وحتى يمكنهم أيضا مواجهة حملات الغزو الثقافي من الخارج والتي لا يمكن مواجهتها إلا بزيادة وعي الفرد وتمكينه من فرز ما يتلقاه من أفكار ومعلومات.
- تتضح أهمية التفكير الناقد بالأخص في عصر العولمة حيث يموج العالم بتيارات فكرية وثقافية متناقضة، فلمَّا تكن لدى الفرد عقلية ناقدة فسوف تتقاذفه أمواج الفكر يمنى تارة ويسرى تارة أخرى. فالتفكير الناقد بمثابة المصفاة التي تحدد للفرد ما الذي يقبله وما الذي يرفضه في ضوء معايير محددة.
- يسهم التفكير الناقد في تحسين قدرة التلاميذ على التحليل المنطقي للقضايا والمشكلات التي تواجههم، وكذلك قدرتهم على اتخاذ القرارات في مواقف الحياة المختلفة.

– إن تنمية التفكير الناقد من أهداف التربية العامة، لذا فإن تدريس العلوم لابد أن يطلع بدوره ورسالته في هذا الجانب حيث يجب النظر إلى تنمية التفكير الناقد باعتباره هدفا صريحا من أهداف تدريس العلوم.

لذا كان لتدريس العلوم أن يركز على مساعدة التلاميذ على التعامل العقلاني مع المشكلات وبخاصة تلك المشكلات التي تتضمن معالجتها أدلة واعتبارات عديدة، ومجادلات منطقية، أو التي يحتاج تناولها إلى قدر من الشك الذي يحث على البحث والتقصي الذي يوصل إلى حلول صحيحة، وبخلاف ذلك قد لا تتوفر لدى التلاميذ القدرة على التفكير الناقد فيصبح من السهل أن يقعوا فريسة لحلول بسيطة ساذجة لمشكلات عميقة ومعقدة تحت تأثيرات خارجية مضللة. (شطة عبد الحميد ، 2015، ص28–29)

وحسب العتوم وآخرون فإن أهمية وفائدة تنمية التفكير الناقد تتمثل فيما يلي:

أن التفكير بشكل ناقد يجعلنا أكثر صدقا مع أنفسنا، وسنتعرف على ما لا نعرفه.

– القدرة على استخدام عقولنا بدل عواطفنا، ونستطيع تحديد مشاعرنا وربطها منطقيا مع عواطفنا.

– إن تعليم التفكير الناقد يكسب الطلبة منهجية في كثير من المواد، بحيث يستطيع الفرد تقييمها ودراستها موضوعيا.

– إن تعليم التفكير الناقد يساعد في صنع القرار الحكيم في الحياة اليومية، والبعد عن التطرف.

– يحسن تحصيل الطلبة في مختلف المواد الدراسية.

– يشجع على ممارسة مهارات كثيرة من مهارات التفكير كمهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير المتشعب ومهارة التفكير الابداعي.

– يشجع المناقشة والحوار وسعة الأفق والقدرة على التواصل والتفاوض بين المدرسين والطلبة.

– يساهم في خلق بيئة صفية تتسم بالحوار الهادف، كما يساهم في خلق أنشطة وبرامج قد تمارس من الطلبة داخل الغرف الصفية وخارجها.

– يحسن التفكير الناقد وعي الطلبة وخصوصا في الجامعات إذ يجب عليهم أن يتفاعلوا مع القضايا المطروحة على الساحة العالمية والمحلية ويكون لديهم القدرة على التعامل مع هذه القضايا بروح ناقدة.

– يحسن قدرة الفرد على التعلم الذاتي، ويساعد على البحث الجاد في الكثير من الأمور.

– يحسن قدرة الفرد على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات. (العتوم يوسف عدنان وآخرون، 2007، ص91–92)

13-2-5- خصائص الفرد الناقد

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف عنه شيئاً.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يعرف الفرق بين نتيجة (ربما تكون صحيحة) ونتيجة (لا بد أن تكون صحيحة).
- يعرف بأن لدى الناس أفكار مختلفة حول معاني المفردات.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلالية الأمور.
- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- يحاول فصل التفكير العاطفي عن المنطقي.
- يتخذ موقفا أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.
- يستخدم مصادر علمية موثقة ويشير إليها.
- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.
- يعرف المشكلة بوضوح. (العتوم يوسف عدنان، 2004، ص218)

13-3- التسامح وقبول الآخر

"التسامح من بين المفاهيم الأخلاقية التي تثير في المواطن، والجماعة الرغبة في تحقيقها، وغياب هذه القيمة في حياتنا المعاصرة راجع لصعوبة الشروط التي يقتضيها التسامح، فهو يتطلب بدرجة أساسية اعترافاً بعدم اليقينية الأخلاقية، واتخاذ موقف الشك نحو قيمنا ووجهات نظرنا. (مجلة التسامح، 2007، ص191)

فالتسامح هو القبول بالآخر أي احترام حقوقه الطبيعية، والمدنية، والسياسية، ولا يعني التنازل عن الحقوق للآخر، فهو " الاحترام والقبول والتقدير للتنوع الثري لثقافات عالمنا، ولأشكال التعبير، وللصفات الإنسانية لدينا، ويتعزز بالمعرفة والانفتاح، والاتصال، وحرية الفكر، والضمير، والمعتقد، إنّه الوئام في سياق الاختلاف، وهو الفضيلة التي تيسّر قيام السّلام وتسهم في إحلال ثقافة السلام محل ثقافة الحرب." (فهد بن مصنات حجاج الحربي، 1436، ص 19)

وإذا كانت الحرية هي واحدة من أسمى معالم المواطنة، وأكثرها دلالة عليها فإن التسامح هو النتيجة الأولى للحرية وهو في نفس الوقت السبب الرئيسي المؤدي إليها، فكلّما كان الإنسان حرًّا كان أقدر على التسامح، والأوضح من ذلك أنه كلّما كان الإنسان متسامحاً كان دليلا على حريته (بوكار صالح، 2012، ص34)

13-3-1- تعريف التسامح

13-3-1-1- التعريف اللغوي

ذكر ابن منظور في لسان العرب (1979، ص2088) أن التسامح جاء مشتقا من اللفظ أو الفعل (سمح) والسماح والمسامحة: الجود والعطاء عن كرم وسخاء، وليس متسامحا عن تنازل أو منه، والمسامحة: المساهلة، وتسامحوا: تساهلوا، لأن "السمح رباح" بمعنى أن المساهلة في الأشياء تربح صاحبها، وتقول العرب: "عليك بالحق فإن فيه لمسمحا، أي متسعا، فالتسامح حق يتسع للمختلفين". (فهد بن مصنات حجاج الحربي، 1436، ص 13)

(سمح) -سماحا- وسماحة: أي بذل في العسر واليسر عن كرم وسخاء.

وسمح سماحة وسموحة: أي لان وسهل فهو سمح- سميح و(السماحة): أي عفا عنه- ويقال في الدعاء: سامحك الله. والسماحة: أي الجود والكرم و(السمح): يقال فلان سمح: أي جواد سخي و(السمحة): يقال (شريعة سمحة): أي فيها يسر وسهولة .(المعجم الوجيز، 2009، ص320)

كما يستخدم التسامح في اللغة العربية ليدلّ على السّياسة التي يتجمل بها الفرد في التعامل مع كل ما لا يوافق عليه، ويصبر عليه، ويجادل فيه بالتي هي أحسن، ويتقبّل وجودة بوصفه حقا من حقوق المخالفة، ولازمة من لوازم الحرية التي يقوم عليها معنى المواطنة في الدول المدنية الحديثة.

وجاء تعريف التسامح في قاموس لاروس الموسوعي G.D.E.L بأنه "موقف من يقبل لدى الآخرين وجود طرق تفكير وطرق حياة مختلفة عما لديه هو، وبالتالي فهو موقف من يتحمل نتائج العوامل الخارجية عليه، لاسيما العدائي والمضر به منها، وبهذا يكون التسامح مبدأ توافقياً، ويكون الغرض منه ليس الأخذ بالممنوعات، ولكن الوصول إلى التوافقات ". (محمد حسن محمد المزين، 2009، ص112)

ولفظة تسامح Tolérance مشتقة من الكلمة اللاتينية Toler أي يعاني أو يقاسي. ومن اللفظة اللاتينية Tolerantia وتعني لغوياً التساهل.(فهد بن مصنات حجاج الحربي، 1436، ص 13)

13-3-1-2- التعريف الاصطلاحي

التسامح: ضد الانتقام والتشدّد، ويعني الثّقة والصفح الجميل الذي ينطلق من النفس والتماس الأعذار للآخرين وتقديم المودة والوصال، والوقوف ضد التجريح واللجج في الخصومة.

قبول الآخر: وتعني القدرة على الانسجام مع الآخر وعدم رفضه من أجل الاستمرار، وقد يختلف الآخر معه في العقيدة أو الجنس أو اللون.

ويعرّف التسامح بأنه: "مكوّن معرفي وجداني سلوكي نحو الذات والآخر والمواقف، متمثلا في مجموعة من المعارف والمعتقدات والمبادئ والمشاعر والسلوكيات التي تدفع صاحبها للتصالح مع ذاته ومع الآخر، وتجعله متصفا بالتسامح في مواقف الحياة المختلفة".(فهد بن مصنات حجاج الحربي، 1436، ص 10)

وعرفه أديب إسحق (1993) بأنه "رضا المرء برأيه اعتقاد الصحة فيه، واحترام لرأي الغير كائنا ما كان، رجوعاً إلى معاملة الناس بما يريد أن يعاملوه به، فهو على يقينه لما يراه، لا يقطع بلزوم الخطأ في رأي سواه، وعلى رغبته في تطرق رأيه للأذهان، لا يمنع الناس من إظهار ما يعتقدون". (أديب إسحاق، 2003، ص203)

عرفه محفوظ (2004): بأنه "الخيار السليم الذي ينبغي التعامل به، ولكنه لا يعني بأي حال من الأحوال التنازل عن المعتقد أو الخضوع لمبدأ المساومة أو التنازل، وإنما يعني القبول بالآخر والتعامل معه على أساس العدالة والمساواة، بصرف النظر عن أفكاره وقناعاته الأخرى" .(محفوظ، 2004، ص4)

وعرفته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو" Unesco docments and publication بأنه "الاحترام والقبول بتنوع واختلاف ثقافات عالمنا وهو ليس مجرد واجب أخلاقي ولكنه أيضا ضرورة سياسية وقانونية، وهو فضيلة تجعل السلام ممكناً عالمياً، وتساعد على استبدال ثقافة الحرب بثقافة السلام" .(محمد حسن محمد المزين، 2009، ص111)

وقد عرفه (لالاند Lalande 1997) بأنه "قابلية للفكر أو لقواعد التصرف في ترك لكل واحد الحرية في التعبير عن آرائه، عندما لا نقاسمه إياها، وهو الاعتراف بالآخر والتعايش معه والتقدير له والقبول به ومحاولة التبادل الخلاق معه"

ويؤكد (فولتير 1964) في معجمه الفلسفي على ضرورة التسامح وحاجة الإنسانية إلى تعميمها بقوله: "إن استقصاء الطبيعة الإنسانية، واكتشاف ما تحتويه من إمكانية الزيغ والضلال يجعل القول بالتسامح ضرورة طبيعية، وأن تعميمها يضمن لكل واحد الاستفادة منها، لأنه لا أحد محي من الوقوع في الخطأ". (محمد حسن محمد المزين، 2009، ص112)

13-3-2- أهمية التسامح

- من يستطيع أن يكون متسامحاً فهو يُعتبر أقوى الأقوياء؛ لأن المسامحة والعفو لا يقدر عليها إلا من يشعر بالثقة بنفسه والقوة، كما أنَّ قبول الشخص الآخر على مساوئه يدل على قوة الشخص.
- يكسب المتسامح الأجر والثواب من الله تعالى، كما أنّه يكسب محبة الناس وثقتهم به وحب مجالسته ومخالطته؛ فالشخص المنتقم يجعل من التعامل معه أمراً صعباً خوفاً من انتقامه أو إساءته.
- تفريغ الطاقة السلبية ممّا يشحن الجسم بالطاقة الإيجابية، فالكره والحقد ورد الإساءة بالإساءة يولِّد في الجسم طاقةً سلبيةً مما يجعل الشخص غير قادرٍ على الإنتاج والتفكير والإبداع.
- يزيد التسامح من ترابط أبناء المجتمع الواحد معاً، وينشر المحبة والألفة فيما بينهم، ممّا ينتج مجتمعاً قوياً ومتماسكاً من الصعب اختراقه والسيطرة عليه. http://mawdoo3.com

13-3-3- مبادئ التسامح

- التسامح يقوم على الاعتراف بحرية وكرامة كل إنسان، فنحن مطالبونا أخلاقياً ودينياً أن نكون متسامحين مع كل البشر، بغض النظر عن انتماءاتهم العرقية والثقافية والدينية والأيديولوجية.
- التسامح شرطا من شروط السلام الضروري للسلام الإنساني.
- الاختلاف بين الناس وأجناسهم ولغاتهم وعقائدهم لا ينبغي أن يكون منطلقا أو مبرّراً للشقاق والنزاع بين الأمم والشعوب، بل الأحرى أن يكون هذا الاختلاف والتنوع دافعاً للتعارف والتآلف بين الناس.

- الحوار ضرورة من ضرورات العصر، وعلى جميع المستويات، الأفراد والجماعات وعلى مستوى العلاقات بين الأفراد والشعوب المختلفة، وأساس الحوار هو الاحترام المتبادل واحترام حرية الآخرين، والتزام الموضوعية في الحوار.
- تعليم التسامح للأجيال يتم عن طريق القدوة، وليس عن طريق التلقين.
- التسامح عنوان للدين الإسلامي وسيظل كذلك إلى آخر الزمان. (زقزوق، 2003، ص3-12)

وكذلك من مبادئ التسامح:

- التسامح على المستوى الإنساني، يتجلى في القدرة على قبول الآخر المختلف واحترامه، ومحاورته وقبوله، والاعتراف به.
- أن التسامح في أبعاده الكبرى، يقوم على حق الاختلاف، وإدراك معاني التعددية والإيمان بالعلاقات المتوازنة بين الأفراد والجماعات، وأن الاختلاف لا ينبغي أن يقود إلى الصراع.
- أن التسامح روح حضاري، جوهره العدالة، وقوامه الرّحمة، وأساسه الحوار.
- أن الذات لا يكتمل تبلورها إلاّ في مرايا الآخر .(محمد حسن محمد المزين، 2009، ص118)

13-3-4- خصائص المتسامح

هو ذلك الفرد الذي يتميز بالصفح من خلال ما يملك من المعارف والوجدانيات والسلوكيات التي تجعله متقبلا لأفكاره ومعتقداته، راضيا عن نفسه، وجديرًا بمحاسبتها ومتساهلاً معها، ممتلكا السيطرة على نزعاته وشهواته متحكّما في انفعالاته وتوازنه، متحمّلا للضغوط والشدائد، قادرا على تحمل آلامه النفسية والبدنية، محترما ومقدّرا آراء وتعارضات ووجهات نظر الآخرين بشيء من السماحة والصفح وسعة الصدر واللّين والود، مراعيا لقيم العقيدة والأخلاق والمجتمع والقانون. (فهد بن مصنات حجاج الحربي، 1436، ص 25)

13-4- التضامن

تعتبر قيمة التضامن والتكافل الاجتماعي بين الأفراد وتكوين اللّحمة بينهم أمر في غاية الأهمية، لأنّ العلاقة التي تربط بين الأفراد فيما بينهم من جهة وبين الأفراد والدولة من جهة أخرى أبعد من أن تكون مجرد رابطة قانونية تحدّد الحقوق والواجبات، لأنَّ حاجة الناس لتكوين اجتماع وتنظيم شؤونهم أدَّى إلى ظهور سلطة تحكمهم تستند إلى فكرة الحق والواجب والتي تحدد مجموعة من

الحقوق والواجبات لإرساء أولى بوادر التعايش معا، من دون الأخذ بعين الاعتبار الاعتقادات الدينية واللغة والجنس فيعتبر "برهان غليون" أن فكرة المواطنة هي عبارة عن تحالف وتضامن بين أناس أحرار ومتساوين في القرار والدور والمكانة، ومن رفض لشتى أنواع التمييز في حقوقهم المواطنية.

فقيمة التضامن ظاهرة ثقافية تحقق الأمن والسلم داخل المجتمع والدولة وتحافظ على التماسك المجتمعي بعيداً عن جميع أشكال التمييز العنصري، الأمر الذي ينمي الخلق المدني لدى الأفراد ويدفعهم للتعايش معا والمشاركة والتكافل الاجتماعي فيما بينهم. (برهان غليون، 2007)

13-4-1- مفهوم التضامن

يعرَّف التضامن على أنّه اندماج وانخراط الأفراد مع مجموعات محددة من الأفراد كالأقارب، أو الأصدقاء، أو الجيران، أو اندماجهم مع مجتمعات محددة، ويشير مفهوم التضامن إلى الروابط الاجتماعية التي تربط ما بين أعضاء المجموعة الواحدة بكافة درجاتها وأنواعها. يصنّف التضامن الاجتماعي في بعض الأحيان كواحد من أصناف الاشتراكيّة السياسيّة، وذلك لوقوعه ضمن مبادئ القوى المحرّكة المصنّفة للقوى العاملة، كما يستخدم هذا المفهوم في العلوم الاجتماعية وأبرزها علم الاجتماع. تختلف الأساسيّات التي يقوم عليها التضامن من مجتمع إلى آخر، ففي المجتمع الصغير والبسيط يقوم التضامن على أساس قرابة الدم والقيم، في حين أنّ هذه الأساسيّات متفرّعة ومعقدة بشكل أكبر في المجتمعات الكبيرة.

التّضامن في مفهومه يعني التّكاتف والتّعاون، وأن يكون النّاس مع بعضهم البعض ضمن رابطة معيّنة تجمعهم وتدمجهم مع بعضهم البعض من أجل تحقيق أهداف وغايات محدّدة تعود بالنّفع على جميع المتضامنين.

13-4-2- أهميّة التضامن

تتمثل أهميّة التضامن في تحقيق الخير وإنعاش الطاقة، ففي الحالات التي يغيب فيها التضامن في الجماعات المختلفة، يتناقص الحماس وتضيق الهمم ويموت الفكر ويتضاءل الإنتاج وتنحصر النتائج. أمّا في حالات وجود التضامن والتعاون فيتجمّع أصحاب الأهداف الواحدة وتنبعث فيهم الهمم وتتجدد طاقاتهم وتعود حيويتّهم مرّة أخرى، الأمر الذي يساعد في العمل ضمن أفكار وآراء عدة، ممّا يساهم في تطوير مجال الابتكار والإنتاج، ودفع الهمم إلى التسابق نحو التطور والتفوق والنجاح. فأهميّة التّضامن تكمن في فوائده وآثاره الطّيبة على مستوى الفرد والمجتمع، ومن هذه الفوائد نذكر:

– إنّ التّضامن هو قوّة للمجتمع، فالمجتمع الذي يكون أفراده متضامنين متكاثفين تراه مجتمعاً قويّاً متماسكاً، بينما ترى المجتمع الذي لا تكون فيه معاني التّضامن والتّكافل مجتمعاً هشّاً يسهل تفكيكه والسّيطرة عليه، وفي الحديث الشّريف إنّ يد الله مع الجماعة وهذا يعني أنّ القوّة تكون للمجتمع عندما يكون أفراده متضامنين متكاتفين؛ حيث يبارك الله تعالى هذا الاجتماع ويعطيه القوّة والهيبة.

– إنّ التّضامن هو وسيلة لتحقيق غايات النّاس وأهدافهم، فالفرد لا يستطيع ومهما أوتي من قوّة أن يحقّق غاياته لوحده، ذلك بأنّ الحياة في كثيرٍ من الأحيان تتطلّب اجتماع النّاس مع بعضهم البعض بحيث يقدّم كلّ منهم جهده ومهارته ومعرفته في مجاله، فتكتمل أدوار النّاس لتحقيق الغايات والمآرب المختلفة.

– إنّ التّضامن هو وسيلة لتفريج الكروب والهموم، فالنّاس يتعرّضون لكثيرٍ من الهموم والمشاكل في حياتهم، ويكون التّضامن فيما بينهم طريقةً لأن يشعر كلّ إنسان بأخيه الإنسان، فيطّلع على همومه ومشاكله ويعمل على حلّها، وفي الحديث الشّريف (مثل المؤمنين في تكافلهم وتعاضدهم مثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسّهر والحمّى) .

13-4-4- سبل تعزيز مفهوم التضامن

– غرس قيمة التضامن من خلال التنشئة الأسريَّة السليمة، وإشراك النشء في بعض المبادرات التضامنية كزيارة أحد المحتاجين مثلاً في مناسبة تَضامنيَّة.

– نَشر الوعي بذلك من خلال المساجد؛ حيث يَتناول خطباء وأئمة المساجد ذلك في خطبهم ودروسهم اليوميَّة.

– تعزيز قيمة التضامن من خلال المدارس بالتركيز عليها من قبل المدرسين، وتشكيل اللجان المدرسيّة المختلفة التي تمارس التضامن في الحياة المدرسيَّة سلوكاً عملياً حقيقياً، كزيارة الطلاب لبعضهم البعض في مناسباتٍ متعددة؛ كعيادة المريض منهم، ومُشاركة المدرسين والطلاب ببعض المناسبات الحزينة، أو السعيدة القريبة من المدرسة.

– تعزيز مفهوم التضامن وقيمته من خلال وسائل الإعلام المختلفة كالفضائيات مثلاً. نشر قيمة التضامن من خلال شبكات التواصل على شكل تحديثات يوميَّة.

– إجراء مبادرات شبابيّة تضامنيَّة في المناسبات الطارئة، تتم الدعوة إليها عبر طُرق التواصل الاجتماعي المختلفة والمتعدّدة. إنّ تَعزيز مفهوم التضامن في المجتمع ونشره كقيمةٍ سلوكيَّة قائمة مسؤوليَّة المجتمع بمُختلف الشرائح المجتمعيَّة، وبمقدار ما يتم تعزيز هذه القيمة بقدر ما يُحقّق

المجتمع التقدّم والازدهار، وبقدر ما يكون الإخفاق في ذلك بقدر ما تعمّ الكراهيّة والسلبيَّة أوساط المجتمع http://mawdoo3.com

خلاصة

بعد التطرق في هذا الفصل لقيم المواطنة تبيَّن لنا أنها تعني المشاركة والارتباط الكامل بين الإنسان ووطنه، المبني على أسس من العقيدة والقيم والمبادئ والأخلاق والتمتع بالحقوق وأداء الواجبات بعدل مساواة، ينجم عنه شعور بالفخر وشرف الانتماء لذلك الوطن، وتقديم المصلحة العامة عن الخاصة في ظل علاقة تبادلية مثمرة تحقق الأمن والسلامة والرقي والازدهار للوطن والمواطن في جميع المجالات.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة والمشابهة

الدراسات السابقة والمشابهة

تمهيد

بعد إطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة والمشابهة لم يجد عدد كبير من الدراسات التي تربط موضوع المواطنة بمنهاج التربية البدنية والرياضية، وحتى المواطنة بالرياضة بصفة عامة، فقد وجد ارتباط هذا الموضوع بمناهج المواد الأخرى، وكذلك إجراء دراسات تتعلق بالمواطنة على مراحل دراسية أخرى من المرحلة الابتدائية وحتى إلى ما بعد الجامعة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

أولا: الدراسات المحلية

الدراسة الأولى: دراسة بوزيان راضية بعنوان، " دور المؤسسة التعليمية في تكوين روح المواطنة لدى تلاميذ المدرسة الإكمالية كنموذج"، 2003م.

هدفت الدراسة إلى معرفة دور المؤسسة التعليمية في تكوين روح المواطنة لدى تلاميذ المدرسة الإكمالية من خلال تحليل كتب المواد الاجتماعية للطور الثالث من التعليم الأساسي (السنة التاسعة أساسي)، وكذلك دراسة مواقف المعلمين واستطلاع آرائهم فيما يتعلق بفعالية التعليم الأساسي (المدرسة الإكمالية على وجه الخصوص) في إرساء دعائم المواطنة من خلال: دور الإدارة المدرسية، المحتوى الدراسي في تجسيد هذا المسعى. حيث اتبعت الباحثة منهجين: المنهج الوصفي التحليلي ومنهج تحليل المضمون لبعض الكتب المدرسية، أما أدوات الدراسة فتمثلت في: المقابلة- الملاحظة والوثائق والسجلات الرسمية، أما عينة الدراسة فتم اختيارها بطريقتين: طريقة الحصص والطريقة العشوائية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمواطنة وثيقة الصلة انطلاقا من تنمية الشعور بالانتماء والمشاركة الإيجابية.
- المؤسسات التعليمية الجزائرية (المؤسسات الإكمالية كنموذج) متوسطة الفعالية في إرساء دعائم المواطنة. (بوزيان راضية، 2003)

الدراسة الثانية: مقالة الأستاذ نعمان عبد الغني بعنوان، " دور الرياضة في التربية على المواطنة" منشورة في عدة مواقع الكترونية تاريخ النشر 14-01-2010م الحوار.

ألقت هذه المقالة الضوء على دور الرياضة في التربية على المواطنة من خلال الأنشطة الرياضية والمنافسات المتعلقة بها، مستدلا بمناهج الدول المتطورة المعتمدة على الرياضة كأسلوب راقي لتنمية الإحساس بالوطنية، وقد جاء الموضوع على شكل مقالة، إلا أن الموضوع لم يتطرق بالشكل الكافي للموضوع التربوي والخاص بالتربية البدنية والرياضية.

الدراسة الثالثة: دراسة أحمد تركي بعنوان،" دور التربية البدنية والرياضية في الحفاظ على الهوية الثقافية الجزائرية في ظل تحديات العولمة 2010م".

أشارت النتائج الدراسية إلى مجموعة من المعطيات المتعلقة بتأثير ممارسة التربية البدنية والرياضية على أبعاد الهوية الثقافية لدى التلاميذ والتي أوجزوها في بعض الأبعاد حيث أنها تتأثر بخصائص العينة- الجنس- المستوى والمنطقة، وتوصل الباحث إلى أن المنطقة والمستوى لهما تأثير على البعد البدني أما متغير الجنس ليس له تأثير على النتائج، وبينت النتائج أنّ لبعد الانتماء أو التقاسم الثقافي وجود فروقات بين إجابات التلاميذ تعزى إلى متغير المنطقة والمستوى، ولم يؤثر متغير الجنس على النتائج وبالنسبة لبعد الاتجاهات والهوية الثقافية فقد بينت النتائج أن متغير المنطقة والمستوى فقط. (خاضر علي، 2012)

الدراسة الرابعة: دراسة لبوز عبد الله (2011) بعنوان، " قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي ودافعيتهم للتدريس، أطروحة دكتوراه "

هدفت الدراسة إلى معرفة المستوى الذي يحمله مدرسوا المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم المتوسط من قيم المواطنة المعبر عنها حسب هذه الدراسة، وكذا طبيعة اتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي ودافعيتهم للتدريس، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى قيم المواطنة المعبر عنها في الدراسة عند المدرسين وطبيعة اتجاهاتهم (إيجابية- سلبية) نحو المنهاج الدراسي وكذا دافعيتهم للتدريس، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، أما عينة الدراسة فاختارها بطريقة الحصر الشامل من مؤسسات التعليم المتوسط بولاية ورقلة خلال السنة الدراسية 2006-2007، أما أدوات الدراسة فقد استعان الباحث بثلاث مقاييس: مقياس قيم المواطنة المعبر عنها، مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي ومقياس الدافعية للانجاز.

وقد توصل الباحث في دراسته إلى النتائج الآتية:

- أن المدرسين يحملون مستوى متوسط من قيم المواطنة المعبر عنها.
- تميز المدرسون باتجاهاتهم الإيجابية نحو المنهاج الدراسي للمواد الاجتماعية التي يدرسونها.
- تميز المدرسون بمستوى متوسط من الدافعية للتدريس.
- كلما ارتفع مستوى قيم المواطنة المعبر عنها عند المدرس الجزائري للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط كلما كانت اتجاهاته إيجابية نحو المنهاج الدراسي لهذه المواد.
- كلما ارتفع مستوى قيم المواطنة المعبر عنها عند المدرس الجزائري للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط كلما ارتفع مستوى دافعيته للتدريس.
- عموما بيت نتائج الدراسة كذلك أنه كلما كان مستوى قيم المواطنة المعبر عنها مرتفعا عند المدرس الجزائري للمواد الاجتماعية بمرحلة التعليم المتوسط كلما كان لديه اتجاها إيجابيا نحو المنهاج الدراسي ومستوى أعلى من الدافعية للتدريس.

وقد أوصى الباحث بإجراء دراسات على النحو التالي:

- دراسة قيم المواطنة في مراحل التعليم الأخرى (متوسط – ثانوي).
- دراسة قيم أخرى للمواطنة نظرا لشمولها واتساعها.
- دراسة نقدية لمدى وجود قيم المواطنة في محتويات المواد الاجتماعية وبكافة المستويات التعليمية.

دراسة قيم المواطنة مع متغيرات أخرى، وذلك لما يزخر به الواقع التربوي من متغيرات ومشكلات قابلة للدراسة. (لبوز عبد الله، 2011)

الدراسة الخامسة: دراسة قزقوز محمد بعنوان، " دور منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات في تنمية قيم المواطنة الصالحة، المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، العدد 19– ديسمبر 2012".

هدفت الدراسة إلى تحديد دور منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات في تنمية قيم المواطنة الصالحة وكذلك معرفة قيم المواطنة التي يحتويها المنهاج الجديد والكشف عن قيم المواطنة الصالحة المتوفرة لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية.

حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي وَ منهج تحليل المضمون: تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد، أما أدوات البحث: استخدم الباحثان مقياس الاتجاه نحو المواطنة من تصميمهما.

وبلغت عينة البحث 1500 تلميذ متكونة من بعض أقسام السنة الرابعة لبعض المتوسطات في ولاية مستغانم تم اختيارها بطريقة عشوائية.

والنتائج المتوصل إليها كانت كالآتي:

- أن المنهاج يحتوي على نسب منخفضة من قيم المواطنة .
- قيم المواطنة تطبق بنسب متوسطة في حصة التربية البدنية والرياضية.

وقد أوصى الباحث بالتركيز على قيم المواطنة في إعداد مناهج التربية البدنية والرياضية وتطبيقها في الحصص. (قزقوز محمد، 2012)

الدراسة السادسة: دراسة بوعيشة لخضر (2012) بعنوان، " دور التربية البدنية والرياضية في التربية على المواطنة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي" تخصص علم نفس الاجتماعي التربوي الرياضي رسالة ماجيستير غير منشورة.

هدفت الدراسة إلى معرفة دور التربية البدنية والرياضية في التربية على المواطنة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي من خلال توضيح قدرة الممارسة الرياضية أثناء درس التربية البدنية والرياضية في لعب دور المصدر الأساسي لتنمية سلوكيات التلاميذ وتوجيهها والمشاركة ضمن المجموعة، وكذلك الكشف عن الأثر الذي قد يخلفه نقص أو غياب التربية البدنية والرياضية في نفسية التلاميذ وتربيتهم على المواطنة.

وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي لاعتماده على دراسة ووصف حالة، أما أدوات الدراسة فقد استخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات والمعلومات تضمنت 60 عبارة موزعة على 03 محاور طبقت على عينة بلغ عددها 80 أستاذا من أساتذة التربية البدنية والرياضية تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة ووزع الاستبيان عليهم دون النظر لمستوياتهم أو تخصصاتهم أو خبراتهم العلمية.

وقد توصل الباحث في دراسته إلى النتائج الآتية:

- أستاذ التربية البدنية والرياضية له دور كبير في غرس وتنمية القيم الوطنية بدرجة كبيرة.
- تعويد التلاميذ على الروح الرياضية وحثهم على التعاون فيما بينهم يتم عن طريق أستاذ التربية البدنية والرياضية.

وقد أوصى الباحث في دراسته بما يلي:

- أن تركز المناهج على تعزيز الولاء للوطن وذلك عن طريق التذكير بالأحداث الرياضية ذات الصلة بالوطن.
- أن تركز المناهج على الموضوعات المتعلقة بتنمية القيم والعادات الاجتماعية لدى التلاميذ بما يتفق وطبيعة المجتمع الجزائري.
- تنمية الشعور بقيمة النظام واحترام الأنظمة الاجتماعية لدى التلاميذ بالمرحلة الثانوية عن طريق القيم الإيجابية (الصدق، العدالة والإخلاص).
- وضع الأسس الصحيحة لاستثمار ثروات وخبرات الوطن لصالح المواطنين الجزائريين وتنمية شعورهم بالرغبة في الدفاع عن الوطن ومقدساته. (بوعيشة لخضر، 2011)

الدراسة السابعة: دراسة خاضر علي (2012) بعنوان، "دور الرياضة في تفعيل المواطنة" رسالة ماجيستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية تخصص علم النفس الاجتماعي الرياضي غير منشورة،.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الرياضة من خلال مبادئها في تنمية المواطنة لدى اللاعبين من خلال تحديد إسهام الممارسة الرياضية في تدعيم قيم الانتماء والولاء لدى الشباب وكذلك تحديد إسهام الممارسة الرياضية في تدعيم قيم المسؤولية الفردية والجماعية لدى الشباب، حيث اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في استبيان مكوّن من 40 عبارة موزّعة على 04 محاور وهي :حرية التعبير – حس الانتماء – احترام القانون وتحمل المسئولية، طبق على عينة عددها 50 لاعبا (25 لاعب ممثلا لنادي البيرين الجلفة) و(25 لاعب ممثلا لنادي اتحاد موزاية بالبليدة).

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ممارسة كرة القدم تساعد على تنمية حرية التعبير وهذا عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 على التوالي.
- ممارسة كرة القدم تساعد على تنمية حس الانتماء وهذا عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 على التوالي.

- ممارسة كرة القدم تساعد علىتعلم احترام القانون وهذا عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 على التوالي.
- ممارسة كرة القدم تساعد على تحمل المسؤولية وهذا عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 على التوالي.

فبعد النتائج المتحصل عليها ومعرفة دور الرياضة في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو ممارسة المواطنة أوصى الباحث بما يلي:

- الاهتمام أكثر بفئة مرضى السكري، وتعزيز اتجاهاتهم نحو الممارسة الرياضة.
- تسطير برنامج رياضي خاص بهذه الفئة، والذي يجب أن يراعي خصوصياتها وخصوصية المجتمع الجزائري.

الاستفادة من الاتجاهات الإيجابية لغير الممارسين للرياضة لحثهم على ممارستها، وذلك بتحسيسهم أكثر بفوائد الرياضة على النواحي الصحية، النفسية والاجتماعية. (خاضر علي، 2012)

الدراسة الثامنة: دراسة فوزي ميهوبي وسعد الدين بوطبال بعنوان، "اتجاهات الشباب الجامعي نحو المواطنة في الجزائر"، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية العدد -14- مارس 2014م

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الشباب الجامعي نحو المواطنة، فيما يتعلق بالواجبات والحقوق لغرض المحافظة على الهوية الوطنية والاستقرار الاجتماعي، اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي قصد بناء تصور ووصف دقيق وشامل حول مشكلة الدراسة (اتجاهات الشباب نحو المواطنة). أما أداة الدراسة فقد استخدم مقياس الاتجاه نحو المواطنة من تصميم الباحثين حيث ضم المقياس بعدين الأول: الاتجاه نحو الالتزام بالواجبات ويحتوي على 13 بند في حين البعد الثاني: الاتجاه نحو الحقوق ويحتوي على 13 بند بإجمالي 26 بند طبق على عينة قدرها (303) طالب (159) طالب من المركز الجامعي غليزان و(144) طالب من جامعة البليدة 02 تم اختيارها بطريقة قصدية.

وقد توصل الباحثان في دراستهما إلى النتائج الآتية:

- أن الشباب الجزائري غير مقصر في أداء واجبه نحو وطنه.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين اتجاهات الشباب الجامعي نحو الالتزام بالواجبات والحصول على الحقوق.
- وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو حقوق المواطنة بين الجنسين من الطلاب الجامعي حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

وقد اقترح الباحثان ما يلي:

- إدراج مادة تربية المواطنة في المدارس الوطنية.
- القيام بحملات إعلامية قصد ترسيخ الأفكار السليمة لقيم المواطنة.
- تكاثف المؤسسات المجتمعية في سبيل تنمية قيم المواطنة وتدعيم الجمعيات المهتمة بترقية قيم المواطنة.
- ضرورة تنمية دور الشباب في المجتمع الجزائري بما يخدم تقدم ورفاهية الوطن في ظل السلم والاستقرار ف جميع مجالات الحياة وعلى توفير برامج وخطط لتنمية روح المواطنة في جميع المراحل التعليمية وحتى الجامعية منها، وتنمية طموح الشباب في بناء وطنهم مع توفير مقومات المواطنة من عدالة ومساواة.
- التركيز على دور الأسرة في ضبط وتوجيه الشباب نحو تجسيد قيم المواطنة والالتزام الفعلي بها. (فوزي ميهوبي وسعد الدين بوطبال، 2014)

الدراسة التاسعة: دراسة علة المختار بعنوان، "دور المدرسة الجزائرية في ترسيخ قيم المواطنة" (الطور الابتدائي نموذجا) مذكرة ما جستير غير منشورة، 2014م.

هدفت الدراسة إلى معرفة دور المدرسة الجزائرية في ترسيخ قيم المواطنة من خلال الكشف عن ممارسة القيم المتعلقة بالمواطنة في المدرسة والعوامل المؤثرة فيها، وكذا فهم القيم المتعلقة بتنمية الدور الوطني للتلميذ كرجل مسؤول مستقبلا عن الوطن، كذلك من أهدافها معرفة دور المحيط المدرسي والأنشطة في ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة فاستخدم الاستبيان والمقابلة، فالمقابلة أجريت على تلاميذ صغار في السن لا يسمح لهم سنهم بملء استمارات حيث تم ملئها بصيغ مختلفة تم اختيار العينة بشكل قصدي نظرا لخصوصيتها كونهم صغار في السن وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يساهم المنهاج التربوي في ترسيخ قيم المواطنة.
- لخبرة المعلم دور في ترسيخ قيم المواطنة.
- للبيئة المدرسية دور في ترسيخ قيم المواطنة. (علة المختار،2014م)

الدراسة العاشرة: بوطبال دراسة سعدالدين و سامية ياحي بعنوان، "دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين" مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية 23- مارس 2016م.

هدفت الدراسة إلى تقصي دور المدرسة من خلال المقررات الدراسية في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي في تنمية وتفعيل قيم المواطنة وجعلها راسخة في شخصية الأفراد لتظهر بعد ذلك جليا في الحياة الاجتماعية من خلال ممارسات حقيقية، كما كان من أهداف الدراسة وصف مساهمة المنهاج الدراسي المعتمد في بلادنا في بلورة مفهوم المواطنة لدى المتعلمين وكذا تحديد السبل الكفيلة لدعم مفهوم المواطنة وغرسه لدى المتعلمين قصد الحفاظ على الاستقرار الاجتماعي بمختلف أبعاده. وكان تساؤل الدراسة عن دور المدرسة الجزائرية في إكساب الناشئة للمعايير الاجتماعية الإيجابية من خلال برامجها لمادتي (التربية الاسلامية والتربية المدنية)، وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي حيث استند إلى تقنية تحليل المحتوى بغرض وصف قيم المواطنة من خلال المنهاج الدراسي المتعلق بالمرحلة المتوسطة والثانوية، أما مجتمع الدراسة فتمثل في مجموعة الكتب المدرسية لمادتي التربية المدنية والاسلامية لجميع السنوات التعليمية لمرحلتي التعليم المتوسط والثانوي الخاصة بالنظام التربوي الجزائري، وذلك بغية حصر قيم المواطنة المدرجة في مناهج ومقررات هذه المواد الدراسية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- المناهج الدراسية الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط والمتمثلة في مادة التربية المدنية أنها ركزت على أبعاد محددة من أبعاد المواطنة خاصة البعد السياسي والقانوني، وذلك بالتطرق إلى بعض المؤسسات الدستورية في البلاد وتعريفها للمتعلم، وجاءت الدروس غير متسلسلة بحيث يكون هناك تتالي في تقديم المعلومات والمعارف، في حين ركزت دروس مادة التربية الإسلامية على بعد جزئي من البعد القيمي للمواطنة والمتمثل في الجانب الديني مع التركيز أكثر على موضوع العبادات.

- فيما يتعلق بالمرحلة الثانوية عدم وجود مادة التربية المدنية التي رافقت التلاميذ طيلة فترة تمدرسهم في المراحل السابقة، مع الإبقاء على مادة التربية الاسلامية والتي ركزت كثيراً على موضوع تلاوة القرآن الكريم والعبادات بالدرجة الأولى.
- كما كانت من بين النتائج التي توصل إليها الباحث هي أن المناهج الخاصة بالتربية المدنية والاسلامية في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي لا تستجيب لمستجدات الواقع الراهن الذي نعيشه من ناحية ضعف الولاء والانتماء للوطن، والذي يظهر جليا في انتشار السلوكات المنحرفة المتنامية يوما بعد يوم وهذا يؤدي بنا إلى التأكيد على موضوع الانتماء والولاء الوطني، والذي يعكس المفهوم النفسي الاجتماعي باعتبارها أفعالا وممارسا اجتماعية وليست تصورات تجريدية ونظرية فقط. (بوطبال سعد الدين وياحي سامية، 2016)

الدراسة الحادية عشر: دراسة حنان مراد وحنان مالكي بعنوان، "أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجزائري" دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة دراسة استكشافية، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، 2011م.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجزائري من خلال التأصيل النظري لمفهوم المواطنة والانتماء واستخلاص أهم أبعاد المواطنة بمفهومها العصري من خلال أدبيات الفكر السياسي والاجتماعي وكذلك تحديد أهم المتغيرات العالمية المعاصرة التي انعكست على مفهوم المواطنة إضافة إلى التعرف على طبيعة وعي الشباب الجزائري بأهم بعدي المواطنة (الهوية والانتماء). الوقوف على الفروق بين وعي الشباب بأبعاد المواطنة باختلاف الجنس- نوع التعليم- محل الإقامة- المستوى الاقتصادي للأسرة- مستوى تعليم الوالد، حيث اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الكتابات ذات الصلة للتعرف على مفهوم المواطنة وعلاقته بمفهوم الانتماء ورصد أهم المتغيرات العالمية المعاصرة التي تلقي بظلالها على مفهوم المواطنة، أما أدوات الدراسة فقد استخدم المقابلة والاستبيان تم تطبيق هذه الأدوات على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة والنتائج التي تم التوصل إليها كشفت عن الملاحظات الهامة التي تعكس الواقع النفسي والاجتماعي والفكري والثقافي والسياسي الذي يعيشه الشباب الجزائري في الآونة الأخيرة نلخص النتائج في النقاط الآتية:

- لاشك أن التفتح غير مسبوق لأبواب الإعلام والاتصال من خلال فضائيات تحمل من الثقافة السياسية أطيافا وألوانا، وشبكة المعلومات وما تقدمه من آراء وأطروحات ذات علاقة وثيقة بالجغرافية السياسية للمجتمع الجزائري، والتي تتسم بإيقاع سريع قد أحدثت نوعا من الاختلال والاضطراب فيما يعتقده الشباب من قيم وما يؤمن به من مفاهيم وقناعات وما يتبناه من اتجاهات.
- ظهور تناقض في بنية الوعي والصورة الذهنية لدى الشباب عن بعض المفردات المرتبطة بالتعددية، والانفتاح على الآخر والحرية والمشاركة السياسية.
- دلّت الدراسة على حالة من الصراع الفكري والأيديولوجي بين التيارات الفكرية والعقائدية المتواجدة في الساحة الجزائرية سواء ذات البعد الديني الداعي إلى وجوب الحفاظ على الخصوصية والهوية الذاتية أو التيارات ذات المنطلقات الغربية الوافدة الداعية إلى التحررية والانفتاح دونما اعتبار للشروط الدينية والتاريخية والقسمات الحضارية للمجتمع الجزائري.
- ظهور قصور واضح في دور العديد من مؤسسات المجتمع الثقافية والتعليمية في تشكيل و دعم وتنمية الوعي بالصورة التي تقتضيها غايات المجتمع، مستوعبة ما يحدث على أرض الواقع من أحداث وما ينفث من أفكار، ساعية إلى تأكيد استمرارية الاحتفاظ بالجذور وتنمية الاحساس بالهوية والانتماء لدى الشباب الجزائري. (دراسة حنان مراد وحنان مالكي،2011)

الدراسة الثانية عشر: دراسة بن الشين أحمد وبوخلخال علي (2017) بعنوان، "اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو قيم المواطنة"، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 24، ماي 2017 م جامعة الأغواط الجزائر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو قيم المواطنة من خلال ثلاث متغيرات (الجنس، السن، والمستوى الدراسي) وكذلك التعرف على مستوى الالتزام بقيم المواطنة لدى الطلبة الجامعيين. حيث اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، أما عينة الدراسة فتمثلت في طلبة علم الاجتماع والديمغرافيا بجامعة الأغواط تم اختيارها بالطريقة الطبقية أو النسبية (السنة الثانية ليسانس والبالغ عددهم 379 طالب) والسنة الثالثة ليسانس والبالغ عددهم (طالب115)، أما طلبة الماستر فكان عددهم كما يلي (السنة الأولى 123 طالب) و السنة الثانية (121 طالب)، وطلبة الدكتوراه (22 طالب باحث)طبقت عليهم أداة الاستبيان. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد اتجاه إيجابي للطلبة نحو قيم المواطنة بدرجة جيدة ومرتفعة.
- وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو قيم المواطنة بين الجنسين من الطلبة الجامعيين، حيث كانت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو قيم المواطنة حسب السن وكانت الفروق لصالح الفئة أكثر من 28 سنة. (بن الشين أحمد وبوخلخال علي،2017)

ثانيا: الدراسات العربية:

الدراسة الثالثة عشر: دراسة أبو غريب (2002) بعنوان، تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى معرفة دور المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، والتعرف على مدى فعالية استخدام الحقائب والأنشطة التعليمية المقترحة على تنمية المواطنة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على السؤال الأول، والمنهج التجريبي للإجابة على السؤال الثاني، واستخدم استمارة لتحليل المحتوى، واختبارين في التفكير الناقد واتخاذ القرار لاستخدامهم في المرحلة الثانية للبحث، وكانت عينة الدراسة عبارة عن المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية للصف الأول الثانوي، والعينة الثانية كانت عبارة عن مجموعة طلاب من الصف الأول الثانوي كمجموعة تجريبية لتطبيق الاختبارين القبلي والبعدي على هذه المجموعة وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

– أن المناهج الدراسية بالتعليم الثانوي لا تنمي لدى الطلاب تحمل المسئولية وكما أنها لا تشجع الحس العام ولا روح التطوع أو المبادرة أو التسامح لدى طلابنا، كما تبين أنه يوجد تأثير لتعلم الحقائب التعليمية المستخدمة في الدراسة وباختلاف المواد الدراسية على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأوصى الباحث في دراسته بما يلي:

– إعادة تأهيل المواطنة بالمناهج الدراسية بصفة عامة وبالمرحلة الثانوية بصفة خاصة، حيث تمثل المرحلة العمرية التي يمر بها الطلاب أهمية نسبية نظراً لقرب ممارساتهم لواجبات المواطنة، وتحتاج تنمية المواطنة من خلال المناهج الدراسية إلى تجريب أساليب تعلم أخرى، بالإضافة للحقائب التعليمية التي أخذت بها الدراسة. (إيمان عزالدين إبراهيم عبد اللطيف، 2014)

الدراسة الرابعة عشر: دراسة حماد (2004) بعنوان، "تقويم أثر منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي في ضوء مفهومي المواطنة والعولمة".

هدفت الدراسة إلى التوصل لقائمة بأهم الأسس التي تنمي المواطنة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي والتي ينبغي أن يتضمنها منهج الدراسات الاجتماعية، وكذلك هدفت إلى التوصل لقائمة بأهم الأسس التي ينبغي أن يحتويها منهج الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث الإعدادي لتكيف التلاميذ مع العولمة وتحدياتها، وكما هدفت إلى التعرف على مدى إسهام منهج الدراسات الاجتماعية الحالي، بالصف الثالث الإعدادي في ترسيخ أسس المواطنة لدى التلاميذ وتعريفهم بالعولمة، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي في تحليل المضمون للأهداف العامة والخاصة بمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي، وكذلك تحليل الكتاب المدرسي المقرر لمادة الدراسات الاجتماعية وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن متطلبات المواطنة الصالحة رفع الحس الأمني وتنمية الشعور بالانتماء وغرسها بصورة جيدة وقوية في الناشئة لتصل أيضا بصورة صحيحة للأجيال القادمة.

كما أن بث روح المبادرة لدى المواطن، والتشجيع على التواصل مع المجتمع أيضا من متطلبات المواطنة الصالحة والمأمول أن يحظى هذا الجانب بمزيد من اهتمام وإدراك المواطنين. (إيمان عزالدين إبراهيم عبد اللطيف، 2014)

الدراسة الخامسة عشر: دراسة عبد الله بن ناصر الصبيح بعنوان، "المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية 2005م.

أراد الباحث من خلال هذه الدراسة الوصول إلى هدفين: تحديد اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المواطنة، وكذلك تحديد علاقة هذا المفهوم ببعض المؤسسات الاجتماعية وهي المسجد والمدرسة والأسرة، حيث اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فاعتمد الباحث على الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة تقيس عدة محاور طبقت على عينة من طلاب المستوى الثالث في إحدى ثانويات الرياض في القسمين الطبيعي والشرعي قوامها (104) طلاب (67) طالبا يدرسون في القسم الطبيعي و(37) يدرسون في القسم الشرعي، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

- 80% من الطلاب يدركون حقوق المواطنة وواجباتها فنسبة الذين أجابوا بنعم على مبدأ الحقوق 76% ونسبة الذين أجابوا بنعم على مبدأ الواجبات 79.8% .
- هناك تباين آخر في مستوى الرضا عما تحقق من الحقوق والواجبات فأفراد العينة أظهروا مستوى مرتفعا عن أدائهم في الواجبات (89.8) بينما نسبة رضاهم عن تحصيل الحقوق بلغت 55.3% فقط. (عبد الله بن ناصر الصبيح، 2005)

الدراسة السادسة عشر: دراسة أخضر(2005) بعنوان، "دور المقررات الدراسية في المرحلة الثانوية في تنمية المواطنة".

هدفت الدراسة للكشف عن دور المقرّرات الدراسية في المرحلة الثانوية في تنمية المواطنة ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث استبانة خاصة، كما اتبع أسلوب المقابلة الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (295) معلمة، و(426) طالبة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أغلب معلمات العلوم الدينية يؤيدن إجراء تحقيق أهداف التربية الوطنية في أثناء تدريس المقررات الدراسية، وأن أغلبية معلمات المواد الاجتماعية يؤيدن تحقيق أهداف التربية الوطنية من خلال إجراءين هما: وضع مادة خاصة للتربية الوطنية في تعليم البنات، وتحقيق أهداف التربية الوطنية في أثناء تدريس المقررات الدراسية، كما أن أغلبية معلمات اللغة العربية يؤيدن إجراء تحقيق أهداف التربية الوطنية في أثناء تدريس المقررات الدراسية، وأغلبية معلمات اللغة الانجليزية يؤيدن إجراء تحقيق أهداف التربية الوطنية في أثناء تدريس المقررات الدراسية، كما أشارت النتائج إلى بعض الإجراءات المهمة منها: تحديد يوم من أيام الأسبوع في الإذاعة الصباحية للحديث عن الانجازات الوطنية، والتركيز على أهمية حب الوطن والتضحية من أجله، والاهتمام بمناهج المرحلة الابتدائية وتعزيز الشعور بالانتماء بالوطن عند الناشئة منذ الصغر، ثم التأكيد على ضرورة إعادة بناء المناهج الدراسية بحيث تواكب روح العصر وتعمل على بناء شخصية متزنة ومتكاملة ومنفتحة على المعارف والعلوم، وتبصر المتعلمات بانتمائهن الوطني، وأخيرا ضرورة المشاركة الفاعلة من قبل الطالبات في المناسبات الوطنية خارج حدود المدرسة. (وائل محمد محمد البليبسي)

الدراسة السابعة عشر: دراسة عثمان بن صالح العامر بعنوان "الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي" المؤتمر السنوي الثالث لقادة العلم التربوي، الباحة، المملكة العربية السعودية، 2005م

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، والتعرف على التأصيل النظري لمفهوم المواطنة والانتماء وكذا التعرف على أهم أبعاد المواطنة بمفهومها العصري، إضافة إلى مدى وعي الشباب بمفهوم المواطنة، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، مستخدما الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (544) طالبا وطالبة من جامعة الملك سعود، جامعة الملك فهد، كلية المعلمين بالرياض، كلية التربية للبنات بحائل وكلية خدمة المجتمع بحائل، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية.

- يوجد ارتفاع ملحوظ في درجة انتماء عينة الدراسة تجاه الوطن ويثير المستقبل كثيراً من المخاوف لدى الشباب وأن طبيعة الحياة وتغيرات العصر والعولمة قللت من الشعور بالانتماء للوطن لدى الكثير.
- الميل للتطرف يهدد مصالح الوطن واستقراره والكثير من الشباب تنطلي عليهم بعض المفاهيم الموجهة والمغلوطة.
- البرامج الفضائية أدت إلى بلبلة أفكار كثير من الشباب.
- أن الأمة يمكن أن تحقق الكثير إذا ما انتشر بين أبنائها الشعور بالمسؤولية. (عثمان بن صالح العامر، 2005)

الدراسة الثامنة عشر: دراسة موسى علي الشرقاوي بعنوان: وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة "دراسة ميدانية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي جامعة عين شمس، العدد التاسع، أكتوبر -2005م-

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مستوى وعي طلاب التعليم الجامعي بقيم المواطنة مثل قيمة حب الوطن، الانتماء، الولاء، الحرية والمشاركة السياسية، وكذلك الوقوف على الفروق بين الطلبة في وعيهم بقيم المواطنة من حيث التخصص والجنس ومكان الإقامة ومستوى تعليم الأب ومستوى دخل الأسرة، وكذلك هدفت إلى وضع رؤية مقترحة لدور التعليم الجامعي في إنماء الوعي بقيم المواطنة

وأهم السبل لتحقيق ذلك، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وقد اقتصرت عينة الدراسة على كليات الآداب والتربية والعلوم والزراعة بجامعة الزقازيق وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وعي الطلبة بقيمة حب الوطن ،الولاء والانتماء لوطنهم.
- وعي طلاب الجامعة بقيمة الحرية الجماعية.
- وجود فروق في قيمة الجماعية لصالح الإناث، حيث تبين أنهم أكثر اهتماما بالاندماج والعمل الجماعي.
- وجود فروق في قيمة المشاركة لصالح طلاب الريف حيث أنهم أكثر استقلالاً، ويرفضون التغيير.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- التركيز على المناهج والمقررات الجامعية لتواكب متطلبات العصر، وتتضمن قيما وأهدافا سامية تكسب الطلاب الهوية الوطنية والثقافية.
- على الجامعة حسن إعداد الطلاب حيث أن لها دور كبير في صقل، وبناء شخصياتهم، وتجهيزهم لتبوأ قيادة المجتمع في جميع مجالاته. (موسى علي الشرقاوي، 2005)

الدراسة التاسعة عشر: دراسة الليثي بعنوان دور بعض المؤسسات التربوية في تنمية المواطنة، (2007م)

هدفت الدراسة إلى بيان دور المدرسة والأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة لقياس استجابات المعلمين والمعلمات حول دور المدرسة، واستبانة أخرى لقياس استجابات أولياء الأمور حول دور الأسرة، وتم تطبيقها على عيّنة مكوّنة من (422) معلما ومعلمة وكذلك (213) من أولياء الأمور وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن الأسرة تحظى بدور إيجابي في تنمية قيم المواطنة.
- أن الأسرة تساهم بدورها في تعزيز قيم المواطنة لدى أبنائها.

- التربية السوية والمشاركة هي أهم ما يتم به العمل داخل الأسرة حتى يكون لدى الأبناء قدرا من الحرية والتفاعل مع المجتمع بحرية ليشبّوا رجالاً ونساء قادرين على تربية أبنائهم في المستقبل.

الدراسة العشرون: دراسة وجيه بن قاسم القاسم بني صعب(2007) بعنوان، "دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة منهج التربية البدنية مثالاً ".

هدفت الدراسة إلى معرفة دور منهاج التربية البدنية في تنمية قيم المواطنة الصالحة، وتم طرح التساؤلات التالية:

- ما قيم المواطنة التي تقدمها مناهج التربية الوطنية المعتمدة للتدريس في المدارس للعام الدراسي 1428/1427هـ في المملكة العربية السعودية؟
- ما قيم المواطنة التي تنميها مناهج التربية الوطنية المعتمدة للتدريس في مدارس وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 1428/1427هـ في المملكة العربية السعودية؟
- ما درجة التوافق بين قيم المواطنة التي تقدمها مناهج التربية البدنية، وقيم المواطنة التي تقدمها مناهج التربية الوطنية؟
- ما الآليات المتبعة في تنمية المواطنة من خلال مناهج التربية البدنية؟

حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد العلاقات الموجودة بين الأشياء، وجمع البيانات وتبويبها وتفسيرها وإجراء المقارنات اللازمة بينها، ومن ثم الوصول إلى تعميمات مقبولة تصدق على أكبر قدر ممكن من الظاهرات ذات العلاقة. ويعد هذا الأسلوب من أفضل الأساليب البحثية للتعامل مع موضوع الدراسة، لأنه لا يقتصر على جمع البيانات بل يتعدى ذلك إلى تحليلها والمقارنة بينها وتفسيرها ومن ثم الوصول لاستنتاجات، وفي ضوء الدراسة خرج الباحث باستنتاجات كالتالي:

- تتوافق قيم تنمية المواطنة(التربية الوطنية) التي يقدمها منهج التربية البدنية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مع قيم تنمية المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية في التعليم العام (للصفوف من رابع إلى الثالث ثانوي بنين).

- يدعم منهج التربية البدنية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، تنمية قيم المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية المعتمدة في التعليم العام (للصفوف من رابع إلى الثالث ثانوي بنين).
- يستخدم منهج التربية البدنية آليات وأساليب متنوعة لدعم قيم تنمية المواطنة.
- يعمل منهج التربية البدنية منسجما مع منهج التربية الوطنية.
- يعمل كل من منهج التربية البدنية ومنهج التربية الوطنية في المملكة العربية السعودية، على تحقيق ما جاء في المادة (33) من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي تنص على: تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته، ويشعر بمسؤولية لخدمة بلاده والدفاع عنها. (وجيه بن قاسم القاسم بني صعب، 2007)

الدراسة الحادية والعشرون: دراسة الهاجري (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة، وعلاقتها بمتغيرات الجنس، السنة الدراسية والكلية والجنسية، كما هدفت إلى بيان دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (711) طالباً وطالبة، منهم (251) طالباً، و(460) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم تطوير استبانة اشتملت على 60 فقرة منها (30) فقرة تقيس درجة تمثل الطلبة لقيم المواطنة و (30) فقرة تقيس دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة كانت مرتفعة وفي جميع أبعادها. حيث جاء بعد الولاء بالمرتبة الأولى يليه بعد الانتماء بالمرتبة الثانية وحل بعد الديمقراطية بالمرتبة الثالثة.

– أن دور جامعة الكويت في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتها، وفي جميع أبعاده كان مرتفعا.

– كان أعلى دور للجامعة في تنمية الديمقراطية لدى طلبتها، في حين كان أدنى دور للجامعة في تنمية الانتماء لدى طلبتها.(يحيى إبراهيم المدهون، 2012)

الدراسة الثانية والعشرون: دراسة عطية بن حامد بن ذياب المالكي(2009) بعنوان، دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "، دراسة من وجهة نظر معلمي التربية الوطنية بمحافظة الليث جامعة أم القرى، رسالة ماجيستير في المناهج وطرق التدريس.

هدفت الدراسة للتعرف على دور التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتحقيق أهداف التربية الوطنية من خلال التدريس، والتعرف على مدى توفر القيم الوطنية بتلك المقررات، والتعرف على دور المعلم في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى التلاميذ، والتعرف على إسهامات تلك المقررات في تعديل سلوك التلاميذ، وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، أما أداة الدراسة فقد استخدم استبانة لهذا الغرض تم توزيعها على مجتمع الدراسة المكون من جميع المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة التربية الوطنية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الليث وعددهم 85.
وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- الموافقة على مدى تحقيق أهداف مادة التربية الوطنية من خلال تدريسها بالمرحلة الابتدائية الواردة في أداة الدراسة كانت بدرجة (متوسطة).
- الموافقة على مدى توفر القيم الوطنية في مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الابتدائية الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (كبيرة).
- الموافقة على دور معلم التربية الوطنية في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (كبيرة).
- الموافقة على مدى إسهام مقررات التربية الوطنية في تعديل سلوك تلاميذ المرحلة الابتدائية إيجابيا الواردة في أداة هذه الدراسة بدرجة (متوسطة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمدى تحقق أهداف التربية الوطنية من خلال تدريسها، ولمدى توفر القيم الوطنية في مقررات مادة التربية الوطنية، ولدور معلم التربية الوطنية في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدور معلم التربية الوطنية في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى، وكذلك لمدى تحقق أهداف

التربية ولمدى إسهام مقررات التربية الوطنية في تعديل سلوك التلاميذ تعزى للمؤهل العلمي والتخصص في البكالوريوس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمدى توفر القيم الوطنية في مقررات مادة التربية الوطنية تعزى لمتغير التخصص في البكالوريوس، كانت الفروق لصالح تخصص العلوم الاجتماعية. (عطية بن حامد بن ذياب المالكي، 2009م)

الدراسة الثالثة والعشرون: دراسة وسام محمد جميل صقر(2010) بعنوان، "الثقافة السياسية وانعكاسها على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجامعي في قطاع غزة"، رسالة ماجيستير غير منشورة جامعة الأزهر غزة، .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن انعكاس اختلال مفهوم الثقافة السياسية على مفهوم المواطنة لدى الشباب الفلسطيني، وكذلك استخلاص أهم أبعاد المواطنة بمفهومها العصري من خلال أدبيات الفكر السياسي والاجتماعي وإلقاء الضوء على أهم المتغيرات المعاصرة المؤثرة في مفهوم وقيم المواطنة، وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات البحث فاستخدم الباحث استبيان. طبق على عينة بلغ عددها 691 وتم اختيارها بالطريقة العشوائية في كل من جامعة الأزهر – الأقصى– جامعة القدس المفتوحة– الجامعة الإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- تعدد مصادر الثقافة السياسية لطلبة الجامعات واختلافها أدى إلى وجود خلل في قيم ومكوّنات الثقافة السياسية وعدم وضوحها.
- وجود علاقة وثيقة بين الانتماء السياسي(الحزبي) وبين مكونات الثقافة السياسية الفلسطينية.
- وجود حالة من التردّد والازدواجية عند الطلبة نحو وعيهم بمبادئ المواطنة.
- إن مفهوم المواطنة عند الشباب الفلسطيني يتأثر سلباً بسبب عدم وضوح أو تشوه الثقافة السياسية. (وسام محمد جميل صقر،2010م)
-

الدراسة الرابعة والعشرون: دراسة بسام محمد أبو حشيش بعنوان، "دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة"، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الرابع عشر، العدد الأول، يناير، 2010م.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الدور الذي تقوم به كليات التربية بمحافظات غزة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين، وكذلك الوقوف على الفروق بين استجابات الطلبة المعلمين باختلاف متغير الجامعة التي ينتسبون إليها فكان تساؤله الرئيسي كالتالي:

- ما دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى المعلمين بمحافظات غزة؟

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة فاستخدم استبيان من إعداد الباحث وطبقه على عينة بلغ عددها (500) شخص من الطلبة المعلمين المسجلين في كليات التربية بكل من الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى وتحديدا في المستويين الثالث والرابع، وأهم النتائج المتوصل إليها:

- أن المتوسطات الحسابية لعبارات دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين كما يراها الطلاب انحصرت ما بين (4.8-6.1) أي بين التقديرين المتوسط والعالي جدا
- وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة$0.05\geq\alpha$بين متوسط درجات طلبة جامعة الأقصى ومتوسط درجات طلبة الجامعة الإسلامية بالنسبة لدور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة. والفروق كانت لصالح طلبة الأقصى. (بسام محمد أبو حشيش، 2010)

الدراسة الخامسة والعشرون: دراسة وائل محمد محمد البلبيسي (2012) بعنوان" دور معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة لدى طلبتهم وسبل تفعيله"، رسالة مكملة للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية كلية التربية الجامعة الاسلامية غزة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة لدى طلبتهم وسبل تفعيله، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فكانت استبانة من تصميم الباحث تضمنت 60 فقرة موزعة على 4

مجالات (المواطنة التربوية، المواطنة السياسية، المواطنة الاجتماعية والمواطنة الاقتصادية). تم تطبيقها على عينة بلغ عددها 543 معلما ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة لدى طلبتهم تعزى لمتغير النوع (ذكر- أنثى) في مجالات المواطنة (الاجتماعية والاقتصادية) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05\geq\alpha$تعزى لمتغير النوع في مجالات المواطنة (التربوية والسياسية) وقد كانت الفروق لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة لدى طلبتهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- دراسات عليا) ومتغير التخصص (علوم انسانية وعلوم طبيعية) ومتغير المنطقة التعليمية. وذلك في جميع مجالات الاستبانة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة لدى طلبتهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة في جميع مجالات الدراسة عدا مجال (المواطنة التربوية) وقد كانت الفروق لصالح أصحاب الخدمة الأكثر من 10 سنوات

وقد أوصى الباحث بما يلي:

- العمل على صياغة ميثاق شرف داخل المدرسة معتمد على قوانين العمل المؤسسي.
- العمل على تضمين عملية التقييم المدرسي نوعا من المشاركات التربوية المترجمة للانتماء الوطني.
- تضمين موضوعات مرتبطة بالهوية والانتماء الوطني لتدريسها في المناهج المدرسية والعمل بما جاء فيها ضمن برامج إعداد المعلمين وكليات التربية.
- توجيه عملية الحديث في السياسة بحيث لا يشكل ذلك مصدراً للتهديد في إطار من الديمقراطية والنقد البناء. (وائل محمد محمد البلبيسي،2012م)

الدراسة السادسة والعشرون: دراسة إيمان عز الدين إبراهيم عبد اللطيف (2013) بعنوان، "القيم المرتبطة بمفهوم المواطنة في منهاج المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها"، رسالة ما جيستير غير منشورة.

هدفت الدراسة لتحديد قيم المواطنة الواجب تضمنها في منهاج المواد الاجتماعية الفلسطيني للصف التاسع وكذلك مدى اكتساب طلبة الصف التاسع للقيم المتعلقة بمفهوم المواطنة بمحافظة غزة وأيضا دراسة الفروق بين متوسطات الطلبة للقيم المتعلقة بمفهوم المواطنة تعزى لمتغير الجنس، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في أداة تحليل المحتوى واختبار التحصيل المعرفي طبقت على عينة عنقودية عشوائية اشتملت على (500) طالب وطالبة من طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث الدولية منطقة غرب غزة للعام الدراسي (2013/2012)، كما اشتملت العينة على منهاج المواد الاجتماعية للصف التاسع للعام الدراسي (2013/2012) والذي يتكون من كتب(التاريخ– الجغرافيا– التربة الوطنية والتربة المدنية)، وكانت أهم النتائج المتوصل إليها كالآتي:

- أن قائمة قيم المواطنة التي يجب توافرها في منهاج المواد الاجتماعية للصف التاسع احتوت في صورتها النهائية على (50 قيمة)، وهي تضم ثلاث أبعاد (البعد الاجتماعي الحضاري– البعد السياسي القانوني– البعد الاقتصادي).
- التوزيع الكمي لقيم المواطنة فيكتب المواد الاجتماعية الأربعة للصف التاسع كانت كما يلي: توفرت قيم المواطنة في كتاب الجغرافيا للصف التاسع بنسبة 36 % بينما توفرت في كتاب التاريخ بنسبة 60% وفي كتاب التربية الوطنية بنسبة 70% وتوفرت في كتاب التربية المدنية بنسبة 64%.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطات معرفة الطلبة للقيم المتعلقة بمفهوم المواطنة تعزى لمتغير الجنس وقد كانت الفروق لصالح الإناث.

وقد كان للباحث مجموعة من التوصيات

- التركيز على ترسيخ قيم العقيدة الاسلامية، وقيم المواطنة والانتماء الوطني في نفوس الطلاب وذلك من خلال موضوعات المناهج الدراسية.
- أن تتضمن موضوعات بعض المناهج التعليمية مشكلات المجتمع وقضاياه وأن تناقش هذه القضايا وفق المعايير الوطنية والاسلامية التي تعطي الحقوق لأصحابها وتلزمهم بالواجبات

المنوطة بهم تضمين موضوعات مرتبطة بقيم المواطنة لتدريسها في المناهج الدراسية والعمل بما جاء فيها ضمن برامج إعداد المعلمين وكليات التربية.

- مراعاة التكامل والشمول بين الموضوعات في المنهاج عند تضمين قيم المواطنة، وربطها ببعضها البعض في المنهاج. (إيمان عز الدين إبراهيم عبد اللطيف،2013م)

الدراسة السابعة والعشرون: دراسة رائد محمد إسماعيل أبو الكاس (2014) بعنوان، "تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بفلسطين في مواجهات الاحتلال الإسرائيلي"، رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية- تخصص أصول تربية، غير منشورة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم قيم المواطنة الواجب إكسابها لتلاميذ المراحل الثانوية بفلسطين في مواجهة سياسة الاحتلال الاسرائيلي، و الكشف عن سياسات الاحتلال الاسرائيلي المؤثرة على قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بفلسطين، والحديث عن أهم المؤسسات التربوية المؤثرة في تنمية قيم المواطنة، وكذلك التعرف على واقع قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بفلسطين وهدفت أيضا إلى تقديم تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بفلسطين في مواجهة سياسات الاحتلال الإسرائيلي، واتبع الباحث في دراسته المنهج التحليلي، واستخدم الباحث استبيان في دراسته كأداة للدراسة طبق على عينة بلغ عددها 619 تلميذ وتلميذة وتم اختيارها بالطريقة العشوائية، ومن بين أهم النتائج المتوصل إليها:

مستوى معرفة التلاميذ بقيم المواطنة في المدارس الثانوية بمحافظة خانيونس مرتفع جداً وبالتالي فهم يعتزون بوطنهم. (رائد محمد إسماعيل أبو الكأس،2014م)

الدراسة الثامنة والعشرون: أحمد حسن القواسمة (2014) بعنوان، "درجة ممارسة عضو هيئة التدريس قيم المواطنة من وجهة نظر طلبة جامعة طيبة فرع العلا".

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة عضو هيئة التدريس في جامعة طيبة فرع العلا لقيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة، والوقوف على الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم (الجنس، التخصص)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربع مجالات تم توزيعها على عينة مكونة من (641) وأظهرت نتائج الدراسة:

– أن درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لقيم المواطنة جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي مقداره(3.13) وانحراف معياري (0.47)، كما جاءت قيم الولاء والانتماء بالمرتبة الأولى، ثم قيم الشورى والمشاركة، فقيم العمل المهني والانتاج وأخيرا بالرتبة الرابعة قيم العدل والمساواة، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة عضو هيئة التدريس لقيم المواطنة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص ولصالح الكليات الانسانية.

الدراسة التاسعة والعشرون: دراسة مبارك بن سويلم السويلم بعنوان: دور إدارات شئون الطلاب في الجامعات السعودية في تنمية روح المواطنة لدى الطلاب أطروحة دكتوراه كلية التربية جامعة أم القرى".

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة إدارة شئون الطلاب لتنمية روح المواطنة لدى الطلاب فيما يتعلق بالجوانب التالية: (اجتماعيا، ثقافيا، تفعيل الحوار، إعلاميا، علميا، فنيا عبر الرحلات والزيارات، سياسيا اقتصاديا ورياضيا).كما يدركها الطلاب ومسؤولي شؤون الطلاب بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز.

حيث تمحورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- مادور إدارات شئون الطلاب في الجامعات السعودية في تنمية روح المواطنة لدى الطلاب؟

وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي أما أداة الدراسة فقد استخدم استبانة تكونت من (51) عبارة. طبقت على عينة من الطلاب البالغ عددهم (600) من جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز. تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية وكذلك على جميع مسئولي شؤون الطلاب بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز والبالغ عددهم (200) مسؤول. أما فيما يتعلق بالمسؤولين لم يلجأ الباحث إلى أسلوب العينة وإنما قام بتطبيق أداة الدراسة على جميع الأفراد، وتوصلت الدراسة إلى وجود انخفاض من وجهة نظر الطلاب حول دور إدارات شئون الطلاب في تنمية روح المواطنة في كافة المحاور (اجتماعيا، ثقافيا، تفعيل الحوار، إعلاميا، علميا، فنيا عبر الرحلات والزيارات، سياسيا اقتصاديا ورياضيا). وقد أوصى الباحث بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات:

- عقد لقاءت وندوات حوارية بين طلبة الجامعات السعودية لمناقشة تنمية روح المواطنة.

- بناء برامج في إدارة شئون الطلاب تهدف لتنمية روح المواطنة لدى الطلاب تشمل الجوانب الاجتماعية والثقافية وتفعيل الحوار والاعلامية والعلمية والفنية والسياسية والاقتصادية والرياضية. (دراسة مبارك بن سويلم السويلم)

ثالثا: الدراسات الأجنبية:

الدراسة الثلاثون: دراسة سمبسون (2002) التعليم من أجل المواطنة في مرحلة ما بعد التعليم الجامعي

post-16students pedagogy Citezenship education تناولت الدراسة حالة التدريس والتعليم من أجل المواطنة في مرحلة ما بعد التعليم الجامعي في إيرلندا الشمالية، من خلال الاستعانة بالمقابلات الشخصية الفردية والجماعية التي عقدت وهدفت إلى دراسة وجهت نظر المعلمين والطلاب فيما يتعلق بمحتوى وتصميم وتطبيق البرامج المقررة عليهم في مجال التعليم من أجل المواطنة، كما تم توظيف تلك المقابلات الشخصية بهدف تقويم مستوى الدعم(الذي يحصل عليه كل من المعلمين والطلاب على حد سواء) لدمج مفاهيم ومبادئ التعليم من أجل المواطنة في المقررات الدراسية المقدمة للطلاب، وأبرزت الدراسة أن الغالبية العظمى من المعلمين والطلاب الذين أجريت معهم تلك المقابلات الشخصية قد عبروا عن دعمهم لإدخال مقرر التعليم من أجل المواطنة في مناهجهم الدراسية، كما دعمت الغالبية الساحقة من الطلاب الذين تطوعوا للمشاركة في برنامج (ppce) إدخال مقرر التعليم من أجل المواطنة يتميز بالارتكاز على دعائم الطلاب والمناقشات يزودنا ببيئة مناسبة لزيادة حماس وقدرة الطلاب على التعامل مع مقررات التعليم من أجل المواطنة.

كما أوضحت الدراسة أنه يمكن توفير الدعم اللازم لأعضاء هيئة التدريس، وأعضاء الإدارة العليا، وبشكل خاص للطلاب، ومقررات التعليم من أجل المواطنة في إطار مناهج التعليم الجامعي الدي تسعى جاهدة نحو تشجيع الطلاب على تدعيم سبل توصلهم إلى فهم واستيعاب أكثر عمقا للقضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية المختلفة في المجتمع.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد عرض جملة من الدراسات السابقة المتحصل عليها والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية حاول الباحث تحديد الجوانب التي تناولتها هذه الدراسات، فوجد أن معظم الدراسات تناولت موضوع المواطنة في علاقته بمتغيرات أخرى، وكذلك دراسة قيم المواطنة في مناهج أخرى غير منهاج التربية البدنية والرياضية، حيث لم يكن هناك دراسات سابقة تعالج نفس المتغيرين معاً في حدود المعرفة الحالية باستثناء دراستين أو ثلاث دراسات على الأكثر تناولت نفس المتغيرين، وعليه يمكن تسجيل النقاط التالية:

- اهتمام الدراسات بتطبيق متغيرات الدراسة على مختلف المراحل العمرية كما ركّزت على التخصص والجنس على خلاف الدراسة الحالية التي ركزت اهتمامها على الأساتذة في المرحلة المتوسطة.
- طبيعة الدراسة الحالية هي علائقية تختلف عن طبيعة الدراسات التي استعان بها الباحث باستثناء ثلاث دراسات أو أربع التي تناولت الاتجاهات نحو المواطنة أو علاقة مفهوم المواطنة ببعض المؤسسات الاجتماعية.
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي تطرقت إلى دور المناهج أو المقررات الدراسية في تنمية قيم المواطنة سواء فيما يخص منهاج التربية البدنية والرياضية أو مناهج ومقررات المواد الأخرى.
- تتفق الدراسة الحالة مع بعض الدراسات فيما يخص دور المعلم في غرس وإكساب التلاميذ قيم المواطنة.
- هناك من الدراسات من اتبعت المنهج الوصفي والمنهج الوصفي التحليلي، أما الدراسة الحالية فقد اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي كونها دراسة علائقية.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العينة كونها تخص أساتذة التعليم المتوسط على غرار الدراسات الأخرى التي كانت عينتها أطفال وتلاميذ في المرحلة الثانوية وكذلك طلاب في الجامعة، أما طريقة اختيارها للعينة معظمها كانت بالطريقة العشوائية البسيطة وهو ما يتناسب مع الدراسة الحالية، كما أن الدراسات التي تناولت متغير المواطنة استخدمت الاستبيان كأداة بحث في حين اعتمدت الدراسة الحالية على المقياس كأداة للدراسة .

خلاصة

ما يمكن قوله عن الدراسات السابقة أنها ساعدت الباحث في تحديد إشكالية وفرضيات الدراسة الحالية وكذلك الاستراتيجية العامة لها، بالإضافة إلى إثراء الجانب النظري، كما تكمن أهميتها الكبرى في تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الفرضيات.

الفصل الرابع

المنهاج الدراسي للتربية والتربية البدنية والرياضية ومدرسها

المبحث الأول

المنهاج الدراسي

تمهيد

1- تعريف المنهاج الدراسي 2- المنهاج القديم والحديث 3- تعريف المنهج في التربية البدنية والرياضية 4- مكونات المنهاج 5- أسس بناء المنهاج

المبحث الثاني

التربية البدنية والرياضية

خلاصة

تمهيد

1- تعريف التربية 2- مفهوم التربية البدنية والرياضية 3- معنى التربية البدنية والرياضية 4- أهداف التربية البدنية والرياضية 5- تكاملية التربية البدنية والرياضية مع بعض المواد

خلاصة

المبحث الثالث

أستاذ التربية البدنية والرياضية

تمهيد

1- تعريف أستاذ التربية البدنية والرياضية 2- صفات أستاذ التربية البدنية والرياضية

3- الخصائص الواجب توفرها في أستاذ التربية البدنية والرياضية 4- واجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية 5- مهام ودور أستاذ التربية البدنية والرياضية 6- مهام الأستاذ في المرحلة المتوسطة

خلاصة

المبحث الأول: المنهاج الدراسي

تمهيد

شهدت المناهج الدراسية في الآونة الأخيرة تطورا ملحوظاً نتيجة التقدّم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم ممّا جعل عملية التغيير في هذه المناهج أمراً حتمياً نتيجة هذا التطور، وتعتبر مناهج التربية البدنية والرياضية كغيرها من مناهج المواد الأخرى من أهم وسائل التعليم والتعلم في مراحل التعليم باعتبارها عنصراً أساسياً في تجسيد النوايا الحقيقية لأداء الرسالة التربوية، لذا وجب علينا كمربين أن نسعى دائما لإعداد مناهج وإخراجها في أحسن صورة وإتاحة الفرصة لجميع التلاميذ في جميع الأطوار لممارسة النشاط البدني الرياضي، وعليه سنتناول في هذا الفصل المنهاج بصفة عامة من تعريف، مكوناته، أسسه ودوره في تنمية المواطنة لدى الطلاب.

1- تعريف المنهاج الدراسي

1-1- التعريف اللغوي

نَهَجَ: نهجاً الأمر: أبانه وواضحه، ونَهَجَ الطريق: سلكه.

والمنهج والمنهاج: ج مناهج: ويعني: الطريق الواضح، ومنه منهج أو مناهج التدريس. (عباش أيوب، 2008، ص24)

كلمة "المنهج" أو "المنهاج" في اللغة مشتقة من "النّهج": ومعناه الطريق أو المسار، وعليه فالمنهج لغة يعني: وسيلة محدودة توصل إلى غاية معيّنة. (عباش، المرجع نفسه، ص31)

والكلمة الدالة على المنهاج هيCurriculumm وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها سباق الخيل. (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، 2004، ص21)

1- 2- التعريف الاصطلاحي

يعرّفه نافع 1992 بأنه: مجموع الخبرات التربوية، الاجتماعية والثقافية والرياضية والعلمية...الخ التي تخططها المدرسة وتهيؤها لطلبتها ليقوموا بتعلّمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكتسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب من خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات تساعدهم في إتمام نموه. (أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي، 2000، ص34)

2- المنهاج القديم والحديث

2-1- المنهاج القديم

إنّ المفهوم التقليدي للمنهج التربوي يعتبر أن المنهج نبع من التربية التقليدية التي تعتبر أنَّ الهدف الأساس للتربية هو تزويد المتعلّم بأكبر قدر من المعلومات، وذلك تماشياً مع اعتقادهم بأن للمعرفة قيمة في حدّ ذاتها، وبأن تزويد المتعلّم بهذه المعرفة يكفي لتوجيه سلوكه بما يتفق مع مضمون هذه المعرفة. (حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، 2004، ص6)

2-2- المنهاج الحديث

يعرّفه "الخوالدة" على أنه "مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات التي تقدّم إلى المتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرّسمية وإدارتها إلاَّ أنَّ المنهاج التربوي في الواقع قد يتجاوز هذا التعريف ويصبح "منظومة من النوايا التربوية أو التدريسية أو كليهما معا ".(محمد محمود الخوالدة، 2004، ص18)

كما يعرّف المنهاج بمفهومه المعاصر على أنه "مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، وهي مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، ويكون مرتبطا بالمتعلم ومجتمعه ومطبقا في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل في شخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم". (جودت سعادة، إبراهيم محمد، 2004، ص64)

وعرَّفه تومبس وتيرني بأنه "اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم". (عفاف عبد الكريم، 2005، ص15)

ويعرّف على أنه: مجموعة الخبرات التربوية و الأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة ليتفاعل معها الطلاب داخل المدرسة و خارجها تحت إشرافها، بقصد تغيير سلوك الطلاب نحو الأفضل في جميع الموافق الحياتية. (محمد عبد الكريم أبو سل، 1999، ص26)

ويعتبر محدّدا لمجمل مسالك التعلّمات المسطرة للتلميذ وهو أوسع من البرنامج فزيادة عن البرنامج فهو يقدّم إرشادات أخرى خصوصا على الطرائق البيداغوجية وعمليات التقويم وهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل القسم أخارجه. (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، 2001، ص37)

3- تعريف المنهج في التربية البدنية والرياضية

يعرف دوتري منهج التربية البدنية بأنه: الخبرات والمواقف والأنشطة التي تسيطر عليها المدرسة وتتضمن تعليما إيجابيا داخلها وخارجها.

لقد أدّت بعض العوامل إلى تطوير المنهاج وطرق التدريس في مجال التربية البدنية ومن أهم تلك العوامل الآراء الحديثة للتربويين والفلاسفة والتقدم العلمي والتقني الذي ساد العصر الحديث وأصبحت المناهج وطرق التدريس في مجال التربية البدنية ترتكز على العديد من الأسس والمبادئ التربوية الحديثة، وذلك كالاهتمام بالنمو الشامل للمتعلمين دون الاقتصار على الجانب البدني وإهمال ما عداه من الجوانب الأخرى، كما أصبحت ترتكز على إتاحة الفرص من خلال مواقف اللعب للابتكار والإبداع واهتمت كذلك بالفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تقسيمهم إلى مجموعات متجانسة ومن خلال إتاحة الفرصة لهم للاشتراك في أوجه النشاط الحر وكذلك ركَّزت اهتماماتها على ميول وقدرات واستعدادات المتعلمين وكذلك على اختيار أوجه النشاط.

وتعد عملية اختيار المناشط (الأنشطة) البدنية هي العملية الإجرائية التي تحوّل الأهداف والأغراض التعليمية والتربوية من مجرد آمال وطموحات وتطلّعات إلى حصائل أو نواتج تعليمية وتربوية.

ولقد سايرت عملية اختيار المناشط (الأنشطة) البدنية أحدث الاتجاهات التعليمية والتربوية حتى تزداد قيمتها وفعاليتها في تحقيق رسالتها في التنمية الشاملة للفرد من خلال برامجها المبنية على الأسس العلمية، وبذلك فإن معايير اختيار أوجه النشاط لبرامج التربية البدنية أصبحت تؤكد على:

- مناسبة أوجه النشاط لخصائص المراحل المختلفة للنمو: النمو البدني،النمو العقلي، النمو النفسي والنمو الاجتماعي.
- مراعاة فلسفة واحتياجات وقيم ومبادئ المجتمع.
- الحرص على الاستفادة من الطبيعة في ممارسة أوجه النشاط.
- قيمة النشاط في استثمار وقت الفراغ في حياة المتعلم
- إشباع احتياجات واهتمامات المتعلم.
- تزويد المتعلمين بالخبرات.
- التكامل مع المناشط (الأنشطة) الأخرى للمنهج الدراسي.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. (محمد محمد الحماحمي، 2007، ص202)

4- مكوّنات المنهاج

يتكون المنهاج من مجموعة من العناصر تتميز بالترابط والتساند الوظيفي بينها، لتحقيق غاية المنهج التربوي وبلوغ غاياته ومراميه التربوية، ونظهر ذلك في: الأهداف – المحتوى – الأنشطة وطرق التدريس – التقويم.

4-1- الأهداف التعليمية

إن الأهداف التعليمية تسعى إلى إحداث التغير في سلوك المتعلمين، من خلال تعديل السلوك أو بناء سلوكيات جديدة، تستجيب للتغير الحاصل من حولها فالأهداف التعليمية تركز على مدخلات التعليم فالهدف التعليمي هو "التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ، نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تم اختيارها بقصد تحقيق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم نحو الاتجاه المرغوب" .(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2000، ص30)

فالهدف التربوي هو عملية مقصودة تهدف إلى إحداث تغير في سلوك التلاميذ، وقد يكون هذا التغير على المستوى المعرفي أو الوجداني أو الحس حركي، "وصف لمتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما ". (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، 2004، ص71)

كما يعرّف الهدف التربوي بأنه "المحصلة النهائية للعملية التربوية وهو الغاية المنشودة التي أنشئت من أجلها المدرسة" فالهدف الأساس لكل نشاط تعليمي مقصود المصدر الذي يوجه العملية التربوية لتحقيق نتائج مرغوب فيها. (منى يونس بحري، 2012، ص151)

4-1-1- مستويات الأهداف التربوية

4-1-1-1- الغايات: وهي أهداف عريضة وعامة وبعيدة المدى، أي يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة وتتدرج تحتها أهداف المجتمع.

4-1-1-2- المرامي: وهي أهداف أقل عمومية من الغايات، ومداها أقصر من مدى الغايات تتدرج تحتها أهداف التربية وأهداف المراحل التعليمية.

4-1-1-3- الأهداف السلوكية: وهي عبارات تصف الأداء المتوقع أن يصبح المتعلّم قادراً على أدائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، وتتدرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية. (عباش أيوب، 2008، ص47)

4-2- المحتوى

توجد علاقة ارتباطية وثيقة الصلة بين الأهداف التربوية والمحتوى، فعلى ضوئها يتم تحديد المجالات المعرفية والتي تتضمن ما يتعرض له التلميذ من خبرات تعليمية تكون مرتبطة بفلسفة وغايات المجتمع من التربية، فالمحتوى هو "المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات والتي توضّح في ضوء أهداف محددة بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلم". (محمد صابر سليم، 2006، ص151)

فترتيب محتوى المناهج يخضع لجملة من المعايير تجعل منه قادرا على تحقيق الغايات التي لأجلها تم إعداده. (عمر حسن حمادات، 2008، ص174)

يعرف المحتوى بأنه: نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكارا أساسية". (.عباش أيوب، 2008، ص47)

كما يعرف المحتوى بأنه: مجموع المفاهيم المؤلفة للمادة الدراسية المقررة للتحصيل في موضوع من مواضيع التعلم" (Renald,1993,P255)

4-2-1- معايير اختيار المحتوى

اختيار المحتوى لا يعتبر عملية سهلة، فالمادة تشمل عدة مجالات وكل مجال يشمل عدة موضوعات ولكل موضوع يشمل عدة محاور رئيسية وأخرى فرعية، لذا فعملية اختيار المحتوى لها معايير معينة يجب أن تأخذ في الاعتبار وهي:

4-2-1-1 أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف

حيث يعتبر ارتباط المحتوى بالأهداف المراد تحقيقها من أهم معايير الاختيار، ذلك لأننا خلال العملية التعليمية نحاول الوصول لأهداف معينة، لذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف وإلاّ لما تمكّنّا من تحقيقها.

4-2-1-2- أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيشه التلميذ

يجب أن تكون المعارف المختارة متماشية مع واقع حياة التلميذ، وتساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها. (عباش أيوب، المرجع نفسه، ص50)

4-2-1-3- أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى

فالشمول يعني المجالات التي يغطيها المحتوى ويتناولها بالدراسة، بحيث تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها، أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها كاملا ويربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم التي يمكن تطبيقها في مواقف جديدة.

4-2-1-4- أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلميذ

حيث تعتبر الدافعية من أهم شروط حدوث عملية التعلم، والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم فمن خلال المحتوى يوجد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى وييسّر عملية تعلمهم، لذا فهو يعتبر مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم هو أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى بحيث يكون مناسبا لمستوى التلاميذ ومختلف قدراتهم.

4-3- طرق التدريس والأنشطة

النشاط

"يعرف على أنه الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلّم أو المعلّم من أجل بلوغ هدف ما".

الوسائل التعليمية

تعرف على أنها "تلك الوسائل والأدوات التي تعمل على تكوين المدركات واكتساب المعلومات وفهمها بطريقة أفضل وأعمق، لأنها تعمل على تشغيل حواس التلميذ المختلفة في عملية التعلم ".

أمّا "ديل" (Dal) فيعرفها على أنها "تلك المواد التي لا تعتمد أساساً على القراءة واستخدام الألفاظ والرموز لنقل معانيها وفهمها، وهي مواد يمكن بواسطتها زيادة جودة التدريس وتزويد التلاميذ بخبرات تعليمية باقية الأثر".

وتجدر الإشارة هنا إلى أن "ديل" يشير في تعريفه للوسائل السمعية والبصرية كوسائل تعليمية حيث غلب تسمية الوسائل السمعية البصرية على الوسائل التعليمية خاصة في المجال التربوي التعليمي. (عباش أيوب، 2008، ص50-52)

4-3-1- طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية

إن مدرّس التربية البدنية والرياضية عليه أن يأخذ بعين الاعتبار مختلف المتغيرات كالمستوى العمري للتلاميذ والإمكانيات المتاحة أثناء اختيار طريقة التدريس، بحيث يجب أن يختار الطريقة المناسبة لتحقيق الهدف المراد من الدرس، وهناك بعض الطرق التي تستعمل غالباً في تدريس التربية البدنية والرياضية نذكر منها:

4-3-1-1- الطريقة الجزئية

في هذه الطريقة تجزأ المهارات إلى أجزاء صغيرة كل جزء على حدا ويتم تعليم كل حركة أو جزء منفصلاً عن الآخر، ثم يتم الانتقال من الجزء الذي تم تعلمه إلى الجزء التالي حتى يتم تعليم كل الأجزاء، ثم تربط الأجزاء وتعلم الحركة كاملة.

4-3-1-2- الطريقة الكلية

وهي عكس الطريقة الجزئية حيث تعرض فيها المهارات أو الحركات كاملة كوحدة واحدة غير مجزأة، ويؤدي المدرس نموذج المهارات بعد ذلك يعقبه أداء التلميذ، وهذه الطريقة محببة لدى التلاميذ لأنها تساعدهم على أخذ تصوّر كلي عن المهارات.

4-3-1-3- الطريقة الجزئية الكلية

عبارة عن خليط بين الطريقتين الكلية و الجزئية حيث يتم تقسيم الحركة إلى وحدات، وتعلّم الوحدات ثم ينتقل إلى الوحدة الثانية ثم ربطهما ككل وهكذا، من سماتها أنها تراعي الفروق الفردية في القدرات الحركية.

4-3-1-4- طريقة المحاولة والخطأ

في هذه الطريقة يحاول التلميذ أداء الحركة حسب قدرته الحركية وما على الأستاذ سوى القيام بدور الموجه والمرشد من خلال إعطاء النقاط التعليمية والتصحيحية وتساعد هذه الطريقة التلميذ على اكتشاف أخطائه بنفسه وبذلك محاولة تصحيحها سريعاً. (ناهد محمود سعد، نللي فهيم، 2004، ص79-80)

4-3-1-5- طريقة حل المشكلات

إن هذا النوع من التعليم يتألف من عرض مواقف مشكلة على التلاميذ ذات معنى وأصيلة يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء.

والمشكلة هي سؤال محير أو موقف مربك يجابه الشخص، بحيث لا يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف في الموقف عن طريق ما لديه من معلومات أو مهارات جاهزة، وعليه عندئذ أن يضع كل معلوماته ومهاراته السابقة في قالب جديد لم يكن موجوداً من قبل وعن طريق ذلك قد يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف في الموقف، وقد يتطلب الأمر اكتساب معارف ومهارات جديدة من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة.

وطريقة التدريس بالمشكلة هي طريقة تدعوا إلى البحث وتثير في المتعلّم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وهي تعد آلية لبناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلم، حيث تفتح له المجال للتفكير.

4-4- التقويم

من ضروريات الدراسة الحديثة التقويم التربوي حيث تعنى المدارس الحديثة بالتقويم وتعده جزءاً أساسيا من العملية التعليمية، نتائج التقييم هي التي توجه المدرّس نحو اختيار أهداف تربوية معينة ونحو تحقيقها على مستويات معينة، لذلك يعتبر التقويم عملية ضرورية للمدرّس والمتعلم، فبالنسبة للمدرس يعتبر من ضرورات حياته المهنية فبواسطته يستطيع أن يقوّم قدراته وكفاءته التدريسية ويساعد ذلك على تحقيق الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها.

التقويم: L'évaluation وفعل évaluer = قوّم، قدّر، ثمّن، سعر، خمن، وعرف .(سهيل ادريس وجبور عبد النور، 1990، ص415)

يعرف "**ديكتل**" **Dektel** التقويم على أنه جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية وتحليل درجة ملائمة هذه المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية بهدف اتخاذ القرارات. (Deketel 1991,p70)

ويعرفه "ويلر" (Wheeler) بأنه "عملية تبدأ بمقومات وتنتهي باستخلاصات عن العمل الذي نقوم به وهذه الاستخلاصات من وجهة نظر (Wheeler) إصدار القرارات بالرجوع إلى بعض المحكات "

ينظر "ألكن" (Alkin) 1970 إلى التقويم على أنه "عملية تتضمن وضع وجمع وتحليل المعلومات بغرض كتابة تقرير مختص عنها يمكن الإفادة منه باتخاذ القرارات المناسبة واختيار من بين البدائية المتاحة". (جغدم بن ذهبية، 2009،ص43)

إنَّ التقويم هو الأداة الفاعلة التي تمكّننا من تحديد مدى فعالية المنهج التربوي في تحقيق الأهداف المسطرة، شريطة أن يتم هذا التقويم وفق معايير وأسس متينة، فعملية التقويم لا تشمل الجوانب التربوية والنفسية والاجتماعية، بل تمتد للمقاربة البيداغوجية المعتمدة ومدى موائمتها للأهداف والغايات التربوية، ولا يقتصر في الجوانب التقويمية للمنهاج التربوي على ما يسجل من سلبيات بل يشمل أيضاً الإيجابيات التي يتم تسجيلها، لأن كل ما تعلق بالمنهاج إيجاباً أو سلباً هو محل تقويم ونقد من أجل تحسين وتدعيم الجوانب الإيجابية، والبحث عن بدائل للجوانب السلبية المسجلة، ونظراً للعلاقة الوثيقة بين البيئة المدرسية وتنفيذ المنهج التربوي فإن عملية التقويم تشمل هذه البيئة بالدراسة والتشريح والبحث عن العلاقة المفصلية بينهما، والوقوف على مواطن الخلل بينها وبين المنهج التربوي، ممّا يعزّز بناء مناهج تربوية على مستوى عال من الجودة مستقبلاً، فهو"العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذا نقاط القوة و الضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة لأحسن صورة ممكنة". (حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، 2004، ص161)

4-1- أهداف التقويم: يهدف التقويم التربوي إلى

- مساعدة المدرس على مدى نجاحه في أداء مهمته وكذلك مدى استفادة التلاميذ من الدرس بالإضافة إلى التحقق من نجاح البرامج التربوية البدنية والرياضية بالمدرسة.
- كما يهدف إلى أثر البرامج على تغيير السلوك واكتساب مهارات حركية عديدة، أما عملية التقويم في المجال التدريبي فهي تساعد المدرب على معرفة تقدم حالة اللاعب من عدمها بالإضافة إلى ذلك فهي تساعد في عملية التوجيه، ومن المؤكد أن التقويم يقدّم خدمات جليلة لكل من المدرب الرياضي أو المدرس أو التلميذ فهو يكشف له مدى التقدم الذي خلص إليه من خلال عملية الأداء، وكذلك استنتاج نواحي الضعف والقوة ومن ثم بذل المجهود المناسب للوصول إلى المستوى المناسب الذي يرتضيه لنفسه. (ليلى السيد فرحات، 2005، ص70)

4-2- أهمية التقويم: للتقويم أهمية كبيرة يمكن حصرها في النقاط التالية

- التقويم يحدد قيمة الأهداف التعليمية والتدريبية وتوضيحها.
- تحديد أهداف وأهمية الطريقة المستخدمة ومدى تحقيقها للأهداف التعليمية.
- اكتشاف نواحي القوة والضعف في عملية تنفيذ المنهج لمساعدة القائم بالتدريس على معرفة الطرائق التدريسية والمدرب على الطرائق التدريبية.

– تحديد كون عناصر المنهج (الأهداف، المحتوى، الطريقة) تراعي قدرات التلاميذ وإمكانياتهم واستعداداتهم الخاصة.

– تحديد كون عناصر المنهج تراعي مستويات النمو الذي وصل إليه التلاميذ لأن كل مرحلة من مراحل النمو لها أهدافها الخاصة.

– تحديد مستوى التلاميذ ومدى استفادتهم ممّا تعلموه.

– يعد التقويم وسيلة تساعد على فعالية التعلم واستثارة التلاميذ نحوه.

– إن التقويم يلقي الضوء على الكثير من الجوانب الأساسية التي تتعلق بالمنهج التدريبي أو المنهج التعليمي.

– تحديد كون المنهج يساعد على حل المشاكل وتحديد الحاجات الخاصة للوصول إلى المستويات العليا أم لا. (سعدي سعدي محمد، 2013، ص55–56)

4–3– أنواع التقويم

4–3–1– التقويم التشخيصي

يساير هذا النوع من التقويم مرحلة الانطلاق والقصد منه معاينة واستكشاف قدرات المتعلمين، ومكتسباتهم القبلية من (معارف، مهارات، سلوكات واستعدادات) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة، ومدى قدرتهم على توظيفها في بناء معارف جديدة ما يساعد على معرفة الصعوبات وتحديد أسبابها ومحاولة معالجتها بواسطة إجراءات عملية، هذه الإجراءات التي تكون بمثابة الأساس التي يتم منه الانطلاق في الوضعية الجديدة.

ويمكن تصنيف هذا التقويم تبعا لأغراضه إلى قسمين أساسيين وهما: (سامي محمد ملحم، 2004، ص46)

أ. تقويم الاستعداد والهدف منه تحديد مدى استعداد المتعلمين لبدء عملية التعلم.

ب. التقويم لأغراض التعيين أو تحديد مستوى المتعلمين ووضعهم في مجموعات أكثر تجانساً.

4–3–2– التقويم البنائي (التتبعي)

يجرى هذا النوع من التقويم أثناء عملية التعلم، ويتم بشكل دوري، فهو يساير مرحلة بناء التعلّمات (معالجة الدرس)، الهدف منه الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلّم للخطة المنهجية التي رسمها المعلم بمعية المتعلمين، وهو بهذه الكيفية يشكّل نوع من التغذية الراجعة، تكمن في إصدار إشارات من المعلم في شكل رسالة تعود من المتعلّمين إلى المعلّم، لتعبّر عن درجة تحكمهم في

المعطيات الجديدة (الأهداف)، ومن خلال ذلك تتم عملية الاستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة، أو يقوم بتعديل الطريقة والأساليب المستعملة، أو بتغييرها في حالة فشل أو اضطراب أغلبية المتعلمين في تعاملهم مع الوضعيات الجديدة، والغرض من ذلك كله هو تقويم درجة التحسن في بناء المعارف وتملّك المهارات والكفاءات المطلوبة، وفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تقدّم المتعلمين في التّعلم حتى نضمن النتائج المطلوبة.

4-3-3- التقويم التحصيلي (الختامي)

يقع هذا التقويم في نهاية الوحدة التعلمية، أو مرحلة دراسية، أو طور تعليمي، أو مرحلة تعليمية، يهدف إلى التعرف على درجة تملّك الكفاءات المقصودة، فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة الإتقان المتوخاة من أهداف التعلم. (بوجمية مصطفى، 2015، ص107-108)

4-4- خصائص التقويم

الاتساق مع الأهداف: ينبغي أن يكون التقويم متسقا مع أهداف المناهج.

الشمول: بمعنى أن يشمل برنامج التقويم جميع جوانب الخبرة (معلومات- مهارات- اتجاهات- طرق تفكير).

الاستمرار: إن عملية التقويم عملية استمرارية لأنها في الواقع عملية لها طابع تشخيصي.

الصدق: أي أن أدوات التقويم تقيس ما وضعت لقياسه.

الثبات: بمعنى إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس المتعلمين أنفسهم بعد فترة زمنية فغنه يعطي نفس النتائج تقريباً.

التميز: يقصد به قدرة وسيلة التقويم على إظهار الفروق بين المتعلمين.

السلوكية: بمعنى أن يتخذ التقويم السلوك الإنساني للمتعلم أساسا له.

ألا يكون مقتصرا على المعلم وحده، بل يشترك فيه كل من يهمهم أمر التعلم.

تنوع الأساليب المستخدمة: يجب ألا يقتصر التقويم على وسيلة واحدة بل يجب أن يتنوع في أساليبه المختلفة. (جغدم بن ذهبية، 2009، ص51)

5- أسس بناء المنهاج الدراسي

ويقصد بأسس بناء المنهج تلك الأسس التي لا بد من مراعاتها عند الشروع في بناء أي منهج تعليمي حتى يُكتب له النجاح، وعلى الرغم من أن المتخصصين والعاملين في تخطيط المناهج وبنائها قد اتفقوا على أنّ أسس بناء المناهج تستند- على الأقل- إلى أربعة، هي: الأسس الفلسفية، والأسس النفسية، والأسس الاجتماعية، والأسس الثقافية، فإنه يمكن رصد ثلاثة اتجاهات رئيسة تقوم عليها، الاتجاه الأول يرى أن التلاميذ أو المتعلمين هم محور العملية التعليمية، والاتجاه الثاني أن المعرفة هي المنهج، والاتجاه الثالث يرى أن المجتمع هو محور بناء المناهج.

5-1- الأسس الفلسفية للمنهج

لقد تدخلت الفلسفة في اتخاذ كل قرار مهم في مجال المناهج وطرق التدريس في الماضي، وسوف يستمر دورها كأساس لكل قرار مهم في ذلك المجال مستقبلًا، سواء ما تعلق منها بنوعية الأهداف التي يعمل المنهج على تحقيقها، أو طبيعة المحتوى الذي يعكس تلك الأهداف، أو نوعية الوسائل والأنشطة التي تؤدي إلى تبسيط ذلك المحتوى، وتعمل بالتالي على تحقيق تلك الأهداف، أو أنماط التقويم المناسبة التي توضح مدى نجاح المنهج في أهدافه ومدى استفادة المتعلم منه (جودت أحمد سعادة، 2004، ص 69).

5- 2- الأسس الاجتماعية للمنهج

ونقصد بالأسس الاجتماعية تلك المقومات والركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ التي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للمناهج وهندستها وبنائها، ولعلّ القارئ في هذا المجال سيلاحظ تعدّد القيم الاجتماعية واختلافها من مجتمع لآخر، ومن بيئة لأخرى.

فمن القِيَم المجتمعية التي يجب على مصمّمي المناهج ومعدّيها أن يترجموها إلى سلوكات عملية: مبدأ الحرية، واحترام شخصية الفرد، والتفاعل الاجتماعي، والتغيرات الاجتماعية، والديمقراطية، وتكافؤ الفرص، والمشكلات الاجتماعية.

إن المدرسة من خلال المناهج الدراسية تساهم في تحقيق أهداف المجتمع وقيمه التي تعمل فيه، وإمداد التلاميذ بأساليب العيش التي يوافق عليها المجتمع.

تحتل مسألة الحرية مكانًا بارزًا كأساس اجتماعي في بناء المنهج، فهي جوهر أي مجتمع ديمقراطي، لأنها تتضمن حق الفرد في ممارسة حريته دون تعارض مع حرية الجماعة التي هو فرد فيها، ومن ثم فلا بد للمنهج. (حميدة، 2000، ص85) من تأكيد:

- أن يعترف التلاميذ بحق الآخرين في التعبير عن آرائهم، كحقه في إبداء رأيه.
- أن يُحدد التلاميذ الأسباب التي يستندون إليها في الاختلاف مع الآخرين (آلية اتخاذ القرار).
- أن يشارك في الأنشطة التي يرغب فيها، ويتحمل نتائجها.

وفي مسألة احترام شخصية الفرد يجب أن يعمل المنهج على احترام شخصية الفرد، والعمل على إكساب التلاميذ اتجاهات تقبّل الذات، والقدرة على التعامل مع الآخرين، واحترام آرائهم بروح من التسامح، ودون تمييز بين فرد وآخر حسب اللون أو الحالة الاقتصادية، ولا بد من إتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار الأنشطة أو المشروعات مع زملائهم وأساتذتهم في وضع الخطط وتنفيذها وتعيين أدوار التلاميذ أثناء التنفيذ دون التمييز بين تلميذ وآخر.

5- 3- الأسس النفسية للمنهج

مما لا شك فيه أن هناك علاقة وثيقة بين المنهج الدراسي وعلم النفس ودراساته، حيث يستفيد المنهج في بنائه وتنفيذه وتقويمه من نتائج وبحوث دراسات ميدان علم النفس، ولا سيما علم نفس النمو، لما طرحه من نتائج تتعلق بخصائص نمو الإنسان في مراحله العمرية المختلفة من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، وأهم المشكلات التي تعترض سبيل هذا النمو في كل مرحلة منها، فعلينا أن نختار في إعداد المنهج ما يتفق وطبيعة تفكير المتعلم، ويسهم في إشباع رغباته وميوله وحاجاته.

ويستفيد المنهج الدراسي- تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا- من دراسات وأبحاث علم النفس التربوي في إدراك المعنى الحقيقي للتعلم، على اعتبار أنه تعديل في سلوك المتعلّم، الأمر الذي يجعل القائمين على مهمة هندسة المناهج يركّزون على العائد التعليمي من المنهج على المتعلمين، ويكون المنهج ناجحًا بقدر ما يترك أثرًا طيبًا في شخصية المتعلم.

وكذلك يستفيد المنهج الدراسي من علم النفس التربوي في معرفة الظروف أو الشروط التي يجب أن تتوافر في المواقف التعليمية من أجل تحقيق التعلم، مثل: شرط النضج وشرط الدافعية وشرط الممارسة، حيث لا بد أن تكون المواقف التعليمية في مستوى تفكير المتعلمين واستعداداتهم وميولهم. (السامرائي هاشم، 2000، ص 42).

كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسات النفسية لمواجهة أخطر مشكلات النمو الإنساني، وما بعدها خاصة مشكلة الضعف العقلي، ومشكلة التأخر الدراسي، وهما تعوقان المتعلم في التفاعل مع مواقف التعلم العادية، ومن ثم يمكن لمخططي المناهج أن يصمّموا مناهج تعليمية تعلمية مناسبة لهم. (يونس فتحي، 2004، ص 36)

5-4- الأسس المعرفية (الثقافية) للمنهج

للمعرفة ثلاثة مكونات (المفتي وزميله، 1987، ص116) و(السويدي، 1997، ص 78): العموميات، ويشترك فيها غالبية أفراد المجتمع، والخصوصيات، وتختص بها فئة معينة داخل المجتمع، والمتغيرات، وتتمثل في المخترعات والاكتشافات والأفكار الجديدة.

وينبغي للمنهج الاهتمام بعموميات المعارف الثقافية، وتضمينه محتوياتها، لكي تكون هناك عناصر ثقافية مشتركة بين الأفراد المتعلمين، وقدر مشترك من المعلومات والاتجاهات والمهارات، ضمانًا لإشاعة روح التعاون والتفاهم بين أفراد المجتمع، تحقيقًا لتماسكه الاجتماعي وتقدمه، وبما أن هناك فروقًا فردية بين الطلبة، لذا ينبغي للمنهج الدراسي الاهتمام بالخصوصيات التي تتناسب مع هؤلاء الأفراد، مع عدم إغفال حالة التوازن بين العموميات والخصوصيات، وبالنسبة للمتغيرات يجب أن يراعي المنهج أساليب التفكير السليمة، حتى يكون الحكم على تلك المتغيرات وقبولها العام والخاص أو رفضها نهائيًّا في إطار معايير معينة تحدد القبول والرفض.

إن توضيح مصادر المعرفة يحتل مكانة ذات قيمة في منظومة العملية التربوية، وبخاصة في بناء المناهج التربوية، بفضل ما يترتب على ذلك من تحديد الروابط بين المعرفة ومصادرها وتحصيلها ومنهجية دراستها ومناقشتها وفهمها في ضوء طبيعتها وطرائق تدريسها، وما تقدمه من خدمات في المجتمع الإنساني.

بهذا المعنى، إن تصميم المناهج التربوية يجب أن يهتم اهتمامًا بالغًا في مصادر المعرفة وتنظيمها بصورة تحقق درجة من الكفاية لفهم المعرفة، وتحديد منهجية اكتسابها ونقدها وتطويرها، لأنها الأمل الإنساني في تطوير معطيات الحياة الاجتماعية في ظل تحديات العصر. (محمد محمود الخوالدة، 2004، ص184)

6- دور المناهج الدراسية في تنمية المواطنة لدى الطلاب

يمكن تلخيص دور المناهج الدراسية في تنمية وتحقيق المواطنة لدى الطلاب فيما يلي:

- تطوير أهداف المناهج الدراسية بحيث تركز على اكتساب الطلاب للمعلومات الوظيفية التي تحقق النفع لهم وللمجتمع، ويلبي احتياجاتهم، والتدريب على مهارات التفكير العلمي والتفكير الابتكاري والتفكير الناقد، واكتساب الوعي البيئي والحث على المشاركة في حل المشكلات البيئية، وتأصيل قيم المواطنة والانتماء

- التركيز في المناهج الدراسية على بعض القيم الاجتماعية مثل: العدالة والمساواة والسلام والتعاون والحرية والديمقراطية ...إلخ.

- تضمين المناهج الدراسية ببعض البرامج التعليمية التي تهدف إلى إكساب الطلاب المعارف والمهارات الحياتية والاتجاهات والقيم التي تجعلهم مواطنين صالحين قادرين على المشاركة الفعالة في قضايا الوطن، في إطار فهم العلاقة بين الحقوق والواجبات، والولاء، والانتماء للوطن.

- الربط بين الجوانب النظرية في المناهج الدراسية وتطبيقاتها المختلفة في شتى مناحي الحياة.

- استخدام بعض استراتيجيات التدريس الحديثة التي تسهم في تحقيق المواطنة.

- اهتمام المناهج الدراسية بمداخل تربية المواطنة، إما من خلال منهج متخصص، يركز على عمل بعض القيم المرتبطة بالمواطنة، أو تنمية قيم المواطنة من خلال المناهج الدراسية المختلفة، أو بشكل عمدي كما يرى البعض، بحيث تركز المناهج والأنشطة المختلفة التي يمارسها الطلاب على غرس قيم المواطنة بصورة متعمدة.

- تضمين المناهج الدراسية ببعض الأنشطة التي تساهم في تنمية المواطنة مثل: الاشتراك في الجمعيات العلمية والمعسكرات والرحلات وخاصة للأماكن الأثرية والكشافة والمشاركة في المعارض ومشروعات خدمة البيئة حيث تنمي هذه الأنشطة لدى الطلاب بعض القيم المرتبطة بالمواطنة كالمشاركة في العمل الجماعي- النظام في العمل- حرية الرأي- تحمل المسؤولية خلال ممارسة النشاط.

- الاهتمام بالتقويم الشامل والذي يركز على جميع نواتج عملية التعلم المعرفية والمهارية والانفعالية، التي تتضمنها أبعاد المواطنة.(محمد نجيب،2013، ص423- 424)

خلاصة

من خلال تطرقنا للمنهاج تبين لنا أنه هو المرآة العاكسة لفلسفة المجتمع وتوجهاته ورؤيته وتصوراته، كما أنها تتكون من أهداف، محتوى، طرق تدريس وتقويم وهي أبعاد مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي محل هذه الدراسة، كما أنّ هذه المكونات تربطها علاقة تكاملية أي كل عنصر مكمل للآخر وكل عنصر يؤثر على العناصر الأخرى ويتأثر بها.

المبحث الثاني: التربية البدنية والرياضية

تمهيد

تحتل التربية البدنية والرياضية مكانة هامة في المنظومة التربوية، بحيث تعتبر أنها من أهم السبل في تربية النشئ تربية شاملة، وعنصرا فعّالاً في الإعداد لمجتمع أفضل، فهي تساهم في العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني وإثراء الجوانب البدنية والعقلية والاجتماعية للفرد، كما أنها تسعى إلى تحقيق التوازن والتعاون ضمن التركيبة التي ينشط فيها الفرد.

ويقصد بالتربية قابلية الفرد على التكيف مع طبيعته وبيئته وسيطرته عليها وكذلك قابلية النمو، فهي تنمي شخصيته من جميع النواحي وتعده للحياة لهدف القيام بدور اجتماعي، كما تكسبه العديد من صفات المواطنة الصالحة التي تؤهله لأن يكون شخصا نافعا لنفسه ولمجتمعه.

1- تعريف التربية

1-1 التعريف اللغوي

إذا بحثنا في المعاجم اللغوية لتحديد معنى التربية فإننا نجد أنها ترجع في أصلها اللغوي العربي إلى الفعل (ربا- يربوا) أي نما وزاد، وفي التنزيل الحكيم ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنَّكَ تَرَى الْأَرْضَ خَاشِعَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاء اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ﴾ سورة فصّلت الآية 38

أي نمت وزادت لما يتداخلها من الماء والنبات، ونقول ربّى في بيت فلان أي نشأ فيه، ورباه بمعنى نشأه ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية... وفي التنزيل الحكيم أيضاً ﴿ قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ ﴾ سورة الشعراء الآية 17 وقوله تعالى ﴿ وَقُلْ رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا ﴾ سورة الإسراء الآية 24 وورد في "الصّحاح" في اللغة والعلوم أن التربية هي "تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التثقيف."

وهكذا يتضمن المعنى اللغوي للتربية عملية النمو والزيادة.

يقال: ربَا يربوا رباواً الولد:نشأ وربىَّ تربيةً الولد: غذّاه وجعله يربو: أي هذَّبه.

1-2- اصطلاحا

هي عملية تنشئة الفرد وفق الأسس الخلقية والتقاليد المتعارف عليها، من أجل تكوين فرد صالح في المجتمع (عباش أيوب، 2008، ص24)

فالتربية تفيد معنى التنمية وهي تتعلق بكل كائن حي من نبات وإنسان وحيوان، ولكل منهم طرائق خاصة للتربية، وتربية الإنسان تبدأ قبل ولادته ولا تنتهي إلا بموته وهي تعني باختصار أن نهيئ الظروف المساعدة لنموا الشخصية نمواً متكاملاً من جميع النواحي الخلقية والعقلية، الجسمية والروحية. (تركي رابح، 1990، ص18)

ويرى "جون ملتون" أنَّ التربية الكاملة هي أن تجعل الإنسان صالحا لأداء أي عمل عاما كان أو خاصا، بدقة وأمانة في السلم والحرب.

وعند "هربرت سبسنر" التربية إعداد الإنسان ليحيا حياة كاملة.

أما بالنسبة لـ "جولز " فإن التربية هي التي يكون بها العقل عقلا آخراً ويكون القلب قلباً آخرا. (محمد عطية الأبرشي، 1993، ص09)

2- مفهوم التربية البدنية والرياضية

هي مظهر من مظاهر التربية، تعمل على تحقيق أغراضها عن طريق النشاط الحركي المختلف الذي يستخدم بهدف خلق المواطن الصالح الذي يتمتع بالنمو الشامل المتزن من النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية، حتى يمكنه التكيف مع مجتمعه، ليحيا حياة سعيدة تحت إشراف قيادة واعية. (عبد الحميد شرف، 2000، ص25)

هي تربية عن طريق ممارسة النشاط الحركي، وشملت أيضا إعداد الفرد من كل النواحي، من مهارات وعادات ومعارف ومعلومات ومعان وسلوك اجتماعي مميّز، وذلك كله من خلال الأنشطة البدنية والألعاب الرياضية التي يمارسها الفرد سواء كان ذلك في المنزل أو المدرسة أو النادي. (أحمد مختار عضاضة، د ت، ص123)

3- معنى التربية البدنية والرياضية

إن كان معنى التربية البدنية والرياضية قد تطرقنا إليه آلفا فإن الكثير من الناس يفهم تعبير "التربية البدنية والرياضية" فهما خاطئاً، ولذا كان من الواجب العمل على توضيح مقصود بهذا التعبير فبعض الأفراد يعتقدون أن التربية البدنية والرياضية هي مختلف أنواع الرياضات، وآخرون يرون بأن التربية البدنية والرياضية هي عبارة "على عضلات وعرق" (Davis,1948,p49)

وهي بالنسبة لمجموعة أخرى تعني "أذرع وأرجل قوية ونويا حسنة "

(Adolph Meyer,1949.p455)

ويظن البعض الآخر أنها "تربية للأجسام"، (Mosston M and sara:A,1986,p31)

كما أنها بالنسبة للبعض "عبارة عن التمرينات البدنية التي تؤدى بالبعد التوقيتي" (Jennifer Wall and Nancy Murrag,1994,p11)

من خلال ما سبق يمكن تعريف التربية البدنية والرياضية على أنها:

– مجموعة أساليب وطرق فنية تستهدف اكتساب القدرات البدنية والمهارات الحركية، والمعرفية والاتجاهات.

– مجموعة قيم ومثل تشكّل الأهداف والأغراض، وتكون بمثابة محكّات، وموجّهات للبرامج والأنشطة.

– مجموعة نظريات ومبادئ تعمل على تبرير وتفسير استخدام الأساليب الفنية. (معيوف العيد، 2009، ص19)

4– أهداف التربية البدنية والرياضية

تختلف أهداف التربية البدنية والرياضية حسب طبيعة وفلسفة كل مجتمع، وتحدد سياستها وبرامجها لتحقيق هذه الأهداف بما يتماشى مع هذه الفلسفة، فمثلاً تتغير أهداف التربية البدنية والرياضية من بلد لآخر حسب نمط هذه الدول واختلاف أسلوب معيشتها ونظامها الحكومي، فالولايات المتحدة الأمريكية تحدّد مهمة التربية البدنية والرياضية في تحقيق الأغراض التالية: غرض النمو البدني والنمو الحركي والتنمية العقلية والعلاقات الإنسانية وغرض مهني وهو إعداد شباب مربون بدنياً.

أما في الاتحاد السوفياتي فتحدّد أغراض التربية البدنية والرياضية في التنمية البدنية والصحية للشعب، وتدعيم الارتباط بالوسائط التربوية الأخرى والمشاركة في الحياة السياسية العامة.

أما في الجزائر فتتلخص في ممارسة الحياة الصحية السلمية وتعريف التلاميذ بحاجات النمو الجسمي في كل من حالتي البلوغ والمراهقة، تنمية القوى الجسمية وصفات المرونة والرشاقة وسرعة التنمية والشجاعة والسعي لرفع الروح الرياضية بين التلاميذ، واحترام القوانين والتعليمات والإرادات وإنماء الذات في سبيل الصالح العام أو المجتمع وكذلك تدريب التلاميذ على ضبط النفس والتحكم في انفعالاتهم. وبهذا نجد أن للتربية البدنية و الرياضية أهدافا عديدة: (رامي عزالدين، 2011، ص48)

4-1- أهداف صحية وبدنية

فلممارسة التربية البدنية والرياضية بعد صحي يكمن في النمو السوي للفرد، فالتمتع بصحة جيدة وامتلاك التوازن البدني وحسن سير الوظائف تعفي النفس من كل قلق وتشعرها بالثقة، فهي تهدف إلى رفع قدرات الفرد من الناحية الفيزيولوجية والنفسية.

4-2- أهداف فكرية

فهي تحسن قدرات التلميذ الفكرية والإدراكية، التركيز واليقظة والتصور، وتساعده أيضاً على اكتساب معارف عديدة كمعرفة قوانين الألعاب ومعرفة تاريخ الأنشطة البدنية والرياضية في بلاده خاصة.

4-3- أهداف نفسية واجتماعية

فهي تساهم في تحسين أسلوب الحياة وعلاقات الأفراد والجماعات وتجعل حياة الإنسان صحيحة قوية ومساعدة الفرد على التكيف مع الجماعة، فهي تؤدي مع الجماعة وتستلزم بذلك النظام والتنسيق الذي تسيّره غريزة التقليد التي هي عامل هام من عوامل إدماج الطفل في المجتمع، وتعطية الكثير من احتياجاته كالتعاون والحب واللغة والاهتمام بآراء الآخرين والشعور بالاطمئنان داخل المجتمع.

4-4- أهداف اقتصادية

فهي تساهم في تحسين وزيادة الإنتاج فمردود الإنسان القوي خير من الضعيف وخاصة في العمل وزيادة الإنتاج فهي تعمل على تهذيب المواطن وتكوينه خلقيا ونفسيا، وبالتالي حثّه على العمل وبذل الجهد والمحافظة على صحته البدنية. (رامي عزالدين، 2011، ص48-49)

ومن بين أهدافها كذلك نجد:

الناحية البدنية

- تطوير وتحسين الصفات البدنية (عوامل التنفيذ).
- تحسين المردود الفسيولوجي.
- التحكم في نظام تسيير المجهود وتوزيعه.
- تقدير وضبط جيد لحقل الرؤية.
- التحكم في تجنيد منابع الطاقة.
- قدرة التكيف مع الحالات والوضعيات.

- تنسيق جيد للحركات والعمليات.
- المحافظة على التوازن خلال التنفيذ.
- الرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية.

الناحية المعرفية

- معرفة تركيبة جسم الإنسان ومدى تأثير الجسم عليه.
- معرفة بعض القوانين المؤثرة على جسم الإنسان.
- معرفة قواعد الإسعافات الأولية أثناء الحوادث الميدانية.
- معرفة قواعد الوقاية الصحية.
- قدرة الاتصال والتواصل الشفوي والحركي.
- معرفة قوانين وتاريخ الألعاب الرياضية وطنياً ودولياً.
- تجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي وطنياً ودولياً.
- معرفة حدود مقدرته ومقدرة الغير.

الناحية الاجتماعية

- التحكم في توازنه والسيطرة عليها.
- تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة.
- التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز.
- روح المسؤولية والمبادرة البناءة.
- التعايش ضمن الجماعة والمساهمة الفعالة لبلوغ الهدف المنشود. (معيوف العيد، 2009، ص19-20)

5- تكاملية التربية البدنية والرياضية مع بعض المواد

للتربية البدنية والرياضية دور قيادي فيما يعرف بتكاملية المواد التعليمية، وهذا من خلال ما تسمح به للمتعلم من تقييم وبناء للذات والمجهودات المبذولة أثناء الممارسة، كما أنها تعمل على ترسيخ كثير من المعارف المتناولة في المواد التعليمية الأخرى في إطار ممارسة مدلولها ميدانياً.

5-1- التربية البدنية واللغات

- الحوار الحركي والشفوي مع المعلم والزملاء أثناء الممارسة يدفع بالمتعلّم بالوقوف على مدلول المفاهيم ومعانيها وما يتصل بها.
- التعبير الحركي يولّد القدرة على التعبير الشفوي ومنه الكتابي.
- التركيز على الموقف والبحث على حلول صائبة له يولّد القدرة على الوقوف عند الفكرة وتحليلها وإبراز مغزاها.

5-2- التربية البدنية والرياضية وعلوم الطبيعة والحياة

- إظهار العلاقة بين معرفة الجسم من حيث الأجهزة الحيوية ومدى تأثير المجهود البدني عليها.
- معرفة الإعاقات البدنية والإسعافات الأولية عند الحادث.
- النظافة كعامل من عوامل الصحة والوقاية من الأمراض.

5-3- التربية البدنية والرياضيات

- ممارسة مدلول المفاهيم الرياضية كحساب الوقت، المسافات والسرعات وعلاقتها مع الموارد الذاتية.
- المساحات والأحجام ومدى أهميتها في الحياة اليومية.
- المسارات والاتجاهات.
- منطق التوقع والاحتمالات.
- الإحصاء.
- مفهوم الانتماء.

5-4- التربية البدنية والفيزياء

- ممارسة مدلول القوانين الفيزيائية (كقوانين الدفع، الجاذبية، القوة والأثقال).
- علاقة الحركة بالطاقة والجاذبية والاحتكاك.

5-5- التربية البدنية والرياضية والتربية الخلقية

- مفهوم التعاون والتآزر.
- مفهوم المسؤولية وتحملها.
- مفهوم التسيير والتنظيم.
- مفهوم الاستقلالية والمواطنة. (معيوف العيد، 2009، ص25- 26)

خلاصة

لقد أضحت التربية البدنية والرياضية من الحتميات خاصة في الدول المتقدمة أين تتمتع بمكانة مرموقة ولائقة وهذا لمدى أهميتها وفائدتها على كل النواحي العقلية والفكرية والنفسية والاجتماعية والخلقية، وبالتالي ستبقى من أهم المواد في المؤسسات التربوية لما لها من خصوصيات، وهذه الأهمية لا تتحقق إلاّ من خلال الدور الذي يلعبه أستاذ التربية البدنية والرياضية في العملية التربوية باعتباره أحد أقطابها وكذلك الوسيط بين المادة والتلاميذ الذي يسهر على تطبيق مبادئها في برامجها المسطرة بطريقة عملية وتوصلنا إلى أن هذا الأستاذ جب أن تتوفر فيه مجموعة من الخصائص العقلية والجسمية والنفسية مع الإلمام بالمادة وأهدافها ومعارفها، حتى يؤدي وظيفته على أكمل وجه.

المبحث الثالث: أستاذ التربية البدنية والرياضية

تمهيد

تعتبر التربية البدنية والرياضية جزء من التربية العامة، وهي ميدان تجريبي هدفه تكوين الفرد اللائق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، ويعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية صاحب الدور الرئيس في عملية التعليم والتعلم، الذي يعمل على اختيار أوجه النشاط المناسب للدرس، حيث يستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وتحقيقها على أرض الواقع، ومن الضروري أن تكون العلاقة بينه وبين التلميذ إيجابية بثقة وصدق وتفهّم مشكلاتهم واحترام آرائهم في نفس الوقت، ولا يقتصر دور الأستاذ على ذلك بل له دور أكبر فهو يعمل على تقديم واجبات تربوية، من خلال الأنشطة التي تهدف إلى تنمية وغرس القيم والأخلاق الرفيعة لدى التلاميذ مما يساعده على اكتساب قدرات بدنية وقوام معتدل وصحة عضوية ونفسية ومهارات حركية وعلاقات اجتماعية ومعارف واتجاهات إيجابية.

1- تعريف أستاذ التربية البدنية والرياضية

يعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية أو المربي الرياضي صاحب الدور الرئيسي في عمليات التعلم والتعليم، حيث يقع على عاتقه اختيار أوجه النشاط المناسب للتلاميذ في الدرس وخارجه بحيث يستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وترجمتها وتعليمها وتطبيقها على أرض الواقع. (أكرم زكي خطايبة، 1997، ص173)

يعرف بأنه "الشخص القائم على تدريس برامج التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط بجميع مستوياتها (أولى، ثانية، ثالثة ورابعة)، وقد استعمل الباحث عدة مصطلحات مرادفة لمصطلح الأستاذ كالمربي والمعلم والمدرس وذلك تبعا لمراجع الدراسة". (رامي عز الدين،2011، ص19)

2- صفات أستاذ التربية البدنية والرياضية

يعتبر مدرس التربية البدنية والرياضية وحدة أساسية في المدرسة، فهو المسؤول على تحقيق الأهداف التربوية التي يكسبها التلاميذ من خلال إشراكهم سواء في درس التربية البدنية والرياضية أو في أنشطتها المختلفة لذا فإن هناك صفات أساسية يجب أن يتصف بها أستاذ التربية البدنية والرياضية وهي:

الصفات الشخصية: يجب على أستاذ التربية البدنية والرياضية أن تتوفر فيه صفات شخصية تساعده على القيام بمهامه على أكمل وجه وهذه الصفات هي:

- اتباع المعلومات
- الاتزان الانفعالي
- الأداء واللباقة في التصرفات
- الذكاء الاجتماعي
- تعدد الخبرات
- المظهر السليم
- سعة الصدر
- القدرة على الابتكار والإبداع
- القدرة على الحكم الموضوعي
- تقبل النقد
- القدرة على الاندماج في الجماعة
- الآداب الخلقي الصادق والسليم
- الصلة الطيبة بالتلاميذ
- سعة الأفق الثقافي
- القدرة على تحديد المعلومات التربوية والنفسية
- الالتزام بمراعاة الأسس النفسية في التعليم
- يدير الفصل بطريقة فعالة
- يرشد التلاميذ ويوجههم بحكمة.

الصفات المهنية لمدرس التربية البدنية والرياضية

- الإعداد الجيد للدرس
- اختيار الألفاظ المناسبة للموقف الذي يتعرض له
- القدرة على ربط أجزاء المنهاج ببعضها بعض
- القدرة على القيام بتقويم التلاميذ بطريقة عملية وسليمة
- القدرة على اكتشاف المواهب الرياضية (محمد سعد زغلول، 2002، ص11)

- القدرة على توجيه التلاميذ التوجيه السليم
- القدرة على الغرض بطريقة شيقة.
- تطبيق المبادئ التربوية السليمة
- الحب والإخلاص في العمل
- التعاون
- يقبل التطوّر والتّجديد.
- احترام كرامة الأفراد.
- تشجيع التلاميذ على الإدلاء بآرائهم بشجاعة.
- تقبل الثقة والبناء.
- فهم البيئة المحلية ومشاكلها.
- القدرة على توصيل المعلومات للتلاميذ.
- القدرة على حل المشكلات.
- تقييم طبيعة الميول والاستعدادت.
- المهارات في التخطيط والتنفيذ.
- القدرة على الخلق والإبداع.

المهارة في التدريس.

- المهارة في الإرشاد والتوجيه.
- العناية بالمواد والأدوات.
- العناية بالظروف الصحية. (محمد سعد زغلول، 2002، ص11)

3- الخصائص الواجب توفرها في أستاذ التربية البدنية والرياضية

يعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية الوسيط بين المجتمع والتلميذ ونموذجاً يتأثر به التلاميذ بحيث يقوم بتمكينهم من الحصول على معارف جديدة، كما يعمل للكشف على مهاراتهم الحركية وقدراتهم العقلية ثم توجيههم الوجهة الصحيحة، ولكي يقوم أستاذ التربية البدنية والرياضية بوظيفته بصفة جيدة وجب عليه أن يتصف بمجموعة من الخصائص والصفات في عدة جوانب باعتباره معلّما ومربيا وأستاذا.

3-1- الخصائص الشخصية

لمهنة التعليم دستور أخلاقي لابد أن يلتزم به جميع الأساتذة ويطبقون قيمه ومبادئه على جميع أنواع سلوكهم، وبهذا قام مكتب البحوث التربوية في نيويورك بإلقاء الضوء على بعض مستلزمات شخصية الأستاذ وذلك لمساعدة هذا الأخير على معرفة نفسه بصفة جيدة، وقد تمحورت هذه الدراسة حول العناصر التالية: الهيئة الخارجية للأستاذ (هل هو نشيط، خامل، منبسط ...)، علاقته مع التلاميذ مع الزملاء، مع رؤسائه، مع أولياء أمور التلاميذ. (تركي رابح، 1990، ص426)

فمهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصير هدف التعليم سهل التحقيق ويمكن إنجاز هذه النقاط فيما يلي:

3-1-1- العطف واللين مع التلاميذ

فلا يكون قاسيا مع التلاميذ فيعزلهم عنه ويفقدهم الرغبة في اللجوء إليه والاستفادة منه، ولا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيفقد احترامهم له ومحافظتهم على النظام.

3-1-2- الصبر والتحمل

إن الأستاذ الجيد هو الذي ينظر إلى الحياة بمنظار التفاؤل فيقبل على عمله بنشاط ورغبة، فالتلاميذ كونهم غير مسئولين هم بحاجة إلى السياسة والمعالجة، ولا يجدي فهم الأستاذ سيكولوجية التلميذ إلا إذا كان صبوراً في معاملتهم، قوي الأمل في نجاحه في مهنته.

3-1-3- الحزم والمرونة

فلا يجب أن يكون ضيق الخلق، قليل التصرف، سريع الغضب، يفقد بذلك إشرافه على التلاميذ واحترامهم له، لذلك يجب أن لا يوجه لمهنة التدريس من كان ذا مزاج قليل غير مستقر، وأن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه وزملائه.

3-2- الخصائص الجسمية

لا يستطيع الأستاذ القيام بمهمته على أكمل وجه إلا إذا توفرت فيه خصائص جسمية وهي:

- تمتعه بلياقة بدنية كاملة تمكنه من القيام بأي حركة أثناء عمله.
- القوام الجسمي المقبول عند العامة من الأشخاص خاصة التلاميذ، فالأستاذ دائما أن يراعي صورته المحترمة التي لها أثر اجتماعي كبير.
- أن يكون دائم النشاط، فالأستاذ الكسول يهمل عمله ولا يجد الحيوية ما يحركه للقيام بعمله.

– يجب أن يتمتع بالاتزان والتحكم العام في عواطفه ونظرته للآخرين، فالصحة النفسية والجسدية والحيوية تمثل شروطا هامة في إنتاج تدريس ناجح ومفيد، كالصوت الجلي والمسموع والمتغير النبرة حسب متطلبات الموقف التعليمي وطبيعته، حيث أن وسيلة الاتصال العام في التعليم المدرسي هي الكلمة المسموعة فإذا كان صوت الأستاذ غير واضح أو خافت يؤول هنا بالعملية التعليمية التربوية إلى فشل أو تدني في النوعية.

3-3- الخصائص العقلية والعلمية

على الأستاذ أن يكون ذو قدرات عقلية لا يستهان بها وأن يكون على استعداد للقيام بالأعمال العقلية بكفاءة وتركيز لأنه يحتاج دائماً إلى تحليل سلوك التلاميذ وتحليل الكثير من المواقف التي تنطوي على مشكلاتهم التربوية وبصفة عامة إن عملية التربية تقتضي من صاحبها سرعة الفهم وحسن التصرف واللباقة والمرونة، فالأستاذ لابد أن يصل إلى مستوى عال من التحصيل العلمي وهو مستوى لا يمكن الوصول إليه من دون الذكاء.

3-4- الخصائص السلوكية

لكي يؤثر الأستاذ تأثيرا إيجابيا أثناء تدريس مادته على تلاميذه وفي معاملاته على المحيط المدرسي يجب أن تتوفر فيه خصائص منها:

3-4-1- العطف واللين مع التلاميذ

إذ يجب أن لا يكون قاسي القلب كي لا ينفروا منه ومن مادته.

3-4-2- الصبر وطول البال والتحمل

فمعاملاته للتلاميذ تحتاج إلى السياسة والمعالجة من دون أن يفقد أعصابه، مع معرفة سيكولوجيتهم التي سوف تساعده في اختيار الطريقة المناسبة في معاملاتهم، فعند فقدانه الصبر يغلب عليه طابع القلق وهذا يؤدي به إلى الإخفاق في عملية التدريس.

3-4-3- الأمل والثقة بالنفس

فالأستاذ يجب أن يكون قوي الأمل حتى ينجح في مهنته، وأن يكون واسع الآفاق بعيد التصورات كي يصل إلى تفهم التلاميذ، وهذا لا يكون إلا بالثقة في النفس.

– أن يكون مهتما بحل مشاكل تلاميذه، ما أمكنه ذلك من تضحيات.

– يجب أن يكون محبا لمهنته، جادًّا فيها مخلصاً لها.

– أن يحكم بإنصاف فيما يختلف فيه التلاميذ، ولا يبدي أي ميل لأي تلميذ دون الجماعة فهذا يثير الغيرة بين التلاميذ.

– يجب أن يكون متقبلا لأفكار التلاميذ، متفتحا لهم.

– أن يكون طبيعياً في سلوكه مع تلاميذه وزملائه في العمل.

3-5- الخصائص الاجتماعية

يعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية شخص له تجاربه الاجتماعية في الحياة تكبّد مشاقها وخبر مطالبها وصبر على أعوازها، لما واجهه من صعوبات نفسية واجتماعية، واجهته خلال تلك الحياة أكسبته رصيدا معرفيا صقل تلك المعارف، ورسخت لديه لما أحاط به من دراسة علمية قبل أن يكون مربياً وأستاذاً، لذا يعتبر الأستاذ رائداً لتلاميذه وقدوة حسنة لهم وله القدرة على التأثير في الغير، كما أن له القدرة على العمل الجماعي، لذا يجب أن تكون له الرغبة في مساعدة الآخرين وتفهّم حاجاتهم، والعمل على مساعدتهم وتهيئة الجو الذي يبعث على الارتياح والطمأنينة في القسم، كما يجب أن يكون قدوة لهم في ذلك العمل، يغرس العادات الصحيحة بين التلاميذ، وعليه العمل لتوثيق الصلة بين المدرسة والمنزل والمجتمع.

وهو إلى جانب ذلك رائداً اجتماعياً، وبالتالي فهو متعاون في الأسرة التربوية وعليه أن يسهم في نشاط المدرسة ويتعاون مع إداراتها في القيام برسالتها ومختلف مسؤولياتها.

3- 6- الخصائص النفسية

على أستاذ التربية البدنية والرياضية أن يكون ذا شخصية رزينة سوية متزنة وقوية، كما يجب أن يدع مشاكله خارج الحصة العملية حتى لا يؤثر على تلاميذه، فيجب أن يكون سويا متكامل الشخصية، لا يعاني من متاعب نفسية، وإلا فإن متاعبه وهمومه ستنعكس لا محالة على تلاميذه فقد يقسوا عليهم أحيانا دون أن يكون هناك ما يبرّر هذه القسوة، وكل ما في الأمر أن هذا الأستاذ قد حصر في المدرسة ظروف البيئة ومشاكله النفسية، فلا يجد إلا هؤلاء الصغار كوسيلة لتفريغ توتره بصفة عشوائية كما لو ينتقم في شخصهم. (سعدي سعدي محمد، 2013، ص70-75)

4- واجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية

4-1- الواجبات العامة

تشكل الواجبات العامة لأستاذ التربية البدنية والرياضية جزء لا يتجزأ من مجموعة واجباته المهنية في المؤسسة التي يعمل بها، وهي في نفس الوقت تعبر عن النشاطات والفعاليات التي يبديها اتجاه المؤسسة في سياق العملية التعليمية المدرسية، ولقد أبرزت دراسة أمريكية أن مديري المؤسسات يتوقّعون من مدرّس التربية البدنية والرياضية ما يلي:

- لديه شخصية قوية تتّسم بالحسم، الأخلاق والاتزان.
- يعد إعداداً مهنيا جيدا لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية.
- يتميز بخلفية عريضة من الثقافة العامة.
- يستوعب المعلومات المتصلة بنمو الأطفال وتطويرهم كأساس لخبرات التعلم.
- لديه قابلية للنّمو المهني الفعَّال والعمل الجاد المستمر لتحسين مستواه المهني.
- لديه رغبة للعمل مع كل تلميذ وليس مع الرياضيين الموهوبين فقط.

4-2- الواجبات الخاصة

إلى جانب الواجبات العامة توجد واجبات خاصة به، يتوقّع أن يؤدّيها من خلال تحمّله بعض المسؤوليات الخاصة بالمؤسسة، وهي متصلة بالتدريس اليومي في المدرسة، وهي في نفس الوقت تعتبر أحد الجوانب المتكاملة لتقدير عمل المدرس بالمؤسسة ومنها:

- حضور اجتماعات هيئة التدريس واجتماعات القسم ولقاءاته.
- تقييم التلاميذ وفقاً للخطة الموضوعية.
- إدارة برامج التلاميذ أصحاب المشكلات الوظيفية والتنافسية (الفروقات الفردية).
- تنمية واسعة للمهارات الحركية والقدرات البدنية لدى التلاميذ
- تقدير قدرات الطلبة في مقرّراتهم الدراسية.
- السّهر على سلامة التلاميذ ورعايتهم نفسيا وبدنيا وعقليا وصحيا.
- الإشراف على التلاميذ عند تكليفهم بأي مسؤولية. (سعدي سعدي محمد، 2013، ص66-67)

5- مهام دور أستاذ التربية البدنية والرياضية

للتَّمكن من توظيف الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية، على الأستاذ أن يظهر كفاءات مهنية عديدة وللتّمكن من أدائه، كأستاذ ومكوّن عليه أن يظهر القدرة على التصور، التنظيم، القيادة والتقييم.

5-1- التصوّر

- تصور مخطط التكوين لكل المستويات المسندة إليه.
- تحديد وضبط الأهداف التربوية على شكل قدرات وكفاءات المراد تطويرها عند التلميذ.
- تحديد المعارف المراد تدريسها للتلاميذ مع إعداد المهام التي يجب إنجازها أو تحقيقها.

5-2- التنظيم

- اختيار طرق التدريس أو التعليم (التعليم عن طريق الملاحظة، التقليد، التدريب، التوثيق والبحث).
- اختيار نماذج أو أنماط التكوين (تعلم جماعي، فردي، متميز مشخص).
-برمجة الحصص في عدة مجالات.

5-3- القيادة

- الإشراف على حصص التعليم.
- تكييف الأهداف والوسائل.
- التصحيح، المساعدة والتحفيز.

5-4- التقييم

- اختيار وسائل التقييم الملائمة حسب الأهداف والمحتويات (المقاييس).
- إبلاغ التلاميذ بكيفيات أو صفات التقييم من أجل فعالية عقود التعليم.
- إطلاع التلاميذ على صيغ التقييم من أجل فعاليات عقود التعليم تفاوضي من قبل التلاميذ. (عبدي صالح، 2011، ص54-55)

خلاصة

مما سبق ذكره فإن وظيفة الأستاذ لا تقتصر على التعليم، أي إيصال التعليم إلى المتعلم وإنما تعدت ذلك إلى دائرة التربية، ولذا كان إلزام على أستاذ التربية البدنية والرياضية أن يتمتع بمجموعة من السمات والخصائص القيادية، التي تتطلبها مهنته، ومن خلال هذا وجب على الهيئات التربوية الحرص على توفير جميع حقوق الأستاذ وكذا مراعاة الجانب الاجتماعي له.

الفصل الخامس

الاتجاهات النفسية

تمهيد

1- تعريف الاتجاهات

2- الاتجاهات وبعض المفاهيم المرتبطة بها

3- مكونات الاتجاه

4- مراحل تكوين الاتجاه

5- خصائص الاتجاهات

6- وظائف الاتجاهات

7- أهمية دراسة الاتجاهات

8- النظريات المفسرة للاتجاهات

9- تصنيف الاتجاهات

10- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

11- طرق قياس الاتجاهات

خلاصة

تمهيد

يمثل موضوع الاتجاهات جانبا هامًّا في ميدان علم النفس، فالاتجاه كان ومازال محور الكثير من الدراسات والعمود الفقري لها، فهي تلعب دوراً محورياً في حياة الإنسان، ومن ثم يستحيل أن يكون هناك إنسان بغير اتجاهات معينة في حياته، فلكل منَّا اتجاهات توجّه سلوكه في مختلف مواقف حياته سواء كانت هذه المواقف متعلقة بأمور دينه أو عمله أو طرق تعامله مع الناس أو نشاطه أو نظرته إلى فرد أو جماعة ...إلخ، فهي من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية فهي تعتبر محددات موجهة وضابطة ومنظمة للسلوك الاجتماعي.

ولما كان البحث الحالي يعالج في أحد متغيراته الاتجاه نحو المنهاج الدراسي، فسيتم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف الاتجاه، علاقته ببعض المفاهيم، مكوناته، مراحل تكوينه، خصائصه أهمية دراسته، نظرياته، تصنيفاته، وظائفه، العوامل المؤثرة فيه وكذا طرق قياسه.

1- تعريف الاتجاهات

1-1 التعريف اللغوي

يقال وجّه فلان الشيء: أداره إلى جهة ما ووجّه القوم الطريق: سلكوه وصيَّروا أثره بينا ووجّهَ البيت: جعل وجههُ نحو القبلة.

اتجه إليه: أقبل واتجه له رأي، سنح. (المنجد في اللغة والأعلام، 2003، ص889)

ومنه فالاتجاهات تعني السلوك والتبيان ولإقبال

وحسب قاموس علم النفس لـ "نوربارت سلامي" (N.Sillamy) فإن الاتجاه يعني "مجموعة ردود الأفعال الشخصية نحو شخص معين". (Sillamy ,2003 ,p31)

1-2 التعريف الاصطلاحي

تعددت تعاريف الاتجاهات بتعدد المهتمين بها.

فقد عرَّفه ثورستون (Thurston): "بأنه اهتمام الفرد وقلقه تجاه أيّ موضوع محدّد يعبّر عن اتّجاهه نحو هذا الموضوع". (محمود عبد الحميد مسني وآخرون، 2002، ص 205)

بمعنى أنه عندما يصب الفرد اهتمامه نحو موضوع ما ويشعر بقلق اتّجاهه فإن ذلك يدل على أنه كوّن اتّجاه نحو ذلك الموضوع.

ويعرّفه بروفولد (Bruvold): الاتجاه هو رد فعل وجداني إيجابي أو سلبي نحو موضوع مادي أو مجرد، أو نحو قضية مثيرة للجدل .(زين العابدين درويش، 2005، ص90)

كما عرّف ثورستون (Thurston) الاتجاه بأنه " درجة الشعور الإيجابي أو السلبي المرتبط ببعض المواضيع السيكولوجية" .(عبد الرحمان محمد العيسوي د.س، ص195)

وحسب أبشو (Upshaw) فالاتجاه عبارة عن "المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والأمور المحيطة بهم، حيث يمكن الاستدلال على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة جوانب انفعالي، معرفي و سلوكي". (عبد الفتاح دويدار، 2009، ص156)

ويعرّف مصطفى سويف الاتجاه بأنه" عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة". (أحمد علي حبيب، 2006، ص95)

ويعرّفه إيمور بوجادوس بأنه" استعداد مكتسب وثابت نسبيا، يميل بالفرد إلى موضوعات معينة، يميل إليها فيجعله يقبلها، أو يميل عنها فيجعله يرفضها".

وبالتالي فإن الاتجاه من وجهة نظر بوجاردوس هو حصيلة الضغوط الاجتماعية التي تبذلها عناصر البيئة الخارجية على الفرد، وذلك في إطار المعايير والعادات التي تمثل هذه الضغوط المختلفة.

حيث تركّز هذه النظرة على أولوية الدافعية على الاتجاهات في توجيه السلوك باعتبار هذه الأخيرة أصبحت حصيلة التعميم الموجب أو السالب للاستجابات التي تثيرها قوى الدافعية. (سعد عبد الرحمان، 1983، ص435)

أما الرابطة الأمريكية فتعرف الاتجاه بأنه "الحالة العقلية التي توجه استجابات الفرد".

ويذهب جوردن ألبورت (G.W.Alport) إلى أبعد من ذلك حيث يصف الاتجاه بأنه "إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي و العصبي التي تنظمها الخبرة، وما يكاد يثبت الاتجاه حتى يمض مؤثرا وموجها لاستجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة، فهو إذاً محرك دينامي مهم". (جنان سعيد الرحو، 2005، ص77)

وعرّفه روبن بأنه " استعمالاً عقلياً إزاء خبرة في طريقها إلى الظهور"

وعرّفه بيتي بأنه " نزعة للتفكير أو الشعور أو التصرف إيجابيا أو سلبيا نحو الأشخاص أو الأشياء في بيئتنا".

وعرّفه روكيتش " أنه تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النفسي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف وتهيئه لاستجابة يكون لها الأفضلية عنده".

وعرّفه توماس وزانكي بأنه " موقف نفسي للفرد نحو إحدى القيم أو المعايير الموجودة في البيئة الاجتماعية "

كما عرّفه أناستيزي بأنه "ميل للاستجابة بشكل معين اتجاه مجموعة من المثيرات". (ربوح صالح، 2013، ص46)

من خلال ما تم تقديمه من تعاريف يمكن القول أن لكل فرد اتجاهاته التي توجه سلوكه في المواقف المختلفة، سواء كانت هذه المواقف سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية بالإيجاب أو السلب... إلخ.

2- الاتجاهات وبعض المفاهيم المرتبطة بها

قد يحدث خلط بين مفهوم الاتجاه وبعض المفاهيم النفسية الاجتماعية الأخرى، وذلك نظراً لتداخلها ممّا يجعل التمييز بينهما شيء صعب، ولتسليط الضوء على هذه المفاهيم يجب إظهار أوجه التشابه والاختلاف بينها قصد تبسيطها وتحديد الفرق بينها وبين الاتجاه وفيما يلي توضيح لهذه المفاهيم:

2-1- الاتجاه والقيم

يكمن الفرق بين الاتجاهات والقيم في أن القيم هي أكثر اتساعا وتعميماً من الاتجاه، وأكثر تجريداً تتضح أو تكشف عن نفسها من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم نحو مواضيع محددة.

القيم تقدم المضمون للاتجاهات، فالقيم ينعدم فيها موضوع محدّد، وإذا كان لدى الفرد آلاف الاتجاهات، فإن لديه عدد قليل جدًّا من القيم، لكون القيمة تشمل مجموعة من الاتجاهات المرتبطة فيما بينها، فالخدمة الاجتماعية، الخير، الجمال ...إلخ كلها قيم للفرد تعمل كمستويات مجردة لاتخاذ القرار، والتي عن طريقها ينمي الفرد اتجاهاته. (سيد محمود الطواب، 2007، ص210)

2- 2- الاتجاه والمعتقد

مفهوم المعتقدات أضيق من مفهوم الاتجاه، فهو عبارة عن مجموعة من المعارف المكتسبة لدى الفرد وتصوراته عن موضوع معين، أشخاص أو مواقف معينة، فالمعتقد ذو طبيعة معرفية (معلوماتية) ولا يتصف بالانفعالية وبالتالي فهو يشير إلى مكوّن واحد من مكوّنات الاتجاه.

2- 3- الاتجاه والمشاعر

يقصد بالمشاعر ردود الأفعال الوجدانية أو الانفعالية المرتبطة بأحد المواضيع، حيث تشكل المشاعر أساس التقييم الانفعالي، فهي تمثل نوعاً من الثقل الذي يعطي للاتجاهات نوعاً من الاستمرار والدافعية فالمشاعر أضيق من الاتجاهات، كما تمثل أحد مكوناتها الثلاث إلا أن هناك من يرى أنها تمثل جوهر الاتجاه، والجوانب المعرفية والسلوكية ما هي إلاّ إضافات لهذا المكوّن أي أنّ الفرد يميل إلى موضوع معيّن أو يحبه، أو يحمل له مشاعر إيجابية في البداية وبعد ذلك يحاول تجميع المعلومات التي تؤيّد هذه المشاعر وقد يسلك سلوكاً يتفق مع مشاعره أيضا. (طالح نصيرة، 2011، ص114- 115)

2- 4- الاتجاه والميل

يعبّر الميل عن استجابات الفرد إزاء موضوع معين من حيث التأييد أو المعارضة، والفرق الأساسي بين الميل والاتجاه في أنّ الميل هو ما نحب أو نفضّل بينما الاتجاه يتعلق بما نعتقد لأنّ ليس كل ما نحبّه نعتقد فيه والعكس صحيح، أي أن الاتجاه يعبّر عن عقيدة بينما الميل يعبّر عن شعور، فإذا كان هناك موضوع لديه صبغة اجتماعية، كأن يكون مسألة قابلة للجدل أو موضوع تساؤل أو محل صراع نفسي أو اجتماعي سمّي المفهوم المعبّر عن الاستجابات اتّجاهاً، أمّا إذا كان الموضوع لا تغلب عليه صفة الجدل أو الصراع بل تغلب عليه الصفة الشخصية أو الذاتية سمي بالميل إلا أنه في بعض الأحيان يمكن أن يصبح الميل اتجاهاً، شرط ظهور ضرورة اجتماعية تستدعي ظهور اتجاه إيجابي نحو موضوع معين لخدمة هدف سياسي أو قومي. (عبد الفتاح دويدار، 2009، ص171)

2- 5- الاتجاه والرأي

إن الاتجاه يمثل وضعاً نفسياً أو تفضيلاً أو أنه استعداد للاستجابة بطريقة محددة مسبقا، أما الرأي فيتضمن نوعاً من التوقع أو التنبؤ بشيء ما حيث يتم التعبير عنه لفظياً.

فالرأي هو التعبير باللفظ أو الإشارة عن الاتجاه حول موضوع جدلي معين، فإذا كنت تكره شخصاً معين فإنك من المحتمل أن تتوقع منه سلوكاً سيئاً، وإذا سلك عكس ما هو متوقع فإن هذا يكون عاملاً أو دافعاً لتغيير آرائك عنه.

كما يتطلب الرأي وجود مشكلة أو موضوع لإبداء الرأي عنها، ويرتبط بعناصر الأخذ، العطاء والاختلاف حول الموضوع أو المشكلة، كذلك يميل الاتجاه إلى الثبات نسبيا، بينما الرأي متغير نسبياً.

وتخص مقاييس الاتجاهات بالدرجة الأولى الأفراد بينما يحتاج الرأي إلى مقاييس بسيطة تتكون في الغالب من سؤال أو اثنين غالباً ما تكون الاستجابة لهما بالموافقة أو الرفض أو الامتناع ولا يعبر الرأي في بعض الأحيان عن الحقيقة إذ يوجد الكثير من الناس يقولون بألسنتهم ما لا يوجد في قلوبهم كما يقولون مالا يفعلون. (جودت بني جابر، 2004، ص324)

3- مكونات الاتجاه

3- 1 المكون المعرفي

هو عبارة عن مجموعة المعلومات والخبرات والمعارف التي تتصل بموضوع الاتجاه والتي انتقلت إلى الفرد عن طريق التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة، بالإضافة إلى رصيد المعتقدات والتوقعات، وعلى ذلك فإن قنوات التواصل الثقافية والحضارية تكون مصدراً رئيسياً في تحديد هذا المكوّن المعرفي بجانب مصدر هام آخر هو مؤسسات التربية والتنشئة التي يتعرض من خلالها الفرد للخبرات المباشرة. (سعد عبد الرحمان السيد، فؤاد البهي ، 2006، ص254)

ويتضمن هذا المكوّن كذلك ما لدى الفرد من عمليات إدراكية وأفكار ومعلومات وحقائق واقعية حول موضوع الاتجاه، كما يشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبُّله لموضوع الاتجاه فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية (اتجاه نفسي إيجابي) نحو النشاط البدني الرياضي يملك بعض المعلومات والحقائق والخبرات حول طبيعة هذا النشاط وفائدته ودوره في الحياة الدراسية والاجتماعية له.

3- 2- المكون العاطفي

يشير هذا المكوّن إلى أسلوب شعوري عام يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه ويرى سعد عبد الرحمان أنَّ المكون الانفعالي هو الصفة المميزة للاتجاه عن غيره من المفاهيم الأخرى كالرأي، العقيدة، الميل إذ تحدّد قوة ودرجة الاتجاه .(سعد عبد الرحمان، 1983، ص438)

وتعرفه فاطمة المنتصر الكتاني بأنه ذلك الجانب الانفعالي في الاتجاه والمتمثل في مشاعر الفرد وأحاسيسه الإيجابية الحب والمودة، أو السلبية كالخوف والكره التي يشعر بها الفرد نحو موضوع الاتجاه .(فاطمة المنتصر الكتاني، 2000، ص38)

ويعني هذا المكون التقويم الوجداني أي مشاعر التفضيل والتعليل نحو موضوع ما، أو الاستهجان والرفض ويشمل المكون العاطفي للاتجاه رغبات الفرد ودوافعه التي تعد أساس التقويم الانفعالي لموضوع الاتجاه ويعطي هذا المكوّن درجة من الاستمرارية للاتجاه وحث الفرد لإصدار سلوك معين، وقد شرح "ابن باجة" هذه الفكرة بقوله "المحبة ومنها يكون الطلب والكراهية وبها يكون الهرب " كما يرى الغزالي "أنه لا محبة إلا بعد معرفة وإدراك إذ لا يحب الإنسان إلا ما يعرفه". (عبد الحليم السيد، 2003، ص47)

ويدل على المكون العاطفي للاتجاه من خلال مشاعر الشخص ورغبته نحو الموضوع وإقباله عليه أو نفوره منه، وحبه أو كرهه له فعلى سبيل المثال الشخص الذي ينعت اتجاهه من معتقدات معينة نحو النشاط البدني الرياضي فإنه يشعر نحوه إما شعورا إيجابيا أو سلبيا يتمثل في تفضيله أو عدم تفضيله، أو حبه أو كراهيته للنشاط البدني الرياضي وهكذا يكون العنصر الوجداني والانفعالي في اتجاهه. (محمد حسن علاوي، 1994، ص 221)

3-3- المكون السلوكي

يدل على قبول الفرد أو رفضه للاتجاه بناء على أفكاره وأحاسيسه ومشاعره التي كوَّنها حول موضوع الاتجاه، وهذا المكوّن السلوكي يعد بمثابة المحصلة النهائية لتفكير الإنسان وانفعالاته والتي يترجمها على شكل سلوك إجرائي لفظي أو حركي، كما يرى فؤاد البهي أن هذا المكوّن هو عبارة عن: مجموعة التغيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما بعد إدراكه ومعرفته وانفعاله في هذا الموقف، إذ عندما تتكامل جوانب الإدراك بالإضافة إلى رصيد الخبرة والمعرفة التي تساعد على تكوين الانفعال وتوجيهه، ويقوم الفرد بعدها بتقديم الاستجابة التي تتناسب مع هذا الانفعال وهذه الخبرة. (أحمد محمد الزغبي، 2001، ص172)

ويسير كذلك هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة، إنّ الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك، حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه. (السيد فؤاد البهي، 2006، ص254)

فالشخص يكون مستعدا للاستجابة بصورة معينة طبقا لمعتقداته وشعوره نحو هذا النوع من النشاط البشري، أي نجد أن الفرد يقبل على ممارسة النشاط البدني الرياضي بصورة أو بأخرى أو قد يحجم عن هذه الممارسة وهذا يمثل الجانب العملي أو النزوعي في اتجاهه. (محمد حسن علاوي، 1994، ص221)

4- مراحل تكوين الاتجاه

إن الناس لا يولدون ولديهم اتجاهات معينة نحو بعضهم ونحو الأشياء والموضوعات المختلفة بل يكتسبونها من خلال الملاحظة والاشراط الإجرائي وكذلك من خلال الأنماط المعرفية للتعلم وكل هذه المؤثرات تكون متداخلة في الخبرة الواحدة. (أحمد الزغبي، 2001، ص174)

4- 1 المرحلة الإدراكية المعرفية

وفيها يدرك الفرد موضوع الاتجاه من خلال اتصاله بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به ولهذا يميل الفرد إلى تكوين اتجاهات نحو أشياء مادية كالكتاب وغرفة الصف والمنزل وأشخاص معينين كالإخوة، والأصدقاء والمدرّسين، كذلك نحو بعض القيم الاجتماعية كالتعاون والخير والحق.

4- 2 المرحلة التقييمية

وفيها يتجلى الاتجاه على شكل ميل للفرد نحو هذه الموضوعات التي أدركها سلبا أو إيجابا حيث يجري عمليات تقويمية مستمرة لخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي، والتي اكتسبها من خلال تواصله مع الأشخاص الآخرين، والموضوعات والمواقف المختلفة في بيئته، وذلك لتحديد الأسس التي سيبني عليها الشخص الميل أو إعراضه عنها.

4-3- المرحلة التقريرية

وفيها يتم استقرار وثبات الميل والتفضيل الذي كونه من الأشخاص والموضوعات الموجودة في محيطه، ولهذا يكون الاتجاه النفسي لدى الشّخص قد تكوّن وتطوّر حتى وصل إلى صورته الأخيرة، التي يستقر عليها سلبا أو إيجابا. (كامل علوان الزبيدي، 2004، ص114)

يتضح من خلال هذه المراحل المتتابعة والمتناسقة تأثير البعد الزمني في تكوين الاتجاه بمعنى احتياجه لمدة زمنية حتى يتبلور ويتجسد في شكل سلوك نهائي، ويؤدي وظائفه المختلفة.

5- خصائص الاتجاهات

تتلخّص أهم خصائص الاتجاهات حسب حامد زهران فيما يلي:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة، وليست وراثية ولادية.

- الاتجاهات ترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، فهي لا تتكون من فراغ، ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة، وبذلك فهي تتعدد حسب المثيرات التي ترتبط بها. (خليل عبد الرحمان المعايطة، 2000، ص162)

- الاتجاه تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه ومضمونه المعرفي، كما قد يكون محدّدًا أو عاماً، فهو يقع بين طرفين متقابلين، أحدهما موجب والآخر سالب ، أي التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.

- الاتجاهات تتفاوت في وضوحها وجلائها، فمنها ما هو واضح المعالم، ومنها ما هو غامض، كما أنها تختلف من حيث درجة ترابطها، ومقدار التكامل بين بعضها البعض.

- الاتجاهات لها صفة الثبات النسبي، والاستمرار النسبي، ومن الممكن تعديلها وتغييرها حسب ظروف معينة، ومنها ما يقاوم ظروف التعديل والتغيير، وقد يبقى قويا على مرّ الزمن. (أحمد علي حبيب، 2006، ص96-97)

- الاتجاه يتضمن عنصرا عقليا يعبر عن معتقدات الفرد، أو معرفته العقلية عن موضوع الاتجاه.

- الاتجاه يتضمن عنصراً سلوكياً يعبر عن سلوك الفرد الظاهر الموجه نحو موضوع الاتجاه.

- الاتجاهات تعتبر نتاجاً للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر، وتشير إلى السلوك في المستقبل. (بوجمية مصطفى، 2009، ص29)

6- وظائف الاتجاهات

6-1- الوظيفة التوافقية

يبحث الإنسان في زيادة التوبة وتقليل العقوبة، وعليه يسعى في تنمية الاتجاهات التي تساعده في تحقيق أهدافه، فالرياضي المشهور ذو الدخل المرتفع يكون اتجاهه ضد تأميم الرياضة عكس الرياضي الناشئ الذي يكون اتجاهه مع التأميم ويعني أن الاتجاه قد يحقق أهداف الفرد. (ربوح صالح، 2013، ص52)

6- 2- الوظيفة الدفاعية للذات

تخدم بعض اتجاهات الفرد وتحميه ميكانيزمات الدفاع من الآلام الداخلية فالرياضي الفاشل قد يبرز فشله لعدم كفاءة التدريب وهنا يستخدم ميكانيزم التبرير كدفاع عن الذات تؤدي واجبها كما يجب أثناء التدريبات والاستعداد للمنافسة.

6-3- الوظيفة التعزيزية

تساهم الوظيفة التعزيزية إسهاماً إيجابيا في تحقيق الذات حيث تعمل على تكوين صورة مقبولة للذات، فالرياضي في مجتمع يتبنى الرياضة، قد يتبنى اتجاهاً مع الإيرادات التي تصب فيها الدولة، قد تعزز موقفه وتعدل صورته.

6- 4- الوظيفة المعرفية

تساعد اتجاهات الفرد وتمده بمستويات من القيم والمعارف المتعارف عليها، ثم يتمكن من إجراء تقويم شامل لتلك القيم والمعارف.

المعرفة تنير الطريق أمام إصدار أحكام واتخاذ مواقف إيجابية، وعليه يصبح الفرد ذو أفكار فيزداد فهمه وتستقيم استجابته إزاء المثيرات البيئية الاجتماعية المحيطة به. (ربوح صالح، 2013، ص52-53)

7- أهمية دراسة الاتجاهات

تتبع أهمية دراسة الاتجاهات مما يأتي:

- احتلالها مكان بارز في كثير من دراسات الشخصية وديناميكية الجماعة، وفي كثير من المجالات التطبيقية مثل: الإدارة، علم النفس، علم الاجتماع، الصناعة وغيرها.

- أهميتها كدوافع للسلوك، وبالتالي تلعب الاتجاهات أدواراً مهمة في تحديد سلوكنا، فهي تؤثر في أحكامنا وإدراكنا للآخرين وتؤثر على سرعة وكفاءة تعلمنا وتحدد الجماعات التي نرتبط بها والمهن التي نختارها والفلسفة التي نعيشها.

- تضفي على حياة الفرد اليومية معنى ودلالة ومغزى حين يتفق سلوكه مع اتجاهاته، ولذلك تعمل الاتجاهات على إشباع كثير من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية لدى الفرد.

– تعمل على استجابات الفرد في المواقف التي لديه اتجاهات خاصة بها، فلا يبحث عن سلوك جديد في كل مرة يجابه فيها هذا الموقف، فهي تعمل على توجيه السلوك الإنساني وتساعده على تفسير ما مرَّ به من مواقف وخبرات وإعطائها معنى ودلالة.

– تساعد الفرد على التكيف مع الحياة الواقعية، وذلك عن طريق قبوله للاتجاهات التي تعتنقها الجماعة فيشاركهم فيها، وبالتالي يشعر بالتجانس معهم. (عمر أحمد همشيري، 2003، ص288–289)

8– النظريات المفسرة للاتجاه

8–1 نظرية التحليل النفسي

تؤكد هذه النظرية أن لاتجاهات الفرد دور حيوي في تكوين "الأنا"، وهذا "الأنا" يمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ، متأثرة بذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكوّنها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته، وإن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدّد دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات "الهو" الغريزية، وبين "الأنا الأعلى" (الأعراف– المعايير– القيم الاجتماعية) إذ يتكوَّن اتجاه إيجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر، واتجاه سلبي نحو الأشياء التي صنعت خفض التوتر.

ويمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تم دراسة ميكانيزمات الدّفاع لديه، والحلول التي تقدّمها، وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض من توتراته، ويتم عن طريق إخضاع الفرد للتحليل النفسي.

8–2– النظرية السلوكية

لتفسير الاتجاهات وتغييرها استخدمت وجهة نظر هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعلم سواء نظريات الارتباط الشرطي أو نظريات التعزيز، فالاتجاهات هي عادات متعلّمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات إذ استخلص **روزنو**(Rosnaw) من تجارب اشتراطية أن الاتجاه استجابة، ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي، وأن استخدام صور من التعزيز الإيجابي اللفظي أو التعزيز اللفظي السلبي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي، يؤدي إلى تغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الإيجابي وبعيدة عن التعزيز السلبي، وافترض روزنو أن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الاتجاه. (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص51– 52)

8-3- النظرية المعرفية

تندرج في إطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت أساساً بأثر المعلومات الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد.

فنظرية الاتساق المعرفي (لرونزنبرج وأبلسون) تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات ترتبط عادة بمجموعة من المعارف أو المعتقدات، وأن الاتجاهات ذات بنية نفسية منطقية وإنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغيير في الآخر، وعليه فإن أي تغيير في المكوّن الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغير في المكون المعرفي والعكس صحيح، لذا لابد من وجود اتساق بين المكونين، وهذا الاتساق في بنية الاتجاه هو الذي يسمح بالتنبؤ بالسلوك.

8-4- نظرية الباعث

حسب هذه النظرية يتحقق تكوين الاتجاهات عن طريق عملية تقدير أو موازنة بين كل من السلبيات والإيجابيات، أو بين صور التأييد والمعارضة للأشياء، أو أفراد أو مواضيع معينة، ثم اختيار أحسن البدائل بعد ذلك.

وتؤكد هذه النظرية أن الأفراد يسعون دائما نحو الكسب، وبالتالي تبنى الاتجاهات التي تحقق الإشباع والرضا. (زين العابدين درويش، 2005، ص102)

8-5- نظرية التعلم الاجتماعي

يؤكد علماء هذه النظرية على أن الاتجاهات متعلمة من النموذج الاجتماعي ومن المحاكاة، فالوالدين هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما ويتوحدون معها منذ مراحل العمر المبكرة ثم يأتي دور الأقران في المدرسة والمجتمع. (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص52)

8-6- النظرية الوظيفية

تتمثل هذه النظرية في أنّ الأساس الدافعي للاتجاه هو بمثابة فهم مقاومة تغير الاتجاهات كما أن العوامل الموقفية والاتصالية الموجهة نحو تغيير الاتجاهات لها تأثيرات مختلفة متوقفة على الأساس الدافعي للاتجاهات، فمن خلال تعبير الفرد عن ذاته بالاتجاهات فإنه يستمد الإشباع عندما تكون هذه الاتجاهات متسقة مع مفهومه عن ذاته وقيمه الشخصية، وقد تعمل الاتجاهات على حماية الشخص من الاعتراف بحقائق غير سارة عن ذاته، أو عن الحقائق المؤلمة عن بيئته .(عبد الفتاح دويدار، 2009، ص169)

9- تصنيف الاتجاهات

قام العديد من الباحثين والعلماء بتصنيف الاتجاهات بناء على عدة أسس وهذا حسب ما رآه الدكتور زهران

9-1- على أساس الموضوع

ويعتمد في هذا التقسيم على مدى انتشار اتجاهات نحو موضوع ما، فيقسم إلى:

9-1-1 الاتجاه العام

وهو الاتجاه الذي يكون معمَّماً نحو موضوعات متعددة متقاربة مثل الاتجاه نحو الأجانب من جنسيات مختلفة وهو أكثر ثباتا واستقرارا من الاتجاه الخاص.

9-1-2 الاتجاه الخاص

وهو الاتجاه الذي يكون محدد نحو موضوع نوعي محدد وهو أقل ثباتا واستقرارا من الاتجاه العام.

9-2- على أساس الأفراد

وهنا يؤخذ في الاعتبار عدد الأفراد الذين يشتركون في نفس الاتجاه، فهناك:

9-2-1- الاتجاه الجماعي

وهو الاتجاه الذي يشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس.

9-2-2- الاتجاه الفردي

وهو الاتجاه الذي يكون لدى الفرد ولا يوجد لدى باقي الأفراد، كما هو الحال لدى المبتكرين والفنانين والمرضى النفسانيين.

9-3 على أساس الوضوح

ويقصد به مدى إمكانية الفرد للتعبير على الاتجاه بكل تلقائية أو أنه يلجأ إلى السر والكتمان، ويقسم الاتجاه حسب الأساس إلى نوعين:

9-3-1- الاتجاه العلني

وهو الاتجاه الذي يعلنه الفرد ويجهر به ويعبر عنه سلوكيا دون حرج أو خوف.

9-3-2- الاتجاه السري

وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويستتر عن السلوك المعبر عنه، كما هو الحال في الاتجاهات نحو المنظَّمات المحظورة.

9-4 على أساس القوة

يستهدف هذا التقسيم معرفة مدى قوة شعور الفرد نحو موضوع الاتجاه وبالتالي جاء التقسيم كالآتي:

9-4-1- الاتجاه القوي

وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي أو الفعلي الذي يعبّر عن العزم والتصميم فالاتجاه القوي أكثر ثباتا واستقرارا ويصعب تغييره نسبيا.

9-4-2- الاتجاه الضعيف

وهو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراخي المتردّد، والاتجاه الضعيف سهل التغيير والتعديل.

9-5 على أساس الهدف

يقصد به معرفة اتجاه شعور الفرد نحو موضوعات معينة وتنقسم إلى نوعين:

9-5-1- الاتجاه الإيجابي

وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه كالاتجاه الذي يعبر عن الحب والتأييد.

9-5-2- الاتجاه السلبي

وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد بعيدا عن موضوع الاتجاه كالاتجاه الذي يعبر عن الكره والنفور.

وللإشارة أن تقسيم الاتجاهات إلى هذه الأنواع لا يعني الفصل بين نوع وآخر فقد يكون الاتجاه خاصا وفي نفس الوقت قويا وإيجابيا. (معوش عبد الحميد، 2012، ص127-129)

10- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

الاتجاهات ليست غريزية أو فطرية موروثة بل إنها مكتسبة متعلَّمة يكتسبها الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية، ومن أبرز العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات ما يأتي:

10-1- العوامل البيئية

وذلك من خلال تفاعل الطفل مع عناصر البيئة المختلفة المحيطة به.

العوامل الأسرية

يعد هذا العامل من أقوى العوامل المباشرة التي تعمل على تكوين الاتجاهات، إذ يلعب الوالدان وسائر أعضاء الأسرة دورا مهما في عملية التنشئة الاجتماعية، وهم المصدر المباشر للاتجاهات حيث ينقلونها عن طريق التعلم والتقليد.

10-2- العوامل المدرسية

تلعب المدرسة دورا مهما في تكوين اتجاهات الأفراد، وتطويرها، وذلك من خلال تفاعلهم مع الأقران والمعلمين والمواقف المدرسية المختلفة، حيث يكتسبون من بعضهم الخبرات والقواعد والاتجاهات المختلفة.

10-3- العوامل الثقافية

يعيش الفرد في إطار ثقافي، يتألف من العادات والتقاليد و المعتقدات والقيم و الاتجاهات وغيرها التي تنقل إليه عبر المؤسسات الاجتماعية المختلفة.

10-4- العوامل النفسية

تتضمن العوامل النفسية كل ما يتعلق بالطفل، من قوى مسيطرة عليه، وموجهة لسلوكه على نحو عام، مثل سماته الشخصية وحيله الدفاعية، وحاجاته وانفعالاته، ودوافعه، حيث توجه الطفل إلى اكتساب اتجاهات وقيم ومعتقدات معينة.

وجدير بالذكر أن الطفل شكل عادة اتجاهات معارضة أو سلبية نحو كل ما يعوق إشباع تلك الحاجات، واتجاهات إيجابية نحو كل ما يساعد في إشباع هذه الحاجات. (عمر أحمد همشيري، 2003، ص294-297)

11- طرق قياس الاتجاهات

إن قياس الاتجاهات النفسية والاجتماعية يهدف إلى معرفة درجات التقييم الإيجابي والسلبي نحو موضوع معين، وهو على درجة من الأهمية فقياس الاتجاهات ومعرفتها يفيدنا في التنبؤ بالسلوك الفردي والجماعي، ويمكن من تعديل سلوك الفرد والجماعة نحو موضوع معين، ويهدف قياس الاتجاهات إلى معرفة الموافقة أو المعارضة بخصوص الاتجاه، ومعرفة شدة الاتجاه ومعرفة ثباته.

11- 1- طريقة بوجاردوس (Bogardeus1925)

ظهرت طريقة بوجاردوس لقياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة.

ويحتوي مقياس البعد الاجتماعي على وحدات أو عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس تسامح الفرد أو تعصبه، وتقبله أو نفوره، وقربه أو بعده بالنسبة لجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين. (خليل عبد الرحمان المعايطة، 2000، ص179).

فقد صمّم بوجاردوس مقياساً للكشف عن مدى تقبّل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى، أو على مدى التباعد بين الأمريكيين من ناحية وأبناء الشعوب الأخرى من ناحية ثانية.

الدرجة الجماعة	أتزوج منهم	أصادقهم	أجاورهم في المسكن	أزاملهم في العمل	القبول كمواطنين في بلدي	القبول كزائرين في بلدي	أستبعدهم من بلدي
	1	2	3	4	5	6	7
الإنجليز							
الفرنسيون							
الألمان							
الأتراك							
الهنود							
الزنوج							

وهكذا نجد أن هذه الاستجابات السبع تمثل مسطرة متدرجة للقرب أو البعد الاجتماعي، فالاستجابة الأولى تمثل أقصى درجات القرب، والاستجابة السابعة تمثل أقصى درجات البعد.

11-2- مقياس ثيرستون:(Thurstune 1928)

اقترح ثيرستون طريقته لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات، وأنشأ عدة مقاييس وحداتها معروفة البعد عن بعضها البعض، أو متساوية البعد، لقياس الاتجاهات نحو موضوعات مختلفة مثل الحروب، الكنيسة وتنظيم الأسرة.

ويتكون المقياس الواحد من عبارات تتراوح من (20-50) عبارة، لكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل، وعلى المفحوص أن يضع علامة (+)، إلى جانب العبارات التي يرى أنه موافق عليها، ويكون تقدير الشخص هو متوسط أو وسيط أوزان العبارات التي وضع العلامات مقابلها.(حامد عبد السلام زهران، 1977، ص153)

11- 3-مقياس ليكرت (Likert 1932)

انتقد ليكرت زملائه السابقين في اعتمادهم طريقة صعبة ومعقدة وتحتاج إلى كثير من العبارات والمحكمين، ورأى من الأفضل بناء مقياس موحد يتميز بسهولة التطبيق على عينات كبيرة وسهولة إثبات صدقه وثباته.

يستخدم مقياس ليكرت عددا من الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات (جماعات، مؤسسات، أحداث، أفراد ...إلخ)، ويتكون من سلم متدرج من خمس مراحل أو نقاط أو سبع أو تسع.

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة

بحيث تعطى الأوزان 1.2.3.4.5 للمستويات السابقة على الترتيب إذا كانت الفقرة تحمل اتجاها إيجابيا.

في حين تعطى الأوزان 5.4.3.2.1 للمستويات السابقة وبنفس الترتيب إذا كانت الفقرة تحمل اتجاها سالبا.

ويطلب من المفحوص أن يضع إشارة في المكان الذي يوافق اتجاهه، بالنسبة لكل عبارة ابتداءاً من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة الشديدة.

وقد أشارت البحوث والدراسات أن أسلوب "ليكرت" أكثر شمولا وأكثر دقة، ونتائجه أكثر ثباتاً وعدم حاجة أسلوبه إلى لجنة تحكيم كبيرة لتحديد أوزان كل فقرة من فقرات المقياس، بالإضافة إلى اشتمالها إلى جانب استجابات القبول والرفض، استجابات غير محددة عندما يعجز المفحوص عن إبداء رأيه على إحدى الفقرات وكذلك موضوعيته. (كامل علوان الزبيدي، 2004، ص135)

وفي هذه الدراسة سيعتمد الباحث في دراسته على نموذجين لمقياس ليكرت الخماسي، والمتمثل في مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي، والثلاثي بالنسبة لمقياس قيم المواطنة.

11- 4- طريقة جتمان (Guttmane,1947)

حاول جتمان إنشاء مقياس متدرج، يحقق فيه شرطا هاماً هو أنه إذا وافق على عبارة معينة فيه، فلا بدّ أن يعني هذا أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها، ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها.

ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها، وهكذا لا يشترك فردان في درجة واحدة على هذا المقياس، إلّا إذا كانا قد اختارا نفس العبارات.

وفيما يلي نموذج مقياس جتمان لقياس اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي أن يحصل عليه الفرد من الثقافة:

- نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافياً لتثقيف مستوى الفرد نعم لا
- نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافياً لتثقيف مستوى الفرد نعم لا
- نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافياً لتثقيف مستوى الفرد نعم لا
- نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافياً لتثقيف مستوى الفرد نعم لا
- ينبغي أن تزيد ثقافة الفرد عن مجرد القراءة والكتابة نعم لا

وهذا المقياس يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدريجها. (عبد الرحمان خليل المعايطة، 2000، ص183)

خلاصة

من خلال ما تقدم في هذا الفصل تبيَّنت المكانة البالغة الأهمية التي يتميز بها موضوع الاتجاهات فهي تعتبر كموجه لفكرنا حيث تعمل على بناء وجهة نظرنا حول مختلف المواضيع سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو دينية أو ثقافية ...إلخ

كما تعمل على مساعدتنا في اتخاذ القرارات المهمة في حياتنا لذلك يمكن اعتبار الاتجاهات المحرك الرئيسي لأفكارنا وآرائنا ومواقفنا والمنشط الأساسي لميولاتنا ورغباتنا الشخصية، ومن ثمة فهي تساعدنا على تنظيم سلوكاتنا وتعديلها وتحقيق الاستقرار النفسي لتصرفاتنا، فدراسة الاتجاهات أمر ضروري ومهم وذلك في جميع ميادين الحياة، لاسيما في المجال التربوي أين أصبح لموضوع الاتجاهات مكانة جدّ مهمة في تحديد سلوكات الأساتذة بصفة خاصة نحو مختلف التغييرات التي قد تدخلها الدولة على المنظومة التربوية.

الفصل السادس

المنهجية المتبعة في البحث

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج البحث

3- حدود البحث

4- ميدان البحث

5- مجتمع البحث

6- عينة البحث

7- أدوات البحث وخصائصها السيكومترية

8- إجراءات التطبيق الميداني

9- صعوبات البحث

10- التقنيات الإحصائية المستخدمة في البحث

خلاصة

تمهيد

إن القيام ببحث ميداني يتطلب إتباع خطوات وإجراءات منظَّمة قصد الوصول إلى حل للمشكلة أو تفسير للظاهرة أو إيجاد علاقة بين المتغيرات، هذه الإجراءات تساعده في الوصول إلى نتائج دقيقة وقابلة للتعميم فيما بعد، ومن الخطوات التي يجب مراعاتها اعتماد منهج ملائم، واختيار أدوات مناسبة للدراسة بعد التحقق من خصائصها السيكومترية، بالإضافة إلى اختيار عيّنة ممثلة للمجتمع يتم تطبيق الأدوات المناسبة عليها للوصول إلى نتائج دقيقة.

1- منهج البحث

يعرّف المنهج بأنه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة ". (فوزي عبد الخالق، 2007، ص76)

كما يعرَّف المنهج بأنه "مجموعة من العمليات والخطوات التي يتَّبعها الباحث بغية تحقيق بحثه". (زرواتي رشيد، 2004، ص119)

وبالاستناد إلى اختيار المنهج المناسب لكل مشكلة، والذي يعتمد أوّلاً على طبيعة المشكلة وتماشياً مع طبيعة هذه الدراسة والتي تبحث في العلاقة بين قيم المواطنة والاتجاه نحو المنهاج الدراسي فإنَّ المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره أنسب منهج لمثل هذه الدراسات "وهو يهدف للكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية ". (سامي ملحم، 2000، ص348)

2- الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات الميدانية التي تسمح للباحث بالتقرب من ميدان البحث والتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة، كما تساعده على ضبط متغيرات بحثه وتقنين أدوات جمع البيانات.

وكما هو معروف أنَّ للدّراسة الاستطلاعية أهداف فقد تمثلت أهدافها في الدراسة الحالية فيما يلي:

- التعرف على الميدان الواقعي للدراسة.
- استكشاف إجراءات التطبيق من المجتمع الأصلي.
- فحص الخصائص السيكومترية لأداة القياس، والتأكد من مدى ملائمتها للدراسة.
- التأكد من صحة الفرضيات ودقتها قبل الشروع في الدراسة الأساسية.

وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة من الأساتذة في ولاية المسيلة بمقاطعتيها (بوسعادة والمسيلة) بلغ عددهم 40 أستاذ خلال شهر أكتوبر 2017م، وعند تفريغ البيانات تم استبعاد 8 استمارات لعدم ملئها كاملة من طرف أفراد العينة.

3- حدود البحث

تحدَّد البحث الحالي بما يلي:

3-1- الحدود البشرية: تمثل في أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط المتواجدون بمقاطعتي المسيلة وبوسعادة والبالغ عددهم 160 أستاذ.

3-2- الحدود المكانية: شمل البحث الحالي المؤسسات التعليمية المتواجدة في مقاطعتي بوسعادة والمسيلة.

3-3- الحدود الزمانية: من أكتوبر 2017م إلى غاية شهر أفريل من سنة 2018م.

4- ميدان البحث

يتمثل ميدان البحث في المؤسسات التربوية التعليمية المتواجدة في ولاية المسيلة والبالغ عددها 158 مؤسسة ومجتمع البحث والبالغ عدده 320 أستاذ والجدول التالي يوضح عدد المؤسسات وتوزيع الأساتذة عليها:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع المتوسطات وعدد أفراد مجتمع البحث حسب مقاطعتي ولاية المسيلة

الرقم	المقاطعة	عدد المؤسسات	عدد الأفراد
مقاطعة المسيلة			
01	**المسيلة**	**25**	**59**
02	**أولاد دراج**	**18**	**29**
03	**مقرة**	**20**	**41**
04	**الشلال**	**05**	**10**
05	**عين الحجل**	**07**	**13**
06	**سيدي عيسى**	**11**	**26**
07	**حمام الضلعة**	**12**	**20**
مقاطعة بوسعادة			

08	بوسعادة	21	47
09	أولاد سيدي ابراهيم	04	07
10	جبل امساعد	04	07
11	عين الملح	11	20
12	بن سرور	07	15
13	سيدي عامر	05	09
14	الخبانة	05	09
15	امجدل	03	08
	المجموع	158	320

5- مجتمع البحث

يعتبر مجتمع البحث إطاراً مرجعياً للباحث في اختيار عينة البحث، وقد يكون هذا الإطار مجتمع كبير أو صغير، وقد يكون الإطار أفراد أو مدارس أو جامعات أو أندية رياضية . (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2006، ص 95)

فقد عرَّفه موريس أنجرس Maurice Angers " على أنه مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التقصي" (موريس أنجرس، 2004، ص298).

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة بولاية المسيلة والبالغ عددهم 280 أستاذ.

5-1- خصائص مجتمع البحث

بعد إحصاء المؤسسات التربوية المختارة المتمثلة في مؤسسات التعليم المتوسط حيث بلغ مجتمع البحث 320 أستاذ موزعين على 158 مؤسسة تعليمية.

الجدول رقم02: يوضح خصائص مجتمع البحث

تمثيله	سيمثل المجتمع عينة تقدر ب 57 % من مجتمع البحث الأصلي.
حدوده	أساتذة التربية البدنية والرياضية المعنيين بالدراسة خلال السنة الدراسية 2017- 2018م
مصدره	مؤسسات التعليم المتوسط المتواجدة في ولاية المسيلة بمقاطعتيها (المسيلة- بوسعادة).
حجمه	يقدر ب: 280 أستاذ تربية بدنية ورياضية.

6- عينة البحث

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغت نسبتها57 %من المجتمع الأصلي (مجتمع البحث). للدراسة الأساسية أي أن عدد عينة الدراسة الأساسية هو 160 أستاذ.

وتعرَّف العينة العشوائية على أنها "طريقة تعتمد على منح فرص متكافئة لكل فرد من أفراد المجتمع على أن يكون ضمن العينة المختارة، فهي تتضمن الاحتيار العشوائي بالقرعة لعدد أفراد العينة من قائمة المجتمع وناتجة لعامل الاحتمال والصدفة، فإن العينة تحتوي مفردات مماثلة لمفردات المجتمع ككل". (بوداود عبد اليمين، 2010، ص 54)

الجدول رقم03: يوضح خصائص عينة الدراسة

خصائص عينة الدراسة	
تمثيلها	تستغرق أفراد المجتمع الأصلي حسب الحدود المصرح بها، مما يساعد على تعميم أكثر للنتائج التي ستسفر عنها هذه الدراسة.
حدودها	أساتذة التربية البدنية والرياضية ببعض مؤسسات التعليم المتوسط عبر ولاية المسيلة، خلال السنة الدراسية 2017-2018م.
مصدرها	بعض مؤسسات التعليم المتوسط المتواجدة عبر ولاية المسيلة، بمقاطعتيها (المسيلة وبوسعادة).
حجمها	يقدر حجم مجتمع البحث الحالي بـ (160) أستاذ تربية بدنية ورياضية.
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من10 سنوات.
المؤهل العلمي	ليسانس، ماستر، معهد تكنولوجي.
السن	25إلى 30 سنة، 31إلى 35 سنة، 36إلى 40سنة، 41 سنة فما فوق.

7- أدوات البحث وخصائصها السيكومترية

7-1 التعريف بالأدوات المستخدمة في البحث

سيعتمد الباحث في دراسته هذه على مقياسين: مقياس قيم المواطنة ومقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي وهما من تصميم الباحث (لبوز عبد الله ، 2012) باعتماد بناءه على مجموعة من الدراسات وفيما يلي وصف للمقياسين:

7-1-1 مقياس قيم المواطنة المعبر عنها

وصفه: يتكون هذا المقياس من (102بند) يحتوي على ثلاث أبعاد تمثل قيم المواطنة وهي:

1 **بعد الاستقلالية والتفكير الناقد:** ويحتوي 37 بنداً وهي:(1، 4، 7، 10، 13، 16، 18، 19، 22، 25، 27، 28، 31، 34، 37، 40، 43، 46، 49، 52، 55، 58،61، 64، 67، 70، 73، 76، 79، 82، 85، 88، 90، 91، 94، 97، 100).

2- **بعد التسامح والتضامن وقبول الآخر:** ويتضمن 22 بندا وهي: (2، 6، 11، 15، 20، 24، 29، 33، 38، 42، 47، 51، 56، 60، 65، 69، 74، 78، 83، 87، 92، 96).

3- **بعد الانفتاح والتحرر من الأحقاد السياسية والاجتماعية:** ويتضمن 43 بنداً وهي: (3، 5، 8، 9، 12، 14، 17، 21، 23، 26، 30، 32، 35، 36، 39، 41، 44، 45، 48، 50، 53، 54، 57، 59، 62، 63، 66، 68، 71، 72، 75، 80، 81، 84، 86، 89، 93، 95، 98، 99، 101، 102).

ولكن بعد عرضه على لجنة التحكيم وبأخذ رأي الأغلبية تم الاستغناء عن البعد الثالث (التحرر من الأحقاد السياسية والاجتماعية) بأكمله لعدم تناسبه مع تخصص عينة البحث، كما تم إسقاط بعض العبارات على المجال الرياضي وبالضبط في حصة التربية البدنية والرياضية بعد التشاور مع الأستاذ المشرف ليصبح بعد ذلك المقياس مكوَّن من 4 أبعاد وهي:

1- بعد الاستقلالية: ويتكوّن من 18 بنداً.

2- بعد التفكير الناقد: ويتكوّن من 12 بنداً.

3- بعد التسامح وقبول الآخر: ويتكوّن من 12 بنداً.

4- بعد التضامن: ويتكوّن من 12 بنداً.

وتم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من جديد.

7-1- 2 مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي: ويتكون من 104 بند ويحتوي أربع أبعاد كالآتي:

1- بعد الأهداف: ويتكوّن من 22 بنداً.

2- بعد المحتوى: ويتكوّن من 29 بنداً.

3- بعد الطرق والوسائل والأنشطة: ويتكوّن من 28 بنداً.

4- بعد التقويم: ويتكوّن من 25 بنداً.

وقد تم حذف عبارتين في مقياس الاتجاه نحو المنهاج من بعد طرق التدريس بعد التشاور كذلك مع الأستاذ المشرف وهي:

العبارة 77: الصور وطبيعة الألوان ملائمة في الكتب المدرسية.

العبارة 78: لا توظف إجراءات تعلم ملائمة مثل الاستقراء والاستنباط.

7-2- الخصائص السيكومترية للأداة

7-2-1- صدق مقياس قيم المواطنة

يعد مفهوم الصدق أحد أكثر المفاهيم الأساسية أهمية في مجال القياس إن لم يكن أهمّها على الإطلاق ويقصد بالصدق " مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه". (مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص146) ولهذا فقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي.

7- 2- 1- 1- صدق المحكمين: تم الاعتماد في هذه الدراسة على صدق المحكمين كنوع من أنواع الصدق والبالغ عددهم (07) خبراء في مجال التربية البدنية والرياضية، حيث تم حذف بعض العبارات بناءاً على رأي المحكمين.

7- 2- 1- 2- صدق الاتساق الداخلي: اعتمدنا كذلك على نوع من أنواع الصدق وهو صدق الاتساق الداخلي الذي يقيس درجة اتساق بين كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد، أو درجة الاتساق بين كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، ولكن في دراستنا هذه اعتمدنا على حساب الارتباط بين كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد وكذلك حساب الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما توضحه الجداول الآتية، وقد تم حذف بعض العبارات لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس وعدم وجود دلالة إحصائية في مقياس قيم المواطنة.

7- 2- 1- 2- 1- حساب معامل الارتباط بين كل عبارة و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

االبعد الأول: الاستقلالية

الجدول رقم 04: يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الاستقلالية

بنود محور الاستقلالية					
رقم البند	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**
01	0,559**	**07**	0,404*	**13**	0,437*
02	0,617**	**08**	0,446**	**14**	0,348*
03	0,402**	**09**	0,611**	**15**	0,691**
04	0,538**	**10**	0,622**	**16**	0,619**
05	0,380*	**11**	0,453**	**17**	0,481**
06	0,335**	**12**	0,072**	**18**	0,072*

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (04) أعلاه نلاحظ أن كل معاملات الارتباط بين فقرات بعد الاسقلالية والدرجة الكلية للبعد (المحور) مرتبطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 حيث تراوحت بين (0.33، 0.691)، وهذا يحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للفقرات، ويؤكد تمتعها بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي بالبعد ككل.

البعد الثاني :التفكير الناقد

الجدول رقم (05): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد التفكير الناقد

بنود محور التفكير الناقد					
رقم البند	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**
19	0,322*	**23**	0,698**	**27**	0,460**
20	0,571**	**24**	0,538**	**28**	0,424*
21	0,508**	**25**	0,412*	**29**	0,475**
22	0,374*	**26**	0,630**	**30**	0,545**

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (05) أعلاه نلاحظ أن كل معاملات الارتباط بين فقرات بعد التفكير الناقد والدرجة الكلية للبعد (المحور) مرتبطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05، حيث تراوحت بين (0.32 و0.54)، وهذا يحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للفقرات، ويؤكد تمتعها بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي بالبعد ككل.

البعد الثالث : التسامح وقبول الآخر

الجدول رقم (06): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد التسامح وقبول الآخر

بنود محور التسامح وقبول الآخر					
رقم البند	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**
31	0,673**	**37**	0,321*	**42**	0,551**
32	0,376*	**38**	0,678**	**43**	0,404**
33	0,249**	**39**	0,775**	**44**	0,106
34	0,451**	**40**	0,242	**45**	0,353*
35	0,290	**41**	0,487**	**46**	0,328
36	0,402*				

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (06) أعلاه نلاحظ أن كل معاملات الارتباط بين فقرات بعد التسامح وقبول الآخر والدرجة الكلية للبعد (المحور) مرتبطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05، حيث تراوحت بين (0.24 و0.77)، وهذا يحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للفقرات، ويؤكد تمتعها بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي بالبعد ككل.باستثناء العبارات (35)، (40)، (44) و (46) فقد ظهرت غير دالة تماماً وبالتالي تم حذفها و الاستغناء عنها.

البعد الرابع : التضامن

الجدول رقم (07): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد التضامن

بنود محور التضامن					
رقم البند	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**
47	0,789**	**51**	0,789**	**55**	0,551**
48	0,538**	**52**	0,426*	**56**	0,789**
49	0,630**	**53**	0,757**	**57**	0,789**
50	0,447**	**54**	0,466**	**58**	0,507**

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (07) أعلاه نلاحظ أن كل معاملات الارتباط بين فقرات بعد التضامن والدرجة الكلية للبعد (المحور) مرتبطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05، حيث تراوحت بين (0.42 و0.78)، وهذا يحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للفقرات، ويؤكد تمتع معظمها بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي بالبعد ككل.

الجدول رقم (08): يوضح حساب الإتساق الداخلي لبنود مقياس قيم المواطنة المعبر عنها

بنود مقياس قيم المواطنة							
البعد الأول: الاستقلالية		البعد الثاني: التفكير الناقد		البعد الثالث: التسامح وقبول الآخر		البعد الرابع: التضامن	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
01	0,559**	**16**	0,619**	**31**	0,673**	**45**	0,353*
02	0,617**	**17**	0,481**	**32**	0,376*	**46**	0,328
03	0,402**	**18**	0,072*	**33**	0,249**	**47**	0,789**
04	0,538**	**19**	0,322*	**34**	0,451**	**48**	0,538**
05	0,380*	**20**	0,571**	**35**	0,290	**49**	0,630**
06	0,335**	**21**	0,508**	**36**	0,402*	**50**	0,447**
07	0,404*	**22**	0,374*	**37**	0,321*	**51**	0,789**
08	0,446**	**23**	0,698**	**38**	0,678**	**52**	0,426*
09	0,611**	**24**	0,538**	**39**	0,775**	**53**	0,757**
10	0,622**	**25**	0,412*	**40**	0,242	**54**	0,466**
11	0,453**	**26**	0,630**	**41**	0,487**	**55**	0,551**
12	0,072**	**27**	0,460**	**42**	0,551**	**56**	0,789**
13	0,437*	**28**	0,424*	**43**	0,404**	**57**	0,789**
14	0,348*	**29**	0,475**	**44**	0,106	**58**	0,507**
15	0,691**	**30**	0,545**				

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة

من خلال نتائج الجدول رقم (08) الذي يوضّح الاتساق الداخلي لبنود مقياس المواطنة، وبعدما تطرقنا إلى كل بعد بشيء من التفصيل تم دمجهم في جدول واحد والذي يبيّن أنَّ أغلبية البنود (العبارات) مرتبطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05، حيث تراوحت على المقياس ككل

(0.32 و0.78)، وهي تعبّر عن صدق اتساقها الداخلي، ومنه فالأداة تقيس ما وضع لقياسه ويمكن الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

7- 2- 1- 2- 2- حساب الارتباط بين كل بعد و الدرجة الكلية للمقياس

الجدول رقم (09): يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

المحور	عدد العبارات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول (الاستقلالية)	18	**0,627****
البعد الثاني (التفكير الناقد)	14	**0,851****
البعد الثالث (التسامح وقبول الآخر)	18	**0,591****
البعد الرابع (التضامن)	12	**0,635****

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (09) أعلاه نلاحظ أن هناك ارتباط بين كل أبعاد (محاور) المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01، حيث تراوحت بين (0.59و0.85) وبالتالي فهي تعبّر عن صدق اتساقها الداخلي بالدرجة الكلية للمقياس، ومنه فإن الأداة المستعملة تقيس ما وضع لقياسه ومنه يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

7-2-2- ثبات مقياس قيم المواطنة

الثبات هو"دقة المقياس أو اتّساقه، أي أن يحصل الفرد على نفس الدرجة أو قريبة منها في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة" (رجاء أبو علام، 2004، ص429).

وقد تم حساب الثبات في هذه الدراسة باستخدام معامل ثبات "ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يوضح معامل ثبات لكل محور بالدرجة الكلية لمقياس المواطنة

الأبعاد	قيمة الفا كرونباخ
البعد الأول (الاستقلالية)	**0.771**
البعد الثاني (التفكير الناقد)	**0.843**
البعد الثالث (التسامح وقبول الآخر)	**0.895**
البعد الرابع (التضامن)	**0.727**
الكلي	**0.910**

من خلال نتائج الجدول رقم (10) أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل الثبات للمقياس ككل بلغت (0.91) وهذا المعامل مرتفع، ما يعني أن الأداة صالحة لحد مقبول جدّاً وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

طريقة تصحيح مقياس المواطنة

بالنسبة لمقياس المواطنة تم استخدام سلم ليكرت الثلاثي حيث تعطى الدرجة (3) للبديل أؤيد الموقف، والدرجة (2) للبديل محايد، والدرجة (1) للبديل بدون موقف في حالة البنود موجبة، والعكس بالنسبة للبنود السالبة، حيث تعطى الدرجة (1) للبديل أؤيد الموقف، والدرجة (2) للبديل محايد، والدرجة (3) للبديل بدون موقف.

وبعد المعالجة الإحصائية لمقياس المواطنة واستخدام الصدق الاتساق الداخلي الذي يقيس درجة ارتباط كل عبارة (بند) بالدرجة الكلية للبعد تم حذف بعض العبارات لعدم دلالتها الإحصائية. والعبارات المحذوفة في مقياس المواطنة موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): يوضح العبارات المحذوفة من مقياس المواطنة

رقم العبارة	البعد	نص العبارة	معامل الارتباط مع محور العبارة
التسامح وقبول الآخر			
35		-لا أحبذ أبدا سماع تلاميذي عني بأني غير متسامح.	**0,290**
40		- أؤكد لتلاميذي أن كل من يخالفني الرأي يستحق كل الاحترام.	**0,242**
44		- أعلّم التلاميذ تقبل نقد الزملاء لهم .	**0,106**
46		- أؤكد للتلاميذ دوما على أن يعتبروا أي مواطن جزائري بدون استثناء له حق التمتع بجميع الحقوق التي تمنحها المرافق العامة	**0,328**

7-3- صدق مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي

7- 3- 1- صدق المحكمين: كذلك تم الاعتماد في هذه الدراسة على صدق المحكمين والبالغ عددهم (07) خبراء في مجال التربية البدنية والرياضية، وقد تم حذف بعض العبارات بناءأ على رأي المحكين.

7- 3- 2- صدق الاتساق الداخلي: اعتمدنا كذلك على نوع من أنواع الصدق وهو صدق الاتساق الداخلي ولكن في دراستنا هذه اعتمدنا على حساب الارتباط بين الدرجة الكلية لكل فقرة بالدرجة الكلية للبعد، وكذلك حساب الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما توضحه الجداول الآتية، وقد تم حذف بعض العبارات لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس وعدم وجود دلالة إحصائية في مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي.

7- 3- 2- 1 حساب الارتباط بين كل عبارة و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول: الأهداف

الجدول رقم (12): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد الأهداف

بنود محور الأهداف					
رقم البند	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**
01	0,588**	**09**	0,680**	**16**	0,294
02	0,560**	**10**	0.497*	**17**	0,611**
03	0,437*	**11**	0,593**	**18**	0,418*
04	0,639**	**12**	0,186	**19**	0,513**
05	0,505**	**13**	0,479**	**20**	0,483**
06	0,612**	**14**	0,172	**21**	0,547**
07	0,517**	**15**	0.319*	**22**	-0,042
08	0,391*				

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (12) أعلاه نلاحظ أن كل معاملات الارتباط بين فقرات بعد (محور) الأهداف والدرجة الكلية للبعد (المحور) مرتبطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05، حيث تراوحت بين (0.31 و0.68)، وهذا يحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للفقرات، ويؤكد تمتع معظمها بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي بالبعد ككل باستثناء العبارات (12)، (14)، (16) و (22) فقد ظهرت غير دالة تماماً وبالتالي تم حذفها واستبعادها.

البعد الثاني: المحتوى

الجدول رقم (13): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد المحتوى

بنود محور المحتوى					
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
23	0,395*	**33**	−0,101	**42**	−0,185
24	0,188	**34**	0,451**	**43**	0,567**
25	0,382*	**35**	0,472**	**44**	0,626**
26	0,221	**36**	0,473**	**45**	0,619**
27	0,606**	**37**	0,531**	**46**	0,672**
28	0,323	**38**	0,668**	**47**	0,439*
29	0,560**	**39**	0,614**	**48**	0,276
30	0,422*	**40**	0,667**	**49**	0,672**
31	0,590**	**41**	0,605**	**50**	0,604**
32	0,362*				

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (13) أعلاه نلاحظ أن كل معاملات الارتباط بين فقرات بعد (محور) المحتوى والدرجة الكلية للبعد (للمحور) مرتبطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05، حيث تراوحت بين (0.36 و0.67) وهذا يحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للفقرات، ويؤكد تمتع معظمها بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي بالبعد ككل. باستثناء العبارات (24)، (26)، (28)، (33)، (42) و(48) فقد ظهرت غير دالة تماماً وبالتالي تم حذفها و استبعادها.

البعد الثالث: طرق التدريس

الجدول رقم (14): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد طرق التدريس

بنود محور طرق التدريس					
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
51	0,181	**61**	0,638**	**70**	0,685**
52	0,417*	**62**	0,508**	**71**	0,050
53	0,360*	**63**	0,678**	**72**	0,393*
54	0,626**	**64**	0,497**	**73**	0,389*
55	0,470**	**65**	0,596**	**74**	0,610**
56	0,650**	**66**	0,542**	**75**	0,667**
57	0,331	**67**	0,642**	**76**	0,566**
58	0,611**	**68**	0,696**	**77**	0,326
59	0,393*	**69**	0,454**	**78**	0,480**
60	0,703**				

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (14) أعلاه نلاحظ أن كل معاملات الارتباط بين فقرات بعد طرق التدريس والدرجة الكلية للمحور (البعد) مرتبطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05، حيث تراوحت بين (0.36 و0.70) وهذا يحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للفقرات، ويؤكد تمتع معظمها بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي بالبعد ككل باستثناء العبارات (51)، (57)، (71) و (77) فقد ظهرت غير دالة تماماً وبالتالي تم حذفها و استبعادها.

البعد الرابع: التقويم

الجدول رقم (15): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد التقويم

بنود محور التقويم					
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
79	0,374*	**87**	0,524**	**95**	0,567**
80	0,494**	**88**	0,595**	**96**	0,471**
81	0,418*	**89**	0,401*	**97**	0,604**
82	0,515**	**90**	−0,018	**98**	0,346
83	0,420*	**91**	0,218	**99**	0,560**
84	0,289	**92**	0,348	**100**	0,473**
85	0,368*	**93**	0,479**	**101**	0,500**
86	0,586**	**94**	0,421*	**102**	0,323

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (15) أعلاه نلاحظ أن كل معاملات الارتباط بين فقرات بعد التقويم والدرجة الكلية للبعد (المحور) مرتبطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05، حيث تراوحت بين (0.36 و0.6)، وهذا يحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للفقرات، ويؤكد تمتع معظمها بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي بالبعد ككل.باستثناء العبارات (84)، (90)، (91)، (92)، (98) و(102) فقد ظهرت غير دالة تماماً وبالتالي تم حذفها و استبعادها.

الجدول رقم (16): يوضح حساب الإتساق الداخلي لبنود مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي

بنود مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي							
البعد الأول: الأهداف		البعد الثاني: المحتوى		البعد الثالث: طرق التدريس		البعد الرابع: التقويم	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
01	0,588**	**23**	0,395*	**51**	0,181	**79**	0,374*
02	0,560**	**24**	0,188	**52**	0,417*	**80**	0,494**
03	0,437*	**25**	0,382*	**53**	0,360*	**81**	0,418*
04	0,639**	**26**	0,221	**54**	0,626**	**82**	0,515**
05	0,505**	**27**	0,606**	**55**	0,470**	**83**	0,420*
06	0,612**	**28**	0,323	**56**	0,650**	**84**	0,289
07	0,517**	**29**	0,560**	**57**	0,331	**85**	0,368*
08	0,391*	**30**	0,422*	**58**	0,611**	**86**	0,586**
09	0,680**	**31**	0,590**	**59**	0,393*	**87**	0,524**
10	0.497*	**32**	0,362*	**60**	0,703**	**88**	0,595**
11	0,593**	**33**	-0,101	**61**	0,638**	**89**	0,401*
12	0,186	**34**	0,451**	**62**	0,508**	**90**	-0,018
13	0,479**	**35**	0,472**	**63**	0,678**	**91**	0,218
14	0,172	**36**	0,473**	**64**	0,497**	**92**	0,348
15	0.319*	**37**	0,531**	**65**	0,596**	**93**	0,479**
16	0,294	**38**	0,668**	**66**	0,542**	**94**	0,421*
17	0,611**	**39**	0,614**	**67**	0,642**	**95**	0,567**
18	0,418*	**40**	0,667**	**68**	0,696**	**96**	0,471**
19	0,513**	**41**	0,605**	**69**	0,454**	**97**	0,604**
20	0,483**	**42**	-0,185	**70**	0,685**	**98**	0,346
21	0,547**	**43**	0,567**	**71**	0,050	**99**	0,560**
22	-0,042	**44**	0,626**	**72**	0,393*	**100**	0,473**
		45	0,619**	**73**	0,389*	**101**	0,500**
		46	0,672**	**74**	0,610**	**102**	0,323
		47	0,439*	**75**	0,667**		
		48	0,276	**76**	0,566**		
		49	0,672**	**77**	0,326		
		50	0,604**	**78**	0,480**		

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (16) الذي يوضّح الاتساق الداخلي لبنود مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي، وبعدما تطرقنا إلى كل بعد بشيء من التفصيل تم دمجهم في جدول واحد والذي يبيّن أنَّ أغلبية البنود (العبارات) مرتبطة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05، حيث تراوحت على المقياس ككل (0.31 و0.7)، وهي تعبّر عن صدق اتساقها الداخلي، ومنه فالأداة تقيس ما وضع لقياسه ويمكن الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

7- 3- 2- 2 - حساب الارتباط بين كل بعد و الدرجة الكلية للمقياس:

الجدول رقم (17): يوضح معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول (الأهداف)	**0,879****
البعد الثاني (المحتوى)	**0,915****
البعد الثالث (طرق التدريس)	**0,948****
البعد الرابع (التقويم)	**0,916****

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة

من خلال نتائج الجدول رقم (17) أعلاه نلاحظ أن هناك ارتباط بين كل محاور (أبعاد) المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01، حيث تراوحت بين (0.87 و0.91) وبالتالي فهي تعبّر عن صدق اتساقها الداخلي بالدرجة الكلية للمقياس، ومنه فإن الأداة المستعملة تقيس ما وضع لقياسه ومنه يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

7-4- ثبات مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي:

الجدول رقم (18): معامل ثبات لكل بعد بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي

الأبعاد	قيمة الفا كرونباخ
البعد الأول (الأهداف)	0.794
البعد الثاني (المحتوى)	0.835
البعد الثالث (طرق التدريس)	0.884
البعد الرابع (التقويم)	0.790
الكلي	0.950

من خلال نتائج الجدول رقم (18) أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل الثبات للمقياس ككل بلغت (0.95) وهذا المعامل مرتفع، ما يعني أن الأداة صالحة لحد مقبول جدّاً وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

وبعد المعالجة الإحصائية لمقياس المواطنة واستخدام الصدق الاتساق الداخلي الذي يقيس درجة ارتباط كل عبارة (بند) بالدرجة الكلية للبعد تم حذف بعض العبارات لعدم دلالتها الإحصائية والعبارات المحذوفة في مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (19): يوضح العبارات المحذوفة من مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي وقيمة معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية لكل بعد

رقم العبارة	البعد	نص العبارة	معامل الارتباط
من حيث الأهداف			
12		المجالات المعرفية والانفعالية والنفس حركية فيه غير كافية	**0,186**
14		الأهداف فيه لا تستجيب لحاجات التلميذ وقدراته وميوله.	**0,172**
16		لكنها (الأهداف) لا تنمي التفكير السليم للتلميذ.	**0,294**
22		لا يجعلك تتعرف بسهولة على معوقات تحقيقه.	**-0.042**
من حيث المحتوى			
24		لا يراعي ظروف التلميذ وإمكانياته.	**0,188**
26		غير مطابق للأهداف المسطرة.	**0,221**
28		غير قابل للتعلم.	**0,323**
33		يثير مشكلات وقضايا واقعية لدى التلميذ.	**-0.101**
42		لا يعتبر في نظري أحسن من المناهج السابقة.	**-0.185**
48		لا يؤكد على الاستفادة القصوى من مصادر التعلم المتاحة المدرسة في وخارجها.	**0,276**
من حيث الطرق			
51		لا تعمل على بث روح استقلالية التلاميذ من خلال أعمالهم.	**0,181**
57		لا تنمي فيه التفكير الناقد.	**0,331**
71		غير مدعمة بالوسائل التكنولوجية الحديثة.	**0,050**
77		الوضع الحالي للأستاذ لا يشجعه على الإلمام بجميع متطلبات المنهاج وتنفيذه.	**0,326**
من حيث التقويم			
84		يغفل عن المكتسبات القبلية للتلميذ.	**0,289**
90		يجتهد الأستاذ أحيانا في تعديل المنهاج بنفسه.	**-0.018**

91		الإدارة المشرفة على تنفيذ المنهاج من مفتشين ومديرين غير كفأة ومسؤولة.	**0,218**
92		للمفتشين والمديرين قدرة على متابعة تقويم تنفيذ المنهاج.	**0,348**
98		غالبا ما يواجه الأستاذ فيه مشكلات وصعوبات.	**0,346**
102		التقويم فيه ليس أسهل من المنهاج السابق.	**0,323**

طريقة تصحيح مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي

بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي تم استخدام سلم ليكرت الخماسي حيث تعطى الدرجة (5) للبديل موافق بشدة، والدرجة (4) للبديل موافق، والدرجة (3) للبديل محايد والدرجة (2) للبديل غير موافق، والدرجة (1) بالنسبة للبديل غير موافق بشدة في حالة البنود موجبة، والعكس بالنسبة للبنود السالبة، حيث تعطى الدرجة (1) للبديل موافق بشدة، والدرجة (2) للبديل موافق، والدرجة (3) للبديل محايد، والدرجة (4) للبديل غير موافق، والدرجة (5) للبديل غير موافق بشدة.

8- إجراءات التطبيق الميداني

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة من خلال الدراسة الاستطلاعية، قام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية على العينة المكونة من 160 أستاذ تربية بدنية ورياضية وذلك بعد استبعاد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها 32 أستاذ، حيث تم توزيع أداتي الدراسة على أفراد العينة إبتداءاً من تاريخ **08 /01/ 2018م** إلى غاية نهاية شهر أفريل **2018**م.

9- صعوبات البحث

- صعوبة توزيع استمارات المقياسين خاصة وأن ولاية المسيلة تتميز بمساحتها الواسعة واتساع مناطقها خاصة الريفية منها.

- صعوبات وعراقيل مع بعض مديري المتوسطات في توزيع الاستمارات حيث لم يتفهموا الأمر ولم يأخذوا معنى البحث العلمي بعين الاعتبار.

10- التقنيات الإحصائية المستخدمة في البحث

بعد تفريغ المعطيات والبيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينتين الاستطلاعية والأساسية، تمت معالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) الإصدار الـ23 v0.23واستخدمت التقنيات الإحصائية التالية:

– **اختبار كاف تربيع:** وباستخدام النقطة الفاصلة للكشف عن مستوى قيم المواطنة لدى الأساتذة وكذلك طبيعة اتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي.

– **معامل الارتباط:** استخدم في صدق أداتي الدراسة، وكذا في الكشف عن دلالة العلاقة بين قيم المواطنة والاتجاهات نحو المنهاج الدراسي لدى الأساتذة.

– **تحليل التباين الأحادي:** استخدم للكشف عن الفروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية في قيم المواطنة وكذلك في اتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي بالنسبة لمتغيرات: السن، المؤهل العلمي وكذا سنوات الخبرة.

خلاصة

باتباع خطوات البحث العلمي المعروفة من منهج ملائم وعينة ممثلة وأدوات الدراسة وأساليب إحصائية مناسبة والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من خلال الدراسة الاستطلاعية قمنا بتبويبها وتصنيفها في جداول.

الفصل السابع

عرض وتحليل النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة

خلاصة

تمهيد

بعد القيام بخطوات البحث المعروفة وبعد تطبيق الدراسة الميدانية واستخدام الأساليب الإحصائية، يتم عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها في ضوء الفرضيات التي تم طرحها وهذه غاية كل بحث علمي، حيث سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية التي طبّقت على أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss).

1- عرض وتحليل نتائج البحث

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

- "مستوى قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية و الرياضية بمرحلة التعليم المتوسط مرتفع".

لمعرفة مستوى قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط، نتبع الخطوات التالية:

1-1-1- حساب أكبر درجة كلية يمكن لعينة الدراسة تحقيقها على مقياس قيم المواطنة المعبر عنها وأصغر درجة كلية يمكن تحقيقها على هذا المقياس، وذلك كما يلي:

عدد البنود (58)

عدد البدائل (3)

أكبر درجة كلية للمقياس = (عدد البنود)x (عدد البدائل)، أي: 58x 3= 174

أصغر قيمة للمقياس = (عدد البنود) x (1)، أي: 58x 1= 58

نطرح أكبر قيمة يمكن تحقيقها من أصغر قيمة أي: 174- 58= **116**

النتيجة /3، أي 3/116= **39**، **58**+ **39**= **97**

في كل مرة نضيف **39** إلى أن نصل إلى أكبر قيمة على المقياس.

97+ **39**= 136

136+**39**= 175 وبالتالي:

(58-97) مستوى منخفض

(97- 136) مستوى متوسط

(136- 175) مستوى مرتفع.

الجدول رقم (20): يوضح مستوى قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط

الأفراد	مستويات قيم المواطنة المعبر عنها						التقنية الإحصائية		
	مستوى مرتفع		مستوى متوسط		مستوى منخفض		كا^2 المحسوبة	قيمة sig	مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%	ن	%			
الأساتذة	146	91.25	14	8.75	00	00	108.9	0.00	0.01

من خلال نتائج الجدول رقم (20) أعلاه نلاحظ أن قيمة (كا^2) المحسوبة مساوية لـ (108.9)، وعند مقارنتها بالقيمة الفعلية (sig) المساوية لـ (0.00) وهي دالة عند مستوى (0.01) ودرجة الحرية (1)، ممَّا يدل على أن الفروق كانت لصالح أكبر تكرار المتمثل في الأساتذة ذوو المستوى المرتفع والبالغ عددهم (146) أستاذ، هذه النتيجة المتوصل إليها تؤكد أن غالبية الأساتذة يتميزون بمستوى مرتفع من قيم المواطنة المعبَّر عنها حسب البحث الحالي وحسب ما هو مفترض أن يكونوا عليه، وذلك نظراً للدور الذي تقوم به هذه الفئة من الأساتذة في المؤسسات التربوية باعتبارها الأكثر وعياً وثقافة في المجتمع، لذلك فهي تحمل على عاتقها مسؤولية تربية وتنشئة النشئ وغرس مثل هذه القيم في التلاميذ وإكسابها لهم، وبالتالي تكوين فرد (مواطن) صالح في المجتمع.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

- "طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي إيجابية".

لمعرفة طبيعة الاتجاهات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو المنهاج الدراسي نتبع الخطوات التالية:

1-2-1- حساب أكبر درجة كلية يمكن لعينة الدراسة تحقيقها على مقياس الاتجاهات وأصغر درجة كلية يمكن تحقيقها على هذا المقياس، وذلك كما يلي:

عدد البنود (82)

عدد البدائل (5)

أكبر درجة كلية للمقياس = (عدد البنود) x (عدد البدائل)

410=(5) x (82)

أصغر درجة يمكن تحقيقها

(عدد البنود) x (1)

82 =(1) x (82)

نطرح أكبر قيمة من أصغر قيمة معناه: (410)- (82) =**328**

- النتيجة /2 أي: 2/328 = 164 في كل مرة نضيف 164 إلى أن نصل إلى أكبر قيمة على المقياس

82+ **164**= 264 و264+**164**= 410

القيمة الأقل من 264 اتجاه سالب.

القيمة الأكبر من 264 اتجاه موجب.

الجدول رقم (21): يوضح طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي

الأفراد	طبيعة الاتجاهات				التقنية الإحصائية		
	ذوو الاتجاه الموجب		ذوو الاتجاه السالب		كا^2 المحسوبة	قيمة sig	مستوى الدلالة
	ن	%	ن	%			
أساتذة ت.ب. ر	117	73.1	43	26.9	34.22	0.00	0.01

من خلال نتائج الجدول رقم (21) أعلاه نلاحظ أن قيمة (كا^2) المحسوبة مساوية لـ (34.22)، وعند مقارنتها بالقيمة الفعلية (sig) المساوية لـ (0.00) وهي دالة عند مستوى (0.01) ودرجة الحرية (1)، مما يدل على أن الفروق كانت لصالح أكبر تكرار المتمثل في الأساتذة ذوو الاتجاه الإيجابي والبالغ عددهم (117) أستاذ، هذه النتيجة المتوصل إليها تبين أن الأساتذة في هذه المرحلة من التعليم المتوسط أكثر اهتماماً وتطلعاً لما يحتويه المنهاج الدراسي الحالي وبما يتماشى وواقع المجتمع وثقافته، كما يدل على أن الأساتذة يعتمدون على هذه الوثيقة المتمثلة في المنهاج ويستعينون به وفيما يحتاجونه واستخلاص ما يمكن استخلاصه منه، حتى يقدم الدرس للتلاميذ في أحسن صورة وإحداث تعديل وتغيير إيجابي في سلوك التلاميذ.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

- "توجد علاقة بين قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي".

الجدول رقم (22): يوضح معامل الارتباط بين قيم المواطنة والاتجاه نحو المنهاج الدراسي.

التقنية / المتغير	عدد الأفراد	معامل الارتباط	Sig
مستوى قيم المواطنة المعبر عنها	160	0.144	0.069
الاتجاه نحو المنهاج الدراسي			

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال الجدول رقم (22) يتبين لنا أن معامل الارتباط بين قيم المواطنة والاتجاه نحو المنهاج الدراسي بلغ (0.144) وهو معامل ارتباط ضعيف جدا وغير دال عند مستوى الدلالة كما بلغت قيمت الخطأ المعياري (sig0.069) وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة، وبالتالي لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي مع العلم أنه كان مستوى قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية مرتفع، وكذلك يحملون اتجاها إيجابياً نحو المنهاج الدراسي.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

- "لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية لقيم المواطنة (الاستقلالية، التفكير الناقد، التسامح وقبول الآخر، والتضامن) تعزى لمتغير السن".

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (تحليل التباين) ومن خلال تحليل البيانات تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): يوضح دلالة الفروق في استجابات الأساتذة لقيم المواطنة حسب متغير السن

التقنية / المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	قيمة sig	الحكم الاحصائي
قيم المواطنة المعبر عنها	بين المجموعات	147.407	3	49.136	0.460	0.710	غير دال
	داخل المجموعات	16655,786	156	106.768			
	المجموع	16803,194	159				

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0. ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (23) نلاحظ أن قيمة اختبار تحليل التباين (ف) للمقياس كله قد بلغت (0.460) عند درجة حرية (3) وهي قيم غير دالة، وبما أن قيمة الخطأ المعياري(sig) =0.710 أكبر من مستوى الدلالة فإنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية لقيم المواطنة تعزى لمتغير السن لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (24): يوضح دراسة الفروق في مستوى قيم المواطنة بالنسبة لمتغير السن

السن "أ" السن "ب"	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	Sig	الحكم الإحصائي
{25-30 سنة}، {31-35 سنة}	-1,05455	1,89310	0.958	غير دال
{من36 - 40 سنة}	0,200000	2,64215	1.000	غير دال
أكثر من 41 سنة	-2,85000	2,64215	620.7	غير دال
{31-35 سنة}، {25-30 سنة}	1,05455	1,89310	0.958	غير دال
{من36 - 40 سنة}	1,25455	2,69808	0.975	غير دال
أكثر من 41 سنة	-1,79545	2,69808	0.931	غير دال
{36-40 سنة}، {25-30 سنة}	-0.200000	2,64215	1.000	غير دال
{من31 - 35 سنة}	-1,25455	2,69808	0.975	غير دال
أكثر من 41 سنة	-3,05000	3,26754	0.832	غير دال
أكثر من 41 سنة، {25-30 سنة}	2,85000	2,64215	0.762	غير دال
{31- 35 سنة}	1,79545	2,69808	0.931	غير دال
{من36 - 40 سنة}	3,05000	3,26754	0.832	غير دال

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (24) نلاحظ أن:

- **بالنسبة للفئة العمرية الأولى {30-25 سنة}:** نلاحظ أن فرق المتوسطات بالنسبة للمرحلة العمرية {35-31 سنة} فقد بلغ (1,05455-) وبخطأ معياري قدّر بـ (1,89310)، أما المرحلة العمرية الثانية {من36 - 40 سنة} فقد بلغ فرق المتوسطات (0.200000) وبخطأ معياري قدّر بـ (2.64215)، أما فيما يخص المرحلة العمرية الثالثة {أكثر من 41 سنة} فقد بلغ فروق المتوسطات (2.85000-) وبخطأ معياري قدّر (2.64215).

- **بالنسبة للفئة العمرية الثانية {35-31 سنة}:** فقد بلغ فروق المتوسطات للمرحلة العمرية {30-25 سنة} (1.05455)، وقدّر الخطأ المعياري بـ (1.89310)، أما المرحلة العمرية الثانية {36 - 40 سنة} فقد بلغ فرق المتوسطات (1.25455) وبخطأ معياري قدّر بـ (2.69808)، أما المرحلة العمرية {أكثر من 41 سنة}فقد بلغ فروق المتوسطات (1.79545-)، وقدّر الخطأ المعياري بـ (2.69808).

- **بالنسبة للفئة العمرية الثالثة {36 - 40 سنة}:** فقد بلغ فروق المتوسطات بالنسبة للمرحلة العمرية{30-25 سنة} (0.200000-) وبخطأ معياري قدّر بـ (2,64215)، أما الفئة العمرية {31-35 سنة} فقد بلغ فروق المتوسطات (1.25455-) وبجطأ معياري قدّر بـ (2.69808)، كما أن فروق المتوسطات بالنسبة للفئة العمرية {أكثر من 41 سنة} فقد بلغ (3.05000-) وبخطأ معياري قدّر بـ (3,26754).

- **بالنسبة للفئة العمرية {أكثر من 41 سنة}:** فقد بلغ فروق المتوسطات للمرحلة العمرية{30-25 سنة} (2.85000) وبخطأ معياري قدّر بـ (2,64215)، وبلغ فرق المتوسطات للمرحلة العمرية {35-31 سنة} (1.79545) وبخطأ معياري قدّر بـ (2,69808) ، كما أن فرق المتوسطات بالنسبة للفئة العمرية {36- 40 سنة} بلغ (3.05000) وبخطأ معياري قدّر بـ (3,26754). وبما أن قيمة sig بالنسبة لكل المراحل العمرية أكبر من مستوى الدلالة، وبالتالي فإنه لا توجد فروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية في مستوى قيم المواطنة تعزى لمتغير السن، ومنه فالفرضية محققة.

1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

- "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية لقيم المواطنة (الاستقلالية والتفكير الناقد، التضامن والتسامح وقبول الآخر،) تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

الجدول رقم (25): يوضح دلالة الفروق في استجابات الأساتذة لقيم المواطنة حسب متغير المؤهل العلمي

التقنية / المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	قيمة sig	الحكم الإحصائي
قيم المواطنة المعبر عنها	بين المجموعات	254.224	2	127.122	1.206	0.302	غير دال
	داخل المجموعات	16548,949	157	105.407			
	المجموع	16803,194	159				

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.0 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (25) نلاحظ أن قيمة اختبار تحليل التباين (ف) للمقياس كله قد بلغت (1.206)، عند درجة حرية (2) وهي قيم غير دالة، وبما أن قيمة الخطأ المعياريsig =(0.302)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة فإنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابة أساتذة التربية البدنية و الرياضية لقيم المواطنة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (26): يوضح دراسة الفروق في مستوى قيم المواطنة بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل"أ"	المؤهل "ب"	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	Sig	الحكم الإحصائي
ليسانس	**ماستر**	−0,54747	1,75718	0.953	غير دال
	م. تكنولوجي	−4,44444	2,86328	0.303	غير دال
ماستر	**ليسانس**	0,54747	1,75718	0.953	غير دال
	م. تكنولوجي	−3,89697	2,99059	0.430	غير دال
م. تكنوجي	**ليسانس**	4,44444	2,86328	0.303	غير دال
	ماستر	3,89697	2,99059	0.430	غير دال

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (26) نلاحظ أنَّ:

- **بالنسبة للمؤهل العلمي ليسانس:** نلاحظ أن فرق المتوسطات لمؤهل الماستر بلغ (0.54747−) وقدّر الخطأ المعياري بـ (1.75718)، كما بلغ فروق المتوسطات بالنسبة لمؤهل معهد تكنولوجي بلغ (4.44444) وبخطأ معياري قدّر بـ (2.86328).

- **بالنسبة للمؤهل العلمي الماستر:** نلاحظ أن فروق المتوسطات بالنسبة لمؤهل الليسانس بلغ (0.54747) وبـ وبخطأ معياري قدّر بـ (1.75718)، كما أن فرق المتوسطات لمؤهل المعهد التكنولوجي بلغ (3.89697−) وقدّر الخطأ المعياري بـ (2.99059).

- **بالنسبة لمؤهل المعهد التكنولوجي:** فقد بلغ فروق المتوسطات بالنسبة لمؤهل الليسانس (4.44444) وقدّر الخطأ المعياري بـ (2.86328)، أما مؤهل الماستر فقد بلغ فروق المتوسطات (3.89697) وبلغ الخطأ المعياري (2.99059). وبما أن قيمة sig بالنسبة لكل المؤهلات العلمية أكبر من مستوى الدلالة فإنه لا توجد فروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية في مستوى قيم المواطنة بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، وبالتالي فالفرضية محققة.

1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة

- "لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية لقيم المواطنة (الاستقلالية والتفكير الناقد، التضامن والتسامح وقبول الآخر،) تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

الجدول رقم (27): يوضح دلالة الفروق في استجابات الأساتذة لقيم المواطنة حسب متغير سنوات الخبرة

التقنية / المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	قيمة	الحكم الإحصائي
قيم المواطنة المعبر عنها	بين المجموعات	102.464	2	51.232	0.482	0.619	غير دال
	داخل المجموعات	16700.730	157	106.374			
	المجموع	16803.194	159				

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (27) نلاحظ أن قيمة اختبار تحليل التباين (ف) للمقياس كله قد بلغت (0.482) عند درجة حرية (2) وهي قيم غير دالة، وبما أن قيمة الخطأ المعياري sig = (0.614) أكبر من قيمة مستوى الدلالة فإنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أساتذة التربية البدنية و الرياضية لقيم المواطنة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (28): يوضح دراسة الفروق في مستوى قيم المواطنة بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة"أ" سنوات الخبرة "ب"	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	Sig	الحكم الإحصائي
أقل من 5 سنوات، {من 6إلى 10 سنوات}	-1,34698	1,83563	0.764	غير دال
{أكثر من 10 سنوات}	-1,92105	2,22384	0.689	غير دال
{من 6 إلى 10 سنوات}، أقل من 5سنوات	1,34698	1,83563	0.764	غير دال
أكثر من 10 سنوات	-0.57407	2,34855	0.971	غير دال
أكثر من 10 سنوات، أقل من 5 سنوات	1,92105	2,22384	0.689	غير دال
{من 6 إلى 10 سنوات}	0,57407	2,34855	0.971	غير دال

(**) مستوى الدلالة0.01 (*) مستوى الدلالة 0.05 ( ) لا توجد دلالة إحصائية

من خلال نتائج الجدول رقم (28) نلاحظ أن:

- **بالنسبة للخبرة {أقل من 5 سنوات}:** نلاحظ أن فروق المتوسطات لسنوات الخبرة من {6- 10 سنوات} بلغ (1.34698-) وبخطأ معياري قدّر بـ (1.83563)، أما بالنسبة للخبرة {أكثر من 10 سنوات} فقد بلغ فروق المتوسطات (1.92105-) وبخطأ معياري قدر بـ (2.22384).

- **بالنسبة للخبرة {6 إلى 10 سنوات}:** فقد بلغ فروق المتوسطات لسنوات الخبرة{ أقل من 5 سنوات} (1.34698) وقدر الخطأ المعياري بـ (1.83563)، أمَّا سنوات الخبرة {أكثر من 10 سنوات} فقد بلغ (0.57407-) وبخطأ معياري قدّر بـ (2,34855).

- **بالنسبة للخبرة {أكثر من 10 سنوات}:** فقد بلغ فروق المتوسطات لسنوات الخبرة {أقل من 5 سنوات} (1.92105) وبخطأ معياري قدّر بـ (2.22384)، أما بالنسبة لسنوات الخبرة {6- 10 سنوات} فقد بلغ فروق المتوسطات (0.57407) وبخطأ معياري قدّر بـ (2.34855). وبما أن قيمة sig في كل سنوات الخبرة أكبر من مستوى الدلالة فإنه لا توجد فروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية في مستوى قيم المواطنة بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، وبالتالي فالفرضية محققة.

خلاصة

بعد تطبيق الدراسة الميدانية ومعالجتها إحصائياً باستخدام نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) وتطبيق مختلف الأساليب الإحصائية والاختبارات تم التعرف على مدى تحقق الفرضيات من عدمها وهو ما توصلنا إليه في هذا الفصل وكان غايتنا.

الفصل الثامن

تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

6- تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

استنتاج عام

تمهيد

كل دراسة تحتاج إلى تفسير ومناقشة وهذا أيضاً غاية كل بحث، فبعد ما تطرّقنا إلى الجانب النظري والاستعانة بالدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات البحث، والقيام بالدراسة الاستطلاعية للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وبعد تطبيق الدراسة الأساسية على عينة البحث وعرضها وتحليلها لابد من تفسيرها ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة وربطها بالدراسات بالسابقة حتى تزيد البحث دقة ومعرفة مدى تحقق الفرضيات من عدمها، وعليه سيتم في هذا الفصل تفسير ومناقشة نتائج فرضيات البحث وربطها بالدراسات السابقة.

تفسير ومناقشة نتائج البحث

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: "مستوى قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط مرتفع".

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات وتطبيق اختبار (كا^2) لدلالة الفروق بين التكرارات ولأننا اعتمدنا على التكرار في كل مستوى من المستويات الثلاثة وفق ما أسفرت عنه النقطة الفاصلة (146 مرتفع)، (14 متوسط)، (00) منخفض حيث كانت قيمة (كا^2) المحسوبة مساوية لـ (108.9)، وهي قيمة أكبر من القيمة الفعلية (sig) المساوية لـ (0.00)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) والنتائج كانت لصالح أكبر تكرار والتي تبين أن أغلبية أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط يتميزون بمستوى مرتفع من قيم المواطنة، هذا يدل على روح الوطنية التي يتمتّعون بها، وكذا امتلاكهم وإدراكهم لقيم المواطنة موضوع بحثنا وحبّهم وانتمائهم لوطنهم وقيامهم بواجباتهم اتجاهه، كما يدل على أنَّ هذه الفئة من الأساتذة تسعى بشتى الطرق والأساليب لإكساب وغرس مثل هذه القيم وغيرها في شخصية التلميذ وتساهم بدرجة كبيرة في إعداد مواطن صالح في المجتمع يخدم مجتمعه ووطنه، كونه يعتبر قدوة في نظر التلميذ.

فالمواطنة أو التربية على المواطنة ليست فقط مجموعة من النصوص القانونية والمواد الدستورية التي تحدد الحقوق والواجبات لأفراد المجتمع، بل لابد من وعي الأفراد كمواطنين، لأنه يعتبر نقطة أولية لممارسة أنشطتها في الحياة اليومية وذلك يتطلب تربية الأفراد على ثقافة المواطنة بكل ما تحمله من قيم لغرسها وتنميتها لديهم.

كما يتمثَّل دور الأستاذ في الإعداد الشامل المتكامل والمتوازن للتلاميذ من النواحي المعرفية المهارية والوجدانية ليكونوا مواطنين صالحين يعملون وبشكل فاعل على تلبية حاجاتهم وحاجات مجتمعهم.

من خلال ما تقدَّم يمكن القول أن الفرضية التي مفادها "مستوى قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط مرتفع" محققة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (بوزيان راضية، 2003)، المتعلقة بدور المؤسسة التعليمية في تكوين روح المواطنة لدى تلاميذ المدرسة الإكمالية كنموذج، لأنه إذا قلنا المؤسسات التعليمية فهي لا تخلوا من طاقم تربوي وبيداغوجي المتكوّن بالدرجة الأولى من الأساتذة. (بوزيان راضية، مرجع سابق)

وتتفق نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة (عثمان بن صالح العامر، 2005)، والتي توصلت إلى نتيجة أنه يوجد ارتفاع ملحوظ في درجة انتماء عينة الدراسة اتجاه الوطن، وأكدت على أن طبيعة الحياة وتغيرات العصر والعولمة يقلل من الشعور بالانتماء للوطن لدى الكثير، كما بينت أن التطرف والميل يهدد مصالح الوطن واستقراره. (عثمان بن صالح العامر، مرجع سابق)

كما تتفق أيضا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (موسى علي الشرقاوي 2005)، والتي أكدت على وعي الطلبة بحب الوطن والولاء والانتماء إليه، ووعيهم كذلك بقيمة الحرية الجماعية. (موسى علي الشرقاوي، مرجع سابق)

كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الهاجري، 2007)، التي بيّنت تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة كان مرتفعاً، كما أن دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتها كان مرتفعاً. (يحي إبراهيم المدهون، مرجع سابق)

أيضا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عطية بن حامد بن ذياب المالكي، 2009)، التي أثمنت على دور المعلّم في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بدرجة كبيرة جداً، وهذا دليل على مدى إدراك المعلم بهذه القيم والمسؤولية التي يحملها في إكساب وغرس هذه القيم في شخصية التلميذ. (عطية بن حامد بن ذياب المالكي، مرجع سابق)

تتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع دراسة (وسام أبو حشيش، 2010)، حول دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة والتي توصلت هي الأخرى إلى أن لكليات التربية دور في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين كما يراها والتي تراوحت بين التقديرين

المتوسط والعالي جداً. والتي أكدت كذلك أنه يجب على المعلم أن يكون على دراية بالأساليب والطرق التربوية التي يستطيع من خلالها تنمية القيم لدى التلاميذ، فهذه العملية لا تتم بطريقة عشوائية، بل تحتاج لأساليب وطرق علمية متنوعة لتوضيحها وتعزيزها لديهم. (وسام أبو حشيش، مرجع سابق)

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (لبوز عبد الله، 2011) الذي توصل في دراسته إلى نتيجة أن مدرّسوا المواد الاجتماعية يحملون مستوى متوسط من قيم المواطنة. (لبوز عبد الله، مرجع سابق)

وتتفق إلى حدّ بعيد مع دراسة (بوعيشة لخضر، 2012) الذي توصل هو الآخر في دراسته إلى أنَّ أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي له دور كبير في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى التلاميذ بدرجة كبيرة ما يعني أنهم يحملون مستوى مرتفع من قيم المواطنة. (بوعيشة لخضر، مرجع سابق)

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (علة المختار، 2004)، عن دور المدرسة الجزائرية في ترسيخ قيم المواطنة "الطور الابتدائي كنموذج" أنه لخبرة المعلّم دور في ترسيخ قيم المواطنة. (علة المختار، مرجع سابق)

وتتفق أيضا مع دراسة (الليثي، 2007)، التي أكدت على دور بعض المؤسسات في تنمية المواطنة وركزت على دور الأسرة بالدرجة الأولى. (الليثي، مرجع سابق)

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (رائد محمد إسماعيل أبو الكأس، 2014) والتي توصلت إلى نتيجة أن مستوى معرفة التلاميذ بقيم المواطنة في المدارس الثانوية بمحافظة خانيونس مرتفع جدًّا يعني أنَّ المعلم والأستاذ هناك يقوم بدوره على أكمل وجه. (رائد محمد إسماعيل أبو الكأس، مرجع سابق)

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: "طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي إيجابية".

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات وتطبيق اختبار (كا^2) لدلالة الفروق بين التكرارات ولأننا اعتمدنا على التكرار في كل اتجاه من الاتجاهين وفق ما أسفرت عنه النقطة الفاصلة (117 إيجابي) (43 سلبي)، حيث كانت قيمة (كا^2) المحسوبة مساوية لـ (34.22)، وهي قيمة أكبر من القيمة الفعلية (sig) المساوية لـ (0.00)، ودالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي الفروق لصالح أكبر تكرار والتي تبين أنّ أغلبية أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط طبيعة اتجاهاتهم نحو

المنهاج الدراسي كانت إيجابية، هذا دليل على أنهم واعون ومدركون ويعلمون ما تحتويه هذه الوثيقة من قيم، لهذا فإن عملية إدراج هذه القيم في الحصة وإكسابها للتلاميذ وغرسها فيهم ليست عملية عشوائية بل مخطط لها ومستهدفة ومقصودة، حيث يتم تحقيق الهدف الذي يسعى إليه في تربية التلاميذ على قيم وأخلاقيات تساهم في النهوض به، هذا هو الهدف المقصود والمطلوب من الأستاذ أن يقوم به ويكسبه لتلاميذته، ففي ميدان تعديل السلوك والاتجاهات والقيم ينبغي أن تتكامل المعرفة والانفعال والممارسة لأن الاقتصار على الجانب النظري يؤدي إلى الازدواجية بين القول والعمل. (الرفاعي، الخوالدة، 2002، ص166).

هذا إلى جانب تطوير المناهج بحيث تركّز على اكتساب الطلاب للمعلومات الوظيفية التي تحقق النفع لهم وللمجتمع، ويلبي احتياجاتهم والتدريب على مهارات التفكير العلمي والابتكاري والتفكير الناقد واتخاذ القرار وغيرها، وتأصيل قيم المواطنة والانتماء، إضافة إلى تضمين المناهج الدراسية ببعض البرامج التعليمية التي تهدف إلى إكساب الطلاب المعارف والمهارات الحياتية والاتجاهات والقيم التي تجعلهم مواطنين صالحين قادرين على المشاركة الفعالة في قضايا الوطن في إطار فهم العلاقة بين الحقوق والواجبات والولاء والانتماء للوطن (محمد نجيب، 2013، ص423-424).

من خلال النتيجة المتوصل إليها يمكن القول أن طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو المنهاج الدراسي إيجابية وهذا ما يحقق صحة الفرضية.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (أخضر، 2005)، والتي بينت الدور الذي تلعبه المقررات الدراسية في المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة (وائل محمد محمد البليبسي، مرجع سابق)، وتتفق كذلك مع (وجيه بن قاسم بني مصعب، 2007)، حول دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة واتخذت منهاج التربية البدنية والرياضية مثالاً، والتي بيّنت أن منهج التربية البدنية والرياضية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية يدعم تنمية قيم المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية المعتمدة في التعليم العام، كما توصلت إلى أن منهج التربية البدنية والرياضية يستخدم آليات وأساليب متنوعة لدعم قيم المواطنة، وتوصلت أيضا إلى أن منهج التربية البدنية والرياضية يعمل منسجماً مع منهج التربية الوطنية، وهذا شيئ إيجابي في تكاملية المواد والمناهج لأنها كلّها مندرجة تحت الأهداف العامة التي تيعى كل دولة الوصول إليها من خلال العمل على تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته ويشعر بالمسؤولية لخدمة بلاده والدفاع عنها. (وجيه بن قاسم بني مصعب، مرجع سابق)

تتفق أيضا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (عطية بن حامد بن ذياب المالكي، 2009)، والتي بينت أنه لمقررات التربية الوطنية دور إيجابي في تعديل سلوك التلاميذ بالمرحلة الابتدائية وبدور متوسط. (عطية بن حامد بن ذياب المالكي، مرجع سابق)

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (قزقوز محمد، 2012) التي بيَّنت أن منهاج التربية البدنية والرياضية يحتوي على قيم المواطنة، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن قيم المواطنة تطبق بنسب منخفضة في حصة التربية البدنية والرياضية. (قزقوز محمد، مرجع سابق)

كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة أيضا مع دراسة (لبوز عبد الله، 2011) التي توصلت إلى أن مدرّسوا المواد الاجتماعية يتميزون باتجاهاتهم الإيجابية نحو المنهاج الدراسي. (لبوز عبد الله، مرجع سابق)

تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (أبو غريب، 2002) حول تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة والتي توصلت إلى أنَّ المناهج الدراسية بالتعليم الثانوي لا تنمي للطلاب قيم المواطنة (تحمل المسؤولية، الحس العام، التسامح). (إيمان عز الدين عبد اللطيف، مرجع سابق)

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (سعد الدين بوطبال وسامية ياحي، 2016) والتي توصلت إلى أن المناهج الخاصة بالتربية المدنية والإسلامية في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي لا تستجيب لمستجدات الواقع الراهن الذي نعيشه من ناحية ضعف الولاء والانتماء للوطن. (سعد الدين بوطبال وسامية ياحي، مرجع سابق)

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: "توجد علاقة ارتباطية بين قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي".

بعد تطبيق معامل الارتباط بيرسون والذي قدر بـ (0.144) وهو معامل ارتباط ضعيف جدّاً وغير دال، و بلغت قيمة الخطأ المعياري (0.069)=sig وهو أكبر من مستوى الدلالة تبيَّنَ أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قيم المواطنة لدى الأساتذة واتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي، مع العلم أنّ مستوى القيم لديهم كان مرتفع وطبيعة اتجاهاتهم كانت إيجابية.

فحسب رأي الباحث قد يرجع هذا إلى أن الأساتذة ذوو المستوى المرتفع من قيم المواطنة يمتلكون اتجاهات سلبية نحو المنهاج الدراسي، والعكس صحيح أي أنَّ ذوو المستوى المنخفض يمتلكون اتجاهات إيجابية، فأهداف تدريس أي مادة دراسية لا تختلف عن الأهداف العامة للتربية، لأن المناهج الدراسية تخدم العملية التعليمية التعلمية، والأستاذ بدوره مساهم فعّال في بناء المجتمع في

تربيته للنشئ من خلال الرسالة التربوية التي يحملها ويقدمها لتلاميذه، فهذه الرسالة يجب أن تكون مشبَّعة بقيم المواطنة كممارسة وليس كمفهوم، فالتربية على المواطنة هي مجموعة من المعارف والقيم والكفايات الاجتماعية والممارسات التي يستخدمها الأستاذ لمساعدة التلاميذ للولوج إلى مواطنة واعية وناقدة ونشيطة، والتي تتحقق من خلال الأنشطة التي تهدف إلى نقل محتوى وبناء التجربة الضرورية والمساهمة الفعلية بصفة مسؤولة في اتخاذ القرارات، وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف والقيم والمهارات المرتبطة بمختلف المجالات القانونية والاقتصادية والسياسية والتاريخية والثقافية حتى يحمل فكرة عنها.

ولأن التربية على المواطنة عملية مستمرة، يتطلب ذلك من الأستاذ الصّبر حتى يعمل على تكوين التلميذ وتنمية وعيه بحقوقه وواجباته، وتطوير مستويات مشاركته الديناميكية في مجتمعه، فهنا واجب على أستاذ التربية البدنية والرياضية في هذه المرحلة من التعليم المتوسط، ومن خلال الأنشطة البدنية والرياضية المختارة في الحصة أن يسعى إلى تنمية المعارف والكفايات التي تمكّن التلاميذ من تطوير قدراتهم الاجتماعية كالعمل ضمن الفريق والتضامن والتسامح والروح الرياضية، إضافة إلى خلق توازن بين الأنشطة الفكرية والبدنية خلال المسيرة التعليمية، فعدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى قيم المواطنة واتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي لا ينفي أن الأساتذة لا يمتلكون قيم مواطنة واتجاهات إيجابية نحو المنهاج الدراسي، وبالتالي فالفرضية غير محققة.

تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (لبوز عبد الله، 2011) والذي توصل إلى نتيجة أنه كلما ارتفع مستوى قيم المواطنة للمدرس كلما كانت اتجاهاته إيجابية. (لبوز عبد الله، مرجع سابق)

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها: "لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية لقيم المواطنة تعزى لمتغير السن".

بعد المعالجة الإحصائية وباستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Waye Anova تبين لنا أن قيمة اختبار تحليل التباين (ف) لمقياس المواطنة فيما يتعلق بمتغير السّن قد بلغت (0.460)، وبلغت قيمة الخطأ المعياري (0.710)=sig، ومن خلال النتائج المتحصل عليها في دراسة الفروق في مستوى قيم المواطنة لدى الأساتذة بالنسبة لمتغير السن، وبالنظر إلى قيمة الخطأ المعياري sig بالنسبة لكل الفئات كانت أكبر من مستوى الدلالة، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قيم المواطنة بالنسبة لمتغير السن، أي أنَّ الأساتذة باختلاف أعمارهم مدركون وواعون بقيم المواطنة، و فارق السن بينهم لم يؤثر في مستوى قيم المواطنة لديهم، بمعنى أنه باختلاف سن

الأساتذة إلاَّ أنَّ الهدف واحد وهو إعداد مواطن صالح من خلال تزويد التلميذ بالمعارف والقيم والمهارات المرتبطة بمختلف مجالات ، وكذلك اكتسابه مهارة حل المشكلات وغيرها من المهارات اللازمة لتنمية مشاركتهم في الحياة، إنها العملية التي تستهدف إعداد الشباب لمواجهة المشكلات واتخاذ القرارات كمواطنين بمساعدة كل منهم على تنمية قدراته في اتخاذ القرارات واستخدام التفكير الناقد وغيرها من المهارات في التعبير عن اتجاهاتهم والوصول إلى حل للمشكلة، ومنه فالفرضية التي مفادها لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية لقيم المواطنة تعزى لمتغير السن محققة.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (فوزي ميهوبي وسعد الدين بوطبال، 2014)، التي توصلت إلى نتيجة وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو قيم المواطنة بين الجنسين من الطلاب الجامعيين حيث كانت الفروق لصالح الإناث. (فوزي ميهوبي وسعد الدين بوطبال، مرجع سابق)

وتختلف نتيجة هذه الدراسة أيضا مع دراسة (بن الشين وبوخلخال علي، 2017)، والتي توصلت هي الأخرى إلى نتيجة وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو قيم المواطنة حسب السن وكانت الفروق لصالح الفئة أكثر من 28 سنة. (بن الشين أحمد وبوخلخال علي، مرجع سابق)

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (موسى علي الشرقاوي، 2005)، والتي بينت وجود فروق في استجابات الطلبة الجامعيين في قيم المواطنة حسب متغير الجنس لصالح الإناث، وحسب متغير المنطقة لصالح طلاب الريف. (موسى علي الشرقاوي، مرجع سابق)

5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها: "لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية لقيم المواطنة تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

بعد المعالجة الإحصائية وباستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Waye Anova تبين لنا أن قيمة اختبار تحليل التباين (ف) لمقياس المواطنة فيما يتعلق بالمؤهل العلمي بلغ (1.206)، كما بلغت قيمة الخطأ المعياري (0.302)=sig، أما فيما يخص بقية المؤهلات فهي الأخرى كان الخطأ المعياري فيها أكبر من مستوى الدلالة وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قيم المواطنة لدى الأساتذة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومنه فالفرضية محققة.

أي أن الأساتذة باختلاف المؤهل العلمي عندهم: معهد تكنولوجي، ليسانس، ماستر لم يؤثر في مستوى قيم المواطنة لديهم، أي أنَّهم واعون ومدركون لمعنى الرسالة التربوية التي يقدمونها للتلاميذ وما تحمل في طياتها من قيم تجعل التلميذ أو النشئ مرتبط ومتمسّك بها محبا لوطنه، منتمي إليه.

فالأساتذة حسب رأي الباحث في هذا البحث لهم نظرة مستقبلية بعيدة لجيل اليوم والذي يمثّل مستقبل الغد، أي أن هذه القيم وغيرها من القيم الأخرى المرغوب فيها يورثونها للأجيال القادمة، وبالتالي الوصول من فرد مواطن صالح في المجتمع إلى جيل صالح يعرف معنى المواطنة.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (عطية بن حامد بن ذياب المالكي، 2009)، عن دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والتي توصلت إلى نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لدور المعلم في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى التلاميذ تعزى لمتغير المؤهل العلمي. (عطية بن حامد بن ذياب المالكي، مرجع سابق)

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (وائل محمد محمد البلبيسي، 2012)، دور معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة لدى طلبتهم وسبل تفعيله والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة لدى طلبتهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. (وائل محمد محمد البلبيسي، مرجع سابق)

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (فوزي ميهوبي وسعد الدين بوطبال، 2014)، عن اتجاهات الشباب الجامعي نحو المواطنة والتي توصلت إلى نتيجة أن هناك فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو حقوق المواطنة بين الطلبة الجامعيين والفروق كانت لصالح الإناث. (فوزي ميهوبي وسعد الدين بوطبال، مرجع سابق)

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (بن الشين أحمد وبوخلخال علي، 2017)، والتي توصلت هي الأخرى إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو قيم المواطنة بين الجنسين من الطلبة، وكانت الفروق لصالح الإناث.(بن الشين أحمد وبوخلخال علي، مرجع سابق)

6- تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها: "لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية لقيم المواطنة تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

بعد المعالجة الإحصائية وباستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Waye Anova تبين لنا أن قيمة اختبار تحليل التباين (ف) لمقياس المواطنة فيما يتعلق بسنوات الخبرة بلغ (0.482)، كما بلغت قيمة الخطأ المعياري (0.619)=sig، أما فيما يخص كل الفئات المتعلقة بسنوات الخبرة كان الخطأ المعياري فيها أكبر من قيمة مستوى الدلالة، ومنه لا توجد فروق دالة

إحصائياً في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية لقيم المواطنة تعزى لمتغير سنوات الخبرة ومنه فالفرضية محققة.

حسب رأي الباحث يمكن تفسير عدم وجود فروق في قيم المواطنة بالنسبة للأساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات، 5- 10 سنوات، وأكثر من 10سنوات هو أنهم يعلمون معنى هذه القيم التي يجب أن تنموا مع التلميذ كونه في مرحلة نمائية (نمو) متطورة وجب عليه (التلميذ) التشبث بها، كما أنهم (الأساتذة) يعلمون ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات اتجاه الوطن الأمر الذي جعلهم لا يقصّرون في إنتاج مواطن صالح في المجتمع من خلال العناية بالنمو المتكامل للتلميذ وعدم الاقتصار على المستوى المعرفي فقط، أي أن الأساس في معرفة الشخص لمعنى المواطنة ليس مرتبط أساساً بسنوات الخبرة في التدريس.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (عطية بن حامد بن ذياب المالكي، 2009) عن دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والتي توصلت إلى نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدور معلم التربية الوطنية في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى التلاميذ تعزى لمتغير الخبرة في التدريس. (عطية بن حامد بن ذياب المالكي، مرجع سابق)

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (وائل محمد محمد البلبيسي، 2012)، حول دور معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة لدى طلبتهم وسبل تفعيله والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة لدى طلبتهم تعزى لسنوات الخبرة في جميع مجالات الدراسة عدا مجال المواطنة التربوية وقد كانت الفروق لصالح أصحاب الخدمة لأكثر من 10 سنوات. (وائل محمد محمد البلبيسي، مرجع سابق)

استنتاج عام

من خلال الدراسة الوصفية التي قام بها الباحث حول قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي، حيث تناولنا موضوع حساس في ظل التغيرات الراهنة التي يشهدها العالم اليوم عامة والعالم العربي خاصة، فقد أتت هذه الدراسة لتلقي الضوء على شريحة هامة وعنصر فعال في المجتمع بإمكانه أن يغرس ويكسب هذا المفهوم في عقول ووجدان وسلوك الناشئة، وبالتالي إعدادهم لمواجهة تحديات المستقبل التي قد تواجه حياتهم، وهذه الشريحة هي أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط.

وبغية الوصول إلى ما تسعى إليه الدراسة وتحقيق أهدافها استعان الباحث بأدبيات الدراسة، واستعمل مقياسي قيم المواطنة والاتجاه نحو المنهاج الدراسي، وباتباع الإجراءات المنهجية للدراسة من منهج وصفي ارتباطي واختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وفي ضوء المعالجة الإحصائية للفرضيات للتأكد من تحققها أو عدم تحققها فإنه وبعد التحليل الإحصائي عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية SPSS 0.23 تم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط مرتفع.
- طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو المنهاج الدراسي هي اتجاهات إيجابية.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قيم المواطنة موضوع البحث لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية في قيم المواطنة تعزى لمتغير السن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية في قيم المواطنة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية في قيم المواطنة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وفي إطار النتائج المتوصل إليها يقترح الباحث مايلي:

- إجراء دراسات أخرى لقيم مواطنة أخرى في مراحل تعليمية أخرى (ابتدائي- ثانوي- جامعي).
- إجراء دراسات أخرى لقيم المواطنة في الجامعة تكون من وجهة نظر الطلبة.
- إجراء دراسات أخرى لقيم المواطنة أخرى نظراً لتعددها وشمولها.

– إجراء دراسات أخرى على شريحة أخرى في المجتمع غير الأساتذة.

أما فيما يخص التوصيات فيوصي الباحث بمايلي:

– التركيز في إعداد المناهج الخاصة بالتربية البدنية والرياضية على البرامج الدراسية، بحيث تتضمن قيم وأهداف عامة تتماشى وواقع المجتمع الجزائري و فلسفته و تواكب متطلبات الوقت الراهن.

– التركيز على ترسيخ قيم العقيدة الاسلامية، وقيم المواطنة والانتماء الوطني في نفوس التلاميذ وذلك من خلال موضوعات المناهج الدراسية.

– أن تتضمن المناهج الدراسية أحداثاً وطنية رياضية كانت أم تاريخية والتركيز عليها حتى يعرفها التلميذ ويحس بالفخر والاعتزاز اتجاه وطنه.

– مراعاة التكامل والشمول بين البرامج والمقررات الدراسية وربطها ببعضها البعض في المنهاج.

– على المؤسسات التربوية إعداد التلاميذ وتكوينهم بصورة جيدة وصقل شخصياتهم لضمان جيل واع بحقوقه وواجباته اتجاه وطنه.

– تدريب الأساتذة أثناء التكوين والخدمة وتوعيتهم بمفهوم المواطنة والمفاهيم المرتبطة بها في المجالات المختلفة.

– تنمية وعي الأساتذة الثقافي والعلمي ليفهموا التغيرات الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية على المستويات المحلية، ألإقليمية والعالمية.

قائمـــة المراجـــع

قائمة المراجع

القرآن الكريم

– ابن منظور جمال الدين، (2003)، لسان العرب، المجلد الأول، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت.

– ابن منظور جمال الدين ، (2003)، لسان العرب، المجلد التاسع، دار حديث، القاهرة.

– ابن خلدون، (1984)، المقدمة – تاريخ العلامة ابن خلدون، مطبعة ومكتبة ودار المدينة المنورة، للنشر والتوزيع، الدار التونسية، تونس.

– أديب إسحاق لحسن حنفي، (2003)، أضواء على التعصب – تعصب/ تسامح، دار أمواج، الطبعة الأولى، بيروت.

– أحمد اللقاني وعلي الجمل، (1999)، معجم المصطلحات التربوية، المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة.

– أحمد زكي بدوي، (1977)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، الطبعة الأولى، بيروت.

– أحمد محمد الزغبي، (2001)، أسس علم النفس الاجتماعي، دار زهران، الطبعة الأولى، عمّان.

– أحمد مختار عضاضة، (د.ت)، التربية العلمية التطبيقية في المدارس العراقية والتكميلية، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، بيروت.

– أحمد عبد اللطيف وحيد، (2001)، علم النفس الاجتماعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمّان.

– أحمد علي حبيب، (2006)، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة.

– إيمان عزالدين إبراهيم عبد اللطيف، (2013)، القيم المرتبطة بمفهوم المواطنة في منهاج المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها رسالة ماجيستير (غير منشورة)، مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

– إيمان عبد الله شرف، (2007)، التربية الأخلاقية للطفل، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة.

أكرم زكي خطايبة، (1997)، المناهج المعاصرة في التربية الرياضية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمّان.

– الحسان محمد إبراهيم، (2006)، المواطنة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية، مطبعة دار الشبل، الطبعة الأولى، الرياض.

– الحقيل سليمان عبد الرحمان، (1990)، الوطنية ومتطلباتها في ضوء تعاليم الإسلام، مطابع الشريف للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الرياض.

– الكافي إسماعيل عبد الفتاح، (2005)، موسوعة القيم والأخلاق الإسلامية، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.

– الكواري علي خليفة، (2000)، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، بيروت.

– الكواري علي خليفة وآخرون، (2001)، مفهوم المواطنة في الدول الديمقراطية، والديمقراطية في الدول العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت.

– الكندري لطيفة حسين، (2007)، نحو بناء هوية وطنية للناشئة، المركز الإقليمي للطفولة والأمومة، الكويت.

– الموسوعة العربية العالمية، (1996)، مؤسسة أعمال موسوعة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الرياض.

– المنجد في اللغة والأعلام، (2000)، دار المشرق، الطبعة الثالثة، بيروت

– المنجد في اللغة والأعلام، (2003)، دار المشرق، الطبعة الأربعون، لبنان.

– المعجم الوجيز، (2009)، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، القاهرة.

– المعمري سيف بن علي، (2006)، تربية المواطنة الصالحة توجهات وتجارب عالمية في إعداد المواطن الصالح، مكتبة الجيل الواعد، سلطنة عمان.

– السامرائي، هاشم، (2000)، المناهج أسسها وتطويرها ونظرياتها، دار الأمل، الطبعة الثانية، عمّان الأردن.

– السويدي جمال سند، (2001)، نحو استراتيجية وطنية لتنمية قيم المواطنة والانتماء، دراسة مقدمة إلى ندوة التربية وبناء المواطنة، جامعة البحرين كلية التربية.

– السويدي، خلفية، والخليلي، خليل، (1997)، المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته، دار القلم، الطبعة الأولى، دبي.

– العمري عوض بن سعيد، (2003)، القيم الشخصية وعلاقتها بمستوى الأداء لدى طلاب الكليات العسكرية، دراسة تطبيقية على طلاب كلية الملك خالد العسكرية، مذكرة لنيل درجة الماجيستير في العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

– العتوم عدنان يوسف، (2004)، علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمَّان.

– العتوم عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب وبشارة موفق، (2007)، تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات علمية)، جامعة اليرموك، دار المسيرة، عمَّان.

– الفيروز آبادي محمد بن يعقوب، (1991)، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

– القني عبد الباسط، (2006)، القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة سنة ثالثة ثانوي، رسالة ماجيستير (غير منشورة) علم النفس التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

– الربضي مريم سالم، (2008)، التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، إرد.

– الرشيدي محمد، (2002)، الديمقراطية والتنمية، مطبعة دار المعرفة، الطبعة الأولى، بيروت.

– الخوالدة محمد، (2004)، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب الجامعي، دار المسيرة، الطبعة الأولى. عمّان.

– الخزاعلة عبد الله ، عقلة مجلي، (2009)، الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمَّان.

– أماني غازي جرار، (2011)، المواطنة العالمية، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمَّان.

– أمين أنور الخولي وجمال الدين الشافعي، (2000)، مناهج التربية البدنية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

– آمنة حجازي، (2000)، الوطنية المصرية في العصر الحديث، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الأولى، القاهرة.

– أنيس إبراهيم وآخرون، (1979)، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الطبعة الثانية، القاهرة.

– إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، (2004)، معجم مصطلحات عصر العولمة، الدار الثقافية للنشر، الطبعة الأولى، القاهرة.

– بوجمية مصطفى، (2009)، اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجيستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، غير منشورة، سيدي عبد الله، الجزائر.

– بوجمية مصطفى، (2015)، الاتجاهات اللفظية والسلوكية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، غير منشورة، تخصص نشاط بدني تربوي، معهد التربية البدنية والرياضية ، سيدي عبد الله، الجزائر.

– بوداود عبد اليمين، (2010)، مناهج البحث العلمي في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

– بوزيان راضية بعنوان، (2003)، دور المؤسسة التعليمية في تكوين روح المواطنة لدى تلاميذ المدرسة الإكمالية كنموذج.

– بوطبال سعدالدين و سامية ياحي، (2016)، دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية 23– مارس 2016م.

– بوطرفة نوال، (2008)، القيم العمالية لدى مجتمع المصنع وواقعها وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية، مذكرة ماجيستير علم الاجتماع، (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

– بوكار صالح، (2012)، إطيقا المواطنة في فلسفة أريسطوا، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير، غير منشورة، قسم الفلسفة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة السانيا وهران، الجزائر.

– بوعيشة لخضر، (2012)، دور التربية البدنية والرياضية في التربية على المواطنة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تخصص علم نفس الاجتماعي التربوي الرياضي، رسالة ماجيستير، غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، سيدي عبد الله، الجزائر.

– بلحميتي مهدي، (2013)، الاتصال الأسري وقيم المواطنة في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة ماجيستير تخصص علم اجتماع اتصال، غير منشورة ،كلية علم الاجتماع، جامعة مستغانم، الجزائر.

– بن الشين أحمد وبوخلخال علي، (2017)، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو قيم المواطنة، مجلة العلوم الاجتماعية – العدد 24– ماي 2017 م، جامعة الأغواط، الجزائر.

– بسام محمد أبو حشيش، (2010)، دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة، مجلة جامعة الأقصى، (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد الرابع عشر، العدد الأول، يناير.

– برهان غليون، (2004)، نقد السياسة الدولة والدين، مطبعة المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة، المغرب.

– برهان غليون، (2007)، نقد السياسة الدولة والدين، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الرابعة، المغرب.

– برهان غليون، (2011)، نقد السياسة الدين والدولة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الخامسة، بيروت.

– جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم (2001)، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، الطبعة الأولى، عمّان.

– جودت أحمد سعادة و عبد الله محمد إبراهيم، (2004)، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، عمَّان.

– جودت بني جابر، (2004)، علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

– جنان سعيد الرحو، (2005)، أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، الطبعة الأولى، بيروت.

– جغدم بن ذهبية، (2009)، تقويم أداء مدرس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجيستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص نشاط بدني رياضي تربوي، غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية ، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.

– هياق إبراهيم، (2016)، المواطنة وحقوق الإنسان في المنهاج الدراسي في ضوء الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية، جامعة بسكرة، الجزائر.

– وائل محمد محمد البلبيسي، (2012)، دور معلمي المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز مبادئ المواطنة الصالحة لدى طلبتهم وسبل تفعيله، رسالة ماجيستسر، غير منشورة في أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

– وجيه بن قاسم القاسم بني مصعب، (2008)، دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة منهاج التربية البدنية والرياضية مثالا، ندوة دور التربية البدنية في تعزيز المواطنة الصالحة، كلية التربية البدنية والرياضية، الرياض.

– وليد فهاد فهد الجابري، (2008)، أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي رسالة ماجيستير في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

– وسام محمد جميل صقر، (2010)، الثقافة السياسية وانعكاسها على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجامعي في قطاع غزة، رسالة ماجيستير، غير منشورة جامعة الأزهر غزة.

– زيوش أحمد، (2013)، دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي، رسالة ماجيستير منشورة، جامعة الجزائر.

– زين العابدين درويش، (2005)، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

– زقزوق محمود حمدي، (2003)، التسامح في الإسلام ، مجلة التسامح للدراسات الفكرية والإسلامية، العدد الأول، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عمان.

– زرواتي رشيد (2004)، تدريبات على منهجية البحث العلمي، الطبعة الأولى، مطبعة هومة، الجزائر.

– حامد عبد السلام زهران، (1977)، علم النفس الاجتماعي، الدار العربية للعلوم، الطبعة الرابعة، بيروت.

– حامد عبد السلام زهران، (2003) علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، الطبعة السادسة، القاهرة.

– حلاب خضرة، (2015)، الإرشاد التربوي وعلاقته بتنمية قيم المواطنة لدى عينة من طلبة جامعة المسيلة، رسالة ماجيستسر، غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

– حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، (2004)، المناهج المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، مكتبة الأنجلوا مصرية، الطبعة الأولى، القاهرة.

– حميدة، إمام مختار، (2000)، أسس بناء تنظيمات المناهج، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى، القاهرة.

– حمريش سامية، (2010)، القيم الدينية ودورها في التماسك الأسري، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير، غير منشورة، تخصص علم اجتماع ديني، قسم علم الاجتماع كلية العلوم الاجتماعية والإسلامية، جامعة باتنة، الجزائر.

– حنفي عبد المنعم، (2003)، المعجم الشامل للمصطلحات الفلسفية، الطبعة الثالثة، مكتبة مدبولي، القاهرة.

– حنان مراد و حنان مالكي ، (2011)، أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجزائري، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 6 فيفري، عدد خاص الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

– حنان مراد وحنان مالكي "أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجزائري" دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة دراسة استكشافية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية.

– حسين حسن موسى، (2012)، مناهج البحث في المواطنة وقيم المجتمع، دار الكتاب الحديث، الطبعة الأولى، القاهرة.

– طالح نصيرة، (2011)، أثر ضغوط الحياة على الاتجاهات نحو الهجرة إلى الخارج، مذكرة ماجيستير في علم النفس الاجتماعي، غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

– طارق عبد الرؤوف عامر، (2012)، المواطنة والتربية الوطنية اتجاهات عربية وعالمية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة.

– ياسر ميمون عباس، (2011)، المؤسسات التعليمية المصرية وتنمية قيم المواطنة لدى طلابها (التحديات والفرص).

– يونس فتحي، حسن سيّد شحاتة، أمال عبد الله، سعاد عمر، (2004)، المناهج الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير، دار الفكر، الطبعة الأولى، عمان.

– يحي إبراهيم المدهون، (2012)، دور الصحافة الالكترونية الفلسطينية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة.

– كامل علوان الزبيدي، (2004)، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمَّان.

– لبوز عبد الله ، (2012)، قيم المواطنة عند مدرسي المواد الاجتماعية بالتعليم المتوسط وعلاقة تلك القيم باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي ودافعيتهم للتدريس، الطبعة الأولى، دار ابن بطوطة للنشر والتوزيع، عمَّان.

– ليلى السيد فرحات، (2005)، القياس والاختبار في التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الثالثة، القاهرة.

– ماجد الزيود، (2000)، الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمَّان.

– ماجد الزيود، (2005)، الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق، الطبعة الثانية، عمَّان.

– ماجد الزيود، (2011)، الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق، الطبعة الثانية، عمَّان.

– ماجد جعفر الغامدي، (2009)، الإعلام والقيم، مؤسسة خلوق للنشر، الرياض.

– ماجد زكي الجلاد، (2007)، تعليم القيم وتعليمها، تصور نظري وتطبيقي لطرائق تدريس القيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمَّان.

– مبارك بن سويلم السويلم، (د.ت)، دور إدارات شؤون الطلاب في الجامعات السعودية في تنمية روح المواطنة لدى الطلاب، رسالة دكتوراه، كلية التربية –جامعة أم القرى.

– مجلة التسامح، (2007)، العدد 18، مؤسسة عمان للصحافة والنشر– مسقط– سلطنة عمان.

– موريس أنجرس، (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر.

– موسى علي الشرقاوي، (2005)، وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة "دراسة ميدانية" مجلة دراسات في التعليم الجامعي جامعة عين شمس، العدد التاسع، أكتوبر 2005م.

– موسى، علي بن حسين، (2005)، العقيدة الاسلامية وعلاقتها بالوطنية وحقوق المواطنة، مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد، العدد 31.

– محمد الهادي عفيفي، (2003)، التربية والتغير الثقافي، مكتبة الأنجلوا مصرية، القاهرة.

– محمد حسن محمد المزين، (2009)، دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم، رسالة ماجيستير في أصول التربية، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

– محمد حسن علاوي، (1994)، علم النفس الرياضي، دار المعارف، الطبعة التاسعة، القاهرة.
– محمد محمد الحماحمي (2007)، تطور الفكر التربوي في مجال التربية البدنية، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الثانية، القاهرة.
– محمد محمود الخوالدة، (2004)، أسس بناء المناهج المدرسية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمَّان، الأردن.
– محمد نجيب، (2013)، المناهج الدراسية النظرية والتطبيق، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة.
– محمد سعد زغلول، (2002)، مدخل التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى، القاهرة.
– محمد عطية الأبرشي، (1993)، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة.
– محمد عبد الكريم أبو سل، (2001)، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، دار الفرقان، الطبعة الأولى، الأردن.
– محمد صابر سليم، (2006)، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى، عمَّان.
– محمود سلمان العميان، (2008)، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، عمَّان.
– محمود عبد الحميد منسي، سيد محمود الطواب، (2002)،المدخل إلى علم النفس التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
– محفوظ محمد، (2004)، الحوار والوحدة الوطنية في المملكة العربية السعودية، دار الساقي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية.
– منى يونس بحري، (2012)، المنهج التربوي (أسسه وتحليله)، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمَّان.
– معوش عبد الحميد، (2012)، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، مذكرة ماجيستير في علم النفس المدرسي، غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
– معيوف العيد، (2009)، التربية البدنية والرياضية والمقاربة بالكفاءات مدى تأثير المقاربة بالكفاءات على ملمح تخرج تلميذ الرابعة متوسط، دراسة مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، مذكرة

ماجيستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، سيدي عبد الله، الجزائر.

– مصطفى أحمد السيد، (2000)، إدارة الموارد البشرية، دار النشر، الطبعة الأولى.

– مقدم عبد الحفيظ ، (2003)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر.

– مروان عبد المجيد إبراهيم، (2006)، طرق ومناهج البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية، دار الثقافة للنشر، عمَّان.

– ناهدة محمود سعد ونللي فهيم، (2004)، طرق التدريس في التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الثانية، مصر.

– نسرين عبد الحميد نبيه، (2008)، مبدأ المواطنة بين الجدل والتطبيق، القاهرة، مركز الاسكندرية للكتاب.

– سامي ملحم، (2000)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمّان.

– سامي ملحم، (2004)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الرابعة، عمّان.

سهير أحمد كامل، (2001)، علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة.

– سهيل ادريس وجبور عبد النور، (1990)، المنهل قاموس فرنسي –عربي، دار الأدب، الطبعة الحادية عشر، بيروت.

– سهير علي الجيار، (2007)، تربية المواطنة لطلاب الجامعات، دراسة تحليلية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الرابع، العدد 74، المركز العربي للتعليم والتنمية، الاسكندرية، مصر.

– سيد محمود الطواب، (2007)، علم النفس الاجتماعي (الفرد في الجماعة)، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر.

– سيف بن ناصر العمري ومحمود طوساني، (2001)، مقومات المواطنة عند الشباب العربي ودور المؤسسات التربوية في تنميتها.

– سعد عبد الرحمان، (1983)، السلوك الانساني، مكتبة الفلاح، الطبعة الثالثة، الكويت.

– سعد عبد الرحمان، فؤاد البهي السيد، (2006)، علم النفس الاجتماعي، رؤية معاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

– سعدي سعدي محمد، (2013)، أثر المهارات الإرشادية لأستاذ التربية البدنية والرياضية في تحسين دافعية التعلم لدى التلاميذ في الطور المتوسط (12–15 سنة)، مذكرة ماجيستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، غير منشورة، جامعة حسيبة بن بوعلي (الشلف)، الجزائر.

– سعيد علي الحسنية، (2006)، دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة، رسالة ماجيستير، (غير منشورة) قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

– عامر سامح عبد المطلب، قنديل محمد علاء الدين، (2010)، التطوير التنظيمي، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمَّان.

– عباش أيوب، (2008)، تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي، مذكرة ماجيستير، في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص نشاط بدني رياضي تربوي، غير منشورة معهد التربية البدنية والرياضية، سيدي عبد الله، الجزائر.

– عبد الجليل أبو المجد، (2010)، المواطنة في الفكر العربي الاسلامي، الدار البيضاء، المغرب، أفريقيا الشرق.

– عبد الودود مكروم، (2004)، القيم ومسؤوليات المواطنة، رؤية تربوية، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

– عبد الحافظ سلامة، (2007)، علم النفس الاجتماعي، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، عمَّان.

– عبد الحافظ، (2007)، المواطنة حقوق وواجبات، مركز ماعت للدراسات الحقوقية والدستورية، الطبعة الثالثة، القاهرة.

– عبد الحليم السيد وآخرون، (2003)، علم النفس الاجتماعي المعاصر، أيتراك للنشر والتوزيع.

– عبد الحميد شرف، (2000)، تكنولوجيا التعليم في التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى، القاهرة.

– عبد الله بن ناصر الصبيح، (2005)، المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية

– عبد الله بن سعيد آل عبود القحطاني، (2010)، قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي، أطروحة دكتوراه في العلوم الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الشرطية ، الرياض، السعودية.

– عبد الله مجيدل، (2005)، التربية المدنية، دراسة في أزمة الانتماء والمواطنة في التربية العربية، مجلة الفكر السياسي، العدد21، دمشق.

– عبد المجيد النشواتي، (2005)، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت.

– عبد الناصر الزهراني ووايتوودسمول،(2005)، النمذجة السلوكية المتقدمة، دار ابن حزم، الطبعة الأولى.

– عبد الفتاح محمد دويدار، (2009)، علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية، مصر.

– عبد الرحمان محمد العيسوي، (دون سنة)، علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

– عبدي صالح، (2011)، المحددات الأساسية لمكانة أستاذ التربية البدنية والرياضية في المؤسسة التربوية، رسالة ماجيستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص نشاط بدني تربوي، غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، الجزائر.

– عزي الحسين، (2013)، الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة، مذكرة ماجيستير في علم النفس، غير منشورة، تخصص علم النفس الاجتماعي،

– عطية بن حامد بن ذياب المالكي، (2009)، دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة من وجهة نظر معلمي التربية الوطنية بمحافظة الليث، جامعة أم القرى، رسالة ماجيستير في المناهج وطرق التدريس.

– علة المختار، (2014) دور المدرسة الجزائرية في ترسيخ قيم المواطنة (الطور الابتدائي نموذجا)، مذكرة ماجيستير في الفلسفة تخصص فلسفة التربية، غير منشورة، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر.

– عمر أحمد همشيري، (2003)، التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

– عمر حسن حمادات، (2008)، المناهج التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمَّان.

– عفاف عبد الكريم، (2005)، تصميم المناهج في التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية.

– عقل محمود عطا، (2001)، القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي، بحث منشور، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

– عثمان بن صالح العامر بعنوان، (2005)، الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي" المؤتمر السنوي الثالث لقادة العلم التربوي، الباحة، المملكة العربية السعودية.

– فاطمة المنتصر الكتاني، (2000): الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.

– فاروق عبده فليه، السيد محمد عبد المجيد، (2009)، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمَّان، الأردن.

– فهد إبراهيم الحبيب، (2000)، الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، مكتبة العكيبان، الرياض.

– فهد بني مصنات حجاج الحربي، (1436هـ)، التسامح والرضا عن الحياة لدى معملي التعليم العام بمحافظة النبهانية، رسالة ماجيستير في علم النفس، تخصص إرشاد نفسي، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

– فهمي، نورهان حسن،(1999)، القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

– فوزي عبد الخالق وعلي إحسان شوكت، (2007)، طرق البحث العلمي، المفاهيم والمنهجيات وتقارير نهائية، المكتب العربي الحديث، عمان.

– فوزي ميهوبي، سعد الدين بوطبال، (2014)، اتجاهات الشباب الجامعي نحو المواطنة في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية العدد، 14، مارس 2014، الجزائر.

– فوزي سامح، (2007)، المواطنة، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

– فريد النجار، (2003)، المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، مكتبة لبنان، بيروت.

صلاح عبد الحميد مصطفى (2000)، المناهج الدراسية، (عناصرها، أسسها وتصنيفاتها)، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية.

– قزقوز محمد، (2012)، دور منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات في تنمية قيم المواطنة الصالحة– المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية– العدد 19– ديسمبر 2012م.

– رائد محمد إسماعيل أبو الكأس، (2014)، تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بفلسطين في مواجهة سياسات الاحتلال الإسرائيلي رسالة دكتوراه – غير منشورة– تخصص أصول تربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

– رامي عزالدين، (2011)، علاقة بيداغوجية التدريس بمدرسي التربية البدنية والرياضية وتأثيرها على تلاميذ الطور الثانوي (15–18 سنة)، مذكرة ماجيستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص علم النفس الاجتماعي التربوي الرياضي، غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، سيدي عبد الله، الجزائر.

– ربوح صالح، (2013)، الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي، معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبد الله، الجزائر.

– رجاء أبو علام، (2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

– شطة عبد الحميد، (2015)، التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماجيستير في علم النفس التربوي غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

– شريف أمين فرج، (2012)، المواطنة ودورها في تكامل المجتمعات التعددية، دار الكتب القانونية، مصر.

توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحلية، (2001)، المناهج التربوية المعاصرة، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمَّان.

- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحلية، (2004)، المناهج التربوية الحديثة،عناصرها أسسها عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمَّان.

- تركي رابح، (1990)، أصول التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

- خالد بن ناهس العتيبي، (2007)، أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، دراسة تجريبية، أطروحة دكتوراه قسم علم النفس كلية التربية جامعة أم القرى.

- خاضر علي، (2012)، دور الرياضة في تفعيل المواطنة، رسالة ماجيستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية تخصص علم النفس الاجتماعي الرياضي، غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، سيدي عبد الله، الجزائر.

- خليل عبد الرحمان المعايطة، (2000)، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمَّان.

- خليل عبد الرحمان المعايطة (2007) علم النفس الاجتماعي، ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الطبعة الثانية، عمَّان.

- ADOLPH. MEYER :(1949), Developpement of education in the Twentieth Centry,Hall.inc New york.

- Astleitner, H(2002).Teaching Critical Thinking. Journal of Instructional Psychology. 29 (2).

- Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver,Colorado, March 27-30. Retrieved February 1993, from http://www.ed.uiuc.edu/PES/92_docs/Ennis.HTM.

- Audigier François,(2000), concepts basics et compétences d'éducation démocratique, conseille Européen, Strasbourg. France.

- Bourdieu Pierre,(1980), questions de sociologie, Edition de Minuit, Paris.

- Center For Civic Education (1998): The Role of Civic Education, from the world wide. web: <http://www. Civiced.org/stds-htm.>.(17/3/2011).

- CONFE JES(2007) (secrétariat général)guide francophone d'éducation de la jeunesse à la Citoyenneté et de la promotion de la culture de la paix. Dakar- Sénégal,.

- Deketel J.M (1991) ",méthodologie et recueil d'information ,Decock univers,bruxelles.

- doctor (PH- D), (2006) département des études sur l'enseignement et l'apprentissage, facultés des science de l'éducation ;Université laval, Québec.

- Ennis, R. (1992).Critical thinking: What is it? Proceedings of the Forty-Eighth.

- Hebert,Y.,& Sears(2011) A Citizenship Education. The Canadian Education Association.

- Jennifer wall and Nancy Murray(1994), children and mouvenent physical education in the clemontary.

- Madicon. Mosston M and sora A (1986),teaching physical education_3rd education, Merrill publichine Sydney.

- MIKKEL SEN(R) (2003) ;Education à la citoyenneté Démocratique 2001-2004 Etude européenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique (E C D)étude régionale, Région d'Europe du nord, Strasbourg; DGIV /EDU /CIT.

- O'shea(K);Comprendre pour mieux se comprendre: glossaire des termes de L'education à citoyenneté Démocratique; Strasbourg DGIV /EDU/CI (2003).

- PILOTE(ch);l'éducation de la citoyenneté et les adolescents: comparaison de trois programmes d'établissement, thèse présentée à la faculté des études supérieur de l'université laval pour l'obtention du grade philosophie.
- Richard Bellamy (2008),Citizenship :very short introduction ,the united stated :oxford university press, led.
http://mawdoo3.com.

الملاحـــــق

الملحق رقم: (01) قائمة أسماء الأساتذة المحكمين

اللقب والإسم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة (مكان العمل)
بوداود عبد اليمين	أستاذ التعليم العالي	إعلام واتصال رياضي	جامعة محمد بوضياف – المسيلة–
بوجليدة حسان	أستاذ محاضر "أ"	تربية حركية	جامعة محمد بوضياف – المسيلة–
لزرق أحمد	أستاذ محاضر "أ"	تربية حركية	جامعة محمد بوضياف – المسيلة–
حشايشي عبد الوهاب	أستاذ محاضر "أ"	تربية حركية	جامعة محمد بوضياف – المسيلة–
زاهوي عبد الناصر	أستاذ محاضر "أ"	تربية حركية	جامعة محمد بوضياف – المسيلة–
بن دقفل عبد الرشيد	أستاذ محاضر "أ"	تربية حركية	جامعة محمد بوضياف – المسيلة–
مجادي رابح	أستاذ محاضر "أ"	إدارة وتسيير رياضي	جامعة محمد بوضياف – المسيلة–

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم النشاط البدني الرياضي التربوي
تخصص: مناهج التدريس في التربية البدنية والرياضية

مقياس قيم المواطنة المعبر عنها ومقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي موجهان لأساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط

عنوان الدراسة: قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي

(دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة)

إعداد الطالب: أبوبكر الصديق طيوب **إشراف: أ.د. عبد الله لبوز**

أستاذي المحترم: تحية طيبة وبعد

في إطار القيام بدراسة علمية، ضمن الحصول على درجة الدكتوراه بعنوان: "قيم المواطنة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي" ومعرفة رأيك في بعض الموضوعات التي تعتقدها أو تتبناها أو تمارسها في تدريسك لمادة (التربية البدنية والرياضية) في هذه المرحلة من التعليم (التعليم المتوسط)، وفي إطار ما تراه مناسبا لكي تقدمه لتلاميذك أو ترجوا أن يكونوا عليه مستقبلا، ارتأينا أن نضع بين يديك هذين المقياسين للإجابة عن فقراتهما.

تأكد أن هذه المعلومات التي تدلي بها لن تستعمل في أي غرض آخر غير البحث العلمي، ولدراسة ظاهرة علمية بحتة، فقط نرجوا من سيادتك المحترمة وضع اسم البلدية واسم المؤسسة التي تدرس بها حتى تسهل علينا عملية جمع وتفريغ البيانات.

تأكد أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تناسبك وتناسب رأيك وتعتقد أنها مناسبة من منظورك. فقط ضع (×)علامة أمام الإجابة التي تمثل رأيك بالفعل أو ما تراه مناسبا ونشكركم مسبقا على تعاونكم معنا وجزاكم الله كل خير.

القسم الأول: بيانات شخصية

اسم البلدية :

اسم المؤسسة:

1- السن: .... سنة

2- المؤهل العلمي: ليسانس☐ ماستر ☐معهد تكنولوجي ☐شهادة أخرى☐

3- سنوات الخبرة (العمل): أقل من 5 سنوات (6- 10 سنوات) (أكثر من 10 سنوات)

الملحق رقم: (02)

مقياس قيم المواطنة المعبر عنها في صورته النهائية

الرقم	العبارة	أؤيد الموقف	بدون موقف	لا أؤيد الموقف
أولا	**بعد الاستقلالية**			
01	أعتقد أن المواطنة والوعي بمتطلباتها يأتي حينما يحين وقتها عند التلميذ.			
02	أؤيد وأشجع وجود التنظيمات في المدرسة.			
03	أترك للتلاميذ حرية اتخاذ القرار في أداء بعض المهارات والحركات.			
04	أنصح تلاميذي دائما بالرضا بالعيش والبقاء في الوطن مهما كانت الظروف.			
05	أضطر أحيانا للخروج على بعض النظم والقوانين أثناء الحصة.			
06	الانتخاب أسلوب ناجح أفضل أن يتبعه التلاميذ في المدرسة لاختيار من يعبر عنهم من التلاميذ.			
07	ممثل الفوج من التلاميذ لديه استقلالية في اتخاذ القرارات.			
08	التلميذ لديه ما يكفي من الاستقلالية الشخصية والثقة بالنفس أثناء أدائه الحركات والمهارات.			
09	عندما تكون مناسبة انتخابات لممثلي القسم فإنني أحسس التلاميذ بأهمية ذلك الحدث.			
10	أتكلم للتلاميذ مرارا عن علاقتهم بمن يحيطون بهم.			
11	أرى أن تدريب التلاميذ على حرية الرأي يعرضهم للمشاكل في المستقبل.			
12	أمنح التلاميذ فرصة صنع القرار في بعض المواقف.			
13	أنصح تلاميذي على عدم الإقدام على فعل أي شيء وهم غير مقتنعين به.			

14	أرى أنه من الضروري تشجيع سمات القيادة عند التلاميذ الذين يتسمون بها في بعض المواقف أثناء الحصة.			
15	أشجع انتخاب ممثل الفوج لأنه ينمي في التلميذ روح الاختيار والديمقراطية.			
16	المخطئ لابد من عقابه بصرف النظر عن نتائجه أو مكانته الاجتماعية.			
17	التلميذ ليس له الحق في اتخاذ القرارات في الحصة لذلك لا أعوده عليه.			
18	تقدير المجتمع لدور الأستاذ يأتي من تقديره لذاته أولا.			
ثانيا	**التفكير الناقد**	**أؤيد الموقف**	**بدون موقف**	**لا أؤيد الموقف**
19	أرى بأن التلميذ أهل للاكتشاف والبحث وحل المشكلات بنفسه في مختلف الوضعيات أثناء الحصة.			
20	أرى أن مفهوم المواطنة من مسؤولية الأستاذ فقط.			
21	المحافظة على المال العام والمرافق العامة في المدرسة (وسائل- هياكل- عتاد) مسؤولية التلاميذ لوحدهم.			
22	أجتهد في إثراء وتعديل بعض موضوعات البرنامج الدراسي لصالح التلميذ خاصة تلك التي تنمي فيهم قيم المواطنة.			
23	لا حاجة الآن لبث الوعي بالمواطنة عند التلميذ.			
24	أساهم بترسيخ فكرة النقد الذاتي وتقبل النقد البناء.			
25	أحرص على تنمية التفكير لدى التلاميذ من خلال بعض الوضعيات الاشكالية.			
26	أدرب التلاميذ على مهارات الحوار الإيجابي			
27	أتبع أسلوب الحوار والمناقشة مع التلاميذ أثناء الحصة.			
28	أجتهد في تقديم أمثلة توضيحية أكثر لقيم المواطنة ليست موجودة في منهاج مادة التربية البدنية والرياضية.			

29	أعمل على تطوير المعارف والقدرات العقلية للتلميذ من خلال بعض المواقف التعليمية في الحصة.			
30	لا أشجع العمل الفردي في الحصة.			
ثالثا	**التسامح وقبول الآخر**	**أؤيد الموقف**	**بدون موقف**	**لا أؤيد الموقف**
31	يجب أن يبنى محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية على قيم المواطنة وأن يعززها كالتسامح مثلا.			
32	أحاول دائما أن أبث في التلاميذ قيمة التسامح.			
33	أكون متسامحا مع التلاميذ في بعض المواقف حتى يعرفوا معنى التسامح فيما بينهم.			
34	أعمل على تنمية روح التسامح والتضامن بين التلاميذ.			
35	أساهم في ربط العلم وقيم المواطنة وممارستها سلوكيا من خلال الأنشطة.			
36	أحرص على تكريس قيم التسامح للتلاميذ (فكرا وسلوكا).			
37	أؤكد دائما لتلاميذي أن المواطنة الحقة تدفع الشخص للتخلي عن مصالحه الشخصية من أجل المصالح العامة.			
38	أحب أن أشارك تلاميذي في الأنشطة الرياضية.			
39	أتقبل رأي تلاميذي وإن خالفوني في رأيي.			
40	أحاول دائما أن أعود التلاميذ على الروح الرياضية.			
41	أحث التلاميذ على الانضمام للجمعيات والنوادي الرياضية والكشفية والأدبية لأن ذلك ينمي فيهم روح الوطنية.			
42	أعلم التلاميذ كيفية الاستماع لآراء الأخرين باهتمام وتصنت.			
رابعا	**بعد التضامن**	**أؤيد الموقف**	**بدون موقف**	**لا أؤيد الموقف**
43	من الواجب مساعدة التلاميذ في أزماتهم أثناء الحصة للخروج منها.			

44	أؤكد دائما للتلاميذ أثناء الحصة خاصة في الألعاب الجماعية أن الهدف المراد تحقيقه لمصلحة الجماعة وليس لمصلحة الفرد فقط.			
45	أرى أن التضامن مع التلاميذ يشعرهم بوحدة الفوج و وحدة الأمة وبالتالي يشعرهم بالمواطنة.			
46	إذا حدثت أزمة ما للتلميذ من الواجب الاسراع في حلها.			
47	أحاول دائما غرس قيمة التضامن بين التلاميذ أثناء الحصة.			
48	أرى أن الشعور بالتضامن مصدره قيم أخرى غير المواطنة.			
49	أحث التلاميذ على التكافل فيما بينهم ومساعدة كل واحد منهم الآخر			
50	أعمل على تنمية روح التضامن بين التلاميذ.			
51	أعزز قيمة التضامن بين التلاميذ.			
52	أؤكد للتلاميذ دوما على أنهم كالجسد الواحد أثناء الحصة.			
53	أعمل على غرس العمل الجماعي والتعاوني بين التلاميذ.			
54	أحث التلاميذ على استخدام قيم التعاون والولاء والمشاركة فيما بينهم أثناء الحصة.			

رجاء تأكّد بأنّك أجبت على كامل البنود

الملحق رقم: (03)

مقياس الاتجاه نحو المنهاج الدراسي في صورته النهائية

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
أولا	**من حيث الأهداف فالمنهاج الدراسي الحالي:**					
01	يعبر بصدق عن فلسفة المجتمع وأهدافه.					
02	لا يواكب التطورات الراهنة.					
03	دعت لتطويره الضرورات الأكيدة بسبب التغيرات الطارئة.					
04	يبدو ناضجا في استجابته ومواكبته للأحداث الحالية.					
05	أهدافه غير واضحة ولا محددة ولا دقيقة.					
06	يراعي قدرات التلميذ العقلية وسماته المزاجية ومهاراته الحركية.					
07	واضعوا المنهاج على قدر من المسؤولية والكفاءة المهنية.					
08	لم توفر لواضعي المنهاج المناخ النفسي والتربوي والفني والإداري للقرار المناسب.					
09	استفاد واضعوه في تطويره من الدراسات المحلية والعالمية.					
10	لا يستجيب لواقع المجتمع ويتطلع لمستقبله.					
11	تنسجم أهدافه مع أهداف المجتمع والمرحلة الراهنة له.					
12	أهداف المجالات الثلاثة: المعرفي، الحس الحركي، الاجتماعي العاطفي فيه موزعة بشكل متوازن.					
13	أهدافه ممكنة التحقيق.					
14	أهدافه واقعية قريبة من الواقع.					
15	لا يهدف (المنهاج) إلى بناء المواطن الصالح.					
16	ينمي القدرة العقلية للتلميذ.					
17	بناء المنهاج في رأيي لا يتطور نحو الأحسن.					
18	يركز على تطوير شخصية التلميذ المتكاملة.					

ثانيا	من حيث المحتوى فالمنهاج الدراسي الحالي:	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
19	واقعي وممكن أن يتحقق بالإمكانيات المتاحة.					
20	يراعي الخصائص البيئية للتلميذ.					
21	محتواه مهم لشخصية التلميذ.					
22	يتلاءم مع حاجات وميول واهتمامات التلاميذ.					
23	لا يتلاءم مع واقع المجتمع وثقافته.					
24	يتسم بالدقة العلمية.					
25	لا يشجع التلميذ على النقد وإبداء الرأي.					
26	لا يراعي مبدأ التسلسل في عرض المادة.					
27	قوي في بنائه الأكاديمي.					
28	يربط خبرات الحياة بالأحداث الجارية.					
29	يفيد التلميذ في حياته اليومية.					
30	لا ينسجم مع الأهداف.					
31	يراعي مبدأ التنوع في عرض المادة.					
32	لا يمتاز بالمرونة.					
33	يفتح مجال الاجتهاد والابداع والتفكير للمتعلم.					
34	لا يراعي مبدأ عرض التكامل في عرض المادة					
35	متعبا بشكل غير مرغوب فيه.					
36	يتيح للمتعلمين حرية وفرصة إبداء الرأي والابداع.					
37	لا يركز أكثر على نشاط التلميذ.					
38	يوفر جهدا كبيرا على خلاف المناهج السابقة.					
39	ذو لغة جيدة وأسلوب سلس.					
40	متكامل					

ثالثا	من حيث طرائق التدريس والأنشطة فالمنهاج الدراسي الحالي:	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
41	تشجع على الابداع والابتكار.					
42	الأنشطة فيه لا تشجع الاعتماد على النفس.					
43	تشجع التلميذ على الجد والاجتهاد.					
44	لا تنمي فيه روح المواطنة.					
45	تنمي فيه الاستقلالية.					
46	تنمي فيه روح التسامح وتقبل الآخر.					
47	لا تنمي فيه روح التضامن مع الآخر.					
48	تنمي فيه الانفتاح على الغير.					
49	تنمي فيه التعاون مع الغير					
50	تشجع على التعبير عما في نفس التلميذ من أفكار.					
51	لا تراعي فيه ميوله وفق محيطه وبيئته.					
52	تبث فيه روح التعاون.					
53	لا تمتاز بالواقعية.					
54	تحقق الأهداف المتوخاة في العملية التعليمية.					
55	لا تحقق اكتساب الخبرات والمهارات والكفاءات.					
56	عظيمة الأثر و الفعالية.					
57	أسلوبها غير مشوق.					
58	في تحسن مستمر.					
59	تستثير أكبر قدر من حواس التلميذ.					
60	غير ملائمة وسائل الإيضاح للمنهاج الحالي.					
61	تلاؤم الوسائل مع قدرات التلميذ.					
62	غير فعالة في أداء التلميذ.					
63	تتوفر على الامكانيات اللازمة في المنهاج الحالي.					
64	الإدارة المشرفة تساعد على تنفيذ المنهاج وتوفر الخدمات والتسهيلات المساعدة على تنفيذه					

رابعا	من حيث التقويم فالمنهاج الدراسي الحالي:	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
65	صعب التّنفيذ والتّقييم.					
66	خطط له بشكل سليم ومناسب من تنفيذه إلى تقييمه.					
67	لا يشجع التلميذ على النقد وإبداء الرأي.					
68	يلقى قبولا عاما عند المدرسين والمختصين.					
69	يتضمن تقويماً قبلياً وتكوينياً ونهائياً					
70	يساعد الأستاذ على اتخاذ القرار بنفسه.					
71	الاختبارات الفصلية غير صادقة وغير موضوعية.					
72	الاختبارات فيه روتينية ولا تثير دافعية التلميذ.					
73	الاختبارات فيه تكشف بشكل فعلي عن الفروق الفردية بين التلاميذ.					
74	لا تؤخذ آراء الأساتذة بعين الاعتبار في تعديل المنهاج.					
75	الأستاذ يناقش المدير والمفتش في قضايا تخص المنهاج.					
76	المفتش لا يبسّط المنهاج للأستاذ.					
77	هناك قبول عام من الأساتذة للمنهاج.					
78	المناهج الحالية مناهج تحتاج إلى تطور أكثر.					
79	المناهج الحالية تركّز على التقويم المستمر للتلميذ وهذا شيء جيد.					
80	بنيّ على أحدث النظريات العلمية والتربوية.					
81	لا يمكّن التلميذ من تقويم نفسه بنفسه.					
82	يمكّن الأستاذ من تقويم أدائه.					

رجاء تأكّد بأنّك أجبت على كامل البنود

الملحق رقم: (04)

مخرجاتspss

مواطنة

	Effectif observé	N théorique	Résidus
متوسط	14	80.0	-66.0
مرتفع	146	80.0	66.0
Total	160		

منهاج

	Effectif observé	N théorique	Résidus
متوسط	43	80.0	-37.0
مرتفع	117	80.0	37.0
Total	160		

Tests statistiques

	مواطنة	منهاج
Khi-deux	108.900[a]	34.225[a]
ddl	1	1
Sig. asymptotique	.000	.000

a. 0 cellules (.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 80.0.

Statistiques

		مواطنة	منهاج
N	Valide	160	160
	Manquant	0	0
Moyenne		2.9125	2.7313

مواطنة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	متوسط	14	8.8	8.8	8.8
	مرتفع	146	91.3	91.3	100.0
	Total	160	100.0	100.0	

منهاج

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	متوسط	43	26.9	26.9	26.9
	مرتفع	117	73.1	73.1	100.0
	Total	160	100.0	100.0	

مواطنة

	Effectif observé	N théorique	Résidus
متوسط	14	80.0	-66.0
مرتفع	146	80.0	66.0
Total	160		

منهاج

	Effectif observé	N théorique	Résidus
متوسط	43	80.0	-37.0
مرتفع	117	80.0	37.0
Total	160		

Tests statistiques

	مواطنة	منهاج
Khi-deux	108.900[a]	34.225[a]
ddl	1	1
Sig. asymptotique	.000	.000

a. 0 cellules (.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 80.0.

Statistiques

		مواطنة	منهاج
N	Valide	160	160
	Manquant	0	0
Moyenne		2.9125	2.7313

مواطنة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	متوسط	14	8.8	8.8	8.8
	مرتفع	146	91.3	91.3	100.0
	Total	160	100.0	100.0	

منهاج

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	متوسط	43	26.9	26.9	26.9
	مرتفع	117	73.1	73.1	100.0
	Total	160	100.0	100.0	

Statistiques

المواطنة

N	Valide	160
	Manquant	0
Moyenne		145,8938
Somme		23343,00

Statistiques

المنهاج

N	Valide	160
	Manquant	0
Moyenne		274,7938
Somme		43967,00

Corrélations

		المواطنة	المنهاج
المواطنة	Corrélation de Pearson	1	,144
	Sig. (bilatérale)		,069
	N	160	160
المنهاج	Corrélation de Pearson	,144	1
	Sig. (bilatérale)	,069	
	N	160	160

Corrélations

		المنهاج	استقلالية	تفكيرناقد	تسامح	تضامن
المنهاج	Corrélation de Pearson	1	,172*	,126	,076	,097
	Sig. (bilatérale)		,030	,114	,339	,224
	N	160	160	160	160	160
استقلالية	Corrélation de Pearson	,172*	1	,479**	,571**	,533**
	Sig. (bilatérale)	,030		,000	,000	,000
	N	160	160	160	160	160
تفكيرناقد	Corrélation de Pearson	,126	,479**	1	,592**	,634**
	Sig. (bilatérale)	,114	,000		,000	,000
	N	160	160	160	160	160
تسامح	Corrélation de Pearson	,076	,571**	,592**	1	,773**
	Sig. (bilatérale)	,339	,000	,000		,000
	N	160	160	160	160	160
تضامن	Corrélation de Pearson	,097	,533**	,634**	,773**	1
	Sig. (bilatérale)	,224	,000	,000	,000	
	N	160	160	160	160	160

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ANOVA

المواطنة

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	147,407	3	49,136	,460	,710
Intragroupes	16655,786	156	106,768		
Total	16803,194	159			

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: المواطنة

Scheffé

					Intervalle de confiance à 95 %	
(I) السن	(J) السن	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure
25من30الى	31من35الى	-1,05455	1,89310	,958	-6,4049	4,2958
	36من40الى	,20000	2,64215	1,000	-7,2674	7,6674
	41 اكثرمن	-2,85000	2,64215	,762	-10,3174	4,6174
31من35الى	25من30الى	1,05455	1,89310	,958	-4,2958	6,4049
	36من40الى	1,25455	2,69808	,975	-6,3709	8,8800
	41 اكثرمن	-1,79545	2,69808	,931	-9,4209	5,8300
36من40الى	25من30الى	-,20000	2,64215	1,000	-7,6674	7,2674
	31من35الى	-1,25455	2,69808	,975	-8,8800	6,3709
	41 اكثرمن	-3,05000	3,26754	,832	-12,2849	6,1849
41 اكثرمن	25من30الى	2,85000	2,64215	,762	-4,6174	10,3174
	31من35الى	1,79545	2,69808	,931	-5,8300	9,4209
	36من40الى	3,05000	3,26754	,832	-6,1849	12,2849

المواطنة

Scheffé[a,b]

السن	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05 1
40الى36من	20	145,0000
30الى25من	65	145,2000
35الى31من	55	146,2545
41 اكثرمن	20	148,0500
Sig.		,728

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 29.948.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

ANOVA

المواطنة

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	254,244	2	127,122	1,206	,302
Intragroupes	16548,949	157	105,407		
Total	16803,194	159			

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: المواطنة

Scheffé

(I) المؤهلالعلمي	(J) المؤهلالعلمي	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
ليسانس	ماستر	-,54747	1,75718	,953	-4,8900	3,7950
	المعهدالتكنولوجي	-4,44444	2,86328	,303	-11,5204	2,6315
ماستر	ليسانس	,54747	1,75718	,953	-3,7950	4,8900
	المعهدالتكنولوجي	-3,89697	2,99059	,430	-11,2876	3,4936
المعهدالتكنولوجي	ليسانس	4,44444	2,86328	,303	-2,6315	11,5204
	ماستر	3,89697	2,99059	,430	-3,4936	11,2876

المواطنة

Scheffé[a,b]

المؤهلالعلمي	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05
		1
ليسانس	90	145,2889
ماستر	55	145,8364
المعهدالتكنولوجي	15	149,7333
Sig.		,234

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 31.263.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

ANOVA

المواطنة

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	102,464	2	51,232	,482	,619
Intragroupes	16700,730	157	106,374		
Total	16803,194	159			

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: المواطنة

Scheffé

					Intervalle de confiance à 95 %	
(I) الخبرة	(J) الخبرة	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure
أقل من 5 سنوات	10إلى6من	-1,34698	1,83563	,764	-5,8834	3,1894
	سنوات10أطثرمن	-1,92105	2,22384	,689	-7,4168	3,5747
10إلى6من	سنوات5أقلمن	1,34698	1,83563	,764	-3,1894	5,8834
	سنوات10أطثرمن	-,57407	2,34855	,971	-6,3780	5,2299
سنوات10أطثرمن	سنوات5أقلمن	1,92105	2,22384	,689	-3,5747	7,4168
	10إلى6من	,57407	2,34855	,971	-5,2299	6,3780

المواطنة

Scheffé[a,b]

		Sous-ensemble pour alpha = 0.05
الخبرة	N	1
سنوات5أقلمن	76	145,0789
10إلى6من	54	146,4259
سنوات10أطثرمن	30	147,0000
Sig.		,671

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 46.147.

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح طبيعة العلاقة بين قيم المواطنة والاتجاه نحو المنهاج الدراسي، وكذلك دراسة الفروق في قيم المواطنة بالنسبة لمتغيرات السن، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة لأساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط، واتبعنا في دراستنا المنهج الوصفي الارتباطي، أما عينة الدراسة شملت 160 أستاذ تربية بدنية ورياضية بمرحلة التعليم المتوسط لسنة 2018 في ولاية المسيلة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة طبق عليها مقياسي المواطنة والاتجاه نحو المنهاج الدراسي

ولفحص الفرضيات تم استخدام اختبار كاف تربيع (كا^2) للكشف عن مستوى قيم المواطنة موضوع البحث لديهم و كذا طبيعة اتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson) ، وكذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لدراسة الفروق في مستوى قيم المواطنة عند الأساتذة بالنسبة لمتغيرات السن، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وتم التوصل للنتائج التالية:

– يتميز أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط بمستوى مرتفع من قيم المواطنة.

– يتميز أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط باتجاهات إيجابية نحو المنهاج الدراسي.

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قيم المواطنة والاتجاه نحو المنهاج الدراسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط لقيم المواطنة تعزى لمتغير السن.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط لقيم المواطنة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط لقيم المواطنة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات الدالة: قيم المواطنة، الاستقلالية، التفكير الناقد، التسامح وقبول الآخر، التضامن، اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو المنهاج الدراسي.

The citizenship values of sports middle school teachers and their relationship to their orientation towards the curriculum under the approach competencies
"A Field Study in Some M'sila States"

Abstract:

The current study aims to clarify the nature of the relationship between the values of citizenship and the trend towards the curriculum, as well as studying the differences in the values of citizenship for the age variables, the academic qualification and the years of experience of the teachers of physical education and sports in the middle stage schools.

The descriptive method was followed. The study sample consisted of 160 teachers of physical education and sports in the middle stage schools of the state of M'sila in 2018,which was chosen in the simple random way and the criteria of citizenship were applied to the curriculum.

In order to examine hypotheses, the test (K ^{2}),the Pearson correlation coefficient and the One Way Anova test were used and the following results were obtained:

-The teachers of physical education and sports in the middle stage schools have a high level of citizenship values.

-The teachers of physical education and sports in middle stage schools have positive directions towards the curriculum.

-There is no statistically significant correlation between the values of citizenship and the tendency towards the curriculum of the teachers of physical education and sports in the middle stage schools

-There are no statistically significant differences in the responses of teachers of physical education and sports in the middle stage schools to the values of citizenship according to the age variable.

-There are no statistically significant differences in the responses of teachers of physical education and sports in the middle stage schools to the values of citizenship according to the variable of scientific qualification.

-There are no statistically significant differences in the responses of teachers of physical education and sports in the middle stage schools to the values of citizenship according to the variable years of experience.

Keywords: Values of citizenship, independence, critical thinking, tolerance and acceptance of others, solidarity, attitudes of teachers of physical education and sports towards the curriculum