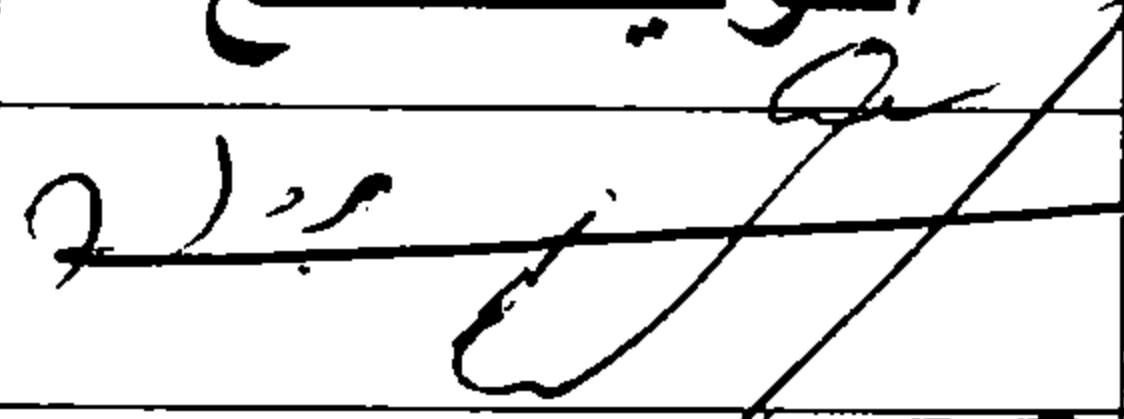


نوقشت هذه الرسالة

دور الوظيفية في تدريس التربية القومية الاشتراكية
دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الثانوية

وأجيزت يوم الخميس الواقع في ٢٩/٧/٢٠١٠ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. محمد خير الفوال	عضواً مشرفاً	
د. فرح المطلق	عضواً	
د. آصف يوسف	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في التربية .



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

دور الوظيفية في تدريس التربية القومية الاشتراكية

دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الثانوية

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالب
مأمون أحمد إفليس

إشراف الدكتور

محمد خير الفوّال

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

في كلية التربية

جامعة دمشق

مشاركة الدكتور

صابر بلول

الأستاذ المساعد في قسم الاقتصاد والإدارة

في كلية العلوم السياسية

جامعة دمشق

العام 2010

من أقوال القائد الخالد حافظ الأسد :

﴿ حتى تكون الأمة العربية خيرة وقوية، تجب أن تكون سورية خيرة وقوية، لأننا عندما نكون أقوياء نؤمن الكثير من الحماية للوطن العربي وللامة العربية، ولكي نكون صادقين مع ذلك تجب أن نبني سورية بناء قوياً مبنياً وأن نشعر شعوراً عالياً بمسؤولياتنا القومية ﴾ .

شكر وتقدير

أقدم خالص الشكر وعظيم التقدير والامتنان إلى كل من أسهم في إنجاز هذا العمل وأخص بالشكر الأستاذ الدكتور محمد خير الفوال الذي تكرم بالإشراف على هذه الرسالة وتابعها منذ البداية حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن والذي لم يألُ عن تقديم كل جهد من أجل إنجاز هذه الرسالة.

كما أتوجه خالص الشكر إلى الدكتور صابن بلول لما قدمه من نصح وإرشاد وتوجيه لنكامل هذا العمل.

وإلى الدكتور فواز العبد الله لما قدمه من مساعدة كان لها البصمة التي أغنت البحث.

وإلى الدكتور عماد سعدا الأخ والصديق لما قدمه لهذا العمل.

كما أقدم خالص شكري أيضاً إلى الدكتور حسني طالب لما بذله من جهد في مساعدتي

كما أتوجه بالشكر لأعضاء لجنة الحكم لما سيقدمونه من ملاحظات لإجراح هذا العمل

الباحث

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
12-1	الفصل الأول: مشكلة البحث
3-2	المقدمة.
4-3	مشكلة البحث.
5	أهمية البحث.
5	أهداف البحث.
6	أسئلة البحث.
7-6	فرضيات البحث.
7	منهج البحث.
8-7	المجتمع الأصلي وعينة البحث.
8	حدود البحث.
12-9	مصطلحات البحث.
28-13	الفصل الثاني: من بعض الدراسات السابقة
14	المقدمة.
18-14	الدراسات المحلية.
23-18	الدراسات العربية.
26-23	الدراسات الأجنبية.
28-27	التعليق على الدراسات السابقة.
55-29	الفصل الثالث: التربية القومية
30	المقدمة.
31-30	مفهوم القومية العربية.
33-31	مفهوم التربية.
34-33	مفهوم التربية القومية.

الصفحة	المحتويات
37-34	التربية القومية في إستراتيجية تطوير التربية العربية.
38-37	دور التربية القومية الفاعلة في تكوين القيم.
40-38	التربية القومية في فكر حزب البعث العربي الاشتراكي.
42-40	فلسفة التربية في الجمهورية العربية السورية.
44-42	أهمية بناء الهوية القومية.
50-44	عقبات في طريق القومية.
54-50	تعميق التربية القومية وظيفياً.
96-55	الفصل الرابع: الوظيفية والتعليم الوظيفي
56	المقدمة.
58-56	ماهية الوظيفية.
59-58	الاتجاه الوظيفي.
61-60	الهدف من دراسة الوظيفية.
65-61	النظرية الوظيفية.
75-65	النظرية البنائية الوظيفية.
79-75	البنوية الوظيفية.
82-79	المبادئ الأساسية للوظيفية والمنظرون لها.
83-82	خصائص النظرية الوظيفية.
86-84	إستراتيجية التدريس وظيفياً.
87	التعزيز الوظيفي.
88-87	التقويم الوظيفي.
90-88	مبادئ وقوانين الطريقة الوظيفية.
92-91	العلاقة الوظيفية بين التربية القومية والحياة.
96-92	المعايير الوطنية للمناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية.
104-97	الفصل الخامس: منهج البحث
98	منهج البحث.

الصفحة	المحتويات
101-98	مجتمع البحث وعينته.
102-101	تصميم أدوات البحث.
103-102	صدق الاستبانة.
104-103	ثبات الاستبانة.
104	التطبيق النهائي للاستبانة.
206-105	الفصل السادس: نتائج البحث وتفسيرها
106	المقدمة.
114-106	تحليل النتائج: المحور الاجتماعي.
122-115	تحليل النتائج: المحور الإنساني.
131-123	تحليل النتائج: المحور القومي الوطني.
140-131	تحليل النتائج: محور التربية والتعليم.
145-140	تحليل النتائج: المحور الديمقراطي.
150-145	تحليل النتائج: محور المرأة.
153-150	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
159-153	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفق الجنس.
169-159	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفق الصف.
176-169	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفق التخصص.
200-176	مناقشة الفرضيات.
203-200	الإجابة عن أسئلة البحث.
205-204	الأهداف التي حققها البحث.
206	مقترحات البحث.
211-207	خلاصة البحث ومقترحاته
219-212	المراجع
218-213	المراجع العربية.
219	المراجع الأجنبية.

الصفحة	المحتويات
231-220	الملاحق
225-221	استبانة الطالب.
226	قائمة المحكمين.
228-227	الموافقات.
229	قائمة بأسماء المدارس الثانوية للذكور.
231-230	قائمة بأسماء المدارس الثانوية للإناث.
231	قائمة بأسماء المدارس الثانوية المختلطة.
I-III	ملخص البحث باللغة الأجنبية.

فهرس المرجار

الصفحة	الموضوع	المجدول
98	عدد أفراد المجتمع الأصلي.	1.
99	عدد أفراد العينة حسب الجنس.	2.
100	عدد أفراد العينة حسب الصف الدراسي.	3.
100	عدد أفراد العينة حسب التخصص.	4.
102	محاور الاستبانة وعدد العبارات لكل محور.	5.
103	ثبات الاستبانة.	6.
104	معامل الثبات الكلي	7.
107-106	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة حول المحور الاجتماعي	8.
108	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة (ذكور) حول المحور الاجتماعي	9.
109	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة (إناث) حول المحور الاجتماعي	10.
110	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الأول الثانوي حول المحور الاجتماعي	11.
111	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثاني الثانوي حول المحور الاجتماعي	12.
112	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثالث الثانوي حول المحور الاجتماعي	13.
113	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة التخصص العلمي حول المحور الاجتماعي	14.
114	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة التخصص الأدبي حول المحور الاجتماعي	15.
115	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة حول المحور الإنساني	16.
116	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة (ذكور) حول محور الإنساني	17.
117	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة (إناث) حول المحور الإنساني	18.

المجدول	الموضوع	الصفحة
19.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الأول الثانوي حول المحور الإنساني	118
20.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الثاني الثانوي حول المحور الإنساني	119
21.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الثالث الثانوي حول المحور الإنساني	120
22.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة التخصص العلمي حول المحور الإنساني	121
23.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة التخصص الأدبي حول المحور الإنساني	122
24.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة حول المحور القومي الوطني	123
25.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة (ذكور) حول المحور القومي الوطني	124
26.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة (إناث) حول المحور القومي الوطني	125
27.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الأول الثانوي حول المحور القومي الوطني	126
28.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الثاني الثانوي حول المحور القومي الوطني	127
29.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الثالث الثانوي حول المحور القومي الوطني	128
30.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة التخصص العلمي حول المحور القومي الوطني	129
31.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة التخصص الأدبي حول المحور القومي الوطني	130
32.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة حول محور التربية والتعليم	132-131
33.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة (ذكور) حول محور التربية والتعليم	133-132

المجدول	الموضوع	الصفحة
34.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة (إناث) حول محور التربية والتعليم	134-133
35.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الأول الثانوي حول محور التربية والتعليم	135-134
36.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الثاني الثانوي حول محور التربية والتعليم	136-135
37.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الثالث الثانوي حول محور التربية والتعليم	137
38.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة التخصص العلمي حول محور التربية والتعليم	138
39.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة التخصص الأدبي حول محور التربية والتعليم	139
40.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة حول المحور الديمقراطي	140
41.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة (ذكور) حول المحور الديمقراطي	141
42.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة (إناث) حول المحور الديمقراطي	142
43.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الأول الثانوي حول المحور الديمقراطي	142
44.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الثاني الثانوي حول المحور الديمقراطي	143
45.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الثالث الثانوي حول المحور الديمقراطي	144-143
46.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة التخصص العلمي حول المحور الديمقراطي	144
47.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة التخصص الأدبي حول المحور الديمقراطي	145-144
48.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة حول محور المرأة	145

الصفحة	الموضوع	المجدول
146	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة (ذكور) حول محور المرأة	49.
147	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة (إناث) حول محور المرأة	50.
147	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الأول الثانوي حول محور المرأة	51.
148	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الثاني الثانوي حول محور المرأة	52.
149-148	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الصف الثالث الثانوي حول محور المرأة	53.
149	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة التخصص العلمي حول محور المرأة	54.
150	التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة التخصص الأدبي حول محور المرأة	55.
153-150	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة لجميع أفراد عينة البحث	56.
155-153	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة لدى الذكور	57.
159-156	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة لدى الإناث	58.
162-160	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة الصف الأول الثانوي لكل محور من محاور الاستبانة	59.
165-163	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة الصف الثاني الثانوي لكل محور من محاور الاستبانة	60.
168-166	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة الصف الثالث الثانوي لكل محور من محاور الاستبانة	61.
172-169	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة لدى التخصص العلمي	62.
175-173	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة لدى التخصص الأدبي	63.
176	قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير الجنس	64.

الجدول	الموضوع	الصفحة
65.	قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير الجنس حول المحور الاجتماعي	177
66.	قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير الجنس حول المحور الإنساني	178
67.	قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير الجنس حول محور القومي الوطني	179
68.	قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير الجنس حول محور التربية والتعليم	180
69.	قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير الجنس حول المحور الديمقراطي	181
70.	قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير الجنس حول محور المرأة	182
71.	قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير التخصص	183
72.	قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق متغير التخصص حول محاور الاستبانة	184
73.	الإحصاء الوصفي بشكل عام	185
74.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي	186
75.	نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين	186
76.	نتائج اختبار مقارنات المتعددة دونيت سي	187
77.	الإحصاء الوصفي لدى المحور الاجتماعي	188
78.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدى المحور الاجتماعي	189
79.	نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين لدى المحور الاجتماعي	189
80.	نتائج اختبار مقارنات المتعددة دونيت سي لدى المحور الاجتماعي	189
81.	الإحصاء الوصفي لدى المحور الإنساني	190
82.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدى المحور الإنساني	190
83.	نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين لدى المحور الإنساني	191
84.	نتائج اختبار مقارنات المتعددة دونيت سي لدى المحور الإنساني	191
85.	الإحصاء الوصفي لدى المحور القومي الوطني	192

المجلد	الموضوع	الصفحة
86.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدى المحور القومي الوطني	193
87.	نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين لدى المحور القومي الوطني	193
88.	نتائج اختبار مقارنات المتعددة دونيت سي لدى المحور القومي الوطني	193
89.	الإحصاء الوصفي لدى محور التربية والتعليم	194
90.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدى محور التربية والتعليم	195
91.	نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين لدى محور التربية والتعليم	195
92.	نتائج اختبار مقارنات المتعددة دونيت سي لدى محور التربية والتعليم	196
93.	الإحصاء الوصفي لدى المحور الديمقراطي	197
94.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدى المحور الديمقراطي	197
95.	نتائج اختبار مقارنات المتعددة دونيت سي لدى المحور الديمقراطي	198
96.	الإحصاء الوصفي لدى محور المرأة	199
97.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدى محور المرأة	199
98.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الصف الأول الثانوي حول مقترحات تدريس المادة	201-200
99.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الصف الثاني الثانوي حول مقترحات تدريس المادة	202-201
100.	التكرارات والنسب المئوية لإجابات الصف الثالث الثانوي حول مقترحات تدريس المادة	203-202

فهرس الأشكال

الصفحة	دلالة الأشكال	مرفم الشكل
99	التمثيل البياني لعدد أفراد العينة حسب الجنس.	1.
100	التمثيل البياني لعدد أفراد العينة حسب الصف الدراسي.	2.
101	التمثيل البياني لعدد أفراد العينة حسب التخصص.	3.
176	التمثيل البياني للفرضية الأولى.	4.
177	التمثيل البياني للفرضية الثانية.	5.
178	التمثيل البياني للفرضية الثالثة.	6.
179	التمثيل البياني للفرضية الرابعة.	7.
180	التمثيل البياني للفرضية الخامسة.	8.
181	التمثيل البياني للفرضية السادسة.	9.
182	التمثيل البياني للفرضية السابعة.	10.
183	التمثيل البياني للفرضية الثامنة.	11.
185	التمثيل البياني للفرضية التاسعة.	12.
186	التمثيل البياني للفرضية العاشرة.	13.
188	التمثيل البياني للفرضية الحادية عشرة.	14.
190	التمثيل البياني للفرضية الثانية عشرة.	15.
192	التمثيل البياني للفرضية الثالثة عشرة.	16.
195	التمثيل البياني للفرضية الرابعة عشرة.	17.
197	التمثيل البياني للفرضية الخامسة عشرة.	18.
199	التمثيل البياني للفرضية السادسة عشرة.	19.

الفصل الأول

مشكلة البحث:

- ❖ المقدمة.
- ❖ مشكلة البحث.
- ❖ أهمية البحث.
- ❖ أهداف البحث.
- ❖ فرضيات البحث.
- ❖ أسئلة البحث.
- ❖ منهج البحث.
- ❖ حدود البحث.
- ❖ مصطلحات البحث.

المقدمة:

تعد المناهج الدراسية جوهر النظام التعليمي فمن خلالها تسعى المدرسة إلى تحقيق أهداف تربوية وسلوكية مدروسة تتفق وأهداف المجتمع الذي وضع هذه المناهج لتلبي حاجاته، وتواكب التطور العلمي والمعرفي الحاصل في أنواع المعرفة كلها، ولذا تعد المناهج وظيفية أصلاً لأنها تسعى إلى توظيف المفاهيم، والمبادئ، والمصطلحات في الحياة العملية، والواقعية للمتعلم.

ويلاحظ أن الاختلاف لا يكون في الأسس العامة للمناهج فحسب، وإنما في النظم السياسية، والاقتصادية، والدينية لهذه المجتمعات التي تجمع على تربية المواطن تربية قومية، ووطنية، وعلمية، ودينية، وسياسية، تربية حرة سليمة تتفق مع المبادئ العامة لنمو للمتعلمين.

ولما كانت المجتمعات في حركة دائمة من التطوير والتغيير تصيب بنيتها الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية وانعكاس ذلك على الواقع التربوي والتعليمي الذي بدوره يتطلب مواكبة المناهج لهذا التغيير والتطوير وإلا ستبقى التغيرات الحاصلة في أي جهة والمناهج التي لا تواكب هذه التطورات والتغيرات في جهة ثانية وهو ما نطلق عليه المناهج التقليدية (عباس، 1995).

لقد استطاعت المجتمعات الديمقراطية أن تحرر أفرادها من سلطان الاستبداد والتخلف الحضاري وتوفر لهم قدراً كبيراً من ممارسة الحقوق، والحريات، مع توفير ضمانات لتلك الممارسات ابتداءً من تربية أبنائها على ممارسة تلك القيم، وغرسها في ضمائرهم، وانتهاءً بوضع القوانين التي تنظم شؤون الحاكم، والمحكوم، حتى أصبحت بمثابة العادة التي تمارس بشكل تلقائي (ابن بني، 1987، 71).

وما دامت المراحل التعليمية في أي مجتمع من المجتمعات تسعى لتربية الفرد تربية حرة وعلى أسس من المعايير والقيم السليمة، كل ذلك يحتاج إلى عملية تربوية تعليمية وتنموية منظمة يؤدي من خلالها كل من الإدارة التعليمية والمنهج، والنشاط، والمدرّس وظيفته على أكمل وجه في بناء المجتمع الإيجابي من خلال توفير الفرص التي يتدرب فيها المدرّسون، والطلبة على ممارسة السلوك الديمقراطي والنقد الإيجابي الفعّال، وبما يكفل للجميع الإحساس بالعدل والمساواة والحياة الحرة الكريمة والمشاركة في صنع القرار، لأن الاستقرار النفسي لن يسود لديهم، ولن يعم في محيطهم التعليمي، والأسري إلا في ظل حياة اجتماعية حرة يعرف كل منهم فيها مسؤولياته، وواجباته، وماله، وما عليه من حقوق وواجبات؛ ليكونوا في النهاية قادرين على إعداد أفراد مبدعين متميزين متفوقين، وقادة سياسيين، واقتصاديين، وتربويين لامقلادين أو تابعين (النعمي، 2000).

ولما كانت التربية القومية الاشتراكية مجموعة قيم ومبادئ فإن تمكن المجتمع من فهم هذا النظام وممارسة قيمه لن يتم إلا إذا تعلمها أفراد المجتمع وتدريبوا عليها في مؤسسات التربية والتعليم. لأن التربية تهدف بشكل عام إلى مساعدة النشء على النمو الشامل من خلال اكتساب الأنماط السلوكية المتمثلة بمفاهيم، ومهارات، وطرائق تفكير، واتجاهات، وقيم تمكنهم من الاستعانة بها في حياتهم بفاعلية، وكفاية تكفل لهم ولمجتمعهم التقدم.

ومن هنا يأتي دور كل من المدرسة والمدرّس في ترجمة أهداف التربية القومية إلى واقع عملي ملموس في حياة الطلبة من خلال النقاش، والحوار، وطرح مشكلات ومسائل متعددة تمس حياتهم المدرسية مباشرة، أو حياة الأسرة، أو المجتمع. وبذلك تتحقق الوظيفية في الحياة العملية بشكل مباشر مما يجعل المدرسة على حد تعبير (جون ديوي) هي الحياة وليست إعداداً للحياة (عبد النور، 1998/ عبد العزيز، 1969).

كل ذلك دفع الباحث لإجراء دراسة تتناول الوظيفية في تدريس التربية القومية الاشتراكية انطلاقاً من الملاحظة العملية لسلوكات شباننا وشاباتنا، وتزايد الحاجة للعلم، والمعرفة في ضوء المتغيرات الجذرية التي تحدث في العالم على نحو سريع وفعال. وبعد تعرض الوطن العربي لتغيرات عميقة في المنحيين السلبي والايجابي، أصبح تدريس التربية القومية الاشتراكية مدعواً إلى مساهمة حركة هذه التغيرات في مجال الدراسات السياسية ذات الصلة بالمجال التربوي، وأصبح التوجه إلى نبذ الذهنية، والانغلاق، والسلبية، والإفادة من الاتجاهات العلمية الحديثة في مضمار التربية. إسهاماً في تقويم وظيفية تدريس التربية القومية، وما تقدمه في مجال تقويم الذات، والمجتمع، والقيم الديمقراطية على نحو خاص.

مشكلة البحث:

تعد قضية الوظيفية في التعليم إحدى التحديات الحقيقية التي يواجهها تدريس المواد الاجتماعية وتعلمها ومن بينها التربية القومية في المراحل والتعليمية كلها، فالوظيفية طريق لا غنى عنها لكي تصبح دراسة التربية القومية خبرة مفيدة ذات معنى، ومغزى للفرد المتعلم، كما أن التربية القومية لن تحظى بمكانة مهمة بين خريطة المناهج الدراسية ما لم تُقدم بصورة وظيفية مفيدة للطلبة، وللمجتمع. فالمجتمعات المعاصرة تشكو من سوء مخرجات التعليم، وأصحاب العمل يطالبون بتعليم أكثر نفعاً، وتحت وطأة مثل هذه الظروف ينبغي أن يهتم المربون بالتطبيقات العملية، وأن يُنمّوا لدى طلبتهم إطاراً واسعاً من المهارات الضرورية التي تعينهم على التعلم في عصر المعلومات، وتساعدهم على دراسة المشكلات الحقيقية وفهمها في مجتمعاتهم، وفي العالم من حولهم بصورة موضوعية بغرض إيجاد الحلول المناسبة لهذه

المشكلات بعد أن تسلحوا بالنقد الإيجابي البناء الذي يبتعد عن تصيد الأخطاء، وإحصاء العثرات.

وأصبح التعلم القائم على اكتساب المهارات أحد المداخل المهمة لتحقيق وظيفة التعليم بصفة عامة، والتربية القومية بصفة خاصة، ووسيلة لانتقال أثر التعلم إلى مستوى التطبيق في الحياة اليومية، والعملية للمتعلم.

وقد أظهرت نتائج مجموعة من البحوث والدراسات (قزح، 2008/ عيسى، 2008) أن هناك ضعفاً ملحوظاً في مستوى أداء المتعلمين للوظيفية في تدريس التربية القومية، يعود لعوامل عدة أهمها ضعف مستوى المعلمين أنفسهم في أدائهم لهذه المهارات، وعدم إدراكهم، ووعيهم للجانب المعرفي المكون لها.

وقد لاحظ الباحث من خلال إشرافه على طلبة التربية العملية، ومن خلال التطبيق العملي لطرائق تدريس التربية القومية، أن هناك ضعفاً ملحوظاً في درجة تمكن طلبة المرحلة الثانوية من توظيف المبادئ، والقيم، والمفاهيم والمصطلحات في منهاج مادة التربية القومية في حياتهم اليومية، وتبين له من خلال احتكاكه المباشر مع الطلبة، وجلسات الحوار، والنقاش داخل الصف وخارجه أن المنظومة القيمية متدنية لدى الطلبة إذ إن ثمة سعيًا وراء قشور الحضارة، والاستخدام الخاطئ لوسائل العلم، والمعرفة وتدنيًا في مستوياتهم المعرفية المتعلقة بمناقشة العديد من الموضوعات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والدينية المطروحة عليهم.

ولما كانت الوظيفية بما لها من وظيفة في تنمية التربية القومية الاشتراكية تشكل أساساً لتقصي مسار النهج الديمقراطي في المجتمع التعليمي وانعكاسه على الواقع التطبيقي بوصفه المسؤول بالدرجة الأولى عن رسم الصورة المستقبلية للمجتمع، وجاءت هذه الدراسة لتقدم إسهاماً في هذا المجال، فتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما مدى توظيف طلبة المرحلة الثانوية لمادة التربية القومية الاشتراكية في حياتهم العملية ؟

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث الحالي من:

1. التركيز على مهمة الوظيفة في تدريس التربية القومية الاشتراكية إذ تقوم على تحقيق نوع من الاندماج النظري والتطبيقي لمجموعة القيم والمبادئ والمفاهيم الواردة في منهاج المرحلة الثانوية ومن خلال القيم والمفاهيم الاجتماعية السائدة في المجتمع والفلسفة التي يقوم عليها المجتمع ويتبناها في إعداد أبنائه وتربيتهم، ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان الفرد قد تعلمها، وتدرّب عليها في مؤسسات التربية والتعليم، بالإضافة إلى وظيفة كل من: الأسرة والمنظمات الشعبية الموجودة داخل المجتمع من خلال صقل وبلورة الاتجاهات الفكرية والسياسية للطلبة، والسعي إلى إعداد المواطن إعداداً سليماً يجعله قادراً على الإسهام الفعّال في بناء المجتمع، وتقدمه، وتطوره.
2. تعد هذه الدراسة بحسب علم الباحث من الدراسات التي تطرقت إلى الوظيفة في تدريس التربية القومية الاشتراكية في إطار التعليم العام وهي إضافة بسيطة إلى الجهود التي تحاول ربط الخبرات التي يتعرض لها الطالب في المدرسة بواقع الحياة اليومية التي يعيشها.
3. أهمية الموضوع الذي تناولته انطلاقاً من أهمية الوظيفة كأحدى المحددات المهمة للسلوك، وإحدى دعائم التربية المعاصرة لتحل محل الطرائق التقليدية في التدريس، انطلاقاً من أنها تتم في مرحلة عمرية تتسم بالنضج، والوعي الحقيقي لدى الطلبة، وما يتصل بهذه المرحلة من تغيرات مفاجئة في الاتجاهات والمعتقدات والأفكار التي تكون شخصيات الطلبة، وتوجهها في المستقبل.
4. أهمية المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية تقع على عاتقها مسؤوليات عديدة من أهمها ربط النظرية بالتطبيق في نفوس أبنائها.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

1. تعرف الفروق بين الطلبة استناداً إلى المتغيرات (الصف، التخصص، الجنس)
2. تحديد اتجاهات وآراء طلبة المرحلة الثانوية في تطبيق المبادئ والمفاهيم التي درسوها في منهاج التربية القومية.
3. استخلاص المقترحات المتصلة بتدريس مادة التربية القومية الاشتراكية من الطلبة وفق متغير الصف الدراسي.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى توظيف طلبة الصف الأول الثانوي للمبادئ والمفاهيم والمصطلحات التي تعلموها في حياتهم العملية.
2. ما مدى توظيف طلبة الصف الثاني الثانوي للمبادئ والمفاهيم والمصطلحات التي تعلموها في حياتهم العملية.
3. ما مدى توظيف طلبة الصف الثالث الثانوي للمبادئ والمفاهيم والمصطلحات التي تعلموها في حياتهم العملية.
4. ما مدى توظيف طلبة المرحلة الثانوية للمبادئ والمفاهيم والمصطلحات التي تعلموها في حياتهم العملية استناداً إلى متغير (الجنس، الصف، التخصص).
5. ما الحلول المقترحة من طلبة المرحلة الثانوية لتوظيف ما درسوه في حياتهم العملية.

فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام تعزى إلى متغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور الاجتماعي (من محاور الاستبانة) تعزى إلى متغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور الإنساني (من محاور الاستبانة) تعزى إلى متغير الجنس.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور القومي الوطني (من محاور الاستبانة) تعزى إلى متغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور التربية والتعليم (من محاور الاستبانة) تعزى إلى متغير الجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور الديمقراطي (من محاور الاستبانة) تعزى إلى متغير الجنس.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور المرأة (من محاور الاستبانة) تعزى إلى متغير الجنس.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام تعزى إلى متغير التخصص (علمي، أدبي).

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة تعزى إلى متغير التخصص (علمي، أدبي).
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام تعزى إلى عامل الصف الدراسي.
11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الاجتماعي) تعزى إلى متغير الصف الدراسي.
12. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الإنساني) تعزى إلى متغير الصف الدراسي.
13. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور القومي الوطني) تعزى إلى متغير الصف الدراسي.
14. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور التربية والتعليم) تعزى إلى متغير الصف الدراسي.
15. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الديمقراطي) تعزى إلى عامل الصف الدراسي.
16. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور المرأة) تعزى إلى عامل الصف الدراسي.

منهج البحث وأدواته:

لكي تتسنى الإجابة عن الفرضيات التي طرحها البحث، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لوصف مهمة الوظيفية في تدريس التربية القومية الاشتراكية في المرحلة الثانوية بمدارس مدينة دمشق.

ويقوم هذا المنهج على تصميم استبانة وجهت إلى الطلبة للوقوف على آرائهم في تدريس المادة، وتحديد الصعوبات التي يكتنفها هذا التدريس، ثم القيام بالتحليل وفق متغيرات تتعلق بالجنس، والتخصص، والصف.

المجتمع الأصلي وعينة البحث:

أ. تحدد المجتمع الأصلي للبحث بما يأتي: طلبة المرحلة الثانوية في مدارس دمشق لكلا التخصصين (علمي - أدبي).

ب. عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من طلبة التعليم الثانوي في مدارس مدينة دمشق بنسبة (3%) من أعداد الطلبة للعام الدراسي 2009-2010 من المجموع الإجمالي لأولئك الطلبة البالغ (31991) طالباً وطالبة بحسب إحصائيات مديرية التربية للعام 2009-2010م فكان عدد أفراد العينة (960) طالباً.

حدود البحث:

في المجال الموضوعي:

اقتصرت الدراسة على معرفة وظيفية مادة التربية القومية الاشتراكية في تنمية الوعي السياسي، والثقافي الذي يتناسب مع مطالب النمو الضرورية للمرحلة الثانوية ويحقق أهدافها، وسيتم استنباطها من المراجع ذات الصلة، ومن الدراسات السابقة، والفكر السياسي التربوي بالإضافة إلى الاستبانة المفتوحة.

في المجال البشري:

اقتصرت الدراسة على أخذ آراء الطلبة لكلا الجنسين (ذكور + إناث) في القسمين العلمي والأدبي في مدارس العينة المختارة.

في المجال الجغرافي:

اقتصرت البحث على مدارس مدينة دمشق "الثانوية" لأنها تضم أبرز المدارس الحكومية، وتشمل التخصصين العلمي والأدبي لكلا الجنسين (ذكور + إناث) ولأن مدارس دمشق تضم مدرسين من أصحاب الخبرات الطويلة ومتعددة بالإضافة إلى أن أغلب /المدرسين والطلبة/ ينتمون في هذه المحافظة إلى معظم المحافظات وهذا يوفر للعينة تنوعاً اجتماعياً وثقافياً مناسباً لإجراء الدراسة.

في المجال الزمني:

طبقت أداة الدراسة على أفراد العينة في المرحلة الثانوية التي يتوقع أن الطلبة فيها وصلوا إلى مستوى النضج والفهم اللذين يمكنهم من الحكم على سلوك المدرس، وممارساته اليومية في الصف إبان السنة الدراسية (2009 - 2010) الفصل الأول.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

التعليم الوظيفي:

هو تعليم منظم يقوم على إيجاد مشكلة تضع المتعلم في موقف يشتر اهتمامه ويحفز تفكيره، من أجل البحث في حلول لتلك المشكلة التي يواجهها، واختبار الحلول الأولية التي يضعها عن طريق تجريبيها، ومن ثم التوصل إلى الحل النهائي، بإيجاد الحلول واختبارها بالعودة إلى ما تعلمه وعرفه في مواقف تطبيقية حقيقية وهو ما يجعل تعلمه وظيفياً ذا معنى (ماندير، 2003، 12).

ومن خلال التعريف السابق يتبين مدى تركيز التعليم الوظيفي على مسألة تحديد الأهداف، وضرورة صوغها صوغاً سلوكياً في كل وحدة تعليمية يتم تعليمها بأسلوب حل المشكلات الذي يعتمد على إثارة اهتمام المتعلمين بالمشكلة لتحديدها، والتحفيز على حلها، بوضع الفرضيات المحتملة لحلها، ومن ثم البدء بتجريبيها واحداً إثر آخر حتى التوصل إلى أنجع الحلول لهذه المشكلة، ويقوم عمل المتعلم وفقاً لمدى تحقيق الأهداف المحددة للوحدة التعليمية، ومن ثم تعميم الحل، والتأكد من صحته حل المشكلات المشابهة لها قياساً. لذا فالوظيفية هي التعلم المنظم الذي يعتمد على منهجية تستند إلى تحديد مسبق للأهداف، والسير بخطوات ثابتة، ومنظمة تعتمد على البحث، والتمحيص لاكتشاف الحل. ويرتبط هذا التعريف بالهدف من التعلم، ويحدد مقدار التعلم بمقدار التغير، ويوجه التغير إلى السلوك والذي يلاحظ، ويقاس، ويقوم، ولتحقيق الهدف لابد من أن يمر المتعلم بخبرة ما، وإلا فلن يتحقق الهدف الذي يتوقع أن تكون الخبرة فيه خبرة تعليمية يمر بها المتعلم نفسه (مرعي والحيلة، 2000، 69).

الوظيفية:

هي العملية التي تقيس مدى اقتراب التلميذ من تحقيق الهدف الوظيفي، أي مدى قدرته على إعادة السلوك المتعلم في مواقف مماثلة أو مشابهة للموقف الذي تعلم فيه. (ماندير، 2003، 259).

وهي المهمات، والسلوكيات التي يتوقع أن يقوم المدرس بها لتعزيز البحث، وذلك من خلال موقعه كممثل أعلى يحتذى به، ومن خلال بعض فعاليات دوره المعرفي، ومن خلال الأنشطة التي تكسب الطلبة خبرات تربوية - عملية - فردية - اجتماعية تمكنهم من مواكبة التطورات الحيوية، وما يجري حولهم من تطورات في مناحي الحياة كلها، أي أنه لتحريض فرد ما على التصرف، يجب وضعه في شروط صالحة لتوليد الحاجة التي تكون وظيفة الفعل الذي نرغب في إثارته لدى هذا الفرد (ماندير، 2003، 12).

والوظيفية تهدف إلى اتخاذ حاجات المتعلم ورغباته في تحقيق أحد الأهداف وسيلة إلى النشاط الذي يراد إيقاظه لديه. (كلا باريد، 1930) نقلاً عن (عيسى، 2008).

ويعرف الباحث الوظيفية بأنها: القدرة على توظيف ما تم تعلمه سابقاً من قيم، وأفكار، ومبادئ ليبدو سلوك المتعلم العملي فعلى سبيل المثال تعلم مفهوم الديمقراطية لا يعني فقط حفظ تعريف الديمقراطية، إنما يتجلى من خلال ممارسة المتعلم لهذا المفهوم في داخل المدرسة بالدرجة الأولى ثم في خارج المدرسة بالدرجة الثانية، ومن ثم في مواقف الحياة المتعددة التي يعيشها بالدرجة الثالثة.

فالوظيفية لتعليم مفهوم الديمقراطية تتجلى من خلال قيام المعلم بممارسة هذا المبدأ، وتطبيقه عملياً داخل أسوار المدرسة وفي حجرة الصف من خلال المناشط الصفية، وفي المناشط غير الصفية يجسد مبدأ الديمقراطية في حياة المتعلم على نحو عملي يبرز في اختيار عريف الصف أو رئيس لجنة من لجان المدرسة، ومن خلال ممارسة الفعل الديمقراطي في الانتخابات المحلية المحيطة بالمتعلم والمجتمع المحلي (مجالس بلدية- نقابة معلمين- المنظمات الشعبية-.....الخ).

التدريس:

هو عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة واستجابة المتعلم التي يجب أن يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائجها وهي تعلم المتعلم (قطامي ورفاقه، 2000، 42).

وهو عملية تواصل بين المدرس والمتعلم، وهو الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى إذ يتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، وهو الجانب التطبيقي للتعليم، وهو أحد أشكاله وأهمها.

كما أنه نظام من الأعمال المخطط لها يقصد به أن يؤدي تعلم التلاميذ في جوانبهم المختلفة وهذا يعني بأن النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم (الحيلة، 1999، 14).

أي بمعنى آخر: يركز على عملية التفاعل والحوار بين المدرس والطالب للوصول إلى الحقائق وبالتالي يجمع بين الطريقة والهدف (القلا وناصر، 2001، 9).

فالتدريس عملية لإلهاب العقل وإثارة التعلم والوصول إلى نتيجة عن طريق تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم بصورة واقعية علمية وبأسس موضوعية تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد نوعاً وكماً على أساس متين تقيده بالنواحي الحياتية مستقبلاً.

التربية:

عملية منظمة تهدف إلى إكساب الكائن الحي منظومة القيم وأنماط التفاعل والتفكير والسلوك الذي يمكن الإنسان من الوعي والإبداع والممارسة المنظمة والصحيحة (بدوي، 1978، 151).

مادة التربية القومية الاشتراكية:

هي مادة تربوية تعليمية خصصت لها ساعة واحدة أسبوعياً ضمن الخطة الدراسية في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، وخصص بـ(20) درجة من درجات المجموع العام للمواد.

يعرف الباحث القومية العربية بأنها: "شعور واع بالانتماء للأمة العربية، ورابطة اجتماعية، وإرادة واعية تستند إلى عوامل مادية وروحية كونتها وحدة اللغة والتاريخ والثقافة والأرض والمصير والمصالح بين أبناء الأمة العربية، فهي عقيدة وسلوك ... تقوم على أسس علمية تهدف لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهها الأمة العربية في حاضرها ومستقبلها، وتقدم نموذجاً خيراً للرابطة القومية التي تعمل على تحقيق الخير والسعادة للإنسانية من خلال الاحترام المتبادل بين الأمم والمساهمة في تقدم الإنسانية وحضارتها.

دور الوظيفية في تدريس التربية القومية الاشتراكية في المرحلة الثانوية:

مرحلة التعليم الثانوي من المحاور الأساسية لأي نظام تعليمي، وهي آخر مرحلة في سلم التعليم العام أو التعليم قبل الجامعي، ويسعى هذا النوع من التعليم إلى إعداد الطالب للحياة العملية في المجتمع، مع الاستمرار في تحقيق تكامل إعداد الطالب في نواحي النمو الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية.

وقد اتفقت الآراء على أن المدرسة الثانوية مسؤولة عن إعداد الطالب للحياة كمواطن في المجتمع بالدرجة الأولى، ثم إتاحة الفرصة لمن لديه القدرة على مواصلة التعليم العالي.

وبالنظر إلى أهداف المدرسة الثانوية العامة ووظيفتها نجد أنها تمثل امتداداً للتعليم الأساسي، ومن ثم ينبغي أن تفسح المجال للطالب حتى يجرب، ويستغل قدراته العقلية والجسمية في اكتساب مهارات متعددة، غير أن نتائج عدد من البحوث والدراسات أشارت إلى أن المدرسة الثانوية لا تزال تقتصر على إعداد الطالب للاستمرار في التعليم العالي بالمفهوم الضيق، وتهمل الإعداد للحياة، وأصبحت مناهجها تقدم على أساس استيعاب مجموعة من الحقائق والمفاهيم النظرية التي لا ترتبط بحياة الطلبة، مع أن هذه المرحلة تكون منتهية لبعض الطلبة.

والوظيفية سمة لأي منهج تربوي ناجح، وتدريس التربية القومية إذا لم يستشعر الطالب قيمته وفائدته خارج المدرسة، وإذا لم تؤد التربية القومية بالمدرسة الثانوية مهمتها، فإنها سوف تبعد الطالب والمدرسة كثيراً عن الواقع وتصنع الحواجز بينها وبين المجتمع.

ومن هنا فإن مشروعات إصلاح التعليم وتطويره في دول العالم تعطي اهتماماً كبيراً لعملية تطوير التعليم الثانوي بصفة عامة، وتأخذ مناهج الدراسات الاجتماعية قدراً كبيراً من اهتمام تلك المشروعات في أي برنامج يرمي إلى تطوير التعليم أو إصلاحه لأهميتها في العصر الحالي بوصفها من علوم المستقبل التي يعتمد عليها في تطوير المجتمع وتقدمه.

وتنادي معظم الآراء والكتابات التربوية المتخصصة بتطوير تدريس الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم على نحو عام، والمرحلة الثانوية على نحو خاص من خلال تأكيد متطلبات الحياة اليومية والاهتمام بإعداد المواطن المتطور علمياً.

وتتأكد أهمية الوظيفة في تدريس القومية بما توفره من فهم عام وحسن استغلال قدرات وإمكانات الفرد التي تعود عليه، وعلى بيئته، ومجتمعه بالفائدة.

الفصل الثاني

من بعض الدراسات السابقة

- ❖ المقدمة.
- ❖ دراسات محلية.
- ❖ دراسات عربية.
- ❖ دراسات أجنبية.
- ❖ التعليق على الدراسات.

المقدمة:

تناول هذا الفصل الدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي استطاع الباحث التوصل إليها والتي اهتمت بالتربية القومية وبالوظيفية ولو بشكل غير مباشر.

ومن اللافت للنظر ندرة الدراسات التي خاضت في التربية الوظيفية بشكل مباشر، فلم يعثر الباحث على دراسة عربية أو أجنبية تناولت تدريس مادة التربية القومية وظيفياً على حد علمه. وإنما كانت الدراسات تركز على بعض المواد العلمية مثل: الرياضيات والعلوم واللغة بشكل عام، وبعض الدراسات التي تناولت جوانب وظيفية ودعت إلى الأخذ بالمنهج الوظيفي دون أن تتطرق إلى دور الوظيفية في التدريس.

— من الدراسات المحلية:

دراسة علي (1996):

مشكلات تدريس التربية القومية في المرحلة الإعدادية في سوريا

هدف الدراسة:

1. بيان مدى ملائمة أهداف المادة في المرحلة الإعدادية لإعداد الجيل العربي وفق المنهج وعلى قدرة المنهاج في إكساب الطالب المعرفة القومية الضرورية.
 2. بيان مدى وظيفية الكتب المدرسية في إيصال المادة العلمية للطالب.
 3. بيان مدى ملائمة الطرائق المستخدمة في التدريس لهذه المادة.
- عينة الدراسة: (660) طالباً وطالبة في محافظات دمشق وريفها والقنيطرة.
(40) مدرساً ومدرسة.

نتائج الدراسة:

1. الحاجة الماسة لإعداد مدرس المادة إعداداً تربوياً وتزويده بالطرائق التربوية الحديثة.
2. قصور عملية التقويم المتبعة في أثناء تدريس المادة عن قياس القيم والاتجاهات التي يتوقع تكوينها لدى المتعلمين.

دراسة خطاب (2004):

التنشئة السياسية والقيم "دراسة ميدانية لطلبة المدارس الثانوية"

هدف الدراسة: الوقوف على المصادر، التي يعتمد عليها طلبة المدارس الثانوية لاستقصاء المعلومات السياسية، ومدى كفايتها في خلق الوعي السياسي لديهم، وبصورة تتفق مع الأهداف، التي تطرحها المؤسسات الرسمية للتنشئة (التعليم والإعلام) بوصفها مواصفات إيجابية للمواطن. **عينة الدراسة:** (657) من طلبة المرحلة الثانوية وطالباتها.

نتائج الدراسة:

1. الأسرة، والتلفاز، والجرائد، من أهم مصادر التنشئة السياسية لطلبة المدارس الثانوية.
2. انخفاض مستوى الوعي السياسي لدى أفراد العينة بصورة عامة.
3. وجود فروق جوهرية بين المجموعات، طبقاً لمتغيرات: الجنس، ونوع التعليم، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي له تأثير فعال في تنشئة الوعي السياسي لديهم.
4. هناك علاقة ارتباط ذات دلالة بين الوعي السياسي، وبين نمو كل من القيم التي تحمل المسؤولية، والإيثار، والديمقراطية، والعمل الجماعي، واحترام الملكية العامة لدى طلبة المدارس الثانوية. ويشير ذلك إلى أن التنشئة السياسية في المدارس، تؤدي مهمة فعالة في تشكل تلك القيم لدى الطلبة.
5. وجود فروق دالة في نمو تلك القيم لديهم، وفقاً لتوزعهم على مجموعات: الجنس، نوع التعليم والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

دراسة الحموي (2005):

دراسة تحليلية تقويمية لمادة التربية القومية الاشتراكية في الصف الأول الثانوي (وحدة الاستعمار الاستيطاني) في سوريا.

هدف الدراسة:

1. تحليل الأهداف الخاصة لمنهاج التربية القومية للصف الأول الثانوي لأغراض سلوكية.
2. تعرف مدى تغطية المفاهيم القومية الواردة في الكتاب للأهداف الموضوعية لها.

عينة الدراسة: 1. كتاب الصف الأول الثانوي للتربية القومية.

2. طلبة الصف الأول الثانوي.

نتائج الدراسة:

1. أهداف المنهج اهتمت بالمجالات القومية والإنسانية أكثر من المجال (الديمقراطي - الاجتماعي - الفردي - القيمي الأخلاقي).
2. عدم اهتمام المنهاج بتنظيم المفاهيم وغياب النظرية التنظيمية
3. هناك نوع من الانسجام بين الأهداف من حيث اهتماماتها بمجالاتها معينة.

دراسة العلي (2006):

أثر استخدام التعليم العفوي والتعليم المنظم في تحصيل التلامذة في مادة اللغة العربية

هدف الدراسة:

1. تشجيع المعلمين والمعلمات على اتباع أسلوب التعليم المنظم المحدد للأهداف التي تسعى المادة الدراسية لتحقيقها.
 2. تحسين أساليب التعلم من جهة وزيادة تحصيل التلامذة من جهة أخرى.
- عينة الدراسة: (177) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الابتدائي في محافظة مدينة دمشق (31) معلماً ومعلمة من التعليم الأساسي.

نتائج الدراسة:

1. فاعلية التعليم المنظم في تحسين مستوى تحصيل تلامذة الصف الرابع في مادة اللغة العربية على الذكور والإناث.
2. تحسن مستوى تحصيل التلامذة في التعليم المنظم عنه في التعليم العفوي.

دراسة زيود (2006):

أهداف التربية النظامية في سورية (دراسة تحليلية تقويمية للقيم التربوية)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى رصد القيم التربوية الواردة في وثائق أهداف التربية العامة في سورية، وبالتوصل إلى تحديد الأسس والمبادئ المعيارية الممكنة التطبيق في مجال وضع القيم وصوغ بنود الأهداف التربوية العامة والخاصة والتعرف إلى مدى الترابط بين القيم التربوية المتضمنة في أهداف مرحلة تعليمية.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل المضمونات القيمية في الأهداف التربوية العامة وأهداف مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي بفروعه المختلفة في الجمهورية العربية السورية.

نتائج الدراسة:

1. اعتماد القيم التربوية كأساس تبنى عليه الأهداف التربوية العامة والخاصة بالمراحل التعليمية بوصفها غاية يتطلع إليها المجتمع.
2. الحرص على ترجمة الأهداف العامة للتربية في سورية إلى ما يناسب طبيعة كل من المراحل التعليمية.
3. إيلاء مزيد من الاهتمام للقيم التي تؤثر في إعداد الموقف والقدرات الملائمة لعصر العلم والعمل والنقانة ولعصر التغير والتجدد، وكذلك للقيم التي تتناول أخلاقيات المهنة.
4. متابعة تقويم الأهداف التربوية ، والسعي المستمر لتعديلها في ضوء الحاجات المستجدة للفرد والمجتمع.

دراسة قزح (2008):

واقع تدريس مادة التربية القومية الاشتراكية في المرحلة الثانوية ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة

هدف الدراسة: الوقوف على واقع تدريس المادة في مدارس دمشق ومدى ملاءمته للأهداف المرسومة لها من خلال:

1. تحديد مدى ملاءمة أهداف المادة لحاجات المجتمع المتنامية وللأهداف المرسومة لها.
2. تحديد مدى ملاءمة أساليب التقويم المستخدمة في تدريس المادة للأهداف المرسومة.

عينة الدراسة: - طلبة المرحلة الثانوية في مدارس دمشق.

- مدرسو المادة في المرحلة الثانوية ومدرساتها.

- الموجهون في وزارة التربية ومديرية تربية دمشق.

نتائج البحث:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المدرسين والطلبة تبعاً لمتغير (المهنة - الشهادة العلمية، الاختصاص - حول محاور الاستبانة).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المدرسين تبعاً لمتغير الجنس.

3. موافقة أغلبية الطلبة على أن مناهج التربية القومية ترتبط بالواقع من جهة ومع مناهج المواد الأخرى من جهة أخرى بشكل واضح على عكس أغلبية المدرسين.
4. عدم موافقة المدرسين على أن من الممكن تحويل أفكار المادة إلى سلوك يومي في حياة الشباب.

دراسة عيسى (2008):

فاعلية برنامج تدريسي معد وفق الطريقة الوظيفية في تدريس الأدب والنصوص على طلبة الصف الثامن دراسة تجريبية بمدارس دمشق الإعدادية

هدف الدراسة:

1. قياس مدى فاعلية استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس مادة النصوص الأدبية لتلاميذ الصف الثامن وأثرها في رفع مستوى التحصيل المعرفي.
 2. تحديد الصعوبات التي تواجه استخدام الطريقة الوظيفية في مادة النصوص الأدبية
- عينة الدراسة:** (911) طالباً وطالبة من الصف الثامن في مدارس دمشق.
- (100) مدرس ومدرسة.

نتائج الدراسة:

1. أهمية الطريقة التدريسية في تحقيق تعلم وظيفي فاعل، وأهمية عملية إعداد المدرس والمتعلم لأدوارهما الجديدة لإنجاح عملية التعلم والتعليم.
2. اكتساب المدرس مهارات تقنية حديثة وتدريبية لخدمة أهداف الدرس.
3. خلق جو من التعاون بين المدرس وتلاميذه وتوظيف الحوارات خدمة لأهداف الدرس وموضوعه.

— من الدراسات العربية:

دراسة يوسف (1987) كلية التربية بالزقازيق — مصر:

تنمية بعض المهارات التعبير الوظيفي التحريري لدى طلبة الصف الأول الثانوي

هدف الدراسة: تنمية مهارات التعبير الوظيفي في الصف الأول من المرحلة الثانوية من خلال مجالات هذا النوع من التعبير التي تشيع في حياة هؤلاء الطلبة.

عينة الدراسة: (44) طالباً وطالبة بمدرسة أنشاص الرمل الثانوية المشتركة.

نتائج الدراسة:

- ★ محتوى دروس التعبير ينبغي أن يشمل ما يربط الطلبة بالتراث القديم، لتحفيزهم على الإفادة من الكتابات القديمة وتلخيصها.
- ★ استخدام أسلوب التدريب الموجه عن طريق النمذجة والتعزيز والتدرج المرحلي للتحكم في الأداء بالممارسة والتكرار في التدريب على مهارات التعبير التحريري الوظيفي يؤدي إلى تنمية هذه المهارات وإتقانها لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي .
- ★ هناك قصور في اختيار موضوعات التعبير التي تحدد من المعلم في موضوعات قد لا يدرك التلاميذ مغزاها وبالتالي لا يستطيعون التعبير عنها.

دراسة سعيد (1991) مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر.

جدوى تدريس التربية القومية بالاستقصاء الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي

والمفاهيم المرتبطة بالتربية السياسية لدى طالبات الثانوية العامة

هدف الدراسة: تنمية الوعي السياسي والتربية السياسية لدى طالبات الثانوية العامة.

عينة الدراسة: (88) طالبة من طالبات الثانوية العامة بالزقازيق.

نتائج الدراسة:

1. لدى الطالبات كلهن قاعدة أساسية من الوعي بالمفاهيم السياسية الواردة بالمادة.
2. التدريس بأسلوب الاستقصاء الاجتماعي كان له أثر كبير في أداء اختبار الطالبات.
3. أمكن تحسين المناقشات المداولات والمداخلات.

دراسة السليطي (1993)

النحو الوظيفي المقترح في المرحلة الإعدادية في قطر

هدف الدراسة:

- ★ تحديد صعوبات النحو والمشكلات الدائمة التي يتعرض لها المعلمون والمتعلمون في أثناء تدريس النحو ودراسته في مختلف المراحل الدراسية.
- ★ تحديد واقع التطور التاريخي للمشكلة منذ نشأة تعليم اللغة العربية في مدارس العالم العربي وفي دولة قطر بصورة خاصة.

★ استعرضت الباحثة في القسم الأول من رسالتها طرق تعليم النحو ونظمه في دولة قطر بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية موضحة طرائق تدريس النحو: الطريقة القياسية- والاستقرائية- والاستدلالية وطريقة النصوص الأدبية المعدلة والطريقة التكاملية.

وتطرقت الباحثة إلى أهم الاتجاهات الحديثة في تدريس النحو فيما يتعلق بالمنهج أو التلميذ والمعلم أو ما يتعلق بطريقة التدريس والوسائل التعليمية وفيما يتعلق بالقسم الثاني وهو الذي اختص بالاتجاه الوظيفي في تعلم النحو، وضحت الأسباب التي أدت إلى ظهور فكرة الوظيفية ومزايا الاتجاه الوظيفي وقيمه وبخاصة في تدريس اللغة.

★ الكشف عن الأخطاء النحوية التي يقع فيها التلاميذ في المرحلة الإعدادية ومعرفة أسبابها وكيفية علاجها والاستفادة من ذلك كله في اشتقاق منهج النحو الوظيفي المقترح.

نتائج الدراسة:

★ هناك انقطاع بين ما يدرسه التلاميذ في المرحلة الإعدادية من قواعد نحوية في كتبهم و ما يستخدمونه في لغتهم المنطوقة والمكتوبة.

★ الموضوعات النحوية الوظيفية في كتب القواعد النحوية غائبة.

★ قدمت الباحثة مقترحاً للقواعد النحوية الوظيفية للمرحلة الإعدادية حيث وضعت نحواً وظيفياً مقترحاً لمنهج اللغة العربية للصفوف الأول والثاني والثالث الإعدادي بدولة قطر في ضوء نتائج دراستها التحليلية .

دراسة إسماعيل (2003) جامعة القاهرة:

فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلبة المرحلة الثانوية ونحوها.

هدف الدراسة:

★ ما فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية بمملكة البحرين واشتقت منه الأسئلة التالية:

1. ما مهارات القراءة الوظيفية المناسبة لطلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية ؟
2. ما فعالية البرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى طلاب المستوى الأول من المرحلة الثانوية بمساعدة الحاسوب ؟

3. ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية ؟
4. ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية اتجاهات طلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية نحو القراءة ؟

نتائج الدراسة:

1. التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة الوظيفية ملائمة لطلبة المستوى الأول من المرحلة الثانوية ثم تصميم برنامج تنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب.
2. إنتاج برنامج تنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب في مواصفات تربوية وتكنولوجية أثبتت التجربة الميدانية فعاليته.
3. تفوق أداء طلبة المجموعة التجريبية التي درست برنامج تنمية الوظيفية .
4. نمو مهارات القراءة الوظيفية كافة لدى طلبة المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهم بالمقارنة مع ما كانت عليه قبل التطبيق.
5. كفاية البرنامج المقترح في تمكين طلبة المجموعة التجريبية من مهارات القراءة الوظيفية إلى درجة الإتقان .
6. ثبتت الفاعلية الكلية للبرنامج في تنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب.
7. تحسن اتجاه طلبة المجموعة التجريبية نحو القراءة مقارنة بنظرائهم طلبة المجموعة الضابطة في بعدي مقياس الاتجاه نحو القراءة .
8. نمو اتجاه طلبة المجموعة التجريبية نحو القراءة بعد دراستهم لبرنامج تنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب مقارنة بمستوى اتجاهاتهم قبل الدراسة.
9. تدني الفاعلية الكلية لبرنامج تنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب في تنمية اتجاه الطلبة نحو القراءة.

دراسة الوهابي (2004) السعودية:

ربط منهج التربية الوطنية في المرحلة الثانوية بالمجتمع من خلال مشروعات التعلم الخدمي.

هدف الدراسة:

- ★ ما أهم مشروعات التعلم الخدمي التي يمكن تحديدها من محتوى كتب التربية الوطنية للمرحلة الثانوية.

★ ما أهم مشروعات التعلم الخدمي في المجالات الاجتماعية والوطنية والتعليمية التي يمكن تضمينها في منهج التربية الوطنية.

★ ما أهم مشروعات التعلم الخدمي حسب أهدافها الرامية إلى المساعدة والتطوير.

عينة الدراسة: تحليل محتوى كتب التربية الوطنية للمرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة:

1. إمكانية تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي المقترحة حسب خطوات واستراتيجيات طريقة

التعلم الخدمي التي أوصت بها الأدبيات التربوية.

2. ربط محتوى مقرر التربية الوطنية في المرحلة الثانوية بالمجتمع وظروفه.

دراسة القاري (2005)

دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي توظيف التقنية في
الارتقاء بالمواطنة

هدف الدراسة:

★ توضيح أمثلة ونماذج تطبيقية على كيفية استخدام، وتوظيف التقنية، في تفعيل المواطنة وتنميتها.

★ مساعدة المؤسسات التعليمية على أداء مهمتها في الارتقاء بالمواطنة بأسلوب تقني حديث يواكب روح العصر، ويتميز بالجدة والإثارة باستخدام النماذج المقترحة والتوسع فيها وتطويرها مستقبلاً ومن ثم تطبيقها لتحقيق الأهداف المنشودة في البحوث المقدمة من المشاركين في هذا اللقاء ليتكامل فيها التنظير مع التطبيق.

★ الإسهام في أن نكون شعباً فاعلاً في التعليم الإلكتروني والتقني.

عينة الدراسة: (50) طالباً وطالبة جامعية و(50) معلماً ومعلمة في المراحل كلها.

(100) طالب ابتدائي ومتوسط وثانوي من مدارس مختلفة

هذا وقد اختيرت عينة عشوائية من الطلبة في مدارس مختلفة بمكة المكرمة ونظراً لاختلاف الفئات العمرية والمستوى الفكري والثقافي للطلبة تم تقسيم طرائق استخدام كل وسيلة من وسائل التقنية إلى نماذج حسب مناسبتها، وقد خلصت الدراسة الاستطلاعية على عينة البحث إلى أن من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند استخدام وسائل التقنية، قلة تدريبهم عليها ونقص المهارة في استخدامها وعدم وجود دعم فني لهذه الوسائل مع تأييدها الشديد لأهمية استخدام هذه الوسائل التي تساعد في تقريب المعلومة للطلبة.

نتائج الدراسة:

- ★ تناولت الدراسة كيفية توظيف التقنية بوسائلها المختلفة القديمة والحديثة للارتقاء بالوطنية، بحيث يمكن تحقيق هذه الوطنية في المواد كلها وفي أوقات النشاط وخارج أوقات الدوام وفي الأندية المسائية للطلبة فهي سلوك وانتماء ورغبة في تقديم كل ما هو أفضل للوطن.
- ★ لذا كان من واجب المعلم في المدرسة والصف أن يحققها باستمرار لأن مهمته لا تقتصر على سرد المعلومات والمعارف المقررة في المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها فهو المربي وعلى عاتقه تقع مسؤولية الارتقاء بالوطنية للطلبة.
- ★ ولأن الوطنية سلوك لذا ينبغي العمل على تهذيب سلوك الطلبة وهذا يحتاج إلى أساليب مدروسة يتبعها المعلم ليرقى بالطالب إلى المأمول، وهذه الأساليب لا غنى لها عن وسائل تعين المعلم في أداء مهمته، ولن نرقى إلى عقل الطالب ولن نطرد الملل إلا باستخدام الوسائل التقنية التي تعد أفضل وسيلة لتوصيل ما نريد إلى من نريد بالكيفية التي نريد.

— دراسات أجنبية:

دراسة كلانسميرر وجيلبرت وفريير (1974)

Klansmerier ,H,S,Gilbert: E,S,and Frayer , D: A, (1974)

" Conceptual Learning and Development "

التعليم المفهومي والتطوير

هدف الدراسة:

- ★ مدى تمكن الطلبة من توظيف معارفهم النظرية التي حصلوا عليها من عمليات التعليم السابقة في تفسير قضايا علمية معينة تواجههم في مادة العلوم الفيزيائية ومعالجتها.
- ★ تبين مواقف مفتشي مادة العلوم الفيزيائية ومدرسيها حول عدم قدرة التلاميذ على توظيف معارفهم في معالجة مواقف علمية جديدة.
- ★ مدى أهمية امتلاك المعارف بوصفها شرطاً كافياً لحل المشكلات المعرفية التي يواجهها المتعلمون.
- ★ الفروق بين طلبة المستويات والمراحل الدراسية في قدراتهم على توظيف مهاراتهم ومعارفهم.

★ مدى تقدم مهارة الطلبة في توظيف معارفهم بانتقالهم من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى أعلى.

★ الأسباب والصعوبات التي تواجه الطلاب عند تفسيرهم وتحليلهم المواقف العلمية.

★ الاقتراحات اللازمة للتغلب على الضعف أو التخفيف منه.

★ اعتمدت الدراسة على تصميم اختبار تحصيلي أعده الباحث.

عينة الدراسة: (632) طالباً و طالبة من التعليم الثانوي والجامعي.

نتائج الدراسة:

★ عدم وجود علاقة خطية بين امتلاك المعارف والقدرة على التوظيف، مع أن امتلاك

المعارف والقدرة على التوظيف عاملان متصلان اتصالاً وثيقاً من وجهة نظر الباحث.

★ ليس هناك فرق بين المستويات والمراحل الدراسية في القدرة على التوظيف، إذ لم تكن

هناك فروق بين طلبة المرحلة الثانوية وطلبة المرحلة الجامعية في القدرة على توظيف

المعارف.

★ من أسباب عدم تمكن الطلبة من توظيف معارفهم كون المدرّس غير كفيّ.

★ يعد المدرّس عاملاً أساساً في إدارة النشاطات التعليمية التعلمية كلها بما يوفره من طرائق

تدريس متنوعة وحديثة ووسائل تعليمية، وتهيئة الظروف التعليمية بطرائق متنوعة وإثارة

اهتمام الطلبة ورغبتهم في اكتساب المعرفة لتحقيق التعلم الفعال، كل ذلك يحقق تعلماً فعالاً.

دراسة وانغ بي لانغ (1997) الصين

Civics and Morality Among theirteen and Fifteen-year- olds: A study in the Republic of China on Taiwan (teenagers. Junior high school)

علم التربية الوطنية والمبادئ الأخلاقية وسط الأفراد (13 - 15) سنة

هدف الدراسة:

معرفة قدرة استيعاب إدراك طلبة المرحلة الثانوية للمنهج في التربية الوطنية والمادة الأخلاقية

وتأثيره في مواقفهم وتوجهاتهم الوطنية.

عينة الدراسة: (756) طالب وطالبة في ست مدارس ثانوية في الصين على كتب التربية

الوطنية.

نتائج الدراسة:

1. ارتباط المبادئ الأخلاقية التقليدية والقيم الوطنية والصلة بينهما.

2. افتقار الكتب للبيئة التربوية المرتبطة بالإجراءات الديمقراطية.

3. قيام مقرر التربية الوطنية بوظيفة أساسية في تغذية المواقف الإيجابية للطلبة نحو الحكومة.

4. ليس للمقرر أثر في تعزيز القيم الديمقراطية أو في زيادة المشاركة الوطنية لدى الطلبة.

دراسة تورني بورتا (2001) إيطاليا:

الصعوبات المتعلقة بالطلبة والتي تعيق منهاج التربية الوطنية عن تحقيق أهدافه.

هدف الدراسة: تقويم منهاج التربية الوطنية بإيطاليا من خلال نتائج طلبة المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: طلبة المرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة:

1. الاتجاهات في التربية الوطنية لها أبعاد (ديمقراطية - حكومة وطنية - اهتمام وطني - مشاركة اجتماعية)

2. هناك تأثيرات كبيرة في تحقيق أهداف التربية الوطنية مثل الأسرة والبيئة والإعلام، البيئة والمدرسة تعزز المعرفة بالديمقراطية والحياة الاجتماعية سلباً أو إيجاباً.

دراسة هيبورن (2002) - الولايات المتحدة الأمريكية.

Improving citizenship education project

مشروع تطوير التربية الوطنية

هدف الدراسة:

1. تطوير الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية.

2. تعميم برنامج للتربية الوطنية واختبار أثره في معرفة الطلبة السياسية والديمقراطية.

عينة الدراسة:

(260) طالباً وطالبة عن ولاية جورجيا الأمريكية بالإضافة إلى (17) معلماً بالطريقة التجريبية.

(286) طالباً وطالبة عن ولاية جورجيا الأمريكية بالإضافة إلى (17) معلماً بالطريقة المعتادة.

نتائج الدراسة:

1. أثر البرنامج تأثير إيجابياً في معرفة المعلمين بطرائق التدريس وبمحتوى الكتاب.

2. رفع معلومات الطلبة بدرجة ملحوظة في المرحلة الثانوية.

3. أهمية التركيز على إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم بحرية تامة في أثناء التدريس.

دراسة منتروب (2003) _ المملكة المتحدة.

The old new face of civic Education: expert .teacher .and .students views European educational

تحديد محتوى مادة التربية الوطنية وأثره في سلوك الطلبة

هدف الدراسة:

دراسة مشكلات مناهج التربية الوطنية من وجهة نظر المختصين والمعلمين والطلبة وأثر ذلك في سلوك الطلبة.

عينة الدراسة: معلمو المادة - طلبة المرحلة المتوسطة في بريطانيا.

نتائج الدراسة: (80-90%) من العينة يرون أن المادة مجدية للطلبة والدولة.

أكثر من نصف الطلبة يحبذون جمع المال لأسباب اجتماعية تعود بالنفع على المجتمع.

دراسة (ميشيل ماندير) ترجمة د. فوال ونجيب (2003)

Michel, Minder (2003)

Didactique Fonctionnelle objectifs, Strategies, evaluation

فن التعليم الوظيفي، الأهداف، الاستراتيجيات التقويم

هدف الدراسة:

★ وضع إسهامات جديدة في منظور نظري وعملي يمكن أن يصبح إجرائياً فيما لو اتبعت بوصفها طريقة تدريسية جديدة في الصفوف الدراسية.

★ حللت الدراسة التعليم الوظيفي بأهدافه واستراتيجياته والتقويم، وذلك من خلال محاولة التوفيق بين تيارين قويين هامين وهما التربية الوظيفية التي نضجت على يد التربوي (كلابريد، 1911) وتيار التقنية العلمية للسلوك التي طرحتها الولايات المتحدة الأمريكية في فكرة السيطرة العلمية على السلوك، وذلك من خلال محاولات لتجارب عديدة لتعديل السلوك عن طريق جراحة الأعصاب والمعالجة الكيماوية (ماندير، 2003) وسعت الدراسة إلى إبراز تيار التعليم الوظيفي بصورته الأكثر تكاملية وضرورة في الوقت المعاصر.

نتائج الدراسة:

وضع مخطط كامل وواضح لنموذج التدخل التربوي بالاستناد إلى الإستراتيجية الوظيفية الموضحة في الدراسة التي تشكل عوناً للمدرسين في عملهم التربوي في أي من المواد الدراسية العلمية أو الأدبية.

– التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة صنف الباحث هذه الدراسات في مجالات عدة هي:

1. دراسات تناولت واقع ومشكلات وصعوبات تدريس مادة التربية القومية مثل دراسة (علي، 1996) و(قزح، 2008) و(سعيد، 1991) و(بورتا، 2001).
2. دراسات تناولت تحليل محتوى وتطوير منهاج التربية الوطنية مثل (الحموي، 2005) و(الخياط، 2001) و(منتروب، 2003) و(هيورن، 2002).
3. دراسات تناولت المهارات الوظيفية في تدريس الجغرافيا والأدب والنصوص مثل دراسة (عيسى، 2008) و(يوسف، 1978).
4. دراسات تناولت فاعلية استخدام العصف الذهني وتوظيف التقنية في الارتقاء بالمواطنة مثل دراسة (القاري، 2005).
5. دراسات تناولت التربية الوطنية والمبادئ الأخلاقية مثل دراسة (لانغ، 1997).
6. دراسات تناولت فن التعليم الوظيفي بشكل عام مثل دراسة (الحوال، 2003).
7. دراسات تناولت ربط منهاج التربية الوطنية بالمجتمع مثل دراسة (الوهابي، 2004).

ما تتفق به الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة وما تختلف عنها:

- ★ تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بتناولها موضوع التربية القومية كما تتفق مع بعض الدراسات بتناولها الوظيفية في تدريس مادة الجغرافيا والأدب والنصوص فهي تتفق معها في المفهوم وتختلف عنها في الموضوع، كما تتفق مع الدراسة التي تناولت التربية الوطنية والمبادئ الأخلاقية ومع دراسة ربط منهاج التربية الوطنية بالمجتمع.
- ★ كما تتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث أنها اهتمت بالتربية الوطنية والتربية القومية وواقع تدريسها والصعوبات التي تواجهها من خلال طرحها لطرائق التدريس المتبعة وربط المادة بالمجتمع وحاجاته وبقائها مادة نظرية يصعب على الطالب فيها توظيف ما تعلمه في حياته اليومية.
- ★ تركيز الدراسات الأجنبية على جوانب منها تعلم مفهوم الحرية والمفاهيم السياسية وارتباطها بالواقع السياسي من خلال المناقشة والحوار والأفكار الاجتماعية والديمقراطية والسياسية بمفهومها الواسع ومدى تطبيقها من قبل الطلبة بحياتهم داخل الأسرة والمجتمع.

- ★ تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بتناولها موضوع أهمية التربية الوطنية وطريق تدريسها وانعكاسات طريقة التدريس على الطلبة في الواقع الحياتي والعملي ودور مؤسسات المجتمع المدني (المنظمات الشعبية) في توظيف هذه المادة عملياً ضمن المحيط الاجتماعي.
- ★ لما لهذه المادة من دور في تكوين القيم لدى الطلبة وتطوير فعاليتهم سواء على المستوى القومي أم المستوى الوطني وقدرة هذه المادة على مساهمة التطور العلمي والإعلامي الهائل ومدى محافظتها على الهوية القومية للمجتمع وهذا له علاقة إلى حدٍّ ما بالبحث حيث سيجيب على مدى توظيف طلبة المرحلة الثانوية لمادة التربية القومية في حياتهم العملية اليومية في الأسرة والصف والمجتمع.
- ★ تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية التربية القومية ولما لها من دور في تنشئة الجيل تنشئة قومية ووطنية بحياة الطلبة وذلك حفاظاً على الهوية الوطنية بما يلي حاجات الفرد ضمن إطار المجتمع وصولاً إلى تحقيق أهداف تدريس هذه المادة وتحويلها إلى أهداف سلوكية من خلال ربط الأفكار النظرية وتوظيفها في المجتمع من خلال ما يتعلمه الطلبة ويمارسونه عملياً في المجتمع.
- ★ كافة الدراسات السابقة كان المحور الأساسي فيها العنصر البشري فهي عملية استثمار وطني تعود بالفائدة على المجتمع والوطن وهذا سيساعد المختصون بالعملية التربوية على وضع الأهداف والبرامج التي تكفل تعزيز حب المواطن لوطنه والدفاع عن مقدراته.
- ★ تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في دور الوظيفية في تدريس مادة التربية القومية الاشتراكية لطلبة المرحلة الثانوية حيث وجد الباحث أن بعض الدراسات ركزت على دور معلمي مادة التربية القومية وبعضها الآخر على طلبة المرحلة الإعدادية وأخرى على طلبة كليات التربية.
- ★ تتفرد هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في حدود علم الباحث في مدى توظيف مبادئ ومفاهيم التربية القومية لطلبة المرحلة الثانوية في حياتهم العملية من خلال عبارات الاستبانة الموزعة على ستة محاور.

الفصل الثالث

التربية القومية

- ❖ المقدمة.
- ❖ مفهوم القومية العربية .
- ❖ مفهوم التربية.
- ❖ مفهوم التربية القومية.
- ❖ التربية القومية في إستراتيجية تطوير التربية العربية.
- ❖ دور التربية القومية الفاعلة في تكوين القيم.
- ❖ التربية القومية في فكر حزب البعث العربي الاشتراكي.
- ❖ فلسفة التربية في الجمهورية العربية السورية.
- ❖ أهمية بناء الهوية القومية.
- ❖ عقبات في طريق القومية.
- ❖ تعميق التربية القومية وظيفياً.

المقدمة:

إن التحدي الحقيقي الذي يواجه الأجيال الشابة في المستقبل هو تحد حضاري، وإثبات الوجود. يأتي أولاً بالوعي بالذات، والإحساس بأن الحياة لها معنى، وكل إنسان يتطلع لتنمية ذاته، وشعوره، بأنه يمكن أن تستثمر طاقاته الكامنة بما يضمن لمسيرة العمل الوطني والقومي، فيشارك ويعاون ويبدل قصارى جهده، فإذا ما أدى كل منا دوره فإن البناء سيعلو والتقانة سترتقي، وسوف نجد لنا مكانة بين الأمم المتقدمة فرضتها سمات شخصيتنا التي عرفت معنى الحياة فتعاملت معها.

فالقومية رؤية قديمة حديثة تضيف على الشخصية الإنسانية العربية بعداً يجعل الحياة تستحق أن نحياها بروح عالية ودافعية قوية تتحقق بالإرادة.

مفهوم القومية العربية:

لما كان الوجود العربي يضرب بجذوره في التاريخ، تنوعت رؤية الباحثين والمفكرين لمفهوم القومية العربية بحسب المرحلة التاريخية والتحديات التي تواجه الأمة العربية، ولهذا اكتفى الباحث بعرض بعض النماذج لمفهوم القومية العربية على سبيل المثال لا الحصر. فساطع الحصري وجد أن القومية لا تختلف عن الأمة، فالأمة عنده هي "مجتمع طبيعي من البشر يرتبط بوحدة الأرض والأصل والعادات واللغة من جراء الاشتراك في الحياة وفي الشعور الاجتماعي (اليازجي، 1986، 312).

أما زكي الأرسوزي فكان له رأي آخر، إذ إنه ميز بين مفهومي القومية والأمة، فالأمة عنده هي الوجود البشري الذي تجمع بين أفراد روابط طبيعية واجتماعية، أما القومية، فهي وعي أبناء الأمة للروابط القائمة بينهم. وبالنسبة إلى القومية العربية فقد رأى أنها تستند إلى القرابة في النسب، والأخوة في الثقافة، والمصالح المشتركة، والمصير المشترك بين أبناء الأمة العربية، وبالتالي فقد ربط هذا المفهوم بأهل الإنسان وأقاربه فقال إن القومية "مشتقة من قوم، وبنو قوم الإنسان هم الأقارب الذين يفرع بعضهم لبعض، وعلى هذا فإن القومية هي الأمة في حالة التأهب للذود عن حياض الوطن وللعمل من أجل تحقيق الهدف المشترك (الأرسوزي، 1976، 105).

وأكد أن ما يميز القومية العربية هو عمقها التاريخي وبعدها الإنساني، لأن الشعور القومي يرتقي بأبناء الأمة ليعيشوا إخواناً متعاونين. وهذا بدوره ينفي كل الروابط المختلفة التي تمزق وحدة المجتمع، وتشل طاقات الأفراد كما أن البعد الإنساني يتجلى من جانب آخر، بالاحترام المتبادل بين أمم العالم بحيث تقوم بينهم علاقات إنسانية توفر السعادة والتعاون والسلام لشعوب

العالم بعيداً عن التعصب العرقي والاستغلال الاستعماري. ومن جانب آخر، نظر ميشيل عفلق للقومية نظرة مثالية عاطفية، فهو يقول عنها: "إن القومية ليست نظرية ولكنها مبعث النظريات، ولا هي وليدة الفكر بل مرضعته، وليست مستعبدة الفن بل نبعه وروحه، وليس بينها وبين الحرية تضاد، لأنها هي الحرية" (عفلق، 1959، 27).

نجد ميشيل عفلق يضع فصلاً بعنوان القومية حبّ كل شيء "في كتابه في سبيل البعث" ويوضح ذلك بقوله: "القومية التي ننادي بها هي حب قبل كل شيء، هي نفس العاطفة التي تربط الفرد بأهل بيته، لأن الوطن بيت كبير والأمة أسرة واسعة، والقومية ككل حب يفرح القلب، ويشيع الأمل في جوانب النفس، ويود من يشعر به لو أن الناس يشاركونه في هذه الغبطة التي تسمو فوق أنانيته الضيقة وتقربه من أفق الخير والكمال".

أما حزب البعث العربي الاشتراكي فقد أوضح رؤيته للقومية في دستوره الصادر عن مؤتمره التأسيسي في 7 نيسان 1947 حيث أكدت المادة الثالثة من المبادئ العامة أنه حزب قومي يؤمن " بأن القومية حقيقة حياة خالدة، وبأن الشعور القومي الواعي الذي يربط الفرد بأتمته ربطاً وثيقاً هو شعور مقدس، حافل بالقوى الخالقة، حافز على التضحية، باعث على الشعور بالمسؤولية، عامل على توجيه إنسانية الفرد توجيهاً علمياً مجدياً. والفكرة القومية التي يدعو إليها الحزب هي إرادة الشعب العربي أن يتحرر ويتحد، وأن تعطى له فرصة تحقيق الشخصية العربية في التاريخ، وأن يتعاون مع سائر الأمم على كل ما يضمن للإنسانية سيرها القويم إلى الخير والرفاهية".

كما جاء في المادة الخامسة عشرة من دستور الحزب: "الرابطة القومية هي الرابطة الوحيدة القائمة في الدولة العربية التي تكفل الانسجام بين المواطنين وتصهرهم في بوتقة أمة واحدة وتكافح سائر العصبية المذهبية والطائفية والقبلية والعرقية والإقليمية" (حزب البعث العربي الاشتراكي - الدستور، 1978، 8، 13).

مفهوم التربية:

قبل الحديث عن مفهوم التربية، وكيف قام بتحليله بعض فلاسفة التربية، تجدر الإشارة إلى أن كل من يقوم بممارسة التربية يسمى "مربياً"، فكما أن العربي يربي فإن اليهودي يربي والزرادشتي والبوذي والهندوسي، إلا أن غاية أحدهم لا تتفق مع غاية الآخر قطعاً، وكذلك الأسس التي ينطلقون منها، والأساليب التي يسعون إلى تحقيق الأهداف من خلالها ليست واحدة مع أنهم يشتركون في مسمى التربية، وهذا هو المراد بالتربية العامة التي عرفت تعريفات عدة منها:

★ **التعريف الأول:** تنمية ميول الإنسان وقواه الموروثة وإصلاح ما اعوج منها ليستقيم سلوكه وتتهذب أخلاقه.

★ **التعريف الثاني:** التدرج في إكساب الناشئ الصفات والسلوكية المرغوب فيها إلى أقصى درجة ممكنة.

★ **التعريف الثالث:** إحداث تغيير في سلوك الناشئ في الاتجاه المرغوب فيه شيئاً فشيئاً.

فالتعاريف السابقة تركز على أن التنمية والتغيير يكونان لدى الجميع هدفاً وأملاً لا بدّ من الوصول إليه، ثم إن جميع الأفراد متفقون على أن التغيير يجب أن يكون في الاتجاه المرغوب فيه، ولكن هل الاتجاه المرغوب فيه عند الماركسي مثلاً يكون نفسه الاتجاه المرغوب فيه عند الرأسمالي؟

لا شك أن هناك مساحة كبيرة من الاختلاف، وذلك لأن الاتجاه الذي يكون مرغوباً فيه عند فئة معينة قد يكون عند أخرى سلبياً، والعكس محتمل أيضاً، تبعاً لاختلاف المبدأ العقدي الذي تنبثق منه التربية عند كل فئة من الفئات، فضلاً عن اختلاف العوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية التي تنشأ في ظلها التربية.

هذا الفيلسوف الأمريكي "فينكس" يعرف التربية بقوله: (التربية عملية قصدية يتم عن طريقها توجيه الأفراد الإنسانيين لنمو الأفراد الإنسانيين).

لقد قام "فينكس" بتحليل ما تضمن هذا التعريف من مفردات على النحو الآتي:

1. **التربية عملية إنسانية:** أي إنها تتوجه إلى الأفراد الإنسانيين دون التصنيفات الأخرى من الكائنات، وبعبارة أخرى، يفترض "فينكس" أن هناك طبيعة خاصة للإنسان تميزه من بقية الكائنات، وتتطلب تربية مختلفة.

2. **التربية عملية نشاط:** لأن التربية كما يؤكد "فينكس" ليس ما يمكن أن تلمسه، ولكنها عملية نشاط، ومعنى أن يكون الفرد قد تربى لابد وأنه قد مرّ بعملية نشاط.

3. **التربية عملية نمو:** بما أن التربية عملية نشاط فلا بد من أن يؤدي هذا النشاط إلى نمو يتعلق بطبيعة الأفراد الإنسانيين وبالتالي فإن التربية عملية نمو إنساني أو عملية تعلم.

4. **التربية عملية توجيه:** لأن القول لا يستقيم إذا اعتبرنا أن كل العمليات التي تتضمن النمو الإنساني تربية، وبالتالي فإن تلك العمليات تحتاج إلى توجيه وإرشاد كي تحدث التربية بشكلها الصحيح، أي أن التربية تتطلب وكيلاً تربوياً يشرف على الفرد الذي يتربى.

5. **التربية عن طريق الأفراد:** بمعنى أن وكلاء التربية المسموح بهم هم الأفراد الإنسانيون وحدهم، ومن بين هؤلاء الوكلاء الإنسانيون ، فتوجيه الفرد لنموه يسمى تربية ذاتية، وهي تأكيد هام من العمل التربوي.

6. **التربية عملية قصدية:** وفي التحليل النهائي يشير "فينكس" إلى التوجيه الذي يقدمه الأفراد يكون قصدياً متعمداً فالصديق - مثلاً - يصبح مربياً إذا سعى عن قصد لتوجيه نمو صديقه على نحو إنساني.

انطلاقاً مما سبق نرى أن التربية الحديثة، بمنطلقاتها وأهدافها، لم تعد تركز على كمية المعارف التي يجب أن يتضمنها المنهاج، وينقلها إلى المتعلمين، إنما تركز بشكل أساسي على شخصية المتعلم ولاسيما من الجانب العقلي فمن خلالها تتناول المعارف والعلوم المختلفة، وتخضع للفحص والتحليل، فيقبلها كما هي أو يضيف إليها أو يرفضها، وهذا يعني أن يكون المنهاج مرناً يتيح لكل طفل (متعلم) أن يختار النشاط (المشكلة) الذي يتناسب مع استعداداته وقدراته (الأحمد، 2000، 160).

مفهوم التربية القومية:

إذا كانت التربية بشكل عام، تعني النمو المتكامل للشخصية الإنسانية من جوانبها الجسدية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية و القومية، وإذا كان التعليم "صناعة اجتماعية" تتم من خلالها إعادة صياغة الإنسان في صورة يتم فيها التوافق بين ما يرغب فيه الفرد ويقدر عليه، وبين ما يطلبه المجتمع وينتجه. (علي، 2003، 228). فإن التربية القومية تعني جهداً منظماً لتنمية شخصية الفرد باتجاه أهداف محددة ترتبط بالأهداف القومية الكبرى التي ينشدها المجتمع انطلاقاً من واقعه ومشكلاته. أوهي من جانب آخر "وظيفة اجتماعية مرتبطة بحياة الأمة العربية وكيانها وبمقومات مرسخة لها، عاملة على استمرارها، وهي أداة تكوين المواطن العربي، المتمثل لخصائص الأمة العربية الملتهزم بأهدافها ومصالحها، وبالتالي ، فهي أداة تماسك الأمة العربية ووحدتها وتقدمها وإقرار مكانتها بين الأمم ومساهمتها في الحضارة الإنسانية" (أبو عمشة، 1978، 191).

وذكر مربون مصريون آخرون أن التربية القومية تعني:

★ **التربية القومية أو الوطنية هي** محصلة مجموعة من الدوائر تبدأ من الدائرة الصغيرة وتتصاعد حتى تحقق التربية القومية بمفهومها الشامل، ومع مراحل النمو تتصاعد الدوائر من الانتماء للبيئة المحلية، إلى الانتماء للوطن، ثم تتصاعد للوطن العربي " (مقابلة مع د. شكري عباس حلمي، - جامعة عين شمس - كلية التربية - القاهرة- 2002\17).

★ تكريس فكرة الولاء والانتماء للوطن الأم والإخلاص له، والعمل على صونه، والذود عنه، سواء أكان الوطن الصغير مصر أم كان سورية أم كان أي بلد عربي على امتداد الوطن الكبير. (مقابلة مع د.محمد أحمد عبد الدايم-جامعة الزقازيق كلية التربية - القاهرة - 2002\3\24).

ويلاحظ أن هؤلاء المربين يؤكدون حقيقة: أن التربية القومية تعمل على تعميق الانتماء الوطني أولاً ومن ثم الانتماء إلى الوطن العربي الأوسع .

ورأى مربون آخرون أن التربية القومية تعني:

★ جعل التلاميذ في مراحل دراستهم يرتبطون بأرضهم ويتعلقون بها، ويحبون وطنهم كما يحبون الأقطار والشعوب العربية المختلفة، ويكونون داعين للتضحية في سبيلها والدفاع عنها كما أنهم يشعرون بوجود روابط وثيقة بين العرب في مختلف أقطارهم تجعل منهم أمة واحدة(مقابلة مع د.محمد نهاد الحموي خبير المواد الاجتماعية في وزارة التربية بدمشق- 2002\5\18) (نقلاً عن صارم، 2002).

أو هي "غرس المبادئ التي تعزز عند الفرد مشاعر العروبة والانتماء للأمة الممتدة من المحيط إلى الخليج، وتنمي الشعور بوحدة المصير والمستقبل، وبوحدة المعاناة، والعمل بحيوية لتحقيق التكافل والتلاحم في مواجهة القضايا والمشكلات التي تواجهها أية دولة عربية بوصفها قضية الأمة العربية جمعاء".

★ أو إنها جهد واع يرمي إلى توعية الطالب العربي لأهمية القومية العربية وإدراكها، والعمل بموجباتها، ونقل الشعور القومي لديه من الحالة العفوية إلى حالة الوعي ليصبح فعالاً، إضافة إلى تأكيد وحدة الوطن العربي الجغرافية والبشرية والثقافية والحضارية ودحض الدعاوى الإقليمية والقطرية".

التربية القومية في إستراتيجية تطوير التربية العربية :

يعالج تقرير اللجنة الختامية لوضع إستراتيجية تطور التربية العربية، مختلف الموضوعات الإستراتيجية للتربية العربية على مستوى الوطن العربي، ونخص التربية القومية ببعض التحليلات والمقترحات لتطوير أهدافها ووسائلها، أو يمكن اعتبار التقرير بجملته بحثاً في التربية القومية العربية، وإن محوره معالجة قضايا تربية الشعب العربي، ومن جملة المبادئ التي يحددها هذا التقرير كأسس إليها لا بد أن تستند عليها التربية القومية:

المبدأ القومي: هذا المبدأ ينطلق من الاعتبارات الأساسية التالية:

★ أن التربية ذات وظيفة اجتماعية، تتفاعل مع مجتمعها تتأثر به وتؤثر فيه، وتعمل لخيره وتقدمه.

★ أن التربية ذات انتماء قومي، تتأثر بالخصائص الحضارية القومية في مجتمعها، وعليها أن تتمثلها وتستوعبها في خير صورها، وأن تعمل على تطويرها، فتعمق الوعي فيها، والإسهام في تحقيق أهدافها، وهذا ما يصدق على التربية العربية.

★ من أهداف التربية ووظائفها إعداد المواطن الملتزم بمجتمعه المتمثل في شخصيته القومية في نقائها وصفائها، العامل على الوفاء بمطالبها، فالولاء للمجتمعات المحلية والقطرية، يكون على خير حالاته، إذا كان في إطار ولاء قومي شامل عندها لا تتشأ التناقضات بينهما إنما ينكاملان في وحدة قائمة على التنوع .

★ إن العمل التربوي ذو أبعاد قومية، وهو يكون على خير حالاته من الكفاية والجدوى، حينما يقوم على أساس جهود قومية شاملة، تعتمد على التعاون والتكامل، ذلك أن تفاعل الشعوب مع بعضها وتعاونها في سبيل السلام القائم على العدل لا يعني ذوبان قومياتها وإضعافها، بل يعني تقريبها وإتاحة فرص أرحب أمامها للنمو والإسهام في تطوير الحضارة الإنسانية بما تملك من خصائص مميزة وقدرات خلاقة ولعل ما يجدر ذكره أن للتربية أثراً كبيراً في تحقيق متضمنات هذا التفاعل في شخصية المواطن، فهو التزام بأهداف أمته ومصلحتها ووعي لمطالب الإنسانية، والمصالح المشتركة معها، وإن في تأكيد القومية للجوانب الإنسانية فكراً وتطبيقاً ما يحقق ذلك، ومن الاعتبارات الأساسية التي يقوم عليها هذا المبدأ ما يأتي:

★ ما تؤكد أصول الإسلام من الصلة الوثيقة بين الفرد والمجتمع، كما تتمثل في سعي الفرد من أجل خير المجتمع، ومسؤوليته نحوه، ورعاية المجتمع لأفراده، وتحقيق التعاون والتكامل بينهم، ومن مهمة التربية تحقيق هذه الصلة، كما يتجلى ذلك في تطوير التربية العربية.

★ وما يكشف عنه تطور التربية على مر العصور وما أكدته الدراسات الحديثة من احتمالات تعدد علاقات الفرد والمجتمع وخضوعها للتطوير والتوجيه، وفقاً للسياسات المتوخاة، لأن بروز القومية كحركة قومية في تحرير الشعوب، وتكوين الدول الحديثة، وظهور التجمعات الإقليمية، على أساس المصالح المشتركة في النصف الثاني من القرن العشرين، أبرز مكانة التربية القومية في بناء الأمم والدول الحديثة، وأبرز مهماتها في هذا المجال:

★ انطلاقاً من كون الأمة العربية حقيفة تاريخية حضارية، اتصل كيانها بالحضارة الإنسانية، منذ نشأتها، فكان لها تأثير واسع وعميق في مسيرتها، وهي تمتلك في حاضرها من مقومات القومية ودواعي الوحدة، ما يندر أن تمتلكه أمة أخرى. إنها تتميز بوحدة اللغة والثقافة ووحدة الوطن والتاريخ والمصالح والمصير، لكن التحديات التي تواجهها الأمة العربية الضخمة، المتمثلة بالصهيونية والاستعمار والتخلف والتجزئة، تحول دون تحقيق وحدتها.... ومع هذا فإن ما يتوافر لها من الإمكانيات العظيمة المادية والبشرية يفرض عليها استثمار مقوماتها في الوحدة وإمكاناتها المتنامية في مواجهة تلك التحديات، وفي الانطلاق نحو الحياة الحرة الكريمة، والمكانة الرفيعة، ومن الطبيعي أن يكون للتربية دور كبير وإسهام فعال في هذا المجال، ويترتب على هذا المبدأ جملة من الموجهات في التربية فكراً وتطبيقاً، منها:

★ إبراز المهمات الاجتماعية والقومية للتربية وتيسير نهوضها بوظائفها لتكوين المواطن العربي الملتزم، عضواً نافعاً في مجتمعه وممثلاً لخير خصائص أمته ساعياً إلى وحدتها وخيرها وتقدمها، يحرص على تلبية مطالب هذا التكوين والتنشئة السليمة المتوازنة، كما تتطلبها أصول العقيدة الإسلامية، ومقومات الثقافة العربية، والحركة القومية في الوطن العربي، والتمسك بالقيم والفضائل العربية، والتعبير عنها في أنماط سلوكية ومواقف عقلانية، وإرادة مفعمة بروح المسؤولية الاجتماعية والقومية، ليصبح المواطن المعبر عن الشخصية القومية في صورتها المتطورة، وفي خصائصها الثقافية الذاتية، وتصويرها لحياة الأمة العربية وتطلعاتها في الوحدة والتقدم والحياة الحرة الكريمة، متمسكاً بأهدافها عاملاً على تحقيقها.

★ تطوير صيغ تربوية وثقافية جديدة لمواجهة التحدي الصهيوني في فلسطين والوطن العربي، ومراعاة ذلك في الأهداف والمحتوى وفي أساليب التوجيه والتدريب والتقييم، وفي شحذ إرادة النضال بين الجماهير العربية، على أن تؤدي هذه الصيغ إلى تربية جديدة لأبناء فلسطين، بقصد مساعدتهم على استرداد حقوقهم كاملة.

★ التوجه القومي العربي للتربية والثقافة والعلوم، من حيث سياستها وأهدافها ومحتواها ومؤسساتها، وسائر نشاطاتها، وجعل العمل من أجل الوحدة العربية محوراً رئيساً لها، ويترتب على ذلك إرساء النظام التربوي بجملته على أسس قومية، وتوجيهه وتنظيمه وفقاً لها، لتمتد جذوره في واقع مجتمعه فيتغذى عليها، ويواجه مشكلاتها ويسهم علماءه في تطوير فكر تربوي عربي، تجتمع له فلسفة عربية متميزة، ومشاركة فعالة في العلوم الأساسية للتربية وتطبيقاتها، كما يترتب عليها تعريب الثقافة، فتصبح الأمة العربية الفصيحة معتمدة في التعليم والإعلام والمؤسسات والأسرة والحياة العامة، ونتاجاً أدبياً معبراً عن حياة

الأمة العربية وخصائصها، وأساليبيها في الحياة وأنماطها في القيم والفضائل والسلوك، وتعريب العلم تأكيداً لولاء العلماء لأوطانهم ولأمتهم، وسعيهم إلى خيرها وتقديمها، ويسري ذلك على التقنية فلا تكون مجرد نقل لها، إنما استيعاب لأساليب بنائها وإرسائها بأيدي عربية لحاجات قومية (تقرير اللجنة الختامية لوضع إستراتيجية تطوير التربية العربية، 1979 - 228-229).

إن قومية العمل التربوي العربي هي الأساس الذي تؤكدته المؤتمرات التربوية العربية والمواثيق والمعاهدات المشتركة التي تدعو إلى الوحدة، وبناء جيل عربي مستنير، يؤمن بوحدة الوطن العربي، واثق بنفسه وأمته، معتر بانتمائه لها، يعمل على تحقيق أهدافها في الوحدة والديمقراطية والتقدم، هذا ما أكدته ميثاق الوحدة الثقافية بين سوريا ومصر والأردن 1957 وميثاق الوحدة الثقافية الذي أقره مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب، الذي عقد في بغداد 1965، الذي جاء في توجيهات لجنة (أسس المناهج في البلاد العربية) إبان انعقاده في القاهرة 1965: إن أهداف التربية العربية تنمية الطالب بوصفه فرداً متكاملًا من النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والروحية، بحيث يعد ليكون مواطناً صالحاً يتكيف مع بيئته، كما يسعى لتطويرها نحو الأحسن (شماس، 1987 - 41).

دور التربية القومية الفاعلة في تكوين القيم:

لابدّ من القول إن الدروس النظرية، والمواظظ الخطابية، ليست الوسيلة الأفضل لترسيخ قيم الناشئة، لأن الوسائل المتبعة يجب أن تكون وسائل عملية وجماعية وملموسة، وقد أثبتت التجربة التربوية في الوطن العربي، وفي مختلف بلدان العالم أن البعد الناقص لدينا هو الفاعلية وما لم تتوافر للعملية التربوية درجة عالية من الفاعلية، فإن تربيتنا ستظل جهداً مهدوراً وطلاء خارجياً، لا تنبئ عن تغير جوهري في مواقف الجيل، ومهما تحدثنا عن المبادئ والقيم والاستراتيجيات والتوسع التعليمي، فإن الحلقة الأم تبقى هي مسألة فاعلية التربية، وفي غياب الحدود المعقولة من الفاعلية، لن نستطيع الاطمئنان إلى إمكان تحقيق أي من أهدافنا الطموحة في هز وجدان الجيل الجديد، وتفجير طاقاته ومنح معنى جديد لحياته، وخلق النموذج الحي القادر على التكيف والإبداع في وقت واحد. إن التربويين في الوطن العربي مدعوون لمواجهة بشجاعة من خلال منهج علمي سليم معضلة الفاعلية التربوية التي من خلالها نستطيع تنمية الحضارة الفردية والاجتماعية ضد كل ما هو سلبي، ومعاد للإنسان والوطن والشعب، وتنمية القدرة على العمل الإيجابي والجماعي، وصياغة النموذج الإنساني الواعي لمسؤولياته وموقفه من العصر، ومن أجل تحقيق هذه الفاعلية يمكن لمدرس القومية أن يسهم في ربط التربية بالعمل، والنظرية بالممارسة والتطبيق، عندما يعلم الطلبة معنى القيم الاجتماعية للعمل، ويوجه

الطلبة لاختيار التخصص الدراسي والمهني الملائم لميول كل منهم، وإمكاناته بما ينسجم مع الاحتياجات العامة ويساعدهم على تقويم ميولهم واتجاهاتهم تقويماً ذاتياً" بالاعتماد على بعض الاختبارات الموثوقة في مجال قياس الميول والقيم وتحديد ما يعزز قدراتهم واستجاباتهم، وقيمهم الإيجابية وتقدير تطلعاتهم المستقبلية، ومحاربة القيم الفردية لديهم من خلال عدم تعزيزها وتشجيع العمل الجماعي التعاوني، وتأكيد على ممارسة الديمقراطية (الأحمد، 1991، 171، 172).

التربية القومية في فكر حزب البعث العربي الاشتراكي:

تبرز هذه التوجيهات التربوية في فكر حزب البعث العربي الاشتراكي، الذي يعد طليعة الثورة العربية في العصر الحديث، وحامل لواء القومية، في مبادئه ودستوره ومنطلقاته النظرية، ومقررات مؤتمراته القومية والقطرية عبر تاريخ نضاله منذ بداياته الأولى التي تعد منطلقاً لفلسفة التربية في سورية، تستقي منها التربية مناهجها لتربية الناشئة في ضوءها على قيم الأصالة والمعاصرة، وتعمل على تجسيد ما جاء في دستور الحزب، الذي أقره المؤتمر القومي التأسيسي الأول للحزب المنعقد في دمشق 4-6 نيسان 1947 الذي بين في:

المادة 43 منه "ترمي سياسية الحزب التربوية إلى: "خلق جيل جديد مؤمن بوحدة أمته، وخلود رسالتها، أخذ بالتفكير العلمي، طليق من قيود الخرافات، والتقاليد الرجعية، مشبع بروح النقاول، والنضال والتضامن مع مواطنيه، في سبيل تحقيق الانقلاب العربي الشامل، وتقديم الإنسانية". ولذا فالحزب يقرر:

وفي المادة 44- طبع كل مظاهر الحياة الفكرية والاقتصادية والسياسية والعمرانية والفنية بطابع قومي عربي، يعيد للأمة صلتها بتاريخها المجيد ويحفزها على التطلع إلى مستقبل أمجد وأمثل

وفي المادة 45- التعليم وظيفة من وظائف الدولة وحدها، لذا تلغى كل مؤسسات التعليم الأجنبية والأهلية.

وفي المادة 46- التعليم بكل مراحل مجاني للمواطنين جميعاً وإلزامي في مراحل الابتدائية والثانوية

وفي المادة 47- تؤسس مدارس مهنية مجهزة بأحدث الوسائل والدراسة فيها مجانية .

وفي المادة 48- حصر مهنة التعليم وكل ما له مساس بالتربية، وبالمواطنين العرب ويستثنى من ذلك التعليم العالي. (حزب البعث العربي الاشتراكي - الدستور، 1978، 23، 24).

بينما جاء في بعض المنطلقات النظرية للحزب التي أقرها المؤتمر القومي السادس للحزب المنعقد في دمشق - تشرين الأول - 1963 - ما يلي:

أ. تهدف الاشتراكية إلى إقامة نظام اجتماعي جديد يخلق ظروفاً موضوعية، اقتصادية واجتماعية وفكرية وسياسية جديدة، تعتق الإنسان من جميع أنواع الاستغلال والتسلط والجمود، وتتيح له الفرص لكي يصير إنسان حراً كلياً ولكي تكون الاشتراكية حلاً لمشكلة الإنسان العربي لابد أن تتوافر في النظام الجديد الظروف التي تهيئ لـ:

أ. إلغاء الاستغلال المادية ، التي تسلب المواطن جوهره الإنساني.

ب. تعميق المضمون الديمقراطي للاشتراكية، لأن الحرية هي الأساس الراسخ التي تبنى الاشتراكية عليه.

ج. تربية المواطن تربية اشتراكية وعلمية، تعتقه من الأطر والتقاليد الاجتماعية الموروثة والمتأخرة لكي يمكن خلق إنسان عربي جديد بعقل علمي منفتح بأخلاق اشتراكية جديدة يؤمن بقيم جماعية (بعض المنطلقات النظرية للحزب، 1963، 70، 71).

ومن ذلك ما جاء في المنهاج المرحلي لثورة الثامن من آذار 1963، الذي وضع عام 1965 تحت عنوان التطور الثقافي:

ترتكز فلسفة التربية والتعليم والثقافة والإعلام ،في ظل الثورة على مسلمة أساسية هي:

التفتح الكامل لشخصية المواطن بمختلف جوانبها الروحية والفكرية والعاطفية والجسمية، بغية بعث أصالة الإنسان العربي وقيمه وأخلاقه السامية، التي تجلت في فترات النهوض السابقة، وتغرس خلاصة تجارب البشرية من الأفكار والصفات التقدمية، وهدفها من ذلك خلق جيل عربي قادر على حمل رسالة العرب الخالدة في تقوية القيم الحضارية والإنسانية، في الحق والمحبة والعدالة والبطولة واحترام كرامة الإنسان مهياً لبناء حضارة عربية على أسس إنسانية، يتجلى فيها التعاون والتعلق بالحياة الاجتماعية وتفضيل المصلحة العامة، والاستعداد للنضال ضد الباطل والتخلف والاستغلال والاستبداد، وصهر جميع أبناء الوطن العربي في بوتقة واحدة هي المدرسة العربية، ذات النهج الواضح، الذي يعكس المفهوم القومي الاشتراكي، الذي يرفض كل أثر لعصبية منافية له، عن طريق إعادة النظر في مناهج التعليم وطرائق التدريس أو الكتب المدرسية (بشارة، 1982، 1981، 103).

وأكد المؤتمر القطري الثالث للحزب المنعقد في أيلول 1966 ضرورة تجاوز الثورة للأطر والأنظمة التي تعوق جعل التعليم بمراحله كافة في خدمة المجتمع الوحدوي الاشتراكي الجديد، وفي المؤتمر القطري الرابع 1968 كان من بين توجيهاته التركيز على مادة التوجيه السياسي في

المناهج والتدريس، وتبسيط هذه المادة لتتناسب مع إدراك الطالب في المرحلة الإعدادية، قبل تدريس فكر الحزب ومواقفه السياسية والاجتماعية في المراحل الأخرى، وإعطاء تطوير المناهج أهمية خاصة، على أسس تعميق الوعي القومي، وإذكاء شعور الانتماء إلى الأمة العربية الواحدة، لتحقيق المجتمع العربي الاشتراكي الموحد، وفي المؤتمر القطري الخامس أيار 1971 تم تأكيد ضرورة تنقيف الناشئة عقائدياً وسياسياً، لخلق جيل مؤمن قومياً واشتراكياً وتطوير المناهج لتحقيق الثورة التربوية، بما ينسجم مع أهدافنا القومية والاشتراكية (بشارة، 1982، 103).

فلسفة التربية في الجمهورية العربية السورية:

تتطلق الأهداف التربوية في الوطن العربي على نحو عام، وفي الجمهورية العربية السورية على نحو خاص، من حقائق أساسية جسدها نضال جماهيرنا العربية من المحيط إلى الخليج، من أجل الوحدة والحرية والاشتراكية، فنحن أمة عربية واحدة لها ماضٍ مجيد وحاضر ومستقبل واحد، والعروبة لها خصائصها وتراثها الكبير بما فيه من قيم روحية ومادية، وما يتضمن من إيجابيات وسلبيات، وإذا كنا اليوم نعيش في واقع التجزئة، فمرد ذلك إلى أن الاستعمار والصهيونية، يطمحان منذ القديم للاستيلاء على وطننا، واستغلال خيراتنا وكانت أولى خطته التي نفذها وما يزال تجزئة الوطن العربي الكبير إلى دويلات صغيرة (بشارة، 1982، 1981، 100).

إن قراءة سريعة لأهداف التربية في سوريا نجد أنها تشير في غالبيتها إلى قيم وطنية وقومية واجتماعية وإنسانية، وهي تهدف لإيجاد جيل عربي متماسك، في مجتمع عربي اشتراكي موحد، ولكن لابد من الاعتراف بأن مجرد تبني هذه الأهداف لا يكفي، فالناشئة يعانون من ازدواجية واضحة، بين المعارف والقيم والاتجاهات من جهة، والواقع الذي يعيشونه من جهة أخرى، فالمتعلمون الذين ينجحون في امتحانات التربية القومية، سرعان ما يرسبون في أول امتحان حقيقي يواجههم في المجتمع، عندما يتعاملون في المؤسسات المختلفة مع الملكيات العامة، والثروات القومية، والموارد الطبيعية والبيئة، صحيح أن الشباب بحكم تكوينهم النفسي والاجتماعي يتجهون نحو رفض المعايير أو التقاليد والتوجيهات التي يمارسها الكبار، ويتخذون مواقف نحوها، ويرجع بعضهم هذا إلى محتوى الذات الاجتماعية الخاصة بهم، وإلى المحتوى المثالي للتربية والتنشئة التي يتلقونها، والتناقض بين التربية والواقع الاجتماعي، مما يؤدي بهم إلى:

1. الضياع السياسي وعدم الانتماء، واللامبالاة والهامشية.

2. التناقض بين القيم الرجعية الموروثة من المجتمع والطبقات المستغلة المتمثلة بالإقطاع والبرجوازية، والعشائرية والقيم التقدمية التي تحاول القوى الطليعية والثورية دعمها.
3. الفراغ الفكري والعقائدي نتيجة عدم وضوح موقفهم الاجتماعي، وضعف انتمائهم السياسي
4. الغزو الثقافي الذي يسعى لزعزعة ثقة الشباب بوطنهم، وتراث أمتهم الحضاري وقيمهم الأصيلة (الأحمد، 1991، 162، 163).

إن فلسفة التربية في سورية هي جزء لا يتجزأ من فلسفة التربية العربية، لأنهما يستقيان من مصدر واحد، هو الواقع الاجتماعي والسياسي والثقافي للأمة العربية، في إطار النظرية القومية الشاملة التي جسدها حزب البعث العربي الاشتراكي، وعلى اعتبار أن سورية جزءاً لا يتجزأ من الأمة العربية تجمعها معها أهداف وتطلعات مشتركة، وتواجهها تحديات مشتركة، فإن أهدافه أيضاً مشتركة، وأكثر من هذا فإن القطر يقدم المصالح القومية، على حساب المصلحة القطرية على الرغم من اصطباغ الحياة المعاصرة بصفة موضوعية تفرض التقليل من أهمية القيم في الحياة اليومية للإنسان فرداً كان أو جماعة، وعلى هذا فإن حاجة المجتمعات الحديثة إلى نظام ثابت من القيم الواضحة لا تبدو أقل من حاجة المجتمعات القديمة، ذلك أنه حتى في المجتمع الحديث الذي أطلقت فيه القوى المادية من عقاليها، وراحت تغير معالم الحياة الإنسانية، وتسهم في الترفيه عن الإنسان، فإن الإنسان، هو الإنسان، يعيش في عالمين متباينين: عالم الحاضر المادي، وعالم المستقبل، بما فيه من مثل وقيم متفتحة، لقد عرّف أحدهم القيم بما يلي: (إنها الأمور المادية والمعنوية التي تكون موضع طموح أبناء المجتمع وتقديرهم، فيحرك هذا التقدير شعورهم وتفكيرهم ويوجه سلوكهم وسعيهم) وفي هذا المجال تعد الأهداف التربوية قيماً متفقاً عليها بصور جماعية، ويسوغ الابتداء بالأهداف العليا والعامة للتربية، أن هذه الأهداف هي التي تقرر عملية اختيار الأهداف الفرعية، ويختلف المربون في هذا المجال باختلاف انطلاقاتهم الفكرية الأساسية فهناك التربية الدينية التي تشتق أهدافها من النهاية التي تسير إليها حياة الإنسان، وعندما يكون هدف التربية مساعدة الفرد على تحقيق ذاته، فإن واجب المدرسة تهيئة الفرص التي تساعد الفرد على تطوير إمكاناته والارتقاء بطاقاته الطبيعية إلى أقصى غايات التنمية والتطوير.

والتربية الاجتماعية تعنى بمشاركة متزنة في فعاليات المؤسسة الاجتماعية. فالأهداف التربوية تشتق من الأنماط العامة التي يعمل المجتمع على تحقيقها والتمسك بها، وهكذا بالنسبة إلى التربية الأخلاقية والإنسانية والعلمانية (الأحمد، 1991، 157، 158).

لقد حدد القطر أهدافه انطلاقاً من أهداف الحزب ومبادئه ومقررات مؤتمراته، وتطلعات الأمة العربية، لذا نجد أن الدستور الدائم للقطر حدد أهداف التربية والتعليم في نصوصه، جاء

في مقدمة الدستور(استطاعت الأمة العربية أن تنهض بدور عظيم في بناء الحضارة الإنسانية، عندما كانت أمة واحدة، وعندما ضعفت وأصر تلاحمها القومي تراجع دورها الحضاري، وتمكنت موجات الغزو الاستعماري من تمزيق وحدتها واحتلال أرضها ونهب خيراتها، وصمدت أمتنا العربية في وجه التحديات، ورفضت واقع التجزئة والاستغلال والتخلف، إيماناً بقدرتها على تخطي هذا الواقع، والعودة إلى ساحة التاريخ لكي تسهم مع سائر الأمم المتحررة في بناء الحضارة والتقدم.

ونظر الدستور إلى سورية بوصفها دولة ديمقراطية شعبية اشتراكية، ذات سيادة لا يجوز التنازل عن أي جزء من أراضيها، وهي جزء لا يتجزأ من الوطن العربي، والشعب العربي في سورية جزء لا يتجزأ من الأمة العربية، يعمل لتحقيق وحدتها الشاملة، واللغة العربية هي اللغة الرسمية لها.

وترى **المادة 21** من الدستور أن: نظام التعليم والثقافة يهدفان إلى إنشاء جيل عربي قومي اشتراكي، علمي التفكير، مرتبط بتاريخه وأرضه معتز بتراثه مشبع بروح النضال، من أجل تحقيق أهداف أمته في الوحدة والحرية والاشتراكية والإسهام في خدمة الإنسانية وتقدمها.

أما **المادة 23** من الدستور الدائم تقول: (إن الثقافة القومية الاشتراكية أساس لبناء المجتمع العربي الاشتراكي الموحد وهي تهدف إلى تنمية القيم الأخلاقية، وتحقيق المثل العليا للأمة العربية وتطور المجتمع، وخدمة الحضارة الإنسانية) (الدستور الدائم، 1974، 1، 2، 5، 6).

أهمية بناء الهوية القومية:

"إن مربّي هذه الأمة عليهم واجب مقدس.. أن يحافظوا على الحضارة والهوية، وأن يسهموا بفكرهم في ضمان حق الأجيال القادمة في حياة أفضل، لا يتخللها العنف، ولا يعصف بها الدمار ولا تسطحها سيطرة التكنولوجيا على الثقافة والجذور، ولا يجرفها طوفان المعلومات إلى التشتت والضياع (بهاء الدين، 2000، 172).

تسعى كل هوية للفرد أو الجماعة إلى تأكيد الذات والوجود، والهوية المرنة بوصفها الهوية الناضجة التي تؤمن بالحوار الذي يسمح لأحاسيس الهوية البنائية بالتطور (ميكشيللي، 1993، 170).

تقول "بنت الشاطئ" عائشة عبد الرحمن "على أن الحديث عن حاضرننا لا يمكن أن يفهم ما لم نصله بماضينا الذي يشق علينا أن نتجاهله، إذ يعوزنا لكي نعرف حقيقة مكاننا في العالم اليوم، ونميز وظيفتنا فيه أن نستكمل وعينا لذواتنا، وأن نفهم مقومات وجودنا ومكونات

شخصيتنا ومحال أن يتحقق لنا شيء من ذلك، إذا بترنا أنفسنا من ماض لنا طويل بعيد، وأن نجهل ما استقر وتأصل في أعماقنا من ميراث قديم".

ومن زاوية فلسفية فإن المناهج يجب أن تغرس الهوية ولا يمكن بناء الهوية بلا فهم الواقع المعاصر، وهذه المعاصرة لا تحصل إلا بالأصالة (طاهر، 2005، 197).

إن التوجهات المعاصرة في التربية المبكرة تؤكد أن الشعار الذي يجب أن ترفعه المجتمعات العربية في الوقت الحاضر " هو (القيم -العقل - المعرفة - التقانة).

حيث يأتي تأكيد القيم في رأس المسوغات التي تدفع إلى مزيد من العناية بالتربية المبكرة للطفل العربي، فالقيم الإنسانية والخلقية والاجتماعية هي تراث يخلد الإنسان ويحدد هويته بين الشعوب والثقافات الأخرى: وإذا أردنا حماية قيمنا ومعتقداتنا، فلا بدّ من أن ننقلها إلى أبنائنا منذ نعومة أظافرهم .. فمن خلال التربية المبكرة يمكن أن نسهم في تأكيد الهوية العربية " كما ورد في الوثيقة الرئيسية للمؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب: التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير الذي عقد في القاهرة (2006 م). ونصت هذه الوثيقة على أنه لا بد " أن ننشئ أطفالنا على التمسك بتعميق فكر الصدق مع النفس ومع غيرنا، وتنمية فكر الانتماء وحب الوطن : فهذه هي الدعائم الأساسية للشخصية وهي طوق النجاة من الشرور المحيطة بالإنسان، لاسيما وأنا نعيش في عصر يزداد فيه التوتر بين ما هو عالمي وما هو محلي وعلى الطفل أن يستوعب حضارة العالم الجديد ومتغيراته المتلاحقة دون أن يفقد جذوره ودون أن يتنكر لهويته، وأن يتعلم كيف يوفق بين التوجه المادي للقرن الحالي والتوجه الروحي والإنساني" (وثيقة المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب، 2006، 11).

ومن هنا ذهب المربون إلى أنه يجب أن يتسم المنهج الدراسي في المراحل الدراسية التعليمية بكونه "عربيا" يجسد الهوية القومية للمنطقة العربية في منطلقاته وأساسه وأهدافه: ومحتواه وأنشطته" (شريف وآخرون، 2006، 23).

ولذا فإن مضمون التراث العربي بما ينطوي عليه من فيض الحقوق الإنسانية ومقوماتها يشكل عاملا مهما من عوامل وجودنا الإنساني، وهذا المنحى لقيم التراث العربي يعصم من الوقوع في برائن الضياع ويحافظ على الملامح الخلاقة التي تميز الشخصية العربية المستقلة.

إذ لا يمكننا أبدا التعامل مع التراث بنظرة استخفاف لأنه يشكل الهوية التاريخية والاجتماعية للأمم فالتراث تجل لثقافة المجتمع ولا مجتمع بلا ثقافة فalcضاء على التراث والتعامل معه وفق المنهج الإقصائي أو التقليل من شأنه يعني مصادرة أساسية للهوية التاريخية والثقافية. ينبغي أن نحذر ونحن نحاول الحصول على التنمية الغربية، من أن نحقق التنمية الحقيقية فإذا كان نقد

التراث وإعادة صياغته من الأمور الضرورية فإن الأمة القادرة على ذلك هي أمة تمتلك هوية واعية لتراثها وواعية لتحقيق التطورات الجسيمة التي تحدث من حولها (رزق، 1999).

واليوم فإن قضية التربية القومية لا تتوقف عند الوظائف التعليمية والتربوية بل هي قضية سيادة وهوية ووجود (التويجري، 2004، 53).

وتحدد طريقة الحياة بوضوح من خلال فهمنا للقيم وهو الأمر الأساسي الذي يولد التمايز ويجعل الهوية القومية ذات محددات وتحولات تختلف عن غيرها، فمن المستحيل التفريط بهذه الخصائص الراسخة مما يستدعي أخذ الماضي العريق بعين الاعتبار بوصفه من موجّهات معالجة فهم وتوجيه الاتجاهات والسلوكيات في المجتمع العربي.

وما زالت الدول والشعوب تتخذ من التربية القومية أساساً للتعليم بغرض إعداد المواطن الصالح وغرس مفهوم الولاء من خلال تأكيد الحقيقة التي ترى أن المواطن الذي يستفيد من الدولة في رخائها مطالب بالدفاع عنها في لحظات بلائها. وتُجند التربية الحديثة مؤسساتها كلها لترسيخ معاني الحياة الديمقراطية بقصد مشاركة المجتمع بشرائه كلها في اتخاذ القرارات وفق ثوابت المجتمع علماً بأن الديمقراطية ليست مجرد انتخاب وترشيح ومهرجانات خطابية. لأن وسائل التربية يجب أن تقوم بتعزيز العلاقات الاجتماعية بين طبقات المجتمع، وتذويب الفوارق التي من شأنها تمزيق الوحدة الوطنية.

حتى يتحقق غرس الولاء للوطن وتأسيس العمل باحترام قوانين البلد ودستوره. والمدرسة من شأنها أن تربي المتعلمين على ممارسة معاني القومية في مباني المدرسة وفي خارج مبانيها من خلال ميثاق الحقوق والواجبات المنبثقة من قيم الفضيلة والوفاء والفداء، والولاء، والعطاء.

عقبات في طريق التربية القومية:

تنقسم المعوقات التي تواجه القومية العربية في وطننا العربي إلى قسمين: معوقات ذاتية ومعوقات خارجية التي هي تعد إفراراً للمعوقات الذاتية. المعوقات الذاتية ذات صلة بالتمايز والطبقية والعشائرية والمذهبية والمناهج الدراسية القاصرة وعناصر الثقافة السلبية التي تركز مفاهيم غير صحيحة ولا تلبي متطلبات المربين وتطلعاتهم لبلوغ التربية القومية. أما المعوقات الخارجية فمرتبطة بهيمنة القوى الغربية واكتفاء الفكر العربي بمشاهدة الأحداث وعدم القدرة على المشاركة في صنعها أو على الأقل التفاعل الإيجابي معها. ومما لاشك أنه يمكن علاج العجز الحضاري عبر تحديد الأسباب وعلاجها والتركيز على التربية الشاملة النابعة من مقومات الأصالة والمعاصرة في آن واحد. وفي هذا المقام فإن الناشئة هم أنسب شريحة لتصحيح المسار العربي ليكون فاعلاً في ذاته، نافعا لغيره، قائماً برسالته الإنسانية. وتسعى تربية التسامح إلى

زيادة فرص التماسك القومي وتأصيل ضرورة الاندماج القومي وخفض التعصب عبر وقاية الطلبة من شر التحيز الذي يظهر بصور عدة متفرقة ولأن المجتمع العربي متعدد الأعراق والطوائف والقبائل فإن الحاجة كبيرة لتأكيد قيم الحوار وحقوق الإنسان والاتجاه نحو احترام الآخر لدى الطلبة وهو ما يمكن الطلبة في المستقبل من علاج مظاهر الخلل في الممارسة السياسية في المجتمع (وزارة التربية، 2003، 5، 24).

ومن الآفات المصاحبة للتقسيمات السابقة غياب التعاون وأهم أعراض ذلك التحيز إلقاء اللوم على الآخرين والتمييز ونعت كل الأشخاص من فئة معينة بأوصاف غير صحيحة والنفرة والتعصب، والتشويه والتسلط والطرده والتمييز العنصري (الشراح، 2001، 238).

وهذا ما يولد مع مرور الوقت أرضية خصبة لبذور الكراهية والمشاحنات وانتشار الفكر الهجومي الذي يشوه سمعة الطرف المخالف، وهذا الأمر في نهاية المطاف يهك قوى المجتمع ويصرفها عن الإنتاج السليم، ويفكك عرى الوحدة والتكامل والاستقرار. ولعل الأسرة ثم المدرسة من ضمن المؤسسات المهمة لمواجهة التحيز الاجتماعي المقيت، ولكي تؤدي مراكز التوجيه مهمتها يتوقع منها أن تعمل على تعميق الوعي بحقوق الإنسان لأن أفضل طريقة لفهم حقوق الإنسان هي ممارستها عملياً. ويمكن للحياة اليومية المدرسية أن توفر هذه الممارسة، وأن تعزز الدراسة النظرية لمفاهيم مجردة مثل الحرية والتسامح والعدالة الحقيقية.

غير أن المدارس في كثير من الأحيان، تثبط مراعاة حقوق الإنسان بدلاً من أن تشجع عليها. وكثيراً ما تكون هناك افتراضات وأشكال من التحيز تحرم بعض الأشخاص في المدرسة من حقوق الإنسان" (منظمة العفو الدولية، 2006).

"إن أهم مرحلة لبناء (المواطن الصالح) ولسائر القيم هي مرحلة الطفولة والنشوء التي تجعل الشخص يعيش القومية فكرةً ووجداناً، فكم هم الذين استوعبوا فكرة القومية فكراً وصاحوا بها لكنهم في واقع حياتهم لا يكثرثون بها، بل ربما استغلوا لتحقيق مصالحهم الأنانية! إن السبب أن هذه القيمة لم تتدخل في وجدانهم منذ الصغر، بحيث يشعرون أنها الأصل بالنسبة إلى وجودهم أكثر من شخصياتهم وأن قيمتهم وعزهم يكون بالتضحية لها فضلاً عن بذل الطاقة لخدمته (الزبيدي، 2006).

أشارت ثريا الشهري إلى الحضارة الأخلاقية .. أين نحن منها اليوم؟! فكتبت أن أطفالنا يرون السلوك الانتقائي الذي يمارسه الكبار مع الفضائل فنحن ننقي من الأخلاق ما نهوى ونجمع الفضائل في سلة واحدة، ثم اخترنا منها فضيلة العفة وحصرناها في المرأة دون الرجل ... أين الحديث عن الكذب والنكت بالوعود والعهود! أين الإحساس بقيمة العمل وإتقانه أو

الوقت وهدره! بل أين جناية الظلم ... ثم تشير الكاتبة إلى معوقات القومية فتقول " ومن التساهل الفضائلي... رشوة وتلاعب وواسطة وسرقة ونفاق ومحسوبية وتدن في الإنتاج، حيث ينتشر الفساد الإداري ويشيع الصراع الطائفي والمذهبي والعنصري، ويصبح الانتماء إلى الجماعة أو الحزب أعلى من الانتماء القومي، فيفقد المواطن خارج الدائرة شعوره بالمساواة، ويتيقن بحصول غيره على امتيازات ما كان ليحصل عليها لولا انتماءه العشائري أو الجماعي، فماذا عن الدولة في خضم ذلك؟ إن ما يحدد مسارنا السياسي والمدني هو نجاحنا أو إخفاقنا في الانتصار بمعركة المواجهة الحضارية".

وإذا كان من غير الممكن إلغاء التباين بين الناس فإن الممكن في هذا المجال، والمهم ألا يطغى التباين على حقوقهم وألا يلغي القدر الكافي من التعاون والاحترام بينهم. ومن المهم التذكير بأن الانتماء للأسرة، أو المذهب، أو الطائفة لا يكون على حساب القومية. إذ يقوم الوالدان في الحياة اليومية بتلقين الطفل مفاهيم كثيرة على نحو غير شعوري فعندما يتحدث الآباء بعبارات تتضمن التحقير أو التصغير لفئة من الناس داخل المجتمع أو خارجه ينتشر الطفل ما يستمع إليه بوصفه توجهات تتجلى في سلوكاته المستقبلية وتوجه مشاعره نحو الآخرين.

"وبصورة عامة، يعاني المجتمع العربي، على اختلاف أجياله من نقشي القيم الاستهلاكية، والموقف السلبي تجاه قيمة العمل، والروح الانتكالية" (ديين، 2005، 133).

وفي مجال تدريس التربية القومية هناك عقبات عدة تواجه المدارس، كما أشارت نتائج إحدى الدراسات منها:

1. أهداف مادة التربية القومية غير واضحة لدى كثير من المعلمين، وبخاصة بعض الأهداف المتصلة بالبعدين الثقافي الاجتماعي والاقتصادي.
2. المقررات أغفلت بعض جوانب المحتوى ذات الأهمية الكبيرة في التربية القومية.
3. هناك صعوبات لدى المعلمين في مجال الإطلاع على الوسائل والنشاطات المناسبة للمادة وكيفية الاستفادة منها.
4. المعلمون عبروا عن قلة تدريبهم، وعن حاجتهم إلى دورات تدريبية في جوانب مادة التربية القومية كافة لتأهيلهم بطريقة مناسبة (العبد الكريم ونصار، 2005).

ورد في تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003 م: أنه بين العامين (1989، 2000) غادر أكثر من (15000) طبيب عربي أوطانهم إلى أوروبا ليرتفع حجم الخسارة في هذه الأوطان لصالح المهجر. ولا تقتصر الخسارة المترتبة على هجرة هذه الكفايات على تحمل المجتمعات العربية تكلفة إعداد الكفايات المهاجرة إلى البلدان المتقدمة، لأن الكلفة الأكبر تتجلى

في تكلفة الفرصة المضاعفة المتمثلة في تغييب الإسهام المنتظر لهذه الكفايات في التنمية الوطنية القومية في إطار بناء: منظومة المعرفة القومية. ونظرا لفداحة هذه الخسارة ينتظر القيام بعمل جاد لخفضها إلى أدنى حد ممكن، عن طريق الإفادة من الكفايات العربية المهاجرة في أثناء وجودها في بلاد الاغتراب، أو لتحويلها إلى مكسب هائل باجتذاب هذه الكفايات المهاجرة للعودة، على نحو مؤقت أو نهائي، وهي محملة برأس مال معرفي أضخم مما حمله أفرادها يوم غادروا أرض الوطن. ولن يتأتى هذا إلا بقيام مشروع جدي للنهضة الإنسانية في الوطن العربي يغري الكفايات المهاجرة بالعودة، المؤقتة أو الدائمة، ويجعل مشاركتها منتجة ومحقة للذات ولنهضة الأوطان في آن واحد". ويشير الواقع في بعض الدول العربية. إلى أن مادة التربية القومية تحولت إلى دروس في التاريخ والجغرافيا وخرجت في محتوياتها عن نطاق الوطن وأصبحت فقط تملأ الفراغ الذي اختطه وزارة التربية فانحرفت عن مدارها الصحيح ومقصدها الصريح وخرجت بنتائج سلبية. ويقف الوطن العربي اليوم أمام تحديات كثيرة وكبيرة مثل توجيه المواطن نحو احترام المؤسسات المدنية واحترام اللوائح والنظم وتقديم مصلحة الوطن على المصالح الشخصية والمنافع القبلية وغيرها من معوقات التقدم. ويتطلب هذا تشجيع الفكر المنهجي العلمي الناقد وتدريب المتعلمين على أساليب حل المشكلات وإدارة الأمور بالطرائق السليمة والمعايير الموضوعية (الموسى، 2002، 6).

"ويبدو أن قضايا القومية والديمقراطية لا يمكن استيرادها، كما لا يمكن إعادة إنتاجها. وعلينا أن نواصل جهودنا "في عملية ديمقراطية حوارية تقوم بها القوى القومية لبناء الديمقراطية ذاتها" فمن المستقر من خلال تجارب التاريخ المعاصر تشوه الديمقراطية المفروضة عن غير أسلوب ديمقراطي قومي معتمد على جهودنا القومية، في مساعيها بإرساء نظام ديمقراطي دينامي متطور ساعية إلى أن تقويم مؤسساته بحيث "تستوعب مستجدات الساحة العالمية... وتجديد أصولنا الحضارية ورؤيتها الإنسانية".

وكل مهتم بالشأن الداخلي والخارجي لبلاده يشعر بقلق شديد إلى عملية إدخال الشباب في متاهات فكرية تغرس التناقض في عقولهم بين الدين وروابط القومية وتروج لكلمات لا تنطبق على الواقع (حامد عمار، 2002، 265).

وإذا تحولنا من المعوقات الفكرية إلى المعوقات السلوكية فإننا نجد سلوكيات كثيرة تنم عن جهل أو تقصير في مراعاة دور الإنسان المدني.

فالقومية حب الوطن وهي عاطفة إنسانية وشعور يربط الفرد بوطنه ويدفعه إلى العمل المثمر والسعي المتواصل في سبيل رفع اسمه وإعلاء شأنه، والقيام بواجبه نحوه خير قيام" (هلال وآخرون، 2000، 25).

ولا يمكن تحقيق مقاصد القومية النبيلة عبر الكذب والتدليس "وحين تستمع إلى كثير من المحطات الإذاعية والفضائية، فإنك تلمح على نحو واضح وصريح التعصب للأوطان والأقطار ومحاولات يائسة للحديث عن فضائل غير موجودة أو تضخيم لفضائل صغيرة" (بكار وآل رشي، 2006، 101).

ومن التحديات التي تواجه المدارس العربية انتشار أسلوب التسلط عند المديرين والموجهين وانحسار التوجيه والرعاية (Ughrabi, 2004, p.419).

لا بد من أن يشعر المعلم ويتصرف في المدرسة كما لو أنه يعيش في أجواء ديمقراطية صحيحة تكون أساس تعامله مع طلبته بلا تصنع حتى ينشأ الطالب وهو يرى أن واقع المدرسة متطابق مع الواقع الاجتماعي من حوله. وعلى كل فإن التربويين يتفقون مع المربي البرازيلي باولو فرييري (Paulo Freire) على ضرورة إلغاء فكرة التعليم على نمط البنوك، تلك الفكرة التي تتطلب أن يستقبل الطالب المعلومات ويحفظها ثم يكتبها في الاختبار. إن تعليم القيم القومية تحرر العقول ولا تقبل أسلوب الحفظ الأصم ولا مناص من تجديد أساليب التعليم لنغرس القيم القومية الرفيعة بحيث تعتمد على الاختيار والبحث والاستكشاف والرحلات الميدانية وكتابة التقارير الناقدة كما هي في فلسفة جون ديوي عند الغرب وهي المعروفة بالطريقة البراغماتية (Parker, 2004, p.435).

وإزاء ذلك كله فالتعليم لا يمكن أن يكون حيادياً في رأي بالو فرييري (Paulo Freire) المربي البرازيلي (1921، 1998م) "الذي يرى أنه إما أن يكون أداة سيطرة تدعم أفكار القاهرين ويثبت الانصياع والخنوع، أو ممارسة الحرية التي تعين الجماهير على أن تفكر جيداً في حالها" (نيلر، 2006، 67 / الشراح، 2001، 313).

وعلى هذا فقد تكون المدارس معتقلات قهر لما لها من قدرة على التأثير والإخضاع، فالتعليم ليس إبداعاً للمعلومات في عقل المتعلم بل عملية إبداع تعرض العقل على التفكير والإبداع.

كتب محمد جواد رضا (2006م) عن التربية العربية المعاصرة وقال "إن تربيتنا المعاصرة بارعة براعة لا تضاهى في تنشئة أجيالنا على أن يفكروا أنهم غير قادرين على التفكير، وبهذا تقتل فيهم فعل العقل وتميت فيهم روح الإبداع، لأنها تنتزع منهم جذوة الجسارة على اقتحام المجهول وحمل مسؤولية الرأي الصريح الصادق، وتحقق فيهم مقولة "ابن خلدون" إن من كان مرباه بالعصف ألف العبودية ونبغ بالنفاق".

"ولا يمكن للعلاقات التربوية المدرسية التقليدية المنغلقة على نفسها بعيداً عن الاهتمام بالآخر، وما يخصه من حقوق وبتقافة، أن تدعي القدرة على التنشئة الحضارية التي نروم تحقيقها في مجتمعاتنا العربية. إذ لابد من إحلال طرائق تعليم بديلة للطرائق التقليدية التي لا تسمح بتبادل العلاقات بين المعلم والمتعلم، وتتيح للمتعلمين ممارسة حقوقهم في المشاركة، والمناقشة، وإعمال الفكر فيما يتعلمون، وتكرس في نفوسهم الإيمان بحق الاختلاف وجدوى الحوار الثقافي وقيمة التواصل الحضاري والتبادل المعرفي المجرد من كل تعصب وغلو أو أنانية أو انغلاق. ومن باب التربية على الديمقراطية وثقافة القومية ترسيخ قيم التعاون والتضامن والمشاركة، وعلى المدرسة أن تعكس ذلك في مناهجها وممارساتها اليومية. فمن المعلوم أن عملية التربية لا تقوم على النقل المباشر للمعارف وتعليمها. لأن قيم التكافل والتضامن لا يمكن تحفيظها للتلاميذ على شكل منظومات أو أراجيز. فبذر هذه القيم يتم من خلال إشاعتها في الحياة المدرسية وفي العلاقات التربوية بين المعلمين والمتعلمين على اختلاف طبقاتهم وانتماءاتهم الاجتماعية وأصولهم الثقافية" ويرى باولو فريري أن التعليم سبيل تغيير المجتمع والطريق الصحيحة للوصول إلى الحرية في العالم الثالث على نحو خاص. والمنهج الصحيح في رؤية فريري لتحقيق ذلك يرتكز على مبدأ الحوار "الذي يتبادل فيه المعلم والمتعلم مهماتهما، فيتعلم كل منهما من الآخر، ويصبح موضوع الحوار الذي يدور في الغالب حول أوضاع المتعلمين المقهورين في الحياة اليومية هو المدخل إلى تعليمهم القراءة والكتابة. وهذا المنهج مناقض للمنهج الذي أسماه فريري بـ "التعليم البنكي" (Banking) الذي يقوم فيه المعلم بإيداع المعلومات التي تحتويها المقررات "سابقة التجهيز" في أدمغة المتعلمين، الذين تقتصر وظيفتهم على التلقي السلبي لتلك الإبداعات، ومن شأن ذلك التعليم البنكي أن يخرج قوالب مكررة من البشر تسهم في "تثبيت" الوضع القائم، ولا تسعى إلى تغييره مهما احتوى من ممارسات جائرة. ويهدف ذلك المنهج الحواري لدى فريري إلى خلق حالة من "الوعي النقدي". والذي يشكل مستوى من الوعي يتميز بالعمق في تفسير المشكلات التي يعيشها الفرد المقهور، والتي ربما يكون الفرد ذاته جزءاً متألماً ومتكيفاً معها ومسوغاً لها. وهذا الوعي يجعل المقهورين ينتفضون على واقع "ثقافة الصمت" (Culture of Silence) التي يفرضها عليهم القاهرون بتحكمهم في المدارس وسائر المؤسسات التي تسهم في تشكيل وعي المجتمع، على نحو سلبي يقودهم إلى استتباط صور سلبية عن ذواتهم، ويجعلهم يشعرون بعدم قدرتهم على إدارة شؤونهم بأنفسهم، وبأنهم في حاجة دائمة إلى قاهريهم. ويهدف فريري من إكساب المقهورين ذلك الوعي النقدي إلى بث الثقة في نفوسهم وتعليمهم الأمل "Pedagogy of Hope" بقدرتهم على الفعل الإيجابي لتغيير واقع القهر الذي يعيشونه" (موسوعة ويكيبيديا، باختصار) (مهداد، 2006).

ويعد تأهيل المجتمع عبر تنقية التراث القديم والمعاصر بداية سليمة لنشر الوعي السياسي الذي يحرر عقل الفرد من معوقات التعايش الإيجابي وصولاً إلى الحرية الواعية المتزنة التي تعد من أهم دعائم التربية القومية. وتتطلب عملية تأهيل الثقافة القومية "إعادة اكتشاف الموارد القومية التي لم يتم التركيز إلا على ما يحتاج الاستعمار إليه منها. فالدول التي صنفت على أنها دول نفطية لديها من الموارد الأخرى ما يجعل إنسانها فاعلاً قادراً، وليس إنساناً ريعياً مستهلكاً. هناك حاجة إلى النظر في تبادل الموارد الطبيعية والبشرية مع دول العالم ومجتمعاته بصورة حرة تلقائية متوازنة في فضاء إنساني يقوم على الاعتماد المتبادل وليس على التبعية على الاستفادة المتبادلة وليس على الاستغلال على التوازن والعدل وليس على التدليس والظلم والجور (عارف، 2004).

وفي كتاب قصة الحضارة يذكر وليم ديورنت أن بعض التيارات القومية قد تفهم رسالتها بصورة تصطدم مع القيم الإنسانية يقول "ونبذ الفلاسفة القومية والوطنية على أساس أن هذه الأحاسيس والعواطف تعمل على تضيق مفهوم الإنسانية والالتزامات الخلقية، وأنها جعلت من السهل على الملوك أن يقودوا شعوبهم إلى الحرب. وشجبت مقالة "القومية" في القاموس الفلسفي "القومية" بوصفها أنانية ضيقة الأفق" (ديورانت، 2005).

تعميق التربية القومية وظيفياً:

لا تتحقق التربية القومية الفاعلة عند الناشئة إلا من خلال ترسيخ مجموعة قيم (وجدانية وصحية واجتماعية ونفسية وجمالية وبيئية وثقافية...) ولهذا فإن المهمة كبيرة ومتشعبة وشاملة ومتجددة لتوفر بيئة مفعمة بالمبادئ الحسنة التي تعد محددات سلوكية تهيمن على النشاط الفردي والجماعي. وقد أشارت العديد من الدراسات العالمية إلى خطوات عملية لتعميق المبادئ القومية في نفوس الناشئة (U.S. Department of Education, 2005) ولا شك أن تتابع الخطوات وتحري الإيجابيات مفتاح لتحقيق الغايات مع التأكيد أن لكل مجتمع خصوصياته في تنشيط المعاني القومية في نفوس أفراده. ومع أنها خطوات عملية صغيرة وبسيطة لكن مكاسبها المستقبلية أكيدة. ولا أدل على ذلك من الأثر الذي يحدثه تتابع قطرات الماء على الصخور رغم رقة حال الماء وصلابة الصخور.

يقول مارتن لوثر كنج (Martin Luther King) الذكاء لا يكفي ولكن الذكاء مع الأخلاق هما معا هدف التربية الحقيقية (U.S. Department of Education, 2005 P.II). ولهذا فإن القومية من أهم موضوعات التربية الأخلاقية. (Backus & others, 2004, p.9). ومما يجدر ذكره أن أهداف التربية القومية الاشتراكية تستند إلى الأسس التالية:

1. الأساس القومي:

يقوم هذا الأساس على غرس الإيمان بوحدة الأمة العربية في نفوس الناشئة والنضال لتخليصها من واقع التجزئة الشاذ الذي يمزقها وبناء دولتها العربية الواحدة وانطلاقاً من دراسة ماضي الأمة العربية، ليدرك الناشئ إبداعها الحضاري وتلاقيها القومي، وما ينتج عن ذلك من تقدم وتفوق وعزة، كما يقوم على دراسة حاضر الأمة العربية لإدراك مواطن ضعفها ومتطلبات نهضتها والأهداف التي تنتج عن ذلك (رحمة، 1994، 183).

ولما كان العمل من أجل تحقيق الوحدة العربية في إطار دولة عربية واحدة هو الهدف الأساسي للتربية القومية، فإن هذه الوحدة "ما زالت تحتاج إلى جيل يؤمن بها، ويناضل من أجلها ويتابع رسالتها على الأسس الصحيحة المبنية على المبادئ الديمقراطية والاشتراكية لكي يجد فيها الشعب ما يطمح إليه" (ميشيل عفلق وآخرون، دراسات في القومية، منشورات دار الطلب بيروت، 1960).

ويعتمد الأساس القومي على مرتكزات أساسية منها:

1. القومية العربية إنسانية بطابعها التحرري التقدمي.
2. الإيمان بقدرة الأمة العربية على العطاء والإسهام في صنع الحضارة الإنسانية الراهنة واللقاء معها بما ينسجم مع خصائصها القومية وتراثها الأصيل
3. الاعتزاز بالمهمة الحضارية للأمة العربية عبر العصور وبإسهاماتها الخلاقة لإسعاد البشرية وتقديمها.
4. القومية العربية حركة تقدمية وجزء لا يتجزأ من حركات التحرر في العالم ترفدها في نضالها ضد الاستعمار والصهيونية.
5. تأكيد حق المساواة بين الأمم والنضال لتحقيق السلام القائم على العدل واحترام حقوق الإنسان (القيادة القطرية، 2000).

2. الأساس التربوي:

1. التأكيد بأن الإنسان بالمفهوم القومي غاية التربية ومنطلقها ووسيلتها.
2. الإيمان بالقيم الإيجابية وترجمتها سلوكاً يومياً في حياة الفرد وعلاقته بمجتمعه.
3. تنمية حب العمل واحترامه وتبني العمل الجماعي.
4. احترام الوقت والاستفادة من أوقات الفراغ في ممارسة الهوايات لتنمية الشخصية المتكاملة والمتوازنة من جوانبها المتعددة.
5. إعداد الطريقة العلمية في التفكير وتنمية روح البحث العلمي والإبداع.

6. تعزيز الإيمان بالملكية الجماعية والحفاظ على الثروة القومية.
7. تبني الطريقة العلمية في التفكير وتنميته والإيمان بتكامل العمل الفكري اليدوي.
8. إعداد المواطن المدرك لحقوقه وسبل ممارستها المتفهم لواجباته الحريص على أدائها.

3. الأساس الإنساني:

إن الهدف الإنساني في التربية القومية يرمي إلى مقاومة النزعات العنصرية وأشكال الممارسة العنصرية وأشكال الاستعلاء والهيمنة التي تغرزها ظاهرة (العولمة) وتعميق الإيمان بتساوي الأمم والشعوب في الحقوق والواجبات في مناخ من السلام والاحترام المتبادل. فالإنسانية مجموع متضامن في مصلحته مشترك في قيمه وحضارته فالعرب يتغذون من الحضارة الإنسانية ويغذونها ويمدون يد الإخاء إلى الأمم الأخرى ويتعاونون معها على إيجاد نظم عادلة تضمن لجميع الشعوب الرفاهية والسلام والسمو في الخلق والروح (دستور الحزب، 1978).

4. الأساس التحرري:

للتحرر جانبان:

خارجي: ويعني تحرر الوطن سياسياً واقتصادياً من شتى أشكال السيطرة الاستعمارية والنفوذ الأجنبي.

داخلي: يعني تحرر الإنسان داخل وطنه من أشكال الظلم والاستغلال.

فعبودية الإنسان في أنظمة الاستغلال هي أخطر شكل من أشكال ضياع الحرية الإنسانية. (حزب البعث العربي الاشتراكي، منهاج التنقيف الحزبي جزء أول).

فالهدف أيضاً من التربية القومية التي ننشدها توجيه الناشئة نحو نبذ الرواسب الاجتماعية الضيقة التي خلقتها عهود التجزئة والتخلف مثل الطائفية والإقليمية والعشائرية والقبلية التي تتناقض أساساً مع الهدف الأساسي لهذه التربية وهو العمل على بناء الدولة العربية.

5. الأساس الديمقراطي:

إن الحصول على العلم و المعرفة حق ديمقراطي لكل فرد من أفراد المجتمع لأن ارتفاع الإنسان العربي لمستوى الإبداع الحضاري الذي يعيشه العالم اليوم، يتطلب منه أن يمتلك مفاتيح العلم والإبداع ويحافظ في الوقت نفسه على أصالته والسمات المميزة لأمتة، كما أن للعلم أثراً في شخصية الإنسان والعلم يخلص الإنسان من التعصب والانغلاق والتشتت الفكري ولا بد لنا من التذكير بأن زاد النفس هو غاية الحياة.

فالعصر الذي يتسم بالعلم وسعي الإنسان الدؤوب لنيل حقوقه الديمقراطية والإنسانية هو وسيلة خلق الانسجام بيننا وبين العصر الحاضر.

6. الأساس الاقتصادي:

لا بدّ من أن يكون هذا الهدف من أسس النظام التعليمي في الوطن العربي الأكثر كفاية وارتباطاً بواقع المجتمع العربي وتحقيق هذا الهدف يعاني صعوبة ناتجة عن طبيعة النظام التربوي القائم في أي بلد يفتقر إلى خطط دقيقة تحدد حاجات المجتمع من المهن والاختصاصات.

فلابدّ للتربية القومية أن تتوجه نحو إعداد القوى العاملة بشكل علمي مبني على دراسة حاجات المجتمع من تلك القوى، وأن تغرس في كلّ فرد حب المجتمع وتقدير أهميته واحترامه وأن تعرف المواطنين على مقدرات إنتاج وطنهم وتزويدهم بالمهارات والخبرات التي تمكنهم من استغلالها واستخراج خيراتها واستخدام العلم والصناعة لتحسين حياتهم وتطوير مجتمعهم (رحمة، 1994).

ومن الأهداف العامة للتربية القومية للمرحلة الثانوية في سوريا:

1. مراعاة المادة لخصائص التلميذ ونموه الجسدي والعقلي والانفعالي والعمل على توجيه الطالب تربوياً ومهنياً.
2. تنمية علاقاته الاجتماعية مع وسطه الذي يعيش فيه، والذي يعمل على تكوين المواطن العربي والمناضل الثوري، وبالتالي تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب جسماً وعقلياً وروحياً وقومياً وإنسانياً (وزارة التربية، 2000، 8).
3. تنمية وعيه القومي والإنساني لخلق المواطن الثوري الملتزم بأهداف أمته.
4. إعداد المواطن العربي المرتبط بوطنه العربي المؤمن بقوميته العربية وبأهداف أمته في الوحدة وبناء المجتمع الاشتراكي الملتزم بقضايا أمته ووطنه المؤمن بالثورة أسلوباً وعملاً وبالحرية يدافع عنها ويمارسها بروح المسؤولية الاشتراكية.
5. ترسيخ القيم الاشتراكية القائمة على أسس علمية في نفوس الناشئة لتأكيد التلازم بين النضال القومي والنضال الاشتراكي وإزالة جميع أنواع الأثرة والولاءات العائلية والطائفية والعشائرية والإقليمية من المجتمع ينصهر أفرادها في بوتقة الوحدة القومية
6. إنكاء الوعي النضالي لدى الناشئة لتحقيق وحدة الأمة العربية وتحرير المجتمع من الاستغلال الطبقي والتبعية الخارجية ومن أشكال الاستعمار والإمبريالية والتأكيد على

- الارتباط بين النضال القومي العربي ونضال الشعوب والقوى من أجل التحرر الوطني وبناء الاشتراكية وتقويض نظام التسلط الاستعماري والاستغلال بشتى ألوانه.
7. إعداد جيل واع لخطر الغزو الاستيطاني الصهيوني وأسبابه وتعبئته للمشاركة مشاركة فعالة في المعركة القومية للقضاء على العدوان الصهيوني وتحرير الأراضي المغتصبة من الوطن العربي.
8. ربط المواطن العربي بتراث أمته الحضاري لتزداد ثقته بها وقدرتها على أداء رسالتها في إغناء الحضارة الإنسانية وتنمية شعوره بأنه فرد من المجتمع الإنساني.
9. تهيئة المواطن لممارسة مهمته في المؤسسات الديمقراطية الشعبية باستيعابه أسسها المستمدة من حق الجماهير الكادحة في السيطرة على مقدراتها وإسهامها في السلطة السياسية ومراقبتها.
10. تأكيد شرف العمل وتمجيد العمل الجماعي المنتج لتحقيق مجتمع ينتقي منه الاستغلال.
11. إعداد المواطن العربي ذي التفكير الموضوعي والنظرة العلمية الواضحة الذي يؤمن بالعلم ويحتكم إليه ليتمكن من معالجة المشكلات الفردية والاجتماعية بأسلوب علمي بعيد عن الأحكام المسبقة والتفكير الخرافي والغبيي.
12. إعداد المواطن ذي الشخصية الناضجة المتكاملة النمو في مختلف أبعادها الأخلاقية والانفعالية والاجتماعية.
13. إعداد المواطن الذي يقيم علاقات إيجابية نافعة وسعيدة مع أسرته ومجتمعه ويحترم القيم الروحية والأخلاقية وحقوق الإنسان.
14. إعداد المواطن الصحيح في جسمه والقوي المتمتع بالصحة النفسية والنضج الانفعالي القادر على التذوق الجمالي وعلى إرضاء اهتماماته الفكرية والفنية (من وثائق وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 1967).
- وتم تناول الأهداف السابقة من خلال الاستبانة المعدة لطلبة المرحلة الثانوية على شكل محاور لمعرفة مدى تحقق هذه الأهداف وتوظيفها لدى الطلبة بشكل عملي في حياتهم اليومية داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع ومجموعة الأقران (الملحق رقم -1).

الفصل الرابع

الوظيفية والتعليم الوظيفي

- ❖ ماهية الوظيفة.
- ❖ الاتجاه الوظيفي.
- ❖ الهدف من دراسة الوظيفة.
- ❖ النظرية الوظيفية.
- ❖ النظرية البنائية الوظيفية.
- ❖ البنيوية الوظيفية.
- ❖ المبادئ الأساسية للوظيفية والمنظرون لها.
- ❖ خصائص النظرية الوظيفية.
- ❖ إستراتيجية التدريس وظيفياً.
- ❖ التعزيز الوظيفي.
- ❖ التقويم الوظيفي.
- ❖ مبادئ وقوانين الطريقة الوظيفية.
- ❖ العلاقة الوظيفية بين التربية القومية والحياة.
- ❖ المعايير الوطنية للمناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية.

المقدمة:

يتمحور فن التعليم حول مفهوم وظيفي، يمكن تطبيقه في كل المواد الدراسية، ويتميز بالقدرة على الجمع بين التركيز على تربية الاهتمام بالمتعلمين واستعداداتهم ونشاطاتهم من ناحية، والعمل وفق خطة مسبقة تسعى لتحقيق أهداف تربوية محددة من ناحية أخرى، دون أن يطغى أحدهما على الآخر، ويتفق المربون على أن "التربية هي نشاط يسعى لغايات معينة، وإلا فما هي إلا هدر وإثارة عميقة" (غلاسي، 1975، 167).

فالتعليم الوظيفي هو تعليم منظم يقوم على خلق مشكلة تضع المتعلم في موقف يثير اهتماماته، ويحفز تفكيره من أجل البحث عن حلول لتلك المشكلة التي يواجهها، واختبار الحلول الأولية التي يضعها في طريق تجربتها، ومن ثم التوصل إلى الحل النهائي، وإيجاد الحلول واختبارها يكون بالعودة إلى ما تعلمه وحصله من خبرته العملية، وبذلك يكون قد وظف ما تعلمه وعرفه في مواقف تطبيقية حقيقية بناء على ما تعلمه على نحو وظيفي ذي معنى (ماندير، 2003، 12).

ماهية الوظيفية:

نحن نحتاج إلى تفكير لسلوك الناس الذين نتعامل معهم وقد يطول البحث وتطول المعاناة التي نلاقيها في فهم الآخرين بل في فهم أنفسنا فنحن في حاجة إلى معرفة الأسباب المؤدية للسلوك إلى معرفة سبب الاستمرار في هذا السلوك أو التحول عنه، وإذا انتقلنا إلى مجال الأعمال والمنظمات تزداد حاجة الرؤساء والزعماء والمرؤوسين إلى فهم بعضهم بعضاً ذلك لأن هذا الفهم يؤثر بدرجة كبيرة في نواتج العمل الاقتصادية وفي الحياة بمجملها.

وللتدليل على أهمية السلوك الإنساني وأهمية تفسيره نسوق بعض الأمثلة التالية:

يقف أحد المشرفين على رأس مرؤوسيه، ويعطى تعليمات صارمة لكيفية أداء العمل، ثم يشكو هذا المشرف من أن المرؤوس لم يؤد العمل بالشكل الذي دربه عليه، ويتساءل المشرف هل كان أسلوبه صحيحاً أم خطأ؟ في اجتماع مجلس إدارة يعرض رئيس المجلس مشكلة انخفاض كفاية الشركة، وكل عضو من أعضاء المجلس يرى المشكلة من زاوية تختلف عن الزاوية التي يرمي عنها زميله الآخر، فهذا يرى المشكلة على اعتبار أنها مشكلة إنتاج، وذلك يراها على أنها مشكلة تسويق، والآخر يرى أن هناك مشكلات في كل من التمويل والاستثمار في الشركة فأَيُّ منهم هو الصحيح؟

اثنان من المعينين حديثاً تم تعيينهم وأشارت سجلاتهما إلى أنهما متشابهان في قدراتهما إلا أنه بعد ستة شهور من العمل وجد أن أحدهم ذو حماسة شديدة للعمل ومتجاوب مع طبيعة العمل وأن الفرد الآخر منخفض الحماسة في العمل فكيف يتم تفسير ذلك؟ يشتكي أحد المديرين من ارتفاع معدلات الغياب والتأخير لدى الموظفين الذين يعملون تحت إدارته ولاسيما أيام السبت والخميس وهو لا يعرف سبباً واضحاً لارتفاع هذه المعدلات في قسمه يتلقى العاملون في أحد الأقسام إشاعة بتعيين رئيس جديد لهذا القسم، فيسرع أعضاء هذا القسم بالتمسك سوياً مع كثرة الخلافات بينهم لتطبيق ممارساتهم المستقرة في القسم، فهل يمكن تسويق هذا السلوك؟ وهل يكتب لهم النجاح؟

طالب جديد يلتحق بإحدى الكليات ويواجه صعوبة في التكيف الاجتماعي وتكوين علاقات بينه وبين زملائه، كما أنه لا يستطيع أن يحدد أسلوب الاستذكار الجديد.

وكما نرى فإن الأمثلة السابقة عينة من متطلبات الوظيفة تشير إلى أهمية هذا السلوك فهل نستطيع تقديم إجابة شافية لكيفية تفسير السلوك الإنساني؟ وكيف يمكن التنبؤ به وكيف يمكن السيطرة عليه؟ إن العلم الوظيفي يمكنه أن يقدم بعض الإجابات، ولا يمكنه أن يقدم الإجابات كلها وإنه يحاول أن يقدم إطاراً لكيفية تفسير السلوك الإنساني وتحليله بغرض التنبؤ به مستقبلاً والسيطرة عليه أو التحكم فيه، وتجدر الإشارة إلى أننا لا نستطيع أن نقدم إجابة كاملة الآن، بل إن هذه الإجابة يمكن التوصل إليها بشكل مناسب من خلال البحث القائم.

ولتعريف السلوك الوظيفي يمكن أن نقول: إنه سلوك الأفراد داخل المنظمات، ويقصد بالسلوك الاستجابات التي تصدر عن الفرد نتيجة احتكاكه بغيره من الأفراد أو نتيجة لاتصاله بالبيئة الخارجية من حوله، ويتضمن السلوك بهذا المعنى كل ما يصدر عن الفرد من عمل حركي أو تفكير أو سلوك لغوي أو مشاعر أو انفعالات أو إدراك.

كما يقصد بالمنظمات تلك المؤسسات التي ننتمي إليها، وتهدف إلى تقديم نفع وقيمة جديدة مثل: المصانع والبنوك والشركات والمصالح الحكومية والمدارس والنوادي والمستشفيات وغيرها، ويمكن التمييز بين نوعين من سلوك الأفراد.

السلوك الفردي: فهو السلوك الذي يتمثل في علاقة الفرد بغيره من الجماعة، ويهتم علم النفس بالسلوك الفردي، أما السلوك الاجتماعي فهو لب اهتمام علم الاجتماع، أما السلوك الوظيفي فهو تفاعل علمي النفس والاجتماع مع علوم أخرى أهمها علوم الإدارة والاقتصاد والسياسة، وليخرج مجال علمي جديد هو المجال العلمي الخاص بالسلوك التنظيمي الذي يهتم بسلوك الناس داخل المنظمات.

مع أن السلوك الوظيفي مجال نام للمعرفة وفيه كثيرٌ من المبادئ العلمية المهمة التي تساعد على فهم سلوك الناس داخل منظمات العمل، إلا أنه ليس علماً معترفاً به فهو ليس مستقلاً، كما أنه لا يخرج أناساً ذوي مستقبل وظيفي متميز في هذا المجال فعلم الوظيفية هو محصلة علوم أخرى وأهم هذه العلوم المستقرة هو علم النفس وعلم الاجتماع، ويقدم علم النفس محاولة لتفسير السلوك الفردي وأهم مجالاته هي التعلم والإدراك والحكم على الآخرين والشخصية والدافعية والقدرات والاتجاهات النفسية وغيرها، أما علم الاجتماع، فيقصد به ذلك العلم الذي يدرس التفاعلات الإنسانية أو ذلك العلم الذي يدرس الجماعات، وأهم الموضوعات التي يتناولها علم الاجتماع هي تكوين الجماعة والتماسك والصراع داخل الجماعات والقوة والفرد والقيادة داخل الجماعات والاتصالات، وإذا حاولنا أن نجيب عن تساؤل خاص هو: هل السلوك الوظيفي، علم أم فن؟ فإننا لا نستطيع أن نعطي إجابة محددة فاصلة فهو في الواقع خليط من العلم والفن إنه علم من خلال دراسة نظريات السلوك الوظيفي ومدى الاستفادة من هذه النظريات في تفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به والتحكم فيه وفي جانب آخر يمكن أن نقول إلا السلوك الوظيفي فن لأن باستطاعة الفرد أن يستفيد من حصيلة الخبرات السابقة في كيفية تعامله مع الآخرين، ولهذا يمكن أن نقول إنه علم وفن.

الاتجاه الوظيفي:

يعد الاتجاه الوظيفي من الاتجاهات النظرية الأساسية في علم الإنسان وفي علم الاجتماع. وقد أخذ هذا الاتجاه في التبلور منهجاً نظرياً لدراسة الثقافات الإنسانية في الوقت الذي نشأ فيه الاتجاه الانتشاري في كل من أوروبا وأمريكا كرد فعل على منطلقات الاتجاه التطوري، إلا أن فكرة الوظيفية قديمة، وقد وجدت تعبيراً لها في أعمال الفلاسفة والمفكرين في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وقد اقترن الاتجاه الوظيفي بصورة أساسية بالأنثروبولوجيا الاجتماعية في بريطانيا بأسماء مثل: مالينوفسكي وراكليف بروان. واقترنت الوظيفية بالاتجاه العضوي في العلوم الطبيعية، وعرف الاتجاه الوظيفي في الأنثروبولوجيا الاجتماعية بتركيزه على دراسة الثقافات الإنسانية كل على حدة وفق واقعها المكاني والزمني ذلك أن الوظيفية ليست دراسة متزامنة بقدر ما هي آنية. وفي هذا يختلف الاتجاه الوظيفي عن الدراسات التاريخية النزعة المميزة لكل من الاتجاهين التطوري والانتشاري. وقد تجلّى الاتجاه الذي صار يعرف باسم المماثلة العضوية بداية في أعمال الفلاسفة الأخلاقيين الاسكتلنديين من أمثال آدم سميث وديفيد هيوم وغيرهما من الذين رأوا في المجتمع نسقاً طبيعياً ينشأ من الطبيعة البشرية لا من العقد الاجتماعي. وقد استخدم مونتسكيو مفهوم النسق في كتابه "روح القوانين" بوضعه أسس النسق الاجتماعي الكلي بناءً على ارتباط أجزاء المجتمع ارتباطاً وظيفياً. وأصبحت فكرة النسق

الاجتماعي العامل القوي في إرساء دعائم علم الاجتماع المقارن والأنثروبولوجيا الاجتماعية. وأصبح التحليل الوظيفي مدخلاً أساسياً في تحليلات علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا الاجتماعية للربط بين النظام الاجتماعي ووظيفته من جهة وخصائص سلوك الأفراد الذين يؤلفون ذلك النظام من جهة أخرى، ويشتمل النسق الاجتماعي على عدد من النظم يقوم كل نظام بوظيفته المعينة بغية الحفاظ على سلامة النسق، وينظر الموظفون إلى المجتمعات البشرية على أنها أنساق اجتماعية تعتمد أجزاؤها على الأجزاء الأخرى، ويدخل كل جزء منها في عدد من العلاقات الضرورية مع الأجزاء الأخرى، وقد ذهب هربرت سبنسر في موضوع المماثلة إلى أبعد من ذلك حيث شبه المجتمع من حيث البناء والوظيفة بالكائن الحي انطلاقاً من أن المجتمع ينمو ويتطور كما ينمو الأول ويتطور.

واستخدم سبنسر اصطلاحات العلوم الطبيعية في تحليلاته البنائية الوظيفية للمجتمع والحياة الاجتماعية مثل الفسيولوجيا والمورفولوجيا والإيكولوجيا... إلخ. وأشار بوضوح إلى أن البناء يتألف من الأجزاء التي تدخل في تركيبه وفي عناصر جزئية لا حصر لعددها تؤدي مهمتها في عملية التساند بين الأجزاء، التي تدخل في تركيب البناء الكلي.

ويعد إميل دوركايم بحق حلقة الوصل بين الفكر الذي كان سائداً في القرن التاسع عشر والاتجاهات الجديدة للفكر الاجتماعي التي ظهرت في بداية القرن التاسع عشر والاتجاهات الجديدة للفكر الاجتماعي التي ظهرت في بداية القرن العشرين، حيث اتخذ دوركايم موقفاً رافضاً للتفسيرات العضوية التي قال بها أنصار الاتجاه العضوي من أمثال هربرت سبنسر، مستبعداً إمكانية تفسير الظواهر الاجتماعية من خلال المماثلة العضوية، وكان دوركايم يسعى إلى تحرير الظواهر الاجتماعية من محتوياتها النفسية وإلى تجريدها من أصولها البيولوجية بالتركيز على دراسة تلك الظواهر من وجهة نظر اجتماعية صرفة في حدود علم الاجتماع. أما دوركايم فيرى أن الظاهرة الاجتماعية يجب أن تتمتع باستقلالها بوصفها ظاهرة قائمة بذاتها، أي أن لها وجودها المستقل عن الظواهر البيولوجية ولا يمكن لها أن تتأثر إلا اجتماعياً ولا تفسر إلا على أسس اجتماعية. وفي كتابه "تقسيم العمل" استخدم دوركايم الوظيفية بمعنيين اثنين: أولاً الإشارة إلى نسق من الحركات الحيوية اللازمة لحياة الكائن العضوي، وثانياً بالإشارة إلى العلاقة التي تربط بين تلك الحركات الحيوية وحاجات الكائن العضوي (وظيفة التنفس، والهضم على سبيل المثال). واستخدم دوركايم مفهوم الدور مرادفاً لمفهوم الوظيفية ذلك أنه حين يتحدث عن وظيفة الدين مثلاً فإنه يشير إلى الدور الذي يقوم به الدين في الحياة الاجتماعية. ويوصي دوركايم تلاميذه بكلمته: إذا كنت ترغب في دراسة ظاهرة اجتماعية فعليك أن تصل إلى السبب الذي أدى إلى الوظيفة التي تقوم بها الظاهرة (تاج الدين، 2004، 25).

الهدف من دراسة الوظيفية:

إن تحديد المسببات المؤدية إلى الوظيفية يمكنها أن تفيد بدرجة كبيرة في محاولة التنبؤ بالهدف السلوكي في المستقبل إذا ما توافرت هذه المسببات، بمعنى آخر أنه يمكنك أن تتبصر بما حولك، وأن تتعرف بعض العناصر المسببة وفي حال توافر هذه العناصر أو المسببات يمكن التنبؤ بالسلوك المتوقع لشخص معين والتحكم في هذا السلوك، ولمزيد من التحليل يمكن القول إنه يمكننا توجيه السلوك داخل العمل، فالمعرفة بالأصول العلمية للتعلم والدافعية والإدراك وغيرها يمكنها أن توجه هذه العوامل المؤدية للسلوك بل أكثر من ذلك إن معرفة الأركان العلمية لأحد أركان السلوك كالدافعية مثلاً تمكن الفرد من معرفة كيفية تحميس أو تثبيط أو توجيه سلوك الفرد من خلال عناصر معينة مثل الأجر وظروف العمل والعائلة وغيرها. فالمؤسسات التربوية ذات الفاعلية العالية تشجع مديرها كي يدرس مبادئ السلوك الوظيفي لأن المعرفة أساس التفسير، والتحليل للسلوك وهي أيضاً أساس التنبؤ به وهي أيضاً أساس التوجيه والسيطرة على هذا السلوك ووجود مربين ذوي خبرة ومعرفة علمية يمكن من تصميم أنظمة وقواعد وسياسات ذات تأثير في سلوك الطلبة لأن ذلك يعتمد على معرفة علمية بكيفية التفسير والتنبؤ بسلوك الآخرين والتحكم فيه. وبناءً على ذلك يمكننا أن نقول إن هناك ثلاثة أهداف لدراسة الوظيفية:

1. معرفة مسببات السلوك و الهدف السلوكي.
2. التنبؤ بالسلوك في حالة معرفة مسبباته.
3. التوجيه والسيطرة والتحكم في السلوك من خلال التأثير في المسببات.

ونستشعر بعض الأسئلة الوجيهة التالية هل يمكن تفسير الهدف السلوكي؟ هل يمكن معرفة مسبب السلوك؟ وكيف تعمل مسببات السلوك التأثير فيه؟ هل يمكن التنبؤ بالفعل بالسلوك؟ هل يمكن السيطرة عليه أم لا؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة بصفة عامة يمكن أن تكون بالإيجاب حيث إنه بالفعل يمكننا أن نعرف مسببات السلوك وتفسير هذا السلوك وتحليله، ونعرف كيفية عمل مسببات السلوك للتأثير فيه ويمكننا أيضاً أن نتحكم في هذا السلوك إلا أن هذا الإيجاب إيجاب نسبي ذلك لأن معرفة مسببات السلوك وتفسيره وتحليله تتطلب وجود نماذج ونظريات تقوم بتقديم المبادئ والأصول التي يمكن من خلالها تفسير وتحليل السلوك ولحسن الحظ فإن التقدم في العلم الوظيفي منذ بداية هذا القرن وحتى الآن استطاع أن يقدم العديد من النظريات والنماذج التي تمثل حصيلة من معرفة جيدة تساعد على معرفة سلوك الناس، كما أنها تقدم مسببات السلوك، وكيف تعمل هذه المسببات منفردة أو مجتمعة للتأثير في السلوك؟ ولتطبيق هذا على مثال: دعنا نفترض أن شركة ما للبتترول قد غيرت جداول عملها إلى خمسة أيام عمل بدلاً من ستة أيام وبناءً عليه فقد طال يوم العمل لمدة 9/ ساعات مما أدى إلى وجود فترة العمل

واستمرارها قبل فترة الغداء وبعدها، ويمكن أن نقول عند الساعة الثانية تقريباً سيشعر الأفراد بالجوع وهذا الجوع سيكون دافعاً ومنشطاً لسلوك الناس في اتجاه محدد وهو الحصول على الطعام فإذا لم توفر الشركة نظاماً يسمح بوجود راحة ولو لمدة قليلة ليتمكن العاملون من إشباع حاجاتهم إلى الطعام قد يؤدي هذا إلى سلوك غير مرغوب فيه لأنه (ساعة البطون تتوه العقول) أما إذا توافر النظام الذي يؤدي إلى حصول كل فرد على راحة الغداء فإن ذلك يوفر إشباعاً مادياً للعاملين مما قد يؤثر بالإيجاب في سلوك العمل. وإذا انتقلنا إلى طرح السؤال:

هل يمكن التنبؤ بالسلوك؟ استطعنا أن نقول جزئياً نعم لأنه (إذا عرف السبب بطل العجب) وإذا انطلقنا من المثال يمكن أن نقول إنه كلما اقتربنا من الساعة تتبأننا بسلوك معين للأفراد وهو اتجاههم إلى البحث عن طعام خلال هذه الفترة فالمعرفة بوجود مسببات للسلوك يمكنها أن تؤدي إلى التنبؤ بالسلوك فكما قلنا إن سبب السلوك هو الجوع، وحيث إن الساعة الثانية قد تشير إلى توافر هذا السبب فإنه يمكننا أن نتنبأ بسلوك الأفراد حينذاك. أما إذا أخذنا السؤال الثالث والأخير: هل يمكن التوجيه والسيطرة والتحكم بالسلوك؟ فإننا نقول نعم يمكننا جزئياً السيطرة والتحكم في السلوك، وذلك بمعرفة مسببات هذا السلوك فتنبه مديري شركة ما إلى تأثير برنامج العمل الجديد على طول يوم العمل ثم تنبههم إلى تأثير ظاهرة الجوع في سلوك العاملين قد يؤدي إلى تصميم أنظمة خاصة تخصص وقت راحة للغذاء لأن السيطرة على الجوع أو إشباع الحاجة إلى الأكل، يمكنها أن تريح العاملين وأن تزيل التوتر الناجم عن الجوع، وبالتالي قد يؤدي هذا إلى شيوع مناخ عمل جيد إلا أنه يمكننا أن نقول: إن بعض الشركات قد لا تنتبه إلى هذه الحقيقة وبالتالي يمكننا أن نتنبأ بما سيحدث للعاملين وماذا سيحدث لهذه المنظمة فعندما تبلغ الساعة الثانية قد يزداد جوع العاملين ويزداد توترهم، وهذا يؤدي بالتبعية إلى تشتت العاملين بعيداً عن العمل وعدم تركيز سلوكهم وظيفياً مما قد يؤدي بالتبعية إلى عدم الفاعلية في سلوك الأداء داخل العمل (صابر، 1999).

النظرية الوظيفية:

أولاً : جذور النظرية:

قبل أن نتعرض للوظيفية بالدرس والتحليل والفهم علينا أولاً أن نأخذ بعين الاعتبار أن للنظرية الوظيفية:

1. جذورا إبستمية ومعرفية تسبق تحول الوظيفية إلى نظرية، وعندما نبحث عن الجذور فإننا في الواقع نقوم بمقاربة للوظيفية كمفهوم قبل أن نقف عليها كنظرية هذه الجذور المعرفية نجدها لدى علماء الاجتماع الأوائل أمثال سان سيمون و أوغست كونت واميل

دور كايم و مارسيل موس وحتى كارل ماركس و ماكس فيبر. وهي في وضعها هذا لا تعدو أن تكون مجرد مقارنة لكنها قابلة للارتقاء إلى مستوى النظرية.

2. إن النظرية الوظيفية نظرية جزئية وليست نظرية كلية في علم الاجتماع وهذا هو حالها فيما لو قارناها بالنظرية الماركسية التي تقدم نظرة شاملة للمجتمع .

3. في بداية القرن العشرين أخذت الوظيفية بالهيمنة على ساحة علم الاجتماع بعد أن نشطت المدرسة الأنجلو سكسونية التي ضمت كلا من روبرت ميرتون و راد كليف براون و تالكوت بارسونز و مالينوفسكي في إنجاز أبحاث استندت إلى النظرية الوظيفية أو ما عرف بالبنائية الوظيفية .

لذا علينا أن نقر بأنه من العبث فهم هذه المقاربة الجديدة قبل أن نرجعها إلى جذورها المعرفية الأولى، أي إلى المقاربة الوضعية التي انبثقت منها .

لقد أوجد أوغست كونت قطيعة بين ما يسميه هو قرون الميتافيزيقيا والقرن التاسع عشر أو ما يسميه القرن الوضعي العلمي، هذه القطيعة ترتب عليها بروز تصورات جديدة تتعلق بالنظام السياسي والنظام الاجتماعي والنظام المعرفي . كما أن كونت بشر بوراثة العلماء والفلاسفة والصناعيين لرجال العهد الميتافيزيقي البائد، أي انه بشر بنظام اجتماعي وسياسي سيرتكز على العلم والفلسفة والصناعة. وهكذا، فكلما تغيرت المعرفة بالاتجاه العلمي والوضعي أمكن التوصل إلى إقامة نظام سياسي وضعي.

وهنا نتساءل ما قيمة التصور الوضعي للاجتماع والسياسة والمعرفة ؟

قيمة التصور الوضعي تنعكس على علاقة المعرفة بواقعها. أي أن المعرفة لم تعد نظرية مجردة بالقدر الذي ستصبح فيه تطبيقية. وفي هذا الإطار من التصور الوضعي سيكون دور الوظيفية هو التعامل الواقعي مع الظواهر الاجتماعية. فهل حصل مثل هذا التعامل؟

لقد بدأ هذا التعامل الواقعي مع الظواهر مع سان سيمون عندما اعترف - مثلاً - بمفهوم المواطنة وأعلى من شأنه على حساب مفهوم أوغست كونت، ثم عندما عدّ الدين ظاهرة اجتماعية وجردها من كل مقدس . ولكن مع أوغست كونت كان التعامل الواقعي مع الظواهر أبلغ أثراً حيث جعل من ظاهرة الدولة ظاهرة نمطية بتقسيمها إلى ثلاثة أنماط تعبر عن ثلاث مراحل هي:

1. الدولة الميثولوجية تعبير عن المرحلة اللاهوتية.
2. الدولة الميتافيزيقية تعبير عن المرحلة الفلسفية / الميتافيزيقية - الطبيعية.
3. الدولة العلمية تعبير عن المرحلة الأخيرة / الصناعية أو الفكر الوضعي العلمي.

بعد هذه التجربة المعرفية في تتميط مراحل التطور البشري الفكري توصل كونت إلى تجاوز الفلسفة النظرية المجردة التي أخفقت لأنها عجزت عن تحليل واقع الإنسان وشرع كونت في بناء شجرة المعرفة وقد توجهها بعلم الاجتماع الذي كان عليه أن يؤدي دوراً أساسياً في تحليل واقع الإنسان، وهكذا ستكون المقاربة الوظيفية ترجمة لكل التصورات التي حصلت داخل المقاربة الوضعية (طايغ، 2001).

ثانياً : المرجعية العلمية الوظيفية:

حين نبحث عن المحددات العلمية للمرجعية الوظيفية تكون أمامنا اثنتان من المرجعيات هما:

- الأولى: العلوم الطبيعية.

- الثانية : العلوم البيولوجية.

تأخذ الوظيفية هاتين المرجعتين ضمن بعض العناصر الأساسية :

العنصر الأول: هو القوانين

فالتبيعة تقوم على عدد من القوانين التي تتحكم بظواهرها، فإذا ما حدثت تطورات جيولوجية معينة، فمن الطبيعي أن يصاحبها أو يتولد عنها عدد من الظواهر الطبيعية، وثمة قوانين طبيعية تندثر بفعل عوامل طبيعية أخرى، لذا نجد اوغست كونت يعرف الظواهر الاجتماعية تماماً مثل تعريفه للظواهر الطبيعية، ومثال ذلك تعريفه للدين بوصفه ظاهرة اجتماعية تولد وتنمو وتكبر ثم تشيخ أي تبدأ في مرحلة التآكل والاندثار .

العنصر الثاني هو: الوظيفة الكامنة في التحليلات البيولوجية للمجتمع

نلاحظ أن مفهوم الوظيفة هو مفهوم قديم في علم الاجتماع ، فقد بدأ التفكير فيه مع هيربرت سبنسر، ثم تواصل مع أوجست كونت، وتطور مع إميل دوركايم ومارسيل موس، وثم مع سان سيمون، كل هؤلاء هم ممثلو المدرسة الوظيفية الفرنسية.

لا شك أن هاتين المرجعتين (الطبيعية والبيولوجية) أرسنا مبدئين أساسيين انطلقت منهما المقاربة الوظيفية هما:

الأول: أن المجتمع مثل الجسم البشري كل متكامل الثاني: أن كل عضو من أعضاء هذا الجسم لا يمكن فهمه إلا في إطار الكل، فالعضو جزء من كل، والعلاقة الرابطة بينهما علاقة تكاملية، والنتيجة القابلة للاستخلاص تبين أنه ثمة تكاملاً بين الوظيفة و الكلية.

ثالثاً: المجتمع من منظور وظيفي:

في إطار هذا التكامل نستطيع القول إن المجتمع يتحدد من خلال وظيفته أو وظائفه. بمعنى أن الوظيفة تتحدد داخل المجتمع، لذا نجد أنثروبولوجياً بحجم راد كليف براون يشير في كتابه "الوظيفة العامة" إلى هذه الأخيرة بأنها تلك التي تشمل بقية الوظائف الأخرى، و لكن هذه بلا ريب نظرة حتمية، وفي هذا السياق ينبغي الإشارة إلى أن مفهوم الوظيفة حين انبثق في القرن التاسع عشر اتخذ طابع الحتمية متأثراً بأطروحات المدرسة الاجتماعية البيولوجية التي ترى أنه طالما أن كل جسم بشري يتمتع بعدد من الوظائف الثابتة والحتمية الثابتة، فالمجتمع يتمتع بعدد من الوظائف الثابتة.

مثل هذا الطرح نجده لدى هربرت سبنسر و لدى أوغست كونت ، ونجد هذا المنطق الحتمي الذي يرى أن مبدأ الوظيفة العامة يتحكم في بقية الوظائف الأخرى شائعاً عند رواد المدرسة الأنجلو سكسونية في علم الاجتماع أمثال مالفينوفسكي و راد كليف براون و تالكوت بارسونز هكذا كان لابد من العودة إلى دوركايم لإخراج المفهوم من إطار الحتمية إلى إطار النسبية فالحتمية و الإطلاقية ليستا ولا يمكن أن تكونا من سمات الوضعية التي تنظر إلى الظواهر نظرة نسبية. لهذا يشار إلى المدرسة الفرنسية لعلم الاجتماع بجهود دوركايم التي اهتمت بالوضعية التقليدية نحو ما عرف بالوضعية الصحيحة.

رابعاً: مفهوم الوظيفة لدى دوركايم:

يميل دوركايم إلى جعل مفهوم الوظيفة مفهوماً نسبياً خالياً من الحتمية . فإذا لم يكن من الضروري عد كل وظيفة تعبيراً عن حاجة الجسم فليس من الضروري أيضاً أن تكون لكل حاجة وظيفة في الجسم، هنا ثلاثة أسباب تفسر النسبية عند دوركايم:

1. يريد دوركايم أن يحتكر تأسيس العلم الجديد . لذا لن يكون بإمكانه تبني التعريفات نفسها التي نجدها عند كل من كونت و سيمون و سبنسر ولا يجب أن ننسى أيضاً أن دوركايم يعد الكونتية (أ. كونت) ضرباً من ضروب الفلسفة المجردة في حين أنه يدعي لنفسه تأسيس العلم الجديد
2. رغب دوركايم أن يتميز في أطروحاته عن كونت مبيناً أن علم الاجتماع لا يقوم على مبدأ الحتمية ولا يستند إليه.
3. أراد دوركايم أن يتخلص من هذه المرجعيات غير الاجتماعية وأن تكون للظاهرة الاجتماعية مرجعيتها المحضة وليست المرجعية البيولوجية أو الطبيعية.

في المقابل — :

4. بدا المجتمع عند كونت و سبنسر على أنه كلية اجتماعية ، وعليه فإن الحياة الاجتماعية والحياة العضوية ستكونان خاضعتين للقانون نفسه، قانون التطور .

فالمؤسسات مثلا تملك الأهداف نفسها والوظائف عنها التي تمثل أعضاء الإنسان، وهو ما يرفضه دوركايم، لأن سبنسر يختزل النشاط الإنساني في الوظيفة التي تقوم بها كل ظاهرة اجتماعية والتي يتم إرجاعها إلى حاجات الجسم الإنساني .

فالاستنتاجات الرئيسية التي يمكن الخروج بها عند دوركايم هي:

★ أن الوظيفة كانت قبل دوركايم تعرف على أنها حالة من التطابق ما بين الجسم وحاجاته فكلما عبر الجسم عن حاجة ما استشعر الحاجة إلى وظيفة ما.

★ إن الوظيفة انطلقت من هذا التطابق الكلي بين الوظيفة والحاجة. لماذا؟ لأن علوم البيولوجي كانت تشكل نوعاً من مرجعيات علم الاجتماع لدى دوركايم وكونت و سيمون.. الخ
★ أراد دوركايم أن يقصي العلوم البيولوجية والطبيعية عن أي تأثير في علم الاجتماع، وحرص على استقلاله والحد من تدخل علوم البيولوجيا فيه، لذا ستتخذ الوظيفة عند دوركايم منحى آخر غير التطابق وهو المنحى المعرفي.

★ يعدّ دوركايم أن الممارسة السوسيولوجية لا ينبغي أن تعتمد على الحتمية لذا يؤكد نسبية الوظيفة " فليس الشعور بالحاجة يستوجب الوظيفة " .

من جهة أخرى هناك اعتباران لدى دوركايم يقفان خلف نسبية الظاهرة الاجتماعية :

الاعتبار الأول: هو صعوبة اعتماد التحليل الحتمي في علم الاجتماع . فالظاهرة الاجتماعية نسبية بحكم ظروف نسبية إنتاجها وظروف التحكم فيها .

الاعتبار الثاني: هو أن الظواهر المعتلة الشاذة هي أيضاً ذات وظائف ولا يمكن القول إنها ظواهر غير طبيعية . وهذا يعني أن علم الاجتماع لا يبحث في علة الظواهر بقدر ما يبحث عن الوظيفة التي يمكن أن تؤديها (في العلاقات والأدوار) (صابر، 1999).

النظرية البنائية الوظيفية: Structural Functionalism Theory

مع انتشار البنائية الوظيفية وتعدد علمائها ، فقد اعتمدت على قاعدة أساسية تحكم مقولاته و هي:

إن المجتمع، بل وكل ما يمكن النظر إليه على أنه عبارة عن نسق أو نظام يتكون في داخله من أجزاء مترابطة يعمل كل منها من أجل تحقيق الاستقرار أو الثبات مع الأخذ في الاعتبار أن

التغير الذي قد يشهده المجتمع يعد من وجهة نظر علماء البنائية الوظيفية بمثابة حالة استثنائية وليس قاعدة أساسية، وبناء عليه يعد الفرد الواحد نسقاً مكوناً من أجزاء عدة كما تعد الأسرة نسقاً مكوناً من أفراد عدة وتعد القبيلة نسقاً يتكون من أسر عدة ، حتى إن العالم كله يعد نسقاً مكوناً من الدول التي تمثل منه الأجزاء، أما الأجزاء التي يتكون منها الفرد فليست الأجزاء التي تعمل داخل جسمه، لأنها هي الإدراكات والانفعالات والوعي الإيجابي وما شابه، وانطلاقاً من هذه القاعدة. (صابر، 1999، 27).

يمكن القول بصفة عامة إن الاتجاه الوظيفي يعتمد على أفكار ومسلمات رئيسة وهي:

1. يمكن النظر إلى أي شيء سواء كان كائناً حياً أم اجتماعياً، وسواء كان فرداً أم مجموعة صغيرة، أم تنظيمياً رسمياً، أم مجتمعاً، أم حتى العالم بأسره على أنه نسق أو نظام "system" وهذا النسق يتألف من عدد من الأنساق (الأحمد، 1979، 196، 197).

التي ترتبط بالنسق الكلي العام وتتكامل معه، لذلك فإن أي تغيرات تطرأ على النسق الكلي بنائية أو وظيفية يترتب عليها تغيرات اجتماعية تحدث من خلال انتشار الأفكار الجديدة الوافدة من خارج النسق التي تستدعي نظم جديدة وعلاقات مغايرة لما هو سائد، وقد تأتي هذه الأفكار الجديدة من مصادر الإعلام العالمية، وتحدث التغيرات الاجتماعية أيضاً من خلال الانفتاح على العالم الخارجي، ونقل التكنولوجيا الحديثة بثقافتها الحديثة ومن خلال الأشخاص الناقلين للقيم الجديدة الأفكار المستحدثة (حلس، 2004، 100).

2. لكل نسق من الأنساق وظائف، وهي تشير (الوظائف) إلى الأعباء الملقاة على عاتق النسق، وإذا فقد النسق وظائفه فهو بذلك يفقد حيويته، ولقد حدد بارسونز "Parsons" وظائف أساسية للنسق وهي: التكيف الذي يعني القدرة على التكيف مع البيئة الخارجية من خلال الحاجات البيولوجية لأعضائه، تحقيق الهدف من خلال رسم الأهداف العامة وتعبئة الموارد من أجل تحقيقها، التكامل الذي يعني تدعيم الروابط الاجتماعية بين الأعضاء والمحافظة على هوية النسق وحدوده وإذا كانت هذه المقولات تتسم بالعمومية فإنها تشكل عوامل على مستوى القيم وبنائها (جلبي، 1999، 69).

3. تختلف الأنساق الاجتماعية فيما بينها وفقاً لمجموعة من المعايير، فمن حيث الحجم هناك أنساق كبيرة وأنساق صغيرة، ومن حيث درجة مقاومة الأنساق لمجتمعها يمكن التمييز بين الأنساق المرنة و الأنساق المتصلبة، فذلك يعني أن القيم الاجتماعية تعد محصلة نهائية للعلاقة بين الفرد والمجتمع بما عليه من معايير وقيم اجتماعية مختلفة المستوى والفاعلية (أبو عجوة، 2002، 57، 58).

4. يستند الاتجاه الوظيفي إلى وحدة أساسية للتحليل السوسولوجي، وهي التي ترتبط بشكل أو بآخر بفكرة الدور الاجتماعي، الذي يعني عند أصحاب هذا الاتجاه مجموعة الأنشطة التي يقوم بها الجزء من أجل استمرار الكل وهي التي يطلق عليها الإسهامات الرئيسية، فإذا حدث صراع بين هذه الإسهامات وجب أن تكون في إطار من المنافسة التي تسعى إلى تقديم المزيد، كما يجب أن تكون في إطار ثقافي وليس سياسي أو اقتصادي خاصة وأن ما هو ثقافي لا يؤثر في سبب وجود الكل، ومن هنا يركز أصحاب هذا الاتجاه على وجود صراعات هامشية كالفائنة بين الأجيال، بين ثقافة المرأة وثقافة الرجل وما شابه (صابر، 1999، 28).

5. يمكن تحقيق كل حاجة من حاجات النسق بواسطة متغيرات عدة وبدائل متعددة، فحاجة المجتمع مثلاً إلى رعاية الأطفال يمكن أن تقوم بها الأسرة أو دار الحضانة، وحاجة المجموعة إلى التماسك قد تتحقق عن طريق التمسك بالتقاليد والقيم أو عن طريق الشعور بالتهديد من الخارج.

6. لابد من أن يكون النسق دائماً في حالة توازن ومن أجل تحقيق ذلك لابد من أن تلبي أجزاؤه المختلفة احتياجاته، فإذا اختلفت وظيفة الأسرة مثلاً فإن المجتمع بأسره سوف يختل ويصبح في حالة عدم الاتزان (REX.1976.P 60-65).

بعد عرض المسلمات الأساسية التي تقوم عليها البنائية الوظيفية لابد من الإشارة إلى بعض علماء هذا الاتجاه وما قدموه من دراسات حول القيم الاجتماعية، وذلك على النحو التالي:

يرى بارسونز أن الأفراد يكتسبون القيم والمعايير والأدوار الأساسية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وأن النجاح في استدماج قيم المجتمع ومعايير وأدواره شرط لازم للنظام الاجتماعي، وأن الإخفاق في اكتسابها أو قبولها علامة على الانحراف (عبد الجواد، 2002، 138).

وينطوي الإطار المرجعي عند بارسونز على: فاعل، وموقف، وتوجيه الفاعل ويمكن التمييز بين عنصرين توجيهيين وهما: التوجيهات الدافعية، والتوجيهات القيمية، وتتصف التوجيهات الدافعية بجوانب ثلاثة هي:

★ الإدراكية: تقابل ما يدركه الفاعل في موقف معين، بالنظر إلى نسق استعداد الحاجات "Need Dispositions" عنده.

★ الانفعالية: وتتضمن العملية التي عن طريقها يخلع الفاعل أهمية عاطفية أو انفعالية على شيء معين.

★ التقويمية: وعن طريقها يوزع الفاعل طاقته على الاهتمامات المختلفة التي يجب عليه أن يختار من بينها.

أما التوجيهات القيمة فيشير إلى مراعاة بعض المعايير أو المستويات الاجتماعية، على خلاف الاحتياجات التي تمثل بؤرة التوجيهات الدافعية وهناك أيضاً ثلاث طرائق للتوجيهات القيمة هي: (تيماشيف، 1972، 365).

★ **التوجيهات المعرفية:** وهي التي تلتزم بقيم ومعايير ثبت صدقها بصورة مطلقة، وتحدد في ثناياها مجموعة الأفعال المرغوبة من جانب الآخرين.

★ **التوجيهات الانفعالية:** وهي التي تمثل معايير ثبت توافقها إلى حد ما بناء على مقاييس شعورية أو بالأدق على أحاسيس فردية تؤدي إلى وجود تناسب شعوري بين الفعل والموقف من خلال الفاعل.

★ **التوجيهات الأخلاقية:** وهي القيم التي صنعها المجتمع في ضوء تجربته التاريخية وتحمل صفة الإرث الاجتماعي، إذ تحدد في النهاية إسهامات الأجزاء في ضوء المناخ العام.

ويرى بارسونز أن التوجيهات القيمة تمثل تأثير التوقعات الاجتماعية في تعريف الشخص للموقف، فالقيم الاجتماعية تؤثر من الجانب المعرفي عند الفرد من حيث إنها تحدد له مدى الموضوعات التي يدركها وأسلوب الاستجابة لها، كما أنها تؤثر في الفرد من حيث إنها تحدد القيمة المناسبة للموضوعات المختلفة، و من حيث إنها تفرض عليه شعوراً بالمسؤولية عن أفعاله على أساس آثارها السلبية والإيجابية على المجتمع (Merton. 1949. 39).

وهذا يعني أن البنية الثقافية والاجتماعية تكمن وراءها مبادئ يعدها أعضاء أي نسق معين مرغوباً فيها ومتفق عليها، ومن هنا فإن قيام عناصر النسق بوظائفها يعتمد على نسق القيم، ذلك أن القيم تقدم للإنسان نماذج للسلوك الذي ينبغي عليه أن يتبعها لكي يتم ضمان استمرار النسق، والفرد يقوم بمهمته وفقاً لتوقعات المحيطين به، أي ينبغي أن يسهم بسلوكه في قيام النسق بوظائفه بصورة عادية.

أما دوركايم "Durkheim" فقد كان مهتماً بالقيم الأخلاقية وهي الجانب المعياري "Normative Aspect" للحياة الاجتماعية، ولعل إسهامه يتمثل في تأكيده دور نسق القيم في تحديد السلوك الاجتماعي فهو بذلك وجه انتباه السوسيولوجيين إلى أهمية القيم والأفكار في الحياة، ولتأكيد المستوى الاجتماعي ورفض دوركايم العملية التقييمية التي يقوم بها الفرد، فدوركايم وضح كيف أن المجتمع يعتبر ظاهرة أخلاقية وأن الأخلاق ظاهرة اجتماعية (بيومي، 2002، 73، 74).

فالمجتمع كما يرى دوركايم لا تقوم له قائمة دون خلق القيم والمثل العليا، ذلك أن تلك القيم والمثل، تمثل الأسس الوجودية التي يستند إليها المجتمع لتحقيق وجوده وتطوره إذ إن الكائن

العضوي ليس جسماً بلا روح، فهو يستمد وجوده من روح المجتمع الذي يفرز القيم والمثل العليا، التي هي في حد ذاتها توليفات اجتماعية من الأفكار والمبادئ الجمعية، فالقيم ليست مجرد تصورات عقلية مجردة أو قوالب جامدة، إنما هي ذات طابع دينامي لما وراءها من قوى جمعية تساندها وتدعمها (رضوان، 1997، 117).

ويعد دوركايم أن الدين والقانون والأخلاق أنساق اجتماعية أساسية في جوهرها أنساق قيم ومثاليات، ويعتقد دوركايم أن المثاليات الاجتماعية هي التي تشكل الضمير الجمعي، أما القيم فتجليات للضمير العام تلاحظ على الأفراد ذاتهم (تيماشيف، 1972، 168).

وقد عد كانط "Kant" القيم عملية ذاتية عقلية بحتة يكتسبها الفرد من خلال التفاعل والمشاركة والتساند الوظيفي بين الأنساق المختلفة، إلا أنه سرعان ما انتقد هذه الرؤية في كتابه المعنون "نقد العقل الخالص" مؤكداً أهمية الإحساسات التي بدونها تصبح مقولات العقل والقيم فارغة من أي مضمون اجتماعي (كانط، 24، 51).

أما سوركوين "Sorokin" فقام بدراسة القيم من خلال اختياره للتفاعل كوحدة ينبغي أن تحلل إليها الظواهر الاجتماعية، فهو يصف الجماعة الاجتماعية على أساس أنها مجموعة من الأفراد المتفاعلين بأنها منظمة لمجموعة أساسية من المعاني والقيم، ويجب أن تكون المجموعة الأساسية من الأفكار والقيم متسقة مع نفسها، وتتخذ هذه الأفكار شكل المعايير التي يجب على أعضاء الجماعة الانصياع لها، ويجب أن تكون هذه المعايير فعالة، ومن ثم يمكن فرضها فرضاً في بعض الأحيان (تيماشيف، 1983، 344، 346).

يتضح من خلال عرض النظرية الوظيفية أن المجتمع يتكون من مجموعة من الأفراد المتفاعلين فيما بينهم وهو الذي يفرز القيم الاجتماعية ويرسخها في عقولهم، ذلك أن هذه القيم الاجتماعية تقوم بعملية الضبط الاجتماعي لهؤلاء الأفراد الذين يميزون من خلالها بين الغث والسمين.

إن فكرة البناء لمجتمع ما كمصدر لاستقراره لا تعد جديدة كفلسفة اجتماعية، فأفلاطون "Aflaton" في جمهوريته يطرح القياس بين المجتمع والكائن العضوي، فكلاهما يعني نظاماً من أجزاء مرتبطة في توازن ديناميكي، وفي المجتمع المثالي الذي وصفه أفلاطون تقوم كل فئة من المشاركين في هيكل اجتماعي بإنجاز الأنشطة التي تسهم في تحقيق التناسق الاجتماعي العام، وقد أثرت هذه الفكرة العامة في الفكر الغربي، وأصبحت الإطار المركزي لتحليل علماء الاجتماع الأوائل، وقد جعل كونت "kont" من القياس العضوي أساساً لمفاهيمه عن المجتمع، كذلك نظم سبنسر "Sepenser" فلسفته الاجتماعية كلها حول الفكرة نفسها، وقد طور أوائل

علماء الاجتماع المعاصرين مثل دوركايم "Dorkahem" هذا التوجه في نهاية القرن التاسع عشر وأصبحت فكرة كون المجتمع نظاماً ديناميكياً من الأنشطة المتكررة فكرة هامة أيضاً في تحليل المجتمعات البدائية من جانب علماء الأنثروبولوجيا مثل: مالفينوفسكي "Maleunefeske" وبعده براون "Praon" وفي العصور الأحدث استمرت مجموعة الافتراضات الخاصة بالمذهب البنائي بوصفها فكرة تؤدي دوراً مهماً في تطور مناقشات علم الاجتماع الحديث من خلال كتابات ميرتون "Moerton" وبارسوتر "Parsons" وغيرهما (مكاوي، السيد، 2002، 124).

من خلال ذلك يتضح أن النظرية الوظيفية إطار نظري سائد في الدراسات الاجتماعية، غير أن أهميتها بدأت تسود في الدراسات الإعلامية، إذ ظهرت ملامح المنهج الوظيفي في الدراسات الإعلامية بوضوح من خلال الدراسات التي أجراها كل من ريلز "Rileys" وماكوبي "Maccopy" على الأطفال، وقد ركزا في دراستهما على الوظائف المختلفة التي تؤديها وسائل الإعلام للأطفال المختلفين، ولكنهما لم يهتما بمدى تأثير وسائل الإعلام في الأطفال.

وترى النظرية الوظيفية أن مضمون الرسالة الإعلامية يحدث تأثيراته من خلال مجموعة من العناصر والمؤثرات أو العوامل الوسيطة، والتي قد تكون خارجة على عملية الاتصال بالإنترنت، وتصبح برامج الإنترنت عاملاً مكملاً لإحداث التأثير، وبالطبع يكون تأثير ألعاب الإنترنت على الأطفال ثمرة التفاعل بين خصائص الإنترنت وخصائص مستخدميه من الأطفال، ولا يجب أن ننظر إلى برامج الإنترنت على أنها سبب التأثير، لأنها عملية معقدة تنجم عن مؤثرات أخرى متشابكة لها جذورها في الأسرة والرفاق والمدرسة والشخصية.... الخ، ففي دراسة لكل من أيمي دور "Aimee Dorr" وديل كانكل "Dale Kankle" تناولت كثيراً من العوامل منها نظام توزيع هذه الوسائل، وسياسات الإنتاج، والسياسات العامة، ومضمون البرامج، والتغيرات في تكنولوجيا الاتصال والعوامل الاجتماعية والنفسية الأخرى، التي حاول الباحثون تصنيفها في فئات يمكن من خلالها الوصول إلى تحليل تأثير الرسالة الإعلامية، ومنها ما يتصل باستعدادات الأطفال واهتماماتهم، وبعضها الآخر يتصل بمضمون ألعاب الإنترنت، وطريقة إدراكها، ومنها ما أشار إليه الباحثون على النحو التالي: (معوض، 2000-13-15).

1. استعدادات الأطفال الاجتماعية والنفسية التي تؤدي دوراً مهماً في هذا المجال، بالإضافة إلى دور الجماعات التي ينتمي إليها الأطفال كالأ أسرة وجماعة الأفراد.... الخ.
2. مضمون ألعاب الإنترنت، ويمثل فئة أخرى من فئات التأثير، ويحتوي مضمونها على الفئة والشخصيات المستخدمة في اللعبة، والأفكار والخبرات والقيم التي تعرضها، وأساليب التشويق.

3. طريقة إدراك الأطفال لألعاب الإنترنت، وطريقة الاستجابة لها من خلال المشاهدة، ويمكن معرفة ذلك عن طريق الملاحظة ومنها على سبيل المثال: تغيرات الوجه واحمراره أو تقلص العضلات أو القيام ببعض الحركات أو التقليد والمحاكاة خلال المشاهدة، وهذا كله يؤدي إلى إحداث تغير في الاتجاهات النفسية أو مزاج الأطفال أو سلوكياتهم (أبل، 1996، 49).

ولقد مثل المنهج الوظيفي في الدراسات الإعلامية بمثابة تحولاً كبيراً في نظرة الباحثين لوسائل الإعلام بوصفها مؤثرة في الجمهور، فوفقاً لهذا المنهج لا يمكن عند دراسة تأثيرات محددة لوسائل الإعلام إغفال تأثير العوامل الاجتماعية الوسيطة التي تؤثر في الأفراد ويتم من خلالها حدوث تأثير وسائل الإعلام، وقد أظهرت الدراسات الإعلامية المختلفة أن وسائل الإعلام تدعم القيم السائدة ولا تساعد على تغييرها إلا في أضيق الحدود، وقد توصل كلاير "Klapp" إلى أن تأثير وسائل الإعلام يحدث من خلال العوامل الوسيطة، وقد أشار إلى ما يميز وسائل الإعلام عن غيرها من التأثيرات الأخرى في المجتمع، حيث تتمكن وسائل الإعلام من الوصول للعديد من الأفراد في الوقت نفسه، وهذا مما يساعد على إحداث تأثير مميز يتوقف على مدى توافق مضمون وسائل الإعلام مع القيم والمعتقدات التي يعتنقها الأفراد الذين ينتمون إلى جماعات عديدة.

ولقد لخص كلاير تأثيرات وسائل الإعلام في خمسة تعميمات هي:

1. لا تتمكن وسائل الإعلام من التأثير في الجمهور بمفردها، ولكنها تعمل ومن خلال مجموعة من العوامل والتأثيرات الوسيطة.
2. تساعد العوامل الوسيطة على إحداث تأثير وسائل الإعلام، ولكن لا يمكن أن تؤثر وسائل الإعلام بمفردها في عملية تدعيم القيم والمعتقدات السائدة، وفي الوقت نفسه فإن وسائل الإعلام تساعد على تدعيم الوضع السائد أكثر من مساعدتها على إحداث التغيير.
3. في حالة محاولة وسائل الإعلام إحداث تغيير في مواقف وآراء الأفراد، يجب توافر أحد الشرطين الآتيين:

- أ. في حالة عدم تأثير العوامل الوسيطة، فإن تأثير وسائل الإعلام يكون مباشراً.
 - ب. إذا كانت العوامل الوسيطة التي تساعد على تدعيم الوضع السائد في العادة تعمل على إحداث التغيير.
4. هناك بعض المواقف التي تتمكن فيها وسائل الإعلام من إحداث تأثير مباشر في الجمهور.

5. يتوقف تأثير وسائل الإعلام، سواء كان من خلال العوامل الوسيطة أو بشكل مباشر، على الجوانب المختلفة التي تتعلق بوسائل الإعلام نفسها، أو المواقف الاتصالي "Communication Situation" الذي يمثل المصدر، والوسيلة، والرسالة، والمناخ الحالي للرأي العام....ألخ، وفيما يتعلق بالعوامل الوسيطة التي يتم من خلالها تأثير وسائل الإعلام، وجد كلابر أن أهم هذه العوامل ما يلي:
- أ. الميول "Predispositions": وهي تشمل الآراء الحالية واهتمامات الأفراد والعمليات الاختيارية "Selective Processes" الخاصة بكل من: التعرض "Exposure" والإدراك "Perception" والاحتفاظ "Retention".
- ب. الجماعة والعرف داخل الجماعة التي ينتمي إليها الأفراد.
- ج. انتشار المضمون الإعلامي من خلال الاتصال الشخصي.
- د. قيادة الرأي العام.
- هـ. وضع وسائل الإعلام في المجتمع. (طابع، 2001، 21، 25).

منظور التحليل الوظيفي:

يهتم مفهوم الوظيفية "Functionalism" بتحليل العلاقة بين النظام ككل "Organism" والوحدات المكونة لهذا النظام "Organs" وترجع جذور هذا المصطلح إلى العلوم الاجتماعية والبيولوجية والسلوكية، ويتضمن مفهوم الوظيفية في النظام الاجتماعي مجموعة من الوحدات "Units" والوحدة يمكن أن تكون فرداً أو مؤسسة اجتماعية أو ثقافية، وتمارس هذه الوحدات مجموعة من الأنشطة "Activities" مثل: الاستهلاك، ونقل الأخبار، والترفيه.....ألخ سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات أو المجتمع العام، وتتم ممارسة هذه الأنشطة داخل بناء "Structure" مثل النظام الليبرالي أو النظام الشمولي، وينتج عن ممارسة الأنشطة التي تقوم بها الوحدات داخل البناء مجموعة من الوظائف أي الآثار مرغوب فيها مثل: دور السلوك الفردي والجماعي في الحفاظ على البناء الاجتماعي، والربط بين آثار هذا السلوك واحتياجات البناء الاجتماعي، فمثلاً: تؤدي العملية التعليمية للدراسات الاجتماعية إلى زيادة معلومات الأفراد، ومراقبة البيئة، وتحقيق الترابط الاجتماعي، ونقل التراث الحضاري من جيل إلى جيل من ناحية أخرى.

ويركز منظور التحليل الوظيفي على طبيعة البناء المجتمعي، وكيفية عمل الوحدات داخل النظام العام ويمكن النظر إلى النظام العام على نطاق واسع عندما ينظر إلى المجتمع بوصفه النظام الشامل، أو مستوى ضيق بحيث تكون العملية التعليمية ومحتواها وجمهورها هي النظام

العام، وفي كلتا الحالتين يربط التحليل الوظيفي بين التفاعلات التي تحدث فيما بين وحدات النظام، وأثر هذه التفاعلات في النظام ككل. (مكاوي، السيد، 2002، 128).

وتعد الطريقة التي يمكن أن تكون ناجحة لفهم العلاقة بين محتوى وسائل الإعلام وذوق الجمهور، ولتقديم تفسير للاستمرارية للمستوى الثقافي الهابط لمحتوى وسائل الإعلام، الطريقة التي يقدمها النموذج الوظيفي البنائي ويبدأ هذا النموذج التحليلي بمشاهدة وسيلة الإعلام بوصفها نظاماً اجتماعياً يعمل ضمن نظام خارجي معين، وتمثل زيادة هذا الاهتمام بتحليل الظاهرة الاجتماعية كما تحدث داخل حدود الأنظمة الاجتماعية تجديداً للاهتمام النظري بإستراتيجيات الماضي.

والواقع إن تحليل التركيب الوظيفي للأنظمة الاجتماعية، يعني هو نفسه نماذج وأنماط السلوك التي تنشأ عن أفراد أو مجموعات صغيرة ترتبط ببعضها داخل هذه الأنظمة، ولهذا السبب يعد النظام الاجتماعي مجموعة متشابكة من السلوك الثابت والمتكرر والمقلد الذي يعد إلى حد ما تعبيراً عن الثقافة التي يشاركه فيها الذين يؤدون أدوارهم، وإلى حد ما تعبيراً عن التوجيهات النفسية للفاعلين، ولهذا يعد النظام الثقافي والنظام الاجتماعي والأنظمة الشخصية للمشاركين في هذا النظام، والبيانات أنواعاً مختلفة للأفكار المجردة الناشئة عن نفسها البيانات الأساسية، ولاسيما السلوك الرمزي والصريح للكائنات البشرية المفردة وكلها تعد أفكاراً مجردة ومشروعة، وبالتساوي، ويقدم كل منها أساساً لأنواع عديدة من التفسيرات والتنبؤات.

ويتضح من خلال ذلك أن التحليل الوظيفي يركز على ظاهرة معنية تحدث داخل نظام اجتماعي، وهو يسعى إلى إيضاح أن لهذه الظاهرة نتائج تسهم في استقرار وبقاء النظام ككل، وقد يكون لهذه الظاهرة تأثير سلبي، وفي هذه الحالة قد يقال إن لها اختلالاً وظيفياً، أكثر مما يقال إن لها وظائف، وتحليل إستراتيجية ترمي إلى استنباط أو تحديد افتراض يمكن اختياره بالتجربة من خلال الدراسات المقارنة أو طرائق البحث المناسبة. (ديفلر، روكيتش، 2002، 193، 196).

خامساً : قضايا الوظيفية وتصوراتها:

للوظيفية قضايا كبرى تشكل منطلقات لها في أي تحليل سوسيولوجي. إذ يمكن الحديث عن بعض المفاهيم التي ينبغي معرفتها بالنسبة إلى الوظيفية كروية سوسيولوجية.

ومن أبرز هذه القضايا أو المفاهيم:

أولاً: تصور المجتمع:

تنظر الوظيفية إلى المجتمع على أنه:

★ نسق من الأفعال والبنى المحددة والمنظمة، هذا النسق المجتمعي يتألف من متغيرات مترابطة بنائياً (بنى) ومتساندة وظيفياً (وظائف).

★ ذو طبيعة متسامية ومتعالية تتجاوز وتعلو على كل مكوناته بما فيها إرادة الإنسان.

★ هذا التجاوز أو التعالي الذي تتحدد شروطه من خلال الضبط والتنظيم الاجتماعيين اللذين يلزمان الأشخاص بالانصياع لهذه الطبيعة المتسامية والتزامها، إذ إن أي انحراف عنها يهدد أسس بناء المجتمع التي تعد المحافظة عليه وصيانتها وتدعيم استمراريته غاية في حد ذاتها. وبعبارة أخرى فإن:

التصور الاجتماعي ذو الطبيعة المتعالية هي عبارة ذات جذور دوركاهيمية توازي مقولة دوركايم الممتلئة بـ (الضمير الجمعي) فالمجتمع ضمير يسمو ويتعالى على ضمائر الأفراد مجتمعين أو منفردين.

وبحسب الوظيفية فالمجتمع مجموعة لا متناهية من البنى وكل منها يقوم بوظيفة فإذا تساءلنا مثلاً لماذا بنية المجتمع الأسرية صغيرة؟ نجيب بأن المجتمع يحتاج إلى مثل هذا النوع من الأسر التي تلبي حاجات ووظائف اجتماعية، إن الضبط الاجتماعي هو أية وسيلة يستعملها المجتمع للتحكم بسلوك الأفراد سواء عن طريق اللغة أو الأعراف أو التقاليد... ألخ فهذه العملية تمثل رقيباً اجتماعياً. لأن الأفراد الذين يتكلمون لغة معينة أو يختصون بعبادات وتقاليد وأعراف وتصورات معينة يصبحون تلقائياً مقبولين في المجتمع ومعبرين عنه وعن احتياجاته ووظائفه وضميره الجمعي.

إن التنظيم الاجتماعي هو نتيجة للضبط الاجتماعي، وهاتان الآليتان (التنظيم و الضبط) هما المسؤولتان عن إلزام الأفراد والجماعات بالانصياع لهما والالتزام بهما. وأي انحراف عنهما سيهدد الأسس الاجتماعية. ولا شك أن الوظيفية تمتاز بحساسية كبيرة تجاه عوامل التغير في المجتمع. فالتغير الاجتماعي ليس غاية إنما هو تهديد في حين أن الوظيفية تستهدف المحافظة على المجتمع وتحقيق الاندماج الاجتماعي.

ثانياً: مسألة التوازن الاجتماعي:

توصف الوظيفية في بعض الأحيان بأنها :

1. اتجاهات للتوازن أي أنها ترى التوازن واقعاً وهدفاً يسعى المجتمع إلى أداء وظائفه وبقائه واستمراره.
2. إذا كانت الوظيفية عبارة عن اتجاهات للتوازن فإن هذا التوازن يتحقق بعمليات التناسق بين مكونات البناء الاجتماعي والتكامل بين وظائفه الأساسية.
3. هذا التوازن يعمل على تحقيقه شريط مفاهيمي تشارك فيه القيم والمعايير الثقافية والأفكار التي يرسمها المجتمع لأفراده وجماعاته الذين لا يملكون حق الخروج عليها وإلا وقعوا تحت وطأة جزاءات الضبط الاجتماعي الرسمي وبالتالي تصنيفهم في عداد المنحرفين الخارجين عن مسيرة المجتمع.

وإذا ما تحدثنا عن بارسونز، والآلية التي تحافظ على حالة التوازن في المجتمع فإننا نجد لها لدى الكثيرين من الوظيفيين. والمسألة تتصل بالنسق الثقافي الذي يشتمل على القيم والأفكار والمعايير والأساطير كما يسميها بيير برديو "Pierr Baurdier" أو بالرموز. لذا يؤكد بارسونز أهمية التوازن الثقافي لتحقيق التوازن الاجتماعي وإلا فإن اختلال النسق الثقافي سيؤدي إلى فقد المجتمع لتوازنه والذي يعني انهيار المجتمع (جلبي، 1999، 150، 151).

البنوية الوظيفية:

أولاً: مكانة البنوية الوظيفية في علم الاجتماع:

نالت هذه النظرية النصيب الأوفر من الكتابات التي تصدرت لموضوع النظرية الاجتماعية. وحتى أواخر الستينيات من القرن العشرين ظلت النظرية المهيمنة على ساحات علم الاجتماع بل إنها أكثر النظريات انتشاراً وهيمنة.

ومع أنها شهدت تراجعاً ملحوظاً عن مكانتها منذ سبعينيات من القرن العشرين بسبب ظهور نظريات أخرى كعلم الاجتماع الديناميكي وعلم اجتماع التنظيمات والفردية المنهجية والبنوية التكوينية، إلا إن هذا التراجع لا يسوغ غياب عندها ومحاولة فهمها إزاء المدة الطويلة التي هيمنت فيها على الساحة الاجتماعية.

وقبل الدخول في ماهية النظرية ينبغي الاعتراف بأن البنوية الوظيفية نظرية كبيرة وليست نظرية صغيرة، فهي تنطلق من المجتمع ولا تعطي أهمية للفرد، ولكونها نظرية مجتمعية فهي غير مستوحاة من الفرد.

في أواخر أيامها تعرضت النظرية لموجة من النقد، فقد قام عالم الاجتماع الأمريكي (الفن غولندر 1970) بتحليل نقدي لعلم الاجتماع الغربي من خلال نقده للبنى الوظيفية ذاتها. وثمة من نعتها بأنها الطغيان الإمبريالي. أما عالم الاجتماع الأمريكي (ويلبرت مور 1978) الذي ارتبط اسمه كثيرا بالنظرية الوظيفية فقد اعترف بان استعمال البنى الوظيفية أصبح محرجا في علم الاجتماع المعاصر.

ثانياً: ما البنى الوظيفية ؟

أحيانا نكتفي باستعمال اللفظ "الوظيفية" للدلالة على النظرية، ولكن من أين أتت هذه التسمية "البنى الوظيفية"؟

لقد سمى دوركايم المجتمع بالحقائق الاجتماعية، وعندما ننظر إلى المجتمع بهذا المحتوى فإننا ننظر إلى البنى الاجتماعية بما فيها المؤسسات والبنى الطبقة والنوع الديمغرافي للسكان انطلاقاً من أن المجتمع مدني. فلو نظرنا إلى البنية الأسرية [أب، أم، أخ،...الخ] كأحدى بنى المجتمع المدني وتساءلنا: ما وظيفة هذه البنية بالنسبة إلى الاستقرار المجتمع ؟ سنلاحظ أننا بصدد مواجهه عبارة " البنى الوظيفية " التي تفسر لنا الوظائف التي تؤديها البنى في المجتمع.

إن البنى الوظيفية هي:

[رؤية سوسيولوجية ترمي إلى تحليل ودراسة بنى المجتمع من ناحية والوظائف التي تقوم بها هذه البنى من ناحية أخرى].

هذا يعني أن البنى لم توجد بطريقة عشوائية لان لها وظائف سوف تقوم بتحقيقها. وبهذا المعنى فان للبنى الاجتماعية حتمية لا مفر منها وهي وجود وظائف لها. وعلى هذا فكل بنية اجتماعية وظيفة تؤديها، وبما أن كل شيء محكم فسوف تسير الأمور على ما يرام في المجتمع دون انتظار طويل للصراعات والثورات، فالمجتمع عبارة عن سيمفونية من الوظائف تتسم بالتناسق والتوازن.

ثالثاً : أشكال البنى الوظيفية:

صحيح أن البنى الوظيفية تهتم بدراسة البنى ووظائفها، بيد أنها ليست نظرية سوسيولوجية ذات لون واحد، بل يمكن الوقوف على ثلاثة أشكال لها :

1. الوظيفية الفردية:

في هذا الشكل من النظرية وقع التركيز على حاجات الفاعلين الاجتماعيين والبنى الاجتماعية التي تظهر لتلبية هذه الحاجات.

مثال : الأسرة النووية التي تتكون عادة من أبوين وبضعة أولاد ظهرت لتلبي بعض الحاجات الفردية كالتمتع بالحرية والعيش بالاستقلالية والعمل والتربية الخاصة في مقابل ذلك لم تعد الأسرة الممتدة المكونة من الأبوين والأبناء والأزواج والزوجات وأبنائهم، لم تعد قادرة على تلبية الحاجات الفردية.

2. الوظيفية العلاقاتية:

في هذا الشكل يقع التركيز على آليات العلاقات الاجتماعية التي تساعد في التغلب على التوترات التي قد تمر بها العلاقات الاجتماعية. هذا النوع نجده موضوع اهتمام لدى الانثربولوجين أمثال راد كليف براون ومالينوفسكي. فالوظيفية العلاقاتية تعمل، مثلاً، عبر شعيرة طقسية من الشعائر، على التخفيف من التوترات في إطار العلاج النفسي.

3. الوظيفية الاجتماعية:

هنا يقع التركيز على البنى والمؤسسات الاجتماعية الكبرى وعلى علاقاتها ببعضها وتأثيراتها الموجهة لسلوكيات الأفراد والمجتمعات كالوظيفية التي تقوم بها مؤسسات كالجامعة أو المستشفى أو الإذاعة أو التلفزيون أو الأسرة أو دور العبادة أو المدرسة... فالمسألة تتعلق بالمجتمع لا بالأفراد (صابر، 1999، 60، 61).

رابعاً : الأصول الانثروبولوجية والبيولوجية للنظرية:

ظهر مصطلح الوظيفية في ثلاثينيات القرن العشرين عند علماء الأنثروبولوجيا على الخصوص أمثال راد كليف براون وبرونسلي مالفينوفسكي، وفي الأربعينيات درّس هذان العالمان في جامعة شيكاغو مما أدى إلى انتشار مصطلح الانثروبولوجيا الوظيفية في الولايات المتحدة الأمريكية. وفيما بعد مثلت أعمال كل من تالكوت بارسونز و روبرت ميرتون البنيوية الوظيفية في أعماق ما كتب حول النظرية التي تنظر إلى المجتمع بوصفه نظاماً نسقياً يتمتع بالكثير من الانسجام بين مكوناته البنيوية. أما النظرية البايولوجية فتعد إحدى مرجعيات الوظيفية، وعلى هذا يمكن القول إنه إذا كانت العناصر المكونة للجسم الإنساني تكون وحدة بيولوجية متكاملة، أي سيمفونية متكاملة تتسم بالانسجام، وإلا فإن الوظيفيين وكما هو الحال في النظرية الاجتماعية البيولوجية في ملاحظاتها للفروق بين الجسم البشري والمجتمع لا يتجاهلون أيضاً عنصر الصراعات في المجتمعات وينظرون إليها بوصفها توترات بريئة، أي إنها عبارة عن تهديدات إلى إقامة نظام اجتماعي أفضل، فهي في منظورهم ايجابية وليست هدامة للمجتمع.

خامساً: الأصول السوسيولوجية للنظرية:

إن البنيوية الوظيفية كنظرية سوسيولوجية تنظر إلى المجتمع بوصفه مجموعة من التنظيمات المترتبة التي يسهم كل منها في الاستقرار الاجتماعي للمجتمع وهذا يعني أن الوظيفية تركز أكثر ما يكون التركيز على التوازن الاجتماعي للمجتمع وليس على التغير الاجتماعي. فالعناصر المكونة للمجتمع تُدرّس من حيث الوظيفة الخاصة والمحددة التي تقدمها للحفاظ على ترابط النسق الاجتماعي لهذا المجتمع أو ذاك. أما النسق الاجتماعي فهو عبارة عن مجموعة من العناصر التي يترابط بعضها ببعض، وأي خلل في أحدها لابد من أن يؤثر في باقي العناصر. ويقول الوظيفيون إن النسق الاجتماعي يمكن أن يحافظ على الاستقرار التام إن كل عنصر يقوم بوظيفة.

أخيراً يمكن القول إن كونت و دوركايم و سبنسر كانوا أهم ثلاثة رواد اجتماعيين أثروا تأثيراً كبيراً في النظرية البنيوية الوظيفية.

1. أوغست كونت:

نظر كونت إلى المجتمع بوصفه وحدة تتمتع بالكثير من الاستقرار، وعلى الرغم من أنه عارض الثورات والانقلابات والانتفاضات إلا أنه لم يبد قلقاً على مصير المجتمع الذي يغلب عليه الاستقرار. بل إن كونت كان مؤمناً بأن المجتمع يتصف بالتوازن وليس بالصراعات. لذا رأى في الأنساق الاجتماعية وكأنها أنساق عضوية أو بيولوجية.

2. الوظيفية عند سبنسر:

رأى سبنسر أن المجتمع في أنساق يتشابه مع كثير من الأنساق البيولوجية بل إنه أكثر الرواد الذين شبهوا المجتمع بالأنساق البيولوجية، فالكائنات العضوية والأنساق الاجتماعية في المجتمع هي كائنات متشابهة من حيث قدرتها على النمو والتطور.

إن ازدياد حجم الأنساق الاجتماعية مثل ازدياد الكثافة السكانية - مثلاً - سيؤدي إلى ازدياد انقسام المجتمع إلى أنساق أكثر تعقيداً وتمائزاً وهذا هو حال الأعضاء البيولوجية أو الكائن الحي. وقد لاحظ سبنسر أن التمايز التدريجي للبنى في الأنساق الاجتماعية والبيولوجية كلها. يقترن بتمايز تدريجي في الوظيفة. ولعل أهم ما جاء به سبنسر هو استعماله لمصطلحي "البنية والوظيفة" هاتان الكلمتان بلورهما سبنسر أكثر من كونت.

أخيراً فإن قانون التطور الاجتماعي الذي جاء به سبنسر قد أثر في نظريات التطور عند علماء الاجتماع الوظيفيين الذين جاؤوا بعده وفي طليعتهم تالكوت بارسونز ودوركايم.

وقد أثبتت النظرية الوظيفية تميزها على الرغم من تواضع إسهاماتها في بداية نشأتها غير المتميزة فلم تظهر في البداية بوصفها مدرسة أو نظاماً له مبادئه وأسسها وسط التنافس القوي بين مدارس علم النفس ولكنها بدأت بمعارضة المدرسة البنيوية التي تميزت بالصلابة والتي تبناها (تيتشنر) حيث عد جيمس علم نفس العمليات العقلية في حين كانت البنيوية علم نفس العناصر العقلية واعتبرت الوظيفية أن مكونات الحياة النفسية لدى الإنسان تبنى على مراحل من الزمن وتقترب صلابة بنائها ونوعيته بمقدار نشاط الإنسان وعمله فالوظيفية النفسية هي نتاج العمل والتفاعل مع المحيط وبذلك أولت الوظيفية الاهتمام الأول للفاعلية لا للتتظير. وقد نشأت الوظيفية في زمن ساد فيه الاعتقاد أن مادة العلم الحقيقية هي السلوك أكثر مما هي الأحداث العقلية في حين نظرت الوظيفية إلى السلوك من حيث وظائفه وأدخلت نتائجه في إجراءات التعلم. وقد أشار عدد من الدراسات إلى أن جذور الوظيفية التاريخية ترجع إلى مذهب اللذة الذي ظهر في القرن الثاني عشر إذ وجد أن كل ما يقوم به الإنسان من عمل هو بدافع الحصول على اللذة وتجنب الألم وتلتقي الوظيفية مع هذا المذهب من خلال تركيزها على التعزيزين الإيجابي والسلبي في التعليم (غازدا-كورسيني، 1986، 12).

وتطورت الوظيفية بوصفها مدرسة لها قواعد وأسس في أمريكا إذ بدأت مع (جيمس) وأصبحت مدرسة في جامعة شيكاغو من خلال مؤسسها (جون ديوي) عام 1894 وتبلورت من خلال (روبرت دودوث - وهارفي - وكار - وجون واطسن) الذي تدرب في بداياته على يد العلماء الوظيفيين ثم تحول إلى السلوكية فيما بعد ثم تحول ديوي إلى البراغماتية (حمصي، 2003، 109).

المبادئ الأساسية للوظيفية والمنظرون لها:

تنوعت ردود الأفعال الأميركية في السبعينيات على مختلف الصعد تجاه التفوق السوفييتي إذ خصت التربية والتعليم بإصلاحات جذرية منها تركيز الاهتمام على مناهج الرياضيات والعلوم ودعم الحركات السلوكية وحركات الكفايات الوظيفية والمهنية (حمدان، 2003، 245).

فكانت بداية الوظيفية في جامعة شيكاغو على يد (جيمس أنجيل) الذي نشر مقالته الأولى عام 1903 حول العلاقة بين علم النفس الوظيفي وعلم النفس البنيوي وقد وضع جيمس تصورات لعلم النفس الوظيفي أهمها:

★ إن السلوك في صميمه غرضي وتكيفي يتأثر بالمشيراث الحسية فكلما تبدأ بمثير حسي تحدث استجابة تعدل السلوك.

★ واعتبر جيمس في برنامجه الوظيفي أن للشعور فائدة بوصفه مفهوماً علمياً ولكنه لم يستبعد الاستبطان طريقة للحصول على الوقائع (حمصي، 2003، 124).

ويعد ما قدمه جيمس للوظيفية سبباً في ازدهارها على الرغم من أنه لم يتمكن من عرض مبادئها في محاضراته وأبحاثه بشكل صريح وواضح في حين تمكن (جون ديوي) الذي بدأ أبحاثه في علم النفس من زاوية نظرية المعرفة وفي ضوء اختصاصه الفلسفي من تأكيد مبادئ أكثر جوهرية وأساسية في التربية الوظيفية لعل أهمها التركيز على مبدأ العمل الذي يتضمن التركيز على العمليات العملية في التعليم وإيلاء اهتمامات المتعلم ومتطلبات البيئة اهتماماً أكبر في عملية تعديل السلوك. ووضع (جون ديوي) كتابه الأول في الاتجاه الوظيفي في عام 1894 وبين في مقالة نشرت له عام 1896 أهمية مبدأ الاهتمام في عملية التعليم وعاد وأكد وحدة الحياة النفسية لدى الإنسان هذه الوحدة التي تعينه على التكيف مع ذاته وبيئته ومتى انفرطت هذه الوحدة اختل توازن الإنسان فيعود ويبدل نشاطاً لإعادة هذا التوازن. وكان لأعمال جيمس وديوي أصداء بعيدة وصلت إلى أوروبا حيث عدت ألمانيا مصدراً غنياً للتطبيقات التربوية على علم النفس الوظيفي (كلابريد، 1930، 33).

إذ جذب الفكر الوظيفي علماء نظرية المعرفة ومنهم أرنست ماك عالم الطبيعة الذي وضع كتابين في التوجه الوظيفي في التربية وهما (تحليل الشعور - الحقيقة والخطأ) عام 1905م (كلابريد، 1930، 30).

ولكن يبدو من القراءة الأولى لنشأة النظرية الوظيفية في العالم أنها كانت تقتصر إلى الوضوح والتنظيم بالإضافة إلى تداخل الفكر الوظيفي مع نظريات نفسية أخرى ضيعت عليها هويتها الخاصة إلى أن قيض للفكر الوظيفي المؤسس أكثر نجاحاً في ترسيخ الوظيفية وتطويرها وهو (إدوارد كلابريد) الذي وضع كتابه التربية الوظيفية عام 1930 وبين فيه المبادئ الأساسية للفكر الوظيفي مبتدئاً بمبدأ الاهتمام الناتج عن الحاجة إلى المعرفة التي تدعو إلى النشاط والعمل وتدفع المتعلم إلى طرح التساؤلات والاستفسارات ومن ثم التوجه نحو تحصيل المعلومات والمعارف لإشباع هذه الحاجة التي خلقت لديه نوعاً من الاضطراب والقلق وفي حالة الإشباع يعود التوازن والتكيف للإنسان فيشعر بالرضا واللذة نتيجة تكيفه. وتهتم الوظيفية بالجانب الوظيفي في أي عملية مهما كان نوعها في حياة الإنسان وقيمتها بالنسبة إليه ومدى ما تمنحه من تكيف مع بيئته الاجتماعية والنفسية والطبيعية فالعمليات العقلية كال تفكير والعمليات الحسية كالعاطفة كلها لها وظيفة أولى أساسية وهي تحقيق التكيف للإنسان مع ذاته وبيئاته المتنوعة (كلابريد، 1930، 41).

فالغاية أو الهدف مبدأ أساسي في العمل الوظيفي وكل عمل تربوي ينبغي أن ينصب له هدف يسعى إلى الوصول إليه ويدعو هذا الهدف إلى البحث والاستكشاف عن الوسائل الكفيلة لتحقيق هذا الهدف فعلم النفس الوظيفي يؤلف بين الظواهر باعتبار الوسيلة والهدف (كلابريد، 1930، 44).

وتؤكد التطبيقات التربوية في علم النفس الوظيفي أن المعرفة ليست إلا وسيلة فقط والتحصيل ليس الهدف الأول في عملية التعليم لأن المعرفة تتوقف على التفكير فإذا لم يكن لهذه المعرفة أصل التفكير فإنها لا تؤدي وظيفتها ولا تحقق الهدف المنصوب لها (كلابريد، 1930، 46).

★ أما قانون الحاجة فينص على: (إن كل حاجة تميل إلى إثارة ردود الأفعال الكفيلة بإشباعها وينبعث النشاط دائماً بسبب إحدى الحاجات فالحاجة تفعل فعل المثير) (كلابريد، 1930، 54).

والحاجات تولد النشاط الذي ينبعث لإشباعها وهنا يبدو مبدأ النشاط حتمياً ولكن هناك حقيقة أولية وهي أن قانون الحاجة قانون حيوي لا نفسي حيث يمكن إشباع الحاجات البيولوجية آلياً دون الحاجة للنشاط العقلي مثل الحاجة للتنفس والحاجة للطعام والحاجة للنوم..... الخ. ولكن هناك حالات يقف فيها النشاط العقلي عائقاً أمام تلبية بعض الحاجات العضوية يستدعي تدخل النشاط العقلي لإشباع هذه الحاجات. ويرى كلابريد أن وظيفة النشاط العقلي والسلوك سد النقص في التكيف الطبيعي للكائن العضوي الأمر الذي يقود إلى امتداد الحياة العقلية التي يتناسب نموها مع مقدار الفارق بين الحاجات والوسائل التي تشبعها (كلابريد، 1930، 65، 66).

ويحتاج مبدأ امتداد الحياة العقلية إلى قانون يكمله وهو قانون الإدراك الشعوري الذي يسمح بتحقيق تكيف يكاد يكون مستحيلاً في حال غياب الشعور لقدرة الإدراك الشعوري على التعقل وذلك بالارتداد إلى بؤرة الشعور لإدراك حالات لم تكن مدركة شعورياً إنما تمارس بشكل آلي غير شعوري وتحقق التكيف للمتعلم ولكن في حالات فقدان هذه الآلية واللاشعورية في حال حدث خطأ ما فإنه ينتقل إلى حالة الإدراك الشعوري التي تبدأ بحالة الانتباه الإرادي ومن ثم متابعة إشراف القشرة العصبية المخية للأفعال والأنشطة التي تحقق التكيف (كلابريد، 1930، 86).

إن تحقيق التكيف يتطلب دائماً قيام المتعلم بوظائفه في أوقاته المناسبة وبطريقة تتناسب مع حاجاته وتلبيتها وتعيد له توازنه ووحدته العقلية والنفسية وليتمكن المتعلم من القيام بوظائفه العقلية والأخلاقية والاجتماعية لابد من توفير تدريب وظيفي له في تعليمه لأن التدريب شرط

لنمو الوظائف والقدرة على الإتقان. ويسهم التدريب في نشوء وظائف أخرى يمكن أن تكون ثانوية في مواقف تعليمية وقد تصبح أساسية في مواقف تعليمية أخرى وتتشارك كل المبادئ الوظيفية في مبدأ هام وهو جعل المتعلم مركزاً لطرائقها ومحوراً لاهتمامها مع المحافظة على فريدته وحاجاته وقدراته (zeilberg-1999-6).

خصائص النظرية الوظيفية:

تميزت النظرية الوظيفية بخاصية الانتقائية حيث أخذت من كل نظرية سيكولوجية ما تتميز به من مزايا وإيجابيات ووظفتها لتحقيق تكامل النظرية وتؤدي رسالتها على أكمل وجه في التربية والتعليم.

تميزت الوظيفية: أنها نظرية خرجت عن الحياة وارتبطت بها في مبادئها وقوانينها وتطبيقاتها (فكل ما يسهم في حل مشكلات الإنسان هو معرفة) (إبراهيم والكزة، 1983، 33).

لذا لم تقف الوظيفية بعيدة عن مضامين الحياة ومشكلاتها إنما طرحت موضوعاتها على أنها مشكلة حقيقية في حياة المتعلم ليوافقها وليحلها ويتعلم منها كيف يواجه مشاكله في المستقبل وكيف يفكر ويوظف تفكيره في تطوير ذاته وحياته ومجتمعه.

وقد بين عدد من التربويين صعوبة الوصول بالتلاميذ إلى المستوى الرفيع من تعليم مستوى التركيب أي خلق شيء جديد: أي تحقيق إبداع أو ابتكار إلا أن الأمر يبقى مطلباً مشروعاً ومتاحاً لمن تتوفر الإمكانيات عندهم و يتطلب تحقيقها تأمين الحوافز وتهيئة الجو المناسب (بوز، 1990، 31).

وقد تركت بوز الأبواب مشرعة والفرص متاحة من أجل الوصول إلى هذا المستوى الذي وصفته بالصعب إذا لم تتوفر الحوافز والجو التعليمي المهيئ والمناسب لما يمكن من الوصول إلى هذا المستوى. والنظرية الوظيفية لا ترتضي معياراً لتحقيق أهدافها أقل من (80%) ولكنها في المقابل تشترط تغيير عقلية الكثير من المدرسين في تقويمهم لإنجازات تلاميذهم وذلك بأن يبدل بالتقويم التجميعي الذي يتهجون التقييم التأهيلي الذي يتابع التطورات السلوكية للتلاميذ في أثناء الدرس وفي نهايته (ماندير، 2003، 65).

والطريقة الوظيفية تقيس فاعلية تعلم المتعلم بقدرته على إنتاج معرفة جديدة من المعرفة التي تعلمها وقدرته على توظيف ما تعلمه في مواقف حقيقية جديدة أكثر تطوراً وإبداعاً لا في حفظه الآلي للمعلومات وتكرارها كما هي.

وتعتمد النظرية الوظيفية على خاصية العمل اعتماداً جوهرياً في مختلف جوانبها فلا ترى في التعليم جدوى إذا لم يرتبط بالعمل أي التطبيق، وترتضي أن يبدأ المتعلم اكتسابه للمعرفة ولو بطريقة المحاولة والخطأ حتى يصل إلى مستوى الاستبصار وتشتترط أن يقوم المتعلم بالعمل بنفسه وبرغبة داخلية إرادية لا خارجية قسرية ليدرك قيمة المعارف والمعلومات وكيفية توظيفها لحل المشكلات المعرفية والقيمية التي تعترضه وليعي قيمة البحث والاستكشاف في الوصول إلى أهدافه وبذلك يتكون لديه ميل حقيقي إلى العمل والبحث خارج جدران الصف وفي المستقبل خارج جدران المدرسة.

حاولت المدرسة الوظيفية جعل التعليم فردياً بما توفره من فرص وأدوات ووسائل تساعد المتعلم في الحصول على المعرفة بنفسه وجهده وقصر عمل المعلم فيها على الإرشاد والإشراف والتوجيه الأمر الذي طرح التضامن والتعاون بديلاً للمنافسة بين التلاميذ التي كانت تشيع روح الأنانية بينهم ليبقى الطالب الضعيف ضعيفاً والمتفوق متفوقاً وليقتصر التعاون على الطلاب الأقوياء فقط في حين (مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ) باتت روح التعاون والعمل الجماعي مطلباً جماعياً لتحقيق تعلم نوعي لا كمي يقاس بالدرجات.

تتميز المدرسة الوظيفية بأنها تستند إلى القوانين النفسية لتعديل السلوك ولكن ذلك لا يحرّمها من خاصية التغير والتبدل إلى ما لا نهاية في نماذجها الواقعية في التنفيذ فمبدؤها ليس له استثناءات: يجب أن يتم طرح مشكلة ما ولن يتم تنفيذ ذلك بشكل حقيقي إلا إذا كانت المشكلة تجعل التلاميذ يتساءلون وتحرك قدرتهم على البحث (ماندير، 1930، 155).

إن هذه الخاصية التي تتميز بها الوظيفية تجعل الميدان رحباً لإبداعات المعلم في طريقة تدريسه سواء أثار مشكلة مصطنعة أو حقيقية ولكن لا يمكن أن يكون هناك مشكلة تثير اهتمام التلاميذ وحاجاتهم إلى البحث وتحفز نشاطهم للوصول إلى الهدف المرسوم وللمعلم الحرية في اعتماد لغة الحوار أو المناقشة أو الاستنتاج في توجيه التلاميذ والإشراف عليهم إلا إذا ارتبطت هذه المشكلة بواقع حياتهم.

المدرسة الوظيفية تؤيد عملية تحديد الأهداف وشرحها للتلاميذ وتدعو لمساعدة التلاميذ في صياغة أهدافهم وتقديم الوسائل والأدوات التي تساعد على تحقيق أهدافهم وتقويمها.

إن إعلام التلاميذ بالأهداف يساعد على معرفة ما هو متوقع منهم ويسهل عليهم عملية الربط بين ما يتعلمونه في الصف وما يواجهونه في حياتهم خارج الصف وذلك يزيد من اهتمامهم بما يتعلمون ويستحضر نشاطهم. فالتحديد الواضح للهدف له أهمية وهي (استقطاب تفكير المعلم باتجاه تفضيلي) (ماندير، 2003، 23).

استراتيجية التدريس وظيفياً:

التربية الوظيفية تهدف إلى تنمية الوظائف العقلية والأخلاقية أكثر من عنايتها بحشو الأذهان بقدر كبير من المعلومات التي تظل معلومات عالقة بالذاكرة لا صلة لها بالحياة وإذا كانت المدرسة تريد أن تؤدي دورها على أكمل وجه فإنه يجب عليها أن تتخذ الفكرة الوظيفية في التربية والتعليم مصدر وحي لها وتتنحصر هذه الفكرة في جعل الطالب مركزاً للبرامج وطرائق التدريس، وفي النظر إلى التربية بذاتها على أنها سبيل إلى تكييف العمليات العقلية بأفعال خاصة تحددها رغبات خاصة يكون الاهتمام الباعث الجوهرى في التربية (كلابريد، 1930، 224).

وتبعاً لهذه الفكرة في التربية يجب ألا يظل المدرس رجلاً قد أحاط بكل شيء علماً بل يجب أن يكون مثيراً لضروب الاهتمام وموقظاً للحاجات العقلية والأخلاقية ومساعداً لطلبته أكثر من أن يلقي عليهم حقائق لا تقبل الجدل وبما أن الحياة التي تنتظر الطالب بعد خروجه من المدرسة هي الحياة في بيئة اجتماعية فإن عرض العمل وفروع الدراسة على نحو يتصل بالحياة معناه أيضاً عرضها اجتماعياً كأدوات للعمل الاجتماعي وتلك هي طبيعتها في الحقيقة فمن الضروري أن تحسن المدرسة في تقديرها للاستعدادات الفردية أكثر مما تفعل وأن تقترب من المدرسة المثالية التي تراعى الاستعدادات الخاصة لدى كل فرد على حدى (كلابريد، 1930، 225).

من خلال اعتمادها على الأهداف التي يسعى الطلبة إلى تحقيقها من خلال بحثهم في مشكلة مطروحة عليهم تتصف بالعفوية والواقعية أو يتم اصطناعها ضمن سياق غني يثير اهتمامهم ويحفز نشاطهم ويسهل عليهم عمليات الاستكشاف فتجمع بين استثمار الحاجات العفوية وحصر الاهتمام بأهداف التعليم (ماندير، 2003، 150).

وقد بسط ماندير خطوات الطريقة الوظيفية بالآتي :

أ- تعريف الهدف الإجرائي.

ب- طرح مشكلة تخلق قلقاً وتولد اهتماماً بالبحث عن الحل، وباكتشاف شروط إعادة التكيف

باتباع ما يلي :

- 1- اكتشاف الحالة.
- 2- البحث عن الحل.
- 3- اكتشاف الحل .
- 4- إرسال الاستجابة .
- 5- تعزيز الاستجابة (ماندير، 2003، 175).

التعلم العفوي:

نمط من أنماط التعليم لا يعتمد على تحديد الأهداف السلوكية أو تعريفها فالإنسان يتعلم في حياته بمواجهته لمشاكل هذه الحياة ويتسع معها رصيده المعرفي بحلها.

والمشكلة في التعلم العفوي هي مشكلة مبنية على أهداف محددة وموظفة لتلبية حاجات واهتمامات التلاميذ، والمشكلات لدى التلاميذ إما أن تكون سهلة مبسطة واضحة الحل أو أن تكون غامضة ومعقدة نظراً لعدم امتلاك التلاميذ خبرات سابقة تساعدهم على فهم المشكلة وإدراك العلاقات بين جزئياتها. فإذا كانت المشكلة بسيطة وواضحة ازدادت وضوحاً مع كل خطوة تعزيز من المعلم وبذلك لا تكون هناك إجراءات تعلم عفوي قائمة على المحاولة والخطأ إنما هناك حل وحيد (ماندير، 2003، 181).

أما إذا كانت المشكلة تتجه إلى الصعوبة والتعقيد، فالتلاميذ لديهم معارف مكتسبة تعطيهم إيضاحات حول المشكلة ووجود مثيرات أولية ترافقت مع المشكلة فهناك استبصار للحل، هذا من جانب ومن جانب آخر إذا كانت المشكلة ذات بنية معقدة ضمنية وليس هناك إشارات من قبل المعلم أو توضيحات تسهل للطلبة اكتشاف الحل واستبصاره وتجنبهم المحاولة والخطأ بالتعلم للتلاميذ خبرات سابقة في هذا السياق ضمن معارفهم المكتسبة تعود للمشكلة وتسهلها يصبح هناك اهتمام للطلاب يحمله لتلبية حاجاته المعرفية إلى وضع فرضيات عدة ليكون أحدها الحل الذي يؤدي لتحقيق الهدف وذلك بعد البحث الذي يدفعه للتحقق من كل فرضية افترضها بالتجربة أو المقارنة والاستعانة بالمعلم الذي يرشده بإبعاده عن الفرضيات الخطأ وإهمال الفرضيات التي لا جدوى منها وبالتالي يصبح المتعلم مدركاً للعلاقة التي تربط عناصر المشكلة مع بعضها ليتحرك ويعمل على تفكيكها وتجميعها وبالتالي توضح لديه مراكز الحل عند ذلك تتعمق قناعته بالفرضية التي أثبتت التجربة صحتها ويبقى على المحاولة التي أدت استجابة صحيحة وأُشبعَت حاجاته واهتماماته فالمحاولة والخطأ (التعلم العفوي) تعلم يشكل تغيراً نظامياً للاستجابات بغية الوصول للهدف (ماندير، 2003، 195).

فالتعلم العفوي تعلم يقوم على معالجة مشكلة تتطلب حلاً دون تخطيط ويكون الوصول إليه عبر المحاولة والخطأ.

التعلم بالاستبصار:

هو تعلم يستخدم في حل المشكلات ذات البنية الواضحة ويقوم على استكشاف سريع لماهية المشكلة والأهداف التي بنيت عليها يقدم المعلم من خلالها بعض الإشارات والمعلومات لطلبة ليساعدهم ويسهل عليهم اكتشاف الحل بعد قيامهم بتجزئة المشكلة وتجميعها وإعادة بنائها

وتركيبتها فيصلون إلى درجة الإشباع وبهذه الطريقة تكون لدى المتعلم فرصة لا بأس بها لكشف الجانب الإيجابي من المشكلة فينذكر المعلومات السابقة أو من بحث آخر فيسقطه في أثناء حل مشكلة مشابهة جزئياً (عافل، 1981، 25).

ويعتمد هذا التعلم على عدة خطوات:

1. نظرة شاملة - استقصاء وتمحيص للحالة التي تفرض المشكلة .
2. موقف انتباه مركز .
3. تجربة طريقة للاستجابة أقل وأكثر وضوحاً.
4. القيام بتجارب عدة لحدوث الاستجابة وتكون الاستجابة كأسلوب مفاجئ مع ضرورة وجوب الانتباه المستمر بكل خطوة ولا يعد الحل إلا بظهور مفاجئ لمركز المشكلة فيكشفه فجأة ويعيد التوازن للطالب ويحقق هدفه وتكيفه .

هذه الخطوات السابقة مع ما يوفره المعلم من معطيات معرفية لحدود المشكلة تترك لدى المتعلم أثراً عميقاً ومحمية من النسيان وسهلة النقل إلى مواقف تعليمية حياتية جديدة.

لذا وجد مفكرو التربية أن إجرائية الاستبصار تتم وتدفع إلى ضمان تعلم وظيفي يترك أثراً قابلة للانتقال من جهة وعدم إضاعة الوقت والجهد من المرحلة التي يستغرقها التعلم بالمحاولات العشوائية (ماندير، 2003، 223).

الإشراف الإجرائي:

لا وجود للمحاولة والخطأ في العملية التي يتم فيها تنظيم حالة (المشكلة) مشروحة وواضحة بوجود إمكانات التعزيز المقدمة من المدرس وتعد صالحة لتعلم الطلبة الأكثر ضعفاً أي بمعنى آخر وأسهل طريقة التعلم على التلاميذ الأكثر ذكاء أي الأكثر قدرة على حل المشكلات فهي تشكل هدفاً أساسياً للتعلم بإكساب التلاميذ طرائق خاصة بالتفكير والعمل والبحث وحل المشكلات التي يواجهونها بكل أطيافها (ماندير، 2003، 127).

وليس أكبر تعبير من الإشراف عندما يبدأ الطفل في السنوات الأولى بالتعلم العفوي كما رسمه بافلوف وتدخل المربية أو الأم عند إعطائه إشارة أو تنبيه لحدوث الاستجابة مع التكرار فتكون الاستجابة نتيجة المؤثر. واستخدام هذا الإشراف قليل في العملية التربوية المنظمة ويشترط تحديد الأهداف المراد تحقيقها مسبقاً بالإضافة إلى عنصر الاهتمام والتحفيز بآلية الإشراف وخروج المتعلم ليصبح مسيطراً على استجاباته التي تشكل تعزيزاً له فاكتشاف الحل يشكل التعزيز وإرساله يجسد إعادة تكيف الطالب.

التعزيز الوظيفي:

التعلم يحدث نتيجة ترتيب شروط التعزيز فور حدوثه فهو يتألف من فرصة إظهار السلوك والسلوك والنتائج التي تعقب التعزيز الذي يترافق باختفاء الحاجة التي أدت لإظهار السلوك (ماندير، 2003، 185).

وقد قسم علماء التعلم التعزيز إلى أنواع منها:

أ- تعزيز طبيعي - وتعزيز ثانوي

ب- تعزيز إيجابي - وتعزيز سلبي.

وقد اهتم علماء التربية بالتعزيزات الإيجابية لإعطاء البحوث والدراسات التربوية أفضلية الثواب والعقاب في آثاره التربوية (البغدادى، 1965، 352).

وعلى المدرس اعتماد جدول تعزيز مدروس لينظم التعزيزات الإيجابية لتحقيق الغايات المرجوة منها بحيث يكون مباشراً وفورياً لتثبيت السلوك ومعتدلاً ليناسبه ومنوعاً كي لا يفقد جدواه والتعزيز الدقيق يؤدي إلى سلوك معزز يحتفظ ويثبت من السلوكيات وبذلك يقوم التعزيز على وسائل أهمها التغذية الراجعة للمتعلم فور استجابته وبهذه الوظيفية يتمكن المتعلم من معرفة مدى جودة أدائه وماذا حققه ويزيد من دافعيته واهتمامه نحو العمل والبحث واكتشاف الحل

التقويم الوظيفي:

أكد العديد من الدراسات أهمية عملية التقويم، فلا يستطيع التعليم أن يؤكد نجاحه دون توعية من التقويم فالتقويم هو أحد أهم وظائف العملية التعليمية وهو الأساس الذي يشاد عليه أي تغيير يحدث فيها ونظراً لأهميته فقد رأى الموظفون بأن له وظائف أكثر جوهرية من الحكم والتحكم بفعالية المدرس والعملية التربوية فهو يوفر المعلومة الضرورية للتلميذ قيد التأهيل وذلك لأن التقويم يتيح له تقويم المسافة التي تفصله عن الهدف (ماندير، 2003، 259).

ومدى التقدم الذي أحرزه والصعوبات التي حالت دون تحقيقه كاملاً والمحدد ضمن الأهداف الإجرائية المرسومة في الدرس ومن ثم التوصل لمعالجة الصعوبات وما تتركه من ضعف على تعلم الطلبة ويمكن أن يعيد المدرس للتفكير مع طلابه في الأهداف التعليمية في ضوء نتائج التقويم التي تم التوصل إليها بين المعلم والمتعلم. فهو يؤدي دوره التشخيصي في قياس مدى الانجازات التي تحققت في ضوء الأهداف الموضوعية والتي كشفت عن مواطن الضعف والقصور التي عاناها المتعلم (الكلزة، 1983، 124).

ودوره العلاجي بتدخله التصويبي أي علاج عيوب استراتيجية الاكتساب. من كل ما سبق كانت دعوات الموظفين بالتوجه نحو تقويم حقيقي ومباشر لأداء الطالب من خلال مواقف حقيقة تواجهه داخل الصف والتركيز على المهارات المتمثلة بالمواقف الحية الواقعية التي تفرض على التلاميذ إنجاز سلوك حقيقي يحقق الأهداف المرسومة وفقاً لمعايير وظيفية (ماندير، 2003، 265).

أن يعرف الطلبة المقدار الذي يساعده على تحقيق المستوى المطلوب بالمعايير المحددة فالتقويم الوظيفي كان له الأثر الإيجابي في تحسين التعلم بقدر اهتمامه بعرض ما يستطيع الطالب أن يؤديه مباشرة في سلوكه من خلال النشاطات التي يقوم بها داخل الصف أو المواقف التي تواجهها ويستخدم فيها المهارات التي أكتنقها ويبين من خلالها قدراته على توظيف ما اكتسبه في مواقف حياتية جديدة وبالتالي تزيد من خبراته المكتسبة وتمكنه من تقويم أعماله وتعلمه حاضراً ومستقبلاً.

مبادئ وقوانين الطريقة الوظيفية:

مبدأ النشاط:

تدل كلمة "نشاط" على معنى وظيفي، فرد الفعل الذي يوصف بالنشاط هو الذي يشبع إحدى الحاجات وهو الذي تثيره إحدى الرغبات التي يكون الشخص الذي يقوم بالعمل نقطة بدء لها. ومن جهة أخرى تدل على إنجاز عمل أو عملية تتجه إلى الخارج أو تحريك للطاقة وهنا يكون النشاط معتاداً للقبول والانطباع ويلخص هذان النوعان من النشاط على هيئة جدول مع ذكر الصفات الخاصة بكل منهما وما يقابلهما.

1- المعنى الوظيفي:

2- معنى الانجاز:

فعل	انفعال
تعبير	خاطر
إنتاج	قبول
التعبير بعمل خارجي	تأمل
رد فعل	إحساس
عملية تتجه للمحيط	عملية تتجه للمركز
اختراع	إدراك
حركة	سكوت
عمل (مدرسة العمل)	قراءة (مدرسة الكتب)

فعل	انفعال
حاجة - اهتمام	تقزز
رغبة	عدم اكتراث
تهذيب داخلي	تهذيب خارجي
دوافع داخلية	دوافع خارجية
رضا الشخص	مقاومة
تلقائية - حرية	قهر - طاعة
انتباه تلقائي	عدم انتباه، انتباه إرادة

فنشاط الإنجاز ليس صفة ضرورية تقوم على أساس من الحياة، ونشاط الإنجاز ينطوي على بعض المزايا الخاصة التي يجب على المدرسة استغلالها ، فليس للمشكلة معنى وقدرة محفزة إلا في سياق كلي (ماندير، 2003، 126).

قانون الأثر:

يعني أن الاستجابات الصحيحة هي التي تؤدي إلى تلبية الحاجة وتحقيق الهدف، وأما الاستجابات الأخرى التي لا تؤدي إلى نتائج مرغوب فيها فتختفي (أوستربيت، 1964، 33).

وقد لا يؤدي القانون دوره في إطفاء الاستجابات التي تترك السلبية إذا أدرك المتعلم أن هذه الاستجابات ستكون وسيلة للوصول إلى الهدف وتحقيق الرضا وتزيل هذه الآثار بموجب الانطفاء، والمهم أن يحقق المتعلم أهدافه المنشودة ويشبع حاجاته ليتجاوز الآثار السلبية.

قانون التدريب أو التكرار:

وهو يعتمد على مبدأ التعلم بالتدريب وبموازاة العمل مع مبدأ الأثر، وهذا القانون يشير إلى تقوية الروابط أو إضعافها بالتدريب، فالمتعلم يكون أكثر استعداد وقدرة لتعلم الأشياء التي يرتبط بعضها ببعض بأشياء مشتركة أو المطابقة بين الأشياء المتنافرة أو غير المتشابهة أو المتقاربة.

مبدأ الحاجة:

يعيش الإنسان ضمن صراع محموم من الحاجات، فكل حاجة تحرك فيه حالة من القلق والتوتر تنجم عنها ردود أفعال عشوائية تسعى إلى إعادة التوازن والتكيف خلال مرحلة زمنية معينة، فإذا نجح نشاط المتعلم في إشباع الحاجة شعر بالراحة والمتعة، وإلا فإنه سيزداد توتراً وقلقاً ويدخل في حالة عجز فالحاجة من الأساسيات التي قامت عليها التربية الوظيفية لأنها تحرك وتوجه سلوكنا وأفعالنا نحو أهداف تشبعها، لذا قامت التربية الوظيفية على أساس الحاجة " الحاجة إلى المعرفة - البحث - النظر - العمل " فالحاجة وما ينجم عنها من اهتمام هما العاملان اللذان يصبح رد الفعل بفضلهما فعلاً حقيقياً (كلابريد، 1930، 88، 86).

وقد استخدم التربويون مفهوم الحاجة في التعليم وارتباطها بالوسط الخارجي والحالة النفسية وتفاعل المتعلم مع محيطه وطبيعته البيولوجية (فريدمان، 2000، 243).

وقد خلقت الحاجة المثارة والمسيطرة على اهتمام المتعلم حاجات ثانوية وبإشباعها يتم إشباع الحاجة الأساسية لذا فإن أهم أهداف التربية والتعليم هو خلق حاجات للتعليم في نفس المتعلم (عافل، 1981، 12).

وارتبط مستوى تحصيل المتعلم بمدى استعدادة وقابليته للتعلم وبما يثيره في الموقف التعليمي من دوافع وحاجات وميول يشعر بالحاجة إلى إشباعها (الغريب، 1967، 18).

وتحقيق تكيفه وتعديل سلوكه بالاستعانة بالغريزة والعادة والحياة العقلية والذكاء من أجل تذليل المصاعب التي تواجهه في مجتمعه إضافة إلى المعرفة والتفكير، فالنشاط العقلي سلسلة مترابطة أساسها الذكاء الذي يقوم على التفكير الذي يطور نوع المعرفة التي يمتلكها المتعلم وهي التي تؤدي عملية الاختيار بين محاولات الحلول وتطوير الحاجات العقلية لديه.

مبدأ الاهتمام:

تتحقق عملية تربية الاهتمام الحقيقي في هذا النوع من التعليم بطريقة تهيئة المحيط، وتنشيط الحاجة المعلقة بالتعلم الواجب تحقيقه، وبالتالي تحقيق حالة عدم تكيف مما يتطلب إعادة التكيف واستعادة حالة التوازن وإرسال الحل للهدف فالحاجة والاهتمام يتطابقان مع ما نسميه بالمشكلة. فالتلميذ يجب أن يهتم بما يتعلم بنفسه لأنه يتعلم مالا يهمله فكل سلوك أو عمل يمليه الاهتمام.

فالاهتمام الذي لا يأتي من الحاجة التي تحتاج إلى إشباع لن يقوم بتوجيه سلوك المتعلم نحو شيء ما، والحاجة دون أن يكون هناك اهتمام بإشباعها لن تثير إلا بعض حركات التحسس (كلاباريد، 1930، 75).

ولكي يتحقق تعلم وظيفي لاكتساب تعلم جديد ومواجهة أي مجهول في المستقبل لابد من أن يعرف المدرس اهتمامات طلبته ويستفيد منها في إثارة حاجاتهم وتوجيه سلوكهم، من خلال خلق مشكلة واقعية تؤدي إلى اهتمام من قبلهم وتحفزهم وتدعوهم للبحث عن حل ليوظفوا بالتالي حاجاتهم واهتماماتهم من بداية الدرس إلى نهايته، ولكي نحفز هذا الاهتمام لابد من أن يحمل الطلبة جزءاً من المعرفة وأن تكون المشكلة المطروحة مشكلة حياتية تتصل بحياة الطلبة. والذي نعينه هنا بالطلبة ذوي الملاكات الفردية والمكتسبة للطموح مع غنى للوسط التعليمي.

فالاهتمام الحقيقي يمنح الطالب إحساساً وراحة ومتعة عند تحقيقه الهدف الذي حدده بالتعاون مع كافة مدخلات العملية التعليمية كافة، والذي يلبي حاجة أثارت اهتمامه، بينما يترك الاهتمام القسري إحساساً بالنفور والملل ورغبة في الهروب.

فالمحرك الأساسي للفعالية الإنسانية هو الاهتمام والميل والحاجة ولا يصل إلى ذهن الإنسان شيء لا يلبي حاجة لديه (فوليكيه، 1953، 145).

ولابد لنا من أن نشير إلى أن الدراسات أثبتت بشكل لا يقبل الشك دور الفاعلية التدريسية وأهميتها في جعل تعلم المتعلم أكثر وظيفية وقدرة على مواجهة كل ما هو جديد في المستقبل وذلك باستثمار قوانين التعلم الموضحة سابقاً لتحقيق تعلم وظيفي.

العلاقة الوظيفية بين التربية القومية والحياة :

يتمركز فن التعلم حول مفهوم وظيفي قابل للتشارك، يمكن تطبيقه في المواد التدريبية كلها عموماً، والتربية القومية على وجه الخصوص، ولكن خصوصيته تكمن في العلاقة الوظيفية بين التربية القومية وتربية الاهتمام من ناحية وبين التربية بالأهداف من ناحية أخرى (فوال، فن التعليم الوظيفي، 2003).

فالتربية القومية مرآة الحياة وخاصة الحياة السياسية، فالإنسان هو الجزء الأساسي والأكثر فاعلية لأنه من يصنع الحياة، وتكمن أهمية العلاقة التي تجمع القومية بالحياة في الدور الوظيفي التي تقوم بها التربية القومية من خلال دراسة الوقائع السياسية والتاريخية وفلسفة المجتمع العربي السياسي دراسة نقدية وفهم الماضي واستيعابه وطرح رؤى جديدة تلبي حاجات الإنسان والحفاظ على تراثه وقيمه، دون أن يؤدي ذلك إلى فقدان الهوية واستقلاليتها (السيد، 1991، 13).

فالتربية القومية تلقي الضوء على كل زاوية من المجتمع، وتقوم بتوجيه المتعلم ذاته بحياته السياسية وميوله واهتماماته في كل جانب من جوانب المجتمع وعلى ما يحتويه من قضايا ومشكلات تخلق بيئة خصبة لإقامة علاقة وثيقة بين التربية القومية وحياة الإنسان، في ظل هذه العلاقة ينشأ تعلم وظيفي حقيقي لمادة التربية القومية تستقطب الجميع من معلمين وطلبة، وترضي تطلعاتهم وتشبع حاجاتهم.

فلا يمكن للتربية القومية إلا أن تحيا بالواقع والحياة ولا يمكن الربط بينهما إلا إذا كانت التربية القومية متمثلة بالأهداف والقيم الإنسانية التي تجعل الإنسان بمختلف ميوله وأهدافه وآرائه يسمو بها ويكون صادقاً لها ولواقعها ولمستقبلها.

فعملية التنشئة الاجتماعية للإنسان تأخذ عبر مسيرة الحياة أشكالاً شتى فتسهم عملية التربية المستمرة في إكساب الإنسان المهارات التي تجعله يواجه الحياة العملية بشكل إيجابي، وتكون الشخصية السوية بانتمائها إلى الوطن الذي ولد فيه، وترعرع في مناخ ثقافي وحضاري أسهمت فيه مؤسسات المجتمع المختلفة عموماً والمدرسة خصوصاً، فالمدرسة تقوم بتكوين كيان الفرد وتكسبه روح المجتمع التي تعكس ثقافته سعياً إلى تنمية وتعزيز انتمائه لأرضه وتراثه القومي.

فالتربية القومية بوصفها مادة دراسية تسعى لتقديم مفاهيم متصلة بحياة التلاميذ لإعدادهم مواطنين في مجتمع متغير تسوده ثورة المعلومات والاتصالات وتوعية الأفراد على كيفية مواجهة الحياة الثقافية العامة والتكنولوجية والعملية وتنمية القدرات الكامنة في الفرد وبالتالي خلق التوعية من أجل المشاركة في بناء الوطن مشاركة بمناحي الحياة كلها (الاجتماعية-)

السياسية- الثقافية) في الحياة العامة وكيفية فهم الآخرين وتقدير إمكاناتهم وقدراتهم واحترام وجهات النظر المتباينة. فالتربية الوظيفية علم يضيف على الشخصية الإنسانية بعداً يجعل الحياة تستحق أن نحياها بروح عالية وواقعية قوية تتحقق بالإرادة فلا بد من أن نبدأ بأنفسنا لنرى الحياة بوجه إيجابي (الأحمد، 2000، 20).

المعايير الوطنية للمناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية:

إن المعايير الوطنية للتعليم ما قبل الجامعي تقوم على مجموعة من المبادئ والمفاهيم الرئيسية التي تعكس المحاور الأساسية للرؤية المستقبلية للتعليم في الجمهورية العربية السورية وتشكل هذه المحاور الأسس النظرية لفلسفة المعايير الوطنية وهي:

1. ترسيخ قيم الانتماء الوطني والقومي والإنساني.
2. تعزيز ثقافة المقاومة وفق مقتضياتها.
3. التأكيد على المواثيق الدولية والوطنية الخاصة بحقوق الطفل والمرأة والإنسان.
4. ترسيخ الاتجاهات الإيجابية نحو احترام قوانين الطبيعة والتمكين من استخدام أساليب التعامل السليمة معها بما يتضمن سلامتها واستمرارية مصادرها.
5. ترسيخ قيم العمل الجماعي والتسامح في المجتمع وتقبل الآخر الذي يسلك وفق الشرائع الدولية المعترف بها.
6. مراعاة خصائص المتعلم وحاجاته.
7. توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع التلاميذ.
8. اكتساب المتعلم المرونة في التفكير العلمي الناقد والمناقشة بفكر منفتح وموقف مسؤول.
9. تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو العمل المنتج.
10. التأكيد على استخدام الأسلوب العلمي في التعامل مع مواقف الحياة.
11. التنمية المهنية المستدامة للمعلمين والمدرسين والإداريين العاملين في حقل التربية.
12. تعزيز استخدام مصادر التعلم المتعددة وتنمية قدرة المتعلم على صنع المعرفة واتخاذ القرار. (فريق العمل الوطني، 2006، 15، 16).

مراكز بناء المناهج وفق وثيقة المعايير ووثيقة المؤلف للتعليم ما قبل الجامعي:

يرتكز بناء وثيقة المعايير ووثيقة المؤلف في إطار خطة تطوير مناهج العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية على الأسس الآتية:

1. مضامين خطب السيد الرئيس بشار الأسد في التحديث والتطوير وتوجيهاته في مجال التربية والتعليم.

2. الخطة الخمسية العاشرة 2006-2010 التي حددت الأهداف الأساسية للنظام التعليمي في الجمهورية العربية السورية، ورفعت ميزانية التعليم في هذه الخطة بنسبة 100% تطبيقاً عملياً لمبدأ (الاستثمار في التربية).

3. توصيات مؤتمرات حزب البعث العربي الاشتراكي المتعلقة بمجال التربية.

4. السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية.

5. المبادئ الأساسية في دستور الجمهورية العربية السورية التي تؤكد على أهمية التعليم ودوره في بناء الإنسان وإعداده لحياة وتأهيله للإسهام في تطوير وطنه وأمته.

6. توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) والمنظمة الإسلامية للثقافة والعلوم والتربية (الإيسيسكو) ومنظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة (اليونسكو).

7. توصيات المؤتمرات التربوية المحلية والعربية والعالمية. والاتفاقيات مع الدول العربية والأجنبية. (فريق العمل الوطني، 2006، 16).

الأهداف العامة لمرحلة التعليم الثانوي مستقبلاً:

تهدف التربية في مرحلة التعليم الثانوي إلى استكمال بناء شخصية المتعلم المتوازنة من جميع الجوانب الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والجسدية، عن طريق توسيع المعارف والاتجاهات والقيم لديه، واستخدام التقنيات التي تمكنه من متابعة التحصيل التخصصي وقد تم تحديد الأهداف العامة لمرحلة التعليم الثانوي وتتلخص بما يأتي:

1. ترسيخ أهمية الوحدة الوطنية، والإيمان بأهداف الأمة العربية.

2. فهم حقوق وواجبات المواطن.

3. تعزيز القيم الروحية النابعة من الأديان السماوية.

4. ترسيخ ثقافة المقاومة في مواجهة التحديات التي تعترض الأمة العربية.

5. تمثل الصفات الأخلاقية في السلوك مثل الصدق والأمانة والشجاعة ونبذ التعصب.

6. اكتساب الحقائق العلمية الأساسية وأساليب البحث في كل العلوم بما فيها العلوم الاجتماعية.

7. تعرف مفهوم الحضارة وتفاعل الحضارات، وأهمية الحوار بينها.

8. فهم المتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية وأهم الأحداث والمفاصل

التاريخية والقضايا المعاصرة في سورية والوطن العربي والعالم.

9. تقدير الشخصيات التاريخية والسياسية والعلمية والأدبية في سورية والوطن العربي والعالم.

10. فهم خصائص النمو الجسدي في مرحلة المراهقة وانعكاساتها النفسية، وتوجيهها بما ينسجم وقيم المجتمع.
11. تعميق الوعي بحقوق الإنسان والطفل والمرأة واحترامها، وأهمية الأسرة والحفاظ عليها.
12. تعزيز العمل المنتج المتق بصفته حقاً وواجباً وشرفاً للإنسان.
13. تنظيم الوقت واحترامه.
14. الارتقاء بالحس الجمالي وصقل الذوق الفني وتنمية روح الإبداع والابتكار. (فريق العمل الوطني، 2006، 16).

خصائص المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام المستقبلية:

- عملت وزارة التربية على وضع معايير جديدة لكل المواد الدراسية في المنهج، بحيث تستجيب لمواصفات المعايير المعترف بها عالمياً وهي:
1. قابليتها للقياس.
 2. مستمرة ومتطورة: بحيث تمتلك قابلية التطور ومواكبة المتغيرات المتعاقبة في عالم الفكر والعلم والمعرفة.
 3. مجتمعية، أخلاقية: تنسجم مع حاجات المجتمع وقيمه.
 4. مرنة: تسمح بتطبيقها وفق معطيات البيئة التعليمية الزمانية والمكانية.
 5. متوازنة: تهتم بالبناء المعرفي والمهاري والقيمي للمتعلم.
 6. محققة مبدأ التعاون والمشاركة: تتماشى مع تأكيد التربية المعاصرة على مخرجات التعلم التي تحقق الأهداف العامة للمجتمع.
 7. وطنية: تدعم الانتماء للوطن.
 8. قابليتها للمقارنة: تمكن من إجراء مقارنات بين مناهجنا التربوية ومناهج مختلف الدول من حيث المضامين المعرفية والمهارات والقيم. (فريق العمل الوطني، 2006، 21).

المعايير الخاصة لمجال التربية الوطنية في المرحلة التربوية:

تم التركيز بشكل أساسي في وثيقة المعايير الخاصة بالتربية الوطنية على فهم الدور الحضاري للأمة العربية من خلال توضيح خصائصها وأثرها في الحضارات الأخرى. (بدور، 2006، 93).

على أن يتم تدريس التربية الوطنية في المرحلة الثانوية بمقرر خاص بها، على أن تستفيد من مجالات الدراسات الاجتماعية الأخرى مثل الجغرافيا والتاريخ والثقافة والمجتمع والقيم والمهارات والعلم والتفان، وتوظيفها في خدمتها لدراسة الواقع الثقافي والسياسي والاجتماعي،

ولهذا فقد تمت ترجمة المعايير العامة للمرحلة الثانوية إلى معايير خاصة بكل صف من صفوف المرحلة الثانوية وفق الآتي:

1. في الصف الأول الثانوي:

ركزت المعايير الخاصة بالمادة على:

1. دراسة الوضع السياسي في الجمهورية العربية السورية.
2. ودور الحركة التصحيحية في دعم الاستقلال الوطني، وأثارها الإيجابية في مناحي الحياة في سورية.
3. توضيح دور وسائل الإعلام في تكوين الرأي العام.
4. تمّ التطرق إلى موضوع الصراع العربي الصهيوني.
5. والتمييز بين المقاومة وبين الإرهاب.
6. وكذلك تم التركيز على موضوع التنمية البشرية والتنمية المستدامة.
7. وكذلك تعرّف أهم قضايا البيئة وجهود الدولة البيئية. (بدّور، 2006، 94).

2. الصف الثاني الثانوي:

تمّ التركيز على فهم الدور الحضاري للأمة العربية من خلال توضيح خصائص الحضارة العربية والإسلامية.

1. وتم عرض بعض المشكلات التي يواجهها الوطن العربي مثل: الأمية - البطالة - الغزو الثقافي - الزيادة السكانية.
2. وتم الاهتمام بالديمقراطية والدول الحديثة وعلاقتها بمؤسسات المجتمع الحكومية وغير الحكومية، وكذلك تم التركيز على أهمية تنظيم الأسرة. (بدّور، 2006، 94).

3. الصف الثالث الثانوي:

1. تم التركيز على مفهوم عالم الشمال المتقدم وعالم الجنوب النامي.
2. مع دراسة أسباب انقسام العالم إلى دول غنية ودول فقيرة.
3. وشرح مفهوم العولمة.
4. أسباب نشأة الأمم المتحدة ومؤسساتها التابعة لها في العالم.
5. وتم الاهتمام بوعي المتعلم لقضايا الأمن القومي العربي.
6. الأمن المائي والغذائي العربيين.
7. تطور الصراع العربي - الصهيوني.
8. دور سورية في قيادة الصراع ضد الاحتلال الصهيوني.
9. فهم الإستراتيجية العامة للتطوير والتحديث في سورية. (بدّور، 2006، 94).

ومن هنا كان لابد أن تستقي مادة التربية القومية خصوصاً ومقررات المرحلة الثانوية عموماً عناوينها للارتقاء بالعملية التربوية لتحقيق أهدافها وللتخلص من كم المعلومات والاستعاضة عنها بنوعيتها وطريقة اكتسابها.

الفصل الخامس

منهج البحث

- ❖ منهج البحث.
- ❖ مجتمع البحث وعينته.
- ❖ تصميم أدوات البحث.
- ❖ صدق الاستبانة.
- ❖ ثبات الاستبانة.
- ❖ التطبيق النهائي للاستبانة.

أولاً: منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي - التحليلي، وذلك لقدرته على تزويد البحث بالمعلومات الضرورية لتقرير وضع الظاهرة المدروسة تقريراً موضوعياً، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف البحث المرجوة.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

يعرّف المجتمع الأصلي: بأنه كافة الأفراد أو الأحداث أو المشاهدات موضوع الدراسة أو البحث. (الطويهي، 2001، 2).

وفي خطوة تحديد المجتمع الأصلي للدراسة تم تحديد السمات والخصائص التي تميز أفراد المجتمع الأصلي عن غيره كي يتمكن من تبيان حجم المجتمع ومدى تجانسه، لأن ذلك يؤثر في عدد أفراد العينة التي سيختارها الباحث.

أما العينة: فتعرف بأنها شريحة أو جزء من مجتمع الدراسة تحمل خصائص وصفات هذا المجتمع وتمثله فيما يخص الظاهرة موضوع البحث (جودة، الكلالدة، 1997، 177).

مجتمع وعينة البحث:

يتكون المجتمع الأصلي لعينة البحث من مجموع طلبة المرحلة الثانوية العامة في المدارس الحكومية الرسمية في مدينة دمشق للعام الدراسي (2009-2010) والبالغ عددهم (31991) طالباً وطالبة وتم تحديد نسبة (3%) من مجموع أفراد المجتمع الأصلي.

والجدول رقم (1) يوضح المجتمع الأصلي وتوزعهم حسب متغير (الجنس - الصف - التخصص):

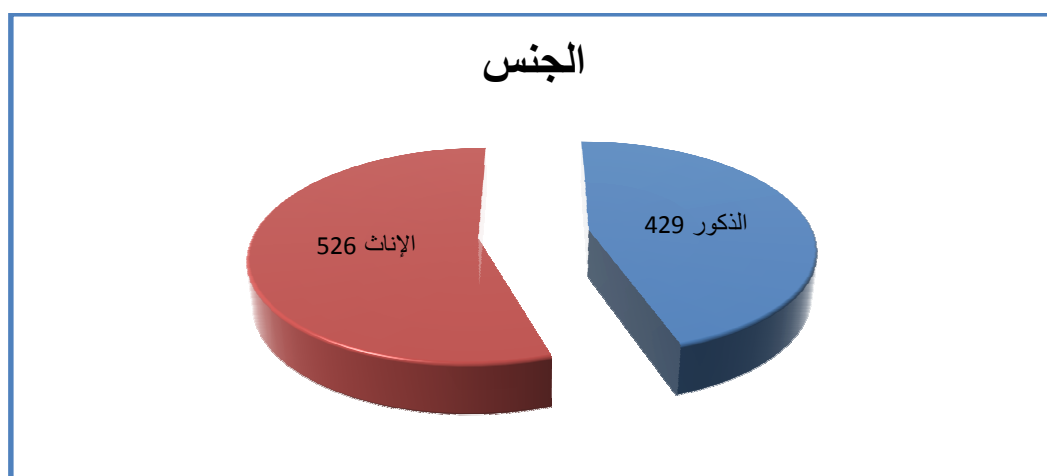
الصف		الأول الثانوي		الثاني الثانوي علمي		الثاني الثانوي أدبي		الثالث الثانوي علمي		الثالث الثانوي أدبي	
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	إناث
العدد	5580	5756	4019	4075	1126	2319	2493	3021	1183	2419	

عينة البحث:

بلغ العدد الكلي لأفراد العينة (955) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق، وبلغ عدد الطلبة الذكور (429) طالباً وبنسبة (44.9%) من عدد أفراد العينة الكلي، أما عدد الإناث فقد بلغ (526) طالبة وبنسبة (55.1%) من عدد أفراد العينة الكلي.

الجدول رقم (2) عدد أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	%
الذكور	429	44.9
الإناث	526	55.1
الكلي	955	100.0



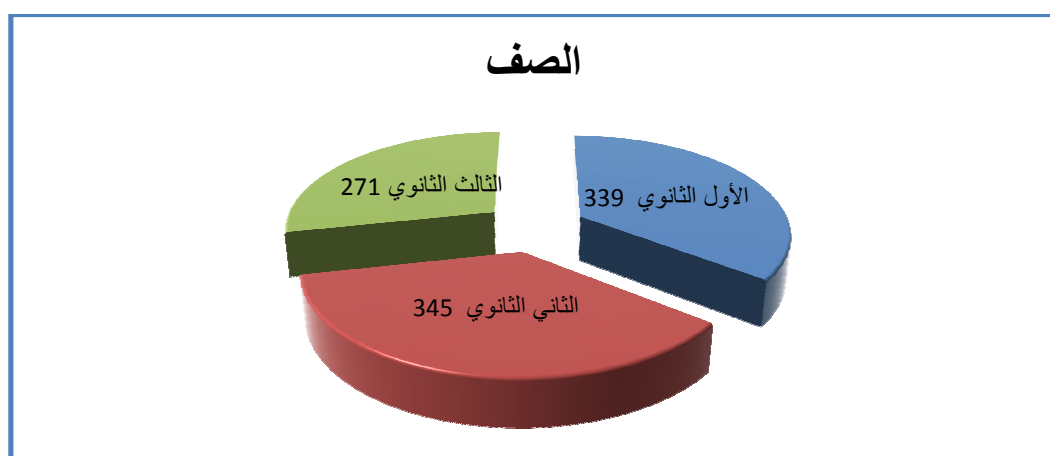
الشكل رقم (1) رسم البياني لعدد أفراد العينة حسب الجنس

وأما توزيع الطلبة من حيث الصف الدراسي:

فقد بلغ عدد طلبة الصف الأول الثانوي (339) طالباً وطالبة وبنسبة (35.5%) من عدد أفراد العينة الكلي، وعدد طلبة الصف الثاني الثانوي (345) طالباً وطالبة وبنسبة (36.1%) من عدد أفراد العينة الكلي، وعدد طلبة الصف الثالث الثانوي (271) طالباً وطالبة وبنسبة (28.4%) من عدد أفراد العينة الكلي.

الجدول رقم (3) عدد أفراد العينة حسب الصف الدراسي

الصف	العدد	%
الأول الثانوي	339	35.5
الثاني الثانوي	345	36.1
الثالث الثانوي	271	28.4
الكلي	955	100.0

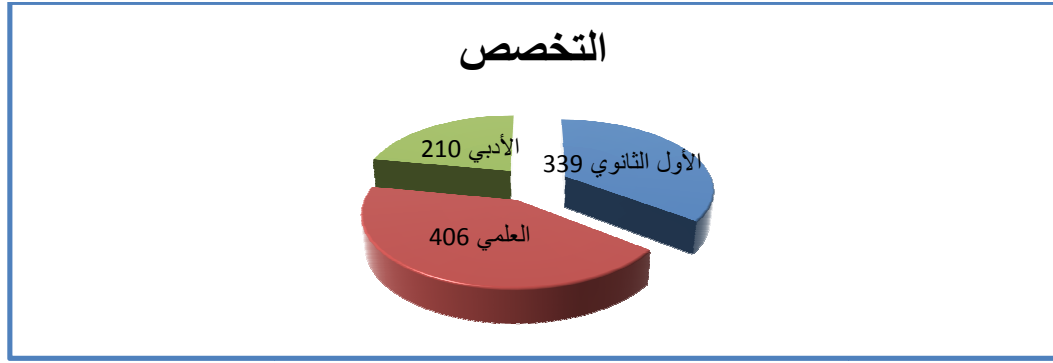


الشكل رقم (2) رسم البياني لعدد أفراد العينة حسب السنة الدراسية

ومن حيث التخصص (علمي، أدبي) فقد بلغ عدد طلبة أفراد العينة من التخصص العلمي (406) طالباً وطالبة وبنسبة (42.5%) من عدد أفراد العينة الكلية، و(210) طالباً وطالبة من التخصص الأدبي وبنسبة (22%) من عدد أفراد العينة الكلية، أما النسبة الباقية وعددهم (339) طالباً وطالبة ونسبتهم إلى عدد أفراد العينة الكلية (35.5%) فهم من طلبة الصف الأول الثانوي ولا يوجد لهم تخصص علمي أو أدبي.

الجدول رقم (4) عدد أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	العدد	%
0	339	35.5
1	406	42.5
2	210	22.0
Total	955	100.0



الشكل رقم (3) رسم البياني لعدد أفراد العينة حسب التخصص

وتم تحديد عينة البحث بعد مراجعة مديرية تربية دمشق (دائرة الإحصاء والتخطيط- شؤون الطلاب) حيث تبين أن المدارس موزعة على (16) ست عشرة منطقة تعليمية فاختار منها خمس مناطق تعليمية وبشكل عشوائي، بالاعتماد على توزيعها الجغرافي، ومن ثم اختار من كل منطقة ثانوية ذكور وثانوية للإناث عشوائياً واختار من كل ثانوية عدداً من الطلبة وفق متغير الصف الدراسي.

ثالثاً: تصميم أداة البحث:

لما كان موضوع البحث يدور حول دور الوظيفية في تدريس التربية القومية الاشتراكية قام الباحث ببناء استبانة موجهة إلى طلبة المرحلة الثانوية موزعة على ستة محاور وكل محور يتكون من عدد من العبارات، وذلك بالرجوع إلى العديد من البحوث والدراسات التي تناولت تدريس مادة التربية القومية والدراسات التربوية

وقد تم الاعتماد على الاستبانة على اعتبارها أداة يستخدمها الباحثون المشتغلون بالبحوث التربوية على نطاق واسع للحصول على حقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، إضافة لكونها أداة مناسبة لجمع المعلومات المرتبطة بأهداف البحث الميدانية الحالية ولسهولة توزيعها وتفرغ نتائجها وتحليل بياناتها، ولما كان الطالب يُعدُّ محور العملية التدريسية والمتأثر بجوانب تلك العملية إيجاباً أو سلباً وطرفاً أساسياً في هذه الدراسة، رأى الباحث ضرورة معرفة رأيه حول جوانب العملية التعليمية التعلمية لمادة التربية القومية في المرحلة الثانوية والمتمثلة بمحاور الدراسة وأهدافها.

بغية تحديد دور الوظيفية في تدريس هذه المادة، من أجل وضع مقترحات مناسبة تسهم في تحسين تدريسها وقد مرت الاستبانة التي وجهت إلى الطلبة بالمراحل الآتية:

بناء استبانة الطلبة: لبناء استبانة الطلبة اتبعت الخطوات الآتية:

روعي عند بناء الاستبانة ما يلي:

- 1- عدم تكرار البند المطروح في مكان آخر من الاستبانة.
 - 2- الصوغ اللغوي السليم لمفردات الاستبانة.
 - 3- عدم وجود فكرتين أو أكثر في البند الواحد والاقتصار على فكرة واحدة.
 - 4- توجيه كتاب في مقدمة الاستبانة يوضح فيه هدف الباحث من الاستبانة والمعلومات العامة المرتبطة بالشخص المقدمة إليه هذه الاستبانة.
 - 5- وضوح الأسئلة ودقتها.
 - 6- تقسيم الاستبانة إلى محاور.
- تضمنت استبانة الطلبة (90) عبارة.
- والجدول رقم (5) يبين محاور الاستبانة وعدد العبارات في كل محور.

التسلسل	المحور	عدد العبارات
1	الاجتماعي	16
2	الإنساني	14
3	القومي والوطني	19
4	التربية والتعليم	24
5	الديمقراطي	8
6	المرأة	9
المجموع		90

بالإضافة إلى سؤال مفتوح يجيب الطالب عنه والمتعلق بمقترحات الطلبة حول توظيف مبادئ ومفاهيم مادة التربية القومية في الحياة العملية والواقعية.

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بمراجعة التوازن بين ما تشمله بنود الاستبانة المعدة والمجالات التي تشملها، ومدى تمثيل الاستبانة لما وضعت لقياسه، وسلامة التركيب اللغوي لبنودها بحيث تغطي الدلالات المطلوبة، وبعد التأكد من سلامة هذه المعطيات لجأ الباحث إلى التحكيم للتأكد من صدق الاستبانة، فعرضها بصيغتها الأولية على عدد من السادة الأساتذة المختصين في كلية التربية ومديرية تربية دمشق، بقصد التحقق مما يأتي:

- مدى تغطية عبارات الاستبانة للغرض الذي وضعت له.

- مدى وضوح ما جاء فيها من عبارات.

- مدى صلاحيتها للاستخدام.

- مدى مناسبتها لمفاهيم الطلبة.

وبناء على الملاحظات التي أبدتها السادة المحكمون (الملحق-2) أجريت التعديلات عليها، وأخذت الاستبانة شكلها النهائي، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

ثبات الاستبانة:

اختار الباحث بشكل عشوائي ثانويين اثنتين / ذكور، إناث/ في المحافظة و مناصفة بين الذكور والإناث وهي ثانوية عبد الرحمن الكواكبي للذكور وثانوية الشيماء السعدية للإناث واختار من كل ثانوية شعبة واحدة سحبت منها عينة عشوائية مؤلفة من (20) طالباً لكل صف من الصفوف (الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي).

كما هو موضح في الجدول رقم (6):

الصف	عبد الرحمن الكواكبي	
	ذكور	إناث
عاشر	20	20
حادي عشر	20	20
ثاني عشر	20	20

فأصبح بذلك مجموع العينة الكلي لقياس ثبات الاستبانة (60) ستون طالباً وطالبة وزعت عليهم الاستبانة من قبل الباحث نفسه، ثم أعيد توزيعها على العينة نفسها بعد مضي (15) يوماً ودرس الترابط بين المجموعتين باستخدام معامل ترابط سبيرمان.

بلغ معامل الثبات الكلي للأداة وجاءت النتائج حسب كل محور.

وفق الجدول رقم (7) الذي يبين أن جميع معاملات الترابط لمحاور الاستبانة الفرعية وللاستبانة بشكل كلي.

التنصيف جوتمان	التنصيف سبيرمان براون	الاتساق الداخلي	بالإعادة	المجال
0.701	0.718	0.829	0.701	الاجتماعي
0.764	0.766	0.810	0.737	الإنساني
0.783	0.787	0.872	0.724	القومي الوطني
0.729	0.731	0.805	0.713	التربية والتعليم
0.631	0.633	0.687	0.779	الديمقراطي
0.664	0.688	0.724	0.780	المرأة
0.889	0.891	0.919	0.849	الكلي

التطبيق النهائي للاستبانة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة البحث وكان يجتمع خلالها مع الطلبة، ويشرح لهم الهدف من الاستبانة، ويطمئنهم أن لا علاقة للإدارة ومدرسيهم بإجاباتهم، وكان يساعد الباحث في معظم المدارس مدرسو التربية القومية والمرشدون النفسيون.

الفصل السادس

نتائج البحث وتفسيرها

❖ المقدمة.

❖ تحليل النتائج وتفسيرها: المحور الاجتماعي.

المحور الإنساني.

المحور القومي الوطني.

محور التربية والتعليم.

المحور الديمقراطي.

محور المرأة.

❖ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: وفق الجنس.

وفق الصف.

وفق التخصص.

❖ مناقشة الفرضيات.

المقدمة:

يتم في هذا الفصل عرض نتائج استبانة الطلبة في المرحلة الثانوية، وتحليلها وتفسيرها والإجابة عن أسئلة البحث وفرضياته من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت.ستودنت).

واعتبار النسبة المئوية المقبولة هي (50%) والمتوسط المقبول (1,5) للإجابة عن عبارات الاستبانة، حيث تكونت استبانة الطلبة من (90) عبارة موزعة على ستة محاور هي (المحور الاجتماعي، المحور الإنساني، المحور القومي والوطني، محور التربية والتعليم، المحور الديمقراطي، محور المرأة)، وقد تم حساب تكرارات النسب المئوية لجميع عبارات الاستبانة بشكل عام، ثم لكل محور من المحاور وفقاً للمتغيرات المستقلة وهي (الصف، الجنس، التخصص).

تحليل النتائج وتفسيرها:

بعد جمع الاستبانات من الطلبة والتأكد من الإجابة الكاملة عن جميع عبارات الاستبانة، قام الباحث بتصنيف الاستبانات وفق متغير الصف والجنس والتخصص ثم قام بتفريغ النتائج على برنامج الإكسل؛ ليتم معالجتها بالقوانين الإحصائية المناسبة وفق برنامج (spss).

أولاً: تحليل نتائج الاستبانة لجميع أفراد عينة البحث (ذكوراً، إناثاً) البالغ عددهم (955) حول دور الوظيفية في تدريس مادة التربية القومية الاشتراكية.

أولاً: المحور الاجتماعي:

يبين الجدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة حول المحور الاجتماعي بشكل عام:

العبارات	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
أعترف بالقيم الإيجابية في مجتمعي	66	6.91%	167	17.49%	722	75.60%
أتمسك بالعادات والتقاليد الإيجابية في مجتمعي	123	12.88%	268	28.06%	564	59.06%
أحترم العمل المنتج مهما كان نوعه	260	27.23%	328	34.35%	367	38.43%
للشباب دور فعال في بناء المجتمع وتقدمه	112	11.73%	158	16.54%	685	71.73%
أساهم في حل بعض المشكلات الأسرية	222	23.25%	417	43.66%	316	33.09%
أتناقش مع أسرتي في كثير من مشكلات الحياة	257	26.91%	323	33.82%	375	39.27%

العبارات	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
أُتِّقَش مع زملائي في المدرسة بالمشكلات المحلية	340	35.60%	313	32.77%	302	31.62%
الأسرة هي الأساس في تماسك الأفراد والمجتمع	92	9.63%	135	14.14%	728	76.23%
أوظف ما تعلمته في الحفاظ على البيئة	225	23.56%	278	29.11%	452	47.33%
أحافظ على نظافة مدرستي	168	17.59%	259	27.12%	528	55.29%
أحافظ على نظافة الحي الذي أسكن فيه	155	16.23%	259	27.12%	541	56.65%
أشارك الآخرين في حملات المحافظة على البيئة	407	42.62%	277	29.01%	271	28.38%
أحرص على احترام المدرسين والإداريين	155	16.23%	170	17.80%	630	65.97%
أحرص على احترام المدرسين داخل المدرسة	186	19.48%	142	14.87%	627	65.65%
أتمسك بقيم المجتمع وعاداته وتقاليده الإيجابية	175	18.32%	188	19.69%	592	61.99%
اقترح حلولاً مناسبة للمشكلات التي تعترض زملائي في قاعة الصف وبحياتهم الاجتماعية	235	24.61%	314	32.88%	406	42.51%

- تدرجت النسب المئوية لإجابات الموافقة بين (55,29) و (76,23) باستثناء العبارات (3,5,6,7,9,12,16) التي حصلت على نسبة مئوية متدنية تدرجت بين (28,38) و (47,33) وتشير هذه العبارات إلى (مشاركة أفراد العينة في حل المشكلات البسيطة داخل الصف والمدرسة والأسرة والمجتمع)، ويعزو الباحث هذا التدني إلى عدم وجود المناقشة والمصارحة داخل الأسرة وداخل المدرسة، وبالتالي ما يزال هناك الدور التسلطي للأسرة والمدرسة.

- تشير العبارات التي حصلت على نسب مئوية مرتفعة إلى التمسك (بالآداب العامة والعادات والقيم والتقاليد السائدة) وهذا شيء إيجابي مازال شبابنا يتمسكون به على الرغم من جميع مظاهر الفساد والتسيب.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (14,87) و (43,66).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (6,91) و (42,62) .

وهي نسب تشير إلى تقبل معظم أفراد العينة لعبارات هذا المحور رغم تدني درجات بعض العبارات وخاصة العبارة رقم (7) وهذا يدل على عدم وجود الحوار مع الزملاء داخل المدرسة.

نتائج إجابات الطلبة حول المحور الاجتماعي وفق متغير الجنس:

1- نتائج إجابات الطلبة الذكور حول المحور الاجتماعي:

يبين الجدول رقم (9) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الذكور ولجميع الصفوف:

الطلبة الذكور	نادرًا	%	أحياناً	%	دائماً	%
اجتماعي 1	33	7.69%	88	20.51%	308	71.79%
اجتماعي 2	48	11.19%	121	28.21%	260	60.61%
اجتماعي 3	111	25.87%	178	41.49%	140	32.63%
اجتماعي 4	30	6.99%	64	14.92%	335	78.09%
اجتماعي 5	90	20.98%	204	47.55%	135	31.47%
اجتماعي 6	109	25.41%	166	38.69%	154	35.90%
اجتماعي 7	133	31.00%	156	36.36%	140	32.63%
اجتماعي 8	24	5.59%	57	13.29%	348	81.12%
اجتماعي 9	82	19.11%	140	32.63%	207	48.25%
اجتماعي 10	75	17.48%	138	32.17%	216	50.35%
اجتماعي 11	62	14.45%	134	31.24%	233	54.31%
اجتماعي 12	193	44.99%	126	29.37%	110	25.64%
اجتماعي 13	63	14.69%	87	20.28%	279	65.03%
اجتماعي 14	68	15.85%	74	17.25%	287	66.90%
اجتماعي 15	65	15.15%	98	22.84%	266	62.00%
اجتماعي 16	96	22.38%	142	33.10%	191	44.52%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابة الموافقة بين (50,35) و (81,12) وكانت أدنى نسبة مئوية هي (25,64) للعبارة رقم (12) والتي تنص على (مشاركة الآخرين في المحافظة على البيئة) وكذلك العبارات (3,5,7,9,12,16) وتشير إلى (مناقشة المشكلات المطروحة داخل المدرسة والأسرة والمجتمع) والاكتفاء على الأغلب بالدور السلبي وغير الفعال.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (13,29) و (47,55).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (5,59) و (44,99).

وهي نسبة مقبولة لوجود معارضة في كثير من الأحيان بين بعض أفراد الأسرة وما تمثله من قيم وعادات وتقاليد.

2- نتائج إجابات الطالبات الإناث حول المحور الاجتماعي:

يبين الجدول رقم (10) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطالبات الإناث ولجميع الصفوف:

الطالبات الإناث	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
اجتماعي 1	33	6.27%	79	15.02%	414	78.71%
اجتماعي 2	75	14.26%	147	27.95%	304	57.79%
اجتماعي 3	149	28.33%	150	28.52%	227	43.16%
اجتماعي 4	82	15.59%	94	17.87%	350	66.54%
اجتماعي 5	132	25.10%	213	40.49%	181	34.41%
اجتماعي 6	148	28.14%	157	29.85%	221	42.02%
اجتماعي 7	207	39.35%	157	29.85%	162	30.80%
اجتماعي 8	68	12.93%	78	14.83%	380	72.24%
اجتماعي 9	143	27.19%	138	26.24%	245	46.58%
اجتماعي 10	93	17.68%	121	23.00%	312	59.32%
اجتماعي 11	93	17.68%	125	23.76%	308	58.56%
اجتماعي 12	214	40.68%	151	28.71%	161	30.61%
اجتماعي 13	92	17.49%	83	15.78%	351	66.73%
اجتماعي 14	118	22.43%	68	12.93%	340	64.64%
اجتماعي 15	110	20.91%	90	17.11%	326	61.98%
اجتماعي 16	139	26.43%	172	32.70%	215	40.87%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابة الموافقة بين (57,59) و(78,71) للعبارات (2،1، 15،14،13،11،10،4) وهي نسبة مرتفعة تدل على المشاركة في الحياة الاجتماعية للمدرسة والأسرة والمجتمع وكانت أدنى نسبة مئوية في حقل الإجابات بـ دائماً هي (30,61) و(46,58) للعبارات التالية (16،12،9،7،6،5،3) فقد حصلت هذه العبارات على أقل من النسبة المئوية المقبولة وهي (50%) وهذا يدل أيضاً على ندرة المشاركة الفعالة للإناث في حل المشاكل المطروحة داخل الصف والأسرة والمجتمع وهو الدور المفروض على الفتاة حسب العادات والتقاليد السائدة في المجتمع رغم بعض التحفظات على هذا الموضوع.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (12,93) و(40,94).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (6,27) و(40,68).

وهي نسبة مقبولة إلى حد ما وهذا يدلنا على عدم وجود المشاركة والمصارحة والديمقراطية داخل كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع ليعبر الطلبة عن آرائهم بكل صراحة ووضوح.

نتائج إجابات الطلبة حول المحور الاجتماعي وفق متغير الصف:

1- نتائج إجابات طلبة الصف الأول الثانوي حول المحور الاجتماعي:

يبين الجدول رقم (11) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الأول الثانوي:

الأول الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
اجتماعي 1	24	7.08%	58	17.11%	257	75.81%
اجتماعي 2	38	11.21%	125	36.87%	176	51.92%
اجتماعي 3	107	31.56%	97	28.61%	135	39.82%
اجتماعي 4	26	7.67%	55	16.22%	258	76.11%
اجتماعي 5	69	20.35%	175	51.62%	95	28.02%
اجتماعي 6	80	23.60%	131	38.64%	128	37.76%
اجتماعي 7	147	43.36%	117	34.51%	75	22.12%
اجتماعي 8	16	4.72%	40	11.80%	283	83.48%
اجتماعي 9	59	17.40%	128	37.76%	152	44.84%
اجتماعي 10	50	14.75%	101	29.79%	188	55.46%
اجتماعي 11	44	12.98%	109	32.15%	186	54.87%
اجتماعي 12	143	42.18%	116	34.22%	80	23.60%
اجتماعي 13	42	12.39%	61	17.99%	236	69.62%
اجتماعي 14	48	14.16%	46	13.57%	245	72.27%
اجتماعي 15	50	14.75%	76	22.42%	213	62.83%
اجتماعي 16	69	20.35%	134	39.53%	136	40.12%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (51,92) و (75,81) وهي نسبة مقبولة

لأنها تتعلق (بالآداب العامة والعادات والقيم و التقاليد السائدة في المجتمع).

- تدرجت النسبة المئوية المتدنية للإجابات الموافقة بين (23,60) و (44,84) للعبارة
(3,5,7,9,12,16).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (11,80) و (51,62).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (7,67) و (43,36).

وهذا يشير إلى عدم المشاركة في القضايا المطروحة داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع فقد بلغت أعلى نسبة للإجابات الراضية (43,36) والمتعلقة بالمناقشة مع الزملاء داخل المدرسة في القضايا والمشكلات المطروحة.

2- نتائج إجابات طلبة الصف الثاني الثانوي حول المحور الاجتماعي:

يبين الجدول رقم (12) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثاني الثانوي:

الثاني الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
اجتماعي 1	22	6.38%	60	17.39%	263	76.23%
اجتماعي 2	49	14.20%	77	22.32%	219	63.48%
اجتماعي 3	86	24.93%	141	40.87%	118	34.20%
اجتماعي 4	36	10.43%	49	14.20%	260	75.36%
اجتماعي 5	76	22.03%	142	41.16%	127	36.81%
اجتماعي 6	94	27.25%	114	33.04%	137	39.71%
اجتماعي 7	109	31.59%	111	32.17%	125	36.23%
اجتماعي 8	36	10.43%	51	14.78%	258	74.78%
اجتماعي 9	75	21.74%	90	26.09%	180	52.17%
اجتماعي 10	64	18.55%	89	25.80%	192	55.65%
اجتماعي 11	51	14.78%	93	26.96%	201	58.26%
اجتماعي 12	139	40.29%	92	26.67%	114	33.04%
اجتماعي 13	52	15.07%	56	16.23%	237	68.70%
اجتماعي 14	67	19.42%	52	15.07%	226	65.51%
اجتماعي 15	65	18.84%	61	17.68%	219	63.48%
اجتماعي 16	104	30.14%	97	28.12%	144	41.74%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (52,17) و (76,23) وهذا يدل كما في

النسب المئوية السابقة على تمسك الطلبة بالعادات والقيم والتقاليد السائدة في المجتمع

والمحافظة على نظافة المجتمع والمدرسة.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة المنخفضة بين (33,04) و (41,74) للبنود

(3,5,7,12,16).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (15,07) و (41,16).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (6,38) و (40,29).

وبشير الارتفاع في هذه العبارة إلى عدم مشاركة الطلبة في الفعاليات الاجتماعية المتعلقة

بالمساهمة في تنمية المجتمع والمحافظة عليه).

3- نتائج إجابات طلبة الصف الثالث الثانوي حول المحور الاجتماعي:

يبين الجدول رقم (13) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثالث الثانوي:

الثالث الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
اجتماعي 1	20	7.38%	49	18.08%	202	74.54%
اجتماعي 2	36	13.28%	66	24.35%	169	62.36%
اجتماعي 3	67	24.72%	90	33.21%	114	42.07%
اجتماعي 4	50	18.45%	54	19.93%	167	61.62%
اجتماعي 5	77	28.41%	100	36.90%	94	34.69%
اجتماعي 6	83	30.63%	78	28.78%	110	40.59%
اجتماعي 7	84	31.00%	85	31.37%	102	37.64%
اجتماعي 8	40	14.76%	44	16.24%	187	69.00%
اجتماعي 9	91	33.58%	60	22.14%	120	44.28%
اجتماعي 10	54	19.93%	69	25.46%	148	54.61%
اجتماعي 11	60	22.14%	57	21.03%	154	56.83%
اجتماعي 12	125	46.13%	69	25.46%	77	28.41%
اجتماعي 13	61	22.51%	53	19.56%	157	57.93%
اجتماعي 14	71	26.20%	44	16.24%	156	57.56%
اجتماعي 15	60	22.14%	51	18.82%	160	59.04%
اجتماعي 16	62	22.88%	83	30.63%	126	46.49%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (57,56) و (74,54) وهو يدل على تمسك الطلبة (بالعادات والتقاليد السائدة في المجتمع) بينما تدرجت النسبة المئوية المنخفضة للإجابات الموافقة بين (28,41) و (46,49) للعبارات (3,5,6,7,9,12,16) وهذا يشير إلى عدم المشاركة الفعالة في حل المشكلات داخل الصف.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (16,24) و (30,63).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (7,38) و (46,13).

وهذا يشير إلى عدم مشاركة الطلبة في الفعاليات الاجتماعية المرتبطة بالمساهمة في الحفاظ على المجتمع وتقدمه وازدهاره.

نتائج إجابات الطلبة حول المحور الاجتماعي وفق متغير التخصص:

1- نتائج إجابات الطلبة حول المحور الاجتماعي وفق التخصص العلمي:

يبين الجدول رقم (14) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة وفق التخصص العلمي:

التخصص العلمي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
اجتماعي 1	31	7.64%	72	17.73%	303	74.63%
اجتماعي 2	59	14.53%	100	24.63%	247	60.84%
اجتماعي 3	98	24.14%	151	37.19%	157	38.67%
اجتماعي 4	51	12.56%	63	15.52%	292	71.92%
اجتماعي 5	98	24.14%	158	38.92%	150	36.95%
اجتماعي 6	116	28.57%	125	30.79%	165	40.64%
اجتماعي 7	139	34.24%	124	30.54%	143	35.22%
اجتماعي 8	52	12.81%	70	17.24%	284	69.95%
اجتماعي 9	107	26.35%	105	25.86%	194	47.78%
اجتماعي 10	82	20.20%	102	25.12%	222	54.68%
اجتماعي 11	76	18.72%	111	27.34%	219	53.94%
اجتماعي 12	173	42.61%	106	26.11%	127	31.28%
اجتماعي 13	76	18.72%	64	15.76%	266	65.52%
اجتماعي 14	89	21.92%	65	16.01%	252	62.07%
اجتماعي 15	82	20.20%	72	17.73%	252	62.07%
اجتماعي 16	125	30.79%	114	28.08%	167	41.13%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (53,94) و(71,92) وتدرجت النسبة المئوية المتدنية للإجابات الموافقة بين (31,28) و(47,78) للعبارات (3,5,6,7,9,12,16).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (15,52) و(38,92).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضة بين (7,64) و(42,61).

2- نتائج إجابات الطلبة حول المحور الاجتماعي وفق التخصص الأدبي:

يبين الجدول رقم (15) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة وفق التخصص الأدبي:

التخصص الأدبي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
اجتماعي 1	11	5.24%	37	17.62%	162	77.14%
اجتماعي 2	26	12.38%	43	20.48%	141	67.14%
اجتماعي 3	55	26.19%	80	38.10%	75	35.71%
اجتماعي 4	35	16.67%	40	19.05%	135	64.29%
اجتماعي 5	55	26.19%	84	40.00%	71	33.81%
اجتماعي 6	61	29.05%	67	31.90%	82	39.05%
اجتماعي 7	54	25.71%	72	34.29%	84	40.00%
اجتماعي 8	24	11.43%	25	11.90%	161	76.67%
اجتماعي 9	59	28.10%	45	21.43%	106	50.48%
اجتماعي 10	36	17.14%	56	26.67%	118	56.19%
اجتماعي 11	35	16.67%	39	18.57%	136	64.76%
اجتماعي 12	91	43.33%	55	26.19%	64	30.48%
اجتماعي 13	37	17.62%	45	21.43%	128	60.95%
اجتماعي 14	49	23.33%	31	14.76%	130	61.90%
اجتماعي 15	43	20.48%	40	19.05%	127	60.48%
اجتماعي 16	41	19.52%	66	31.43%	103	49.05%

- تدرجت النسبة المئوية لإجابات الموافقة بين (77,14) و(50,48) بينما تدرجت النسبة المئوية المتدنية الموافقة بين (30,48) و(49,05).
- وتدرجت النسب المئوية لإجابات الحيادية بين (11,90) و(40,00).
- وتدرجت النسب المئوية لإجابات الرفض بين (5,24) و(43,33).

ثانياً: المحور الإنساني:

يبين الجدول رقم (16) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة حول المحور الإنساني بشكل عام:

العبارات	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
أدافع عن الإرث الحضاري والإنساني لأمتي	206	21.57%	214	22.41%	535	56.02%
أحترم حقوق الطفل	103	10.79%	123	12.88%	729	76.34%
أحرص على حماية الطفولة ورعايتها	133	13.93%	107	11.20%	715	74.87%
أوظف ما تعلمته عن حقوق الإنسان في احترام الكبار	147	15.39%	186	19.48%	622	65.13%
أوظف ما تعلمته عن حقوق الإنسان في العطف على الصغار	141	14.76%	189	19.79%	625	65.45%
أتعاطف مع القضايا الإنسانية العادلة أينما كانت	132	13.82%	195	20.42%	628	65.76%
أقدم المساعدات للآخرين ولو كانت بسيطة	128	13.40%	144	15.08%	683	71.52%
أحترم حق الشعوب في الاستقلال والحرية	103	10.79%	111	11.62%	741	77.59%
أتعامل مع زملائي في المدرسة بمودة واحترام	135	14.14%	158	16.54%	662	69.32%
أتقن أي عمل أقوم به مهما كان نوعه	120	12.57%	338	35.39%	497	52.04%
أرفض الظلم مهما كان نوعه	74	7.75%	52	5.45%	829	86.81%
أجل وأحترم العلماء العرب الذين ساهموا في الحضارة الإنسانية	165	17.28%	146	15.29%	644	67.43%
أهتم بقضايا الشعوب المكافحة ضد الاحتلال والظلم والعدوان	179	18.74%	204	21.36%	572	59.90%
أوظف ما اكتسبته من حصيلة تاريخية وإنسانية في فهم الحياة	187	19.58%	331	34.66%	437	45.76%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (56,02) و(86,81) وهذا يشير إلى ارتفاع النسبة المئوية لجميع عبارات المحور باستثناء العبارة (30) التي حصل على نسبة مئوية مقدارها (45,76) وهي نسبة مرتفعة إلى حد ما، وبالتالي تشير عبارات هذا المحور إلى (العلاقات الإنسانية النبيلة لدى الطلبة، وأن طلبتنا مزودين بالحس الإنساني الذي يترجم إلى واقع ملموس في حياتهم اليومية).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (11,20) و(35,39).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (7,75) و(19,58) وهي نسبة متدنية ومقبولة في هذا المحور لأننا لا نعيش في عالم مثالي مليء بالقيم الإنسانية النبيلة.

نتائج إجابات الطلبة حول المحور الإنساني وفق متغير الجنس:

1- نتائج إجابات الطلبة الذكور حول المحور الإنساني:

يبين الجدول رقم (17) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الذكور ولجميع الصفوف:

الطلبة الذكور	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
انساني 17	77	17.95%	96	22.38%	256	59.67%
انساني 18	38	8.86%	65	15.15%	326	75.99%
انساني 19	40	9.32%	52	12.12%	337	78.55%
انساني 20	51	11.89%	87	20.28%	291	67.83%
انساني 21	46	10.72%	89	20.75%	294	68.53%
انساني 22	43	10.02%	85	19.81%	301	70.16%
انساني 23	38	8.86%	68	15.85%	323	75.29%
انساني 24	27	6.29%	47	10.96%	355	82.75%
انساني 25	56	13.05%	85	19.81%	288	67.13%
انساني 26	49	11.42%	146	34.03%	234	54.55%
انساني 27	12	2.80%	22	5.13%	395	92.07%
انساني 28	48	11.19%	59	13.75%	322	75.06%
انساني 29	55	12.82%	83	19.35%	291	67.83%
انساني 30	76	17.72%	158	36.83%	195	45.45%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة للذكور بين (59,67) و (92,07) باستثناء العبارة رقم (30) الذي حصل على نسبة مئوية (45,45) وهذا يشير الى إقامة العلاقات الإنسانية الإيجابية لدى الطلبة الذكور.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية للذكور بين (5,13) و (34,03).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضة للذكور بين (2,80) و (13,05) وهي نسبة مقبولة.

2- نتائج إجابات الطالبات الإناث حول المحور الإنساني:

يبين الجدول رقم (18) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطالبات الإناث ولجميع الصفوف:

الطالبات الإناث	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
انساني 17	129	24.52%	118	22.43%	279	53.04%
انساني 18	65	12.36%	58	11.03%	403	76.62%
انساني 19	93	17.68%	55	10.46%	378	71.86%
انساني 20	96	18.25%	99	18.82%	331	62.93%
انساني 21	95	18.06%	100	19.01%	331	62.93%
انساني 22	89	16.92%	110	20.91%	327	62.17%
انساني 23	90	17.11%	76	14.45%	360	68.44%
انساني 24	76	14.45%	64	12.17%	386	73.38%
انساني 25	79	15.02%	73	13.88%	374	71.10%
انساني 26	71	13.50%	192	36.50%	263	50.00%
انساني 27	62	11.79%	30	5.70%	434	82.51%
انساني 28	117	22.24%	87	16.54%	322	61.22%
انساني 29	124	23.57%	121	23.00%	281	53.42%
انساني 30	111	21.10%	173	32.89%	242	46.01%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة في هذا المحور بين (50) و (82,51) باستثناء

العبرة (30) حيث بلغت النسبة المئوية (46,01) وهي نسبة مقبولة إلى حد ما.

وكما ذكرنا سابقاً فإننا لا نعيش في عالم مثالي يسير فيه كل شيء كما نريد ونرغب ومتفقة مع نتائج الطلبة الذكور.

نتائج إجابات الطلبة حول المحور الإنساني وفق متغير الصف:

1- نتائج إجابات طلبة الصف الأول الثانوي حول محور الإنساني:

يبين الجدول رقم (19) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الأول الثانوي:

الأول الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
إنساني 17	55	16.22%	61	17.99%	223	65.78%
إنساني 18	30	8.85%	55	16.22%	254	74.93%
إنساني 19	38	11.21%	35	10.32%	266	78.47%
إنساني 20	40	11.80%	73	21.53%	226	66.67%
إنساني 21	42	12.39%	70	20.65%	227	66.96%
إنساني 22	31	9.14%	92	27.14%	216	63.72%
إنساني 23	28	8.26%	58	17.11%	253	74.63%
إنساني 24	27	7.96%	36	10.62%	276	81.42%
إنساني 25	26	7.67%	88	25.96%	225	66.37%
إنساني 26	26	7.67%	137	40.41%	176	51.92%
إنساني 27	6	1.77%	26	7.67%	307	90.56%
إنساني 28	51	15.04%	62	18.29%	226	66.67%
إنساني 29	58	17.11%	97	28.61%	184	54.28%
إنساني 30	56	16.52%	158	46.61%	125	36.87%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (51,92) و(90,56) وهي نسبة مرتفعة وجيدة وتشير إلى العلاقات الإنسانية النبيلة لدى طلبة صف الأول الثانوي باستثناء العبارة (30) الذي حصل على (36,87) حول توظيف الحصيلة التاريخية والإنسانية في فهم الحياة.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (7,67) و(46,61).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (1,77) و(17,13) وهي نسبة مقبولة وجيدة تدل على وجود العلاقات الإنسانية السليمة لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

2- نتائج إجابات طلبة الصف الثاني الثانوي حول المحور الإنساني:

يبين الجدول رقم (20) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثاني الثانوي:

الثاني الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
انساني 17	80	23.19%	77	22.32%	188	54.49%
انساني 18	36	10.43%	38	11.01%	271	78.55%
انساني 19	46	13.33%	39	11.30%	260	75.36%
انساني 20	52	15.07%	58	16.81%	235	68.12%
انساني 21	47	13.62%	62	17.97%	236	68.41%
انساني 22	57	16.52%	53	15.36%	235	68.12%
انساني 23	61	17.68%	40	11.59%	244	70.72%
انساني 24	41	11.88%	40	11.59%	264	76.52%
انساني 25	58	16.81%	38	11.01%	249	72.17%
انساني 26	55	15.94%	109	31.59%	181	52.46%
انساني 27	33	9.57%	15	4.35%	297	86.09%
انساني 28	55	15.94%	36	10.43%	254	73.62%
انساني 29	47	13.62%	60	17.39%	238	68.99%
انساني 30	66	19.13%	90	26.09%	189	54.78%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (52,46) و(86,09) وهي نسبة مرتفعة وتدل على نمو الجانب الإنساني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بما فيها العبارة (30) والتي حصلت على نسبة مئوية مقدارها (54,78).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (4,35) و(31,59).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (9,57) و(23,19) وهي نسبة مقبولة ومعقولة وتتناسب مع عبارات هذا المحور.

3- نتائج إجابات طلبة الصف الثالث الثانوي حول المحور الإنساني:

يبين الجدول رقم (21) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثالث الثانوي:

الثالث الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
انساني 17	71	26.20%	76	28.04%	124	45.76%
انساني 18	37	13.65%	30	11.07%	204	75.28%
انساني 19	49	18.08%	33	12.18%	189	69.74%
انساني 20	55	20.30%	55	20.30%	161	59.41%
انساني 21	52	19.19%	57	21.03%	162	59.78%
انساني 22	44	16.24%	50	18.45%	177	65.31%
انساني 23	39	14.39%	46	16.97%	186	68.63%
انساني 24	35	12.92%	35	12.92%	201	74.17%
انساني 25	51	18.82%	32	11.81%	188	69.37%
انساني 26	39	14.39%	92	33.95%	140	51.66%
انساني 27	35	12.92%	11	4.06%	225	83.03%
انساني 28	59	21.77%	48	17.71%	164	60.52%
انساني 29	74	27.31%	47	17.34%	150	55.35%
انساني 30	65	23.99%	83	30.63%	123	45.39%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (51,66) و (83,03) وهي نسبة مرتفعة تدل على العلاقات الإنسانية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي باستثناء العبارتين (17,30) فقد كانت النسبة المئوية لهما على التوالي (45,39) و (45,76) وهي نسبة مقبولة أيضاً، وتشيران إلى الدفاع عن الإرث الحضاري للأمة وتوظيف ما اكتسبه الطلبة من حصيلة تاريخية وإنسانية في فهم الحياة وبالتالي مازال طلبتنا بحاجة إلى تعزيز الدور الإنساني والتاريخي للأمة العربية في حياتهم اليومية.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (4,06) و (33,95).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (12,92) و (27,3) وهي نسبة مقبولة أيضاً.

نتائج إجابات الطلبة حول المحور الإنساني وفق متغير التخصص:

1- نتائج إجابات الطلبة حول المحور الإنساني وفق التخصص العلمي:

يبين الجدول رقم (22) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة وفق التخصص العلمي:

التخصص العلمي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
انساني 17	102	25.12%	97	23.89%	207	50.99%
انساني 18	50	12.32%	45	11.08%	311	76.60%
انساني 19	59	14.53%	45	11.08%	302	74.38%
انساني 20	74	18.23%	73	17.98%	259	63.79%
انساني 21	61	15.02%	80	19.70%	265	65.27%
انساني 22	73	17.98%	63	15.52%	270	66.50%
انساني 23	76	18.72%	52	12.81%	278	68.47%
انساني 24	55	13.55%	51	12.56%	300	73.89%
انساني 25	68	16.75%	47	11.58%	291	71.67%
انساني 26	63	15.52%	135	33.25%	208	51.23%
انساني 27	46	11.33%	18	4.43%	342	84.24%
انساني 28	80	19.70%	53	13.05%	273	67.24%
انساني 29	73	17.98%	76	18.72%	257	63.30%
انساني 30	79	19.46%	108	26.60%	219	53.94%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (50,99) و (84,24).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (4,43) و (26,60).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضة بين (12,32) و (25,12).

فقد حصلت جميع العبارات على نسبة مئوية مرتفعة في حقل الإجابة بـ دائماً وهذا مؤشر إيجابي لدى طلبة التخصص العلمي ونمو الجانب الإنساني بشكل إيجابي وفعل في حياتهم اليومية وتوظيف هذه المبادئ في حياتهم داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع.

3- نتائج إجابات الطلبة حول المحور الإنساني وفق التخصص الأدبي:

يبين الجدول رقم (23) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة وفق التخصص الأدبي:

التخصص الأدبي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
انساني 17	49	23.33%	56	26.67%	105	50.00%
انساني 18	23	10.95%	23	10.95%	164	78.10%
انساني 19	36	17.14%	27	12.86%	147	70.00%
انساني 20	33	15.71%	40	19.05%	137	65.24%
انساني 21	38	18.10%	39	18.57%	133	63.33%
انساني 22	28	13.33%	40	19.05%	142	67.62%
انساني 23	24	11.43%	34	16.19%	152	72.38%
انساني 24	21	10.00%	24	11.43%	165	78.57%
انساني 25	41	19.52%	23	10.95%	146	69.52%
انساني 26	31	14.76%	66	31.43%	113	53.81%
انساني 27	22	10.48%	8	3.81%	180	85.71%
انساني 28	34	16.19%	31	14.76%	145	69.05%
انساني 29	48	22.86%	31	14.76%	131	62.38%
انساني 30	52	24.76%	65	30.95%	93	44.29%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (53,81) و (85,71).
 - تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (3,81) و (31,43).
 - تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (10,48) و (24,76) وتشير النتائج إلى تقارب نتائج طلبة التخصص العلمي مع نتائج طلبة التخصص الأدبي.
- باستثناء العبارة (30) التي حصلت على نسبة مئوية متدنية مقدارها (44,29) والمتعلقة بتوظيف ما درسه الطلبة في فهم الحياة.

ثالثاً: المحور القومي والوطني:

يبين الجدول رقم (24) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة حول المحور القومي والوطني بشكل عام:

العبارات	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
أقدر دور أبناء الوطن في بناء المجتمع وتقدمه	111	11.62%	167	17.49%	677	70.89%
يؤسفني تقاعس الأمة العربية ضد ما يحدث في فلسطين	107	11.20%	145	15.18%	703	73.61%
أصيب بالإحباط من مواقف الأمة العربية في الآونة الأخيرة	175	18.32%	244	25.55%	536	56.13%
أعتر بالتاريخ العربي وأدفع عنه	152	15.92%	189	19.79%	614	64.29%
أرفض كل أنواع السلوك السلبي المضر بالبلد والمجتمع	140	14.66%	140	14.66%	675	70.68%
أناقش مع زملائي بموضوعات سياسية راهنة	597	62.51%	231	24.19%	127	13.30%
أدافع عن مواقف بلدي المحلية	239	25.03%	177	18.53%	539	56.44%
أدافع عن مواقف بلدي القومية	209	21.88%	196	20.52%	550	57.59%
أدافع عن مواقف بلدي الدولية	208	21.78%	234	24.50%	513	53.72%
أؤمن برسالة الأمة العربية	98	10.26%	143	14.97%	714	74.76%
أتمنى أن أكون شهيداً في سبيل الوطن وعزته	220	23.04%	116	12.15%	619	64.82%
أعتر بتراث أمتي التاريخي والحضاري	136	14.24%	178	18.64%	641	67.12%
أعتر بأهداف أمتي في الوحدة والحرية والاشتراكية	143	14.97%	111	11.62%	701	73.40%
أرفض الظلم والعدوان على الأمة العربية	101	10.58%	52	5.45%	802	83.98%
أعتر بالشهادة وأدفع عن الشهداء	71	7.43%	101	10.58%	783	81.99%
أضحى بنفسه في سبيل عزة الأمة وكرامتها	148	15.50%	157	16.44%	650	68.06%
أعتر بإسهامات الأمة العربية في نشر القيم الأخلاقية والروحية والحضارية	141	14.76%	164	17.17%	650	68.06%
أدافع عن قضايا أمتي العادلة	116	12.15%	197	20.63%	642	67.23%
أعتر بأنني مواطن عربي	129	13.51%	98	10.26%	728	76.23%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (53,72) و(83,98) وهي نسبة مرتفعة ومقبولة تدل على بروز الجانب القومي والوطني لدى طلبة المرحلة الثانوية باستثناء العبارة رقم (36) التي حصلت على نسبة مئوية مقدارها (13,30) والمتعلقة بالمناقشة مع الزملاء بموضوعات سياسية راهنة وبما يعود ذلك إلى خوف الطلبة من الخوض في مثل هذه الموضوعات وهذا ما تؤكد نتائج هذه العبارة في حقل الإجابة بـ نادراً حيث حصلت على نسبة مئوية مقدارها (62,51)، وبالتالي لا يدخل الطلبة في نقاش مع المدرّس أو مع زملائهم في هذه الموضوعات السياسية المطروحة .
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (5,45) و(25,55).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (62,51) و(67,43).

نتائج إجابات الطلبة حول المحور القومي والوطني وفق متغير الجنس:

1- نتائج إجابات الطلبة الذكور حول المحور القومي والوطني:

يبين الجدول رقم (25) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الذكور ولجميع الصفوف:

الطلبة الذكور	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
قومي وطني 31	29	6.76%	82	19.11%	318	74.13%
قومي وطني 32	26	6.06%	54	12.59%	349	81.35%
قومي وطني 33	61	14.22%	102	23.78%	266	62.00%
قومي وطني 34	53	12.35%	90	20.98%	286	66.67%
قومي وطني 35	44	10.26%	69	16.08%	316	73.66%
قومي وطني 36	257	59.91%	118	27.51%	54	12.59%
قومي وطني 37	78	18.18%	99	23.08%	252	58.74%
قومي وطني 38	70	16.32%	97	22.61%	262	61.07%
قومي وطني 39	74	17.25%	109	25.41%	246	57.34%
قومي وطني 40	47	10.96%	66	15.38%	316	73.66%
قومي وطني 41	53	12.35%	51	11.89%	325	75.76%
قومي وطني 42	45	10.49%	75	17.48%	309	72.03%
قومي وطني 43	44	10.26%	48	11.19%	337	78.55%
قومي وطني 44	20	4.66%	18	4.20%	391	91.14%
قومي وطني 45	15	3.50%	31	7.23%	383	89.28%
قومي وطني 46	40	9.32%	58	13.52%	331	77.16%
قومي وطني 47	41	9.56%	87	20.28%	301	70.16%
قومي وطني 48	36	8.39%	87	20.28%	306	71.33%
قومي وطني 49	47	10.96%	38	8.86%	344	80.19%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (58,74) و(91,14) وهي نسبة مرتفعة تدل على بروز الجانب القومي والوطني لدى الطلبة الذكور باستثناء العبارة (36) حيث بلغت نسبته المئوية (12,59) والمتعلق بالمناقشة بالموضوعات السياسية الراهنة حيث مازالت النظرة السائدة عدم الخوض في النقاشات السياسية خوفاً من التبعات المترتبة على ذلك، وهذا ما تؤكدته نتائج هذه العبارة في حقل الإجابة بـ نادراً حيث حصلت هذه العبارة على نسبة مئوية مقدارها (59,91).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (4,20) و(27,51).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (3,50) و(59,91) وهي نسبة مقبولة باستثناء العبارة (36) المتعلق بالمناقشة الموضوعات السياسية.

2- نتائج إجابات الطالبات الإناث حول المحور الإنساني:

يبين الجدول رقم (26) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطالبات الإناث ولجميع الصفوف:

الطالبات الإناث	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
قومي وطني 31	82	15.59%	85	16.16%	359	68.25%
قومي وطني 32	81	15.40%	91	17.30%	354	67.30%
قومي وطني 33	114	21.67%	142	27.00%	270	51.33%
قومي وطني 34	99	18.82%	99	18.82%	328	62.36%
قومي وطني 35	96	18.25%	71	13.50%	359	68.25%
قومي وطني 36	340	64.64%	113	21.48%	73	13.88%
قومي وطني 37	161	30.61%	78	14.83%	287	54.56%
قومي وطني 38	139	26.43%	99	18.82%	288	54.75%
قومي وطني 39	134	25.48%	125	23.76%	267	50.76%
قومي وطني 40	51	9.70%	77	14.64%	398	75.67%
قومي وطني 41	167	31.75%	65	12.36%	294	55.89%
قومي وطني 42	91	17.30%	103	19.58%	332	63.12%
قومي وطني 43	99	18.82%	63	11.98%	364	69.20%
قومي وطني 44	81	15.40%	34	6.46%	411	78.14%
قومي وطني 45	56	10.65%	70	13.31%	400	76.05%
قومي وطني 46	108	20.53%	99	18.82%	319	60.65%
قومي وطني 47	100	19.01%	77	14.64%	349	66.35%
قومي وطني 48	80	15.21%	110	20.91%	336	63.88%
قومي وطني 49	82	15.59%	60	11.41%	384	73.00%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (51,33) و(78,14) وهي نسبة مقبولة وجيدة ماعدا العبارة (36) حيث بلغت نسبته (13,88) لكنه حصل على نسبة مئوية مقدارها (64,64) في حقل الإجابات الراضية وبالتالي الخشية من الخوض في النقاشات السياسية وبأنها عديمة الجدوى.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (6,46) و(27).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (9,70) وبين(64,64) للعبارة (36) وهي نسبة مقبولة أيضاً.

نتائج إجابات الطلبة حول المحور القومي والوطني وفق متغير الصف:

1- نتائج إجابات طلبة الصف الأول الثانوي حول المحور القومي والوطني:

يبين الجدول رقم (27) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الأول الثانوي:

الأول الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
قومي وطني 31	16	4.72%	55	16.22%	268	79.06%
قومي وطني 32	26	7.67%	61	17.99%	252	74.34%
قومي وطني 33	71	20.94%	95	28.02%	173	51.03%
قومي وطني 34	46	13.57%	57	16.81%	236	69.62%
قومي وطني 35	32	9.44%	58	17.11%	249	73.45%
قومي وطني 36	216	63.72%	80	23.60%	43	12.68%
قومي وطني 37	79	23.30%	58	17.11%	202	59.59%
قومي وطني 38	55	16.22%	78	23.01%	206	60.77%
قومي وطني 39	45	13.27%	110	32.45%	184	54.28%
قومي وطني 40	20	5.90%	58	17.11%	261	76.99%
قومي وطني 41	76	22.42%	63	18.58%	200	59.00%
قومي وطني 42	40	11.80%	64	18.88%	235	69.32%
قومي وطني 43	24	7.08%	52	15.34%	263	77.58%
قومي وطني 44	26	7.67%	20	5.90%	293	86.43%
قومي وطني 45	10	2.95%	53	15.63%	276	81.42%
قومي وطني 46	47	13.86%	66	19.47%	226	66.67%
قومي وطني 47	44	12.98%	61	17.99%	234	69.03%
قومي وطني 48	20	5.90%	104	30.68%	215	63.42%
قومي وطني 49	40	11.80%	38	11.21%	261	76.99%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين(51,03) و(86,43) وهي نسبة مرتفعة باستثناء العبارة (36) الذي حصل على نسبة مئوية مقدارها (12,68)، وهو كما أسلفنا

ندرة الخوض في المناقشات السياسية خوفاً من التبعات المترتبة على ذلك، حيث حصلت هذه العبارة على نسبة مئوية مرتفعة في حقل الإجابة بـ نادراً مقدارها (63,72).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (5,90) و(32,45).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (2,90) وبين (63,72) للعبارة (36).

2- نتائج إجابات طلبة الصف الثاني الثانوي حول المحور القومي والوطني:

يبين الجدول رقم (28) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثاني الثانوي:

الثاني الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
قومي وطني 31	49	14.20%	45	13.04%	251	72.75%
قومي وطني 32	38	11.01%	40	11.59%	267	77.39%
قومي وطني 33	55	15.94%	76	22.03%	214	62.03%
قومي وطني 34	56	16.23%	66	19.13%	223	64.64%
قومي وطني 35	63	18.26%	38	11.01%	244	70.72%
قومي وطني 36	194	56.23%	100	28.99%	51	14.78%
قومي وطني 37	78	22.61%	66	19.13%	201	58.26%
قومي وطني 38	67	19.42%	62	17.97%	216	62.61%
قومي وطني 39	79	22.90%	64	18.55%	202	58.55%
قومي وطني 40	39	11.30%	36	10.43%	270	78.26%
قومي وطني 41	70	20.29%	31	8.99%	244	70.72%
قومي وطني 42	52	15.07%	48	13.91%	245	71.01%
قومي وطني 43	66	19.13%	26	7.54%	253	73.33%
قومي وطني 44	37	10.72%	17	4.93%	291	84.35%
قومي وطني 45	32	9.28%	21	6.09%	292	84.64%
قومي وطني 46	43	12.46%	52	15.07%	250	72.46%
قومي وطني 47	50	14.49%	52	15.07%	243	70.43%
قومي وطني 48	44	12.75%	42	12.17%	259	75.07%
قومي وطني 49	46	13.33%	32	9.28%	267	77.39%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (58,26) و(84,64) وهي نسبة مرتفعة باستثناء العبارة (36) الذي حصل على نسبة مئوية (14,78) وهو كما ذكرناه سابقاً.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (4,93) و(28,99).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (9,25) و (56,23) باستثناء العبارة (36) للأسباب المذكورة سابقاً.

3- نتائج إجابات طلبة الصف الثالث الثانوي حول المحور القومي والوطني:

يبين الجدول رقم (29) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثالث الثانوي:

الثالث الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
قومي وطني 31	46	16.97%	67	24.72%	158	58.30%
قومي وطني 32	43	15.87%	44	16.24%	184	67.90%
قومي وطني 33	49	18.08%	73	26.94%	149	54.98%
قومي وطني 34	50	18.45%	66	24.35%	155	57.20%
قومي وطني 35	45	16.61%	44	16.24%	182	67.16%
قومي وطني 36	187	69.00%	51	18.82%	33	12.18%
قومي وطني 37	82	30.26%	53	19.56%	136	50.18%
قومي وطني 38	87	32.10%	56	20.66%	128	47.23%
قومي وطني 39	84	31.00%	60	22.14%	127	46.86%
قومي وطني 40	39	14.39%	49	18.08%	183	67.53%
قومي وطني 41	74	27.31%	22	8.12%	175	64.58%
قومي وطني 42	44	16.24%	66	24.35%	161	59.41%
قومي وطني 43	53	19.56%	33	12.18%	185	68.27%
قومي وطني 44	38	14.02%	15	5.54%	218	80.44%
قومي وطني 45	29	10.70%	27	9.96%	215	79.34%
قومي وطني 46	58	21.40%	39	14.39%	174	64.21%
قومي وطني 47	47	17.34%	51	18.82%	173	63.84%
قومي وطني 48	52	19.19%	51	18.82%	168	61.99%
قومي وطني 49	43	15.87%	28	10.33%	200	73.80%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (50,18) و (80,44) باستثناء العبارات (36,38,39) والتي حصلت على نسبة مئوية منخفضة على التوالي (12,18) و (46,86) و (47,23) وهي مقبولة للعبارتين (38,39) والمتعلقتين بالدفاع عن مواقف الوطن القومية والدولية وغير مقبولة بالنسبة للعبارة (36) والمتعلق بالمناقشة بالموضوعات السياسية المطروحة.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (5,54) و (24,35).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (10,70) و(69) وهي مقبولة أيضاً باستثناء هذه العبارة، ونلاحظ مما سبق تقارب نتائج الطلبة وفق متغير الصف وحصول العبارة (36) على نسبة مئوية مرتفعة في حقل الإجابات الراضية وبالتالي لا يدخل الطلبة في مناقشة الموضوعات السياسية.

نتائج إجابات الطلبة حول المحور القومي والوطني وفق متغير التخصص:

1- نتائج إجابات الطلبة حول المحور القومي والوطني وفق التخصص العلمي:

يبين الجدول رقم (30) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة وفق التخصص العلمي:

التخصص العلمي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
قومي وطني 31	69	17.00%	64	15.76%	273	67.24%
قومي وطني 32	53	13.05%	51	12.56%	302	74.38%
قومي وطني 33	68	16.75%	94	23.15%	244	60.10%
قومي وطني 34	76	18.72%	84	20.69%	246	60.59%
قومي وطني 35	73	17.98%	46	11.33%	287	70.69%
قومي وطني 36	244	60.10%	101	24.88%	61	15.02%
قومي وطني 37	110	27.09%	78	19.21%	218	53.69%
قومي وطني 38	97	23.89%	78	19.21%	231	56.90%
قومي وطني 39	106	26.11%	82	20.20%	218	53.69%
قومي وطني 40	47	11.58%	53	13.05%	306	75.37%
قومي وطني 41	100	24.63%	36	8.87%	270	66.50%
قومي وطني 42	69	17.00%	69	17.00%	268	66.01%
قومي وطني 43	87	21.43%	38	9.36%	281	69.21%
قومي وطني 44	52	12.81%	23	5.67%	331	81.53%
قومي وطني 45	45	11.08%	30	7.39%	331	81.53%
قومي وطني 46	61	15.02%	66	16.26%	279	68.72%
قومي وطني 47	70	17.24%	63	15.52%	273	67.24%
قومي وطني 48	63	15.52%	56	13.79%	287	70.69%
قومي وطني 49	60	14.78%	36	8.87%	310	76.35%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (53,69) و(81,53) عدا العبارة (36) فقد حصلت على نسبة مئوية متدنية مقدارها (15,02).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (5,67) و(24,88).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (11,58) و(60,10).

2- نتائج إجابات الطلبة حول المحور القومي والوطني وفق التخصص الأدبي:

يبين الجدول رقم (31) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة وفق التخصص الأدبي:

التخصص الأدبي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
قومي وطني 31	26	12.38%	48	22.86%	136	64.76%
قومي وطني 32	28	13.33%	33	15.71%	149	70.95%
قومي وطني 33	36	17.14%	55	26.19%	119	56.67%
قومي وطني 34	30	14.29%	48	22.86%	132	62.86%
قومي وطني 35	35	16.67%	36	17.14%	139	66.19%
قومي وطني 36	137	65.24%	50	23.81%	23	10.95%
قومي وطني 37	50	23.81%	41	19.52%	119	56.67%
قومي وطني 38	57	27.14%	40	19.05%	113	53.81%
قومي وطني 39	57	27.14%	42	20.00%	111	52.86%
قومي وطني 40	31	14.76%	32	15.24%	147	70.00%
قومي وطني 41	44	20.95%	17	8.10%	149	70.95%
قومي وطني 42	27	12.86%	45	21.43%	138	65.71%
قومي وطني 43	32	15.24%	21	10.00%	157	74.76%
قومي وطني 44	23	10.95%	9	4.29%	178	84.76%
قومي وطني 45	16	7.62%	18	8.57%	176	83.81%
قومي وطني 46	40	19.05%	25	11.90%	145	69.05%
قومي وطني 47	27	12.86%	40	19.05%	143	68.10%
قومي وطني 48	33	15.71%	37	17.62%	140	66.67%
قومي وطني 49	29	13.81%	24	11.43%	157	74.76%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (52,86) و(84,76) عدا العبارة رقم (36) فحصلت على نسبة مئوية متدنية ومقدارها (10,95).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (4,29) و(26,19).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (7,62) و (65,24) ويلاحظ أيضاً تقارب نتائج الطلبة وفق متغير التخصص إضافة إلى العبارة (36) التي حصلت على نسبة مئوية مرتفعة في حقل الإجابات الراضية.

رابعاً: محور التربية والتعليم:

يبين الجدول رقم (32) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة حول محور التربية والتعليم بشكل عام:

العبارات	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
العلم والمعرفة هما السلاحان ضد التخلف	96	10.05%	88	9.21%	771	80.73%
أحترم العلم والعلماء	105	10.99%	141	14.76%	709	74.24%
سأواصل مسيرتي التعليمية حتى النهاية	101	10.58%	100	10.47%	754	78.95%
أوظف ما تعلمته في مادة التربية القومية في حل المشكلات التي تواجهني	435	45.55%	289	30.26%	231	24.19%
أدافع عن آرائي ومواقفي بشكل علمي ومنطقي	148	15.50%	161	16.86%	646	67.64%
أدافع عن آرائي بشكل موضوعي	124	12.98%	216	22.62%	615	64.40%
أوظف ما تعلمته من مادة التربية القومية في خدمة الوطن والمجتمع	311	32.57%	283	29.63%	361	37.80%
هناك تناقض ما تعلمته في مادة التربية القومية وما يحدث في المجتمع	236	24.71%	314	32.88%	405	42.41%
هناك تناقض بين القيم والمبادئ والأهداف التي درستها وبين ما هو في الواقع	200	20.94%	353	36.96%	402	42.09%
أطلع على مراجع ثقافية	388	40.63%	307	32.15%	260	27.23%
أطلع على مراجع تربوية	402	42.09%	282	29.53%	271	28.38%
أطلع على مراجع أخلاقية	299	31.31%	271	28.38%	385	40.31%
أطلع على مراجع سياسية	539	56.44%	241	25.24%	175	18.32%
أوظف المهارات التي اكتسبتها في التعبير عن مشاعري وأفكاري عما يحيط بي في شؤون الحياة والبيئة	198	20.73%	241	25.24%	516	54.03%
أوظف ما اكتسبته في مادة التربية القومية على ترتيب أفكاري من خلال حواراتي في الصف والأسرة والمجتمع	330	34.55%	362	37.91%	263	27.54%
أربط المضامين التربوية والسياسية لمادة التربية القومية مع حياتي الخاصة والعامة	439	45.97%	302	31.62%	214	22.41%
أوظف ما اكتسبته من قيم واتجاهات ومعارف في التعبير عن آرائي الخاصة ومواهي	200	20.94%	254	26.60%	501	52.46%
أتمثل في حياتي اليومية للقيم والاتجاهات التي تعلمتها بمادة التربية القومية	408	42.72%	296	30.99%	251	26.28%
أكتسب مهارة وسلوكاً في حياتي العملية من خلال الأفكار المطروحة في مادة التربية القومية	381	39.90%	333	34.87%	241	25.24%
أشارك المدرس أثناء إعطاء الدرس	265	27.75%	307	32.15%	383	40.10%
أعتبر أن ما تعلمته في مادة التربية القومية كلام نظري ليس له تطبيق في الواقع	185	19.37%	331	34.66%	439	45.97%

38.85%	371	26.91%	257	34.24%	327	رأى أن كتاب التربية القومية يتحدث عن أشياء مثالية
38.43%	367	37.91%	362	23.66%	226	أعتبر أن هناك تناقض بين ما يطرحه كتاب التربية القومية وما هو في الواقع الحالي
16.65%	159	27.33%	261	56.02%	535	أوظف ما تعلمته من كتاب التربية القومية في حياتي الواقعية

- تدرجت النسبة المئوية للإجابة الموافقة بين (52,46) و(80,73) وهي نسبة مرتفعة باستثناء العبارات (53,56,57,59,60,61,62,64,65,67,68,69,70,71,72,73).
- حيث كانت النسبة المئوية على التوالي بين (24,19) و(37,85) و(42,41) و(42,9) و(27,23) و(28,38) و(40,31) و(18,32) و(27,54) و(22,41) و(26,28) و(25,24) و(40,10) و(45,97) و(38,85) و(38,43) و(16,65).
- من خلال استعراض النسب المئوية السابقة تبين أن هناك تناقض بين ما يدرسه الطلبة وبين الواقع الحياتي سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع وهذا يتطلب إعادة النظر في مادة التربية القومية الاشتراكية.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (9,21) و(37,91).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (10,05) و(56,44) وهذا يدل على وجود قصور في هذا المحور والمتعلق بالثقافة العامة والمراجع وتوظيف ما درسه الطلبة في حياتهم اليومية.

نتائج إجابات الطلبة حول محور التربية والتعليم وفق متغير الجنس:

1- نتائج إجابات الطلبة الذكور حول محور التربية والتعليم:

يبين الجدول رقم (33) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الذكور ولجميع الصفوف:

الطلبة الذكور	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
التربية والتعليم 50	24	5.59%	34	7.93%	371	86.48%
التربية والتعليم 51	25	5.83%	61	14.22%	343	79.95%
التربية والتعليم 52	29	6.76%	49	11.42%	351	81.82%
التربية والتعليم 53	204	47.55%	150	34.97%	75	17.48%
التربية والتعليم 54	48	11.19%	71	16.55%	310	72.26%
التربية والتعليم 55	60	13.99%	110	25.64%	259	60.37%
التربية والتعليم 56	127	29.60%	136	31.70%	166	38.69%
التربية والتعليم 57	116	27.04%	140	32.63%	173	40.33%
التربية والتعليم 58	93	21.68%	163	38.00%	173	40.33%
التربية والتعليم 59	161	37.53%	150	34.97%	118	27.51%
التربية والتعليم 60	177	41.26%	131	30.54%	121	28.21%
التربية والتعليم 61	137	31.93%	135	31.47%	157	36.60%

الطلبة الذكور	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
التربية والتعليم 62	234	54.55%	116	27.04%	79	18.41%
التربية والتعليم 63	81	18.88%	123	28.67%	225	52.45%
التربية والتعليم 64	135	31.47%	177	41.26%	117	27.27%
التربية والتعليم 65	199	46.39%	138	32.17%	92	21.45%
التربية والتعليم 66	74	17.25%	124	28.90%	231	53.85%
التربية والتعليم 67	171	39.86%	147	34.27%	111	25.87%
التربية والتعليم 68	162	37.76%	149	34.73%	118	27.51%
التربية والتعليم 69	113	26.34%	132	30.77%	184	42.89%
التربية والتعليم 70	108	25.17%	166	38.69%	155	36.13%
التربية والتعليم 71	119	27.74%	121	28.21%	189	44.06%
التربية والتعليم 72	95	22.14%	174	40.56%	160	37.30%
التربية والتعليم 73	230	53.61%	125	29.14%	74	17.25%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابة الموافقة بين (52,45) و(86,48) وهي نسبة مرتفعة باستثناء العبارات (53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73) وهي العبارات التي حصلت على نسبة مئوية منخفضة بالنسبة لأفراد العينة ككل.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (7,93) و(34,79).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (5,59) و(54,55).

وحصلت العبارتان (62,73) على نسبة مئوية أكثر من (50) وهذا يشير إلى تقصير الطلبة في العودة للمراجع وتوظيف ما درسوه في حياتهم العملية.

2- نتائج إجابات الطالبات الإناث حول محور التربية والتعليم:

يبين الجدول رقم (34) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطالبات الإناث ولجميع الصفوف:

الطالبات الإناث	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
التربية والتعليم 50	72	13.69%	54	10.27%	400	76.05%
التربية والتعليم 51	80	15.21%	80	15.21%	366	69.58%
التربية والتعليم 52	72	13.69%	51	9.70%	403	76.62%
التربية والتعليم 53	231	43.92%	139	26.43%	156	29.66%
التربية والتعليم 54	100	19.01%	90	17.11%	336	63.88%
التربية والتعليم 55	64	12.17%	106	20.15%	356	67.68%
التربية والتعليم 56	184	34.98%	147	27.95%	195	37.07%
التربية والتعليم 57	120	22.81%	174	33.08%	232	44.11%
التربية والتعليم 58	107	20.34%	190	36.12%	229	43.54%

الطالبات الإناث	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
التربية والتعليم 59	227	43.16%	157	29.85%	142	27.00%
التربية والتعليم 60	225	42.78%	151	28.71%	150	28.52%
التربية والتعليم 61	162	30.80%	136	25.86%	228	43.35%
التربية والتعليم 62	305	57.98%	125	23.76%	96	18.25%
التربية والتعليم 63	117	22.24%	118	22.43%	291	55.32%
التربية والتعليم 64	195	37.07%	185	35.17%	146	27.76%
التربية والتعليم 65	240	45.63%	164	31.18%	122	23.19%
التربية والتعليم 66	126	23.95%	130	24.71%	270	51.33%
التربية والتعليم 67	237	45.06%	149	28.33%	140	26.62%
التربية والتعليم 68	219	41.63%	184	34.98%	123	23.38%
التربية والتعليم 69	152	28.90%	175	33.27%	199	37.83%
التربية والتعليم 70	77	14.64%	165	31.37%	284	53.99%
التربية والتعليم 71	208	39.54%	136	25.86%	182	34.60%
التربية والتعليم 72	131	24.90%	188	35.74%	207	39.35%
التربية والتعليم 73	305	57.98%	136	25.86%	85	16.16%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (51,33) و(76,05) باستثناء العبارات (53,56,57,58,59,60,61,62,64,65,67,68,69,70,71,72,73).
- وهي نفس العبارات التي حصلت على نسبة مئوية منخفضة لدى الذكور وبالتالي:
- لا يوجد عودة للمراجع السياسية والتربوية ولا لتطبيق المبادئ النظرية.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (9,70) و(36,12) وهي قريبة أيضاً من النسبة المئوية للذكور.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (12,17) و(45,63) وهي قريبة من النسبة المئوية الراضية لدى عينة الذكور.

نتائج إجابات الطلبة حول محور التربية والتعليم وفق متغير الصف:

1- نتائج إجابات طلبة الصف الأول الثانوي حول المحور التربية والتعليم:

يبين الجدول رقم (35) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الأول الثانوي:

الأول الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
التربية والتعليم 50	18	5.31%	24	7.08%	297	87.61%
التربية والتعليم 51	26	7.67%	46	13.57%	267	78.76%
التربية والتعليم 52	14	4.13%	44	12.98%	281	82.89%
التربية والتعليم 53	163	48.08%	119	35.10%	57	16.81%
التربية والتعليم 54	46	13.57%	70	20.65%	223	65.78%

الأول الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
التربية و التعليم 55	50	14.75%	78	23.01%	211	62.24%
التربية و التعليم 56	84	24.78%	116	34.22%	139	41.00%
التربية و التعليم 57	100	29.50%	131	38.64%	108	31.86%
التربية و التعليم 58	71	20.94%	147	43.36%	121	35.69%
التربية و التعليم 59	180	53.10%	108	31.86%	51	15.04%
التربية و التعليم 60	177	52.21%	104	30.68%	58	17.11%
التربية و التعليم 61	128	37.76%	104	30.68%	107	31.56%
التربية و التعليم 62	240	70.80%	60	17.70%	39	11.50%
التربية و التعليم 63	69	20.35%	110	32.45%	160	47.20%
التربية و التعليم 64	108	31.86%	152	44.84%	79	23.30%
التربية و التعليم 65	151	44.54%	132	38.94%	56	16.52%
التربية و التعليم 66	56	16.52%	115	33.92%	168	49.56%
التربية و التعليم 67	108	31.86%	144	42.48%	87	25.66%
التربية و التعليم 68	111	32.74%	155	45.72%	73	21.53%
التربية و التعليم 69	58	17.11%	126	37.17%	155	45.72%
التربية و التعليم 70	88	25.96%	149	43.95%	102	30.09%
التربية و التعليم 71	106	31.27%	93	27.43%	140	41.30%
التربية و التعليم 72	78	23.01%	146	43.07%	115	33.92%
التربية و التعليم 73	172	50.74%	124	36.58%	43	12.68%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (62,24) و (87,61). وهي نسبة مرتفعة ومقبولة باستثناء العبارات (53,56,57,58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68) التي حصلت على نسبة منخفضة في حقل الإجابة الموافقة تدرجت بين (11,50) و (49,56). وهذا يشير إلى أن طلبة الصف الأول الثانوي لا يوظفون ما درسوه في مادة التربية القومية في حياتهم اليومية وعدم الرجوع إلى المراجع الثقافية والتربوية والأخلاقية والسياسية وعدم القدرة على ترتيب الأفكار وربط مضامين التربية القومية بالحياة العملية وعدم توظيف ما اكتسبوه في التعبير عن آرائهم ومواقفهم.

2- نتائج إجابات طلبة الصف الثاني الثانوي حول محور التربية والتعليم:

يبين الجدول رقم (36) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثاني الثانوي:

الثاني الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
التربية و التعليم 50	36	10.43%	31	8.99%	278	80.58%
التربية و التعليم 51	35	10.14%	45	13.04%	265	76.81%
التربية و التعليم 52	45	13.04%	29	8.41%	271	78.55%
التربية و التعليم 53	144	41.74%	102	29.57%	99	28.70%

الثاني الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
التربية والتعليم 54	49	14.20%	55	15.94%	241	69.86%
التربية والتعليم 55	41	11.88%	80	23.19%	224	64.93%
التربية والتعليم 56	115	33.33%	83	24.06%	147	42.61%
التربية والتعليم 57	74	21.45%	100	28.99%	171	49.57%
التربية والتعليم 58	75	21.74%	111	32.17%	159	46.09%
التربية والتعليم 59	108	31.30%	117	33.91%	120	34.78%
التربية والتعليم 60	115	33.33%	108	31.30%	122	35.36%
التربية والتعليم 61	95	27.54%	93	26.96%	157	45.51%
التربية والتعليم 62	157	45.51%	101	29.28%	87	25.22%
التربية والتعليم 63	69	20.00%	74	21.45%	202	58.55%
التربية والتعليم 64	124	35.94%	112	32.46%	109	31.59%
التربية والتعليم 65	160	46.38%	93	26.96%	92	26.67%
التربية والتعليم 66	81	23.48%	84	24.35%	180	52.17%
التربية والتعليم 67	160	46.38%	81	23.48%	104	30.14%
التربية والتعليم 68	140	40.58%	99	28.70%	106	30.72%
التربية والتعليم 69	98	28.41%	105	30.43%	142	41.16%
التربية والتعليم 70	71	20.58%	99	28.70%	175	50.72%
التربية والتعليم 71	114	33.04%	90	26.09%	141	40.87%
التربية والتعليم 72	94	27.25%	115	33.33%	136	39.42%
التربية والتعليم 73	191	55.36%	77	22.32%	77	22.32%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (50,72) و(80,58) باستثناء العبارات (53,56,57,58,59,60,61,62,64,65,67,68,69,70,71,72,73) والتي حصلت على نسبة مئوية منخفضة في حقل الإجابات الموافقة وهذا يشير إلى عدم تطبيق طلبة الصف الثاني الثانوي لما درسوه في حياتهم العملية وعدم العودة إلى المراجع التربوية والسياسية والأخلاقية والثقافية وعدم توظيف ما درسوه من مفاهيم ومبادئ في التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومعتقداتهم.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (8,99) و(33,33).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (10,14) و(55,36).

3- نتائج إجابات طلبة الصف الثالث الثانوي حول محور التربية والتعليم:

يبين الجدول رقم (37) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثالث الثانوي:

الثالث الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
التربية والتعليم 50	42	15.50%	33	12.18%	196	72.32%
التربية والتعليم 51	44	16.24%	50	18.45%	177	65.31%
التربية والتعليم 52	42	15.50%	27	9.96%	202	74.54%
التربية والتعليم 53	128	47.23%	68	25.09%	75	27.68%
التربية والتعليم 54	53	19.56%	36	13.28%	182	67.16%
التربية والتعليم 55	33	12.18%	58	21.40%	180	66.42%
التربية والتعليم 56	112	41.33%	84	31.00%	75	27.68%
التربية والتعليم 57	62	22.88%	83	30.63%	126	46.49%
التربية والتعليم 58	54	19.93%	95	35.06%	122	45.02%
التربية والتعليم 59	100	36.90%	82	30.26%	89	32.84%
التربية والتعليم 60	110	40.59%	70	25.83%	91	33.58%
التربية والتعليم 61	76	28.04%	74	27.31%	121	44.65%
التربية والتعليم 62	142	52.40%	80	29.52%	49	18.08%
التربية والتعليم 63	60	22.14%	57	21.03%	154	56.83%
التربية والتعليم 64	98	36.16%	98	36.16%	75	27.68%
التربية والتعليم 65	128	47.23%	77	28.41%	66	24.35%
التربية والتعليم 66	63	23.25%	55	20.30%	153	56.46%
التربية والتعليم 67	140	51.66%	71	26.20%	60	22.14%
التربية والتعليم 68	130	47.97%	79	29.15%	62	22.88%
التربية والتعليم 69	109	40.22%	76	28.04%	86	31.73%
التربية والتعليم 70	26	9.59%	83	30.63%	162	59.78%
التربية والتعليم 71	107	39.48%	74	27.31%	90	33.21%
التربية والتعليم 72	54	19.93%	101	37.27%	116	42.80%
التربية والتعليم 73	172	63.47%	60	22.14%	39	14.39%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (56,46) و (72,32) وهي نسبة مرتفعة ومقبولة باستثناء العبارات (53,56,57,58,59,60,61,62,64,65,67,68,69,71) والتي حصلت على نسبة منخفضة تدرجت بين (14,39) و (46,49) وهذا يشير إلى مشكلات لدى طلبة الصف الثالث الثانوي كما هو عليه الحال لدى طلبة

الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي في عدم توظيف ما درسوه في مادة التربية القومية في حياتهم العملية وعدم الرجوع إلى المصادر الثقافية المتعددة.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحياضية بين (9,96) و(36,16).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (10,24) و(47,97).

نتائج إجابات الطلبة حول محور التربية والتعليم وفق متغير التخصص:

1- نتائج إجابات الطلبة حول محور لتربية والتعليم وفق التخصص العلمي:

يبين الجدول رقم (38) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة وفق التخصص العلمي:

التخصص العلمي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
التربية والتعليم 50	49	12.07%	48	11.82%	309	76.11%
التربية والتعليم 51	52	12.81%	63	15.52%	291	71.67%
التربية والتعليم 52	58	14.29%	37	9.11%	311	76.60%
التربية والتعليم 53	181	44.58%	105	25.86%	120	29.56%
التربية والتعليم 54	64	15.76%	70	17.24%	272	67.00%
التربية والتعليم 55	49	12.07%	88	21.67%	269	66.26%
التربية والتعليم 56	156	38.42%	101	24.88%	149	36.70%
التربية والتعليم 57	89	21.92%	120	29.56%	197	48.52%
التربية والتعليم 58	81	19.95%	136	33.50%	189	46.55%
التربية والتعليم 59	137	33.74%	125	30.79%	144	35.47%
التربية والتعليم 60	147	36.21%	121	29.80%	138	33.99%
التربية والتعليم 61	122	30.05%	106	26.11%	178	43.84%
التربية والتعليم 62	194	47.78%	115	28.33%	97	23.89%
التربية والتعليم 63	88	21.67%	85	20.94%	233	57.39%
التربية والتعليم 64	158	38.92%	135	33.25%	113	27.83%
التربية والتعليم 65	197	48.52%	108	26.60%	101	24.88%
التربية والتعليم 66	102	25.12%	96	23.65%	208	51.23%
التربية والتعليم 67	211	51.97%	93	22.91%	102	25.12%
التربية والتعليم 68	181	44.58%	116	28.57%	109	26.85%
التربية والتعليم 69	139	34.24%	125	30.79%	142	34.98%
التربية والتعليم 70	68	16.75%	111	27.34%	227	55.91%
التربية والتعليم 71	146	35.96%	104	25.62%	156	38.42%
التربية والتعليم 72	108	26.60%	140	34.48%	158	38.92%
التربية والتعليم 73	243	59.85%	86	21.18%	77	18.97%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (55,91) و(66,26) بينما تدرجت النسبة المئوية المتدنية بين (18,98) و(48,52) للعبارات (53، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 64، 65، 67، 68، 69، 71، 72، 73).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (9,11) و(34,48).

- وتدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضة بين (12,07) و(59,85).

2- نتائج إجابات الطلبة حول محور التربية والتعليم وفق التخصص الأدبي:

يبين الجدول رقم (39) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة وفق التخصص الأدبي

التخصص الأدبي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
التربية والتعليم 50	29	13.81%	16	7.62%	165	78.57%
التربية والتعليم 51	27	12.86%	32	15.24%	151	71.90%
التربية والتعليم 52	29	13.81%	19	9.05%	162	77.14%
التربية والتعليم 53	91	43.33%	65	30.95%	54	25.71%
التربية والتعليم 54	38	18.10%	21	10.00%	151	71.90%
التربية والتعليم 55	25	11.90%	50	23.81%	135	64.29%
التربية والتعليم 56	71	33.81%	66	31.43%	73	34.76%
التربية والتعليم 57	47	22.38%	63	30.00%	100	47.62%
التربية والتعليم 58	48	22.86%	70	33.33%	92	43.81%
التربية والتعليم 59	71	33.81%	74	35.24%	65	30.95%
التربية والتعليم 60	78	37.14%	57	27.14%	75	35.71%
التربية والتعليم 61	49	23.33%	61	29.05%	100	47.62%
التربية والتعليم 62	105	50.00%	66	31.43%	39	18.57%
التربية والتعليم 63	41	19.52%	46	21.90%	123	58.57%
التربية والتعليم 64	64	30.48%	75	35.71%	71	33.81%
التربية والتعليم 65	91	43.33%	62	29.52%	57	27.14%
التربية والتعليم 66	42	20.00%	43	20.48%	125	59.52%
التربية والتعليم 67	89	42.38%	59	28.10%	62	29.52%
التربية والتعليم 68	89	42.38%	62	29.52%	59	28.10%
التربية والتعليم 69	68	32.38%	56	26.67%	86	40.95%
التربية والتعليم 70	29	13.81%	71	33.81%	110	52.38%
التربية والتعليم 71	75	35.71%	60	28.57%	75	35.71%
التربية والتعليم 72	40	19.05%	76	36.19%	94	44.76%
التربية والتعليم 73	120	57.14%	51	24.29%	39	18.57%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (59,52) و(78,57) وتدرجت النسبة المئوية المتدنية بين (18,57) و(47,62) وهي للعبارات (53، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 64، 65، 67، 68، 69، 70، 72، 73).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (7,62) و(36,19).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (11,90) و(43,33) ويلاحظ تقارب نتائج التخصص العلمي والتخصص الأدبي في هذا المحور وحصول نفس العبارات على نسب مئوية متدنية في حقل الإجابة الموافقة، والمتعلقة بعدم العودة إلى المراجع المتعددة والتركيز على الجانب النظري دون توظيف ما يدرسه الطلبة من قيم ومبادئ قومية ووطنية واجتماعية في حياتهم اليومية.

خامساً: المحور الديمقراطي:

يبين الجدول رقم (40) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة حول المحور الديمقراطي بشكل عام:

العبارات	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
من حق كل مواطن أن يعيش حياة حرة كريمة في وطنه	59	6.18%	32	3.35%	864	90.47%
أناقش مع زملائي في المدرسة بالمشكلات الدراسية	253	26.49%	237	24.82%	465	48.69%
أناقش مع زملائي في المدرسة بالمشكلات العربية	491	51.41%	279	29.21%	185	19.37%
أناقش مع زملائي في المدرسة بالمشكلات الدولية	564	59.06%	243	25.45%	148	15.50%
أوظف الديمقراطية في حياتي المدرسية	191	20.00%	282	29.53%	482	50.47%
أقبل الانتقادات الموجهة إلي بصدر رحب	219	22.93%	394	41.26%	342	35.81%
أقبل النقد الموضوعي بصدر رحب	219	22.93%	342	35.81%	394	41.26%
أشارك زملائي في العمل الجماعي داخل المدرسة	226	23.66%	289	30.26%	440	46.07%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابة الموافقة بين (50,47) و(90,47) باستثناء العبارات (75، 76، 77، 79، 80، 81) حيث تدرجت النسبة المئوية بين (15,50) و(48,69).

- من خلال استعراض النسب المئوية السابقة تبين أن هناك مشكلة لدى الطلبة حول الأسلوب الديمقراطي المتداول في المدرسة في تناول القضايا المطروحة من خلال المنهاج أو القضايا الاجتماعية أو الاقتصادية التي يتم تناولها أثناء جلسات النقاش داخل غرفة الصف حيث حصلت عبارتين فقط على نسبة مئوية أكثر من (50).
- وتدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (3,35) و (41,26).
- وتدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (6,18) و (59,06).
- وهذا يدل على وجود قصور في هذا المحور والمتعلق بالديمقراطية و توظيف ما درسه الطالب في حياته اليومية.

نتائج إجابات الطلبة حول المحور الديمقراطي وفق متغير الجنس:

1- نتائج إجابات الطلبة الذكور حول المحور الديمقراطي:

يبين الجدول رقم (41) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الذكور ولجميع الصفوف:

الطلبة الذكور	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
الديمقراطي 74	11	2.56%	17	3.96%	401	93.47%
الديمقراطي 75	93	21.68%	123	28.67%	213	49.65%
الديمقراطي 76	202	47.09%	143	33.33%	84	19.58%
الديمقراطي 77	248	57.81%	113	26.34%	68	15.85%
الديمقراطي 78	80	18.65%	137	31.93%	212	49.42%
الديمقراطي 79	85	19.81%	179	41.72%	165	38.46%
الديمقراطي 80	103	24.01%	148	34.50%	178	41.49%
الديمقراطي 81	104	24.24%	125	29.14%	200	46.62%

- حصلت العبارة (74) على نسبة مئوية مقدارها (93,47) وباقي العبارات حصلت على نسب متدنية دون (50) إضافة إلى العبارتين (75,78) فقد حصلنا على نسبة مئوية قريبة من (50) وبالتالي فإن الطلبة الذكور لم يوظفوا المبدأ الديمقراطي في حياتهم المدرسية والاجتماعية.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (3,96) و (41,72).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (2,56) و (57,81) وهذا يدل على أن هناك مشكلة لدى الطلبة في النقاش في المشاكل الدولية ، وهذا يؤكد تدني النسبة المئوية للإجابات الموافقة وعدم توظيف الديمقراطية في النقاش بالمواضيع المطروحة.

2- نتائج إجابات الطالبات الإناث حول المحور الديمقراطي:

يبين الجدول رقم (42) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطالبات الإناث ولجميع الصفوف:

الطالبات الإناث	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
الديمقراطي 74	48	9.13%	15	2.85%	463	88.02%
الديمقراطي 75	160	30.42%	114	21.67%	252	47.91%
الديمقراطي 76	289	54.94%	136	25.86%	101	19.20%
الديمقراطي 77	316	60.08%	130	24.71%	80	15.21%
الديمقراطي 78	111	21.10%	145	27.57%	270	51.33%
الديمقراطي 79	134	25.48%	215	40.87%	177	33.65%
الديمقراطي 80	116	22.05%	194	36.88%	216	41.06%
الديمقراطي 81	122	23.19%	164	31.18%	240	45.63%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (51,33) و (88,02) باستثناء العبارات (75,76,77,79,80,81) وهي نفس العبارات التي حصلت على نسبة مئوية منخفضة لدى الذكور وبالتالي لا يوجد تطبيق لهذا المحور في الحياة العملية ولا يقوم الطلبة بتوظيف مفاهيم الديمقراطية على المستوى العملي.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (2,85) و (40,87) وهي قريبة أيضاً من النسبة المئوية للذكور.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (9,13) و (60,08) وهي قريبة من النسبة المئوية الراضية لدى عينة الذكور.

نتائج إجابات الطلبة حول المحور الديمقراطي وفق متغير الصف:

1- نتائج إجابات طلبة الصف الأول الثانوي حول المحور الديمقراطي:

يبين الجدول رقم (43) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الأول الثانوي:

الأول الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
الديمقراطي 74	8	2.36%	12	3.54%	319	94.10%
الديمقراطي 75	63	18.58%	106	31.27%	170	50.15%
الديمقراطي 76	169	49.85%	109	32.15%	61	17.99%
الديمقراطي 77	216	63.72%	71	20.94%	52	15.34%
الديمقراطي 78	71	20.94%	99	29.20%	169	49.85%
الديمقراطي 79	71	20.94%	151	44.54%	117	34.51%
الديمقراطي 80	82	24.19%	140	41.30%	117	34.51%
الديمقراطي 81	72	21.24%	116	34.22%	151	44.54%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (50,15) و (94,10) باستثناء العبارات (76,77,78,79,80) التي حصلت على نسبة مئوية منخفضة وهذا يعود لعدم وجود تطبيق عملي لهذا المحور في الحياة العملية ولا يقوم الطلبة بتوظيف مفاهيم الديمقراطية على مستوى الأسرة والمدرسة والمجتمع.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (3,54) و (44,54).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (2,36) و (63,72).

2- نتائج إجابات طلبة الصف الثاني الثانوي حول المحور الديمقراطي:

يبين الجدول رقم (44) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثاني الثانوي:

الثاني الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
الديمقراطي 74	20	5.80%	10	2.90%	315	91.30%
الديمقراطي 75	99	28.70%	74	21.45%	172	49.86%
الديمقراطي 76	175	50.72%	99	28.70%	71	20.58%
الديمقراطي 77	196	56.81%	96	27.83%	53	15.36%
الديمقراطي 78	66	19.13%	106	30.72%	173	50.14%
الديمقراطي 79	79	22.90%	144	41.74%	122	35.36%
الديمقراطي 80	79	22.90%	116	33.62%	150	43.48%
الديمقراطي 81	80	23.19%	101	29.28%	164	47.54%
الديمقراطي 81	74	27.31%	72	26.57%	125	46.13%

- فقد حصلت عبارتان على نسبة مئوية أكثر من (50) بين (50,14) و (91,30) وبقيّة العبارات حصلت على نسبة مئوية دون (50) متفقة بذلك مع نتائج طلبة الصف الأول الثانوي.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (2,90) و (41,74).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (5,80) و (56,81).

3- نتائج إجابات طلبة الصف الثالث الثانوي حول المحور الديمقراطي:

يبين الجدول رقم (45) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثالث الثانوي:

الثالث الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
الديمقراطي 74	31	11.44%	10	3.69%	230	84.87%
الديمقراطي 75	91	33.58%	57	21.03%	123	45.39%
الديمقراطي 76	147	54.24%	71	26.20%	53	19.56%
الديمقراطي 77	152	56.09%	76	28.04%	43	15.87%
الديمقراطي 78	54	19.93%	77	28.41%	140	51.66%
الديمقراطي 79	69	25.46%	99	36.53%	103	38.01%

الديمقراطي 80	58	21.40%	86	31.73%	127	46.86%
الديمقراطي 81	74	27.31%	72	26.57%	125	46.13%

- وحصلت العبارتان (74،78) على نسبة مئوية أكثر من (50) وبقيّة العبارات دون (50) متفقة مع ذلك مع نتائج الصّفين الأول والثاني والثاني والثاني والذي يشير إلى قلة توظيف المبدأ الديمقراطي في الحياة العملية.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (3,69) و (36,53).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضة بين (11,44) و (56,09).

نتائج إجابات الطلبة حول المحور الديمقراطي وفق متغير التخصص:

1- نتائج إجابات الطلبة حول المحور الديمقراطي وفق التخصص العلمي:

يبين الجدول رقم (46) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة وفق التخصص العلمي:

التخصص العلمي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
الديمقراطي 74	28	6.90%	14	3.45%	364	89.66%
الديمقراطي 75	123	30.30%	90	22.17%	193	47.54%
الديمقراطي 76	221	54.43%	109	26.85%	76	18.72%
الديمقراطي 77	235	57.88%	108	26.60%	63	15.52%
الديمقراطي 78	81	19.95%	115	28.33%	210	51.72%
الديمقراطي 79	97	23.89%	171	42.12%	138	33.99%
الديمقراطي 80	101	24.88%	131	32.27%	174	42.86%
الديمقراطي 81	101	24.88%	128	31.53%	177	43.60%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (51,72) و (89,66) بينما تدرجت النسبة المئوية المتدنية بين (15,52) و (47,54) للعبارات (75،76،77،78،79،80).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (3,45) و (42,12).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضة بين (6,90) و (57,43) وهي مشابهة إلى حد ما إلى نتائج الطلبة وفق متغيري الصف والجنس.

2- نتائج إجابات الطلبة حول المحور الديمقراطي استناداً إلى التخصص الأدبي:

يبين الجدول رقم (47) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة استناداً إلى التخصص الأدبي:

التخصص الأدبي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
الديمقراطي 74	23	10.95%	6	2.86%	181	86.19%
الديمقراطي 75	67	31.90%	41	19.52%	102	48.57%
الديمقراطي 76	101	48.10%	61	29.05%	48	22.86%

15.71%	33	30.48%	64	53.81%	113	الديمقراطي 77
49.05%	103	32.38%	68	18.57%	39	الديمقراطي 78
41.43%	87	34.29%	72	24.29%	51	الديمقراطي 79
49.05%	103	33.81%	71	17.14%	36	الديمقراطي 80
53.33%	112	21.43%	45	25.24%	53	الديمقراطي 81

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (53,33) و(86,19) كما تدرجت النسبة المئوية المتدنية بين (15,71) و(48,57) للعبارات (75,76,77,78,79,80).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (2,86) و(34,29) وهي مشابهة إلى حد ما إلى نتائج الطلبة بشكل عام وفق متغيرات (الصف والجنس و التخصص).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (10,95) و(53,81) يلاحظ توافق إجابات طلبة الأدبي مع إجابات طلبة العلمي في هذا المحور وحصول العبارات نفسها على نسبة مئوية منخفضة.

سادساً: محور المرأة:

يبين الجدول رقم (48) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة حول محور المرأة بشكل عام:

العبارات	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
أدافع عن دور المرأة في كافة مجالات الحياة	161	16.86%	169	17.70%	625	65.45%
أدافع عن دور المرأة داخل الأسرة	69	7.23%	112	11.73%	774	81.05%
أدافع عن حقوق المرأة في التعليم	117	12.25%	64	6.70%	774	81.05%
أدافع عن حقوق المرأة في اختيار شريك الحياة	92	9.63%	81	8.48%	782	81.88%
أدافع عن مشاركة المرأة في العمل	244	25.55%	266	27.85%	445	46.60%
يجب أن يقتصر دور المرأة على تربية الأطفال			425	44.50%	530	55.50%
أعتقد أن خروج المرأة للعمل أضر بالأسرة			448	46.91%	507	53.09%
أعتبر أن خروج المرأة للعمل حرم الشباب من فرص العمل			522	54.66%	433	45.34%
أدافع عن حقوق المرأة في الميراث	92	9.63%	135	14.14%	728	76.23%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (53,09) و (81,88) وهي نسبة مرتفعة ومقبولة باستثناء العبارتين (86,89) والمتعلقتين بمشاركة المرأة في العمل وحرمانها للشباب من فرص العمل وهو أمر واقعي في الحياة العملية، لأنه على الرغم من احترام حق المرأة في العمل وخروجها للعمل فإن الأمور تختلف بشكل جذري بعد الزواج ووجود الأولاد والمسؤوليات المترتبة على ذلك حيث تقوم المرأة بالدور الرئيس في ذلك وبالتالي فإن ذهابها للعمل يعرض البيت والأولاد للضياع.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (6,70) و (54,66).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (7,23) و (25,55).

نتائج إجابات الطلبة حول محور المرأة وفق متغير الجنس:

1- نتائج إجابات الطلبة الذكور حول محور المرأة:

يبين الجدول رقم (49) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة الذكور ولجميع الصفوف:

الطلبة الذكور	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
المرأة 82	73	17.02%	113	26.34%	243	56.64%
المرأة 83	30	6.99%	70	16.32%	329	76.69%
المرأة 84	38	8.86%	45	10.49%	346	80.65%
المرأة 85	39	9.09%	43	10.02%	347	80.89%
المرأة 86	103	24.01%	116	27.04%	210	48.95%
المرأة 87			182	42.42%	247	57.58%
المرأة 88			210	48.95%	219	51.05%
المرأة 89			224	52.21%	205	47.79%
المرأة 90	24	5.59%	57	13.29%	348	81.12%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (51,05) و (80,89) باستثناء العبارتين (86,89) وبالتالي مازالت مشاركة المرأة في العمل لا تحظى بالموافقة أو القبول لدى أفراد العينة.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (10,02) و (52,21).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (5,59) و (24,01).

نتائج إجابات الطالبات الإناث حول محور المرأة:

يبين الجدول رقم (50) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطالبات الإناث ولجميع الصفوف:

الطالبات الإناث	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
المرأة 82	88	16.73%	56	10.65%	382	72.62%
المرأة 83	39	7.41%	42	7.98%	445	84.60%
المرأة 84	79	15.02%	19	3.61%	428	81.37%
المرأة 85	53	10.08%	38	7.22%	435	82.70%
المرأة 86	141	26.81%	150	28.52%	235	44.68%
المرأة 87			243	46.20%	283	53.80%
المرأة 88			238	45.25%	288	54.75%
المرأة 89			298	56.65%	228	43.35%
المرأة 90	68	12.93%	78	14.83%	380	72.24%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (53,80) و (84,60) باستثناء العبارتين (86,89) اللتان حصلتا على نسبة مئوية منخفضة وبالتالي تتفق مع نتائج الذكور حول مشاركة المرأة في العمل وحرمانها للشباب من فرص العمل.
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (3,61) و (56,65).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (5,59) و (26,81).

نتائج إجابات الطلبة حول محور المرأة وفق متغير الصف:

1- نتائج إجابات طلبة الصف الأول الثانوي حول محور المرأة:

يبين الجدول رقم (51) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الأول الثانوي:

الأول الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
المرأة 82	50	14.75%	67	19.76%	222	65.49%
المرأة 83	22	6.49%	45	13.27%	272	80.24%
المرأة 84	30	8.85%	21	6.19%	288	84.96%
المرأة 85	29	8.55%	24	7.08%	286	84.37%
المرأة 86	70	20.65%	109	32.15%	160	47.20%
المرأة 87			155	45.72%	184	54.28%
المرأة 88			170	50.15%	169	49.85%
المرأة 89			198	58.41%	141	41.59%
المرأة 90	16	4.72%	40	11.80%	283	83.48%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة لطلبة الصف الأول الثانوي بين (54,28) و (84,96) باستثناء العبارات (86,88,89) التي حصلت على نسبة مئوية دون (50) وتعتبر النسبة المئوية للعبارة (86) قريبة من المعدل المقبول حيث بلغت (49,85) وبالتالي فإن العبارتين (88,89) تدلان على عدم رضا طلبة الصف الأول الثانوي عن خروج المرأة للعمل.

- تدرجت النسب المئوية للإجابات الحيادية بين (7,08) و (58,41).

- تدرجت النسب المئوية للإجابات الراضية بين (4,72) و (20,65).

2- نتائج إجابات طلبة الصف الثاني الثانوي حول محور المرأة:

يبين الجدول رقم (52) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثاني الثانوي:

الثاني الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
المرأة 82	66	19.13%	71	20.58%	208	60.29%
المرأة 83	26	7.54%	40	11.59%	279	80.87%
المرأة 84	47	13.62%	30	8.70%	268	77.68%
المرأة 85	34	9.86%	32	9.28%	279	80.87%
المرأة 86	95	27.54%	86	24.93%	164	47.54%
المرأة 87			151	43.77%	194	56.23%
المرأة 88			153	44.35%	192	55.65%
المرأة 89			180	52.17%	165	47.83%
المرأة 90	36	10.43%	51	14.78%	258	74.78%

- تدرجت النسبة المئوية بين (55,56) و (80,87) وهي نسبة مقبولة ومرتفعة باستثناء العبارتين (86,89) وبالتالي تتفق آراء طلبة الصف الثاني الثانوي مع آراء طلبة الصف الأول الثانوي.

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (8,70) و (52,17).

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (4,72) و (20,65).

3- نتائج إجابات طلبة الصف الثالث الثانوي حول محور المرأة:

يبين الجدول رقم (53) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثالث الثانوي:

الثالث الثانوي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
المرأة 82	45	16.61%	31	11.44%	195	71.96%
المرأة 83	21	7.75%	27	9.96%	223	82.29%
المرأة 84	40	14.76%	13	4.80%	218	80.44%
المرأة 85	29	10.70%	25	9.23%	217	80.07%

44.65%	121	26.20%	71	29.15%	79	المرأة 86
56.09%	152	43.91%	119			المرأة 87
53.87%	146	46.13%	125			المرأة 88
46.86%	127	53.14%	144			المرأة 89
69.00%	187	16.24%	44	14.76%	40	المرأة 90

- تدرجت النسبة المئوية الموافقة بين (53,87) و(82,29) وهي نسبة مرتفعة ومقبولة باستثناء العبارتين (86,89) متفقة بذلك مع نتائج الصنفين الأول الثانوي والثاني الثانوي.
- وتدرجت النسب المئوية للإجابات الحيادية بين (4,80) و(53,14).
- وتدرجت النسب المئوية للإجابات الراضية بين (7,85) و(29,15).

نتائج إجابات الطلبة حول محور المرأة وفق متغير التخصص:

1- نتائج إجابات الطلبة حول محور المرأة وفق التخصص العلمي:

يبين الجدول رقم (54) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة وفق التخصص العلمي:

التخصص العلمي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
المرأة 82	82	20.20%	65	16.01%	259	63.79%
المرأة 83	33	8.13%	44	10.84%	329	81.03%
المرأة 84	58	14.29%	33	8.13%	315	77.59%
المرأة 85	42	10.34%	40	9.85%	324	79.80%
المرأة 86	123	30.30%	99	24.38%	184	45.32%
المرأة 87			175	43.10%	231	56.90%
المرأة 88			178	43.84%	228	56.16%
المرأة 89			219	53.94%	187	46.06%
المرأة 90	52	12.81%	70	17.24%	284	69.95%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (56,16) و(83,48) وتدرجت النسبة المئوية المتدنية بين (45,32) و(46,06) للعبارات (86,89).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (8,13) و(53,94).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (8,13) و(30,30).

2- نتائج إجابات الطلبة حول محور المرأة وفق التخصص الأدبي:

يبين الجدول رقم (55) التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة وفق التخصص الأدبي:

التخصص الأدبي	نادراً	%	أحياناً	%	دائماً	%
المرأة 82	29	13.81%	37	17.62%	144	68.57%
المرأة 83	14	6.67%	23	10.95%	173	82.38%
المرأة 84	29	13.81%	10	4.76%	171	81.43%
المرأة 85	21	10.00%	17	8.10%	172	81.90%
المرأة 86	51	24.29%	58	27.62%	101	48.10%
المرأة 87			95	45.24%	115	54.76%
المرأة 88			100	47.62%	110	52.38%
المرأة 89			105	50.00%	105	50.00%
المرأة 90	24	11.43%	25	11.90%	161	76.67%

- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الموافقة بين (50,00) و (82,38) بينما تدرجت النسبة المئوية المتدنية للعبارة (86) بنسبة مقدارها (48,10).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الحيادية بين (4,76) و (50,00).
- تدرجت النسبة المئوية للإجابات الراضية بين (6,67) و (24,29) يلاحظ تطابق نتائج طلبة الأدبي مع نتائج طلبة العلمي حول هذا المحور.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:

يبين الجدول رقم (56) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة لجميع أفراد عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً:

الكل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
اجتماعي 1	955	2.69	0.595
اجتماعي 8	955	2.67	0.645
اجتماعي 4	955	2.60	0.689
اجتماعي 13	955	2.50	0.758
اجتماعي 2	955	2.46	0.712
اجتماعي 14	955	2.46	0.799
اجتماعي 15	955	2.44	0.783
اجتماعي 11	955	2.40	0.752
اجتماعي 10	955	2.38	0.766
اجتماعي 9	955	2.24	0.808
اجتماعي 16	955	2.18	0.800
اجتماعي 6	955	2.12	0.804

الكل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
اجتماعي 3	955	2.11	0.803
اجتماعي 5	955	2.10	0.744
اجتماعي 7	955	1.96	0.819
اجتماعي 12	955	1.86	0.831
انساني 27	955	2.79	0.566
انساني 24	955	2.67	0.662
انساني 18	955	2.66	0.665
انساني 19	955	2.61	0.719
انساني 23	955	2.58	0.716
انساني 25	955	2.55	0.728
انساني 22	955	2.52	0.726
انساني 21	955	2.51	0.739
انساني 20	955	2.50	0.747
انساني 28	955	2.50	0.772
انساني 29	955	2.41	0.786
انساني 26	955	2.39	0.701
انساني 17	955	2.34	0.811
انساني 30	955	2.26	0.765
قومي وطني 45	955	2.75	0.582
قومي وطني 44	955	2.73	0.638
قومي وطني 40	955	2.65	0.659
قومي وطني 49	955	2.63	0.710
قومي وطني 32	955	2.62	0.678
قومي وطني 31	955	2.59	0.689
قومي وطني 43	955	2.58	0.737
قومي وطني 35	955	2.56	0.735
قومي وطني 48	955	2.55	0.701
قومي وطني 42	955	2.53	0.731
قومي وطني 46	955	2.53	0.748
قومي وطني 47	955	2.53	0.738
قومي وطني 34	955	2.48	0.754
قومي وطني 41	955	2.42	0.839
قومي وطني 33	955	2.38	0.776
قومي وطني 38	955	2.36	0.817
قومي وطني 39	955	2.32	0.808
قومي وطني 37	955	2.31	0.847
قومي وطني 36	955	1.51	0.719

الكل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التربية والتعليم 50	955	2.71	0.639
التربية والتعليم 52	955	2.68	0.654
التربية والتعليم 51	955	2.63	0.673
التربية والتعليم 54	955	2.52	0.748
التربية والتعليم 55	955	2.51	0.714
التربية والتعليم 63	955	2.33	0.798
التربية والتعليم 66	955	2.32	0.797
التربية والتعليم 70	955	2.27	0.764
التربية والتعليم 58	955	2.21	0.766
التربية والتعليم 57	955	2.18	0.800
التربية والتعليم 72	955	2.15	0.774
التربية والتعليم 69	955	2.12	0.815
التربية والتعليم 61	955	2.09	0.842
التربية والتعليم 56	955	2.05	0.838
التربية والتعليم 71	955	2.05	0.854
التربية والتعليم 64	955	1.93	0.785
التربية والتعليم 59	955	1.87	0.813
التربية والتعليم 60	955	1.86	0.829
التربية والتعليم 68	955	1.85	0.794
التربية والتعليم 67	955	1.84	0.815
التربية والتعليم 53	955	1.79	0.808
التربية والتعليم 65	955	1.76	0.793
التربية والتعليم 62	955	1.62	0.777
التربية والتعليم 73	955	1.61	0.756
الديمقراطي 74	955	2.84	0.506
الديمقراطي 78	955	2.30	0.783
الديمقراطي 75	955	2.22	0.839
الديمقراطي 81	955	2.22	0.805
الديمقراطي 80	955	2.18	0.780
الديمقراطي 79	955	2.13	0.756
الديمقراطي 76	955	1.68	0.778
الديمقراطي 77	955	1.56	0.746
المرأة 83	955	2.74	0.581
المرأة 85	955	2.72	0.627
المرأة 84	955	2.69	0.678
المرأة 90	955	2.67	0.645
المرأة 87	955	2.55	0.497

الكل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المرأة 88	955	2.53	0.499
المرأة 82	955	2.49	0.767
المرأة 89	955	2.45	0.498
المرأة 86	955	2.21	0.823

فقد حصلت العبارة (1) من المحور الاجتماعي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,69) وهي نسبة مرتفعة ومقبولة وحصلت العبارة رقم (12) لنفس المحور على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,86) وهي نسبة مقبولة ومرتفعة أيضاً، وبالتالي يظهر من خلال النتائج أن إجابات الطلبة عن المحور الاجتماعي كانت مقبولة وجيدة.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفق متغير الجنس:

1-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بالنسبة للذكور:

يبين الجدول رقم (57) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة لدى الذكور مرتبة تنازلياً:

الجنس 1	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
اجتماعي 8	429	2.76	0.545
اجتماعي 4	429	2.71	0.588
اجتماعي 1	429	2.64	0.620
اجتماعي 14	429	2.51	0.754
اجتماعي 13	429	2.50	0.738
اجتماعي 2	429	2.49	0.689
اجتماعي 15	429	2.47	0.744
اجتماعي 11	429	2.40	0.728
اجتماعي 10	429	2.33	0.756
اجتماعي 9	429	2.29	0.768
اجتماعي 16	429	2.22	0.788
اجتماعي 5	429	2.10	0.717
اجتماعي 6	429	2.10	0.777
اجتماعي 3	429	2.07	0.763
اجتماعي 7	429	2.02	0.798
اجتماعي 12	429	1.81	0.819
انساني 27	429	2.89	0.390
انساني 24	429	2.76	0.554

الجنس 1	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
انساني 19	429	2.69	0.633
انساني 18	429	2.67	0.631
انساني 23	429	2.66	0.633
انساني 28	429	2.64	0.675
انساني 22	429	2.60	0.664
انساني 21	429	2.58	0.678
انساني 20	429	2.56	0.697
انساني 29	429	2.55	0.711
انساني 25	429	2.54	0.715
انساني 26	429	2.43	0.689
انساني 17	429	2.42	0.777
انساني 30	429	2.28	0.746
قومي وطني 44	429	2.86	0.459
قومي وطني 45	429	2.86	0.439
قومي وطني 32	429	2.75	0.555
قومي وطني 49	429	2.69	0.658
قومي وطني 43	429	2.68	0.650
قومي وطني 46	429	2.68	0.637
قومي وطني 31	429	2.67	0.597
قومي وطني 35	429	2.63	0.662
قومي وطني 40	429	2.63	0.674
قومي وطني 41	429	2.63	0.693
قومي وطني 48	429	2.63	0.634
قومي وطني 42	429	2.62	0.669
قومي وطني 47	429	2.61	0.656
قومي وطني 34	429	2.54	0.705
قومي وطني 33	429	2.48	0.732
قومي وطني 38	429	2.45	0.758
قومي وطني 37	429	2.41	0.779
قومي وطني 39	429	2.40	0.766
قومي وطني 36	429	1.53	0.709
التربية والتعليم 50	429	2.81	0.517
التربية والتعليم 52	429	2.75	0.568
التربية والتعليم 51	429	2.74	0.556
التربية والتعليم 54	429	2.61	0.680
التربية والتعليم 55	429	2.46	0.728
التربية والتعليم 66	429	2.37	0.761

الجنس 1	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التربية والتعليم 63	429	2.34	0.776
التربية والتعليم 58	429	2.19	0.766
التربية والتعليم 69	429	2.17	0.816
التربية والتعليم 71	429	2.16	0.832
التربية والتعليم 72	429	2.15	0.757
التربية والتعليم 57	429	2.13	0.811
التربية والتعليم 70	429	2.11	0.776
التربية والتعليم 56	429	2.09	0.822
التربية والتعليم 61	429	2.05	0.827
التربية والتعليم 64	429	1.96	0.766
التربية والتعليم 59	429	1.90	0.801
التربية والتعليم 68	429	1.90	0.802
التربية والتعليم 60	429	1.87	0.824
التربية والتعليم 67	429	1.86	0.800
التربية والتعليم 65	429	1.75	0.786
التربية والتعليم 53	429	1.70	0.749
التربية والتعليم 62	429	1.64	0.775
التربية والتعليم 73	429	1.64	0.760
الديمقراطي 74	429	2.91	0.366
الديمقراطي 78	429	2.31	0.766
الديمقراطي 75	429	2.28	0.798
الديمقراطي 81	429	2.22	0.812
الديمقراطي 79	429	2.19	0.741
الديمقراطي 80	429	2.17	0.791
الديمقراطي 76	429	1.72	0.770
الديمقراطي 77	429	1.58	0.750
المرأة 90	429	2.76	0.545
المرأة 84	429	2.72	0.617
المرأة 85	429	2.72	0.621
المرأة 83	429	2.70	0.593
المرأة 87	429	2.58	0.495
المرأة 88	429	2.51	0.500
المرأة 89	429	2.48	0.500
المرأة 82	429	2.40	0.762
المرأة 86	429	2.25	0.818

- حصلت العبارة رقم (8) من المحور الاجتماعي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,76) بينما حصلت العبارة رقم (1) من المحور الاجتماعي على أعلى متوسط حسابي لجميع أفراد عينة البحث وحصلت العبارة رقم (12) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,81) وهي نفس العبارة لجميع أفراد عينة البحث.
- حصلت العبارة رقم (27) من المحور الإنساني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,89) بينما حصلت العبارة رقم (17) من المحور الإنساني على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,28).
- حصلت العبارة رقم (44) من المحور القومي والوطني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,86) وحصلت العبارة رقم (39) من نفس المحور على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,53).
- حصلت العبارة رقم (50) من محور التربية والتعليم على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,81) وحصلت العبارة رقم (73) من محور التربية والتعليم على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,64).
- حصلت العبارة رقم (74) من المحور الديمقراطي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,91) كما حصلت العبارة رقم (77) من المحور الديمقراطي على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,58).
- حصلت العبارة رقم (90) من محور المرأة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,76) كما حصلت العبارة رقم (86) من محور المرأة على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,25).

2- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بالنسبة للإناث:

يبين الجدول رقم (58) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة لدى الإناث مرتبة تنازلياً:

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس 2
0.571	2.72	526	اجتماعي 1
0.708	2.59	526	اجتماعي 8
0.750	2.51	526	اجتماعي 4
0.775	2.49	526	اجتماعي 13
0.729	2.44	526	اجتماعي 2
0.773	2.42	526	اجتماعي 10
0.833	2.42	526	اجتماعي 14

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس 2
0.772	2.41	526	اجتماعي 11
0.813	2.41	526	اجتماعي 15
0.837	2.19	526	اجتماعي 9
0.833	2.15	526	اجتماعي 3
0.827	2.14	526	اجتماعي 6
0.808	2.14	526	اجتماعي 16
0.766	2.09	526	اجتماعي 5
0.834	1.91	526	اجتماعي 7
0.839	1.90	526	اجتماعي 12
0.666	2.71	526	انساني 27
0.691	2.64	526	انساني 18
0.729	2.59	526	انساني 24
0.740	2.56	526	انساني 25
0.777	2.54	526	انساني 19
0.770	2.51	526	انساني 23
0.783	2.45	526	انساني 20
0.781	2.45	526	انساني 21
0.766	2.45	526	انساني 22
0.827	2.39	526	انساني 28
0.709	2.37	526	انساني 26
0.826	2.30	526	انساني 29
0.834	2.29	526	انساني 17
0.781	2.25	526	انساني 30
0.647	2.66	526	قومي وطني 40
0.663	2.65	526	قومي وطني 45
0.737	2.63	526	قومي وطني 44
0.747	2.57	526	قومي وطني 49
0.750	2.53	526	قومي وطني 31
0.747	2.52	526	قومي وطني 32
0.785	2.50	526	قومي وطني 35
0.792	2.50	526	قومي وطني 43
0.745	2.49	526	قومي وطني 48
0.794	2.47	526	قومي وطني 47
0.772	2.46	526	قومي وطني 42
0.790	2.44	526	قومي وطني 34
0.808	2.40	526	قومي وطني 46
0.802	2.30	526	قومي وطني 33

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس 2
0.856	2.28	526	قومي وطني 38
0.837	2.25	526	قومي وطني 39
0.892	2.24	526	قومي وطني 37
0.905	2.24	526	قومي وطني 41
0.727	1.49	526	قومي وطني 36
0.713	2.63	526	التربية والتعليم 52
0.714	2.62	526	التربية والتعليم 50
0.701	2.56	526	التربية والتعليم 55
0.744	2.54	526	التربية والتعليم 51
0.793	2.45	526	التربية والتعليم 54
0.730	2.39	526	التربية والتعليم 70
0.817	2.33	526	التربية والتعليم 63
0.824	2.27	526	التربية والتعليم 66
0.766	2.23	526	التربية والتعليم 58
0.791	2.21	526	التربية والتعليم 57
0.789	2.14	526	التربية والتعليم 72
0.853	2.13	526	التربية والتعليم 61
0.813	2.09	526	التربية والتعليم 69
0.849	2.02	526	التربية والتعليم 56
0.860	1.95	526	التربية والتعليم 71
0.801	1.91	526	التربية والتعليم 64
0.847	1.86	526	التربية والتعليم 53
0.833	1.86	526	التربية والتعليم 60
0.823	1.84	526	التربية والتعليم 59
0.827	1.82	526	التربية والتعليم 67
0.786	1.82	526	التربية والتعليم 68
0.799	1.78	526	التربية والتعليم 65
0.778	1.60	526	التربية والتعليم 62
0.753	1.58	526	التربية والتعليم 73
0.591	2.79	526	الديمقراطي 74
0.796	2.30	526	الديمقراطي 78
0.799	2.22	526	الديمقراطي 81
0.772	2.19	526	الديمقراطي 80
0.868	2.17	526	الديمقراطي 75
0.765	2.08	526	الديمقراطي 79
0.784	1.64	526	الديمقراطي 76
0.743	1.55	526	الديمقراطي 77

الجنس2	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المرأة83	526	2.77	0.570
المرأة85	526	2.73	0.633
المرأة84	526	2.66	0.724
المرأة90	526	2.59	0.708
المرأة82	526	2.56	0.763
المرأة88	526	2.55	0.498
المرأة87	526	2.54	0.499
المرأة89	526	2.43	0.496
المرأة86	526	2.18	0.827

- حصلت العبارة رقم (1) من المحور الاجتماعي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,72) وحصلت العبارة رقم (12) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,90) لنفس المحور.
- حصلت العبارة رقم (27) من المحور الإنساني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,71) وحصلت العبارة رقم (30) من المحور الإنساني على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,25).
- حصلت العبارة رقم (40) من المحور القومي والوطني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,66) وحصلت العبارة رقم (36) من المحور القومي والوطني على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,49) وهنا ما أظهرته التكرارات والنسب المئوية لهذه العبارة والتي تشير إلى عدم مشاركة الطلبة بالمناقشة الموضوعات السياسية المطروحة.
- حصلت العبارة رقم (52) من محور التربية والتعليم على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,63) وحصلت العبارة رقم (73) من محور التربية والتعليم على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,55).
- حصلت العبارة رقم (83) من محور المرأة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,77) وحصلت العبارة رقم (86) من محور المرأة على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,18).

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفق متغير الصف:

1- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة الصف الأول الثانوي:

يبين الجدول رقم (59) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة الصف الأول الثانوي لكل محور من محاور الاستبانة مرتبة تنازلياً:

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الصف 1
0.512	2.79	339	اجتماعي 8
0.598	2.69	339	اجتماعي 1
0.609	2.68	339	اجتماعي 4
0.727	2.58	339	اجتماعي 14
0.703	2.57	339	اجتماعي 13
0.739	2.48	339	اجتماعي 15
0.710	2.42	339	اجتماعي 11
0.683	2.41	339	اجتماعي 2
0.733	2.41	339	اجتماعي 10
0.741	2.27	339	اجتماعي 9
0.753	2.20	339	اجتماعي 16
0.772	2.14	339	اجتماعي 6
0.842	2.08	339	اجتماعي 3
0.692	2.08	339	اجتماعي 5
0.791	1.81	339	اجتماعي 12
0.782	1.79	339	اجتماعي 7
0.368	2.89	339	انساني 27
0.596	2.73	339	انساني 24
0.668	2.67	339	انساني 19
0.634	2.66	339	انساني 18
0.624	2.66	339	انساني 23
0.630	2.59	339	انساني 25
0.696	2.55	339	انساني 20
0.705	2.55	339	انساني 21
0.657	2.55	339	انساني 22
0.743	2.52	339	انساني 28
0.759	2.50	339	انساني 17
0.633	2.44	339	انساني 26
0.760	2.37	339	انساني 29
0.703	2.20	339	انساني 30
0.567	2.79	339	قومي وطني 44
0.478	2.78	339	قومي وطني 45
0.535	2.74	339	قومي وطني 31
0.570	2.71	339	قومي وطني 40
0.592	2.71	339	قومي وطني 43
0.614	2.67	339	قومي وطني 32
0.681	2.65	339	قومي وطني 49

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الصف 1
0.648	2.64	339	قومي وطني 35
0.694	2.58	339	قومي وطني 42
0.603	2.58	339	قومي وطني 48
0.721	2.56	339	قومي وطني 34
0.712	2.56	339	قومي وطني 47
0.727	2.53	339	قومي وطني 46
0.757	2.45	339	قومي وطني 38
0.713	2.41	339	قومي وطني 39
0.826	2.37	339	قومي وطني 41
0.836	2.36	339	قومي وطني 37
0.794	2.30	339	قومي وطني 33
0.711	1.49	339	قومي وطني 36
0.503	2.82	339	التربية والتعليم 50
0.501	2.79	339	التربية والتعليم 52
0.600	2.71	339	التربية والتعليم 51
0.723	2.52	339	التربية والتعليم 54
0.739	2.47	339	التربية والتعليم 55
0.744	2.33	339	التربية والتعليم 66
0.740	2.29	339	التربية والتعليم 69
0.778	2.27	339	التربية والتعليم 63
0.796	2.16	339	التربية والتعليم 56
0.739	2.15	339	التربية والتعليم 58
0.748	2.11	339	التربية والتعليم 72
0.847	2.10	339	التربية والتعليم 71
0.749	2.04	339	التربية والتعليم 70
0.784	2.02	339	التربية والتعليم 57
0.832	1.94	339	التربية والتعليم 61
0.757	1.94	339	التربية والتعليم 67
0.739	1.91	339	التربية والتعليم 64
0.729	1.89	339	التربية والتعليم 68
0.731	1.72	339	التربية والتعليم 65
0.744	1.69	339	التربية والتعليم 53
0.756	1.65	339	التربية والتعليم 60
0.734	1.62	339	التربية والتعليم 59
0.701	1.62	339	التربية والتعليم 73
0.688	1.41	339	التربية والتعليم 62
0.351	2.92	339	الديمقراطي 74

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الصف 1
0.768	2.32	339	الديمقراطي 75
0.791	2.29	339	الديمقراطي 78
0.778	2.23	339	الديمقراطي 81
0.733	2.14	339	الديمقراطي 79
0.760	2.10	339	الديمقراطي 80
0.761	1.68	339	الديمقراطي 76
0.747	1.52	339	الديمقراطي 77
0.512	2.79	339	المرأة 90
0.600	2.76	339	المرأة 84
0.596	2.76	339	المرأة 85
0.570	2.74	339	المرأة 83
0.499	2.54	339	المرأة 87
0.739	2.51	339	المرأة 82
0.501	2.50	339	المرأة 88
0.494	2.42	339	المرأة 89
0.781	2.27	339	المرأة 86

- حصلت العبارة رقم (8) من محور الاجتماعي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,79) وحصلت العبارة رقم (7) من المحور الاجتماعي على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,79).
- حصلت العبارة رقم (27) من المحور الإنساني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,89) وحصلت العبارة رقم (30) من المحور الإنساني على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,20).
- حصلت العبارة رقم (44) من المحور القومي والوطني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,79) وحصلت العبارة رقم (36) من المحور القومي والوطني على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,49).
- حصلت العبارة رقم (74) من المحور الديمقراطي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,92) وحصلت العبارة رقم (77) من المحور الديمقراطي على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,52).
- حصلت العبارة رقم (90) من محور المرأة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,79) وحصلت العبارة رقم (86) من محور المرأة على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,27).

2- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة الصف الثاني الثانوي:

يبين الجدول رقم (60) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة الصف الثاني الثانوي لكل محور من محاور الاستبانة مرتبة تنازلياً:

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الصف 2
0.582	2.70	345	اجتماعي 1
0.662	2.65	345	اجتماعي 4
0.663	2.64	345	اجتماعي 8
0.743	2.54	345	اجتماعي 13
0.732	2.49	345	اجتماعي 2
0.799	2.46	345	اجتماعي 14
0.791	2.45	345	اجتماعي 15
0.737	2.43	345	اجتماعي 11
0.779	2.37	345	اجتماعي 10
0.805	2.30	345	اجتماعي 9
0.754	2.15	345	اجتماعي 5
0.810	2.12	345	اجتماعي 6
0.841	2.12	345	اجتماعي 16
0.764	2.09	345	اجتماعي 3
0.823	2.05	345	اجتماعي 7
0.855	1.93	345	اجتماعي 12
0.610	2.77	345	انساني 27
0.654	2.68	345	انساني 18
0.684	2.65	345	انساني 24
0.710	2.62	345	انساني 19
0.751	2.58	345	انساني 28
0.722	2.55	345	انساني 21
0.765	2.55	345	انساني 25
0.722	2.55	345	انساني 29
0.743	2.53	345	انساني 20
0.777	2.53	345	انساني 23
0.763	2.52	345	انساني 22
0.743	2.37	345	انساني 26
0.783	2.36	345	انساني 30
0.825	2.31	345	انساني 17
0.610	2.75	345	قومي وطني 45
0.640	2.74	345	قومي وطني 44

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الصف 2
0.670	2.67	345	قومي وطني 40
0.667	2.66	345	قومي وطني 32
0.706	2.64	345	قومي وطني 49
0.701	2.62	345	قومي وطني 48
0.700	2.60	345	قومي وطني 46
0.727	2.59	345	قومي وطني 31
0.741	2.56	345	قومي وطني 42
0.733	2.56	345	قومي وطني 47
0.795	2.54	345	قومي وطني 43
0.785	2.52	345	قومي وطني 35
0.811	2.50	345	قومي وطني 41
0.759	2.48	345	قومي وطني 34
0.754	2.46	345	قومي وطني 33
0.797	2.43	345	قومي وطني 38
0.827	2.36	345	قومي وطني 37
0.830	2.36	345	قومي وطني 39
0.735	1.59	345	قومي وطني 36
0.648	2.70	345	التربية والتعليم 50
0.653	2.67	345	التربية والتعليم 51
0.699	2.66	345	التربية والتعليم 52
0.730	2.56	345	التربية والتعليم 54
0.699	2.53	345	التربية والتعليم 55
0.799	2.39	345	التربية والتعليم 63
0.790	2.30	345	التربية والتعليم 70
0.822	2.29	345	التربية والتعليم 66
0.796	2.28	345	التربية والتعليم 57
0.788	2.24	345	التربية والتعليم 58
0.837	2.18	345	التربية والتعليم 61
0.825	2.13	345	التربية والتعليم 69
0.809	2.12	345	التربية والتعليم 72
0.868	2.09	345	التربية والتعليم 56
0.857	2.08	345	التربية والتعليم 71
0.813	2.03	345	التربية والتعليم 59
0.830	2.02	345	التربية والتعليم 60
0.822	1.96	345	التربية والتعليم 64
0.840	1.90	345	التربية والتعليم 68
0.830	1.87	345	التربية والتعليم 53

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الصف 2
0.861	1.84	345	التربية والتعليم 67
0.817	1.80	345	التربية والتعليم 62
0.833	1.80	345	التربية والتعليم 65
0.818	1.67	345	التربية والتعليم 73
0.490	2.86	345	الديمقراطي 74
0.773	2.31	345	الديمقراطي 78
0.806	2.24	345	الديمقراطي 81
0.862	2.21	345	الديمقراطي 75
0.789	2.21	345	الديمقراطي 80
0.754	2.12	345	الديمقراطي 79
0.790	1.70	345	الديمقراطي 76
0.743	1.59	345	الديمقراطي 77
0.589	2.73	345	المرأة 83
0.636	2.71	345	المرأة 85
0.710	2.64	345	المرأة 84
0.663	2.64	345	المرأة 90
0.497	2.56	345	المرأة 87
0.498	2.56	345	المرأة 88
0.500	2.48	345	المرأة 89
0.792	2.41	345	المرأة 82
0.844	2.20	345	المرأة 86

- حصلت العبارة رقم (1) من المحور الاجتماعي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,70) وحصلت العبارة رقم (12) من المحور الاجتماعي على أدنى متوسط حسابي و مقداره (1,93).
- حصلت العبارة رقم (27) من المحور الإنساني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,77) وحصلت العبارة رقم (17) من المحور الإنساني على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,31).
- حصلت العبارة رقم (45) من المحور القومي والوطني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,75) وحصلت العبارة رقم (36) من المحور القومي والوطني على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,59).
- حصلت العبارة رقم (50) من محور التربية والتعليم على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,70) كما حصلت العبارة رقم (73) على أدنى متوسط حسابي و مقداره (1,67).

- حصلت العبارة رقم (74) من المحور الديمقراطي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,86) كما حصلت العبارة رقم (77) من المحور الديمقراطي على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,20).

- حصلت العبارة رقم (83) من محور المرأة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,73) وحصلت العبارة رقم (86) من محور المرأة على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,20).

3- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة الصف الثالث الثانوي:

يبين الجدول رقم (61) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة لطلبة الصف الثالث الثانوي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الصف3
0.608	2.67	271	اجتماعي1
0.739	2.54	271	اجتماعي8
0.719	2.49	271	اجتماعي2
0.785	2.43	271	اجتماعي4
0.823	2.37	271	اجتماعي15
0.792	2.35	271	اجتماعي10
0.820	2.35	271	اجتماعي11
0.826	2.35	271	اجتماعي13
0.861	2.31	271	اجتماعي14
0.800	2.24	271	اجتماعي16
0.800	2.17	271	اجتماعي3
0.877	2.11	271	اجتماعي9
0.840	2.10	271	اجتماعي6
0.827	2.07	271	اجتماعي7
0.793	2.06	271	اجتماعي5
0.847	1.82	271	اجتماعي12
0.685	2.70	271	انساني27
0.715	2.62	271	انساني18
0.705	2.61	271	انساني24
0.733	2.54	271	انساني23
0.783	2.52	271	انساني19
0.793	2.51	271	انساني25
0.759	2.49	271	انساني22
0.792	2.41	271	انساني21

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الصف3
0.804	2.39	271	انساني20
0.822	2.39	271	انساني28
0.724	2.37	271	انساني26
0.866	2.28	271	انساني29
0.806	2.21	271	انساني30
0.827	2.20	271	انساني17
0.656	2.69	271	قومي وطني45
0.711	2.66	271	قومي وطني44
0.750	2.58	271	قومي وطني49
0.734	2.53	271	قومي وطني40
0.754	2.52	271	قومي وطني32
0.764	2.51	271	قومي وطني35
0.802	2.49	271	قومي وطني43
0.773	2.46	271	قومي وطني47
0.756	2.43	271	قومي وطني42
0.822	2.43	271	قومي وطني46
0.794	2.43	271	قومي وطني48
0.764	2.41	271	قومي وطني31
0.780	2.39	271	قومي وطني34
0.772	2.37	271	قومي وطني33
0.885	2.37	271	قومي وطني41
0.876	2.20	271	قومي وطني37
0.870	2.16	271	قومي وطني39
0.879	2.15	271	قومي وطني38
0.700	1.43	271	قومي وطني36
0.744	2.59	271	التربية والتعليم52
0.747	2.57	271	التربية والتعليم50
0.703	2.54	271	التربية والتعليم55
0.666	2.50	271	التربية والتعليم70
0.759	2.49	271	التربية والتعليم51
0.802	2.48	271	التربية والتعليم54
0.820	2.35	271	التربية والتعليم63
0.830	2.33	271	التربية والتعليم66
0.767	2.25	271	التربية والتعليم58
0.800	2.24	271	التربية والتعليم57
0.760	2.23	271	التربية والتعليم72
0.838	2.17	271	التربية والتعليم61

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الصف3
0.836	1.96	271	التربية والتعليم 59
0.852	1.94	271	التربية والتعليم 71
0.860	1.93	271	التربية والتعليم 60
0.796	1.92	271	التربية والتعليم 64
0.846	1.92	271	التربية والتعليم 69
0.821	1.86	271	التربية والتعليم 56
0.845	1.80	271	التربية والتعليم 53
0.816	1.77	271	التربية والتعليم 65
0.805	1.75	271	التربية والتعليم 68
0.808	1.70	271	التربية والتعليم 67
0.768	1.66	271	التربية والتعليم 62
0.735	1.51	271	التربية والتعليم 73
0.652	2.73	271	الديمقراطي 74
0.786	2.32	271	الديمقراطي 78
0.787	2.25	271	الديمقراطي 80
0.838	2.19	271	الديمقراطي 81
0.788	2.13	271	الديمقراطي 79
0.882	2.12	271	الديمقراطي 75
0.787	1.65	271	الديمقراطي 76
0.748	1.60	271	الديمقراطي 77
0.588	2.75	271	المرأة 83
0.654	2.69	271	المرأة 85
0.723	2.66	271	المرأة 84
0.497	2.56	271	المرأة 87
0.762	2.55	271	المرأة 82
0.499	2.54	271	المرأة 88
0.739	2.54	271	المرأة 90
0.500	2.47	271	المرأة 89
0.847	2.15	271	المرأة 86

- حصلت العبارة رقم (1) من المحور الاجتماعي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,67) وهي نسبة مرتفعة ومقبولة وحصلت العبارة رقم (12) لنفس المحور على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,82) وهي نسبة مقبولة ومرتفعة أيضاً وبالتالي يظهر من خلال النتائج المبينة أن إجابات الصف الثالث الثانوي من المحور الاجتماعي كانت مقبولة وجيدة.

- حصلت العبارة رقم (27) من المحور الإنساني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,70) كما حصلت العبارة رقم (17) من المحور الإنساني على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,20).
- حصلت العبارة رقم (45) من المحور القومي والوطني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,69) وحصلت العبارة رقم (36) من المحور القومي والوطني على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,43).
- حصلت العبارة رقم (50) من محور التربية والتعليم على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,59) وحصلت العبارة رقم (73) من محور التربية والتعليم على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,51).
- حصلت العبارة رقم (74) من المحور الديمقراطي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,73) وحصلت العبارة رقم (77) من المحور الديمقراطي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (1,60).
- حصلت العبارة رقم (83) من محور المرأة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,75) وحصلت العبارة رقم (86) من محور المرأة على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,15).

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفق متغير التخصص:

1- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفق التخصص العلمي:

يبين الجدول رقم (62) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة وفق التخصص العلمي مرتبة تنازلياً:

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
0.612	2.67	406	اجتماعي1
0.703	2.59	406	اجتماعي4
0.709	2.57	406	اجتماعي8
0.791	2.47	406	اجتماعي13
0.735	2.46	406	اجتماعي2
0.806	2.42	406	اجتماعي15
0.825	2.40	406	اجتماعي14
0.777	2.35	406	اجتماعي11
0.795	2.34	406	اجتماعي10
0.835	2.21	406	اجتماعي9
0.780	2.15	406	اجتماعي3

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
0.772	2.13	406	اجتماعي 5
0.824	2.12	406	اجتماعي 6
0.843	2.10	406	اجتماعي 16
0.834	2.01	406	اجتماعي 7
0.853	1.89	406	اجتماعي 12
0.652	2.73	406	انساني 27
0.691	2.64	406	انساني 18
0.730	2.60	406	انساني 19
0.715	2.60	406	انساني 24
0.764	2.55	406	انساني 25
0.743	2.50	406	انساني 21
0.791	2.50	406	انساني 23
0.782	2.49	406	انساني 22
0.803	2.48	406	انساني 28
0.784	2.46	406	انساني 20
0.780	2.45	406	انساني 29
0.736	2.36	406	انساني 26
0.785	2.34	406	انساني 30
0.834	2.26	406	انساني 17
0.656	2.70	406	قومي وطني 45
0.687	2.69	406	قومي وطني 44
0.681	2.64	406	قومي وطني 40
0.730	2.62	406	قومي وطني 49
0.707	2.61	406	قومي وطني 32
0.748	2.55	406	قومي وطني 48
0.742	2.54	406	قومي وطني 46
0.781	2.53	406	قومي وطني 35
0.769	2.50	406	قومي وطني 31
0.772	2.50	406	قومي وطني 47
0.769	2.49	406	قومي وطني 42
0.824	2.48	406	قومي وطني 43
0.763	2.43	406	قومي وطني 33
0.787	2.42	406	قومي وطني 34
0.859	2.42	406	قومي وطني 41
0.837	2.33	406	قومي وطني 38
0.851	2.28	406	قومي وطني 39
0.860	2.27	406	قومي وطني 37

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
0.741	1.55	406	قومي وطني 36
0.688	2.64	406	التربية والتعليم 50
0.722	2.62	406	التربية والتعليم 52
0.707	2.59	406	التربية والتعليم 51
0.701	2.54	406	التربية والتعليم 55
0.753	2.51	406	التربية والتعليم 54
0.758	2.39	406	التربية والتعليم 70
0.815	2.36	406	التربية والتعليم 63
0.797	2.27	406	التربية والتعليم 57
0.772	2.27	406	التربية والتعليم 58
0.835	2.26	406	التربية والتعليم 66
0.850	2.14	406	التربية والتعليم 61
0.801	2.12	406	التربية والتعليم 72
0.833	2.02	406	التربية والتعليم 59
0.863	2.02	406	التربية والتعليم 71
0.833	2.01	406	التربية والتعليم 69
0.868	1.98	406	التربية والتعليم 56
0.839	1.98	406	التربية والتعليم 60
0.810	1.89	406	التربية والتعليم 64
0.849	1.85	406	التربية والتعليم 53
0.827	1.82	406	التربية والتعليم 68
0.813	1.76	406	التربية والتعليم 62
0.824	1.76	406	التربية والتعليم 65
0.837	1.73	406	التربية والتعليم 67
0.789	1.59	406	التربية والتعليم 73
0.530	2.83	406	الديمقراطي 74
0.786	2.32	406	الديمقراطي 78
0.807	2.19	406	الديمقراطي 81
0.804	2.18	406	الديمقراطي 80
0.866	2.17	406	الديمقراطي 75
0.755	2.10	406	الديمقراطي 79
0.778	1.64	406	الديمقراطي 76
0.746	1.58	406	الديمقراطي 77
0.601	2.73	406	المرأة 83
0.648	2.69	406	المرأة 85
0.721	2.63	406	المرأة 84
0.496	2.57	406	المرأة 87

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
0.709	2.57	406	المرأة 90
0.497	2.56	406	المرأة 88
0.499	2.46	406	المرأة 89
0.807	2.44	406	المرأة 82
0.858	2.15	406	المرأة 86

- حصلت العبارة رقم (1) من المحور الاجتماعي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,67) وحصلت العبارة رقم (12) من المحور الاجتماعي على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,89).
- حصلت العبارة رقم (27) من المحور الإنساني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,73) وحصلت العبارة رقم (17) من المحور الإنساني على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,26).
- حصلت العبارة رقم (45) من المحور القومي الوطني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,70) وحصلت العبارة رقم (36) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,55) من المحور نفسه.
- حصلت العبارة رقم (50) من محور التربية والتعليم على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,64) أما العبارة رقم (73) فقد حصلت على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,59) من المحور نفسه.
- حصلت العبارة رقم (74) من المحور الديمقراطي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,83) بينما حصلت العبارة رقم (77) من المحور الديمقراطي على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,58).
- حصلت العبارة رقم (83) من محور المرأة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,73) وحصلت العبارة رقم (86) من محور المرأة على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,15).

2- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري استناداً إلى التخصص الأدبي:

يبين الجدول رقم (63) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة استناداً إلى التخصص الأدبي مرتبة تنازلياً:

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
0.555	2.72	210	اجتماعي 1
0.676	2.65	210	اجتماعي 8
0.705	2.55	210	اجتماعي 2
0.765	2.48	210	اجتماعي 4
0.765	2.48	210	اجتماعي 11
0.775	2.43	210	اجتماعي 13
0.808	2.40	210	اجتماعي 15
0.764	2.39	210	اجتماعي 10
0.841	2.39	210	اجتماعي 14
0.776	2.30	210	اجتماعي 16
0.860	2.22	210	اجتماعي 9
0.800	2.14	210	اجتماعي 7
0.783	2.10	210	اجتماعي 3
0.821	2.10	210	اجتماعي 6
0.773	2.08	210	اجتماعي 5
0.851	1.87	210	اجتماعي 12
0.631	2.75	210	انساني 27
0.646	2.69	210	انساني 24
0.665	2.67	210	انساني 18
0.685	2.61	210	انساني 23
0.719	2.54	210	انساني 22
0.771	2.53	210	انساني 19
0.759	2.53	210	انساني 28
0.753	2.50	210	انساني 20
0.802	2.50	210	انساني 25
0.783	2.45	210	انساني 21
0.836	2.40	210	انساني 29
0.732	2.39	210	انساني 26
0.816	2.27	210	انساني 17
0.810	2.20	210	انساني 30
0.579	2.76	210	قومي وطني 45
0.644	2.74	210	قومي وطني 44

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
0.719	2.61	210	قومي وطني 49
0.740	2.60	210	قومي وطني 43
0.716	2.58	210	قومي وطني 32
0.738	2.55	210	قومي وطني 40
0.712	2.55	210	قومي وطني 47
0.713	2.53	210	قومي وطني 42
0.707	2.52	210	قومي وطني 31
0.753	2.51	210	قومي وطني 48
0.766	2.50	210	قومي وطني 35
0.820	2.50	210	قومي وطني 41
0.796	2.50	210	قومي وطني 46
0.734	2.49	210	قومي وطني 34
0.765	2.40	210	قومي وطني 33
0.837	2.33	210	قومي وطني 37
0.861	2.27	210	قومي وطني 38
0.859	2.26	210	قومي وطني 39
0.685	1.46	210	قومي وطني 36
0.712	2.65	210	التربية والتعليم 50
0.715	2.63	210	التربية والتعليم 52
0.708	2.59	210	التربية والتعليم 51
0.783	2.54	210	التربية والتعليم 54
0.700	2.52	210	التربية والتعليم 55
0.801	2.40	210	التربية والتعليم 66
0.795	2.39	210	التربية والتعليم 63
0.718	2.39	210	التربية والتعليم 70
0.758	2.26	210	التربية والتعليم 72
0.800	2.25	210	التربية والتعليم 57
0.808	2.24	210	التربية والتعليم 61
0.791	2.21	210	التربية والتعليم 58
0.854	2.09	210	التربية والتعليم 69
0.803	2.03	210	التربية والتعليم 64
0.830	2.01	210	التربية والتعليم 56
0.847	2.00	210	التربية والتعليم 71
0.855	1.99	210	التربية والتعليم 60
0.806	1.97	210	التربية والتعليم 59
0.840	1.87	210	التربية والتعليم 67
0.829	1.86	210	التربية والتعليم 68

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
0.826	1.84	210	التربية والتعليم 65
0.814	1.82	210	التربية والتعليم 53
0.768	1.69	210	التربية والتعليم 62
0.782	1.61	210	التربية والتعليم 73
0.638	2.75	210	الديمقراطي 74
0.750	2.32	210	الديمقراطي 80
0.766	2.30	210	الديمقراطي 78
0.843	2.28	210	الديمقراطي 81
0.884	2.17	210	الديمقراطي 75
0.794	2.17	210	الديمقراطي 79
0.806	1.75	210	الديمقراطي 76
0.743	1.62	210	الديمقراطي 77
0.565	2.76	210	المرأة 83
0.636	2.72	210	المرأة 85
0.705	2.68	210	المرأة 84
0.676	2.65	210	المرأة 90
0.726	2.55	210	المرأة 82
0.499	2.55	210	المرأة 87
0.501	2.52	210	المرأة 88
0.501	2.50	210	المرأة 89
0.819	2.24	210	المرأة 86

- حصلت العبارة رقم (1) من المحور الاجتماعي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,72) وحصلت العبارة رقم (12) من المحور الاجتماعي على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,87).
- حصلت العبارة رقم (27) من المحور الإنساني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,75) وحصلت العبارة رقم (30) من المحور الإنساني على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,20).
- حصلت العبارة رقم (45) من المحور القومي الوطني على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,76) وحصلت العبارة رقم (36) من المحور القومي الوطني على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,46).
- حصلت العبارة رقم (50) من محور التربية والتعليم على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,65) وحصلت العبارة رقم (73) من محور التربية والتعليم على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,61).

- حصلت العبارة رقم (74) من المحور الديمقراطي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,75) بينما حصلت العبارة رقم (77) من المحور الديمقراطي على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1,62).
- حصلت العبارة رقم (83) من محور المرأة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2,76) وحصلت العبارة رقم (86) من محور المرأة على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2,24).

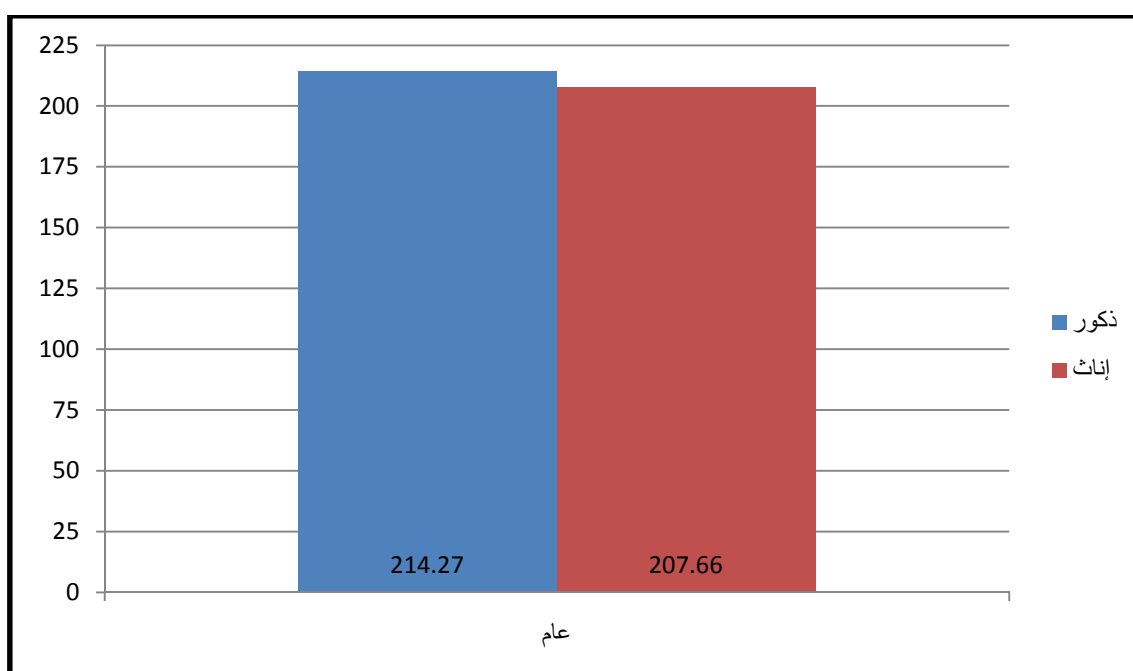
مناقشة الفرضيات:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام وفق متغير الجنس.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية ومعرفة طبيعة الفروق والاختلافات بين الجنس وإجابات أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام تم استخدام اختبار (ت ستيودنت)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (64) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
عام مج	ذكور	429	214.27	23.771	4.018	953	0.000	دالة عند 0.01
	إناث	526	207.66	27.089				



الشكل رقم (4) يبين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام وفق متغير الجنس

من خلال الجدول يتبين لنا أنَّ قيمة ت المحسوبة قد بلغت (4.018) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام تعزى إلى متغير الجنس.

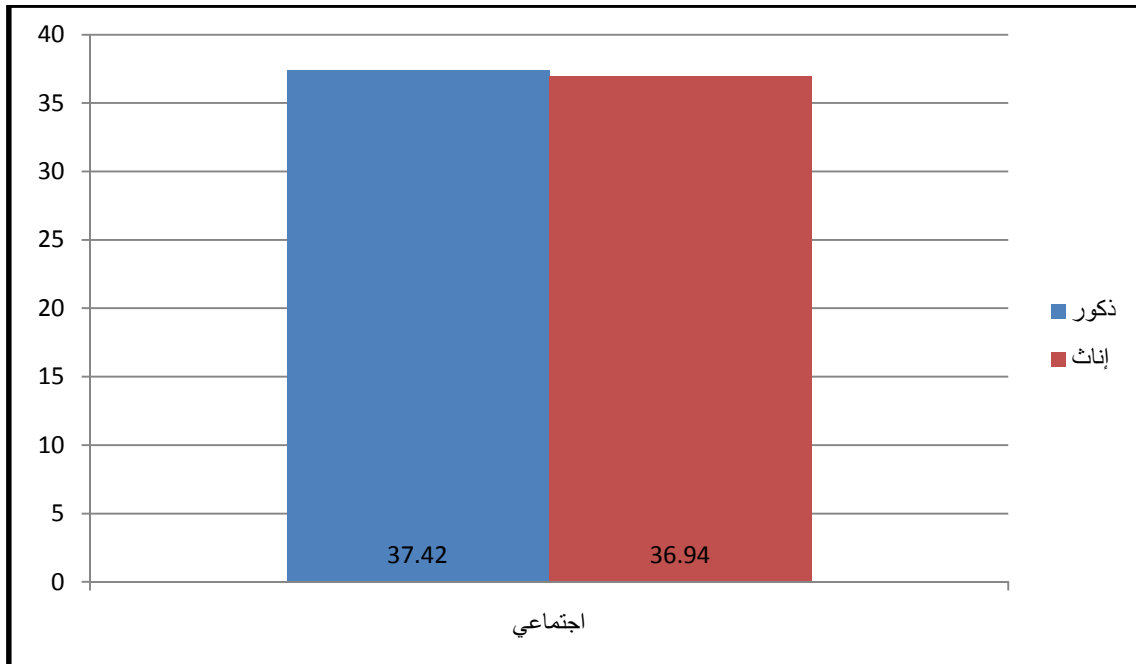
- ويعزو الباحث الفرق بين الذكور والإناث إلى أن الذكور يمكن أن يتناقشوا بالأمر السياسي والديني والاقتصادية والاجتماعية أكثر مما تتناقش فيه الإناث والتي غالباً ما تدور نقاشاتهن حول موضوعات عاطفية كالزواج واختيار شريك الحياة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور الاجتماعي (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت ستيودنت)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (65) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
اجتماعي مج	ذكور	429	37.42	5.571	1.279	953	0.201	غير دالة
	إناث	526	36.94	5.915				



الشكل رقم (5) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور الاجتماعي وفق متغير الجنس

من خلال الجدول يتبين أنّ قيمة ت المحسوبة غير دالة، وبالتالي فإننا نقبل هذه الفرضية ونقول بأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور الاجتماعي (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

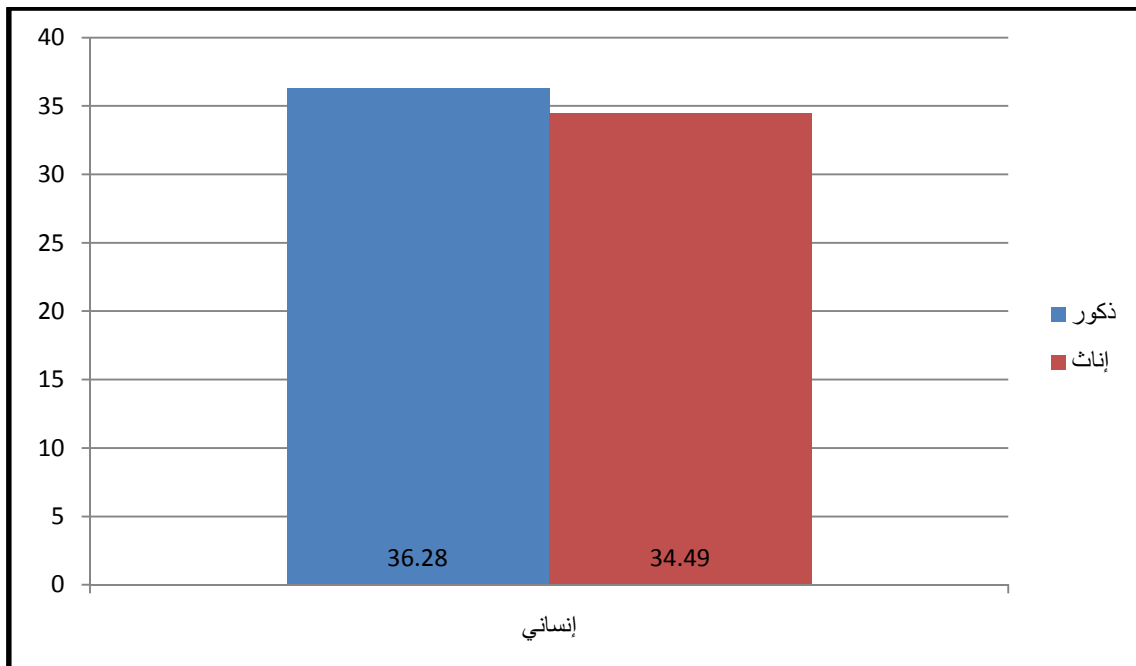
- ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن المواضيع الاجتماعية تحظى بنفس الاهتمام لكلا الجنسين فكلاهما تشغله مواضيع الأسرة والعلاقات بين الأفراد والآداب والعامّة والعادات السائدة في المجتمع والمحافظة على نظافة البيت والمدرسة والمجتمع.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور الإنساني (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت ستودنت) وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (66) نتائج اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
إنساني مج	ذكور	429	36.28	4.867	5.032	953	0.000	دالة عند 0.01
	إناث	526	34.49	6.121				



الشكل رقم (6) متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور الإنساني وفق متغير الجنس

من خلال الجدول يتبين لنا أنَّ قيمة ت المحسوبة بلغت (5.032) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور الإنساني (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

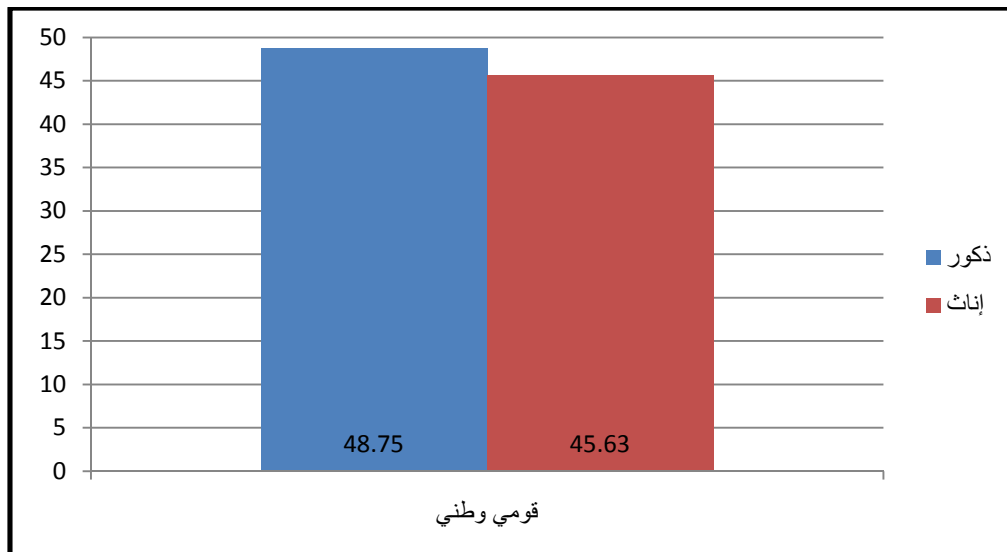
- ويعزو الباحث الفرق البسيط بين الجنسين في هذا المحور إلى أن الإناث أكثر تأثراً بالمواقف الإنسانية من الذكور وهذا ما أظهرته التكرارات والنسب المئوية في إجابات الذكور والإناث إضافة إلى أن نمط الحياة الاجتماعية وتقييد الفتيات بالضوابط الأخلاقية والشرعية وأنماط العادات والتقاليد وعدم خروجها من المنزل إلا بموافقة الوالدين أو فرض الرقابة عليهن يجعل الفتاة أكثر تمسكاً بالتحريم وبالقيم الإنسانية وبالذفاق عن الحقوق والقضايا الإنسانية أكثر مما هو عليه عند الذكور إضافة إلى التفريق في معاملة الأنثى عن معاملة الرجل.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور القومي الوطني (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

لاختبار صحة هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (ت ستيودنت) وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (67) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
قومي وطني مج	ذكور	429	48.75	6.855	6.493	953	0.000	دالة عند 0.01
	إناث	526	45.63	8.014				



الشكل رقم (7) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور القومي الوطني وفق متغير الجنس

من خلال الجدول يتبين لنا أن قيمة ت المحسوبة قد بلغت (6.493) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور القومي الوطني (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

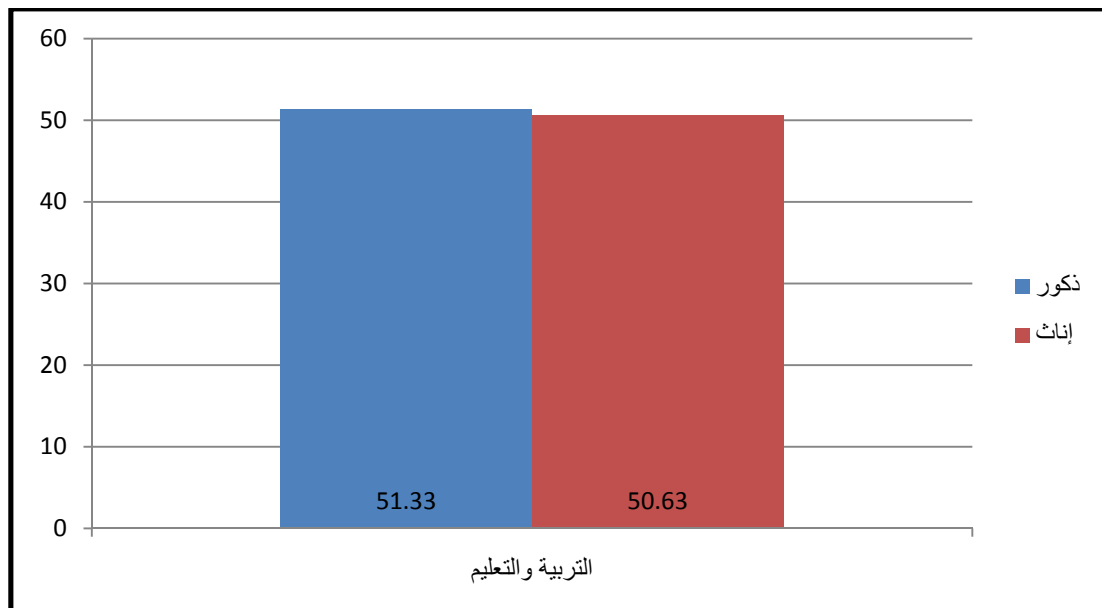
- ويعزو الباحث الفرق بين الجنسين إلى أن الذكور يقع على عاتقهم الدفاع عن الوطن والاهتمام بالقضايا القومية والوطنية أكثر مما هو عليه عند الإناث رغم ظهور بعض الحالات الخاصة لدى الإناث وهذا أيضاً ما أظهرته التكرارات والنسب المئوية لكلا الجنسين في هذا المحور إضافة إلى أن الفتاة أكثر عاطفية من الذكور مع بعض الحالات الاستثنائية وبالتالي فهي تتأثر بالمواقف القومية والوطنية ولكن دورة الحياة الطبيعية يفرض على الذكور أعباءً وطنية وقومية أكثر مما عليه عند الإناث.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور التربية والتعليم (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

من أجل اختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت ستودنت وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (68) نتائج اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
التربية والتعليم مج	ذكور	429	51.33	7.499	1.488	953	0.137	غير دالة
	إناث	526	50.63	7.116				



الشكل رقم (8) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور التربية والتعليم وفق متغير الجنس

من خلال النتائج التي يظهرها الجدول يتبين لنا أنَّ قيمة ت المحسوبة غير دالة وبالتالي فإننا نقبل هذه الفرضية الصفرية ونقول بأنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور التربية والتعليم (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

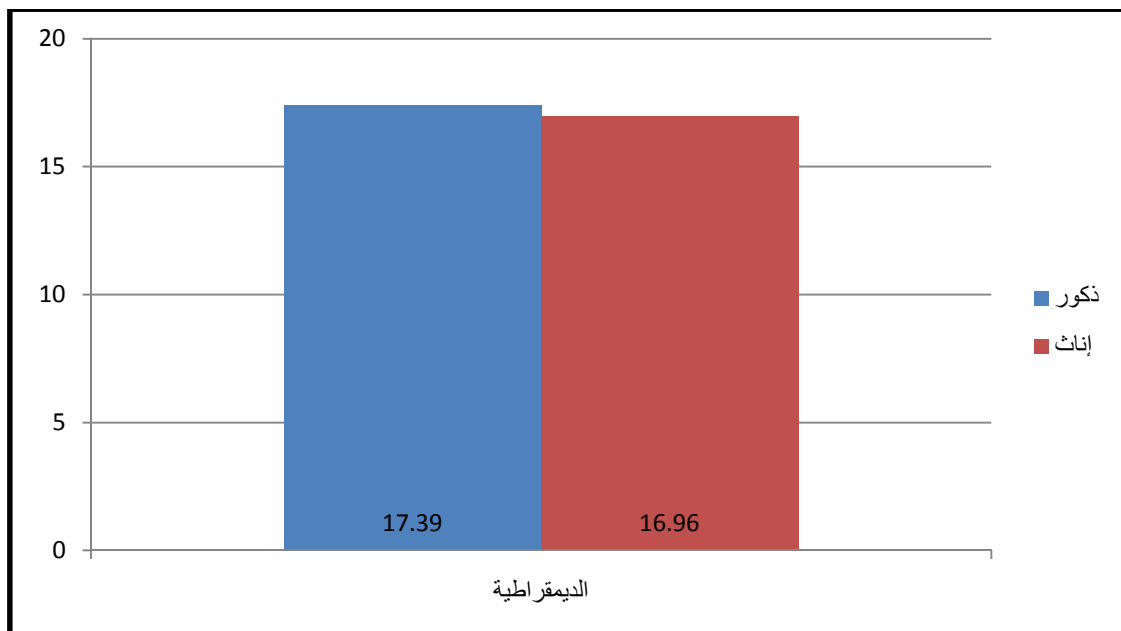
- ويعزو الباحث إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في محور التربية والتعليم إلى إقبال الإناث على التعليم وتكاد تكون النسب متساوية في كافة مراحل التعليم بين الذكور و الإناث إضافة إلى ما نلاحظه في الكليات الإنسانية من غلبة نسبة الإناث على نسبة الذكور وهذا ما أظهرته التكرارات والنسب المئوية لإجابات الذكور والإناث حيث كانت النسب المئوية متقاربة إلى حد ما.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور الديمقراطي (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

من أجل اختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت ستيودنت وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (69) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
الديمقراطي مج	ذكور	429	17.39	3.033	2.104	953	0.036	دالة عند 0.05
	إناث	526	16.96	3.237				



الشكل رقم (9) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور الديمقراطي وفق متغير الجنس

تظهر نتائج الجدول السابق أن قيمة ت المحسوبة قد بلغت (2.104) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور الديمقراطي (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

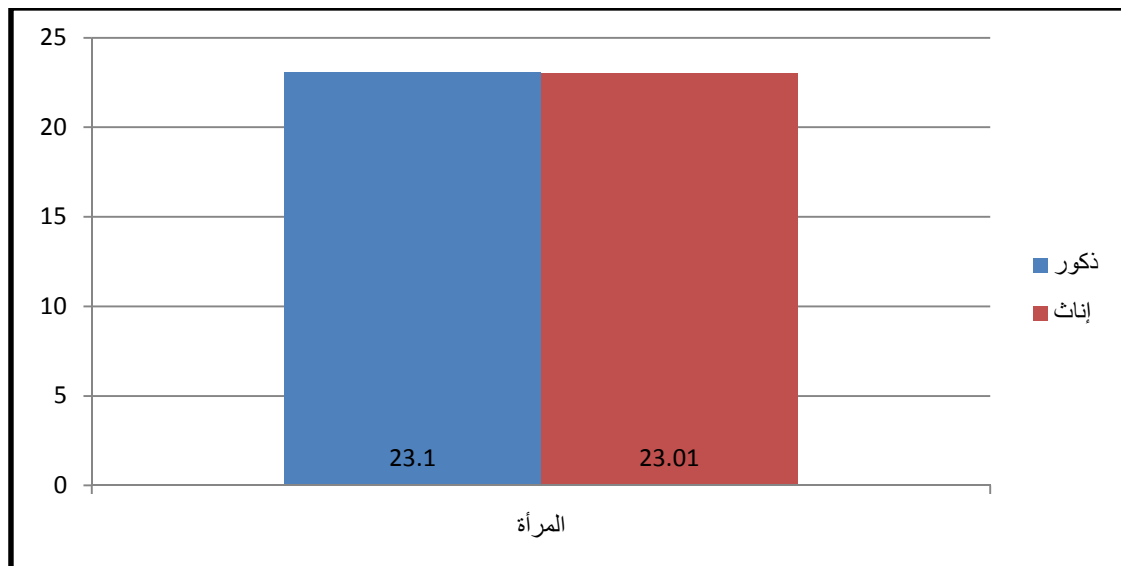
- ويعزو الباحث الفرق بين الذكور والإناث في المحور الديمقراطي لصالح الذكور من دخول الطلبة الذكور بمناقشات سياسية عربية ودولية وتقبل الانتقادات الموجهة والمشاركة في العمل الجماعي أكثر مما هو عليه عند الإناث وذلك بسبب اختلاف المواضيع التي تثير اهتمام كل من الجنسين إضافة إلى نمط العادات والتقاليد السائدة في المجتمع رغم ما نلاحظه من اختلاط ومشاركة المرأة في العمل السياسي سواء في منظمات رسمية أو شعبية ولكن تبقى ضمن فئة محدودة لا تعكس صورة واضحة عن واقع المرأة بشكل عام.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور المرأة (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت ستيودنت الذي تظهر نتائجه في الجدول التالي:

الجدول رقم (70) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
المرأة مج	ذكور	429	23.10	2.422	.505	953	0.614	غير دالة
	إناث	526	23.01	2.871				



الشكل رقم (10) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور المرأة وفق متغير الجنس

تبين النتائج الواردة في الجدول أن قيمة t المحسوبة غير دالة وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الصفرية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور المرأة (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

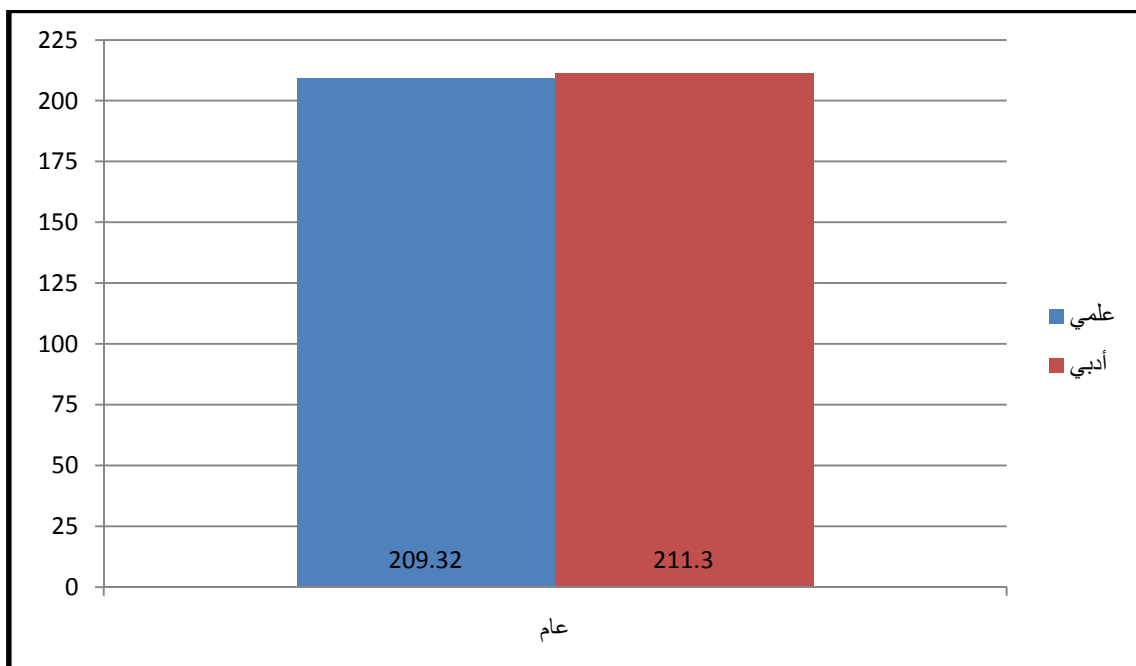
- ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين الجنسين في محور المرأة لأن كل منهما ينظر إلى دور المرأة في الحياة نظرة إيجابية وخاصة داخل الأسرة وحققها في التعليم واختيار شريك الحياة وتربية الأطفال وحققها في الميراث وهي قضايا مشتركة بين الذكور والإناث وإن وجد بعض الاختلاف في بعض العبارات فكل منهما يبحث عن شريك حياته وكل منهما لا يحب الظلم للآخرين.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام وفق متغير التخصص (علمي، أدبي).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت ستيودنت) وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (71) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

القرار	مستوى الدلالة	دح	ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التخصص	المتغير
غير دالة	0.399	614	-0.845	27.585	209.32	406	علمي	عام مج
				27.738	211.30	210	أدبي	



الشكل رقم (11) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام وفق متغير التخصص

من الجدول السابق يتبين لنا أن قيمة ت المحسوبة غير دالة وبالتالي فإننا نقبل هذه الفرضية الصفرية التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام وفق متغير التخصص (علمي، أدبي).

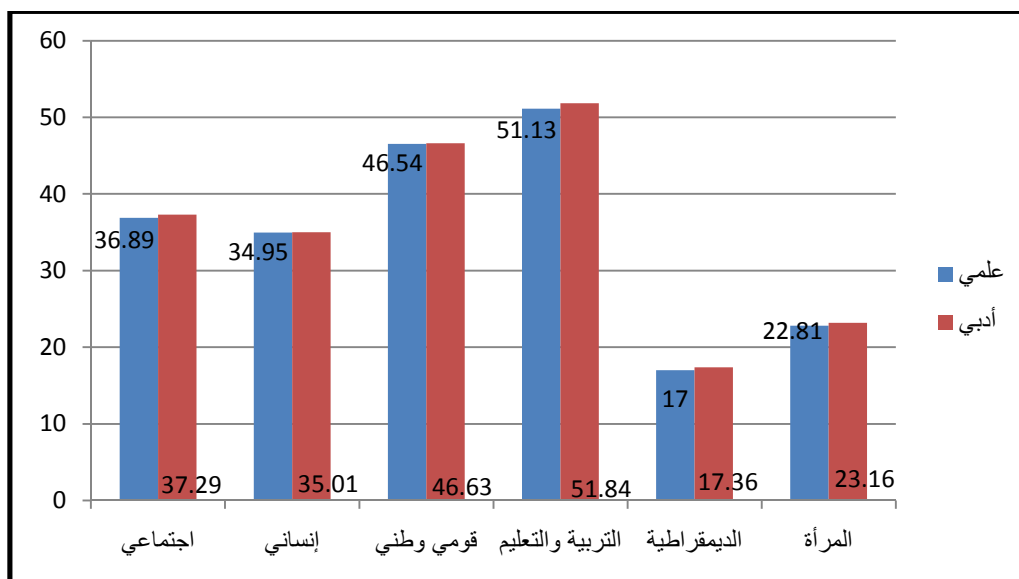
- ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين الطلبة وفق التخصص علمي و أدبي إلى أن الطلبة أجابوا عن جميع عبارات الاستبانة إجابات مقاربة وبالتالي النظر إلى المواضيع والمحاور المطروحة بنفس الدرجة دون أن يكون للتخصص دوراً في إجابات الطلبة.

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة وفق متغير التخصص (علمي، أدبي).

لاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار ت ستيودنت الذي تظهر نتائجه في الجدول التالي:

الجدول رقم (72) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

القرار	مستوى الدلالة	دح	ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التخصص	المتغير
غير دالة	0.445	614	-0.764	6.122	36.89	406	علمي	اجتماعي مج
				6.189	37.29	210	أدبي	
غير دالة	0.906	614	-0.118	6.191	34.95	406	علمي	إنساني مج
				5.834	35.01	210	أدبي	
غير دالة	0.886	614	-0.143	8.047	46.54	406	علمي	قومي وطني مج
				7.701	46.63	210	أدبي	
غير دالة	0.281	614	-1.080	7.818	51.13	406	علمي	التربية والتعليم مج
				7.727	51.84	210	أدبي	
غير دالة	0.199	614	-1.287	3.264	17.00	406	علمي	الديمقراطي مج
				3.262	17.36	210	أدبي	
غير دالة	0.131	614	-1.512	2.833	22.81	406	علمي	المرأة مج
				2.653	23.16	210	أدبي	



الشكل رقم (12) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة وفق متغير التخصص

يبين الجدول السابق أنّ جميع قيم ت المحسوبة غير دالة، وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الصفرية التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة وفق متغير التخصص (علمي، أدبي).

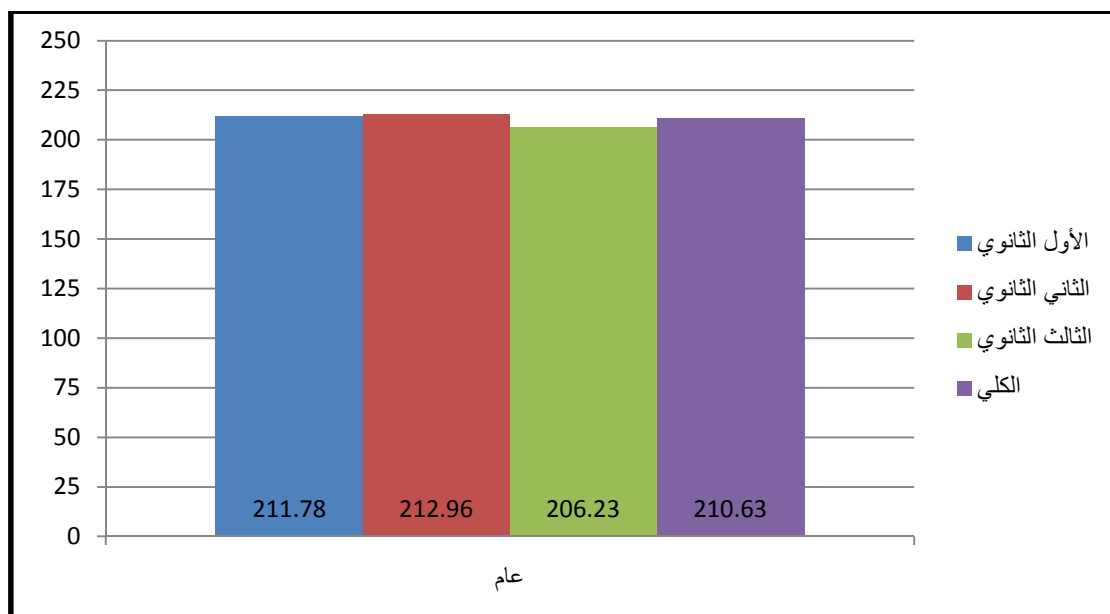
- ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج الطلبة وفق التخصص إلى أن الطلبة أجابوا عن محاور الاستبانة بطريقة مقاربة وأن هذه المحاور ليس لها علاقة بتخصص الطلبة العلمي أو الأدبي وأن جميع عبارات الاستبانة أجاب عنها الطلبة وفق تخصصهم (العلمي أو الأدبي) بطريقة مقاربة.

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام وفق متغير عامل الصف الدراسي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة أفراد العينة على بنود الاستبانة وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

الجدول رقم (73) الإحصاء الوصفي

المجال	الصف الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
عام مج	الأول الثانوي	339	211.78	22.243
	الثاني الثانوي	345	212.96	26.994
	الثالث الثانوي	271	206.23	28.021
	الكلية	955	210.63	25.849



الشكل رقم (13) متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام وفق متغير عامل الصف الدراسي

الجدول رقم (74) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
عام مج	بين المجموعات	7561.912	2	3780.956	5.714	0.003	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	629885.125	952	661.644			
	الكلي	637447.037	954				

بلغت قيمة ف (5.714) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في إجاباتهم على بنود الاستبانة بين مختلف المجموعات الموزعة وفقاً للصف الدراسي، استخدمنا اختبار المقارنات المتعددة والجدول التالي يبين لنا قيمة ف ليفين.

الجدول رقم (75) نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين

المجال	ف ليفين	دح 1	دح 2	مستوى الدلالة	القرار
عام مج	9.148	2	952	0.000	دالة عند 0.01

بلغت قيمة ف ليفين 9.148 وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) لذلك نستخدم اختبار المقارنات المتعددة دونيت سي.

الجدول رقم (76) نتائج اختبار المقارنات المتعددة دونيت سي

المجال	الصف	الصف	الفرق بين المتوسطين	القرار
عام مج	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	-1.18	غير دالة
		الثالث الثانوي	5.55(*)	دالة عند 0.05
	الثاني الثانوي	الأول الثانوي	1.18	غير دالة
		الثالث الثانوي	6.73(*)	دالة عند 0.05
	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	-5.55(*)	دالة عند 0.05
		الثاني الثانوي	-6.73(*)	دالة عند 0.05

من جدول المقارنات المتعددة (دونيت سي) يتبين لنا أن هناك فروق في متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على بنود الاستبانة بين بعض المجموعات وفقاً لمتغير الصف الدراسي عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام وفق متغير عامل الصف الدراسي. فلدينا مجموعة الصف الأول الثانوي ومجموعة الصف الثالث الثانوي، فمتوسط المجموعة الأولى (211.78) ومتوسط المجموعة الثانية (206.23) والفرق بين المتوسطات (5.55) والفرق لصالح المجموعة الأولى أي مجموعة الصف الأول الثانوي، ولدينا مجموعة الصف الثاني الثانوي ومجموعة الصف الثالث الثانوي فمتوسط المجموعة الأولى (212.96) ومتوسط المجموعة الثانية (206.23) والفرق بين المتوسطات (6.73) والفرق لصالح مجموعة الصف الثاني الثانوي.

تبين من خلال الجدول رقم (76) و(78) وجود فروق دالة بين نتائج متوسطات طلبة الصف الأول الثانوي ونتائج متوسطات طلبة الصف الثالث الثانوي وفروق بين نتائج طلبة الصف الثاني الثانوي ونتائج طلبة الصف الثالث الثانوي ولم توجد فروق بين نتائج طلبة الصف الأول الثانوي ونتائج طلبة الثاني الثانوي.

- ويعزو الباحث هذا الفرق بين طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي مع طلبة الصف الثالث الثانوي إلى عدم اهتمام طلبة الصف الثالث الثانوي بالموضوعات التي تطرحها مادة التربية القومية الاشتراكية وإنما ينصب اهتمامهم على التحصيل الدراسي والنجاح في الشهادة الثانوية وحصولهم على مجموع عام يؤهلهم لمتابعة تحصيلهم الجامعي والدراسي.

ولم يوجد هذا الفرق بين طلبة الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي لأنهم ما زالوا في بداية الطريق ولم يعيروا هذه القضية الاهتمام الذي يوليه طلبة الصف الثالث الثانوي وبالتالي نقبل الفرضية بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج طلبة الصف الأول الثانوي ونتائج طلبة

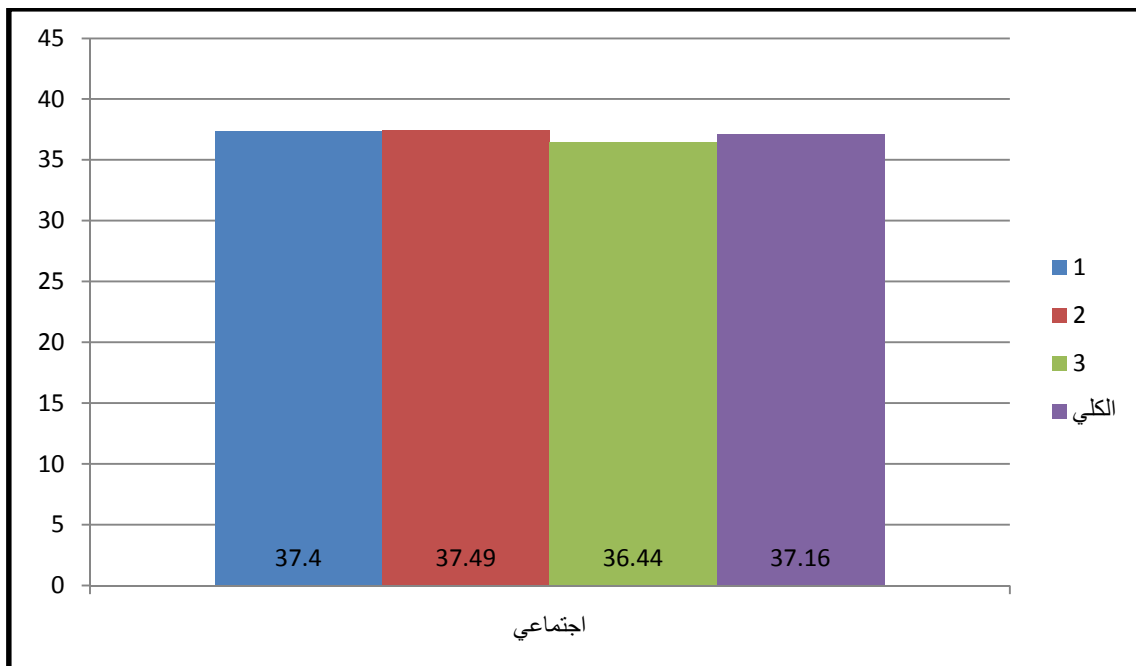
الصف الثاني الثانوي ونرفض فرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة عن وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج طلبة الصف الثاني الثانوي ونتائج طلبة الصف الثالث الثانوي.

11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الاجتماعي) وفق متغير الصف الدراسي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة أفراد العينة على بنود الاستبانة (المحور الاجتماعي) وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

الجدول رقم (77) الإحصاء الوصفي

المجال	الاختصاص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
اجتماعي مج	1	339	37.40	5.006
	2	345	37.49	5.971
	3	271	36.44	6.316
	الكلي	955	37.16	5.765



الشكل رقم (14) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الاجتماعي) وفق متغير الصف الدراسي

الجدول رقم (78) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
اجتماعي مج	بين المجموعات	200.197	2	100.098	3.025	0.049	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	31506.291	952	33.095			
	الكلي	31706.488	954				

بلغت قيمة ف (3.025) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في إجاباتهم على بنود الاستمارة (المحور الاجتماعي) بين مختلف المجموعات الموزعة وفقاً للصف الدراسي، استخدمنا اختبارات المقارنات المتعددة والجدول التالي يبين لنا قيمة ف ليفين.

الجدول رقم (79) نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين

المجال	ف ليفين	دح1	دح2	مستوى الدلالة	القرار
اجتماعي مج	12.956	2	952	0.000	دالة عند 0.01

بلغت قيمة ف ليفين (12.956) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) ولذلك نستخدم جدول المقارنات المتعددة دونيت سي.

الجدول رقم (80) نتائج اختبار المقارنات المتعددة دونيت سي

المجال	الصف	الصف	الفرق بين المتوسطين	القرار
اجتماعي مج	1	2	-0.09	غير دالة
		3	.97	غير دالة
	2	1	.09	غير دالة
		3	1.06	غير دالة
	3	1	-.97	غير دالة
		2	-1.06	غير دالة

من الجدول السابق يتبين لنا أن جميع الفروق بين المتوسطات غير دالة ولذلك فإننا نقبل هذه الفرضية الصفرية ونقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الاجتماعي) وفق متغير عامل الصف الدراسي.

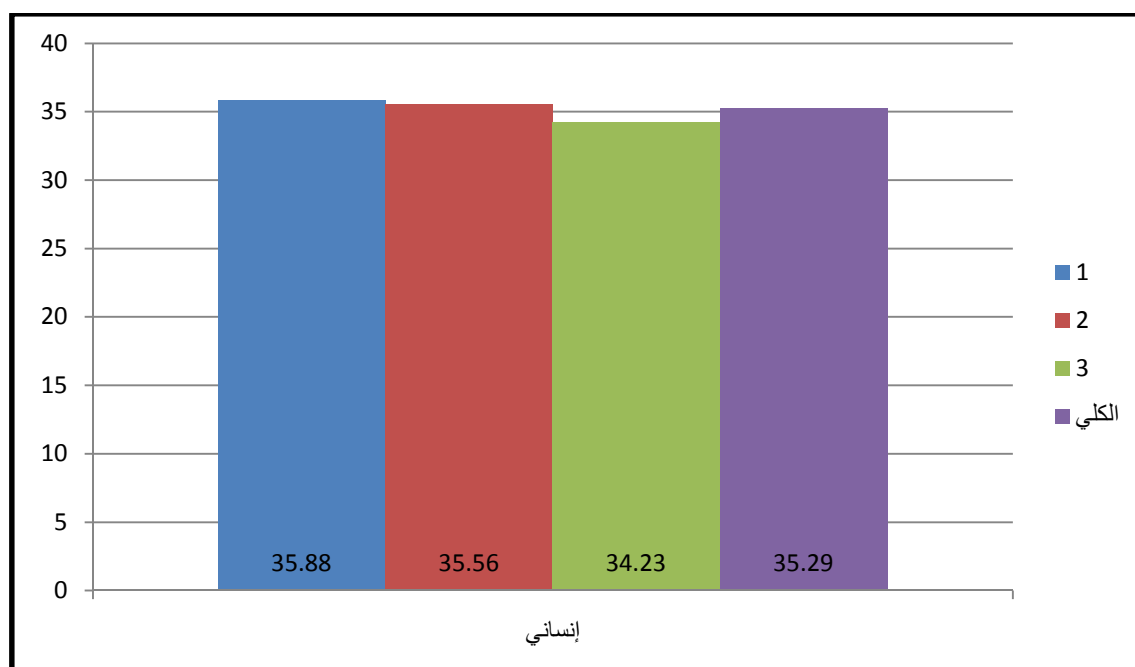
- ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائية بالنسبة للمحور الاجتماعي بين الطلبة استناداً إلى متغير الصف أن الطلبة في الصفوف الثلاثة مازالوا متمسكين بقيم وعادات المجتمع ويشتركون في المحافظة على البيئة واحترام الآخرين والمساهمة في حل المشكلات المطروحة عليهم.

12. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الإنساني) تعزى إلى متغير الصف الدراسي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة أفراد العينة على بنود الاستبانة (المحور الإنساني) وفق متغير الصف الدراسي.

الجدول رقم (81) الإحصاء الوصفي

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الاختصاص	المجال
4.788	35.88	339	1	إنساني مج
5.997	35.56	345	2	
6.085	34.23	271	3	
5.660	35.29	955	الكلي	



الشكل رقم (15) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الإنساني) تعزى إلى متغير الصف الدراسي

الجدول رقم (82) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
إنساني مج	بين المجموعات	444.020	2	222.010	7.017	0.001	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	30118.299	952	31.637			
	الكلي	30562.318	954				

بلغت قيمة ف (7.017) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في إجاباتهم على بنود الاستبانة (المحور الإنساني) بين مختلف المجموعات الموزعة وفقاً للصف الدراسي استخدمنا اختبارات المقارنات المتعددة والجدول التالي يبين لنا قيمة ف ليفين.

الجدول رقم (83) نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين

المجال	ف ليفين	دح 1	دح 2	مستوى الدلالة	القرار
إنساني مج	14.533	2	952	0.000	دالة عند 0.01

بلغت قيمة ف ليفين (14.533) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ولذلك نستخدم جدول المقارنات المتعددة دونيت سي.

الجدول رقم (84) نتائج اختبار المقارنات المتعددة دونيت سي

المجال	الصف	الصف	الفرق بين المتوسطين	القرار
إنساني مج	1	2	.32	غير دالة
		3	1.64(*)	دالة عند 0.05
	2	1	-.32	غير دالة
		3	1.32(*)	دالة عند 0.05
	3	1	-1.64(*)	دالة عند 0.05
		2	-1.32(*)	دالة عند 0.05

من جدول المقارنات المتعددة دونيت سي يتبين لنا أن هناك فروق في متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على عبارات الاستبانة (المحور الإنساني) بين بعض المجموعات وفق متغير الصف الدراسي عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الإنساني) وفق متغير عامل الصف الدراسي. فلدينا مجموعة الصف الأول الثانوي ومجموعة الصف الثالث الثانوي فقد بلغ متوسط درجات المجموعة الأولى (35.88) ومتوسط درجات المجموعة الثانية (34.23) والفرق بين المتوسطين (1.64) وهو دال عند مستوى دلالة (0.05)، والفرق لصالح مجموعة الصف الأول الثانوي، ولدينا المجموعتين: مجموعة الصف الثاني الثانوي ومجموعة الصف الثالث الثانوي فمتوسط المجموعة الأولى (35.56) ومتوسط المجموعة الثانية (34.23) والفرق بين المتوسطين (1.32) وهو دال عند مستوى دلالة (0.05)، والفرق لصالح مجموعة الصف الثاني الثانوي.

- ويعزو الباحث الفروق بين طلبة الصف الأول الثانوي وطلبة الصف الثالث الثانوي في المحور الإنساني إلى تركيز اهتمام طلبة الصف الثالث الثانوي على تحصيلهم الدراسي وعدم

اهتمامهم بالقضايا المطروحة ومناقشتها وكذلك الأمر بين طلبة الصف الثاني الثانوي وطلبة الصف الثالث الثانوي ويؤكد ذلك أنه لم توجد فروق بين نتائج طلبة الصف الأول الثانوي ونتائج طلبة الصف الثاني الثانوي.

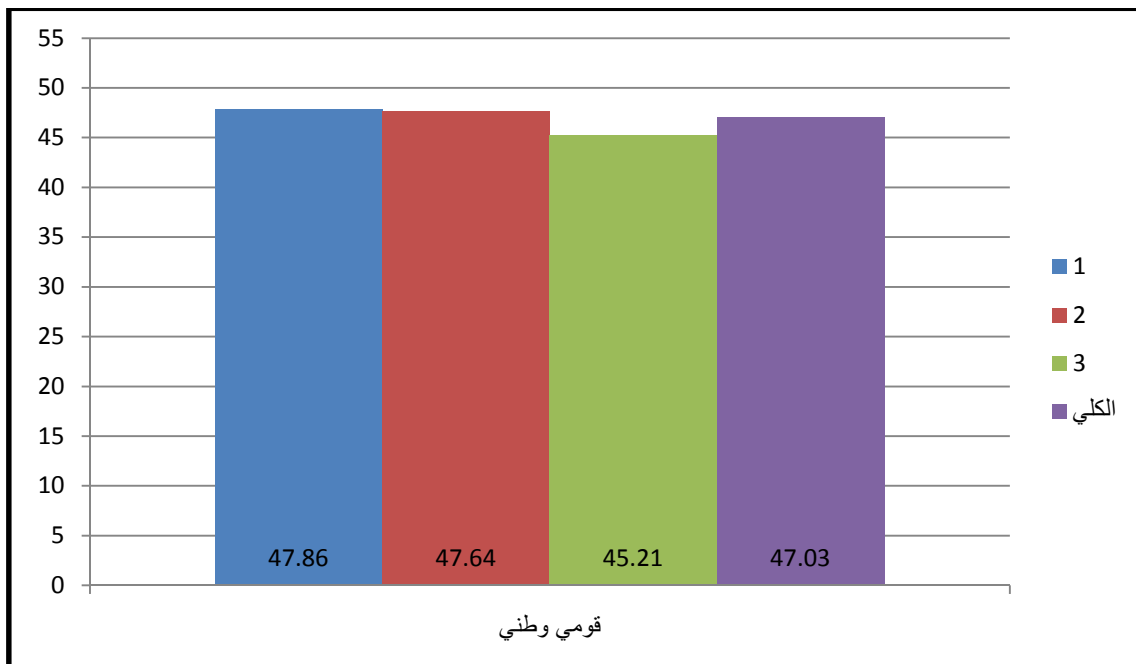
وبالتالي نقبل الفرضية البديلة بوجود فروق دالة إحصائية بين نتائج طلبة الصف الأول الثانوي وطلبة الصف الثالث الثانوي وكذلك في نتائج طلبة الصف الثاني الثانوي وطلبة الصف الثالث الثانوي ونقبل الفرضية الصفرية لنتائج طلبة الصف الأول الثانوي ونتائج طلبة الصف الثاني الثانوي بعدم وجود فروق بين نتائج الطلبة وفق متغير الصف.

13. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور القومي الوطني) وفق متغير الصف الدراسي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة أفراد العينة على بنود الاستبانة (المحور القومي الوطني) وفق متغير الصف الدراسي.

الجدول رقم (85) الإحصاء الوصفي

المجال	الاختصاص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
قومي وطني مج	1	339	47.86	7.124
	2	345	47.64	7.737
	3	271	45.21	7.966
	الكلي	955	47.03	7.671



الشكل رقم (16) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور القومي الوطني) وفق متغير الصف الدراسي

الجدول رقم (86) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
قومي وطني مج	بين المجموعات	1260.700	2	630.350	10.934	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	54882.479	952	57.650			
	الكلية	56143.179	954				

بلغت قيمة ف (10.934) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في إجاباتهم على بنود الاستمارة (المحور القومي الوطني) بين مختلف المجموعات الموزعة وفقاً للصف الدراسي، استخدمنا اختبارات المقارنات المتعددة والجدول التالي يبين لنا قيمة ف ليفين.

الجدول رقم (87) نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين

المجال	ف ليفين	دح 1	دح 2	مستوى الدلالة	القرار
قومي وطني مج	3.071	2	952	0.047	دالة عند 0.05

بلغت قيمة ف ليفين (3.071) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، ولذلك نستخدم جدول المقارنات المتعددة دونيت سي.

الجدول رقم (88) نتائج اختبار المقارنات المتعددة دونيت سي

المجال	الصف	الصف	الفرق بين المتوسطين	القرار
قومي وطني مج	1	2	.23	غير دالة
		3	2.65(*)	دالة عند 0.05
	2	1	-.23	غير دالة
		3	2.43(*)	دالة عند 0.05
	3	1	-2.65(*)	دالة عند 0.05
		2	-2.43(*)	دالة عند 0.05

من جدول المقارنات المتعددة دونيت سي يتبين لنا أنّ هناك فروق في متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على بنود الاستمارة (المحور القومي الوطني) بين بعض المجموعات وفقاً لمتغير الصف الدراسي عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور القومي الوطني) تعزى إلى عامل الصف الدراسي. فلدينا مجموعة الصف الأول الثانوي ومجموعة الصف الثالث الثانوي فمتوسط المجموعة الأولى (47.86) ومتوسط المجموعة الثانية (45.21) والفرق بين المتوسطين (2.65) وهو دال عند مستوى دلالة (0.05) والفرق لصالح مجموعة الصف الأول الثانوي.

ولدينا مجموعة الصف الثاني الثانوي ومجموعة الصف الثالث الثانوي فمتوسط المجموعة الأولى (47.64) ومتوسط المجموعة الثانية (45.21) والفرق بين المتوسطين (2.43) وهو دال عند مستوى دلالة (0.05)، والفرق لصالح مجموعة الصف الثاني الثانوي.

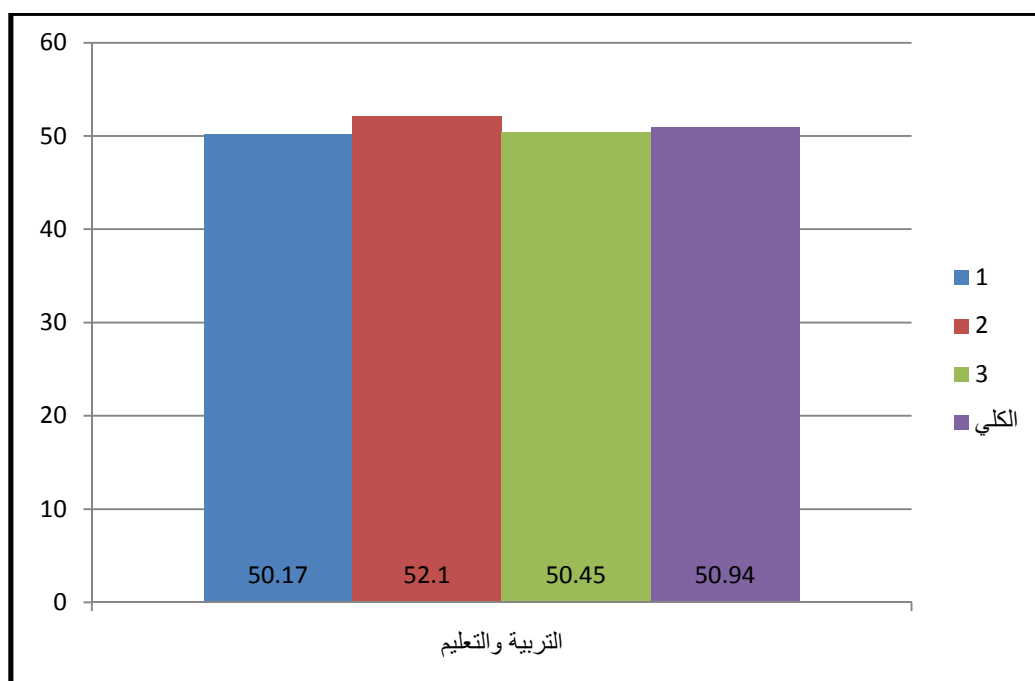
- ويعزو الباحث الفروق بين نتائج الطلبة وفقاً لمتغير الصف في المحور القومي والوطني إلى تركيز اهتمام طلبة الصف الثالث الثانوي على تحصيلهم الدراسي وعدم اهتمامهم بالقضايا القومية أو الوطنية المطروحة فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج طلبة الصف الأول الثانوي ونتائج طلبة الصف الثاني الثانوي وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية للمصنفين الأول الثانوي والثاني الثانوي ونرفضها لطلبة الصف الأول الثانوي مع طلبة الصف الثالث الثانوي وكذلك الصف الثاني الثانوي والصف الثالث الثانوي ونقبل الفرضية البديلة بوجود فروق دالة إحصائية وفق متغير الصف.

14. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور التربية والتعليم) وفق متغير الصف الدراسي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة أفراد العينة على بنود الاستبانة (المحور التربية والتعليم) وفق متغير الصف الدراسي.

الجدول رقم (89) الإحصاء الوصفي

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الاختصاص	المجال
6.238	50.17	339	1	التربية و التعليم مج
7.766	52.10	345	2	
7.732	50.45	271	3	
7.295	50.94	955	الكلي	



الشكل رقم (17) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور التربية والتعليم) وفق متغير الصف الدراسي

الجدول رقم (90) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
التربية والتعليم مج	بين المجموعات	731.019	2	365.510	6.954	0.001	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	50039.039	952	52.562			
	الكل	50770.059	954				

بلغت قيمة ف (6.954) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في إجاباتهم على بنود الاستبانة (محور التربية والتعليم) بين مختلف المجموعات الموزعة وفقاً للصف الدراسي، استخدمنا اختبارات المقارنات المتعددة والجدول التالي يبين لنا قيمة ف ليفين.

الجدول رقم (91) نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين

المجال	ف ليفين	دح 1	دح 2	مستوى الدلالة	القرار
التربية والتعليم مج	7.954	2	952	0.000	دالة عند 0.01

بلغت قيمة ف ليفين (7.954) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) ولذلك نستخدم جدول المقارنات المتعددة دونيت سي.

الجدول رقم (92) نتائج اختبار المقارنات المتعددة دونيت سي

المجال	الصف	الصف	الفرق بين المتوسطين	القرار
التربية والتعليم مج	1	2	-1.93(*)	دالة عند 0.05
		3	-.28	غير دالة
	2	1	1.93(*)	دالة عند 0.05
		3	1.65(*)	دالة عند 0.05
	3	1	.28	غير دالة
		2	-1.65(*)	دالة عند 0.05

من جدول المقارنات المتعددة (دونيت سي) يتبين لنا أن هناك فروق في متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على بنود الاستبانة (محور التربية والتعليم) بين بعض المجموعات وفقاً لمتغير الصف الدراسي عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور التربية والتعليم) وفق متغير عامل الصف الدراسي.

فلدينا مجموعة الصف الأول الثانوي ومجموعة الصف الثاني الثانوي فمتوسط المجموعة الأولى (50.17) ومتوسط المجموعة الثانية (52.10) والفرق بين المتوسطين (-1.93) وهو دال عند مستوى دلالة (0.05)، والفرق لصالح مجموعة الصف الثاني الثانوي.

ولدينا مجموعة الصف الثاني الثانوي ومجموعة الصف الثالث الثانوي فمتوسط المجموعة الأولى (52.10) ومتوسط المجموعة الثانية (50.45) والفرق بين المتوسطين (1.65) وهو دال عند مستوى دلالة (0.05) والفرق لصالح مجموعة الصف الثاني الثانوي.

- ويعزو الباحث الفرق في نتائج طلبة الصف الأول الثانوي ونتائج طلبة الصف الثاني الثانوي إلى تزايد الاهتمام من قبل طلبة الصف الثاني الثانوي بالتحصيل الدراسي لأنهم على أبواب الدخول إلى الصف الثالث الثانوي وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة عن وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج طلبة الصف الأول الثانوي ونتائج طلبة الصف الثاني الثانوي ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين نتائج طلبة الصف الأول الثانوي ونتائج طلبة الصف الثالث الثانوي وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

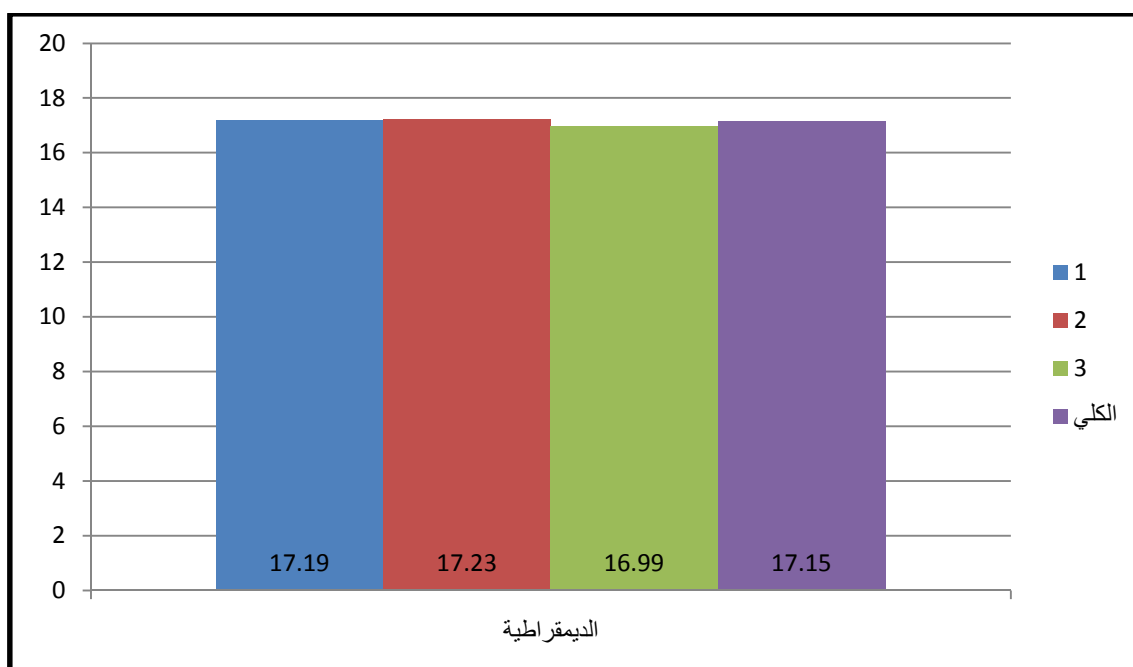
وظهرت فروق دالة إحصائية بين نتائج طلبة الصف الثاني الثانوي ونتائج طلبة الصف الثالث الثانوي وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح طلبة الصف الثاني الثانوي في محور التربية والتعليم.

15. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الديمقراطي) وفق متغير عامل الصف الدراسي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة أفراد العينة على بنود الاستبانة (المحور الديمقراطي) وفق متغير الصف الدراسي.

الجدول رقم (93) الإحصاء الوصفي

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الاختصاص	المجال
2.941	17.19	339	1	الديمقراطي مج
3.224	17.23	345	2	
3.318	16.99	271	3	
3.153	17.15	955	الكلي	



الشكل رقم (18) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الديمقراطي) وفق متغير عامل الصف الدراسي

الجدول رقم (94) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

القرار	مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	دح	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
غير دالة	0.602	0.508	5.051	2	10.101	بين المجموعات	الديمقراطي مج
			9.949	952	9471.486	داخل المجموعات	
				954	9481.587	الكلي	

من الجدول السابق يتبين لنا أن قيمة ف بلغت (0.508) وهي غير دالة، ولذلك فإننا نقبل هذه الفرضية الصفرية ونقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الديمقراطي) وفق متغير عامل الصف الدراسي.

الجدول رقم (95) نتائج اختبار المقارنات المتعددة (دونيت سي)

المجال	الصف	الصف	الفرق بين المتوسطين	القرار
الديمقراطي	1	2	0,04-	غير دالة
		3	0,02	
	2	1	0,04	غير دالة
		3	0,24	

من جدول المقارنات المتعددة (دونيت سي) تبين لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الصف بين نتائج طلبة الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

فلدينا مجموعة الصف الأول الثانوي ومجموعة الصف الثاني الثانوي فمتوسط المجموعة الأولى (17,19) ومتوسط المجموعة الثانية (17,32) والفرق بين المتوسطين هو (-0,04) وهو غير دال عند مستوى دلالة (0,05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

ولدينا مجموعة الصف الأول الثانوي ومجموعة الصف الثالث الثانوي فمتوسط المجموعة الأولى (17,19) ومتوسط المجموعة الثانية (16,99) والفرق بين المتوسطين (0,02) وهو أيضاً غير دال ونقبل الفرضية الصفرية.

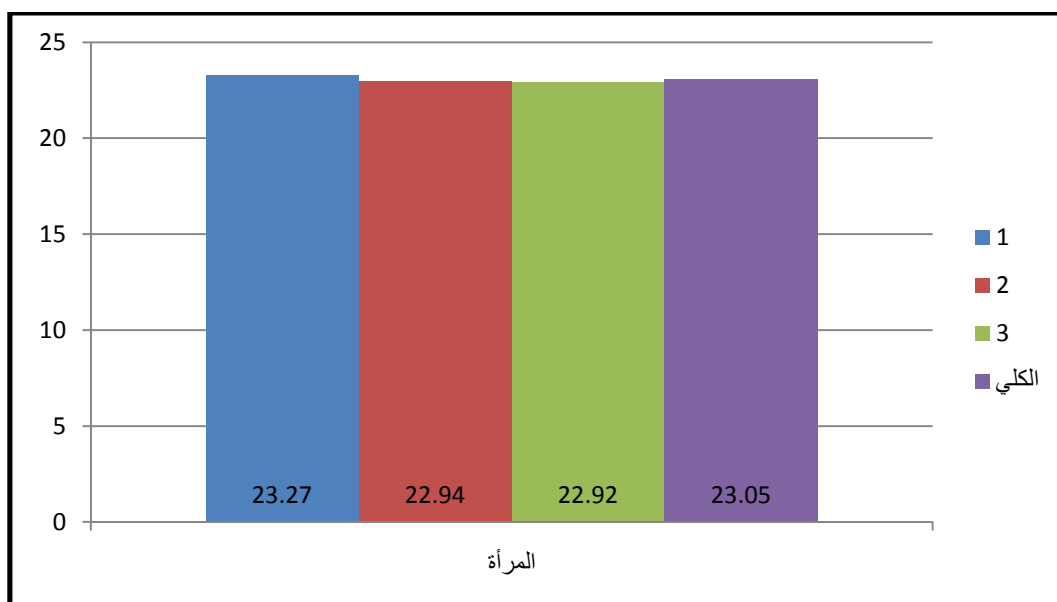
ولدينا مجموعة الصف الثاني الثانوي ومجموعة الصف الثالث الثانوي فمتوسط المجموعة الأولى (17,23) ومتوسط المجموعة الثانية (16,99) والفرق بين المتوسطين (0,24) وهو غير دال وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية في المحور الديمقراطي ولا يوجد فروق دالة إحصائية تعزي لمتغير الصف وهذا ما أظهرته النسب المئوية لإجابات الطلبة استناداً إلى متغير الصف حيث حصلت معظم البنود على نسب مئوية متدنية ولم يوجد فروق دالة إحصائية بين إجابات الطلبة وفقاً لمتغير الصف ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائية في نتائج الطلبة وفق متغير الصف إلى أن المبادئ الديمقراطية لم تحظ بالاهتمام الكافي لدى الطلبة وبأن ما يدرسه شيء والواقع العملي يختلف عما هو موجود في كتاب التربية القومية الاشتراكية.

16. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور المرأة) وفق متغير عامل الصف الدراسي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة أفراد العينة على بنود الاستبانة (محور المرأة) وفق متغير الصف الدراسي.

الجدول رقم (96) الإحصاء الوصفي

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الاختصاص	المجال
2.476	23.27	339	1	المرأة مج
2.698	22.94	345	2	
2.877	22.92	271	3	
2.677	23.05	955	الكلي	



الشكل رقم (19) متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور المرأة) وفق متغير عامل الصف الدراسي

الجدول رقم (97) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	دح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
المرأة مج	بين المجموعات	26.456	2	13.228	1.849	0.158	غير دالة
	داخل المجموعات	6811.132	952	7.155			
	الكلي	6837.587	954				

من الجدول السابق يتبين لنا أن قيمة ف بلغت (1.849) وهي غير دالة، ولذلك فإننا نقبل هذه الفرضية الصفرية ونقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور المرأة) وفق متغير عامل الصف الدراسي.

من وجود المقارنات (دونيت سي) تبين لنا عدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد العينة حول محور المرأة وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

ف لدينا مجموعة الصف الأول الثانوي ومجموعة الصف الثاني الثانوي فمتوسط المجموعة الأولى (23,27) ومتوسط المجموعة الثانية (22,94) والفرق بين المتوسطين (0,33) وهو غير دال وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تقول بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج طلبة الصف الأول الثانوي.

ولدينا مجموعة الصف الثاني الثانوي ومجموعة الصف الثالث الثانوي فمتوسط المجموعة الأولى (22,94) ومتوسط المجموعة الثانية (22,92) والفرق بين المتوسطين (0,02) وهو غير دال وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية.

ولدينا مجموعة الصف الأول الثانوي ومجموعة الصف الثالث الثانوي فمتوسط المجموعة الأولى (23,27) ومتوسط المجموعة الثانية (22,92) والفرق بين المتوسطين (1,35) وهي غير دال عند مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

- ويعزو الباحث عدم وجود فروق في نتائج الطلبة وفق متغير الصف الدراسي أن الطلبة على اختلاف صفوفهم يملكون وجهات نظر متشابهة حول دورها في الحياة وعدم مشاركتها في العمل وعدم خروجها للعمل واقتصار دورها على البيت.

الإجابة عن الأسئلة المفتوحة:

السؤال الأول: ما الحلول المقترحة لطلبة الصف الأول الثانوي في توظيف تدريس مادة التربية القومية في الحياة العملية؟

يبين الجدول رقم (98) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الأول الثانوي حول مقترحات توظيف تدريس مادة التربية القومية في الحياة العملية.

مسلسل	المقترحات	الأول الثانوي	
		العدد	%
1	زيارة بعض الأماكن التراثية والقومية وزيارة المكتبات والمراكز الثقافية	42	12,38
2	ربط المادة بالحياة العملية	19	5,60
3	قدرة المدرس على العطاء	19	5,60
4	القوة الحسنة للمدرس	17	5,01
5	حذف مادة التربية القومية واعتبارها مادة إطلاعية	16	4,71
6	ملازمة الحياة الواقعية	15	4,42
7	تغيير المنهاج بما يتناسب مع متطلبات العصر	13	3,38

8	شرح المدرس للمادة بشكل واف	11	3,24
9	تدريس المادة بأسلوب المناقشة والحوار	10	2,94
10	تحسين نوعية التعليم وتجديد المعلومات	9	2,65
11	تلوين الكتاب	8	2,35
12	ربط المادة ببقية المواد الدراسية بخاصة التربية الدينية	6	1,76
13	تبسيط الأفكار والمفاهيم الجديدة	2	0,58
14	وضع حلول المناسبة لمشكلات الوطن العربي	1	0,29
15	إعطاء الدرس عن طرق حل المشكلات	1	0,29

تدرجت التكرارات والنسب المئوية بين (12,38) و (0,29).

وتناولت مقترحات طلبة الصف الأول الثانوي مجموعة من المقترحات تتلخص بربط مادة التربية القومية بالحياة العملية والقضايا الاجتماعية المحلية والقوة الحسنة للمدرّس وقدرة المدرّس على العطاء وتدريس المادة عن طريق حل المشكلات وعن طريق الحوار والمناقشة وتغيير المنهاج بما يتناسب مع متطلبات العصر وإدخال التقنيات الحديثة في تدريس المادة وتلوين الكتاب وحذف الكتاب من المقررات الدراسية.

وهذه المقترحات هي مقترحات واقعية وتمس واقع تدريس المادة وتناولها موضوعات مثالية تكون في غالب الأحيان بعيدة عن واقع الطلبة وهذا ما لمسّه الباحث من خلال تدريسه لهذه المادة من خلال آراء الطلبة ومناقشتهم مع مدرّسيهم بعد الانتهاء من تطبيق استبانة البحث.

السؤال الثاني: ما الحلول المقترحة لطلبة الصف الثاني الثانوي في توظيف تدريس مادة التربية القومية في الحياة العملية؟

يبين الجدول رقم (99) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثاني الثانوي حول مقترحات توظيف تدريس مادة التربية القومية في الحياة العملية.

مسلسل	المقترحات	الثاني الثانوي	
		العدد	%
1	ارتباط المادة بالحياة الواقعية	56	16,23
2	الواقعية والموضوعية في شرح المادة	26	7,05
3	الابتعاد عن الحفظ الصم للمادة	21	6,08
4	ربط المادة ببقية المواد الدراسية	18	5,21

5	تلوين الكتاب	20	5,79
6	دمج التكنولوجيا بالتعليم	14	4,05
7	حذف مادة التربية القومية	10	2,89

- تدرجت التكرارات والنسب المئوية بين (16,23) و (2,89).

وتناولت عبارات تتعلق بتدريس مادة التربية القومية وبعض الحلول المناسبة لتحسين تدريس هذه المادة وربطها بالحياة العملية والواقعية فعلى سبيل المثال تناولت المقترحات الواقعية والموضوعية في تدريس المادة بالحياة الواقعية وربط المادة ببقية المواد الدراسية وجميعها تشير إلى أسس التربية الحديثة وطرائق التدريس الحديثة عن ربط المادة بالواقع وربط المواد الدراسية ببعضها البعض لتشكل منهاجاً متكاملًا تتكامل فيه المعارف والخبرات والمهارات.

إضافة إلى طلب بعض الطلبة حذف المادة والابتعاد عن الحفظ الصم وربط التقنيات الحديثة في تدريسها وهذا يؤكد الدور التقليدي في تدريس هذه المادة وتقديمها بأسلوب جاف وجامد وعدم تناولها موضوعات تتعلق بحياة الطلبة أو أن الموضوعات الموجودة داخل الكتاب تقدم بطريقة عادية وبسيطة وسطحية.

السؤال الثالث: ما الحلول المقترحة لطلبة الصف الثالث الثانوي في توظيف تدريس مادة التربية القومية في الحياة العملية؟

يبين الجدول رقم (100) التكرارات والنسب المئوية لإجابات طلبة الصف الثالث الثانوي حول مقترحات توظيف تدريس مادة التربية القومية في الحياة العملية.

مسلسل	المقترحات	الثالث الثانوي	
		العدد	%
1	البساطة والوضوح والواقعية في عرض المادة	34	12,54
2	حذف مادة التربية القومية	19	7,01
3	ربط المادة بالحياة العملية	13	4,79
4	تلوين الكتاب	9	3,32
5	إشراك الطلبة في أثناء الدرس	7	2,58
6	تدريس المادة من قبل مدرسين مختصين	6	2,21
7	استخدام التقنيات الحديثة في تدريس المادة	5	1,84
8	أن تكون المادة اطلوعية وليس مقرراً دراسياً	5	1,84
9	تجديد المنهاج	4	1,47

10	دمج المادة مع الدراسات الاجتماعية	3	1,10
11	إعطاء المرأة دورها في قضايا الأمة والمجتمع	2	0,73
12	طرح مشكلات القومية وطرح الحلول لها	1	0,36
13	الربط بين الماضي والحاضر	1	0,36
14	طرح أفكار جديدة واقعية وعدم الاكتفاء بمعلومات الكتاب	1	0,36
15	زيارة الأماكن التراثية والقومية	1	0,36
16	عدم تكرار المعلومات في كل عام	1	0,36
17	تصحيح الأفكار الاجتماعية الخاطئة	1	0,36

- تدرجت التكرارات والنسب المئوية بين (12,54) و (0,36).

وتناولت المقترحات عبارات تتعلق بالواقع الملموس لتدريس هذه المادة من البساطة والوضوح والواقعية في عرض المادة وربط المادة بالحياة العملية للطلبة وتجديد المنهاج وعدم تكرار المعلومات في كل عام وتصحيح الأفكار الاجتماعية الخاطئة وتدريس المادة من قبل مدرسين مختصين حيث في كثير من الأحيان يكلف بتدريس المادة مدرسين غير مختصين وهذا ما ينعكس سلباً على المادة وعلى الطلبة.

كما اقترح بعض الطلبة تلوين الكتاب وبعضهم حذفه وبعضهم جعلها مادة اطلالية وليس مقررأ دراسياً إضافة إلى استخدام تقنيات التعليم الحديثة في تدريس المادة والتوسع في شرح المادة وعدم الاكتفاء بمعلومات الكتاب إضافة إلى طرح المشكلات القومية ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها وزيارة عملية للأماكن الأثرية والتراثية والقومية وإعطاء المرأة دورها في الحياة الاجتماعية.

خلاصة لجميع المقترحات:

من خلال استعراض الباحث لمقترحات طلبة المرحلة الثانوية خلص إلى وضع النقاط المتشابهة بين طلبة المرحلة الثانوية بالنقاط التالية:

1. ربط المادة بالحياة العملية.
2. استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.
3. تدريس المادة من قبل مدرّسين مختصين.
4. حذف المادة.
5. تلوين الكتاب المقرر.

النتائج التي توصل إليها البحث:

الأهداف التي حققها البحث:

1. تم تعرف الفروق بين الطلبة وفق المتغيرات الجنس والصف والتخصص حول الاستبانة بشكل عام وحول كل محور من محاور الاستبانة من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية لعبارات الاستبانة ومحاورها.
2. تم تحديد اتجاهات وآراء منها طلبة المرحلة الثانوية وفق متغيرات الجنس والصف والتخصص حول الاستبانة بشكل عام وحول كل محور من محاور الاستبانة من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية لعبارات الاستبانة ومحاورها.
3. تم تحديد مقترحات الطلبة وفق متغيرات الصف فقط لتحسين واقع تدريس مادة التربية القومية من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطلبة عن السؤال المفتوح.

الإجابة عن أسئلة البحث:

★ تم تعرف مدى توظيف طلبة الصف الأول الثانوي للمبادئ والمفاهيم والمصطلحات التي درسوها في مادة التربية القومية في حياتهم العملية من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية لعبارات الاستبانة بشكل عام ولكل محور من محاور الاستبانة وكذلك الأمر بالنسبة لطلبة الصف الثاني الثانوي والصف الثالث الثانوي إضافة إلى متغيرات الجنس والتخصص.

★ تم استعراض الحلول المقترحة من قبل طلبة المرحلة الثانوية وحساب التكرارات والنسب المئوية وإجراء مقارنة بين الحلول المقترحة لجميع طلبة المرحلة الثانوية في عينة الدراسة.

نتائج الفرضيات:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام تعزى إلى متغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور الاجتماعي (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور الإنساني (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور القومي الوطني (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور التربية والتعليم (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور الديمقراطي (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور المرأة (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام وفق متغير التخصص (علمي، أدبي).
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة وفق متغير التخصص (علمي، أدبي).
10. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام وفق متغير عامل الصف الدراسي.
11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الاجتماعي) وفق متغير عامل الصف الدراسي.
12. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الإنساني) وفق متغير عامل الصف الدراسي.
13. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور القومي الوطني) تعزى إلى عامل الصف الدراسي.
14. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور التربية والتعليم) وفق متغير عامل الصف الدراسي.
15. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الديمقراطي) تعزى إلى عامل الصف الدراسي.
16. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور المرأة) وفق متغير عامل الصف الدراسي.

مقترحات البحث:

بعد استعراض نتائج البحث ومناقشة فرضياته والإجابة عن تساؤلات البحث خلص الباحث إلى وضع مجموعة من المقترحات حول تدريس مادة التربية القومية الاشتراكية:

1. ضرورة تركيز مدرسي مادة التربية القومية الاشتراكية على ربط المفاهيم والمبادئ والمصطلحات الواردة في الكتاب في حياة الطلبة بشكل عملي.
2. توظيف هذه المبادئ في حياة الطلبة اليومية من خلال الأنشطة المدرسية داخل وخارج المدرسة.
3. توظيف ربط المدرسة بالمجتمع من خلال القيام بزيارات ميدانية لمؤسسات المجتمع المحلي.
4. طرح الموضوعات التي تهم الطلبة داخل المدرسة بأسلوب ديمقراطي وبناء وتعويدهم على النقد الذاتي واحترام الرأي الآخر.
5. توظيف التقنيات الحديثة أثناء تدريس مادة التربية القومية الاشتراكية للانتقال بها عن الدور التقليدي الذي تقوم به هذه المادة وبأسلوب جاف.
6. احترام حرية المرأة في العمل والمشاركة في بناء المجتمع دون أن يخل ذلك بمسؤولياتها الأسرية.
7. زيادة عدد حصص تدريس مادة التربية القومية الاشتراكية.
8. التأكيد على ربط مادة التربية القومية الاشتراكية مع بقية المواد الدراسية وهذا ما تتفق عليه النظريات التربوية الحديثة.

ملخص البحث باللغة العربية

خلاصة البحث: يتضمن هذا البحث ستة فصول شملت الجوانب النظرية والعملية التي اعتمد الباحث تطبيقها في الإجابة عن أسئلة البحث وفي الحكم على فرضياته ، وفيما يلي عرض موجز لما احتوته الدراسة.

جاءت هذه الدراسة لتحديد مشكلة البحث على النحو التالي:
ما مدى توظيف طلبة المرحلة الثانوية لمادة التربية القومية الاشتراكية في حياتهم العملية.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث الحالي من خلال:

1. التركيز على دور الوظيفية في تدريس التربية القومية الاشتراكية.
2. تعد هذه الدراسة حسب علم الباحث من الدراسات التي تطرقت إلى الوظيفية في تدريس التربية القومية الاشتراكية في إطار التعليم العام وهي إضافة بسيطة إلى الجهود التي تحاول ربط الخبرات التي يتعرض لها الطالب في المدرسة بواقع الحياة اليومية التي يعيشها أي ربط الواقع الحياتي بالخبرات التربوي.
3. تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته انطلاقاً من أهمية الوظيفية كإحدى المحددات الهامة للسلوك، وإحدى دعائم التربية المعاصرة لتحل محل الطرائق التقليدية في التدريس.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها:

1. التعرف على أهم الحقائق حول تطبيق مناحي الحياة بكافة أشكالها على الجانب النظري والتي ينبغي على المدرس تنميتها داخل الصف.
2. تعرف الفروق بين الطلبة استناداً إلى المتغيرات (الصف، التخصص، الجنس)
3. تحديد اتجاهات وآراء التي يعاني منها طلبة المرحلة الثانوية في تطبيق المبادئ والمفاهيم التي درسوها في منهاج التربية القومية.
4. التعرف على مقترحات الطلبة حول تدريس مادة التربية القومية.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى توظيف طلبة الصف الأول الثانوي للمبادئ والمفاهيم والمصطلحات التي تعلموها في حياتهم العملية.
2. ما مدى توظيف طلبة الصف الثاني الثانوي للمبادئ والمفاهيم والمصطلحات التي تعلموها في حياتهم العملية.
3. ما مدى توظيف طلبة الصف الثالث الثانوي للمبادئ والمفاهيم والمصطلحات التي تعلموها في حياتهم العملية.
4. ما مدى توظيف طلبة المرحلة الثانوية للمبادئ والمفاهيم والمصطلحات التي تعلموها في حياتهم العملية استناداً إلى متغير (الجنس، الصف، التخصص).
5. ما الحلول المقترحة من قبل طلبة المرحلة الثانوية لتوظيف ما درسوه في حياتهم العملية.

فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام تعزى إلى متغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور الاجتماعي (من محاور الاستبانة) تعزى إلى متغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور الإنساني (من محاور الاستبانة) تعزى إلى متغير الجنس.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور القومي الوطني (من محاور الاستبانة) تعزى إلى متغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور التربية والتعليم (من محاور الاستبانة) تعزى إلى متغير الجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور الديمقراطي (من محاور الاستبانة) تعزى إلى متغير الجنس.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور المرأة (من محاور الاستبانة) تعزى إلى متغير الجنس.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام تعزى إلى متغير التخصص (علمي، أدبي).

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة تعزى إلى متغير التخصص (علمي، أدبي).
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام تعزى إلى عامل الصف الدراسي.
11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الاجتماعي) تعزى إلى متغير الصف الدراسي.
12. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الإنساني) تعزى إلى متغير الصف الدراسي.
13. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور القومي الوطني) تعزى إلى متغير الصف الدراسي.
14. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور التربية والتعليم) تعزى إلى متغير الصف الدراسي.
15. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الديمقراطي) تعزى إلى عامل الصف الدراسي.
16. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور المرأة) تعزى إلى عامل الصف الدراسي.

المجتمع الأصلي وعينة البحث:

- اقتصرَت الدراسة على أخذ آراء الطلبة لكلا الجنسين (ذكور - إناث) لكلا التخصصين (علمي - أدبي) في مدارس مدينة دمشق "الثانوية للعام الدراسي (2009 - 2010) .
- حيث بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (31991) طالباً وطالبة.
- بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (955) طالباً وطالبة.

نتائج الفرضيات:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام تعزى إلى متغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور الاجتماعي (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور الإنساني (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على المحور القومي الوطني (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور التربية والتعليم (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على المحور الديمقراطي (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على محور المرأة (من محاور الاستبانة) وفق متغير الجنس.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام وفق متغير التخصص (علمي، أدبي).
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة وفق متغير التخصص (علمي، أدبي).
10. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة بشكل عام وفق متغير عامل الصف الدراسي.
11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الاجتماعي) وفق متغير عامل الصف الدراسي.
12. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الإنساني) وفق متغير عامل الصف الدراسي.
13. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات الطلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور القومي الوطني) تعزى إلى عامل الصف الدراسي.
14. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور التربية والتعليم) وفق متغير عامل الصف الدراسي.
15. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (المحور الديمقراطي) تعزى إلى عامل الصف الدراسي.
16. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إجابات طلبة أفراد العينة على الاستبانة (محور المرأة) وفق متغير عامل الصف الدراسي.

مقترحات البحث:

بعد استعراض نتائج البحث ومناقشة فرضياته والإجابة عن تساؤلات البحث خلص الباحث إلى وضع مجموعة من المقترحات حول تدريس مادة التربية القومية الاشتراكية:

1. ضرورة تركيز مدرسي مادة التربية القومية الاشتراكية على ربط المفاهيم والمبادئ والمصطلحات الواردة في الكتاب في حياة الطلبة بشكل عملي.
2. توظيف هذه المبادئ في حياة الطلبة اليومية من خلال الأنشطة المدرسية داخل وخارج المدرسة.
3. توظيف ربط المدرسة بالمجتمع من خلال القيام بزيارات ميدانية لمؤسسات المجتمع المحلي.
4. طرح الموضوعات التي تهم الطلبة داخل المدرسة بأسلوب ديمقراطي وبناء وتعويدهم على النقد الذاتي واحترام الرأي الآخر.
5. توظيف التقنيات الحديثة أثناء تدريس مادة التربية القومية الاشتراكية للانتقال بها عن الدور التقليدي الذي تقوم به هذه المادة وبأسلوب جاف.
6. احترام حرية المرأة في العمل والمشاركة في بناء المجتمع دون أن يخل ذلك بمسؤولياتها الأسرية.
7. زيادة عدد حصص تدريس مادة التربية القومية الاشتراكية.
8. التأكيد على ربط مادة التربية القومية الاشتراكية مع بقية المواد الدراسية وهذا ما تتفق عليه النظريات التربوية الحديثة.

المراجع

- ❖ المراجع العربية.
- ❖ المراجع الأجنبية.

— المراجع العربية:

1. أبل، كاظم (1996) سيكولوجية الرابع الإعلامية للطفل، ط1، الكويت، دار الترجمة.
2. ابن نبي، مالك (1987) تأملات، دار الفكر - دمشق سوريا.
3. أبو عجوة، ياسر (2002) دور الأسرة الفلسطينية في تشكيل القيم التنموية رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية الآداب.
4. أبو عمشة، عنان فياض (1978) التربية القومية ومقاومة التحدي الصهيوني، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة.
5. أبو مغلي، سميح وآخرون (1997) قواعد التدريس في الجامعة، دار الفكر، عمان، الأردن.
6. الأحمد، خالد طه، (1991) طرائق تدريس العلوم السياسية، جامعة دمشق، كلية التربية، مطبعة الاتحاد، دمشق.
7. أحمد، سمير نعيم (1979) النظرية في علم الاجتماع، دراسة نقدية، ط2.
8. الأحمد، عبد الرحمن أحمد (2000) التربية الحياتية، ط1، الكويت.
9. إسماعيل، سعيد علي (2003) فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية ونحوها، جامعة القاهرة.
10. باعباد، علي هود (1990) التعليم في اليمن، ماضيه وحاضره ومستقبله، منشورات جامعة صنعاء، ط4.
11. بدور، مجيدة، (2006) المعايير الخاصة بمجال التربية الوطنية "المرحلة الثانوية" مجلة المعلم العربي، العددان الأول والثاني، السنة 59، دمشق.
12. بشارة، جبرائيل (1980-1981) المناهج، جامعة دمشق، كلية التربية، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق.
13. البغدادي، محمد رضا (1984) الأهداف والمناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق، مكتبة الفلاح، الكويت.
14. بكار، عبد الكريم وآل رشي، علاء الدين (2006) الأسئلة المحظورة، التأزم الفكري في واقعنا المعاصر، مركز الراية، جدة.
15. بهاء الدين، حسين كامل (2000) الوطنية في عالم بلا هوية، دار المعارف، القاهرة.
16. البهنساوي، سالم (2006) الإصلاح الإسلامي الحائر بين أهله، ط1، دار اقرأ، الكويت.
17. بورتا، تورني (2001) الصعوبات المتعلقة بالطلبة والتي تعيق منهاج التربية الوطنية عن تحقيق أهدافه، إيطاليا.

18. بوز، كهيلا (1990) المعلم مهندس العملية التربوية، مجلة المعلم العربي، السنة الثالثة والأربعون، العدد الرابع.
19. بيومي، محمد أحمد (2002) علم اجتماع القيم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
20. تيماشيف، نيقولا (1972) نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها، ترجمة. محمد الجوهري وآخرون، ط2، القاهرة، دار العارف، مصر.
21. تيماشيف، نيقولا (1983) نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها، ترجمة. محمود عودة وآخرون، ط8، القاهرة، دار المعارف.
22. جليبي، علي عبد الرزاق (1999) الاتجاهات الأساسية في نظرية علم الاجتماع، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
23. حزب البعث العربي الاشتراكي، القيادة القومية، مكتب الإعداد، بعض المنطلقات التي أقرها المؤتمر القطري السادس، ت1 (1963) مطبعة القيادة القومية، نيسان (1980).
24. حلس، موسى عبد الرحيم (2004) البناء والتغير في المجتمع الفلسطيني، ط2، غزة مطبعة دار المنار.
25. الحموي، انتصار (2005) دراسة تحليلية تقويمية لمادة التربية القومية الاشتراكية في الصف الأول الثانوي (وحدة الاستعمار الاستيطاني) في سوريا رسالة ماجستير غير منشورة.
26. الحيلة، محمد حمود (1999) التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، دار المسيرة والنشر والتوزيع، عمان.
27. خطاب، سمير (2004) التنشئة السياسية والقيم الميدانية لطلاب المدارس الثانوية.
28. الدستور الدائم المطروح للاستفتاء الشعبي، الجمهورية العربية السورية، مجلس الشعب (1982).
29. دستور حزب البعث العربي الاشتراكي، القيادة القومية، مطبعة القيادة القومية، دمشق، نيسان (1978).
30. دور كايم، اميل (1996) التربية والمجتمع، ترجمة د. علي وطفة، ط5، دار معد، دمشق.
31. ديفلر، ميليفين، روكيتش، ساندر (2002) نظريات وسائل الإعلام ترجمة. كمال عبد الرؤوف، ط4، القاهرة، دار الدولية للاستثمارات الثقافية المصرية.
32. ديورانت، وليم (2005) قصة الحضارة، المجمع الثقافي، الإمارات.
33. ديبين، أحمد (2005) الديمقراطية في الكويت - مسارها - واقعها - تحدياتها - آفاقها، ط1، دار قرطاس، الكويت.

34. رحمة، انطوان (1994) التربية العامة/2/ مطبعة الرياض، دمشق.
35. رحنيم، ماجد (1973) فن التعليم الوظيفي إلى التعليم مدى الحياة، ترجمة محي الدين أبو شادي، مجلة المستقبل العدد السادس.
36. رضوان، نادية (1997) الشباب المصري المعاصر القيم، القاهرة، الهيئة المصرية
37. الزنيدى، عبد الرحمن (2006) مبدأ المواطنة في المجتمع السعودي، مجلة المعرفة السعودية.
38. زهران، حامد عبد السلام، (1985) القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب في المجتمعين المصري، السعودي، المؤتمرات لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية القاهرة.
39. زيود، زينب (2006) أهداف التربية النظامية في سوريا (دراسة تحليلية تقويمية للتربية) رسالة دكتوراة غير منشورة.
40. سرحان، منى المرسي (1989) في اجتماعيات التربية، دار النهضة، بيروت، لبنان
41. سعادة، جودت أحمد (1991) صياغة الأهداف التعليمية في مختلف المواد الدراسية، مجلة رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم العالي في سلطنة عمان، ديسمبر.
42. سعيد، إبراهيم (1991) جدوى تدريس التربية القومية بالاستقصاء الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي والمفاهيم المرتبطة بالتربية السياسية لدى طالبات الثانوية العامة، مجلة كلية التربية بالزقازيق مصر.
43. السلوك الوظيفي، (2002) ج1، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، الكلية التغذية بعمر.
44. السليطي، طيبة (1993) النحو الوظيفي في المرحلة الإعدادية في قطر
45. السيد، ليلي حسن (1993) استخدامات الأسرة المصرية لوسائل الاتصال الالكترونية ومدى الإشباع الذي تحققه، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، جامعة كلية الإعلام.
46. السيد، محمود (2005) دراسة تطور الأهداف التربوية في سوريا (تحليلاً وتصنيفاً).
47. الشراح، يعقوب أحمد (2001) التربية والانتماء الوطني تحليل ونقد، ط1، دار الفكر الحديث، الكويت.
48. الشريدة، خالد (2006) الشباب والمواطنة، مجلة المعرفة.
49. شماس، عيسى (1987) القصة الطفلية في سوريا، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.
50. صابر، شكري عبد الحميد (1999) النظرية الاجتماعية- الاتجاهات- الرؤى، غزة، مكتبة دار المنار.

51. صارم، أحمد (2002) اتجاهات التربية القومية في سورية ومصر في النصف الثاني من القرن العشرين - دراسة مقارنة - رسالة دكتوراه غير منشورة.
52. طاهر، حامد (2005) الفلسفة الإسلامية في العصر الحديث، ط1، نهضة مصر، القاهرة.
53. طابع، سامي (2001) بحوث الإعلام، القاهرة، دار النهضة العربية.
54. عارف، نصر محمد عارف (2004) مفهوم التنمية، إعادة الاعتبار للإنسان، موقع إسلام أون لاين.
55. عاقل، خاطر (1982) أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، دار العلم للملايين، بيروت.
56. عباس، عايدة (1995) رؤية مستقبلية لمناهج الدراسات الاجتماعية، مجلة العلوم التربوية، القاهرة.
57. عبد الجواد، مصطفى (2002) قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع، القاهرة، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية.
58. العبد الكريم، راشد، النصار، صالح (2005) القيم التربوي في التربية الوطنية في السعودية، الباحة.
59. عفلق ميشيل (1958) في سبيل البحث، منشورات، دار الطليعة للطباعة.
60. العلي، شيراز، (2008) أثر التعليم العفوي والتعليم المنظم في تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمشق.
61. علي، عقل (1996) مشكلات التربية القومية في المرحلة الإعدادية في سوريا رسالة ماجستير غير منشورة.
62. عمار، حامد (2002) الحادي عشر من سبتمبر 2001 وتداعياته التربوية والثقافية في الوطن العربي، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
63. عيسى، وفاء، (2008) فاعلية برنامج تدريس معد وفق الطريقة الوظيفية في تدريس الأدب والنصوص، دراسة تجريبية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة دمشق، رسالة دكتوراه غير منشورة.
64. غازدا، جورج أم، كورسين، ديمون جي (1986) نظريات التعليم (دراسة مقارنة) ترجمة علي حسين حجاج، ج2، مجلة عالم المعرفة، العدد 108 كانون الأول.
65. فرج، إلهام عبد الحميد (1999) برنامج مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم العربي، رسالة دكتوراه غير منشورة.

66. فريق العمل الوطني (2006) مدخل إلى المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، مجلة المعلم العربي، العددان الأول والثاني السنة 59، دمشق.
67. فولكيه، بول (1953) المدارس الحديثة، ترجمة عبد الله الدايم وآخرون، مجلة المعلم العربي، العدد السابع والثامن، السنة السادسة، أيار، حزيران.
68. القاري، سميحة (2005) دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي توظيف التقنية في الارتقاء بالمواطنة
69. قزح، إلهام (2008) واقع تدريس مادة التربية القومية الاشتراكية في المرحلة الثانوية ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة، رسالة ماجستير غير منشورة.
70. القلا، فخر الدين و ناصر، أصول التدريس لطلاب دبلوم التأهيل التربوي ط2 في جامعة دمشق.
71. كانط، تأسيس ميتافيزيقية الأخلاق، ترجمة. عبد الغفور مكاوي، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب.
72. كلابريد، إدوارد (1923) سيكولوجية المدرسة الفعالة، مجلة العربي، العدد 15 كانون الأول.
73. كلابريد، إدوارد (1930) التربية الوظيفية، ترجمة محمد قاسم، محمد ثابت الفزري، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
74. الكلزة، رجب أحمد (1983) المناهج المعاصرة، ط4، منشأة المعارف في إسكندرية، مصر.
75. الكندري، لطيفة حسين (2007) نحو بناء هوية وطنية للناشئة، ط1، المركز الإقليمي للطفولة والأمومة، الكويت.
76. ماندير، ميشيل (2003) فن التعليم الوظيفي، ترجمة محمد خير الفوال، عبد الرحمن نجيب، دار الرضا للنشر، دمشق.
77. معوض، محمد (2000) الأب الثالث والأطفال، ط1، القاهرة، دار الكتاب الحديثة.
78. مكاوي، حسن، السيد، ليلي (2002) الاتصال نظرياته المعاصرة، ط3، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
79. المما، فاطمة (1990) أضواء على الأهداف التربوية، مجلة المعلم العربي، السنة الثالثة والأربعون، العدد الأول.

80. المنظمة العربية السورية للتربية والثقافة والعلوم، تقرير اللجنة الختامية لوضع إستراتيجية تطوير التربية العربية، دليل استخدام المرجع البيئي (1979) طرابلس.
81. منظمة العفو الدولية (2006) دليل تعليم حقوق الإنسان، مجلة المعرفة، السعودية.
82. مهداد، الزبير (2006) الحياة المدرسية ورشة التربية على المواطنة وتحقيق التنمية في مجلة المعرفة.
83. موسوعة ويكيبيديا.
84. موسى، علي سعد (2002) التربية الوطنية، العدد 603 السنة الثانية، جريدة الوطن السعودية.
85. ميكشيللي، إيكس (1993) الهوية، ترجمة د. علي وطفة، ط1، دار النشر الفرنسية، دمشق.
86. نجيب، كمال (2005) تطوير منظومة التربية العربية من أجل تمكين الشباب، تحديات وآفاق المستقبل، جامعة الدول العربية، القاهرة.
87. نعيمة، ميخائيل (1993) قيمة الإنسان دراسات تربوية، ج8، العدد 58.
88. نيلر وجورج (2006) الحركة الفكرية في التربية الحديثة، ترجمة سعيد إسماعيل علي، مكتبة عالم الكتب، القاهرة.
89. وطفة علي، الشريع، سعد (1999) الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت، الكويت.
90. الوهابي، سالم (2004) ربط منهج الوطنية في المرحلة الثانوية بالمجتمع من خلال مشروعات التعلم الخدمي، السعودية.
91. اليازجي، حليم، بحوث في الفكر القومي العربي، القاهرة، دار الفكر (1986).
92. اليريمي، يحيى (2003) مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لبعض القيم الديمقراطية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
93. يوسف، عيطة (1987) تنمية بعض المهارات التعبير الوظيفي التحريري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق مصر.

المراجع الأجنبية:

1. Backus, M. & others (2004). Character Education. Grade 5. USA: Frank Schaffer Publications.
2. Bottomore & Nisbet: History Of Sociological Analysis (New Yourk- Basic Books, 1978).
3. Brian, Jones & others: Social Problemes Issues Opinions & Solutions (New Yourk – Hill Book company, 1988).
4. Hepurn (2002): I mproving citizenship ejucution project. Vol.2 .april .2002 .pp.40-50 /ERIC Web portal/ record Detail? Accno=ED www.eric.ed.gov 218165-22 K.
5. Johnson: Sociological Theory (New Yourk- John Willy & Sons, 1981).
6. Jon Rex: Key Problemes Of Sociolgicl Theory (London- Aoutledge & Kegan Peul, 1976).
7. Klansmerier, H.J, Gilbert, E.S, and Frayer, D.A. (1974): Conceptual Learning and development: Acognitive View (Academic peess, Landon).
8. Mintrop. H.(2003) The old new face of civic Education: expert .teacher .and .students views European educational research journal 2. 446-454 /research/cchre/study- on-the- www.education.leeds.as.uk Advances. Pdf.
9. Moughrabi F (2004). Educating For Citizenship In The New Palestine. In Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives. James A. Banks - editor. Jossey-Bass: San Francisco.
10. Parker, W. C. (2004). Diversity, Globalization, And Democratic Education Curriculum Possibilities. In Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives. James A. Banks - editor. Jossey-Bass: San Francisco.
11. Questia Media America, Inc. www.questia.com
12. Robert Merton..Sociel Theory & Sociel Strstructure (New Yourk- Free Press, 1949).
13. Shalaway. Linda (1998): Learning to teach. The Essential Guide for all Teachers. Printed in the U,S,A, Newyork.
14. Wang pi- lang. Civics and Morality Among theirteen and Fifteen- year- olds: A study in the Republic of China on Taiwan (teenagers. Junior high school). University of Maryland. College park .ph. D.pp: 201.1996. /Ire/downloads.php? Cat id = 12& downloads-id= www.edc.gov.sa46.
15. Zeilberg, (1999): Htty: www.math.rutgers.edu/Zeilberg/family/Enckhil.htm/.

الملاحق

- ❖ استبانة الطالب.
- ❖ قائمة المحكمين.
- ❖ قائمة بأسماء المدارس الثانوية للذكور.
- ❖ قائمة بأسماء المدارس الثانوية للإناث.
- ❖ قائمة بأسماء المدارس الثانوية المختلطة.

استبانة الطالب

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

إن الاستبانة التي ستجيب عنها، تتعلق بالدور الاجتماعي والحياتي لمادة القومية الاشتراكية المرحلة الثانوية وما بعدها، والهدف منها معرفة رأيك في بعض الأمور المتعلقة بتدريس في قطرنا والاستفادة منها لتحسين هذا الواقع. لذلك أرجو منك أن تجيب بشكل دقيق وواضح على هذه الأسئلة. ولكي تطمئن إلى غاية الاستبانة الحصول على معلومات تمثل آراء الطلاب بمجموعهم، نرجو منك ألا تكتب اسمك أو اسم المدرسة على الاستبانة.

معلومات عامة:

الجنس: ذكر ☐ - أنثى ☐

الصف: الأول الثانوي - الثاني الثانوي - الثالث الثانوي

☐ ☐ ☐

التخصص: علمي ☐ - أدبي ☐

شاكرين لكم تعاونكم

الباحث

مأمون إفليس

مسلسل	العبـارات	دائماً	نادراً	أحياناً
المحور الاجتماعي				
1	أعتر بالقيم الايجابية في مجتمعي			
2	أتمسك بالعادات والتقاليد الايجابية في مجتمعي			
3	أحترم العمل المنتج مهما كان نوعه			
4	للشباب دور فعال في بناء المجتمع وتقدمه			
5	أساهم في حل بعض المشكلات الأسرية			
6	أتناقش مع أسرتي في كثير من مشاكل الحياة			
7	أتناقش مع زملائي في المدرسة بالمشكلات المحلية			
8	الأسرة هي الأساس في تماسك الأفراد والمجتمع			
9	أوظف ما تعلمته في الحفاظ على البيئة			
10	أحافظ على نظافة مدرستي			
11	أحافظ على نظافة الحي الذي أسكن فيه			
12	أشارك الآخرين في حملات المحافظة على البيئة			
13	أحرص على احترام المدرسين والإداريين			
14	أحرص على احترام المدرسين داخل المدرسة			
15	أتمسك بقيم المجتمع وعاداته وتقاليده الإيجابية			
16	اقترح حلولاً مناسبة للمشكلات التي تعترض زملائي في قاعة الصف وبحياتهم الاجتماعية			
المحور الإنساني				
17	أدافع عن الإرث الحضاري والإنساني لأمتي			
18	أحترم حقوق الطفل			
19	أحرص على حماية الطفولة ورعايتها			
20	أوظف ما تعلمته عن حقوق الإنسان في احترام الكبار			
21	أوظف ما تعلمته عن حقوق الإنسان في العطف على الصغار			
22	أتعاطف مع القضايا الإنسانية العادلة أينما كانت			
23	أقدم المساعدات للآخرين ولو كانت بسيطة			
24	أحترم حق الشعوب في الاستقلال والحرية			
25	أتعامل مع زملائي في المدرسة بمودة واحترام			

مسلسل	العبارات	دائماً	نادراً	أحياناً
26	أتقن أي عمل أقوم به مهما كان نوعه			
27	أرفض الظلم مهما كان نوعه			
28	أجل وأحترم العلماء العرب الذين ساهموا في الحضارة الإنسانية			
29	أهتم بقضايا الشعوب المكافحة ضد الاحتلال والظلم والعدوان			
30	أوظف ما اكتسبته من حصيلة تاريخية وإنسانية في فهم الحياة			
المحور القومي والوطني				
31	أقدر دور أبناء الوطن في بناء المجتمع وتقدمه			
32	يؤسفني تقاعس الأمة العربية ضد ما يحدث في فلسطين			
33	أصيب بالإحباط من مواقف الأمة العربية في الآونة الأخيرة			
34	أعتز بالتاريخ العربي وأدافع عنه			
35	أرفض كل أنواع السلوك السلبي المضر بالبلد والمجتمع			
36	أتناقش مع زملائي بموضوعات سياسية راهنة			
37	أدافع عن مواقف بلدي المحلية			
38	أدافع عن مواقف بلدي القومية			
39	أدافع عن مواقف بلدي الدولية			
40	أؤمن برسالة الأمة العربية			
41	أتمنى أن أكون شهيداً في سبيل الوطن وعزته			
42	أعتز بتراث أمتي التاريخي والحضاري			
43	أعتز بأهداف أمتي في الوحدة والحرية والاشتراكية			
44	أرفض الظلم والعدوان على الأمة العربية			
45	أعتز بالشهادة وأدافع عن الشهداء			
46	أضحى بنفسني في سبيل عزة الأمة وكرامتها			
47	أعتز بإسهامات الأمة العربية في نشر القيم الأخلاقية والروحية والحضارية			
48	أدافع عن قضايا أمتي العادلة			
49	أعتز بأنني مواطن عربي			
محور التربية والتعليم				
50	العلم والمعرفة هما السلاحان ضد التخلف			
51	أحترم العلم والعلماء			

مسلسل	العبارات	دائماً	نادراً	أحياناً
52	سأواصل مسيرتي التعليمية حتى النهاية			
53	أوظف ما تعلمته في مادة التربية القومية في حل المشكلات التي تواجهني			
54	أدافع عن آرائي ومواقفي بشكل علمي ومنطقي			
55	أدافع عن آرائي بشكل موضوعي			
56	أوظف ما تعلمته من مادة التربية القومية في خدمة الوطن والمجتمع			
57	هناك تناقض ما تعلمته في مادة التربية القومية وما يحدث في المجتمع			
58	هناك تناقض بين القيم والمبادئ والأهداف التي درستها وبين ما هو في الواقع			
59	أطلع على مراجع ثقافية			
60	أطلع على مراجع تربوية			
61	أطلع على مراجع أخلاقية			
62	أطلع على مراجع سياسية			
63	أوظف المهارات التي اكتسبتها في التعبير عن مشاعري وأفكاري عما يحيط بي في شؤون الحياة والبيئة			
64	أوظف ما اكتسبته في مادة التربية القومية على ترتيب أفكار من خلال حواراتي في الصف والأسرة والمجتمع			
65	أربط المضامين التربوية والسياسية لمادة التربية القومية مع حياتي الخاصة والعامة			
66	أوظف ما اكتسبته من قيم واتجاهات ومعارف في التعبير عن آرائي الخاصة ومواهي			
67	أتمثل في حياتي اليومية للقيم والاتجاهات التي تعلمتها بمادة التربية القومية			
68	اكتسب مهارة وسلوكاً في حياتي العملية من خلال الأفكار المطروحة في مادة التربية القومية			
69	أشارك المدرس أثناء إعطاء الدرس			
70	أعتبر أن ما تعلمته في مادة التربية القومية كلام نظري ليس له تطبيق في الواقع			
71	أعتبر أن كتاب التربية القومية يتحدث عن أشياء مثالية			
72	أعتبر أن هناك تناقض بين ما يطرحه كتاب التربية القومية وما هو في الواقع الحالي			

مسلسل	العبـارات	دائماً	نادراً	أحياناً
73	أوظف ما تعلمته من كتاب التربية القومية في حياتي الواقعية			
المحور الديمقراطي				
74	من حق كل مواطن أن يعيش حياة حرة كريمة في وطنه			
75	أتناقش مع زملائي في المدرسة بالمشكلات الدراسية			
76	أتناقش مع زملائي في المدرسة بالمشكلات العربية			
77	أتناقش مع زملائي في المدرسة بالمشكلات الدولية			
78	أوظف الديمقراطية في حياتي المدرسية			
79	أقبل الانتقادات الموجهة إلي بصدر رحب			
80	أقبل النقد الموضوعي بصدر رحب			
81	أشارك زملائي في العمل الجماعي داخل المدرسة			
محور المرأة				
82	أدافع عن دور المرأة في كافة مجالات الحياة			
83	أدافع عن دور المرأة داخل الأسرة			
84	أدافع عن حقوق المرأة في التعليم			
85	أدافع عن حقوق المرأة في اختيار شريك الحياة			
86	أدافع عن مشاركة المرأة في العمل			
87	يجب أن يقتصر دور المرأة على التربية الأطفال			
88	أعتقد أن خروج المرأة للعمل أضر بالأسرة			
89	أعتبر أن خروج المرأة للعمل حرم الشباب من فرص العمل			
90	أدافع عن حقوق المرأة في الميراث			

سؤال مفتوح :

- ما الحلول المقترحة لتوظيف تدريس مادة التربية القومية الاشتراكية في الحياة العملية ؟

قائمة المحكمين:

الجامعة	الصفة العلمية	السادة المحكمون
دمشق	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	أ.د. محمد خير فوال
دمشق	أستاذ مساعد في قسم أصول التربية	أ.د. عبد الله المجيدل
دمشق	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	أ.د. محمد وحيد صيام
دمشق	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	أ.د. فواز العبد الله
دمشق	الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	أ.د. آصف يوسف
دمشق	أستاذ مساعد في قسم الاقتصاد والإدارة	د. صابر بلول
دمشق	أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. جمال سليمان
دمشق	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. خالد الأحمد
دمشق	مدرس في قسم علم النفس	د. محمد عزت عربي كاتبي
دمشق	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. راجح تميم
دمشق	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	د. حسني طالب

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

الرقم

تاريخ

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد مأمون افليس طالب الماجستير بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل إعداد دراسة بعنوان " دور الوظيفية في تدريس مادة التربية القومية الاشتراكية " المتعلقة بموضوع دراسته وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف .
شاكرين تعاونكم

عميد كلية التربية

أ.د. محمد الشيخ حمود

الأستاذ المشرف

أ.د. محمد خير الفوال

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ٢٠٠ (١ / م)

إلى إدارة ثانوية عام

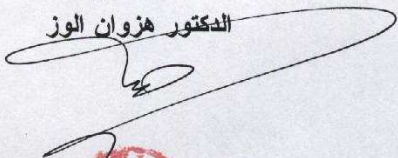
نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق
يطلب إليكم تسهيل مهمة طالب الماجستير السيد مأمون افليس لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع والتقيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٣٠ هـ و ٢٠١٠ / ٣ / م

مدير التربية

الدكتور هزوان الوز



صورة إلى :

- مكتب السيد المدير / مكتب أمانة السر
- معاون المدير للتأني / التأني
- صاحب العلاقة

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية

إلى :

تحية طيبة وبعد :

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد

بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل إعداد دراسة بعنوان

..... المتعلق بموضوع دراستي

وذلك بناء على طلب

الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /
الأستاذ المشرف

عميد كلية التربية

أ.د. محمد الشيخ حمود

أ.د. محمد خير النور

الرقم	اسم المدرسة	العنوان
1	ع+ثا/ أبناء الشهداء	طريق المطار
2	ثا/ عمر بن عبد العزيز	المزة - فيلات شرقية
3	ع+ثا/ أنور كامل	جوبر
4	ع+ ثا/ ابن الأثير	عدوي
5	ثا /ابن العميد	ركن الدين
6	ثا/ بسام بكورة	مزة جبل
7	ع+ثا/ محمد بدر الدين غزال	الشاغور
8	ع+ثا/ بور سعيد	مهاجرين - جسر الأبيض
9	ع+ثا/ جميل صليبا	باب شرقي
10	ثا/ جودت الهاشمي	تجهيز
11	ع+ثا/ حسن الخراط	باب سريحة فوق المؤسسة
12	ثا/ مزيد أبو فتنة	مزة - سومرية
13	ثا/ سامي الدروبي	مالكي
14	ثا/ عباس محمود العقاد	كفرسوسة - شارع الطويل
15	ثا/ عبد الرؤوف سعيد	مساكن برزة - موفق بدوي
16	ثا/ عبد الرحمن الكواكبي	الميدان - كورنيش
17	ثا / أمية	قصاع ساحة التحرير كازية الجد
18	ثا/ فايز منصور	البرامكة
19	ع+ثا/ محمد مسلم عابدين	برزة البلد
20	ثا/ البعث	دوار مخيم فلسطين
21	ثا/محمد بدر الين عابدين	الميدان - زاهرة الجديدة
22	ع+ثا/مدحت تقي الدين	مشروع دمر
23	ع+ثا/ معروف الأرنؤوط	القدم - كازية
24	ع+ثا/ الوافدين	شرقي التجارة
25	ثا/ يعقوب الكندي	دمر البلد آخر نزلة قاسيون
26	ثا/ يوسف العظمة	الخطيب - عدوي
27	ع+ثا/شريف جرجي وهبة	جوبر - مزرعة نصري
28	ع+ثا/ ابن رشد	وراء مشفى الأطفال
29	ع+ثا/ عبد الغني الباجقني	قابون

الرقم	اسم المدرسة	العنوان
1	ثا/ 17 نيسان	المهاجرين
2	ثا/ أحمد اسكندر أحمد	المزة- فيلات غربية
3	ع+ثا/ أحمد ليلا	القابون
4	ع+ثا/ أديب النقي	جوبر- مناشر حرمله
5	ع+ثا/ بنات الشهداء	المزة- جبل- موقف المؤسسة
6	ثا/ بهجت البيطار	ميدان مقابل جامع منصور
7	ع+ثا/ جلال فاروق الشريف	الشاغور- ابن عساكر- مجمع المدارس
8	ع+ثا/ حكمت الساطي	جوبر- كراجات حلب
9	ثا/ خالد عنيز	كفرسوسة حارة جامع خزيمة
10	ع+ثا/ درويش الزوني	ركن الدين خلف جامع صلاح الدين
11	ثا/ الزاهرة الحديثة	الميدان- زاهرة
12	ثا/ زكي أرسوزي	الصالحية ميسات مقابل جامع العثمان
13	ثا/ زنوبيا	القنوات
14	ع+ثا/ زين العابدين التونسي	الميدان- مصطبة
15	ثا/ سجيح هيفا	المزة السومرية مقابل المطار
16	ع+ثا/ سمير سلوم	الشاغور باب شرقي جانب دار الكرامة
17	ثا/ الشيماء السعدية	الميدان- زاهرة جديدة خلف مجمع الميدان العسكري
18	ثا/ عائشة بنت عثمان	مخيم اليرموك جانب معهد البشير
19	ثا/ عادلة بيهم الجزائري	المهاجرين- مرابط
20	ع+ثا/ العباسيين	ساحة العباسيين
21	ثا/ عبد الجليل النحاس	دمر
22	ع+ثا/ عبد الرحمن الشهبندر	المزرعة- ساحة الشهبندر
23	ثا/ عبد القادر المبارك	المزة- أتوستراد جانب القنصلية السعودية
24	ع+ثا/ عبد الله يونس	جوبر- الحارة الشرقية
25	ع+ثا/ عدنان الطباع	دمر- البلد
26	ثا/ الشيخ سعد	المزة شيخ سعد
27	ع+ثا/ عمر بن الخطاب	مساكن برزة- مسبق الصنع
28	ثا/ الفاروق	عدوي خلف وزارة النفط
29	ثا/ القدس	دمشق القديمة باب توما حارة بولاد
30	ثا/ مأمون منصور	المزة- اسكان

الرقم	قائمة بأسماء المدارس الثانوية إناث	
	اسم المدرسة	العنوان
31	ثا/ محمد كرد علي	القدم - مخفر - جانب شكري القوتلي
32	ع+ثا/ ممدوح قره جولي	مساكن برزه مقابل مدارس الشرطة
33	ثا/ محمد غازي الخالدي	المهاجرين
34	ثا/ نبيل يونس	ركن الدين شارع برنية خلف مشفى سنان
35	ع+ثا/ هاشم الفصيح	برزة البلد جانب الشرطة العسكرية
36	ثا/ اليرموك	جانب بلدية اليرموك شارع جلال كوكش
37	ثا/ العدوي المحدثه	العدوي
38	ع+ ثا/ أسعد عبد الله	برا مكة - حلبوني
39	ع+ثا/ الحسينية	السيدة زينب
40	ثا/ علي مخلوف	برا مكة - شارع الإمام النووي

الرقم	قائمة بأسماء المدارس المختلطة	
	اسم المدرسة	العنوان
1	ع+ثا/ الباسل للمتفوقين	برا مكة جانب نادي المعلمين
2	ع+ثا/ الشهيد جنود الأسد	دمر قاسيون
3	ع+ثا/ العرين	مشروع دمر
4	ع+ثا/ غسان حمود	دمر حي الورود
5	ع+ثا/ محمود شحادة خليل	السومرية آخر اتوستراد المزه طريق المطار

Damascus University

Faculty of Education

Department of Curricula & Teaching Methods



The Role of Functionality On Teaching Communal National Education

**A Field Study applied on a sample in Damascus
Secondary Schools**

A Study to get A Master Degree in Curricula and Teaching methods

Prepared by:

Maamoun Eflees

Co- Supervisor

Dr. Saber Ali Balul

**Assistant Professor in the Political
Sciences Collage**

Supervised by

Dr. Prof. Mohamad Kheir Al Fawal

**Department and Teaching Methods in
Education Collage**

2010

The Role of Functionality on Teaching Communal National Education

Afield study applied on a sample of Damascus secondary schools

Presented by: Maamoun Eflees

Supervised by

Dr. Prof. Mohamad Kheir Al Fawal

Department and Teaching Methods in Education Collage

Co- Supervisor

Dr. Saber Ali Balul

Assistant Professor in the Political Sciences Collage

The summary:

This study aims to investigate the facts about the functionality and its role on teaching communal national education at a sample of students of Damascus secondary schools. The sample of the study were 955 students, 429 male 44.9%, and 526 female 55.1%.

The hypotheses of the study are as follows:

1. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the questionnaire) with regard to gender.
2. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the social items) with regard to gender.
3. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the humane items) with regard to gender.
4. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the national items) with regard to gender.
5. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the teaching and educational items) with regard to gender.
6. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the democratic items) with regard to gender.
7. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the items about female) with regard to gender.
8. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the questionnaire) with regard to specialty.
9. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in every item of the questionnaire items) with regard to specialty.

10. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the questionnaire) with regard to class.
11. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the social items) with regard to class.
12. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the humane items) with regard to class.
13. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the national items) with regard to class.
14. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the teaching and education items) with regard to class.
15. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the democratic items) with regard to class.
16. There are no statistical significant differences between means of students degrees (in the items about female) with regard to class.

To verify these hypotheses the researcher used analytic method and some necessary statistical rules such as:

- Percentage.
- Frequencies.
- Means.
- Standard deviations.
- Person correlation.
- T-test.
- One- way analysis of variance.
- Scheffe test.
- Donet Ci test.
- SPSS program.

The finding of this research were as follows:

1. There are statistical significant differences between means of students degrees (in the questionnaire) with regard to gender.
2. There are **no** statistical significant differences between means of students degrees (in the social items) with regard to gender.
3. There are statistical significant differences between means of students degrees (in the humane items) with regard to gender.
4. There are statistical significant differences between means of students degrees (in the national items) with regard to gender.
5. There are **no** statistical significant differences between means of students degrees (in the teaching and educational items) with regard to gender.
6. There are statistical significant differences between means of students degrees (in the democratic items) with regard to gender.

7. There are **no** statistical significant differences between means of students degrees (in the items about female) with regard to gender.
8. There are **no** statistical significant differences between means of students degrees (in the questionnaire) with regard to specialty.
9. There are **no** statistical significant differences between means of students degrees (in every item of the questionnaire items) with regard to specialty.
10. There are statistical significant differences between means of students degrees (in the questionnaire) with regard to class.
11. There are **no** statistical significant differences between means of students degrees (in the social items) with regard to class.
12. There are statistical significant differences between means of students degrees (in the humane items) with regard to class.
13. There are statistical significant differences between means of students degrees (in the national items) with regard to class.
14. There are statistical significant differences between means of students degrees (in the teaching and education items) with regard to class.
15. There are **no** statistical significant differences between means of students degrees (in the democratic items) with regard to class.
16. There are **no** statistical significant differences between means of students degrees (in the items about female) with regard to class.