

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي بقرطاجنة
معهد العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
قسم علم الاجتماع

النص الديني و الضبط الاجتماعي

دراسة ميدانية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة

مذكرة شهادة الماجستير في تخصص : علم الاجتماع التربوي الديني

إشراف:

د/ حسان هشام

إعداد الطالب:

بشيري زين العابدين

لجنة المناقشة

أ . الدكتور: جمال معتوق..... رئيسا

الدكتور: حسان هشام..... مشرفا ومقررا

أ . الدكتور: فضيل رتيمي..... عضوا

الدكتور: خواجه عبد العزيز..... عضوا

الدكتور: مزوار بلخضر..... عضوا

السنة الجامعية: 2010 / 2011

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء

إلى بلدي الجزائر و إلى كل من علمني
إلى والدي رحمه الله .. ووالدتي الكريمة رعاها الله
إلى زوجتي التي رافقتني فصول النجاح
وإلى أبنائي عبد النور ، علي ، أسعد و سلمى
إلى كل إخوتي وأخواتي وكل أفراد العائلة كل باسمه ومركزه
و إلى كل من وقف إلى جانبي و تمنى لي التوفيق

إليهم جميعا أهدي هذا العمل

زين العابدين . ب

شكر و عرفان

الحمد والشكر لله أولا على توفيقه.

والشكر للأستاذ الفاضل الدكتور حسان هشام على وقوفه إلى جانبي وصبره معي.
الشكر موصول لكل الذين سعوا في تحقيق مشروع الماجستير كل باسمه ومركزه،
وأخص بالذكر الأستاذ الفاضل الدكتور خواجه عبد العزيز على ما قدمه لنا.
الشكر أيضا لجميع أساتذة المركز الجامعي والأساتذة الزائرين كل باسمه ومركزه:
الأستاذ رميثة ، الأستاذ ساسي ، الأستاذ مزور ، الأستاذ معراج ، الأستاذ زغودي
الأستاذة شرون دون أن ننسى الأستاذ محيي الدين رحمه الله.
شكرا جزيلا لرفيقي في المشروع عبد العزيز وكل زملاء الجامعة كل باسمه.
الشكر أيضا لكل من ساعدني ولو بالنصح.
وفي الأخير أقول:
شكرا لكل أستاذ أو معلم جلست أمامه في قاعة درس من الكتاب وحتى الجامعة .

زين العابدين .ب

فهرس المواضيع

الإهداء.....
شكر و عرفان.....
فهرس الموضوعات.....
فهرس المخططات والجداول.....
المقدمة..... أ - ث

الفصل الأول : الفصل المنهجي

تمهيد.....	2.....
1. إشكالية الدراسة.....	3.....
2. فرضيات الدراسة.....	7.....
3. أسباب اختيار الموضوع.....	8.....
4. أهمية الدراسة.....	9.....
5. أهداف الدراسة.....	10.....
6. الدراسات السابقة.....	11.....
7. تحديد المفاهيم.....	16.....
8. المداخل النظرية التي تناولت موضوع الدراسة.....	23.....
9. صعوبات الدراسة.....	28.....
خلاصة الفصل الأول.....	30.....

الباب الأول

الفصل الثاني: النص الديني

تمهيد.....	33.....
1. النص الديني.....	34.....
2. القرآن الكريم.....	39.....
3. الحديث النبوي الشريف والسنة.....	45.....
4. القيم الأخلاقية في القرآن والسنة النبوية.....	48.....
5. التنشئة الاجتماعية في القرآن والسنة.....	49.....
6. النص الديني في المجتمع الجزائري.....	54.....
7. الضبط الاجتماعي في القرآن والسنة النبوية.....	57.....
خلاصة الفصل الثاني.....	63.....

الفصل الثالث: الضبط الاجتماعي

65	تمهيد
66	1. مفهوم الضبط الاجتماعي
69	2. تطور مفهوم الضبط الاجتماعي
71	3. تصنيف التعريفات المتناولة للضبط الاجتماعي
74	4. طبيعة الضبط الاجتماعي و أنواعه
80	5. وسائل الضبط الاجتماعي
87	6. خصائص الضبط الاجتماعي وأهدافه
89	7. الضبط الاجتماعي في الدين الإسلامي
92	8. علاقة التنشئة الاجتماعية بالضبط الاجتماعي
94	9. الضبط الاجتماعي والمجتمع العربي
97	خلاصة الفصل الثالث

الفصل الرابع: المدرسة والتربية الإسلامية بعد الإصلاحات

99	تمهيد
100	1. المدرسة
108	2. تطور التعليم في المدرسة الجزائرية
113	3. نظام المقاربة بالكفاءات
118	4. تعليمية مادة التربية الإسلامية في الجزائر
123	5. الكتاب المدرسي
127	خلاصة الفصل الرابع

الباب الثاني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

130	تمهيد
131	1. المنهج المعتمد في الدراسة
133	2. مجالات الدراسة
136	3. عينة الدراسة
137	4. أدوات الدراسة
164	خلاصة الفصل الخامس

الفصل السادس: تحليل البيانات واستخلاص النتائج

1. تفريغ البيانات و تحليلها 166
2. استخلاص النتائج..... 214
3. التوصيات 219
4. الخاتمة..... 220
5. ملخص الدراسة..... 221
6. قائمة المراجع..... 225
7. الملاحق..... 234

فهرس المخططات والجداول

المخططات

المخطط 1: أنواع الانتحار عند دور كايم.....ص194

الجداول

الرقم	عنوان الجدول	ص
1	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الوحدات (عناوين الدروس، أولى متوسط)	166
2	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الآيات القرآنية	167
3	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الأحاديث النبوية الشريفة	167
4	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الوحدات (عناوين الدروس، ثانية متوسط)	168
5	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الآيات القرآنية	169
6	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الأحاديث النبوية الشريفة	169
7	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الوحدات (عناوين الدروس، ثالثة متوسط)	170
8	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الآيات القرآنية	171
9	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الأحاديث النبوية الشريفة	172
10	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الوحدات (عناوين الدروس، رابعة متوسط)	173
11	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الآيات القرآنية	174
12	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الأحاديث النبوية الشريفة	174
13	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في عناوين الدروس لمرحلة التعليم المتوسط كاملة	176
14	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الآيات القرآنية لمرحلة التعليم المتوسط كاملة	177
15	يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الأحاديث النبوية لمرحلة التعليم المتوسط كاملة	177
16	جدول عام تلخيصي بالنسبة للفئات الثلاث (الوحدات، الآيات، الأحاديث)	178
17	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس	179
18	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الدراسي	179
19	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المطالعة	180
20	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير حفظ القرآن	180
21	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير مصدر حفظ القرآن	181
22	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير عمر الأب	182
23	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى العلمي للأب	183
24	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الديني للأب	183
25	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير عمر الأم	184

ص	عنوان الجدول	الرقم
184	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى العلمي للأم	26
185	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الديني للأم	27
186	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير امتلاك الكتاب المدرسي	28
186	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير تقييم الكراس	29
187	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير تقييم الأستاذ	30
187	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى في المادة	31
188	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لأبعاد التنشئة على القيم الموجهة للسلوك	32
196	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لأبعاد التنشئة على الامتثال للأوامر	33
206	يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لأبعاد الوقاية من الانحراف	34

مقدمة

إن النص الديني – قرآنا كان أو سنة – يحمل في داخله أسراراً روحية معجزة، تتقبلها الفطرة السليمة التي يتواجد عليها الطفل . وتدعمها القدسية التي يكونها المجتمع أثناء تنشئته لأفراده . وهي عوامل تبعث على تكوين التصورات الأولى لقواعد الضبط الاجتماعي ، لكن حتى وإن كان الطفل يتلقاها من الأسرة أو الكتاب أو من أي طريق أخرى ، تبقى هادئة متخفية في تصوره وسلوكه، ولا تبرز إلا بمجرد الدخول إلى عالم المدرسة ومحيطها . فالنظام والفوضى ، والتنافس والصراع ، والخوف والفرح ، والفشل والنجاح ، وكل النشاطات الاجتماعية التي يتعامل فيها مع أقرانه، ومع أساتذته ومديره ، ومع أسرته ورفاقه ، كلها تنتظم عندما يبدأ باكتشاف النظام التربوي الذي يفرض نفسه عليه من دون أن يشعر، بالقوانين والعادات والأعراف من جهة، وبالقيم الدينية وضوابطها من جهة أخرى .

هذا النظام التربوي الذي مر بمراحل عديدة في تاريخ الجزائر تحمله معظم الأسر الجزائرية مسؤولة تنشئة أبنائها ، خاصة فيما يتعلق بالضبط الاجتماعي، بل وقد تتدعم هذه المسؤولية وتشجع من الأسرة ومن كل أطراف المجتمع لدى المتعلم، ليتقيد بها على أساس أن هذا النظام المدرسي هو الشكل الرسمي الذي يجب عليه الانضباط به . بوسيلتيه الرئيسيتين – القانون والدين – وتستدعي المصلحة الاجتماعية لدى أفراد المجتمع كلهم على تديعها ، بعدما كانت مختلفة من أسرة لأسرة ومن مجموعة اجتماعية لمجموعة أخرى، في أشكال الضبط غير الرسمية الأخرى كالعادات والأعراف والتقاليد وغيرها .

الضبط الاجتماعي الذي نقصده هنا هو ذلك الشكل الذي يتفق عليه النظام الاجتماعي الكلي ، والذي يتمثل جزء منه داخل المدرسة أو ربما يبدأ منها حينما تبدأ تلك الوسائل بوضع أبناء جميع طبقات المجتمع أمام نفس المعايير الضابطة . فإذا كان القانون أول شكل رسمي ينضبط من خلاله المتعلم ، باطلاعه على وثيقة القانون الداخلي للمؤسسة، وتوقيع وليه عليها فيما تحمله من أوامر ونواهي، فالدين ضابط آخر يستند عليه النظام التربوي في تحقيق الامتثال لنفس الأوامر والنواهي و التي يتطلبها النظام المدرسي، كما كان يعرفها قبل المدرسة وكما سيخرج بها خارجها. وهذه الوسائل لا تقف

عند حد الامتثال والتنشئة على القيم بل تتعداه لتفعيل جانب الوقاية من الانحراف والسلوك التخريبي، وكل ما من شأنه أن يضر بالمصلحة الاجتماعية .

فالنظام التربوي الجزائري يقدم في مرحلة التعليم المتوسط آيات قرآنية عديدة ، خاصة في مادة التربية الإسلامية ، يهدف من ورائها إلى توجيه المتعلمين نحو منظومة متكاملة من القيم ، يرتبها وينسقها في وحدات متسلسلة زمنياً، متوافقة مع تطور أعمار التلاميذ خلال أربع سنوات . والغالب فيها يشتمل على ما يجعل المدرسة وكيلة رئيسية نحو تنشئتهم على القيم الموجهة للسلوك و على الامتثال للأوامر والنواهي ، إلى جانب السعي نحو وقايتهم من الانحراف . فيبرز الضبط الاجتماعي ممثلاً في ذلك بشكل واضح وباهتمام يثير انتباه المتتبع لمسار العمل التربوي . والمؤكد أن المدرسة فيما تقدم من برامج لا يمكنها أن تغفل السنة النبوية الممثلة في الأحاديث والسيرة النبوية ، فتجعلها كما جاءت قرينة القرآن وشارحة له ، فيصبح النظام التربوي في طور التعليم المتوسط متنبياً في إحدى مواد التعليمية للنص الديني الذي يوجهه للمتعلمين في شكل وحدات تدريسية في مادة مستقلة وبكتاب متخصص ويكون الهدف الأسمى من ذلك هو الوصول بالمتعلمين إلى تحقيق الرقابة الذاتية التي تضبط سلوكهم في السر والعلن . مستوحية ذلك من روح النص القرآني والسنة النبوية اللذان يأمران بالانضباط والامتثال للقيم التي جاء بها الإسلام وارتضاها المجتمع منها وسلوكاً في الحياة.

المادة التعليمية التي تقدم النص الديني ليست إلا شكلاً واحداً من أشكال عديدة

تقدمه هي الأخرى بطريق مباشر أو غير مباشر، إلا أنها تتميز في محتواها وفي تعليميتها بما يمكن تسميته بالوكالة على النص ، بدليل أن الكثير من المتعلمين لا يسمعون ببعض الآيات أو الأحاديث إلا من خلالها ، ولا يتعلمون القيم والمبادئ إلا عن طريقها، بل وقد تتحول أحياناً وظيفتها إلى أن تجعل التلميذ هو نفسه سفيراً بها لأسرته أو للمجتمع . فهي بمجرد الوجود في نظامنا التربوي تكون مؤشراً علنياً وخفياً في الوقت ذاته عن الرغبة الجماعية للكبار اتجاه أبنائهم . فالجميع يتلقى من خلالها الأوامر والنواهي اتجاه ما هو صحيح أو ما هو خطأ . والجميع يعلم أن النظام الاجتماعي متفق على أن ما تقدمه مقدس ويجب أن يحترم وتتبع قواعده .

النصوص القرآنية والأحاديث تهبط من مستوى القدسية الحاصلة في مخيلة

المجتمع إلى واقع ملموس ، هادفة إلى توجيه المتعلمين نحو ما يجب أن يكون . وما يجب

أن يكون لدى كل متعلم بمفرده هو الذي ينشأ عليه الاجتماع ويحصل من خلاله الاتفاق على نفس الأهداف ، وما يخرج عن هذه الدائرة يرتبط بالجزاء . وإذا قلنا الجزاء فهو الثواب أو العقاب ، وهو الذي يمنع المتعلم من الخروج عن قواعد النظام ، وليس هذا الأخير إلا صورة من صور الضبط الاجتماعي التي يرسمها النظام التربوي الذي أشرنا إليه لتنشئة المتعلمين على القيم وتعويدهم على الامتثال و تجنبهم الوقوع في مغبة الانحراف .

هكذا نتصور العلاقة بين النص الديني الذي تقدمه المدرسة للمتعلمين على شكل آيات وأحاديث في دروس يتعلمونها في مادة من مواد التدريس ، والضبط الاجتماعي الذي ننظر إليه من زوايا ثلاث أولها التنشئة على القيم الموجهة للسلوك وثانيها الامتثال للأوامر والنواهي ، وآخرها الوقاية من الانحراف . ولذلك فقد جعلنا دراستنا تدور حول هذه العلاقة ، ووضعنا لها تصورا منهجيا قسمناه إلى بايين بعد الفصل الأول. هذا الأخير الذي كان بمثابة الفصل التمهيدي المشير إلى مشكلة الدراسة فأدرجنا فيه بعد التمهيدي إشكالاتها وفرضياتها وأسباب اختيارها وأهميتها وأهدافها، كما عرضنا الدراسات السابقة وحددنا فيها المفاهيم، و ختمناه بخاتمة بعد تقديم صعوبات الدراسة .

الباب الأول النظري، جعلناه في فصول ثلاث ويشتمل على:

الفصل الثاني المعنون بلنص الديني ، وضعنا له تمهيدا ثم قدمناه كعنوان أولا وعرضنا عنوانا آخر عن القرآن الكريم وآخر عن الحديث النبوي الشريف والسنة النبوية. بعده بينا القيم الأخلاقية في القرآن والسنة النبوية و التنشئة الاجتماعية فيهما لنصل إلى النص الديني في المجتمع الجزائري . ثم وضعنا عنوانا عن الضبط الاجتماعي في القرآن والسنة النبوية وختمنا الفصل أيضا بخلاصة.

الفصل الثالث كان عنوانه الضبط الاجتماعي ، مهدنا له ثم تعرضنا لم مفهوم ه و تطوره . بعدها قدمنا تصنيفا للتعريفات المتناولة له . ثم بينا طبيعة الضبط الاجتماعي وأنواعه ووسائله و خصائصه وأهدافه . بعد ذلك تعرضنا للضبط الاجتماعي في الدين الإسلامي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية لنصل قبل الخلاصة إلى الضبط الاجتماعي والمجتمع العربي.

الفصل الرابع عن المدرسة تناولنا فيه بعد التمهيدي تعريفا لها و تطور التعليم فيها في الجزائر ، وركزنا في عنوان خاص عن نظام المقاربة بالكفاءات الذي جاء مع

الإصلاحات الأخيرة . ثم تناولنا تعليمية مادة التربية الإسلامية لنصل قبل الخاتمة إلى الكلام عن الكتاب المدرسي.

الباب الثاني والمتعلق بالجانب التطبيقي أو الميداني قسمناه إلى فصلين رتبنا أوله في الفصل الخامس وثانيه في الفصل السادس ، حيث جاء فيهما ما يلي:
الفصل الخامس اشتمل على الإجراءات المنهجية للدراسة حيث بعد ال تمهيد عرضنا فيه مجموعة من العناوين أولها المنهج المعتمد، ومجالات الدراسة ، وعبرتها وكيفية اختيارها . ثم تناولنا أدوات الدراسة الممثلة في تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية، والمقابلة مع الأساتذة والمختصين، وأخيرا أداة الاستمارة المستعملة مع التلاميذ.

الفصل السادس ضمناه تحليل البيانات واستخلاص النتائج وعرضنا فيه كيفية تفرغ البيانات وتحليلها، ثم قدمنا في عنوان خاص استخلاص النتائج . لنصل إلى التوصيات و الخاتمة دون أن ننسى ملخص الدراسة مع قائمة المراجع المعتمدة والملاحق.

الباب الأول :

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول : الفصل المنهجي

تمهيد

- 1 . إشكالية الدراسة
 - 2 . فرضيات الدراسة
 - 3 . أسباب اختيار الموضوع
 - 4 . أهمية الدراسة
 - 5 . أهداف الدراسة
 - 6 . الدراسات السابقة
 - 7 . تحديد المفاهيم
 - 8 . المداخل النظرية التي تناولت موضوع الدراسة
 - 9 . صعوبات الدراسة
- خلاصة الفصل الأول

تمهيد

ترجع الأهمية التي تكتسيها مشكلة الدراسة في كونها تعرف المنتبغ للبحث العلمي على الخطوط العريضة للدراسة ، وتضعه في صورة المحاور لصاحبها دون لقاء. ولذلك فقد وضعت في الفصل التمهيدي الأول ما يتعارف عليه جميع الباحثين في عرض الإشكالية و الفرضيات أولا ، وبينت الأسباب التي جعلتني أختار الموضوع بعدها . ثم تعرضت لأهمية الدراسة في العنوان الرابع ، لأحدد بعدها أهداف الدراسة وأقدم أيضا ما وجدته من دراسات سابقة . وقبل أن أتعرض لصعوبات الدراسة بينت بدقة أهم المفاهيم التي استعملتها في البحث ، وأهم المداخل النظرية التي تناولت الموضوع ، لأضع المنتبغ الكريم في أهم الحدود المنهجية للدراسة .

1 . إشكالية الدراسة

يمثل الضبط الاجتماعي في المدرسة أحد أهم الوسائل الداعية إلى امتثال المتعلمين بمعايير وقيم المجتمع الجزائري . حيث أن النظام التربوي قبل الاستقلال وبعده، وحتى يومنا هذا سعى ولا يزال يسعى نحو تنشئة الأفراد على الثوابت الوطنية والدينية التي من شأنها حفظ و نقل التراث العربي والإسلامي من جيل إلى جيل . ومع الإصلاحات الأخيرة للمنظومة التربوية التي جاءت مع بداية الألفية الثانية كان من أهم أهدافها الكبرى السعي نحو تحقيق عدد من الكفاءات المنهجية لدى التلاميذ، وذلك من خلال وضع مجموعة من البرامج الحديثة الموزعة على عدد من المواد الدراسية التي تمثل فيها مادة التربية الإسلامية إحدى أهم المواد التي تستهدف الضبط الاجتماعي من خلال النصوص الدينية المقترحة في برنامجها العام للسنوات الأربع للتعليم المتوسط .

النص الديني يبدأ في النظام التربوي منذ التحاق الطفل بالمدرسة ، موحدًا ومنظمًا في شكل وحدات تعليمية ، وهو في أحد أهم جوانبه يمثل إطارًا مهمًا للضبط الاجتماعي، فالطفل قبل التحاقه بالمدرسة يمر بأولى عمليات التنشئة التي تتكفل بها الأسرة ابتداءً، مع بعض المؤسسات الأخرى أحيانًا، كدور الحضنة أو الروضة ووسائل الإعلام، إضافة إلى المؤسسة الدينية كالمسجد والكتاب ، و جماعة الأقران أحيانًا . الكل يساهم بقسط ، بطريق مباشر أو غير مباشر، ويستمر التجاذب لهذا الفرد الذي سينتقل إلى المجتمع مزودًا بمعاييره التي تزرعها تلك المؤسسات . فيسعى كل إطار من أطر التنشئة السابقة بتفعيل آلياته وطرقه لاستدخال هذا الفرد وقولبته بضوابط المجتمع الذي أنشأ هذه المؤسسة . وضمن النظام الاجتماعي الكلي قد تكون هناك ضوابط تتفق عليها مؤسسات التنشئة السابقة بعضها أو كلها ، بشكل خفي أو علني ، وينمو الطفل بالتدريج مزودًا بمجموعة من القيم، محاطًا بإطار من الضوابط التي لا يكون مقابل فعلها أو تركها إلا جزء تفرضه تلك المؤسسة التي يكون لها الحظ الأكبر في تنشئته ، والتي لا يكون فيها الجزء مصيريًا بالنسبة للطفل ، بمعنى أنه ينتهي بمجرد استكمال الجزء (عقوبة أو شكر) ، حتى يلتحق بالمدرسة . وهنا يبرز الإطار الجديد الذي

يستحوذ على حياة هذا الفرد الذي سيتحول من طفل إلى تلميذ ، وتتجه معه المعايير السابقة والمفاهيم إلى راع جديد يتكفل بالتنشئة بشكل يختلف تماما عما عهده من قبل .

المدرسة إذن هي المكان الجديد للتنشئة . وهي بذات الوقت الهدف الذي كان يحضر الطفل لأجل الوصول إليه ، والحياة الآن أصبحت مختلفة ، بوجود مسؤولين عن التنشئة ، مدير و معلمين أو أساتذة وإداريين وغيرهم و زملاء جدد، ويحدث بين الجميع تفاعل وتنافس على نفس الهدف. هذا الهدف لا يزال مرتبطا بالجزاء ، لكن الجزاء الآن تحول من مجرد (عقوبة أو شكر) إلى مفهوم جديد يحمل مع السابق معان أخرى كالنجاح والفشل ، والاجتهاد والتكاسل ، و الانضباط والإهمال وغيرها من المفاهيم الجديدة التي أصبحت مراقبة ومدعمة أولا من طرف الأسرة وثانيا من المؤسسات الأخرى الفاعلة في التنشئة . الكل يربط التلميذ بالمدرسة ، بما فيهم الأسرة كما أشرنا والتي تنتقل فيها المفاهيم الخاصة بالتنشئة إلى نظامها التربوي الجديد .

مع هذا الانتقال لمسؤولية التنشئة من الأسرة أو المؤسسات الأخرى إلى المدرسة، تنتقل المعايير المجتمعية في تصور التلميذ إلى هذا الإطار التربوي الجديد الذي يدعمه الجميع ويسخره لأجل الإشراف على العملية التربوية برمتها، تعليم للعلوم ، وتنشئة على القيم ، وضبط للسلوك، وفوق كل ذلك الإعداد للحياة المهنية التي سيخرج الطالب فيها عضوا راشدا للحياة الاجتماعية .

الكل يسلم أبناءه للمدرسة، تماهيا مع ما يحدث في المجتمع ، والكل يبتغي الهدف نفسه ، التفوق ، النجاح ، السلوك السليم ، والجميع يدعم النظام التربوي في ذلك وفي أبعد من ذلك ، في التنشئة على المفاهيم السائدة في المجتمع والتي يحتل فيها الدين أقوى مكانة ، فهو المرجعية التي يستند عليها النظام التربوي إلى جانب القانون والأعراف والعادات وغيرها من الوسائل الضابطة في المجتمع .

وهنا نجد النص الديني يتخذ لنفسه داخل المدرسة مكانة خاصة مثله مثل بقية المفاهيم التي تتولد عند الطفل قبل المدرسة ، فما كان يتشربه أثناء التنشئة الأسرية من قيم ودلالات لم تكن سوى معايير يتصورها ضمن إطار(ما يجب أن

(يكون)، أما الآن فالنص أصبح رسمياً في تناوله . بمعنى أن ما يدرس من آيات وأحاديث في مادة التربية الإسلامية بداية من المرحلة الابتدائية له من المكانة شأن كبير ، فاستظهار آية معناه رقم ، وحفظ حديث معناه أيضا رقم آخر ، والأرقام هنا تشير إلى التفوق أو الفشل ، وكتابة هذا النص في أوراق الامتحان أصبح لها دلالة حتى وإن شابها الغش فهي ذات بعد مصيري بالنسبة للتلميذ . ومع هذا التفكير والتصور الذي ينمو بالتدريج مع نمو المتعلم يصل إلى مراحل متقدمة بتنامي ما يتلقاه من آيات وأحاديث ومعاني لها ، وتتسع هنا المساحة التي يحتلها النص في حياة التلميذ .

الجزء المرتبط بالقرآن والحديث يلّمسه التلميذ أيضا في السلوك العام داخل المدرسة ، فكما يعاقب القانون على فعل مخالف ، أو يجازي على فعل مقبول ، فكذلك القرآن والسنة النبوية التي يدرسها التلميذ أيضا تحمل نفس الجزاء، بل إنها تتعداها إلى أبعد من ذلك ، فالقانون يجازي على ما يظهر من سلوكات سلبية كانت أو إيجابية ، لكن النص القرآني والحديث يتعداه إلى ما يخفى في القلب فالكره لا يراه القانون إلا إذا ظهر، والحب كذلك ، لكن القرآن يأمر بسلامة القلب من الكره لأي كان ، والجزاء الآن مرتبط بالغيب وبما سيجده الإنسان في الحياة الأخرى ، وهنا يبرز الاستفسار عن هذه المكانة التي يحتلها النص الديني في تصور التلميذ ، فالتلميذ يتلقى خلال خمس سنوات في التعليم الابتدائي مجموعة من المفاهيم النظرية التي يسعى النظام التربوي تحقيقها في سلوكه وفق مقاربة منهجية معتمدة على تطوير الكفاءات . هذه الأخيرة التي تهدف إلى أن توصل المتعلم إلى تجسيد النظري بالواقع، والمفهوم بالفعل، وهو الأمر ذاته في خصوصية النص الذي يستمر تلقّيه في مرحلة التعليم المتوسط ، والذي يسعى دائما إلى تجسيد المفاهيم في الواقع .

التلميذ خلال تسع سنوات من التنشئة المدرسية المسخرة لأجل إسقاط النص الديني على الواقع الاجتماعي يجعلنا نتساءل عن هذا الواقع . من زاوية الضبط الاجتماعي ، من خلال الوجه الأول الساعي نحو تنشئة المتعلمين على القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك السليم . ثم من وجه آخر بتنشئة المتعلمين على الامتثال للأوامر والنواهي . وأخيرا وبوجه ثالث التنشئة على الوقاية من الانحراف.

فنقول إذن أن القرآن الكريم والسنة النبوية بنصهما الخالص من جهة وبتدعيم الأسرة والمجتمع لقدسيتها من جهة أخرى، وبتوجيه ، وتخطيط تربوي من طرف النظام التربوي المدرسي ، يضع المتعلم في موقع أقله الاحترام لهذا النص، وأعلاه الانصياع والانقياد لما جاء فيه من نواه وأوامر ، تقود كلها إلى التنشئة على الضبط الاجتماعي. وهنا يبرز وجه العلاقة التي نريد الوصول إليها من خلال هذه الدراسة ، والتي تربط النص الديني بالضبط الاجتماعي ، حيث نقترح التساؤل التالي الذي يقود بدوره إلى أسئلة فرعية كما يلي :

التساؤل الرئيس :

كيف يؤثر النص الديني المتمثل في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المقترحة في برنامج التربية الإسلامية على الضبط الاجتماعي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ؟

التساؤلات الفرعية :

- هل يساهم النص الديني في تنشئة المتعلمين على القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك السليم ؟
- هل يمكنه تنشئتهم على الامتثال للأوامر والنواهي ؟
- هل يستطيع الوصول إلى وقايتهم من الانحراف ؟

2 . فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية :

النص الديني المتمثل في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المقترحة في برنامج التربية الإسلامية يؤثر على الضبط الاجتماعي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

نشق من هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعية التالية :

الفرضية الأولى :

يؤثر النص الديني في تنشئة المتعلمين على القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك السليم .

الفرضية الثانية :

يؤثر النص الديني في تنشئة المتعلمين على الامتثال للأوامر والنواهي.

الفرضية الثالثة :

يؤثر النص الديني في وقاية المتعلمين من الانحراف .

3 . أسباب اختيار الموضوع

3 . 1 . الأسباب الموضوعية

– الانشغال الموضوعي الذي تطرحه مختلف فئات المجتمع حول الانفلات الذي يحدث في الواقع الاجتماعي من انحراف وسلوكات تخريبية ، وغيرها من المظاهر التي تحمل المدرسة بنظامها التربوي ما وصلت إليه .

– الأحكام الناتجة عن التصورات التي تحملها فئة كثيرة من المشتغلين في قطاع التربية حول المنظومة التربوية وعجزها عن التحكم في تنشئة المتعلمين على الضبط الاجتماعي، بتخليها على تفعيل القيم الأخلاقية الدينية في ذلك .

– الأحكام الناتجة أيضا عن التصورات العكسية التي تطرحها فئة أخرى من المشتغلين في التربية والتي تحكم على المنظومة التربوية أنها تخرج أجيالا عنيقة في استخدامها للدين .

هذه بعض الأسباب التي جعلتني أتجه نحو البحث في علاقة الدين بالضبط الاجتماعي في النظام المدرسي ، ولعل هناك أسباب أخرى موضوعية كامنة في صدري أعجز عن استخراجها ، لكنني لن أتوانى في بحث ما يجعل البحث موضوعيا وفي مستوى الانشغال العلمي.

3 . 2 . الأسباب الذاتية

– حديث العامة وكتابات الإعلام وتحليلات التربويين كلها أحكام افتراضية ، حول إمكانية وجود علاقة بين الدين والسلوكات التخريبية والانحراف ، وحول ما إذا كان للقرآن والسنة النبوية مكان في المدرسة ليكون له التأثير على تنظيمها وضبطها ، والوقاية منها ، فالكل يصدر أحكامه بالسلب كما بالإيجاب ، لكن البحث السوسيولوجي الدقيق وحده الكفيل بإثبات ما قد يغيب عن الكثير، وهو ما دفعني إلى اختيار هذا الموضوع .

– كوني واحد من المنشغلين بالمشاكل التربوية التي تتعلق بالمنظومة التربوية ، فهذا مدعاة للبحث في العلاقة التي تربط الدين بالضبط الاجتماعي ، لكنني أريد أن تتحول تساؤلاتي التربوية إلى تساؤلات سوسيولوجية ، أتميز فيها بطرح علمي في

ميدان علم الاجتماع لا ميدان التربية وأعتقد أن هذه هي الفرصة للتدرب على ذلك.

– الفضول العلمي يجعل الطالب المبتدأ يسعى نحو بحثه باتجاهين أولهما تعلم الأسلوب المنهجي الذي يجعل منه باحثاً موضوعياً قادراً على تشخيص الظواهر وقياسها واستعمال كل الأساليب الاستقصائية والإحصائية التي تفسرها ، وثانيهما البحث في أسباب هذه الظواهر التي تهدد المجتمع ليسعى من خلالها إلى توجيه رأي المختصين نحو إيجاد الحلول لها .

4 . أهمية الدراسة

يعرف على الإصلاحات في المجتمعات الإنسانية كلها أنها تقابل بنوعين بارزين من التفاعل، بعضها يتجه نحو القبول والانسجام والتأييد، والبعض الآخر يجابهها بالرفض والنقد، ملقياً عليها باللائمة من كل اتجاه . وهو الأمر الذي جعل الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية منذ بدايات تجسيدها على الساحة التربوية بداية من 2003 وحتى يومنا هذا تدخل في دائرة النقاش من طرف المختصين وغير المختصين ، العامة والخاصة ، وكل من له علاقة بالتعليم والتربية من قريب أو بعيد . وتعدى الأمر ذلك حتى وصل النقاش حول فاعليتها ونجاعته إلى كل المستويات والمجالات.

هذا من زاوية ، ومن زاوية أخرى ما يثور في الساحة الداخلية والخارجية للبلاد حول فهم المسلمين للدين الإسلامي ومدى تطبيق أحكامه ومعانيه. فبين مؤول ومجتهد وبين مفسر ومفكر وبين متعاطف ومستبعد ، يبرز النقاش حول دوره في الحياة الاجتماعية ، وإمكانية تحويله من مستوى النص إلى مستوى الواقع.

من منطلق الزاويتين السابقتين تأتي أهمية الدراسة ، فالأبحاث حول المنظومة التربوية وإصلاحاتها كثيرة في مجال التربية ، وكذلك الحال بالنسبة لأبحاث القرآن والسنة النبوية وأثرهما في الحياة الاجتماعية ، لكن الجمع بين الأمرين هو مبعث الأهمية الدراسية التي نبتغي الوصول إليها ، حيث أن المنتبغ

لمثل هذه الانشغالات التي تجمع بين المجالين في الميدان السوسولوجي يجدها نادرة في إطارها الأكاديمي، وفي هذه المرحلة الجامعية بالذات بحكم حداثة الاختصاص الذي يشملها ، فالتربويون في تحليلهم لمختلف المشاكل التي تؤثر في المنظومة التربوية يتجهون اتجاهات شتى في تصنيف أوجه التشخيص والعلاجات، والباحثون في العلوم الإسلامية يسلكون بدورهم مسالك عدة في بحوث القرآن والسنة ، لكن الأمر يختلف حين ينظر لها من وجهها السوسولوجي . فإذا كانت الدراسات الأوروبية سابقة في هذا الميدان فهي في إطارها الزماني والمكاني لا تعمم على خصوصيات مجتمعنا الذي يفتقد إلى تنوع وكثرة الدراسات في هذا المجال الذي يظهر المكانة للنص الديني في المنظومة التربوية خصوصا حين تنعكس على السلوك الاجتماعي للفرد في بيئة مثل بيئتنا .

5 . أهداف الدراسة

تكثر التحليلات والتفسيرات داخل الأوساط التربوية وخارجها حول أسباب انتشار مظاهر الانحراف والسلوكات التخريبية . إضافة إلى نقص الامتثال للضوابط الاجتماعية، وتراجع القيم الأخلاقية . وهناك الكثير ممن يشير إلى أن المدرسة هي واحدة من أهم المتسببين في ذلك بتراجعها عن أداء دورها في الضبط الاجتماعي . وهو ما دفعني إلى أن أبحث في أسباب هذه المشاكل وتفسير ما إذا كانت هذه الأحكام التي تصدر اتجاه المنظومة التربوية صحيحة ، وإلى أي مدى هي صحتها . فالتجهد إلى تفكيك وسائل الضبط الاجتماعي بعد دراسات عدة لها فوجدت عدة تصنيفات ، وكان ما يناسبني فيها تقسيم الدكتور مصلح الصالح في كتابه الضبط الاجتماعي* ، حيث قسمها إلى وسائل غير رسمية وأخرى رسمية، وكانت الأخيرة متمثلة في القانون والدين ، فاتجهت نحو النص الديني هادفا من ورائه إلى إثبات مدى تأثيره على الضبط الاجتماعي. وقصدت بالضبط البحث في أن الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تتشكل في تصورات

* مصلح الصالح ، الضبط الاجتماعي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1 ، 2004

المتعلمين ، حفظا وممارسة واحتراما وتقديسا كلها مجتمعة أو متفرقة تشكل إطارا محيطا بكل سلوكيات المتعلمين ، فتنشؤهم على الضبط الاجتماعي الذي أختار منه ثلاثة أبعاد للدراسة : التنشئة على القيم الأخلاقية و الامتثال للأوامر والنواهي الوقاية من الانحراف.

6 . الدراسات السابقة

الدراسة الأولى : القيم الأخلاقية الدينية والسلوك المنضبط (الكشافة الإسلامية الجزائرية -أنموذجا) .

دراسة ميدانية للأفواج الكشفية لمدينة المسيلة ، وهي مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع ، في تخصص علم الاجتماع الديني، في الموسم 2007 /2008 من إعداد الطالبة : صليحة رحالي، و إشراف الأستاذ الدكتور : مولود سعادة . انطلقت هذه الدراسة من تساؤلين اثنين هما:

1-هل للقيم الدينية أثر على السلوك؟

2-هل الأساليب التربوية التي تتبعها الكشافة الإسلامية الجزائرية في المجال الديني لها أثر على سلوك الكشفيين؟

كانت الدراسة تهدف من خلال ذلك إلى بيان أثر القيم الأخلاقية الدينية(الإيمان، العبادة، والنظافة ، الصبر، الأمانة، العلم، الأخوة، الصدق ، التعاون، الطاعة) على السلوك. كما تهدف إلى استجلاء طبيعة السلوك المنضبط وبيان أهم ضوابطه. ثم الوقوف على الدور الذي تلعبه الكشافة الإسلامية الجزائرية في تنمية القيم الأخلاقية الدينية لدى الأفراد المنتمين إليها، من خلال الاطلاع على برامجها، وأسسها وطرقها وأنشطتها.

قسمت الدراسة التي كان عدد صفحاتها 184 صفحة إلى جزء نظري وجزء ميداني، اشتمل الجزء الأول على أربعة فصول : الإطار المنهجي للدراسة و الدراسة النظرية للقيم الدينية ثم الدراسة النظرية للسلوك المنضبط وأخيرا الدراسة النظرية للكشافة الإسلامية الجزائرية، أما الجزء الميداني فجاء في فصلين : الإجراءات المنهجية لموضوع الدراسة ، شرحت فيه مجالات الدراسة، والمنهج

المتبع والأدوات المستخدمة، إلى جانب ذكر كيفية تحديد العينة مع شرح خصائصها، ثم تم عرض وتحليل البيانات الخاصة بأهم القيم الأخلاقية الدينية التي يتميز بها الأفراد، والبيانات الخاصة بالدور التربوي الديني للكشافة.

في النهاية كانت النتائج على شكل إجابة عن التساؤلات ملخصها أن للقيم الدينية أثر على السلوك يتمثل في الضبط والتوجيه، من خلال التزام الأفراد بها في سلوكهم العام سواء في الأقوال أو الأفعال . كما أن الدراسة توصلت إلى أن الكشافة الإسلامية الجزائرية تساهم في عملية دعم وتنمية القيم الأخلاقية الدينية الإسلامية في نفوس الأفراد المنتمين إليها من خلال البرنامج الذي تعده لكل فئة في المجال الديني ، وأيضا النشاطات التي يقوم بها الأفراد هي بدورها دعمت القيم الأخلاقية الدينية لديهم . كما بينت الدراسة طبيعة التغيير الذي حصل للأفراد والمتمثل في: الالتزام بالواجبات والفروض الدينية، وحب الآخرين، التعاون، الاعتماد على النفس. -ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها هو ضرورة غرس القيم الأخلاقية الدينية في الأفراد بالممارسة وليس بالتلقين فقط.

تعليق حول الدراسة

تعتبر الدراسة ذات أهمية بالغة من حيث أهميتها الاجتماعية خاصة في ما تحمله من دلالات سوسولوجية في الواقع الكشفي وعلاقته بالبناء الاجتماعي ، إذ أن الكشافة الإسلامية الجزائرية تعتبر مؤسسة مهمة يستند عليها النظام الاجتماعي في عملية ضبط الأفراد وهم في سن مبكرة ، حيث وكما أشارت نتائج الدراسة فالقيم الدينية التي ينشأ عليها الأفراد داخل هذه المؤسسة تعتبر بمثابة وسائل ضابطة في غاية التأثير. وما أثار اهتمامنا حول الجانب الميداني هو الأسلوب الإحصائي البسيط الذي انتهجته الباحثة والذي يعتمد على النسب المئوية فقط ، ولعل ذلك كان مقصودا لغرض تغليب التحليل السوسولوجي على القوانين الإحصائية التي قد تفقد البحث الاجتماعي طبيعته الوصفية فيتجه نحو الأرقام معتقدا فيها المصدقية العلمية والاقتراب من دقة التحليل.

الدراسة الثانية : المضامين الاجتماعية في الحديث النبوي الشريف

دراسة تحليلية في صحيح البخاري .

اسم الطالبة : نضال عيسى كريف النعيمي .

اسم المشرف : د. عدنان ياسين مصطفى .

رسالة ماجستير في علم الاجتماع . كلية الآداب . جامعة بغداد . 2001 .

العرض : تناولت هذه الرسالة البالغ عدد صفحاتها 238 صفحة خمسة فصول ،

ركز الفصل الأول على الأسس العلمية للدراسة من حيث عناصر الدراسة و

مكوناتها وتحديد المفاهيم والمصطلحات ، في حين ركز الفصل الثاني على أربعة

مباحث كانت تخص الأسرة من حيث المدخل التاريخي لها وتوضيح دور و

وظائف الأسرة في الإسلام والمجتمع الإسلامي مع التركيز على نظام الأدوار

والمراكز الأسرية في الحقوق والواجبات ، أما الفصل الثالث فقد تضمن التضامن

الاجتماعي في الأدبيات وعلاقته بين الفرد والمجتمع وعلاقة الطبقة والتراتب

الاجتماعي بالتضامن الاجتماعي ومجالات وصور التضامن في الحديث النبوي

الشريف ، وتناول الفصل الرابع التنظيم الاجتماعي وعلاقته بالتغير الاجتماعي

ودور القائد في التنظيم الاجتماعي. كما ركزت الباحثة على بعض ملامح التنظيم

الاجتماعي في الحديث النبوي .

أما الفصل الخامس فقد كان مركزا على الضبط الاجتماعي، وقد أسهبت

الباحثة فيه فقد بدأت هذا الفصل بمدخل تاريخي لدراسة الضبط الاجتماعي وعلاقة

الضبط الاجتماعي بالدين من خلال رؤية سوسيولوجية وأكدت الباحثة على مسألة

مهمة وهي دور الأخلاق والعقوبات بعملية الضبط الاجتماعي ، علما أن الرسالة

اعتمدت على مصادر علمية كثيرة وختمت بملخص لها باللغة الانكليزية.

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج كان من أهمها هو أهمية بحث أسس

الالتزام بتعاليم الدين الإسلامي والحديث النبوي الشريف لما به من رؤية واضحة

للحياة العامة ، وأكدت الباحثة وجود نوع من تنظيم حياة الإنسان في أحاديث النبي

محمد صلى الله عليه وسلم .⁽¹⁾

التعليق على الدراسة

الضبط الاجتماعي في هذه الدراسة كان في الفصل الخامس المشير إلى دور الأخلاق والعقوبات المستخرجة من الحديث النبوي وعلاقتها بعملية الضبط الاجتماعي. وما يمكن الإشارة إليه في هذه الدراسة هو استخدامها لعدة متغيرات في التحليل في كل فصل للأسرة من جهة والتضامن الاجتماعي ثم التنظيم الاجتماعي والتغير الاجتماعي من جهة ثانية. ولأن الدراسة لم تتعرض لجانب ميداني فهي تعد بمثابة توجه نظري يعرض للموضوع من زاوية ما يجب أن يكون وليس ما هو كائن في مجتمع معين.

الدراسة الثالثة : الدين والضبط الاجتماعي

أحد متطلبات مقرر التربية والضبط الاجتماعي في مرحلة الدكتوراه إعداد : محمد بن عبدالله الزامل ، كلية التربية ، قسم التربية . 2003 / 2004 مشكلة البحث أو تساؤلاته:

انطلق الباحث في الإشارة إلى أن المجتمع الإسلامي يعيش مرحلة تغير سريع ، حمل في طياته أصنافا من المتناقضات والمغريات ، ضعفت بموجبها الهوية وزادت الغربة ، وكان لابد من تفعيل خطوط الدفاع لتحصين المجتمع من التصدع والانهييار .

ثم أشار إلى أن خطوط الدفاع تتمثل في أشكال متعددة من الضبط الاجتماعي ، الرسمية (كالقانون، السلطة، اللوائح التنظيمية)، وغير الرسمية (كالدين، الأعراف والتقاليد، الرأي العام وغيرها). لكن الباحث ركز على الدين الذي يظهر أثره على سلوك الفرد (بأقواله وأفعاله) وعلى سيطرته على أهوائه وغرائزه.

ثم بين أنه مادام الدين كأحد أشكال الضبط الاجتماعي، يحقق لنا وبفعالية هذا الأثر، كان لزاماً أن يمنح حقه من البحث والاهتمام.

اشتملت الدراسة على مبحثين : الدين والضبط الاجتماعي و الإسلام
 وصور الضبط الاجتماعي ، فقدم في الأول خمسة عناصر (الدين وظيفته الضبط
 الاجتماعي.الوازع الديني ودوره في تحقيق الضبط الاجتماعي . الدين وآليات
 الضبط الداخلي والخارجي.الدين كوسيلة للضبط الاجتماعي في الرؤية
 الغربية.الدين ونظريات الضبط الاجتماعي) . واشتمل الثاني على (أركان
 الإسلام. الضروريات الخمس وتشريع الحدود. مصادر التشريع الإسلامي) .
 كانت المنهجية المستخدمة في هذا البحث تتبع منهج البحث الوصفي
 التحليلي باستخدام الأدبيات المتاحة، من أجل تحديد الأثر الفاعل للدين وأهميته في
 ضبط المجتمع وبالتالي استقراره وتقدمه.

وكانت أهم النتائج المستخلصة من الدراسة على النحو التالي:

- الدين منهج لازم للحياة، ولا يمكن تخيل مجتمع بلا دين سواء كان حقاً أم
 باطلاً. وأنه مصدراً من مصادر تطور الحضارة الإنسانية .
- للدين رؤية عصرية في التعامل مع المتغيرات، فهو يحمل في مصادره أشكالاً
 لألوان الضبط الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية، فالإسلام يحوي مصادر تعنى
 بالضبط غير الرسمي (الكتاب والسنة النبوية في بعض مدلولاتها، الأعراف)
 وبالضبط الرسمي (الكتاب والسنة النبوية في بعض مدلولاتها، الاجتهاد، الإجماع،
 المصالح المرسلة)
- الدين بكافة صورته ومراحله هو في أصله يحمل معاني الخير والصلاح
 للمجتمعات، وما يقره من ضوابط متوافقة وطبيعة المجتمع البشري، بعيدة عن
 سلطة القهر والجبروت، لأنها مناهج ربانية أنزلها الخالق سبحانه وتعالى وهو
 سبحانه اعلم بخصائص النفوس وطبائعها.
- الدين ضرورة اجتماعية يحقق الضبط بين أفراد المجتمع مهما كان منهج ذلك
 الدين (صحيحاً أو باطلاً) من خلال تلك القوة الخفية التي يحملها الفرد في داخله
 ويظهر أثرها على سلوكه وعلى التزامه لتكون سيطرة الفرد على أهوائه وغرائزه
 وبذلك يتحقق الضبط الذاتي للفرد.

— لم يتخل مجتمع عن دينه متبعاً في ذلك الهوى والشيطان إلا حل فيهم البلاء والفساد والانحراف وبقية الأمراض الاجتماعية التي تصيب الأمم.

— يتفق العديد من علماء الاجتماع على أهمية الدين كمصدر للضبط الاجتماعي سواء علماء مسلمين أو علماء غربيين، وهذا الاتفاق يشعر بأهمية الدين كمصدر هام من مصادر الضبط داخل المجتمع.

التعليق على الدراسة

الضبط الاجتماعي في هذه الدراسة كان متناولاً من زاوية سوسيولوجية تغلب عليها النظرة الإسلامية في التحليل ، وقد استطاعت الوصول إلى التعريف بدقة بالضبط الاجتماعي وصوره خاصة في المجتمع الإسلامي وإبراز دور القرآن والسنة في ذلك ، وقد كان التحليل مستنداً على الوصف بشكل سوسيولوجي دون الاعتماد على الأرقام ما يبرز أثر الدين بصفة عامة في أي مجتمع ، وخاصة المجتمع الإسلامي. بمعنى أن الدراسة كانت نظرية وتشير في أغلب تحليلاتها إلى مقارنة ما هو موجود في النظرة الإسلامية للضبط الاجتماعي والنظريات الغربية كما يصفها الباحث ، ليصل إلى أوجه الاتفاق حول بعض صور الضبط في المجتمعات رغم اختلاف ديانتها من جهة وصور أخرى مختلفة في كيفية تطبيق بعض الشرائع والقواعد الضابطة في كلى المجتمعين الإسلامي والغربي ، رغم عدم الإشارة إلى هذا المنهج المقارن في الدراسة.

7 . تحديد المفاهيم

النص الديني : إجرائيا نقصد به القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ، حيث يمثل الأول مجموع الآيات المقترحة في الكتاب المدرسي خلال السنوات الدراسية الأربعة للتعليم المتوسط . أما السنة النبوية فتمثلها الأحاديث والروايات عن النبي – صلى الله عليه وسلم – التي وردت أيضا في الكتاب المدرسي في مرحلة الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية . ولذلك فسنعرض بالتعريف للقرآن الكريم والسنة النبوية فيما سيأتي .

القرآن الكريم :

قرآن : "كتاب المسلمين ، ويسمى أيضا الفرقان ، والكتاب والتنزيل والذكر والمصحف".⁽¹⁾ هذا من الناحية اللغوية أما اصطلاحا فيعرفه العلماء: " بأنه كلام الله العربي الموحى به المنزل على الرسول صلى الله عليه وسلم المنقول بالتواتر المتعبد بتلاوته المعجز المتحدي به وبأقصر سورة منه" ⁽²⁾.

إجرائيا فنحن نتناول بالدراسة كل الآيات القرآنية والسور التي وردت في برنامج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط ، سواء منها ما هو موجه للتلميذ لأجل الحفظ والاستظهار أو للاستعمال في وضعيات التعلم التي جاءت مع إصلاح المنظومة التربوية في البرامج الجديدة .

يعتبر القرآن الكريم في هذا المستوى نصا شرعيا حاملا لدلالات كثيرة ومتنوعة ، بعضها متعلق بالقيم العقائدية والتعبدية وبعضها أخلاقي ⁽³⁾. ولهذا كان اختيارنا له كنص ذا علاقة بضبط المتعلمين من حيث الهدف . وفي دراستنا للقرآن من هذا الجانب قصدنا النص الديني المكتوب والمنقول كمادة تعليمية محاطة بضوابط تربوية يشرف على تنفيذها أساتذة اللغة العربية ويراقبها مفتشون في نفس التخصص ، ويقدمون فيها التعليمات التي يشددون فيها على انتهاج نفس

(1) المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، ط2، 2002، ص1136

(2) نفس المرجع ، ص22

(3) وزارة التربية الوطنية ، دليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الثانية متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2004، ص9

الطريقة في التدريس باعتبار المتعلمين حاملين لنفس الخصائص العمرية والنفسية والاجتماعية ، فنحن هنا لا نقصد الخطاب القرآني ، بل النص (البسيط في عرضه للمتعلمين) والذي يشترك فيه جميع الأساتذة المربين أثناء تقديمه في المادة بنفس المنهجية المقترحة في الإصلاحات الأخيرة والمسماة بالمقاربة بالكفاءات .

الحديث والسنة النبوية :

كلمة الحديث تعني في اللغة: الجديد، والخبر، نقول : هذا بناء حديث ، وثوب حديث ، وكتاب صدر حديثا ، وكذلك نقول : سمعت من صاحبي حديث سرنى ، وحدثته بحديث أخذ بمجماعه (1) أما اصطلاحا فلقد عرف العلماء الحديث بأنه : " ما أضيف إلى النبي – صلى الله عليه وسلم – من قول أو فعل أو تقرير أو صفة." (2) وتناولنا للحديث في هذا المستوى من الدراسة يترادف مع تناول السنة النبوية التي يعرفها الأصوليون على أنها : " ما نقل عن النبي – صلى الله عليه وسلم – من قول أو فعل أو تقرير." (3)

أما من الناحية الإجرائية فالحديث الشريف والسنة النبوية هما الشكل الثاني للنص الديني الذي قصدناه في الدراسة، والذي جاء أيضا في كتاب التلميذ لمرحلة التعليم المتوسط ، ضمن مادة التربية الإسلامية ، والذي جاء مدعما للقرآن الكريم كهدف من أهداف التدريس بالكفاءات الخاصة بإصلاح المنظومة التربوية . الحديث الشريف أو السنة الماثورة عن النبي – صلى الله عليه وسلم – كتبت في الغالب كتابة مصدرية في كتاب التلميذ نظرا لما تحمله من توجيه وإرشاد ، لأن الهدف هو الوقوف على العبر التي يحملها النص الشرعي (4). وكما أشرنا بالنسبة للقرآن الكريم في هذا المستوى من تناول في تدريس مادة التربية الإسلامية ، فهي مقيدة بمجموعة من الضوابط التي توجه الأستاذ ذ إلى التقيد

(1) سعيد إسماعيل علي، السنة النبوية رؤية تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ط1، 2002، ص32

(2) محمد الزحيلي ، أصول الفقه الإسلامي ، مؤسسة الوحدة ، دمشق ، سوريا ، 1981 ، ص145

(3) سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص29

(4) وزارة التربية الوطنية ، دليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الثانية متوسط ، نفس المرجع ، ص11

بتعليمات معينة تجعل من النص الدين متشابها إلى حد كبير في عرضه على التلاميذ بما يربطهم به أكثر من ارتباطه بالشخص الذي يقدمه ، خاصة وأنه في الغالب أستاذ لغة عربية وليس أستاذ شريعة أو علوم إسلامية .

الضبط الاجتماعي :

لغة : ضبط الشيء أي سادَه . ضبط الشيء أي راقبه أو منع حدوثه (1). وهو أيضا جملة الموارد المادية والرمزية التي يمتلكها مجتمع ما لتأمين توافق سلوك أعضائه مع مجموعة قواعد وأحكام مبدئية مسجلة ويعاقب الخارج عليها. وعلم الاجتماع الأمريكي هو مصدر اللفظة ومفهومها . فلفظ CONTROL بالإنجليزية له دلالة إيجابية ، إلا أن هذا اللفظ CONTROL له معنى سلبي .

اصطلاحا:

الملاحظ هو أن للضبط الاجتماعي تعريفات كثيرة ومتنوعة ، جاءت مع انتشار الدراسات المختلفة في علم الاجتماع ، إلا أن معظمها كان يتضمن معنى الإلزام والامتثال وهدفه هو النظام والتوازن والاستقرار والتماسك ومنع الانحراف أو الحد منه من خلال الامتثال للمعايير والقيم والأعراف السائدة ، ويتجه أغلب العلماء إلى التركيز على دور المجتمع عن طريق مؤسساته وهيئاته في تحقيقه وفق عملية مقصودة(2) ، وهو الأمر الذي نتبناه إجرائيا. وإلى جانب أن الضبط يعتبر عملية إلزامية يقوم بها المجتمع بهيئاته و مؤسساته الرسمية وغير الرسمية لتعديل سلوك الفرد ، فإن ما يتكون لدى هذا الأخير يعني الفرد من قناعات وتصورات داخلية حول الإطار الذي يجب أن يعيشه مع بقية أفراد المجتمع ، يجعله ينشأ منذ الصغر على معايير توجيهية لسلوكه فينشأ محاطا بمجموعة القيم التي يضعها المجتمع كمعالم وقواعد تحفظ النظام ككل ، ومن جهة أخرى ينشأ متمثلا لما يلمحه في حياته الاجتماعية من أوامر و محضورات في العلاقات الاجتماعية . وفوق كل ذلك تتولد لديه

(1) خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1،

مجموعة من الضوابط التي يسعى بطريق أو بأخرى التمسك بها وعدم الانحراف عليها ، فيتكون بذلك تناغما بين الإطار المجتمعي والإطار الفردي ، تتلاقح فيه المعايير المختلفة نحو الضبط كمفهوم ووسيلة لحفظ الفرد والجماعة في آن واحد .

القيم الأخلاقية :

القيمة مفرد "قيم" لغة من "قوم" وهي الثمن الذي يقوم به المتاع ، أي يقوم مقامه. . . . واصطلاحا قيمة الشيء من الناحية الذاتية هي الصفة التي تجعل ذلك الشيء مطلوباً ومرغوباً فيه⁽¹⁾.

وأما القيم الأخلاقية فهي " مجموعة المعايير والمبادئ الموجهة لسلوك الفرد المسلم الظاهر والباطن لتحقيق غايات خيرة مستوحاة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة"⁽²⁾، الأمر الذي يجعلنا نستخدمه كمفهوم إجرائي .

التنشئة الاجتماعية :

تعرف التنشئة الاجتماعية بتعريفات مختلفة ومتنوعة كثيرا بتتبع إطار تناولها ولقد كانت في أزمنة ماضية مرتبطة بمفاهيم عدة كالاندماج الاجتماعي والتثقيف ، ورغم كونها قديمة قدم المجتمعات الإنسانية التي مارستها على أفرادها لتحافظ على عاداتها وتقاليدها وقيمها إلا أن " دراستها العلمية عملية حديثة يرجع الاهتمام العلمي الحقيقي بها إلى أواخر الثلاثينات وأوائل الأربعينات من القرن العشرين ، وذلك عندما نشر (بارك) بحثه عن التنشئة الاجتماعية عام 1939 باعتبارها إطاراً مرجعياً لدراسة المجتمع"⁽³⁾. ومن بين هذه التعريفات نجد التعريف التالية : " هي العملية التي تتناول الكائن الإنساني البيولوجي لتحويله إلى كائن اجتماعي. ذلك الكائن الذي يبقى زمناً معلوماً في رحم الأم البيولوجي ، ثم

(1) عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، 2009 ،

ص ص 33. 34

(2) المرجع السابق ، ص 37

(3) عبد الله زاهي الرشدان ، التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر والتوزيع ، ط1، عمان، الأردن ،

2005 ، ص 16

يخرج ليتلقفه رحم الجماعة ، زمنا معلوما يتناوله بالتشكيل والتطوير الاجتماعي كما فعل الرحم البيولوجي حتى يتحول إلى كائن اجتماعي⁽¹⁾

وقد اخترنا تعريفاً آخر للتنشئة الاجتماعية يتماشى وموضوع الدراسة إجرائياً ، حيث يعرفها على أنها " العملية التي ينشأ عن طريقها عند الطفل ضوابط داخلية توجه سلوكه وتحدده وتقيده ، كما تنشئ عنده الاستعداد لمطابقة الضوابط الاجتماعية والحساسية لها"⁽²⁾

المدرسة :

"المدرسة هي المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم صغاره نيابة عن الكبار الذين منعهم مشاغل الحياة وحالت دون تفرغهم للقيام بتربية صغارهم . ذلك بالإضافة إلى أن تطور الحياة وتعقيدها نتيجة تراكم الخبرة البشرية والتراث الثقافي ، قد حال دون إمام الكبار به والتعرف عليه ، مما استلزم وجود المتخصصين في مجالات العلم والمعرفة"⁽³⁾.

وباعتبار المدرسة إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية فهي إطار متخصص يتميز عن المؤسسات الأخرى بسياسته التربوية المعتمدة على الفعل التعليمي من جهة وعلى التربية من جهة ثانية ، فقد تكون مسرحاً لكثير من التفاعلات الاجتماعية ، وهي الإطار الذي يتجه إليه جميع أفراد المجتمع باعتباره محطة إلزامية لتخريج أفراد المجتمع الفاعلين في الحياة الاجتماعية المهنية والمسؤولة عن قيادة النظام العام لأي مجتمع ، " والمدرسة هي نقطة التقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة المعقدة وهذه العلاقات الاجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي ، والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي . والعلاقات الاجتماعية المركزة في المدرسة يمكن تحليلها على أساس الجماعات لمتفاعلة فيها . وأهم مجموعتين هما : مجموعة المدرسين ومجموعة التلاميذ ، ولكل من المجموعتين دستورها الأخلاقي واتجاهاتها وعاداتها نحو المجموعة

(1) نفس المرجع ، ص 17

(2) نفس المرجع ، ص 18

(3) منير المرسي سرحان في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، ط4، بيروت، لبنان، 2003، ص 195

الأخرى . وفي كل من المجموعتين جماعات مختلفة تمثل المجتمع الكبير في انسجامه وتفككه. والتأثير الاجتماعي الذي تمارسه المدرسة هو نتيجة تأثير هذه الجماعات على الفرد وعلى شخصيته⁽¹⁾.

التربية الإسلامية :

هي في التعليم المتوسط معرفة وممارسة وسلوك تصنف ضمن المجال الاجتماعي ، وتشكل وحدة تربوية بيداغوجية متكاملة بمجالاتها الأساسية ، وتكون في مجموعها إطارا تعليميا تعلميا هاما باعتبارها تسهم في استكمال نمو وتكوين شخصية المتعلم عقديا وفكريا ووجدانيا وجسديا وجماليا وخلقيا وفق الكتاب والسنة ، وتزويده بالمعارف والخبرات اللازمة طبقا للأهداف التربوية لينسجم مع الواقع الأسري والاجتماعي والبيئي⁽²⁾. وبالنسبة للمجال الإجرائي فمادة التربية الإسلامية هي مادة تدريس القرآن والسنة النبوية الممثلين للنص الديني الذي يتلقاه المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط ساعة في الأسبوع ، في حصة منفصلة ممثلة في مادة تقدم من طرف أستاذ باعتبار معرفي وتقويمي ، الأول يخص المعرفة المطلقة المقصودة في النظام التربوي الجديد ، والمشار إلى أهدافها في محلها والثاني يخص نظام التقويم المستمر على مدار السنوات الأربعة المتوجة بامتحان رسمي في شهادة التعليم المتوسط .

الكفاءة :

هناك مجموعة من التعريفات التي قدمها المختصون في علوم التربية والبيداغوجيا حول مفهوم الكفاءة ، لكنها ليست محل إجماع ، و نقترح منها **التعريف الإجرائي للكفاءة⁽³⁾ :**

— (مجموعة القدرات التي تتجلى في الأداء المحكم) : أبرنو1993

(1) محمد لبيب النجحي ، الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط7، بيروت، لبنان، 1978، ص61

(2) رمضان أرزويل وآخرون ، الدليل التطبيقي لمنهاج وكتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط لمادة التربية الإسلامية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2004 . 2005 ، ص 11

(3) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص12

– (مجموعة المميزات الإيجابية التي تظهر كفاءة شخص ما في إنجاز عمل معين) هيتو 1994
 والتعريف المتداول كثيرا في المجال التربوي : (قدرة الفرد على توظيف جملة من المعارف المنظمة ، والقدرة على حسن الفعل . إلى جانب ذلك المواقف التي تسمح له بإتمام بعض الأعمال الأخرى) .

8 – المداخل النظرية التي تناولت موضوع الدراسة

تمثل دراسة الظواهر الاجتماعية مجالا خصبا للبحث العلمي الذي يكمل بعضه بعضا، ويحتاج إلى دعائم نظرية يستند إليها في التحليل والتفسير والتشخيص . وليس بغافل على أحد أن علماء الاجتماع على مدار القرون الأخيرة قد تشعبت بهم السبل في دراسة المشكلات الاجتماعية وتقديم نظريات محللة لها . ولقد كان موضوع الضبط الاجتماعي حاضرا في كل الدراسات بشكل مباشر أو غير مباشر فيها ، وهو ما يجعلنا نعرض لأهم المداخل النظرية التي تناولته في حدود العلاقة التي طرحناها في مشكلة الدراسة . فنشير في البداية إلى أن المدخل النظري يشير إلى : "الطريقة الممكنة من خلالها الاقتراب من دراسة ظاهرة ما ، بعد اكتشافها وتحليلها بهدف تفسيرها بالاستناد إلى متغير يحدده الباحث سلفا في حركة الظاهرة"⁽¹⁾. وفيما سيأتي سنعرض لأهم مدخلين تناولا بالدراسة مشكلة الضبط الاجتماعي في علاقته بالمدرسة من خلال النص الديني الذي يقدم في نظامها التربوي .

8 . 1 . المدخل البنائي الوظيفي

يعتبر أصحاب هذا الاتجاه أنه النظرية الملائمة لدراسة الظواهر المتعلقة بالتربية ، حيث يعتبرونه اتجاها تكامليا بأخذه للبناء الاجتماعي كنسق متكامل من

(1) عبد المعطي محمد عساف وآخرون ، التطورات المنهجية وعملية البحث العلمي ، ط1 ، دار وائل ،

الناحية الوظيفية تنظمه مجموعة من المعايير الاجتماعية والقيم.⁽¹⁾ فلقد كانت بدايات الفهم البنائي الوظيفي للتربية بالمعنى السوسولوجي وفي إطاره التقليدي على يد عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم منطلقاً من الوظائف التي تؤديها التربية بالنسبة إلى الأفراد والمجتمع . فالمنظور الوظيفي عنده كان البحث عن الوظيفة الاجتماعية التي تنجزها المؤسسات ، خاصة منها التربوية ضمن تنمية وصيانة التماسك الاجتماعي والوحدة الاجتماعية ، حيث يراها تتجلى خاصة في التنشئة الاجتماعية المنهجية للجيل الصاعد⁽²⁾.

ما يميز الاتجاه البنائي الوظيفي أيضاً تأكيده على عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات المختصة والتي تساعد على وحدة المجتمع . فنجد "دوركايم" يشير إلى أنه بواسطتها (أي التنشئة الاجتماعية) يتم تكوين الضمير الجمعي لدى الفرد من خلال تشبعه بالقيم والعادات السائدة ، كما أن وجود معايير اجتماعية ومعتقدات مشتركة يؤدي إلى الشعور بالانتماء الاجتماعي ، وإحكام عملية الضبط الاجتماعي في المجتمع⁽³⁾.

أما عن أساليب البحث في الاتجاه البنائي الوظيفي فنجدها تعتمد على عدة طرق تحليلية نشير منها إلى طريقة (التحليل المتعدد العوامل) التي تعني تفسير العلاقات المتعددة بين مسببات الظاهرة الاجتماعية ، كما فعل " دوركايم " في تحليله لظاهرة الانتحار "فمثلاً إذا كان العامل المسبب هو (الدين) والعامل الناتج والمتأثر هو (الانتحار) وكان العامل المتداخل (القومية) الذي يمثل العامل الاختباري ، يكون عامل القومية والدين ، إذن مؤثران على حدوث ظاهرة الانتحار " ⁽⁴⁾ . " إنه أول من استخدم المتحول المتدخل أي العامل الذي لا يشتمل عليه إحصاء ، ولكننا نحمن أنه يعمل ، والذي ينبغي أن نجد له علاقة كاشفة قابلة للقياس. وتلك على

(1) نعيم حبيب جعيني ، مرجع سابق ، ص 95

(2) نعيم حبيب جعيني ، نقلاً عن نفس المرجع، ص95 ، Olive Banks,(1968),Sociology of Education, First edition, Bastford LTD,London,England.

(3) علي الشخبي، علم اجتماع التربية المعاصر ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر ، 2002، ص 75

(4) معن خليل عمر ، نقد الفكر الاجتماعي المعاصر ، ط2 ، دار الأفق الجديدة ، بيروت ، لبنان ، 1991 ،

سبيل المثال حالة التماسك الاجتماعي التي لا تظهر في الوثائق الإدارية والتي يبحث عنها دوركايم عبر معدلات الطلاق⁽¹⁾.

زاوية أخرى يمكن الإشارة إليها لدى عالم الاجتماع حين يبحث عن مدخل سوسيولوجي لدراسة الدين أو أي ظاهرة متعلقة به ، كما هو الحال في بحثنا ، فالدراسات كلها تغلب استعمال المفهوم الوظيفي . " حيث أن في كل مجتمع نوع من أنماط الاعتقاد والفعل الديني ، والتي بواسطتها يستطيع المجتمع والفرد القيام بوظائف حيوية معينة "⁽²⁾ ولذلك فالمدخل الذي يقترب من الدراسات السوسيولوجية التي لها علاقة بالدين يستند على مفهوم الوظيفة .

" فإذا مر المجتمع بتطور في التعليم والتنقل الاجتماعي والعلم ، فإن الأديان في مثل هذا الموقف سوف تمر بتغيرات هامة ، ليس في أشكالها الظاهرة ولكن في طرقها الأساسية "⁽³⁾ لأن الوظائف التي يبديها المجتمع مع هذه التطورات الحيوية نفس المجال أمام الباحث ليحللها من منطلق التأثير الذي يحدثه الدين في المجتمع من خلال ما تقدمه شرائعه وقوانينه ، وهذا ما نلمسه في أثر النص الديني على الضبط الاجتماعي من أوجهه المختلفة.

خصوصيات أخرى للمدخل البنائي الوظيفي جعلتنا نتبناه كمقاربة نظرية ، أهمها نظرته للبناء الاجتماعي على أساس أنه مكون من مجموعة أنظمة مترابطة بعضها ببعض بنائياً ووظيفياً ، وتأكيداً على التوازن الاجتماعي ، والحرص على حدوث التكافل الاجتماعي داخل النسق . وعملياً نجده يعتمد إضافة إلى المنهج المقارن والأسلوب التفسيري والوظيفي على الأسلوب الوصفي للظواهر الاجتماعية⁽⁴⁾ ، ما يفسح لنا المجال للاستناد عليه في دراستنا.

(1) مادالين غراويتز، مناهج العلوم الاجتماعية ، ك1 ، ترجمة سام عمار ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق ، 1993 ، ص 130

(2) محمد أحمد محمد بيومي ، علم الاجتماع الديني ومشكلات العالم الإسلامي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 2006 ، ص107

(3) Yinger ,J,M ,Sociology Looks at Religion .N.Y,: The Macmillan Company,1963,p19

(4) معن خليل عمر ، نقد الفكر الاجتماعي المعاصر ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1991 ، ص152

في الأخير يمكن الإشارة إلى أهم مميزات البحث المنطلق من زاوية وظيفية ، والتي تتلخص في ثلاث نقاط مهمة⁽¹⁾:

- لا يمكن تفسير الظاهرة من خلال وظيفتها، يجب التمييز بين الحالة الفاعلة من جهة ، والوظيفة من جهة ثانية.
- يجب البحث عن تفسير الوظائف من الظواهر الاجتماعية وليس في نفسية الأفراد.

— تجد الظواهر الاجتماعية مصدرها في البنية الكلية للمجتمع المدروس. ما نستشفه من هذا التوجه خاصة هو التناول الذي يمكن للباحث أن يمر من خلاله نحو موضوع الدراسة ، فالظاهرة المتناولة في دراستنا يمكن تفسيرها انطلاقاً من هذه الأسس السوسيولوجية لما تحمله من مقومات تجعلها قابلة لذلك. وهذا ما نجده في توجيهات دوركايم للباحث أثناء تفسيره للظواهر الاجتماعية حيث يقول : " فحين نقوم بتفسير ظاهرة اجتماعية يجب أن نبحث بشكل منفصل عن السبب الفعال الذي أنتجها وعن الوظيفة التي تشغلها"⁽²⁾.

8 . 2 . اتجاه ابن خلدون في تناول الضبط الاجتماعي

اعتبر بن خلدون أن الدين أهم وأقوى الضوابط الاجتماعية التي تؤدي إلى الاستقرار الاجتماعي⁽³⁾. ويتضح من ذلك أن ابن خلدون كان من أنصار الاتجاه التيولوجي السياسي . وهي إشارة لأهمية الضبط الاجتماعي في حفظ النظام عنده ، إذ عن طريق هذا الضبط يمكن التحكم في نوازع الصراع والظلم بين فئات وأفراد المجتمع ، كما يمكن عن طريقه أن تمارس وسائل علاج الانحرافات الاجتماعية وإعادة الاستقرار والتوازن إلى مكونات البناء الاجتماعي⁽⁴⁾. ورغم أن ابن خلدون لم تكن له دراسات مباشرة في الضبط الاجتماعي إلا أنه كان يشير بوضوح إلى

(1) جان بيار كوت و جان بيار مونيي ، من أجل علم اجتماع سياسي ، ترجمة محمد هناد، ج1 ، ديوان

المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ص77

(2) Durkheim(E).-Les regles de la methode sociologique,1895,reed.P.U.F.,1968,p90

(3) أحمد الخشاب ، الضبط الاجتماعي ، مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، 1968 ، ص33

(4) عبد الله الخريجي ، علم الاجتماع الديني ، ط2 ، رامتان ، جدة ، السعودية ، 1990 ، ص91

ما يقترب من اتجاه نظري في إسقاط الظاهرة الاجتماعية في حدودها المكانية والزمانية المنطلقة من الواقع السياسي والديني . فالأول يشير فيه إلى اختيار الحاكم وضرورة وجوده لحفظ النظام الاجتماعي والثاني يربطه فيه بالمرجعية التي يستند عليها لتمكين حكمه في المجتمع بما يوفر الضوابط التي يردع بها الأفراد أو الجماعات التي تحاول الخروج عن ضوابط المجتمع. والدين هنا هو الرادع الذي يستخدمه لما له من سلطان على نفوس الأفراد ولما يحمله من قواعد ضابطة إلى جانب العبادات والتشريع .

أما نظريته في دراسة الظواهر الاجتماعية فيصطنع ابن خلدون الأسس العامة في دراستها بتقديمها في ما يلي (1) :

— يجب على الباحث أن لا يقبل شيئاً على أنه حق ، إلا بعد أن يتأكد بوضوح من أنه كذلك، لذلك يجب الاعتماد على الملاحظة المباشرة ، التي تتم بطريقة علمية ونقدية في ضوء التجربة الشخصية والتجربة الإنسانية للظاهرة المدروسة.

— ينبغي أن يعمل الباحث على إظهار ما بين الظواهر والحوادث من اقتران سببي، لأن الظواهر والحوادث يرتبط بعضها ببعض ارتباط العلة بالمعلول .

يحدد ابن خلدون كذلك ما تمتاز به الظواهر الاجتماعية من سمات وخصائص ، مشيراً إلى أنها : ديناميكية ، دائمة التغير باختلاف الشعوب والعصور. جبرية وإلزامية ، وما يترتب على مخالفتها أو الخروج عليها من عقوبة اجتماعية. حتمية لا تخضع للصدفة و أهواء الأفراد(2).

أما عن نظريته الاجتماعية فيرى المجتمع وحدة متكاملة تؤثر بعض ظواهره المختلفة في بعض، لذلك يجب أن نحلل الحوادث الاجتماعية تعليلاً شاملاً، بالرجوع إلى المؤثرات المختلفة من بيئية ودينية وسياسية ...إلخ. وهو ما يشابه مبدأ «دوركايم» الذي يفسر الظاهرة الاجتماعية بظاهرة اجتماعية أخرى(3).

(1) إسماعيل سراج الدين وآخرون ، ابن خلدون إنجاز فكري متجدد ، مكتبة الإسكندرية ، مصر ، 2008 ،

" كما يؤكد ابن خلدون على أهمية وصول علم العمران إلى صوغ القوانين التي تحكم العمران لأن الوصول إلى هذه القوانين وظيفية من وظائف العلم. وفي هذا المعنى يرى أن الظاهرات العمرانية لا تنشذ عن بقية ظاهرات الكون ، وأنها محكومة في مختلف نواحيها بقوانين طبيعية تشبه القوانين التي تحكم ما عداها من ظاهرات الكون ، كظاهرات العدد والفلك والطبيعة والكيمياء والحيوان والنبات⁽¹⁾ .

هكذا إذن نجد ابن خلدون قد وضع الأسس العامة والدقيقة في الآن ذاته في كيفية دراسته للظاهرة الاجتماعية سواء منها ما كان في المجال التربوي أو الديني أو غيرهما . مؤكداً على ضرورة الرجوع بها إلى الواقع الاجتماعي الذي تتبع فيه وتتطور ، حتى يقترب الباحث من الحقيقة التي تتضمن أسباب الحوادث الاجتماعية. ويكون بذلك قد أرسى الدعائم الأولى لنظريته الخالصة في كشف مسببات الظواهر والبحث في تأثيرها وتأثرها بعلاقات الأفراد داخل المجتمع .

9 . صعوبات الدراسة

ككل بحث أكاديمي لا يمكن أن يخلو من صعوبات تعترض البحث والباحث معا ، إلا أن الأهداف السامية التي دعانا إليها واجب البحث في ميدان المعرفة ، ذلها وجعل منها مجالاً لتعلم اجتياز الصعاب ، والصبر على نيل مبتغى . لكننا ارتأينا أن نقدم بعض الصعوبات التي التقيناها ، لعلها تشفع لنا زلنا وخطأنا وتقصيرنا الذي يمكن أن يلحظه المتتبع لمسار البحث ، وهذه بعضها :

— القلة الواضحة البيّنة للدراسات السابقة التي يمكن الاستفادة منها. سواء منها ما هو منشور أو معروض على الشبكة المعلوماتية. خاصة منها ما يتعلق بالمدرسة الجزائرية بعد الإصلاحات الأخيرة.

(1) عبد الباسط عبد المعطي ، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ،

- ندرة المراجع المتخصصة التي من شأنها تدعيم البحث. خاصة وأن البحث يستدعي الدراسات المتخصصة في ميدان السوسيولوجيا وربطها بالإطار الإسلامي في ما يتعلق بالنص الديني .
- الصعوبة الشديدة التي لاقيناها من العدد الكثير للأساتذة الذين كانوا حاملين لأحكام مسبقة على فشل المنظومة الحالية في تحقيق الأهداف التي يرغبون فيها .
- ما جعلنا نغير الإستمارة الخاصة بالدراسة الميدانية منهم ونوجهها إلى التلاميذ .
- سعينا نحو الإحاطة بجميع جوانب الإشكالية التي تربط النص الديني بالضبط الاجتماعي ، أوقعنا في حرج شديد حين محاولتنا التزام الدقة والاختصار . فكان الموضوع مفتوحا علينا لدرجة كبيرة ، وكلما نظرنا للموضوع من زاوية نجد أنفسنا ملزمين بالإشارة إليها. وهو الأمر الصعب الذي لا يتسع له بحثنا ولا إمكانياتنا المعرفية والزمنية .

خلاصة الفصل الأول

تمثل العناوين التسعة السابقة أهم الأطر المنهجية التي تعرف المتتبع للدراسة بمشكلاتها وحدودها المنهجية ، فلقد حاولت في البداية إظهار العلاقة التي أريد تناولها في الإشكالية بين النص الديني المدرسي والضبط الاجتماعي . وحين تناولت التساؤلات الفرعية بعد التساؤل الرئيسي قدمت الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية المرتبطة بها محاولا وضع القارئ الكريم في الصورة من خلال تدعيمها بعرض أسباب اختيار الموضوع و أهميته . كما أنني بينت أهم الأهداف التي سعيت نحو تحقيقها من خلال الدراسة . دون أن أغفل الدراسات السابقة القليلة التي عثرت عليها . وفي تحديد المفاهيم حاولت أن أبين بشكل واضح المفاهيم الإجرائية ، خاصة منها ما يتعلق بالنص الديني الذي وضحت فيه مقصدي من اتخاذه كإطار داع للضبط الاجتماعي ، ثم بينت بعدها المداخل النظرية التي تناولت الدراسة . وكان ختام الفصل بتحديد أبرز الصعوبات التي اعترضتني أثناء الدراسة.

الفصل الثاني :

النص الديني

تمهيد

- 1 . النص الديني
- 2 . القرآن الكريم
- 3 . الحديث النبوي الشريف والسنة النبوية
- 4 . القيم الأخلاقية في القرآن والسنة النبوية
- 5 . التنشئة الاجتماعية في القرآن والسنة
- 6 . النص الديني في المجتمع الجزائري
- 7 . الضبط الاجتماعي في القرآن والسنة النبوية

خلاصة الفصل الثاني

تمهيد

النص الديني في هذه الدراسة يمثل القرآن الكريم والسنة النبوية ، ولذلك فقد تناولت في هذا الفصل بعض الجوانب المتعلقة بالنص كمصدر للدين مع التعرض لأهم مميزاته . وتطرقت بعدها للقرآن الكريم وخصائصه وعلاقته بالضبط الاجتماعي . ثم تعرضت للحديث النبوي الشريف والسنة النبوية بعدها كوجه آخر للنص الديني ، محددًا خصائصها وأهميتها . ثم تناولت بعد ذلك التنشئة الاجتماعية في القرآن والسنة ، لأحدد في الأخير وضعية النص الديني في المجتمع الجزائري و الضبط الاجتماعي في القرآن والسنة النبوية.

1 . النص الديني :

إن القرآن الكريم هو كلام الله تعالى الموحى به للبشر ، والذي نزل على النبي محمد – صلى الله عليه وسلم – ليبلغ به رسالة الإسلام الشاملة ، لا يحده زمان ولا مكان، ويخاطب العالمين دون استثناء . ففيه من الآيات ما يشرح للأمة أسرار وجودها، وفيه التشريع ، وفيه القضاء وفيه أخبار الأقدمين والمتأخرين . يحمل من المعجزات ما لا تتقضي عجائبه ، فيبين الخير وأوجهه ويبين الشر وعواقبه، ويذكر الجزاء الذي ينتظر الإنسان على أفعاله منهما. فهو الوجه الأول للنص الديني الموجه للمسلمين . إلى جانب الوجه الثاني الشارح له والمبين ما أشكل على الناس منه والمتمثل في السنة النبوية المقصودة في أفعال النبي – صلى الله عليه وسلم – وأقواله من الأحاديث الشريفة.

1 . 1 . النص مصدر الدين :

من أسس العقيدة الإسلامية أن المصدر الوحيد للدين هو الوحي . والوحي منضبط محدود في أصلين هما القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف . وكل من هذين الأصلين منحصر في نص محدد تناقلته أجيال الأمة في المصحف الشريف بالنسبة للقرآن ، وفي دواوين السنة بالنسبة للحديث . ولهذا النص المستوعب للوحي خصائص وأحكام سواء في طبيعته من حيث هو وحي إلهي ، أو من حيث تحمله لتعاليم الهدى ، أو من حيث طريقة عرضه إياها على الناس لتتمثلها العقول على سبيل التكليف .⁽¹⁾

إذا نظرنا إلى الآية الكريمة: ((إن الدين عند الله الإسلام)) { آل عمران : الآية 19 } ، نجد

أن هذا هو المنطلق العقائدي الأول الذي يوجهنا نحو فهم النص الديني ومضمونه . فالقرآن نص في الإسلام ابتداء ، والسنة النبوية نص ثان – غير منفصل عن السابق – ((وما ينطق عن الهوى . إن هو إلا وحي يوحى)) { النجم : الآيتين 3 و 4 } . فالوحي إذا مفردة لازمة للنص، وما جاء على لسان النبي محمد صلى الله عليه وسلم كان واضح المسلك والوجهة والهدف من طريقين ، أولهما ما أنزله الله عليه في القرآن من سور وآيات ، وثانيهما ما جاء في الأحاديث الشريفة . فالقرآن الكريم آخر كتاب أنزله الله

(1) عبد المجيد النجار، فقه التدين فهما وتنزيلا، دار قرطبة ، الجزائر ، ط3 ، ص17

هداية للناس أجمعين ((كتاب أنزلناه إليك لتخرج الناس من الظلمات إلى النور بإذن ربهم إلى صراط العزيز الحميد)) { إبراهيم : الآية 1 } . والسنة النبوية ما جاء في أقوال و أفعال النبي صلى الله عليه وسلم بقصد الشرح والتبسيط لما أشكل على المسلمين فهمه وتطبيقه في القرآن فهي المصدر الثاني للتشريع بعده .

ولأن اجتماع البشر لا يقوم إلا على النظام ، فهذا الأخير لا يقوم هو الآخر إلا على قوانين تحكم العلاقات الاجتماعية التي تنظم التفاعلات التي تقوم بينهم . وليس بأجدر من أن يكون ذلك في مجتمع المسلمين ، الذي ابتعث الله إليهم رسولا منهم موحى إليه بنص إلهي يخاطبهم بلسان حالهم ويوضح لهم شؤون حياتهم ، فكان القرآن نظام حياة ، وكانت سنة النبي – صلى الله عليه وسلم – شارحة هذا النظام فيما أشكل فيه . فالنص إذا مصدر رئيس لم يترك صغيرة ولا كبيرة إلا وأشار إليها في الآيات التي يخاطب بها المسلمين . كما أنه يربطهم بالمجتمعات الأخرى من غير دينهم فيوضح لهم حدود التعامل والتفاعل في علاقاتهم بهم ، لأنه صادر من الله إلى كل البشر .

فالقرآن مصدر الدين من عدة أوجه ، أولها العقيدة التي تربط العبد بالله في سره وعلنه ، وثانيها الفقه الذي يبصره بعباداته ومعاملاته مع الآخرين ، وليس في حياة الفرد المسلم شيء من حركة أو سكون ، في عقله أو قلبه ، وفي تفكيره أو سلوكه، شيء من الاستفهام أو البحث إلا ومصدر التشريع والقضاء فيه في القرآن الكريم والسنة النبوية . فضمير الرقابة الجماعي الذي يحتكم إليه الناس في علاقاتهم مصدره القرآن والسنة ، فالحرام حرام في ضمير الجميع لأن الله حرمه في القرآن ، والحلال حلال أيضا لأنه كذلك في القرآن ، وليس الدين دينا إلا لأنه يحل ويحرم بنص . وكذلك الفقه الذي يتعلمه الناس وتتوحد وجهتهم في الاحتكام إلى قواعده وأصوله في عباداتهم ومعاملاتهم لن يتأتى لهم ذلك إلا بنص يبين ذلك ، فالنص إذا مصدر للعقيدة والعبادة والفقه والمعاملات، وليست هذه إلا روح الدين .

1 . 2 . خصائص النص الديني: (1)

أ – النص قرين الوحي و الوحي قرآنا وحديثا إلهي المصدر كله . أما القرآن فهو إلهي المصدر معنى ولفظا ، وأما الحديث فالإلهي المصدر في معناه دون لفظه .

ب – الوحي قرآنا وحديثا خطاب عام للناس كافة ، دون قيد ظرفي بالزمان أو المكان ... ومرجع هذا العموم في الخطاب إلى أصل عقدي ، هو أن الإسلام دين عام للبشرية كما يفيدته قوله تعالى: ((وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيرا ونذيرا)) {سبا : الآية 28} .

ج – الوحي وحدة متكاملة وليس وحدات مستقلة ، ومن مظاهر وحدته أنه يفسر بعضه بعضا ، وينسخ بعضه بعضا ، فالقرآن يفسر القرآن ، والسنة تفسر القرآن ... وكل ذلك معروفة مواطنه ، مقررة عند العلماء ، ولذلك فإن فهم الدين منه لا يتحقق على وجه صحيح إلا في ضوء وحدته ورد بعضه إلى بعض .

هكذا إذا تتضح الخصائص التي تميز النص في الدين أولها الإخبار عن الأمم السابقة ، فخالق البشرية أعرف بما يصلح لدينها ودنياها ، ولذلك فهو يلزم الأمم في كل مرحلة بنبي أو رسول يبعثه ليخاطبهم بلسان حالهم ويدعوهم إلى الفضيلة من الأخلاق وينهاهم عن الرذائل منها مهما صغرت ، فيكون النص حجة النبي أو الرسول ، وهو في الإسلام أبلغ وأعمق لأنه معجزة خالدة ، تصور لنا الماضي بأدق تفاصيله ، وتوجهنا من خلاله نحو سلامة العقيدة والمنهج .

وخاصية النص أيضا أنه محفوظ عندنا نحن المسلمين فلا يشوبه تحريف ولا تحويل ، وهكذا هو القرآن في أخص خصائصه ((إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون)) {الحجر: الآية 9}، فالقرآن كما نزل على النبي – صلى الله عليه وسلم – هو القرآن الذي نقرؤه ، وحتى الأحاديث النبوية الشريفة فمراتب التحقيق فيها ترتب الحسن فيها من الموضوع ، ولا تدع مجالاً للجرح إلا ما شذ وكان في غير الأحكام والفروض .

كما أن في تنوع مسائله خصيصة أخرى، فهو نص يعجز البلغاء إذا ما تكلموا ، ويحير العلماء بسبقه إذا ما اكتشفوا وحققوا ، ويضع الدارس لأي فن في العلوم موضع الصغير أمام ما جاء فيه من سعة وكمال . وما أكثر آيات القرآن التي تبين ذلك ، كما أن الأحاديث التي أخبر بها النبي – صلى الله عليه وسلم – لا تحيد عن ذلك قيد أنملة وما

(1) نفس المرجع ، ص 18

حياته – صلى الله عليه وسلم – إلا نموذجاً لما أراد الله في عباده ((لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة)) {الأحزاب : الآية 21}

خاصية أخرى تميز القرآن بنزوله متفرقا ، أي آية آية أو آيات آيات ، أو سورا قصيرة ، وفي أزمنة مختلفة متباعدة ، تجعله بنيات مركبة تشكل غرضا محددًا قد ينتهي بزمانه ، أو مضمونا ذا صبغة تبقى مع الزمن وتستمر فيه كتعاليم وشرائع⁽¹⁾. وهذا ما يجعله صالح لكل زمان ومكان متجدد في عطائه وتوجيهه وإعجازه . وهو بذلك بعيد عن كل حدود للزمان أو المكان.

1 . 3 . الضوابط النصية في فهم الدين :

مثلاً هو النص مصدرا للدين ، فهو نص شارح له أيضا ، من خلال تفسير القرآن بعضه بعضا ، وتفسير السنة له أيضا ، ولأن هذا القرآن موحى من عند الله فهو في مجمله يحمل مجموعة من الضوابط التي تشرح ما جاء فيه من وحي . " فالوحي المتمثل في المجموع النصي، قرآنا وحديثا يمثل في مختلف عناصره وحدة متكاملة في الهداية، متأتية من وحدة المصدر ووحدة الغاية . وليس النص الديني منبثا عن واقع الأحداث والنوازل على العهد الذي نزل فيه من الله على نبيه، بل هو وثيق الصلة بها رغم مغايرته الأبدية وأحكامه المطلقة . تلك اعتبارات ثلاثة تتعلق بنص الوحي من حيث حملة للهدى الديني لا يتأتى للمجتهد فهم لأحكام الدين من خلاله إلا بمراعاتها . وذلك ما عينناه بالضوابط النصية، ونجملها في ثلاثة: ضابط لغوي، وضابط تكاملي، وضابط ظرفي⁽²⁾. أما الضابط اللغوي فقد اصطفى الله تعالى اللغة العربية من كل اللغات لينزل بها

القرآن الكريم ((حم والكتاب المبين. إنا جعلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون)) {الزخرف:الآيتين1و2} " فالأمر الذي لا خلاف فيه أن القرآن الكريم نزل على قلب محمد – صلى الله عليه وسلم – باللغة العربية ، وهو هو بألفاظه التي سطرت في المصاحف، وتناقلها الحفظة من الرجال من صدر إلى صدر ، من لدن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – إلى يومنا هذا"⁽³⁾. فاللغة التي يخاطب بها القرآن البشرية جمعاء

(1) عبد الهادي عبد الرحمن ، سلطة النص. قراءات في توظيف النص الديني ، ط2 ، سينا للنشر ، مؤسسة الانتشار

العربي ، 1996 ، ص 89

(2) عبد المجيد النجار ، المرجع نفسه ، ص 43

(3) محمد رواس قلعه جي ، لغة القرآن لغة العرب المختارة، دار النفائس، بيروت ، لبنان، ط1988، ص7

دعوة ومنهج لا يجب أن يشوبها الغموض ويحصل فيها الزيغ والفهم على غير ما أراد الشارع إيصاله للمسلمين . ولذلك فالضابط اللغوي أصبح لازم الوجود لإفهام المخاطبين نص الخطاب. وما يقال في القرآن لن يكون أبعد ما يقال في السنة الشارحة له ، فانسجام الخطاب الذي يصدر من النبي – صلى الله عليه وسلم – لن يكون إلا بوحدة اللغة في المصدرين .

الضابط التكاملي هو أيضا ضابط آخر يحصل به فهم النص في القرآن و السنة، فالدين وحدة متكاملة للحياة في جميع أبعادها الدنيوية والأخروية ، وليس في النص القرآني أو الأحاديث الشريفة ما يعارض بعضه بعضا أو يلغيه ، فالتشريع ثابت مع الأزل. وما جاء على لسان النبي – صلى الله عليه وسلم – لا يختص بمجال دون آخر بل هو وحدة متكاملة تصف للبشرية جمعاء مهما امتد بها التغير والتبدل عبر الزمن منهاج حياتها ، وليس هناك ما يحتاج إلى إعادة نظر ، بل إن ما يتطلبه الفهم حين تغير الأحوال هو الكيفية التي سيوظف بها المجتمع النص مع ذلك التغير. " لأن النظر الجزئي في النص الديني اقتصارا على موضع من مواضع البيان يؤدي إلى فهم خاطئ في أغلب الأحيان ، بل قد يؤدي إلى ما يخالف المراد الإلهي، كأن يقتصر على النظر في المنسوخ وقد رفع الحكم الذي يحمله." (1)

أما الضابط الظرفي فيحدد فهما للدين من وجه آخر يظهر من خصوصية النص في ملاءمته لجميع الأزمنة والأمكنة ، فما يصلح للمجتمع أثناء حدوث التفاعل في علاقات أفراده حين تكون الحياة بسيطة هو ذاته الذي يصلحها حين تتعقد ويحدث فيها التطور والتبدل. ومهما أوتي الإنسان من قوة في علومه وتكنولوجياته المتتالية فلن يزيد ذلك في النص إلا رسوخا وانسجاما . " ولعل من مظاهر الحكمة الإلهية أن كانت الأسباب التي فيها نزل الوحي غير مضمنة في النص الديني القرآني منه على وجه الخصوص بل ظل هذا النص مصاغا في صيغة كلية عامة حتى يبقى ذلك العموم في البيان مفيدا للعموم في الأحكام ، مطلقا من قيود التشخيص في الزمان والمكان، وهو ما تعارف عليه الأصوليون بأن العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب." (2)

(1) عبد المجيد النجار، مرجع سابق، ص46

(2) نفس المرجع، ص48

إن المقصد من أي حكم محدد يتضمنه النص الديني إذا كان بادياً في تحقيق مصلحة أو درء مفسدة جراء تطبيق ذلك الحكم فإن ذلك المقصد يتضمن بصفة أساسية إيقاع الحكم نفسه، فإذا ما أهدر ذلك الحكم فقد أهدر المقصد أو شطر كبير منه وذلك أيما حكم من أحكام الدين في المفهوم الإسلامي عبادة كان أو معاملة فإن مقاصده الأساسية عبادة الله تعالى وطاعته في تطبيق ذلك الحكم مهما يكن له من مقصد يتعلق بالمصلحة الدنيوية.⁽¹⁾

2 . القرآن الكريم

2 . 1 . التعريف اللغوي للقرآن

يعرف العلماء القرآن لغوياً على عدة أقوال اخترنا منها ما يلي :

قرآن : كتاب المسلمين، ويسمى أيضاً الفرقان ، والكتاب والتنزيل والذكر والمصحف.⁽²⁾

قرآن: هو كتاب المسلمين ((تنزيل من الرحمن الرحيم . كتاب فصلت آياته قرآنا عربياً لقوم يعلمون)) ويسمى أيضاً الفرقان والذكر والتنزيل والمصحف والكتاب . تتناول آياته العقيدة والسنة الأخلاقية والاجتماعية . جمع الخليفة عثمان نصح كما بلغ إلينا . يتألف القرآن من مائة وأربعة عشر سورة مكية ومدنية ، ويقسم في تلاوته إلى ثلاثين جزءاً وستين حزباً.⁽³⁾

كلمة القرآن مشتقة من الفعل قرأ بمعنى تلا ، فقوله ((لا تحرك به لسانك لتعجل به . إن علينا جمعه وقرآنه . فإذا قرأناه فاتبع قرآنه)) {القيامة:الآية16-18} تعني إن علينا جمعه أي حفظه ، وقرآنه تعني تلاوته ، فإذا قرأناه أي تلوناه فاتبع قرآنه أي تلاوته كما تلوناها . فالقرآن ، والقراءة مصدران بمعنى واحد هو التلاوة. وسمي المقروء تسمية للمفعول بالمصدر . والقرآن هنا على وزن فعلان : كالبرهان ، من برهن برهاناً .

(1) محمد العواودة ، قراءة في كتاب عبد المجيد النجار " القراءة الجديدة للنص الديني " إصدار مركز الولاية للتنمية

الفكرية، 2006، <http://www.alrased.net/site/topics/view/808>

(2) المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، ط2001، ص2، ص1136

(3) المنجد في اللغة والأعلام، المكتبة الشرقية، بيروت، لبنان، ط31، ص435

وكالغفران من غفر غفرانا. ومن القائلين بهذا القول : اللحياني – وهو أبو الحسن علي بن حازم اللغوي المتوفى سنة 215هـ⁽¹⁾ .

2 . 2 . التعريف الاصطلاحي للقرآن

يعرف العلماء القرآن الكريم : " بأنه كلام الله العربي الموحى به المنزل على الرسول صلى الله عليه وسلم المنقول بالتواتر المتعبد بتلاوته المعجز المتحدي به وبأقصر سورة منه"⁽²⁾. وهناك من يضيف لهذا التعريف : " المبدوء بسورة الفاتحة ، المختوم بسورة الناس."⁽³⁾

فالقرآن كلام الله تعالى مصداقا لقوله ((وإن أحد من المشركين استجارك فأجره حتى يسمع كلام الله ثم أبلغه مأمنه)) { التوبة: الآية 6} .
وهو كلام عربي مصداقا لقوله ((إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون)) { يوسف : الآية 2}
وهو موحى به مصداقا لقوله ((إن هو إلا وحي يوحى)) { النجم: الآية 4}
وهو منزل على رسوله صلى الله عليه وسلم مصداقا لقوله ((تبارك الذي نزل الفرقان على عبده ليكون للعالمين نذيرا)) { الفرقان : الآية 1}

2 . 3 . خصائص القرآن

إضافة إلى الخصائص التي يتميز بها القرآن في لغته العربية التي نزل بها ، ومعجزاته البلاغية والكونية ، فهو في نصه حامل لمميزات غير منتهية من الفنون والأسرار التي ما ينفك يكتشفها الإنسان ، كلما تقدمت به البحوث والمعارف المكتشفة، وأعلى مستوى من هذه الخصائص هو الذي يشير إلى أن القرآن الكريم كلام الله المنزل إلى البشرية عن طريق الرسول – صلى الله عليه وسلم – وهو الذي يبدع في توحيد كل أنواع المعرفة البشرية قديمها وحديثها نحو الجمع بين تعظيم الخالق المصدر لنصه من جهة وبين تعظيم الإنسان في مكانته البشرية من جهة أخرى. فدعوة الله للإنسان في أكثر الآيات القرآنية بالتصديق والالتزام بعبادته والتسليم بأمره له ، تجعل منه في أعلى مراتب التشريف عن بقية المخلوقات ، هذا من جهة العلاقة بين العبد وربّه ، ومن زاوية أخرى

(1) غازي عناية، هدى الفرقان في علوم القرآن، دار الشهاب باتنة ، الجزائر ، 1988، ص20

(2) نفس المرجع ، ص22

(3) محمد الزحيلي ، تعريف عام بالعلوم الشرعية ، دار الكوثر للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 1987 ، ص 16

يختص بها القرآن هو خطابه له عن مختلف تفاعلاته الاجتماعية الأخرى التي تحفظ بقاءه وتضمن سعادته في الحياتين. "فلقد حدد القرآن نفسه مواصفاته باعتباره كلام الله تعالى ، وأوضح أنه وحي كامل، يستجيب لما كان من حالات تاريخية سابقة، ويستمر باتجاه المستقبل عبر مختلف العصور ((والذي أوحينا إليك من الكتاب هو الحق مصدقا لما بين يديه إن الله بعباده لخبير بصير. ثم أورتنا الكتاب الذين اصطفينا من عبادنا فمنهم ظالم لنفسه ومنهم مقتصد ومنهم سابق بالخيرات بإذن الله ذلك هو الفضل الكبير)) {فاطر: الآيتين 31،32}. إن هاتين الآيتين تشيران بشكل واضح إلى أن الكتاب الكريم يستمر في العطاء ، ليستجيب لمختلف العصور ، وتكون الاستجابة بمكوناته التي تتكشف طبعا لحالات الاستدعاء الزماني ، فهو متجدد العطاء." (1)

القرآن الكريم إذا كلام الله تعالى ((الله نزل أحسن الحديث كتابا متشابها مثاني. تقشعر منه جلود الذين يخشون ربهم)) {الزمر: الآية 23}، والقرآن كلام عربي ((إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون)) {يوسف: الآية 2} ، والقرآن موحى ((إن هو إلا وحي يوحى)) {النجم: الآية 4}. والقرآن منزل على الرسول – صلى الله عليه وسلم – ((الحمد لله الذي أزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجا)) {الكهف: الآية 1} . والقرآن قطعي الثبوت منقول بالتواتر، ومتعبد بتلاوته، أي أن مجرد تلاوته عبادة وتجزئ في الصلاة، ولا تجوز الصلاة بغير القرآن . والقرآن أيضا معجز – وقد عرف العلماء الإعجاز بقولهم: إنه أمر خارق للعادة مقرون بالتحدي سالم عن المعارضة. (2)

وخير وصف تظهر فيه خصائص القرآن ما جاء في وصف النبي – صلى الله عليه وسلم – : (كتاب الله تعالى ، فيه نبأ ما قبلكم ، وخبر ما بعدكم ، وحكم ما بينكم ، وهو الفصل ليس بالهزل ، من تركه من جبار قصمه الله ، ومن ابتغى الهدى في غيره أضله الله ، وهو حبل الله المتين ، ونوره المبين ، وهو الذكر الحكيم ، وهو الصراط المستقيم ، هو الذي لا تزيغ به الأهواء ، ولا تلتبس به الألسنة ، ولا يشبع منه العلماء ، ولا يخلق عن كثرة الرد ، ولا تنقضي عجائبه، هو الذي لم تنته الجن، إذ سمعته حتى قالوا: ((إنا سمعنا قرآنا عجبا. يهدي إلى الرشد فآمنا به ولن نشرك بربنا أحدا)) { الجن: 1 و 2}

(1) محمد الغزالي، كيف نتعامل مع القرآن، (طه جابر العلواني ، في تقديم الكتاب)، دار الانتفاضة للنشر، الجزائر، ص8

(2) غازي عناية ، مرجع سابق ، ص27

من قال به صدق ، ومن عمل به أجر ومن حكم به عدل ، ومن دعا إليه هدي إلى صراط الله المستقيم) رواه الترمذي. (1)

خصائص القرآن كثيرة ومتنوعة وقد تعدد فيها الدارسون والباحثون والعلماء وأفردوا لها كتابات ورسائل ومصنفات تضرب في عرض التاريخ ما لا يحصى ولا يسهل حصره ، فوصف الله تعالى للقرآن في أكثر من موضع يعجز الباحثين في أن يسعوه بأفهامهم ، ومؤلفاتهم ، لأنه ممتد قبلهم وبعدهم في إعجازه مدى الزمن، وأوسع من أن يلم به فن واحد أو علم متخصص . لكنها قراءات وفهوم يتبصرها المجتهدون نحو تحقيق الغاية من وجوده بيننا: ((أفلا يتدبرون القرآن ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافا كثيرا)) {النساء: 82} فالتدبر يبدأ من القراءة أو لا بمعناها الشامل الكامل ((الذين ءاتيناهم الكتاب يتلونه حق تلاوته أولئك يؤمنون به ومن يكفر به فأولئك هم الخاسرون)) {البقرة: الآية 121}، ويليهما الإتيان ((وهذا كتاب أنزلناه مبارك فاتبعوه واتقوا لعلكم ترحمون)) {الأنعام: الآية 155} .

2 . 3 . القرآن والضبط الاجتماعي

إن مصدر التشريع الرئيسي في الإسلام هو القرآن والسنة من أقوال الرسول وأفعاله وقد أطلق الفقهاء المسلمون السنة على الأحكام التي سنّها الله لعباده على لسان رسوله ليعملوا بها عن إيمان سواء كانت متعلقة بالأفعال أو العقائد أو الأخلاق ، ويقصد من وضع الشريعة إخراج المكلف عن داعية هواه وإحساسه بضرورة الخضوع لهذه الأوامر أو الضوابط والالتزام بها ، لحفظ كيان المجتمع وذلك بالمحافظة على الضرورات الخمس ، الدين والنفس والعقل والنسل والمال. (2) ومن المعلوم أن القرآن الكريم غني بالآيات التي تهتم بالضبط الاجتماعي التي سبق فيها علماء الغرب بالإشارة إليها من وجهين، أولهما البحث في تشخيص أسباب الدمار والهلاك الذي يصيب الأمم جراء انتشار الانحرافات. "وهو ما توصل إليه علماء الاجتماع بعد طول دراسة وعمق تفكير ، لكن القرآن كان قد ذكر هذا القانون منذ ألف وأربعمائة سنة بقوله تعالى: ((الذين طغوا في البلاد . فأكثروا فيها الفساد. فصب عليهم ربك سوط عذاب . إن ربك

(1) محمد الزحيلي ، مرجع سابق ، ص 17

(2) محمد سلام مذكور ، المدخل للفقهاء الإسلاميين ، دار النهضة العربية، ط2 ، القاهرة ، 1963 ، ص 9

لِبالمِرساد)) {الفجر: الآيات من 11 إلى 14} وقوله تعالى: ((ظهر الفساد في البر والبحر بما كسبت أيدي الناس)) {الروم: الآية 41} (1) . أما الوجه الثاني فيتمثل في الترغيب والترهيب فيما له علاقة بالأخلاق الحسنة والإشارة فيها إلى أن البقاء والاستمرار يكون للأصلح والأفضل . وهو ما اعتبره علماء الاجتماع المحدثون من قوانين الاجتماع المهمة . قال تعالى: ((ولقد كتبنا في الزبور من بعد الذكر أن الأرض يرثها عبادي الصالحون)) {الأنبياء: الآية 105} .

"وكما جاءت آيات قرآنية عديدة تدعوا إلى مكارم الأخلاق ، ومحاسن الخصال والصفات ، فقد وردت آيات أخرى تنهى عن المفاصد الأخلاقية وسيء الأفعال، كقتل النفس بغير حق ، والزنا والسرقه والغصب ، وممارسة الربا والكذب والخداع والغيبة والنميمة والكبر والعجب ... إلى غير ذلك من الآفات التي تعكر صفو المجتمع وتنفث فيه الخلل والانحلال والتفكك. وقد حرمها القرآن تحريماً قاطعاً ، قال تعالى : ((ولا تقربوا الفواحش ما ظهر منها وما بطن)) { الأنعام: الآية 151} (2)

فبالنسبة للحدود التي وضعها لحماية المجتمع من الجريمة ومشاكل الانحراف ، كالقتل مثلاً يقول تعالى: ((من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعاً ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعاً)) {المائدة: الآية 32}. وعن السرقة يقول تعالى: ((والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما جزاء بما كسبا نكالا من الله والله عزيز حكيم)) {المائدة: الآية 38} . وعن الزنا يقول تعالى : ((ولا تقربوا الزنا إنه كان فاحشة وساء سبيلاً)) {الإسراء: الآية 32} وعن الخمر والمخدرات يقول تعالى : ((يسألونك عن الخمر والميسر قل فيهما إثم كبير ومنافع للناس وإثمهما أكبر من نفعهما)) { البقرة : الآية 219 } . وعن الربا يقول الله تعالى: ((يا أيها الذين آمنوا لا تأكلوا الربا أضعافاً مضاعفة واتقوا الله لعلمكم تفلحون)) {آل عمران: الآية 130} ، وإلى جانب هذه الحدود التي حدها عن ارتكاب ما يفسد المجتمع ويسبب له الانهيار وانتشار الأمراض نجد نوعاً آخر من الآيات التي تهذب الأخلاق وتقومها فنشير إلى اجتناب الشح والإسراف و اجتناب الغش ، والحسد ، وآفات اللسان. فيقول الله تعالى : ((يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين)) { الأعراف : الآية 31} نهياً عن الإسراف، ويقول أيضاً: ((أم

(1) محمد أحمد درنيقة، قيس قرآني على المجتمع. القرآن وعلم الاجتماع، دار الإيمان للطباعة والنشر

والتوزيع، طرابلس، لبنان، ط1991، ص1، ص118

(2) نفس المرجع، ص 118

يחסدون الناس على آتاهم الله من فضله فقد آتينا آل إبراهيم الكتاب والحكمة وءاتيناهم ملكا عظيما (({النساء : الآية 54} نهيا عن الحسد. ويقول أيضا : ((ومثل كلمة خبيثة كشجرة خبيثة اجتثت من فوق الأرض مالها من قرار)) {إبراهيم: الآية 26} نهيا عن الكلام الخبيث . في مقابل التشجيع على الأخلاق الفاضلة كإفشاء السلام، والصدق والعدل وأداء الأمانة والمساواة والتآخي والمحبة والإحسان للناس من جار ويقيم وضعيف ، ورعاية الكبير ورحمة الصغير وغيرها من التفاعلات الاجتماعية التي يشجع عليها القرآن في كثير من الآيات . فيقول الله تعالى في الصدق : ((يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين)) {التوبة: الآية 119} ، ويقول في الإحسان : ((ويطعمون الطعام على حبه مسكينا ويتيما وأسيرا)) {الإنسان: الآية 8} وغيرها من الآيات التي تتناول نفس الطريق.

وإلى جانب ذلك أيضا كان القرآن حريصا على تبيين العلاقة التي يظهر فيها الإنسان رمزا للساعي نحو الامتثال للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، كأساس تسيير عليه جميع التفاعلات الحاصلة بين أفراد المجتمع الإسلامي فيما بينهم ، أو مع غيرهم من غير المسلمين . والتاريخ الإسلامي كفيل بإثبات المسار المجتمعي الصحيح حين يكون الالتزام بهما مطبقا والعكس حين يغيب ذلك ، يقول الله تعالى : ((كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله ولو آمن أهل الكتاب لكان خيرا لهم منهم المؤمنون وأكثرهم الفاسقون)) {آل عمران : الآية 110} .

المتمعن إذا في الأبعاد الاجتماعية لقرآن الكريم يجد الإشارات الكثيرة في آيات الدعوة إلى حفظ النظام الاجتماعي من أوجه مختلفة ، بعضها متعلق بالفرد ومكانته في المجتمع وبعضها الآخر يتعلق بما يحصل بين الجماعات الاجتماعية فيما بينها ، و خير دليل في أنواع الأنظمة التي تأسس عليها المجتمع الإسلامي هو ذلك الذي كان في بداية القرن الأول الهجري . حيث أصبح متميزا بنظام سياسي مبني على الشورى التي ينطلق في تأسيسها من القرآن ، والنظام الاقتصادي الذي يبنى على الزكاة ومفاهيم اقتصادية أخرى يتميز بها المسلمون بفضل القرآن ، و نظام قضائي مميز للمجتمع الإسلامي أيضا وهكذا في بقية الأنظمة التي يبنى عليها المجتمع الإسلامي في كليته كالنظام التربوي ، ونظام الصحة العامة ، و أنظمة التجارة والفلحة وغيرها مما كان ينطلق من آيات تشريعية لذلك .

3 . الحديث النبوي الشريف والسنة

3 . 1 . التعريف اللغوي للحديث

كلمة الحديث تعني في اللغة: الجديد، والخبر، نقول : هذا بناء حديث ، وثوب حديث ، وكتاب صدر حديثا ، وكذلك نقول : سمعت من صاحبي حديث سرنى ، وحدثته بحديث أخذ بمجامعه.(1)

وفي قاموس الأعلام : حديث جمعها أحاديث وحدثان بمعنى الخبر. يقال: (صاروا أحاديث) : أي انقضوا. (علم الحديث) عند المسلمين هو علم تعرف به أقوال النبي – صلى الله عليه وسلم – وأفعاله وأحواله . فأصله من التحديث أي الإخبار . (يقال حديث خرافة) مثال يضرب بما لا يمكن وقوعه.(2)

3 . 2 . التعريف الاصطلاحي للحديث

عرق العلماء الحديث بأنه : " ما أضيف إلى النبي – صلى الله عليه وسلم – من قول أو فعل أو تقرير أو صفة." (3)

الحديث هو ما حدث به الرسول – صلى الله عليه وسلم – . " ويبدو أن مصطلح الحديث كان يطلق على الكلام الخاص ، وليس كل كلام حديثا ، فالكلام إذا اكتسب أهمية، أو حظي بعناية ، أو آثار ، فهو حديث" (4). وفي مقارنة بين الحديث الشريف والحديث القدسي الذي ورد على لسان النبي – صلى الله عليه وسلم – يظهر أيضا التعريف الاصطلاحي للحديث : " أما الفرق بين الحديث القدسي والحديث النبوي ، فهو أن الحديث القدسي مقطوع بنزول معناه من عند الله ، لما ورد فيه من النص الشرعي على نسبته إلى الله بقول الرسول – صلى الله عليه وسلم –: قال الله تعالى كذا ...، فلذا سمي قدسيا، وأما الحديث النبوي فلم يرد فيه مثل هذا النص ، لأن منه ما هو توفيقى مستنبط بالاجتهاد والرأي من كلام الله والتأمل في حقائق الكون، وهذا ليس كلام الله، ومنه ما هو توفيقى جاء به الوحي إلى الرسول – صلى الله عليه وسلم – فبينه للناس بكلامه، وهذا القسم

(1) سعيد إسماعيل علي، السنة النبوية رؤية تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ط1، 2002، ص32

(2) المنجد في اللغة والأعلام، مرجع سابق، ص121

(3) محمد الزحيلي ، أصول الفقه الإسلامي ، مؤسسة الوحدة ، دمشق ، سوريا ، 1981 ، ص145

(4) سعيد إسماعيل علي، المرجع السابق ، ص34

وإن كان مرجعه إلى الله تعالى الملهم، المعلم، إلا أنه لما كان من قول الرسول - صلى الله عليه وسلم - ووضعه كان حريا أن ينسب إليه، ويطلق على القسامين حديثا نبويا وقوفا بالتسمية عند الحد المقطوع⁽¹⁾. وما تجدر الإشارة إليه هو أن كل ما ينطق به النبي - صلى الله عليه وسلم - صدق وموحى به من الله في جميع الأحوال، ولا يمكن له أن يتجرأ على الله إلا بما يوحيه إليه، مصداقا لقوله تعالى في سورة النجم: ((والنجم إذا هوى. ما ظل صاحبكم وما غوى. وما ينطق عن الهوى. وما ينطق عن الهوى. إن هو إلا وحي يوحى. علمه شديد القوى)) { النجم: من 1 إلى 5 }

3 . 3 . التعريف اللغوي للسنة

السنة في اللغة تطلق على السيرة والطريقة، حسنة كانت أو قبيحة، قال - صلى الله عليه وسلم - : (من سن في الإسلام سنة حسنة، عمل بها بعده كتب له مثل أجر من عمل بها ولا ينقص من أجورهم شيء، ومن سن سنة سيئة، فعمل بها بعده، كتب له مثل وزر من عمل بها، ولا ينقص من أوزارهم شيء)⁽²⁾

3 . 4 . التعريف الاصطلاحي للسنة

السنة في اصطلاح المحدثين: ما أثر عن النبي - صلى الله عليه وسلم - من قول أو فعل أو تقرير أو صفة خلقية وخلقية أو سيرة، سواء قبل البعثة أو بعدها، وهي بهذا ترادف الحديث عند بعضهم. وفي اصطلاح الأصوليين نجد أنها: ما نقل عن النبي - صلى الله عليه وسلم - من قول أو فعل أو تقرير⁽³⁾.
والواضح أن السنة لها نفس القصد حين نتناول بها أي شيء يخص النبي - صلى الله عليه وسلم - وما اختلاف التعريفات التي وجدناها إلا من حيث وجه تناول في الدراسة، فمن يتناولها في علوم الحديث يعطي لها صيغة، تعكس مقاصد النبي - صلى الله عليه وسلم - في أمور معينة، ومن يستعملها في التشريع وعلم الأصول والفقهاء أيضا يصفها بالشكل الذي يبين لنا فيها النبي - صلى الله عليه وسلم - وهو يشرع ويضع القواعد والأحكام، وهكذا " فإنه يختلف معنى السنة في اصطلاح المشرعين حسب اختلاف فنونهم

(1) أحمد عمر هاشم، السنة النبوية وعلومها، الفتح للإعلام العربي، القاهرة، مصر، ص 23

(2) سعيد إسماعيل علي، نفس المرجع، ص 25

(3) المرجع السابق، ص 29

وأغراضهم ، فهي عند الأصوليين غيرها عند المحدثين والفقهاء ، ولذلك نرى مدلولها من خلال أبحاثهم.⁽¹⁾

3 . 5 . الفرق بين السنة والحديث

من خلال التعريفات السابقة فإن الفرق بين السنة والحديث يكمن في التالي: " إذا كان الحديث هو ما حدث به النبي - صلى الله عليه وسلم - ، فإن السنة هي - بقطع النظر عن كون هذا التحديث موجودا أو غير موجود - العادة الدينية التي كانت موجودة فعلا عند المسلمين قديما ، وبناء على هذا قد تكون القاعدة أو المبدأ الموجود في الحديث سنة كما في قول أحمد بن حنبل: ((وفي هذا الحديث خمس سنن))، وليس من الضروري أن تكون السنة موافقة للحديث ، فيقال مثلا : هذا الحديث مخالف للقياس والسنة والإجماع.⁽²⁾

من هنا نفهم أن استعمال الحديث يصبح في الغالب مقترن بما قاله النبي - صلى الله عليه وسلم - بينما تكون السنة موافقة لما قاله أو فعله . فهي بالإضافة إلى القول يظهر فيها التصرفات والمواقف التي رآه عليها الصحابة ، فنقلوها بالتواتر . لكن المسلم به هو أن السنة النبوية يجب أن تفهم في إطار القرآن الكريم على أساس أنها جاءت لتشرحه وتوضح ما يلتبس على المسلمين فهمه وتطبيقه من شؤون الحياة العامة .

3 . 6 . أهمية الحديث والسنة

للحديث الشريف أهمية كبرى في الدين الإسلامي ، تظهر من خلال مجموعة من المبادئ التي نجد من أهمها أن الحديث أو السنة يعتبران مصدرا للتشريع بعد القرآن الكريم ، بنص الله تعالى في قوله : ((وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا)) {الحشر:7} . كما أن السنة بيان للقرآن الكريم ، وقد تأتي بأحكام جديدة غير مذكورة في القرآن ، لقوله تعالى : ((ويعلمهم الكتاب والحكمة)) { آل عمران : 64 } . كما أن السنة مصدر رئيسي للسيرة النبوية وتراجم الصحابة وهي تعطينا صورة المجتمع الإسلامي الكامل ، وتضمن لنا الوصف التام لشخصية الرسول - صلى الله عليه وسلم - كمثل أعلى في

(1) محمد عجاج الخطيب، السنة قبل التدوين، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ، 1980 ، ص 10

(2) علي حسن عبد القادر ، نظرة عامة في تاريخ الفقه الإسلامي ، القاهرة ، مصر ، 1956 ، ص 122

الحياة الزوجية والاجتماعية والعاطفية ورئاسة الدولة ومعاملة الناس وقيادة الجيش وفي جميع المجالات الأخرى.⁽¹⁾

4 . القيم الأخلاقية في القرآن والسنة النبوية

إن القيم الأخلاقية في الإسلام ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسلوك . حيث أن التشبع بالأفكار والمفاهيم التي تنبثق من القرآن الكريم أو السنة المطهرة لا يمكن لها أن تكون ذات بعد حقيقي ما لم تتجسد في الواقع الاجتماعي ، بداية من الفرد ووصولاً إلى الجماعة ككل ، وليس ذلك بغريب على الدين الإسلامي حيث نرى في الشريعة ما يدل على أن التمسك بالتعاليم الإسلامية لا يكون قولاً بقدر ما يكون ممارسة في الواقع . بل إن الأمر يتعدى ذلك ليصل إلى مفهوم الإيمان بحد ذاته ، فهو اعتقاد بالقلب وتصديق بالعمل كما يقول الفقهاء. ونجد "أن أهم ما يميز القيم الإسلامية بشكل عام والقيم الأخلاقية بشكل خاص ، ربط العقيدة بالعمل والقول بالفعل ، والنظرية بالتطبيق ، لا قيمة لإيمان لا يتبعه عمل صالح يبرهن على صحته"⁽²⁾.

ومن أهم خصائص القيم التربوية الأخلاقية القرآنية أنها "تتسم بالشمول والتكامل والتناسق بحيث يؤدي امتصاصها والتشبع بها إلى بناء الشخصية الإسلامية الصالحة الواعية"⁽³⁾. فهي موجهة للفرد والجماعة من حيث جميع الجوانب الحياتية، فلا تترك مجالاً إلا وأشارت إليه بالتوضيح والتبيين فيه بين ما يصلح المجتمع مما يفسده، يقول تعالى: ((اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام ديناً)) (المائدة: 3). كما أن القيم الخلقية في القرآن والسنة واقعية في نظرتها للحياة وما يحدث فيها من تفاعل . فالإنعاع الذي يخاطب به الله المسلمين في القرآن ينبعث من فطرتهم المجبولة على حب الخير والفضيلة، وبغضهم للشر والرذيلة . فالقرآن لا ينشد المثالية التي يصعب تطبيقها ، بل إن المنطلق في الاعتقاد بواقعية التطبيق للقيم الأخلاقية يبدأ من تصور الحياة التي كان عليها الرسول — صلى الله عليه وسلم — في سلوكه والصحابة معه والتابعين من بعدهم . فالنموذج واقعي لإسقاط ما في النص على واقع الحياة ، ((محمد رسول الله

(1) محمد الزحيلي ، مرجع سابق ، ص 73

(2) عبد الكريم علي اليماني ، مرجع سابق ، ص 205

(3) المرجع السابق ، ص 216

والذين معه أشداء على الكفار رحماء بينهم تراهم ركعا سجدا يبتغون فضلا من الله
ورضوانا (({الفتح: الآية 29}

"هذه الروح الخلقية منحة من السماء إلى الأرض ، تأتيها مع نزول الأديان ، عندما
تولد الحضارات ، ومهمتها في المجتمع ربط الأفراد بعضهم ببعض ، كما يشير إلى ذلك
القرآن الكريم في قوله تعالى : ((وألف بين قلوبهم لو أنفقت ما في الأرض جميعا ما
ألفت بين قلوبهم . ولكن الله ألف بينهم . إنه عزيز حكيم)) {الأنفال: الآية 69}. ومن العجب
أن نجد اتفاقا له مغزاه ودلالاته بين ما توحى به هذه الآية وبين كلمة ((دين)) في أصلها
اللاتيني فهي تعني هنالك ((الربط والجمع)) .⁽¹⁾

5 . التنشئة الاجتماعية في القرآن والسنة

تعتبر التنشئة الدينية في الإسلام ركيزة أساسية لبلوغ الفرد مستوى الرضا، من الله
ومن الناس كافة ، فكلما كانت الأساليب التربوية التي تمارسها الأسرة والمدرسة ومختلف
المؤسسات المسؤولة عنها مسقطة على الواقع ، مبنية على الحكمة والتبصر كان لها الأثر
البليغ في حفظ النظام الاجتماعي من الانهيار والتفكك ، وكانت العلاقات بين الأفراد
سليمة متينة غير متفككة ، والعكس حين تنسحب هذه المؤسسات عن أداء وظيفتها ،
فالجريمة والانحراف أول ما يسود المجتمع ، والتفكك يضرب أطنابه في كل مجال ،
ولذلك كان القرآن الكريم والسنة النبوية أحرص ما تكون على تنشئة الفرد منذ ولادته أو
قبل ذلك حين اختيار القرين . فالله تعالى قال ((وَلْيَخْشَ الَّذِينَ لَوْ تَرَكَوْا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً
ضِعَافًا خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا)){النساء: الآية 9}، والرسول صلى الله
عليه وسلم يقول: (كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه) .
إذا ما حاولنا إبراز التنشئة الدينية في القرآن والسنة فإننا نلمحها بوضوح في
مجموعة من الضوابط التي رغم كونها تبدأ مع الصغر إلا أنه لا يحدها زمن ولا مكان
فهي باقية وحياة الفرد ، لازمة وبقاء الجماعة . وهذه الضوابط كثيرة ومتنوعة أبرزها
(الترغيب والترهيب والمحاكاة والمحرمات) :

(1) مالك بن نبي ، شروط النهضة ، ترجمة عمر كامل وعبد الصبور شاهين ، ط3 ، دار الفكر ، بيروت، لبنان ،

فالضابط الأول هو الترغيب الذي يشير إلى وعيد يصحبه تحبب وإغراء بمصلحة

أو لذة أو متعة آجلة مؤكدة ، خيرة ، خالية من الشوائب مقابل القيام بعمل صالح أو الامتناع عن لذة ضارة أو عمل سيء ابتغاء مرضاة الله وذلك رحمة من الله لعباده .

الضابط الثاني الترهيب الذي يشير إلى وعيد وتهديد بعقوبة تترتب على اقتراف إثم

أو ذنب مما نهى الله عنه أو على التهاون في أداء فريضة مما أمر الله به . أو هو تهديد من الله يقصد به تخويف عباده وإظهار صفة من صفات الجبروت والعظمة الإلهية ليكونوا دائماً على حذر من ارتكاب الهفوات والمعاصي .

أما الضابط الثالث فهو المحاكاة والتقليد ، حيث أن الاقتداء بصفات وشخصية

الرسول صلى الله عليه وسلم يعد أحد الضوابط الدينية على صعيد السلوك الاجتماعي والأخلاقي لأنه يعكس حالة الامتثال مع السلوكيات المقبولة إسلامياً وتقربها من السلوكيات المندمجة في النمط الإسلامي⁽¹⁾ . وصدق الله تعالى في قوله : ((لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة)){الأحزاب: الآية 21}.

5 . 1 . التنشئة الأخلاقية في القرآن الكريم

إن التنشئة الإسلامية تستمد روحها وتعاليمها من القرآن الكريم والسنة النبوية. فالقرآن كلام إلهي موجه من الخالق نحو عباده كونهم في حاجة مستمرة إلى تعاليمه، وما يتفحص باحث في السور والآيات إلا ويعجزه ذلك الغنى والانسجام في توضيح طرق التنشئة التي تستلزمها الحياة المتوازنة للفرد والمجتمع . وكلما كان الكبار على وعي بمقاصد الشريعة في كيفية تنشئة الصغار عليها، كان ذلك أدعى لحفظهم وتوجيههم نحو حياة أفضل . وكلما ابتعدوا عن ذلك كان في ذلك فساد للفرد في حياته وتفكك لمجتمع في بناءاته. وللتعليم في هذا الشأن دور كبير حيث أن " ربط التعليم بالقرآن الكريم والأحاديث النبوية المطهرة ، يساعد على إبراز العلاقة التي تربط الدين بواقع الحياة وبمشاكلها ومناشطها ، ويقوي لدى الناشئة الشعور الديني وروح الفخر والاعتزاز بدينهم وتراثهم الإسلامي⁽²⁾ .

(1) معن خليل العمر، الضبط الاجتماعي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006 ، ص 132

(2) عبد الكريم علي اليماني، مرجع سابق ، ص 204

ولأن البشرية لا تزال في حاجة مستمرة إلى من يصحح لها مسارها في الحياة الاجتماعية ، فإنه كان لزاما على القرآن الكريم أن يتناول كل ما يتعلق بالتفاعلات الاجتماعية الحاصلة بين أفراد ومؤسساته . فهي كلما تنوعت وتعددت كان لها من الآثار ما قد يكون سليما صالحا لحفظ النظام في المجتمع، أو يكون العكس في ظهور أخلاق غير سوية يضطرب معها البناء الاجتماعي في مختلف أنساقه . وهنا نشير إلى ما كان يركز عليه القرآن الكريم في كثير من المواضع، إذ نجد في بعضها ما يشجع على التمسك بالأخلاق الفاضلة ونشرها في المجتمع ، ويحذر من الوقوع في أخرى ويدعو إلى نبذها . " فالخلق هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال الإرادية الاختيارية من حسنة وسيئة، وجميلة وقبيحة ، وهي قابلة بطبيعتها لتأثير التربية الحسنة والسيئة فيها ، فإذا ما رببت هذه الهيئة على إثارة الفضيلة والحق ، وحب المعروف ، والرغبة في الخير ، وروضت على حب الجميل ، وكراهية القبيح ، وأصبح ذلك طبعا لها تصدر عنه الأفعال الجميلة بسهولة، ودون تكلف قيل فيه : خلق حسن"⁽¹⁾

الأخلاق إذن في الإسلام لها مكانة رفيعة واهتمام القرآن بها متعدد الأوجه ، ينطلق منها من فطريتها في نفوس البشر ، فالأفعال الصادرة منهم دون تكلف مما يجمع وحدتهم ونظامهم في الحياة ، هي أخلاق حسنة بلا ريب ، ولا يشك فرد في تصرف آخر من غير جنسه أو دينه إذا ما رأى منه فعلا فيه خير، بل إنه لا يحتاج إلى توضيحه لأن فطرة خالصة فيهما رغم ما بينهما من اختلافات . فالخلق الحسن ، حسن في كل زمان ومكان ، وعند كل مجتمع أو في كل نظام . فالحلم خلق حسن هنا وهناك ، والصبر والعدل والإحسان والصدق ومحبة الخير للناس كلها فضائل تتفق البرية عامة على إيجابيتها وحسنها ، وارتضائها مسلكا لصالح الحياة ، ومهما حادت سلوكات الناس عنها فالجميع يبقى متفقا على كونها أخلاق حميدة .

ففي قول الله تعالى: ((يا أيها الذين آمنوا اصبروا وصابروا ورابطوا واتقوا الله لعلكم تفلحون)) {آل عمران: الآية 200} ، حث على الصبر وهو من أنبل الأخلاق. وفي قوله تعالى: ((يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين)) {التوبة: الآية 119} أمر

(1) أبو بكر جابر الجزائري ، منهاج المسلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان ، 2003، ص110

بالصدق ودعوة إليه. وفي خلق التواضع يعد المتواضعين بالجزاء الجميل بقوله : ((تلك الدار الآخرة نجعلها للذين لا يريدون علواً في الأرض ولا فساداً)) {القصص: الآية 83}.
والقرآن غني بكلام الله تعالى في شأن الأخلاق الحميدة والحث عليها ، فهو في مواضع يضرب الأمثال بالقدوة الصالحة بالأنبياء في صبرهم ، وفي حبهم للخير ، وفي أمانتهم وعدلهم. وفي مواضع أخرى يقدم الوعد بالجنة إذا ما اصف العبد بحسن الخلق ، وفي أخرى يضرب الأمثال بالصالحين و أفعالهم ، والوجوه التي يتخذها لتربية الفرد على التحلي بالأخلاق الحسنة كثيرة ، وغير مرتبطة بزمان أو مكان ، أو بأمة دون أمة بل هي رسالة للعالمين، وصدق الله تعالى في ذلك: ((وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين)) {الأنبياء : 107}

"كما أن الأخلاق إذا أهملت فلم تهذب التهذيب اللائق بها ، ولم يعن بتنمية عناصر الخير الكامنة فيها ، أو ربيت تربية سيئة حتى أصبح القبيح محبوباً لها والجميل مكروها عندها، وصارت الرذائل والنقائص من الأقوال والأفعال الذميمة التي تصدر عنها بدون تكلف قيل فيها : خلق سيء، وسميت تلك الأقوال والأفعال الذميمة التي تصدر عنها بالأخلاق السيئة، وذلك كالخيانة والكذب، والجزع والطمع، والجفاء والفحش، وغيرها"⁽¹⁾ والأخلاق السيئة التي يحذر منها الله تعالى في القرآن كثيرة غيرها ، فعن الظلم يقول تعالى : ((ومن يظلم منكم نذقه عذاباً أليماً)) {الفرقان: الآية 19}، وفي الحسد يقول : ((أم يحسدون الناس على ما آتاهم الله من فضله)) {النساء: الآية 54}، كما أنه يقول في موضع آخر: ((فويل للمصلين . الذين هم عن صلاتهم ساهون . الذين هم يراؤون . ويمنعون الماعون)) {الماعون: الآيات 4 - 7} ، تشديداً ووعيداً من خطورة الرياء . وما هذه الأمثلة إلا غيض من فيض ، وقليل من كثير من الآيات المحذرة من الأخلاق السيئة .

5 . 2 . التنشئة الأخلاقية في السنة النبوية

أما السنة النبوية فقد جاءت موافقة لما حُبب فيه القرآن من فضائل الأخلاق ، والأحاديث الدالة على ذلك كثيرة. "وقد بين - صلى الله عليه وسلم - فضل محاسن الأخلاق في غير ما قول فقال : (ما من شيء في الميزان أثقل من حسن الخلق) . وقال : (البر حسن الخلق) . وقال : (أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم أخلاقاً) وقال : (إن من

(1) المرجع السابق، ص 110

أحبكم إلي وأقربكم مني مجلسا يوم القيامة أحاسنكم أخلاقا) . وسئل عن أي الأعمال أفضل ؟ فقال : (حسن الخلق)⁽¹⁾ . وما أكثر الأحاديث والروايات التي تدل على أن الدين الإسلامي يهتم بتنشئة الأفراد على القيم السامية التي تحفظ للمجتمع راحته واستقراره . والإسلام في مجال الأحاديث النبوية الشريفة والسنة المطهرة يسير بين خطين في تثبيت أسس التنشئة السليمة للأفراد ، بعضها يتجه نحو الترغيب في التحلي بالأخلاق الفاضلة التي يتبعها تطبيق صادق ، وبعضها يتجه نحو الترهيب والتخويف من إتباع الأخلاق السيئة قولا وفعلا . والتربية على ذلك تكون بالتركيز على جوانب النفس الكلية من قناعات فكرية ومعارف إدراكية يتبعها شعور بالقناعة الوجدانية والنفسية ، ويصدقها سلوك قوي يظهر فيه الفرد متكامل الشخصية .

ففي الاتجاه الأول نرى الأحاديث التي تخاطب العقل فتصحح له المفاهيم البسيطة كسؤال النبي – صلى الله عليه وسلم – لأصحابه يوما : (أتدرون من المفلس ؟ قالوا المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع ، فقال : المفلس من أمتي من يأتي يوم القيامة بصلاة وزكاة وصيام ، ويأتي وقد شتم هذا ، وقذف هذا ، وأكل مال هذا ، وسفك دم هذا ، وضرب هذا ، فيعطي هذا من حسناته ، وهذا من حسناته ، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضي ما عليه ، أخذ من خطاياهم فطرحت عليه ، ثم طرح في النار) رواه مسلم . وفي الاتجاه الثاني المخاطب للنفس ووجدانها يروى عن أبي ذر أن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال : (قد أفلح من أخلص قلبه للإيمان ، وجعل قلبه سليما ، ولسانه صادقا ، ونفسه مطمئنة ، وخليقته مستقيمة) رواه ابن حبان . أما الاتجاه الثالث الداعي إلى السلوك السليم فيروى عن عائشة رضي الله عنها قالت قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – : (إن الله رفيق ، يحب الرفق ، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف ، وما لا يعطي على ما سواه) رواه مسلم .⁽²⁾

ولعل من أهم الأمور التي تعكس الأهداف التربوية للسنة النبوية يكمن في إسقاط المفاهيم النظرية على الواقع ، فالرسول – صلى الله عليه وسلم – كان يتميز في منهجه التربوي بمميزات متكاملة لا تميل إلى الأمر والنهي بالأحاديث النظرية التي ينظر إليها من وجه المثالية والبعد عن الواقع ، بل كان – صلى الله عليه وسلم – الأسوة الحسنة في

(1) المرجع السابق، ص 111

(2) محمد الغزالي ، خلق المسلم ، دار الشهاب للطباعة والنشر ، باتنة ، الجزائر ، 1985 ، ص 17

الامتثال بالأخلاق الحسنة في سلوكه وهو الذي جاء على لسان أم المؤمنين عائشة حين سئلت عن خلقه فقالت: كان خلقه القرآن . بمعنى أنه كان نموذجا تطبيقيا لما جاء في القرآن . " وحسن الخلق لا يؤسس في المجتمع بالتعاليم المرسلة ، أو الأوامر والنواهي المجردة ، إذ لا يكفي في طبع النفوس على الفضائل أن يقول المعلم لغيره : إفعل كذا ، أو لا تفعل كذا ، فالتأديب المثمر يحتاج إلى تربية طويلة ، ويتطلب تعهدا مستمرا ، ولن تصلح تربية إلا إذا اعتمدت على الأسوة الحسنة ، فالرجل السيء لا يترك في نفوس من حوله أثرا طيبا." (1)

6 . النص الديني في المجتمع الجزائري

علاقة المجتمع الجزائري بالنص الديني قوية جدا من حيث القداسة والانتشار ، فالقرآن الكريم والسنة النبوية يتغلغلان في أوساط الطبقات الاجتماعية منذ فترة الاحتلال الفرنسي قبل الستينات ، وحتى يومنا هذا . وكما هو معروف فقد قامت فرنسا بمحاولات شتى نحو زعزعة من صدور الناس ومن حياتهم ، إلا أنها فشلت في ذلك على الأقل من حيث القداسة والانتشار كما أشرنا من قبل . ويبقى لمكانته في السلوك الاجتماعي كلام لاحق . " فلقد سعت فرنسا بكل ما لديها من وسائل لتحطيم المرتكزات الروحية للشعب الجزائري ، وتشويه صورتها وتهوين من أمرها ، ويبدو هذا من خلال محاربتها المستمرة للدين الإسلامي ، وتشجيعها للمبشرين ، ولمظاهر الانحراف الديني" (2) . ولذلك فقد كان الجزء المهم في الدفاع عن البلد هو الدفاع عن هويته الدينية المتمثلة في الإسلام ، وهو ما جعل الاعتزاز بالقرآن الكريم والسنة النبوية أمران ملازمان للتحدي . والتحدي يكون خلفه التجذر في نفوس المجتمع المحتلة أرضه . خاصة حين يتعمد المحتل الإساءة للمعتقد ، كما جاء في "وصف م . برك مدير الشؤون الأهلية في الجزائر أساليب الاستعمار في محاربة الدين الإسلامي فقال: لقد وصل بنا امتهان واحتقار الدين الإسلامي إلى درجة أننا لم نعد نسمح بتسمية المفتي أو الإمام إلا من بين الذين اجتازوا سائر درجات التجسس" (3) .

(1) نفس المرجع ، ص 16

(2) حسن عبد الرحمن سلوادي ، عيد الحميد مفسرا ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1988 ، ص 16

(3) المرجع نفسه ، ص 16

نشأت وفق ما أراد الاحتلال فئات عدة ممن تأثروا بالغزو الثقافي والانبهار بالحضارة الفرنسية والغربية عامة ، في مقابل فئات أخرى مقاومة لها سواء على المستوى الديني أو غيره . فكان المجتمع الجزائري مقسما على جميع المستويات السياسية والثقافية والاجتماعية إلى طبقات متباينة ومتناقضة في توجهاتها وقناعاتها .

لكن الأمر المهم هنا والذي يتعلق بحضور النص الديني . فإن ما كان يجمع بين جميع أفراد المجتمع الجزائري هو القداسة التي يتميز بها القرآن والسنة النبوية . والتي تضرب في عمقها وتغلغلها كل المستويات الثقافية والاجتماعية ، حتى إنها لتكاد تكون منافسا قويا يقف بقوة مع العادات والتقاليد وما تأسس بالتدرج من قوانين منظمة لشؤون البلاد قبل وبعد التعددية . فانتشار الكتابات والزوايا التي تهتم بتحفيظ القرآن والاحتفالات الدينية ، وعدد المساجد المنتشرة في المدن ، هذه وغيرها من المعالم والدلالات التي كلها كانت تشير إلى حضور النص الديني كإطار مقدس لدى المجتمع الجزائري . ثم إن ما جاء بعد التعددية السياسية وما جرى من أحداث كان مؤشرا واضحا آخر لفهم المكانة التي يحتلها النص الديني في الجزائر .

نحن الآن إذا أمام مقاربة تربط بين مستوى التدين الذي كان يتزايد ظهوره في تفاعلات المجتمع الجزائري من جانب ، ومنطلق هذا التدين الذي يجد في النص الديني قاعدة انطلاقه و مرجعيته لدى فئات المجتمع من جانب آخر . وبرجوعنا إلى أحد أهم مستويات القداسة التي يظهر عليها القرآن والسنة ، نجد النظام التربوي الذي كان يحصل تطبيقه بين الأسرة والمدرسة كأهم مؤسستين فاعلتين في التربية . دون إغفال المؤسسات الأخرى ، لكن الأمر هنا يتعلق بالنص الديني كمجال اتفاق نحو التنشئة الاجتماعية للأطفال والمتعلمين لدى جميع فئات المجتمع على اختلاف توجهاتهم الفكرية والثقافية والسياسية . فكلهم يتفقون على قداسة النص الديني ويتفقون أيضا على ضرورة وجوده في العملية التربوية ، خاصة في المدرسة ، أين يرسل الجميع أبناءه طواعية لنظامها الذي يعرفون عنه أنه يقدس النص الديني هو الآخر .

لكن الواقع الاجتماعي في الجزائر سار ولا يزال مثله مثل أي مجتمع آخر على خطين طبيعيين بين النظري والتطبيقي . الأمر الذي يثير المفارقة التي تطرح أكثر من سؤال ، فهل القداسة تحمل معها التطبيق لما جاء في النص ؟ وهل النص أصلا جاء لمجرد التقديس أو جاء للإسقاط على الواقع ؟ أليس الله تعالى يقول في كتابه :

((يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون. كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون))
 { الصف :الآيتين 2 ، 3 } . هذا التساؤل وغيره يثير حفيظة المفكرين في كل زمان ومكان ، بل
 الفقهاء والخطباء وحتى عامة الناس . فالغالبية تحترم القرآن والحديث الشريف وتقديسهما
 إلى درجة كبيرة . لكن القلة القليلة منهم فقط هي التي تتمثل فيها القيم والمبادئ
 والسلوكيات التي جاءت فيهما . فهل نقول بتفاوت أن المجتمع لولا وجود هذا التقديس للنص
 لكان أسوأ مما هو عليه من انحرافات ومشاكل اجتماعية وانهيارات للأخلاق والقيم ؟ أو
 نقول أننا شوهدنا النص الديني بحمل ظاهره على سوء تطبيقه؟ هي تساؤلات عديدة تزخر
 بها الساحة الفكرية التي يشغلها البعد عن النص من حيث الإسقاط على الواقع ، وهو ما
 يفسره كل شخص على طريقته ووفق تشخيصه . فهناك من يرى بضرورة إعادة القراءة
 للنص ، وفهمه من جديد وفق متغيرات العصر وهو ما نلمسه في قراءة أحد المفكرين
 الجزائريين المنبعثين من عمق التجربة الجزائرية في علاقتها مع النص الديني ونقصد به
 محمد أركون* في تحليله للواقع الإسلامي من خلال مشروعه حول نقد العقل الإسلامي
 حيث نجده يقول : " الإسلام قوي ونافذ جدا ، فهو ينظم الضمائر من خلال المعايير
 والتمثلات التي تمس النفس ويحدد أيضا ما يقبله وما يرفضه كل واحد بطريقة تلقائية
 بدون تدخل المعرفة النقدية ، فهناك إذن قطيعة بين الإسلام المعاش يوميا وتلقائيا على
 المستوى الفردي والجماعي والإسلام كموضوع للمعرفة. (1) فهذا المفكر يرى أن المعضلة
 تكمن في عدم فهمنا للنص الديني ما جعلنا نفصل بين الإسلام النظري والإسلام المعاش
 على حسب تقديره ، ويرى أن الحل يكمن في الانطلاق نحو نقد العقل الإسلامي الذي
 توارث القراءات على غير إسقاطها في الواقع المتغير حيث يقول أيضا : " إن الموضوع
 الأول الذي يجب الاعتناء بمعالجته في الفكر الإسلامي هو القرآن نفسه ، ضرورة إعادة
 القراءة للقرآن على ضوء العقلانية الحديثة وإعادة قراءة القرآن لا تعني رفض أو محو أو
 نسيان ما أنتجه العلماء المجتهدون في هذا الميدان بل المقصود الإحاطة بجميع الإنتاج
 الإسلامي عن القرآن الكريم حتى يمكن التمييز بين مقاصد النص القرآني إذا قرأناه قراءة
 لسانية إعلامية تاريخية إنثروبولوجية حديثة وبين مقاصد التأويلات والتفسيرات التي

* محمد أركون : مفكر جزائري له كتب عديدة تدعو إلى إعادة قراءة التراث الإسلامي بما فيها القرآن ، صاحب مشروع (نحو نقد العقل الإسلامي)

(1) شافية صديق ، المشروع الفردي باستحضار الآخر ، دار قرطبة ، الجزائر ، 2006 ، ص 154

قدمت في إطار إيستيمية القرون الوسطى الممتدة إلى يومنا هذا ⁽¹⁾. أما المهم هنا بالنسبة إلينا فهو أن القداسة التي عليها النص الديني لا يجب أن تنزعزع أو تزول . لأن أخف الأضرار خير من وقوعها كلها .

الإشكال إذا ينحى نحو الجانب المعرفي وعلاقة التطور الذي يخص المناهج التي يراها البعض** أنها بصراعها في عصرنا الحاضر أعلنت من شأن النص وعدته إشكالا معرفيا يستوجب الدراسة المتعمقة .

وفي هذا المجال نجد أنه " قد حاول العديد من المفكرين المعاصرين (منهم محمد أركون ، مالك بن نبي ، عابد الجابري ، عبد الله العروي) ضبط أو تكييف التسمية مع بعض المجالات العلمية ، ومحاولة النظر إليه من الخارج لضمان المعالجة الموضوعية له، فنشأت تسميات مثل : الوثيقة القرآنية ، والظاهرة القرآنية والصحيفة القرآنية والنص القرآني ، والنص التأسيسي وغيرها من المصطلحات الأخرى". ⁽²⁾ الأمر الذي يفسر المكانة التي أصبح النص القرآني عليها في المجتمع العربي من وجهة نظر الباحثين والمهتمين بتحليله من جانبه الاجتماعي والبحث في إيجاد سبل جديدة للمشكلات الاجتماعية المنتشرة في الواقع العربي، والذي لا ينفصل عنه المجتمع الجزائري في الطرح والتناول.

7 . الضبط الاجتماعي في القرآن والسنة النبوية

جاء القرآن الكريم حاملا لأهم مقومات النظام في المجتمع ، فكانت الآيات الكريمة الدالة على العبادات والمعاملات كثيرة ومتنوعة . تدعّمها صور الدعوة التي جاءت في سيرة الرسول – صلى الله عليه وسلم – أقوالا وأفعالا . وكان الضبط

(1) المرجع السابق، ص 157 نقلا عن (محاضرة : من أجل الصحوة الإسلامية : بعض الشروط لتجديد الفكر الإسلامي ملتقى الفكر الإسلامي الثامن عشر : الصحوة الإسلامية والحضارة المعاصرة 1404/1984هـ ، ترجمة : شرفي عبد المجيد أستاذ الفكر الإسلامي بتونس)

** عد إلى موضوع عقيلة مصيطفى حول(بناء الخطاب القرآني) ، مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، المركز الجامعي غرداية ، الجزائر، العدد الخامس، جوان 2009 ، ص13

(2) عبد العزيز خوجة ، أنماط العلاقات الاجتماعية في النص القرآني ، ط1، صفحات للدراسات والنشر ، دمشق ،

الاجتماعي فيها قائما على تنشئة الفرد على احترام هذا النظام بإتباع الأوامر واجتناب النواهي الواردة في النص الديني من مصدره .

أول المصدرين هو القرآن الكريم ، ذلك الكتاب المعجز بآياته ، المحكم في تشريعاته ، المتحدي بعظمته . وقد حدد القرطبي إعجاز القرآن في عشرة أوجه ، عدّ من بينها تشريعاته ، فتشريعات الكتاب الكريم منها ما هو تنظيم اجتماعي ، ومنها ما هو خاص بالسياسة والحكم ، ومنها ما هو خاص بالنظام المالي والأنظمة المدنية ، ومنها ما هو خاص بأمن الجماعة وسلامتها ، ومنها ما هو خاص بنظام الحرب والسلم وعلاقة غير المسلمين بالدولة الإسلامية . ومن هنا يتبين أن تشريعات القرآن هي باب عظيم من أبواب إعجاز البشر وتحديدهم⁽¹⁾ . أما السنة النبوية فهي المصدر الثاني الذي يأتي بعد القرآن الكريم لتبيين الأوجه الضابطة لأفراد المجتمع في جانب المعاملات خاصة . حيث أن الرسول – صلى الله عليه وسلم – حرص على التحلي بالأخلاق التي تحقق ذلك ابتغاء مرضاة الله تعالى أولا ، وحفظا للنظام الاجتماعي بعدها . ولقد كانت عائشة أم المؤمنين تصف الرسول – صلى الله عليه وسلم – بأنه: "كان خلقه القرآن".

ولعل الذي يركز في النظام الأسري وكيفية مسار التربية الإسلامية فيه داخل المجتمعات الإسلامية يلمح بوضوح التركيز الكبير الذي يوليه الأبوين في تنشئتهم لأبنائهم على القيم الإسلامية الضابطة للسلوك ، والمقومة لكل انحراف يمكن أن يحدث . ولذلك فالضبط الاجتماعي يبدأ منذ الصغر بالإقناع والتوجيه على اتباع الفطرة التي جبل عليها الإنسان في احترام قواعد النظام في المجتمع الذي يعيش فيه . ولعل أهم ما جاء به الدين الإسلامي في مجال الضبط الامتثال للقواعد والمعايير والقيم الإسلامية التي يحصل بها تقوى الله ، وما مجموعة الأعراف والتقاليد والقيم الاجتماعية وطرائق التربية التي تنشأ في المجتمع الإسلامي إلا أساليب ضابطة ، فإذا كانت في حدود تعاليم الإسلام ومتفقة معه فهي مقبولة والامتثال لها يدعم التماسك الاجتماعي ، أما إذا خالفت قواعد شرعية فيجب نبذها واستبدالها بما يتوافق مع تعاليم الدين الإسلامي⁽²⁾.

(1) الرفاعي أنور ، النظم الإسلامية ، دار الفكر ، سورية ، 1998 ، (نقلا عن مجلة العلوم الاجتماعية ، منتديات كلية

الحقوق ، جامعة المنصورة ، مصر ، <http://www.swmsa.net/articles.php?action=show&id=1710>)

(2) السالم خالد بن عبد الرحمن ، الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري ، الرياض ، 2000 ، ص54

الضبط في القرآن والسنة يكاد يكون أمراً طبيعياً من حيث خطاب الله تعالى للبشر بما هم مفطورين عليه من خوضهم في الخير والشر على حد سواء . فالله تعالى يقول : ((ونفس وما سواها . فألهمها فجورها وتقواها)) {الشمس:الآيتين7و8} فهذه الآية تخاطب في الإنسان طبيعته البشرية التي تحمل نزعتين بهما يصلح الفرد أو يسوء ومنهما أيضاً يصلح المجتمع أو يفسد . لكن الفاعل هنا من وجهين يمكن أن يغلب الخير على الشر فيصلح الجميع ، فالوجه الأول للفرد يكون بتزكيته لنفسه والوجه الثاني للمجتمع بحمله على التزكية . فالله تعالى يقول في نفس السورة: ((قد أفلح من زكاها . وقد خاب من دساها)) {الشمس:الآيتين9و10} ، فالضبط الاجتماعي في الإسلام يتدرج بدءاً من الانضباط الذاتي للمسلم الذي يراقب تصرفاته ويحسن سلوكه انطلاقاً من حقيقة ثابتة أقرها قول الرسول - صلى الله عليه وسلم - : ((... أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك ...)) رواه البخاري ومسلم⁽¹⁾ . " فتصرفات الأفراد ومظاهر سلوكهم لا يمكن أن تتطوي على طاعة آية لا انحراف فيها عن القواعد المقررة والأوضاع المرعية ، ومن ثم على المجتمع أن يمارس درجة من الضغط والضبط على الأفراد الذين يحاولون الخروج والحيد عما يرسمه المجتمع من قوالب وأوضاع"⁽²⁾

وخضوع الفرد للنظام الإسلامي بمجرد انتمائه للإسلام يفرض عليه تنفيذ أوامره واجتنب نواهيه في السر والعلن ليس خوفاً من السلطة ولا نفاقاً للمجتمع ، وإنما حباً في هذا النظام وإيماناً واقتناعاً بمبادئه ، وهذا بدوره يزيد من طاقة الفرد وشعوره بالانتماء للجماعة.⁽³⁾

الضبط في القرآن أيضاً يحمل معنى عميقاً بالنسبة للفرد والمجتمع من حيث

الامتثال والطاعة ، هذه الأخيرة التي يمكن أن تكون فردية أو جماعية ، " فللمراد بالطاعة الفردية كل ما يقوم به الإنسان بإرادته الشخصية امتثالاً لأحكام الله المتعلقة بحياة الإنسان ذاته ، قال تعالى : ((وما كان لمؤمن ولا مؤمنة إذا قضى الله ورسوله أمراً أن يكون لهم الخيرة من أمرهم ومن يعص الله ورسوله فقد ضلّ ضلالاً مبيناً)) {الأحزاب : 36} . والطاعة الاجتماعية هي امتثال أفراد المجتمع للأحكام الشرعية الاجتماعية التي جاء بها الإسلام و يباشرها الحاكم أو ولي الأمر ، قال تعالى : ((يأيها الذين آمنوا أطيعوا الله

(1) محي الدين يحيى بن شرف النووي ، الأربعون النووية في الأحاديث الصحيحة ، الدار السلفية ، الجزائر ، ص9

(2) مصطفى الخشاب ، علم الاجتماع ومدارسه ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1979 ، ص 194

(3) الحامد محمد بن معجب و الرومي نايف بن هشال ، الأسرة والضبط الاجتماعي ، الرياض ، 2001 ، ص32

وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم فإن تنازعتم في شئ فردوه إلى الله والرسول إن كنتم تؤمنون بالله واليوم الآخر ذلك خير وأحسن تأويلاً (({النساء: 59} (1) . وبهذا يفهم معنى الامتثال في القرآن الذي لا تحيد عنه السنة في أحاديثها الداعية إلى ذلك ، وكفينا فيها قول الله تعالى : ((وأطيعوا الله والرسول لعلمكم ترحمون)) {آل عمران: 132} .

أوجه الضبط في القرآن والسنة النبوية كثيرة نلمحها في تعدد المواضع التي يذكر فيها الضبط الاجتماعي بشكل غير مباشر بتقديم واحدة من أشكاله التي يتميز فيها الإسلام بتقسيمها إلى عدة أقسام أهمها: العبادات . المعاملات . الآداب والأخلاق . العقوبات .

فالعبادات في الإسلام تعتبر ضوابط اجتماعية إيجابية ، فهي ليست مقصورة أو مفروضة لمجرد التعبد ، وإنما لتنظيم وضبط علاقة الفرد بالله ، ولتنظيم معاملات وعلاقات أفراد الجماعة بعضهم ببعض . فالصلاة مثلاً ، تنهى عن الفحشاء والمنكر والبغي ((إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر)) {العنكبوت: 45} فهي وإن كانت فريضة دينية ، إلا أنها تهدف إلى تحقيق أهداف ومثل خلقية في ضبط السلوك الإنساني(2) .

والمعاملات عرضت لها الشريعة الإسلامية بتقديم قواعد وضوابط اجتماعية تتعلق بنظام الحكم ، والعلاقة بين الحاكم والمحكومين ، وانطوت على كثير من الضوابط القانونية التي تعتبر من طبيعة مدنية ، مثل قواعد العقوبة على الجرائم الاجتماعية كالقتل أو الشروع فيه ، والسرقه وجريمة الزنا ، كما انطوت على ضوابط حتى فيما يتصل بالأطعمة والأشربة من حيث إباحتها أو عدمه كتحريم أكل الخنزير وشرب الخمر . وهكذا يتضح ضبط الإسلام للمعاملات بين الناس وخاصة ما يتعلق منها بالكليات الخمس والتي حرص الإسلام على حفظها، وضمن لها حقوقها، وتتمثل هذه الكليات في: حفظ الدين ، والنفس ، والعرض ، والعقل ، والمال . (3)

أما الآداب والأخلاق فقد اهتم الإسلام بالمجتمع والتكافل الاجتماعي ، فنهى عن البغيضة والظلم والعدوان بين المسلمين ، ووضع لذلك ضوابط عديدة . وقبل كل ذلك شدد على

(1) الخطيب ، محمد شحات وآخرون ، أصول التربية الإسلامية ، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض ، 1995 ، ص 76

(2) خالد مصعد ، برنامج الدراسات العليا " دبلوم عالي مهني " د1 ، جامعة صنعاء ، دراسات سكانية، اليمن، 2008

بريد: khalid_musad@maktoob.com

(3) نفس المرجع

الأخوة الإسلامية التي من خلالها ينبع كل فعل سليم ، وكل خلق كريم ((إنما المؤمنون أخوة فأصلحوا بين أخوانكم)) {الحجرات: 10} ورسم الإسلام الإطار العام لطبيعة العلاقة بين المؤمنين بقوله تعالى: ((والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر ويقيمون الصلاة ويؤتون الزكاة ويطيعون الله ورسوله أولئك سيرحمهم الله إن الله عزيز حكيم)) {التوبة: 71} . ويدعو الإسلام إلى مكارم الأخلاق وحسن التعامل مع الآخرين كما بلغ النبي الكريم " إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق " ويضع لذلك ضوابط كثيرة ، والقرآن مليء بمثل تلك الضوابط الاجتماعية ، نذكر منها على سبيل المثال : في آداب الزيارة : ((يأبها الذين آمنوا لا تدخلوا بيوتا غير بيوتكم حتى تستأنسوا وتسلموا على أهلها)) {النور: 27} . وفي آداب المجالس : ((يأبها الذين آمنوا إذا قيل لكم تفسحوا في المجالس فافسحوا يفسح الله لكم)) {المجادلة: 11} .

وعن العقوبات يستخدم المجتمع لحماية نفسه من الجريمة نوعين من الضوابط : المنع والردع ، وقد أقر الإسلام هاتين الوسيلتين واستخدمهما ، ووسيلة المنع تمنع المجرم من الاعتداء ، فهي وسيلة حماية للمجرم والمجتمع على السواء ، فلا يصبح المعتدي مجرمًا ، ولا ينال المجتمع اعتداءً . ويتضح اهتمام الإسلام بهذه الوسيلة والتركيز على المنع عن طريق تكوين الضمير المسلم الواعي السليم . أما وسيلة الردع فيلجأ إليها الإسلام مع أصحاب النفوس المريضة والضمائر المتبلدة ، وهنا جعل الإسلام العقوبات المتنوعة رادعة لأولئك النوع من البشر ، فالإسلام يستخدم أسلوب الترغيب والترهيب معاً ، فلا يركز على الترغيب وحده لأن ذلك قد يؤدي إلى سيطرة الأمل في رحمة الله فيدعوها إلى التواكل والتهاون ويفضي بها إلى الأمن من مكر الله ، بينما الترغيب وحده قد يؤدي إلى طغيان الرهبة على النفس فتتأس من روح الله مما يفضي إلى القنوط من رحمة الله ، لذا يسلك الإسلام مسلكاً وسطاً (1) .

الضبط الاجتماعي في القرآن الكريم والسنة النبوية أمر طبيعي يتماشى كما أشرنا مع فطرة الإنسان ، ولا يمكن الحديث عن أي شكل من أشكال التوجيه والإرشاد والأمر والنهي إلا لغاية جليلة تسمو بالفرد نحو الامتثال لمعايير المجتمع الذي يصلح بصلاحه ويفسد بفساده إذا لم يجد من الروادع والزواجر والمشجعات ما يحفظ الأمن العام وينظم

(1) المرجع نفسه

للمجتمع علاقاته وأطره . " وليس معنى ذلك أن البناء الاجتماعي في المجتمع المسلم بناء دوقماتي صلب لا يقبل التجديد ، بل العكس تماما ، لأن أساس البناء وهو الشريعة ، أساس مرن وواضح ويصلح لكل زمان ومكان ، فهو من خلق رب كل الأزمنة والأمكنة ، فهو منهج إلهي كامل فير قابل لأي خلل أو قصور.⁽¹⁾

(1) محمد علوان ، مفهوم إسلامي جديد لعلم الاجتماع، ج1، دار مكتبة الهلال ، بيروت ، دار الشروق ، جدة ، 2008،

خلاصة الفصل الثاني

النص الديني من خلال ما سبق يمثل إطارا متكاملًا لتحديد أهم الأبعاد المراد الوصول إليها في علاقته بالضبط الاجتماعي . فقسمه الأول المتمثل في القرآن الكريم يحمل من الخصائص ما يجعل النظام التربوي يستند عليه في تحديد المعايير المجتمعية التي يضبط بها أفرادها، لما تحمله الآيات القرآنية الدالة على ذلك من قواعد ضابطة وتوجيهات حكيمة اتجاه الفرد والمجتمع على حد سواء. وهو الأمر ذاته الذي تشير إليه السنة النبوية في كثير من الأحاديث النبوية التي تحمل هي الأخرى من المميزات ما يجعلها كشق آخر للنص الديني قادرة على التوظيف في النظام التربوي لنفس الأغراض . والنص في قراءته يفتح المجال فسيحا للتأويل والتفكير ما يجعل الواقع العربي يبحث فيه عن حلول لمشكلات أفرادها ، خاصة منها مشكلة الضبط الاجتماعي التي يبدأ الحديث عنها انطلاقًا من مؤسسات التنشئة الأولى التي من بينها المدرسة ونظامها التربوي.

الفصل الثالث :

الضبط الاجتماعي

تمهيد

- 1 . مفهوم الضبط الاجتماعي
 - 2 . تطور مفهوم الضبط الاجتماعي
 - 3 . تصنيف التعريفات المتناولة للضبط الاجتماعي
 - 4 . طبيعة الضبط الاجتماعي وأنواعه
 - 5 . وسائل الضبط الاجتماعي
 - 6 . خصائص الضبط الاجتماعي و أهدافه
 - 7 . الضبط الاجتماعي في الدين الإسلامي
 - 8 . علاقة التنشئة الاجتماعية بالضبط الاجتماعي
 - 9 . الضبط الاجتماعي والمجتمع العربي
- خلاصة الفصل الثالث

تمهيد

الفصل الثالث في هذه الدراسة يتناول الضبط الاجتماعي من عدة أوجه ، يراها الباحث ضرورية في عرضها في الباب النظري، حيث كان الكلام في البداية عن مفهوم الضبط الاجتماعي و تطوره و تصنيف التعريفات المتناولة له . يليها كلام آخر يبين طبيعته وأنواعه ووسائله، و بعدها كانت الإشارة لأهم خصائصه و أهدافه. و كل ذلك كان في المباحث الستة التي أردناها منفصلة لتوضيح كل ما يتعلق بمتغير الدراسة . بعد ذلك تكلمنا في المبحث السابع عن الضبط الاجتماعي في الدين الإسلامي لنبين الأوجه التي تتجلى فيها علاقته بمتغير الدراسة الثاني ألا وهو النص الديني ، لنصل إلى علاقة التنشئة الاجتماعية بالضبط الاجتماعي بعدها ونبين النقاط المهمة التي يشترك فيها . ثم في الأخير سيجد المتتبع لهذا الفصل واقع الضبط الاجتماعي في المجتمع العربي وكيف ينظر إليه، خاصة عند المهتمين به في المرحلة الحالية .

1 . مفهوم الضبط الاجتماعي

1 . 1 . تعريف الضبط الاجتماعي

لغة : الضبط هو حبس الشيء ، فنقول : ضبط ضبطا و ضبطا ، وضبطه بمعنى لزمه ، قهره وقوي عليه أو بمعنى لزمه وحبسه .

وضبطه يعني حفظه حفظا بليغا

وضبط العمل : أتقنه وأحكمه

فتقول : ضبطه فانضبط أي حفظه بحزم فانحفظ.⁽¹⁾

اصطلاحا : الضبط الاجتماعي عملية هادفة وملازمة سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة مخططة أو غير مخططة تقوم بها الجماعة أو المجتمع من خلال وسائل رسمية أو تلقائية لضبط سلوك الأفراد والجماعات بما يحقق الامتثال للقواعد والمعايير والأعراف العامة وقيم الحياة السائدة في المجتمع وبما يحقق النظام والاستقرار والتضامن الاجتماعي والأهداف العامة للمجتمع.⁽²⁾

1 . 2 . تعريفات علماء الاجتماع للضبط الاجتماعي

تجدر الإشارة إلى "أن عددا كبيرا من الفلاسفة والمفكرين كان قد تعرض لمسألة الضبط الاجتماعي ، ولكنهم استخدموا مصطلحات أخرى : كالقانون أو الدين أو العرف أو الأخلاق أو الرأي مثل "فوستيل دولانج" في كتابه عن (المدينة العتيقة)، و"مونتسكيو" في كتابه (روح القوانين) وغيرهما ، ويعتبر ابن خلدون أول رائد للضبط الاجتماعي مؤكدا ضرورته للعمران البشري"⁽³⁾ ، وقد تطور المفهوم إلى جانب التعريف وبدا واضحا رأي كل باحث أو عالم نحو الضبط الاجتماعي ، ما جعلنا نعرض لأهم التعريفات التي نراها تتلاءم وبحثنا فيما يلي :

تعريف روس :

يرى أن الضبط الاجتماعي هو "السيطرة المقصودة التي تؤدي وظيفة في حياة المجتمع" ... ويتضمن هذا التعريف معنى الهيمنة والضغط من جانب سلطة عليا مطلقة

(1) المنجد في اللغة والأعلام ، ط1 ، دار الشروق ، بيروت ، لبنان ، 1991 ، ص445

(2) مصلح الصالح ، الضبط الاجتماعي، مرجع سابق ، ص28

(3) الرشدان عبد الله ، علم اجتماع التربية ، ط1 ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 1999 ، ص15

وهي الجماعة الإنسانية . كما أنه هو الأساس الفعال الذي يهيئ العناصر الفردية واللازمة التي تؤدي وظيفة في المجتمع وهي تحقيق التضامن والتماسك الاجتماعي.(1)

تعريف بارسونز :

يعتبر مفهومه للضبط الاجتماعي محاولة منظمة لاستخلاص النتائج من نظرية محددة في الانحراف، فهو يرى أنه " يتمثل في إعادة التوازن في النسق بواسطة قوى محيطية به هي آليات الضبط الاجتماعي " (2)

تعريف دوركايم :

تجدر الإشارة هنا إلى موقفه من المصطلح حيث لوحظ لديه أنه لم يستخدم كلمة controle وإنما استخدم كلمة contrainte الفرنسية لتشير إلى الضبط ، فيرى أن أي عامل يتدخل في سلوك الإنسان يعتبر عاملاً ضابطاً element contraint، وليس عاملاً ذاتياً أو جبرياً ، ومعنى ذلك أن الضبط لا يتعلق بالفرد ذاته (فالفرد لا يفرض على نفسه أشياء معينة) وليس مفروضاً عليه من الخارج ، وإنما هو جزء من النظام العام الذي يتم فيه الفعل . وإذن يصبح مصطلح الضبط مرادفاً للارتباط الفعلي بوجه عام ، أي يكون علة لكل سلوك .(3)

تعريف ماركس :

يعتبر الضبط من وجهة النظر الماركسية ، خاصية متأصلة في المجتمع ، أو صفة ملازمة له في أي مرحلة من مراحل تطوره. وهو ذو طابع شامل وعام ، ينبع من طبيعة المجتمع (كنسق) ، ومن العمل الاجتماعي الجمعي ، ومن الحقيقة التي مؤداها أنه يجب على الناس أن يرتبطوا في عملية العمل والحياة ، لكي يتبادلوا محصلة أنشطتهم المادية والعقلية.(4)

تعريف جيرفيتش :

يرى أنه تلك المجموعة الشاملة أو ذلك الكل الذي يتكون من النماذج الثقافية ، والرموز الاجتماعية والمعاني الجمعية الروحية ، والقيم الأخلاقية والأفكار ، والمثل ،

(1) مصلح الصالح ، نفس المرجع ، ص21

(2) المرجع نفسه ، ص 24

(3) سامية محمد جابر ، المرجع السابق ، ص193

(4) نفس المرجع ، ص194

بالإضافة إلى الأفعال والعمليات التي ترتبط بها ارتباطاً مباشراً والتي عن طريقها يتمكن : المجتمع الشامل ، وكل جماعة فيه ، وكل جماعة فيه ، وكل فرد ، من التغلب على التوترات والصراعات عن طريق التوازن المؤقت ، وكذلك مجموعة الخطوات التي تتخذها تلك النماذج الاجتماعية لتحقيق جهود جديدة خلاقة .⁽¹⁾

ابن خلدون والضبط الاجتماعي

تشير الدراسات الاجتماعية المستندة إلى ترتيب الإشارات التي تعرضت للضبط إلى أن " أول رائد لمفهوم الضبط الاجتماعي هو العلامة العربي (ابن خلدون) الذي أشار في مقدمته إلى الضبط الاجتماعي بصورة أكثر وضوحاً وتحديداً في قوله: (إن الاجتماع للبشر ضروري ولا بد لهم في الاجتماع من وازع حاكم يرجعون إليه ، وحكمه فيهم إما أن يستند إلى شرع منزل من عند الله يوجب انقيادهم إليه إيمانهم بالثواب والعقاب عليه ، أو إلى سياسة عقلية يوجب انقيادهم إليه ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعد معرفته بمصالحهم، فالأولى يحصل نفعها في الدنيا والآخرة، والثانية إنما يحصل نفعها في الدنيا فقط)⁽²⁾

كما يرى أن " الإنسان بحاجة إلى سلطة ضابطة لسلوكه الاجتماعي ، وأن عمران المدن بحاجة إلى تدخل نوي الشأن والسلطان من أجل فاعلية النوازع وحماية المنشآت . ووسائل الضبط التي تحقق هذه الغاية تتمثل في : الدين ، والقانون ، والآداب العامة ، والأعراف ، والعادات ، والتقاليد ... "⁽³⁾

الواضح أن المتمعن في الرؤى التي وردت في هذه التعريفات و التي جاءت من العلماء التقليديين والمعاصرين يلمس رؤيتنا التي نريد من خلالها ربط الضبط الاجتماعي بالنص الديني لدى فئة من المجتمع لا تزال في مرحلة التنشئة على قيم المجتمع ، حيث أن الضبط هنا يرتبط بشكل كبير بالتنشئة الاجتماعية التي تمارسها جميع مؤسساتها ونخص في دراستنا ما لها بمؤسسة المدرسة كإطار تبرز فيه تصورات المشرفين على

(1) نفس المرجع ، ص 24

(2) نقلا عن مجلة العلوم الاجتماعية <http://www.swmsa.net/articles.php?action=show&id=1710>

(حنين مصطفى محمد 1394هـ: الضبط الاجتماعي في الإسلام . أضواء الشريعة ، العدد الخامس ، الرياض ، كلية الشريعة ، ص 201-208)

(3) نقلا عن نفس المرجع ، (الخطيب محمد شحات وآخرون، أصول التربية الإسلامية ، دار الخريجي للنشر والتوزيع،

الرياض، 1995، ص 135

عملية التربية بهدف الوصول بالناشئة إلى مستوى من الانضباط ، و تمثل السلوك الاجتماعي وفق ما هو مقترح في المناهج التعليمية الجديدة التي بدأ تطبيقها في الجزائر منذ سنة 2003 ، حيث رسمت السياسة التعليمية أهدافا ذات مستويات متفاوتة ، تدخل ضمن مقارنة كلية يتعارف عليها المختصون " بنظام المقاربة بالكفاءات " ، هذه الأخيرة التي تمثل وفق ما جاء في البرامج الوزارية نموذجا تربويا متكاملا يصل في أبعاده المختلفة إلى تمكين المتدربين في مختلف أطوار التعليم (التحضيري والابتدائي ، المتوسط ثم الثانوي) ، إلى أن يكون من ضمن مخرجات هذه المراحل أفرادا بقدرات متميزة في كفاءاتها المرحلية والنهائية بالانضباط الكامل للنظام التربوي من جهة و مقومات المجتمع الكلي من جهة أخرى.

2. تطور مفهوم الضبط الاجتماعي

يشير الكاتب مصلح الصالح في كتابه "الضبط الاجتماعي" ⁽¹⁾ إلى مجموعة من المراحل التي اقتبسها من مصدر آخر Morris S. Janowitz نقدمها بتصرف كما يلي:

المرحلة الأولى : مرحلة النشوء والبدائيات المبكرة :

يشير فيها " إيروس " إلى أن مصطلح الضبط الاجتماعي ظهر لأول مرة في كتابات " روس " E.Ross بمعنى التماسك الاجتماعي عام 1901 ، ثم ظهر بمعنى الضبط العقلاني والنزعة الفردية خلال فترة التأسيس لعلم الاجتماع في الولايات المتحدة الأمريكية مع كتابات كل من " كولي " و " توماس " و " سيمل " وأخيرا مع " دوركايم " وبحثه عن محدد " الحقائق الخلقية " في رؤيته للمسألة المبهمة وهي الضبط الاجتماعي في كتابه " علم الاجتماع والفلسفة " عام 1924 ، كما أن دراسته في الانتحار عام 1897 تعد مصدرا لاستخلاص النظام الأخلاقي ودوره في حفظ النظام الاجتماعي .

المرحلة الثانية : مرحلة انتشار المصطلح

استخدم مصطلح الضبط الاجتماعي بصورة منظمة في المؤتمر الوطني للجمعية الأمريكية لعلم الاجتماع عام 1917 .

في عام 1920 ساد مصطلح الضبط الاجتماعي بقوة باعتباره يمثل نظرية رئيسية ، رأى علماء الاجتماع أنهم يكملون بها اتجاهاتهم الأساسية في البحث الواقعي.⁽¹⁾

(1) مصلح الصالح ، الضبط الاجتماعي ، مرجع سبق ذكره ، ص29

أهم من برز في هذه المرحلة من علماء الاجتماع نجد " بارك " Robert E. Park و "ماكيفر " Robert M Macivar .

في عام 1921 قام د . بارك وبرجس Ernest W . Burgess في كتابهما " مقدمة في علم الاجتماع " بتقويم حالة علم الاجتماع حيث أكدوا " أن جميع الموضوعات تتجه لتكون مسائل في الضبط الاجتماعي " .

كما برز في هذه الفترة علماء أيضا مثل " رالف تيرنر " Ralf Turner ودراساته حول العمليات الاجتماعية والضبط الاجتماعي ، كما اهتم " ماكيفر " Robert M Maciver بالنظرية السياسية ودور الدولة في الضبط الاجتماعي .
المرحلة الثالثة : انتشار المصطلح في الفكر الأوربي

نجد في هذه الفترة " كارل مانهايم " Karl Manheim الذي ركز على دور المؤسسات النيابية في عملية الضبط الاجتماعي في المجتمع الصناعي المتقدم ، وكان ذلك في كتابه " الإنسان والمجتمع في عهد إعادة البناء " عام 1940 .

المرحلة الرابعة : تضيق مفهوم الضبط الاجتماعي (كعملية في الامتثال الاجتماعي) من خلال مراجعة المؤلفات النظرية ورسائل الدكتوراه ومقالات الدوريات التي

تطرقت للتنشئة الاجتماعية وعملية الإقناع بين الأشخاص والجمهور ، هذا ما جعل المفهوم الضيق يتضمن اعتبار الضبط الاجتماعي عملية في الامتثال الاجتماعي⁽²⁾.

المرحلة الخامسة: عودة المفهوم التقليدي للضبط الاجتماعي(التنشئة الاجتماعية)

بعد الركود في الحياة الأكاديمية خلال فترة الحرب العالمية الثانية عاد موضوع الضبط الاجتماعي ليعكس بصورة مضطربة الاهتمام الخاص لدى علماء الاجتماع بالبحث عن المؤسسات التي تعنى بالتنشئة الاجتماعية مثل المدرسة والمستشفى العقلي ... فمنذ العام 1945 بدأ الاستخدام الأخير في الظهور على نطاق واسع في كتابات علماء اجتماع، كالمقالة المهمة التي نشرها " إيفريت هوغنز " Evert Hunes في عام 1946 التي كانت المسألة الرئيسية في الضبط الاجتماعي فيها هي التنشئة الاجتماعية وتنظيم الجماعات المهنية⁽³⁾

(1) المرجع نفسه ، ص33

(2) المرجع السابق ، ص 39

(3) المرجع نفسه ، ص 42

المرحلة السادسة : الضبط الاجتماعي والنظام الاجتماعي

ركز " بارسونز " على الضبط الاجتماعي المشتق من تفسير " دوركايم " حيث أكد في كتابه " بناء الفعل الاجتماعي " عام 1937 على طبيعة الضبط الاجتماعي وأيضاً أهمية الامتثال الأخلاقي . وفي كتابه " النسق الاجتماعي " عام 1951 حدد بارسونز صور الضبط الاجتماعي كجزء أساسي في تصنيف الفعل الانحرافي . (1)

3 . تصنيف التعريفات المتناولة للضبط الاجتماعي

إن محاولة حصر تعريف الضبط الاجتماعي في عبارات دقيقة تستوفي الغرض البحثي منه يجد صعوبة جمة في ذلك ، نظراً لتعدد التعريفات عند العلماء ، وذلك من كون كل منهم يتناوله من زاوية معينة ، ولذلك نبتغي عرض إحدى التصنيفات هنا وهو الذي يقسمها إلى قسمين ، الأول فيهما يخص تعريفات الرواد الأوائل ، والثاني يخص تعريفات المحدثين والمعاصرين .

3 . 1 . تعريفات الرواد الأوائل

نجد التصنيف الأول يقسم جل التعريفات إلى فئات ثلاث (التعريفات الواقعية ، التعريفات السيكلوجية و التعريفات المثالية) نقدمها كما يلي :

التعريفات الواقعية ، ويغلب عليها الاهتمام بالضبط كما هو موجود في الواقع ، دون تركيز شديد على الهدف الذي يرمي إليه أو المثل التي يعمل على تحقيقها . وتعريفات سيكلوجية ، ويغلب عليها الطابع السيكلوجي ، واستخدام مصطلحات علم النفس السلوكي والاجتماعي . وأخيراً تعريفات مثالية ، وهي التي تهتم بالقيم الأخلاقية والمثل كأهداف للضبط ، وتتركز أيضاً على أهمية الضبط في التوصل إلى نظام اجتماعي أفضل من النظام القائم⁽²⁾ .

التعريفات الواقعية نجد من أهمها تعريف " إدوارد روس " الذي عرفه في كتابه عن " الضبط الاجتماعي " بقوله : ((أنه سيطرة اجتماعية مقصودة)) . وتعريف " سمندر " الذي اقتصر على ما تمارسه العادات الشعبية والأعراف من أثر على المجتمع .

(1) المرجع السابق ، ص 42

(2) سامية محمد جابر ، علم الاجتماع العام ، ط 1 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2003 ، ص 192

وتعريف " دوركايم " حيث يرى أن أي عامل يتدخل في سلوك الإنسان يعتبر عاملاً ضابطاً . كما نجد هنا أيضاً تعريف " بارك وبيرجس " حيث عرف كل من " روبرت بارك " و " أرست بيرجس " الضبط الاجتماعي بأنه ((تدخل في العمليات الاجتماعية)) التي تشمل: التوافق ، والتكيف ، والصراع ، والاتصال الثقافي . وأخيراً نجد في هذا التصنيف الأول المنظور الماركسي للضبط الاجتماعي الذي رغم اختلافه البين عن التعريفات الواقعية السابقة نظراً لسيطرة الطابع الواقعي عليه ، حيث يرى أن الناس طالما هم مرتبطون في جماعات فهم في حاجة إلى تنظيم ونظام وتقسيم عمل ، وهذا ما يجعلهم في حاجة إلى ضبط سلوكياتهم الإنتاجية ومنه سلوكياتهم الاجتماعية⁽¹⁾ .

أما التعريفات السيكولوجية فنجد منها تعريف " لوملي " الذي يشير إلى تلك

الميكانيزمات الرمزية كالمدح واللوم وغيرها لإحداث الضغط السيكولوجي دون الالتجاء إلى العقاب الفيزيقي . وتعريف " برنارد " الذي يعتقد أن الجزء الأكبر من الضبط الاجتماعي يندرج تحت موضوع علم النفس الاجتماعي ، ويظهر ذلك من خلال عنوان كتابه ((الضبط الاجتماعي في جوانبه السوسولوجية))⁽²⁾

أما عن التصنيف الثالث المتعلق بالتعريفات المثالية فنجد كل من " هوبهاوس " و "الوود " ينطلقان من نقد " سمنر " عن علاقة العادات والأعراف بالضبط الاجتماعي ويرى أن هذا الأخير يستند على ((المثالية الاجتماعية)) لأنه يعمل على تحقيق الجانب الروحي المثالي من الحياة الاجتماعية الممثل بالقيم الأخلاقية والأخلاق والدين وغيرهما . ثم نجد تعريف " كولي " الذي ظهر في كتابه عن ((العملية الاجتماعية)) عام 1918 ، حيث ذهب إلى أن الضبط الاجتماعي هو في جوهره ضبط ذاتي من جانب المجتمع ، فالمجتمع هو الضابط وهو المنضبط في نفس الوقت . نجد في نفس التصنيف المثالي أيضاً تعريف " جيروم داود " الذي يرى أن الصفة الهادفة في الضبط الاجتماعي تتضمن تحقيق المثل الاجتماعية ، أي أن هدف الضبط المقصود هو تحقيق المثل . وأخيراً نجد تعريف " لانديز " الذي يتضمن الضبط الاجتماعي عنده ((تصحيح بعض الأخطاء ، وتوجيه الطاقة الاجتماعية نحو هدف مثالي))⁽³⁾

(1) نفس المرجع ، ص 192

(2) نفس المرجع ، ص 196

(3) نفس المرجع ، ص 197

3 . 2 . تعريفات المحدثين والمعاصرين

في هذا التصنيف الثاني المتعلق بتعريفات المحدثين والمعاصرين نجدهم مقسمين إلى أربع فئات :

الفئة الأولى : تنظر للضبط من خلال الممارسات والقيم الأخلاقية والنماذج الثقافية ومنهم " هولنج شيد " الذي يرى أن دارس موضوع الضبط يجب أن يهتم بدراسة العلاقات لكي يصل إلى القيم الأخلاقية والممارسات والوسائل التي تمارس الضبط الفعال في المجتمع ، ولا يبدأ بدراسة الوسائل .ونجد أيضا في هذا التصنيف " جورج جيرفيتش " الذي انطلق من مجموعة ملاحظات نقدية للتعريفات التي سبقته ، ليصل إلى تعريف الضبط على أنه مجموعة شاملة من النماذج والقيم الأخلاقية والرموز والأفكار والمثل التي تؤدي في المجتمع إلى توازن مؤقت يتمكن من خلاله من التغلب على التوترات والصراعات وغيرها (1).

الفئة الثانية: تنظر إلى الضبط كتخطيط عقلائي وأداة للتغيير ونجد منهم " كارل مانهايم " الذي ينظر للضبط باعتباره ((تخطيطا عقليا أو رشيدا لما هو غير عقلائي))، حيث يؤكد على أهمية تطبيق العلم على المجتمع والاعتماد على الأسس الأمبريقية ، وتدعيم التجارب السوسولوجية .كما نجد أيضا " آدم بود جوركي " الذي اهتم بفكرة ضبط الحياة الاجتماعية ككل بالتعرف على قوانينها ثم باستخدام العلم والتكنولوجيا لتحقيق أهداف الضبط الاجتماعي .

الفئة الثالثة: وهي التي تتجه إلى الضبط من أجل تحقيق الامتثال والسيطرة على الانحراف ، ونجد هنا " جوسيف روسيك " الذي يعرفه على أنه مصطلح شامل يشير إلى تلك العمليات – المخططة وغير المخططة – التي تعمل على تعليم الأفراد كيف يمثلون لممارسات وقيم حياة الجماعات ، أو على إقناعهم بالامتثال ، أو إجبارهم عليه .نجد أيضا في هذه الفئة " بريد يمير وسييفسن " حيث يريان أن هناك نوعين من العمليات الاجتماعية التي تجعل الأشخاص يمثلون لمعايير المجتمع ونظمه ، وهما : عملية التنشئة الاجتماعية ، وعملية الضبط الاجتماعي ، وجاء ذلك في كتابهما ((تحليل الأنساق الاجتماعية)) سنة 1962 (2) .

(1) سامية محمد جابر ، علم الاجتماع العام ، نفس المرجع ، ص 200

(2) نفس المرجع ، ص 205

الفئة الرابعة: هي التي تهتم بالضبط وعلاقته بالتوازن والنسق ، فيعرف " ماكيفر " الضبط الاجتماعي بأنه ((الطريقة التي يتطابق بها النظام الاجتماعي كله ، ويحفظ بناؤه ، ويعتبر الضبط عاملاً للتوازن في ظروف التغيير الاجتماعي)) ، ثم نجد " جورج هومانز " الذي اهتم بفكرة التوازن ، حيث يرى أن الضبط عامل يؤدي إلى التوازن ، وهو في نفس الوقت يظهر كنتيجة للتوازن الفئة الخامسة هي التي ترى الضبط كعامل يؤثر في السلوك ، وأهم من أشار إلى ذلك " لابيير " الذي نظر إلى الضبط الاجتماعي في كتابه ((نظرية في الضبط الاجتماعي)) بوصفه إحدى قوى أو عوامل ثلاث تشترك في تكوين السلوك الإنساني وتتمثل القوة الثانية في التنشئة الاجتماعية ، إلى جانب المواقف الاجتماعية كقوة الثالثة (1)

4 . طبيعة الضبط الاجتماعي و أنواعه

4 . 1 . طبيعة الضبط الاجتماعي

بوجود الفرد في جماعة تتحرك فيه دوافع الانضمام إلى ما يتمثلونه في علائقهم الاجتماعية ، من تفاعل و تبادل للأدوار والنشاطات المختلفة ، فتتوسع دائرة المسؤوليات التي تلقى على كل فرد داخل النظام الاجتماعي الذي يصنع وفق خصوصياتهم ، وهنا تنتج المفاهيم وتتوارث بينهم ويكون على رأسها مفهوم الانضباط والتناغم على ما يجمعهم ويحفظ بناءهم ، وتولد فيه علاقات متجددة وفق حاجاتهم الفردية والجماعية . فيكون من الطبيعي أن تتحرك ثلة من هذه المجموعة الكلية تسعى لترسيخ قيم معينة ، وقواعد تحفظ النظام ، ويسير المجتمع وفقها مكونا ما يدخل في مفهوم الضبط بكيئته التي تبنى على الحاجة الاجتماعية المستمرة للنظام ككل .

هناك حاجة اجتماعية تدفع الإنسان إلى الانضمام إلى جماعة من الأفراد تمثل أهدافه وطموحه و رغباته وعواطفه ، ومن أجل إشباع هذه الحاجة الاجتماعية ، عليه أن ينتازل عن بعض حاجاته الذاتية لصالح الحاجة الاجتماعية ، عندئذ يتطلب منه أن يتمثل ما تم الاتفاق عليه من ضوابط تربط علائقه وعشرفته ومودته . علماً بأن هذه الضوابط

ليست وليدة الساعة ، بل قسما منها يكون متوارثا من أجيال سابقة والبعض الآخر تفرضه متطلبات الحياة الاجتماعية المتجددة.(1)

إن الضبط الاجتماعي في أساسه ضبط ذاتي من جانب المجتمع ، فالمجتمع في نفس الوقت هو ضابط ومنضبط لأن له القدرة المستمرة على التجديد الذاتي للضوابط (2). فالطبيعة التي يكتسبها الضبط الاجتماعي مستمدة من الاجتماع البشري نفسه . فلا يعقل أن تنتظم الحياة العامة للناس من دون وجود ضوابط تنظيمية لمختلف تفاعلاتهم ، سواء ما تعلق منها بالعلاقات التي تتم بين الأفراد أو ما يمكن أن يحدث بين الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرهما . وكما هم الأفراد بطبيعتهم ميالين للاجتماع فهم أميل لتنظيم اجتماعهم بضوابط طبيعية تصدر من معتقداتهم وثقافتهم وطبيعتهم اجتماعهم . الضبط الاجتماعي هو إذن فعل ينطلق من مستوى المعرفة والإدراك بضرورة تنظيم العلاقات الاجتماعية . ويصل إلى مستوى السلوك الذي ينعكس على الحياة العامة للناس . فهو في طبيعته مفهوم وسلوك في الآن ذاته، ولا يبقى للمشرفين عليه من أفراد المجتمع سوى الاتفاق على ما يتناسب منه مع ثقافتهم وخصوصياتهم حتى يمكنهم توظيفه في حياتهم. هذا التوظيف الذي يحتاج إلى مؤسسات مختصة تمس كل مناحي الحياة ، فيكون أعلاها الضبط في المستوى السياسي ، والاقتصادية والاجتماعي عامة ، تكون فيه التربية على الالتزام بقواعده وقوانينه ومسؤولية الكبار أولا تجاه الصغار لتتفرع بعد ذلك وتتعد إلى مستويات مختلفة في النظام الاجتماعي العام.

4 . 2 . أنواع الضبط الاجتماعي

تستند التصنيفات التي تقسم الضبط الاجتماعي إلى أنواع على موضوعه أو مؤسساته المشرفة على تطبيقه ، أو على أهدافه . إلا أنها تتفق جميعا على وضعه في مجموعة من الثنائيات كالضبط الاجتماعي الرسمي وغير الرسمي ، و الإيجابي والسلبي ، و المادي والمعنوي ، وكذلك الضبط الاجتماعي المباشر وغير المباشر . كما أن هناك ضوابط داخلية وأخرى خارجية، وضوابط قهرية و أخرى مقنعة.

(1) معن خليل العمر ، الضبط الاجتماعي، دار الشروق ، عمان ، ط1 ، 2006 ، ص41

(2) سامية محمد جابر ، القانون والضوابط الاجتماعية ، ط1 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1993 ،

4 . 2 . 1 . الضبط الاجتماعي الرسمي وغير الرسمي

الضبط الاجتماعي الرسمي يتضمن السلطة والقوانين والقواعد واللوائح التي تحدد المكافآت (أي الجزاءات الإيجابية مثل الدرجات والشهادات العلمية والجوائز والميداليات والمكافآت المادية) وكذلك العقوبات (كالجزاءات السلبية المنظمة التي تتمثل في الإعدام أو السجن أو النفي)⁽¹⁾ . وما يميز هذا النوع من الضبط أنه يرتبط في الغالب بمؤسسات تقوم على إسقاطه على الواقع الاجتماعي للأفراد ، ولذلك فالضوابط التي تكون في مؤسسة قد تغيب في أخرى ، وكمثال فإن دخول المتعلمين إلى قسم دراسي يخضع لشكل رسمي مرتبط بالصف ، يغيب مثلاً عنه في دخول طلبة إلى قاعة في الجامعة ، رغم أن ما سيحصل داخل القاعتين هو لنفس الهدف ، وهو لأجل الدراسة .

الضبط غير الرسمي يظهر عادة في صور تلقائية تتراوح بين التهكم والسخرية والشائعات وهي في الغالب لا تعتمد على القوت " وهذه الوسائل تحقق أهدافها تماماً في المجتمعات التقليدية الصغيرة التي يقوم التماسك الاجتماعي فيها على أساس العلاقات الشخصية المباشرة ، حتى يشعر الفرد بقسوة هذه الوسائل وفعاليتها فيحاول الامتثال وفقاً لأنماط السلوك المقررة اجتماعياً " ⁽²⁾ . ونجد هذا النوع من الضبط مرتبط كثيراً بتركيبة المجتمع وخصوصياته، حيث أن الفرد محكوم منذ نشأته الأولى على مجموعة من المعايير التي يحصل عليها الاتفاق وفق النظام الاجتماعي السائد ، فإذا كان نوع اللباس في مجتمع معين يمثل رمزا للامتثال بقيم المجتمع التقليدية فإن الشعور الذي يسود المجتمع من كونه قد فقد سيطرته الاجتماعية على أفراده يغلب على الأفراد المحافظين ويجعلهم يصفون من يلبس ألبسة مخالفة للباسهم بأنه يميل إلى الانحراف إن لم يوصم به عند بعضهم في بعض الأحيان ، وهي الظاهرة التي تشيع كثيراً في المجتمعات العربية التي يلجأ فيها الشباب إلى تقليد الألبسة الغربية.

4 . 2 . 2 . الضبط الاجتماعي الإيجابي والسلبي

الضبط الاجتماعي الإيجابي يعتمد على دافعية الفرد الإيجابية للامتثال ، ويتم تدعيم هذا النوع من الضبط عن طريق المكافآت التي تتفاوت من المنح المادية الملموسة إلى

(1) محمد عاطف غيث ، مرجع سابق ، ص419

(2) أحمد أبو زيد ، **البناء الاجتماعي** . مدخل لدراسة المجتمع ، ط2 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1986 ص428

الاستحسان والتأييد الاجتماعي . وتعتمد صورة الضبط الاجتماعي الإيجابي على استدماج الفرد للمعايير الاجتماعية والقيم وتوقعات الدور من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ، مما يدفع الفرد إلى الامتثال ، لأنه يعتقد في صدق المعيار الاجتماعي⁽¹⁾ ، ولعل الإيجابية هنا تحمل معنى الامتثال ، إذ أن الفرد الممتثل لمعايير المجتمع في تفكيره و سلوكه يعتبر شخص إيجابي بالمعنى الاجتماعي . فهو مندمج مع ما يفرضه المجتمع عليه من ضوابط بدون أن يحس بأنها مفروضة عليه . بمعنى أنه يتقبلها طواعية ولا يحاول كسر قيودها التي لا يشك في مضايقتها له . فهو مقتنع بها من باب التنشئة التي حققها فيه النظام الاجتماعي .

الضبط الاجتماعي السلبي يعتمد على العقاب أو التهديد به ، مثل قوانين الإعدام والسجن أو الغرامة والعادات الشعبية التي يتحمل مخالفتها عقوبة السخرية والاستهجان الاجتماعي أو نبذ الجماعة له⁽²⁾ ويتضح من خلال هذا النوع اعتماده على القوة والتهديد ، بحيث يكون الفرد مستحضرا في تفكيره و سلوكه عواقب مايقوم به من أفعال ، فيقابل الفعل دائما بالجزاء المتوقع اتجاهه ، ويرتبط هذا النوع عادة بالنشاطات التي لها علاقة بالمؤسسات العقابية سواء منها التي توظف القانون أو الأعراف أو القيم الدينية . وترتبط خصوصا بالراشدين أكثر منها عند الصغار بحكم أن ما يصدر من خروقات للقوانين من طرف الصغار لا تلاقي نفس الشدة التي تكون عليها عند الكبار . ورغم أن الشخص في بداية حياته ينشأ على امتثال المعايير المجتمعية التي تجنبه العقوبة إلا أنه يبقى حاملا لمجموعة من الاستعدادات النفسية والاجتماعية اتجاه الضوابط السلبية.

4 . 2 . 3 . الضبط الاجتماعي المادي والمعنوي

الضبط الاجتماعي المادي يرتبط باللموس من الجزاءات ، سواء كانت متعلقة بالجوائز والشهادات التقديرية والامتيازات المادية ، أو بالسجن والعقاب الجسدي والنفسي ، فهذه كلها ضوابط ملموسة توجه تفكير الفرد و سلوكه نحو الامتثال بمعايير المجتمع سعيا في الحصول عليها إذا كانت إيجابية أو خوفا من نتائجها إذا كانت سلبية . ويمثل الجزاء

(1) محمد عاطف غيث ، نفس المرجع ، ص 419

(2) نفس المرجع ، ص419

المادي إطارا ضابطا ذا علاقة كبيرة بالضوابط الأخرى التي أشرنا إليها ، فالجزاء العيني يضع النفس في حدين طرفهما في الرغبة والطرف الآخر في الخوف . ونجد هذا النوع من الضوابط في مرحلة الطفولة لدى التنشئة الاجتماعية ذا أثر كبير .

الضبط المعنوي يتمثل عادة في وسائل الضبط غير الرسمية مثل السخرية ،

الإشاعة ، التهكم ، النبذ والمقاطعة ... الخ " ويعتبر الدين بتعاليمه وأوامره ونواهيه من أقوى عوامل الضبط الاجتماعي المعنوية . ففكرة الثواب والعقاب التي تؤلف ركنا هادفا في الدين تلعب دورا هاما في الامتثال وإقرار النظام في المجتمع "(1)

4 . 2 . 4 . الضبط الاجتماعي المباشر وغير المباشر

الضبط الاجتماعي المباشر وهو الذي يحدث فيه الاتصال المباشر بين من يمارس الضبط ومن يتلقاه سواء كان ذلك بين الأفراد أو المؤسسات ، " ففاعلية الضوابط المباشرة خاصة في تلك الأشكال التي سماها كولي بالجماعات الأولية وهي الجماعات التي تعتمد في تواصلها الفكري والعقلي على الاتصال المباشر والعلاقات المتقابلة (وجهها لوجه) المتمثلة في الأسرة وجماعة الجوار والجماعات الريفية والأندية وفي المعاهد الدراسية والتربوية. "(2) فالشكل الذي يتم في توجيه القيم الضابطة على شكل توجيهات أو أوامر لحفظ النظام المدرسي مثلا يتطلب الرقابة اللحظية والمستمرة بين المشرف على قواعد النظام والمتلقي لها . "وقد طرح هذا النوع من الضوابط المباشرة كارل مانهايم على شكل وسائل تؤثر تأثيرا مباشرا على السلوك الإنساني كما في حالة قيام أحد الوالدين بضبط سلوك أحد أطفاله كأن ينهاه والده مثلا عن عمل شيء أو يعوده بطريقة تصرفه في أي موقف من المواقف" (3)

الضبط غير المباشر له علاقة بما يحدث في المحيط الاجتماعي للفرد حين يكون

سلوكه مرتبطا بما يحدث في البيئة الاجتماعية التي توجهه بطريقة غير مباشرة نحو التصرف اتجاه المواقف وفق ما هي سائدة في العلاقات الاجتماعية . فما يتعارف عليه المجتمع في تفاعلاته ينطبع في مخيلة الفرد من دون أن تفرض عليه قوانين معينة ، إلا

(1) مصلح الصالح ، مرجع سابق ، ص94

(2) معن خليل العمر ، مرجع سابق ، ص 87

(3) نفس المرجع ، ص86

أنه يكون ملزماً بالتماشي معها والتكيف حتى لا يظهر في صورة الشاذ على قواعد المجتمع ، ومن هنا يكون للضوابط المباشرة نوع من التأثير بحيث أن ما يحدث من توجيه مباشر في أسرة ما مثلاً بشكل مباشر يحاول أفراد أسرة أخرى التماهي معه والالتزام به دون أن يكون مقصوداً بشكل مباشر . " ويتحقق هذا عادة بوجود سلطة اجتماعية لها قوة إلزامية ترغم الأفراد على أن يشكلوا سلوكهم وفق ضوابط وقوالب ونماذج معينة أو محددة وتستخدم هذه السلطة عادة عوامل طبيعية وأجهزة ثقافية لمباشرة وظائفها الضابطة " (1).

4 . 2 . 5 . الضبط الاجتماعي الداخلي و الخارجي

الضبط الاجتماعي الداخلي يحدث عندما يقبل الأفراد معايير الجماعة أو المجتمع على أنها تمثل جزءاً من ضمائرهم (ذواتهم) الاجتماعية ويعدونها جزءاً من هويتهم الذاتية تغرسها عملية التنشئة الأسرية في بداية مرحلتها لتجعله أحد أوجه ذات الفرد لدرجة أنه عندما يكون بمفرده بعيداً عن أعين الناس ولا يوجد شخص يراقبه يتصرف حسبها وملتزماً بها (2) . معنى ذلك أن مسألة الاقتناع بالمفاهيم الضابطة والتشرب بها في الصغر تبقى راسخة ورقبية على تصرفات الفرد ، ولا تحتاج إلى سلطة خارجية لمراقبتها ، وكمثال على ذلك فالمسلم الذي يؤدي فريضة الصيام بإمكانه الأكل والشرب دون ملاحظة الناس له ، لكنه يبقى ملتزماً بتحمل الجوع والعطش وبقيّة المفطرات من منطلق داخلي له علاقة بالعقيدة التي يؤمن بها ، وكذلك المسلم الذي يكون في بلد أجنبي فهو يتجنب أكل لحم الخنزير في المطاعم رغم عدم وجود أي رقابة عليه . وهكذا فالأمثلة كثيرة عن الضوابط الداخلية التي تنطلق من ذات الفرد ، إلا أن للجماعة في ذلك دور في تدعيمها لديه، كمثل الجو الذي يوفره التفاعل في مواقف معينة والتي يتماشى معها الفرد بقناعته ورغبته في البقاء ضمن ما تسير عليه عادات وأعراف المجتمع وضوابطه.

الضبط الخارجي واضح من أنه يرتبط بتوجيه خارجي للفرد ، بحيث يكون هناك

قسر وإجبار تمارسه الجماعة بالقوانين الرسمية أو العرفية والعادات بحيث تجبره على التصرف وفق قواعد النظام الاجتماعي العام ، ويرتبط بالضرورة بالجزاء الذي يشبهه في

(1) نفس المرجع ، ص 88

(2) نفس المرجع ، ص 47

حالة الانقياد أو العقوبة إذا حدث العكس . والواضح أن " هذه الضغوط الخارجية تمارس على الأفراد من خارجها لكي يكونوا متماثلين أو متشابهين في سلوكهم وعادة ما تكون هذه الضغوط على شكل عقوبات اجتماعية رسمية وعرفية " (1).

4 . 2 . 6 . الضبط الاجتماعي القهري و المقنع

الضبط الاجتماعي القهري وينشأ بناءً على فاعلية القانون والحكومة والقرارات واللوائح التنظيمية، سواء داخل المجتمع أو الجماعات؛ ويصاحب، عادة، بالقوة أو الخوف من استخدامها. فأنماط السلوك الرادعة، في حالات الجريمة، إنما هي نوع من الضبط القهري، الذي يمارسه المجتمع، لمنع الجريمة، وردع الآخرين عن اقتراف السلوك، الذي ينافي القيم والمعايير الاجتماعية(2).

الضبط الاجتماعي المقنع الذي عماده التفاعلات الاجتماعية والوسائل الاجتماعية

المختلفة، التي تقنع المرء بالتزام قيم المجتمع وقوانينه؛ وذلك بناءً على الانتماء إلى الجماعة، وعمليات التطبيع الاجتماعي منذ الصغر، وتعود قيم الطاعة، ومسايرة المعايير الاجتماعية السائدة داخل المجتمع. وعادة ما يكون الجزاء الاجتماعي على هذا النوع من الضبط الاجتماعي جزاءً معنوياً، بمعنى أن الخروج على قيم المجتمع، يقابله بنوه بالنبذ والاستهجان، أو البعد عن غير الملتزمين(3).

5 . وسائل الضبط الاجتماعي

المتفحص لطبيعة الضبط الاجتماعي وماهيته يجده عصي الحصر وبعيد المنال في تناوله بقدر ما هو قريب واقع في كل مجتمع . فهو موجود بجوهره وضرورته ، خفي في تحديد أبعاده ووسائل تنفيذه والإشراف عليه في النظام الاجتماعي ، الأمر الذي يجعل من تصنيف هذه الأخيرة (الوسائل) ، مختلف أيما اختلاف بين علماء الاجتماع و مختصي القانون ورجال الدين وبقية أفراد المؤسسات المعنية به.

(1) نفس المرجع ، ص73

(2) خالد مصعد، برنامج الدراسات العليا "دبلوم عالي مهني"د1، جامعة صنعاء، دراسات سكانية، اليمن،2007.2008،

ص3 ، khalid_musad@maktoob.com

(3) نفس المرجع ، نفس الصفحة

من هذا المنطلق نجد البعض يسمي وسائل الضبط بأن منها الرسمية وغير الرسمية، والبعض الآخر يسميها أساسية وثانوية ، وهناك من يجعلها دائمة ومؤقتة ، ومنهم من يراها داخلية وخارجية وهكذا ، لكن الأمر هاهنا لا يخلو من كونه ترتيب لأولويات هذه الوسائل بحسب حيثيات تنفيذها ، فهي كما هي مختلفة في المجتمعات حسب ضرورتها – أي وسائل الضبط – فهي أيضا مختلفة في ترتيبها . وعلى العموم " فالقصد من الوسائل المعايير التي يضعها المجتمع لحمل أفراده وإجبارهم على الامتثال للسلوك الاجتماعي المطبق والمرغوب فيه" (1). ولذلك فسنعرض لها هنا وفقا لخصوصيات بحثنا كما يلي :

5 . 1 . الدين ضابط اجتماعي

تكمن العلاقة القوية بين الضبط الاجتماعي والدين في الوظائف التي يؤديها هذا الأخير والتي تظهر ابتداء من خلال التعريف التالي للدين :

الدين في اللغة الذل أو الطاعة ، ودانه بمعنى استعبده وحمله على ما يكره ، ويقال قوم دين أي دائنون بمعنى خاضعون . والديان : القهار وهو من أسماء الله عز وجل ، والديانة اسم لجميع ما يتعبد به الله أي الملة (2) .

ويتضح من المعنى اللغوي لكلمة الدين أنها تعني الطاعة والخضوع لله تعالى والجزاء بحسب ما تقوم به من أفعال .

وظائف الدين (3) :

الدين كنظام اجتماعي ذو أثر قوي في تنظيم المجتمع ويحقق كثيرا من الوظائف على مستوى الفرد والجماعة والمجتمع نجد من أهمها :

– أن الدين يساعد على تكامل شخصيات الأفراد ، ويزودهم بإطار من القيم الأخلاقية والمعايير التي تعتبر موجّهات للسلوك .

– يحدد الدين القواعد الأخلاقية التي تسير عليها الجماعة ويزودها بمجموعة القيم الأخلاقية التي يجب أن يتمسك بها الأفراد ... كالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر .

(1) سامية محمد جابر ، القانون والضوابط الاجتماعية ، ط1 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1993 ، ص 74

(2) المنجد في اللغة والأعلام ، مرجع سابق ، ص231

(3) مصلح الصالح ، مرجع سابق ، ص 159

- التعاليم الدينية بوجه عام عبارة عن مجموعة من الأوامر والنواهي ، وتحض هذه التعاليم على طاعة الأوامر وتجنب النواهي .
- ترجع قوة الدين الضابطة إلى عدة أسباب أهمها (1):
- أن الدين سمة طبيعية نشأت بنشأة المجتمعات الإنسانية.
- أن الدين عقيدة وإيمان يترسخ ويثبت في الفرد منذ الطفولة عن طريق الاكتساب من الأسرة والمجتمع .
- أن الإنسان متدين بطبعه حتى ولو لم يصله هادي أو بشير.
- أن سلطة الدين أقوى من سلطة القانون ، لأنها روحية ولا يمكن التخفي منها.
- أن الدين قائم إلى يوم القيامة ولا تعتريه ما تعترى الأمور الأخرى بالتكنولوجيا .
- أن الدين يمثل نمطا من الثقافة يواجه بها المشاكل ويتغلب عليها به .
- من خلال ما سبق ذكره يتضح جليا أن العلاقة التي تقوم بين الضبط الاجتماعي والدين تظهر أكثر حين يبدو على أفراد المجتمع التماسك والتجمع حول معتقدتهم الديني ، ويزداد وضوحا حين يكون النظام الاجتماعي مبنيا على احترام القيم الأخلاقية الدينية وتمثلها لدى أفرادها ، وهذا ما أشارت إليه كثير من الدراسات التي نجد من أهمها الدراسة التي أجراها "دوركايم" حول الانتحار ، "و التي جاءت بعد أن ارتفعت نسبته في المجتمعات البروتستانتية عن المجتمعات الكاثوليكية ، تبين أن السبب في هذه الزيادة هو أن المذهب البروتستانتية يؤمن أصلاً بحرية الفكر ، ويؤكد الفردية ويدعم روحها ، ولا يؤمن بمظاهر الشعائر مما أدى إلى قتلها ، بعكس المذهب الكاثوليكي الذي يؤمن بروح المحافظة والتمسك بمظاهر التقاليد والشعائر . ومن هنا أدى تحديد المعتقدات والسلوك البروتستانتية إلى ضعف واضح في درجة الالتحام والتماسك الاجتماعي ؛ مما هدم روح المحافظة والتضامن الاجتماعي فظهرت بوادر التفكك والتخلخل واضحة بين الفرد ومجتمعه." (2)

وحين نسقط هذا الكلام على ما يحدث في مجتمعنا نجد النظام التعليمي يشير إلى ذلك في مخرجات أفرادها بالإشارة إلى الأفراد الذين يريد أن يصل بهم في نهاية مرحلة التعليم المتوسط مزودين بمجموعة من الكفاءات التي يكون فيها المتعلم متشربا لمجموعة

(1) أحمد رأفت عبد الجواد ، مبادئ علم الاجتماع ، مكتبة نهضة الشرق ، جامعة القاهرة ، 1983 ، ص 112

(2) مصلح الصالح ، نفس المرجع ، نفس الصفحة

من القيم الأخلاقية التي يتلقاها في البرامج الدينية والتي تسعى نحو ضبط سلوكه وحمايته من الانحراف .

5 . 2 . القانون والضبط الاجتماعي

القانون هو الشكل الرسمي الأكثر وضوحاً كوسيلة للضبط الاجتماعي ، لما يحمله من خصائص تجعل منه في مختلف المجتمعات ومختلف الأزمنة إطاراً واضحاً لتنظيم العلاقات الاجتماعية التي تحدث داخل النظام الاجتماعي . فبمجرد قيام أي نظام سياسي في دولة ما إلا ويصبح التشريع فيها للقوانين التي تكون بمثابة الضوابط التي تحكم تصرفات الأفراد والجماعات داخلها .

ومن التعريف التالي للقانون نستطيع معرفة أهميته في الضبط الاجتماعي:

"القانون هو ذلك الجزء من الفكر المستقر الثابت والعادة المدعمة الذين حظوا باعتراف رسمي ظاهر في شكل قواعد عامة تعضدها سلطة الحكومة وسيادتها"⁽¹⁾

فيظهر هنا أن وجود القانون ضرورة لامتنال أفراد المجتمع بالمعايير والقواعد التي تحكم النظام الاجتماعي ككل . ولو تفحصنا في مصادر التشريع التي تستند إليها مختلف التشريعات نجدها مبنية في جوهرها على محاولة التنظيم للعلاقات الاجتماعية باستخدام القوانين المختلفة في مستوياتها واختصاصها لأجل الضبط الاجتماعي .

5 . 3 . العادات والأعراف وسائل للضبط الاجتماعي

تعتبر العادات واحدة من الوسائل الضابطة للمجتمع بشكل غير رسمي باتجاه تنظيم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وهو ما يظهر في مختلف المجتمعات التي تكون فيها بعض العادات مسموح بها والبعض الآخر عكس ذلك، بتعود المجتمع عليها وتوارثها من جيل لجيل أو ببروزها فجأة مع متغيرات العصر.

ومن التعريف التالي للعادات نرى أثرها في الضبط الاجتماعي :

" فالعادات صورة من صور السلوك الاجتماعي استمرت فترة طويلة من الزمن واستقرت في مجتمع معين وأصبحت تقليدية، وهي أساليب للفكر والعمل ترتبط بجماعة فرعية أو بالمجتمع بأسره " ⁽²⁾

(1) مصلح الصالح ، المرجع السابق ، ص 176

(2) محمد عاطف غيث ، قاموس علم الاجتماع ، الهيئة المصرية للكتاب ، مصر ، 1979 ، ص 115

فالعادات بما تملكه من قوة خفية متغلغلة في المجتمع خاصة منها التقليدية والمحافظه ، تكون جزاءاتها محفزا للقيام ببعض القيم الأخلاقية والتصرفات التي تخدم مصلحة المجتمع، كما يمكن أن تكون روادع تعمل على منع الانحراف وعدم الامتثال لقيم المجتمع من طرف الأفراد .

أما الأعراف فهي نوع من العادات التي يمكنها أيضا تدعيم الضبط الاجتماعي كوسيلة قد ترتقي أحيانا لتنافس القانون وحتى الدين ، ومهما كان نوع المجتمعات التي تسودها الأعراف فدورها يتمثل من خلال قوتها في التعريف التالي:

" يمثل العرف كنوع من العادات الاجتماعية نسقا من أنساق المجتمع المعيارية ويتميز باعتباره أهم أدوات الضبط الاجتماعي وأقواها ، لذلك يعتبر قلب العادات الاجتماعية . ولقد أكد "كينزلي ديفنز " على أهمية العرف بالنسبة لباقي العادات وشبهه بالنواة وأهميتها بالنسبة للبروتوبلازم في الخلية الحية ، فالعادات الاجتماعية هي الجسم والمادة أما العرف فهو القلب والروح والجوهر بالنسبة لها." (1)

لقد أورد العلماء والمختصون في مجال الوسائل التي تساعد على الضبط الاجتماعي في عدة أنواع كما أشرنا سابقا ، إلا أننا اخترنا بعضها منها وفق ما يتماشى والبحث ، إلا أن المجال واسع لعرضها في بحوث أخرى تقتضيها الضرورة البحثية .

5 . 4 . التربية وسيلة للضبط الاجتماعي

كونها عملية هادفة ومبنية على أسس ومعايير مجتمعية توجه نحو توجيه الفرد نحو انتهاج سلوكات معينة ، فالتربية تعد من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة من أهم وسائل الضبط الاجتماعي ، فالتربية عملية اجتماعية متكاملة هدفها إعداد الجيل الصاعد للحياة الاجتماعية من خلال التأهيل والتدريب على ممارسة الأدوار المتوقعة في المجتمع وبنجاح . وقد اعتبر (كارل مانهايم) أن التربية وسيلة هامة من وسائل الضبط الاجتماعي (2) .

(1) مصلح الصالح ، مرجع سابق ، ص 214

(2) نعيم حبيب جعيني، علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق، ط1، دار وائل للنشر، عمان، 2009، ص294 (عن أحمد ، علي ، مقدمة في علم اجتماع التربية ، ط1 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ،

الضبط الاجتماعي يظهر في كثير من الأحيان على شكل رقابة تمارس من طرف المؤسسة المختصة في التربية اتجاه الأفراد الموجه لهم نظامها التربوي ، " فالمدرسة مثلا تهتم ببث وتنمية القيم الاجتماعية ، والسلوكيات ، وضبطها وتوجيهها نحو احترام السلطة. ففي المدرسة يتعلم التلاميذ أن يميزوا بين العمل واللعب ، وأن يمتثلوا لمعايير التحصيل التي تفرض عليهم ، في شكل المناهج الدراسية ، وأن يراعوا انضباط المواقيت بدقة ، وأن ينجزوا أهدافا محددة"⁽¹⁾ .

والنظام المدرسي بصفة عامة مبني على مجموعة من الضوابط التربوية التي تفرض على التلاميذ السير على قواعد معينة لأجل الحفاظ على مسار العملية التعليمية ، فالأستاذ يحتاج إلى الهدوء والانضباط كي يمرر مشاريعه التربوية والمعرفية داخل القسم، ولذلك فهو مطالب بفرض خطة منهجية معينة منذ لقائه الأول معهم ، ويتعود التلاميذ على ذلك من خلال احترام أسلوب الانضباط الذي يفرضه . وهكذا فكل مادة وكل مدرس يفرضان على المتعلمين مجموعة من القواعد التي قد تكون ذاتها في كل المواد أو قد تختص بها مادة على أخرى أو أستاذ على آخر حسب خصوصياتهما. لكن الذي يجري عليه النظام هو الاستشعار الدائم لوجود قواعد ضابطة تكون حاضرة في إدراك التلاميذ وسلوكياتهم . وإذا كان الأمر يتطلب ذلك داخل القسم فالحال كذلك خارجه حين يسير المتعلمون على قواعد أخرى ضابطة لاصطفافهم وخروجهم ودخولهم للمؤسسة أو الأقسام، وكل صغيرة وكبيرة داخلهما لا تتم إلا وفق ضوابط يفرضها النظام التربوي عامة في السلوك الظاهر أو الخفي الذي يستمر مع المتعلمين بعد خروجهم من إطار المدرسة .

النظام التربوي المدرسي يعزز الجزاء هنا ، فيفرض العقوبات ويقدم المكافآت وبذلك تكون التربية وسيلة مهمة في الضبط الاجتماعي سواء في مؤسسة المدرسة أو في بقية المؤسسات المعنية بالتنشئة . فالأسرة تملك نظاما تربويا هي الأخرى وتوظف فيه قواعد لضبط سلوك أبنائها وتعزز هي الأخرى أساليبها التربوية بالثواب والعقاب . وهكذا هي كل المؤسسات التربوية الأخرى . لا يمكنها تفعيل الضبط الاجتماعي دون التربية على القواعد الضابطة. " وبهذا تكون الرقابة التربوية أداة ضابطة ولازمة للاستقرار

(1) حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، التربية والمجتمع . دراسة في علم اجتماع التربية ، المكتب العربي الحديث ،

الاجتماعي وتدعيم السلطة السياسية ، ووسيلة تنظيمية لتحقيق أغراض سياسية من طبيعة وطنية أو قومية أو إنسانية تبعا لإيديولوجية معينة ... مما يؤكد الأهمية البالغة للتربية في تحقيق الضبط الاجتماعي"⁽¹⁾ .

5 . 5 . الدعاية وسيلة للضبط الاجتماعي

تعتبر الدعاية خاصة منها الدينية وسيلة للضبط الاجتماعي ، فالأنبياء والرسل هم أول الدعاة لمجتمعاتهم بتقديمهم لشرائع الأمر والنهي والضوابط التي تحفظ الإنسان في حياته الدنيا والآخرة⁽²⁾.

تضاف إلى ذلك مجموعة كبيرة من الوسائل المستخدمة في الضبط الاجتماعي كالإعلام والشائعات والبدع والموضات والرأي العام وغيرها.

هذه هي الوسائل المهمة التي يتم بها الضبط الاجتماعي . إلا أن العلماء كما اختلفوا في وضع تعريف واحد ومفهوم واحد له ، فإنهم اختلفوا أيضا في تحديد الوسائل وتصنيفها كما يلي⁽³⁾ :

" روس سماها وسائل الضبط الاجتماعي وحددها في خمس عشرة وسيلة مرتبة كما يلي: (الرأي العام – القانون – المعتقدات – الإيحاء الاجتماعي – التربية – التقاليد – دين الجماعة – المثل العليا – الشعائر والطقوس – الفن – الشخصية – التراث – القيم الاجتماعية – الأساطير والأوهام – الأخلاق) " .

لانديز صنف وسائل الضبط الاجتماعي إلى قسمين: الوسائل الضرورية لإيجاد

النظام الاجتماعي ، وتشمل : القيم ، والمعايير ، والأعراف ، والعادات . ووسائل تدعيم النظام الاجتماعي ، وقسمها إلى قسمين أولها النظم الاجتماعية ، كالأسرة والدين والمدرسة والاقتصاد والعلم والتكنولوجيا ، وثانيها الأبنية الاجتماعية ، كالجنس والطبقة والجماعة الأولية والثانوية.

بارسونز حدد خمسة أساليب للضبط الاجتماعي وهي: – التنشئة الاجتماعية – المقاطعة الاجتماعية – ضغط الجماعة – السجون المنظمة – قيام المؤسسات والمنظمات

(1) صلاح الدين شروخ ، علم الاجتماع التربوي ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابة ، الجزائر ، 2004 ، ص102

(2) محمد مصطفى زيدان ، السلوك الاجتماعي للفرد ، عكاظ للنشر والتوزيع ، جدة ، 1981 ، ص 185

(3) نقلا عن مجلة العلوم الاجتماعية 1710 http://www.swmsa.net/articles.php?action=show&id=1710 ص22

أما لابيير فقد ميز بين وسائل الضبط الاجتماعي من الناحية العملية (وتشمل : الصحافة والإذاعة والتلفزيون والسينما والمسرح) ، وبين الأساليب الفنية التي تكمل تدعيم سلطة الجماعة على أفرادها وتتلخص في أنواع الجزاءات (الجمعية والنفسية والرمزية والتوقعية) .

بينما جيرفيتش يميز بين صور الضبط الاجتماعي وأنواعه وهيئاته . فأنواع الضبط الاجتماعي هي القانون والدين والمعرفة والتربية والفن والأخلاق. أي أنه اعتبر تلك الأمور أنواعاً للضبط الاجتماعي وليست وسائل أو أساليب .

6 . خصائص الضبط الاجتماعي وأهدافه

6 . 1 . خصائص الضبط الاجتماعي

يتميز الضبط الاجتماعي بمجموعة من المميزات التي تنطلق من كونه مهم في استقرار المجتمع واستمراره ، ونجد من أهم الخصائص التي تميزه ما يلي⁽¹⁾ :

- يتمثل الضبط الاجتماعي في المسالك الاجتماعية التي تنير للأفراد والجماعات كيفية الامتثال للمعايير والقيم وأنماط السلوك المقررة أو المرغوبة .
- يتضمن التوجيه المقصود من طرف النظام الاجتماعي فهو يسير وفق خطة منظمة هادفة وليس تلقائي.

— يرتكز على القانون الاجتماعي المبني على المراقبة المتمثلة في المعايير الاجتماعية والقيم والقوانين والأنظمة والتعليمات... الخ

— يعالج كافة الانحرافات وخاصة لأنه هادف نحو استقرار المجتمع وتوازنه واستمراره .

— يتضمن تحديد مجالات السلوك المقبولة والمرغوب فيها وفق ثقافة المجتمع.

— تلازم عمليات الضبط الاجتماعي حياة الإنسان بأشكالها المختلفة ، فهو قوة مؤثرة على الأفراد والجماعات .

وبناء على كون الضبط الاجتماعي موجه ومقصود من طرف أفراد الجماعة نحو أفرادها فإن ما يميزه أيضا هو التدخل الفعلي في النظام الاجتماعي ، وهو قائم على استيراد منفذيه وأدواته من القطاعات الأخرى⁽²⁾. وهو يملك من المرونة الشيء الكثير ما

(1) نعيم حبيب جعيني ، نفس المرجع ، ص 292

(2) صلاح الدين شروخ ، مرجع سابق ، ص 103

يسمح له بأن يتكيف في جميع المجتمعات مع خصائصها الثقافية والاجتماعية والمعتقدات السائدة فيها . فالقواعد الضابطة في دول غير مسلمة لا تكون ذاتها في الدول الإسلامية مثلا. وما هو محرم ويستلزم العقوبة في بلد قد يكون مباحا ولا يتطلب أي عقاب ، وهكذا يتمشى الضبط الاجتماعي بمرونة على قدر ما تتفق عليه الجماعة وتعتقد فيه الصلاح لبنائها وكيانها الاجتماعي .

6 . 2 . أهداف الضبط الاجتماعي

- واضح أن الضبط الاجتماعي كعملية اجتماعية مرتبطة بالنظام الاجتماعي له أهداف تتعلق بخصوصيات المجتمع . كما ترتبط بنوع هذا الضبط نفسه ومستوى تطبيقه . وهذه مجموعة من الأهداف التي تسعى الضوابط الاجتماعية نحو تحقيقها (1):
- العمل على تحقيق الامتثال لمعايير وقيم الجماعة الاجتماعية .
 - المحافظة على درجة عالية من التضامن الاجتماعي بين أفراد الجماعة الاجتماعية .
 - دعم وتعزيز أصحاب المواقع العليا ممن يملكون سلطة ونفوذ اجتماعيا .
 - احترام الحق العام والخاص والنظام الاجتماعي .
 - إرقاء السلوك الاجتماعي لدرجة عالية من الالتزام بالقرارات الجمعية .
 - منع التجاوزات والخروقات الفردية ومعاقبة مقترفيها .
 - تحقيق الأمن الاجتماعي .
 - توزيع الفرص على الأفراد بشكل عادل .
 - إقامة العدالة بين الناس .

كما يمكن الإشارة إلى تلك العبارة التي قدمها أحد علماء الاجتماع وهو "كمبل يونغ" عن أهداف الضبط الاجتماعي بقوله : " يهدف الضبط الاجتماعي إلى تحقيق الامتثال ، التضامن واستمرار مجتمع أو جماعة معينة " (2) ونجد تصنيفا آخر للأهداف يرتبها وفق نوعها كما يلي (3):

- هدف استغلالي تدفع إليه بعض المصالح الذاتية سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة .

(1) معن خليل العمر ، مرجع سابق ، ص41

(2) مصلح الصالح ، مرجع سابق ، ص 59

(3) نفس المرجع ، ص60

— هدف تنظيمي يتمثل في المحافظة على سلوك من النوع التقليدي والعمل على تأكيده و استمراريته حيث يجدون الالتزام به مفيد لهم .

— هدف تجديدي موجه نحو التغيير الاجتماعي الذي يعتقد أنه مفيد ويحقق مصالح المجتمع.

أهم أهداف الضبط الاجتماعي التي يستقيها من ماهيته هو ضرورته للمجتمع ، حيث أن " الضبط الاجتماعي ضرورة لازمة لاستقرار النظم والمؤسسات الاجتماعية و لضمان استمرار فاعليتها على صورة تحفظ الشكل البنائي والهيكل الوظيفي للجماعة وفئاتها وطوائفها.(1)

7 . الضبط الاجتماعي في الدين الإسلامي

الإسلام دين القيم والأخلاق التي تدعو إلى النظام والانضباط في العادات و العبادات . فالضبط أولاً يكمن في المراقبة الحاضرة لله في كل زمان ومكان، وفي كل حركة وسكون. فالصلاة لا يمكن أن يقيمها العبد وهو غافل عن رقابة الله له . و الصيام كذلك والزكاة والحج . ما من عبادة إلا وتحضر فيها رقابة الله بالتقوى و الإخلاص في العبادة . وقد وردت في ذلك كثير من الآيات القرآنية منها قول الله تعالى: ((ذلك ومن يعظم شعائر الله فإنها من تقوى القلوب)) {الحج: 32} ومنها قوله تعالى : ((قل الله أعبد مخلصاً له ديني)) {الزمر:14} . فوجه الضبط الذي يدعوا الإسلام إليه أفراد المجتمع ينطلق من الإخلاص كقوة خفية تجعل الناس ملتزمين بنمط معين من السلوك الصادر عنه . ويمكن بذلك أن تسيّر الحياة الاجتماعية متوحدة بمجموعة من الضوابط الوجدانية التي تربطهم بالجزاء من وجهيه : الجنة للمتقين والنار للعاصين . أما عن العادات فالإسلام قدم أحكاماً واضحة ودقيقة تخص الضبط الاجتماعي من جانبين ، الأول متعلق بمنظومة القيم الأخلاقية التي تفصل بين ما هو صحيح وما هو خاطئ فتبين الأخلاق الحميدة الصالحة لبناء المجتمع والواجب إتباعها ، والأخلاق القبيحة التي تفسده ، والتي يجب اجتنابها . والوجه الثاني يتعلق بالأوامر والنواهي المحددة لحفظ النظام الاجتماعي . فتحد الحدود التي تجعل المسلم مربوط بما جاء في الآية الدالة على ذلك : ((كنتم خير أمة أخرجت

(1) حسان هشام ، مدخل إلى علم الاجتماع التربوي، ط1 ، مطبعة النقطة، الجزائر، 2008، ص178

للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر (({آل عمران : 110} فالخيرية التي اختص الله بها المسلمين مبنية على الأمر. والأمر هنا لا يخص فردا بعينه أو جماعة، بل الكل مطالب به وبالسعي نحو تحقيقه . والنهي كذلك لا يخص هيئة أو مؤسسة أو شخصا معينا، بل الخطاب في هذه الآية يضع الجميع أمام مسؤولية الضبط الذي يحفظ الحياة الاجتماعية بالمعروف ويحميها من المنكر.

" لقد طلب الإسلام من الفرد أن يكون شخصية إيجابية حسنة السلوك ، صادقة القول والتعبير ، قوية الإرادة ، جيدة التفكير ، ذات صلاة حسنة بمن حوله من أفراد ودولة ، وحرص الإسلام على إحياء الضمير في الفرد ودعا إلى مراقبته الله تعالى في السر والعلن حتى تكون هناك محاسبة دقيقة بين المرء ونفسه في كل حركة من حركاته ، وتصرف من تصرفاته"⁽¹⁾ . فما طلبه الإسلام من الفرد يدخل ضمن الإطار العام للضبط الاجتماعي الذي تتحدد فيه مكانة الفرد بالنسبة لنفسه ولغيره من أفراد المجتمع . فهو في النظام الاجتماعي محفوظ الكرامة والمكانة ما احترم قواعد هذا النظام . لكنه إذا أخل بها يدخل ضمن دائرة المحضور، ويتشبه بقدر انحرافه عن قواعد الدين الإسلامي بالساعي نحو إفساد المجتمع . " فانظر كيف دعا الإسلام إلى حماية المجتمع من الشرور والرذيلة والفساد بجميع أنواعه ، ولم يقصر حماية هذه الأمور على بوليس الآداب فقط ، بل جعل أفراد الأمة كلها حاكمهم ومحكومهم مسؤولين عن هذه الحماية مسؤولية مباشرة أمام ربهم وخالقهم"⁽²⁾

وتظهر صور الضبط الاجتماعي في الدين الإسلامي إلى جانب الأمر بالتحلي بالأخلاق الحسنة ومكارمها في جانب آخر يركز على اجتناب الفواحش وسيء الأخلاق ، فالسلوك الانحرافي كالإجرام ، وانحراف الأحداث ، وإدمان الخمر والمخدرات والزنا والسرقة إلى غير ذلك من الآفات الاجتماعية التي وضع لها الإسلام حدودا وجزاءات تردع مرتكبيها ، كما وضع لها من قبل سبل الوقاية والتحذير من الوقوع فيها . بين هذين الحدين من الأخلاق الحميدة والأخلاق الذميمة نجد القرآن الكريم في كثير من الآيات يبين الجزاء المقرون بكل منهما ، فصالح المجتمع بصالح أفراده بتلك الأخلاق، وفساده كذلك . وهو ما يستوقفنا نحو تحديد نوع الجزاء المرتبط بالترغيب

(1) أحمد عبد الجواد الدومي ، الإسلام منهاج وسلوك ، منشورات المكتبة العصرية ، بيروت ، 1973 ، ص17

(2) نفس المرجع ، ص19

والترهيب . فقصص القرآن الكريم عن الأمم التي هلكت بسبب نفثي الأمراض الاجتماعية فيها كثيرة منها قول الله تعالى : ((ظهر الفساد في البر والبحر بما كسبت أيدي الناس)) {الروم:41} ومنها قوله تعالى : ((الذين طغوا في البلاد . فأكثروا فيها الفساد . فصب عليهم ربك سوط عذاب . إن ربك لبالمرصاد)) {الفجر: 11 – 14} . ولذلك فالإسلام واضح في موقفه اتجاه الأمور التي تفسد المجتمع ، فإلى جانب التحذير من العقوبة الأخروية فقد وضع بين أيدي أفراد المجتمع وسائل ردعية تنطلق من الواقع لحفظ النظام الاجتماعي العام " ولو اكتفى القرآن بالترهيب بغضب الله وبالعذاب الأخروي فقط لما ارتدع كثير من المجرمين والمنحرفين ، لأن تصريف الغضب ، وممارسة الشهوة ، وإتيان الجريمة كثيرا ما يبعد عن المجرم والمنحرف الخوف من الآخرة . لذلك كان القتل والقطع والصلب والجلد والنفي ... إلى غير ذلك من العقوبات الدنيوية لتشكيل الرادع وتكوين السيف المسلط على رؤوس الذين لا يوقنون بالآخرة " (1)

صور الضبط الاجتماعي في الإسلام إذا كثيرة ، فالقرآن والسنة النبوية أشارا إليها بوضوح وذلك في نوعين من الأشكال . أولها الالتزام الكامل بالقيم الأخلاقية التي تحفظ النظام الاجتماعي . وثانيها الابتعاد الكلي عن الأخلاق التي تهدم المجتمع وبناءه . وما تجدر الإشارة إليه هو أن هذا الضبط الاجتماعي مقرون بالمعتقد الديني الذي يتغلغل في نفوس المؤمنين " فالمعتقد جدير بأن يدفع الفرد إلى أداء السلوك السوي طالما أنه مقتنع بأهميته " (2) . ولذلك فالالتزام بتطبيق الأوامر الداعية لمكارم الأخلاق ، أو اجتناب النواهي المحذرة من سيئها يبقى مقرون بدرجة إيمان الشخص . فالمؤمن القوي في إيمانه أكثر انصياعا من المؤمن الضعيف الإيمان . وهو الذي يجعل العلماء والمربين في توجيههم لأفراد المجتمع ينتهجون أساليب مختلفة نحو تعزيز الإيمان أولا قبل التوجيه نحو الضبط . لأن الامتثال في الإسلام يبدأ بالاعتقاد ، ليتبعه العمل ، وهو ما جاء في تعريف الإيمان من أنه ما وقر في القلب وصدقته العمل . ولذلك فالإسلام يعزز هذا الجانب ويركز على الوقاية قبل وقوع الخطأ . وقول النبي – صلى الله عليه وسلم – في ذلك واضح : (اتق

(1) محمد أحمد درنيقة ، قيس قرآني على المجتمع . القرآن وعلم الاجتماع ، دار الإيمان للنشر والتوزيع ، طرابلس ،

لبنان ، 1991 ، ص119

(2) سامية محمد جابر ، مرجع سابق ، ص221

الله حيث ما كنت واتبع السيئة الحسنة تمحها ، وخالق الناس بخلق حسن) فالرقابة الدائمة في صغائر الأمور تقوي الإيمان وتبعد الفرد عن ارتكاب الكبائر ، وما أكثر الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة التي تخاطب العقل و القلب بالاعتناع بسلامة الطريق التي يكثر فيها الخير وخطورة الطريق التي يكثر فيها الشر . ويكفينا في ذلك قول الله تعالى : ((إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون)) {النحل:90}

8 . علاقة التنشئة الاجتماعية بالضبط الاجتماعي

" تتصاحب التنشئة الاجتماعية منذ البداية بالجزاء والجزاء يكون إيجابيا (ثواب ، مكافئة ، تشجيع ...) أو سلبيا (عقاب)"⁽¹⁾. هكذا تبدو العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي . فالثواب والعقاب هما الحدان اللذان تبنى عليهم تربية الناشئة منذ الصغر ، وكل ما يقوم به الطفل من تصرفات منذ الصغر يتصاحب بالشكر والتشجيع أو باللوم والزجر .

وربما لأننا في لحظة من اللحظات لا يمكننا أن نفرق بين التنشئة والضبط ، كما كان سائدا في علم الاجتماع الكلاسيكي ، إلا أن العلاقة بينهما في المفهوم والتطبيق في الواقع تبدو وكأنها تكامل مطلق يقدم فيها الضبط الاجتماعي صورته للجزاء (ثواب ، عقاب) كإطار مرجعي تبنى عليه التنشئة الاجتماعية . في نفس الوقت الذي تقدم فيه التنشئة الاجتماعية للفرد إطارا تربويا ينضبط فيه الفرد ويتقيد بمعايير النظام الاجتماعي الذي تنشؤه عليها مؤسسات التنشئة .

إذا بدأنا بالتنشئة الاجتماعية كعملية تمارس على الصغار حتى يكبروا على الانصياع والانقياد بما يمليه النظام الاجتماعي ككل ، خاصة في جانب المسموح أو الممنوع . فتصرفات الأفراد مبنية على ما تربوا عليه ، وهي سليمة ما دامت محترمة للقواعد الضابطة ، وينتظر أصحابها الجزاء الإيجابي بالشكر والمدح والتشجيع صغارا كانوا أو كبارا . أو منحرفة ما أخلت بالقواعد الضابطة ، التي ينتظر أصحابها الاستتار

(1) عدنان الأمين ، التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع ، المركز الثقافي العربي ، ط 1 ، الدار البيضاء ، المغرب ،

و العقاب . وهنا تظهر التنشئة التي يخطط لها المجتمع في نظامه الكلي ، بحيث تكون مبنية على قواعد وقوانين لا يجب الإخلال بها . فتنشئة الأفراد مثلا على استنكار السرقة في مجتمع ما ، والتأكيد على أن صاحبها يتعرض للعقوبة يجعل من هذا الفعل التربوي نموذجا ضابطا يتفق عله جميع أفراد المجتمع . وتكون التنشئة هنا أداة لضبط سلوك الأفراد وإدخالهم في منظومة الضبط الاجتماعي .

من زاوية أخرى للتكامل المشار إليه بين التنشئة والضبط يمكن الانطلاق من هذا الأخير لتحديد نوع التنشئة التي سيتلقاها الأفراد حين يكون النظام العقابي أو نظام الثواب هو المنطلق لتحديد ذلك . وفي نفس المثال السابق عن السرقة فهي في مجال السلوك الانحرافي تمثل شرخا في نظام الضبط السائد في المجتمع . وهي كسلوك مشين ينطبع في مخيلة المجتمع لدى مؤسساته وأفراده تعتبر إطارا موجها للسلوك العام الذي سيتبع الصغار فيه كبارهم . وهو بتجسيدهم لهذا المعيار في حياتهم الاجتماعية إنما يطبقون ركيزة من ركائز التنشئة الاجتماعية ، وها هنا يظهر التكامل .

إن الأفراد هم نتاج محيطهم الاجتماعي خاصة مجتمع الكبار ، فمنذ أن تفتتح عيني الطفل على النور وهو تحت رحمة الكبار من أبويه وأهله وجيرانه وهم يؤثرون بدرجات متفاوتة على تفكيره نحو ذاته ونحو الآخرين وتكوين اتجاهاته المختلفة ، وإن الدور الأكبر يعود للأبوين ، ويعاقب الطفل لأنواع من السلوك يقوم بها ويثاب على بعضها الآخر . وتكوين شخصية الطفل يعتمد على حد كبير على مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة وكل من يدخل في تفاعل اجتماعي معه ، فالطفل يولد في أسرة ولكنه أيضا يعيش في مجتمع بمختلف جماعاته، وكلهم يشاركون في تشكيله الاجتماعي . وهذا كله يدخل في عمليات الضبط الاجتماعي والتي تحدد المعايير الاجتماعية والقيم الموجودة في الثقافة⁽¹⁾.

وما تجدر الإشارة إليه في شأن التنشئة الاجتماعية فإن عملياتها التي تتم خاصة من طرف الأسرة تحدث باشتراك ثلاث منها أساسية ، يكون فيها الثواب والعقاب كأول مقوم للتربية على الامتثال للنظام الأسري والنظام العام فيما بعد ، يليها مقوم الملاحظة ثم التقليد . حيث أنه لا يمكن للأسرة أو أي مؤسسة تربوية النجاح في تحقيق أهدافها التربوية

(1) D.Stanley Eitzen,(1985)"Conflict and order" Understanding Society-Colorado state University, Allyn and Bacon ,Inc .Boston, London

دون الاعتماد عليها⁽¹⁾. وهذا وجه صريح يبين العلاقة التي تربط الضبط الاجتماعي بالتنشئة التي يراها البعض هي ذاتها الضبط من عدة زوايا تربوية ، خاصة فيما يتعلق بالدراسات النفسية الاجتماعية .

9 . الضبط الاجتماعي والمجتمع العربي

من منطلق العلاقة الوطيدة التي تربط الضبط الاجتماعي بالتنشئة الاجتماعية ، باعتبار وسائله أدوات لها ، فلولاها لعمت الفوضى أوساط الناس ، ولحدث الانفلات الاجتماعي الذي قد يتطور إلى انحراف . من هذا المنطلق يمكن توجيه النظر نحو تحليل الواقع الاجتماعي العربي من حيث امتثال أفراده للقيم والمعايير الضابطة في العصر الحالي . فمع التغيير الاجتماعي الذي حدث ولا يزال يحدث باستمرار مع تطور المناحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية عامة ، تتغير أساليب التنشئة الاجتماعية وتظهر فيها طبقات من الأفراد متباينة في امتثالها لمعايير النظام الاجتماعي ، بسبب الاختلاف الذي حصل ولا يزال حاصلًا في انتهاج الأسر لطرق تربوية تغلب فيها أسلوب الحوار والتفاهم واللين في المعاملة مع أبنائهم بعكس التي لا يزال أفرادها يمارسون الضغط والضرب والتخويف وأساليب الضبط القهري. ما ينتج عنه أفرادًا متميزين في المجتمع ، حتى في نظرهم لوسائل الضبط الاجتماعي .

في الماضي كان الناس في المجتمع العربي متفقين على وسائل ضبط معينة في تربية أبنائهم . فالكل كان يستخدم نفس أساليب الثواب والعقاب ولم تكن بلبلّة وتتنوع في الأساليب ولم يتبع كل واحد منهم نهجًا خاصًا في التربية يختلف عن منهج أبناء مجتمعه . النتيجة كانت أن أبناء المجتمع القديم عندهم شخصية متشابهة لأنهم خضعوا لنفس وسائل الضبط الاجتماعي في الأسرة والمدرسة على حد سواء.⁽²⁾

المجتمع العربي اليوم يعيش على وقع المتغيرات التي أحدثتها العولمة . و الثقافة التي كانت سائدة بالأمس القريب حول منظومة القيم والمعايير التي تركز على المعتقدات والأعراف تغيرت في كثير من الجوانب، بسبب التداخل الذي أفرزته الوسائل التكنولوجية

(1) محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1990 ، ص 253

(2) حمد الله ربيع ، الفوضى التربوية في المجتمع العربي . مسؤولية الأسرة والمجتمع ، المكتبة الإلكترونية الشاملة ، أكاديمية القاسمي ، باقة الغربية، 2005 ، ص34 ، www.fiseb.com

ووسائل الإعلام و الاتصال . فالمحظورات التي كانت تفرضها التربية داخل الأسرة أو المدرسة تغيرت نحو الانفتاح على الثقافات الأجنبية وبالأخص الغربية منها . وما كان يوماً ما تحذير من الوقوع في ما يسمى بالغزو الثقافي أصبح اليوم واقع معاش ، والكثير منه أصبح من الأمور الاعتيادية التي تصبغ المجتمع بصبغة التحضر ومسايرة الركب الحضاري على حد تفكير الكثير من أفراد المجتمع . والأمثلة كثيرة حول ذلك أوضحها الحضور الاجتماعي للفتاة العربية في الحياة الاجتماعية . فبعدها كانت يوماً ما تحرم من التعليم والعمل والمشاركة في الحياة الاجتماعية أضحت اليوم تنافس الشاب العربي في مختلف المناحي الاجتماعية والاقتصادية وغيرها من المواقع التي تتفوق عليه فيها أحياناً أخرى وهو ما يفرض على المجتمع التفكير في إعادة ترتيب الأنظمة التربوية ومؤسسات التنشئة.

الضبط الاجتماعي في مجتمعنا العربي اليوم يشهد حالة من التوتر الشديد الذي يقلق الكثير من المهتمين بواقع التربية في مختلف المؤسسات المختصة في التنشئة الاجتماعية . وما يظهر من انتشار واسع لمشاكل الانحراف المختلفة يبعث على طرح العديد من الاستفسارات حول أسبابها وطرق البحث عن علاجها والوقاية منها . والمشكل الأحد هنا يكمن في توسع الجانب السلبي لوسائل الإعلام المرئية على حساب الجانب الإيجابي ، فرغم كونها مؤسسة من مؤسسات التنشئة إلا أن ما تخلفه من انعكاسات مدممة للقيم والعادات والضوابط الاجتماعية عامة يجعلها وسيلة هدامة للبناء الاجتماعي وليس العكس . خاصة وأن هذا المشكل يزداد حدة بمشكل أخطر هو انسحاب الأسرة عن دورها في الرقابة والمتابعة . وملخص القول هنا " أن الوسائل التكنولوجية على أنواعها وخصوصاً الإعلامية منها داعية للبلبله والتمرد أكثر منها إلى الامتثال والتوافق مع ما هو موجود في المجتمع . عدم السيطرة على كيفية استخدامها يؤدي إلى عدم التوافق مع التربية الأسرية" (1). ولا يمكن أن تظهر المؤسسات التي تنبني على التربية الأسرية بعيدة على نفس الاتجاه . ومن هنا يظهر القلق الذي يمكن أن يظهر في ضعف وسائل الضبط الاجتماعي وفقدانها لفاعليته في توجيه النظام التربوي العام للمجتمع نحو الوجهة السليمة .

هذه إشارة واحدة فقط وربما هي الأخطر في حداثها وتأثيرها على نظام التنشئة الاجتماعية، شأنها شأن العوامل الأخرى الكثيرة المهددة لاستقرار المجتمع من حيث امتثال أفرادها للقيم الاجتماعية الضابطة . يضاف إليها عامل آخر ذا أثر واضح في ازدياد حدة الانفلات في المجتمع والمتمثل في البعد الواضح عن تفعيل الدين كوسيلة من وسائل الضبط . الأمر الذي يطرح الكثير من الاستفسارات حول ذلك وحول إمكانية الرجوع إليه كحل لتفعيل الضبط في المجتمع .

خلاصة الفصل الثالث

يمثل الضبط الاجتماعي موضوعاً مهماً من المواضيع التي يعالجها علم الاجتماع في جميع المجتمعات وفي كل الأزمنة . وربما تكون علاقته بالتربية والنظام المدرسي واحدة من أهم العلاقات التي تجعلنا نبين في هذا الفصل مفهومه وتطوره عبر الزمن ليصير موضوع دراسة في علم الاجتماع . ولأن تناوله بالدراسة يقلق الكثير من المختصين في ميادين شتى، فقد قمنا بتصنيف التعريفات المتعلقة به، لنظهر طرق التناول التي عرفها الباحثون الأوائل في علم الاجتماع والمتأخرين . أما عن طبيعة الضبط الاجتماعي وأنواعه فالتناول الذي قدمه الباحث يفرض نفسه في إظهار العلاقة بالتربية والنظام التربوي من كونه أحد الأنظمة الاجتماعية الداعية إلى تفعيل الامتثال والإشراف عليه، ما يجعلنا نغلبه على الأبحاث التي تتجه للضبط في علاقته بالانحراف، لأن هذا الأخير يتجاوز حدود دراستنا في نوعية العينة المختارة التي لا تزال في طور التنشئة الاجتماعية . أما عن وسائل الضبط الاجتماعي وخصائصه و أهدافه فعرضها ضروري لإظهار الوجه الذي يمكن للنظام التربوي الولوج منه نحو تحقيقه في أفراد داخل المدرسة، ومن ثمة داخل المجتمع ، الأمر الذي يثير حفيظة الباحث نحو واحدة من أهم الوسائل الضابطة ألا وهي الدين من زاوية النصوص التشريعية الداعية للامتثال والانضباط في المجتمع الإسلامي، الذي تتميز شريعته بوجود نصوص عديدة في القرآن والسنة تدعو إلى ذلك. وللأهمية بمكان فالحديث عن التنشئة الاجتماعية يبين العلاقة الوثيقة بالضبط الاجتماعي وكيف أنها لا تنم إلا به وأن الضبط في الوقت ذاته صورة من صورها داخل المجتمع ، وخصوصاً في مجتمعنا العربي الذي يثير التساؤلات العديدة حول أسباب المشاكل الاجتماعية التي يزداد انتشارها في غياب فاعلية الوسائل الضابطة .

الفصل الرابع :

المدرسة والتربية الإسلامية بعد الإصلاحات

تمهيد

- 1 . المدرسة
 - 2 . تطور التعليم في المدرسة الجزائرية
 - 3 . نظام المقاربة بالكفاءات
 - 4 . تعليمية مادة التربية الإسلامية في الجزائر
 - 5 . الكتاب المدرسي
- خلاصة الفصل الرابع

تمهيد

انطلاقاً من كون العلاقة المقدمة بين متغيري الدراسة تحدث في النظام التربوي المدرسي فإن المكان الفعلي والمعنوي لحدوثها يكون في المدرسة. حيث أن النص الديني يقدم فيها والضبط الاجتماعي يوجه لأفرادها. لذلك فعرضنا في هذا الفصل يكون بتعريف المدرسة في البداية وما يرتبط به من بنيتها ووظائفها كعنوان أول، ثم قدمنا بشكل مختصر كيف كان تطور التعليم في المدرسة الجزائرية. بعد ذلك تطرقنا لنظام المقاربة بالكفاءات، كونه الإطار الحالي الذي تتم فيه الدراسة ضمن النظام التربوي الحالي الذي تطبقه الجزائر مع الإصلاحات الأخيرة. ولأن الضبط الاجتماعي المدروس في الإشكالية مقصود في علاقته بمواد التدريس، فقد تعرضت في العنوان الموالي لتعليمية مادة التربية الإسلامية في الجزائر. لنصل في آخر هذا الفصل إلى عنوان خاص بالكتاب المدرسي وكتاب مادة التربية الإسلامية على الأخص.

1 . المدرسة

1 . 1 . مفهوم المدرسة

" المدرسة هي المؤسسة التربوية المقصودة والهامة التي أنشأها المجتمع لتنفيذ أهداف النظام التربوي"⁽¹⁾ ، وهي بذلك مختصة إلى جانب المؤسسات التربوية الأخرى بأهم عملية تميزها عنها وهي التعليم . " ففي المدرسة عدد وفير من المدرسين والمتخصصين في جميع نواحي النشاط ، حيث يتلقى التلاميذ العلم والمعرفة . وتكسب المدرسة التلاميذ الاتجاهات والقيم والعادات . وتقدم لهم المهارات والخبرات التي يحتاج إليها المجتمع لضمان استمراره وتقدمه⁽²⁾ . وتتميز المدرسة بشكلها الفيزيقي والتنظيمي على بقية المؤسسات التربوية الأخرى باحتوائها على هيكل تنظيمي مكون من إدارة ومستشارية للتربية ومقتصدية ومعلمين وأساتذة، يشتركون جميعا في تحقيق العملية التربوية المبنية على وجود المتعلمين .

المدرسة في مفهومها السوسولوجي " تشكل نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية"⁽³⁾ ، فهي مؤسسة تربوية واجتماعية يحدث فيها التفاعل بين مجموعة من الأطراف لتحقيق غايات مشتركة ، تتجلى في عمليتي التربية والتعليم ، فأفراد المجتمع الراشدون يوجهون الصغار إليها لأجل إكسابهم مجموعات منظمة من المعارف والسلوكيات التي تدخل في بناء النظام الاجتماعي ككل . "فهي كما يطلق عليها السوسولوجيون مؤسسة شكلية رمزية معقدة ، تشتمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين ، وتتطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات تترابط فيما بينها بواسطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلا تربويا عبر التواصل بين مجموعات المعلمين والمتعلمين."⁽⁴⁾

(1) حسين عبد الحميد رشوان ، التربية والمجتمع . دراسة في علم اجتماع التربية ، المكتب العربي الحديث ،

الإسكندرية ، مصر ، 2002 ، ص67

(2) نفس المرجع ، نفس الصفحة

(3) علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، علم الاجتماع المدرسي . بنىوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية ،

المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، 2004 ، ص20

(4) نفس المرجع ، نفس الصفحة

1 . 2 . وظائف المدرسة

كونها مؤسسة ذات هيكل تنظيمي هادف ، وذات نظام خاص فهي موجودة أساسا لتحقيق مجموعة من الأهداف التي تتم انطلاقا من المهام التي تؤديها. فالنظام التربوي الذي ينطلق من مكونات النظام الاجتماعي ككل يحدد لها الوظائف التي تؤديها . ورغم أن لكل نظام تربوي غاياته الكبرى وأهدافه العامة التي تحددتها السياسة التربوية للمجتمع إلا أن " المدرسة تقوم بوظيفة رئيسية هي استمرار ثقافة المجتمع ودوامها، وذلك بأن تسهل لأطفال المجتمع وناشئته عملية امتصاص وتمثل قيم ذلك المجتمع واتجاهاته ومعايير السلوك فيه، وتدريبهم على أساليب السلوك التي يرضيها هذا المجتمع في المواقف والمناسبات الاجتماعية المختلفة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية"⁽¹⁾ .

الوظيفة الأخرى للمدرسة هي التطبيع الاجتماعي ، الذي يسير وفق اتجاهين، أحدهما يخص الفرد والآخر يخص المجتمع . فبالنسبة للفرد تعتبر عامل جوهري في تكوين شخصيته وتقدير اتجاهاته وسلوكه وعلاقته بالمجتمع الكبير، حيث تكمل ما بدأته الأسرة ، وتزود التلاميذ بالمهارات الحياتية وتنمي معارفهم وتبصرهم بحقوقهم وواجباتهم، كما توسع مجال التفاعل الاجتماعي والنشاط، وتدريبهم على التفكير المنطقي وحلول المشكلات ، و تعمق في نفوسهم القيم الدينية والأخلاقية ، و توفر لهم مقومات الصحة النفسية والجسدية وتنمي لهم مهارات الابتكار والإبداع ، وتبصرهم بالأدوار الاجتماعية المتنوعة . أما بالنسبة للمجتمع فهي تساعد على الحفاظ على ثقافته ونقلها عبر الأجيال . كما تعمل على تبسيط التراث المعرفي وتصنيفه في مجالات وموضوعات متدرجة من الصعب إلى السهل ونقله من جيل الكبار إلى جيل الصغار بما يتناسب مع أعمارهم وقدراتهم العقلية⁽²⁾. كما أن للتربية المدرسية المتمثلة في المناهج وأساليب التدريس، أهمية كبيرة في تشكيل الهوية الاجتماعية للفرد⁽³⁾.

(1) عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سبق ذكره ،ص310

(2) محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، مصر،

2008،ص10

(3) حسان هشام ، مرجع سابق، ص22

ودائماً ضمن الوظائف ينظر جون ديوي إلى المدرسة بأنها " مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صور أولية بسيطة " (1) ، وفي مكان آخر يقول ديوي : " إن المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لإنجاز عمل خاص ، هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها"(2).

يمكن أيضاً تلخيص مجموعة من الوظائف التي تؤديها المدرسة فيما يلي (3):

- نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل آخر. بغرض إحداث وحدة في الفكر والعمل والعقيدة ، وهي أمور لازمة للتماسك الاجتماعي في المجتمع .
- تكيف الأفراد لما يحدث من تغيرات ، سواء في القيم أو الأفكار والمعتقدات وما يحدث من تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية عامة .
- إثارة القدرة على النقد العقلاني في الابتكار والاختراع ، وكل ما له علاقة بالتطورات العلمية والتكنولوجية التي تخدم مصلحة المجتمع .

بصفة عامة فالمدرسة تتعدد وظائفها وتتطور من مجتمع لآخر ، ومن مرحلة

زمنية لأخرى ، يمكن تخصيصها حسب نوع الأهداف التي تؤديها ، فنجد إلى جانب الوظيفة التربوية، الوظيفة الاقتصادية والوظيفة السياسية والوظيفة الثقافية وغيرها مما يشد عليه التركيز في بعض الأنظمة التربوية ، ويضعف في أخرى ويحضر هنا ويغيب هناك ، وهكذا فالوظائف التربوية مرنة في إسقاطها على الواقع رغم تماثلها في شكلها الظاهري .

الوظيفة الاجتماعية التي يمكن الإشارة والتركيز عليها هي التي يمكن أن تشمل المستويات المتنوعة المذكورة سابقاً كلها ، كون المدرسة من صنع المجتمع فهي موجودة لأجل إحداث التفاعل فيه ، وهذا لا يكون إلا بتفعيل جميع مستوياته التي يصعب فصلها عن بعضها ، فالمدرسة تظهر تارة مؤسسة اقتصادية لما يحدث فيها من تبادل مادي وتجاري ، وكل ما له علاقة بالاقتصاد . وتارة تظهر كمؤسسة ضاغطة في تفعيل نظام سياسي ما ، وفي مرات أخرى قد تظهر كإطار ثقافي لتفعيل تراث ومفاهيم مجتمعية

(1) علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، مرجع سابق ، ص 33 (نقلاً عن تيسير شيخ الأرض ، فلسفة التربية عند جون ديوي ، مجلة المعلم العربي ، ع5 ، تموز ، آب ، أيلول ، 1985 ، ص 361-379)

(2) نفس المرجع ، نفس الصفحة

(3) حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، مرجع سابق ، ص80

معينة ، وفي كل هذا وذاك يبدو الجانب الاجتماعي المحقق لأعلى مستويات التفاعل الحاصل بين الكبار والناشئين في تمثل قيم مجتمعية للنظام الاجتماعي الكلي للمجتمع .

هناك من يضيف للمدرسة الوظائف التالية التي تقوم بها كما يلي⁽¹⁾ :

أولاً – تبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار ، وتقديمها في نظام تدريجي يتفق وقدرات الأفراد. وهكذا يتدرج الطفل في تعليمه من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ، ومن المحسوس إلى المجرد.

ثانياً – تنقية وتطهير التراث الثقافي وخبرات الكبار مما يفسد نمو الطفل ويؤثر في تربيته تأثيراً سلبياً.

ثالثاً – توفير بيئة اجتماعية أكثر اتزاناً من البيئة الخارجية مما يؤثر في تنشئة التلميذ وتكوين شخصيته تكويناً يمكنه من التفاعل والتكيف مع المجتمع ومن العمل على تطويره. وظيفة أخرى يمكن الإشارة إليها ضمن وظائف المدرسة وهي الإصلاح الاجتماعي فبسبب نصيبها في التنشئة الاجتماعية وأهميتها كنظام اجتماعي حيوي تمثل للمصلح الاجتماعي اتجاهاً مهماً خاصة فيما يتعلق بتخفيض عدد الجرائم وحفظ النظام العام للمجتمع من خلال ما يقدم من برامج ومناهج دراسية للتلاميذ وإتاحة الفرصة لهم في مواجهة المشكلات الاجتماعية وإيجاد الحلول لها⁽²⁾.

1 . 3 . بنية المدرسة

كون المدرسة مؤسسة مختصة في أداء وظائف معينة داخل النظام الاجتماعي العام فهي ذات بنية اجتماعية تتناسب مع هذه الوظائف . حيث أنها مادامت مؤسسة مختصة بالتنشئة الاجتماعية فهي تسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف المجتمعية التي تتجلى خاصة في إطارين أكثر بروزاً من غيرهما ، هما الإطار الاجتماعي والنفسي الذي يتحرك فيهما الطفل. ويذهب (والر) إلى أن المدرسة ، كوحدة اجتماعية على اختلاف أنواعها ومستوياتها تتميز بالخصائص التالية⁽³⁾ :

(1) منير المرسي سرحان ، مرجع سابق ، ص 196

(2) إبراهيم ناصر ، التربية وثقافة المجتمع ، ط1 ، دار الفرقان ، مؤسسة الرسالة ، عمان ، الأردن ، 1983 ،

ص157

(3) عبد الله زاهي الرشدان ، مرجع سابق ، ص312

- أن لها أعضاء محدودون ، أي أنها تمثل مجتمعا محددا من البشر.
- أن لها بنية أو تركيبا اجتماعيا واضح المعالم.
- أنها تمثل شبكة صغيرة محكمة من التفاعلات الاجتماعية.
- يسودها الإحساس بالـ(نحن).
- أن لها ثقافة خاصة بها.

من هنا نجد المدرسة كبناء تربوي واجتماعي يتكون من هيكل تنظيمي تبنى عليه أهدافها ووظائفها . فالشكل الأساسي لها ينبغي أن يبنى على هيئات وصية متفاوتة المستوى بدءا بوزارة مسؤولة ، ومراكز تربوية وتكوينية ومراكز للبرمجة والمتابعة وهيئات للتفتيش وهكذا حتى نصل إلى المدرسة كآخر هيئة مباشرة للعملية التعليمية التعليمية . هذه الأخيرة يشرف عليها طاقم إداري وآخر مالي وطاقم تربوي يكون هو المباشر الحقيقي للتلميذ والمتفاعل معه في جميع الأطوار ورغم اختلاف هذه الطواقم من نظام تربوي لآخر إلا أن العنصر المشترك في جميعها هو التفاعل الحاصل في حجرة الدرس بين المعلم والمتعلم .

التفاعل الذي يتم في البناء الكلي للمدرسة تتخلله تفاعلات اجتماعية كثيرة ومعقدة بين مختلف المستويات التي أشرنا إليها سابقا ، لكن الذي يهمنا هنا هو الفعالية التي يتم بها النظام المدرسي ، والتي تتجلى في عدد من المؤشرات الإجرائية التالية :

درجة الديمقراطية المتاحة والقائمة بين المعلمين والتلاميذ والإدارة وجوانب النظام الأخرى . ومدى التوافق والانسجام الذي يتحقق بين جوانب النظام المدرسي ومكوناته . ومدى المرونة التي تتصف بها العلاقة التربوية القائمة ، سواء كان ذلك في داخل النظام بين المعلمين والإداريين والطلاب ، أو بين المدرسة والوسط الاجتماعي للتلاميذ (1). فمثلا " اقترح (بروكفر) مجموعة من العوامل التي تحدد تنظيم جماعات المعلمين حسب : العمر أو مدة الخدمة في المهنة أو الجنس أو القيم أو الاهتمامات داخل المدرسة وخارجها"(2) أما بالنسبة للعلاقات البنائية للتنظيم التربوي فتتمثل في الأدوار المتميزة سواء بالنسبة للإدارة أو التدريس. فالمستويات الإدارية المتسلسلة تحدها العلاقات البيروقراطية

(1) علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، مرجع سابق ، ص25

(2) Olive B.(1968), "the Sociology of Education"Bt.Batsford,LTD,London.p95

ومسؤوليتها عن المناهج الدراسية واتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية – التعليمية .
بينما عملية التدريس هي عملية متخصصة في نطاق المعرفة التربوية⁽¹⁾.

" لقد تحولت المدرسة من مفهوم الكتاب التقليدي ، ومن ظاهرة تربوية إلى ظاهرة اجتماعية بالغة التعقيد ، خاصة بعد أن بدأت تعكس أطياف المجتمع وتختصر مواقف جماعاته من النظم الرمزية للمجتمع ، حتى دخلت في نسيج الظواهر الاجتماعية وأصبحت واحدة من المؤسسات الاجتماعية المعبرة عن ميول الجماعات واتجاهاتها . حتى إن الجماعات القادرة باتت تؤسس مدارسها الخاصة ، أو هي تستأثر بمدارس أخرى موجودة وبذلك دخلت المدرسة في صيرورة الحراك الاجتماعي⁽²⁾.

أخيرا فإن بنية المدرسة بوصفها اجتماعيا تربويا فهي تتضمن وحدات أساسية تتمثل في النسق الإداري المتمثل في الإدارة المدرسية وكذلك النسق الفني والمعياري الذي يشير إلى الهيئة المسؤولة عن التدريس⁽³⁾. فالبناء الأساسي الذي تنتهجه يعود في كل الحالات إلى الفعل التربوي المحض الذي يشمل العلاقات والتفاعلات والأدوار والعمليات التربوية ككل الرامية إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يخطط لها من طرف النظام الاجتماعي العام الذي يتفاعل فيه النظام التربوي مع الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية الأخرى.

1 . 4 . الضبط الاجتماعي في المدرسة

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات المختصة في ربط التلميذ بالمجتمع ، بما تحمله من خصائص. أهمها التدعيم المعنوي والرسمي الذي تمارسه الأسرة والمجتمع لأجل إلحاق الطفل منذ البداية بالتماهي والانقياد لقوانينها ونظامها التربوي . فالأسرة أولا و المؤسسات المشتركة معها في التنشئة الاجتماعية ثانيا تعمل على استدخال التلميذ الذي يحاول الخروج عن النظام المدرسي بصفة عامة بالضغط عليه بشتى الوسائل حتى ينصاع لقوانينها وأهدافها التربوية . من هذا المنطلق يتكون لدى التلميذ منذ التحاقه بالمدرسة أول درس في الانضباط والانصياع لما يجده سائدا في ثقافة المجتمع حول المدرسة .

(1) الجولاني فادية عمر ، علم الاجتماع التربوي ، ط1 ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، 1997 ، ص37

(2) حسان هشام، مرجع سابق ، ص119

(3) نعيم حبيب جعيني ، مرجع سابق ، ص266

" تهدف التربية بصفة عامة إلى أن تحقق للمجتمع سيطرة اجتماعية على أفرادها عن طريق مؤسساته ، ويكون ذلك عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي التي تمارس في جميع المجتمعات والمؤسسات الاجتماعية تتضمن كثيرا من أخلاقية المجتمع ، فالمدرسة والأسرة والمسجد والدولة والمؤسسات الاقتصادية كلها تسهم في تلقين الطفل مفاهيم وعادات وقيم معينة ، وبذلك تكون هذه المؤسسات الاجتماعية معيارية في طبيعتها أي أنها تتضمن كثيرا من المعايير الاجتماعية الأساسية التي نحكم بها على سلوك الفرد ونضفي عليه المديح أو نلقي عليه اللوم وتستطيع المؤسسات الاجتماعية بذلك أن تمارس سيطرتها الاجتماعية متخذة التربية وسيلتها لذلك"⁽¹⁾

الضبط الاجتماعي في المدرسة عملية دائمة ومستمرة ومبنية أصلا على النظام التربوي المدرسي . فالقوانين والقيم والثقافة الكلية التي تتشكل لدى المتعلمين بتدرجهم في مراحل التعليم تجعل منهم أفرادا منقادين ومراقبين في نفس الوقت لما تحمله المدرسة من قواعد ضابطة للسلوك وللتفاعل الاجتماعي الذي يحصل بين جميع أقطاب العملية التعليمية. بدءا برئيس المؤسسة وموظفيها من إداريين وأساتذة وعمال وانتهاء بالتلاميذ الذين يشكلون النواة التي وجدت من أجلها المدرسة . ولأن المدرسة " تعد نظاما اجتماعيا غير منعزل عن بقية الأنظمة الأخرى في المجتمع . وأن نظامها المدرسي يتسم بسمة المجتمع الذي أوجده وهو منظم حسب التصور المعطى للحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية وأيضا بحسب الروابط الاجتماعية التي تحرك هذا المجتمع"⁽²⁾ ، فإن ما يحدث فيها من علاقات اجتماعية لا يكون منعزلا عما يحدث في المجتمع ، حيث أننا نجدها في جانب منها بنظامها التربوي إطارا كاملا لتحقيق الامتثال لمعايير المجتمع من طرف الكبار الذين يعتمدون بشكل مباشر أو غير مباشر على التربية داخل المدرسة لتمكين الصغار من المحافظة على ثقافة الكبار وتطبيق قواعدهم وقوانينهم الاجتماعية من خلال برامجها التعليمية والتربوية . وحتى مؤسسات المجتمع ستقبل الأفراد المتخرجين من المدرسة لتدمجهم في الحياة الاجتماعية وتضع لهم ترتيبا سلميا في اختيارهم في المهن والمراكز الاجتماعية . فأعلاهم انقيادا لقواعد النظام التربوي ينال أعلى المراتب وهكذا يتدرجون في الترتيب .

(1) محمد لبيب النحوي ، مرجع سابق ، ص 59

(2) نعيم حبيب جعيني ، علم اجتماع التربية المعاصر ، مرجع سابق ، ص 262

بين دوركاييم عمل المدرسة في تكييف الجيل الناشئ مع حياة الجماعة، وبين بأن نظام التربية هو الوسيلة التي يستخدمها المجتمع لإدماج الفرد في بنائه ، ويتم ذلك من خلال تحديد غايات التربية من قبل المجتمع الذي يصنع الجيل الناشئ على صورته ، وهذه هي الوظيفة المحافظة للمؤسسة التربوية. كما أن المربي يعتبر ممثل للمجتمع من خلال تقسيم العمل التقني والاجتماعي بحكم تبعيته للدولة ، ولذلك فهو يتخذ الشكل السلطوي المشروع اتجاه المتعلم ، ما يظهر فيه الضبط الاجتماعي للمدرسة بشكل واضح.(1)

1 . 5 . التنشئة الاجتماعية في المدرسة

مثمما أشرنا في السابق فالمدرسة ليست المؤسسة الوحيدة التي تمارس عملية التنشئة الاجتماعي رغم أنها المختصة فيها أكثر من غيرها من المؤسسات الأخرى . ولكن التناول الذي تتميز به المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية مرتبط بسياسة تربوية تخضع للإطار العام الذي تنتهجه الدولة . فنجد الأنظمة التربوية في العالم وعلى مر العصور تتباين في تصوراتها وأهدافها وخططها التربوية . والغالب هو أن ما يميز المدرسة عامة في فعلها في التنشئة هو أنها تمارس مجموعة من الآليات التي تحقق بها وظيفتها الاجتماعية ، والتي نجد من أهمها (2) :

أولاً - استعمال المدرسة طرقاً مباشرة ومقصودة وداعية لتدعيم القيم الاجتماعية المنفق عليها ، وذلك بتناول هذه القيم صراحة في المقررات الدراسية وتأكيد التمسك بها .

ثانياً - علاوة على المواد الدراسية تلجأ المؤسسات التعليمية إلى النشاط المدرسي المنظم والموجه لإكساب قيم معينة كالمواظبة ، وحسن الاستماع للمدرس والنظام ..إلخ . على أن المدرسة تعطي قيمة للتحصيل الدراسي والنجاح والتفوق أثناء ممارستها لفعل التنشئة.

ثالثاً - يمارس ممثلو السلطة المدرسية ، الثواب والعقاب في تدعيمهم للقيم المرغوبة.. فقد تشجع السلوك الذي تراه مناسباً لقيمة معينة بأنواع الثواب المختلفة كالمدح والجوائز وغيرها ، وقد يحدث العكس عن طريق العقاب.

(1) بوسنيك مارسيل ، العلاقة التربوية، ط1 ، ترجمة محمد بشير النحاس ، المنظمة العربية للتربية و العلوم والثقافة ،

1986 ، ص86

(2) عبد الله زاهي الرشدان ، مرجع سابق ، ص315

رابعا - تعمل فاعلية الثواب والعقاب الرسمي في المدرسة على تحقيق واستقلال الطفل العاطفي عن الأسرة ، منذ أن يلتحق بها في مراحلها الأولى ، وبصورة متدرجة ، إلا أنها تتمسك به باعتباره شرطا لازما لنجاح ما تعلمه لتنشئة الطفل اجتماعيا.

خامسا - تلجأ المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية للتلميذ إلى تقديم نماذج للسلوك الحسن .

2 . تطور التعليم في المدرسة الجزائرية

مر التعليم في الجزائر بمراحل عصيبة كانت لكل مرحلة منها خصوصيات تميزها عن الأخرى . إلا أنها كانت تشترك في مجموعة من المقومات التي كانت متجذرة في عمق التاريخ الجزائري الذي كان ثابتا في أهدافه قبل فترة الاحتلال الفرنسي وحتى يومنا هذا . ففترة الوجود العثماني رغم عدم اهتمامه الكبير بالتعليم بشكل رسمي ومنظم في مؤسسات ، إلا أن المساجد والكتاتيب وبعدها الزوايا كانت فاعلة بشكل كبير في تعليم مختلف العلوم خاصة منها الشرعية والخط والكتابة وكل ما من شأنه أن يجعل المجتمع بعيد عن الأمية التي انتشرت فيما بعد بسبب الوجود الفرنسي فكان التعليم منتشرا في كل المناطق الريفية و داخل المدن .

وتشير الدراسات التاريخية والاجتماعية أن فرنسا حينما دخلت الجزائر وجدت التعليم أفضل منه عندها رغم إهمال العثمانيين بعض الجوانب من التربية وتركها للظروف الاجتماعية والاقتصادية ، فهو شبيه بالتعليم في الدويلات العربية الأخرى ، ومتميز بمؤسساته وشكله التقليدي⁽¹⁾. أما عن انتشاره في هذا العهد العثماني فكان طيبا ، رغم أنه كان تعليما خاصا ، فقد تجاوز المدن ووصل للأرياف والجبال والصحراء الواسعة ، وكان تمويله من طرف المؤسسات الخيرية وبعض الأفراد من رجال الدولة كونه كان أساسا للدين ، حيث يظهر ذلك في تعليم القرآن في المرحلة الابتدائية ثم علومه في مرحلة التعليم الثانوي والعالي⁽²⁾.

(1) عمار هلال ، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة ، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1995، ص101

(2) أبو القاسم سعد الله ، تاريخ الجزائر الثقافي ، ج3، ط1 ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، 1998 ، ص313

أما التعليم أثناء فترة الاحتلال الفرنسي فكان مبنيا على سياسة المقاومة للمخططات العدائية التي كان المحتل قد أدرك وأيقن أنه لن يتمكن من تحقيق أهدافه الرامية إلى إفقار الشعب الجزائري واستعباده واستلاب مميزاته إلا إذا قضى على أمرين معا : العقيدة الإسلامية واللغة العربية " (1) . وقد حقق جزءا من أهدافه بتكوين فئة متأثرة بأفكاره ومنتجاته الفكرية واللغوية، إلا أن "ما حدث في الفترة الممتدة بين الحربين العالميتين مع ازدياد الوعي القومي و بروز الدعوات الحائرة على الإصلاح وظهور الأحزاب السياسية والصحافة الوطنية " (2) ، كل ذلك ولأسباب أخرى متنوعة " سواء ما تعلق منها بالعوامل الخارجية والمؤثرات الوافدة و ما اتصل بالظروف الداخلية التي مرت بها الجزائر منذ القرن التاسع عشر ، قد فجرت في فترة الثلاثينات والأربعينات من القرن الموالي صراعا عنيفا بين مختلف الاتجاهات الفكرية والثقافية " (3) . هذا الصراع الذي قائما حتى بعد الاستقلال أين جعل السياسة التربوية للبلاد تتخذ مجموعة من الإجراءات لتوحيد الرؤية والمسار للنظام التربوي الجزائري ، والتي نعرضها في الفترات التاريخية كما سيأتي .

2 . 1 . مرحلة ما قبل الاستقلال

كانت التربية قبل الاحتلال الفرنسي شديدة الانتشار في الجزائر إذ كانت تمتد على طول البلاد وعرضها شبكة واسعة من الكتاتيب والمدارس، لكن السلطات الاستعمارية الوحشية استغلت ببشاعة الدور الخطير الذي تنهض به المدرسة في استخلاف الأجيال ، فأقامت في البلاد منظومة تربوية بديلة مارست من خلالها ضغطا شديدا على عقيدة الشعب وحضارته وأصالته وذلك بفتح مدارس للأهالي تتلخص مهمتها في تكوين المساعدين الذين يحتاج إليهم الاستعمار لخدمة أغراضه . بينما كانت مدارس الأوربيين نسخة مطابقة للنموذج الأصلي بجميع مكوناته العصرية(4) .

"إلا أن هذه السياسة اصطدمت بمقاومة شعبية بأسلة وشاملة استطاعت أن تحفظ على شكل من أشكال التربية و الثقافة الوطنية بواسطة الكتاتيب القرآنية والمدارس الحرة

(1) حسن عبد الرحمن سلوادي ، عبد الحميد بن باديس مفسرا ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1988 ، ص28

(2) نفس المرجع ، ص33

(3) نفس المرجع ، ص35

(4) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، وحدة النظام التربوي ، ص16

التي كان ينفق عليها الشعب ، والتي كان لها الفضل في تكوين أجيال واعية بانتمائها الثقافي و الروحي والحضاري"⁽¹⁾ .

هكذا يبدو واضحا الشكل المنبعث من ثورة التحدي والمقاومة للأساليب التربوية غير الصادقة في أهدافها ، والموجهة بشكل يناقض هوية وأصالة الشعب الجزائري الذي كان متمسكا بأهم الثوابت المتعلقة بالدين واللغة والقومية و الوطنية ، وهو ما جعل الرؤى نحو تكوين منظومة موحدة أمر صعب التحقيق خاصة مع تنوع أساليب المقاومة ، فكان أن تكونت مجموعات مختلفة في إيديولوجياتها نحو التربية والتعليم في الجزائر قبل الاستقلال .

2 . 2 . مرحلة ما بعد الاستقلال

" وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي منهار، تجلت معالمه في تفشي الأمية و الجهل وانتشار الأمراض وقلة البنى التحتية ، ونقص في الموارد المالية والبشرية ، التي تكون في مستوى تحدي الأوضاع . لكن الدولة الجزائرية الفتية وإيماننا منها بدور التربية التي تعد أساس كل تنمية بادرت إلى تجنيد كل الإمكانيات المتاحة آنذاك واستعانت بالدول الشقيقة والصديقة من أجل بناء منظومة تربوية جزائرية ، وقامت في هذا السياق بمساع حثيثة لإدخال إصلاحات عبر المراحل التالية"⁽²⁾:

المرحلة الأولى (1962-1976) :

تعتبر هذه الفترة انتقالية، حيث كان لا بد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويرات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى و من أولويات هذه الفترة :

- تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية ، و توسيعها إلى المناطق النائية.
- جزأة إطارات التعليم.
- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.
- التعريب التدريجي للتعليم .

(1) نفس المرجع ، نفس الصفحة

(2) نفس المرجع ، ص 17

و كان من نتيجة ذلك الارتفاع في نسب التمدرس في صفوف الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة إذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال إلى 70% في نهاية المرحلة.

بالنسبة للنظام التربوي فقد "بقي شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائدا قبل الاستقلال ، إلا أنه شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني وذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمة. وفي هذا الإطار نصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة تعليمية واضحة ، ونشرت اللجنة تقريرها سنة 1964. لكن النظام لتربوي لم يشهد تغييرا كبيرا"⁽¹⁾.

هيكلية التعليم⁽²⁾ : كانت مقسمة إلى ثلاثة مستويات مستقلة .

أولا : التعليم الابتدائي الذي يشمل ست سنوات ويتوج بامتحان السنة السادسة .

ثانيا : التعليم المتوسط الذي يشمل ثلاث أنماط :

— التعليم العام ويدوم أربع سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد بشهادة التعليم العام (Beg) .

— التعليم التقني ، يدوم ثلاث سنوات ، ويؤدي في إكماليات التعليم التقني ، ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية .

— التعليم الفلاحي ، يدوم ثلاث سنوات ويؤدي في إكماليات التعليم الفلاحي ، ويتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية .

ثالثا : التعليم الثانوي الذي يشمل ثلاث أنماط هي :

— التعليم الثانوي العام ويدوم ثلاث سنوات يحضر فيه لمختلف شعب البكالوريا (رياضيات ، علوم تجريبية ، فلسفة) ، والتعليم التقني لتحضير باكالوريا (تقني رياضي ، تقني اقتصادي).

— التعليم الصناعي والتجاري ، يحضر لاجتياز شهادة الأهلية المهنية في الدراسات الصناعية والتجارية خلال فترة 5 سنوات ، وعوض في نهاية المرحلة ببكالوريا الشعب التقنية الصناعية والتقنية المحاسبية .

— التعليم التقني ويحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3 سنوات .

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، وحدة النظام التربوي ، المرجع نفسه ، ص 17

(2) نفس المرجع ، ص 18

المرحلة الثانية (1970 – 1980)

"عرفت إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1976 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 16 أبريل 1976 وهو الأمر الذي نص على تنظيم التربية والتكوين الذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته ، وتنظيم التعليم الثانوي ، وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص وتنظيم التربية التحضيرية"⁽¹⁾.

هيكلية التعليم⁽²⁾ :

أولاً : التعليم الابتدائي لم تطرأ عليه تغييرات
ثانياً : التعليم المتوسط جمعت فيه مختلف أنواع التعليم السابقة ، في ثلاث سنوات ، وينتهي بشهادة التعليم الأساسي .
ثالثاً : التعليم الثانوي يدوم ثلاث سنوات لاجتياز البكالوريا في جميع الشعب (رياضيات ، علوم ، آداب)

المرحلة الثالثة (1980 – 1990)

تتميز هذه المرحلة بتطبيق المدرسة الأساسية من بداية 1980 وتعميمها بالتدريج ، حيث تدوم فترة التعليم الإلزامي فيها تسع سنوات . ويتعارف عليها بتطبيق بيداغوجية خاصة في التعليم هي التي تسمى (المقاربة بالأهداف) .

هيكلية التعليم :

أولاً : التعليم الأساسي للطورين الأول والثاني ، وتدوم ست سنوات (الابتدائي سابقاً)
ثانياً : التعليم الأساسي للطور الثالث ويدوم ثلاث سنوات (المتوسط سابقاً)
ثالثاً : التعليم الثانوي والتقني ، الأول يتم في الثانويات العامة والأخير في المتاقن المتخصصة ، ويتوجان ببكالوريا في التخصص العادي أو التقني ، ويلاحظ في هذه الفترة كثرة الشعب والتخصصات .

(1) نفس المرجع ، ص 18

(2) نفس المرجع ، ص 19

المرحلة الرابعة (1980 – 1990)

لا تختلف كثيرا عن سابقتها سوى في بعض التعديلات التي تخص التعليم الثانوي الذي أدرج فيه الجذع المشترك في التخصصات الثلاث (جذع مشترك آداب ، جذع مشترك علوم ، جذع مشترك تكنولوجيا) يكون التوجيه فيها منطلقا من النتائج المحصل عليها في السنة التاسعة وامتحان شهادة التعليم الأساسي .

تعتبر المقاربة المطبقة في التعليم الأساسي هي نفسها التي كانت سائدة في المرحلة السابقة والمعتمدة على (التدريس بالأهداف) ، ويقصد بها الاعتماد على التسلسل التراتبي للأهداف في السياسة التربوية للبلاد . حيث يكون في قمة هرمها المستوى الأعلى المسمى (الغايات) يليها (المرامي) ثم (الأهداف العامة) وتحتها (الأهداف الخاصة) وفي أدنى مستوى نجد (الأهداف الإجرائية) . حيث أن كل مستوى من الأهداف يرتبط بنوع من التطبيق للقدرات والمهارات المبنية على بعض النظريات التربوية الأجنبية كمصفوفة بلوم مثلا وغيرها من المقاربات التي فتحت المجال للنقد والتأويل حتى جاءت فترة الإصلاحات الأخيرة التي نحن بصدد تنفيذها في المدرسة الجزائرية الآن والتي نفضل فيها بالتوضيح في ما سيأتي .

3 . نظام المقاربة بالكفاءات

جاء في تقديم "المناهج" * لمرحلة التعليم المتوسط ما يلي : " حركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى ، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة . والمدرسة الجزائرية لا تشذ عن هذه القاعدة ، فهي مطالبة بتجديد مناهجها وبتغيير طرق عملها ونسق إدارتها" (1) . بهذا الشكل تضع الوزارة الوصية في كل منهاج وفي مدخله العام هذه الفكرة التي ينطلق منها التعليم وفق

* وثائق رسمية تقدمها وزارة التربية الوطنية للأساتذة في مختلف تخصصاتهم تشرح فيها البرامج والأهداف من تدريس كل مادة

(1) وزارة التربية الوطنية ، مناهج التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2004 ، ص2

المقاربة الجديدة التي جاءت انطلاقاً من أشغال لجنة وطنية متخصصة في إصلاح المنظومة التربوية التي تشكلت سنة 2000 بموجب قرار رئاسي ، وبدأت بإعداد المنظومة الحالية التي تبرر أسباب اللجوء إلى إصلاحها فيما يلي :

" أولاً البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت ، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال . وثانياً المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعاً للتقدم والرفق في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي"⁽¹⁾.

هذه هي المبررات التي تقدم في المناهج لتجعل الأساتذة والمشتغلين في حقل التربية أكثر تفهماً واقتناعاً بالإصلاحات الجديدة ، وهو ما يشار إليه في نهاية المدخل الخاص بالمناهج المذكورة سابقاً بالقول: " فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها، خاصة وأن عولمة المبادلات تملّي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال"⁽²⁾

نشير أيضاً إلى أنه "رغم أن المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري ، إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية ، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار إلا أن الحقل التربوي ظل لفترة طويلة خاضعاً لنمط التدريس بالأهداف"⁽³⁾.

3 . 1 . هيكلة التعليم

أولاً : التعليم الابتدائي ويدوم خمس سنوات مضافة إليها السنة التحضيرية الإلزامية مع الشروع في تدريس مادة الفرنسية في السنة الثانية ، وإدماج التربية الإسلامية مع المدنية وإدخال اللغة الأمازيغية .

ثانياً : التعليم المتوسط ويدوم فيه التعليم أربع سنوات ويتوج بشهادة التعليم المتوسط.

(1) نفس المرجع ، نفس الصفحة

(2) نفس المرجع ، نفس الصفحة

(3) عدنان مريزق ، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية ، مجلة الواحات للبحوث

ثالثا : التعليم الثانوي ويدوم ثلاث سنوات بالجذع المشترك في السنة الأولى والتوجيه خلال السنة الثانية إلى الشعب المتخصصة ، ليتوج بشهادة البكالوريا فيها .

3 . 2 . مميزات النظام التربوي الخاص بالمقاربة بالكفاءات

أهم ما يميز المقاربة الجديدة هي أنها تضع المتعلم محورا أساسيا في عملية التعليم " فهي تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية ، مستنقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك" (1) وتسعى المنظومة التربوية من خلال تطبيق البرامج الجديدة المسطرة في مناهجها إلى تحقيق مجموعة من القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية حسب ما جاء فيها . بداية بقيم الجمهورية والديمقراطية ، وقيم الهوية والقيم الاجتماعية والاقتصادية والعالمية .

أما على نوع الكفاءات المستهدفة فهي متنوعة حسب ما جاء في المناهج ، فبعضها ذات طابع اتصالي تمثل فيها اللغة العربية المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ ، إضافة إلى استعمال لغتين أجنبيتين ، وطرق التحكم في الخط بالمخططات والجداول والنماذج وغيرها . وكفاءات أخرى ذات طابع منهجي تمكن التلميذ من استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة وتقنيات الحاسوب والبروتوكولات أو الوثائق . إضافة إلى كفاءات أخرى ذات طابع فكري يكون المتعلم فيها قادرا على معرفة محيطه الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والبشري ، وقادرا على الفهم والانتقاد الموضوعي والبحث عن المعلومات والتحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات . كما أن هناك نوع آخر من الكفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي يكون المتعلم فيها قادرا على العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي وقادر على تطبيق قواعد الحياة في المجتمع والفتح على الآخرين والاستشهاد بالآيات القرآنية ومعرفة النشيد الوطني و استغلال مصادر تاريخية ومقارنة أحداث لها ومعرفة موقعه داخل الوطن وخارجه(2) .

(1) نفس المرجع ، ص4

(2) نفس المرجع ، الصفحات من 6 إلى 8

3. 3 تعريف الكفاءة ومميزاتها

أ- تعريف الكفاءة : "تعني قدرة فرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين أداء يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعالا ضمن موقف إشكالي محدد".⁽¹⁾

ب - مميزات الكفاءة : تتميز الكفاءة بمجموعة من المميزات التي نجد من أهمها :

– الميزة الأولى : "الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم ، حيث يكون التركيز أكثر على نشاط المتعلم في العملية التعليمية / التعلمية " ⁽²⁾ ففي هذا المستوى لا يحدث الدرس داخل القسم وفق تلقين المعلومات من طرف المعلم ، بل إن المعلم يكون الموجه للتلميذ نحو المعلومة التي يقدمها من سند أو وثيقة أو موقف معين ، وهاهنا يكون التغيير في طريقة التدريس حيث يرتقي المتعلم بقدراته التي تتفاعل مع المعارف الجديدة لتصير مهارات مكتسبة ، وهكذا تتشكل الكفاءة من مستوى لآخر حتى تصير العملية التعليمية التعليمية مبنية أساسا على التلميذ وليس كمثل ما كانت في النظام القديم مبنية على المعلم .

– الميزة الثانية : " تفريد التعليم ، أي جعله يدور على الفرد ، حيث تعطي المقاربة اعتبارا هاما للفروق الفردية بين المتعلمين " ⁽³⁾ فالبناء المنهجي للدرس لا يعتمد على متعلمين معينين فقط ، بل إن الكل يشارك بحسب قدراته ومهاراته لأن النشاطات الصفية التي تقترح في بناء المفاهيم تتطلب عمل المجموعات داخل القسم ، وهو ما يجعل العملية التعليمية موزعة على الجميع ، إلا أن استخدام المهارات في ذلك يتفاوت من تلميذ لآخر ما يجعل الفرص موزعة على الجميع ولكن الأكثر حظا هو الأكثر فاعلية ، وبالتالي تنمو الكفاءات الفردية دون إلغاء لبعضها عند مختلف التلاميذ .

– الميزة الثالثة : وتظهر في المقاربة بالكفاءات صور الإدماج المختلفة التي تعتبر من أهم الخصائص التي " تدمج فيها المعارف والسلوكات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل ، في نطاق سيرورة التعلم " ⁽⁴⁾ وهذا ما نلاحظه في تسلسل الكفاءات في البرنامج الدراسي ، حيث تبنى في البداية مجموعة من الكفاءات البسيطة لتكون في مجموعها كفاءة أشمل في مستوى ثاني ، ثم تجتمع الكفاءات الأخيرة لتكون هي الأخرى كفاءة أخرى

(1) وزارة التربية الوطنية، الدليل التطبيقي لمنهاج وكتاب السنة أولى متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،

الجزائر، 2004، ص75

(2) نفس المرجع ، ص17

(3) نفس المرجع ، نفس الصفحة

(4) نفس المرجع ، نفس الصفحة

أشمل من الأولى وهكذا حتى نصل إلى بناء كفاءة ختامية شاملة لبرنامج دراسي معين في مادة من المواد وهذا ما سنراه في الكفاءات المرحلية والقاعدية فيما بعد .

— الميزة الرابعة : في كثير من الأنظمة التربوية يكون الأستاذ محاصرا ببرامج تفرض عليه تطبيق النشاطات التي تقترح عليه دون أن يكون له الحق في تغييرها أو اقتراح نشاطات أخرى موازية . لكن لمقاربة الجديدة تفتح له مجالا واسعا للبحث في ما يناسب طريقة عمله ، وما يراه مناسباً للمتعلمين من وضعيات تعليمية ، خاصة وأن مصادر المعلومات قد تعددت ، وتقنيات عرضها أصبحت مرتبطة بالتطور التكنولوجي الحاصل ، " وحرية الأستاذ واستقلاليته ، من حيث اختيار الوضعيات والنشاطات التعليمية ، وتصميم مخططات إنجاز المشاريع والوحدات التعليمية لتحقيق الكفاءات المستهدفة " (1) أضحت بذلك ضرورة تميز المقاربة بالكفاءات تتماشى وتطور العلوم وتنوع الوسائل التي تقدم بها .

الميزة الخامسة : " التدرج في بناء المفاهيم وإكساب المتعلمين المعارف والسلوكات ، انطلاقاً من وضعيات بسيطة ملموسة أو مكتسبات قبلية ثم التدرج في الصعوبة وصولاً إلى الوضعيات المعقدة يضاف إليها تحويل المعرفة النظرية ، إلى معرفة أدائية . واستناداً إلى هذه المميزات تظهر الحاجة إلى التجديد في أنماط العمل التربوي للمقاربة المعمول بها سابقاً شكلاً ومضموناً ، حيث الانتقال يكون من مقاربة تركز على منطق المحتويات إلى مقاربة تقوم على بناء الكفاءات" (2).

ج — مستويات الكفاءة :

ما جاءت به المناهج الجديدة بالنسبة للتدرج في بناء المعلومات والمعارف المفاهيمية والسلوكية كان متدرجاً في بناء المعرفة لدى المتعلمين ، حيث تقدم مجموعة من الدروس على شكل وحدات مفاهيمية . كل وحدة منها مبنية على أساس تحقيق هدف يسمى الكفاءة القاعدية . تجتمع الدروس لتشكّل ما يسمى بالمجال المفاهيمي الذي يكون مبنياً على أساس تحقيق كفاءة مرحلية تشمل الكفاءات القاعدية السابقة . البرنامج السنوي لمادة دراسية يتكون من أربعة أو خمسة مجالات مفاهيمية في الغالب قد تزيد أو تنقص حسب المواد الدراسية يكون في مجموعها المحتوى الدراسي السنوي المبني على كفاءة ختامية تشمل الكفاءات المرحلية السابقة . وهكذا تتجمع الكفاءات الختامية على مدار سنوات التعليم

(1) نفس المرجع ، نفس الصفحة

(2) نفس المرجع ، ص 18

المتوسط مثلا فتكون كفاءة عامة ختامية تتجمع فيها جميع الكفاءات الختامية السنوية فتترابط الكفاءات فيما بينها لتشكل ما يشبه البناء التسلسلي والهرمي للوصول بالمتعلم إلى مستوى متقدم من تحويل الوضعيات الحياتية إلى وضعيات إشكالية للاستفهام ، فلا يمر عليه حدث أو موقف إلا ويثير فيه مجموعة من التساؤلات التي يدمج فيها جميع الكفاءات لحل تلك التساؤلات .

4 . تعليمية مادة التربية الإسلامية في الجزائر

4 . 1 . مفهوم التعليمية

يرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك (Didactique) والتي تعني علم أو تعلم . (Didactitos) بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتيتوس وكانت تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، وهو شبيه بالشعر التعليمي عندنا، والذي نظمه أصحابه من أجل تيسير العلوم للدارسين ليكونوا قادرين على استيعابها، واستظهارها والاستشهاد بها عند الضرورة.

ارتبطت كلمة تعليمية عندنا في مجال التربية والبيداغوجيا بالوسائل المساعدة على التعليم والتعلم فتقول: الوسائل التعليمية. بيد أن مفهوم هذا المصطلح قد تطور وتغير في العصر الحديث فلم يعد يدل على النظم والفنية بل أصبح علما من علوم التربية له قواعده وأسسها. (1)

4 . 2 . مفهوم التربية الإسلامية

مادة التربية الإسلامية في التعليم القاعدي معرفة وممارسة وسلوك، وتكون في مجموع عناصرها إطارا تعليميا تعليميا هاما باعتبارها تسهم في استكمال نمو المتعلم، وتكوين شخصيته المتكاملة عقديا وفكريا ووجدانيا وخلقيا وجسديا وجماليا، وتزويده بالمعارف والخبرات اللازمة طبقا للأهداف التربوية، لينسجم مع الواقع الأسري والاجتماعي والبيئي وفق القرآن الكريم والسنة النبوية. (2)

(1) وزارة التربية الوطنية، تعليمية التربية الإسلامية، ديوان المطبوعات المدرسية ، 2003، ص10

(2) منهاج التربية الإسلامية ، ص 59

التربية الإسلامية أيضا تعني النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان عقيدا وفكريا ووجدانيا وجسديا وجماليا وخلقيا وفق ما جاء في القرآن والسنة ، وتزويده بالمعارف والاتجاهات اللازمة لنموه نموا سليما . وتتبثق فلسفة التربية الإسلامية من عقيدة التوحيد ، وهي تعمل للوصول إلى الارتقاء بهذا الإنسان إلى المستوى الذي يليق بمكانته في الوجود وفق علاقات متعددة للإنسان بخالقه وبأخيه الإنسان وبالكون والحياة الدنيا والآخرة . ومحور كل تلك العلاقات هي علاقة العبودية التي إذا ضعفت انعكس ذلك على بقية العلاقات وأفرغت من محتواها وفقدت فاعليتها وأصبحت شعارات بدون مضمون⁽¹⁾ .

4 . 3 . خصائص التربية الإسلامية

تتميز التربية الإسلامية في محتواها و طرق تناولها من مجال دراسي لآخر، حيث أن المتتبع لكتابات التربويين والمختصين يجد لهم من المفهومات والأهداف ما يجعلهم يضعون لها أطر واعتبارات بحثية تتناسب والأفراد الموجه لهم أساليبها التربوية ومضامينها الفكرية ، وهو ما يجعل المختصين في التربية في نظام المقاربة بالكفاءات كإصلاح تربوي جديد يبرز لها الخصائص التالية أكثر من غيرها :

فالتربية الإسلامية هنا مستلهمة من الوحي الذي يتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية وفق فهم علماء الأمة الإسلامية . وهي شاملة تخاطب العقل والوجدان والضمير . فلا ترهق العقل بفرضيات لا يقبلها ، ولا تلزم الوجدان بأحاسيس لا تلائمه ولا تكلف النفس بتكاليف لا قبل له بها. وهي تربية وسطية توازن بين الروح والجسد والعقل والعاطفة والأخلاق والسلوك.وهي متفتحة على العصر تستفيد من التجارب الإنسانية وتسعى إلى الإلمام بكل مستحدث نافع في مجالات العلوم المختلفة في إطار أصولها الثابتة بل وتدعو الناس إلى ذلك⁽²⁾ .

التربية الإسلامية في مقاربة التدريس بالكفاءات كمادة تعليمية ، تركز على التصور الشمولي القائم على التوازن والتكامل بين الجوانب العقلية والمادية والنفسية والروحية، قال الله تعالى : ((وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا

(1) رمضان أرزيل وآخرون ، مرجع سابق ، ص 9

(2) المرجع السابق ، ص 10

وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض إن الله لا يحب المفسدين))
 {القصص: 77} ، وعليه تعكس المادة هذا التصور بالتركيز على الجوانب الوجدانية والسلوكية
 عوض الإغراق في المعارف فقط حتى لا تفرغ المادة من طبيعتها ، ولا تفقد فاعليتها ،
 ولا تصبح عناوين بدون مضمون ، ومن ثم يتحقق مبدأ العبودية المنظم لعلاقات الإنسان
 كما يلي :

- . العلاقة بين الخالق وبين الإنسان : هي علاقة عبودية تتجلى في المظهر
 الشعائري والمظهر الاجتماعي والمظهر الكوني .
- . العلاقة بين الإنسان وأخيه الإنسان : هي علاقة عدل وإحسان .
- . العلاقة بين الإنسان والحياة الدنيا : هي علاقة اختبار وكد وعمل ومسؤولية،
 وعلاقته بالآخرة هي علاقة جزاء وحساب .
- . العلاقة بين الإنسان والكون : هي علاقة تسخير وتعمير وتنمية باعتماد العلم
 والتكنولوجيا.⁽¹⁾

4 . 4 . أهداف التربية الإسلامية⁽²⁾

تهدف التربية الإسلامية في مستوى التعليم المتوسط إلى مجموعة من الأهداف التي
 تتلاءم وسن المتعلمين من جهة ، ومستوى قدراتهم العقلية والنفسية والاجتماعية ، وقد
 ارتأينا نقل الأهداف العامة التي تأتي في سياسة المنظومة التربوية بعد الإصلاح كما هي
 في ما يلي:

- تثبيت العقيدة الإسلامية بالأدلة النقلية والعقلية بحيث تكون خالية من الشوائب
 المختلفة، تحقيقا للكمال العقلي والسمو العاطفي والاستقرار النفسي .
- إكساب تصور سليم عن الكون والإنسان والحياة ، تساعد على تكوين منهج صحيح ،
 وتؤهل للقيام بمسؤولية التعمير .
- تحرير العقول من الخرافة والشعوذة والغلو والتعصب ، وتخليص النفوس من
 الانحرافات المتنوعة.

(1) الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،

- التدريب على حسن التفكير والتنظيم ، وهيكله المعارف ، وإكساب القدرة على الاستنباط والفهم لما تتضمنه النصوص الشرعية.
- ترقية الوجدان بفضل المعاني السامية والمثل العليا المقتبسة من القرآن والسنة وسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وحياة علماء الأمة العربية والإسلامية.
- تحقيق الصحة النفسية بإيجاد طمأنينة في النفس ، وتوازنا في المزاج والشخصية ، وثقة في القدرات .
- تثبيت صفة الخير والمحبة والتسامح والمحبة والعدالة والعزة والإباء ، فتقدم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة .
- الإعداد لأداء الواجبات نحو الخالق ونحو النفس والأسرة والمجتمع ، والتفاعل مع قضايا الأمة وقضايا الإنسانية النبيلة.

4 . 5 . مجالات تدريس التربية الإسلامية

تتكون مادة التربية الإسلامية في التعليم المتوسط في مقاربة التدريس بالكفاءات من المجالات التالية :

أولا / مجال القرآن الكريم والحديث الشريف : من أهم المجالات التي تركز عليها تعليمية التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط ، كونها يشكلان المرجعية الأولى التي لا يختلف عليه اثنان في كل مناحي الحياة التي تعتمد فيها المدرسة الجزائرية في أنظمتها التربوية القديمة منها والجديدة .

النص الديني في هذه المرحلة بالذات مبني على ربط المتعلمين بالدين الإسلامي وهم قد بدؤوا بالنضج والتفتح على الحياة في مرحلة المراهقة ، وقد بدؤوا بتشرب معاني المجتمع وقيمه ، وهم هنا في حاجة إلى الاجتماع على مرجعية مقدسة واحدة ، وليس أفضل من أن يكون القرآن والسنة النبوية هما الأساس في ذلك ومن هنا جاء تدريس هذا المجال بهدف "ربط التلميذ بأصول الإسلام ومنابعه الصافية وذلك لتحريره من الجمود والتقليد الأعمى ، وتقويم لسانه باللغة ، وللوقوف المباشر على أسرار التشريع ومقاصد الشريعة الكبرى ، لتنمية الفكر الاستنباطي لديه وجعله يواجه مشكلات الحياة ، ويجد لها حولا سلمية على ضوء هدي الإسلام"⁽¹⁾ .

(1) نفس المرجع ، ص 44

ثانيا / مجال العقيدة الإسلامية : يعاني المجتمع الجزائري منذ الاستقلال من رواسب الخرافة التي وإن خفت وطأتها إلا أنها لا تزال متغلغلة في الحياة الاجتماعية بأوجه متطورة . وزادها التعقيد الناتج عن التغيرات السياسية والأمنية خلال السنوات الأخيرة . ما جعل النظام التربوي ملزما بأن ينشأ أفرادَه على قيم جديدة تزيح تلك التي تكونت مع مرور الزمن في أذهان وسلوكات أفراد المجتمع . ومن هنا فتدريس العقيدة يهدف إلى "غرسها انطلاقا من البراهين العقلية والعقلية ، بعيدا عن الخرافات والانحرافات والشوائب والتعقيدات الغريبة عنها ، مما يجعلها تؤتي ثمارها في السلوك والتصرفات ، فيتجه المتعلم إلى الطاعة ويتجنب المعصية بكل ود واطمئنان"⁽¹⁾ .

ثالثا/ مجال العبادات : مع نمو المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط يصير أقرب إلى التكليف الشرعي للوقوف على الأحكام وتطبيقها في حياته . وجمال ذلك يبني على العبادات التي تقوم أساسا على مجموعة القواعد الفقهية التي تحتاج مادة التربية الإسلامية إليها لضبطه عليها . فالمتعلم كان في مراحل تعليمه السابقة لا يشتد عليه في التربية على العبادات . لكنه هنا أصبح مطالب بمعرفة قدر مناسب من الفقه حتى يصبح مكفلا . ومن هنا جاء تدريس العبادات أو الفقه " لبيان الأحكام المتصلة بحياة التلميذ اتصالا مباشرا بالقدر الذي تصح فيه تلك الأحكام ولا تبطل ، وجعله يقف على الأصول الأساسية التي اعتمدها الفقهاء للوصول إليها ، مما يقوي فيه الفكر الاستنباطي والتحليلي والتركيب ، مما تمثل الأسرار التشريعية من وراء هذه الأحكام ، فيمتثل للأوامر ويتجنب النواهي بكل قناعة ومحبة ودافعية التعبد . وبالإضافة إلى تحصينه بالثقافة الفقهية الضرورية كأسس التي بني عليها الفقه من التيسير والوسطية ، والمرونة ، والشمول ، وتعدد الاجتهادات."⁽²⁾

رابعا / مجال الأخلاق والسلوك والسيره والقصص : وهي مجالات جاءت منفصلة في المنهاج والكتاب المدرسي إلا أن الغاية المهمة من تدريسها في مادة التربية الإسلامية مبنية على إيجاد مجالات التوجيه الدائم للمتعلمين فهما وسلوكا بالتربية المثلى على الفضائل وتجنب القبيح منها . ولذلك " جاء تدريس الأخلاق والسلوك والسيره مجالا للتوجيه الدائم للمتعلم ، وغرس القيم والمثل والمبادئ في نفسه ، وهذا يحتاج في هذه المرحلة إلى عناء وجهد كبيرين ، إلى جانب ربط هذه المثل والمبادئ والقيم بالواقع ، من

(1) نفس المرجع ، نفس الصفحة

(2) نفس المرجع ، ص 45

خلال ضرب المثال ، والقوة العملية من سيرة الرسول – صلى الله عليه وسلم –
والصالحين ، ومن ثم بيان ثمرات هذه القيم في الحياة ، وبيان أضرار مخالفتها⁽¹⁾ .
للإشارة فإن تدريس هذه المجالات يتم وفق توزيعها على الدروس في حصص
ينفق عليها الأساتذة مع مفتش المادة في ندوات تربوية خاصة مع بداية كل موسم وذلك
بعد الاطلاع على المراسيم والقرارات الوزارية التي قد تقدم درسا على آخر أو تحذف
بعض الدروس التي تراها غير متوافقة مع الأهداف المسطرة للإصلاحات . خاصة وأن
هذه الأخيرة في طور التجريب والتدقيق والتمحيص .

5 . الكتاب المدرسي

5 . 1 . تعريف الكتاب المدرسي

أولا – التعريف اللغوي لكلمة كتاب:

الكتاب اسم مشتق من فعل كتب بمعنى خط، وعلى الدواة أيضا . ويختلف ما يخط
من حيث مضمونه، لهذا نجد كلمة كتاب تطلق على الفرض والحكم والقدر . ويمكن القول
أن كل ما خط يسمى كتابا بغض الطرف عن حجمه سواء كان صحيفة أو صحفا⁽²⁾ .

ثانيا – التعريف اللغوي لصفة مدرسي :

صفة مدرسي مشتقة من فعل درس بمعنى دق أو أبلى ، أو أخلق ، أو عفا ، أو
راض ، أو ذلل ، إذ يقال درس الأثر إذا عفا ، ودرس الثوب إذا بلي ، ودرس الناقة إذا
راضها وذلها ، ودرس الحب إذا دقه ، ودرس الكتاب إذا ذلله بكثرة القراءة حتى خف
حفظه عليه ، وكأنه عانده حتى انقاد لحفظه . فالقاسم المشارك بين هذه الدلالات المختلفة
هو كثرة الاستعمال فلا يعفو الأثر ولا يخلق الثوب ولا يدق الحب، ولا تراض الناقة ولا
يذل الكتاب إلا بكثرة الاستعمال . والعرب تقول درست الصعب حتى رضته، لهذا فصفة
مدرسي بهذا الاعتبار تعني ترويض المعلومات للمتعلمين وتذليلها لهم.⁽³⁾

(1) نفس المرجع ، ص44

(2) محمد شرقي، الكتاب المدرسي. الوظيفة والاستعمال، 2009، ص 2 ،-[http://www.oujdacity.net/nationale-](http://www.oujdacity.net/nationale/article-17657-ar.html)

(3) نفس المرجع ، نفس الصفحة

ثالثاً - التعريف الاصطلاحي لمصطلح كتاب مدرسي :

التعريف الاصطلاحي المتداول للكتاب المدرسي أنه "عبارة عن وثيقة تربوية في شكل وعاء يحتوي مادة تعليمية تعتبر مرجعاً أساسياً يستقي منه المتعلمون معلوماتهم"⁽¹⁾. أما التعريف الذي جاء به الدليل التطبيقي للكتاب المدرسي للمقاربة بالكفاءات فيعتبر الكتاب المدرسي " من الوسائل الهامة في العملية التربوية ، فهو الوعاء الذي يحتوي المادة الدراسية الذي يفترض فيها أنها الأداة التي تستطيع أن تجعل المتعلمين قادرين على بلوغ أهداف المنهاج المحددة فيه."⁽²⁾ هذا بالنسبة للمتعلمين ، أما بالنسبة للأستاذ فيعتبر استخدامه مجالاً من مجالات الاستتناس التي توحد الأساتذة على نشاطات معينة وبرامج خاصة تمكنهم من تقديم المعارف بشكل يرمي إلى التماثل والتشابه الذي يرجع إليه أثناء التقويم في الامتحانات خاصة .

5 . 2 . خصائص الكتاب المدرسي

يتميز الكتاب المدرسي عن الكتب الأخرى بمميزات كثيرة أهمها أنه يلزم المتعلم خلال مراحل تدرسه ، فهو المصدر الأساسي الذي يستقي منه المعرفة في معظم الأوقات. كما أنه يحدد الإطار المرجعي المناسب للأستاذ ، علمياً وتربوياً لاختيار أنشطة دروسهم ووضعيات تعلمهم ، يضاف إلى ذلك أنه يتضمن توزيع المادة العلمية ، وتنظيمها تنظيمًا منهجياً تبعاً لمقتضيات منطوق المادة والبناء المتدرج للكفاءات المعرفية والسلوكية المستهدفة.⁽³⁾ ومن المميزات التي تتوفر في الكتاب المدرسي أيضاً أنه يتناسب وعمر المتعلمين ، كما أنه الوثيقة الرسمية التي تعكس السياسة التربوية للبلاد ، فالتوجه الذي ترسمه في أهدافها التربوية يكون الكتاب المدرسي أحد أهم منفيذه ومطبقه.

يمكن أيضاً إضافة مميزات أخرى أهمها أن الكتاب المدرسي يعد معلماً تعليمياً يضم بين دفتيه المحددات العلمية والمعرفية الملزمة لكل من المعلم والمتعلم في إطار منهج دراسي خاص وبالكيفية المقبولة، ومن ثم يساعد المعلم على أن يكيف ذلك المنهج للزمن المحدد له، وأن يخطط لموقفه التدريسي سلفاً بما يساعده على اجتياز صعوباته والتعامل

(1) نفس المرجع ، ص 3

(2) وزارة التربية الوطنية ، الدليل لتطبيقي لمنهاج وكتاب السنة التربوية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص 45

(3) نفس المرجع ، ص 45

مع المتعلمين بنجاح طبقاً لظروفه وظروفهم وإمكاناته وإمكاناتهم. كما أنه يعد مرجع القياس بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم بمعنى أنه يتضمن تحديد الحقائق والمعارف والمعلومات والنظريات المرغوب في دراستها بما يجعلها مناط الحكم التقويمي للمعلم على المتعلم. ويمكن اعتبار الكتاب المدرسي يتوافق مع طبيعة الرظم الدراسية في الوطن العربي، فنحن لا نستطيع أن نهرب من واقعنا الذي تفرض ظروفه الخاصة خطوات سيرنا على نظام تربوي يكتنفه كثير من القصور، فمناهج الدراسة عندنا موحدة لكل طلابنا في مراحل التعليم ونوعياته المختلفة، مع أننا نعرف أن هذا يجافي النهج التربوي السليم. (1)

5 . 3 . ضرورة الكتاب المدرسي

ما من شك في أن الكتاب بصفة عامة وسيلة هامة في نشر المعرفة وتزويد الإنسان بالعلم الواجب لاكتشاف أسرار الحياة . إلا أن الكتاب المدرسي له من الأهمية ما يجعله محط اهتمام المختصين . "فلقد أجمعت كل المؤتمرات الإقليمية لتنمية الكتاب التي نظمتها هيئة اليونسكو على إعطاء الأولوية للكتب التعليمية المطبقة في مراحل التعليم الأولي، وقد أكد الخبراء أنه لا جدوى في تخطيط التعليم إذا لم يحصل التلاميذ على الكتب الضرورية. (2)

وليس بغافل على أحد أن أهمية الكتاب المدرسي تكمن في خصائصه السابق ذكرها والتي لا تخص المتعلم والمعلم فقط بل إنها تتعداهما لتصل إلى أفراد المجتمع الآخرين لتضع المجتمع كاملاً في الصورة التي هي عليها النظام التربوي ، حتى يكون المجال جاهزاً لتفاعل المجتمع الكلي حول منظومة قيمية واحدة ، يكون فيها الكتاب صورة من الصور التي تعكس أهدافها .

يضاف إلى ذلك أن ضرورة الكتب المدرسية تكمن في كونها تمثل الأساس الذي يركز عليه المعلمون في الدولة في إعداد خططهم وتحضيرهم للدروس، فهي تزود الطلبة بالمحتوى الذي يتضمنه المنهج بطريقة تجذب انتباههم وتشعل فيهم الحماس حيث تزودهم

(1) قورة حسين، الكتاب المدرسي . ماله وما عليه، المجلة الثقافية، ع23 / 1990 ، ص 127

<http://www.alyaseer.net/vb/showthread.php?t=8631>

(2) باركر رونالد . روبرت إسكاريبيت، حركة نشر الكتب في الدول النامية . ترجمة شعبان عبد العزيز خليفة ، مراجعة

أحمد حسين الصاوي ، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ، مصر 1978 ، ص176

بالوسائل التربوية والأسئلة وملخصات الفصول والخرائط... إلخ مما يساعد الطالب على تعلم المحتوى" فضلا عن هذا فإنه في حالة الافتقار إلى العدد الكافي من المعلمين، والمحدودية التي يتسم بها إعدادهم أحيانا تمثل الكتب المدرسية معينات لا غنى عنها للمحافظة على معايير النوعية وتوجيه المناهج".⁽¹⁾

5 . 4 . الخصائص العامة لكتاب التربية الإسلامية

المعروف أن هناك خصائص تشترك فيها جميع الكتب المدرسية الموجهة للتلميذ في جميع مراحل التعليم وفي جميع المواد الدراسية ، إلا أن هناك خصائص تميز كل كتاب عن الآخر من حيث المادة التعليمية والمستوى المقصود في كل تخصص .ومن هنا كان كتاب التربية الإسلامية لطور التعليم المتوسط ، متميزا بمجموعة من الخصائص التي نجد من أهمها أنه مطابق ومترجم لمحتوى المنهاج وأهدافه علميا وتربويا ، وأنه يساير مستوى المتعلمين وخصائصهم النفسية والمعرفية والفكرية والانفعالية من حيث المفاهيم والمعارف والسلوكيات⁽²⁾ .

نجد أيضا من مميزات كتاب التربية الإسلامية اعتماده على التنظيم المنسجم مع مقاربة بناء المنهاج واستناده إلى أحدث نظريات التعلم في عرض المضامين وتنظيمها . واعتماده على الأساليب اللغوية المناسبة والمتنوعة حسب تنوع مجالات تعلم المادة، ومراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين. يضاف إلى ذلك التكامل والإدماج العمودي والأفقي داخل المادة وخارجها، مع المواد الأخرى وتناسبه مع الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلمين⁽³⁾ .

أخيرا فإن كتاب التربية الإسلامية لطور التعليم المتوسط " يبرز الخصوصية التي تتميز بها المادة، باعتبارها مادة شرعية لها امتداداتها الخاصة ومصادرها العليا(القرآن الكريم ، والسنة النبوية الشريفة). وعليه يلاحظ الإكثار من الشواهد الشرعية"⁽⁴⁾ بغرض

(1) ألتباك، فيليب. ج ، المشكلات الأساسية للكتاب المدرسي في العالم الثالث. مستقبلات، مج13، ع3. 1983، ص 43

عن موقع : <http://www.alyaseer.net/vb/showthread.php?t=8631> ، 2010/06/1

(2) وزارة التربية الوطنية، الدليل التطبيقي لمنهاج وكتاب التربية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص45

(3) نفس المرجع ، ص46

(4) وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني

للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2004 ، ص6

تحقيق الكفاءات المرجوة في مقاربة التدريس التي جاءت بها المنظومة الجديدة ، وذلك
بتمكينهم من حسن الاستدلال والتوظيف في الحياة اليومية .

خلاصة الفصل الرابع

عرضنا في هذا الفصل كان القصد منه توضيح المفاهيم العامة والأساسية
للمدرسة، كونها الإطار الهام الذي تحدث فيه العلاقة بين متغيري الدراسة. لذلك عرفناها
وبينا ما يتعلق بها من وظائف ومميزات ، وبينا أيضا للضرورة كيف كان تطور التعليم
في المدرسة الجزائرية لربطه بما آل إليه حال النظام التربوي الجزائري مع المتغيرات
الثقافية والاقتصادية والاجتماعية الآن . وقد بدا لنا أن المدرسة الجزائرية وعلى مدار
عقود كثيرة لا تزال فاعلة في صيرورة المجتمع وبنائه ، وفي كل مرحلة يظهر دورها
في تشكيل أفراد المجتمع بمرجعية قد تظهر أو تخفى هي الإطار الديني . والتي لها علاقة
بما سنصل إليه في الإطار الفعلي والواقعي الذي ترمي إليه دراستنا في بحث علاقة
الضبط الاجتماعي بما يقدمه آخر الأنظمة التي تسير عليه الآن ألا وهو نظام المقاربة
بالكفاءات في مستوى التعليم المتوسط مع مادة التربية الإسلامية، والتي بينا كيف هي
تعليميتها في الجزائر مشيرين في الأخير إلى المرجع الذي يقدم النص الديني للمتعلم وهو
الكتاب المدرسي. فلقد أصبح هو الآخر مجالاً للنقاش بما يحمله من مؤشرات ترمي إلى
وجهة النظام التربوي الجزائري.

الباب الثاني :

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس :

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1 - المنهج المعتمد في الدراسة
 - 2 - مجالات الدراسة
 - 3 - عينة الدراسة وكيفية اختيارها
 - 4 - أدوات الدراسة:
- تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية
- المقابلة
- الاستمارة
- خلاصة الفصل

تمهيد

اشتمل الفصل الخامس في البداية على توضيح المنهج المتبع إلى جانب مجالات الدراسة، المكانية والزمنية ونوع العينة المختارة وخصائصها . وفي الأخير وضحنا الأدوات التي رأينا أن موضوع الضبط الاجتماعي في علاقته بالنص الديني المدرسي قد يحتاج إليها.

1 . المنهج المعتمد في الدراسة

1 . 1 . 1 . التعريف بالمنهج

يستلزم البحث العلمي اعتماد منهج مناسب ، واضح المعالم والأهداف ، دقيقا في أسلوبه وطريقة عرضه لمشكلة البحث . وكثيرة هي التعريفات التي تبين لنا معناه وأهمية استخدامه ، ولذلك فقد اخترنا منها التعريف الذي يرمي إلى أن : " المنهج هو مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف".⁽¹⁾ كما يعرف أنه : " الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة، لاكتشاف الحقيقة ... ويقصد بكلمة منهج بمعناها الواسع مجموعة الأطر و الإجراءات والخطوات التي يضعها الباحث عند دراسته لمشكلة بحثه، أما المعنى الضيق للكلمة فيقصد بها الإجابة على تساؤل مؤداه على من البشر سوف تجرى الدراسة"⁽²⁾. وبما أن دراستنا في هذه الرسالة الموسومة بالنص الديني والضبط الاجتماعي في مرحلة التعليم المتوسط ، فإننا اخترنا لها واحدا من المناهج المعروفة بفاعليتها في التحليل والذي نقصد به المنهج الوصفي الذي يعرف على أنه " أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة " ⁽³⁾

"وتبرز أهمية المنهج الوصفي في البحوث العلمية ليس في مجرد وصف للأشياء الظاهرة للعيان ، بل إنه أسلوب يتطلب البحث والتقصي والتدقيق في الأسباب والمسببات للظاهرة الملموسة . لذلك فهو أسلوب فعال في جمع البيانات ، والمعلومات ، وبيان الطرق ، والإمكانات التي تساعد في تطوير الوضع إلى ما هو أفضل . فهذا المنهج

(1) موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات علمية، دار القصة للنشر، الجزائر، 2004، ص98

(2) محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي. التصميم والمنهج والإجراءات، ط2، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1982، ص77

(3) رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 133

يزود الباحث بوصف المتغيرات التي تتحكم في الظواهر قيد الدراسة ، سواء أكانت تلك ظواهر تربوية أو اجتماعية أو نفسية.. إلخ⁽¹⁾

1 . 2 . خصائص المنهج الوصفي

تستند البحوث الوصفية عادة على عدة أسس أهمها التجريد والتعميم ، فالأول يقصد به عزل وانتقاء مظاهر معينة من كل عياني كجزء من عملية تقويمية ، أو توصيلية للآخرين. والثاني يقصد به استخلاص الأحكام التي تصدق على فئة لتعمم على فئات أشمل وأعم⁽²⁾.

ما يميز هذا المنهج أيضا أنه "يوفر بيانات مفصلة عن الواقع الفعلي للظاهرة أو موضوع الدراسة كما أنه يقدم في الوقت نفسه تفسيراً واقعياً للعوامل المرتبطة بموضوع الدراسة تساعد على قدر معقول من التنبؤ المستقبلي للظاهرة"⁽³⁾.

1 . 3 . مراحل البحث الوصفي

يتميز البحث الوصفي عن غيره من البحوث في المناهج الأخرى بكونه يستند على مرحلتين مهمتين ، أولاهما الاستكشاف وثانيهما التشخيص :

أولاً : "مرحلة الاستكشاف والصياغة وفيهما يتم استطلاع مجال محدد للبحث ، وتحديد المفاهيم والأولويات ، أو جمع المعلومات لإجراء بحث عن مواقف الحياة"⁽⁴⁾

ثانياً : "مرحلة التشخيص والوصف المتعمق وفيه تحدد الخصائص المختلفة وتجمع المعلومات بوصف دقيق لجميع جوانب الموضوع المبحوث "⁽⁵⁾

(1) كامل محمد المغربي ، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ط1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،

عمان ، الأردن ، 2007 ، ص 96

(2) صلاح الدين شروخ ، منهجية البحث العلمي للجامعيين ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابة ، الجزائر ، 2003 ، ص 152

(3) محمد عبيدات وآخرون ، منهجية البحث العلمي. القواعد والمراحل والتطبيقات ، ط2 ، دار وائل للطباعة والنشر ،

عمان ، الأردن ، 1999 ، ص 47

(4) عمار بوحوش ومحمد محمود ذنبيات ، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية ،

الجزائر ، 1999 ، ص 142

(5) صلاح الدين شروخ ، المرجع السابق ، ص 153

2 . مجالات الدراسة

كأي بحث في العلوم الاجتماعية، فإن تحديد المجالات الزمنية والمكانية وكذا الإطار البشري للدراسة أمور تضع المنتبغ للدراسة ، أكثر قربا من تفحصها والإحاطة بشتى جوانبها . ولذلك فنحن في هذا الإطار سنحدد الجوانب التي اخترناها متوافقة مع حيثيات الدراسة فيما يلي :

أولا : الإطار المكاني :

تمت الدراسة في مدينة الجلفة ، حيث تم اختيار عشر مؤسسات عشوائيا من مختلف جهات المنطقة سعيا منا نحو تغطية المساحة الجغرافية الكلية للمدينة لتوزيع الإطار الدراسي على مختلف الفئات المكونة للمجتمع داخلها . وهذه أهم المعلومات عن المتوسطات المختارة بشكل عشوائي:

المؤسسة الأولى : متوسطة الإمام البخاري .

سنة افتتاحها : سبتمبر 1992 . موقعها بالنسبة للمدينة : الجنوب .

عدد الأفواج : 17 فوج : (الرابعة متوسط) : أربع أفواج .

عدد أساتذة التربية الإسلامية في المؤسسة: ثلاث أساتذة

المؤسسة الثانية : متوسطة الإمام بربيع .

سنة افتتاحها : سبتمبر 1984 . موقعها بالنسبة للمدينة : الغرب .

عدد الأفواج : 16 فوج : (الرابعة متوسط) : أربعة أفواج .

عدد أساتذة التربية الإسلامية في المؤسسة: أستاذين

المؤسسة الثالثة : متوسطة حاشي بلقاسم .

سنة افتتاحها : سبتمبر 1984 . موقعها بالنسبة للمدينة : الغرب .

عدد الأفواج : 22 فوج : (الرابعة متوسط) : ستة أفواج .

عدد أساتذة التربية الإسلامية في المؤسسة: ثلاث أساتذة

المؤسسة الرابعة : متوسطة بلحواجب محمد .

سنة افتتاحها : سبتمبر 1990 . موقعها بالنسبة للمدينة : الشرق .

عدد الأفواج : 18 فوج : (الرابعة متوسط) : ستة أفواج .

عدد أساتذة التربية الإسلامية في المؤسسة: ثلاث أساتذة

المؤسسة الخامسة : متوسطة الأمير خالد .

سنة افتتاحها : سبتمبر 1992. موقعها بالنسبة للمدينة : الوسط .
 عدد الأفواج : 18 فوج : (الرابعة متوسط) : أربع أفواج.
 عدد أساتذة التربية الإسلامية في المؤسسة: ثلاث أساتذة
 المؤسسة السادسة : متوسطة فضيلي .

سنة افتتاحها : سبتمبر 1996. موقعها بالنسبة للمدينة : الوسط .
 عدد الأفواج : 20 فوج : (الرابعة متوسط) : ستة أفواج.
 عدد أساتذة التربية الإسلامية في المؤسسة: أربعة أساتذة
 المؤسسة السابعة : متوسطة الفتح.

سنة افتتاحها : سبتمبر 1992. موقعها بالنسبة للمدينة : الجنوب .
 عدد الأفواج : 18 فوج : (الرابعة متوسط) : أربع أفواج.
 عدد أساتذة التربية الإسلامية في المؤسسة: ثلاث أساتذة
 المؤسسة الثامنة : متوسطة رويني لخضر.

سنة افتتاحها : سبتمبر 2000. موقعها بالنسبة للمدينة : الشمال .
 عدد الأفواج : 18 فوج : (الرابعة متوسط) : أربع أفواج.
 عدد أساتذة التربية الإسلامية في المؤسسة: أربعة أساتذة
 المؤسسة التاسعة : متوسطة بسطامي.

سنة افتتاحها : سبتمبر 1990. موقعها بالنسبة للمدينة : الشمال .
 عدد الأفواج : 18 فوج : (الرابعة متوسط) : أربع أفواج.
 عدد أساتذة التربية الإسلامية في المؤسسة: ثلاث أساتذة
 المؤسسة العاشرة : متوسطة سليمان عميرات.

سنة افتتاحها : سبتمبر 2002. موقعها بالنسبة للمدينة : الشرق .
 عدد الأفواج : 16 فوج : (الرابعة متوسط) : أربع أفواج.
 عدد أساتذة التربية الإسلامية في المؤسسة: أستاذان

ثانيا : الإطار الزمني

جرت الدراسة الميدانية في حدود زمنية مقدرة بثلاثة أشهر ونصف مقسمة بين تحليل محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط ، وبين المقابلة الحاصلة مع المختصين في الميدان ، وتحليل الاستمارة الموزعة على تلاميذ الرابعة متوسط للمؤسسات العشر السالفة الذكر على النحو التالي :

- تحليل المحتوى : تم في حدود شهري جانفي وفيفري من سنة 2010 م .
- المقابلة : دارت مجرياتها في النصف الأول من شهر مارس من نفس السنة .
- تحليل الاستمارة : استغرقت مراحلها قرابة الشهر بين 15مارس إلى 15أفريل 2010م وفق التفصيل المرحلي التالي :

* الاستطلاع : جرى ذلك في الأسبوع الثالث والرابع لشهر مارس 2010 ، حيث تم التعرف على المؤسسات المعنية بالدراسة.

* توزيع الاستمارة : بعد عرضها على المختصين وتعديلها وموافقهم عليها ، تم توزيعها على التلاميذ مرورا بقنواتها الرسمية وبتدعيم المديرين والأساتذة والمستشارين في التربية والمساعدين التربويين ، بعد مناقشتهم حول فحوى الدراسة وأهدافها.

ثالثا : الإطار البشري

كان لاختيار الإطار البشري محددات مهمة انطلقنا منها بسبب الخصوصية التي يتميز بها البحث . حيث تم اختيارنا لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في البداية كون هذه المرحلة العمرية من جهة، والدراسية من جهة ثانية تحمل من الدلالات الاجتماعية التي يكون فيها النظام التربوي شديد التركيز على تنشئة المتعلمين نفسيا واجتماعيا على تمثّل معايير المجتمع، والنظام الاجتماعي ككل من حيث التمدرس و التقيد بالضوابط الاجتماعية . وتركيزنا في اختيار التلاميذ المنتمين للمستوى الرابع المتوسط هو لسببين مهمين : أولهما هو أن التلميذ في هذه المرحلة يكون قد مر على النصوص الدينية جميعها المتعلقة بالبرامج المدرسية للسنوات الثلاثة المتوسطة الأولى والثانية والثالثة ، تكملة للسنوات الخمس الأولى الخاصة بالمرحلة الابتدائية . فهو مشبع بعدد لا يستهان به في

عموم دراسته . والسبب الثاني هو أن الكفاءات النهائية المتعلقة بالنظام التربوي الجديد تشير إلى أن تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط هو الممثل لمخرجات التعليم الأولي (الابتدائي والمتوسط) استعدادا لدخوله في مرحلة جديدة هي المرحلة الثانوية، ولذلك فمن المنطقي أن يكون هو الممثل الحقيقي لعينة الدراسة .

3 . عينة الدراسة

تمثل عينة الدراسة وحدة تحليلية مهمة في إسقاط البحث الميداني على المجتمع الذي تحدث فيه مشكلة الدراسة ، فقدرة الباحث التي لا يمكنها التعامل مع جميع أفراد المجتمع تجعله يختار منهم عينة مختصرة يضع لها المقاييس التي يسعى قدر الإمكان من جعلها تمثلهم بنسبة كبيرة ، ومن تعريف العينة التالي : "العينة جزء من الظاهرة الواسعة الماصدق* والمعبرة عنه كله، تستخدم كأساس لتقدير الكل الذي يصعب، أو يستحيل دراسته بصورة كلية لأسباب تعلق بواقع الظاهرة أو بالكلفة أو الوقت. وبحيث يمكن تعميم نتائج دراسة العينة على الظاهرة كلها." (1) نجد أن المجتمع البشري الذي أشرنا إليه والمكون من تلاميذ السنة الرابعة لمرحلة التعليم المتوسط جعلنا نختار العينة بالشكل التالي:

— تم اختيار العينة من عشر مؤسسات من مؤسسات البلدية بشكل عشوائي يراعى فيه الشروط السابق ذكرها في الإطار البشري . وتعرف العينة العشوائية البسيطة على أنها: "العينة التي تختار بطريقة تحقق لجميع وحدات المعاينة بالمجتمع نفس الفرصة في الاختيار أو الظهور ... ويتم اختيارها عن طريق الاقتراع المباشر أو الجداول العشوائية أو الحاسب الآلي" (2) . وقد كان انتهاجنا للطريقة الأولى بالاقتراع المباشر في اختيار المؤسسات ثم في اختيار أحد الأقسام في المؤسسة .

— قمنا بتوزيع ثلاثين استمارة في قسم واحد من أقسام السنة الرابعة من كل مؤسسة بشكل عشوائي أيضا ، دون تحديد الجنس ولا مستوى التلميذ ولا أي شرط .

* الماصدق : تعني الأفراد الذين يصدق عليهم الكلي.

(1) صلاح الدين شروخ، المرجع السابق، ص24

(2) عاطف عدلي العبد ، زكي أحمد عزمي، الأسلوب الإحصائي في الدراسات الإعلامية ، دار الفكر العربي ، مصر ،

— بعض المؤسسات سمح للباحث توزيعها بيده ، وبعض المؤسسات تولى توزيعها أساتذة في ساعات دروسهم .

— ملء الاستمارات كان يتم في القسم وفي حضور الأستاذ، أين يكون فيها التلميذ جالسا على مقعد الدرس ويسجلها بشكل منظم ودون اللجوء إلى مساعدة ، وفي خلال زمن كاف لقراءة الأسئلة والإجابة عنها بشكل منظم وصادق .

4 . أدوات الدراسة

يحتاج الإسقاط الميداني للمناهج إلى استخدام أداة أو أكثر حسب نوع الدراسة ومجالات تنفيذها ، وهو الأمر الذي يجعلنا بعد التفحص والاستشارة إلى استخدام مجموعة من الأدوات التي نراها تتناسب وخصوصية دراستنا ، ولأن هذه الأخيرة تنطلق من النص الديني كمتغير يرتجى معرفة تأثيره على الضبط الاجتماعي ، فإن من المنطقي التوضيح في البداية هل هذا النص أصلا موجود في برنامج التعليم المتوسط أو لا ؟

هذا السؤال جعلنا في البداية نختار أداة " تحليل المحتوى " كوسيلة تقنية نكشف من ورائها مضمون النصوص الدينية المقترحة في كتاب التلميذ لمادة التربية الإسلامية خلال السنوات الأربعة لمرحلة التعليم المتوسط . ثم ننطلق نحو الأداة الثانية التي نراها مناسبة لإبراز العلاقة بين النص الديني في المدرسة والضبط الاجتماعي لدى التلاميذ ، ونقصد بها " الاستمارة " التي سنوجهها للتلاميذ المقصودين في الدراسة . ولعل مما رأيناه مؤثرا بارزا في إثبات ما طرحناه في إشكالية الدراسة الرجوع إلى الفاعلين في تنفيذ البرامج التربوية من مستخدمي التربية كالمفتشين والأساتذة فاقترحنا أداة ثالثة وهي " المقابلة " لما رأيناه لها من أهمية.

4 . 1 . تحليل المحتوى

يعرف (تحليل المحتوى) من طرف الكثيرين باعتباره من أهم الأدوات البحثية التي تستخدم في أكثر من مجال وأكثر من تخصص ، وهناك كثير من التعريفات التي نورد بعضها في ما يلي : " تحليل المحتوى هو تقنية غير مباشرة للتقصي العلمي ، تطبق على المواد المكتوبة، المسموعة أو المرئية ، والتي تصدر عن الأفراد أو الجماعات أو تتناولهم ، حيث يكون المحتوى غير رقمي، ويسمح بالقيام بحساب كمي أو كمي بهدف

التفسير والفهم والمقارنة " (1) كما يعرف على أنه " تقنية بحث منهجية تستعمل في تحليل الرموز اللغوية وغير اللغوية الظاهرة دون الباطنة ، الساكنة منها والمتحركة ، شكلها ومضمونها والتي تشكل في مجملها بناء مضمون صريح وهادف " (2) والجدير بالملاحظة هو أن كثير من الباحثين من يعتبر " تحليل المحتوى " منهج ، كما أن البعض الآخر يعتبره " تقنية بحث ولا ترتقي إلى أن تكون منهجا قائما بذاته ، إذ أن هذا الأخير له من الأبعاد النظرية والفلسفية التي تساعد على دراسة الظواهر من منظار كلي ، أي دراسة الظواهر في إطارها العام وفي مختلف السياقات التي تتفاعل فيها ومعها " (3). ومن بين التعريفات نجد أيضا " تحليل المحتوى يعني طريقة تجزئة موضوع الوثيقة أو الوثائق إلى عناصر (وحدات) صغيرة تسمح للباحث حسابها ودراستها كميًا . ثم إعادة تركيبها لفهم الموضوع بشموليته. " (4)

4 . 1 . 1 . أنواع تحليل المحتوى

هناك نوعين من تحليل المحتوى هما :

النوع الأول : التحليل المادي للمحتوى ، أي تحليل مادة المضمون . والمقصود بذلك تجزئ موضوع البحث إلى عناصره الأولية ، ثم يقوم الباحث بحساب مادي كمي لعدد الفقرات أو الجمل أو الكلمات والرموز ، والتي تدل على مضمون موضوع واحد . النوع الثاني : التحليل المعنوي للموضوع ، أي تحليل معنى الموضوع ، وفيه يقوم الباحث بتحليل المعاني التي تعطيها الفقرات أو الجمل أو الكلمات أو الرموز في النص للموضوع ، كما يقوم بتفسير كل معنى على حدة ، ثم يصل إلى مرحلة التركيب أي حوصلة جميع المعاني مع بعضها ليعطي وحدة كاملة متكاملة ومتناسقة ومترابطة لموضوع البحث(5).

(1) موريس أنجرس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية . تدريبات عملية ، ترجمة بوزيد صحراوي

وآخرون، دار القصبية للنشر ، الجزائر ، 2004 ، ص98

(2) يوسف تمار ، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين ، ط1 ، طاكسيج للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر،

2007، ص7

(3) نفس المرجع ، ص 9

(4) رشيد زرواتي ، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، ط 1 ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع،

عين مليلة ، الجزائر ، 2007 ، ص163

(5) المرجع السابق ، ص 167

4 . 1 . 2 . مراحل تطبيق تحليل المحتوى

أولا – تحديد الهدف :

الهدف من استعمالنا لهذه الطريقة هو إبراز تواجد الضبط الاجتماعي (من حيث أوجهه الثلاثة المقصودة في فرضيات الدراسة) في النص الديني المقترح في البرامج الجديدة لمادة التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط .

ثانيا – تحديد عينة التحليل وكيفية اختيارها :

عينة التحليل هي في تعريفها " عبارة عن عدد محدود من المفردات التي سوف يتعامل الباحث معها منهجيا " (2) وفي مثل هذا التحليل نقصد بها الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية للمستويات الأربعة (أولى ، ثانية ، ثالثة ، رابعة متوسط) ، وسبب اختيارنا يعود أساسا إلى أن النص الديني الذي نقصده في إشكالية البحث هو القرآن والسنة النبوية بمعنى الآيات القرآنية والأحاديث المقترحة للتلاميذ على مدار السنوات الأربعة المتزامنة مع الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية . فبحثنا مرتبط بما هو حاصل الآن في علاقة الضبط الاجتماعي وفق ما يتلقاه التلاميذ من نصوص قرآنية وأحاديث . ولا يمكننا كشف هذه العلاقة إلا إذا عرفنا كيف تقدم البرامج الجديدة هذا النص ، حتى نتمكن من إبرازه لدى التلاميذ.

طريقة المعاينة كانت قصدية بعدما اطلعنا على جميع الكتب التي تقدم النص الديني في مرحلة التعليم المتوسط فوجدنا المادة الوحيدة التي تهدف بصورة مباشرة ووفق أهداف دقيقة لمداول النص الديني وعلاقته بنتشئة المتعلمين على القيم الأخلاقية وعلى الامتثال للأوامر والنواهي ومحاولة وقايتهم من الانحراف هي المسطرة في برنامج مادة التربية الإسلامية ، عدا بعض النصوص المقترحة في مادة اللغة العربية والتي يكون غرضها الاستشهاد والتدعيم لمفاهيم أخرى حسب ما تشير به تعليمية المادة .

كما أن المتتبع للكفاءات الختامية المحددة لمادة التربية الإسلامية يجد ترابطا كبيرا وتسلسلا منطقيا حسب واضعي البرنامج ، معتقدين أن هذه المرحلة تحتاج إلى مفاهيم متناسبة وعمر المتعلمين ، ولذلك فهي غير منفصلة عن بعضها بل إن كل وحدة فيها

(2) نقلا عن . يوسف تمار ، مرجع سبق ذكره ، ص 14

تكمل الأخرى ، وهذا ما نجده في منهاج مادة التربية الإسلامية الذي يقدم للأستاذ لتتبع مسار العملية التعليمية التعلمية .فكل سنة تكمل الأخرى كما هو واضح مثلا هنا في أحد المناهج : " تعد السنة الثالثة من التعليم المتوسط امتدادا للسنة الثانية كونهما طورا واحدا، لهذا تم الإبقاء على عدد الدورات ، وتوزيع المضامين المتعلقة بمجالاتها الأساسية وفق الكفاءة المرحلية لكل دورة" (1).

ثالثا - تحليل العينة (الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية للسنوات الأربعة)

تم تحليلنا للكتاب المدرسي على مرحلتين، قمنا في المرحلة الأولى بعرض الخصائص العامة لكل كتاب. والمرحلة الثانية حددنا فيها خصائص النصوص الدينية المقدمة في كل مستوى تعليمي كما يلي :

- المرحلة الأولى : (الخصائص العامة للكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية)

الكتاب الأول : كتاب التربية الإسلامية للسنة الأولى متوسط

مقرر من طرف وزارة التربية الوطنية وفق البرنامج الجديد ، و مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية طبقا للقرار رقم: 192 . م . ع . 2005 المؤرخ في 03 أبريل 2005

العنوان : التربية الإسلامية . السنة الأولى من التعليم المتوسط

إشراف : موسى صاري مفتش التربية والتكوين بمرافقة الفريق التربوي التالي (إسماعيل

ذباح - مليكة طالب - إبراهيم شابو - عيسى ميقياري)

تركيب وتصميم : عيادن فطيمة

التغليف : عادي

الطبعة : جديدة ومنقحة 03.0703 ms. 2008 - 2009 من طرف الديوان الوطني

للمطبوعات المدرسية بالجزائر o.n.p.s

رقم الإيداع القانوني : 2003 - 634

عدد الصفحات : 123 صفحة

تم تصوير آيات وسور الكتاب المدرسي من المصحف الذي كتبه محمد بن سعيد شريفي(القرارة - غرداية) الجزائر ، والمعتمد من طرف وزارة الشؤون الدينية

(1) وزارة التربية الوطنية ، منهاج التربية الإسلامية . السنة الثالثة متوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،

والأوقاف بتاريخ 25 صفر 1399 هـ والذي راجعته لجنة تصحيح المصاحف برئاسة
المرحوم الشيخ أحمد حماني طبعة 2000، الإيداع القانوني 2000.704⁽¹⁾

سعر البيع : 125.00 دج — 03 . 0703 : ms

الصور : عشر صور بها آيات كونية و قرآنية للدعم ولتجميل صفحات الكتاب وصورتين
للشرح والتوضيح كما يلي :

صورة جنين الإنسان ص 22 ، المسجد النبوي ص 88.

خصائص النصوص الدينية في الكتاب :

الآيات القرآنية :

— 153 آية مكتوبة بخط النسخ بحجم كبير 18 باللون الأسود ، بين قوسين مزخرفين
باللون الأحمر. منها ثلاث آيات مطلوبة للحفظ . مع توضيح رقم الآية والسورة على
يسارها .

— ثلاث سور كاملة (الكافرون ، الإخلاص ، الفيل ، الضحى)

الأحاديث النبوية :

خمسة وسبعون حديثا مكتوبا بنفس حجم خط الكتاب لكنه غليظ وكلها مميزة باللون
الأحمر ، وبين قوسين مزركشين بالأسود . منها حديثين مطلوبين للحفظ مكتوبين بخط
النسخ وباللون الأسود.

نلاحظ في بداية الكتاب المقدمة التي تشير إلى الأستاذ والمتعلم إلى فحوى البرنامج، و يقع
الفهرس في بداية الكتاب موضحا موقع الدورات ووحداتها والصفحة الموافقة لكل منها .

الكتاب الثاني : كتاب التربية الإسلامية للسنة الثانية متوسط

مقرر من طرف وزارة التربية الوطنية وفق البرنامج الجديد ، و مصادق عليه من
طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية طبقا للقرار رقم: 658 .

م . ع . 2004 المؤرخ في 11 جويلية 2004

العنوان : التربية الإسلامية . السنة الثانية من التعليم المتوسط

إشراف : موسى صاري مفتش التربية والتكوين بمرافقة الفريق التربوي التالي (محمد

الأمين بوقلقال : أستاذ تعليم ثانوي — محمود عبود : أستاذ تعليم متوسط)

الإخراج والمعالجة الفنية : يوسف بن طلحة

التغليف : عادي

الطبعة : بدون رقم الطبعة 2007 – 2008 من طرف الديوان الوطني للمطبوعات

المدرسية بالجزائر o.n.p.s

رقم الإيداع القانوني : 2004 – 728

عدد الصفحات : 110 صفحة

سعر البيع : 138.00 دج – ms 04.0803

خصائص النصوص الدينية في الكتاب :

الآيات القرآنية :

– 80 آية قرآنية من سور متفرقة إضافة إلى ثلاث سور كاملة للحفظ (المطففين ،

الانفطار والتكوير)

– الآيات القرآنية مكتوبة بخط النسخ بالحجم الكبير 18 باللون الأسود وبدون تأطير، أما

الآيات المطلوبة للحفظ والسور فهي موضوعة داخل إطار مزركش باللون الأزرق .

الأحاديث النبوية :

ثلاثة وخمسون حديثا مكتوبة بنفس حجم خط الكتاب ولكنها مميزة باللون الأزرق وبدون

وضعها داخل إطار ما عدا منها ما هو مطلوب للحفظ والتي عددها ثلاثة أحاديث ،

إضافة إلى ما هو موضوع تحت عنوان – فائدة – وفق ما هو في الكتاب.

ونجد في بداية الكتاب المقدمة التي ترشد الأستاذ والمتعلم إلى فحوى البرنامج ، بينما يقع

الفهرس في بداية الكتاب موضحا موقع الدورات ووحداتها والصفحة الموافقة لكل منها .

الكتاب الثالث : كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة متوسط

مقرر من طرف وزارة التربية الوطنية وفق البرنامج الجديد ، و مصادق عليه من

طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية طبقا للقرار رقم:

192 . م . ع . 2005 المؤرخ في 03 أفريل 2005

العنوان : المفيد في التربية الإسلامية . السنة الثالثة من التعليم المتوسط

إشراف : موسى صاري مفتش التربية والتكوين ومرافقة الفريق التربوي التالي (خالد

بوشمة : أستاذ جامعي – لخطر لكحل : أستاذ جامعي – عيسى ميباري: أستاذ تعليم

ثانوي – محمد الأمين بوقلقال : أستاذ تعليم ثانوي – نصر الدين خالف: أستاذ تعليم

ثانوي – محمود عبود : أستاذ تعليم متوسط)

التغليف: عادي

الطبعة: جديدة ومنقحة 04.0804 ms. 2008 – 2009 من طرف الديوان الوطني

للمطبوعات المدرسية بالجزائر o.n.p.s

عدد الصفحات : 123 صفحة

تم تصوير آيات وسور الكتاب المدرسي من المصحف الذي كتبه محمد بن سعيد شريفي (القرارة – غرداية) الجزائر ، والمعتمد من طرف وزارة الشؤون الدينية والأوقاف بتاريخ

25 صفر 1399 هـ والذي راجعته لجنة تصحيح المصاحف برئاسة المرحوم الشيخ

أحمد حماني طبعة 2000، الإيداع القانوني 2000.704⁽¹⁾

سعر البيع : 145.00 دج – 05 . 0903 ms

الصور : خمسة عشر صورة بعضها فسيفساء لتجميل صفحات الكتاب وبعضها للشرح والتوضيح كما يلي :

خريطة الحديدية ص 22 ، الكعبة الشريفة ص 74 ، المواقيت المكانية للإحرام، مواضع الحج في الصفحات 78 ، 79 ، 80 ، المسجد النبوي ص 105.

خصائص النصوص الدينية في الكتاب المدرسي :

الآيات القرآنية :

– 100 آية مكتوبة بخط النسخ بحجم كبير 18 باللون الأسود .

– 100 آية قرآنية من سور متفرقة إضافة إلى ثلاث سور كاملة (النصر، عبس، النازعات) الأخيرتين منها للحفظ.

– الآيات القرآنية مكتوبة بخط النسخ بالحجم الكبير 18 باللون الأسود ، ومضللة

بالأصفر، ومميزة بإطار مزركش أصفر . مع توضيح رقم الآية والسورة تحت الإطار .

– الأحاديث النبوية :

(1) وزارة التربية الوطنية، المفيد في التربية الإسلامية. السنة الثالثة من التعليم المتوسط، 2008.2009، ص 125

ثمانية وثلاثون حديثاً مكتوبة بنفس حجم خط الكتاب ولكنها مميزة باللون الأحمر وبدون وضعها داخل إطار ما عدا منها ما هو مطلوب للحفظ وهما حديثان موضوعان داخل إطار باللون البنفسجي .

نجد في بداية الكتاب المقدمة التي ترشد الأستاذ والمتعلم إلى فحوى البرنامج ، بينما يقع الفهرس في بداية الكتاب موضحاً موقع الدورات ووحداتها والصفحة الموافقة لكل منها .

الكتاب الرابع : كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة متوسط

مقرر من طرف وزارة التربية الوطنية وفق البرنامج الجديد ، و مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية طبقاً للقرار رقم: 354 . م . ع . 2006 المؤرخ في 13 مارس 2006

العنوان : التربية الإسلامية . السنة الرابعة من التعليم المتوسط

إشراف : موسى صاري مفتش التربية والتكوين بمرافقة الفريق التربوي التالي (لخضر لكحل : أستاذ جامعي – نصر الدين خالف : أستاذ تعليم ثانوي – محمد الأمين بوقلقال :

أستاذ تعليم ثانوي – إبراهيم شابو : أستاذ تعليم ثانوي – عصام طوالي : أستاذ تعليم

ثانوي – محمود عبود : أستاذ تعليم متوسط – نور الدين العايب : أستاذ التعليم المتوسط)

التغليف : عادي

الطبعة : الأولى ms. 06.1003 – 2006 – 2007 من طرف الديوان الوطني

للمطبوعات المدرسية بالجزائر o.n.p.s

عدد الصفحات : 62 صفحة

سعر البيع : 160.00 دج – ms 06.1003

خصائص النصوص الدينية في الكتاب :

الآيات القرآنية :

– واحد وستون آية من مواضع متفرقة ، إضافة إلى سورة النبأ كاملة للحفظ .

– الآيات القرآنية مكتوبة بخط النسخ وبحجم كبير 18 للتمييز باللون الأسود، وغير

مؤطرة ، ما عدا سورة النبأ فهي مؤطرة بإطار أحمر اللون ومظللة بنفس اللون للتمييز .

الأحاديث النبوية :

30 حديثاً مكتوبة بنفس خط الكتاب (Arial) إلا أنها مميزة باللون الأحمر وموضوعة بين

قوسين .

ونجد في بداية الكتاب المقدمة التي ترشد الأستاذ والمتعلم إلى فحوى البرنامج ، بينما يقع الفهرس في بداية الكتاب موضحا موقع الدورات ووحداتها والصفحة الموافقة لكل منها .

– المرحلة الثانية : (الخصائص العامة للنصوص الدينية في الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية)

البرنامج المدرسي للسنة الأولى متوسط

يشتمل البرنامج المدرسي للسنة الأولى متوسط على أربع دورات كبرى ، حيث تحتوي كل دورة منها على سبع وحدات . ونجد النصوص الدينية المقترحة في الكتاب لهذه الوحدة متوافقة مع مجموعة من الكفاءات المرتبطة بكل دورة منها كما هو موضح فيما يلي :

أ . الدورات :

الدورة الأولى : معرفة الله ورسوله – الدورة الثانية: المحافظة على البيئة

الدورة الثالثة : طاعة الله ورسوله – الدورة الرابعة : معاملة الناس

ب . النصوص الدينية الموافقة لكل وحدة في الكتاب المدرسي:

الدورة الأولى : معرفة الله ورسوله (وتشتمل على سبع وحدات)

الوحدة 01 : أركان الإيمان

القرآن: 23 آية بداية من ص 9 إلى ص 14، إضافة إلى سورة كاملة هي

سورة "الكافرون" ص 9 .

الحديث : 3 أحاديث في ص 9 و 14 و 15 من كتاب التلميذ.

الوحدة 02 : الإيمان بالله ودلائل وحدانيته

القرآن : 10 آيات بداية من ص 16 إلى ص 18 إضافة إلى سورة كاملة

هي سورة الإخلاص ص 18

الحديث : حديث واحد ص 18 من كتاب التلميذ

الوحدة 03 : مكانة القرآن الكريم

القرآن : 8 آيات بداية من ص 20 إلى ص 25 .

الحديث : ثلاث أحاديث ص 22

الوحدة 04 : مدخل للسيرة النبوية

القرآن : 7 آيات، بداية من الآية 21 من سورة الأحزاب ص 126 حتى

الآية 129 من سورة البقرة ص 28 ، إضافة إلى سورة الفيل ص 29

الحديث : لا يوجد

الوحدة 05 : ولادة ونشأة خاتم الأنبياء والرسل

القرآن: سورة الضحى ص 32 من كتاب التلميذ.

الحديث: حديثان في الصفحتين 31 ، 33 من كتاب التلميذ.

الوحدة 06 : مكانة السنة النبوية

القرآن : 4 آيات بداية من الآية 31 من سورة آل عمران ص 35 حتى

الآية 125 من سورة البقرة ص 36 .

الحديث: خمسة أحاديث في الصفحتين 35 و 36 .

الوحدة 07 : الحكم التكليفي وأقسامه

القرآن : 14 آية بداية من الآية 3 من سورة النجم ص 37 إلى غاية الآية 2

من سورة المائدة ص 40 .

الحديث : ثلاثة أحاديث في الصفحات 37 ، 39 و 40

الدورة الثانية : المحافظة على البيئة (وتشمل سبع وحدات)

الوحدة 01 : من دلائل قدرة الله

القرآن: الآيات من 95 إلى 99 من سورة الأنعام ص 43.

الحديث : حديثان ص 22 و 23

الوحدة 02 : من نعم الله على عباده

القرآن: الآيات من 66 إلى 69 من سورة النحل ص 49 .

الحديث : لا يوجد

الوحدة 03 : المسلم يعتني ببيئته

القرآن: 11 آية بداية من الآية 14 من سورة يونس ص 54 حتى الآيتين 26

و 27 من سورة الإسراء ص 57 .

الحديث : خمسة أحاديث في الصفحات 56 ، 57 و 59

الوحدة 04 : الطهارة وأنواعها

القرآن : 3 آيات بداية من الآية 33 من سورة الأحزاب ص 60 حتى الآية 4

من سورة المدثر ص 60 .

الحديث : لا يوجد.

الوحدة 05 : الوضوء

القرآن : الآية 6 من سورة المائدة ص 60 . – الحديث : حديثان في الصفحة 64

الوحدة 06 : الغسل

القرآن : الآية 6 من سورة المائدة ص 68 من كتاب التلميذ . الحديث : لا يوجد

الوحدة 07 : التيمم

القرآن: الآية 266 من سورة البقرة ص 71 والآية 6 من سورة المائدة ص 71.

الحديث : حديث واحد ص 71 من كتاب التلميذ

الدورة الثالثة : طاعة الله ورسوله (وتشمل سبع وحدات)

الوحدة 01 : الوحي ومقدماته

القرآن : الآيتين 1 و 2 من سورة العلق ص 75 . – الحديث : لا يوجد

الوحدة 02 : الصلاة ومكانتها

القرآن : 20 آية بداية من الآية 102 من سورة النساء ص 79 حتى الآيات من

19 إلى 23 من سورة المعارج ص 83 .

الحديث : ستة أحاديث في الصفحات 79، 80، 82، 83.

الوحدة 03 : كيفية الصلاة

القرآن : لا توجد . – الحديث : حديث واحد ص 84 من كتاب التلميذ

الوحدة 04 : أحكام الصلاة

القرآن : الآية 31 من سورة إبراهيم ص 84 من كتاب التلميذ. – الحديث : لا يوجد

الوحدة 05 : أوقات الصلاة

القرآن : الآية 103 من سورة النساء ص 89 . – الحديث: حديثان في الصفحة 89

الوحدة 06 : الأمانة والصدق

القرآن : 5 آيات بداية من الآية 58 من سورة النساء ص 92 حتى الآية 13 من

سورة الانفطار ص 94 .

الحديث: خمسة أحاديث في الصفحات 92 ، 93 و 94

الوحدة 07 : سجود السهو وأحكام المسبوق

القرآن : لا يوجد. - الحديث : ثلاثة أحاديث في الصفحتين 95 و 96

الدورة الرابعة : معاملة الناس (وتشمل سبع وحدات)

الوحدة 01 : الوقت هو الحياة

القرآن:3آيات من ص100 حتى ص102. - الحديث:4 أحاديث من ص99 إلى 102

الوحدة 02 : صلاة الجمعة والجماعة

القرآن:الآية 9 من سورة الجمعة ص105 . - الحديث:3أحاديث ص105،104 و 106

الوحدة 03 : صلاة العيدين

القرآن : الآية 2 من سورة الكوثر ص 107 . - الحديث:حديثان في الصفحة 108

الوحدة 04 : الدعوة إلى الإسلام

القرآن : 8 آيات بداية من ص 110 حتى ص 111 .

الحديث : أربعة أحاديث في الصفحتين 112 و 114 من كتاب التلميذ

الوحدة 05 : من حقوق المسلم وواجباته

القرآن:3 آيات بداية من ص116حتى ص 118.

الحديث : ثمانية أحاديث ص 116 ، 117 و 118 على الترتيب.

الوحدة 06 : من الأخلاق القبيحة

القرآن :3 آيات بداية من ص119 حتى ص20. - الحديث: حديثين ص119 و 120

الوحدة 07 : علاقات المسلم

القرآن: 10 آيات بداية من الآية10 من سورة النحل ص121 حتى الآية12 من

سورة الحجرات ص124.

الحديث : ثمانية أحاديث في الصفحات121،122،123 و 124 .

البرنامج المدرسي للسنة الثانية متوسط

يشتمل البرنامج المدرسي للسنة الثانية متوسط على أربع دورات كبرى ، حيث

تحتوي كل دورة منها على ست وحدات ، كما هو موضح فيما يلي :

أ . الدورات : الدورة الأولى : قوة الإرادة وضبط النفس

الدورة الثانية: التكافل والتماسك الاجتماعي في الإسلام

الدورة الثالثة : القدوة الحسنة

الدورة الرابعة : فعالية المسلم في مجتمعه وبيئته

ب . النصوص الدينية الموافقة لكل وحدة في الكتاب المدرسي:

الدورة الأولى : قوة الإرادة وضبط النفس (وتشتمل على أربع وحدات)

الوحدة 01 :الصوم وأحكامه

القرآن: الآية 185 من سورة البقرة ص13. – الحديث:6 أحاديث ص12 إلى 15

الوحدة 02 :صوم رمضان

القرآن : الآيات(183، 185،184) من سورة البقرة ص17. – الحديث : لا يوجد

الوحدة 03 :من الأخلاق و السلوكات السيئة

القرآن:5 آيات بداية من الآية159 من سورة آل عمران ص21 حتى الآية 67 من

سورة الفرقان ص 24 . الحديث: 9 أحاديث في الصفحات 21 ، 22 ، 24

الوحدة 04 :من الآفات الاجتماعية .

القرآن: 5 آيات بداية من الآية 247 من سورة البقرة ص 26 حتى الآية 141 من

سورة الأنعام ص 30 . – الحديث : 3 أحاديث في الصفحتين 26 ، 27

الوحدة 05 :الحياء والعفة .

القرآن : الآية 23 من سورة يوسف ص 34 والآية 273 من سورة البقرة ص 34

الحديث : 4 أحاديث ص 32 ، 33 ، 35.

الوحدة 06 :الهجرة من مكة إلى المدينة .

القرآن: 4 آيات بداية من الآية 41 من سورة النحل ص 36 حتى الآية 40 من

سورة التوبة ص 38، إضافة سورة المطففين كاملة ص 41 .

الحديث: حديثان ص38 ، 39

الدورة الثانية: التكافل والتماسك الاجتماعي في الإسلام

الوحدة 01 :التماسك الاجتماعي

القرآن:الآيتين 103و104من سورة آل عمران ص46.

الحديث: حديث واحد ص47

الوحدة02:الرسول صلى الله عليه وسلم يضع أسس المجتمع المسلم في المدينة.

القرآن : الآية 9 من سورة الحشر ص 50 . – الحديث : لا يوجد

الوحدة 03 :الزكاة وأحكامها

القرآن : الآية 56 من سورة النور ص 53 والآية 141من سورة الحشر ص50

الحديث : حديثان في الصفحتين 53 ، 54

الوحدة 04 :مصارف الزكاة

القرآن : الآية 60 من سورة التوبة ص 58 . - الحديث : لا يوجد

الوحدة 05 :الإيثار والتعاون

القرآن:الآية 9 من سورة الحشرص61 . - الحديث: حديثان في الصفحتين 62 ، 63

الوحدة 06 :سورة الانفطار

القرآن : سورة الانفطار كاملة ص 64 . - الحديث : لا يوجد

الدورة الثالثة: القدوة الحسنة

الوحدة 01 :الإيمان بالملائكة

القرآن: 7 آيات بداية من الآية 285 من سورة البقرة ص70 حتى الآيتين 19 و21 من

سورة التكوير ص 71 .

الحديث : حديث واحد ص 70 .

الوحدة 02 : دعاء الملائكة للمؤمنين

القرآن : الآيات 7، 8 ، 9 من سورة غافر ص 73 . - الحديث : لا يوجد

الوحدة 03 :القدوة والصحبة الحسنة

القرآن: الآية 90 من سورة الأنعام ص75، والآية21 من سورة الأحزاب ص76

والآية 28 من سورة الكهف ص 76 .

الحديث : حديثان ص 76 .

الوحدة 04 :فاعلية المسلم الاجتماعية

القرآن : لا يوجد. - الحديث : حديثان ص 78 .

الوحدة 05 :الغزوات الكبرى

القرآن : 7 آيات بداية من الآية 39 من سورة الأنعام ص 80 حتى الآيات 9، 10،

و 11 من سورة الأحزاب ص 87 . - الحديث : حديثان ص 81 ، 83

الوحدة 06 : سورة التكوير

القرآن: سورة التكوير كاملة ص88 ، إضافة إلى الآية30 من سورة آل عمران

ص91 و الآية 65 من سورة يس ص 91 .

الحديث : حديث واحد ص 91 .

الدورة الرابعة : فعالية المسلم في مجتمعه وبيئته

الوحدة 01 :أنواع الصدقة – القرآن : لا يوجد. – الحديث : حديثان ص 94 .

الوحدة 02 :الحوار والتسامح

القرآن:6 آيات بداية من الآيتين 43 ، 44 من سورة طه ص96 حتى الآية108 من

سورة الأنعام ص 97 .

الحديث : لا يوجد

الوحدة 03 :من شيم المسلم

القرآن : لا يوجد. – الحديث : خمس أحاديث ص 99 ، 100 و 101 .

الوحدة 04 :الطاعة

القرآن:6 آيات بداية من الآية83 من سورة آل عمران ص102 حتى الآية66

من سورة الأحزاب ص 103 .

الحديث : حديث واحد ص 102 .

الوحدة 05 :من ركائز المحافظة على البيئة في الإسلام

القرآن : 18 آية بداية من الآية 222 من سورة البقرة ص105 حتى الآية 25

من سورة الحديد ص 108. (إضافة إلى10 آيات مقترحة للمطالعة)

الحديث : ثمانية أحاديث ص 105 ، 106 و 108

البرنامج المدرسي للسنة الثالثة متوسط

يشتمل البرنامج المدرسي للسنة الثالثة متوسط على أربع دورات كبرى ، حيث

تحتوي كل دورة منها على خمس أو ست وحدات (حسب الدورة) .

أ . الدورات :

الدورة الأولى : أداء الواجب وتقدير الأمور – الدورة الثانية: التسامح ورحابة الصدر

– الدورة الثالثة : التواصل الاجتماعي – الدورة الرابعة : الاجتهاد والمثابرة

ب . النصوص الدينية الموافقة لكل وحدة في الكتاب المدرسي:

الدورة الأولى : أداء الواجب وتقدير الأمور (وتشتمل على خمس وحدات)

الوحدة 01 : الأسس الخلقية للحياة الاجتماعية

القرآن : لا توجد . – الحديث : حديث واحد في الصفحة 10 من كتاب التلميذ

الوحدة 02 :مواقف من قصة نوح عليه السلام

القرآن : 18 آية بداية من الآيتين 1 و 3 من سورة نوح حتى الآيات من 36 إلى 38

من سورة نوح ص 14 — الحديث : لا يوجد

الوحدة 03 : الصبر والشكر

القرآن:10 آيات بداية من الآية22 من سورة الرعد ص16 حتى الآية 7 من سورة

إبراهيم ص 20 . — الحديث : لا يوجد

الوحدة 04 :صلح الحديبية

القرآن: الآية18 من سورة الفتح ص 24 . — الحديث: حديثان في الصفحة22 و 26

الوحدة 05 :احترام النظام والآداب العامة

القرآن:6 آيات بداية من الآية 3 و4 من سورة قريش ص28 حتى الآية 205 من

سورة البقرة ص31 .

الحديث : خمس أحاديث ص27 ، 28 ، 29 و30 .

الدورة الثانية: التسامح ورحابة الصدر (وتشتمل على خمس وحدات)

الوحدة 01 : الإيمان والدعاء

القرآن : الآيات من 284 إلى 286 من سورة البقرة ص 46 . — الحديث : لا يوجد

الوحدة 02 : الإيمان بالكتب السماوية

القرآن: 7 آيات بداية من الآية48 من سورة المائدة ص40 حتى الآية 38 من سورة

المائدة ص 42 . — الحديث : لا يوجد

الوحدة 03 : الحلم والإحسان

القرآن:5آيات بداية من الآية 115 من سورة هود ص48 حتى الآية 60 من سورة

الرحمن ص 48 . — الحديث : ستة أحاديث ص 45 ، 46 ، 47 و 49

الوحدة 04 : فتح مكة

القرآن: الآية81 من سورة الإسراء ص53 والآية 924 من سورة يوسف ص 54 ،

إضافة إلى سورة كاملة هي سورة النصر ص55 . — الحديث : حديثان ص 52 و 53 .

الوحدة 05 : سورة عبس

القرآن : سورة عبس في الصفحتين 57 و 58 . — الحديث : لا يوجد

الدورة الثالثة: التواصل الاجتماعي (وتشتمل على ست وحدات)

الوحدة 01 : الإيمان بالأنبياء والرسول

القرآن : 11 آيات بداية من الآية 48 من سورة الأنعام ص 65 حتى الآية 285 من

سورة المائدة ص 68 . - الحديث : لا يوجد

الوحدة 02 : النداء للحج

القرآن : الآيات من 26 إلى 30 من سورة الحج ص 71 . - الحديث : لا يوجد

الوحدة 03 : الحج وأحكامه

القرآن : الآية 97 من سورة الحج ص 75 و الآية 197 من سورة البقرة ص 82

الحديث : ثلاثة أحاديث في الصفحات 75 و76 و 77 .

الوحدة 04 : مواقف من حياة سيدنا إبراهيم عليه السلام

القرآن : الآيات من 41 إلى 47 من سورة مريم ص 83 والآيات من 69 إلى 83 من

سورة الشعراء ص 84 والآية 258 من سورة البقرة ص 85

الحديث : لا يوجد

الوحدة 05 : حقوق الإنسان من خلال وثيقة خطبة حجة الوداع

القرآن : لا يوجد. - الحديث : خطبة حجة الوداع ص 87 .

الوحدة 06 : السلوك الاجتماعي القويم

القرآن : لا يوجد. - الحديث : سبعة أحاديث في الصفحات 90 ، 91 ، 92 و 93.

الدورة الرابعة : الاجتهاد والمثابرة (وتشتمل على خمس وحدات)

الوحدة 01 : فضائل العبادات

القرآن : لا يوجد. - الحديث : حديث واحد رواه مسلم ص 100 .

الوحدة 02 : العمرة وأحكامها

القرآن: الآية 157 من سورة البقرة ص 104. - الحديث: 4 أحاديث ص 103، 102 و 104

الوحدة 03 : المسارعة في الخيرات

القرآن : 8 آيات بداية من الآية 62 من سورة المائدة ص 106 حتى الآية 90 من سورة

الأنبياء ص 108 . - الحديث : حديثان ص 108 و 109 .

الوحدة 04 : المثابرة وترك الكسل

القرآن: الآية 142 من سورة النساء ص 112 . - الحديث: 4 أحاديث ص 114 و 115

الوحدة 05 : سورة النازعات

القرآن : سورة النازعات في الصفحتين 118 و 119 . - الحديث : لا يوجد

البرنامج المدرسي للسنة الرابعة متوسط

يشتمل البرنامج المدرسي للسنة الرابعة متوسط على أربع دورات كبرى ، حيث

تحتوي كل دورة منها على ست وحدات ، كما هو موضح فيما يلي :

أ . الدورات :

الدورة الأولى: العمل الصالح أساس النجاح - الدورة الثانية: تماسك المجتمع ودور الأسرة

الدورة الثالثة : الإسلام عقيدة وعمل والتزام - الدورة الرابعة : لا ضرر في الإسلام

ب . النصوص الدينية الموافقة لكل وحدة في الكتاب المدرسي:

الدورة الأولى : العمل الصالح أساس النجاح (وتشتمل على أربع وحدات)

الوحدة 01 : ثواب الإيمان والعمل الصالح

القرآن: الآيات من 30 إلى 36 من سورة فصلت ص 4 والآية 125 من سورة النحل ص 6 و

الآية 12 من سورة الأحقاف ص 6 . - الحديث : لا يوجد

الوحدة 02 : فضل ذكر الله تعالى . - القرآن : لا يوجد . - الحديث : حديث واحد ص 7

الوحدة 03 : الإيمان باليوم الآخر

القرآن : الآية 20 من سورة "ق" ص 10 والآية 85 من سورة مريم ص 10 والآية 47

من سورة الأنبياء ص 11 . - الحديث : لا يوجد

الوحدة 04 : الاستقامة

القرآن : الآية 13 من سورة الأحقاف ص 12 . - الحديث : لا يوجد

الوحدة 05 : الكسب المشروع

القرآن: الآية 275 من سورة البقرة ص 14 والآية 26 من سورة القصص ص 34

الحديث : حديثان في الصفحتين 14 ، 15 .

الوحدة 06 : مواقف من حياة سيدنا موسى عليه السلام

القرآن: الآيتان 25 و 26 من سورة القصص ص 16. الآيات من 66 إلى 69 من سورة

الكهف ص 17 . - الحديث : لا يوجد

الدورة الثانية : تماسك المجتمع ودور الأسرة

الوحدة 01 : من أخلاق المسلم

القرآن : الآيات من 10 إلى 13 من سورة الحجرات ص 19 . - الحديث : لا يوجد

الوحدة 02 : بر الوالدين

القرآن : الآية 23 من سورة الإسراء ص 22 والآية 15 من سورة لقمان ص 22

الحديث : حديثان ص 22 و 23 .

الوحدة 03 : من مظاهر بر الوالدين

القرآن : لا يوجد. — الحديث : حديث واحد ص 24 من كتاب التلميذ

الوحدة 04 : قيمة الأسرة في الإسلام

القرآن: الآية 72 من سورة النحل ص 26 . الآية 21 من سورة الروم ص 26. الحديث: لا يوجد

الوحدة 05 : مواقف من حياة سيدنا عيسى عليه السلام

القرآن: الآيات من 16 إلى 21 من سورة مريم ص 28. الآية 52 من سورة آل عمران ص 29

الحديث : لا يوجد

الوحدة 06 : الرسول — صلى الله عليه وسلم — يحفظ الحقوق

القرآن : لا يوجد . — الحديث : 3 أحاديث ص 30 و 31 .

الدورة الثالثة : الإسلام عقيدة وعمل والتزام

الوحدة 01 : التعريف بالدين الإسلامي. القرآن : لا يوجد. — الحديث: حديث واحد ص 33

الوحدة 02 : الإيمان بالقضاء والقدر

القرآن : 4 آيات بداية من الآية 12 من سورة الطلاق ص 236 حتى الآية 2 من سورة

الفرقان ص 36 . — الحديث : لا يوجد

الوحدة 03 : المسؤولية — القرآن : لا يوجد. — الحديث : حديثان ص 38 .

الوحدة 04: التوكل — القرآن: الآية 15 من سورة النحل ص 40. — الحديث: حديثان ص 40

الوحدة 05 : مواقف في الشورى — القرآن : لا يوجد. — الحديث : لا يوجد

الوحدة 06 : من عظماء الأمة — القرآن : لا يوجد. — الحديث : لا يوجد

الدورة الرابعة : لا ضرر في الإسلام

الوحدة 01 : الكسب غير المشروع

القرآن : الآية 188 من سورة البقرة ص 49 . — الحديث : حديثان ص 49 و 50

الوحدة 02 : كف الأذى — القرآن : لا يوجد. — الحديث : حديث واحد ص 51 .

الوحدة 03 : مواقف في السلم — القرآن : لا يوجد. — الحديث : لا يوجد

الوحدة 04 : صلة الرحم

القرآن : الآية 75 من سورة الأنفال ص 55 و الآية 21 من سورة الروم ص 26
الحديث : ثلاث أحاديث ص 55 .

الوحدة 05 : الرسول صلى الله عليه وسلم القدوة

القرآن: الآية 21 من سورة الأحزاب ص 57 والآية 128 من سورة التوبة ص 58
الحديث : سبعة أحاديث ص 57 .

الوحدة 06: سورة النبأ. – القرآن : سورة النبأ. – الحديث : ثلاث أحاديث ص 30 و 31

4 . 2 . المقابلة

تعتبر المقابلة من المصادر ذات الطابع المباشر في استخدامها كأداة بحثية تحمل الكثير من المواصفات المفيدة في البحث ، وتعرف المقابلة على أنها " أداة أو أسلوب في البحث العلمي وهي عبارة عن حوار، أو محادثة أو مناقشة ، موجهة ، تكون بين الباحث عادة، من جهة، وشخص، أو أشخاص آخرين، من جهة أخرى، وذلك بغرض التوصل إلى معلومات تعكس حقائق أو مواقف محددة، يحتاج الباحث التوصل إليها والحصول عليها ، في ضوء أهداف بحثه. وتمثل المقابلة مجموعة من الأسئلة والاستفسارات والإيضاحات، التي يطلب الإجابة عليها، أو التعقيب عليها. وتكون المقابلة عادة وجها لوجه، بين الباحث والشخص أو الأشخاص المعنيين بالبحث.⁽¹⁾

وقد أجرينا المقابلة مع عدد من الأساتذة المشرفين على تدريس مادة التربية الإسلامية ، فكانت لنا الملاحظات التالية حول كيفية إجراء المقابلة معهم* :
– لا يوجد أستاذ متخصص في مادة التربية الإسلامية كبقية المواد ، بل تسند في الغالب لأستاذ اللغة العربية .

– يتغير إسناد مادة التربية الإسلامية للأساتذة من موسم دراسي لآخر، بحيث يمكن أن تسند لأستاذ واحد جميع أقسام المؤسسة ليدرسها وحدها فقط . دون أن يدرس معها اللغة العربية. أو يمكن أن يتم توزيع ساعاتها على جميع أساتذة اللغة العربية ، بحيث يصبح توقيت الأستاذ موزع على تدريس المادتين.

(1) عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، البحث العلمي الكمي والنوعي، دار اليازوري العلمية للنشر

والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 301، 302

* عد إلى الملاحق (دليل المقابلة)

كانت المقابلة مع الأساتذة مقسمة إلى قسمين كما يلي :

القسم الأول : أسئلة عن مادة التربية الإسلامية في البرامج الجديدة المتعلقة بنظام المقاربة بالكفاءات ، وما يتعلق بطرق تدريسها و رأيهم في مسارها داخل النظام التربوي الجديد من حيث الحجم الساعي والمتابعة ونظام التقويم وآرائهم في المناهج الجديدة بصفة عامة.

القسم الثاني : أسئلة عن النصوص الدينية المقترحة في الكتاب المدرسي خلال السنوات الأربعة للتعليم المتوسط ، وعلاقتها بالضبط الاجتماعي من حيث القيم والامتثال والوقاية من الانحراف.

أما عن ظروف مسار المقابلة فقد كانت تتسم بتفاعل كبير مع الأساتذة ، إلا أن انشغالهم المشترك كان يعبر عن الاستفهام والغموض جراء المكانة التي تحتلها مادة التربية الإسلامية في النظام التربوي الجديد ، والتي أشرنا إليها مع تحليل النتائج.

4 . 3 . الاستبيان

يعرف الاستبيان على أنه " عبارة عن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة، والمرتبطة بعضها ببعض الآخر بشكل يحقق الهدف، أو الأهداف، التي يسعى إليها الباحث، وذلك في ضوء موضوع البحث والمشكلة التي اختارها"⁽¹⁾.

واستخدام الاستبيان في الدراسة الحالية يتطلب منهجي لجأنا إليه لإظهار علاقة التأثير المطروحة في الإشكالية لمعرفة مدى تأثير النص الديني على الضبط الاجتماعي لتلاميذ التعليم المتوسط ، لما له من مميزات إيجابية كثيرة نذكر منها ما يلي⁽²⁾:

أ – الاستبيان يؤمن تشجيع الإجابات الصريحة والحررة.

ب – تكون الأسئلة موحدة ومتشابهة لجميع أفراد عينة البحث.

ج – تصميم الاستبيان ووحدة الأسئلة يسهل عملية تجميع المعلومات في مجاميع وتصنيفها في حقول.

د – يمكن للأفراد المعنيين بالإجابة على الاستبيان أن يختاروا الوقت المناسب للإجابة.

هـ – الاستبيان يسهل على الباحث جمع معلومات كثيرة جدا ، وفي وقت محدد.

و – الاستبيان غير مكلف ماديا ، من حيث تصميمه وتوزيعه.

(1) المرجع السابق ، ص288

(2) نفس المرجع، ص293، 294.

كما أنه " من أنواع الاستبيان نجد الاستبيان المغلق الذي تكون أسئلته محددة الإجابات ، كأن يكون الجواب بنعم أو لا ، قليلا أو كثيرا ، أو افق أو لا أو افق"⁽³⁾.

وهو الأمر الذي ساعدنا على بناء الاستمارة التي وجهناها للتلاميذ المستجوبين في شكلها النهائي وفق المراحل التالية :

المرحلة الأولى :

استخرجنا الكفاءات* المتعلقة بالدروس (دورات ووحدات) والموجهة للأستاذ أثناء تنفيذه للبرنامج، وذلك من كتيبات خاصة بالأستاذ تسمى " مناهج التربية الإسلامية " .

المرحلة الثانية :

استخرجنا بعد ذلك الأبعاد من المفاهيم المتعلقة بالفرضيات الثلاثة ، وذلك من منطلق الكفاءات المسطرة في المناهج المدرسية ، ثم تفكيكها إلى مؤشرات ومن ثمة إلى الأسئلة الموجودة في جدول الاستمارة .

— بنينا الاستمارة في الأخير وفق التقسيم التالي :

القسم الأول : البيانات العامة

قسمنا الأسئلة فيها إلى ثلاث أقسام كما يلي :

— معلومات عن التلميذ :

تشمل خمسة أسئلة أردنا من خلالها التعرف على الملمح المميز للتلميذ المستجوب فحددنا في البداية الجنس، حتى يتسنى لنا البحث الميداني المتعلق بالذكور والإناث على حد سواء خاصة وأن العملية التربوية لا تفرق في أهدافها بين الجنسين ، وتتعامل معهما على أساس من المساواة والعدل في كل مقتضيات الأمور، ثم المستوى الدراسي، الذي نعتبره عنصرا يشير إلى حد ما إلى قضية التأثير المطروحة في الدراسة . ثم يأتي السؤال عن الكتب التي يطالعها التلميذ بكثرة ، لمعرفة اتجاه التلميذ الذي يمكن للنص الديني أن يكون قد أوقعها في اهتمامه ، فجعله يتجه إليها. ويأتي بعد ذلك سؤال عن عدد السور القرآنية التي يحفظها التلميذ لنبرز مؤشرا آخر ذا أهمية ملفتة للانتباه عن أهداف المنظومة التربوية التي ترمي في إحدى كفاءاتها نحو الاستظهار الصحيح، والتزويد

(3) المرجع السابق ، ص 291

* الكفاءات : هي الأهداف المرجو الوصول إليها لدى التلميذ أثناء تدريس المادة ، وهي التي جاءت مع الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية و أصبح النظام التربوي يسمى بها : " المقاربة بالكفاءات " ، عد إلى تعريف المفاهيم

المستمر خلال أربع سنوات بمجموعة من النصوص الدينية، التي تكون عوناً وسنداً له على المحاجة والتدليل على صدق مفاهيمه وسلوكاته وثبات مرجعيتها. وأخيراً في هذا القسم يأتي السؤال عن مصدر السور القرآنية التي يحفظها حتى نتأكد إن كانت المدرسة قد نجحت خلال مرحلة التعليم المتوسط من تجميع عدد من السور التي اقترحناها في السؤال وفق ما يمكن قياسه بالتقريب لدى التلميذ في هذا السن ، ونشير إلى أننا لم نستطع السؤال عن حفظ الأحاديث لما فيه من صعوبة في القياس لدى التلميذ .

— معلومات عن الأسرة :

في هذا الجزء أردنا أن نشير إلى العلاقة التي تربط النظام التربوي المدرسي بقرينه الذي يحدث داخل الأسرة خاصة وأنه امتداد له و مكمل لكثير من جوانبه ، إضافة إلى أنه الرقيب على ما يتم تلقينه للتلميذ خلال العملية التعليمية . ولذلك طرحنا السؤال الأول عن عمر الأب لما له من أثر في حياة الطفل أثناء التمدرس ، حيث أنه في الغالب يكون للأب الشاب جانب من التفاعل مع البرامج المستحدثة والتجديد أكثر منها عند المسن، خصوصاً عند تدعيمها بالسؤال الموالي وهو حول المستوى العلمي للأب الذي يمكن أن يكون له أثر بارز في العملية التربوية كلما كان مرتفعاً ، أما عن الأثر المتعلق بدراستنا بشكل مباشر فاقترحنا سؤال آخر متعلق بالمستوى الديني حيث نراه مهماً في دراستنا ، إذ أن اشتراك النظامين التربويين الأسري والمدرسي على أهداف مشتركة سيزيد في تدعيم النتائج المرجى الوصول إليها ، خاصة حين يتعلق الأمر بتدريس القرآن والحديث . وبنفس الرؤية اقترحنا الأسئلة ذاتها للأب فكان السؤال الرابع عن عمر الأم والذي يليه عن المستوى العلمي لها وأخيراً عن المستوى الديني للغرض نفسه المشار إليه مع الأب .

— معلومات عن مادة التربية الإسلامية :

وأما الجزء الأخير من البيانات العامة فقد كان الغرض منه الإشارة إلى الإطار المدرسي الرسمي الذي يتم من خلاله تمرير المشروع التربوي المتعلق بالمعتقد ، وهو الذي طرحنا فيه خمسة أسئلة متعلقة بمادة التربية الإسلامية لنلمح مدى أثرها في حياة الطالب المدرسية ، فبدأنا أولاً بالسؤال عن الكتاب المدرسي ، إن كان التلميذ يملكه أو لا حيث أن هذا يشير إلى مدى اهتمامه بالمادة . ثم أدرجنا بعده السؤال المتعلق بالكراس كمؤشر آخر يوحي لنا مدى أهمية المادة لدى المتعلم . كما قد طرحنا سؤالاً آخر عن

الأستاذ ليس من باب التقييم لأن الأمر لا يتم في مثل هذا السن ولكننا طرحناه بشكل ننتظر من ورائه مدى التجاوب الذي يحصل في حياة التلميذ إن كان منسجما مع الأستاذ أو لا خاصة إذا عرفنا أنه لا يوجد أستاذ متخصص في المادة في هذا الطور من التعليم كما أشرنا سابقا ، فهي موكلة لأستاذ اللغة العربية. وأخيرا طرحنا سؤالا عن مستوى التلميذ في المادة ، مقتنعين أنه لن يستطيع التقييم الحقيقي لمدى تحقق الأهداف التربوية فيه كهدف لها ، ولكننا أردنا فقط أن نلتمس مكانة المادة عنده ، لنلمح من ورائها إمكانية تحقيقها للتأثير المشار إليه في إشكالية الدراسة .

القسم الثاني : أسئلة الفرضيات

قام الباحث ببناء استمارة الدراسة اعتمادا على الأدب التربوي المتاح وعلى الخبرة الميدانية التي لجأنا فيها إلى المختصين في الميدان وكان اعتمادنا فيها تقنيا على الكفاءات المستهدفة من تدريس مادة التربية الإسلامية، كما أشرنا في بداية العنوان ، فأدرجنا لها ثلاثين سؤالا مقسمة على الفرضيات الثلاثة بالتساوي . وتعمدنا فيها صياغة العبارات صياغة سلبية، سعيا نحو تحقيق الهدف من إظهار وجه التأثير الحاصل بين متغيري الدراسة (النص الديني والضبط الاجتماعي) ما عدا في العبارات الخاصة بالأسئلة رقم (1 ، 5 ، 13 ، 20 ، 25) وهذا حتى لا يتجه التلميذ المستجوب إلى التأشير الكلي في اتجاه واحد "موافق" أو "غير موافق" إذا أحس بذلك.

اشتقينا طريقة الإجابة من مقياس ليكرت* الخماسي ، لكننا عدلناها بعد أن قمنا بتجريب الاستمارة التجريبية التي كشفت لنا عدم قدرة التلاميذ على التفريق بين مدلول "موافق" و"موافق بشدة" وبين "غير موافق" و"غير موافق بشدة"، وهو أمر منطقي مقارنة مع عمر المبحوثين وقدراتهم العقلية في التمييز. فاقترحنا سلما ثلاثيا للتسهيل على التلاميذ المبحوثين باستخدام العبارات التالية : "موافق" ، "لا أدري" ، "غير موافق" وقد تجنب الباحث الأسئلة المفتوحة لما يجد لها من ثقل على التلميذ ، كما وقد حاول قدر الإمكان التسهيل على المبحوثين بالتأشير فقط وهذا راجع لخبرته الميدانية

* ليكرت (Rensis Likert) : عالم اجتماع أمريكي مؤسس معهد البحوث الاجتماعية التابع لجامعة ميتشغن. ويعد مقياس ليكرت الخماسي (1-5) العمل الأكثر شهرة لـ ليكرت والذي كان نتاجا لبحثه في رسالة الدكتوراه بعنوان

"أسلوب لقياس المواقف (الاتجاهات)" A Technique For The Measurement of Attitudes

واحتكاكه بالتلاميذ لسنوات طويلة، خبر فيها الفاعلية المرتجاة من هذا النوع من الأسئلة فكانت الاستمارة مبنية على مجموعة من الأبعاد المشيرة للفرضيات كما يلي :

الفرضية الأولى : اقترحنا لها الأسئلة العشرة الأولى التي تتعلق بالتنشئة على القيم الموجهة للسلوك ، حيث جاء بناؤها مقسما على أربعة أبعاد استقينا مصطلحاتها من الكفاءات المسطرة في منهاج المادة ، وهي :

البعد الأول : التعامل الإيجابي (المعاملة) ويشتمل على ثلاث مؤشرات تمثلها عبارات الأسئلة الثلاثة الأولى عن احترام النظام العام للمؤسسة وعن التواصل مع الآخرين وعن التعامل بالصدق.

البعد الثاني : القيام بخلق حسن (حسن الخلق) ويشمل خمس مؤشرات تمثلها عبارات الأسئلة الأربعة الموالية وهي الإيثار، التعاون ، الطاعة ، الحلم و أخيرا الإحسان.

البعد الثالث : توظيف قيم وآداب ويشتمل على ثلاثة مؤشرات ، تمثلها عبارات السؤال التاسع والعاشر والحادي عشر وهي الصبر ، السلام (التحية) وعبادة المريض.

البعد الرابع : معاملة وفق قيم ويشتمل على ثلاثة مؤشرات تمثلها عبارات الأسئلة الموالية عن التسامح ، الحوار و أسلوب الإقناع .

الفرضية الثانية : اقترحنا لها الأسئلة العشرة الثانية والتي تتعلق بالتنشئة على الامتثال

للأوامر والنواهي، وقد جاء بناؤها مقسما إلى أربعة أبعاد مستقاة من الكفاءات كما يلي :

البعد الأول : أداء عبادة ، ويشتمل على خمسة مؤشرات تمثلها عبارات الأسئلة من إحدى عشر حتى خمسة عشر ، وهي الصلاة ، الأمر بالمعروف ، طاعة الوالدين ، قراءة القرآن وأخيرا الوضوء .

البعد الثاني : الاستظهار ويشتمل على مؤشرين تمثلهما عبارتي السؤالين المواليين وهما حفظ الآيات القرآنية وحفظ الأحاديث الشريفة .

البعد الثالث : أداء حقوق ويشتمل أيضا على مؤشرين تمثلهما عبارتي السؤال الثامن عشر والتاسع عشر وهما الأمانة وحفظ حقوق الغير.

البعد الرابع : المحافظة على البيئة ويشمل مؤشرا واحدا تمثله عبارة السؤال العشرين وهو نظافة المكان.

الفرضية الثالثة : هي التي اقترحنا لها الأسئلة العشرة الأخيرة والتي تتعلق بالوقاية من الانحراف ، وقد جاء بناؤها مقسما إلى بعدين استقينا مصطلحاتهما أيضا من الكفاءات المستهدفة من المنهاج كما يلي :

البعد الأول : تجنب خلق سيء ويشتمل على سبعة مؤشرات تمثلها عبارات الأسئلة من واحد وعشرون حتى ستة وعشرون وهي الكذب ، العنف ، الغش ، الكتابة على الطاولة ، التخريب في المؤسسة ، السرقة وأخيرا الاحتيال.

البعد الثاني : اختيار الصحبة ويشتمل على ثلاثة مؤشرات تمثلها عبارات الأسئلة الثلاثة الأخيرة من مجموع الثلاثين سؤالاً وهي اختيار الصحبة لأجل تكوين عصابة أو لأجل المال أو اختيارها بسبب الخوف .

المرحلة الثالثة : صدق الأداة

قبل توزيع الاستمارة على التلاميذ قمنا بعرضها على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم الاجتماع وعلم النفس وبعض المفتشين والمدرسين لمادة التربية الإسلامية وكان من بينهم الأعضاء المحكمين من أساتذة الجامعة لصدق الأداة وصلاحيه استعمالها وهم على الترتيب : عبد العزيز خواجه من المركز الجامعي بغرداية و بكاي الميلود من جامعة الجلفة ، و خالد مسعودة بجامعة الجلفة .

وبعد الاطلاع على استمارة "استطلاع الرأي" * والمناقشة أجريت تعديلا على بعض عباراتها وحذف ما لا صلة له بالموضوع أخرجت الاستمارة في شكلها النهائي**

المرحلة الرابعة : توزيع واستعادة الاستمارة

— بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها قام الباحث بالإجراءات اللازمة لتطبيقها على عينة الدراسة كما يلي :

أولا — قام الباحث بتوزيع 300 استبيان على عشرة أقسام من أقسام مستوى الرابعة متوسط ، بمعدل 30 استبيان لكل قسم . وقد تم ذلك بشكل عشوائي على عشر مؤسسات في بلدية الجلفة محاولين قدر الإمكان أن تكون في أحياء متباينة في الموقع الجغرافي فكان بعضها في الشمال والآخر في الجنوب وبعضها في الشرق والبعض الآخر في الغرب وكذلك الوسط، وفق المواصفات المقدمة عن كل متوسطة كما سبق.

* أنظر الملحق رقم 1

** أنظر الملحق رقم 2

اعتمد الباحث في اختيار قسم واحد من كل مؤسسة، كون ذلك يغطي مختلف مستويات التلاميذ الدراسية في القسم ، حيث يمكن تواجد التلاميذ الممتازين إلى جانب المتوسطين إلى جانب الذين لهم مستوى غير مقبول ، إضافة إلى وجود الجنسين . وقد كانت عملية التوزيع تحت إشراف مديري المتوسطات أو المستشارين التربويين وبتنفيذ من الأساتذة والأستاذات والمساعدات التربويين بعد توضيح الغرض من الدراسة والتنبيه على سرية معلوماتها وتم ذلك في فترة وجيزة جدا راعينا فيها الساعات التي يتجاوب فيها الأساتذة بتقديمها في حصصهم وقت فراغهم من الدرس فيملأها التلميذ في الحصة . وقد كان لذلك أثر إيجابي لمحنائه أثناء ملاء الاستمارات من طرف التلاميذ فكان تجاوبهم كبير.

ثانياً- بعد جمع البيانات وفرزها تبين أن هناك 280 استمارة معبأة وصالحة للبحث من بين 300 استمارة التي كنا قد وزعناها ما نسبته 93.33% من مجموع الاستمارات الموزعة.

ثالثاً- بعد أن تم جمع أداة الدراسة ، تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب، ومن ثمة بدأت معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) ، (Statistical Packages for Social Sciences) . وقد استخرجنا منه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومقاييس أخرى نراها في الفصل الخاص بتحليل البيانات واستخلاص النتائج .

خلاصة الفصل الخامس

خصوصية البحث المتناول في الدراسة يستدعي تقديم عرض مفصل عن النصوص الدينية الموجودة في النظام التربوي المدرسي لمرحلة التعليم المتوسط ، لنتمكن من خلالها إسقاط البحث الميداني على ظاهرة الضبط الاجتماعي في المجتمع المدرسي . الأمر الذي جعل الباحث في إجراءات الدراسة من الناحية المنهجية يسير على خطى البحوث التقليدية كما يرى المنتبع لها . إلا أنه سيلحظ تفعيل أداتين من الأدوات ، ارتأى الباحث ضرورة وجودهما بعد استشارة المختصين ، بعد ما كان في الغالب يظهر تفعيل واحدة فقط . وهذا حال البحوث التي لها علاقة بالتربية ونظامها التربوي، إلى جانب التميز الذي يسوم النص الديني المدرسي في مجتمع إسلامي نصه القرآن والسنة النبوية . يضاف إلى ذلك ما يصعب الإجراءات الميدانية في إسقاطها على الواقع المدرسي حين يتعلق الأمر بالضبط الاجتماعي . كل ذلك جعل البحث ينحى هذا النحو الذي نرى نتائجه في الفصل الموالي.

الفصل السادس :

تحليل البيانات واستخلاص النتائج

- 1 . تفريغ البيانات وتحليلها
- 2 . استخلاص النتائج
- 3 . التوصيات
- 4 . الخاتمة
- 5 . ملخص الدراسة
- 6 . قائمة المراجع المعتمدة في الدراسة
- 7 . الملاحق

1 . تفريغ البيانات و تحليلها

1 . 1 . تفريغ و تحليل البيانات المتعلقة بتحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية

وفق ما جاء في الفصل السابق فإن تحديد الآيات والأحاديث التي تناولت موضوع الضبط الاجتماعي ، ينظر إليه من حيث الإشارة إلى جوانب ثلاثة هي الموجودة في الفرضيات الثلاثة للدراسة : أولها التنشئة على القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك ، وثانيها التنشئة على الامتثال للأوامر والنواهي وأخيرا الوقاية من الانحراف . وقد كان ذلك إما من حيث وحدة الموضوع (في عناوين الدروس أو الوحدات) أو في وحدة المعنى (المعنى في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية)

1 . 1 . 1 . نتائج تحليل الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية للسنة الأولى

أولا: وحدة الموضوع (في عناوين الدروس)

الجدول (1) : يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الوحدات (عناوين الدروس)

النسبة %	التكرار	المواضيع
25	7	القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك
10.71	3	الامتثال للأوامر والنواهي
3.57	1	الوقاية من الانحراف
60.72	17	غير مصنفة
100	28	المجموع

نلاحظ أن النسب المتعلقة بالفرضيات الثلاثة في برنامج التربية الإسلامية للسنة

الأولى متوسط تمثله النسب (25 + 10.71 + 3.57) بمجموع 39.28 % من

المواضيع كلها تتناول الضبط الاجتماعي وهي نسبة معتبرة تمثل ثلث النسبة الكلية

للوحدات ، بينما تمثل نسبة 60.72 % مواضيع أخرى . وهو ما يدل دلالة واضحة على

أهمية الضبط الاجتماعي في النظام التربوي بداية من السنة الدراسية الأولى للتعليم

المتوسط .

كما نلاحظ أيضا أن نسبة المواضيع التي تهتم بالتنشئة على القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك ، والتي تشير إلى فرضية الدراسة الأولى تمثل أعلى نسبة حيث تقدر بـ 25% ، بينما تمثل النسبة التي تليها في الترتيب 10.71% والتي تتعلق بالفرضية الثانية الخاصة بالتنشئة على الامتثال للأوامر والنواهي ، بينما لا تشكل الفرضية الثالثة إلا نسبة ضعيفة تقدر بـ 3.75% ، ولعل في ذلك إشارة إلى أن التلميذ لا يزال في مرحلة مبكرة بأن نصف خروج تصرفاته عن النمط السائد في المجتمع سلوكا انحرافيا، وهو ما جعل البرامج تتجه نحو ترسيخ القيم والتنشئة على اتباع الأوامر أكثر منها عن السلوكات غير السوية .

ثانيا: وحدة المعنى

أ – (المعنى في الآيات)

الجدول (2): يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الآيات القرآنية

النسبة %	التكرار	المواضيع
46.59	82	الآيات القرآنية
53.41	94	آيات أخرى
100	176	المجموع

يظهر من خلال الجدول أن نسبة الآيات التي تتناول الضبط الاجتماعي تكاد تعادل نصف الآيات الكلية المقترحة في برنامج السنة أولى متوسط ، حيث تمثل نسبة 46.59 % مقابل 53.41 % من الآيات التي تتناول مواضيع أخرى . وهو ما يجعلنا نلمس بوضوح الاهتمام الكبير بالضبط الاجتماعي في النظام التربوي الجديد .

ب – (المعنى في الأحاديث)

الجدول (3): يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الأحاديث النبوية الشريفة

النسبة %	التكرار	المواضيع
64.86	48	الأحاديث النبوية
35.14	26	أحاديث أخرى
100	74	المجموع

تبين الأرقام الموجودة في الجدول النسبة العالية التي يحتلها الضبط الاجتماعي في برنامج السنة أولى متوسط ، حيث تشكل 64.86 % النسبة الكبرى من الأحاديث التي تتناول

الضبط الاجتماعي ، مقابل 35.14 % فقط من الأحاديث تتناول مواضيع أخرى ، وهي الإشارة البليغة بمدى تواجد الضبط الاجتماعي في الكتاب الموجه للتلميذ .

1.1.2 . نتائج تحليل الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية للسنة الثانية

أولاً: وحدة الموضوع (في عناوين الدروس)

الجدول (4) : يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الوحدات (عناوين الدروس)

النسبة %	التكرار	المواضيع
47.82	11	القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك
17.39	4	الامتثال للأوامر والنواهي
8.69	2	الوقاية من الانحراف
26.10	6	غير مصنفة
100	23	المجموع

تمثل النسبة 73.90 % الخاصة بالعناوين التي تتناول الضبط الاجتماعي ، نسبة عالية مقابل النسبة 26.10 % للعناوين الخاصة بمواضيع أخرى في برنامج السنة الثانية متوسط ، ولهذا دلالة واضحة عن التواجد الكبير لمفهوم الضبط الاجتماعي كهدف تربوي بالغ الأهمية في نظام التدريس بالكفاءات الذي تنتهجه الوزارة في الإصلاحات الجديدة للمدرسة الجزائرية ، وهو ما يدل على أنه مع تقدم عمر التلميذ تزداد معه المسؤولية اتجاه العلاقات الاجتماعية التي ينتظر تعديلها وتدعيمها ، وهو ما نلمسه في عدد الوحدات التي تدرس في هذا المستوى بشغلها لحيز كبير في حياته الدراسية.

نلمح أيضا في تحليلنا لمعطيات هذا الجدول أن القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك تشكل مثلها مثل برنامج السنة الأولى نسبة عالية بشغلها لنسبة 47.82 % وهي أكبر قيمة تحتلها مواضيع البرنامج السنوي الذي يتلقاه التلميذ ، ما يعني أن هناك اهتمام كبير بالتنشئة على الأخلاق السامية . بينما تشكل النسبة التي تليها وهي 17.39 % النسبة الثانية في الترتيب ، والتي تدل أيضا على ضرورة أن يكون المتعلم في مثل هذا السن أكثر طواعية والتزاما بالأوامر والنواهي، وهو الأمر المشار إليه في الفرضية الثانية . ولكن الفرضية الأخيرة تحتل دائما المرتبة الثالثة في ترتيب الوحدات الموجهة إلى تلميذ السنة الثانية متوسط لنفس الغاية التي أشرنا إليها في ما يتعلق بالانحراف في برنامج السنة أولى

متوسط ، إلا أننا نلاحظ أن هذه النسبة هنا أكبر من سابقتها (في الأولى متوسط) مما يشير إلى أنه ربما لتطور النمو العقلي للمتعلم يبدأ الاهتمام أكثر بهذا الجانب (الوقاية من الانحراف).

ثانيا: وحدة المعنى

أ – (المعنى في الآيات)

الجدول (5): يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الآيات القرآنية

النسبة %	التكرار	المواضيع
40.88	74	الآيات القرآنية
59.12	107	آيات أخرى
100	181	المجموع

انطلاقاً من الكفاءات المسطرة لبرنامج السنة ثانية متوسط، فالأهداف واضحة في تزويد المتعلم بقسط من الآيات القرآنية التي تنمي جانبه الروحي وتبعث فيه الطمأنينة إلى صدق ما يتلقاه من قيم أخلاقية وأوامر ونواهي نحو ربه ونحو أفراد مجتمعه ، كان ذلك مدعاة لأن تقدم للتلميذ في كتابه مجموعة من الآيات المدعمة لهذا الجانب وهو ما نلمسه في النسبة المقدرة بـ 40.88 % من الآيات التي ترمي كلها بشكل يشير إلى تفعيل العوامل الضابطة في حياته نحو الضبط الاجتماعي ، وهي نسبة تكاد تمثل نصف النسبة الكلية للآيات الواردة في البرنامج ، مقابل 59.12 % من الآيات التي تتناول مواضيع أخرى.

ب – (المعنى في الأحاديث)

الجدول (6): يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الأحاديث النبوية الشريفة

النسبة %	التكرار	المواضيع
88.68	47	الأحاديث النبوية
11.32	6	أحاديث أخرى
100	53	المجموع

للأحاديث الشريفة مكانة كبيرة في حياة المتعلم يكتسبها بالتدرج عبر مراحل

التعليم المتتالية ، إضافة إلى الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه من مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، والمدرسة كأهم واحدة منها أولى أن يجد فيها ما ينظم بها تصورات وقناعاته

التي سيحولها إلى سلوك اجتماعي ، ولذلك فالبرنامج الجديد للمنظومة التربوية يسعى نحو تكثيف المعارف المتعلقة بما يضبط هذه القناعات والسلوكيات ، وهو ما نجده متمثلاً في النسبة العالية التي تقدر بـ 88.68 % من الأحاديث التي تشير إشارات واضحة إلى توجيه الحياة المدرسية للمتعلم نحو الضبط الاجتماعي ، مقابل 11.32 % من الأحاديث التي تتناول مواضيع أخرى .

1.1.3 . نتائج تحليل الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية للسنة الثالثة

أولاً : وحدة الموضوع (في عناوين الدروس)

الجدول (7) : يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الوحدات (عناوين الدروس)

النسبة %	التكرار	المواضيع
23.81	5	القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك
14.28	3	الامتثال للأوامر والنواهي
0	0	الوقاية من الانحراف
61.91	13	غير مصنفة
100	21	المجموع

مع تقدم المتعلم في السن فإن توجيه المعارف وطرق التنشئة تبدأ بالتطور ومراعاة القدرات العقلية التي تبدأ بالتشكل لديه ، حيث أن تواجده في البيئة المدرسية يجعله أكثر اكتساباً للتجربة في المجالات الحياتية كلها ، فالمرافقة في هذه المرحلة تتطلب رعاية خاصة واهتماماً بالغين نلمحهما في نسبة المواضيع الموجهة إليه في برنامج السنة الثالثة متوسط حيث وكما يشير منهاج التربية الإسلامية عن ملمح التخرج المرتجى تحقيقه في المتعلم " يتفاعل مع المحيط، فيتمسك بالأخلاق الفاضلة ويتخلى عن الأخلاق السيئة"⁽¹⁾. ولذلك فاهتمام المشرفين على البرنامج جعلهم يخصصوا ما نسبته (0+14.28+23.81) بمجموع 38.09 % من المواضيع تتناول الضبط الاجتماعي ، وهي نسبة معتبرة مقارنة مع نسب الدروس التي تتناول مواضيع أخرى والمقدرة بـ 61.91 % .

(1) وزارة التربية الوطنية ، منهاج التربية الإسلامية للسنة الثالثة متوسط ، مرجع سابق ، ص 15

كما وتجدر الإشارة إلى أن البرنامج المدرسي في هذا المستوى لا يزال مثل ما ورد في السنتين السالفتين (أولى وثانية) يركز على جانب التنشئة على القيم الموجهة للسلوك ما يوافق طرح الفرضية الأولى للدراسة بنسبة 23.81% مقابل الفرضية الثانية المتعلقة بالتنشئة على اتباع الأوامر والنواهي والمقدرة بـ 14.28% وهي النسبة الثانية في مجموع المواضيع المتعلقة بالضبط الاجتماعي . بينما نلاحظ أن المواضيع المتعلقة بالوقاية من الانحراف تنعدم نسبتها في إدراج دروس تتعلق بالضبط الاجتماعي في ذلك ، وهو ما أثار حفيظتنا نحو التساؤل الذي كنا نتوقع أن تزداد نسبة المواضيع في هذا الجانب إلا أننا وجدنا غير ذلك ، ولعل تفسيرنا الوحيد لذلك جاء انطلاقاً من تحليل الكفاءة الختامية الواردة في المنهاج والتي تشير إلى أن الهدف النهائي من البرنامج هو الوصول إلى " قدرة المتعلم على توظيف وترسيخ مكتسباته المعرفية والسلوكية في حياته اليومية من خلال استظهار وتمثل القدر المحفوظ من النصوص الشرعية، وترسيخ الإقرار بأركان الإيمان الستة ، مع القدرة على تعريف حقيقة الإيمان بالكتب والرسول، وتحديد كيفية أداء الحج والعمرة أداء صحيحاً، وإدراك مواقف وعبر من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ومواقف من حياة بعض الأنبياء". فأعزينا ذلك إلى أن واضعي البرنامج يتقصدون شغل المتعلم بتصحيح عقيدته انطلاقاً من تثبيت قواعد الإيمان في نفسه ثم توجيه نظره نحو غايات اجتماعية أكبر، تصرف نظره عن ارتكاب المحرمات والمخالفات التي تجره إلى الانحراف وهو ما يظهر في التركيز على عبادة الحج الاجتماعية وبتأسيه بمواقف الأنبياء والرسول عليهم السلام .

ثانياً : وحدة المعنى

أ – (المعنى في الآيات)

الجدول (8) : يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الآيات القرآنية

النسبة %	التكرار	المواضيع
60.73	116	الآيات القرآنية
39.27	75	آيات أخرى
100	191	المجموع

يمثل النص الديني مع كثافة المفاهيم التي يتعلمها التلميذ سندا قويا يلجأ إليه في علاقته بأفراد مجتمعه ، وفي التفاعل معهم وفق نظام اجتماعي موحد ، وبالخصوص حين تبدأ القداسة التي يحتلها هذا النص في النمو والترسيخ كلما ازداد عمره ، وهنا وفي مثل هذا السن وقد أصبح التلميذ أكثر فهما وإدراكا للمفاهيم المجتمعية التي يتلقاها، كان لزاما أن تنمو معه المعارف المدرسية التي سيتلقاها، وتصبح السلوكيات المتوقعة أكثر عمقا في نفسه وهو الذي نلمحه في تحليلنا لبيانات هذا الجدول الذي تشير فيه نسبة 60.73 % من الآيات الموجودة في برنامج السنة الثالثة متوسط كلها تتعلق بالضبط الاجتماعي، وهو ما يعطي دلالة واضحة إلى أن البرنامج الجديد هنا يعطي أهمية بالغة للقرآن الكريم من حيث الجانب التنشيطي على الأخلاق الفاضلة ، وعلى التركيز على سلامة العقيدة ولتأسي بالأنبياء والرسل عليهم السلام ، في حين تشكل نسبة 39.27 % من الآيات التي تتناول مواضيع أخرى.

ب - (المعنى في الأحاديث)

الجدول (9) : يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الأحاديث النبوية الشريفة

النسبة %	التكرار	المواضيع
74.19	23	الأحاديث النبوية
25.81	8	أحاديث أخرى
100	31	المجموع

تمثل الأحاديث النبوية الشريفة المقترحة في برنامج السنة الثالثة من التعليم المتوسط نسبة عالية تقدر بـ 74.19 % حيث أنها تتناول في كليتها الضبط الاجتماعي من نواحي عدة ، وهو الأمر الملفت للانتباه حول اتجاه الوزارة في الإصلاحات الأخيرة ، إذ أن كتاب التربية الإسلامية يعج بالأحاديث النبوية التي تربط المتعلم بالنبي - صلى الله عليه وسلم - وهو ما يشير إليه المنهاج في الملح المرتجى تحقيقه في المتعلم في نهاية السنة الدراسية " يعرف محطات من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم كصلح الحديبية وفتح مكة و حجة الوداع، بهدف غرس محبته صلى الله عليه وسلم في الأنفس والافتداء به"⁽¹⁾ . والأمر هنا لا يقف عند

(1) وزارة التربية الوطنية ، منهاج التربية الإسلامية للسنة الثالثة متوسط ، مرجع سابق ، ص9

المعرفة المفاهيمية بقدر ما هي سلوك يكتسبه المتعلم من وراء عرض السيرة التي جاء ذكر الحديث فيها ، وهو ما يتعارف عليه في أساليب التنشئة الاجتماعية بالتربية بالقدوة . وتقابل النسبة السالفة نسبة أخرى من الأحاديث التي تشير إلى مواضيع أخرى وهي المقدرة بـ 25.81%.

1 . 1 . 3 . نتائج تحليل الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية للسنة الرابعة

أولاً : وحدة الموضوع (في عناوين الدروس)

الجدول (10) : يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الوحدات (عناوين الدروس)

النسبة %	التكرار	المواضيع
36	9	القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك
20	5	الامتثال للأوامر والنواهي
0	0	الوقاية من الانحراف
44	11	غير مصنفة
100	25	المجموع

المعروف هو أن السنة الرابعة متوسط هي سنة امتحان ، يحضر فيها المتعلم لاجتياز شهادة لتعليم المتوسط التي تمثل منعرجا مهما في حياته ، ولذلك فالوزارة الوصية تولى البرامج المسطرة لهذا المستوى اهتمام كبيرا يتمثل في تحديد الكفاءات الختامية التي تكون في نفس الوقت ختامية للتعليم المتوسط ككل، وتمهيدا للانخراط في تعليم جديد هو التعليم الثانوي . ولذلك فالبرنامج التربوي يقدم في الكتاب المدرسي ما نسبته 56 % من المواضيع التي تتناول الضبط الاجتماعي موزعة على النسب الممثلة للفرضيات الثلاثة بمقدار (0 + 20 + 36) ، وهي نسبة عالية مقارنة مع المواضيع الأخرى التي تقدر نسبتها بـ 44 % . وهذه إشارة مهمة تجعلنا نعزي هذا الاهتمام إلى المرحلة المتقدمة من السن والمستوى العقلي التي وصل إليها المتعلم وهو يستقبل يستعد للانتقال إلى مرحلة جديدة ، فالتركيز إذا ليس بالأمر المستبعد في التركيز على المفاهيم والسلوكيات الضابطة للمتعلم انطلاقا من البرنامج المدرسي المسطر .

كما يمكن الإشارة إلى أن نسبة المواضيع المتعلقة بالتنشئة على القيم الموجهة للسلوك ظلت خلال البرامج المدرسية الأربعة تحتل الموقع الأكثر سيطرة بتمثيلها لنسبة 36%، في حين تمثل 20% للمواضيع التي تشير إلى التنشئة على الامتثال للأوامر والنواهي ، في حين لا نجد إلا نسبة عديمة في ما يتعلق بالوقاية من الانحراف ، وهو ما نعزیه للأسباب ذاتها التي أشرنا إليها في برنامج الثالثة متوسط . ويبقى لدى الباحث شيء من التساؤل حول هذا الأمر الذي لا يزال محتاجا إلى تفسيرات أخرى .

ثانيا : وحدة المعنى

أ – (المعنى في الآيات)

الجدول (11) : يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الآيات القرآنية

النسبة %	التكرار	المواضيع
36.23	25	الآيات القرآنية
63.77	44	آيات أخرى
100	69	المجموع

تمثل النسبة 36.23 % من الآيات تتناول الضبط الاجتماعي، نسبة معتبرة رغم أنها لا تفوق النسبة المتعلقة بمواضيع أخرى والمقدرة بـ 63.77 % ، إلا أن مرد ذلك يعود في الأساس إلى أن التلميذ في سنة الامتحان يوجه نحو التخفيف في حجم الدروس عامة وهو ما يلحق به بالضرورة التخفيف في تقديم الآيات القرآنية ، والدليل واضح في مقارنة عدد الآيات الكلية المقدمة في كل سنة ، حيث نجد أن السنة الأولى متوسط تقدم فيها 176 آية ، و السنة الثانية تقدم فيها 181 آية ، والثالثة 191 آية بينما لا تقدم في السنة الرابعة متوسط سوى 69 آية .

ب – (المعنى في الأحاديث)

الجدول (12) : يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الأحاديث النبوية الشريفة

النسبة %	التكرار	المواضيع
83.33	25	الأحاديث النبوية
16.67	5	أحاديث أخرى
100	30	المجموع

يمثل الحديث الشريف القسم الثاني من النص الديني الذي عيناه في الدراسة وهو ما يمثل الرابط الذي يركز عليه النظام التربوي في تقريب القرآن ومعانيه من نفس المتعلم، إذ أن الكلام الإلهي يصعب تمثله في الواقع ما لم يتحول في الذهن إلى سلوك حي، ولذلك فالملمح الذي تسعى المدرسة مع الإصلاحات الأخيرة في تخريجه لدى المتعلمين هو تمثل القرآن في شخص النبي - صلى الله عليه وسلم - وهو ما جاء في الكفاءة الختامية 'قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته المعرفية في حياته اليومية ، بالاعتماد على النصوص الشرعية ، والافتداء بسيرة الرسول - صلى الله عليه وسلم - وحياة بعض الأنبياء وعظماء الأمة'⁽¹⁾ . والنسبة المسجلة في الجدول والمقدرة بـ 83.33% من الأحاديث التي تتناول الضبط الاجتماعي تدل على ذلك وتجعلنا نلمس الاهتمام بالأمر من الوجهة النظرية، في حين أن النسبة الباقية 16.67% من الأحاديث تتناول مواضيع أخرى.

(1) وزارة التربية الوطنية ، منهاج الرابعة متوسط ، مرجع سابق ، ص 60

1.1.4 . محصلة التحليل للكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية للسنوات الأربعة

أولاً : من حيث الموضوع (الوحدات)

الجدول (13): يبين تواجد الضبط الاجتماعي في عناوين الدروس أو الوحدات لمرحلة

التعليم المتوسط كاملة

النسبة %	مجموع التكرارات	السنة الرابعة		السنة الثالثة		السنة الثانية		السنة الأولى		المواضيع
		النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
33	32	36	9	23.81	5	47.82	11	25	7	القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك
15.46	15	20	5	14.28	3	17.39	4	10.71	3	الامتثال للأوامر والنواهي
3.09	3	0	0	0	0	8.69	2	3.57	1	الوقاية من الانحراف
48.45	47	44	11	61.91	13	26.10	6	60.72	17	غير مصنفة
100	97	100	25	100	21	100	23	100	28	المجموع

مجموع المواضيع (الوحدات) المتعلقة بالضبط الاجتماعي في البرنامج ككل في مادة التربية الإسلامية هو 50 وحدة، بنسبة 51.55 % ، منها 32 وحدة حول القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك بنسبة 33 % و 15 وحدة حول الامتثال للأوامر والنواهي بنسبة 15.46 % ، و 3 وحدات حول الوقاية من الانحراف بنسبة 3.09 % . أما الوحدات الأخرى غير المصنفة فعددها 47 وحدة ، بنسبة 48.45 % . والدلالات الإحصائية التي أشرنا إليها عند تحليل كل مستوى تبين أن الضبط الاجتماعي موجود وبقوة في النظام التربوي المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط.

ثانيا : من حيث المعنى في الآيات القرآنية

الجدول (14) : يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الآيات القرآنية
لمرحلة التعليم المتوسط كاملة

النسبة %	مجموع التكرارات	السنة الرابعة		السنة الثالثة		السنة الثانية		السنة الأولى		المواضيع
		النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
48.14	297	36.23	25	60.73	116	40.88	74	46.59	82	الآيات القرآنية
51.86	320	63.77	44	39.27	75	59.12	107	53.41	94	آيات أخرى
100	617	100	69	100	191	100	181	100	176	المجموع

الآيات القرآنية التي تتناول الضبط الاجتماعي في البرنامج العام للتعليم المتوسط في مادة التربية الإسلامية 297 آية بنسبة 48.14 % . بينما تشكل الآيات الأخرى غير المصنفة 320 آية بنسبة 51.86 % . وللنتائج كما هو واضح دلالات إحصائية ترمي إلى أن الضبط الاجتماعي موجود وبنسبة عالية في البرنامج المدرسي للتعليم المتوسط فالآيات الموجهة للتلميذ خلال السنوات الأربعة في مادة التربية الإسلامية تمثل تقريبا نصف الآيات الكلية التي يتلقاها خلال حياته المدرسية في هذا المستوى .

ثالثا : من حيث المعنى في الأحاديث النبوية الشريفة

الجدول (15) : يبين تواجد الضبط الاجتماعي في الأحاديث الشريفة
لمرحلة التعليم المتوسط كاملة

النسبة %	مجموع التكرارات	السنة الرابعة		السنة الثالثة		السنة الثانية		السنة الأولى		المواضيع
		النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
76.06	143	83.33	25	74.19	23	88.68	47	64.86	48	الأحاديث النبوية
23.94	45	16.67	5	25.81	8	11.32	6	35.14	26	أحاديث أخرى
100	188	100	30	100	31	100	53	100	74	المجموع

الأحاديث النبوية التي تتناول الضبط الاجتماعي في البرنامج العام للتعليم المتوسط في مادة التربية الإسلامية 143 حديث بنسبة 76.06 % . بينما تشكل الأحاديث الأخرى غير المصنفة 45 حديث بنسبة 23.94 % . والدلالة الإحصائية التي تعبر عنها الأرقام تشير بوضوح إلى أن الضبط الاجتماعي موجود وبقوة من حيث الأحاديث الشريفة المقدمة للمتعلم خلال السنوات المدرسية الأربعة .

رابعاً: المحصلة

الجدول (16): جدول عام تلخيصي بالنسبة للفئات الثلاث (الوحدات، الآيات، الأحاديث)

الأحاديث		الآيات		الوحدات		
النسبة %	مجموع التكرارات	النسبة %	مجموع التكرارات	النسبة %	مجموع التكرارات	
76.06	143	48.14	297	51.55	50	الضبط الاجتماعي
23.94	45	51.86	320	48.45	47	أخرى
100	188	100	617	100	97	المجموع

محصلة التحليل التي نخلص بها من خلال تحليل محتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط هي أن الضبط الاجتماعي الذي سعينا للبحث عنه في البرنامج التعليمي موجود وبوضوح في الدروس أو الآيات والأحاديث الشريفة الموجهة للتلاميذ. هذا الوجود الذي يتمثل شكلاً في الكتاب المدرسي والمنهاج الموجه للأستاذ. فالإطار النظري للنص الديني في النظام التربوي تحتويه مادة التربية الإسلامية التي تقدم مجموعة كبيرة من الآيات القرآنية الدالة على التنشئة الاجتماعية للمتعلمين نحو القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك من جهة ، ومن جهة ثانية التنشئة على الامتثال للأوامر والنواهي ، وهما الفرضيتان الدالتان على الضبط الاجتماعي ، بينما لا يظهر هذا التواجد بشكل كبير في ما يخص الفرضية الثالثة المتعلقة بالوقاية من الانحراف.

ومنه فإن هذه النتائج هي التي مكنتنا من الانطلاق نحو الدراسة التي لا تقف عند وجود الضبط الاجتماعي شكلاً، وإنما البحث في وجوده في الواقع الاجتماعي للمتعلمين ، وهو الذي كان بالاعتماد على الاستمارة والمقابلة وكانت النتائج فيه فيما سيأتي .

1 . 2 . 1 . تفريغ و تحليل البيانات المتعلقة بأداة الاستمارة

1 . 2 . 1 . البيانات العامة

الجدول (17) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس

النسبة %	التكرار	الجنس
51.4	144	ذكر
48.6	136	أنثى
100	280	المجموع

تبين الأرقام الإحصائية المسجلة في الجدول أن هناك تكافؤ في اختيار عينة الدراسة من حيث متغير الجنس ، فالتلاميذ الذكور كانت نسبتهم مقدرة بـ 51.4% ، مقارنة مع نسبة الإناث المقدرة بـ 48.6% ، والتي تكاد تعادلها ، وهو الأمر الذي يفيدنا في استبعاد هذا المتغير في تأثيره على العلاقة المقصودة في الدراسة ، فالنظام التربوي الجزائري لا يفرق بين الجنسين سواء في ما يتعلق بالمقاربة بالأهداف التي كانت مطبقة مع المدرسة الأساسية ، أو فيما يتعلق بالمقاربة بالكفاءات ، المطبق مع الإصلاحات الأخيرة ، خاصة في تدريس المواد المرتبطة بالدين كمادة التربية الإسلامية، حيث نجد في أغلب الفقرات المعرفة بهذا النظام أنها تخاطب التلاميذ باستخدام مصطلح "المتعلم" ، دلالة على أن كل ما يقدم في المنظومة التربوية موجه بشكل يستبعد فيه الفروق الجنسية .

الجدول (18) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الدراسي

النسبة %	التكرار	المستوى الدراسي
20.7	58	جيد
40.7	114	حسن
38.6	108	متوسط
100.0	280	المجموع

ما تدل عليه النسب المتعلقة بمتغير المستوى الدراسي لأفراد عينة الدراسة ، هو أن التلاميذ الحاملين للمستوى الحسن هي التي تمثل أعلى نسبة بـ 40.7% ، مقترنة مع نسبة المتوسطين منهم بـ 38.6% . مما يعكس المستوى الفعلي للنتائج المسجلة سنويا منذ الإصلاحات الأخيرة ، بينما لا نجد التلاميذ الحاملين للمستوى الدراسي الجيد سوى

على نسبة 20.7% . كما أن لذلك إشارة بالنسبة لصدق المتعلمين في تصريحهم بأخص خصوصياتهم في مثل هذا السن ومثل هذا المستوى الدراسي الذي عبروا فيه عن حقيقة ما هم عليه بالنسبة للمستوى الدراسي العام .

الجدول (19) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المطالعة

النسبة %	التكرار	الكتب المطالعة
7.9	22	دينية فقط
63.9	179	متنوعة
28.2	79	لا أطلع
100.0	280	المجموع

تشير النسبة 63.9% إلى تنوع الكتب التي يطالعها أفراد عينة الدراسة انطلاقا من كونها أعلى نسبة مقارنة مع النسبة التي تأتي بعدها والمعبرة عن التلاميذ الذين لا يطالعون الكتب أصلا. بينما نجد النسبة 7.9% الخاصة بالكتب الدينية هي التي تحتل أضعف النسب معبرة على أن المتعلم في هذه المرحلة يكون شغوبا للاستزادة من المعارف العامة دون التخصص في ميدان واحد، وهو أمر طبيعي مقارنة مع سنه ومع تطلعاته التي لا تزال في مرحلة التكوين الأولي بالنسبة للنظام التربوي المدرسي الذي يساهم مساهمة كبيرة في توجيه الاهتمام نحو مقروئية الكتاب. لكن للأمر دلالة إحصائية مهمة بالنسبة للمعارف الدينية المكتسبة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث أنه ما دامت الكتب الدينية التي يطالعونها بكثرة ليست هي الدينية، فهذا يشير إلى أن المعارف الدينية المكتسبة لديهم تأتي نسبتها الكبرى من طريق المدرسة، ولأن التربية الإسلامية هي المادة المتخصصة في ذلك فهي إذن الفاعل في ترسيخ الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة لديهم.

الجدول (20) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير حفظ القرآن

النسبة %	التكرار	السور القرآنية المحفوظة
28.57	80	سور قليلة
30.0	84	أقل من حزبين
33.57	94	أكثر من حزبين
7.86	22	ربع القرآن أو أكثر
100.0	280	المجموع

تبيين النسب المتعلقة بمتغير حفظ القرآن ، إلى نوع من التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة من حيث عدد السور القرآنية المحفوظة ، فنجد نسبة الأفراد الحافظين لأكثر من حزبين هي أعلى نسبة بـ 33.57% وتأتي بعدها نسبة الحافظين لأقل من حزبين بـ 30% ، في حين يشكل الأفراد الحافظين لسور قليلة 28.57% ، بينما لا نجد المتعلمين من أفراد العينة والحافظين لربع القرآن فأكثر سوى 7.86% . الأمر الذي له أكثر من دلالة على مستوى مكانة حفظ القرآن الكريم في المجتمع الجزائري بصفة عامة وفي مدينة الجلفة على الخصوص ، لكننا حينما نربط الأمر بأهم كفاءة من الكفاءات المستهدفة في النظام التربوي المدرسي والمتكررة في جميع المراحل الدراسية الأربعة للتعليم المتوسط والتي مفادها " القدرة على الاستظهار الصحيح للآيات " نجدها مكررة في المناهج المدرسية الأربعة ثمانية عشر مرة موزعة على ست وحدات يطلب فيها الحفظ في السنة الأولى متوسط وست وحدات أخرى في السنة الثانية وأربع وحدات في السنة الثالثة ووحدة في السنة الرابعة . والمتمتعن في الآيات القرآنية المطلوبة للاستظهار وخاصة منها السور الكاملة يجدها متوافقة مع النسبة الثانية في جدول التحليل رقم (20) والخاصة بحفظ السور الأقل من حزبين خلال هذه المرحلة التعليمية .

الجدول (21) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير مصدر حفظ القرآن

النسبة %	التكرار	مصدر حفظ القرآن
48.6	136	من المدرسة القرآنية
22.5	63	من المدرسة
28.9	81	غير ذلك
100.0	280	المجموع

لمصدر حفظ القرآن الكريم دلالة مهمة أراد الباحث التعرض لها في الدراسة بتقديمه للسؤال المتعلق بهذا المتغير ، حيث أراد الكشف عن مدى تحقيق النظام التربوي الحالي لواحدة من أهم الأهداف التربوية المتعلقة بالامتنال للأوامر المنضوية تحت الفرضية الثانية للدراسة ، لإبراز العلاقة عن إحدى البيانات العامة التي تبين أن أفراد عينة الدراسة لا يحفظون القرآن الكريم من المدرسة سوى بأضعف نسبة بـ 22.5% ، بينما يكون مصدر حفظهم من المدرسة القرآنية بأعلى نسبة مقدرة بـ 48.6% ، وهو

أمر طبيعي بحكم تخصصها في ذلك ، بينما تشكل المصادر الأخرى للحفظ ما نسبته 28.9 % . و يرجوعنا إلى أهداف النظام التربوي الخاص بالمقاربة بالكفاءات نجده يشير إلى هذه القضية في المناهج المدرسية الموجهة لمستخدمي التربية بتعبيره على أن مسألة حفظ القرآن مختلف فيها بين مؤيد ومعارض وأن تحفيظه مسألة تتعلق بالقدرات الفردية ولا يمكن للنظام المدرسي تعميمها على جميع المتعلمين ، لخصوصية النص القرآني ، كونه إلهي التنزيل وليس بشري⁽¹⁾ .

الجدول (22) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير عمر الأب

النسبة %	التكرار	عمر الأب
59.3	166	أقل من خمسين سنة
40.7	114	أكثر من خمسين سنة
100	280	المجموع

يبين توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير عمر الأب أن أفراد عينة الدراسة الذين تقل أعمار آبائهم أكثر من خمسين سنة يشكلون النسبة الأكبر بـ 59.3 % ، بينما تشكل نسبة 40.7 % الأفراد الذين تفوق أعمار آبائهم خمسين سنة . الأمر الذي يشير إلى أننا اخترنا هذا المتغير للدراسة لتوضيح الخصائص العائلية للتلاميذ المقصودين في الدراسة لأن الضبط الاجتماعي كما أشرنا لا تمارسه المدرسة فقط فالأسرة هي المؤسسة الأولى التي ينطلق منها ذلك . ولهذا كان اختيارنا لعمر الأب كمتغير يوضح أنه حينما يكون غير متقدم في السن تكون له القدرة على التحكم أكثر في مسار العملية التربوية التي تتم داخل الأسرة من جهة، ومتفاعل مع النظام التربوي المدرسي وقادر على الانسجام مع متغيراته من جهة أخرى . وهو الذي يفيد في تدعيم دراستنا التي تخص النص الديني المدرسي الحالي أي بعد الإصلاحات الأخيرة .

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، تعليمية مادة اللغة العربية والتربية الإسلامية، سند تكويني، ص135

الجدول (23) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى العلمي للأب

النسبة %	التكرار	المستوى العلمي للأب
30.36	85	غير متعلم
46.07	129	ثانوي فأقل
23.57	66	جامعي
100	280	المجموع

من زاوية أخرى تشير الأرقام الإحصائية المتعلقة بمتغير المستوى العلمي للأب أن نسبة الآباء الذين لديهم مستوى ثانوي فأقل تشكل أعلى نسبة بـ 46.071 % ، تأتي بعدها نسبة الآباء غير المتعلمين بـ 30.36 % ، بينما تحتل نسبة الآباء الجامعيين المرتبة الأخيرة بـ 23.57 % ، ورجوعا إلى الواقع الاجتماعي في مدينة الجلفة نجد هذه النسب متوافقة مع الواقع الفعلي الممثل لأسر الأفراد المعنيين في الدراسة ، إن لم نقل أنها متوافقة مع أي ولاية أخرى في الوطن ، كون النخبة من المتعلمين تشكل دائما القلة ويتزايد العدد مع نسبة المتوسطين في مستوى تعليمهم أو غير المتعلمين . إلا أن الدلالات الإحصائية المتوخاة من اختيارنا لهذا المتغير هو الزاوية الأخرى المتعلقة بكشف ما إذا كان للمستوى العلمي للأب علاقة بدوره في عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم بين الأسرة والمدرسة في قضية الضبط الاجتماعي . كون المستوى العلمي كلما كان مرتفعا كان له الفاعلية الأكبر في تحقيق ذلك .

الجدول (24) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الديني للأب

النسبة %	التكرار	المستوى الديني للأب
25.4	71	متدين كثيرا
0.7	2	غير متدين
73.9	207	عادي
100	280	المجموع

تشكل نسبة الآباء الذين يعتبرهم أفراد عينة الدراسة آباء عاديين من حيث التدين 73.9 % ، وهي النسبة الأكبر بعد نسبة الآباء المتدينين الذين يشكلون 25.4 % ، بينما تشير النسبة الأضعف كثيرا 0.7 % ، نسبة الآباء غير المتدينين في نظر أبنائهم من عينة

الدراسة .وللنسب دلالتها الإحصائية الكبيرة التي قصدتها الباحثة في إدراجه لهذا المتغير في الدراسة ، حيث أن التأثير المقصود في الدراسة بين النص الديني والضبط الاجتماعي كان سيكون له وجهة أخرى للتحليل لو أن النسب أشارت إلى أن الآباء المتدينون هم الأكبر نسبة ، حيث أن التأثير في فرضيات الدراسة ، لن يعزى إلى النظام التربوي المدرسي بل سيكون الفاعل فيه أكثر هو التنشئة الأسرية ، لذلك فإن النسبة الكبيرة جدا 73.9 % المشيرة للمستوى العادي لتدين الأب هي ذات دلالات إحصائية مدعمة لما اقترحه الباحث في دراسته . وهي أن النص الديني في تأثيره على الضبط الاجتماعي يرتبط أكثر بمؤسسة المدرسة وبمادة التربية الإسلامية على الأخص .

الجدول (25) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير عمر الأم

النسبة %	التكرار	عمر الأم
92.9	260	أقل من خمسين سنة
7.1	20	أكثر من خمسين سنة
100	280	المجموع

تظهر النسب الواردة في الجدول الخاص بمتغير عمر الأم أن نسبة الأمهات الأقل من خمسين سنة تشكل أعلى نسبة بـ 92.9 % ، بينما لا تشكل نسبة الأمهات الأكثر من خمسين سنة سوى 7.1 % ، وهو ما يشير إلى أن هناك توافق في أسر أفراد عينة الدراسة من حيث عمر الأمهات مع متوسط السن للمتعلمين خلال مرحلة التعليم المتوسط، حيث أن المدرسة الجزائرية بتوحيدها لسن الدخول المدرسي على سن ست سنوات فإن وصوله إلى السنة الرابعة متوسط بعد تسع سنوات يكون قد وصل إلى سن خمسة عشر سنة وهو ما يتناسب مع عمر أمهات يكون أبناؤهن في المتوسط في مرحلة عمرية متوسطة في أقل من عشرين سنة.

الجدول (26) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى العلمي للأم

النسبة %	التكرار	المستوى العلمي للأم
45.0	126	غير متعلمة
46.1	129	ثانوي فأقل
8.9	25	جامعي
100	280	المجموع

ما تشير إليه نسبة الأمهات اللوات يحملن مستوى علمي أقل من الثانوي تشكل أعلى نسبة في هذه البيانات بـ 46.1 % ، وتحتل معها بالتقريب نسبة الأمهات غير المتعلّقات 45 % بنسبة مرتفعة ، بينما لا تشكل نسبة الأمهات اللوات يحملن مستوى جامعي سوى 8.9 % . وللأمر دلالة إحصائية واضحة تتعلق بخصوصيات المرأة والزواج في مدينة الجلفة ، حيث أن الجامعة فيها حديثة النشأة ، وقبل ذلك لم تكن الفتاة تتوجه للجامعة إلا بعدد قليل . ولذلك فالأمهات اللوات يمكن أن يكون لهن مستوى جامعي ويكون لهن أولاد في مثل هذا السن يكون عددهن قليل . بالإضافة إلى أن نسبة الأمية المعروفة في المدينة تعبر على العدد الكبير لغير المتعلّقات . وما يرتبط بالدراسة من هذه الدلالات الإحصائية هو أن المستوى الثقافي للأم له تأثير على تطبيق ومتابعة البرامج المدرسية ، خاصة مع تطور البرامج مع الإصلاحات الجديدة .

الجدول (27) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الديني للأم

النسبة %	التكرار	المستوى الديني للأم
26.4	74	متدينة كثيرا
1.1	3	غير متدينة
72.5	203	عادية
100	280	المجموع

تدل نسب الجدول الخاص بمتغير المستوى الديني للأم أن أمهات أفراد عينة الدراسة ممن يحملن مستوى عادي من التدين يشكلن أعلى نسبة بـ 72.5 % ، وتليها نسبة المتدينات كثيرا بـ 26.4 % ، بينما تمثل نسبة 1.1 % فقط للأمهات غير المتدينات بأضعف نسبة . الأمر الذي يشير إحصائيا إلى أن تعبير أفراد عينة الدراسة عن مستوى أمهاتهم الديني بتعبير واقعي كثيرا ، حيث أن ما هو معروف عن المرأة في مجتمع الجلفة إن لم نقل في المجتمعات العربية كلها هو استبعادها لمرحلة زمنية كبيرة مضت عن التعليم الديني ، أين كان حكرا على الرجل إن لم نقل أن الأمر لا يزال ساريا في وقتنا الحالي . ما يجعل صورة المرأة بعد زواجها تظهر لدى أولادها بعيدة عن الممارسة الدينية التي يحكم عليها أنها متدينة، فهو غير راشد بما فيه الكفاية بحيث يحكم عن التدين انطلاقا من معايير ذات مستوى أعلى، بل يقيس من منطلق مقارنتها مع الرجل وعدد الشعائر التي يمارسها كل منهما فقط .

الجدول (28) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير امتلاك الكتاب المدرسي

النسبة %	التكرار	الكتاب المدرسي
93.2	261	أملك كتاب
6.8	19	ليس لي كتاب
100	280	المجموع

الكتاب المدرسي يكاد يكون امتلاكه أمرا إلزاميا مع المنظومة التربوية الحديثة حيث أن نسبة 93.2 % التي تعبر عن أفراد العينة المالكين لكتاب التربية الإسلامية تعبر على أنها نسبة مرتفعة ، تفوق كثيرا نسبة المتعلمين غير المالكين للكتاب بنسبة 6.8 % ، ولهذا النسبة دلالة إحصائية مهمة تعكس الاهتمام الواضح من طرف أفراد عينة الدراسة بمادة التربية الإسلامية .

الجدول (29) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير تقييم الكراس

النسبة %	التكرار	تقييم الكراس
56.1	157	جيد التنظيم
42.1	118	متوسط التنظيم
1.8	5	غير منظم
100	280	المجموع

رغم أن هدفنا في هذا السؤال كان بشكل غير مباشر بحيث أننا كنا نبتغي معرفة امتلاك الكراس من عدمه فقط، إلا أن التعبير الخاص بنسبة المتعلمين الذين لهم كراس جيد التنظيم يمثلون أعلى نسبة بـ 56.1 % ، تليهم نسبة التلاميذ الذين لهم كراس متوسط التنظيم بـ 42.1 % . بينما تشكل نسبة أفراد عينة الدراسة ممن لهم كراس غير منظم 1.8 % . والدلالة الإحصائية التي نستشفها من هذه النسب هي أنه حتى وإن كان تعبير أفراد العينة غير صادق في تصريحهم فإنهم في كل الأحوال يملكون بعدا تربويا يحمل في طياته ضرورة أن يكون كراس التربية الإسلامية منظما حتى يتفق مع كفاءات التعليم المسطرة في النظام التربوي .

الجدول (30) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير تقييم الأستاذ

النسبة %	التكرار	المستوى
67.9	190	جيد
20.0	56	حسن
12.1	34	متوسط
100	280	المجموع

ما تشير إليه بيانات الجدول رقم (30) هي أن إجابة أفراد العينة عن المستوى الجيد للأستاذ كانت النسبة الأعلى بـ 67.9 % ، تليها نسبة المجيبين عن المستوى الحسن بـ 20 % ، وفي الأخير 12.1 % للمجيبين عن المستوى المتوسط للأستاذ وفي الواقع أنه صحيح أن التلميذ في مثل هذا السن وفي مثل هذا المستوى الدراسي لا يستطيع تقييم مستوى الأستاذ ، إلا أن تقصدنا في طرح هذا السؤال هو التعرف على العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم من خلال السؤال عن المستوى ، ولأن . هذه الإجابات تشير إلى أن العلاقة متينة وصورة أستاذ التربية الإسلامية لدى المتعلمين جيدة مما يدعم بعد الامتثال لأهداف البرنامج المدرسي للمادة ، ويعكس التفاعل الحاصل في برنامجها مع الواقع الاجتماعي للمتعلم.

الجدول (31) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى في المادة

النسبة %	التكرار	المستوى في المادة
55.0	154	جيد
34.3	96	حسن
10.7	30	متوسط
100	280	المجموع

تمثل النسبة 55 % أعلى نسبة من بين النسب المعبرة عن متغير المستوى الجيد لأفراد العينة في مادة التربية الإسلامية ، تليها النسبة 34.3 % لأصحاب المستوى الحسن، وفي الأخير تمثل النسبة 10.7 % أدنى النسب المعبرة عن الذين يملكون مستوى متوسط في المادة ، ولهذه النسب دلالاتها الإحصائية التي نعرف مسبقا أنها تعكس الواقع المدرسي من حيث النتائج المدرسية في مادة التربية الإسلامية ، سواء في الامتحانات

العادية أو امتحان شهادة التعليم المتوسط التي تسجل خلال سنوات الإصلاح الأخيرة التي تصل من (60% إلى 85%)* .

1 . 2 . 2 . تفرغ و تحليل بيانات الفرضية الأولى

الجدول (32) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لأبعاد التنشئة على القيم الموجهة للسلوك:

رقم العبارة	العبارات	موافق	لا أدري	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	الترتيب
1	التواصل مع الآخرين	144	48	88	1.80	0.89	موافق	7
		51.4%	17.1%	31.4%				
2	الإيثار	100	90	90	1.96	0.82	موافق	6
		35.7%	32.1%	32.1%				
3	التعاون	132	25	123	1.97	0.95	موافق	5
		47.1%	8.9%	43.9%				
4	الإحسان	63	42	175	2.40	0.83	غير موافق	2
		22.5%	15.0%	62.5%				
5	السلام (التحية)	23	18	239	2.77	0.58	غير موافق	1
		8.2%	6.4%	85.4%				
6	التسامح	120	40	120	2.00	0.92	غير موافق	4
		42.9%	14.3%	42.9%				
7	الحوار	94	39	147	2.19	0.91	غير موافق	3
		33.6%	13.9%	52.5%				
				المتوسط الحسابي الكلي		2.15		
				الانحراف المعياري الكلي		0.84		
				الاتجاه الكلي			غير موافق	

انطلاقا من السلم الثلاثي للمتوسطات الحسابية الذي يقسم إلى المقادير التالية :

* إحصائية مقدمة من طرف أساتذة مصححين في شهادة التعليم المتوسط

من 1 إلى 1.66 : تعبر عن (موافق)

من 1.66 إلى 2.32 : تعبر عن (لا أدري)

من 2.32 إلى 3 : تعبر عن (غير موافق)

وبعد استشارة المختصين رأينا أن نعتمد في ترجيح العبارات نحو مجالين في تحديد الاتجاه ومنه التحليل الإحصائي للعبارات وهما :

أكبر من 2 بالنسبة للمتوسط الحسابي : يعبر عن "غير موافق" .

وأقل من 2 بالنسبة للمتوسط الحسابي: يعبر عن "موافق".

ومنه يكون التحليل بالشكل التالي :

تشير البيانات المسجلة في الجدول رقم (32) الخاص بتحليل أبعاد الفرضية الأولى

المتعلقة بالتنشئة على القيم الموجهة للسلوك إلى ما يلي :

البعد الأول : - بعد التعامل الإيجابي (المعاملة) :

عبارة التواصل مع الآخرين: كانت نسبة الموافقة فيها من طرف أفراد عينة الدراسة

هي أكبر نسبة بـ 51.4% ، تليها نسبة الأفراد غير الموافقين بـ 31.4% ، بينما تمثل

17.1% نسبة المعبرين بـ " لا أدري" ، ما يشير إلى أن التلاميذ في مثل هذه المرحلة

يتأثرون بما يحدث بينهم من معاملات سيئة ، تجعلهم يركزون على المشاكل التي تنجم

عنها، أكثر من التفاعلات الإيجابية الأخرى التي تحدث بينهم ، وهو أمر طبيعي يعود إلى

مرحلة المراهقة التي يسعى فيها الجميع إلى تحقيق ذواتهم ، وإبراز شخصياتهم، وهذا

الأمر يصعب على المربين إخضاع معايير معينة من حيث القانون الداخلي للمؤسسة ،

ولذلك فالتأثير الكبير المنتظر حصوله بين التلاميذ في بعد التواصل كان يجب أن يغلب

فيه التصريح من جل أفراد العينة لصالح "غير موافق" إلا أن ذلك لم يحدث . وهو ما

يشير إلى أن قيمة التعامل الإيجابي كبعد مستهدف في برنامج التربية الإسلامية غير

متحقق . والذي يثبت ذلك هو المتوسط الحسابي لهذا البعد (1.80) والذي يحتل الترتيب

السابع والأخير من متوسطات العبارات الكلية لهذه الفرضية. وهو ترتيب له دلالاته

الإحصائية المشيرة إلى استبعاده من مجموع القيم التي يمكن للنص الديني المدرسي أن

يحققها في المتعلمين . كما أن الانحراف المعياري (0.89) يضع هذه العبارة في موضع

بعيد عن القيمة التي تجعلها معبرة عن الدلالة الإحصائية التي تحقق فرضية الدراسة . أما

عن اتجاه العبارة فهي تتجه نحو التعبير عن الرأي بالموافقة ، ما يدل على أن معاني

الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة في بعد التواصل تصعب على الفاعلين في ميدان التربية الإسلامية تحقيقه ما لم تتواجد إسقاطات ميدانية مع ما يتلقونه من مفاهيم نظرية خلال حصص الدروس، وهذا حسب تصريح المربين وأساتذة التربية الإسلامية أنفسهم ، باعتبار أن المجال الزمني غير كاف لتعليم التلاميذ حسن المعاملة مع بعضهم في الواقع ، خاصة حين نعلم أن هذه المادة لا تدرس إلا خلال ساعة واحدة في الأسبوع ، ولا يلتقي فيها الأستاذ بتلاميذه إلا في حدود ضيقة .

البعد الثاني : — بعد القيام بخلق حسن (حسن الخلق) :

العبرة المشيرة إلى قيمة الإيثار تتماثل فيها نسبتي التعبير "بعدم الموافقة" و"بلا

أدري" بتسجيلهما لأقل نسبة بـ 32.1% لكل منهما ، مقارنة مع تعبير أفراد العينة

"بالموافقة" التي تعتبر أعلى قيمة بـ 35.7% . إلا أن النسب الثلاثة تكاد تقترب من

بعضها . ولأمر دلالاته الإحصائية التي ترجع فيها إجابات التلاميذ حول خلق الإيثار في

زمنهم الحالي ، فما درسوه في المعارف النظرية لمادة التربية الإسلامية حول نماذج

الصحابة والسابقين من بعدهم في تحليهم بهذا الخلق صعب التحقيق . ولذلك فالتعبير له

دلالة قوية تشير إلى أنهم يعرفون معنى الإيثار معرفة قوية من خلال النصوص الدينية

التي درسوها ، لكنهم يعبرون بنسب متقاربة عن وجوده في علاقاتهم الاجتماعية ، ما

يجعلنا نقدم تفسيراتنا حول مدى تحقيق هذا الخلق في حياتهم المدرسية ، لأن الهدف

الأسمى في التدريس بالكفاءات هو الوصول بالمتعلم إلى مستوى مقبول من التحليل في

إسقاط المعارف النظرية على الواقع ، وفي نفس الوقت حينما نعلم أن هذا السن تكون فيه

الأناية لا تزال تصبغ الحياة العامة للمتعلمين ، خاصة ما يتعلق منها بالجانب المادي .

فليس من السهل على تلميذ في هذا المستوى أن يتخلص من ذاتيته المفطور عليها دونما

تعديل وتأثير تربويين في نفسيته فالله تعالى يقول ((وأحضرت الأنفس الشح)) {النساء:128}

والصالح في المجتمع هو الذي يقاوم شح النفس وأنايتها . كما أن المتوسط الحسابي

(1.96) لهذه العبارة التي تحتل المرتبة السادسة من مجموع العبارات السبعة الدالة على

بعد حسن الخلق يبين ذلك.

العبرة المشيرة لخلق التعاون تمثل فيها نسبة المعبرين على الموافقة من أفراد عينة

الدراسة بـ 47.1% ، تليها نسبة غير الموافقين بـ 43.9% ، وهي نسبة قريبة منها.

بينما تمثل النسبة الضعيفة للمصرحين "بلا أدري" بـ 8.9% . الدلالة الإحصائية التي

نستخرجها من ذلك هي أن التكافؤ الحاصل في تصريح المستجوبين يدل على أن الفهم العميق لهذا الخلق من طرف المتعلمين موجود بشكل واضح ، فالآيات القرآنية والأحاديث الواردة في البرامج المدرسية خلال السنوات الأربعة تغلغت في نفوس المتعلمين لدرجة قوية أحدثت التقارب الحاصل في الإجابات ، وهو الأمر الذي يوضحه أكثر، المتوسط الحسابي للعبارة التي كان ترتيبها الخامس من بين العبارات السبعة للفرضية الأولى، والمقدر بـ 1.97 وانحرافها المعياري 0.95 .

العبارة المشيرة لخلق الإحسان كانت فيها نسبة المجيبين "بعدم الموافقة" هي النسبة الأعلى بـ 62.5 % ، تليها نسبة المجيبين "بالموافقة" بـ 22.5 % ، وفي الأخير نسبة 15% للمجيبين "بلا أدري" . والدلالة الإحصائية الواضحة بجلاء هي أن أفراد عينة الدراسة متأثرين بشكل كبير بالنص الديني الذي يربي فيهم خلق الإحسان، وهو الذي يعتبر من أهم الأخلاق التي تسعى المنظومة التربوية الحديثة إلى تحقيقها في المتعلمين . وما يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي المقدر بـ 2.40 ، والذي تجاوز بوضوح المقدار المشير إلى "عدم الموافقة" ، ما أراد الباحث الوصول إليه في بعد "القيام بخلق حسن" ، وما يزيده تأكيدا هو ترتيب العبارة الذي كان ثانيا بالنسبة للعبارات السبعة للفرضية الأولى . كما أن الانحراف المعياري كان قريبا جدا من مركز التشتت للانحراف المعياري الكلي، حيث جاءت قيمته مقدر بـ 0.83 ،

وما نجمع به تحليل العبارات الثلاثة المتعلقة بالبعد الثاني للفرضية الأولى والمقصود به "القيام بخلق حسن" هو أن هذا البعد من منطلق المتوسط الحسابي الكلي له والمقدر بـ 2.11 يتجه نحو التعبير عن "عدم الموافقة" مفسرا بذلك علاقة النص الديني المدرسي بالضبط الاجتماعي للمتعلمين ، وذلك بتشتتهم على القيم الموجهة للسلوك ، فالقرآن والحديث متغلغلان في أذهان أفراد عينة الدراسة من هذه الزاوية رغم أن إجاباتهم في عبارتي الإيثار والتعاون كانت تميل إلى الموافقة بالسلب ، إلا أن الوعي الديني الذي يمتلكه التلاميذ من خلال إجاباتهم يدل دلالة واضحة على امتثالهم لمعايير المجتمع الجزائري المحافظ بطبعه والمتجه فطريا نحو القيم الإسلامية السليمة .

البعد الثالث : — بعد توظيف قيم وآداب :

عبارة السلام (التحية) في الجدول رقم (32) تمثل فيها نسبة المجيبين من أفراد العينة بـ "غير موافق" 85.4 % وهي بذلك أعلى نسبة مقارنة بالمجيبين بـ "موافق"

بنسبة 8.2% تليها نسبة المجيبين بـ "لا أدري" بـ 6.4% ، وهو ما يدل إحصائياً على تحقق هذا الخلق الإسلامي المشهور بنسبة عالية لدى المتعلمين ، والمتوسط الحسابي للعبارة 2.77 يؤكد ذلك بوضوح ، إضافة إلى الترتيب الذي هو في صدارة العبارات لهذه الفرضية ، والانحراف الذي يشير إلى 0.58 . فكل هذه الإشارات تبين انسجام النظام التربوي في تحقيقه لخلق السلام مع ما هو موجود في المجتمع ، فالتحية المشهورة في المجتمع الجزائري هي التحية الإسلامية وفي مجتمع الدراسة وهو مدينة الجلفة ينتشر بكثرة ذلك . والباحث في اختياره لهذا البعد ينطلق من الكفاءة المستهدفة في النظام التربوي المدرسي ، إذ أن بعد "توظيف قيم وآداب" يعكس بصورة بارزة الوضوح تحقق القيمة الخلقية الموجهة للسلوك والمتمثلة في التشبع بالآيات القرآنية والأحاديث الشريفة معرفياً ، ثم الانطلاق نحو تحقيقها في الواقع ، وهو ما نجده متمثلاً في الأرقام الإحصائية المشار إليها سابقاً.

البعد الرابع : — معاملة وفق قيم :

عبارة التسامح تتساوى فيها حسب الجدول رقم (32) نسبي "الموافقة" و "غير الموافقة" بـ 42.9% لكل منهما ، مقابل الإجابة "بلا أدري" بنسبة 14.3% . وللأمر دلالة إحصائية مهمة في ربط النص الديني بالضبط الاجتماعي المقصود لدى أفراد العينة، حيث أن المدرسة في برامجها التعليمية تسعى نحو تحقيق جانبيين مهمين من بين الجوانب التكاملية لدى المتعلمين وأولهما الجانب المعرفي المرتبط بتلقي الأفكار والقيم التربوية ثم إسقاطها في الواقع الاجتماعي للتلميذ ، ونحن إذ نرى التماثل في نسبي الإجابات التي قدمها أفراد عينة الدراسة فهذا يوحي إلى أن الجانب المعرفي يكاد يكون محققاً لديهم بالنسبة للآيات القرآنية والأحاديث الشريفة المتعلقة بخلق التسامح . وبدرجة كبيرة ، لدرجة أن ما بقي من تصريح حول الموافقة بالنسبة للعبارة المتعلقة بإسقاطه في الواقع جعلتهم يوافقون بنفس النسبة التي لا يوافق فيها آخرون ، لذلك فما يبقى سوى التوقع مما هو حاصل في الواقع ، فهذا يشير إليه المتوسط الحسابي المقدر بـ 2 ، وانحراف معياري قدره 0.92 ، وكلها دلالات واضحة تؤكد فعل النص الديني في واقع الضبط على تنشئة المتعلمين على القيم الموجهة للسلوك .

عبارة الحوار تتفوق فيها نسبة المجيبين "بعدم الموافقة" بـ 52.5% ، تليها نسبة "الموافقين" بـ 33.6% ، في حين نسبة المجيبين "بلا أدري" تقدر بـ 13.9% ، ما يدل

على أن أفراد العينة يميلون إلى الحوار كوسيلة للتفاعل الاجتماعي من خلال ما تعلموه من آيات وأحاديث في النص الديني الموجه لهم في مادة التربية الإسلامية ، وهذا المؤشر المعبر على أحد أنواع الضبط الاجتماعي لدى المتعلمين تؤكد قيمة المتوسط الحسابي للعبارة، والمقدر بـ 2.19 ما يعني أن الاتجاه المعبر عن عدم الموافقة يتوافق واتجاه الفرضية الكلي وهو ما نراه في قيمة الانحراف المعياري المقدر بـ 0.91 ، كما أن ترتيب العبارة الثالث من العبارات السبعة يشير أيضا إلى نفس الاتجاه . وتفسيرنا لهذه المعطيات يتجه نحو اتجاهين ، أولهما نحو النص الديني بحد ذاته حيث نرى خلق الحوار كضابط مهم يحكم الحياة العامة للمسلمين وذلك بكثرة الآيات والأحاديث الدالة على ذلك ومنها مثلا قول الله تعالى: ((وجادلهم بالتتي هي أحسن)) {النحل:125} وهي خطاب واضح للنبي - صلى الله عليه وسلم - ولجميع المسلمين بالحوار الحسن . ومن زاوية أخرى ننظر إلى هذا المفهوم كقيمة من القيم الضابطة في المجتمع في النظام التربوي ليس فقط في مادة التربية الإسلامية بل إنها موجودة في مادة التربية المدنية وكثير من المواد الأخرى المدرسية ، إضافة إلى أن الطرق التعليمية التعليمية الموصى تطبيقها ونشرها لدى المتعلمين هي نشر الحوار السليم المبني على احترام الرأي الآخر والنقاش في حدود ما يحفظ للعلاقات الاجتماعية بقاءها وفعاليتها.

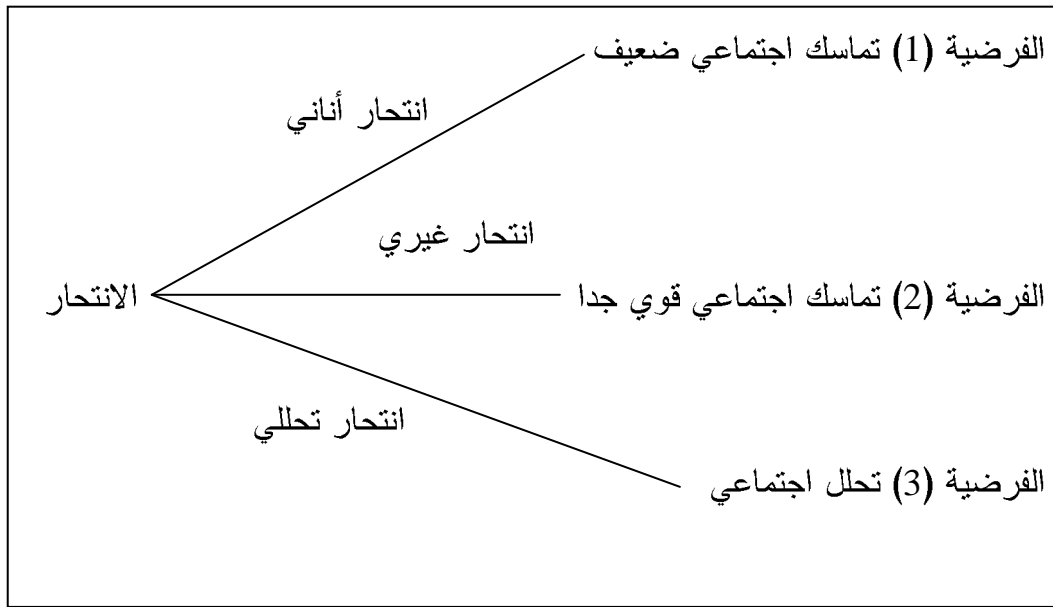
وما نجمع به عبارتي "التسامح" و"الحوار" في بعد "المعاملة وفق قيم" هو أنه من منطلق المتوسط الحسابي لهما والمقدر بـ 2.09 يتجه نحو "غير موافق" ، ما يفسر بأن هذا البعد متحقق في الفرضية الأولى بربط النص الديني وتأثيره في الضبط الاجتماعي لأفراد عينة الدراسة من حيث التنشئة على القيم الموجهة للسلوك.

محصلة التحليل :

من منطلق المتوسط الحسابي الكلي لعبارات الفرضية الأولى والمقدر بـ 2.15 وبانحراف معياري قيمته 0.84 ، يمكننا توجيهها نحو "عدم الموافقة" ، الأمر الذي يجعلنا نقدم تحليلاتنا العامة لها والدالة على أن الضبط الاجتماعي الذي تمارسه المدرسة في نظامها التربوي والمعبر عنها من وجهة نظر المتعلمين ، تتجه في غالبية مؤشراتها الأربعة (التحية ، الإحسان ، الحوار والتسامح) نحو عدم موافقتهم على الاتجاه السلبي الذي تعمده الباحث لتبيين ما إذا كان أفراد العينة محققين لهذه القيم، فوجد أنها تترتب في المراتب الأربعة الأولى . في حين أن مؤشرات (التعاون ، الإيثار و التواصل) تحتل

المراتب الأخيرة من بين المؤشرات السبعة للفرضية . ومنه فإن كل هذه المعطيات تشير إلى أن الاتجاه العام للفرضية نحو " غير موافق" له أكثر من دلالة سوسيولوجية ، أولها ما يتوافق مع الدراسة التي أجراها "دوركاييم" حول الانتحار والتي أثار فيها مفهوم القيم الدينية في المجتمع، وكيف تؤثر في سلوك الأفراد وتجعلهم يتصرفون من منطلق اعتقادهم بها نحو الامتثال لمعايير النظام الكلي للمجتمع وهو ما نراه في أنواع الانتحار التي طرحها في دراسته ، والتي يبينها المخطط التالي:

المخطط* - 1 -



فالتماسك في المجتمع يقوم أو يزول بالاتفاق في المجتمع نحو المعايير والقيم الأخلاقية التي يكون للدين فيها دور كبير . وهو الذي يمكننا الاستدلال به في دراستنا التي يتوافق فيها معيار الدين من خلال النص الديني اتجاه الضبط الاجتماعي . ويتمثل ذلك خاصة في جانب الأخلاق كما أشرنا ، حيث أن " الأخلاق كما يراها دوركايم هي مجموعة القيم أو المثل التي تهدي الناس في معاملاتهم وتجعلهم متآلفين ومترابطين ، وهو يتصور الأخلاق كقواعد للسلوك السوي المقبول من الجماعة تشيع التضامن والتعاون بين أفرادها فيؤدي ذلك إلى حفظ النظام الاجتماعي العام"⁽¹⁾

* ريمون كفي و لوك فان كمنهود ، دليل الباحث في العلوم الاجتماعية، ترجمة يوسف الجباعي، المكتبة

العصرية،بيروت، لبنان،1996،ص141

(1) مصلح الصالح، الضبط الاجتماعي، مرجع سابق، ص109

الأمر الثاني هو أن القيم الأخلاقية المشار إليها في هذه الفرضية هي جزء من الحياة العامة للمجتمع الإسلامي ولا يمكن الحديث عن أي نظام فرعي فيها إلا ويكون من الضروري إدخاله ضمن النظام الإسلامي العام وما تقره الشريعة الإسلامية نحوه . " فلقد حددت الشريعة الإسلامية مقاييس القيم الأخلاقية التي تحكم سلوك الفرد والجماعة جنباً إلى جنب مع أحكام الحقوق والحدود باعتبار أن تلك القيم ليست منفصلة عن الكيان العام في هذا التشريع بل تمثل جزءاً لا ينفصل عن التشريع ككل، لذا نجد أن مصادر التشريع الإسلامي عقيدة وعبادة وأخلاقاً ومعاملات تمثل كياناً تشريعياً واحداً من حيث المصادر والمقاصد." (1)

أما الأمر الأخير فهو الذي نلمسه من خلال تحليل عبد الكريم اليماني * لمجموعة من الدراسات السابقة العربية والغربية (20 دراسة) حول القيم، فوجد في المحصلة أن "القيم الإسلامية احتلت الأولوية في أغلب نتائج تلك الدراسات على الرغم من أنها طبيعية ومنطقية إلا أنها تدل على أهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع ، وأن الذين يعيشون من دونها يتعرضون إلى التفكك الاجتماعي والانحلال الأخلاقي ، قال الله تعالى في كتابه العزيز: ((إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا تتنزل عليهم الملائكة ألا تخافوا ولا تحزنوا و أبشروا بالجنة التي كنتم توعدون)) (فصلت:30- 32) ، وأن بعض الدراسات أيضاً اهتم بمعرفة تقدير الأفراد لسلوكهم الأخلاقي والصراع القيمي والأنساق القيمية السائدة" (2)

فالنتائج التي تتناول القيم الخلقية وتأثيرها في الضبط الاجتماعي كلها تتفق على أهميتها في توجيه سلوك الأفراد خاصة منها القيم الإسلامية ودورها في ضبط سلوك الناشئة في المراحل العمرية الأولى مثلما هو الحال في عينة الدراسة .

(1) المرجع السابق، ص169

* دكتور متخصص في علوم التربية وعلم الاجتماع بالجامعة الأردنية

(2) عبد الكريم علي اليماني، مرجع سابق، ص72

1 . 2 . 3 . تفريغ و تحليل بيانات الفرضية الثانية

الجدول (33) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لأبعاد التنشئة على الامتثال للأوامر

والنواهي:

الترتيب	الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق	لا أدري	موافق	العبارات		رقم العبارة
8	موافق	0.88	1.77	84	47	149	التكرار	الصلاة	11
				30.0	16.8	53.2	%		
7	غير موافق	0.88	2.31	165	36	79	التكرار	الأمر بالمعروف	12
				58.9	12.9	28.2	%		
3	غير موافق	0.71	2.66	222	20	38	التكرار	قراءة القرآن	13
				79.3	7.1	13.6	%		
4	غير موافق	0.74	2.60	211	27	42	التكرار	الوضوء	14
				75.4	9.6	15.0	%		
2	غير موافق	0.68	2.68	226	19	35	التكرار	حفظ الآيات	15
				80.7	6.8	12.5	%		
5	غير موافق	0.86	2.38	177	33	70	التكرار	حفظ الأحاديث	16
				63.2	11.8	25.0	%		
1	غير موافق	0.68	2.69	228	18	34	التكرار	الأمانة	17
				81.4	6.4	12.1	%		
5	غير موافق	0.79	2.38	161	64	55	التكرار	حقوق الغير	18
				57.5	22.9	19.6	%		
			2.43	المتوسط الحسابي الكلي					
		0.67	الانحراف المعياري الكلي						
غير موافق		الاتجاه الكلي							

تشير البيانات المسجلة في الجدول رقم (33) الخاص بتحليل أبعاد الفرضية الثانية

المتعلقة بالتنشئة على الامتثال للأوامر والنواهي إلى ما يلي :

البعد الأول : — بعد أداء عبادة :

عبارة الصلاة: كان فيها التعبير بـ "موافق" من طرف أفراد عينة الدراسة بنسبة 53.2%، تليها نسبة المعبرين بـ " غير موافق" بـ 30%، بينما لا تمثل نسبة المعبرين بـ "لا أدري" سوى 16.8% ، والمتفحص في الطرح السلبي للعبارة يجد الإجابات المعبر عنها بالموافقة تشير إلى أن المتعلمين في هذا السن عبروا بطريق غير مباشر عن سلوكهم اتجاه الصلاة ، فأكد أن الكثير منهم متهاون في الصلاة وفق النسبة الكبيرة المعبر عنها. لكن الأمر الذي يريد الباحث الوصول إليه من خلال هذه النسب أعمق من الوقوف عند حد القيام بالصلاة ، ويتعداه إلى دلالة إحصائية أخرى هي النسبة المعبرة بـ "غير موافق" التي تشير إلى أن النظام التربوي المدرسي وبتدعيم من مؤسسات تربوية أخرى كالبيت والمؤسسة الدينية أو وسائل الإعلام وغيرها من وسائل التنشئة تتفق على ضرورة الالتزام بهذا الأمر، كدلالة على الانسجام والطاعة، ليس مع الله تعالى فقط وإنما مع ضوابط المجتمع التي تلغي من نظامها المجتمعي أفرادا لا يمارسون شعيرة الصلاة ، وهو الأمر الذي يفسر من وجهين : أولهما كما أشرنا بنسبة التعبير المعقولة للمعبرين بعدم الموافقة على ترك الصلاة والمقدرة بـ 30%، وهي نسبة في مثل هذا السن للمتعلمين تدل على أثر بليغ لما يحمله النص الديني من آيات وأحاديث تأمر بذلك، أو أخرى تنهى عن تركه . وهو ما جعل المعبرين من أفراد العينة بـ " موافق" يدركون في نواتهم وقناعاتهم بضرورة الالتزام بأداء فريضة الصلاة فيعبرون تعبيراً يدل على أنهم لا يجب عليهم التهاون فيها والتلاعب بها، فمرة يؤدونها ومرة يتركونها . كما أن المتوسط الحسابي 1.77 يشير إلى نفس التوجه، ويجعل العبارة تتجه نحو الرأي بالموافقة كمؤشر يبرز في ظاهره عدم التزام التلاميذ من أفراد العينة بأمر الصلاة، لكنه يخفي تحته القناعة التقديسية التي يتعلمها من النصوص الدالة على ذلك في مادة التربية الإسلامية ، وهذا رغم ترتيب العبارة الثامن والأخير من العبارات . أما عن الانحراف المعياري المقدر بـ 0.88 فهو قريب من الانحراف العام ويجعل العبارة في محل القبول بالنسبة لنتشتت العبارات الأخرى.

عبارة الأمر بالمعروف: كانت فيها نسبة التعبير بـ "غير موافق" أعلى النسب بـ 58.9%، تليها نسبة التعبير بـ "موافق" بـ 28.2% ، بينما الأفراد الذين أجابوا بـ "لا أدري" فنسبتهم تقدر بـ 12.9% . وما نقرؤه في هذه النسب واضح في تعبير أفراد عينة

الدراسة بامثالهم الكبير لأهم مقوم اجتماعي يقوم عليه الضبط الاجتماعي في المجتمع الإسلامي ألا وهو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر فهما ركيزتان أساسيتان في الدين، يقول الله تعالى: ((كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِّنْهُمْ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ)) (آل عمران : 110). الآية التي خص الله تعالى فيها الأمة الإسلامية بالخيرية ما دامت تلتزم بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. والنظام التربوي في المدرسة أهم موجه لذلك بالنسبة للتلميذ وهو يرشده في آيات كثيرة وأحاديث عدة عن ذلك، فالمجتمع الذي لا يلتزم فيه أفرادها بالضوابط التي يحددها النظام الاجتماعي الكلي الذي هو في المجتمع الإسلامي مستمد من الشريعة الإسلامية رغم ما لا يصرح به في القوانين الوضعية، إلا أن المعايير التي يلجأ إليها المخططون في حقل التربية لا يمكن أن تحيد عن هذين الحدين اللذان لا يمكن للمجتمع الاتفاق على مقاييس تصلح لكل زمان ومكان ولكل شرائح المجتمع صغيرها وكبيرها عامها وخاصها مالم تكن ربانية المنطلق ، فالنظام التربوي منذ المراحل التعليمية الأولى يضع المتعلم في موضع الانقياد والتسليم لأوامر المجتمع من منطلق أنها إلهية وأنها مقدسة ، ولذلك فالتشبع بها نظريا لا يمكن أن يقف عند حد معرفتها بل يتعداه نحو الالتزام بها ميدانيا وهو ما نراه بارزا في المتوسط الحسابي للعبارة المترتبة في الترتيب السابع، والمقدر بـ 2.31 ما يجعل العبارة تتجه إلى الرأي بـ "عدم الموافقة" ملفتا انتباهنا إلى عمق العقيدة المترسخة في نفوس أفراد العينة ما جعلهم يعبرون بقوة عن رفضهم للعبارة التي تسألهم رأيهم بعدم النصيحة للمخطئين ، وهو مؤشر ذا دلالة سوسيولوجية بليغة في نظرنا لأن فيه من الإشارات إلى مجموعة مختلفة من المعايير وليس الالتزام بالأوامر فقط ، فالشجاعة لتقديم النصيحة ، والفهم نحو ما هو غير سليم في المجتمع وغيرها من المفاهيم الاجتماعية كلها تدخل ضمن الدلالات الواضحة على أن النص الديني يؤثر في ضبط المتعلمين في هذا النوع من العبادات. وبالنسبة للانحراف المعياري المقدر بـ 0.88 فهو محقق للتشتت القريب للعبارة اتجاه الانحراف العام للفرضية.

عبارة قراءة القرآن : تمثل النسبة 79.3% الموافقة للمعبرين بـ غير موافق" على أعلى النسب، تليها النسبة 13.6% للمجيبين بـ "موافق" ، بينما لا تمثل نسبة المجيبين بـ "لا أدري" سوى 7.1 % . وما نلاحظه في ذلك هو الاتجاه الكبير لأفراد عينة الدراسة نحو

قراءة القرآن ، امتثالاً لما يتلقاه التلاميذ في دروس التربية الإسلامية من حث على ذلك ، فالآيات الدالة على ذلك كثيرة وكذلك هي الأحاديث الشريفة . والمتوسط الحسابي 2.66 يدعم ذلك ويجعل العبارة تتجه اتجاها كبيرا نحو الرأي بعدم الموافقة . وتترتب بذلك في الرتبة الثالثة من بين العبارات الثماني . كما أن الانحراف المعياري المقدر بـ 0.71 يجعل العبارة متمركزة في موقع التشتت القريب من الانحراف العام للفرضية ، ويمكننا إرجاع البيانات الإحصائية المتحصل عليها إلى أن الأمر بقراءة القرآن يمثل واحدا من الأوامر التي يدعمها النظام التربوي المدرسي في إشارته الواضحة في الكفاءات القاعدية إلى قراءة القرآن واستظهار آياته والتفكير في معانيها ، وما يدعم هذه الأوامر هو التقييم المرحلي الذي يتم في الامتحانات التي يعرف من خلالها مدى استجابة المتعلمين لهذا الأمر ، فالامتثال لا يقف عند حد التطبيق المؤقت في الحفظ بدليل ما نراه في نسبة أفراد العينة ممن يحفظون القرآن من مصدر آخر غير المدرسة فنجدهم حسب الجدول رقم (21) يقدرون بنسبة 48.6% ، إلى جانب الذين يحفظونه من المدرسة بنسبة 22.5% .

فالمتمتع في هذه النسب يلحظ جليا أن الاندفاع نحو حفظ القرآن ما هو بالنسبة للنظام التربوي المدرسي سوى عامل مكمل لما تقدمه مؤسسة المسجد والأسرة في ذلك ، إلا أننا نرى أن التصور الذي يسود المجتمع نحو الأمر بقراءة القرآن فيه كثير من التشجيع الذي يجعل التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط ينشأ عليه فالرسول – صلى الله عليه وسلم – يقول : (خيركم من تعلم القرآن وعلمه) ، وما المسابقات التي تجرى سنويا في رمضان وغير رمضان لتكريم الحافظين للقرآن إلا نماذج توحى إلى المكانة التي يصنعها المجتمع لقارئ للقرآن ولحافظه ، وهو ما يجعل الامتثال لهذا المؤشر في دراستنا ذا نسبة عالية.

عبارة الوضوء : تظهر فيها نسبة المعبرين بـ "غير موافق" كبيرة جدا بـ 75.4% ، بينما لا يمثل المعبرون بـ "موافق" سوى 15% ، أما المجيبون بـ "لا أدري" فنسبتهم 9.6% فقط . فالوضوء شرط لصحة الصلاة وارتباطه بها أمر لازم يعرفه التلميذ منذ المراحل الأولى من التعليم الابتدائي ، لكن الالتزام به كأمر لازم التطبيق يجعل المتعلم في موقع الصراع مع النفس حين تكون كسولة ومتناقلة في تنفيذه خصوصا وأن فيه من المشقة في بعض الأحيان ما يجعلنا نقول أن تعبير أفراد العينة عن رأيهم في ربط الوضوء بالصلاة كشف لنا مكنون النص الديني الذي يزكي الجسم الطاهر ، فالآيات القرآنية كثيرة والأحاديث كذلك ، وكلها تشدد على ضرورة الالتزام بالطهارة . وقيمة

المتوسط الحسابي المقدرة بـ 2.60 تجعلنا نؤكد على أن النظام الاجتماعي المبني على الالتزام بالأوامر والنواهي يضع المتعلم في موضع المراقب على نفسه ، لأن الموضوع صفة غير ظاهرة لا يمكن للمجتمع لمسها في الفرد إلا في أحيان قليلة ، وهي صفة ترتبط بالقناعة الفردية والمعتقد الذي يكون عليه الطفل في هذا السن ، ولذلك فالنسبة المرتفعة للمعبرين بـ "غير موافق" تدل دلالة واضحة على تأثير النص الديني في ضبط المتعلم اتجاه الامتثال للأوامر . كما يمكننا ملاحظة ذلك بصورة جلية في ترتيب العبارة الرابع من بين عبارات الفرضية وباتجاه واضح نحو التعبير بـ "غير موافق" ، وكذلك الحال بالنسبة للانحراف المعياري المقدر بـ 0.74 المتجه نحو الاقتراب من الانحراف العام للفرضية.

وبتجميع تحليلات العبارات الأربعة لبعد " أداء عبادة " نجد التفسير المنطقي المعتمد على المتوسط الحسابي ككل والمقدر بـ 2.33 يجعلنا ننظر له كبعد محقق لتأثير النص الديني على الضبط الاجتماعي من زاوية الامتثال للأوامر والنواهي ، وهو الذي يتوافق مع الدراسة السابقة للباحثة صليحة رحالي* حول بعد قيمة العبادة في دراستها " القيم الدينية والسلوك المنضبط" والذي جاءت فيه النتائج متوافقة مع دراستنا حول قيمة العبادة لدى أفراد في مثل سن متعلمين في التعليم المتوسط . فأداء العبادة بالنسبة لأفراد عينة الدراسة جزء من الامتثال الذي يدخلهم في منظومة المجتمع الكلية والخروج عنها يجعلهم في موقع بعيد عنها.

البعد الثاني : - بعد الاستظهار :

يشتمل هذا البعد على مؤشرين ، أولهما الخاص بالآيات القرآنية والثاني بالأحاديث الشريفة . وتمثلهما العبارتين الثانية عشر والثالثة عشر ، وكلاهما مصاغة بأسلوب سلبي. فعبارة حفظ الآيات القرآنية تظهر فيها نسبة المعبرين بـ "غير موافق" بـ 80.7% وهي نسبة مرتفعة كثيرا مقارنة مع نسبة المجيبين بـ "موافق" التي تأتي بعدها بـ 12.5% . أما المعبرين بـ "لا أدري" فنسبتهم 6.8% . ولهذه النسب دلالة واضحة تعكس الترتيب الثاني الذي تحتله العبارة من خلال المتوسط الحسابي المقدر بـ 2.68 ، والاتجاه الذي اتجهته نحو عدم الموافقة و بانحراف معياري مقدر بـ 0.68 . فنجد الفكرة

مرتبطة بالنص القرآني من جهة، بما يحمله من قداسة لدى أفراد المجتمع وبما يحتله الحافظ للقرآن ومكانته الاجتماعية ، حيث أن المحفزات التي ينشرها المجتمع نحو ذلك تضع المتتبع للنظام التربوي المدرسي في موضع الاستفهام والتساؤل ، حيث أن حفظ القرآن يقترن بالقداسة كما أشرنا خاصة حين يرتبط بعامل السن ، فالمجتمع يصنع من الحافظ الصغير للقرآن رمزا يجب الاحتذاء به ، حيث كلما كان عدد السور التي يحفظها كبير كان موقعه في المجتمع أكبر بتناسب عكسي مع العمر . هذه الصورة غير موجودة في المدرسة ، حيث أن الحفظ مطلوب من الجميع بنفس القدر وبنفس الشروط وبتقييم مرحلي مرتبط بالوحدات الدراسية والمحتويات منذ المرحلة الابتدائية ووصولاً إلى مرحلة التعليم المتوسط التي تشير فيها الكفاءات الختامية لملمح التخرج للمتعلم في نهاية هذه المرحلة إلى ما يلي: "يستظهر القدر المحفوظ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف تلاوة ومعنى ويحسن استعمالهما" (1) فالهدف هو ليس في الحفظ فقط بل في تدبر المعنى وحسن الاستعمال ، وهو ما تشير فيه إحدى سندات التكوين إلى ما يلي : "ولعل من المسلمات الأساسية عندنا – كمسلمين – أن تعليم القرآن فيه جانب تعبدية أساسي ينبغي ألا نخضعه للمقاييس الأرضية التي نحتكم إليها في تعليم للمواد الدراسية الأخرى فضلا عن أن القرآن الكريم في تعلمه، كما ثبت في الواقع لا يخضع – إلى حد كبير – إلى المعطيات البشرية في عملية التعليم ، فقد حفظه صبية دون العاشرة وسيحفظه غيرهم وغيرهم." (2)

ورغم ذلك فإن الدلالات الإحصائية للنسب المتحصل عليها في الجدول رقم (33) تكمن في أن المعبرين عن عدم موافقتهم لصعوبة الحفظ للآيات القرآنية في مادة التربية الإسلامية يشكلون نسبة عالية جدا مما يدل على امتثالهم للأمر بالحفظ والاستظهار للقرآن الكريم خصوصا حين نعلم أنه إضافة إلى المكانة الاجتماعية التي أشرنا إليها، يوجد جزء مقابل الحفظ ، أو عقاب ، وهو ما يجعل القرآن كنص موجه نحو الضبط يحمل في داخله ما يجعل المتعلمين يمثلون للأمر بحفظه واستظهاره.

عبارة حفظ الأحاديث الشريفة : كانت فيها نسبة الإجابات المشيرة إلى "عدم الموافقة" عالية بحيث أنها تقدر بـ 63.2% مقابل نسبة المجيبين بـ "موافق" التي تأتي

(1) منهاج الرابعة متوسط ،مرجع سبق ذكره ، ص 60

(2) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ،مرجع سابق، ص135

بعدها بـ 25%، بينما لا تشكل نسبة المجيبين بـ "لا أدري" سوى 11.8%. الأمر الذي يجعلنا نقدم مجموعة من التفسيرات حول هذه النسب خاصة حين ننظر إلى المتوسط الحسابي المقدر بـ 2.38 والذي يوجه العبارة اتجاه الرأي بالموافقة ويرتبه الترتيب الخامس، بانحراف معياري مقدر بـ 0.86، فنقول أنه إذا كان حفظ القرآن الكريم له دلالات اجتماعية ترتبط في جزء منها بالجانب التعبدي، حيث أنه للقيام ببعض الشعائر الدينية كالصلاة مثلا لا يمكن أن تتم دون وجود قدر محفوظ من القرآن، فإن حفظ الحديث النبوي الشريف يرتبط بإشارة أخرى في أوساط المجتمع مقترن بالمحاجة والتدليل على صدق المعايير التي يلجأ الأفراد إليها أثناء تفاعلاتهم الاجتماعية المختلفة، فكما تستند الأسرة في تشكيل نمط تربيتها لأبنائها باستعمال مرجعية الحديث كقوة مقنعة، تفعل المؤسسات الأخرى الخاصة بالتنشئة الاجتماعية وبالأخص المدرسة التي يحمل نظامها التربوي عشرات الأحاديث المدعمة والمستعملة للإقناع تارة وللتوجيه والتربية تارة أخرى ولتعليم مختلف مناشط الحياة ومواقفنا تجاهها، كل ذلك وجود في النص الديني المتمثل في سيرة النبي - صلى الله عليه وسلم - أقوالا وأفعالا، ولذلك فإن تعبير أغلبية أفراد العينة عن رأيهم اتجاه حفظ الحديث الشريف لم يكن أمرا اعتباطيا، بل كان مبنيا على بعد عميق نحو الامتثال لأمر الحفظ والاستظهار، ما يشير إلى جانب الضبط الاجتماعي الذي ينطلق من خارج المدرسة ليجدها مكتملا ومنظما لذلك، وما عدد الأحاديث الواردة في المرحلة المتوسطة في مادة التربية الإسلامية إلا رمزا دالا على ذلك (143 حديث خاص بالضبط الاجتماعي)*.

بتجميع التحليلات الخاصة بـ "الاستظهار" يمكن الانطلاق من المتوسط الحسابي للبعد ككل والمقدر بـ 2.53 والذي يشير إلى أنه متجه نحو التعبير على عدم الموافقة على العبارتين، وتفسيرنا يرتبط أساسا من كون الاستظهار في مرحلة التعليم المتوسط هو في ظاهره يعبر عن الامتثال للأوامر والنواهي كعملية تعليمية تعلمية لكنه في جوهره يحمل مؤشرا أعمق يتمثل في كون الحفظ للقرآن والحديث الشريف يضع الفرد في موقع التميز في مكانته الاجتماعية، ويجعل منه لا مطيعا ومنفذا للأوامر فحسب، بل ساعيا

* أنظر الجدول رقم (16) الخاص بتحليل المحتوى

نحو حسن الاستعمال للحديث في معانيه ودلالاته كما جاء في كفاءات التخرج المشار إليها سابقاً.

البعد الثالث: — بعد أداء الحقوق :

عبارة "الأمانة" كانت فيها نسبة المعبرين بـ "غير موافق" عالية جدا بحيث تقدر بـ 81.4% ، تليها نسبة المعبرين بـ "موافق" بـ 12.1% ، بينما لم يعبر بـ "لا أدري" سوى 12.1%، ما يدل دلالة واضحة على أن أفراد عينة الدراسة يمثلون امتثالا كبيرا للأوامر الدالة على حفظ الأمانة وينتهون عن التفريط فيها ، وهو ما يؤكد المتوسط الحسابي المقدر بـ 2.69 الذي يجعل العبارة ترتب في المرتبة الأولى من بين عبارات الفرضية ، وبانحراف معياري قيمته 0.68 مقرب من الانحراف العام لها. وما نلمسه من خلال هذه المعطيات الإحصائية هو أن الأمانة كمعيار لقياس امتثال المتعلمين للأوامر التي يتلقونها في تفاعلاتهم الاجتماعية ضمن النظام التربوي المدرسي تؤكد أن النص الديني المتمثل في الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة أثر بشكل واضح في سلوكهم ، وجعل من إجاباتهم نحو هذا الخلق تميل إلى جانب يظهر فيه الامتثال لأهم مقوم اجتماعي يقوم عليه الضبط الاجتماعي ، والمرتبب بأهم ميزة يتصف بها المجتمع الجزائري بصفة عامة ومجتمع أفراد عينة الدراسة بصفة خاصة ألا وهو خلق الأمانة التي تتأكد في القرآن الكريم والسنة النبوية في كثير من الآيات والأحاديث المدرجة في كتب التربية الإسلامية في التعليم المتوسط .

عبارة "حقوق الغير" هي الأخرى كانت فيها نسبة الإجابة "بغير موافق" كبيرة بحيث تقدر بـ 57.5% ، وتليها نسبة المعبرين "بلا أدري" بـ 22.9% ، في حين عبر أفراد عينة الدراسة "بالموافقة" بنسبة 19.6 فقط ، وهي أدنى نسبة ، ما يشير إلى أنهم يتميزون بامتثالهم الواضح لأهم مقوم اجتماعي يبني عليه لضبط الاجتماعي داخل المجتمعات الإسلامية عامة وفي مجتمعهم على الخصوص . وليس هذا بالأمر الغريب على أفراد تنشؤوا منذ الصغر على حفظ الحقوق ، فالبرامج المدرسية منذ مرحلة التعليم الابتدائي تعلمهم ذلك ويزداد الأمر وضوحا في مرحلة التعليم المتوسط بتعدد الأوجه التي يقدم بها النص الديني المتمثل في آيات القرآن الكريم وأحاديث النية — صلى الله عليه وسلم . وما يعطي للأمر دلالاته السوسولوجية أكثر هو الترتيب الذي اتخذته العبارة بتموقعها في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.38 ، وانحراف معياري قيمته

0.79 ، وهي إشارات واضحة لعمق العلاقة التي تربط النص الديني المدرسي بضبط المتعلمين على الامتثال للأوامر والنواهي .

ما يمكن جمعه من تحليل حول هذا البعد الثالث يظهر من خلال المتوسط الحسابي للعبارتين معا والمقدر بـ 2.53 ، حيث ن أداء الحقوق معروف عليه في العلاقات الاجتماعية لدى الشخص العربي كميزة ملازمة منذ القديم حتى قبل الإسلام ، إلا أن الرسول - صلى الله عليه وسلم - أقره مثل كثير من الشيم والأخلاق الفاضلة التي قال عنها: (بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) وهو ما يميز المجتمع الجزائري أيضا في علاقات ه الاجتماعية التي يشتهر بها .

محصلة التحليل

انطلاقا من المتوسط الحسابي الكلي لعبارات الفرضية الثانية والمقدر بـ 2.43 وبانحراف معياري قيمته 0.67 ، يمكننا توجيهها نحو " عدم الموافقة " ، الأمر الذي يجعلنا نقدم تحليلاتنا العامة لها والدالة على أن الضبط الاجتماعي الذي تمارسه المدرسة في نظامها التربوي والمعبر عنها من وجهة نظر المتعلمين ، تنتج في جل مؤشراتنا السبعة (الأمر بالمعروف، قراءة القرآن، الوضوء، حفظ الآيات، حفظ الأحاديث، الأمانة، حقوق الغير) نحو عدم موافقتهم على الاتجاه السلبي الذي تعمده الباحث لتبيين ما إذا كان أفراد العينة محققين لهذه القيم، فوجد أنها تترتب في المراتب السبعة الأولى . في حين أن المؤشر الوحيد (الصلاة) يحتل المرتبة الأخيرة من بين المؤشرات الثمانية للفرضية . الدلالات التي ترمي إليها هذه الإشارات تدل على الامتثال الكبير للمتعلمين بالقيم التي ينشؤون عليها في مجتمعهم أولا وبتدعيم النظام التربوي المدرسي الذي يستند على القرآن والسنة في ذلك . فالتلميذ في هذه المرحلة طفل قبل كل شيء وهو في حاجة إلى الاستئناس والشعور بحماية الجماعة ، فيلجأ طواعية نحو تحقيق ما يتطلبه الراشدون فيها من امتثال للقيم الأخلاقية. " فعملية المشاركة في الشعائر العامة والرمزية والاعتقاد كل هذا يقوي إحساس الجماعة بذاتها ، ويعطي شعورا باجتماعية الجماعة أو بإنسانيتها ، وهذا ما لاحظته (دوركايم) على القبائل الأسترالية، فالمشاركة في أكل الطوطم يقوي من ذاتية الجماعة . والصلاة عند المسلمين أيضا تؤدي إلى تكوين نوع من الأخوة وتزيد من

ارتباط الجماعة".⁽¹⁾ وفي حديث ابن خلدون عن المجتمعات المغربية التي منها الجزائر يشير إشارة قوية إلى أن الامتثال فيها ينبع من التقديس للقرآن الكريم والسنة النبوية ، ففطرة الله التي فطرهم عليها تجعل منهم أكثر انصياعا وامتثالاً داخل المجتمع ، بحكم أن نصوصهما مقدسة ، والمقدس في الجماعة يفرض التجمع والالتفاف حول القيم . وكل بعد عن الامتثال يسبب ضعف الشعور بالانتماء للجماعة . وهذا ما نلمحه في دراساته عن البداوة والحضر وسلم القيم في كليهما فيشير " أن أي تناقص أو ضعف للقيم البدوية يؤدي بالضرورة إلى تحول البدوي عن بداوته بنفس درجة تناقص القيم البدوية لديه"⁽²⁾ . فإذا كانت النفس مفطورة على الانصياع ومنشأة على الامتثال فكيف بها تحيد في مثل سن المتعلمين عن سلم مقدس للقيم . ينظر إليها التلميذ أوامر من الله ورسوله – صلى الله عليه وسلم – و يتمثلها في حياته المدرسية بالتوجيه والإرشاد من المعلمين ، فلا غرو أن يكون منصاعاً لها إلى أقصى حدود.

(1) محمد أحمد محمد بيومي ، مرجع سابق ، ص 232

(2) صلاح مصطفى الفوال ، المدخل لعم الاجتماع الإسلامي ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر ،

1 . 2 . 4 . تفرغ و تحليل بيانات الفرضية الثالثة

الجدول (34) يمثل توزيع عينة الدراسة وفقا لأبعاد الوقاية من الانحراف

الترتيب	الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق	لا أدري	موافق	العبارات	رقم العبارة
7	غير موافق	0.93	2.09	135	36	109	التكرار	16
				48.2	12.9	38.9	%	
6	غير موافق	0.90	2.22	150	42	88	التكرار	17
				53.6	15.0	31.4	%	
9	موافق	0.94	1.03	128	31	121	التكرار	18
				45.7	11.1	43.2	%	
4	غير موافق	0.91	2.28	165	27	88	التكرار	19
				58.9	9.6	31.4	%	
3	غير موافق	0.81	2.54	2.7	16	57	التكرار	20
				73.9	5.7	20.4	%	
5	غير موافق	0.87	2.26	151	50	79	التكرار	21
				53.9	17.9	28.2	%	
8	موافق	0.92	1.96	113	42	125	التكرار	22
				40.4	15.0	44.6	%	
1	غير موافق	0.59	2.74	229	29	22	التكرار	23
				81.8	10.4	7.9	%	
2	غير موافق	0.66	2.66	215	36	29	التكرار	24
				76.8	12.9	10.4	%	
			2.19	المتوسط الحسابي الكلي				
		0.83	الانحراف المعياري الكلي					
غير موافق		الاتجاه الكلي						

تشير البيانات المسجلة في الجدول رقم (34) الخاص بتحليل أبعاد الفرضية الثالثة المتعلقة بالوقاية من الانحراف إلى ما يلي :

البعد الأول : — بعد تجنب خلق سيء :

العبرة المشيرة "للذب" كانت فيها نسبة المعبرين بـ "غير موافق" هي أعلى نسبة بـ 48.2% ، تليها نسبة المعبرين "بالموافقة" بـ 38.9% ، بينما لم يعبر "بلا أدري" سوى ما نسبته 12.9% ، وهي إشارة مهمة نحو تحقق الصدق لدى أفراد العينة ما جعلهم يختارون بين فقدان لصديق أو الذب عليه أن اختاروا الصدق على وربما فقدانه على الذب عليه ، ولأمر دلالة عميقة في صدق العلاقات الاجتماعي التي تحدث بين المتعلمين في المدرسة ، ما يؤده المتوسط الحسابي المقدر بـ 2.09 والذي يجعل العبارة تتجه نحو " عدم الموافقة" رغم أن ترتيبها ما قبل الأخير من بين العبارات التسعة .

وبانحراف معياري قيمته 0.93 قريب من الانحراف الكلي للفرضية . وما نلمحه من وراء هذه القيم الإحصائية هي المكانة التي عليها أفراد العينة من الانحراف . فهم من خلال إجاباتهم يعبرون تعبيراً واضحاً يدل على عمق الاندماج في النظام الاجتماعي القائم على الفضيلة والبعد عن الكذب ، خاصة حين نرى ما يقوم به النظام التربوي المدرسي من توجيه ناحية ذلك وذلك بإدراجه لمجموعة كبيرة من الآيات والأحاديث الدالة على الصدق واجتناب الكذب.

العبرة المشيرة "للعنف" كانت أيضاً فيها أعلى نسبة للمجيبين " بغير موافق" بـ 53.6% ، تليها نسبة المجيبين "بموافق" بـ 31.4% ، بينما كان المجيبون "بلا أدري" يشكلون نسبة 15% . وهي نسب واضحة الدلالة حيث تشير إلى أن المتعلمين يتخذون موقفاً سليماً من العنف ، وهو أخطر الأخلاق السلبية المفككة لبناء المجتمع ، وهو ما يتلقاه المتعلم في كثير من النصوص الدينية المدرجة في مادة التربية الإسلامية . والتي يتوقع النظام التربوي القائم مع الإصلاحات الجديدة تجذيره في نفوس المتعلمين ، خاصة ونحن نعلم المرحلة العصبية التي مر بها المجتمع الجزائري خلال العشرية السوداء أين كان أفراد العينة في موقع حساس من حيث تتشنتهم على إدراك خطورة هذا التوجه في الحياة الاجتماعية وما يفعله بها . فالعنف في تصور التلميذ مدعم من مؤسسات كثيرة للتنشئة إلا أن المدرسة في برامجها الجديدة توليه عناية بالغة نلمح أثرها في إجابات التلاميذ حين سئلوا عن استعمال القوة في حل المشاكل فكان رفضهم الكبير بنسبة 53.6%

يدل دلالة عميقة ، تدعمها قيمة المتوسط الحسابي المقدرة بـ 2.22 وبترتيب سادس للعبارة من بين العبارات التسعة، وبانحراف معياري مقدر بـ 0.90 وهو قريب جدا من الانحراف الكلي لعبارات الفرضية الأخيرة .

العبارة المشيرة "للغش" كانت فيها نسبة المعبرين بـ "غير موافق" 45.7% تليها نسبة المعبرين بـ "موافق" بـ 43.2% ، بينما كان من أفراد العينة ما نسبته 11.1% من عبروا بـ "لا أدري" . وواضح هنا اقتراب نسبي التعبير بالموافقة من عدمها نظرا لما يعكسه الواقع المعاش اتجاه ظاهرة الغش ، فبسؤالنا غير المباشر كشف أفراد العينة عن الاتجاه الحاصل من فئة المتعلمين في كل المستويات وليس فقط من تلاميذ التعليم المتوسط اتجاه هذه الظاهرة . فالضبط الاجتماعي اتجاه الغش والسعي نحو حماية أفراد المجتمع منه ومن تفشيهِ صعب التحقيق ، والدراسات الدالة على ذلك تبين أن رده ومحاصرته من طرف مؤسسات المجتمع المختلفة صعب التحقيق إلا أننا نرى أن النص الديني بحكم خصوصيته التي يتميز بها عن وسائل الضبط الأخرى له قدرة مقبولة من حيث الوقاية ، بحيث أن تشبع المتعلمين بعدد لا بأس به من الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة والمواقف المرتبطة بهما لدى الصالحين من أفراد المجتمع تكون لديهم دعامة قوية تحميهم من الانزلاق في مخاطره . وحين نرى المتوسط الحسابي للعبارة المترتبة في الترتيب الأخير والذي قيمته 1.03 ، تظهر لنا الصعوبة التي أشرنا إليها فيما سبق ، إلا أن النظام التربوي المدرسي في كفاءته المستهدفة من تدريس النص الديني في التربية الإسلامية ، يضع المتعلمين في صورة واضحة ووضعية مقبولة من حيث الوعي بمخاطر الانحراف في جانب الغش وما يتبعه من نتائج سلبية على العلاقات الاجتماعية بين الأفراد داخل المدرسة أو خارجها . ونشير في الأخير إلى قيمة الانحراف المعياري المقدرة بـ 0.94 التي تقترب هي الأخرى من قيمة الانحراف المعياري الكلي للفرضية والتي تبين وضعية العبارة .

العبارة الخاصة بـ "الكتابة على الطاولة" تظهر فيها نسبة المعبرين بـ "غير موافق" بـ 58.9% ، تليها نسبة المعبرين "بالموافقة" بقيمة 31.4% ، بينما نجد المعبرين بـ " لا أدري" يمثلون نسبة 9.6% . وللأمر دلالة واضحة حول إدراك أفراد لعينة بسلبية التصرف المشار إليه في السؤال ، والتي قد نستنبط منها ما يخفى على أي رادع خارجي يمكن أن يلاحظ من طرف أي نوع من الرقابة ما لم تكن رقابة ذاتية نابعة من قناعة

معينة نرجعها نحن إلى ما تشربه التلميذ من نصوص دينية محذرة من عواقب التخريب وعلاقتها بالخوف من الله والرقابة الفوقية التي تظهر جليا في تصريح المتعلمين برفضهم للكتابة على الطاولة رغم أن السؤال كان يوجهه م نحو النظام في ظاهره وذلك للحفاظ على الطاولة ، ولكن المتعلمين تنبهوا فطريا ووجدانيا ومن خلال قناعة نابعة مما تعلموه عن عقوبة التبذير من النصوص الدينية كقول الله في ما درسوه: ((ولا تبذر تبذيرا)) {الإسراء: الآية 26} وقوله ((إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين)) {الإسراء: الآية 27}. وما يدعم قولنا هو القيمة المسجلة للمتوسط الحسابي والمقدر بـ 2.28، والتي توجه العبارة نحو "غير موافق" وتموقعها في الرتبة الرابعة من بين عبارات الفرضية الثالثة. وبالنسبة للانحراف المعياري فقيمته كانت 0.91 ما يجعلها مقبولة ضمن الانحراف المعياري الكلي .

العبارة الدالة عن "السرقة" عبر فيها أفراد العينة بـ "غير موافق" بنسبة عالية جدا قيمتها 73.9% ، تليها نسبة المعبرين بـ "موافق" بـ 20.4% ، بينما لم تكن نسبة المعبرين بـ "لا أدري" سوى ما قيمته 5.7% . وليس بأبلغ من هذه القيم من تفسير توجه المتعلمين نحو الابتعاد عن هذا الخلق القبيح الذي يتعلم الطفل منذ الصغر سلبيته ، إلا أنه يتدعم بشكل كبير في مرحلة التعليم المتوسط بكثرة النصوص الدالة على خطورته بالنسبة للنظام الاجتماعي. وما نسجله في المتوسط الحسابي للعبارة والمقدر بـ 2.54 يشير بوضوح إلى ما يستطيع النص الديني تحقيقه في سلوك المتعلمين في ضبطهم ذاتيا ومعرفيا بخطورة نتائجه ، فالتعرض لآيات زاجرة في حق السارق والسارقة في البرامج لمدرسية لها من المؤثرات ما يجعل الضمير العام للتلاميذ متفق وسلبية هذا الخلق وليست الآية 38 الصريحة في سورة المائدة سوى مؤشر واضح لهم حول ذلك ((والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما جزاء بما كسبا نكالا من الله والله عزيز حكيم)) {المائدة: الآية 38} . وفي ترتيب العبارة الثالث دعامة أخرى للتحليل ، إضافة إلى الانحراف المعياري المقدر بـ 0.81 وهو قريب جدا من الانحراف الكلي للعبارات التسعة.

العبارة الأخيرة لهذا البعد والمشييرة "للاحتيال" تظهر فيها نسبة المجيبين "بعدم الموافقة" إلى 53.9% ، تليها نسبة المجيبين بـ "موافق" بـ 28.2% ، بينما يمثل المجيبون "بلا أدري" بما قيمته 17.9% ، الأمر الذي يجعلنا نعزي هذه القيم إلى تحقق الردع الذي يسعى النظام التربوي المدرسي إلى تفعيله في أوساط المتعلمين مروراً بالنص

الديني الذي يقترح فيه مجموعة من الآيات والأحاديث الشريفة التي نرى أن أفراد عينة الدراسة قد تمثلوها بوضوح ما جعلهم يعبرون تعبيراً واضحاً عن رأيهم في الاحتمال كخلق ذميم ، فرغم إشارة العبارة إلى اتجاه آخر في ظاهرها والمتمثل في الذكاء في التصرف إلا أن المجيبين تفتنوا للقصد الذي ينجم عنه حين لا يكون في اتجاهه الصحيح، وهذا واقع الضبط الاجتماعي الذي يسعى النظام التربوي تنشئة المتعلمين عليه ، ألا وهو الاستعمال السليم للنصوص الدينية وليس تلقيها وحفظها فقط . وما قيمة المتوسط الحسابي المقدر بـ 2.26 وترتيب العبارة الخامس إلا مؤشرين مدعمين لما طرحناه في تحليلنا. كما أن قيمة الانحراف المعياري المقدر بـ 0.87 تضع العبارة في موقعها السليم بالنسبة لنشئت قيم العبارات الأخرى . إضافة إلى اتجاه العبارة الذي يشير إلى " غير موافق" ما جعلنا نلمس بوضوح قدرة النص الدين على تفعيل مفهوم الضبط الاجتماعي في وقاية المتعلمين من خلق الاحتمال .

بتجميع متوسطات العبارات المشيرة إلى بعد " تجنب خلق سيء" نجد أن التأثير واضح للقرآن والحديث الذي يتلقاه المتعلمون في مرحلة التعليم المتوسط على الضبط الاجتماعي من وجهه الوقائي . حيث أن المتوسط الحسابي الكلي للبعد والذي قيمته 2.07 يجعل البعد يتجه نحو الإشارة على " عدم الموافقة " ما يرجح اتجاه العبارات نحو وقاية المتعلمين من الانحراف في البعد الأول والبال على اجتناب الأخلاق السيئة . ففي دراسة "الدكتور صالح الصنيع عن العلاقة بين التدين والجريمة عام 1410هـ طبقت على ثلاثة سجون بمدينة الرياض واشتملت العينة التجريبية على 160 من النزلاء، واشتملت العينة الضابطة على 140 من الأفراد من خارج السجون .وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج ... أهمها : أن الدين عامل وقائي في الحد من الجريمة والانحراف في المجتمع"⁽¹⁾ البعد الثاني : - بعد اختيار الصحبة :

العبارة المشيرة إلى " اختيار الصحبة لتكوين عصابة " كانت فيها نسبة المجيبين بـ "موافق" هي أكبر النسب بقيمة 44.6% تليها نسبة المجيبين بـ "غير موافق" بـ 40.4% ، بينما لم يجب بـ "لا أدري" سوى 15% فقط . وهو الذي يدل دلالة إحصائية على الاستعداد الذي يتمتع به أفراد عينة الدراسة من حيث التضحية والتجربة في ميدان

(1) مصلح الصالح ، مرجع سابق ، ص 157

الصدقة والعلاقات المدرسية التي تشوبها روح المغامرة والفضول في سن المراهقة الذي هم عليه . وليس بالأمر الغريب أن تتكافأ بالتقريب نسبة المعبرين بالموافقة والرافضين للعبارة التي خيرناهم فيها بين الإخلاص للرفاق والكذب معها على التمسك بمبدأ النزاهة ولو على حساب الأصحاب ، فكانت النتائج التي أشرنا إليها والتي تعكس صعوبة المربين في تمكنهم من التحكم في السلوك الذي ينتهجه المتعلمون في مثل هذا السن ، حتى وإن كان التدعيم بالنص الديني . وهو ما يوضحه أكثر، المتوسط الحسابي للعبارة المترتبة في الترتيب الثامن والذي قيمته 1.96 ، ما يجعل العبارة تتجه نحو الرأي " بالموافقة " وفي نفس الوقت يشير إلى الصعوبة التي يتلقاها النظام التربوي في تحقيق الوقاية من الأصحاب السيئين . وتبين قيمة الانحراف المعياري المقدر بـ 0.92 تمركز العبارة قريبا من الانحراف العام ، ما يدل قبولها ضمن العبارات التسعة للفرضية الثالثة.

العبارة المشيرة لـ "الصحة من أجل المال" يمثل فيها المجيبون بـ غير موافق" أعلى نسبة على الإطلاق وهي 81.8 % ، تليها نسبة المجيبين بـ "لا أدري" بـ 10.4%، بينما لا يمثل المجيبون بـ "موافق" سوى نسبة 7.9 % ، ما يدل دلالة إحصائية واضحة على أن النظام الاجتماعي القائم على المال كفاعل في العلاقات الاجتماعية لأفراد العينة غير سائد لديهم سواء من الجانب المعرفي أو السلوكي . فالنص الديني فيه كثير من الآيات والأحاديث التي تنبه على خطورة الانتهاز واستغلال المال لأغراض أنانية ، الأمر الذي جعل المتعلمين في إجاباتهم يتفوقون على رفض العلاقة المبنية على المكانة المادية للرفيق المختار . والمرتبة الأولى للعبارة من بين العبارات التسعة والتي يحددها المتوسط الحسابي المقدر بـ 2.74 تدلل على ذلك وتدعم اتجاهها نحو الرأي بعدم الموافقة ، ما يجعلنا نفهم البعد العلانقي القائم بين المتعلمين في مثل هذا السن والمبني على العلاقات المدرسية المدعومة بأثر القرآن الكريم الداعي إلى اختيار الأصحاب من الصالحين ، وكذلك هو الحال بالنسبة للأحاديث الشريفة والسنة النبوية التي تشير في مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط إلى تشجيع العلاقات الأخوية الغير المبنية على المصالح بين أفراد المجتمع . والانحراف المعياري للعبارة والمقدر بـ 0.59 يشير أيضا إلى سلامة العبارة في اتجاهها بالنسبة للانحراف المعياري الكلي للفرضية .

العبارة الأخيرة في الفرضية والمشيرة إلى "الصحة بسبب الخوف" تمثل فيها نسبة المجيبين "بغير موافق" ما قيمته 76.8% وهي بذلك أكبر النسب ، تليها نسبة المجيبين "بلا

أدري" بـ 12.9 % ، أما المجيبون "بموافق" فنسبتهم 10.4% وهي أضعف النسب. وهذه النسب تشير بوضوح إلى اتجاه العبارة نحو "عدم الموافقة" بتأكيد المتوسط الحسابي المقدره قيمته بـ 2.66 ، ما يجعلنا نعزي توجه أفراد العينة نحو رفض العبارة الدالة على الاستناد إلى معيار القوة في العلاقات الاجتماعية رغم أن لها دلالة ظاهرية يثير التلميذ نحو اختيارها إلا أن الأغلبية ترى أن الصحبة لا تبنى على مثل هذه العوامل التي تدل على عجز صاحبها وخوفه من القوي مما يجعله يلجأ إليه اتقاء شره . ولكن الحاصل هو أن أفراد العينة بإجاباتهم الراضة للعبارة دللوا على أن هناك قناعات داخلية مبنية على ما تعلموه من قيم نبيلة من القرآن والحديث تحثهم على حسن اختيار الصاحب ، وفي الأخير نشير إلى قيمة الانحراف المعياري للعبارة والمقدر بـ 0.66 وهو مؤشر جيد يقترب من قيمة الانحراف المعياري الكلي للعبارة ما يؤكد سلامتها في الاختيار.

بتجميع تحاليل العبارات الثلاث لبعدها "اختيار الصحبة"، نجد أن المتوسط الحسابي العام له (للبعد) والمقدر بـ 2.45 يشير إلى أنه يتجه نحو "عدم الموافقة" ما يفسر توجه أفراد العينة نحو اختيار الصحبة وفق التجارب المدرسية التي يتفاعلون فيها على مرأى ومتابعة القائمين على النظام التربوي ، فالمربين في المدرسة على اختلاف وظائفهم يتابعون كل ما يحصل بين التلاميذ في علاقاتهم الاجتماعية أكثر من أي مؤسسة أخرى للتنشئة بما فيها الأسرة ، بحكم الخصوصية التي تكون عليها التفاعلات داخل المدرسة، فالتكافؤ في السن ، ومجال التفاعل والتنافس وإطار المشاحنات والتكتلات التي تحدث بين مختلف الشرائح من المتعلمين حسب المستوى الدراسي والجنس ونوع الاهتمامات وغيرها مما يجعل النظام التربوي المدرسي – الممثل في المرربين وما يحملونه من دعائم مساعدة على الإقناع والتوجيه للمتعلمين – يباشر وبصورة مستمرة كل ما يحدث داخل حجرات المؤسسة أو في ساحتها ومحيطها ، فيكون الحكم تارة ويكون الموجه تارات أخرى. ويتفاعل مع كل حدث يحصل بين التلاميذ ويكون مع كل ذلك – وهو المهم هنا – محتاج إلى أهم مرجع ومقوم يجمع بين التلاميذ على مختلف توجهاتهم فلا يجد أفضل من النصوص الدينية التي يحملها التلاميذ ضمن مادة واحدة وفي مواضيع متفق عليها من طرف الجميع داخل المدرسة فنفاعل فعلها، وتجعلنا ندلل بها على ما حصل في إجابات المتعلمين ونقول أن ضبطهم اجتماعيا يتم بشكل كبير من منطلق النص الديني المدرسي الذي تعلموه في مادة التربية الإسلامية .

محصلة التحليل

2.19 انطلاقاً من المتوسط الحسابي الكلي لعبارات الفرضية الثالثة والمقدر بـ 0.83 ، وبانحراف معياري قيمته 0.83 ، يمكننا توجيهها نحو " عدم الموافقة " ، الأمر الذي يجعلنا نقدم تحليلاتنا العامة لها والدالة على أن الضبط الاجتماعي الذي تمارسه المدرسة في نظامها التربوي والمعبر عنها من وجهة نظر المتعلمين ، تتجه في غالبية مؤشراتها السبعة (الكذب، العنف، الكتابة على الطاولة، السرقة، الاحتيال، الصحبة لأجل المال، الصحبة بسبب الخوف) نحو عدم موافقتهم على الاتجاه السلبي الذي تعمده الباحث لتبيين ما إذا كان أفراد العينة ملتزمين بما يقيهم من هذه الأخلاق الذميمة، فوجد أنها تترتب في المراتب السبعة الأولى . في حين أن مؤشري (الغش و الصحبة لتكوين عصابة) يحتلان المرتبتين الأخيرتين من بين المؤشرات التسعة للفرضية . ومنه فإن كل هذه المعطيات تشير إلى أن الاتجاه العام للفرضية نحو " غير موافق" له دلالة سوسيولوجية بليغة، تتمثل في كون المتعلم مندمج بشكل كبير في النظام الاجتماعي العام من خلال ما يتلقاه من نصوص دينية تعكس له صورة الأخلاق الذميمة وما تسببه من عواقب داخل المجتمع ، من نبذ و تشهير وانفصال عن الجماعة ونظامها الاجتماعي العام . بدءاً بالنظام المدرسي الذي يتوقع منه العقوبة ووصولاً إلى التهديد بفقدان المكانة الاجتماعية . إلا أننا نشير إلى أن الاهتمام الكبير الذي يلقيه النظام التربوي على تنشئة المتعلمين على معايير مجتمعية ضابطة وواقية لسلك المتعلمين ، قد يخرق كما رأينا في تعبير التلاميذ في العبارتين المتعلقةتين الغش و الصحبة لتكوين عصابة لأنهما يحدثان عادة بشكل لا يتوقع منه الأذى من جهة ولأنه يحدث في نظره عادة للضرورة المدرسية كما في الامتحانات أو الفروض اليومية . ونشير هنا ونؤكد على أن الانحراف الذي يحدث في المستوى المدرسي لا يرتقي في الغالب ليصل إلى ما تشير إليه نظريات الانحراف المتعلقة بالضبط الاجتماعي التي أشرنا إليها في الفصل الثالث.

2 . استخلاص النتائج

2 . 1 . استخلاص نتائج تحليل المحتوى للكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية

من خلال البيانات المتعلقة بتحليل كل كتاب على حدة يمكن استخلاص البيانات

التالية التي تمكننا من الوصول إلى النتيجة المرجاة من وراء تطبيق هذه الأداة:

النتيجة الأولى : البرنامج العام للتعليم المتوسط في مادة التربية الإسلامية (أولى ، ثانية ، الثالثة ورابعة متوسط) من حيث وحدة الموضوع أي عناوين الدروس أو الوحدات كما هو ممثل في الجدول رقم (13) يشير إلى أن النسبة التي يحتلها الضبط الاجتماعي في النظام التربوي المطبق حالياً في المدرسة الجزائرية كبيرة جداً، بشغلها لمساحة واسعة في عدد الدروس ، حيث أن نصف الوحدات المقترحة في البرنامج الكلي خلال أربع سنوات تتناول الضبط الاجتماعي من أوجهه الثلاثة المشار إليها في الفرضيات ، ولأمر دلالة واضحة لما أردنا الوصول إليه من وراء تحليل المحتوى للكتاب المدرسي ، فنحن إذ نريد البحث عن وجود الضبط الاجتماعي في الجانب المعرفي والشكلي في حياة المتعلم فما هو ذا يظهر بنسبة واضحة البروز بـ 51.55 % مقسمة على الفروض الثلاثة وهو ما كنا نستهدفه لنتمكن من الانتقال من الجانب الشكلي والنظري بين ما هو كائن في المناهج والكتب وبين ما يجب أن يكون في الواقع الفعلي لمجتمع المدرسة .

النتيجة الثانية : يهتم النظام التربوي المطبق مع الإصلاحات الجديدة بالضبط

الاجتماعي لتلاميذ المرحلة المتوسطة في الجانب الشكلي المتعلق بالمناهج والكتب المدرسية ، وذلك بتدعيمه للنص الديني المتمثل في عدد الآيات القرآنية الدالة على ضبط المتعلمين اجتماعياً من حيث الجانب المعرفي والسلوكي والوجداني ، وهو ما يشير إليه الجدول رقم (14) .

النتيجة الثالثة : نظام التدريس بالكفاءات يولي اهتماماً بليغاً بالضبط الاجتماعي

في جانبه التقني بتدعيمه لعدد كبير من الأحاديث النبوية الشريفة التي تعبر عن الضبط الاجتماعي في الكتب المدرسية والمناهج المقدمة للأستاذ أثناء تنفيذه للبرامج المدرسية، وهو ما يشير إليه الجدول رقم (15) .

النتيجة الرابعة : اهتمام البرنامج المدرسي للسنوات الأربعة في مادة التربية

الإسلامية لا يولي اهتماماً كافياً للمواضيع والنصوص الدينية المتعلقة بالوقاية من

الانحراف مقارنة مع ما يقدمه في جانبي التنشئة على القيم الموجهة للسلوك والتنشئة على الامتثال للأوامر والنواهي .

خلاصة تحليل المحتوى للكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط

الضبط الاجتماعي موجود في برنامج التعليم المتوسط لمادة التربية الإسلامية، من حيث الشكل في الوحدات (عناوين الدروس) ومن حيث النصوص الدينية (آيات قرآنية وأحاديث نبوية شريفة) . فالبرنامج التربوي في نظام التدريس الحديث المسمى بالمقاربة بالكفاءات ثري في محتواه المعرفي بما يتعلق بالتنشئة على القيم الموجهة للسلوك والتنشئة على الامتثال للأوامر والنواهي، إلا أنه فقير منها في ما يتعلق بالوقاية من الانحراف .

2 . 2 . استخلاص النتائج المتعلقة بأداة الاستمارة

2 . 2 . 1 . استخلاص النتائج المتعلقة بالبيانات العامة

من خلال الجداول الخمسة عشر (من الجدول رقم 17 حتى الجدول رقم 31) والتي تعرضنا فيها لمجموعة من البيانات العامة حول أفراد عينة الدراسة يمكن استخلاص النتائج التالية :

النتيجة الأولى : أن أفراد عينة الدراسة متكافئين في الجنس بحكم أن المدرسة الجزائرية لا تفصل بين الجنسين في جميع مراحل التعليم ، وهم يحملون مستوى مدرسي عام بين الحسن إلى المتوسط . وبالنسبة لمطالعتهم للكتب فهي متنوعة ولا تتجه إلى الدينية كثيرا بحيث أن نسبتها أضعف النسب 7.9%، أما حفظ القرآن الكريم فهم بين فئتين أغلبيتهم تحفظ منه في حدود الحزبين و فئة أخرى أقل من رבעه بين 30% إلى 33.6% كما أن المدرسة لا تمثل مصدرا قويا في تحفيظه ، حيث تمثل أقل النسب 22.5 % ، وهو أمر طبيعي بالنسبة لها بتصريح المناهج* .

النتيجة الثانية : نستخلص من معلومات الأسرة لأفراد العينة أن عمر الأب ليس له أثر كبير بسبب تقارب النسب بين من هم أقل أو أكثر من خمسين ، وكذلك المستوى العلمي

* سند تكويني، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ،مرجع سبق ذكره، ص135

الذي يمثل أقل من الثانوي ، أما المستوى الديني فنستخلص عدم تأثيره في النتائج المحصل عليها في دراستنا وهو العامل الذي تخوفنا منه في بداية الدراسة ، ولكنه ظهر ضعيفا في التصريح الذي يدل على أن أغلبهم ذا مستوى عادي بنسبة عالية 73.9%. أما عن الأم فالعمر كان يمثل بالنسبة للأغلبية أقل من خمسين سنة والمستوى العلمي لهن يتراوح بين الثانوي فأقل وغير المتعلمات 45% إلى 46.1% ، والأمر ذاته بالنسبة للمستوى الديني لهن حيث أننا نستنتج أن مستواهن الديني عادي ويمثل نسبة 72.5% ما يستبعد من تأثيره على نتائج الدراسة.

النتيجة الثالثة : تتعلق بمادة التربية الإسلامية حيث نستخلص منها امتلاك أغلبية أفراد العينة للكتاب المدرسي بحكم أن الأمر أصبح مع النظام الجديد إلزامي ، كما أن تنظيمهم لكراس المادة يتراوح بين الجيد والمتوسط . وعن الأستاذ فالنسبة العظمى منهم يرى مستواه جيد إشارة للانسجام الحاصل بين المتعلمين والمربي في هذه المادة ، وفي الخير فيما يتعلق بالمستوى في المادة فهو جيد من منطلق المقياس الرقمي المعتمد على النقطة.

2 . 2 . 1 . استخلاص النتائج المتعلقة بالفرضيات

أولا : نتائج الفرضية الأولى المعبرة على أن النص الديني المتمثل في القرآن والحديث يؤثر في الضبط الاجتماعي للمتعلمين من حيث تنشئتهم على القيم الموجهة للسلوك هي كالتالي:

من خلال تحليل الجدول رقم (32) والذي كان يتضمن سبعة أسئلة عن أربعة أبعاد ، تحققت فيها الأربعة الأخيرة ، محتلة المراتب الأولى لعبارات الفرضية ، فخلق السلام (التحية) كان أول الترتيب يليه خلق الإحسان ثم الحوار وبعده رابعا خلق التسامح. وهذه تحقق الأبعاد الثلاثة المشيرة إلى " توظيف قيم وآداب" وبعد " المعاملة وفق قيم " وبعد القيام بخلق حسن" . بينما لم يتحقق بعد " التعامل الإيجابي" . هذه الأخلاق الحميدة موجودة وبشكل واضح في سلوك أفراد العينة والدالة على أحد أوجه الضبط الاجتماعي المستند على تمثل أخلاق المجتمع في الحياة الاجتماعية لهم .

مما يعني أن آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية المقترحة في برنامج التربية الإسلامية للتعليم المتوسط تحقق في معارف المتعلمين و سلوكياتهم الضبط الاجتماعي المقصود من وجه التنشئة الاجتماعية على القيم الموجهة للسلوك .

والتأكيد على ذلك يكون برجعنا إلى المتوسط الحسابي الكلي للفرضية والمقدرة

قيمهته بـ 2.15 ما جعل الاتجاه العام يميل إلى إشارة " غير موافق " ، يعني رفض العبارات المصاغة سلبيا ، وهو الذي من خلاله نستنتج وبوضوح تحقق الفرضية الأولى الدالة على التأثير الواضح للنص الديني المدرسي على الضبط الاجتماعي لتلاميذ التعليم المتوسط من وجه التنشئة على القيم الموجهة للسلوك. هذه النتائج متوافقة مع ما جاء في دراسة محمد بن عبد الله الزامل* التي من بين نتائجها: "الدين ضرورة اجتماعية يحقق الضبط بين أفراد المجتمع مهما كان منهج ذلك الدين (صحيحا أو باطلاً) من خلال تكلم القوة الخفية التي يحملها الفرد في داخله ويظهر أثرها على سلوكه وعلى التزامه لتكون سيطرة الفرد على أهوائه وغرائزه وبذلك يتحقق الضبط الذاتي للفرد." وكذلك مع دراسة صليحة رحالي** التي جاء في أحدها : " أن للكشافة الإسلامية دور في غرس القيم في الأفراد وأن هذا الدور مكمل لدور الأسرة والمدرسة "

ثانيا : نتائج الفرضية الثانية المعبرة على أن النص الديني المتمثل في القرآن والحديث يؤثر في الضبط الاجتماعي للمتعلمين من حيث تنشئتهم على الامتثال للأوامر والنواهي هي كالتالي:

من خلال تحليل الجدول رقم (33) والذي كان يتضمن ثمانية أسئلة عن ثلاث أبعاد، كانت كلها تعبر على تحقق الفرضية الثانية ماعدا عبارة الصلاة التي لم تتحقق ، حيث أن الأوامر المتعلقة بعباد " أداء العبادة " وبعدها " الاستظهار " وبعدها " أداء الحقوق " كلها تشير إلى أن أفراد عينة الدراسة ممثلين للنظام الاجتماعي القائم في المدرسة على مجموعة من الأوامر والنواهي التي تمثل في مجموعها ضوابط اجتماعية لتوجيه سلوك المتعلمين نحو الالتزام بأحكام الدين في العبادة والأخلاق خاصة.

والمتوسط الحسابي الذي قيمته 2.43 يؤكد اتجاه الفرضية نحو الإشارة بـ "غير وافق" بمعنى الرفض للاتجاه السلبي لعبارات الأسئلة . الأمر الذي نستخلص منه تحقق الفرضية الدالة على تأثير النص الديني المدرسي لتلاميذ التعليم المتوسط على الضبط الاجتماعي من وجه التنشئة على الامتثال للأوامر والنواهي. وهو الذي نجده متوافقا مع ما جاء في كتاب "بارسونز بناء الفعل الاجتماعي عام 1937 حيث أكد على أن دوركايم

* أنظر الدراسات السابقة

** أنظر أيضا الدراسات السابقة

لم يركز فقط على طبيعة الضبط الاجتماعي ولكنه ركز أيضا على أهمية الامتثال الأخلاقي " (1)

النتائج تدل إذا على أن الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة الواردة في برنامج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط تؤثر في امتثال المتعلمين بضوابط المجتمع من حيث الأوامر التي يتلقونها والنواهي التي يطلب منهم اجتنابها .
ثالثا : نتائج الفرضية الثالثة المعبرة على أن النص الديني المتمثل في القرآن والحديث يؤثر في الضبط الاجتماعي للمتعلمين من حيث وقايتهم من الانحراف والتي كانت كالتالي:

من خلال تحليل الجدول رقم (34) والذي كان يتضمن تسعة أسئلة عن بعدين هما بعد "تجنب خلق سيء" وبعد اختيار الصحبة"، فكانت كلها تعبر على تحقق الفرضية ماعدا العبارة المعبرة عن "الغش" في البعد الأول والعبارة المعبرة عن "الصحبة لأجل تكوين عصابة". حيث أن المتوسط الحسابي الكلي لأسئلة الفرضية الأخيرة والذي قيمته 2.19 يؤكد اتجاهها نحو الإشارة بـ "غير وافق" بمعنى الرفض للاتجاه السلبي لعبارات الأسئلة. فالنتائج إذا تدل على أن الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة رغم أنها غير موجودة بكثرة في مجال الوقاية من الانحراف* في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط إلا أنها تؤثر بشكل واضح في الضبط الاجتماعي للمتعلمين من حيث وقايتهم من السلوك الانحرافي . ونجد هذا متمثلا في " كتاب النسق الاجتماعي عام 1951 الذي حدد فيه بارسونز صور الضبط الاجتماعي كجزء أساسي في تصنيف الفعل الانحرافي".(2)
الاستنتاجات المتعلقة بالمقابلة :

من خلال الأسئلة التي أجريناها مع الأساتذة المشرفين على تدريس مادة التربية الإسلامية سجلنا النتائج المدعومة للدراسة فيما يلي :

— مادة التربية الإسلامية ليس لها أستاذ متخصص ، وتصنف من بين المواد الثانوية بمعامل (1) من حيث سلم التقويم خلال السنوات الأربعة للتعليم المتوسط، وتدرس بحجم ساعي يقدر بساعة واحدة خلال الأسبوع . ما يعطي انطبعا واضحا على أن فاعليتها في

(1) مصلح الصالح ، مرجع سابق ، ص42

* أنظر الجدول رقم (13) الخاص بتحليل المحتوى

(2) مصلح الصالح ، مرجع سابق ، ص42

المشاركة من حيث التنشئة الاجتماعية للمتعلمين لا ينتظر منها الشيء الكثير بشهادة الأساتذة المدرسين للمادة .

– النظام التربوي الجاري تطبيقه مع الإصلاحات الجديدة رغم عدم وضوح إشارات دالة على تفعيله لمادة التربية الإسلامية ، إلا أنه يحقق بشكل لا بأس به ضبط المتعلمين من حيث القيم الأخلاقية والامتنال والوقاية من الانحراف ، لأن العبرة ليست في كثرة الساعات والرفع من معامل التقويم الرقمي للمتعلمين ، بل العبرة في تفعيل المحيط الذي يوظف النصوص الدينية في سلوك المتعلمين.

3 . التوصيات

- بناء على ما جاء في عرضنا النظري ودراستنا الميدانية وما تبعها من نتائج وتحاليل حول علاقة النص الديني المدرسي وتأثيره على الضبط الاجتماعي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وجدنا أنه من الضرورة بمكان الإشارة إلى مجموعة من التوصيات المبنية على نتائج دراستنا المتواضعة في ما يلي :
- النصوص الدينية الموجودة في كتب التربية الإسلامية مدروسة بعناية ولا تحتاج سوى إلى تفعيل في الواقع من طرف الفاعلين في حقل التربية من مشرفين ومربين.
 - تفعيل الكفاءات المرحلية الواردة في مناهج التربية الإسلامية بإسقاطها على الواقع وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية لها.
 - مضاعفة الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية التي لا يتلقى المتعلم منها سوى ساعة واحدة خلال الأسبوع .
 - تكوين أساتذة متخصصين في مادة التربية الإسلامية ، حيث أنها مسندة حالياً لأساتذة اللغة العربية كمادة ثانوية فقط.

الخاتمة

خاتمة دراستنا تجعلنا نشير إلى أن موضوع الضبط الاجتماعي لا يزال حاضرا في الميدان السوسولوجي، خاصة في مجتمعنا العربي، وفي الجزائر على الخصوص، بحكم المرحلة الحالية التي تشهد الإصلاحات على مستويات عدة كإصلاح المنظومة التربوية. فنتجه فيها نحو أساليب و معايير مجتمعية تقربها من الانسجام مع العولمة. وتبحث فيها في نفس الوقت على ما يحفظ بناءها الاجتماعي ويربط أفرادها بثوابتهم وقيمهم.

السعي نحو الإصلاح يجند طاقات عدة ويجعل المختصين يلجؤون إلى توجيهها نحو أهداف متقاربة، والتربية تحتل حيزا كبيرا في ذلك ، إذ تجد في الدين سندا قويا لها. فترتكز على النص في إسقاطه على الواقع، وتوجهه نحو الأفراد لتحقيق به الامتثال للأوامر والنواهي داخل المجتمع، وتوظف من خلاله القيم السليمة التي تنظم العلاقات الاجتماعية، وتتجه به نحوهم لتقيهم الانحراف عن أنظمتها الاجتماعية. وهذه الأهداف الثلاثة هي الضبط الذي قصدناه في دراسة واقع المتعلمين.

النص إذا كان حاضرا منذ فترات العمر الأولى للأفراد. والسبيل لتوحيدهم على النشأة عليه كان مهمة المدرسة. وبالأخص حين استند نظامها التربوي على القداسة التي يحملها المجتمع له. فأدرج تدريسه في مواد خاصة تختار فيه ما يناسب الأعمار والأهداف. فكان القرآن الكريم والسنة النبوية، اللذان لا يغيب فيهما أمر من أمور الدنيا إلا وكان لهما فيه حديث وحديث، وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي .

ما جرى في المدرسة لحد الآن بعد الإصلاحات يشير إلى أن تدريس النص الديني في المدرسة الجزائرية يسير نحو تجسيد الضبط الاجتماعي لدى المتعلمين. إلا أن فاعليته نسبية لا ترتقي إلى مستوى ما يجب أن يكون. رغم أن دراستنا تشير إلى مستويات متقدمة من تحقيقه في الواقع المدرسي، بعكس الواقع الاجتماعي الذي يتراجع به في كل مرة يخرج بها التلميذ إليه. ما يجعلنا نقول أن النص الديني المدرسي ممثلا في القرآن والسنة يمثل فاعلا قويا في تحقيق الامتثال والتنشئة على القيم، ورادعا لانحراف المتعلمين، إلا أن المجتمع بمختلف هيئاته لا يحسن استكمال الدور المنوط به.

ملخص الدراسة

شغل موضوع الضبط الاجتماعي ميدان علم الاجتماع لفترات طويلة. وتناولته الدراسات من زوايا مختلفة و بأساليب متباينة من الطرح . وكان المختصون يربطونه في كل مرة بمجال اهتمام، ما جعل منه موضوعا متجددا عبر الأزمنة و في كل مكان . ولعل ميدان التربية كان واحدا من أهمها ، باعتماده على وسائل ضابطة للأفراد كالقانون والعادات والدين، هذا الأخير الذي يشكل فيه النص موقعا بالغ التعقيد، خاصة حين نسقطه على الواقع الاجتماعي ونقارن فيه النظري بالمحسوس.

النص الديني في المجتمع الجزائري هو القرآن والسنة، وتتبنى المدرسة جانبا كبيرا منه في ضبط المتعلمين. فتنخذ من الآيات والأحاديث وسائل لتنشئة المتعلمين على الامتثال وعلى القيم الموجهة للسلوك ، وتجعل منه حاجزا وقائيا من الانحراف . ومن هاهنا تبرز مشكلة الدراسة التي تبحث في واقع التلاميذ . فتسعى لكشف ما إذا كان النص فعلا قادر على تحقيق ذلك، إلى جانب الوسائل الضابطة الأخرى كالقانون والأعراف وغيرها . ومن هنا كانت دراستنا موسومة بعنوان النص الديني والضبط الاجتماعي رغبة منا في إظهار دور النظام التربوي في تفعيل الضبط الاجتماعي للمتعلمين انطلاقا من النصوص الدينية المقدمة في برنامج مادة التربية الإسلامية . فكان تناولنا لها منتهجا للخطوات المرحلية التالية :

أشرنا في المقدمة إلى أن النص الديني – قرآنا كان أو سنة – يحمل في داخله أسراراً روحية معجزة، تتقبلها الفطرة السليمة التي يتواجد عليها الطفل . وتدعمها القدسية التي يكونها المجتمع أثناء تنشئته لأفراده . وهي عوامل تبعث على تكوين التصورات الأولى لقواعد الضبط الاجتماعي ، لكنها وحتى وإن كان الطفل يتلقاها من الأسرة أو الكتاب أو من أي طريق أخرى ، تبقى هادئة متخفية في تصوره وسلوكه، ولا تبرز إلا بمجرد الدخول إلى عالم المدرسة ومحيطها .

ثم أشرنا إلى الضبط الاجتماعي الذي نقصده و هو ذلك الشكل الذي يتفق عليه النظام الاجتماعي الكلي ، والذي يتمثل جزء منه داخل المدرسة أو ربما يبدأ منها حينما تبدأ تلك الوسائل بوضع أبناء جميع طبقات المجتمع أمام نفس المعايير الضابطة . وبيننا أن الدين ضابط آخر إلى جانب القانون يستند عليه النظام التربوي في تحقيق الامتثال لنفس الأوامر والنواهي و التي يتطلبها النظام المدرسي.

بيننا بعد ذلك أن النظام التربوي الجزائري يقدم في مرحلة التعليم المتوسط آيات قرآنية عديدة ، خاصة في مادة التربية الإسلامية ، يهدف من ورائها إلى توجيه المتعلمين نحو منظومة متكاملة من القيم ، يرتبها وينسقها في وحدات متسلسلة زمنيا، متوافقة مع تطور أعمار التلاميذ خلال أربع سنوات . والغالب فيها يشتمل على ما يجعل المدرسة وكيلة رئيسية نحو تنشئتهم على القيم الموجهة للسلوك و على الامتثال للأوامر والنواهي ، إلى جانب السعي نحو وقايتهم من الانحراف . فيبرز الضبط الاجتماعي ممثلا في ذلك بشكل واضح وباهتمام يثير انتباه المتتبع لمسار العمل التربوي . والمؤكد أن المدرسة فيما تقدم من برامج لا يمكنها أن تغفل السنة النبوية الممثلة في الأحاديث والسيرة النبوية ، فتجعلها كما جاءت قرينة القرآن وشارحة له ، فيصبح النظام التربوي في طور التعليم المتوسط متبنيا في إحدى مواد التعليم للنص الديني الذي يوجهه للمتعلمين في شكل وحدات تدريسية في مادة مستقلة وبكتاب متخصص ويكون الهدف الأسمى من ذلك هو الوصول بالمتعلمين إلى تحقيق الرقابة الذاتية التي تضبط سلوكهم في السر والعلن . مستوحية ذلك من روح النص القرآني والسنة النبوية اللذان يأمران بالانضباط والامتثال للقيم التي جاء بها الإسلام وارتضاها المجتمع منها وسلوكا في الحياة.

هكذا نتصور العلاقة بين النص الديني الذي تقدمه المدرسة للمتعلمين على شكل آيات وأحاديث في دروس يتعلمونها في مادة من مواد التدريس ، والضبط الاجتماعي الذي ننظر إليه من زوايا ثلاث أولها التنشئة على القيم الموجهة للسلوك وثانيها الامتثال للأوامر والنواهي ، وآخرها الوقاية من الانحراف . ولذلك فقد جعلنا دراستنا تدور حول هذه العلاقة ، ووضعنا لها تصورا منهجيا قسمناه إلى بابين . أولهما الباب النظري ، الذي جعلناه في فصولا أربعة : الفصل الأول ابتدأنا به مشكلة الدراسة فأدرجنا فيه بعد التمهيد إشكالاتها وفرضياتها وأسباب اختيارها وأهميتها وأهدافها، كما عرضنا الدراسات السابقة وحددنا فيها المفاهيم، و ختمناه بخاتمة بعد تقديم صعوبات الدراسة . الفصل الثاني المعنون بالنص الديني وضعنا له تمهيدا ثم قدمناه كعنوان أولا وعرضنا عنوانا آخر عن القرآن الكريم وآخر عن الحديث النبوي الشريف والسنة النبوية . بعده بينا القيم الأخلاقية في القرآن والسنة النبوية و التنشئة الاجتماعية فيهما لنصل إلى النص الديني في المجتمع الجزائري . ثم وضعنا عنوانا عن الضبط الاجتماعي في القرآن والسنة النبوية و ختمنا الفصل أيضا بخلاصة. الفصل الثالث كان عنوانه الضبط الاجتماعي ، مهدنا له ثم

تعرضنا لمفهومه و تطوره . بعدها قدمنا تصنيفاً للتعريفات المتداولة له . ثم بينا طبيعة الضبط الاجتماعي وأنواعه ووسائله وخصائصه وأهدافه . بعد ذلك تعرضنا لل ضبط الاجتماعي في الدين الإسلامي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية لنصل قبل الخلاصة إلى الضبط الاجتماعي والمجتمع العربي. الفصل الرابع عن المدرسة تناولنا فيه بعد التمهيدي تعريفاتها و تطور التعليم فيها في الجزائر ، وركزنا في عنوان خاص عن نظام المقاربة بالكفاءات الذي جاء مع الإصلاحات الأخيرة . ثم تناولنا تعليمية مادة التربية الإسلامية لنصل قبل الخاتمة إلى الكلام عن الكتاب المدرسي.

الباب الثاني والمتعلق بالجانب التطبيقي أو الميداني قسمناه إلى فصلين رتبنا أوله

في الفصل الخامس وثانيه في الفصل السادس ، حيث جاء فيهما ما يلي:

الفصل الخامس اشتمل على الإجراءات المنهجية للدراسة حيث بعد ال تمهيدي عرضنا فيه مجموعة من العناوين أولها المداخل النظرية ، والمنهج المعتمد، ومجالات الدراسة، وعيرتها وكيفية اختيارها . ثم تناولنا أدوات الدراسة الممثلة في تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية، والمقابلة مع الأساتذة والمختصين، وأخيراً أداة الاستمارة المستعملة مع التلاميذ.

الفصل السادس ضمناه تحليل البيانات واستخلاص النتائج وعرضنا فيه كيفية تفرغ البيانات وتحليلها، ثم قدمنا في عنوان خاص استخلاص النتائج . لنصل إلى التوصيات و الخاتمة دون أن ننسى ملخص الدراسة مع قائمة المراجع المعتمدة والملاحق.

إشكالية الدراسة

إن القرآن بنصه الخالص من جهة وبتدعيم الأسرة والمجتمع لقدسيتها من جهة أخرى ، يضع المتعلم في موقع أقله الاحترام لهذا النص . وأعلاه الانصياع والانقياد لما جاء فيه من نواه وأوامر ، تقود إلى التنشئة على الضبط الاجتماعي. وهنا يبرز وجه العلاقة التي أردنا الوصول إليها من خلال هذه الدراسة والتي تربط النص الديني بالضبط الاجتماعي ، حيث اقترحنا تساؤلاً رئيسياً مفاده : كيف يؤثر النص الديني المتمثل في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المقترحة في برنامج التربية الإسلامية على الضبط الاجتماعي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ؟ وذلناه بتساؤلات فرعية هي على الترتيب :

— هل يساهم النص الديني في تنشئة المتعلمين على القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك السليم؟

— هل يمكنه تنشئتهم على الامتثال للأوامر والنواهي ؟

— هل يستطيع الوصول إلى وقايتهم من الانحراف ؟

فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية :

يؤثر النص الديني المتمثل في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المقترحة في برنامج

التربية الإسلامية على الضبط الاجتماعي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضية الأولى: يؤثر النص الديني في تنشئة المتعلمين على القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك السليم .

الفرضية الثانية: يؤثر النص الديني في تنشئة المتعلمين على الامتثال للأوامر والنواهي

الفرضية الثالثة: يؤثر النص الديني في وقاية المتعلمين من الانحراف .

أسباب اختيار الموضوع

عرضت لأهم الأسباب الموضوعية التي كان من أهمها الانشغال الموضوعي

الذي تطرحه مختلف فئات المجتمع حول الانفلات الذي يحدث فيه من انحراف وسلوكات

تخريبية وغيرها من المظاهر التي تحمل المدرسة بنظامها التربوي ما وصلت إليه . ثم

قدمت الأسباب الذاتية التي دفعتني نحو اختيار موضوع الدراسة والتي من أهمها حول

إمكانية وجود علاقة بين الدين والسلوكات التخريبية والانحراف ، وحول ما إذا كان

للقرآن والسنة النبوية مكان في المدرسة ليكون له التأثير على تنظيمها وضبطها، والوقاية

منها.

أهمية الدراسة

الإصلاحات في المجتمعات الإنسانية تقابل بنوعين بارزين من التفاعل، بعضها

يتجه نحو القبول والانسجام والتأييد والبعض الآخر يجابهها بالرفض والنقد ملقيا عليها

باللائمة من كل اتجاه . وهو الأمر الذي جعل الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية منذ

بدايات تجسيدها على الساحة التربوية بداية من 2003 وحتى يومنا هذا تدخل في دائرة

النقاش من طرف المختصين وغير المختصين ، العامة والخاصة ، وكل من له علاقة

بالتعليم والتربية من قريب أو بعيد ، وتعدى الأمر حتى وصل النقاش حول فاعليتها ونجاحتها إلى كل المستويات والمجالات ، واتجه الكل اتجاه الفريقين كما سبق بالشكل الطبيعي الذي تأتي معه الإصلاحات كما أشرنا ، ومن هنا كانت أوجه الطرح كثيرة في الدراسات التي تتناول بالبحث موضوع المدرسة أو المنظومة التربوية ، والمشاكل التي تتعلق بها ، كما أن الأبحاث في القرآن الكريم والحديث النبوي لا تكاد تحصى من تعددها، لكن التي تجمع بين المجالين في الميدان السوسيولوجي نادرة في إطارها الأكاديمي وفي هذه المرحلة الجامعية بالذات بحكم حداثة الاختصاص الذي يشملها، وهو الذي يظهر الأهمية التي تميز هذه الدراسة .

أهداف الدراسة

تكثر التحليلات والانشغالات داخل الأوساط التربوية وخارجها حول أسباب انتشار مظاهر الانحراف والسلوكيات التخريبية ، إضافة إلى نقص الامتثال للضوابط الاجتماعية وتراجع القيم الأخلاقية ، والكثير ممن يشير إلى أن المدرسة هي واحدة من أهم المتسببين في ذلك بتراجعها عن أداء دورها في الضبط الاجتماعي . وهو ما دفعني إلى أن أبحث في أسباب هذه المشاكل وتفسير ما إذا كانت هذه الأحكام التي تصدر اتجاه المنظومة التربوية صحيحة ، وإلى أي مدى هي صحتها .

الدراسات السابقة

- الدراسة الأولى : القيم الأخلاقية الدينية والسلوك المنضبط (الكشافة الإسلامية الجزائرية - أنموذجا) . دراسة ميدانية للأفواج الكشفية لمدينة المسيلة ، وهي مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع ، في تخصص علم الاجتماع الديني، في الموسم 2007 / 2008 من إعداد الطالبة : صليحة رحالي، وإشراف الأستاذ الدكتور: مولود سعادة .
- الدراسة الثانية : المضامين الاجتماعية في الحديث النبوي الشريف . دراسة تحليلية في صحيح البخاري . اسم الطالب : نضال عيسى كريف النعيمي . اسم المشرف : د. عدنان ياسين مصطفى . رسالة ماجستير في علم الاجتماع . كلية الآداب . جامعة بغداد . 2001
- الدراسة الثالثة : الدين والضبط الاجتماعي . أحد متطلبات مقرر التربية والضبط الاجتماعي في مرحلة الدكتوراه. إعداد : محمد بن عبدالله الزامل ، كلية التربية ، قسم التربية . 2003 / 2004

نتائج الدراسة

أولا : نتائج تحليل المحتوى للكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية

– البرنامج العام للتعليم المتوسط في مادة التربية الإسلامية (أولى ، ثانية ، الثالثة ورابعة متوسط) من حيث وحدة الموضوع أي عناوين الدروس أو الوحدات، يشير إلى أن النسبة التي يحتلها الضبط الاجتماعي في النظام التربوي المطبق حاليا في المدرسة الجزائرية كبيرة جدا، بشغلها لمساحة واسعة في عدد الدروس . وهو ما كنا نستهدفه لنتمكن من الانتقال من الجانب الشكلي والنظري بين ما هو كائن في المناهج والكتب وبين ما يجب أن يكون في الواقع الفعلي لمجتمع المدرسة .

– يهتم النظام التربوي المطبق مع الإصلاحات الجديدة بالضبط الاجتماعي لتلاميذ المرحلة المتوسطة في الجانب الشكلي المتعلق بالمناهج والكتب المدرسية ، وذلك بتدعيمه للنص الديني المتمثل في عدد الآيات القرآنية الدالة على ضبط المتعلمين اجتماعيا من حيث الجانب المعرفي والسلوكي والوجداني .

– نظام التدريس بالكفاءات يولي اهتماما بليغا بالضبط الاجتماعي في جانبه التقني بتقديمه لعدد كبير من الأحاديث النبوية الشريفة التي تعبر عن الضبط الاجتماعي في الكتب المدرسية والمناهج المقدمة للأستاذ أثناء تنفيذه للبرامج المدرسية.

– البرنامج المدرسي للسنوات الأربعة في مادة التربية الإسلامية لا يولي اهتماما كافيا للمواضيع والنصوص الدينية المتعلقة بالوقاية من الانحراف مقارنة مع ما يقدمه في جانبي التنشئة على القيم الموجهة للسلوك والتنشئة على الامتثال للأوامر والنواهي .

ثانيا : استخلاص النتائج المتعلقة بأداة الاستمارة

– النص الديني يؤثر في الضبط الاجتماعي للمتعلمين من حيث تنشئتهم على القيم الموجهة للسلوك . فأيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية المقترحة في برنامج التربية الإسلامية للتعليم المتوسط تحقق في معارف المتعلمين و سلوكياتهم الضبط الاجتماعي المقصود من وجه التنشئة الاجتماعية على القيم الموجهة للسلوك .

– النص الديني يؤثر في الضبط الاجتماعي للمتعلمين من حيث تنشئتهم على الامتثال للأوامر والنواهي فالآيات القرآنية والأحاديث الشريفة الواردة في برنامج التربية

الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط تؤثر في امتثال المتعلمين بضوابط المجتمع من حيث الأوامر التي يتلقونها والنواهي التي يطلب منهم اجتنابها .

– النص الديني المتمثل في القرآن والحديث يؤثر في الضبط الاجتماعي للمتعلمين من حيث وقايتهم من الانحراف فالآيات القرآنية والأحاديث الشريفة رغم أنها غير موجودة بكثرة في مجال الوقاية من الانحراف في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط إلا أنها تؤثر بشكل واضح في الضبط الاجتماعي للمتعلمين من حيث وقايتهم من السلوك الانحرافي .

الخاتمة

خاتمة دراستنا تجعلنا نشير إلى أن موضوع الضبط الاجتماعي لا يزال حاضرا في الميدان السوسيولوجي، خاصة في مجتمعنا العربي، وفي الجزائر على الخصوص، بحكم المرحلة الحالية التي تشهد الإصلاحات على مستويات عدة كإصلاح المنظومة التربوية. فنتجه فيها نحو أساليب و معايير مجتمعية تقربها من الانسجام مع العولمة. وتبحث فيها في نفس الوقت على ما يحفظ بناءها الاجتماعي ويربط أفرادها بثوابتهم وقيمهم.

السعي نحو الإصلاح يجند طاقات عدة ويجعل المختصين يلجؤون إلى توجيهها نحو أهداف متقاربة، والتربية تحتل حيزا كبيرا في ذلك ، إذ تجد في الدين سندا قويا لها. فترتكز على النص في إسقاطه على الواقع، وتوجهه نحو الأفراد لتحقيق به الامتثال للأوامر والنواهي داخل المجتمع، وتوظف من خلاله القيم السليمة التي تنظم العلاقات الاجتماعية، وتتجه به نحوهم لتقيهم الانحراف عن أنظمتها الاجتماعية. وهذه الأهداف الثلاثة هي الضبط الذي قصدناه في دراسة واقع المتعلمين.

Résumé d'étude

Depuis longtemps, le sujet du contrôle sociale a préoccupé le domaine de la sociologie. Des études ont été faites pour le sujet par plusieurs méthodes et sous plusieurs angles. Les spécialités l'ont lié néanmoins à un domaine précis ce qui a fait de lui un sujet renouvelé à travers les temps et les lieux. Cependant le domaine de l'éducation a été l'un des plus importants parce qu'il a adapté des techniques et des méthodes qui contrôlent les individus comme le droit, les coutumes et la religion. Ce dernier dont le texte constitue une place très compliquée surtout quand on veut le projeter sur la réalité sociale et comparer ainsi la théorie avec le concret.

Le texte religieux dans la société algérienne est le Coran et la Sunnah. L'école adapte une grande partie de ceci dans le contrôle des apprenants. Elle fait des versets et hadith des méthodes pour l'éducation et l'apprentissage de ces derniers, à être guidé et à respecter ces valeurs dirigeant de comportement. Elle fait de lui une barrière préventive de la mauvaise éducation et du comportement incorrect. De là apparaît le problème de l'étude qui s'intéresse à la réalité des élèves. Elle tend à découvrir si le texte est vraiment capable et apte à réaliser ceci, en plus des autres méthodes de contrôle comme le droit, les coutumes et autres.

Nous sommes partis de ce point intitulé le texte religieux et le contrôle sociale. Notre but était de faire paraître le rôle du système éducatif et son influence sur le contrôle social des apprenants. À partir des textes religieux présentés dans la matière de l'éducation islamique, notre étude a adapté le plan suivant :

Nous avons mentionné dans l'introduction que le texte religieux Coran ou Sunnah porte au fond des secrets spirituels miracles qu'il accepte la bonne foi de l'enfant et aussi que soutient la sainteté que la société constitue lors de la formation de ses citoyens et individus. Ce sont des facteurs qui mettent en valeur des conceptions primaires des règles du contrôle social. Pourtant et même si l'enfant l'apprend dans la famille ou le livre ou par d'autres moyens, elle reste néanmoins cachée et inerte dans son comportement et son concept. Elle n'apparaît que lors de son entrée à l'école et son environnement.

Nous avons ensuite dit que le contrôle sociale que nous visons et celui qu'approuve tout le système sociale. Une part de lui se présente dans l'école ou peut être il commence quand ces méthodes commencent à mettre toutes les catégories de la société devant les mêmes critères de contrôle. Nous avons montré que la religion est un autre moyen de contrôle à côté du droit que le système éducatif adopte pour la réalisation du respect des mêmes règles d'ordre ou de défense que le système scolaire veut mettre en évidence et approuve.

Nous avons ensuite montré que le système éducatif scolaire algérien présente au palier moyen divers versets coraniques, surtout en matière d'éducation islamique dans le but d'orienter les apprenants vers un système éducatif complet de valeurs morales qu'il organise et qu'il coordonne dans des unités didactiques. Il fait d'elle sont adéquate avec l'âge des élèves durant les quatre années. La majorité de ce qu'elle comporte dans l'école le seul et l'unique responsable qui les protège et qui les élève par ces valeurs. Il leur apprend à respecter ces valeurs et à être soumis à ces valeurs. Ici apparaît le contrôle sociale d'une façon nette et avec une importance qui attire l'intention de celui qui suit le travail éducatif. L'école tout ce qu'elle présente comme programmes ne peut sûrement négliger la sunnah qui est le hadith et la vie du prophète Mohamed. Elle la considère et la met comme une application du coran la sunnah explique et complète le coran. Le système éducatif dans le palier moyen va paraître dans l'une de ses matières qui enseigne et qui guide les apprenants sous forme d'unités didactiques dans une matière libre et avec un manuel spécialisé. Le but principale étant d'aboutir aux apprenants à réaliser la surveillance autonome qui contrôle leurs comportements en secret ou devant autrui, inspire du coran et la sunnah qui les ordonnent à faire ou ne pas faire, à respecter et à être soumis aux valeurs morales que l'islam a apporté et a approuvé et consentit pour la société comportement et démarche dans la vie, c'est ainsi qu'on conçoit la relation entre le texte religieux présenté par l'école à l'ensemble des apprenants sous forme de versets et de hadith données sous forme de leçons dans une matière donnée. Et le contrôle sociale qu'on voit sous trois angles dont la première est l'apprentissage et l'éducation aux valeurs dirigeant le comportement. la deuxième est la soumission aux ordres et interdictions. Et en dernier lieu être protéger du dérèglement des mœurs et l'aberration.

Nous avons dirigé notre étude sur ce point précis et cette relation. Nous avons ainsi mis une conception méthodique divisée en deux chapitre. Le premier théorique. Nous l'avons mis en quatre chapitres :

Le premier : Nous avons débuté par le problème de l'étude après l'introduction nous avons inséré les problématique et les hypothèse du problème. Les raisons de notre choix, son importance et ses objectifs. Nous avons aussi exposé les études passées. Nous avons précisé les conceptions. après avoir présenté les difficultés nous avons fait une conclusion.

Le deuxième chapitre intitulé " le texte religieux" nous avons mis une introduction puis présente comme un titre en premier lieu ensuite nous avons exposé un autre titre sur le coran et un autre sur le hadith, la sunnah. Après ceci nous avons montré les valeurs morales dans le coran et le hadith et le développement social contenu dans ces deux moyens pour aboutir à la fin au texte religieux dans la société algérienne. Nous avons mis un titre sur le contrôle sociale dans le coran et la sunnah enfin arrivés à une conclusion.

Le 3eme chapitre intitulé " le contrôle sociale " débuté par une introduction ensuite son concept (définition) et son développement après classification des définitions ensuite nous sommes passés a déterminer la nature du contrôle sociale , ses types , ses méthodes , ses caractéristiques et ses objectifs . Ensuite nous avons présenté le contrôle sociale dans l'islam et sa relation avec le développement sociale pour aboutir avant la synthèse au contrôle sociale dans le monde arabe .

Le quatrième chapitre l'école : après l'introduction nous avons défini l'école algériennes, son développement en Algérie. Nous avons insisté sur un titre spécial sur le système des rapproches pour les compétences ce qui a été dernièrement conçu par les remédiation (nouvelles instructions). Nous avons parlé de l'enseignement de l'éducation religieuse pour arriver enfin a parler du livre scolaire (manuel de l'élève).

Le 2eme chapitre concernant le côté pratique nous l'avons pris en deux chapitre. le premier a été classé dans le 5eme chapitre, le deuxième dans le 6eme chapitre on a cité ceci.

Le 5eme chapitre comporte les procédés de la méthodologie de l'étude. Nous avons présente un ensemble de titres après l'introduction, le premier était les entrées théoriques , la méthode adaptée, les champs d'étude, son échantillon et son choix . Ensuite avons pris en étude les outils didactiques : Analyse du livre scolaire, rencontre avec les professeurs et les spécialistes. Enfin , l'outil de la fiche utilisée avec les élèves .

Le chapitre six : comporte l'analyse des relevés et déduction des résultats. Nous avons exposé la manière de vider les relèves et les analyser. Ensuite nous avons présenter un titre spéciale de déduction des résultats, pour aboutir à la fin à des recommandations et une conclusion sans oublier la synthèse de d'étude avec la liste des document que nous avons adoptés et les annexes .

Problématique de l'étude :

Le coran par son texte pur d'un côté, du soutien de la famille et la société par sa sainteté (celle du coran) d'un autre côté .Il met l'apprenant dans une situation de respect a se texte au minimum . Au maximum la soumission a ses ordres et ses interdictions qui guide vers le développement et la bonne conduite sur les règles du contrôle sociale. Dans ceci apparaît la relation entre le texte religieux et le contrôle social. Nous avons proposé une question pertinente et principale : Quelle influence a le texte religieux (coran ou sunnah) proposé dans le programme de l'éducation islamique sur le contrôle sociale des élèves de d'école moyenne ?

D'autres questions ont été proposées :

- Le texte religieux contribue-t-il à élever les apprenants sur les valeurs morales dirigeant la bonne conduite ?

- Est-il capable de les élever à se soumettre aux ordres et interdictions ?

- Est-il en mesure de les protéger contre la conduite déréglée ?

Hypothèse de l'étude :

Le texte religieux coran ou sunnah a une grande influence sur le contrôle sociale des élèves de l'école moyenne.

- le texte religieux influe sur l'apprentissage des apprenants à se soumettre aux valeurs morales dirigeant la bonne conduite.

- le texte religieux influe sur l'apprentissage des apprenants à se soumettre aux ordres et interdictions .

- le texte religieux influe sur la protection et la prévention des apprenants de la conduite déréglée .

Les raisons du choix du sujet :

J'ai présenté les plus importantes causes objectives. Celle que je considère comme étant la cause unique et pertinente est la préoccupation qu'expose plusieurs catégories de gens dans la société , on constate des conduites déréglées, des comportements dévastateurs et autres phénomènes que l'école avec son système éducatif se voit responsable, en plus des jugements résultant aussi des conceptions opposées qu'expose une autre catégorie de gens spécialisés en éducation et qui condamne et accuse ce système éducatif d'être responsable de ces générations qui emploient la violence au nom de la religion

J'ai ensuite présenté les causes personnelles qui m'ont poussées à choisir ce sujet d'étude . le plus important était les propos des gens , les écrits des médias, les analyses des spécialistes tous ceci ne sont que des hypothèses . sur la possibilité de l'existence d'une relation entre la religion et les comportements dévastateurs et la conduite déréglée et aussi sur la place du coran et de la sunnah dans l'école et son influence (organisation et contrôle des apprenants) et aussi prévention contre les conduites déréglées.

Conclusion

Le contrôle social a occupé le domaine de la sociologie pendant longtemps. Il a été l'objet de plusieurs études, et a été pris en étude de différentes manières sous différents angles. Et à chaque fois les spécialistes l'ont lié à un domaine précis. Ce qui a fait de lui un sujet régénéré et renouvelé à travers les temps et les lieux. et peut être que le domaine de l'éducation a été l'un des plus importants, en se basant sur des moyens précis régissant les individus comme la loi (droit), les coutumes et la religion. Ce dernier dont le texte constitue une place très compliquée, surtout quand on veut le projeter sur la réalité sociale on compare la théorie avec le tangible (concret).

Dans la société algérienne le texte religieux est le Coran et le Hadith. L'école prend en charge une grande partie de ceci dans l'éducation et le contrôle des apprenants. Elle adopte ces versets coraniques et ces Hadiths comme moyen d'apprentissage pour apprendre les valeurs dirigeant le comportement, ce qui fait de lui une barrière contre l'aberration ou la conduite déréglée. Et apparaît le problème de cette étude qui cherche dans la réalité des élèves. Elle cherche à découvrir si le texte est en mesure de réaliser ceci, en plus des autres moyens de contrôle comme le droit, les coutumes etc....

D'un côté, l'étude s'est dirigée vers les textes destinés aux élèves dans une des matières d'étude (Éducation religieuse) pour voir l'existence de versets et de Hadiths qui réellement être un moyen de contrôle déjà cité. D'un autre côté elle s'est adressée à la réalité scolaire afin de découvrir si ces versets et Hadiths étudiés peuvent contribuer à l'éducation des apprenants en respectons les valeurs humaines et en être protégé contre la divergence et d'aberration.

Les résultats obtenus montrent bien que la réalité des élèves est influencée par les textes (versets et Hadiths). L'étude montre que les livres scolaires contiennent un nombre considérables de versets et de Hadiths qui montrent le contrôle social.

La plupart des endroits scolaires obéissent aux ordres et interdictions qu'ils rencontrent dans leur réalité sociale.

En plus, ils sont imbibés de ces valeurs Islamiques, qu'ils rencontrent en dehors de l'école et dans leur vie.

Ils prennent ce dont ils ont besoin (versets et Hadiths) après la période du moyen (du collège).

Résumé d'étude

Le contrôle social a occupé le domaine de la sociologie pendant longtemps. Il a été l'objet de plusieurs études, et a été pris en étude de différentes manières sous différents angles. Et à chaque fois les spécialistes l'ont lié à un domaine précis. Ce qui a fait de lui un sujet régénéré et renouvelé à travers les temps et les lieux. Et peut être que le domaine de l'éducation a été l'un des plus importants, en se basant sur des moyens précis régissant les individus comme la loi (droit), les coutumes et la religion. Ce dernier dont le texte constitue une place très compliquée, surtout quand on veut le projeter sur la réalité sociale on compare la théorie avec le tangible (concret).

Dans la société algérienne le texte religieux est le Coran et le Hadith. L'école prend en charge une grande partie de ceci dans l'éducation et le contrôle des apprenants. Elle adopte ces versets coraniques et ces Hadiths comme moyen d'apprentissage pour apprendre les valeurs dirigeant le comportement, ce qui fait de lui une barrière contre l'aberration ou la conduite déréglée. Et apparaît le problème de cette étude qui cherche dans la réalité des élèves. Elle cherche à découvrir si le texte est en mesure de réaliser ceci, en plus des autres moyens de contrôle comme le droit, les coutumes etc....

D'un côté, l'étude s'est dirigée vers les textes destinés aux élèves dans une des matières d'étude (Éducation religieuse) pour voir d'existence de versets et de Hadiths qui réellement être un moyen de contrôle déjà cité. D'un autre côté elle s'est adressée à la réalité scolaire afin de découvrir si ces versets et Hadiths étudiés peuvent contribuer à l'éducation des apprenants en respectons les valeurs humaines et en être protégé contre la divergence et d'aberration.

Pour ceci le côté théorique de l'étude a pris en charge le texte religieux d'un côté et le contrôle sociale d'un autre côté en montrant l'école comme un terrain qui les unit en trois chapitres, un chapitre qui montre les échéances du problème de l'étude a précédé ceci.

Le côté pratique a fait l'objet d'analyse de données (tout un chapitre) avec ces étapes méthodologiques. L'analyse du contenu et du formulaire ont pris une grande part importante avant le chapitre qui résume les résultats. Les résultats obtenus montrent bien que la réalité des élèves est influencée par les textes (versets et Hadiths). L'étude montre que les livres scolaires contiennent un nombre considérables de versets et de Hadiths qui montrent le contrôle social.

La plupart des endroits scolaires obéissent aux ordres et interdictions qu'ils rencontrent dans leur réalité sociale.

En plus, ils sont imbibés de ces valeurs Islamiques, qu'ils rencontrent en dehors de l'école et dans leur vie.

Ils prennent ce dont ils ont besoin (versets et Hadiths) après la période du moyen (du collège).

قائمة المصادر والمراجع

أولا . المصادر

ثانيا. المراجع العربية

ثالثا . الوثائق الرسمية

رابعا . الموسوعات والقواميس

خامسا . المجلات

سادسا . المراجع الأجنبية

سابعاً . مواقع الإنترنت

أولا . المصادر

1 . القرآن الكريم ، رواية ورش

ثانيا . المراجع العربية

2 . إبراهيم ناصر ، التربية وثقافة المجتمع ، ط1 ، دار الفرقان ، مؤسسة الرسالة ، عمان ، الأردن ، 1983 .

3 . أبو القاسم سعد الله ، تاريخ الجزائر الثقافي ، ج3 ، ط1 ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، 1998 .

4 . أبو بكر جابر الجزائري، منهاج المسلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2003 .

5 . أحمد أبو زيد ، البناء الاجتماعي . مدخل لدراسة المجتمع ، ط2 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر ، 1986 .

6 . أحمد الخشاب ، الضبط الاجتماعي ، مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، 1968 .

7 . أحمد رأفت عبد الجواد ، مبادئ علم الاجتماع ، مكتبة نهضة الشرق ، جامعة القاهرة ، 1983 .

8 . أحمد عبد الجواد الدومي ، الإسلام منهاج وسلوك ، منشورات المكتبة العصرية ، بيروت، 1973 .

9 . أحمد علي ، مقدمة في علم اجتماع التربية _____ ، ط1 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1995 .

10 . أحمد عمر هاشم ، السنة النبوية وعلومها ، الفتح للإعلام العربي ، القاهرة ، مصر .

11 . إسماعيل سراج الدين وآخرون ، ابن خلدون إنجاز فكري متجدد _____ ، مكتبة الإسكندرية ، مصر ، 2008 .

12 . ألتباك، فيليب.ج ، المشكلات الأساسية للكتاب المدرسي في العالم الثالث .

مستقبلات، مج13، ع3 ، 1983 .

13 . الجولاني فادية عمر ، علم الاجتماع التربوي ، ط1 ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، 1997 .

- 14 . الحامد محمد بن معجب و الرومي نايف بن هشال ، الأسرة والضبط الاجتماعي ، الرياض، 2001.
- 15 . الخطيب محمد شحات وآخرون، أصول التربية الإسلامية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 1995.
- 16 . الرشدان عبد الله، علم اجتماع التربية ، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 1999.
- 17 . الرفاعي أنور ، النظم الإسلامية ، دار الفكر ، سورية ، 1998.
- 18 . السالم خالد بن عبد الرحمن، الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري، الرياض، 2000.
- 19 . باركر رونالد . روبرت إسكاريبيت، حركة نشر الكتب في الدول النامية . ترجمة شعبان عبد العزيز خليفة ، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ، مصر . 1978.
- 20 . بوستنيك مارسيل ، العلاقة التربوية، ط1 ، ترجمة محمد بشير النحاس ، المنظمة العربية للتربية و العلوم والثقافة ، 1986.
- 21 . جان بيار كوت و جان بيار مونيي ، من أجل علم اجتماع سياسي ، ترجمة محمد هناد، ج1 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
- 22 . حسان هشام ، مدخل إلى علم الاجتماع التربوي ، ط1، مطبعة النقطة، الجزائر، 2008.
- 23 . حسن عبد الرحمن سلوادي ، عبد الحميد بن باديس مفسرا ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988.
- 24 . حسين عبد الحميد أحمد رشوان، التربية والمجتمع. دراسة في علم اجتماع التربية ، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية ، مصر ، 2002 .
- 25 . حمد الله ربيع ، الفوضى التربوية في المجتمع العربي. مسؤولية الأسرة والمجتمع ، المكتبة الإلكترونية الشاملة ، أكاديمية القاسمي ، باقة الغربية، 2005.
- 26 . خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، ط1، دار الحداثة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1984.
- 27 . رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
- 28 . رشيد زرواتي ، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، ط 1 ، عين مليلة ، الجزائر ، 2007 .

- 29 . ريمون كيسي و لوك فان كمبنهود، دليل الباحث في العلوم الاجتماعية ، ترجمة يوسف الجباعي ، المكتبة العصرية،بيروت، لبنان، 1996.
- 30 . سامية محمد جابر ، القانون والضوابط الاجتماعية ، ط1 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1993 .
- 31 . سامية محمد جابر ، علم الاجتماع العام ، ط1 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2003 .
- 32 . سعيد إسماعيل علي، السنة النبوية رؤية تربوية ، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ط1، 2002.
- 33 . شافية صديق، المشروع الفردي باستحضار الآخر ، دار قرطبة ، الجزائر ، 2006.
- 34 . صلاح الدين شروخ ، علم الاجتماع التربوي ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابة ، الجزائر ، 2004 .
- 35 . صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين ، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2003.
- 36 . صلاح مصطفى الفوال ، المدخل لعلم الاجتماع الإسلامي ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر ، 2000 .
- 37 . عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، البحث العلمي الكمي والنوعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
- 38 . عبد الباسط عبد المعطي ، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1981 .
- 39 . عبد العزيز خواجه ، أنماط العلاقات الاجتماعية في النص القرآني ، ط1، صفحات للدراسات والنشر ، دمشق ، سورية ، 2007 .
- 40 . عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، 2009 .
- 41 . عبد الله الخريجي ، علم الاجتماع الديني ، ط2 ، رامتان ، جدة ، السعودية ، 1990.
- 42 . عبد الله زاهي الرشدان ، التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر والتوزيع ، ط1، عمان ، الأردن ، 2005 .

- 43 . عبد المعطي محمد عساف وآخرون ، التطورات المنهجية وعملية البحث العلمي ، ط1 ، دار وائل ، عمان ، الأردن ، 2002 .
- 44 . عبد الهادي عبد الرحمن ، سلطة النص.قراءات في توظيف النص الديني ، ط2 ، سينا للنشر ، مؤسسة الانتشار العربي ، 1996 .
- 45 . عدنان الأمين ، التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع ، المركز الثقافي العربي ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2005 .
- 46 . علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، علم الاجتماع المدرسي . بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، 2004 .
- 47 . علي الشخبي ، علم اجتماع التربية المعاصر ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 2002 .
- 48 . علي حسن عبد القادر ، نظرة عامة في تاريخ الفقه الإسلامي، القاهرة، مصر، 1956 .
- 49 . عمار بوحوش ومحمد محمود ذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1999 .
- 50 . عمار هلال ، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة ، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1995 .
- 51 . غازي عناية، هدى الفرقان في علوم القرآن، دار الشهاب بانتة ، الجزائر ، 1988 .
- 52 . كامل محمد المغربي ، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007 .
- 53 . وزارة التربية الوطنية، كتاب التربية الإسلامية للسنة 1م ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004 .
- 54 . وزارة التربية الوطنية، كتاب التربية الإسلامية للسنة 2م ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004 .
- 55 . وزارة التربية الوطنية، كتاب التربية الإسلامية للسنة 3م ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004 .
- 56 . وزارة التربية الوطنية، كتاب التربية الإسلامية للسنة 4م ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004 .

57. مادلين غراويتز، مناهج العلوم الاجتماعية، ك 1، ترجمة سام عمار، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، 1993.
58. مالك بن نبي، شروط النهضة، ترجمة عمر كامل وعبد الصبور شاهين، ط 3، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1969.
59. محمد أحمد درنيقة، قبس قرآني على المجتمع. القرآن وعلم الاجتماع، ط1، دار الإيمان للطباعة والنشر والتوزيع، طرابلس، لبنان، 1991.
60. محمد أحمد محمد بيومي، علم الاجتماع الديني ومشكلات العالم الإسلامي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2006.
61. محمد الزحيلي، أصول الفقه الإسلامي، مؤسسة الوحدة، دمشق، سوريا، 1981.
62. محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي. التصميم والمنهج والإجراءات، ط2، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1982.
63. محمد الغزالي، خلق المسلم، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، الجزائر، 1985.
64. محمد سلام مذكور، المدخل للفقه الإسلامي، دار النهضة العربية، ط 2، القاهرة، 1963.
65. محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي. القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 1999.
66. محمد عجاج الخطيب، السنة قبل التدوين، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1980.
67. محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، مصر، 2008.
68. محمد علوان، مفهوم إسلامي جديد لعلم الاجتماع، ج1، دار مكتبة الهلال، بيروت، دار الشروق، جدة، 2008.
69. محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990.
70. محمد لبيب النجيجي، الأسس الاجتماعية للتربية، ط7، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1978.
71. محي الدين يحيى بن شرف النووي، الأربعون النووية في الأحاديث الصحيحة، الدار السلفية، الجزائر، 1992.

- 72 . مصطفى الخشاب، علم الاجتماع ومدارسه، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979 .
- 73 . مصلح الصالح، الضبط الاجتماعي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ط. 2004، 1
- 74 . معن خليل العمر، الضبط الاجتماعي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006 .
- 75 . معن خليل عمر ، نقد الفكر الاجتماعي المعاصر ، ط2 ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت ، لبنان ، 1991 .
- 76 . منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، ط 4، بيروت، لبنان، 2003.
- 77 . موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات علمية ، دار القصة للنشر، الجزائر، 2004 .
- 78 . نعيم حبيب جعيني، علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق ، ط1، دار وائل للنشر، عمان، 2009 .
- 79 . يوسف تمار ، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين ، ط 1 ، طاكسيج للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007 .

ثالثا . الوثائق الرسمية

- 80 . وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004
- 81 . وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004
- 82 . وزارة التربية الوطنية ، منهاج التربية الإسلامية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر ، 2004
- 83 . وزارة التربية الوطنية ، منهاج التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر ، 2004
- 84 . وزارة التربية الوطنية ، منهاج التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004

- 85 . وزارة التربية الوطنية ، منهاج التربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ،
الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر ، 2004
- 86 . وزارة التربية الوطنية ، الدليل التطبيقي لمنهاج وكتاب السنة الأولى من التعليم
المتوسط للتربية الإسلامية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004
- 87 . وزارة التربية الوطنية ، دليل كتاب مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم
المتوسط ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004
- 88 . المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط ،
سند تكويني، 2004
- 89 . المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، وحدة النظام التربوي، سند تكويني ،
2004

رابعاً . الموسوعات والقواميس :

- 90 . المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط2، دار المشرق، 2002.
- 91 . المنجد في اللغة والأعلام ، ط31 ، دار الشروق ، بيروت ، لبنان ، 1991.
- 92 . محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية للكتاب، مصر ، 1979.

خامساً . المجلات :

- 93 . الرفاعي أنور ، النظم الإسلامية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، منتديات كلية الحقوق ،
جامعة المنصورة ، مصر، العدد الثالث ، 2009.
- 94 . تيسير شيخ الأرض، فلسفة التربية عند جون ديوي ، مجلة المعلم العربي ، تموز .
آب. أيلول، الكويت، العدد الخامس، 1985.
- 95 . حسنين مصطفى محمد ، الضبط الاجتماعي في الإسلام ، مجلة أضواء الشريعة ،
كلية الشريعة ، الرياض ، السعودية، العدد الخامس، 2008.
- 96 . عدمان مريزق ، المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية ،
مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، المركز الجامعي غرداية، الجزائر، العدد
الثامن، جانفي، 2010.
- 97 . عقيلة مصيطفى، بناء الخطاب القرآني، مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، المركز
الجامعي غرداية ، الجزائر، العدد الخامس، جوان 2009 .

سادسا . المراجع الأجنبية

- 98 . D.Stanley Eitzen,(1985)"Conflict and order" Understanding Society-
Colorado state University, Allyn and Bacon ,Inc .Boston, London
99 . OliveBanks.(1968),"the Sociology of
Education"Bt.Batsford,LTD,London,England
100 . Yinger ,J,M ,Sociology Looks at Religion .N.Y,: The
Macmillan Company,1963.
101 . Durkheim(E).-Lesregles de la methode
sociologique,1895,reed.P.U.F.,1968.

سابعا . مواقع الإنترنت

- <http://www.uluminsania.net> . 102
<http://www.swmsa.net/articles.php?action=show&id=1710> . 103
http://www.khalid_musad.@maktoob.com . 104
<http://www.oujdacity.net/nationale-article-17657-ar.html/> . 105
<http://www.alyaseer.net/vb/showthread.php?t=8631> . 106

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي بغيرداية
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

استمارة استطلاع الرأي حول أداة الاستمارة

الأستاذ المشرف : د . حسان هشام

الطالب : بشيري زين العابدين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

في إطار إعداد مذكرة الماجستير الموسومة بـ " تأثير النص الديني المدرسي على الضبط الاجتماعي " دراسة ميدانية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، في تخصص علم الاجتماع التربوي الديني. للموسم الجامعي: 2010/2009 والتي طرحت فيها الإشكالية التالية : كيف يؤثر النص الديني المتمثل في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المقترحة في برنامج التربية الإسلامية على الضبط الاجتماعي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ؟ والتي ضمنها التساؤلات الفرعية التالية : — هل يساهم النص الديني في تنشئة المتعلمين على القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك السليم ؟ — هل يمكنه تنشئتهم على الامتثال للأوامر والنواهي ؟ — هل يستطيع الوصول إلى وقايتهم من الانحراف ؟

وبين أيديكم هذه الأداة " الاستمارة " المقترح تطبيقها ، مصحوبة باستمارة استطلاع الرأي حولها.

المرجو منكم مشكورين جزيل الشكر الاطلاع على " استمارة التحليل " التي تشتمل عليها "استمارة استطلاع الرأي" وتقديم ملاحظاتكم حولها.

استمارة استطلاع الرأي

1 – هل تحديدنا للأبعاد والمؤشرات انطلاقاً من " الكفاءات المسطرة في المناهج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية" سليم؟
نعم لا

2 – إذا لم يكن كذلك ، فما السبب في رأيكم ؟
.....
.....

3 – هل استخدام جدول للأسئلة الخاصة بالفرضيات مقبول منهجياً ؟
نعم لا

4 – إذا كان رأيكم بالرفض فما هي الأسباب ؟
.....
.....

5 – هل ترون في طريقة الأسئلة بالشكل غير المباشر حلاً لتحري الصدق لدى التلاميذ؟
نعم لا

6 – إذا أجبتكم بـ (لا) فما هي عيوب هذه الطريقة ؟
.....
.....

7 – هل الأسئلة المطروحة على التلاميذ تتماشى والقدرات العقلية لهم في هذا السن ؟
نعم لا

8 – إذا كانت إجابتكم بالنفي فأين ترون الخلل ؟
.....
.....

9 – هل لديكم مقترحات توجهنا نحو انتهاج الموضوعية في هذه الأداة ؟
نعم لا

10 – إذا أجبتكم بـ (نعم) فما هي في رأيكم ؟
.....
.....

لكم منا جزيل الشكر والامتنان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي بقراداية
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

رقم الاستمارة :

استمارة بحث حول:

تأثير النص الديني على الضبط الاجتماعي

دراسة ميدانية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة

إشراف الدكتور : حسان هشام

الطالب : بشيري زين العابدين

المعلومات التي تقدم في هذه الاستمارة تدخل في إطار التحضير لشهادة الماجستير في تخصص علم الاجتماع التربوي الديني ، ولا تستخدم إلا في إطار البحث العلمي، ولذلك فنحن نرجو منك ملاءها بدقة ، و لك منا جزيل الشكر والامتنان.

الموسم الجامعي : 2010/2009

البيانات العامة :

المطلوب منك الإجابة على الأسئلة التالية بوضع علامة (X) في المربع المناسب من فضلك :

معلومات عن التلميذ :

الجنس :	ذكر	أنثى
المستوى الدراسي :	جيد	متوسط
الكتب التي تطالعها بكثرة :	دينية فقط	متنوعة
عدد السور القرآنية التي تحفظها :	سور قليلة	أقل من حزين
	أكثر من حزين	ربع القرآن أو أكثر
السور القرآنية التي تحفظها :	من المدرسة القرآنية	من المدرسة غير ذلك

معلومات عن الأسرة :

عمر الأب	أقل من 50 سنة	أكثر من 50 سنة
المستوى العلمي للأب :	غير متعلم	ثانوي فأقل
المستوى الديني :	متدين كثيرا	غير متدين
عمر الأم	أقل من 50 سنة	أكثر من 50 سنة
المستوى العلمي :	غير متعلمة	ثانوي فأقل
المستوى الديني :	متدينة كثيرا	غير متدينة

معلومات عن مادة التربية الإسلامية :

الكتاب :	أملك كتاب	ليس لي كتاب
الكراس :	جيد التنظيم	متوسط التنظيم
الأستاذ :	جيد	حسن
مستواك في المادة :	جيد	متوسط

ضع علامة واحدة (X) مقابل كل سؤال من فضلك :

غير موافق	لا أدري	موافق	الأسئلة	
			وجود مراقب للحراسة ضروري في الساعات التي يتغيب فيها أحد الأساتذة	1
			الاختلاط بالزملاء لا تأتي من ورائه إلا المشاكل	2
			الإيثار لم يبق له مكان بيننا اليوم	3
			لا أفضل إنجاز البحوث جماعيا بل بمفردي أحسن	4
			الحلم واللين أفضل من الخشونة في حل المشاكل	5
			الإحسان الدائم للناس يولد ضعف الشخصية	6
			الصبر على التصرفات السيئة للأصحاب هو الحل لحفظ الصداقة معهم	7
			التحية أو السلام على الزملاء يوميا يجلب الملل	8
			التحدث مع الزميل الذي يظلمني يحط من كرامتي	9
			الرأي الصحيح يتطلب رفع الصوت حتى يسكت الآخرون	10
			ترك الصلاة خير من التلاعب بها (مرة أصلي ومرة أترك)	11
			لست قادرا على تقديم النصيحة لو رأيت أحد زملائي يدخن لأننا في عصر الحرية ولا مجال للتدخل في حرية الآخرين.	12
			مستعد لطاعة والدي حتى وإن كانا مخطئين	13
			ليس لدي الوقت لقراءة القرآن	14
			صعوبة الصلاة عندي هي في الوضوء	15
			أصعب شيء في مواد الحفظ هو الآيات القرآنية في التربية الإسلامية	16
			التربية الإسلامية مادة جيدة لولا واجب الحفظ للأحاديث الشريفة	17
			الأدوات التي أجدها واقعة في القسم أحتفظ بها لنفسي لأنني أنا الذي وجدتها	18
			التلميذ الذي يطلب باستمرار أدواته التي يعيرها لزملائه بخيل	19
			من واجباتي رفع الأوراق المرمية في القسم ووضعها في السلة حتى وإن كان شخص آخر هو الذي رماها	20

اقلب الصفحة من فضلك

غير موافق	لا أدري	موافق	الأسئلة (تابع)	
			أنا أفضل أن أكذب على صديقي أحيانا خير من أفقد صداقتي به.	21
			في وقتنا لا تنفع إلا القوة لحل المشاكل.	22
			أفضل الامتحانات عندي هي التي يكون فيها الأستاذ متسامح في الحراسة.	23
			الوسيلة الناجحة التي أحافظ بها على طاولتي هي كتابة اسمي عليها بحيث لا يمحي.	24
			الواجب على التلميذ الذي يكسر كرسي أو زجاج نافذة هو التعويض بمبلغ مالي.	25
			إذا نسي زميلي أدواته عندي وهي زائدة عليه فلا مشكلة من عدم إرجاعها إليه.	26
			التلميذ الذكي هو الذي لا يكتشفه الناس عندما يفعل فعلة غير لائقة.	27
			الرفقاء المخلصون هم المستعدون للكذب من أجل تخليصك من ورطة.	28
			صداقتك مع الزميل الذي عائلته غنية ترفع من صورتك أمام الناس.	29
			حتى تكون للشخص مكانة بين أصحابه يختار الأقوياء منهم .	30

شكرا على تعاونك معنا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي غرداية
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية

استمارة استطلاع الرأي حول أداة تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية

الأستاذ المشرف : د . حسان هشام

الطالب : بشيري زين العابدين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

في إطار إعداد مذكرة الماجستير الموسومة بـ " تأثير النص الديني على الضبط الاجتماعي " دراسة ميدانية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، في تخصص علم الاجتماع التربوي الديني. للموسم الجامعي: 2010/2009 والتي طرحت فيها الإشكالية التالية : كيف يؤثر النص الديني المتمثل في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المقترحة في برنامج التربية الإسلامية على الضبط الاجتماعي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ؟ والتي ضمنتها التساؤلات الفرعية التالية : — هل يساهم النص الديني في تنشئة المتعلمين على القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك السليم ؟ — هل يمكنه تنشئتهم على الامتثال للأوامر والنواهي؟ — هل يستطيع الوصول إلى وقايتهم من الانحراف ؟

استعملت " تحليل المحتوى " كأداة مكملة للاستمارة والمقابلة ، حيث أردت تطبيقها على كتب التربية الإسلامية بهدف اكتشاف ما إذا كان الضبط الاجتماعي موجود في النص الديني (الآيات والأحاديث) المقترح في كتاب التلميذ أو لا ؟ حتى أتمكن بعدها من الانتقال إلى الاستمارة لتطبيقها على التلاميذ.

وبين أيديكم هذه الأداة " تحليل المحتوى " المقترح تطبيقها ، مصحوبة باستمارة استطلاع الرأي حولها.

المرجو منكم مشكورين جزيل الشكر الاطلاع على " استمارة التحليل " التي تشتمل عليها "استمارة استطلاع الرأي" وتقديم ملاحظاتكم حولها.

البيانات العامة :

عنوان الكتب ، لجنة التأليف ، مركز النشر ، سنة النشر ، عدد صفحات الكتاب ، المستوى الدراسي الموجه إليه الكتاب، تحديد الآيات والأحاديث في الكتاب ، وبيانات أخرى.

الوحدات المعتمدة في التحليل : الموضوع ، السياق (المعنى)

فئات التحليل : (الجدول)

الرقم	الفئة	التعريف بالفئة
1	القيم الأخلاقية الموجهة للسلوك	المقصود بها مجموعة المعايير والمبادئ الموجهة لسلوك الفرد المسلم الظاهر والباطن لتحقيق غايات خيرة مستوحاة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ⁽¹⁾ . وهي في البرنامج المدرسي كثيرة: كالصدق والعدل و الوفاء ... وغيرها من القيم المطلوب التحلي بها. أو الكذب والحسد والبغضاء ... وغيرها من القيم المطلوب اجتنابها.
2	الامتثال للأوامر والنواهي	نقصد بها مجموعة الضوابط التي ينشأ عليها المتعلم داخل المدرسة ليمارسها في حياته عامة ، فيمتثل لما يؤمر به من أقوال وأفعال ، وينتهي عن المحظورات التي يؤمر بالابتعاد عنها، متبعا في ذلك ما جاء في نص الآيات والأحاديث.
3	الوقاية من الانحراف	المقصود هنا هو الإطار الذي يجعل المتعلم مهيبا للدخول في منظومة المجتمع المعيارية التي يصبح فيها قادرا على تمثل ما هو غير سليم بالنسبة لحفظ النظام في المجتمع. فيبتعد عن السرقة والسلوك التخريبي والآفات الاجتماعية .. إلخ تمهيدا لمرحلة التكليف، انطلاقا من الآيات و الأحاديث .

⁽¹⁾ عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، 2009، ص 33 .

استمارة استطلاع الرأي

- 1 – هل اختيار الفئات مناسب ؟
نعم لا
- 2 – إذا لم يكن كذلك ، فما السبب في رأيكم ؟
.....
.....
- 3 – هل هناك فئة معينة غير مختارة بشكل سليم ؟
نعم لا
- 4 – ما هي ؟ وما السبب في رأيكم ؟
.....
.....
- 5 – هل تعريفات المفاهيم الواردة كفئات للتحليل مناسبة ؟
نعم لا
- 6 – إذا أجبتم بـ (لا) فما هي في رأيكم ؟
.....
.....
- 7 – هل هناك فئات أخرى ترونها أولى بالتحليل من المذكورة سابقا؟
نعم لا
- 8 – إذا أجبتم بـ (نعم) فما هي في رأيكم ؟
.....
.....
- 9 – هل لديكم مقترحات توجهنا نحو انتهاج الموضوعية في التحليل ؟
نعم لا
- 10 – إذا أجبتم بـ (نعم) فما هي في رأيكم ؟
.....
.....
.....

لكم منا جزيل الشكر والامتنان

بطاقة مقابلة

استخرجنا في دراستنا من المناهج و الكتب المدرسية لبرنامج التربية الإسلامية مجموعة من الآيات والأحاديث التي تحت على القيم والأخلاق والسلوكات التي يدرسها التلاميذ خلال السنوات الأربع . ونرجو من سيادتكم التعاون معنا في الإجابة عن الأسئلة التالية :

- س1 – فهل ترى أن هذه القيم والأخلاق و المعاملات موجودة (فيما بينهم ومع الأساتذة والمراقبين) ؟
- س2 – ما رأيك في احترام التلاميذ للنظام العام داخل المؤسسة؟
- س3 – كيف ترى امتثال التلاميذ للأوامر التي يتلقونها من الأساتذة والمراقبين ؟
- س4 – كيف ترى سلوكياتهم العامة من حيث : شجاراتهم فيما بينهم ، تخريبهم للطاولات أو الكراسي، الكلام البذيء ...إلخ ؟
- س5 – هل يوجد لديكم تلاميذ كثر يقومون بسلوكات انحرافية مثل الكبار كالتدخين والمخدرات والاعتداء... إلخ ؟
- س6 – كيف ترى فاعلية تدريس التربية الإسلامية في هذه المرحلة (التعليم المتوسط) ؟
- س7 : ما هي الوسيلة التي تراها أكثر ضبطا لسلوك المتعلمين في رأيك :
القانون الداخلي للمؤسسة وما يحمله من عقوبات وتشجيع
أو النصائح الدينية من القرآن والحديث
أو الاتصال بالأسرة وما ينتج عنه من مدح أو ذم
أو الخوف من نظرة المجتمع المدرسي

ملاحظة : كانت هذه أهم الأسئلة التي طرحناها على أساتذة التربية الإسلامية بشكل منفرد بعد عرضنا لموضوع الدراسة.