جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

جامعة الشهيد حمّه لخضر - الوادي
Université Echahid Hamma Lakhdar - El-Oued

ينظم

الملتقى الوطني الأول حول

المدرسة الجزائرية

الإشكالات والتحديات

18-19 فيفري 2020

بمساهمة

Parfums WOUROUD

WHEREEVER TRAVEL

مدرسة سبل المستقبل الخاصة

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
ملتقى وطني
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

الاشـــكالـــــية

شهدت بداية الألفية الثالثة تحولات عميقة وجوهرية ، انتقلت فيها التصورات والتحاليل مما هو محلي أو وطني الى ماهو عالمي وكوني ولذلك لم يعد ينظر للظواهر المحلية أو الوطنية أنها ذات طابع خصوصي ،ومتميز بل على خلاف ذلك أضحت تلك الظواهر وغيرها متمفصلة ومتداخلة وفق تفاعلية قصوى مع غيرها من العناصر المشكلة للنسق العالمي والكوني زد على ذلك ان المعارف والقوانين التي آلت إليها أضحت شبه موحدة داخل عالم القرية الصغيرة الذي تميزت به بداية الألفية الجديدة .

وما دامت ما بعد الحداثة أو العولمة ،قد أصبحت تراهن في المقام الأول على الاستثمار في رأس المال البشري ، فان المنظومات التربوية التكوينية أضحت اليوم في قلب الاهتمام بالنسبة لكافة المجتمعات ، سواء المتقدم منها أو السائر في طريق النمو .

وعند الحديث عن المنظومة التربوية، فان الأمر يستدعي بالإضافة الى الوقوف على المقاربات السيكولوجية والبيداغوجية والديداكتيكية الوقوف على المقاربات السوسيو تربوية ، لان أي مؤسسة تربوية بغض النظر عن سلكها وتخصصها تشكل مجتمعا يتكون من مختلف الفئات الاجتماعية الأمر الذي يتطلب تحليلات سوسيوتربوية ترصد أهم العوامل المتحكمة في مختلف الظواهر التي تفرزها المنظومة التربوية أو مؤسسة من مؤسساتها وذلك بهدف توفير المناخ السوسيو تربوي الملائم والناجع لتحقيق الجودة المنشودة من مخرجات المنظومة التربوية، ولهذا فقد أصبح التعليم في الجزائر من أهم المجالات التي يهتم بها الباحثون في مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية ،لأنه هو الأساس لتكوين مخرجين فاعلين في المجتمع في مختلف المجالات فنجاح هذا التعليم متوقف على تكوين إطارات في كل الاتجاهات ،ولكن بالرغم من المجهودات والإصلاحات المبذولة إلا أن التعليم في الجزائر وخاصة في المدرسة الحديثة بقي يعاني من العديد من التحديات الراهنة التي وقفت عائقا أمام الآمال المنوطة به داخل مجتمع ،وذلك راجع الى تضافر العديد من الأسباب والعوامل السياسية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية .

ان الحالة التي آلت إليها المدرسة الجزائرية اليوم تستدعي البحث الجاد والدراسة الحثيثة من اجل الوصول الى بناء تصور واضح المعالم يشخص الوضعية التي تعيشها المدرسة الجزائرية ،مبينا الأسباب والعوامل الأساسية التي أوصلتها الى ما هي عليه اليوم ، ويظهر أهم المشاكل التي تعاني منها وتقف كعائق أساسي أمام أدائها لدورها الاجتماعي والثقافي داخل المجتمع محاولا الوصول الى أنجع الحلول التي تساهم ،فيتجاوز هذه المشاكل والخروج من التأخر الذي لحق بها علها تصل الى ركب المدارس الموجودة في المجتمعات المتقدمة ، معرجا على الفلسفات والاستراتيجيات التربوية وطرق التدريس المعتمدة في هذه المدرسة والدور الذي لعبته في إيصال المدرسة الجزائرية الحديثة الى الواقع الذي تعيشه اليوم .

وتأسيسا على ما سبق يأتي هذا الملتقى ليجيب على إشكالية تتمحور في التساؤلات التالية

ما هو مدى نجاح المدرسة الجزائرية الحديثة في أدائها لدورها داخل الحياة الاجتماعية ؟

ما هي أهم المشكلات و التحديات الراهنة التي تواجهها المدرسة الجزائرية الحديثة ؟ وما هي أهم المخارج والحلول المناسبة ؟

- هل هناك تواصل فعال بين المدرسة الجزائرية الحديثة والمجتمع الذي تعيش فيه ؟
- ما هي أهم الرهانات المستقبلية التي تحاول المدرسة الجزائرية ان تصل إليها ؟
- ما هي أهم الآليات التي تنتهجها المدرسة الجزائرية في مواجهة العولمة ؟

✓ **الرئيس الشرفي للملتقي : ا.د/ عمر فرحاتي مدير جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي**

✓ **مدير الملتقى : ا.د./ عبد الرحمان تركي عميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية**

✓ **رئيس الملتقى : د. فوزي لوحيدي استاذ بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية**

✓ **المنسق العام للملتقى : د. شوقي قدادرة استاذ بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية**

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
ملتقى وطني

اهـــداف المـــلتقى

الهدف العام:

المساهمة في تشخيص حالة المدرسة الجزائرية الحديثة والتعرف على مختلف الأهداف والمرامي التي تسعى الى تحقيقها و الآليات والاستراتيجيات المتخذة في سبيل ذلك ، والتعرف على المشكلات التي تواجهها المنظومة التربوية الجزائرية وبناء تصور عام لتجاوز التحديات والرهانات التي تواجهها .

الاهداف الخاصة:

- تشخيص حالة المدرسة الجزائرية الحديثة وذلك لمعرفة الأسباب والعوامل التي أدت وصولها الى الحالة التي هي عليها اليوم .
- التعرف على مدى التواصل بين المدرسة الجزائرية والمجتمع الذي تعيش فيه ومدى التأثير والتأثر بينهما .
- التعرف على مجمل الاستراتيجيات والفلسفات التربوية وطرائق التدريس المعتمدة في المدرسة الجزائرية الحديثة ومدى نجاعتها و تلاؤمها مع الواقع الاجتماعي المطبقة فيه .
- الوصول الى حوصلة تلم بمجمل المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية والتي تقف عائقا أمام تحقيقها للأهداف التربوية والاجتماعية والأخلاقية المرجوة منها، ومحاولة الوصول الى حلول واقعية مستمدة من التجارب الفعلية للفاعلين في الوسط التربوي، وذلك من خلال استنطاق الواقع بمجموعة من الدراسات الميدانية الجادة .
- محاولة التعرف على المرجعيات الفكرية التي تقف وراء بناء المناهج والمقررات التربوية وما لها من اثر في توجيه ذهنيات الناشئة نحو توجه فكري معين .ذ
- الوصول الى تصور معين حول اثر العولمة في الدور المنوط بالمدرسة داخل المجتمع وما هي أهم التحديات التي فرضتها هذه الظاهرة العالمية على المدرسة الجزائرية الحديثة .
- بناء تصور واضح المعالم حول الرهانات المستقبلية التي تحاول المدرسة الجزائرية ان تصل إليها.

محـــاور المـــلتقى

المحور الاول :تشخيص حالة المدرسة الجزائرية الحديثة .

المحور الثاني:التواصل بين المدرسة الجزائرية والمجتمع الذي تعيش فيه .

المحور الثالث: ستراتيجيات والفلسفات التربوية وطرائق التدريس المعتمدة في المدرسة الجزائرية الحديثة .

المحور الرابع: المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية .

المحور الخامس: اثر العولمة في الدور المنوط بالمدرسة داخل المجتمع .

المحور السادس: الرهانات المستقبلية التي تحاول المدرسة الجزائرية الحديثة ان تصل إليها .

رئيس اللجنة العلمية : د / الازهر ضيف

مقرر اللجنة العلمية : د / لامية بوبيدي

الاسم اللقب	الجامعة	الاسم اللقب	الجامعة
ا.د/الطاهر سعد الله	الوادي	د.الود الحبيب	بومرداس
ا.د/عبد الباسط هويدي	الوادي	د.بلال بوترعة	الوادي
ا.د/كمال بوقرة	باتنة	اد/حمد فريجة	الوادي
اد/لطاهر ابراهيمي	بسكرة	ا.د/ رضا قجة	المسيلة
د .عبد الفتاح سعيدي	الوادي	د .لطيفة عريق	الوادي
د.سالم يعقوب	الوادي	د .جمال تالي	المسيلة
د .بختة بن فرج الله	الوادي	د .اسعادي فارس	الوادي
د .فضيلة شعوبي	الوادي	د. رابح بن عيسى	الوادي
د .شوقي قاسمي	بسكرة	د.نوار بورزق	تبسة
د .أحمد فرحات	الوادي	د.عبد الرزاق باللموشي	الوادي
د .أحمد جلول	الوادي	د.مصطفى منصور	الوادي
د .لسود الزهرة	الوادي	د .غربي عبد الناصر	الوادي
د . البار عبد الحفيظ	الوادي	د .جديدي زوليخة	الوادي
د .منتصر مسعودة	الوادي	د .قيسي محمد السعيد	الوادي
د .ليلي خنيش	الوادي	د .خديجة لبيهي	الوادي
د. عوين بلقاسم	الوادي	د.زواري خليفة	الوادي
د.عثماني نعيمة	سعيدة	د.مرابط شوقي	الوادي
د.صالح العقون	الوادي		

رئيس اللجنة التنظيمية : د/ بلال بوترعة

نائب رئيس اللجنة التنظيمية د/ هند غدايفي

د. شوقي قدادرة	د.بن خليفة اسماعيل	د. ذهبي ابراهيم
د.فالح يمينة	د.مؤمن بكوش الجموعي	د .عبد اللطيف قنوعة
د.جعلاب محمد الصالح	د. مكاوي يوسف	د. فيصل بوراس
د.حوامدي الساسي	د.زكري محمد مسعود	أ. فتحي بوخاري
د.بلقاسم عوين	أ. علي بالناصر	أ.العربي زهواني
ط.د/بورقعةمروة	ط.د/. رقيق عبد الله	ط.د/.سعاد بن بردي
ط.د/.رزاق لبزة سميرة	ط.د/مداسي يمينة السعدية	ط.د/.الاشهب عبد السلام
ط.د/. محمد ذيب	ط.د/ حامد على	ط.د/.عيواز نور الدين
ط.د/ زينب بلحشاني	ط.د/ يونس بن حسين	ط . عيشوش نجيب
ط.د/قريشة خالد	ط.د/فرجاني صبرين	ط.د/اغريسي ميلود
ط.د/ منال بوعافية	ط.د/ مسعودي مروة	

الثلاثاء : 18 فيفري 2020

الافتتاح الرسمي للملتقى

من الساعة 09:00 الى الساعة 10.00
✓ : تلاوة آيات بينات من الذكر الحكيم
✓ : الاستماع الى النشيد الوطني
✓ : كلمة السيد رئيس الملتقى د. فوزي لوحيدي
✓ : كلمة السيد عميد الكلية أ.د عبد الرحمان تركي
✓ : كلمة السيد مدير الجامعة أ.د عمر فرحاتي والإعلان عن الافتتاح الرسمي الملتقى
✓ : كلمة السيد مدير التربية لولاية الوادي
✓ : المحاضرة الافتتاحية : ا .د . هويدي عبد الباسط جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
من الساعة 10:05 الى10:25 استراحة قصيرة Pause cafè

أشغال اليوم الأول : الثلاثاء 18 فيفري 2020

الورشة الأولى / الرئيس : د. لامية بوبيدي

القـــاعة : 01

التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
10:40 - 10:30	دور التعليم التحضيري في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي . (دراسة ميدانية على عيّنة من ابتدائيات مدينة الوادي)	د- فارس اسعادي جامعة الوادي أ - محمدي عبد الرحمان جامعة تيزي وزو
10:50 - 10:40	الأهمية المجتمعية للرياضة المدرسية قراءة من منظور سوسيولوجي	د بلال بوترعة جامعة الوادي د.شريقي انيسة جامعة الوادي ط .د/ الطيب بودرهم جامعة الوادي
11:00 - 10:50	المناخ التنظيمي في المدرسة الجزائرية بين الواقع والمأمول	د. لامية بوبيدي جامعة الوادي ط.د/ محمد عطاء الله جامعة الوادي
11:10 - 11:00	واقع التعليم في المدرسة الجزائرية الحديثة	ط.د/ حليمة حابي جامعة الوادي
11:20 -11:10	دور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في تعليم المرأة	أ – عوادي عبد القادر عزام جامعة الوادي
11:30 - 11:20	النص الديني في النظام التربوي الجزائري. مقاربة سوسيولوجية لتأثير النص الديني على الضبط الاجتماعي من خلال الكتاب المدرسي	د – محمد بن حليمة جامعة الجزائر 2
12:30 - 11:30	مناقشـــــــة وإثراء	

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
ملتقى وطني

الورشة الثانية الرئيس : د. شوقي مرابط

القـــاعة : 02

التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل الجامعة
10:40 -10:30	الأسرة والمدرسة وإشكالية التحصيل الدراسي لدى الأبناء	د- فضيلة شعوبي جامعة الوادي د- محمد الصالح جعلاب جامعة الوادي
10:50 - 10:40	الدور التكاملي بين المدرسة والأسرة في العملية التعليمية دراسة ميدانية لأسر عينة من التلاميذ المتمدرسين	د- يمينة مختار جامعة الجرائر 2 د- أميمة شعبان جامعة الجرائر 2 د.الود حبيب جامعة بومرداس
11:00 - 10:50	دور جمعية أولياء التلاميذ في تفعيل العلاقة بين الأسرة والمدرسة	د- شفيقة كحول جامعة بسكرة ط- عائشة قروي جامعة الجزائر
11:10 - 11:00	واقع التواصل والتفاعل المتبادل بين الاسرة والمدرسة	ط.د/ عمر مختاري جامعة باتنة1
11:20 -11:10	L'écolealgérienne au défi de la mondialisation : Enjeuxéducatifs et impacts sociaux	Dr. TELHIG Asma El-Oued Dr. MEFTAH Meryem El-Oued
11:30 - 11:20	القيم كأداة للتواصل الاجتماعي بين المدرسة والمجتمع	د – شوقي مرابط جامعة الوادي أ- حليلو نبيل جامعة بسكرة ط.د/- ابراهيم شرايطة جامعة الوادي
12:40 - 11:30	استراتيجية المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المدرسة الجزائرية الحديثة	ط.د/ عائشة الأسود ط.د/ تاج الدين هادفي جامعة الوادي
13:15-12:40	**مناقشـــــــة وإثراء**	

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
ملتقى وطني

الورشة الثالثة الرئيس : د. فتيحة طويل

القـــاعة : 03

التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل – الجامعة
10:40- 10:30	تحلبل سوسيولوجي لمنطق الممارسات اليومية داخل المدرسة الجزائرية	د- فتيحة طويل جامعة بسكرة
10:40 – 10:50	دور الطريقة التكاملية في إثراء الرصيد المعرفي للمتعلم السنة الخامسة نموذجا	د- فاطمة عبابة جامعة الوادي
10:50 – 11:00	المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية	ط- اليامنة عاشور جامعة ورقلة
11:00 – 11:10	استراتيجيات التدريس في المدرسة الجزائرية الحديثة وصعوبة تطبيقها	ط.د/ حنة عبد القادر ط.د/ حملاوي عقيلة جامعة المسيلة
11:20 -11:10	المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية الحديثة	د. رابح بن عيسي جامعة الوادي ط.د/عبيد نصيرة جامعة الوادي
11:20 – 11:30	المدرسة الجزائرية – واقع واستشراف	د.الخنساء تومي جامعة بسكرة د. نجاة يحياوي جامعة بسكرة
11:30 – 11:40	إشكالية إستخدام اللغة العامية في المدرسة الجزائرية بين	د- زهية دباب جامعة بسكرة د- هنية حسني جامعة بسكرة
12:10 -11:40	واقع تطبيق بيداغوجيا الإدماج في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الاساتذة ، المدرسة الابتدائية نموذجاً	د- عبد اللطيف فارح جامعة الوادي
12:30 – 12:10	**مناقشـــــــة وإثراء**	

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
ملتقى وطني

الورشة الرابعة الرئيس: ا.د . هويدي عبد الباسط

القـــاعة : 04

التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل – الجامعة
10:30 – 10:40	ثقافية التنمر المدرسي	د- اسمهان بلوم جامعة المسيلة د- مريم شباح جامعة المسيلة
10:40 – 10:50	العنف الجسدي والنفسي داخل المدرسة الجزائرية	أ.د/ عبد الباسط هويدي جامعة الوادي ط.د/ محمد بلعيد جامعة الوادي
10:50 – 11:00	العنف المدرسي داخل المدرسة الجزائرية دراسة تحليلية	د- ميلاط نظرة جامعة برج بوعريريج ط.د/ طاهر بوزغلان جامعة برج بوعريريج
11:00 – 11:10	المشاكل التعليمية والبيداغوجية التي تعاني منها المدرسة الابتدائية الجزائرية	د- بن يطو بن عمران جامعة المدية
11:10 – 11:20	الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب) لدى المراهقين المدمنين على الأنترنت في الأوساط التربوية	د- بحري صابر جامعة سطيف 2 ط.د/ طوبان بلال جامعة سطيف 2
11:20 – 11:30	مشكلات المدرسة الجزائرية (المعلم والاصلاحات)	ط.د/ مسعي محمد سارة جامعة ورقلة ط.د/ وسام بوعظم جامعة ورقلة
11:30 – 11:40	المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء وعلاقتها بالسلوكات العدوانية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية مقاربة نفسية اجتماعية	أ.د/ شريف بورنان مصطفى د/ بوجعطاط أحمد جامعة الجزائر3
12:30 -11:40	مناقشـــــــة وإثراء	

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
ملتقى وطني

الورشة الخامسة الرئيس: د. أمال مرسدي

القـــاعة : 05

التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل – الجامعة
10:40- 10:30	دور المدرسة الجزائرية في التصدي لظاهرة العولمة	د- بوبكر مريقي جامعة الأغواط
10:50 – 10:40	تأثير العولمة على المدرسة والمجتمع الجزائريين، من خلال الجانب السيكولوجي، والبيداغوجي، والديداكتيكي	ط.د/ سعيد بن دويفع جامعة تيارت
11:00 – 10:50	التعليم ورهانات العولمة في الجزائر	د- معمر قول ط.د/ رحومة محمد العربي جامعة الوادي
11:10 – 11:00	العولمة التربوية وانعكاساتها على المدرسة الجزائرية	د. أمال مرسدي جامعة الجزائر 1
11:20 -11:10	اشكالية تحديث المدرسة الجزائرية (نحو فلسفة تربوية تقدمية لمواجهة تحديات المدرسة الجزائرية الراهنة والمستقبلية)	د. عبد الحفيظ البار د.حوري بديع الزمان جامعة الوادي
11:30 – 11:20	الاتصال الوسائطي عبر موقع التواصل الاجتماعي فيس بوك بين اساتذة وتلاميذ الثانوية	د.حمزة قدة جامعة الوادي د.ثابت مصطفي جامعة ورقلة ا.عبد الرحيم بوزيان جامعة الوادي
12:10-11:30	**مناقشـــــــة وإثراء**	

ملتقى وطني
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

الورشة السادسة الرئيس: ا.د. بزيو سليم

القـــاعة : 06

التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل – الجامعة
10:40 – 10:30	المدرسة الجزائرية بين الرؤية المستقبلية والواقع المأمول	ا.د بزيو سليم / جامعة بسكرة أ. كزيز أمال / جامعة ورقلة ا. عمر بزيو / جامعة الوادي
10:50 – 10:40	إصلاحات الجيل الثاني بين العجلة والتأني مرحلة التعليم المتوسط-أنموذجا-	ط.د/سليم قواسمية جامعة الجزائر2
11:00 – 10:50	الصراع الإيديولوجي وأثره على المنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية.	أ- الهاشمي قروف جامعة باتنة ط.د/ الطيب جنيدي جامعة تيارت
11:10 – 11:00	المدرسة الجزائرية ودورها في تنمية الجانب المهني لدى التلميذ	ط.د/ مسعودة سالمي جامعة الوادي
11:20 – 11:10	المدرسة الجزائرية تحديات وإشكالات	د.شرقي صبرينة جامعة الجزائر 2
11:30 – 11.20	أهمية اصلاحات المنظومة التربوية الحديثة في تغيير واقع المدرسة الجزائرية	د- اسماعيل بن خليفة جامعة الوادي د- محمد خماد جامعة خميس مليانة
12:00 – 11:30	الادارة المدرسية وسبل نجاحها	د. طارق هابة د. عبد القادر حداد جامعة الوادي
12:45 – 12:00	مناقشـــــــة وإثراء	

13:00 – 14:00 وجبة الغداء

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
ملتقى وطني

أشغال اليوم الثاني
الأربعاء 19 فيفري 2020

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
ملتقى وطني

الورشة الأولى القـاعة : 01

	الجلسة الاولى الرئيس :د.شوقي قاسمي	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
08:40 - 08:30	تحديات المدرسة الجزائرية الحديثة	د. الساسي حوامدي جامعة الوادي. أ. أدم بن على جامعة عنابة.
08:50 - 08:40	المكتبات المدرسية بالمؤسسات التربوية الجزائرية بين الواقع والطموح - دراسة ميدانية ببعض متوسطات وثانويات مدينة الوادي	أ- ابتسام بنين جامعة الجزائر 2 أ- أمال بنين جامعة ورقلة أ- مباركة علاق جامعة الوادي
09:00 - 08:50	المبنى المدرسي بين متطلبات الواقع والواقع	د.شوقي قاسمي جامعة بسكرة د.سليماني صباح جامعة بسكرة
09:10 - 09:00	واقع المدرسة الجزائرية وآليات الاصلاح التربوي	ط.د/ محمود بوطي جامعة الوادي
09:20 - 09:10	ثقافة محيط المؤسسة التعليمية	د .عبد الرحمان بوفارس جامعة ادرار د .الانصاري عبد القادر جامعة ادرار
	الجلسة الثانية الرئيس :د. بلقاسم عوين	
التوقيت	**عنوان المداخلة**	**الأستاذ المتدخل - الجامعة**
09:50 - 09:40	دور المدرسة الجزائرية في تعزيز الاخلاق الباطنة والقيم النبيلة لدى التلميذ	أ.د/ عبد الرحمان تركي ط.د السعيد مسعي محمد جامعة الوادي
10:00 - 09:50	المدرسة الجزائرية الاشكاليات والتحديات	د. ليلى بوبكري جامعة تيزي وزو ط.د/ نعيمة رمضان جامعة تيزي وزو
10:10 - 10:00	رهان الجودة للمدرسة الجزائرية	أ- خياري رضواني جامعة الوادي
10:20 - 10:10	السياسة العامة التعليمية في الجزائر واقع وتحديات	د- علي شتيوي جامعة الوادي أ- يحي مجيدي جامعة المنار - تونس
10:30 - 10:20	المدرسة الجزائرية واقع واستشراف	د – بلقاسم عوين جامعة الوادي د- رحمة غراب جامعة الوادي
10:40 -10:30	دراسة تحليلية لمناهج السنة الثالثة ابتدائي	د.وليد بخوش جامعة ام البواقي د.احمد جلول جامعة الوادي
11:30- 10:40	**مناقشـــــــة وإثراء**	

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
ملتقى وطني

الورشة الثانية القاعة : 02

الجلسة الاولى الرئيس :د. يمينة فالح		
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
08:40 - 08:30	المعالجة النسقية للصعوبة التربوية	د .يمينة فالح جامعة الوادي د .فتيحة بالمهدي جامعة الجزائر
08:50 - 08:40	التسرب المدرسي وعلاقته بالعنف اللفظي.	ط.د/سمية عامر جامعة الوادي ط.د/منال بوعافية جامعة الوادي
09:00 - 08:50	الاستراتجيات التعليمية وطرق التدريس المعتمدة في المدرسة الجزائرية الحديثة	د. عبد الناصر غربي جامعة الوادي ط.د/أمال قدوري جامعة الوادي
09:10 - 09:00	الاتصال التربوي بين المدرسة والمجتمع	د . فوزي لوحيدي جامعة الوادي د.ثامر محمد عبد الرؤوف جامعة الوادي ط.د/ علي حامد جامعة الوادي
09:20 - 09:10	التربية البيئية في المدرسة الجزائرية	ط.د/حافي آسيا جامعة الوادي ط.د/حافي فاطمة جامعة الوادي
الجلسة الثانية الرئيس :د. الخنساء تومي		
التوقيت	**عنوان المداخلة**	**الأستاذ المتدخل - الجامعة**
09:50 - 09:40	واقع التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية	د.عزي ايمان جامعة الوادي ا.سعداني عبد الرؤوف جامعة الوادي
10:00 - 09:50	الوضعيّة المشكلة ودورها في تنشيط الأداء التعليمي التعلّمي وتفعيل التعلّم النشط والذاتي في ظل المقاربة بالكفايات	د .نجوى فيـــران جامعة سطيف2
10:10 - 10:00	"روابط الاتصال بين المدرسة الجزائرية والمجتمع المحيط بها "	ط.د/ رضا خضر جامعة عنابة ط.د/ نادية فدان جامعة سطيف 2
10:20 - 10:10	واقع استخدام الأساتذة لتكنولوجيا الاتصال في العملية التعليمية بالمؤسسة الجزائرية	د – أمينة بوقروز جامعة الوادي ط.د/ سعيدة حمصي جامعة الوادي
10:30 -10:20	مشكلة اكتظاظ الاقسام في المدرسة الجزائرية	ط.د/بريسك نور الدين جامعةالوادي ط.د/ حميد الطيب جامعة ورقلة
11:30- 10:30	التدريب وفق المقاربة بالكفاءات ودورها في تحصيل جودة الأداء التدريبي لدى المعلم	د. نادية مفتاح ط.د/ فواز عبيدي جامعة بورج بوعريريج
11:40- 11:30	دور المدرسة الجزائرية خلال الحقبة الاستعمارية	ط.د/ شرقي أيوب جامعة البليدة ط.د/ هناء عزوز جامعة الوادي
12:15-11:40	**مناقشـــــــة وإثراء**	

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
ملتقى وطني

الورشة الثالثة القاعة : 03

	الجلسة الاولى الرئيس :د. رضا جوامع	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
08:40 - 08:30	تدريس النص الأدبي في ظل نظريّة المقاربة بالكفاءات الطور الثانوي نموذجاً-	ط.د/ رابح بودية جامعة الجزائر ط.د/نور الدين مزروع جامعة بسكرة
08:50 - 08:40	تعليمية فهم المنطوق والبعد الإنجازي التأثيري للغة في الطور المتوسط - نماذج تطبيقية من السنة الأولى -	د.نورة نسيمة جامعة تبسة
09:00 - 08:50	قيم المواطنة المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني.	د- ابراهيم الذهبي جامعة الوادي ط.د/ بن عمار أشواق جامعة الوادي ط.د/ طالبي اسمهان جامعة تلمسان
09:10 - 09:00	تعليميّة البلاغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعيّ - الرهانات والآفاق	د.رضا جوامع جامعة سوق أهراس د. عبد الغني بن صولة جامعة سوق أهراس
09:20 - 09:10	واقع التدريس بالكفاءات في ظل محتويات المنهج الجديد	د. دبار حنان جامعة الوادي ا.زين خديجة جامعة الوادي ا.عليوي نوال جامعة الجزائر
	الجلسة الثانية الرئيس :د. منصور مصطفى	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
09:50 - 09:40	استراتيجيات التدريس الأكثر استعمالا من طرف المعلمين في ظل نظام المقاربة بالكفاءات وعراقيل تطبيقها من وجهة نظرهم	د- صحراوي نزيهة. جامعة تيزي وزو د- عمامرة سميرة جامعة الوادي
10:00 - 09:50	تدريس التربية البدنية والرياضية في ضل المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ الطور الثانوي	د. مكاوي يوسف جامعة الوادي د. بورجة عبد المالك جامعة الجزائر 3 أ- طبلاوي فاتح جامعة الجزائر 3
10:10 - 10:00	قراءة في إسهامات النظرية المعتمد في بناء مناهج الجيل الثاني التربوية في الجزائر (النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكي)	د- يمينة بن موسى جامعة الوادي ط.د/ جهيدة ضيات جامعة عنابة
10:20 - 10:10	التعليم من أجل التفكير في المناهج التربوية في الجزائر	د. قنوعه عبد اللطيف جامعة الـوادي د. منصور مصطفى جامعة الـوادي
10:30 - 10:20	تدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية وإشكالية الأدلجة (دراسة تحليلية لمحتوى المادة في مختلف المراحل التعليمية)	د- علال بن عمر جامعة الوادي د- البشير غانية جامعة الوادي
11:30 -10:30	**مناقشـــــــة وإثراء**	

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
ملتقى وطني

الورشة الرابعة القاعة : 04

التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل الجامعة
	الجلسة الاولى الرئيس :د. دريدي فاطمة	
08:40 - 08:30	ظاهرة العنف في المدرسة الجزائرية مرحلة التعليم الثانوي أنموذجاً-	ط.د/ العطرة الوشعي ط.د/امباركة مصطفاوي جامعة الوادي
08:50 - 08:40	المشكلات التربوية والسلوكية في الوسط المدرسي	أ .احمد ذهبي جامعة الجزائر2 ا. هبة الله بغدادي جامعة الجزائر2
09:00 - 08:50	اكتظاظ الأقسام وانعكاساته على الإدارة الصفية بالمدرسة الجزائرية	د- مومن بكوش الجموعي جامعة الوادي أ- زين ابراهيم جامعة الوادي
09:10 - 09:00	دور الادارة المدرسية في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي – دراسة ميدانية-	د- دريدي فاطمة جامعة بسكرة د- قيرواني محمد أمين جامعة سطيف
09:20 - 09:10	بعض العوامل المؤدية للرسوب المدرسي في مرحلة الثانوي من وجهة نظر التلاميذ	أ- صالح شوشاني محمد .جامعة الوادي أ- زينب صغير جامعة ورقلة
	الجلسة الثانية الرئيس :د. خواني خالد	
التوقيت	**عنوان المداخلة**	**الأستاذ المتدخل - الجامعة**
09:50 - 09:40	المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية	د- عبد العالي موساوي جامعة الوادي ط.د/دلة عودة جامعة الشلف
10:00 - 09:50	مشاكل معلم المدرسةالابتدائية -الواقع والآفاق -	د. سلامي دلال جامعة الوادي ا.صالح ذهب جامعة الوادي
10:10 - 10:00	تحليل ظاهرة تمزيق الكراريس أمام المدارس في نهاية السنة الدراسية	د. خواني خالد جامعة الوادي د. كركار عبد القادر جامعة الوادي
10:20 - 10:10	معوقات العملية التعليمية وإمكانيات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الطور الابتدائي في ظل الوضع الراهن.	ط.د/ حاج بلقاسم فرحات جامعة الوادي ط.د/ بلقاسم محدة جامعة الوادي
10:30 - 10:20	واقع التدريس بتطبيق المقاربة بالكفاءات بين تكوين الاساتذة وصعوبة تطبيق المنهاج في المدرسة الجزائرية	د. منصر مسعودة جامعة الوادي
10:40 -10:30	الظروف الاجتماعية وتأثيراتها على ظاهرة التسرب المدرسي بمعهد التعليم والتكوين المهني أحمد والطيب بن عبيد باتنة	د. مرصالي حورية جامعة المدية ط.د/ اسماء سلطاني جامعة المسيلة
10:50-10:40	صعوبات التعلم لدى التلميذ المتمدرس في المدرسة الجزائرية للغات الاجنبية انموذجا	ط.د/ عيواز نور الدين جامعة الوادي ط.د/ غربي عبد اللطيف جامعة الوادي ط.د/ رحماني فاطمة جامعة الوادي
11:30- 10:50	**مناقشـــــــة وإثراء**	

الورشة الخامسة القاعة :05

ملتقى وطني
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

	الجلسة الاولى الرئيس :د. قويدر قيطون	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
08:40 - 08:30	مشكلات الصحة النفسية المدرسية في الجزائر	ط.د/ يامنة اسماعيلي جامعة بسكرة ط.د/سناء جلولي جامعة بسكرة
08:50 - 08:40	التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بتعزيز الثقة بالنفس لدى المتمدرسين في المرحلة الثانوية مقاربة نفسية اجتماعية متمركزة حول البعد الثقافي للوالدين	د/أولمان رياض جامعة الجزائر3
09:00 - 08:50	إشكالية التقويم المستمر	أ- بن نصر هارون جامعة الأغواط ط.د/ مسعد جامعة الأغواط
09:10 - 09:00	أثر وسائط التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي	د- قويدر قيطون جامعة الوادي ط.د/أحمد بوفتحة جامعة الوادي
09:20 - 09:10	إستراتيجية المعلم الفعال في العملية التربوية	د. أعمر فضيلة جامعة تيارت د. غمبازة جمال جامعة تيارت
	الجلسة الثانية الرئيس :د. عبد الرزاق باللموشي	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
09:50 - 09:40	رقمنة المدرسة الجزائرية الحديثة : واقع و آفاق	ط.د/ حم عيد حسين جامعة الجزائر ط.د/ حنة عبد القادر جامعة الجزائر
10:00 - 09:50	جمعية أولياء التلاميذ كوسيط بين المدرسة والمجتمع (يُنظمها القانون وتُفعلها المبادرة).	د.لبنى عزور جامعة الجزائر2 أ.عزالدين شوشاني عبيدي جامعة الجزائر 2
10:10 - 10:00	الفاعلون وحتمية انتاج الخطاب التربوي في المدرسة الجزائرية	د .عمر حمداوي جامعة ورقلة د .مليكة جابر جامعة ورقلة
10:20 - 10:10	تكنولوجيا الاتصال الحديثة ودورها في جودة العملية التعليمية والتعلومية	د . عبد الرزاق باللموشي جامعة الوادي د .اسماعيل زياد جامعة الوادي ط.د/ قريشي الزهرة جامعة الوادي
10:30 - 10:20	التقييم التربوي بين دلالة الموضوعية والدلالة التربوية في المدرسة الجزائرية	د. جمال كانون جامعة غرداية د. فريجات نسيمة جامعة غرداية
10:40 -10:30	النشاط البدني الرياضي في ظل المقاربة بالكفاءات ومدى مساهمته في تنمية الكفاءات الشاملة لدى تلاميذ الطور الثانوي	د.عبابسه نجيب ط.د/.حبيب علي جامعة قاصدي مرباح ورقلة
10:50-10:40	واقع مشكلات الادارة المدرسية الجزائرية	د.فيصل بوراس جامعة الوادي ط.د/ بلعلوي ناصر جامعة الوادي
11:30- 10:50	**مناقشـــــــة وإثراء**	

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
ملتقى وطني

الورشة السادسة القاعة : 06

	الجلسة الاولى الرئيس :د. بختة بن فرج الله	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل الجامعة
08:40 - 08:30	معوقات العملية التربوية والتحديات في المدرسة الجزائرية	د.بختة بن فرج الله الوادي ط.د/لشهب عائشة الوادي
08:50 - 08:40	مؤسسات التعليم المتوسط ودورها في تنمية الابداع ونصور مقترح تفعيله	ط.د/قريشة خالد جامعة ورقلة ط.د/ اولاد هدار الشيخ جامعة ورقلة
09:00 - 08:50	تأثيرات البيئة المدرسية في تشكيل منهاج عيش الطفل من خلال عرض بعض نماذج من شخصيات الاطفال	د.عمار غرايسة جامعة الوادي د. حوحو ريان جامعة بسكرة
09:10 - 09:00	انعكاسات الصراع العائلي في بروز مشاكل دراسية لدى تلاميذ الابتدائي	د.عثماني نعيمة جامعة سيدي بلعباس ط.د/رقيق عبد الله جامعة تبسة ط.د/صافي كلثوم جامعة وهران
09:20 - 09:10	تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الواقع و المأمول- قراءة في بعض مقررات مرحلة التعليم المتوسط-	د. يوسف العايب جامعة الوادي ط.د/ احمادي ليلى جامعة الوادي
	الجلسة الثانية الرئيس :د. صالح العقون	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
09:50 - 09:40	دور المدرسة في تعزيز التربية وقيم المواطنة لدى التلميذ	ط.د/حاج فوزي جامعة سطيف 2 ط.د/مباركية أسامة جامعة تيزي وزو
10:00 - 09:50	إصلاحات المدرسة الجزائرية بين الأدلجة والثَّوابت الوطنية (المشكلات المركبة و الرُّؤى المُغيَّبة).	د. التِّجاني مياطه جامعة الوادي أ. محمَّد حناي جامعة الوادي
10:10 - 10:00	« المدرسة الجزائرية و تحديات القرن الحادي والعشر ..بين رهان الواقع السوسيوتربوي وتحديات عولمة التربية ؟	د- كمال صدقاوي جامعة تيارت
10:20 - 10:10	عوامل ضعف دافعية التلميذ نحو التعلم	د.صالح العقون جامعة الوادي ا.محمد الابرش جامعة الوادي ط.د. بوعيشة حناشي جامعة الوادي
10:30 - 10:20	تمثلات العائلة الجزائرية لمعلم المرحلة الابتدائية	ط.د/خرباطة خديجة جامعة ورقلة
11:15 -10:30	نحو قراءة في واقع الفشل التربوي بالمدرسة الجزائريةظاهرة الغش في الوسط المدرسي أنموذجا	د. أبوالفتوح بوهريرة جامعة الوادي د. سمير اوبيش جامعة جيجل
12:10-11:15	مناقشـــــــة وإثراء	

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
ملتقى وطني

الورشة السابعة القاعة : 07

	الجلسة الاولى الرئيس :د. لطيفة عريق	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل الجامعة
08:40 - 08:30	أنواع المشكلات التعليمية المتواجدة في المؤسسات التربوية وأسباب تفاقمها. دراسة ميدانية بمتقن 18 فيفري بولاية عنابة-	أ- هاجر غندور جامعة عنابة
08:50 - 08:40	المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع الجزائري	د- عبد الرزاق عريف جامعة ورقلة ط.د/ فاكيةعزاق جامعة ورقلة
09:00 - 08:50	تحديات العولمة وتأثيرها على التعليم	د- لطيفة عريق جامعة الوادي د- ربيحة نبار جامعة الوادي د. مقاوسي كريمة جامعة الوادي
09:10 - 09:00	مكتسبات المدرسة الجزائرية الحديثة وتحدي الانتقال النوعي في ظل متغيراتالواقع التربوي للمجتمع الجزائري - مقاربة سوسيولوجية -	د. شوشان زهرة جامعة البويرة أ. قاسي سمير جامعة الجزائر 2
09:20 - 09:10	أزمة المدرسة الجزائرية ، أسسها ومظاهرها وحلولها من منظور عبد الله شريط	د- عبد الحكيم كرام المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة
	الجلسة الثانية الرئيس :د. حورية علي شريف	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
09:50 - 09:40	أسباب التسرب المدرسي للمراهقين الراسبين من وجهة نظرهم مقاطعة سيدي خويلد بورقلة – دراسة ميدانية-	أ- بن كتيلة فتيحة جامعة ورقلة
10:00 - 09:50	العنف المدرسي في الجزائر: قراءة تحليلية لبعض الدراسات	ط.د/ لزعر سليمة جامعة الوادي ط.د/ زيد مليكة جامعة الوادي
10:10 - 10:00	المعلم بين هشاشة التأطير وضعف التأثير	د- خديجة لبيهي جامعة الوادي ا.علاوة عبد الباسط جامعة ورقلة
10:20 - 10:10	التنمر المدرسي وانعكاسه على التحصيل الدراسي	د- حورية علي شريف جامعة المسيلة ط.د/- موسى مرزقلال جامعة المسيلة
10:30 - 10:20	التطور التاريخي للتعليمية في الجزائر	د. السعيد شلالقة الوادي
10:40 -10:30	سيكولوجية العنف المدرسي واستراتجيات الحد منها	ط.د/ بوعكاز يمينة جامعة الوادي ط.د/ بريك يمينة جامعة الوادي
10:50- 10:40	الكنزيولوجيا التربوية في المدرسة الجزائرية بين الواقع والافاق	د. محمدي كريمة جامعة الوادي
11:30-10:50	مناقشـــــــة وإثراء	

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
ملتقى وطني

الورشة الثامنة القاعة : 08

	الجلسة الاولى الرئيس :د. لزهر ضيف	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
08:40 - 08:30	المقاربة بالكفاءات براديقم مفتاح الحل ام عنوان نموذج	ا.محمد بوزيدي جامعة قسنطينة2
08:50 - 08:40	رهانات الدرس الفلسفي في ظل الوضعيات التعليمية المستحدثة في المدرسة الجزائرية	د. وفاء برتيمة جامعة باتنة
09:00 - 08:50	استراتجية التعليم التعاوني ودورها في تنمية التفكير الابداعي والتفوق	ط.د/ لشهب عبد السلام جامعة الوادي ط.د/ بشير مقدود جامعة الوادي
09:10 - 09:00	المدرسة والأسرة في العملية التعليمية بين التكاملية	د.سمية تواتي جامعة البليدة ط.د/ عوين محمد الصالح جامعة البليدة
09:20 - 09:10	تكنولوجيا الاتصال الحديثة ودورها في جودة التعليم في المدرسة	د.لزهر ضيف جامعة الوادي د. زكري محمد مسعود جامعة المسيلة ط.د/ ذيب محمد جامعة الوادي
	الجلسة الثانية الرئيس :د. مسعي احمد محمد	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
09:50 - 09:40	الدمج التربوي في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة-الواقع والمأمول	ط.د/ نعيمة جاري جامعة الوادي ط.د/ ملوكة عواطف جامعة ورقلة
10:00 - 09:50	العلاقة بين المدرسة والأسرة والتواصل بينهما	د. مسعي احمد محمد جامعة الوادي ط.د/غربي خالد جامعة تبسة
10:10 - 10:00	اشكالية المدرسة الحديثة من اجابيات التكنولوجيا الاعلام والاتصال الى سلبية المعلومة الالكترونية الجاهزة	د.بشقة عزالدين جامعة باتنة د. منقلاتي اسماء جامعة باتنة
10:20 - 10:10	مشكلة العنف ودور مستشار التوجيه في التخفيف منه	د. عمار شوشان جامعة باتنة د.ضو فوزية جامعة باتنة
10:30 - 10:20	تمدرس الجزائريين في المرحلة الابتدائية ضمن التعليم الفرنسي العام خلال المرحلة الاستعمارية 1883 الى 1992	د. عمر لمقدم جامعة الوادي
11:15 -10:30	العنف المدرسي من جانب سوسيولوجي	ط.د /مسعودة عويسات جامعة الوادي ط .د /بن حنة غنية جامعة الوادي
10:40 -10:30	استراتيجية حل المشكلات كأساس لمقاربة التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية الحديثة	د.بن مجاهد فاطمة الزهراء جامعة ورقلة ط.د/ فرجاني صبرين جامعة ورقلة
11:25 -10:40	مناقشـــــــة وإثراء	

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
ملتقى وطني

الورشة التاسعة القاعة : 09

	الجلسة الاولى الرئيس :د. احمد فرحات	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل الجامعة
08:40 - 08:30	مدى تكفل المدرسة الجزائرية بذوي صعوبات التعلم من خلال الاقسام المكيفة	ا. جاري بشير جامعة الوادي ط.د/ فوحمة خالد جامعة الوادي
08:50 - 08:40	صعوبات تمدرس الاطفال زارعي القوقعة في الوسط المدرسي	د. صالحي طارق جامعة ورقلة
09:00 - 08:50	اقتراح برنامج تدريبي في ظل التدريس بالكفاءات لتنمية بعض صفات الذات البدنية	د. لزوق احمد جامعة المسيلة
09:10 - 09:00	اصلاح المناهج التربوية ودورها في تنمية المجتمع المحلي	د. احمد فرحات جامعة الوادي د. سالم يعقوب جامعة الوادي ط.د/ عريبي ميلود جامعة الوادي
09:20 - 09:10	التسرب المدرسي بين انعكاسات والأدوار العلاجية	ا. فتحي بوخاري جامعة الوادي ط.د/ سعاد بن بردي جامعة الوادي
	الجلسة الثانية الرئيس :ا.د. سلطان بلغيث	
التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
09:50 - 09:40	مشكلات الصفية لدي أساتذة التعلم الابتدائي	د. سراي يمينة جامعة ورقلة د.مرزوق سميرة جامعة ورقلة
10:00 - 09:50	أزمة المدرسة الجزائرية : الأسباب والدوافع	د- قمرة كرام جامعة الوادي
10:10 - 10:00	تأثير العولمة المعلوماتية على المدرسة الجزائرية	د.شوقي قدادرة جامعة الوادي ا. عبد الكريم خليل جامعة الوادي ط.د/ بورقعة مروة جامعة الوادي
10:20 - 10:10	فعالية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مفهوم الذات والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء	أ.د/ مريم ضبع جامعة– الجلفة - د.هند غدايفي، جامعة الوادي ط.د/ يونس بن حسين جامعة الوادي
10:30 - 10:20	دور المدرسة الجزائرية في تربية الناشئة على قيم المواطنة في ظل تحديات العولمة	أ.د سلطان بلغيث جامعة تبسة د. مراد ديرم جامعة تبسة
10:40 -10:30	واقع المدرسة الجزائرية من وجهة نظر ارغونمية	ط.د/ مناوي زاكي جامعة الجزائر 2 د.هشام خنفور جامعة الوادي
10:50-10:40	اثر العولمة في اداء المدرسة الجزائرية لدورها في الحفاظ على التوافق النفسي الاجتماعي للتلميذ	د.اسماء لشهب جامعة الوادي
11:30-10:50	مناقشـــــــة وإثراء	

الورشة العاشرةالقاعة : 10

التوقيت	عنوان المداخلة	الأستاذ المتدخل - الجامعة
	الجلسة الاولى الرئيس :د. سعاد بن ققة	
08:40 - 08:30	انعكاسات التسرب على المجتمع وكيفية معالجته	ط .د /السعيد بوعزة جامعة الوادي ط .د/بوبكر معيفي جامعة الوادي
08:50 - 08:40	واقع التنمر في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المساعدين التربويين	ط .د /منال لسود جامعة الوادي
09:00 - 08:50	تطبيقات فلسفة جون ديوي التربوية في المدرسة الجزائرية الحديثة	ط .د /منصور ليندة جامعة الوادي
09:10 - 09:00	النظام التربوي في الجزائر في ظل نظام العولمة	د.سعاد بن ققة جامعة بسكرة د. علية سماح جامعة بسكرة د. مخلوف سعاد جامعة باتنة 1
	الجلسة الثانية الرئيس : د.علي خرف الله	
09:50 - 09:40	دور المدرسة الجزائرية في ظل العولمة	د.الطاهر سقباق جامعة الوادي
10:00 - 09:50	مقترح تصنيف المحاسبية التعليمية في التعليم الجامعي عن بعد التقويم الذاتي للطالب انموذجا	د. صالح بوعزة جامعة الوادي
10:10 - 10:00	القيم الاسلامية في المرحلة الابتدائية مناهج السنة الخامسة انموذجا	د. مصطفى حنانشة جامعة الوادي عبد السلام درويش جامعة الوادي
10:20 - 10:10	برنامج ارشادي مهني مقترح لتنمية الميول المهنية لذوي عسر الحساب (12-15) قائم على نظرية زيجنبيرغ	د.علي خرف الله جامعة الوادي ط.د/جهيدة سعد العايب جامعة الوادي
10:30 - 10:20	التسرب في المدرسة الجزائرية الاسباب والنتائج والحلول المقترحة	ط.د/جغل العيد جامعة الوادي ط.د/صالحي الحسين جامعة سطيف
10:40 -10:30	**L'évaluation des compétences à l'école algérienne : entre les atouts et les limites du dispositi**	د.منير ميلودي جامعة الوادي د.جديعي عبد المالك جامعة بومدراس
10:50- 10:40	Une ecole moderne via nouvelle strategies d enseignement/apprentissage	ط د /صوالح محمد حياة جامعة الوادي
12:00-10:50	الرسوب المدرسي في المدرسة الجزائرية قراءة سوسيو نظرية	ط.د/ محمود خنفر جامعة المسيلة ط.د/ الضاوية بوصبيع جامعة الوادي
	مناقشـــــــة وإثراء	

استراحة قصيرة بين الجلسات

من الساعة 09:20 الى09:40 Pause cafè

حفل اختتام أشغال الملتقى

من الساعة 12:30 – 13:00
توصيات الملتقى رئيس اللجنة العلمية
كلمة السيد د. فوزي لوحيدي رئيس الملتقى
كلمة ممثل الأساتذة المشاركين من الجامعات
كلمة السيد مدير الجامعة الرئيس الشرفي للملتقى أ.د عمر فرحاتي والإعلان عن اختتام الملتقى
تكريمـــــات
توزيع الشهادات على المشاركيـــــــن

وجبة الغداء : 13:10 – 14:30

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الإجتماعية والانسانية
ملتقى وطني

ا.د. عمر فرحاتي الرئيس الشرفي للملتقى

ا.د. عبد الرحمان تركي مدير الملتقى

د. فوزي لوحيدي رئيس الملتقى

الملتقى الوطني حول

المدرسة الجزائرية

الإشكالات والتحديات

المناخ التنظيمي بالمدرسة الجزائرية
بين الواقع والمأمول

د. لامية بوبيدي جامعة الوادي
ط.د/ محمد عطا الله جامعة الوادي

ملخص:

تؤدي المدرسة بمختلف أطوارها دورا هاما في تحقيق التنمية والرقي المجتمعي، وذلك مرجعه كونها تولي اهتماما بالمورد البشري في محاولة نحو الاستثمار فيه وجعله مستقبلا رأسمال فاعل في المشروع الحضاري. يعتمد نجاح المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها، على عدد من المتغيرات ويعد المناخ التنظيمي أحد أهم هذه المتغيرات، والتي يرتبط درجة نجاحها وتحقيق أهدافها بما تتوفر عليه هذه المؤسسة من محفزات ومعززات للأداء الجيد والفعال لدى الفاعلين بها.

جاءت هذه الورقة البحثية عبارة عن دراسة سوسيوتربوية نحاول من خلالها القاء الضوء على راهن المدرسة الجزائرية في ظل ما تتوفر عليه من مناخ وظيفي وتنظيمي قد يسهم في جعلها بيئة دافعة نحو العطاء او ان تصبح بيئة تعمها الصراعات والمشكلات.

الكلمات المفتاحية: المناخ التنظيمي –المدرسة الجزائرية .

The organizational climate in the Algerian school - between reality and expectations

Abstract

The school, in its various phases, plays an important role in achieving social development, due to the fact that it pays attention to the human resource in an attempt to invest in it and make it a future active capital in the civilized project.

The success of educational institutions in achieving their goals depends on a number of variables. The organizational climate is one of the most important of these variables, and the degree of its success and achievement of its goals is related to the incentives and enhancements this institution has for the good and effective performance of its actors.

This research paper is a socio-educational study through which we try to shed light on the current school of Algeria in light of the available job and organizational climate that may contribute to making it a driving environment towards giving or becoming an environment full of conflicts and problems.

Keywords: Organizational climate - Algerian school.

مقدمة:

إن كفاءة المؤسسات التربوية وفعاليتها في أداء أدوارها وكذا حجم المسؤولية الملقاة عليها للرفع من مستوى التربية والتعليم جعلها في واجهة المؤسسات الاجتماعية، وهذا لكون مخرجاتها من كفاءات ومهارات وموارد بشرية متعلمة ومؤهلة متعلق بمستوى أدائها. من هذا المنطلق وجب الاهتمام بمناخها التنظيمي وجعله في قائمة الأولويات في عملية الإصلاح التربوي.

إن الأهمية التي يحتلها المناخ التنظيمي من حيث التأثير في المدارس والنتائج التي يتركها على الفرد والمنظمة دفع المهتمين والباحثين في الإدارة التربوية على المستوى العالمي إلى تناول هذا الموضوع باهتمام بالغ نظرا لحساسيته كون المدرسة التي تملك مناخا تنظيميا ضعيفا أو رديئا ستفشل في النهاية حتى وان أبدعت في أداء وظائفها الإدارية الأخرى كالتخطيط والتنظيم والمتابعة.[1] كما يراد به إداريا التعبير عن الجو العام الذي تعيشه المؤسسة والتفاعل مع البيئة المحيطة تأثرا وتأثيرا [2].

لقد عرفت المدرسة الجزائرية عدة تغييرات وتحديثات الغرض منها اصلاح اوضاعها بما يفيد ضمان مخرجات فاعلة قادرة على الأداء الفعال في المجتمع مستقبلا، هذا بالإضافة إلى قدرتهم على الاتيان بالسلوك القويم اجتماعيا كل هذا وذاك في ظل ضمان تحقيق مبدأ الجودة. إن الفعل او العمل التربوي وضمان جودته يتحقق في ظل توفير بيئة عمل فاعلة ودافعة للعمل الجاد والجيد. في اصطباغ لهذه البيئة التربوية بمناخ دافع نافع يتمتع بعوامل وشروط تجعل من الفاعلين الاجتماعيين بها مقبلين وفعالية وايمان منهم بضرورة اداء المهام المطلوبة مع العمل على تطوير ذلك بما يمكن من جعل المدرسة رائدة في الفعل التنموي وعنصرا هاما في مشروع البناء الحضاري.

انطلاقا مما تقدم؛ نحاول من خلال هذه الورقة البحثية التعرف على واقع المناخ التنظيمي بالمدرسة الجزائرية في محاولة لاستكشاف هذا الواقع. وهذا بالإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

- ما هو واقع المناخ التنظيمي بالمدرسة الجزائرية؟

أولا- المناخ التنظيمي:

1-تعريف المناخ التنظيمي:

إن مفهوم المناخ التنظيمي من المفاهيم التي استعملت مجازيا في الأدب الإداري، فكلمة مناخ بالمعنى الحرفي مصطلح جغرافي يتعلق بالبيئة وبطبيعة المناخ من حيث البرودة والدفء في الأوقات المختلفة من السنة واستعمال هذا المفهوم في الأدب الإداري تأكيد على ضرورة النضرة

[1] واصل جميل المومني :المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية .دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان، 65

[2] أحمد محمد عوض بني أحمد: الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في الدارس ،دار الحامد ،الأردن ،ط1 ،126، 2007.

للمنظمات الإدارية من منظور نظامي عضوي يرى في المنظمة الإدارية كائنا عضويا يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة .[3]

كما أنه احد المفاهيم التي تبلورت في إطار الفكر الإداري المعاصر ويعد كورنل (Cornel) أول من استخدم مصطلح المناخ التنظيمي (المؤسسي)عام 1955 في دراساته عن مناخ المؤسسات التعليمية[4].

يعرف الذنيبات المناخ التنظيمي بأنه تعبير مجازي يستخدم في الإدارة للدلالة على مجموعة العوامل التي تؤثر في سلوك العاملين داخل التنظيم كنمط القيادة وطبيعة الهيكل التنظيمي والتشريعي المعمول به أو الحوافز والمفاهيم الإدراكية وخصائص البيئة الداخلية والخارجية للتنظيم وغيرها من العوامل والأبعاد التي تؤثر في سلوك العاملين داخل المنظمة [5].

فالمناخ التنظيمي هو مجموعة الخصائص والمتغيرات التي تميز المؤسسة التربوية عن غيرها من المؤسسات الأخرى منظمة ومن خلال هذه العوامل تؤثر في سلوك العاملين بالسلب أو بالإيجاب .

2- التطور التاريخي لنشأة المناخ التنظيمي:

من اوائل المنظرين المهتمين بمفهوم المناخ التنظيمي نجد (لوين، ليبيت، وايت) عام1939 حيث ركزوا اهتمامهم على المناخات الاجتماعية على عدد من مجاميع الفتيان في سن المراهقة لكنهم اخفقوا في تحديد اطار نظري واسلوب قياس للمناخ التنظيمي. بعد ذلك جرت الاشارة إلى مفهوم المناخ التنظيمي من طرف (فليشمان)عام 1939 حيث اكد على العلاقة بين الانماط القيادية وما يسمى بالمناخ الاجتماعي. وعلى الرغم من المناقشات التي اثارها حول تطور موقف القيادة بشكل متقن للغاية.

إن اول من حدد مفهوم المناخ التنظيمي بشكل شامل تقريبا هو (ارجريس) 1958 في محاولته تشخيص ديناميات الجماعة في عينة من المصارف . وعرف مفهوم المناخ التنظيمي بانه السياسات التنظيمية الرسمية، حاجات العاملي، القيم، الشخصيات ... لقد لفتت هذه الدراسة الانظار نحو الكشف على مفهوم الثقافة والمناخ التنظيمي في مجال الدراسات التنظيمية. واستمرت حتى اواخر السبعينات . وقد فتح الكتاب الشهير (الجانب الانساني للمنظمة) عام 1960 افقا

---

[3] - محمد زاهد ديري: السلوك التنظيمي، دار المسيرة ، عمان، 2011، ط1، 309

[4] .واصل جميل المومني : المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية، دار الحامد، الأردن ،ط01. 2006،25

[5] لوكيا الهاشمي، .بومنقار مراد: المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي ،دار الأيام ،الأردن ،ط1 ،2015، 42.

جديدا للعلوم الإدارية. ثم توالت الدراسات حول المناخ التنظيمي وادخل مفهومه في مجال علم النفس الصناعي.[6]

خصائص المناخ التنظيمي:

يتسم المناخ التنظيمي بالعديد من الخصائص والسمات والتي نوردها على النحو الآتي[7]:

- إن المناخ التنظيمي عامل ادراكي يراه العاملون وفق تصوراتهم الخاصة، وليس بالضرورة كما هو قائم فعلا، أي إن المناخ التنظيمي يعبر عن خصائص المنظمة كما يدركها العاملون بها، وتكون اتجاهاتهم وسلوكاتهم ومستوى ادائهم وابداعهم انعكاسات لتأثير ادراكاتهم لتلك البيئية.
- إن المناخ التنظيمي يمتاز بنوعية ثابتة، بمعنى إن خصائصه تتسم بدرجة من الاستقرار الا انه خاضع للتغيير عبر الزمن، وهذه الخاصية مستمدة من إن شخصية المنظمة عملية مكتسبة وتتأثر بالمتغيرات العديدة ذات العلاقة.
- إن المناخ التنظيمي الناشئ في منظمة ما يؤثر بشكل مباشر على سلوكات العاملين.
- العناصر المكونة للمناخ التنظيمي قد تختلف ولكن تبقى هويته كما هي دائما.
- يعبر المناخ التنظيمي عن مجموعة من الخصائص التي تميز البيئة الداخلية للمنظمة والتي عن طريقها يمكن تمييزها عن منظمة اخرى
- المناخ لا يعني البيئة، حيث تتعلق البيئة بما يدور داخل وخارج التنظيم على المستوى الواسع، بينما يتعلق المناخ التنظيمي بما يدور داخل المؤسسة على المستوى الضيق فقط.

3-أبعاد المناخ التنظيمي:

لقد اختلف العلماء في تحديد ابعاد المناخ التنظيمي، وفيما يلي نعرض ابعاده حسب "كوز(Koys) و"توماس (Thomas) (1993) [8]:

- الاستقلالية: وتعني ادراك الفرد لاستقلاليته فيما يتعلق بإجراءات العمل، تحديد الاهداف، ترتيب الاولويات.
- درجة التماسك: وتعني ادراك الفرد لدرجة التلاحم والمشاركة داخل التنظيم بما في ذلك رغبة الاعضاء في تقديم المساعدة لبعضهم البعض.

---

[6] مؤيد الساعدي وآخران: تأثير المناخ التنظيمي على الاحتراق الوظيفي للعاملين-دراسة استطلاعية لاراء عينة من العاملين في مستشفى الاسكندرية العام، الرابط:
https://www.researchgate.net/publication/320843141_tathyr_almnakh_altnzymy_ly_alahtraq_alwzyfy_llamlyn

[7]- سفيان بوعطيط، رانية هادف: المناخ التنظيمي والعوامل البيئية والتنظيمية والشخصية في تكوينه، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، م2ع6، افريل 2019، 137-155

[8]-ليلى حسنعبد الله القرشي: القيادة الابداعية والمناخ التنظيمي في الجامعات السعودية، اطروحة دكتوراه في ادارة تربوية وتخطيط، جامعة ام القرى، السعودية، 1425هـ، 114-115

- الثقة: ادراك الفرد لمدى قدرته على الاتصال بحرية وبوضوح مع أعضاء النظيم في المستويات الادارية العليا ونقاشهم في امور شخصية وحساسة مع الطمأنينة بان ذلك لن يؤثر على مستقبله الوظيفي.
- ضغط العمل: ادراك الفرد لضغط الوقت فيما يتعلق بانهاء المهام المناطة به ومستوى الأداء.
- الدعم: ويعني ادراك الفرد لدرجة تحمل سلوك من قبل الادارة
- التقدير: ادراك العضو بان عطاءه محل نقدير واعتراف من طرف الإدارة.
- العدالة: ادراك الفرد لسلوكات المنظمة بانها عادلة فيما يتعلق بنظام المكافآت وعدم التمييز بين العاملين.
- الابداع: درجة تشجيع التغيير الهداف والتجديد، ومدى تحمل المخاطرة.

4-انواع المناخ التنظيمي:

يعد موضوع المناخ التنظيمي من الموضوعات التي تعرف جدلا وتباينا واختلافا بين المنظرين والعلماء، حيث اختلفوا في تحديد ابعاده ونماذجه وايضا في تحديد انواعه. ومن بين هذه التقسيمات نجد:

- **المناخ المفتوح:** حيث يشعر العاملون فيه بدرجة عالية من الاعتمادية والمشاركة المتبادلة بحيث يلبي هذا المناخ الحاجات الاجتماعية للعاملين
- **المناخ الاستقلالي:** حيث يمارس القائد سلطاته من خلال الجماعة التي ينتمي إليها. ويتميز هذا النمط بدرجة عالية من الروح المعنوية والرضا الوظيفي واشباع للاحتياجات الاجتماعية للعاملين.
- **المناخ المسيطر عليه:** حيث يتركز في الاهتمام على العمل مع انعدام العلاقات الشخصية واهمال احتياجات العاملين.
- **المناخ المألوف:** يشبع هذا المناخ احتياجات العاملين الاجتماعية دون الاهتمام بالضغوط الاجتماعية التي تمارس عليهم.
- **المناخ الابوي:** إذ يسيطر القائد على جميع الفعاليات التنظيمية ولا يسمح للعاملين بالمشاركة، مما ينعكس سلبا على درجة رضاهم الوظيفي.
- **المناخ المطلق:** ويتميز المناخ التنظيمي بالركود والجمود.[9]

كما يقسم المناخ التنظيمي إلى نوعين هما: المناخ الايجابي والمناخ التنظيمي والسلبي. كما يميز بين بين المناخ التنظيمي المعاون مقابل المناخ التنظيمي المعيق. كما يفضل أيضا التمييز بين المناخ التنظيمي الصحي والمناخ التنظيمي المرضي. لقد تعددت الدراسات التي حاولت إن تصف

[9]- خالد قرواني: مدى تأثير المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، ع26، كانون الثاني 2012، 11- 55

هذه الاجواء المناخية وتحدد خصائصها ومواصفاتها، غير انها لم تفلح بعد في بناء المقاييس المعيارية والاحصائية التي توصل إلى الفصل بين البيئة الصحية والبيئة المرضية التي يمكن تعميمها على البيئات والحضارات المختلفة، لكون ذلك يخضع لتأثيرات قيمية ومجتمعية وتتغير تبعا لتغير المكان والزمان[10].

5-نماذج المناخ التنظيمي:

تعددت نماذج المناخ التنظيمي الذي حاول من خلالها الباحثون التعرف على العلاقة بين مختلف ابعاد المناخ وعناصره. وفيما يلي نحاول عرض البعض من هذه النماذج[11]:

- **نموذج ليتوين وسترينجر (1968):** حيث هدف إلى قياس الخصائص المدركة لدى الافراد عن البيئة التي يعملون بها بصورة مباشرة او غير مباشرة لاجل التعرف على انعكاس المناخ التنظيمي على دوافعهم وسلوكهم . ويتضمن هذا النموذج تسعة ابعاد تتمثل في: الهيكل التنظيمي، المسؤولية، المكافأة، المخاطرة، الدفء، المعايير، الانتماء، الدعم والتعارض.

لقد اكد هذا النموذج على أهمية القادة في تحقيق المناخ المتميز، وان لابعاد المناخ التنظيمي تأثير واضح على الدافعية في العمل والاداء والرضا عند العاملين.

- نموذج هلبن وكروفيس (1973) : حيث حاول الباحثان التعرف على العلاقة القائمة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي مستعينين في ذلك بأداة لقياس وتحديد المناخ السائد في المنظمة حيث تضمن مجموعتين اساسيتين من الابعاد هما

- المجموعة الأولى وتتضمن الابعاد الاتية: الاتصال الانتماء، الالفة، العائق.
- المجموعة الثانية: وتشمل الانعزالية، التركيز على الانتاج المراعاة، الدفع.

يتضح لنا هذا النموذج يركز على ثلاث جوانب رئيسية هي: طبيعة العلاقات السائدة بين العاملين، النمط القيادي السائد في المنظمة وايضا محتوى الوظيفة.

- **نموذج كمبل وزملائه (1974):** ويتضمن هذا النموذج عشرة ابعاد اساسية للمناخ التنظيمي والتي نوردها على النحو الآتي:

- الهيكل التنظيمي وحرية اتخاذ القرارات والدرجة الرسمية في الاجراءات
- المكافأة والعقاب وتعني الموضوعية في المحاسبة وعدالة العقاب
- مركزية القرارات أي درجة تفويض السلطة
- التدريب والتطوير بمعنى تنمية الموارد البشرية

---

[10]- عامر الكبيسي : السلوك التنظيمي- التنظيم الاداري الحكومي بين التقليد والمعاصرة، مطابع دار الشرق، الدوحة، 1998، 65

[11] مزياني الوناس: ابعاد المناخ التنظيمي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة كليات العلوم الاجتماعية والانسانية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع23، مارس 2016، 83-90

- الامان والمخاطرة
- الانفتاح او السلوك الدفاعي بمعنى طبيعة العلاقة بين الرئيس والمرؤوسين
- الروح المعنوية
- التقدير والتغذية الراجعة
- تأكيد الانجاز أي تحقيق اهداف المنظمة
- المقدرة التنظيمية والمرونة

- **نموذج تيم وبيترسون (1982):** والذي حدد المناخ التنظيمي في سبع ابعاد هي: الثقة–المشاركة– الصدق والصراحة– المساندة والتشجيع– الأداء–الاتصالات الصاعدة.
- **نموذج نموذج كوزلوسكي ودوهيرتي (1989):** ويضم هذا النموذج احد عشر بعدا من ابعاد المناخ التنظيمي وتتمثل في: الهيكل التنظيمي، المحاسبة الشخصية– فهم الوظيفة– المسؤولية– التركيز على العمل من طرف المشرف– المشاركة–الدعم او الاشراف المساند للعمل الجماعي– وعي الادارة واحساسها بعمالها– التعاون بين مجموعات العمل–انسياب الاتصالات وفاعليتها.

ثانيا–المدرسة:

1–تعريف المدرسة:

عرف الفكر السوسيولوجي المدرسة بأنها المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد المؤسسة الأولى (الأسرة)في الأهمية ،ومؤسسة متخصصة أنشأها المجتمع لتربية أفراده وتعليمهم ،وهي أيضا مجتمع مصغر يشبه المجتمع الكبير ،لأنها تضم داخلها مجموعة من الأنشطة والعلاقات الاجتماعية المتعددة وعلاقتها بالمجتمع علاقة متبادلة كما تعتبر وسطا تربويا تتميز عن الأوساط الاجتماعية الأخرى نظرا لخبراتها التربوية المقصودة كما تساهم في بناء النظام الاجتماعي [12]

2–عوامل نشأة المدرسة:

ساهمت عدة عوامل في نشأة المدرسة من بين هذه العوامل:

– توسع دائرة الأنشطة والتقدم بحيث أصبحت الحاجة إلى طلب المزيد من المهارات والقدرات.

– اختلاف نمط الأسرة الاجتماعي و تحولها من أسرة تقليدية إلى أسرة معاصرة تسعى لمواكبة واقعها الاجتماعي.

– التراكم المـــعرفي والثـــقافي للمجتمعات البشرية فأصبحت الضرورة تدعو إلى وجود هيئات و مؤسسات تحفظه وتعمل على نقله للأجيال القادمة.

[12] نجاة يحياوي: المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر .مجلة العلوم الإنسانية .العدد 36.نوفمبر2014.، 58

– الحاجة المجـتمعية إلى مؤسسة تهتـم بتهـذيب وتلقين السلوك للأجيال وتجـــهيزهم لمواجـــهة تحديات الحياة المختلفة .

ومن العوامل الأساسية في ظهورها التقدم الصناعي و التكنولوجي مما نتج اتساع دائرة التخصص وزيادة الاهتمام بالميدان التعليمي من حيث تطوير مناهجه و برامجه على النحو الذي يواكب التقدم ويرفع من استيعاب تقنيات العصر المتطور و ذلك بتدريب الأجيال و إعدادهم لما يوافق هذا الواقع.

3–وظائف المدرسة :

المدرسة كمؤسسة اجتماعية لها دورا كبيرا في المجتمع وخاصة فيما تعلق بعملية التنشئة الاجتماعية للأفراد وإعدادهم إعدادا قويا لمواجهة تحديات الحياة المختلفة وحتى تحقق المدرسة وظائفها الاجتماعية المنوطة بها من الناحية التربوية و التعليمية وجب عليها أن تقدم مناهج غنية واسعة ومشوقة بجانب توفير الطاقم التربوي والمختصين في التربويين المؤهلين لتحقيق وظيفتهم على أكمل وجه، ومن بين هذه الوظائف ما يلي :

–إعداد قوى بشرية قادرة على العطاء بما يواكب التطور و التغير الاجتماعي.

– المحافظة على التراث الثقـافي والحرص على بقاءه واستمراره .

– كسب الخبرة الإنسانية و تبسيطها وترتيبها ، إن الطفل منذ ولادته لا يكون يملك شيئا من هذه الخبرات لكن مع تطور عمره يكتسبها شيئا فشيئا في قالب التنشئة الاجتماعية في الأسرة ليأتي بعدها دور المدرسة التي تنمي لديه هذه الخبرات وتوضح له الطريق نحو اكتشاف ذاته و قدراته الشخصية و توجيهها في خدمة مجتمعه.[13]

– إعداد المواطن الصـالح وتحقيق الضبط الاجتماعي وترسيخ القيم الايجابية والمعايير الإنسانية النبيلة لدى الأفراد.

4– خصائص المدرسة كتنظيم اجتماعي :

المدرسة كغيرها من المؤسسات لها خصائصها ومن هذه الخصائص مايلي:

- ✓ تضم مجموعة أفراد ضمن فئتين المدرسون والتلاميذ حيث يتميز المدرسون بقدرٍ من الكفاءة والمهارة والثقافة والعلم والمقومات الأكاديمية، وهم من يتولى عملية التعليم، أما الفئة الثانية فهم التلاميذ الذين يتلقّون التعليم، حيث تخضع هذه الفئة للعديد من الاختبارات ،أما ما تبقى من أفراد في هذه المؤسسة كالإداريين والعاملين ،فهم في مقام الوسائل المسهلة والمساعدة على عملية التنظيم ،وتسهيل سبل العملية التعليمية.

[13]- غباري محمد سلامة محمد ، الخدمة الاجتماعية المدرسية ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1989 ، 18.

- ✓ عمل المدرسة يتمحور حول العملية التعليمية ،والتأكيد على إلزام الطالب بالتقيد بما جاءت به المناهج الدراسية من تطبيق مجموعة من الحقائق والمهارات والقيم الأخلاقية.
- ✓ تعتبر المدرسة نقطة مركزية للعلاقات الاجتماعية العديدة والمتفاعلة بعضها مع بعض كالتلاميذ والمدرسين وبقية أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه.
- ✓ المناخ المدرسي يتخلله شعور بالفخر والانتماء تجاه هذه المؤسسة التعليمية، بحيث تعتبر الجميع الفترة التي يقضونها في المدرسة هي أهم فترات حياتهم، وهذا الشعور يظهر جليا بشكل في التنافسية التعليمية .
- ✓ يميز المدرسة ثقافة معينة تمثل جانبا كبيرا وأساسي من أخلاق الطلبة والمدرسين وسلوكهم، ويكون لها دور بارز في تقوية العلاقات والروابط فيما بينهم.

ثالثا– أهمية المناخ التنظيمي بالمؤسسات التربوية :

للمناخ التنظيمي أهمية كبيرة في حياة المؤسسات عموما والمؤسسات التربوية بصفة خاصة وتظهر هذه الأهمية فيما يلي:

- ❖ تبرز من خلال تأثيره المباشر على قدرة المؤسسة على إنجاح وتحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة وفعالية حيث أن المناخ التنظيمي له تأثير واضح على أداء الأفراد وعلى إدراكهم واتجاهاتهم ودافعيتهم وبالتالي فانه يؤثر مباشرة على السلوك التنظيمي [14]
- ❖ إن معرفة المناخ التنظيمي يساهم في معرفة طبيعة السلوك التنظيمي للأساتذة والجماعات داخلها وبالتالي القدرة على تفسير هذا سلوكهم والتحكم فيه .
- ❖ .أهمية المناخ التنظيمي تبرز وتتجسد من خلال تأثيره في الكثير من المتغيرات كالرضا والسلوك التنظيمي والروح المعنوية للعاملين ومستوى الأداء.
- ❖ يعتبر وسيلة يمكن من خلالها التوصل إلى حلول للمشكلات المختلفة في المؤسسة التربوية بهدف تحسين مستوى الأداء بشكل متكامل وبالتالي تحقيق أهدافها.
- ❖ يعتبر كوسيط بين ما تطلبه الوظيفة وحاجيات العامل.
- ❖ تأثيره المباشر وغير المباشر في العديد من الأبعاد التنظيمية بالمؤسسة التربوية مثل نمط الإشراف والسياسات التنظيمية وخصائص العاملين وأدائهم الوظيفي وطبيعة العمل داخل المنظمة.

رابعا– تجليات واقعية للمناخ التنظيمي بالمدرسة الجزائرية:

[14] لوكيا الهاشمي ،.بومنقار، مرجع سابق،ص46

تعتبر المدرسة في صدارة المؤسسات التربوية التي تتولى التربية في العصر الحديث وتعتبر من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للتلاميذ حيث تلعب دورا رئيسيا في تشكيل شخصياتهم وتحديد مستقبلهم فهي تزودهم بمختلف الأنماط السلوكية المقبولة والفعالة وتشجيع القيم والاتجاهات النفسية والايجابية وتنمية الأفكار والمبادئ والحقائق العلمية التي لا تتعارض مع العقائد الدينية والمبادئ الخلقية [15]

تواجه المدارس العديد من القضايا والمشكلات التي تتطلب من قيادتها وموظفيها ضرورة التفكير في مناخ مدرسي ملائم لدفع عجلة العملية لتكون على درجة عالية من الكفاءة والفعالية وهذا لا يتحقق إلا بجهود خلاقة إذ أن غياب هذا المناخ يحول دون تمكين الموظفين وأعضاء هيئة التدريس على اختلاف مستوياتهم من إظهار ما لديهم من قدرات وكفاءات واستغلالها الاستغلال الأمثل مما قد ينعكس بدوره سلبا على أدائهم [16].

من هذا المنطلق نجد انفسنا منساقين الى الحديث عن بيئة العمل او المناخ الذي تتمتع به المدرسة الجزائرية في ظل تشخيص لواقعها على النحو الآتي:

1-مكانة أستاذ المدرسة الجزائرية:

إن الأهمية التي يحتلها المناخ التنظيمي من حيث التأثير في المدارس والنتائج التي يتركها على الفرد والمنظمة في آن واحد جعل دفع المهتمين والباحثين في الإدارة التربوية على المستوى العالمي إلى تناول هذا الموضوع باهتمام بالغ نظرا لحساسيته كون المدرسة التي تمتلك مناخا تنظيميا ضعيفا أو رديئا ستفشل في النهاية حتى وان أبدعت في أداء وظائفها الادارية الأخرى كالتخطيط والتنظيم والمتابعة [17].

يشكل جو العمل والمناخ الذي يعيشه العاملون في المدرسة متغيرا فاعلا في درجة ومستوى نجاح أداء هذه المدرسة وفي شعور الأفراد عبر مكوناتها الفرعية المختلفة بالراحة والطمأنينة والثقة والرغبة في بذل أقصى جهودهم الممكنة في مسعاهم لإنجاز متطلبات أدوارهم [18]

وعلى ضوء أهمية دور المدارس في تطور وتقدم المجتمع فانه من الأهمية الاهتمام بالمعلمين العاملين فيها خاصة إذا كان أداء هؤلاء المعلمين لا يتوقف على مقدرتهم الذاتية فحسب وإنما يتوقف كذلك وبدرجة كبيرة على عوامل المناخ المدرسي السائد في المدرسة [19] خاصة في شقه

---

[15] عواريب لخضر .صولي إيمان: واقع المناخ المدرسي في المؤسسات الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد19.جوان 2015. 250.

[16] بن صافية عائشة :المناخ المدرسي ودوره في تفعيل تنافسية المؤسسة .مجلة دراسات في علم اجتماع المنظمات، م1، ع01 .2013. 155.

[17] واصل جميل المومني: مرجع سابق، 65.

[18] عايش صباح: واقع المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد12.ديسمبر 2013، 36.

[19] عايش صباح، مرجع نفسه.،36.

الاجتماعي والنفسي الذي يتمحور حول الصورة الانطباعية والرمزية التي تمثلها المدرسة والفاعلين بها في مقدمتهم المعلمين او الاساتذة.

لقد كان معلم او أستاذ المدرسة الجزائرية يحظى بالاحترام والتقدير، اذ كان يتبوأ المراتب العليا في المجتمع، فكان مفخرة لأهله وعزة لمجتمعه. اما اليوم فقد سقط سقوطا حرا من مكانه الذي كاد يلامس عنان السماء الى اعمق نقطة على الارض. في ازدراء وتقزيم لأدواره وتجريم لاداءاته. فأصبح المعلم شماعة الفشل الذي تتهم به منظومة التربية. كما انه حمل اوزار فشل الغير في تحميل له المسئولية لكل ما هو سيء ووضيع. متناسين بذلك حظهم ودورهم في ما تعانيه المدرسة الجزائرية.

إن اصابع الاتهام توجه صوب الاستاذ او المعلم الذي ينتظر منه تحقيق المستحيل حاملا عصا سحريا يغير بها ومن خلالها واقعا مؤلما ساهم الجميع في ايجاده. ولعلي هنا اتحدث عن المتعلم الذي كان بالأمس يأتي مسرعا ومندفعا، وكله حماسة للقاء معلمه الذي يتطلع إليه بنظرات الفخر والاعتزاز، المحمل بتلك الاماني لكي يكون مثله يوما ما، هذا المتعلم الذي جاء ليتربى ويتعلم أيضا في استعداد ورغبة يتملكانه وتدفعانه نحو اكتساب المعرفة والعلم والنهل من منابعهما، كل هذا بإمكانات تكاد تكون منعدمة في تحد لكل ما قد يعيق تحقيق آماله بالرغم من آلامه الكثيرة. هدف وضعه نصب عينه هو تأكيد الوجود مع مواجهة الصعوبات في ثقة عزم على بنائها بينه وبين المدرسة ومن يمثلها.

إن هذه الصورة التي شابها التشويه فنزلت وظيفة المعلّم من مقام التقديس إلى مقام الابتذال، في الفضاء الجزائري، إلى درجة ظهور نكت تتناول شريحة المعلّمين، وتبتذل صورتهم. يقول الكاتب حكيم شيخ، الذي التحق بالتعليم خلال الموسم الجديد إن النكتة ما مسّت شريحة من الشرائح إلا كان ذلك مؤشرًا على ابتذال المجتمع لها، "وما يُؤسف له أن المنظومات المعنية عندنا لم تتحرّك لدراسة السياقات الموضوعية التي أدّت إلى هذا الانحدار في صورة المعلّم الجزائري، ووضع ما يلزم من وقايات وحلول". يسأل حكيم شيخ" :لماذا اقتصرت كلّ الإصلاحات، التي عرفتها المنظومة التربوية في الجزائر على المضامين والبرامج العلمية، ولم تتناول الجوانب المتعلّقة بالمعلم؟."[20] وندعم كلامنا هذا بنتائج الدراسة التي اجراها " حبيب بن صافي" التي بينت ان المعلم في الجزائر يرى نفسه في مكانة متدنية في جميع النواحي الاقتصادية منها والاجتماعية. اضف الى

[20] -عبد الرزاق بوكبة: المعلم الجزائري...مئزر ابيض لواقع اسود، الرابط:
المعلم الجزائري مئزر ابيض لواقع اسود/عبد الرزاق بوكبة/مجتمع https://ultraalgeria.ultrasawt.com/

ذلك الاولياء فلا يرون في المعلم الصورة المثالية والمكانة المرموقة والشخصية الرائدة المعول عليها في رقي المجتمع وازدهاره.[21]

ونشير الى ان مشكلة تدني المكانة الاجتماعية والذهنية عن المعلم في الجزائر تكاد تكون شائعة في الوطن العربي، ونؤكد كلامنا هذا بنتائج الدراسة التي اجرتها الباحثتين "ابتسام الداوود"، "زينب زيود"، حيث أكدت ان واقع المكانة الاجتماعية للعلم في ثقافة المجتمع السوري منخفض في الجانب الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.[22]

بالرغم من هذا التبدل والتغير في الصورة الذهنية والمكانة الاجتماعية للمعلم او الاستاذ في الجزائر الا ان الدافع او السبب الرئيسي نحو العمل في قطاع التربية والتعليم هو حب مهنة التعليم رغم الصعوبات والمشكلات التي تواجه المعلم اثناء ادائه، وهو ما تؤكده نتائج الدراسة التي اجرتها الباحثة "سعيدة شين"[23]

وأواصل الحديث عن المكانة الحالية للمعلم من خلال الاشارة الى تلك الوقائع الحية والمنقولة عبر شبكات التواصل الاجتماعي (الفيسبوك)، ليوميات بعض المعلمين داخل اقسامهم واثناء ادائهم لمهامهم البيداغوجية، هذه اليوميات الناقلة للمضايقات والاستفزازات الممارسة ضد المعلمون من طرف متعلميهم ، والتي بعضها يتجسد في اعتداءات جسدية واخرى معنوية على شخصهم. حقيقة ان مثل هذه المشاهد الواقعية ما هي الا نماذج بسيطة عن واقع مرير تعانيه فئة المعلمين خاصة بالمدرسة الجزائرية.

و ان الامر الذي يزيد الطين بلة هي تلك الاجراءات التعسفية التي تتخذ في حق المعلمين من فصل، وطرد... في بعض الاحيان دون وجه حق. وهذا يدفع الى الحديث عن الحماية القانونية لأستاذ المدرسة الجزائرية، ونشير الى ان المعلم او الاستاذ اضحى يؤدي دور في خوف مستديم من المستقبل المجهول في ظل وجود ما يهدد وجوده اما من متعلمين جاؤوا للاقتصاص منه او ادارة جائرة.

قد يتعرض المعلم لعدة ظروف لا يستطيع التحكم فيها والتي تحول دون ادائه لأدواره بشكل فعال. الامر الذي يؤدي إلى احساسه وشعور بالتقصير او العجز في تأدية المهام المطلوبة منه والمتوقعة ايضا. وبالإضافة إلى الآثار السلبية الخطيرة التي قد يتركها في التلاميذ. فقد تسبب تلك

---

[21]- حبيب بن صافي: صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الانثروبولوجيا، جامعة تلمسان، الجزائر، 2005-2006، 78

[22]- ابتسام عبد الصمد الداوو، زينب زيود: واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في ثقافة المجتمع السوري من وجهة نظر المعلمين انفسهم (دراسة ميدانية في مدنية الحسكة)، مجلة جامعة البعث، م39 ع69، 169-205

[23]- سعيدة شين: التصورات الاجتماعية للعوامل المحددة لمكانة المعلم في المجتمع الجزائري، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع24، جوان 2016، 135- 144

الظروف شعورا بالعجز لدى المعلم ومن ثم الاحساس بعدم الرضا عن ادائه وبالتالي الشعور بعد الاشباع الذي يحققه العمل او الوظيفة لحاجاته المادية والمعنوية.[24]

2-الحوافز:

تعد مهنة التعليم من المهن الشاقة التي تستنفذ طاقة المعلم خاصة، حيث يوجه تركيزه وانتباهه نحو المتعلمين ونحو المادة المعرفية التي يقدمها، فيتفاعل مع هذه العناصر باختلافها في محاولة لبناء علاقة تفاعلية صفية ايجابية في ظل ضمان بيئة تربوية سليمة. هذا المعلم الذي يجد نفسه يتفاعل مع عقول وذوات متناقضة عن بعضها البعض، فيتطلب منه المزيد من الجهد والصبر والمثابرة و...هذا الواقع الذي يشكل يومياته على مدى سنوات طوال، في اعتقادي انه لو لا حبه لهذه المهنة لما لبث فيها امدا الزمن خاصة في مقارنة وموازنة بين الاجر الذي يتقاضاه والجهود المبذولة، لرجحت كفة الجهود. ونشير في هذا المقام الى ان الاجر الذي يتقاضاه معلم او استاذ المدرسة الجزائرية يكاد يكون الادنى على مستوى العالم العربي -علما ان هذا الاجر يجب ان يتم تحيينه وفقا لمعطيات الواقع الاجتماعي والقدرة الشرائية، وان يتماشى والجهود المبذولة-. وهذا الوضع ادى بأساتذة قطاع التعليم بالجزائر الى تبني استراتيجية الاضرابات كتعبير عن رفضها القاطع لهذه الوضعية.

ونحن نشهد ونعايش اضرابات اساتذة التعليم الابتدائي منذ مدة من الزمن، للمطالبة بحقوقهم التي من بينها: رفع الراتب الشهري، الترقية، تخفيض الحجم الساعي، اسناد وصاية المدرسة الابتدائية لوزارة التربية الوطنية بدل البلديات....كل هذا من اجل رد الاعتبار هذه الفئة المهمشة مقارنة بزملائهم في التعليم المتوسط والثانوي.

مما لاشك ان الموازنة بين الاجر او الراتب والجهود المبذولة تدفع بالعامل نحو اداء مهامه على اكمل وجه، غير ان الاخلال بهذه الموازنة لصالح الجهود المبذولة تدفع عن العامل الرغبة في العمل فما بالنا مطالبته بالإبداع فيه. ولعل الاسوء هو مكافأة المتخاذل والمتهرب عن اداء ادواره، في المقابل ينال العقاب المعلم المجد والمجتهد، ان مثل هذه الوضعية تبرز مشهدا لتكريس الرداءة والمحاباة في الحياة المهنية.

لقد توصلت نتائج دراسة "فاتحي عبد النبي" الى ان الجهات الوصية تنظر للمعلم على انه مجرد رقم في كشوف معلميها، اذ لا تفرق بين هذا المعلم وذاك، فالترقيات والامتيازات تحكمها سنوات الخدمة لا الكفاءة والقدرة. لذا نجد الكثير منهم يفتقرون لحافز التطوير والبذل والعطاء لانهم في النهاية سيقفون سواسية أمام مسطرة تقييم صماء بكماء كل همها ان تكبح جماع المطالبة

[24]- الشيخ خليل شرير، جواد محمد، عزيزة عبد الله: الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى المعلمين ، مجلة الجامعة الاسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية، م16 ع1

بالترقيات وتحسين المستويات، وكأن معركة الوزارة الحقيقية ليست مع الجهل وتحديات التعليم وانما مع حقوق معلميها.[25] كما اكدت ذات الدراسة الى تخلي المؤسسات التربوية والحكومات عن دعم المعلم وحمايته مؤازرته، ثم حرمانه من بعض الامتيازات المادية والمعنوية التي تشد ازره، كل هذا يضعف ثقة المعلم بنفسه ويزلزل مكانته ويقوضها ويهمشها ويجعل المعلم عرضة للاعتداء والتجريح من قبل الجهلة وضعاف النفوس من الناس.[26]

3-اعداد وتكوين المعلمين:

فمما لاشك فيه ان ادوار المعلم-او المدرس او الاستاذ- قد تغيرت بتغير المعطيات المجتمعية التي فرضت ضرورة الانسجام والتوافق معها. فالمجتمع الراهن يختلف كلية عما كان عليه قبل عقد الى عقدين من الزمن، اذ يتجه نحو الرقمنة والحداثة والعولمة... في كل مناحي الحياة، وعليه يجب ان يتحضر المعلم لمثل هذه التطورات المتسارعة. فبقدر ما تضيفه الاستحداثات الجديدة فان ذلك يفرض على المعلم ممارسة ادوار جديدة ليبرز الشعار الذي رفعه "وولفولك" woolfolk (1998) "إن دور المعلم متغير بتغير المواقف وتعددها" فدور المعلم توسع وتعدد بتوسع مجالات المعرفة وتعدد وظائف التربية والتعليم. فالمعلم لم تعد وظيفته نقل المعلومات، فحسب بل أضحى يقوم بعدة وظائف في عصرنا هذا فرضتها مستحدثات العصر ومتغيراته ومتطلبات التربية والمجتمع.[27]

وعلى هذا الاساس يجب ايلاء الاهتمام بإعداد المعلم قبل واثناء الخدمة، ويكون ذلك باختيار الانسب لتولي مهمة تربية وتعليم النشء بكل موضوعية وشفافية بعيدة عن المحاباة التي تسيطر على عملية التوظيف إن جاز قول ذلك (في بعض الاحيان). فمن المنطق إن تتوفر جملة من الخصائص والسمات في معلم المدرسة الجسمية منها والنفسية والاجتماعية والاكاديمية، غير اننا في بعض الحالات نجد اناسا لا يمتون أي صلة بمهنة التعليم. هذه المهنة التي تتطلب جهدا مضاعفا وصبرا واجتهادا و....فهي مهنة المتاعب فما بالنا انها تتموقع في المراتب الأولى في الاصابة بالاحتراق الوظيفي. فالمعلم يتناسى واقعها ويجرد نفسه عن ذاته ومشكلاته في محاولات جادة نحو ايصال المعلومة والمعرفة إلى النشء.

---

[25]- فاتحي عبد النبي: الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الاصلاح التربوي- دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر-فنوغيل، زاوية كنتة، رقان-ولاية ادرار، اطروحة دكتوراه علوم في علم اجتماع التربية-جامعة بسكرة، الجزائر، 2015-2016، 307

[26]- فاتحي عبد النبي: مرجع نفسه، 308

[27]- فلوح احمد: مواصفات اساتذة التعليم الثانوي-مذكرة ماجستير في علوم التربية- بناء وتقويم المناهج، جامعة وهران، الجزائر، 2006-2007، 38

يساعد التكوين التربوي في البحث عن الاستراتيجية الناجعة لدعم المستوى المهني للمدرس في الجوانب الثقافية التربوية، البيداغوجية والادائية لتطوير كفاءاته من اجل التنفيذ الفعال لمهامه وترقية نشاطه داخل المؤسسة التربوية. بالإضافة إلى اثارة رغبته في العمل المثمر.[28]

تكتسي عملية اعداد وتكوين المعلم قبل واثناء الخدمة أهمية بالغة من حيث انه يسهم في التعرف على مكامن القوة والضعف لديه سواء المعرفية منها واللغوية...، وعليه يفيد التكوين في التعرف على مستجدات منظومة التربية من طرائق تدريس وقوانين ضبطية، إضافة إلى زيادة التمكنات المعرفية وتحديثها دائما بما يتلاءم مع التدفق العلمي، وزيادة التحكم في الوسائل البيداغوجية المستخدمة في العمل التربوي (الحاسوب...) بما يتناسب مع التطور التقني الرقمي، وايضا اجادة عملية التدريس والتقويم التربوي. بالإضافة إلى التعرف على الطرائق والاليات الانسب للتعامل مع المتعلمين من خلال ايجاد الطريقة الاتصالية التفاعلية الانسب والاكثر ملاءمة مع طبيعة وخصائصهم بما يتماشى أيضا مع طبيعة المادة الدراسية.

ونشير في هذا السياق إلى متطلبات اعداد المعلم اثناء الخدمة من منظور اسلامي:

- مواصلة تحقيق كفايات الاعداد وتعميقها باعتبار إن الاعداد اثناء الخدمة استمرارية لأعداد قبلها.
- مواكبة مستجدات المعرفة الثقافية والتخصصية والتربوية والتقنية لصلة ذلك كله بالعملية التعليمية طوال الحياة المهنية للمعلم.
- تنمية القدرة على وضع المناهج الدراسية وتقويمها والقدرة على البحث والتجريب التربوي والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعلم وبالعملية التربوية.
- تصميم التقنيات التعليمية المناسبة واستخدامها في المواقف الصفية مواكبة للمناهج الدراسية الحديثة.
- تمكين المعلم من تنظيم مشروعات مدرسية لخدمة المجتمع المحلي وزيادة تفاعله مع المجتمع
- اقامة حوار بين النظرية والتطبيق بعد حلقات ومؤتمرات تربوية واتاحة فرص النقاش بين المعلمين واساتذة الجامعات.
- استحداث الدوريات المهنية المتخصصة في نشر البحوث التربوية والتجارب المدرسية التجديدية التي يعدها المعلمون مع عرضها للنقد الموضوعي من المعلمين والاكاديميين.
- الارتقاء بمهنة التعليم من خلال النمو المهني بمختلف ابعاده وتوجهاته لتحقيق الطموح الشخصي والاستقرار النفسي والرضا المهني والاخلاص في اداء رسالته وزيادة القدرة على التجديد والابداع.[29]

---

[28]- زهراء كشان: الاصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية- بين الاسس النظرية والممارسات اليومية 2003-2013، 53

[29]- اتسام اياد علي حارز: اعداد المعلم وفق التربية الاسلامية بين الاصالة والمعاصرة، مجلة كلية التربية الأساسية، م19ع80، 653 - 668

بالرغم من ذلك تبقى عملية التكوين والاعداد التربوي البيداغوجي للمعلم في الجزائر رهينة معطيات كثيرة اهمها تعداد المكونين مقارنة بالمتكونين، مما يجعل من هذه العملية عبارة عن جلسة حوارية تعقد لبضعة ايام موزعة على مدار السنة الدراسية، يتم خلالها اغراق المعلمين بالمعلومات الجافة التي تثقل كاهله وتزيد من استفهاماته....

كما لا يفوتنا الحديث عن الاعداد او التكوين قبل الخدمة، اين الواقع يؤكد وجوده الفعلي، لكن نسجل غياب فعاليته بشكل كبير، فالناجح في مسابقة التوظيف في قطاع التعليم يستفيد مباشرة من تكوين قبلي يكون في حدود ثلاث اسابيع كحد اقصى، هذا التكوين يستهدف تزويد المستهدفين به على ابجديات التعليم البسيطة، وبيداغوجيا التدريس في حشو لكم هائل من المعلومات. وهؤلاء المعلمين سيلجؤون إلى خبرتهم الذاتية ومعرفتهم المسبقة بمهمة التعليم (الاجتهاد الخاص). وعليه يعاني بعضهم في البدء مشكلات توافقية مردها إلى عدم تحكمهم في معطيات الواقع التربوي، ولكن تدريجيا يكتسبون الخبرة ويتعلمون من اخطائهم.

4-ظروف العمل المادية والفيزيقية:

تماشيا على فلسفة ديمقراطية التعليم ومجانية التعليم واجباريته التي تتبناه الجزائر، كثرت المدراس واتسعت فئة المتعلمين في تخفيض لمعدلات الاميين، كل هذا من اجل تنمية المورد البشري وجعله رأسمال حيوي وفعال في المشروع الحضاري. وبالرغم من انشاء المدارس على مستوى التراب الوطني تبقى البعض من المناطق تعاني مشكلات جمة من اهمها بعد المسافة عن اقرب مؤسسة تربوية اذا تصل في بعض الاحيان بضعة كيلومترات. ان هذا الوضع يؤدي اما احد الحلين اما التوقيف القسري المفروض والمفروض للأبناء عن الدراسة خاصة الاناث، او القدوم الى الدراسة بحسب الظروف المناخية ويزداد الامر سوءا في حال غياب النقل المدرسي. اذن من الضرورة توفير الخدمات من نقل واطعام وتدفئة وتكييف على مستوى المدارس. وهذه الوضعية لا تقتصر على المتعلمين فحسب بل تشمل المعلمين ايضا، فالمعلم الذي يباشر يومه في بحث عما يكفل تنقله الى مؤسسة العمل، كما يضمن الوصول اليها في الوقت المحدد.

كما قد تعترض اداء المعلم لمهامه مشاكل مادية كثيرة اهمها: غياب المرافق الحيوية داخل المدرسة مثل المكتبة، المراحيض، المطعم...، بالإضافة الى الاكتظاظ داخل الحجرة الدراسة الواحدة، وايضا غياب الظروف الفيزيقية الملائمة من تدفئة وتكييف واضاءة ... ولعل الاهم هو غياب الامن داخل محيط المدرسة، مما يجعل المتواجدين بها في تهديد وخطر مستديمين.

خاتمة :

تعد المدرسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي اوجدها المجتمع بهدف اكساب الافراد المعارف والعلوم والقيم المجتمعية، وذلك من خلال اعتماد اساليب وطرق تعليمية وتربوية ممنهجة

وهادفة. لقد خضعت المدرسة الجزائرية لجملة من الاصلاحات الجوهرية البيداغوجية والهيكلية منها...التي غيرت من صورتها نسبيا. هذه الاصلاحات انما جاءت من اجل تفعيل دور المدرسة في المجتمع بما يضمن جودة الخدمات التي تقدمها، حيث اهمها تزويد بالمورد البشري الفعال القادر على اداء الادوار المتوقعة منه، في ادراك ووعي منه بقدراته وامكاناته واستخداماته للصالح العام أي لصالح مشروع البناء الحضاري.

بالرغم من ذلك هذه الصورة الاستشرافية للمدرسة الجزائرية الا انها تظل رهينة واقع مليء بالتناقضات والتحديات التي تفرض نفسها فرضا على الفاعلين الاجتماعيين عامة وعلى العاملين بها خاصة وتحديدا المعلمين. هذا الاخير يعاني وضعا اقل ما يقال عنه مزري في ظل مكانة اجتماعية متدنية اصبح يتموقعها، ولعل هذا ذو علاقة بالصورة الذهنية السلبية المكونة عن المدرسة ككل، وبالتالي من يمثلها ايضا. فمهنة التعليم، وصورة المعلم قد اصابهما التشويه وفي اعتقادي ان ما ادى الى ذلك هي سيطرة الثقافة المادية، فالسعي نحو الكسب السريع وتحقيق الحاجات دون ايلاء الاهتمام بالكيفيات والاليات نحو تحقيق ذلك دون الخوض في جدلية مشروعيتها او دون ذلك، كل هذا وغيره كثير اصبح قيما مترسخة في اذهان النشء.

من هذا المنطلق تعرف المدرسة الجزائرية اليوم العديد من المشكلات التربوية منها والبيداغوجية والتنظيمية...التي حالت ومازالت تحول دون تحقيق الادوار المتوقعة منها، هذه المشكلات التي تعزى الى عوامل عدة من بينها طبيعة المناخ التنظيمي. ان المناخ الذي تنعم به منظمة العمل أي المدرسة قد يكون اما الدافع نحو تحقيق الاهداف المتوقعة او معيقا لذلك. ومن خلال استقصاء البعض من ابعاده بالمدرسة الجزائرية يتضح لنا انه يتسم بالبعض الخصائص السلبية التي لا تعيق الاداء الوظيفين من اهمها المكانة الاجتماعية والاقتصادية والمهنية للأستاذ او المعلم ، هذا بالإضافة الى نظام الحوافز الذي يتسم في بعض جوانبه باللاعدالة، دون ان ننسى بعض ظروف العمل المادية والفيزيقية المتردية، ان مثل هذه العوامل في تفاعلها معا تجعل من المدرسة عبارة عن فضاء للصراعات والاضرابات. وهو ما تعيشه مدراسنا اليوم من اضرابات لا متناهية، وصراعات ونزاعات جمة.

وبناء على ما تقدم؛ نجد من الضرورة اتخاذ الاجراءات اللازمة من اجل ضمان السير الحسن لمؤسسات التربوية، وضمان فعاليتها. ومنه نوصي بما يلي:

- سن القوانين الردعية لرد الاعتبار للأستاذ بالمدرسة الجزائرية، مع ضرورة تفعيلها.
- اتخاذ القرارات اللازمة والراهنة لتنظيم العمل التربوي في تحديث دوري له بما يتناسب مع متطلبات الواقع.
- اجبارية اشراك الاستاذ او المعلم في صياغة المناهج والبرامج والمحتويات التربوية.

- تفعيل دور المساجد من خلال الخطاب الديني في تعزيز مكانة المعلم.
- تجريم السلوكات والتصرفات الادارية الجائرة في حق أستاذ المدرسة الجزائرية.
- تجريم التجاوزات والاستفزازات والمضايقات والتصرفات اللااخلاقية التي يتعرض لها أستاذ المدرسة الجزائرية
- العمل على رفع الميزانية المالية المخصصة للمدارس، بما يضمن تزويدها بالإمكانات المادية المطلوبة وتحسين ظروف العمل عامة.
- تشجيع المعلمين على العمل التعاوني من جهة وتعزيز الفكر الابداعي التربوي من جهة اخرى.
- العمل على تطبيق مبدأ اولوية الكفاءة على سنوات الخبرة فيما يتعلق بموضوع الترقية، مما يزيد في حماسة ودافعية الاساتذة.
- تحقيق العدالة التنظيمية بالمدرسة الجزائرية في ظل مبدأ الكفاءة.

قائمة المراجع:

1. ابتسام عبد الصمد الداوو، زينب زيود: واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في ثقافة المجتمع السوري من وجهة نظر المعلمين انفسهم (دراسة ميدانية في مدنية الحسكة)، مجلة جامعة البعث، م39 ع69
2. اتسام اياد علي حارز: اعداد المعلم وفق التربية الاسلامية بين الاصالة والمعاصرة، مجلة كلية التربية الأساسية، م19ع80
3. أحمد محمد عوض بني أحمد: الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في الدارس ،دار الحامد ،الأردن ،ط1 ،2007-
4. بن صافية عائشة :المناخ المدرسي ودوره في تفعيل تنافسية المؤسسة .مجلة دراسات في علم اجتماع المنظمات، م1، ع01 .2013
5. حبيب بن صافي: صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الانثروبولوجيا، جامعة تلمسان، الجزائر، 2005-2006
6. خالد قرواني: مدى تأثير المناخ التنظيمي في منطقة سلفيت التعليمية على الأداء الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، ع26، كانون الثاني 2012
7. زهراء كشان: الاصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية- بين الاسس النظرية والممارسات اليومية 2003-2013
8. سعيدة شين: التصورات الاجتماعية للعوامل المحددة لمكانة المعلم في المجتمع الجزائري، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع24، جوان 2016
9. سفيان بوعطيط، رانية هادف: المناخ التنظيمي والعوامل البيئية والتنظيمية والشخصية في تكوينه، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، م2ع6، افريل 2019
10. الشيخ خليل شرير، جواد محمد، عزيزة عبد الله: الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى المعلمين ، مجلة الجامعة الاسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية، م16 ع1
11. عامر الكبيسي : السلوك التنظيمي- التنظيم الاداري الحكومي بين التقليد والمعاصرة، مطابع دار الشرق، الدوحة، 1998

12. عايش صباح: واقع المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد12.ديسمبر 2013،
13. عبد الرزاق بوكبة: المعلم الجزائري...مئزر ابيض لواقع اسود، الرابط:
14. عواريب لخضر : صولي إيمان: واقع المناخ المدرسي في المؤسسات الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد19.جوان 2015
15. غباري محمد سلامة محمد: الخدمة الاجتماعية المدرسية ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1989
16. فاتحي عبد النبي: الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الاصلاح التربوي– دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر–فنوغيل، زاوية كنتة، رقان–ولاية ادرار، اطروحة دكتوراه علوم في علم اجتماع التربية–جامعة بسكرة، الجزائر، 2015–2016
17. فلوح احمد: مواصفات اساتذة التعليم الثانوي–مذكرة ماجستير في علوم التربية– بناء وتقويم المناهج، جامعة وهران، الجزائر، 2006–2007
18. لوكيا الهاشمي، .بومنقار مراد: المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي ،دار الأيام ،الأردن ،ط1، 2015
19. ليلى حسنعبد الله القرشي: القيادة الابداعية والمناخ التنظيمي في الجامعات السعودية، اطروحة دكتوراه في ادارة تربوية وتخطيط، جامعة ام القرى، السعودية، 1425هـ
20. محمد زاهد ديري: السلوك التنظيمي، دار المسيرة ، عمان، 2011، ط1
21. مزياني الوناس: ابعاد المناخ التنظيمي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة كليات العلوم الاجتماعية والانسانية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع23، مارس 2016
22. المعلم الجزائري مئزر ابيض لواقع اسود/عبد الرزاق بوكبة/مجتمع https://ultraalgeria.ultrasawt.com/
23. مؤيد الساعدي وآخران: تأثير المناخ التنظيمي على الاحتراق الوظيفي للعاملين–دراسة استطلاعية لاراء عينة من العاملين في مستشفى الاسكندرية العام، الرابط: https://www.researchgate.net/publication/320843141_tathyr_almnakh_altnzymy_ly_ala htraq_alwzyfy_llamlyn
24. نجاة يحياوي: المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر .مجلة العلوم الإنسانية .العدد 36.نوفمبر2014
25. واصل جميل المومني : المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية، دار الحامد، الأردن ،ط01. 2006.

الأسرة والمدرسة وإشكالية التحصيل الدراسي لدى الأبناء

"دراسة ميدانية على عينة من أولياء تلاميذ متوسطات تقرت"

د. فضيلة شعوبي جامعة الوادي – الجزائر

د. محمد الصالح جعلاب جامعة الوادي – الجزائر

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أنماط التفاعل بين الأسرة والمدرسة وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي للأبناء، وقد استخدم الباحثان في التحليل المنهج الوصفي اعتماداً على استبيان صُمّم لهذه الغاية يتكون من 17 سؤالا ضمن محورين فضلا عن البيانات الأساسية وُزّع على عينة من أولياء تلاميذ متوسطات تقرت تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية. هذا وقد تمحورت إشكالية الدراسة حول وجود علاقة بين تفاعل الأسرة مع المدرسة والتحصيل الدراسي للأبناء، وقد تم تحليل البيانات والإجابة عن تساؤلات الدراسة بالاستعانة باختبار كاي تربيع لتحليل العلاقة بين المتغيرات، فضلاً عن استخراج التكرارات والنسب المئوية. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: لا توجد علاقة بين تواصل الأولياء مع المدرسة والتحصيل الدراسي للأبناء حسب أفراد العينة، كما لا توجد علاقة بين متابعة الأولياء لتمدرس الأبناء داخل الأسرة وتحصيلهم الدراسي حسب أفراد العينة.

الكلمات المفتاحية: الأسرة، المدرسة، التحصيل الدراسي.

Family, school and sons's educational attainment

Abstract :

This study aims to determine the interaction between the family, school patterns and the relationship of that educational attainment of the sons, The researchers used the descriptive approach based on a questionnaire designed for this purpose consisting of 17 questions, distributed to a sample of parents of middle school students of Touggourt was randomly selected. The problem of the study centered on the existence of a relationship between family interaction with the school and the educational attainment of sons, The data were analyzed and the hypotheses answered by the Kay-squared test to analyze the relationship between variables, The study reached a number of results including: There is no relationship between the parents' contact with the school and the educational attainment of the sons, There is no relationship between parents 'follow-up of the sons's study within the family and their educational attainment according to the sample members.

Keywords: Family, school, educational attainment.

مقدمة:

تعد المؤسسات التربوية من بين أهم الوسائط التي تسعى إلى إعداد نشء صالح مُدرك لمتغيرات الحياة وكذا للنماذج السلوكية السائدة في البيئة الاجتماعية، بل هي الدعامة الأساسية التي يقوم عليها تطوير القدرات العقلية وتوسيع نطاق التفاعل الاجتماعي. ولمَّا كان من أسمى أهداف المؤسسات التربوية والتي في مقدمتها الأسرة والمدرسة تحقيق التكفل الصحيح بالفعل التربوي للأبناء، فإنه وجب عليها تنمية روح التعاون والتفاعل الايجابي فيما بينها وذلك فيما يتعلق بمختلف الشؤون التربوية ذات الصلة بالأبناء.

فمن جهة يسهر الأولياء عمومًا على تحقيق فوز أبنائهم ونجاحهم الدراسي، بل يحرص العديد منهم على جعلهم متفوقين دائمًا، ولذلك نجد من بين هؤلاء من يعتمدون على تكوين علاقات اجتماعية بينهم وبين المدرسين في إطار التواصل الفعَّال بين الأسرة والمدرسة، تلكم العلاقات التي غالبًا ما يكون مبدؤها تبادل الأفكار حول سُبل الرفع من جودة التحصيل الدراسي للأبناء، وكذا عن كيفية معالجة مشكلاتهم الدراسية وهو ما يعتبر من صميم العملية التعليمية لا سيما في زماننا هذا.

ومن جهة أخرى تسعى المدرسة إلى القيام بأدوارها التعليمية والتربوية من أجل استيعاب المتمدرسين لمقرراتهم الدراسية، ويعتقد العديد من الباحثين أن ذلك لا يتحقق إلا بالتنسيق المستمر مع الأسرة، ومن هنا يمكننا طرح التساؤل التالي: هل توجد علاقة بين تفاعل الأسرة مع المدرسة والتحصيل الدراسي للأبناء؟ ويحمل هذا التساؤل بين طياته العديد من التساؤلات الفرعية التي تتطلب منَّا جوابا في هذا المقام؛ فهل هناك علاقة بين تواصل الأولياء مع المدرسة والتحصيل الدراسي للأبناء؟ وهل هناك علاقة بين متابعة الأولياء لتمدرس الأبناء داخل الأسرة وتحصيلهم الدراسي؟

خلفية نظرية:

يعد تمدرس الأبناء جزءا من الاهتمام اليومي لكثير من الأسر التي لديها أطفال متمدرسون، هذا الاهتمام الذي نما وزاد عمًّا كان سائدا من قبل، وذلك نتيجة للتغيرات التي أحدثتها منظومتنا التربوية في إطار ما يُعرف بالإصلاحات، وهو ما رفع بدوره من أعباء المدرسة الجزائرية وبالتالي تعقَّدت وظيفة الأسرة. ولذلك اهتم العديد من الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية ببحث العلاقة بين الأسرة والمدرسة والتحصيل الدراسي، وتنوع ذلك بتنوع اختصاصاتهم كما تباين بتباين اهتماماتهم، ولقد جاءت دراستنا هاته لتتناول الموضوع من جانب سوسيولوجي يُمكّن من تفسير الترابط بين الأسرة والمدرسة والتحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة:

تكتسب هاته الدراسة أهميتها من الناحية العلمية من تنامي الاهتمام بالتحصيل الدراسي للأبناء، هذا الأخير الذي نجده يتفاوت من تلميذ لآخر، وهو ما يحتم علينا تقديم تفسير اجتماعي لهذا التفاوت من خلال التركيز على الدور التربوي لكل من الأسرة والمدرسة، فمن جهة تعد الأسرة واحدة من أنظمة المجتمع المؤثرة والمتأثرة به، وتحاول دوما تحقيق أحسن المستويات الدراسية لأبنائها، ومن جهة أخرى تعتبر المدرسة الوعاء الذي أوجده المجتمع لاحتضان الطفل وإرشاده تربويا، وعلى هذا الأساس يعد نجاح الأبناء في تحصيلهم الدراسي الهدف الأول الذي تسعى إليه كلا من الأسرة والمدرسة على حد سواء.

وعموما يُعد هذا النوع من الدراسات العلمية ذات الاهتمام بالجانب العلائقي بين الأسرة والمدرسة والتحصيل الدراسي في غاية الأهمية لما له من تأثير مباشر على حياة الطفل، وعليه فإن دراستنا هاته قد ركزت على وجهة

نظر أُسر يتمدرس أبناؤها بالمرحلة المتوسطة هاته المرحلة التي يصعب تجاوزها بعض الشيء مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى على اعتبار أن أفرادها هم في سن المراهقة ولم يكتمل نضجهم ورشدهم بعد.

أهداف الدراسة:

يكمن الهدف الأساسي من هاته الدراسة في الكشف عن وجهة نظر بعض أُسر تلاميذ متوسطات تقرت حول أنماط التفاعل بين الأسرة والمدرسة وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي للأبناء. ولقد جاء توجهنا إلى فئة أسر التلاميذ المتمدرسين لاعتقادنا أنهم فئة حريصة في المجتمع على مستقبل أبنائها والمعنية بالدور الكبير المنوط على عاتقها، وعمومًا يمكن تلخيص أهداف دراستنا فيما يلي:

1- الكشف عن طرق متابعة الأولياء لتمدرس أبنائهم داخل الأسرة والتي من شأنها أن تساعدهم على زيادة تحصيلهم الدراسي.

2- الكشف عن طرق تواصل الأولياء مع المدرسة والمساهمة في الرفع من التحصيل الدراسي للأبناء.

3- الوقوف على التغيرات الحاصلة في أدوار الأسرة الجزائرية والتي لها علاقة بارتفاع أو تدني مستوى التحصيل الدراسي للأبناء.

4- تحديد الأدوار التي تؤديها البيئة الأسرية تجاه أبنائها والتي لها علاقة بمستوى تحصيلهم الدراسي.

تحديد مفاهيم الدراسة:

1- الأسرة

لم يتفق الباحثون على تعريف واحد للأسرة، بل تعددت تعريفاتهم تبعا لتعدد تخصصاتهم وتنوع دراساتهم وفيما يلي نورد بعضًا منها:

يعرفها عاطف غيث بأنها جماعة اجتماعية بيولوجية نظامية تتكون من رجل وامرأة وأبنائهما[30].

ويعرفها محمد لبيب النجيحي بأنها البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل بتكوين ذاته والتعرف على نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها، وفي هذه البيئة الاجتماعية يتلقى الطفل أول إحساس بما يجب وبما لا يجب القيام به من الأعمال التي إذا قام بها تلقى المديح والأعمال الأخرى التي إذا قام بها تلقى الذم والاستهزاء[31]. وتعرف الأسرة أيضا بأنها الجماعة الإنسانية المكونة من الزوج والزوجة وأولادهما غير المتزوجين الذين يعيشون معهم في سكن واحد، ويشير هذا التعريف إلى الأسرة النواة[32].

كما يمكن أن تعرف بأنها المؤسسة الاجتماعية التي تنشأ من اقتران رجل وامرأة بعقد يرمي إلى إنشاء اللبنة التي تساهم في بناء المجتمع وأهم أركانها الزواج[33].

إجرائيا نقصد بالأسرة ذلك الوسط المكون من الزوج والزوجة وأبنائهما، والذي يحقق للأفراد المتمدرسين إشباعهم التربوي والدراسي، من خلال ممارسة سلطتها عليهم ودفعهم نحو تحقيق التفوق والنجاح المدرسي.

---

[30] عاطف، غيث (1972)، قاموس علم الاجتماع، مصر، العينة المصرية العامة للكتاب، ص 176

[31] محفوظ، بن زياني (2001)، الأسرة والوعي التربوي، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ص 21.

[32] دلال، عوض (2016)، المراهقة ودور الأسرة في التعامل معها: الخصائص والمشكلات، ط 1، دار خالد اللحياني، السعودية، ص 38.

[33] تمارا محمد، زياد الجاد الله (2015)، الأسرة ودورها في تنشئة الأطفال اجتماعيا وتربويا، دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 16.

2- المدرسة

تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية التي يقضي فيها الأطفال معظم أوقاتهم وهي التي تزودهم بالخبرات المتنوعة، وتهيؤهم للدراسة والعمل، وتعدهم لاكتساب مهارات أساسية في ميادين مختلفة من الحياة، وتوفر لهم الظروف المناسبة لنموهم جسميا وعقليا واجتماعيا[34].

إجرائيا نعرف المدرسة بأنها مؤسسة تربوية تخضع لضوابط محددة تهدف من خلالها إلى تنظيم فاعلية العنصر البشري، بحيث تنتج وتفعل وفق إطار منظم يضبط مهام كل فئة ويجعلها تقوم بعملها الخاص لكي يصب في الإطار العام ويحقق الأهداف والغايات المرغوبة منه .

3- التحصيل الدراسي

يعرف التحصيل الدراسي بأنه المستوى المحدد من الانجاز أو الكفاءة أو الآداء في العمل المدرسي، يجري كشفه من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات[35].

أما معجم المصطلحات التربوية والنفسية فيعرف التحصيل الدراسي بأنه مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات، معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل معين يتم معه قياس المستويات المحددة ويتميز الاختبار بالصدق والثبات والموضوعية[36].

وفي هذا الصدد نعرف التحصيل الدراسي إجرائيا بأنه حصيلة ما يكتسبه التلميذ المتمدرس بالطور المتوسط من العملية التعليمية من معارف ومعلومات وخبرات، ويمكن قياسه بالاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي ويعبر عنه بالتقدير العام لدرجات التلميذ في المواد الدراسية.

الدراسات السابقة:

سعت العديد من الدراسات التي تم إجراؤها خلال السنوات القليلة الماضية إلى تفسير العلاقة التكاملية بين الأسرة والمدرسة والتحصيل الدراسي للأبناء، وتعتبر دراسة سميرة ونجن[37] (2012) من أهم هذه الدراسات والموسومة بـ "محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء" وقد هدفت هاته الدراسة إلى الكشف عن العوامل الرئيسية التي تؤثر في المتابعة الأسرية للأبناء مركزة على المستوى التعليمي والاقتصادي للوالدين، وكذا الكشف عن نمط هذه المتابعة الأسرية ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي. هذا وقد استندت الباحثة في دراستها إلى عينة شملت 104 أسرة من أسر تلاميذ الطور الابتدائي بمدينة بسكرة تم اختيارها بطريقة عشوائية، وكان من أهم ما توصلت إليه الباحثة أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأولياء كلما ساهم ذلك في زيادة التحصيل الدراسي للأبناء، وكلما سهل من متابعتهم لأبنائهم وذلك كون أن مستواهم التعليمي المرتفع يجعلهم يدركون قيمة العلم والتعلم. من جهة أخرى يلعب المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع دورا إيجابيا في التحصيل

---

[34] منى، زعيمية (2013)، الأسرة، المدرسة ومسارات التعلم، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة، ص 20.

[35] حسن ظاهر، خالد (2012)، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 145.

[36] سالم عبد الله، الفاخري (2018)، التحصيل الدراسي، ط 1، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، ص 8.

[37] سميرة، ونجن (2012)، محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة.

الدراسي للأبناء، كما يؤثر نمط المتابعة الأسرية في تحصيلهم الدراسي، خصوصا النمط المرن على عكس النمط المتشدد أو المتسيب .

في تحليل لاحق قامت به زعيمية منى[38] (2013) حول "الأسرة، المدرسة ومسارات التعلم" حيث هدفت في دراستها إلى التعرف على أساليب الخطاب الأسرية للوالدين حول المدرسة وعلاقتها بالنجاح المدرسي للأبناء، وبغية الوصول إلى الهدف المطلوب اعتمدت الباحثة على استمارة شملت 30 سؤلاً، وزعت على عينة مكونة من 153 أسرة من أسر تلاميذ ست موسطات تابعة لمدينة قسنطينة اختيروا بطريقة عشوائية، ومن أجل الحصول على النتائج تم التحليل باستخدام المنهج الوصفي، وتوصلت الباحثة إلى ما يلي:

1- أن الخطاب الأسري للوالدين القائم على الاهتمام بالمدرسة يؤدي إلى النجاح المدرسي للأبناء، هذا الاهتمام الذي يتمثل عادة في زيارة الآباء لمدارس أبنائهم وتواصلهم مع مدرسيهم بغرض الاطمئنان على نتائجهم الدراسية، وكذا حضور اجتماعات أولياء التلاميذ واتصالهم بالمدرسة في حالة وقوع مشكلة في المدرسة تخص أبناءهم. وتدل هاته الاهتمامات عموما على محاولة الآباء متابعة مستوى التحصيل الدراسي لأبنائهم سعيا منهم للالتحاق بنوع التعليم الذي يرغبون فيه .

2- الخطاب الأسري للوالدين المشجع والمحفز والداعم على الانجاز الثقافي والعلمي له دور في النجاح المدرسي للأبناء، بحيث يجعلهم يندفعون نحو الدراسة والسعي والاجتهاد الذي يمكنهم من الحصول على أفضل النتائج الدراسية والعكس بالعكس.

3- الخطاب الأسري للوالدين القائم على الانتظارت الايجابية من المدرسة له دور في النجاح المدرسي للأبناء، لأن التوقع الوالدي يؤدي إلى استثارة الآباء لدوافع الأبناء نحو الدراسة وتحقيق درجات مرتفعة ومن ثم تحقيق النجاح المدرسي.

أما الباحثة علاق لامية[39] (2014) والتي هدفت من خلال دراستها الموسومة بـ "دور الوالدين في التحصيل الدراسي للأبناء" إلى تحليل ما تحدثه البيئة الأسرية عموما والوالدين خصوصا من أثر على نتائج الأبناء الدراسية وعلى آدائهم الدراسي العام، وقد استندت بدورها إلى عينة عشوائية ضمت 150 تلميذ من تلاميذ الرابعة متوسط من متوسطات مختلفة تابعة لولاية أم البواقي، وذلك من أجل فهم دور الوالدين تجاه أبنائهم فيما يتعلق بتمدرسهم وتحصيلهم الدراسي، وقد توصلت الباحثة إلى جملة من النتائج أهمها أن :

- هناك علاقة بين دور الوالدين في المرحلة المتوسطة والتحصيل الدراسي للأبناء.
- هناك علاقة بين التحفيز المادي والمعنوي الذي يمارسه الوالدان على أبنائهم المتمدرس ومستوى تحصيلهم الدراسي .
- هناك علاقة بين المساعدة البيداغوجية الوالدية المباشرة وغير المباشرة والتحصيل الدراسي للأبناء.
- هناك علاقة بين مستوى ونوعية الضبط الوالدي ومستوى التحصيل الدراسي .

على الرغم من أن الدراسات السابقة تمنحنا ما يمكن اعتباره قائمة شاملة نسبيًا لما قد يؤثر على التلاميذ في تحصيلهم الدراسي كتلك الأدوار التي يقوم بها الآباء تجاه المدرسة، إلاَّ أن البحث الذي بين أيدينا ما هو إلاَّ محاولة

---

[38] منى، زعيمية (2013)، مرجع سبق ذكره.

[39] لامية، علاق (2014)، دور الوالدين في التحصيل الدراسي للأبناء، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة.

منًا لفهم أعمق لنمط التواصل بين الأسرة والمدرسة في سبيل نجاح الأبناء، سواء كان هذا التواصل عن طريق نمط متابعتهم داخل الأسرة، أو نمط المتابعة خارجها أي ما يتعلق بالمدرسة. وفي هذا الإطار فإن هذه الدراسة تعد إضافة إلى أدبيات مواضيع الدراسات التربوية، واستمرارا للجهود المبذولة وتعظيما للفائدة وما يتبع ذلك من حقائق.

المنهجية ومصادر البيانات:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي على عينة عشوائية مكونة من أسر تلاميذ متوسطتي ميعادي فخر الدين وخروبي محمد لخضر بتقرت والبالغ عددهم 51 أسرة، وقد وقع الاختيار على هاتين المتوسطتين لقربهما من سكن الباحث مما يُسهل عليه توزيع الاستبيان.

من جهة أخرى وللحصول على إجابات للتساؤلات المطروحة في هذه الدراسة تم تصميم استبيان مكون من 17 فقرة موزعة على محورين هما: نمط تواصل الأولياء مع المدرسة ونمط متابعة الأولياء لتمدرس الأبناء داخل الأسرة فضلاً عن البيانات الأساسية، وقد تمَّت الإجابة عن هذا الاستبيان من قبل أفراد العينة، كما جاء استيفائه من قبل 51 أسرة فقط حيث تعذر علينا إرجاع أربع استبيانات .

نتائج الدراسة الميدانية:

وصف عينة الدراسة

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

ولي التلميذ	التكرار	النسبة %
الأب	23	45.1
الأم	28	54.9
المجموع	51	100

يتضح من الجدول (1) أن نسبة الأولياء الذكور لأفراد عينة الدراسة تقترب من نسبة الأولياء الإناث، مع فارق طفيف لصالح الإناث، وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على تغير المكانة الاجتماعية للمرأة وتبادل الأدوار، كما يجد هذا التقارب تفسيره جزئيا في ترمل بعض أفراد عينة الدراسة مما يجبر الأم على أن تشغل دور الولي.

جدول (2): توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للولي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة %
ابتدائي	2	3.9
متوسط	4	7.8
ثانوي	28	54.9
جامعي	17	33.3
المجموع	51	100

يظهر الجدول (2) عدم تجانس التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي، فمن جهة حاز المستوى الثانوي على أعلى النسب بقيمة 54.9%، في حين لم تتعدى نسبة ذوو المستوى الابتدائي والمتوسط مجتمعة الـ 12%، بينما جاءت نسبة المستوى الجامعي متوسطة نوعا ما.

إن انخفاض نسبتي كل من مبحوثي الابتدائي والمتوسط ما مرده إلَّا مواصلة أغلب فئات المجتمع دراستهم حتى المرحلة الثانوية، وفي الحقيقة هذا أمر طبيعي، فكما هو معلوم لدينا أن التغيرات الاجتماعية التي شهدتها الجزائر منذ السنوات القليلة الماضية أثرت في معظم أفراد المجتمع، خصوصا المرأة التي أصبحت بإمكانها مواصلة الدراسة فضلاً عن خروجها للعمل.

جدول (3): توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية

الحالة العائلية	التكرار	النسبة %
متزوج	43	84.3
أرمل	8	15.7
المجموع	51	100

يظهر من الجدول أعلاه عدم تجانس التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب الحالة العائلية، فلقد أثبتت النتائج أن ما يمثل 84% من الأسر هي أسر مستقرة، الأمر الذي يُعزّز حسن متابعة الأولياء لأبنائهم، هذا وقد بلغت نسبة الأسر التي تحوز على الولي الأرمل 15.7% فقط، أي أن حوالي سُدس المبحوثين هم من الأرامل وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بسابقتها.

تحليل فقرات محور تواصل الأولياء مع المدرسة:

تم قياس محور تواصل الأولياء مع المدرسة بست فقرات، والجدول الموالي يبين فقرات قياس هذا المتغير فضلاً عن الوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة.

جدول (4): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب محور تواصل الأولياء مع المدرسة

العبارات	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%	أبدا	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
أزور مدرسة ابني من أجل تفقد تحصيله الدراسي	10	19.6	24	47.1	11	21.6	6	11.8	2.75	0.91	3
يقابلني الطاقم المدرسي بالترحيب أثناء الزيارة	28	54.9	10	19.6	6	11.8	7	13.7	3.16	1.10	1
يتم استدعائي دائما من قبل المدرسة لأجل سلوك ابني	4	7.8	3	5.9	4	7.8	40	78.4	1.43	0.92	6
تبلغني المدرسة بغياب	13	25.5	6	11.8	8	15.7	24	47.1	2.16	1.27	4

ابني أو تأخره عن الدراسة										
تربطني علاقة حسنة بأساتذة ابني	27	52.9	12	23.5	4	7.8	8	15.7	3.14	1.11	2
تبلغني المؤسسة بالمشكلات والصعوبات التي تواجه ابني في دراسته	9	17.6	11	21.6	10	19.6	21	41.2	2.16	1.16	5
المجموع									2.46	1.079	

يوضح الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول (تواصل الأولياء مع المدرسة)، حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على (يقابلني الطاقم المدرسي بالترحيب أثناء الزيارة) بانحراف معياري 1.1 ومتوسط حسابي 3.16، بإجمالي دوماً 28 مستجيب من أصل 51، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة التي تنص على (تربطني علاقة حسنة بأساتذة ابني)، حيث جاءت قيمة الانحراف المعياري 1.1 وقيمة المتوسط الحسابي 3.14 بإجمالي دائما 27 مستجيب من أصل 51.

هذا وقد جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على (يتم استدعائي دائما من قبل المدرسة لأجل سلوك ابني) بقيمة انحراف معياري 0.92 ومتوسط حسابي 1.43، وهو ما يقابل عبارة أبدا، أمَّا عن إجمالي أبدا فقد بلغ العدد 40 مستجيب من أصل 51 وهو ما يمثل نسبة 78.4%، أي أن قرابة أربعة أخماس أفراد عينة الدراسة لا يتم استدعاؤهم لأجل سلوك أبنائهم.

من جهة أخرى يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للمحور الأول (تواصل الأولياء مع المدرسة) بلغ 2.46 كما بلغ الانحراف المعياري 1.07 وهو ما يقابل عبارة نادرا، أي أن مستوى تواصل الأولياء مع المدرسة يعتبر منخفض.

تحليل فقرات محور متابعة الأولياء لتمدرس الأبناء داخل الأسرة:

تم قياس محور متابعة الأولياء لتمدرس الأبناء داخل الأسرة بست فقرات، والجدول الموالي يبين فقرات قياس هذا المتغير فضلاً عن الوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة.

جدول (5): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب محور متابعة الأولياء لتمدرس الأبناء داخل الأسرة

العبارات	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%	أبدا	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
أشجع ابني على الذهاب إلى المدرسة	43	84.3	5	9.8	1	2	2	3.9	3.75	0.69	1
أتابع ابني في آداء واجباته المنزلية	21	41.2	20	39.2	7	13.7	3	5.9	3.16	0.88	4
أوفر لابني جميع	45	88.2	2	3.9	1	2	3	5.9	3.75	0.77	2

مستلزمات الدراسة										
أشجع ابني على حضور الدروس الخصوصية	24	47.1	11	21.6	10	19.6	6	11.8	3.04	1.08	5
أعاقب ابني في حالة حصوله على نتائج سيئة	11	21.6	12	23.5	12	23.5	16	31.4	2.35	1.15	6
أطلع على نتائج ابني من خلال كشف نقاطه	40	78.4	6	11.8	2	3.9	3	5.9	3.63	0.82	3
المجموع									3.28	0.898	

يوضح الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الثاني (متابعة الأولياء لتمدرس الأبناء داخل الأسرة)، حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على (أشجع ابني على الذهاب إلى المدرسة) بانحراف معياري 0.69 ومتوسط حسابي 3.75، بإجمالي دائما 43 مستجيب من أصل 51، وجاء في نفس المرتبة الفقرة التي تنص على (أوفر لابني جميع مستلزمات الدراسة) حيث جاءت قيمة الانحراف المعياري 0.77 وقيمة المتوسط الحسابي 3.75 بإجمالي دائما 45 مستجيب من أصل 51.

هذا وقد جاء في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على (أعاقب ابني في حالة حصوله على نتائج سيئة) بقيمة انحراف معياري 1.1 وقيمة متوسط حسابي 2.35 وهو ما يقابل عبارة نادرا، أمَّا عن إجمالي نادرا فقد بلغ العدد 12 مستجيب من أصل 51.

من جهة أخرى يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للمحور الثاني (متابعة الأولياء لتمدرس الأبناء داخل الأسرة) بلغ 3.28، كما بلغ الانحراف المعياري 0.89 وهو ما يدل على توجه عينة الدراسة نحو اتجاه أحيانا، أي أن مستوى متابعة الأولياء لتمدرس الأبناء داخل الأسرة يعتبر مرتفع.

مناقشة النتائج في ضوء تساؤلات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم اللجوء إلى استخدام مربع كاي حيث بينت النتائج أن:

1- قيمة مربع كاي للعلاقة بين تواصل الأولياء مع المدرسة والتحصيل الدراسي للأبناء تساوي 10.45 وبمستوى دلالة 0.107 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي لا توجد علاقة بين تواصل الأولياء مع المدرسة والتحصيل الدراسي للأبناء حسب أفراد العينة، وتختلف هذه النتيجة عمَّا توصلت إليه الباحثة زعيمية منى في دراستها حول الأسرة، المدرسة ومسارات التعلم، والتي تشير إلى أن الخطاب الأسري للوالدين القائم على الاهتمام بالمدرسة يؤدي إلى النجاح المدرسي للأبناء، هذا الاهتمام الذي يتمثل عادة في زيارة الآباء لمدارس أبنائهم وتواصلهم مع مدرسيهم بغرض الاطمئنان على نتائجهم الدراسية، وكذا حضور اجتماعات أولياء التلاميذ واتصالهم بالمدرسة في حالة وقوع مشكلة في المدرسة تخص أبناءهم.

2- قيمة مربع كاي للعلاقة بين متابعة الأولياء لتمدرس الأبناء داخل الأسرة وتحصيلهم الدراسي، تساوي 10.42 وبمستوى دلالة 0.108 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد علاقة بين متابعة الأولياء لتمدرس

الأبناء داخل الأسرة وتحصيلهم الدراسي حسب أفراد العينة. وتختلف هذه النتيجة عمًا توصلت إليه الباحثة سميرة ونجن في دراستها حول محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء، والتي تشير إلى أن نمط المتابعة الأسرية يؤثر في التحصيل الدراسي للأبناء، بل إن النمط المرن له أثر ايجابي على التحصيل الدراسي على عكس النمط المتشدد أو المتسيب.

كما تختلف هاته النتيجة أيضا مع دراسة الباحثة علاق لامية حول دور الوالدين في التحصيل الدراسي للأبناء، والتي تشير إلى أن هناك علاقة بين كل من التحفيز المادي والمعنوي الذي يمارسه الوالدان وكذا المساعدة البيداغوجية الوالدية المباشرة منها وغير المباشرة والتحصيل الدراسي في المرحلة المتوسطة.

خاتمة:

تُبين الدراسة العديد من النتائج المتعلقة بموضوع الأسرة والمدرسة وإشكالية التحصيل الدراسي لدى الأبناء، فمن ذلك مثلاً نجد أن الأولياء من أفراد عينة الدراسة لا يتواصلون مع مدرسة أبنائهم، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور 2.46 كما بلغ الانحراف المعياري 1.07 وهو ما يقابل عبارة نادرا، وهو ما يشير إلى أن مستوى تواصل الأولياء مع المدرسة يعتبر منخفض. من جهة أخرى كشفت الدراسة أن الأولياء أحيانا فقط ما يتابعون تمدرس أبنائهم داخل الأسرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور 3.28، كما بلغ الانحراف المعياري 0.89.

أما عن العلاقة بين تواصل الأولياء مع المدرسة والتحصيل الدراسي للأبناء فقد بلغت قيمة مربع كاي 10.45 وبمستوى دلالة 0.107 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي لا توجد علاقة بين تواصل الأولياء مع المدرسة والتحصيل الدراسي للأبناء بحسب إجابات أفراد العينة. بالإضافة إلى ذلك بلغت قيمة مربع كاي للعلاقة بين متابعة الأولياء لتمدرس الأبناء داخل الأسرة وتحصيلهم الدراسي 10.42 وبمستوى دلالة 0.108 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي لا توجد علاقة بين متابعة الأولياء لتمدرس الأبناء داخل الأسرة وتحصيلهم الدراسي حسب إجابات أفراد العينة.

بالرغم من النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلا أنه عادة ما يسعى الآباء إلى تحقيق النجاح والتفوق لأبنائهم المتمدرسين، وذلك عبر العديد من الطرق والأساليب التربوية، هاته الأخيرة التي تختلف باختلاف الأوساط الاجتماعية والاقتصادية. وعموما دأبت الأسر على استخدام تقنيات وأساليب في التربية وإعداد النشء تتفاوت في بساطتها ودرجة تعقيدها لجعل الفرد المتمدرس على وعي بما يتوجب عليه فعله وهو في بداية مشواره الدراسي وإدراكه للتعليم على أنه أفضل وسيلة لضمان المستقبل، ومن هنا أصبح لزاما على المدرسة أن تمد يد العون للأسرة لتحقيق تكامل هذا الدور المشترك.

الهوامش:

1- تمارا محمد، زياد الجاد الله (2015)، الأسرة ودورها في تنشئة الأطفال اجتماعيا وتربويا، دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

2- حسن ظاهر، خالد (2012)، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

3- دلال، عوض (2016)، المراهقة ودور الأسرة في التعامل معها: الخصائص والمشكلات، ط 1، دار خالد اللحياني، السعودية.

4- سالم عبد الله، الفاخري (2018)، التحصيل الدراسي، ط 1، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن.

5- سميرة، ونجن (2012)، محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة.
6- عاطف، غيث (1972)، قاموس علم الاجتماع، مصر، العينة المصرية العامة للكتاب.
7- لامية، علاق (2014)، دور الوالدين في التحصيل الدراسي للأبناء، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة.
8- محفوظ، بن زياني (2001)، الأسرة والوعي التربوي، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
9- منى، زعيمية (2013)، الأسرة، المدرسة ومسارات التعلم، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة.

تدريس التربية البدنية والرياضية في ضل المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ الطور الثانوي

د. مكاوي يوسف حمة لحضر الوادي – الجزائر

د. طبلاوي فاتح الجزائر 3 –الجزائر

ملخص الدراسة : يعكس النظام التربوي طموحات الأمة و يكرس اختياراتها الثقافية و الاجتماعية و يسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية على الوجه الأكمل و هذا ما جعل الجزائر تواكب التطور فتبنت التدريس بالمقاربة بالكفاءات و أدرجته من خلال مخطط متعدد السنوات في المنظومة التربوية حيث نالت التربية البدنية و الرياضية نصيبها من خلال بناء مناهج جديدة منذ 2003 ، حيث اعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف ، كونها تتوافق مع مساعي المدرسة في الوقت الراهن و تعمل على إعداد التلميذ إعدادا كاملا و كافيا لمواجهة الحياة اليومية لهذا كان إدراج بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية أمر لا بد منه و الآن وقد مرت ستة عشرة سنة عن صدور مناهجها و قرار اعتمادها في مؤسساتنا التعليمية كيف يمكن أن يكون تدريس التربية البدنية و الرياضية في ظل هته الأخيرة ؟ وهذا ما سيكون منطلق دراستنا في هذا البحث.

الكلمات المفتاحية : التربية البدنية و الرياضية ، المقاربة بالكفاءات ، تلاميذ الطور الثانوي

Abstract :

The educational system reflects the aspirations of the nation and dedicates its cultural and social choices and seeks in a permanent movement to find appropriate formulas for the generation of generations, a social upbringing that makes them active citizens who are able to fully assume their social, economic and cultural roles and this is what made Algeria keep pace with development and adopted education The competencies approach

and included it through a multi-year scheme in the educational system where physical and sports education gained its share by building new curricula since 2003, where the approach was adopted by competencies that are in fact an extension of the approach with goals, as they are attending According to the school's endeavors at the present time and working to prepare the student fully and sufficiently to face daily life, this was the inclusion of the pedagogy of the approach with competencies in physical and physical education is a must and now it has been sixteen years since the issuance of its curricula and the decision to adopt it in our educational institutions How can physical education and sports be taught in light of his last year? This is what will be the starting point of our study in this research

Keywords: Physical Education and Sports, Approach with competencies, Secondary stage students

مقدمة :

يعكس النظام التربوي طموحات الأمة و يكرس اختياراتها الثقافية و الاجتماعية و يسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية على الوجه الأكمل فحركية النظام التربوي نجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني و القيم الدينية و الاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة و استشراف المستقبل بمستلزماته العلمية و التكنولوجية من جهة أخرى لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم و قادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة و المدرسة الجزائرية ، فقد أصبحت تبنى الآن لبلوغ كفاءات بمختلف مستوياتها

و هذا ما جعل الجزائر تواكب التطور فتبنت التدريس بالمقاربة بالكفاءات و أدرجته من خلال مخطط متعدد السنوات في المنظومة التربوية. حيث صارت المنظومة الجزائرية تنتهج منهج المقاربة بالكفاءات في جميع المواد الدراسية و نالت التربية البدنية و الرياضية نصيبها من هذا التغيير من خلال بناء مناهج جديدة منذ 2003 ، حيث جاءت لتثري هذه التجربة الأولى و اعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف ، كونها تتوافق مع مساعي المدرسة في الوقت الراهن و تعمل على إعداد التلميذ إعدادا كاملا و كافيا لمواجهة الحياة اليومية لما تزوده من معرفة و تجربة يتحدى بها ظواهرها ، لهذا كان إدراج بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية أمر لا بد منه و الآن وقد مرت ستة عشرة سنة عن صدور مناهجها و قرار اعتمادها في مؤسساتنا التعليمية كيف يمكن أن يكون تدريس التربية البدنية و الرياضية في ظل هته الأخيرة أي المقاربة بالكفاءات ؟ وهذا ما سيكون منطلق دراستنا في هذا البحث.

2- الفرضيات:

2-1-الفرضية العامة:

يعتمد أساتذة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي على طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات

2-2-الفرضيات الجزئية :

1 – أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي يستوعبوا جيدا إستراتيجية تعليم / تعلم وطريقة التدريس المعتمدة

2 – يرى أساتذة التربية البدنية والرياضية أن تلاميذ الطور الثانوي متكيفين مع هذه البيداغوجيا الجديدة

03- أهداف البحث :

– معرفة ما إذا كان اعتماد هذه البيداغوجيا – أي المقاربة بالكفاءات – ساري المفعول وهذا من خلال مواقف أهل الاختصاص (الأساتذة) وكذا الزيارات الميدانية.

– لفت انتباه الجهات الوصية (المنظومة التربوية) للأخذ بعين الاعتبار هذا المشكل ووضعه محل الدراسات.

– كما تهدف هذه الدراسة إلى التوضيح الأكثر لما للأستاذ والتلميذ من حقوق وما عليهم من واجبات في عملية منسقة ومتكاملة من خلال المقاربة الجديدة .

04- أهمية البحث:

إن أهمية أي بحث تتوقف على أهمية الظاهرة التي تتم دراستها ، وعلى قيمتها العلمية وما يمكن أن تحققه من نتائج يستفاد منها وتكتسب دراستنا هذه أهميتها من:

– طبيعة وحيوية موضوع المقاربة بالكفاءات ، كونها تسعى إلى اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية.

– معرفة ما إذا كان هناك حقا تطبيق للمقاربة بالكفاءات ميدانيا كما هو مسطر منهجا.

– الفهم الجيد لأبعاد التربية البدنية والرياضية في ضل هذه المقاربة.

05- تحديد المصطلحات والمفاهيم :

1.5- التربية البدنية الرياضية:

تعرف بأنها العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني عن وسيط هو الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق الأهداف.

ويقصد بها ذلك الجزء من العملية التربوية التي يساهم في تنمية التربية البدنية، الانفعالية، الاجتماعية ، العقلية لكل فرد من خلال وسط الأنشطة البدنية[40]

2.5- التدريس:

يحدث التدريس عندما يحاول فرد مثقف واحد مساعدة فرد آخر أو مجموعة أفراد في أداء أو تعلم نشاط خاص، ويقصد به هو توافر القصد أو النية من جانب المدرس ليمد بالمساعدة، وهذه المحاولة المثقفة أو المدروسة تعتبر مفهوما أساسيا له ، ولقد عرف التدريس بأنه "أي تأثير يهدف إلى تحسين تعليم شخص آخر" وغرض التدريس هو مساعدة التلاميذ عند التعلم والنمو، لتصميم بيئة تغير من السلوك المعرفي والحركي والانفعالي في الاتجاه المرغوب، وأداء هذا كله بسلوك يجذب التلاميذ لخبرات التعلم التي يدرسونها [41]

3.5- المقاربة بالكفاءات : L'approche Par Competence

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف الحياة[42]

6-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي تساعد الباحث في إلقاء نظرة حول جوانب الدراسة الميدانية لبحثه، وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من ملائمة مكان الدراسة للبحث، و التحقق من مدى صلاحية الأداة المستعملة لجمع المعلومات ومعرفة الزمن المناسب و المتطلب لإجرائها. .

7-المنهج المتبع :

بالنظر للمشكلة التي طرحناها ، و طبيعة الموضوع المقترح ، لجأنا إلى المنهج الوصفي ، وذلك لتلاؤمه مع موضوعنا هذا ، و هو عبارة عن بحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة و الأشياء و العمليات و الأشخاص بتصويرهم للوضع الراهن في بعض الأحيان ، كما يحددون العلاقات التي توجد بين التظاهرات أو التيارات التي تبدو في عملية نموه ، ومن حين لآخر يحاولون وضع تنبؤات عن الأحداث المقبلة .[43]

1: أمين أنور الخولي ، أسامة كامل راتب ، جمال الشافعي ، إبراهيم خليفة : دائرة معارف رياضية وعلوم التربية البدنية ، دار الفكر العربية القاهرة ، 1948 ، ص 574 .

41: أمين أنور الخولي، وآخرون، نفس المرجع، ص794.

42: وزارة التربية الوطنية ، البيداغوجيا بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، العدد 17، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر

4: رابح تركي ، مناهج البحث في علو التربية ، دارالفكر العربية ، 1984 ،ص.41

تعريفه : عبارة عن إستقصاء في ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها ، و كشف جوانبها ، و تحديد العلاقات بين عناصرها .[44]

8- مجمتع و عينة البحث :

العينة الإحصائية و كيفية إختبارها :

إن الهدف من إختبار العينة الحصول على معلومات من المجتمع الأصلي للبحث ، فالعينة إذا هي إنتقاء عدد الأفراد لدراسة معينة تجعل النتائج منهم ممثلين لمجتمع الدراسة ، فالاختبار الجديد للعينة يجعل النتائج قابلة للتعميم على المجتمع ، حيث تكون نتائجها صادقة .[45]

لقد حددنا عينة لهذه الدراسة ، تكون أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي ، هذا ما يخول لنا الحصول على نتائج يمكن تعميمها و لو بصورة نسبية ، و من ثم الخروج بنتائج تلازم الحقيقة و تعطي صورة حقيقية للميدان المدروس ، شملت عينة البحث إختيارنا لعينة من المجتمع الأصلي الخاصة بطريقة و بشكل عشوائي ، و حرصا للوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية مطابقة للواقع قمنا باختبار عينة البحث من عدة ثانويات، ولم تخصص العينة لجنس واحد(ذكور، إناث)، ولكن خصصت لأساتذة التربية البدنية والرياضية – من الجنسين – المدرسين للطور الثانوي وتتكون العينة من 30 فردا أي 30 أستاذا.

9- أدوات البحث و كيفية و مراحل بنائها و تصميمها :

لقد قمنا بإستخدام نوع واحد من أدوات البحث و المتمثل في الاستبيان خاص بالأساتذة و ذلك بجمع النتائج المتحصل عليها للوصول للإجابة عن الأسئلة المطروحة في بحثنا هذا ، كما يعرف الاستبيان أنه أداة عملية ، تعتبر من بين وسائل الإستقصاء لجمع المعلومات الأكثر فعالية لخدمة البحث ، يحتوي هذا الأخير على مجموعة من الأسئلة ، تمت صياغتها لإختبار صحة فروض هذه الدراسة و أهداف البحث ، و يحتوي الإستبيان الذي أعددناه على :

5:إخلاص محمد عبد الحفيظ ، مصطفى حسين باهي ، طرق البحث العلمي و التحليل الإحصائي ، مركز الكتاب للنشر ، مصر ، سنة 2000 ، ص 129 .

45 : إخلاص محمد عبد الحفيظ ، مصطفى حسين باهي ، نفس المرجع السابق، ص 133

الأسئلة المغلقة : و هي الأسئلة المقيدة بـ " نعم " أو " لا " ، و من مزايا هذا

النوع من الإستبيان أنه يشجع على الإجابة عليها ، لأنه لا يتطلب وقتا و جهدا كبيرين ، و يسهل عملية تصنيف البيانات و تحليلها و إحصائها ، و من عيوبه أن المفحوص لا يجد بين الإجابات الجاهزة ما يريده

الأسئلة المفتوحة : و تكون الإجابة على أسئلة حرة مفتوحة ، حيث يحتوي
الإستبيان على عدد من الأسئلة و بإمكان المجيب الإجابة عليها بطريقته و لغته الخاصة ، و يهدف هذا النوع من الأسئلة إلى إعطاء المجيب فرصته يكتب رأيه و يذكر تبريراته للإجابة بشكل عام و صريح .[46]

10- تحديد متغيرات الدراسة :

إن إشكالية فرضيات كل دراسة تصاغ على شكل متغيرات يؤثر إحداهما على الآخر ، بالاعتماد على مفاهيم و مصطلحات و أوجب علينا تحديد هذه المتغيرات و هي كالآتي :

- **المتغير المستقل:** هو العلاقة بين السبب و النتيجة أي العامل المستعمل نريد من خلله قياس النواتج .
- **المتغير التابع** : هو الذي يوضح الناتج أو الجواب لأنه يحدد الظاهرة التي نحن بصدد محاولة شرحها و هي تلك العوامل أو الظواهر التي يسعى الباحث إلى قياسها ، و هي تتأثر بالمتغير المستقل

المتغير المستقل : تدريس التربية البدنية والرياضية.

المتغير التابع : المقاربة بالكفاءات.

11- مجالات البحث :

المجال المكاني : أجري هذا البحث في ولاية الوادي ثانويات دائرة المقرن ،

و هي كالتالي :

. – ثانوية حنكة علي المقرن – ثانوي سيدي عون

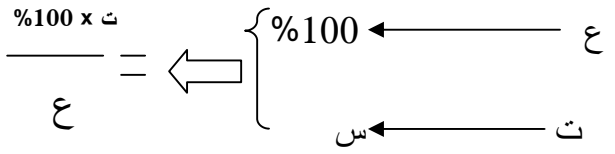
– ثانوية صحن الرتم العيايشة – ثانوية الحمادين.

المجال الزماني : لقد كانت الانطلاقة في بحثنا هذا بدراسة الجانب التطبيقي والذي امتد من منتصف شهرسبتمبر إلى غاية نهاية شهرأكتوبر2018

12-المعالجة الإحصائية:

46: سامي عريف و آخرون ، مناهج البحث العلمي و أساليبه ،ط2 ، دار مجد للنشر ، عمان ، سنة1999 .ص67 – 68 .

بغرض الخروج بنتائج موثوق بها علميا، استخدمنا الطريقة الإحصائية في بحثنا لكون الإحصاء هو الأداة والوسيلة الحقيقية التي نعالج بها النتائج واعتمدنا على استخراج النسبة المئوية باستخدام الطريقة التالية (القاعدة الثلاثية):



النسبة المئوية = التكرارت *100 %

عدد الافراد

حيث:

ع: تمثل عدد أفراد العينة.

ت: يمثل عدد التكرارات.

س: يمثل النسبة المئوية.

13- تحليل ومناقشة النتائج :

- المحور الأول:

- **الفرضية الجزئية الأولى:**

أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي يستوعبوا جيدا إستراتيجية تعليم / تعلم وطريقة التدريس المعتمدة

- **السؤال رقم (01):**

في رأيك ما هي الطريقة المناسبة لتحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية ؟

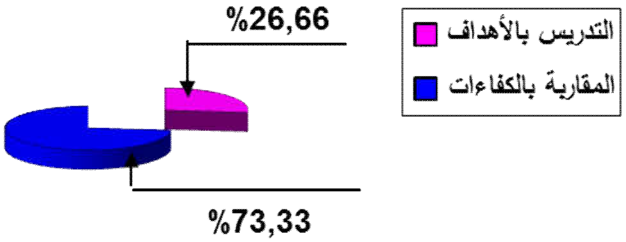
1- عرض النتائج:

- **الجدول رقم (01):** يمثل نتائج إجابات الأساتذة على السؤال رقم (01).

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية %
التدريس بالأهداف	08	%26.66
المقاربة بالكفاءات	22	%73.33
المجموع	30	%100

النسبية رقم (01): توضح نتائج إجابات السؤال رقم (01) بالنسبة المئوية.

التمثيل البياني (المخطط) رقم (01)



2- تحليل النتائج:

من خلال النتائج المبينة في الجدول، نلاحظ أن نسبة كبيرة (73.33%) من الأساتذة يؤكدون أن نسبة تحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية تكون كبيرة أثناء التدريس بالكفاءات ، بينما النسبة الباقية (26.66 %) وهي حوالي ربع من مجموع الأساتذة يؤكدون على أنها تتحقق أثناء التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

و هذا راجع الى تطبيق الأساتذة المنهاج الجديد أثناء التدريس واحساس الاستاذ لما يحتويه هذا المنهاج الجديد من اهمية كبيرة و جودة تعليمية مميزة التي من خلاله قد نلاحظ تطور كبير و نمو واستواعب كبير من طرف التلميذ وهذا بالطبع يؤدي الى ، تحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية .

السؤال رقم (02):

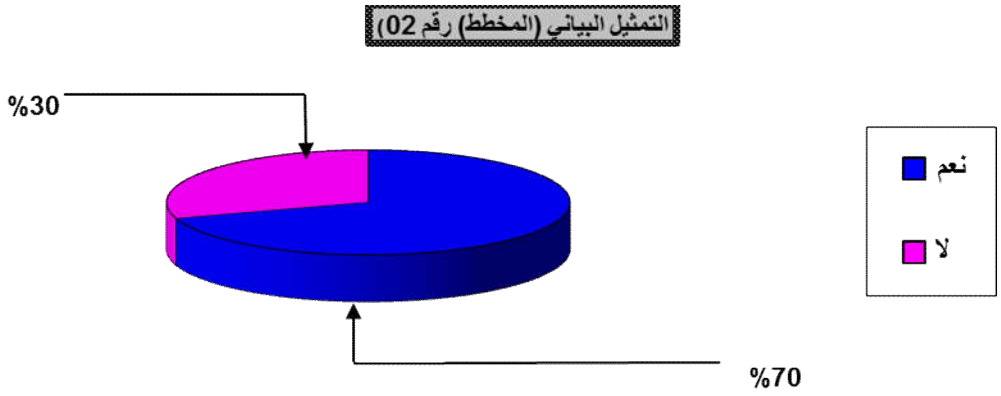
هل يوجد فرق بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفاءات ؟

1- عرض النتائج:

- الجدول رقم (02): يوضح لنا النتائج الخاصة بالسؤال رقم (02).

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	21	%70
لا	09	%30
المجموع	30	%100

- الدائرة النسبية رقم (02): توضح لنا نتائج الإجابات الخاصة بالسؤال رقم (02) بالنسبة المئوية.



2- تحليل النتائج:

من خلال الجدول، نلاحظ أن نسبة (70%) يؤكدون أن هناك فرق بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفاءات ، أما(30%) يؤكدون على انه ليس هناك فرق في التدريس.

في نظرنا هذا راجع، إما إلى عدم التطبيق الجيد لهذه الطريقة من طرف الأساتذة، إضافة إلى عدم امتلاك المتعلم لقدرات كافية، أو أنه حقا هذه الطريقة التي تعتمد على وضع المتعلم في حالة مشكلات، تؤثر عليه سلبيا اضافة الى عدة اسباب اخرى كعدم الاستيعاب الجيد لهؤلاء الأساتذة الذين لا يلاحظون فرقا واضحا وجليا فيما يخص الطريقتين لكن بالمقابل العدد الكبير نجدهم في طريق الانسجام مع هذه الطريقة التعليمية الجديدة و المهمة التي تجعل من التلميذ كمحور العملية التعليمية التعلمية .

المحور الثاني:

- الفرضية الجزئية الثانية

يرى أساتذة التربية البدنية والرياضية أن تلاميذ الطور الثانوي متكيفين مع هذه البيداغوجيا الجديدة

- السؤال رقم (09):

هل اعتماد المقاربة بالكفاءات يعني حقا الانتقال من منطلق التعليم الى منطق التعلم؟

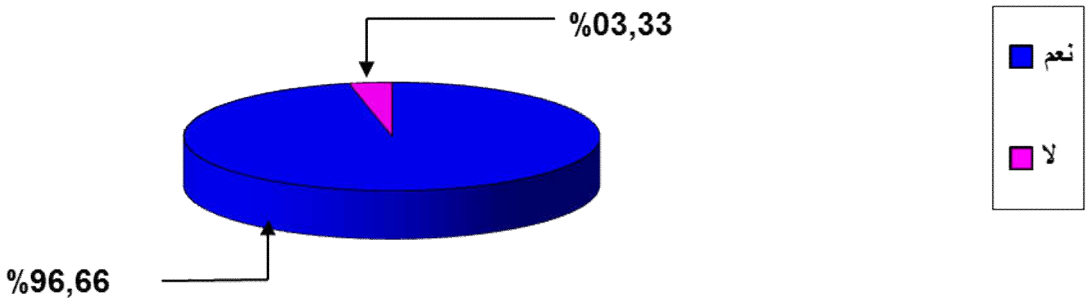
1- عرض النتائج:

- الجدول رقم (09): يمثل النتائج الخاصة بالسؤال رقم (09).

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	29	%96.66
لا	01	%03.33
المجموع	30	%100

- الدائرة النسبية رقم (09): توضح النتائج الخاصة بالسؤال رقم (09) بالنسبة المئوية.

التمثيل البياني (المخطط) رقم (09)



2- تحليل النتائج:

من خلال الجدول، نلاحظ أن أغلبية الأساتذة (96.66%)، يؤكدون أن اعتماد المقاربة بالكفاءات تعني حقا الانتقال من منطق التعليم الى منطق التعلم ، أما أقليتهم (03.33%)، يؤكدون على أنها عكس ذلك.

وهذا يؤكد ان جل الأساتذة قد أصبحوا واعين جيدا بهذه المقاربة الجديدة ولاحظوا في الميدان النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق هته الطريقة الجديدة و التي بدأت تأتي أكلها في الميدان .

- **السؤال رقم (10):**

هل طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تعتمد أساسا على وضع المتعلم في حالة مشكلات تؤثر عليه.

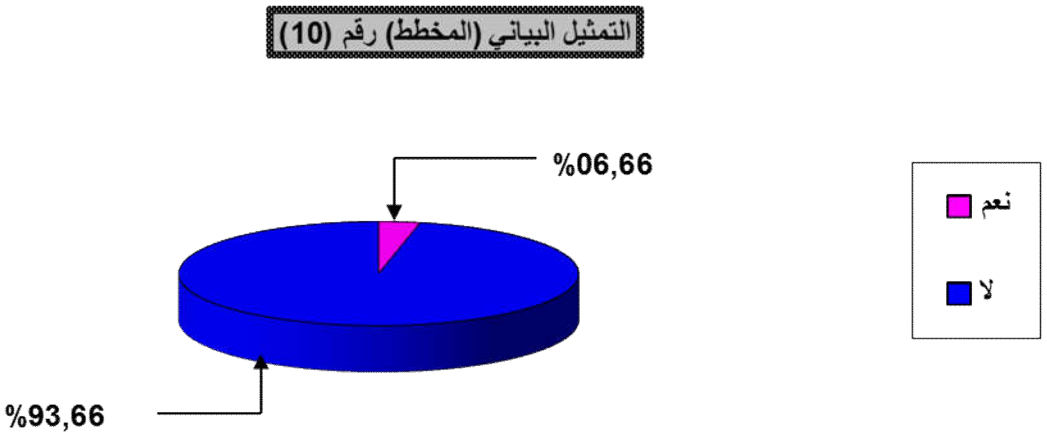
1-عرض النتائج:

- الجدول رقم (10): يبين لنا نتائج إجابات الأساتذة على السؤال رقم (10).

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية %
ايجابيا	28	%93.33
سلبيا	02	%06.66

المجموع	30	%100

– الدائرة النسبية رقم (10): تعرض لنا النسب المئوية لإجابات الأساتذة الخاصة بالسؤال رقم (10).



2– تحليل النتائج :

من خلال الجدول، نلاحظ أن(93.33 %) يؤكدون أن طريقة المقاربة بالكفاءات، التي تعتمد على وضع المتعلم في حالة مشكلات تؤثر تأثير اجابي ، أما القيمة الباقية (06.66 %)، يؤكدون على أنها تؤثر على المتعلم سلبا.

في نظرنا هذا راجع، إما إلى التطبيق الجيد لهذه الطريقة من طرف الأساتذة، او إلى امتلاك المتعلم لقدرات كافية تجعله يتأثر ايجابيا مع هذا النظام الجديد وهذا أيضا يعود إلى عدم التطبيق الجيد لهذه المقاربة إثناء التدريس وعدم قدرة البعض على إيصال المعلومة من خلال وضع التلميذ في مشكلات تعليمية التي من خلالها يستوعب الدرس ويصل إلى الفائدة المرجوة من خلال الدرس .

الاستنتاج العام:

يعتبر منهاج التربية البدنية والرياضية من أهم المناهج التربوية التي أدخل فيها التعديل والتحسين وفقا للتطور الذي شهدته المنظومة التربوية الجزائرية بصفة عامة والتربية البدنية والرياضية بصفة خاصة، من حيث أنها تحضى باهتمام متزايد من طرف الدولة، وذلك من حيث صدور مراسيم وأوامر جديدة تنظم وتسير هذه المادة.

وبذلك خصصت الدولة الجزائرية مبالغ جد معتبرة لإنشاء الهياكل والمرافق الرياضة الملائمة، وفتح معاهد جديدة لتكوين إطارات في التربية البدنية والرياضية يعتمد عليهم في تأطير المتعلمين في المستوى المتوسط والثانوي.

إلى أنه ورغم ذلك لا يزال أساتذة التربية البدنية والرياضية يجدون صعوبات وعراقيل كثيرة ومتنوعة لا تسمح لهم بتحقيق أهداف مادتهم، وهذا راجع إلى التباين الواضح الموجود بين ما هو نظري وما يتطلبه ميدان التعلم.

وبعد مناقشتنا وتحليلنا لاستمارات الاستبيان الخاصة بالأساتذة في المرحلة الثانوية ، توصلنا إلى نتائج توحي بان هناك توافق بين طريقة التدريس التربية البدنية و الرياضية والمقاربة بالكفاءات.

ومن خلال أراء وأجوبة الأساتذة توصلنا إلى النتائج التالية:

أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي يفهمون و يستوعبوا جيدا إستراتيجية تعليم/تعلم وطرق التدريس المعتمدة .

أساتذة التربية البدنية و الرياضية يرون بأن تلاميذ الطور المتوسط متكيفين مع هذه البيداغوجيا الجديدة و المتبعة ، ومنه تحققت الفرضية الثانية.

بالإضافة إلى أن أستاذ التربية البدنية و الرياضية قد خطى خطوات كبيرة في استعمال و استيعاب الطرق الجديدة في التدريس وهذا واضح وجليا في الميدان .

قائمة المراجع :

إخلاص محمد عبد الحفيظ ، مصطفى حسين باهي ، طرق البحث العلمي و التحليل الإحصائي ، مركز الكتاب للنشر ، مصر ، سنة 2000 ، ص 129 .

أمين أنور الخولي ، أسامة كامل راتب ، جمال الشافعي ، إبراهيم خليفة : دائرة معارف رياضية وعلوم التربية البدنية ، دار الفكر العربية القاهرة ، 1948 ، ص 574

سامي عريف و آخرون ، مناهج البحث العلمي و أساليبه ،ط2 ، دار مجد للنشر ، عمان ، سنة1999 .ص67 – 68 .

رابح تركي ، مناهج البحث في علو التربية ، دارالفكر العربية ، 1984 ،ص.41

وزارة التربية الوطنية ، البيداغوجيا بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ، العدد 17، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر .

عنوان المقال : واقع التواصل والتفاعل المتبادل بين الأسرة والمدرسة

الاسم اللقب: عمر مختاري

الدرجة العلمية: السنة الرابعة دكتوراه (أستاذ مؤقت بالمسيلة)

التخصص: اللسانيات واللغة العربية

المؤسسة الأصلية: جامعة الحاج لخضر باتنة 01

رقم الهاتف: 0792355052

البريد الإلكتروني: Mokhtari.amar28@gmail.com

الملخص:

تهدف الدراسة إلى معرفة واقع التواصل والتفاعل الجاد والهادف والمتبادل بين المدرسة والمجتمع المحلي، الذي أصبح واقعًا عالميًا تفرضه التغيرات والتطورات السريعة التي طرأت في العقود الأخيرة، حيث إن مسؤولية الإعداد النوعي للأجيال القادمة لم تعد تقتصر على المدرسة وحدها، فقد دخلت العلاقة بين المدرسة والمجتمع مرحلة جديدة يتعين على المدرسة فيها أن تدعم جسور التواصل مع المجتمع المحيط، وأن تعزز الجهود المشتركة لتحقيق الأهداف المنشودة، بل إن نجاحها في تحقيق أهدافها يعتمد أساسا على مدى صلتها بمجتمعها، وهنا نطرح التساؤل الرئيسي والذي سنحاول الإجابة عليه من خلال هذه الدراسة هو: ماهي مبادئ التواصل والتفاعل التي تتكامل من أجلها الأسرة والمدرسة ؟ معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي.

لذلك يجب على المدرسة أن تقوم بمسؤولية كبرى في تفعيل أنشطة وممارسات متنوعة لبناء أواصر وطيدة مع المجتمع، وهذا من رهان الإصلاح التربوي، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية داخل المجتمع، وجدت لتعليم أبنائه وحفظ تراثه، وقيادته للتغيير الذي يؤدي إلى تقدمه وازدهاره، وهذا من أجل تحقيق حاجات المجتمع وتفسيرها .

الكلمات المفتاحية: الاتصال: مفهومه، أهميته، خصائصه، التواصل بين المدرسة والأسرة.

Title of the article: The reality of communication and mutual interaction between family and school

Abstract

The study aims to know the reality of communication ،serious and meaningful interaction between the school and the community. What has become a global reality imposed by rapid changes and developments in recent decades, as the responsibility of qualitative preparation for future generations is no longer confined to the school alone, has entered the relationship between the school and the community a new stage in which the school must support bridges of communication with the surrounding community The success of these goals depends mainly on the extent to which they relate to their society. Here we ask the main question that we will try to answer through

this study: What are the principles of communication and interaction for which the family and School? based on this descriptive analytical approach.

Therefore, the school must take a major responsibility in activating various activities and practices to build strong bonds with the community, and this is the bet of educational reform, the school is a social institution within the community, found to educate its children and preserve its heritage and leadership of the change that leads to its progress and prosperity, and This is in order to fulfill the needs of society and to interpret them.

Keywords: Communication, concept, importance, characteristics, communication between school and school.

مقدمة:

تشهد المجتمعات المعاصرة، في كثير من المجتمعات في العالم، تغيرات سريعة ومتعددة الاتجاهات، وهي تحتم على الوالدين مراجعة علاقاتهم مع أولادهم وأساليب تربيتهم والطرق التعامل معهم، للتغلب على آثارها السلبية، التي تفاقمت بسبب انشغال الوالدين عن الأولاد وهذا راجع لكثرة الأعمال، وازدياد متطلبات الحياة.

ويعتبر تواصل الوالدين مع المدرسة من العوامل الأساسية في تقوية العلاقة بين أفراد الأسرة، وهو في الوقت ذاته، يساعد المدرسة على القيام بدورها وتحقيق أهدافها، فتربية الأولاد في هذا العصر أضحت مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع.

ومن جهة أخرى ينحدر التسجيل بأن النتائج السلبية الناتجة عن عدم التعاون والتواصل بين البيت والمدرسة تعود بأثر سلبي على التلميذ والبيت والمدرسة والمجتمع.

وتحاول هذه الدراسة البحثية أن تلتمس الدور التربوي للأسرة من خلال مشاركتها ومتابعة تمدرس أبنائها، وكيف يمكن تفعيل هذا الدور؟.

وعليه فمستقبل المجتمع متوقف على مدى التكامل بين مختلف أنساقه الاجتماعية خاصة القاعدية منها الأسرة والمدرسة، من أجل تكوين جيل سليم قادر على تحمل المسؤولية المنوط بها مستقبلا.

مشكلة الدراسة: تتلخص مشكلة الدراسة فيما يلي:

- ما مفهوم التواصل؟ وما أهميته وأهدافه وخصائصه ؟
- ماهي مبادئ التواصل والتفاعل المتبادل بين الأسرة والمدرسة ؟
- ما سبل الارتقاء بالممارسات المدرسية الداعمة في مجال التواصل مع المجتمع المحلي؟

فرضية الدراسة:

- تتكامل الأسرة والمدرسة من خلال المشاركة في الحياة الاجتماعية.
- تعد وظيفة الأستاذ من أشكال التكامل بين الأسرة والمدرسة.

أهمية الدراسة: تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:

- تتناول هذه الدراسة موضوع التواصل بين الأسرة والمدرسة، وهو من الموضوعات التي تحتاج إلى دراسة على اعتبار أنه يسهم في الارتقاء بالأسرة والمدرسة معا.
- معرفة حجم التواصل بين الأسرة والمدرسة.

– تفيد هذه الدراسة مؤسسات المجتمع المحلي، والقائمون على العملية التربوية من مخططين تربويين، ومديري المدارس، ومعلمين.

أهداف الدراسة: تسعى دراستنا إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها ما يلي:

– تحديد مفهوم التواصل.

– إبراز أهمية وأهداف التواصل وخصائصه.

– توضيح آليات التواصل والتفاعل المتبادل بين الأسرة والمدرسة.

منهج الدراسة:

المنهج شرط ضروري في أي دراسة علمية، إذ بدونه لا يمكن بلوغ النتائج المرتبطة بكشف الحقائق، والمنهج المعتمد هو المنهج الوصفي التحليلي، لأنه الأنسب إلى هذا النوع من الدراسات الذي يعتمد على التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة معينة.

أولا– تعريف الاتصال:

" أصل كلمة الاتصال مشتقة من اللاتينيةContact_ وتعني المشاركة أي الاشتراك في المعلومات أو تبادل " المعلومات أو المشاعر والاتجاهات"[1]، والاتصال في اللغة: أساسا الصلة والعلاقة وبلوغ غاية معينة من تلك الصلة والاتصال هو الربط، والجمع، والصلة.

وتكاد تلتقي معظم تعريفات الاتصال عند عناصر مشتركة نذكر أهمها:

*" الاتصال عملية تفاعل اجتماعي يستخدمها الناس لبناء معان تشكل في عقولهم صورا ذهنية للعالم ويتبادلون هذه الصور الذهنية عن طريق الرموز، وهو الاشتراك في فكرة أو اتجاه أو موقف، ولا يشترط أن تكون المشاركة بالاتفاق والتطابق، بل المشاركة هنا تعني الأفكار والمشاعر والاتجاهات والمواقف في حالات الاتفاق كما في حال الاختلاف الجزئي أو الكلي "[2].

*" هو أساس العلاقات الإنسانية، وليس شيئا قائما بذاته ومن خلاله يمكن أن تتطور هذه العلاقات وهو يشمل الرموز(صورا وكلمات)، ويشتمل على معلومات وأفكار وتجارب "[3].

*" الاتصال هو العملية التي من خلالها ينقل الفرد أو الجماعة(المرسل أو المرسلون) بعض الرسائل وذلك من أجل التأثير في سلوك أفراد أو جماعات أخرى وتغييره " [4].

* ومن أشمل تعاريف الاتصال وأوضحه دلالة على البعد السوسيولوجي الذي ينطوي عليه ما قدمه **كولي تشارلز هورتون حيث يقول:**" نعني بالاتصال الأسلوب الذي يتكون من جميع الرموز الروحية بما فيها الوسائل التي تنتقل عبر المكان ويتم الحفاظ على استمرارها عبر الزمان، وتشمل تلك الوسائل تعبيرات الوجه ووضع الجسم والحركات الجسمية، ونغمة الصوت والكلمات والكتابة والطباعة والسكك الحديدية والتلغراف والتلفزيون، وكل ما يستحدث من وسائل متجددة تستخدم لعبور المكان وتخطي الزمان "[5].

ثانيا – أهمية وأهداف الاتصال:

تعد عملية الاتصال عملية اجتماعية أساسية تتعلق بعلاقة الفرد بالآخرين من أجل الحصول على المنفعة والمصالح المشتركة، ويعدها بعضهم المحور الأساس الذي تدور حوله العمليات الاجتماعية وضرورة إنسانية

لتماسك الأفراد والجماعات والمجتمعات والشعوب على اختلافها، ويمكن القول أن أسلوب الاتصال وطريقته يحددان إلى درجة كبيرة مدى نجاح التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي[6].

وللاتصال الإنساني أهداف ووظائف متعددة أهمها ما يلي[7]:

1-هدف تنظيمي: عن طريق ربط الأفراد ببعضهم البعض أو الجماعات ببعضها البعض، وتنسيق أنشطتها وذلك بقصد تحقيق الأهداف الموضوعية، وهذا يعني قيام الاتصال بوظيفة تنظيمية.

2- هدف إعلامي تثقيفي: عن طريق نقل المعلومات إلى الآخرين، وتوعيتهم وتنويرهم بالأمور، وهذا يعني قيام الاتصال بوظيفة إعلامية وتثقيفية.

3- هدف إقناعي: من خلال إقناع الآخرين بالأفكار والآراء المنقولة، وهذا يعني قيام الاتصال بوظيفة إقناعية.

4- هدف تعليمي: وذلاك من خلال نقل المعلومات أو الأفكار أو المهارات أو خبرات جديدة تضيف إلى أفكار الآخرين ومعلوماتهم ومهاراتهم وخبراتهم في مجالات الحياة المختلفة، تساعدهم في حل المشكلات.

5- هدف اجتماعي: وذلك من خلال زيادة التفاعل بين أفراد المجتمع الواحد أو المجتمعات المختلفة، مما يؤدي إلى إيجاد علاقات طيبة بينهم، وهذا يعني قيام الاتصال بوظيفة اجتماعية.

ثالثا- خصائص ومراحل الاتصال الإنساني:

أ-خصائص الاتصال:

للاتصال الإنساني عدة خصائص تتمثل في النقاط الآتية الذكر[8]:

1- الاتصال عملية ديناميكية ومستمرة ومتغيرة، تبدأ منذ اللحظات الأولى لولادة الطفل وتستمر حتى نهاية حياته.

2- الاتصال عملية هادفة دائما، بمعنى أن وراء كل عملية اتصال هادفا وغاية.

3 – الاتصال عملية تفاعل، والتفاعل هنا يعني تأثير من جانب وتأثر من جانب آخر، أو بمعنى آخر قدرة المرسل على التأثير في تفكير المستقبل واتجاهاته وبالعكس.

4- الاتصال يتم بعدة أشكال وهي الاتصال بين الفرد ونفسه، والاتصال بين الفرد وشخص آخر، والاتصال بين الأفراد والجماعات، والاتصال بين جماعة وأخرى، ومجتمع وآخر.

5- الاتصال ليس نشاطا مستقلا، وإنما هو جزء لا يتجزأ من كل شيء يقوم به الطفل أو الراشد أو الجماعة.

6- الاتصال الفعال يستلزم فهم طرفي أو أطراف العملية الاتصالية للأفكار والمعاني المنقولة أو المتبادلة، ويتأكد كل طرف من الطرف الآخر يفهمه تماما وبوضوح.

7- الاتصال عملية مشاركة بين المرسل والمستقبل(طرفي الاتصال) في الأفكار أو المعلومات أو المعاني المنقولة أو المتبادلة، وصقلها وتطويرها.

ب- مراحل العملية الاتصالية هي[9]:

1-مرحلة إدراك الرسالة: وتشمل تحديد الرسالة من قبل المرسل وقراره بإرسالها.

2- مرحلة الترميز: وهي مرحلة تحويل الأفكار أو المعلومات أو المشاعر المراد نقلها إلى المستقبل إلى رسالة اتصالية على شكل رموز لفظية أو غير لفظية مناسبة.

3- مرحلة اختيار وسيلة الاتصال: وتشمل استقبال الرسالة وتحليل رموزها وتفسيرها وفهم معناها، ومعرفة المستقبل لدى تطابقها مع حاجاته وقيمه وأفكاره.

4- مرحلة الاستجابة أو التغذية الراجعة: وتعني الاستجابة ردة فعل المستقبل على الرسالة بالقبول أو الرفض، وقد تكون الاستجابة مباشرة أو غير مباشرة، ضعيفة او قوية، سلبية أو إيجابية، عقلية أو ما دية، وتكمن أهمية الاستجابة في إعلامنا بمدى نجاح عملية الاتصال أو فشلها[10].

5- مرحلة فك الرموز الثانية: وتتضمن عملية تحويل رموز الرسالة الاتصالية الجديدة(الاستجابة) إلى معان، إذ يقوم المستقبل الجديد(المرسل الأصلي) باستقبال استجابة المرسل(المستقبل الأصلي) وفك رموزها وتحليلها وفهم معناها، فإذا تبين له أن رسالته قد فهمت من قبل المستقبل اطمأن إلى نجاح اتصاله، وإذا تبين له عكس ذلك، عاد وأرسل رسالة اتصالية جديدة معدلة وأكثر وضوحا على نحو يسهل فهمها من قبل المستقبل، وهكذا تستمر عملية الاتصال على نحو تفاعلي مستمر حتى يتحقق الهدف الكلي من الاتصال.

رابعا- التواصل والتفاعل المتبادل بين الأسرة والمدرسة:

إن علاقة المدرسة بالأسرة يجب أن ترتكز على مبادئ التواصل والتفاعل المتبادل والشراكة الفعالة والحقيقية والتكاملية، فإن كانت هذه الشراكة فاعلة فقد تنشئ أفرادا ذوي تربية وتعليم وسلوك وأكثر فاعلية، وأكثر انتاجا، وينبغي أن تكون هذه الشراكة على أسس من التفاهم والتعاون، بهدف الارتقاء بمستوى الأبناء التعليمي التربوي، وقد لا يتم ذلك إلا بإدراك كلا الطرفين(الأسرة والمدرسة) لأهمية دور كل منهما في العملية التربوية والتعليمية، مع تسخير كل الإمكانات والوسائل والسبل الكفيلة لتفعيل هذه العلاقة على مستوى التطبيق والممارسة، وتبقى المدرسة هي التي يجب عليها أن تخطو الخطوة الأولى نحو هذا الانفتاح وعليها أن تعمل جاهدة على جعل الأسرة تلتحق بها وتشاركها هموم عملها[11].

وهنا على الأسرة أن تكون على دراية بما تقوم به المدرسة وما تقدمه من رعاية وتعليم لأبنائها حتى تساعد في تحقيق الأهداف، ولا يتم ذلك إلا بأن تزور الأسرة ممثلة في الولي أو أحد أفرادها المدرسة وتتعرف عليها وعلى برامجها، وكذلك أن تدرك الأسرة قيمة العلم وأهميته وتعمل على نجاح البرامج الإرشادية والتعليمية للطلبة، فالأسرة يجب أن تعرف برامج الطلبة: مستواهم، أدائهم، وكيف يتعلمون، وكذلك على الأسرة متابعة سلوك البناء في المدرسة وخارجها، فكثير من الأطفال يتعلمون سلوك انحرافي من زملائهم في المدرسة في حالة غياب دور الأهل، كما يجب عليها أن تنفتح أيضا على باقي مكونات المحيط وذلك بتفعيل جميع الإجراءات التشريعية والقانونية التي تمكنها من تحقيق هذا الانفتاح مثلا على جمعية أولياء التلاميذ.

ومن هنا فالتفاعل بين المدرسة والأسرة ضرورة ملحة تتطلبها مصلحة الأطفال، ذلك أن الأسرة والمدرسة هما المسؤولان الرئيسيان في تربية الطفل، وأن دور كل من هما يكمل الآخر.

- ومن العوامل التي تتحكم في أهمية هذا التفاعل ما يلي[12]:

أ- إعداد التلاميذ في الصفوف كبيرة، وهذا يقلل من نصيب الطفل في الحصة الدراسية، فمن هنا لا بد من ربط المدرسة بالبيت، ليتعاونا من أجل الطفل.

ب- من أجل تثبيت المهارات التعليمية التي يتعلمها الأطفال في المدرسة، فإنه لا بد من المتابعة والاهتمام في البيت.

ج- لا بد من استمرار الإشراف على الأطفال من قبل الأسرة والمدرسة وذلك منعا لحدوث التغيب أو التسرب بين أطفال المدرسة.

ويجب أن يقوم هذا التعاون من خلال التواصل الفعال محور دراستنا على الأسس التربوية التالية:

1- التعاون من أجل تحقيق الأهداف التربوية:" وتبرز أهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة عن طريق تنسيق الوسائل التربوية في ضوء التفاهم، والاتفاق والتحديد الواضح للأهداف التربوية في إطارها الشامل"[13] والتي توضحها المناهج التربوية لكل نظام تربوي، فالمنهج المدرسي أساس هام من الأسس التي يرتكز عليها بناء التربية لأنه الوسيلة الأولى لتحديد نوع الثقافة التي يزود بها المتعلمون ومناهج التعليم تتصل اتصالا وثيقا بأهداف التربية، فليس غريبا أن يختلف المنهج باختلاف الأهداف التي يحققها، وأن يتكيف وفقا لها، وهذا ما يجعله في تغير مستمر، وأنه بحاجة إلى تطور دائم في جميع نواحيه.

2- التعاون من أجل النمو المتكامل: إن كلا من الأسرة والمدرسة لا تستطيع بمفردها أن تحقق التربية الشاملة لجوانب النمو المختلفة، وبما أن النمو عملية مستمرة لذلك ينبغي تعاونهما معا في إتاحة فرص النمو وتنوعها، بحيث تتفق وقدرات الطفل واستعداداته التي تحددها مراحل نموه المختلفة واستكمالها، حتى يصل بتربية الطفل إلى الهدف المراد، وحتى لا يحدث بينهما تناقضا، يترتب عنه اضطرابا في شخصية الطفل، وفقدان الثقة في المدرسة أو الأسرة كلتاهما " وهذا التوازن بين المدرسة والأسرة ضروري حتى يتكامل نمو الطفل ويتجه اتجاها مشتركا "[14]، ومن ثم تكتمل جوانب النمو التربوي، ويكتمل تكوين الشخصية متعددة القدرات والاهتمامات عن طريق ما يسمى بالتربية الموازنة.

3- التعاون من أجل القضاء على الصراع: كثيرا ما يكون الطفل ضحية للصراع الناتج عن التعارض بين وجهات النظر والحكم على الأمور التعليمية بين الأسرة والمدرسة، لذلك ينبغي أن يكون هناك تناسقا في الأمور بينهما، وتجنب الحيرة والصراع التي يعيشها الطفل وتؤثر في تشكيل شخصيته وتعرضه لأمراض نفسية وعضوية.

4- التعاون من أجل تقليل الفاقد التعليمي: ويقصد بالفاقد التعليمي عدم تحقيق عائد تربوي يتكافأ مع الجهد والانفاق الخاص ببرنامج تربوي معين في فترة زمنية معينة، وقد يكون الفاقد في كم التعليم أو نوعه المطلوب، وينشأ الفاقد التعليمي نتيجة لمشاكل أسرية أو اجتماعية أو اقتصادية أو مدرسية، أو غيرها لذلك يصبح التعاون بين الأسرة والمدرسة ضروريا لتفادي الفاقد التعليمي[15].

خامسا- أهمية التواصل بين الأسرة والمدرسة:

المدرسة والأسرة واجهة مركزية في الإصلاح التربوي وتعميق التماسك في لحمة المجتمع لإنضاج الفعل الاجتماعي بكل تجلياته في صميم الحياة المدرسية، ذلك أن فك العزلة عن المدرسة وتكسير سياج التهميش والإقصاء حولها، " فالمؤسسات التعليمية لا يمكن أن تؤدي وظيفتها بين جدران أربعة، بل يجب أن تتعاون مع المؤسسات في البيئة لتؤدي هذه الوظيفة على الوجه الأكمل، وكلما كانت أكثر استجابة لحاجات بيئتها ومجتمعها كان هذا أكثر فعالية وأعمق أثرا، فلا يمكن أن تؤدي المدرسة وظيفتها الاجتماعية على أحسن وجه دون أن يكون هناك ارتباط قوي بينها وبين البيئة التي تحيط بها، على أن يكون الارتباط مبنيا على أسس من الأخذ والعطاء"[16]، ففك العزلة من أهم الأمور التي ينكب عليها فكر التحديد، وتستهدفها مواقف التغير الاجتماعي.

كما تؤدي بعض البحوث التربوية على " أن حياة الطفل في المدرسة لا تنقطع عن أسرته، وإنما يضل واقعا تحت تأثيرها ومن هنا كانت أهمية التنسيق بين شتى أنواع التأثير الصادرة عن كل من البيت والمدرسة، الأمر الذي يتطلب توطيد العلاقة بين الآباء والمعلمين على أساس سليم ضمانا لسير العملية التربوية في طريق متسق وموحد يحقق النفع للمتعلم وبالتالي يحقق الخير للمجتمع "[17].

سادسا- آليات لتفعيل العلاقة بين الأسرة والمدرسة:

عرفت عملية تفعيل وتقنين العلاقة بين المؤسستين تطورات كبيرة في العقود الأخيرة من القرن الماضي في الكثير من بلدان العالم، وعليه فهناك جهد دائب لتطوير التشريع المتعلق بهذه المسألة، إضافة إلى وجود وصفات عامة يجب الأخذ لإنجاح هذا التواصل بين المؤسستين من ضمنها ما يلي:

1- وجوب زيادة المدرسة بشكل دوري، والاستفادة من توجيهات المعلمين، والطاقم الإداري للمدرسة.

2- لابد من إشراك الأهالي في نشاطات المدرسة، بالقدر الذي يخلق جوا من التآلف بين الفاعلين التربويين والأسرة.

3- العمل على الاهتمام بالتراث من خلال الزيارات إلى المتاحف أو إنشاء متاحف خاصة داخل المدرسة، هذا يساعد الأهالي على الصلة مع المدرسة بكثرة الزيارات والترابط معها.

4- إنشاء المخيمات الدراسية من الأمور التي تساعد الأهالي على الاهتمام بالتواصل مع المدرسة.

فكلما كان التواصل مستمرا تعمقت العلاقة بين الأسرة والمدرسة، وازداد إطلاع الأولياء على مستوى أبنائهم التحصيلي والسلوكي، واتضحت أمامهم سبل التدخل للعلاج إن تطلب الأمر ذلك، وإذا فقدت العلاقة أو الشراكة بين البيت والمدرسة لن نرى الثمار المثلى التي نطمح لها[18].

سابعا- تكامل وظائف الأسرة والمدرسة:

تتكامل كل من الأسرة والمدرسة في الحياة الاجتماعية، وذلك من خلال كون الأسرة مؤسسة اجتماعية بالدرجة الأولى عن التنشئة الاجتماعية، ففي محيطها الاجتماعي يظهر لنا جليا عملية التفاعل الاجتماعي الذي هو محور تتأثر به عملية التنشئة الاجتماعية، ويمارس فيه الطفل أول طقوس المشاركة والعمل والتعاون وكل العمليات الاجتماعية الأخرى التي ستمكنه من التأقلم في المستقبل مع أفراد آخرين جاؤوا من مؤسسات أسرية أخرى، كذلك تغرس فيه روح الانتماء[19].

فالطفل يولد في الأسرة التي تمثل مجتمعه الأول ثم تتسع دائرته الاجتماعية فيتقدم نموه، لتمثل مجموعة من العلاقات الاجتماعية التي تزيد معارفه وخبراته، ولا سيما من خلال احتكاكه بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى كالمدرسة التي لها علاقة مباشرة بتربية الطفل وتنشئته وتكيفه مع الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه[20].

ففي البيئة الأسرية يشكل الأبوان أول معلمان للطفل لأصول التكيف مع المحيط الخارجي، وبالرغم من إن المظاهر الأولى للتنشئة الاجتماعية تبدأ وتترعرع في جو الأسرة إلا أنها لم تعد تستأثر وحدها بتلك التنشئة في عالمنا المعاصر وذلك نتيجة النمو المتزايد للأبحاث والتكنولوجيا، مما أدى إلى الاهتمام بالتعليم عن المدارس التي أوجدها المجتمع وأصبحت بناء أساسيا من أبنيته، فوظيفتها الأساسية التربية والتعليم، وفق أهداف وبرامج تنموية، هدفها إعداد جيل واع ومتعلم، يطمح إلى التقدم والرقي، تستمد قيمها ومبادئها ومعتقداتها من قيم وتعاليم المجتمع التي هي جزء منها، فتعمل على نقل التراث الثقافي الحضاري لذلك المجتمع عبر الأجيال والمحافظة عليه، كما أنها مؤسسة تنمو فيها العلاقات بين التلاميذ والمعلمين، وتتفتح من خلالها إمكانيات الأفراد وأنشطتهم الفكرية ليصبحوا أفرادا فاعلين في الحاضر والمستقبل عاملين على دفع مجتمعاتهم نحو النمو والازدهار[21].

ثامنا- أهداف المدرسة الجزائرية:

إن المدرسة الجزائرية المجددة هي المدرج الأول لتلقي الثقافة الديمقراطية وأفضل ضمان للتوافق الاجتماعي والوحدة الوطنية، تسهر على تكوين مواطن يتمتع بمعالم لا جدال فيها، مواطن وفي لمبادئه، ويمكن استخلاص صنفين من الأهداف[22]:

1-أهداف وطنية: وتتمثل في تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة وإكسابهم المعارف العامة العلمية والتكنولوجية التي تمكنهم من الاستجابة للتطلعات الشعبية التواقة إلى العدالة والتقدم وحق المواطن الجزائري في التربية والتكوين.

2- أهداف دولية: تتجسد في منح التربية التي تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام لسيادة الأمم وتلقين مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز، وتنمية تربية تتجاذب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية[23].

***وأوصت الدراسة بما يلي:**

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية للتعرف على" واقع التواصل بين الأسرة والمدرسة "، يمكن سرد التوصيات على النحو التالي:

1- ضرورة تفعيل آليات التواصل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع الذي نعيش فيه بكافة أشكالها للارتقاء بالعلاقة بينهما.

2- ضرورة مشاركة أولياء الأمور في المناسبات التي تعقدها المدرسة.

3- ضرورة إطلاع الإعلام من صحف وتلفاز وراديو بالمستجدات التي تخص العمليات التعليمية والتحديات التي تواجهها.

4- أهمية إشراك الطلاب والمعلمين في الأعمال الخيرية والتطوعية بهدف زيادة التواصل مع المجتمع، ومن ثم دعم روح التفاعل والتعاون.

5- الاستفادة من الخدمات التي تقدمها مؤسسات المجتمع الذي نعيش فيه.

6- تشجيع مدراء المدارس والمعلمين على المشاركة في المؤتمرات(الدولية والوطنية) والأيام الدراسية التي تعقدها الجامعات والمؤسسات المجتمعية وتقديم الحوافز اللازمة لذلك.

الخاتمة:

تبين من خلال هذه الدراسة أهمية التواصل بين الأسرة والمدرسة لإنجاح المسار التعليمي للأبناء، ويتطلب الأمر لتحقيق ذلك توفر جملة من المحددات والشروط التي تمت الإشارة إليها آنفا، فكلما كان التواصل مستمرا تعمقت العلاقة بينهما، وازداد إطلاع الأولياء على مستوى أبنائهم التحصيلي والسلوكي، واتضحت أمامهم سبل التدخل للعلاج إن تطلب الأمر ذلك، والأسرة هي مورد اللبنات(التلاميذ) للمدرسة، والمدرسة هي التي تستقبل هؤلاء التلاميذ بالتربية والتعليم بالشكل الذي يتلاءم مع قدراتهم ومهاراتهم وبالشكل الذي يتطلبه المجتمع، **ومن بين نتائج الدراسة نذكر أهمها:**

1- التعاون بين الأسرة والمدرسة ضروري وهام من أجل تحقيق الأهداف التربوية، وذلك عن طريق تنسيق الوسائل في ضوء التفاهم والتحديد الواضح للأهداف التربوية.

2- التعاون ضروري من أجل تحقيق النمو المتكامل: فالنمو عملية شاملة ومستمرة للنواحي الجسمية والحسية والحركية، والاجتماعية، والعقلية واللغوية، وتقوم الأسرة بتنمية هذه النواحي، وتساعدها المدرسة بعد ذلك في تنميتها ولابد لهاتين المؤسستين من التعاون البناء والمستمر لكي تتم عملية النمو سليم عند الطفل.

3- التعاون ضروري من أجل القضاء على الصراع: كثيرا ما يكون الطفل ضحية للصراع الناشئ عن تعارض وجهات النظر والحكم على الأمور التعليمية بين الأسرة والمدرسة، لذلك ينبغي أن يكون هناك تناسقا في الأمور المشتركة بينهما حتى تبعدا الطفل عن مواقف الصراع التي تعرقل نمو شخصيته.

4- التعاون ضروري من أجل تقليل الفاقد التعليمي: ويقصد به عدم تحقيق عائد تربوي يتكافأ مع الجهد والإنفاق الخاص ببرنامج تربوي معين في فترة زمنية معينة، وينشأ الفاقد التعليمي نتيجة لمشاكل أسرية أو اجتماعية أو اقتصادية أو مدرسية، لذلك يكون التعاون بين الأسرة والمدرسة ضروريا لتلافي الفاقد التعليمي.

5- التعاون من أجل التكيف مع التغير الثقافي: إن المجتمع الذي نعيش فيه يتسم بالتغير، كما أن التربية هي الوسيلة الأكيدة لإحداث التكيف مع التغير الثقافي، وتكوين النظرة العقلية المنفتحة لتقبل التغير ومعايشته وتوجيهه لصالح الفرد والمجتمع، ومن هنا نجد أن التعاون بين الأسرة والمدرسة ضروري لتقريب وجهات النظر واتخاذ مواقف موحدة تجاه التغير الثقافي.

الهوامش:

1-عبدالله زاهي الرشدان: التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر، الأردن، عمان، ط1، 2005، ص.210.
2- إبراهيم أبو عرقوب: الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي، دار مجد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 1993، ص.17
3- فؤاد عبد المنعم البكري: الاتصال الشخصي في عصر تكنولوجيا الاتصال، عالم الكتب، القاهرة، مصر،2002، ص.7
4- محمد الجوهري وآخرون: علم الاجتماع ودراسة الاعلام والاتصال، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، 1992، ص18 .
5- المرجع نفسه، ص19 .
6- عمر أحمد همشري: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 1999، ص 171
7- عمر عبد الرحيم نصر الله: مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، دار وائل، الأردن، عمان، ط1، 2001، ص175-.175
8- المرجع نفسه، ص.33
9- عمر أحمد همشري: التنشئة الاجتماعية للطفل، المرجع السابق، ص.175
10- المرجع نفسه، ص.176
11- أحمد خليل الفرعان: الطفولة المبكرة (خصائصها – مشاكلها – حلولها)، دار الأسرة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2004، ، ص45
12- المرجع نفسه، ص.46
13-علي جاسم: علم الاجتماع المدرسي، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2003، ص.95
14- صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط15، 1982، ص.91
15- أحمد خليل الفرعان: الطفولة المبكرة (خصائصها – مشاكلها - حلولها)، المرجع السابق، ص44-.45
16- إفرنج ساوت، وجريس لا نجدون: العلاقات بين الآباء والمعلمين، ترجمة: عدلي سليمان، وإشراف محمد علي حافظ، دار القلم للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 1985، ص125- 126.
17- رائد خليل سالم: المدرسة والمجتمع، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 1998، ص.143
18-المرجع نفسه، ص.165
19- السيد سلامة: التربية والمدرسة والمعلم (قراءة اجتماعية ثقافة)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط2، 2000، ص.85
20- حنان عبد الحميد: الطفل والأسرة والمجتمع، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2000، ص.75
21- حسين عبد الحميد: التربية والمجتمع (دراسة في علم اجتماع التربية)، المكتب العربي الحديث، القاهرة، مصر، 2006، ص.87
22- المرجع نفسه، ص.85
23- فاروق شوقي: الإدارة التعليمية والمدرسة، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، ص93- 94.

عنوان المداخلة: تحليل سوسيولوجي لمنطق الممارسات اليومية داخل المدرسة الجزائرية.

.

الاسم واللقب: **فتيحة طويل.**

جامعة بسكرة-الجزائر.

الملخص:

سوسيولوجية لمختلف الممارسات اليومية داخل تهدف هذه الدراسة الى محاولة تقديم تحليل المدرسة، والتي تستند لمجموعة واسعة من أساليب وأشكال منطق الفعل التعليمي المتعددة كمنطق القيم والمصالح الشخصية والأدوار الاجتماعية... كما تطرحها سوسيولوجية التجربة المدرسية التي تشيد الانظمة المؤلفة للمجتمع، تعمل على تأملها مع الفاعلين، وتأويلها وتحويل معانيها الذاتية لحقائق واقعية موضوعية، تفرض ذاتها على الوعي الانساني، والتي تتمفصل بتفاصيل المعيش اليومي داخل المدرسة الجزائرية، وما تحمله من قضايا شائكة قبل الفوارق على مستوى النجاح المدرسي، ونوعية العلاقات الاجتماعية في الفصول الدراسية، ومظاهر اللامساواة الاجتماعية، وعزوف التلاميذ ونوعية الفاعلين الذين يقومون بوظيفة التنشئة الاجتماعية، ومسألة الاندماج الاجتماعي...وغيرها من القضايا التي تعيش بها المدرسة الجزائرية يومياتها.

الكلمات المفتاحية:منطق الفعل التعليمي المدرسي، سوسيولوجية التجربة المدرسية، المدرسة الجزائرية.

Summary:

This study aims at presenting a sociological analysis of the various daily practices within the school, which are based on a wide range of methods and forms of the logic of the educational act, such as the logic of values, personal interests and social roles ... as suggested by the sociological experience of the

school system, , And their interpretation and the conversion of their subjective meaning to realistic facts, which impose itself on the human consciousness, which is detailed in the details of daily living within the Algerian school, and the issues of thorny issues before the differences on the level of scholastic success, and the quality of the relationship Social in the classroom, and the manifestations of social inequality, and the reluctance of pupils and the quality of the actors who function of socialization, and the issue of social integration ... and other issues that live by the Algerian school diary.

Keywords: The logic of the school educational act, the sociology of the school experiment, the Algerian school.

مقدمة:

هناك تساؤل رئيسي يبين إشكالية هذه المداخلة، التي تبحث عن كيفية التحليل السوسيولوجي لمنطق الممارسات اليومية داخل المدرسة الجزائرية؟ وإذ ما تم تفكيك هذا التساؤل فإنه يؤدي إلى طرح تساؤلات أكثر وضوح تبحث عن: ما هي مختلف أنواع منطق الممارسات اليومية داخل المدرسة الجزائرية؟ وهل يمكن العمل على إعادة بناء وحدة بين مختلف أنواع منطق الممارسات اليومية داخل المدرسة الجزائرية؟ هذه الأنواع التي إذ ما اقترنت مع بعضها البعض شكلت تجربة اجتماعية مدرسية على حد تعبير "فرانسوا دوبه"، والتي يمكن أن تشكل ذاتية الفاعل أو ما يسميه "**آلان توران**" عودة الفاعل، القادرة على إدارة التوترات التى تتولد من التنوع في أنماط السلوك التربوي الاجتماعي في الوسط المدرسي، أو ما يطلق عليه أشكال منطق الفعل من خلال مفهوم حقائق واقعية موضوعية مراجعة الذات، وما يرتد عليها من خلق أفكار ومعاني وقيم... تصبح تخدم عامة المجتمع، وفق التصورات الحديثة للسوسيولوجية المتعددة الابعاد، والتي تعمل على تجسير مستويات التحليل السوسيولوجي قصير المدي، ومستويات التحليل السوسيولوجي بعيد المدي، ضمن أطروحة التشكيل الاجتماعي للواقع لـ" بيرغر ولوكمان". مقدرين أهمية تنوع الدوافع والعقلانيات، وضرورة تكامل الاشكال المختلفة لمنطق الفعل بالوسط المدرسي، التي تشيد الانظمة المؤلفة للمجتمع، والعمل على تأملها مع الفاعلين، وتأويلها وتحويل معانيها الذاتية لحقائق واقعية

موضوعية، تفرض ذاتها على الوعي الإنساني لإعادة تشييد الوحدة السوسيولوجية من واقع التجارب التربوية الاجتماعية للفاعلين داخل الوسط المدرسي.

أولا-عملية تفكيك وتحليل أنواع منطق الممارسات اليومية داخل المدرسة الجزائرية:

01- منطق الاندماج- (تكوين الجالية أو جماعات مدرسية):

وهو يعود إلى الممارسين الموجودين في أي تشكيل اجتماعي كالفاعلين التربويين داخل المدرسة، والذي يعني وفق نظرية التشكيل الاجتماعي للواقع؛ أي عملية لخلق التلاميذ باستمرار ومن خلال أفعالهم وتفاعلاتهم واقعا مشتركا، والذي نختبر باعتباره واقعا من الناحية الموضوعية وذا معنى من الناحية الذاتية، **(والاس:460،2012)** لأن الواقع اليومي للتلاميذ مثلا يمثل نسقا تم بناؤه اجتماعيا، ويضفي التلاميذ فيه نظاما معينا على الظواهر اليومية داخل المدرسة. إنه واقع يتضمن كل من العناصر الذاتية ومنظومتها القيمية، التي تتيح له التحرر من الفعل الاجتماعي والثقافي، الذي يحكم تلك البنى الموضوعية، والتي تشير إلى أن الواقع ذو معنى شخصاني بالنسبة للتلاميذ وألقى التلاميذ فيه نظاما معينا من الخبرات والتجارب على الظواهر المدرسية، يتم تصور الفعل هنا من وجهة نظر الانتماء الاجتماعي، الإثني...للفرد وللزمرة، حيث يسلك التلاميذ في تفاعلهم مجموعة من القواعد والطرق المنهجية، كما يرى أصحاب النظرية الاثنومينولوجية، ضمن الموقف الذي يواجهونه بفضل أفعال المواجهة كحبكة مسرحية أو دراما محلية قائمة على إدارة الانطباع ، كما ترى نظرية فن المسرح ، تعكس تمثلات وممارسات على غرار: كبش الفداء، الضغط على الخونة الذين يتعاونون مع المدرسين خدمات متبادلة، العنف بالاجماع.. ، وهكذا فإن التلاميذ يكونون جالية ترسخ هويتها بالنسبة إلى الصفوف الاخرى في المدرسة أو بالنسبة إلى المدرسين، ليكون الهدف من الفعل أو الممارسة هو الحفاظ على أو تمكين مثل هذه الهوية ضمن إطار مجتمع تم تصوره قبل كل شيء كمنظومة اندماج **(كابان:2010، 290)**.

إلى جانب العناصر الموضوعية، التي تشير إلى النظام أو العالم الاجتماعي المدرسي، الذي ينظر إليه باعتباره منتجا اجتماعيا ، كما تقتضيه مقاربة التشكيل الاجتماعي لـ" بيرغر ولوكمان" ، ضمن عملية ديالكتيكية تتطور فيها الأحداث في التشكيل الاجتماعي للواقع المدرسي اليومي، الذي يمكن تفاعل الوجه للوجه كتفاعل حقيقي و واقعي، يتضمن الواقع الذاتي كحقيقة واقعية تفرض

ذاتها على الوعي الفردي والواقع الموضوعي، باعتباره حقيقة واقعية عامة ومعطاة ، في محاولة لتجسير المستوى التحليلي السوسيولوجي قصير المدى والمستوى بعيد المدى **(والاس،2012، 460- 462)** ضمن ثلاث آليات يظهر كل منها فاعلية منطق الفعل التربوي لتشكيل الاجتماعي للواقع المدرسي .

-التشييء : Externalization يختصر " بيرغر ولوكمان" مفهوم التشييء في عبارة " المجتمع نتاج إنساني " ومن اللحظة الأولى في العملية الجدلية المستثمرة للتشكيل الاجتماعي للواقع **(والاس،2012، 462-464)** ، من خلال فرض إرادة الذوات الفاعلة ، وإعادة الاعتبار إلى الإرادة البشرية في عملية التغيير على أساس إدراكي وتقويمي منظم ضمن جماعات مدرسية، بحيث تخضع البنى المدرسية إلى إرادة الذوات الفاعلة لتصبح ذوات اجتماعية .

وهذا يعني أن الفاعل داخل المدرسة يتقبل النشاط الاجتماعي، الذي يتشكل من خلال ولاء معياري للجماعات المدرسية، يتفوق فيه على أي نوع من القوة ، وذلك لأن الحيز البنائي له يفرض تحديات مشتركة ، وتحركا جمعيا نابعا من خصائصه البنائية ومنظومته القيمية، التي تعمل على تنظيم وظيفة الكمون (إدارة التوتر وحفظ النمط) في المجتمع وبث الهوية العلمية في البناء المدرسي ، ويعمل من اجل تحقيق إجماع اجتماعي تكاملي في المجتمع من خلال أداء وظيفة التجربة في الحياة اليومية داخل المدرسة، ويعمل الفاعل التربوي على إثرها على إثارة أية ميول اجتماعية عدائية ترتبط بالمدرسة، وتنتج رأس مال اجتماعي هام ، كما يعمل على نقل العادات والتقاليد والقيم للجماعة المدرسية ... ويسمح بالتحرك إلى ما وراء حدود المجالات الخاصة، ليشمل مجالات مرئية أكثر رحابة واتساعا

(الحوراني،2013، 32-33).

-الموضعة Objectivation : تعني الموضعة: بأن المدرسة تمثل واقعا موضوعيا له نتائج وصانعه، ويحدث ذلك ضمن Acts back on بالنسبة للتلميذ، لأنه يعود بالتأثير على مبتدعه عملية يدرك التلاميذ بواسطتها الحياة اليومية داخل المدرسة باعتبارها منظمة إندماجية ، وواقعا مرتبا مسبقا يفرض نفسه لكنه مستقل عن التلميذ **(والاس،2012، 464-465)** الذي يمتلك

التوجهات القيمية الإدراكية، لان بنية ثقافة الحياة اليومية تفتح بنية الإدراك والمعتقد، وإطار المعنى بوجه عام ليشمل الحرية والإرادة الحرة والمصلحة العامة ، باعتبارها قيم وجودية تشكل نظام من الموضوعات قبل ظهورها على مسرح الحياة اليومية الذي يظهر واقعه مموضعا بشكل مسبق. يبرز تكامل بين الفاعل التربوي والمجتمع ككل على مستوى المعنى والقيمة من الناحية الإدراكية، وبهذا تكون المدرسة ككل حاضرة في عقول أعضائها، وهذا يعني أنه موجود بالنسبة لهم، وفق المعنى الظاهراتي للإدراك الاجتماعي.

حيث تشتمل اللغة الوسيلة التي تصنف بواسطتها الموضوعات على نحو ما، ويوضح بيرغر ولوكمان أن الموضعات Objectivations العامة للحياة اليومية في المدرسة تصان بشكل أساسي بواسطة التغيرات اللغوية **(والاس،2012، 464)** التي تتمركز حول ضبط الانفعالات وتهذيبها في السياق العام، بما يتوافق مع طبيعة المواقف التربوية، ويظهر ذلك في ضبط النفس وإدارة التفاعل والإدارة السليمة للصراع، كما تظهر بصورة الغيرة والحمية على مصالح الجماعة المدرسية، ولابد من الإشارة إلى أن الانفعالات في هذا السياق تنضبط بموجب القيم الإدراكية والتقويمية، فتعريف المواقف والحكم عليها هو ما يثير الانفعالات إزاءها أو بضبطها .

وهكذا فإن فهم لغة الجماعة المدرسية؛ أساسي بالنسبة لأية عملية لفهم واقع الحياة اليومية المدرسية، فعندما يستخدم التلاميذ اللغة لتصنيف ووصف ركائز الجماعة المتضامنة، باعتبارها واقعا اجتماعيا ، والتي تكون بنية تفاعلية تتيح للذات أن تنمو بحرية، وأن تبرز جميع طاقاتها، وتعبر عن مكوناتها، أي أنها تظهر الذات الحرة المؤثرة، أكثر مما تظهر الذات المستجيبة، الأمر الذي يمهد الأرضية المواتية لولادة جماعات مدرسية فعالة، بحيث تتسق مع غاياتها وتوجهاتها الإدراكية، التي ساهمت في تحضير الأعضاء وتشكيل حافزيهم للانخراط في تجارب الحياة اليومية مشكلة رأس مال اجتماعي، حيث توفر شبكة علاقات مفتوحة تفاعلية من ناحية كما تسير للتلاميذ استمرار ذواتهم **(الحوراني،2013، 117-118)**.

وبالتالي فإن المعرفة عن المدرسة تنبثق من تحليل العمل اليومي للفاعلين، الامر الذي يساهم في التشييد السوسيوبوجي، ليدرك الناس دور ومكانة هذا المفهوم في الواقع الموضوعي، الذي له نتائجه بالنسبة للناس الذين فهموه، وهذا ما يأخذنا للمفهوم التالي:

: المرحلة الثالثة في العملية الديالكتيكية هي الاستدماج وتمثل Internalization –الاستدماج نوعا من التنشئة الاجتماعية، التي يتم بواسطتها ضمان شرعية النظام المؤسسي بالنسبة لبيرغر، فإن التنشئة الناجحة تعني أن هناك درجة عالية من التساوق بين الواقع الموضوعي والذاتي، وبين الهوية الموضوعية والذاتية **(والاس،465،2012)**.

وهذا ما تبرزه دراسة أدوار الفاعل في الواقع المدرسي بالجزائر التي تقوم بأنشطة وممارسات معرفية وأيديولوجية تمارسها الجماعات المدرسية وسط المدرسة لنشر ثقافة تجارب الحياة اليومية داخل المدرسة، وهذه المعرفة والأيديولوجية هي نوع من القوة تسيطر بها على فكر التلاميذ في الصفوف الأخرى، كما يرى **ميشال فوكو (عبد الرحمن، 2003، 242)**،

الشيء الذي يتطلب تنشئة من تجارب الحياة اليومية للفاعلين التربويين، كعملية لاحقة تدخل الفرد المنشأ مسبقا إلى قطاعات جديدة من العالم الموضوعي لمجتمعه، وتمثل طورا لاحقا في عملية اكتساب المعرفة وتهتم بأدوار أكثر تحديدا ودقة، وذلك بدليل ما توضحه نظرية التشكيل الاجتماعي للواقع، بأنه متى انخرط الفاعلون التربويون في الاستدماج فإنهم يتكيفون مع توقعات المؤسسات المدرسية الموجودة، وكذلك فإنهم يعدون استبداع وضع المؤسسة المدرسية.

حيث توازي عملية الاستدماج عند بيرغر عملية التنشئة الاجتماعية بالنسبة لبارسونز، والتي يقوم فيها الفاعلون التربويون باستدراج الواقع الاجتماعي الموضع، مع نتيجة أن كل واحد تقريبا يمثل ما كان ينبغي أن يكون عليه، أي استدماج المعايير والقيم الاجتماعية، وما تتضمنه من حكم وتفسير مرتبط بالاختبار بين مسارات مختلفة للفعل التربوي المدرسي، بحيث تتضمن الأخلاق المدرسية، ومراعاة حقوق الآخرين، واحترام انتماءاتهم ومعتقداتهم، وتغليب العام على الخاص، هذه التنشئة المدرسية (الاستدماج) التي تعمل على التكيف مع متطلبات التوجيه المعياري للمجتمع ككل، محققين علاقات ارتباطيه للفاعل مع المدرسة وبالتالي مع المجتمع، بل تنضبط آداتيه الفاعل وفق مقتضيات الأخلاق والمصالح الكلية، ومن خلالها يتحول الأفراد إلى ذوات فاعلة وواعية بحريتها ومسؤوليتها إزاء مصالحها الخاصة والمصالح العامة، ومقاومة لتفشي الفساد والاستقلال من خلال آليات الضبط الذاتية لدى الفاعلين **(الحوراني،2013، 118–120)**.

02- أما المنطق الثاني للفعل هو: منطق المصالح الإستراتيجية (السوق):

والذي يحيل إلى تيار العقلانية ، ويعمل على خلق براديغم من الاقتصاد و السوق والمصلحة، ويكون هنا الفاعلون التربويون متنافسون ويتواجهون في السوق المدرسية، ويحضرون بهذه الصفة استراتيجيات فردية وأنانية، يتم توجيه الفعل عن طريق مصالح مفهومة جيدا، وتكون متكيفة مع مبادئ العقلانية النفعية. فالتلاميذ والأساتذة يحددون أفعالهم تبعا لقيم المنفعة والمصالح التي تكون متعددة، حيث يقيموا اتفاقاتهم ويلاءموا سلوكياتهم تبعا لمكانة والمركز وتوقعات أدوار الآخر، بعدما تم إدخال منطق المنافسة: فالمدرسة تعمل كالسوق، وعمل الانتقاء الذي كان يتم، من قبل، خارج المدرسة، يتم الآن في السير الدراسي ومن خلاله.

مثلا الموقف الذي بينته نتائج أطروحة الدكتوراه للباحثة، والذي أنتجه الأستاذ مع المدير والمفتش في النسق الاجتماعي، حيث يسلك الأستاذ مع المدير بناء على منفعته ومصلحته كحافزية للسلوك أمام المدير والمفتش، ويسعى لتحقيق غايات أنانية في وضعه أمام المدير والمفتش، بل ، التي تشير إلى أكفأ Rational choice theoryاختيار بناء على نظرية الاختيار العقلاني وسيلة للوصول إلى هدف معين، في وقت معين حول إيصال المنفعة إلى أعلى درجاتها، حيث تتعامل مع الأفعال في سياقات معينة وفقا لاختيارات محددة، وهي وسيلة من الوسائل التي يعمل **ناصر:2011، 343-344)**، حيث استطاع الأستاذ ترتيب (بها النسق الإنساني ويعيد إنتاج ذاته البدائل المتاحة له بحسب مصلحته ومنفعته من المدير والمفتش، مقارنة بوضعه ومكانته مع المدير والمفتش، راجع في ذلك **(كريب: 1999، 111-126)**، وليس على أساس التوجه المعياري الذي يحدده بارسونز، ويتحرك الفعل من خلاله وضمنه، هذا الأستاذ الذي يختار بناء على منفعته ومصلحته، ولا يختار بين وسائل مختلفة في ضوء المعايير الثقافية، بدليل إجابة معظم الأساتذة أنهم يلجؤون لشرح ما هو موجود في الكتاب، دون تفصيل في أمور البيئة والتربية البيئية، لأنهم مرتبطين بالوقت والبرنامج" تخطي راسي"، لذا يمتنع الأستاذ من الشرح للتلاميذ بصورة كبيرة مقابل الالتزام بالوقت والبرنامج، وهنا يرتبط سلوك الأستاذ بالمنفعة والحرية العقلانية، وهذا الشكل من الحرية يمكن وضعها كحرية الاختيار العقلاني المعياري، وبالتالي لا تحقق أهداف التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة أقصى كمالاتها .

وهذا نوع من البحث عن صراع المصالح وأشكال القهر، لأن قوة المدير وسلوكه غير الديمقراطي لا يرتبط بوجه عام بالوظيفية، بل يرتبط بالمعوقات الوظيفية على حد قول ميرتون، حيث كانت الديمقراطية استبدادية بسبب طقوسيتها غير المرنة مع أستاذ النادي وأستاذ الصف، وإصرارها على تطبيق القواعد والالتزام بها في كل شيء، حيث تكون المدرسة وظيفية للسلطة وغير وظيفية لتلاميذ، وهذا يمثل خروجا صريحا عن مسار الوظيفية؛ التي تؤكد قبول الوضع القائم، وهذه الممارسات الوظيفية من قبل المدير تحقق مصالحه وإشباعته، والاهتمام بالمنافع التي يحصل عليها من النسق السياسي المتمثل في وزارة التربية الوطنية و مديرية التربية.

وبالتالي فان قوة المدير؛ حققت قدر من الحرية العقلانية للأستاذ، بالارتباطية مع موضوع فعل التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، ووقعت فوق وضد التعقيدات البنائية، حيث يتصرف ويسلك الأستاذ بشكل مستقل في معارضة التعقيدات البنائية، وإعادة تشكيل البناءات من خلال ، وتلك Loyal and Barensأفعال الاختيار الحرة العقلاني، كما يوضح ستيفن لويال وباري بارنز نوع من العقلانية المعقدة، التي يقدم الأساتذ بموجبها تنازلات ويرضون بالقليل، أو يرضون فقط بحماية أنفسهم وبقائهم في مناصبهم، مثل ما فعل أساتذة النوادي البيئية. وذلك لأن المدير كقوة صناعة القرار يقوم بأفعال معينة كأخذ الكاميرا، أويقوم بأفعال تؤثر على الأساتذة وتجعلهم يتخذون قرارات معينة كاستقالة بعض رؤساء النوادي، ومنع أستاذ النادي من اتخاذ قرارات معينة، أو ما (طويل: 2013، 405).Olsen"يسمى قوة منع القرارعن "مارفن أولسن

وبهذا تتحدد قيم المنفعة والمصلحة وأسباب القيام بالفعل، الذي بزعمه بعض الفاعلين التربويين من اجل توجيه أفعالهم، وهناك لحظة قد يدخل فيها الاساتذة في صراعات من اجل الذهاب إلى الصفوف الأكثر شبها بالصفوف القديمة، لأنه لا يترتب عليهم أن يطوروا هناك شخصيتهم في العلاقة التربوية **(كابان،298،2010)** ، إلى جانب التلاميذ الذين يسوغوا أفعالهم بحجج عقلانية قائمة على الكلفة والربح، وهذا ما أثبتته دراسة ميدانية للباحثة باكمالية ...والتي يدرس فيها تلاميذ يقطنون في أحياء قصديرية بالعالية الشمالية وتم إستبعادهم إجتماعيا، حيث وجدوا ان العمل الصعب والسلوك الحسن يجلب لهم المكافآت التي يضفون عليها قيمة، بما في ذلك القبول الوالدي والاحترام والمكانة من أقرانهم، سوف يقومون بالتصرف بطريقة واحدة . مع

العلم أن التلاميذ الذين يجدون أنهم يحصلون على الثناء ودرجات جيدة حتى عندما يقومون بعمل قليل سوف يستجيبون تبعا لذلك. إن الطلاب الذين تعجب جماعة الأقران التي ينمون إليها بالثوريين وتكافؤهم والذين لا يرون المكافئات الأكادمية شيئا ما يستطيعون تحقيقه، أو الذين يؤمنون بأن مدرستهم سيئة جدا وأن ما تقدمه لا يستحق أن يكتب، سوف يستجبون عقلانيا إلى تلك الإشارات المختلفة جدا **(والاس،2012، ص672).**

3- أما منطق الفعل الثالث: هو منطق تكوين الذات (الثقافة):

هذا المنطق الذي تحدد تبعا للصعيد الثقافي الذي نشأ عليه الإنسان، فالفعل حينئذ محتوم تبعا لالتزام يراعي النسق الثقافي أو التوجيهات القمية والتي تلعب دور في الحياة المدرسية للمجتمع، وفي صناعة تمثلات المدرسين والتلاميذ لطرق التفاعل فيها، وتدعيم ذاتهم وتكوينها وتوجيهها وفق مجموعة من القيم والمعايير التي تم دمجها في محتوى كتب التعليم ، ومن خلال التنشئة الاجتماعية الصفية وغير الصفية؛ يتم استدماج هذا المحتوى من قبل تلاميذ مؤسسات التعليم ؛ الذين يجعلون من المحتوى ملكية خاصة بهم، ضمن الطريقة أو العملية؛ التي يتفاعل بموجبها الأستاذ والتلاميذ، لتبين العلاقة بين النسق الثقافي والنسق الاجتماعي. التي تساعد على خلق التضامن والولاء والضبط في العمليات التفاعلية الصفية واللاصفية، التي تعمل على تشكيل العلاقات بين التلاميذ ووالأساتذة.

ويتم هذا بفضل مجموعة من الاستعدادات والميول الشخصية أو ما يسمها بارسونز " نسق الشخصية" والذي سيعتمد على حاجيات التلاميذ ودوافعهم واتجاهاتهم، ومهاراتهم، ومعارفهم التي ينطلقون منها ضمن ترتيب معين لأهم خصائصهم التي تكون شخصيتهم، والتي تظهر في المحتويات المعريفية والوجدانية والمهارية، التي استدمجت فيها التوجهات القيمية ، لبناء شخصية التلاميذ كفاعلين مدفوعين بإشباع الذات، بسبب طبيعة نسق الشخصية لديهم، وتتضمن عملية الإشباع جانبا تعلميا ، يضع حدودا حول الموقف الذي تتم فيه عملية التفاعل.

وهذا بذاته يمثل وظيفة المتعلم العضوية السلوكية، المرتبطة بموقف تحقيق التعلم، الذي يتطلب ملكية براعة معينة، ومهارات جسدية لتحقيقه، والتي يحصل عليها التلميذ باستدماجه محتويات المناهج، بجعل هذا المحتوى المتضمن في النسق الثقافي ونسق الشخصية ملكية لهم، وذلك من خلال تعليمهم وتنشئتهم من قبل الأساتذة الفاعلين، داخل الصف وخارجه؛ وسط المدرسة في النسق الاجتماعي وما هو متوقع منهم؛ بأنهم سيتعلمون توقعات الدور التي يعتقد الشخص أن الآخرين ملزمون بآدائها نحوه في موقف معين، وهو أيضا ذلك الدور الذي يعتقد الشخص أن الآخرين يتوقعون منه القيام به، على أن هذا الدور يتطابق مع متطلبات الدور أو التوقعات الفعلية للآخرين، أو مع تحديد دوره الشخصي، وبذلك يعدون مشاركين على وجه تام في تحقيق محتوى المناهج عملية تفاعلية علائقية تحت ظروف معينة، تتألف من جميع الفاعلين التربويين الذين يتفاعلون مع بعضهم داخل الصف وخارجه؛ ، بمؤسسات التعليم ، مدفوعين بموجب الميل إلى تحقيق أقصى حد ممكن من الإشباع كمشاركين يتخلل علاقتهم بموقفهم وتعريفهم له؛ رموزا ومفاهيم مشتركة و منظمة توجههم نحو ما هو متوقع من أدوارهم، وهكذا فإن قيمة الأصالة هي اليوم مشتركة بين كافة طلاب المدارس وفق توازن وتكامل دينامي، وليس ثابتا كما يطرحه بارسونز بدليل ما تثبته نتائج اطروحة الدكتوراه للباحثة:

الخلل الوظيفي الذي تؤديه التوجيهات القيمية؛ للمعلومات المطابقة والمنظمة لتفاعلات الأعضاء، وعدم قدرت تأثيرها على سلوكهم داخل العملية التفاعلية الصفية واللاصفية، والتي تظهر في مفاهيم ثانوية لتحقيق التنمية المستدامة احتلت مراتب متقدمة، ومفاهيم أساسية احتلت مراتب متوسطة ومتدنية، ظهرت جميعها بنسب متناقضة ومتفاوتة ومنعدمة في بعض الأحيان، ضمن العديد من مستويات التعليم المتوسط لمادة التربية المدنية والجغرافيا.

نقص في الاستدماج الجيد لمفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، ضمن منطلقات الحاجة الأساسية للتلاميذ المعرفية والوجدانية والمهارية، لبناء شخصية التلميذ لتحقيق التنمية المستدامة.

عدم وجود تكامل اجتماعي ضمن العملية التفاعلية العلائقية، التي تحدث داخل الصف بدرجة أولى، وخارجه وسط النوادي البيئية المدرسية بدرجة ثانية.

أدوار التلاميذ، وما يرتبط بها من علاقات وتوقعات غير وظيفية لتحقيق التنمية المستدامة، لأنها لا تعمل على تحقيق وظيفة التكيف مع الاختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة، وبالتالي مختلف مواقف التفاعل للتنمية المستدامة؛ التي يتعرض لها في حياته اليومية.

الأمر الذي أثر على فكرة توازن وتكامل نسق التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، وسط مؤسسات التعليم المتوسط، حسب ما يطرحه بارسونز، ولكنها لا تهدم أسسه، إنما تسعى إلى التغيير في إطار التوازن، وذلك بموجب الاعتماد على فكرتين أساسيتين، أو آليتين تمثل رسائل هذه الأطروحة، تستطيع أن تعيد إنتاج التوازن ليصبح بصورته الواقعية توازن دينامي، كما يؤكد على ذلك جفري ألكسندر ضمن منظور الوظيفة الجديدة **(طويل:27،2013-396،29-412).**

ثانيا: عملية تركيب مختلف أنواع منطق الممارسات اليومية داخل المدرسة الجزائرية لتكاملها:

في محاولة لإنشاء ترابط منطقي تفسيري؛ لمنطق الفعل التربوي المدرسي، بهدف تشييد سوسيولوجي من واقع تجارب الحياة المدرسية، لا بد من أن ندرك أن الفعل الفردي تتنازعه دوما أنواع عديدة من المنطق: منطق القيم، المصالح الشخصية، الأدوار الاجتماعية، والتي تمثل أهم أشكال منطق الفعل التي يلجأ إليها الفاعلون التربويون الذين يعيشون ويمضون وقتهم في تفسير كيف يكونون طريقتهم في التصرف، لديهم توجه لتحديد أدوارهم التربوية وحياتهم الاجتماعية كتجربة. كتشييد فردي. يمارسه الفاعلون في واقع المدرسة، ويعيشونه بشكل متناغم بفضل قدرتهم على الربط بين أشكال منطق الفعل المتنوعة من أجل أنفسهم، والتي تجعلهم كذوات فاعلة، مثال ذلك الطلاب الجيدون، وآخرون على العكس يمضون حياتهم بشكل أساسي في التوترات، وتكون تجربتهم معاناة وإحساسا بالانهيار الداخلي، على غرار الطلبة الذين تعترضهم صعوبات .إلى جانب المعارف التي تتوسط التفاعل والاتصال بين الأستاذ والتلميذ، تكون معارف التلميذ التي تصبح جزء من أنساق الفعل، التي يسعى بها لتحقيق الفعل التربوي، وتكون بمثابة جزاءات إيجابية تعمل على تدعيم منطلقات الحاجة لديه، وبالتالي يحقق توقعاته على الأقل في ضوء ما تم تعلمه

من مفاهيم ، عن طريق الخبرة والتجربة والعمل الجماعي، وهذا يرجع إلى التكافؤ بين التلميذ والأستاذ، لأن كل منهما يحقق إشباعات الآخر بصورة متكافئة، حيث يحاول كل من الأستاذ والتلميذ في الكثير من الأنشطة، صيانة نسق التفاعل والعمل على ديمومته واستمراره.

ولكن هذا التكامل بين التلميذ والأستاذ يعاني من معوقات وظيفية، كما بينته نتائج أطروحة الدكتوراه للباحثة، نتيجة الانفصال بين الأهداف الثقافية والوسائل الشرعية اللازمة لبلوغها، في الوقت الذي لا يوجد فيه تركيز متباين على الطرق الشرعية للسير نحو هذا الهدف، وبالتالي فإن النسق السياسي غير وظيفي لتحقيق الفعل التربوي في مؤسسات التعليم المتوسط كمثال، لأنه يستحوذ ويهيمن على النسق الاجتماعي؛ بتعبئة الموارد لصالح أصحاب القوة من النسق السياسي، الذي استحوذ على خيرات النسق الاقتصادي، بدليل أخذ المدير كنسق سياسي الوسائل والأجهزة التي يتلقاها أستاذ النوادي، من تبرعات بعض الجمعيات البيئية التي يتفاعل معها، مثل أخذه آلة التصوير التي تركت علامات تعذر محوها من وعي أستاذ النادي، وتكون لديه حسب تعبير أحد منظري الوظيفة الجديدة، ما يسمى بالجرح الثقافي أو الإيذاء Neel Smelserسملسر الثقافي.

وهذا النوع من التنظيمات يكون فيها الأستاذ مقيدا بالالتزامات الشخصية والمؤسسية، التي تغرس بذور التضارب ونتائجه، المتمثلة في الحقد والضغينة والمشاحنات التافهة، والنضال من أجل تحقيق الإعتبار ...، وبالتالي يمثل النسق السياسي والاقتصادي مصدر التوتر في النسق بالمعنى البرسونزي، ويقود إلى حد كبير إلى الانحراف بتعبير مرتون، وتصبح معها عملية التكيف صعبة، لأنها عندما تمتزج الحدود مع تفاضل الأدوار والامتيازات والمكاسب، فإنها تعكس البناء الهرمي للقوة، الذي يتضمن البذور الناضجة للصراع الاجتماعي.

وهنا لا يمكن أن تتوافق القيم والأهداف الخاصة لمسؤول النادي، مع الأهداف العامة للمدير والنسق السياسي، الذي يصبح الأستاذ مجبرا فيه على التصرف بطريقة معينة، أو يخاطر بتلقي الجزاءات إن لم يفعل ذلك، والاختيار هذا يحمل معنى موازي للمسؤولية، ولذلك فإن الخروج عليه هو الخروج من المسؤولية، كاستقالة بعض منشطي النوادي، أو نفاقا و دعاية وخضوعا كما

فعل المنشط الآخر، وفق منطق الاختيار العقلاني، ونضاله لتحقيق أهدافه ومصالحه المتمثلة في تكوين متحف بيئي، بعدما تلقى الدعم من مديرية التربية والبيئة في انتظار قرار الوزارة.

وهذا نوع من نمو إدراك المخاطر، التي تأتي من تعرقل دور هذا النادي، وهذا ما يصفه نيكولاس لومان أحد منظري الوظيفة الجديدة، بأنه منطقة القلق غير المتقنعة"، الأمر الذي يجعل المعايير تتمأسس في علاقة القوة وتغلف الوعي والفعل وتقيده، وهذا ما يقلل قيمة هذه العلاقة النمطية من قيمتها وجاذبيتها، ويختزل الرغبة في الاستمرار وفق الاختيار المنظم من بدائل مختلفة، وفق مقتضيات التكامل النسقي، وانتظام الأفعال المتضمنة في بناء التوقعات الموجه من قبل نظام المعاني المشتركة، حيث تصبح أفعال الأستاذ النادي معتمدة على ردود فعل مديره، وبالتالي تصبح في هذه الحالة العلامة بين ردود الفعل ومستوى الإشباع، جزء من نسق المعاني بالنسبة لتوجيه الأستاذ وبالتالي التلميذ في الموقف، وهذا ما جعل البناء النسقي الذي يتكلم عنه بارسونز يتعرض لاختلالات عميقة، تصيب نسق المعايير ونسق التوقعات وصيانة نسق التفاعل (**طويل،408،2013-409**).

اليوم تعيش حالة انفصال بين هذه الاشكال الثلاثة من المنطق، وهذا ما يدل على أن مدارس وهذا راجع إلى التفاوت في المصادر الأساسية التي ينهض عليها كل منطق للفعل، ففي سياق الاندماج يمكن أن يكون أكثر أو أقل اندماجا، وفي سياق الاستراتجية كل واحد يعتبر استراتجيا، كل واحد يستطيع ان يلعبن لكن هناك من لديهم لعب أكثرن أو في أيديهم اوراق أكثر من الآخرين.وفي سياق تكوين الخبرة الذاتية ، إن الذي يلعب هو ما يسمى الهيمنة الطبقية. الناس يتواجهون مع أشكال من الابداعية، هم مقصيون عنها إلى هذا الحد أو ذلك. إن أعضاء الطبقات المهيمنة هم الذين يملكون القدرة على بناء تجربتهم الاجتماعية، بسبب امتلاكهم للوسائل. أما بالنسبة للذين لا يملكون هذه القدرة، فهذا قد يؤدي إلى تحطيم الشخصية والقطيعة مع المنظومة **(كابان،2010 ،297-298)**، وهذه حالة التلاميذ المستبعدين و المتسربين من المدارس.

حيث أصبح الفعل الاجتماعي مفكك جدا، لأنه لم يعد هناك إرادة في ربط المشكلات الشخصية والمشكلات الاجتماعية. الأمر الذي يتطلب عملية توليفية تكاملية للأشكال الثلاثة من المنطق الفعل داخل المدرسة، أو ما يسميه "**فرانسوا دوبيه** " التجربة الاجتماعية المدرسية، والتي

يمكن تعريفها على أنها: الطريقة التي يقرن من خلالها الفاعلون أشكال منطق الفعل وعلى إدارة التوترات التي تتولد من هذا التنوع، وتداخلها بدرجات مختلفة من أجل أنفسهم، وإن الدينامية المتولدة من هذا النشاط هي التي تشكل وتخلق ذاتية الفاعل وما يرتد عليه **(كابان،2010، 291)**. فالطالب مثلا عليه فيما يتعلق بخياراته في التوجه وطريقته في العمل، أن يحاول أن يقرن بين طرائقه في الاندماج الاجتماعي والثقافي، ومصالحه الدراسية والمهنية، وطموحاته الثقافية.

ولكن ذلك لن يكون ممكن؛ إلا إذا استطاع عالم الاجتماع التأمل مع الفاعلين والسماح لهم أن يعبروا بشكل موضوعي من الناحية الاجتماعية، عما كانوا يعيشونه بوصفه توترات داخلية نفسية، وذلك من خلال جعل الفاعل ترك مسافة بينه وبين تجاربه وفق عملية تشييئية موضعية نقدية من اجل إعادة تركيب هذه الوحدة المفقودة.داخل فضاء من التأملية التي على عالم الاجتماع أن يشاطرهم إياه ، ويعمل على فهم و تفسير هذا النشاط النقدي للفاعلين، وتحويل ما عاشوه كعائق إلى مصدر للفعل **(كابان،2010 ، 299)**. الذي يولد من الوعي لدي الفاعلين، وذلك بفضل تحليل انماط الكلام، والمفاهيم، والافتراضات المتضمنة في المحادثات بين الاستاذ والتلميذ، وما إذا كانت تفاعلات التلاميذ ترى على أنها صحيحة أو خاطئة. ذلك لأن هذه النظرة المتأملة هي التي تجعل محتوى الوعي يمر من قبل عالم الظاهرات إلي عالم الظاهرات.

حيث تتفرد التجربة المدرسية في الزمن الذي يمنحها معنى. هذا المعنى هو بناء متحقق في التفكير المعيش داخل المدرسة. إذ تتخذ التجربة بالحري معناها كله في الزمن، في التوتر بين الحياة المدرسية والتفكير. وذلك يعني أن نقول إن المدرسة موضوع تفسير مزدوج: الأول في لحظة التجربة، والثاني بوصفه تفكيرا في التجربة–وليس التفكير عملا واعيا بالضرورة، ولكنه يكمن فقط في ادخار التجربة وتصنيعها في فئات من الإدراكات موجودة مسبقا–فالتفسير يصوغ عندئذ انتباه الفاعل في التجربة وفي مواجهتها صانعا عودة الفاعل. الأمر الذي يجعل التجربة المعيشة في المدرسة هي التي تكون المثول والتجارب السابقة تصوغ إدراكاتنا، بالمقابل تجارب جديدة تكون لها القدرة على التشييد السوسيولوجي من واقع التجارب المدرسية. وبما أن المدرسة ليست معطى ثابتا، فنحن نبنيها دون توقف بتفسيرات ناقدة و متجددة معتمدين على مراجعة الذات، لأنه ليس للموضوعات التربوية في الظاهراتية معنى في ذاتها؛ إن معناها يأتي من فعل حيازة المعيش داخل

المدرسة(**Clermont Gauthier**: هذا الفعل الذي يتطلب إلى **2002، ص 128-129)**. جانب ما تقدم، ضرورة الاعتماد على فكرتين أساسيتين من أجل تشييده سوسيولوجيا:

- الفكرة الأولى: مراجعة الذات Self referencing:

بهدف عمل نظام المدرسة بطريقة فعالة، عليه أن يعمل على مراجعة الذات وملاحظته، كما يقول نيكولاس لومان، وأن ينعكس على ذاته وعلى ما يفعله، ويتخذ قرارات لاختزال التعقيد الكبير، والطبيعة الطارئة برسم الخطوط الكبرى لهويات ذاتها، وخياراتها المتمثلة في هذه الدراسة بعودة الفاعل التلميذ، والحركات الاجتماعية المتمثلة في النوادي البيئية، لأن النسق يمتلك استقلالا بنائيا كما يؤكد لومان، لأنها تستطيع وضع حدود حسب ما يكون وما لا يكون، لقدرتها على إنتاج العناصر المطلوبة لاستمرارية إنتاج العناصر، لأنه كلما كان التعقيد أكبر يعني وجود خيارات وإمكانيات بصورة أكبر، وهذا يعني أن الاختيار من بين بدائل أكثر صعوبة، أي عن طريق مرادفات وظيفية عديدة في المدرسة الحديثة، مثل تعدد الأنشطة وتعدد البدائل، راجع في ذلك **(والاس:2012، ص119-124)**.

وبهذا فإن اشكال منطق الفعل التربوي المدرسي تتطلب من أجل الوصول إلى التشييد السوسيولوجي عملية مراجعة الذات ، وهذا من خلال اتخاذ قرارات تعمل على استبدال وتغيير متواصل لمنظومة المحتويات وفق التجارب المدرسية، التي تم استدماجها في المناهج التربوية، وهذا ما يجعلها تقطف ثمار النجاح وتستمر في تحقيق دور المدرسة، وأن تقف في وجه طرائق وأساليب التفاعل الصفي بخاصة، وترفض أن تعلم أطفالنا عليها، وأن يتوقف الأساتذة على محاولة تحديد ما الذي ينبغي أن يفعلوه، من خلال النظر إلى ما فعلوه في السابق، لأن هذه الأساليب والطرق التي يتفاعل بها الأستاذ، لم تحقق فاعلية المدرسة، كما بينته نتائج أطروحة الدكتوراه للباحثة، وهي مضمونة لأن تكون أساليب وطرق فشل في المستقبل لو استمرت بها، وعليها العمل بالطرائق والأساليب الحديثة الخاصة بالتجارب المدرسية، التي تخبرنا بأن الطرق التي عمل بها الأستاذ داخل الصف تنتهي هنا، لأنها طرق لا تستند إلى تحقيق فاعلية المدرسة.

- الفكرة الثانية: عودة الفاعل:

لن يكون تحقيق التكامل في اشكال منطق الفعل التربوي من أجل التشييد السوسيولوجي، وفق الاستراتيجية التي عملت بها مؤسسات المدرسية بالجزائر كما بينته نتائج أطروحة الدكتوراه للباحثة كافيا، فهي تحتاج إلى رؤية حول الاتجاه الذي ستتخذه اليوم من أجل الوصول إلى التجربة المدرسية، وتكاملها وتوازنها على أرض الواقع الفعلي داخل مؤسسات التعليم ، الأمر الذي يتطلب خلق طريقة جديدة داخل المدرسة، تمنح التفويض للجماعات المدرسية، وتقدم وصفا للبنية التحتية للجماعات المدرسية كحركات اجتماعية فاعلة داخل المدرسة وخارجها يتم استثمارها، حيث يمكن تعزيز الطموح الجماعي والتفكير الناقد والمنتظم، لتستطيع الذات الفاعلة للتلاميذ، بأن يكونوا مبدعين لا مجرد مستجيبين لتعليم مبادئ خدمة المجتمع، في شكل مجرد وبمدونات جامدة، يمكن بل الأكيد أنها ستنحرف نحو التلقين والحفظ لا غير، حيث يمكن تعليم الإمساك بالفرص التي يمكن أن تهيئه لفهم الحياة، وتعلمه الأخذ بزمام المبادرة والتفكير، والوصول إلى قرارات خاصة بمحيطه المدرسي والمحلي، ويحمل مسؤولية تنفيذها، وممارسة المهارات اللازمة للتنظيم العملي والتعاون الجماعي، وحل المشاكل المدرسية بطريقة شمولية لا جزئية، داخل المدرسة وخارجها، وتنفيذ مشاريع ؛ بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص والعام، لخلق تكامل بين مختلف منطق الفعل التربوي المدرسي للوصول إلى التشييد السوسيولوجي والإمساك بزمام الأمور ، وليست فقط الاستجابة له، وتحويلها إلى نظرية وتوعية فقط.

وبهذا فقط يمكن القيام بتطوير الفعل التربوي وتكامله داخل المدرسة، والذي يجب أن يكون مهم وضروري محليا ومناسب ثقافيا وتاريخيا.

المراجع:

1. Clermont Gauthier،(2002)، **من أجل نظرية في البيداغوجيا بحوث معاصرة في معرفة المدرسين العلمية**،(ترجمة، وجيه أسعد)،دمشق سوريا: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

2. الحسن، إحسان محمد.(1993). **علم الاجتماع**. بيروت، لبنان: الدار العربية للموسوعات.
3. طويل، فتيحة، **(2013)،التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة–دراسة ميدانية في مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة**، أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم، في علم الاجتماع التنمية، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة بسكرة الجزائر.
4. عبد الرحمن، عبد الله محمد.(2003). **النظرية السوسيولوجية المعاصرة**. ج2. الازاريطية– الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
5. كابان، فليب، وجان فرانسوا دورتيه.**(2010)**. **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات**. (إياس حسن، مترجم). (ط.1). دمشق: دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع.
6. كريب، إيان. (1999). **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**. (محمد حسن غلوم، مترجم). عالم المعرفة. الكويت. العدد244.
7. ناصر، إبراهيم عبد الله.(2011). **علم الاجتماع التربوي**. (ط.1). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
8. ولاس، رث، وألسون وولف(2012). **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع تمدد آفاق النظرية الكلاسيكية**، (محمد عبد الكريم الحوراني،مترجم). ط1، عمان–الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

استراتيجيات التدريس في المدرسة الجزائرية الحديثة وصعوبات تطبيقها

(استراتيجية التعلم القائم على المشروع نموذجا)

ط/د. عبد القادر حنة جامعة المسيلة – الجزائر

ط/د. عقيلة حملاوي جامعة المسيلة – الجزائر

ملخص:

نعيش في عصر يشهد انفجارا معرفيا وتطورات تكنولوجية متسارعة، وتماشيًا مع المناهج الحديثة للمدرسة الجزائرية التي تعتبر المتعلم محورًا للعملية التربوية، كان لزامًا استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تركز على التعلم النشط ومنها استراتيجية التعليم القائم على المشروع ، ومنه جاءت فكرة هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على استراتيجية التعلم القائم على المشروع والتحديات التي تواجهها.

وعالجت الدراسة نشأة ومفهوم التعلم القائم على المشاريع ومبادئه وخصائصه كما وضحت شروط اختيار المشروع وأنواع المشروعات ودور كلا من المعلم والمتعلم في هذه الاستراتيجية. بالإضافة إلى أنها وضحت مراحل الدرس وفق استراتيجية المشروع مع مثال تطبيقي.

وقد اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي نظرا لما فرضته أدبيات الدراسة .

وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: توجد صعوبات تعيق تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشروع متصلة ب: –المعلم –المتعلم–المنهاج الدراسي– بيئة التعلم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التدريس ، المدرسة الجزائرية الحديثة ، التعلم القائم على المشروع.

Teaching strategies in the modern Algerian school and the difficulties of its application

Abstract :

We live in an era of cognitive explosion and accelerated technological developments، and in line with the modern curriculum of the Algerian school، which is the learner of the educational process، it was necessary to use various teaching strategies focused on active learning، including the strategy of project-based learning، from which came the idea of this study، which aims to identify Project-based learning strategy and challenges.

The study dealt with the emergence and concept of project-based learning، its principles and characteristics. In addition، it explained the stages of the lesson in accordance with the project strategy with an application example.
The researchers used the descriptive approach due to the literature of the study.
The study reached a number of results، the most important of which are: There are difficulties impeding the implementation of the project-based learning strategy related to: - Teacher - Learner - Curriculum - Learning environment.
Keywords: Teaching Strategy، Modern Algerian School، Project-based learning.

مقدمة

إن المناهج التربوية الحديثة تعتبر المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية والتعليم، وهي تسعى لإكسابه مهارات القرن الحادي العشرين ومساعدته على اكتساب مهارات الحياة التي تنمي الشخصية وتكسبه التوازن والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة وتعزز قدراته على التوافق مع متطلبات العصر الحديث وكانت من أهم وسائل هذه المناهج استراتيجيات التدريس التي تضع الطالب في مواجهة حقيقية
مع المجتمع ومشكلاته وفي مقدمة هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعلم القائم على المشاريع التي تبنتها المدرسة الجزائرية حديثا من خلال مساعيها لمواكبة الانفجار المعرفي.

صلب المقال:

إشكالية الدراسة

شهدت المدرسة الجزائرية خلال العقدين الفار طين تغيرات جذرية شملت المناهج وطرق واستراتيجيات التدريس فانتقلت من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات ومن التلقين إلى
التعلم النشط بمختلف استراتيجياته التي من شانها إكساب التلاميذ مفاهيم واتجاهات ومهارات هامة ومن بين هذه الاستراتيجيات الحديثة استراتيجية التعلم القائم على المشروع وهنا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي : ما هي استراتيجية التعلم القائم على المشروع ؟فيما تتمثل خصائصها ؟ما هي وشروط وخطوات تنفيذها؟ وما هي معوقات استخدامها ؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على استراتيجية تدريس حديثة من خلال تقديم مفاهيم عنها
2-توضيح أهمية وأهداف هذه الاستراتيجية
3-تبيين معايير وشروط وخطوات تنفيذها
4-- توضيح أبرز معوقات تطبيقها في المدرسة الجزائرية
5- تقديم نموذج تطبيقي لدرس باستراتيجية التعلم القائم على المشروع.

1- **مفهوم استراتيجية التعلم القائم على المشروع :**

الاستراتيجية :"هو مصطلح عسكري يقصد به فن استعمال الإمكانات المتاحة بطريقة مثلى، تحقق الأهداف المرجوة".

الاستراتيجية التدريسية مجموعة متسلسلة ومتتابعة من تحركات المعلم، ويقصد بتحركات المعلم كل الأفعال والنشاطات التي يقوم بها المعلم في الغرفة الصفية من التمهيد و التقديم والمناقشة ورسم توضيحي والتفسير للمصطلحات الصعبة أو الجديدة، وتبرير استنتاجي أو علمي، والتدريب والتطبيق على المسائل... و غيرها"

تعريف المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العملية، وتحت إشراف المعلم، ويكون هادفا ، ويخدم المادة العلمية، ويتم في البيئة الاجتماعية. (السليتي، 2008،ص28).[47]

استراتيجيه التعلم القائم على المشروع :

عرفها مجلس تطوير المناهج في هونج كونج بأنها استراتيجية تدريس، والتي من شانها أن تمكن الطلاب من الاتصال المعرفي والمهارات والتنظيم والاتجاهات وبناء المعرفة من خلال مجموعة متنوعة من خبرات التعلم.

التعلم القائم على المشاريع هو إحدى استراتيجيات التدريس التي تحتاج إلى مشاركة من قبل الطلاب والتي تقوم على تعليم الطلاب بوساطة حل المشكلات وجمع المعلومات والمناقشة وكذلك عرض النتائج على شكل تقارير(الحريري، 2010، ص 68)[48]

كما انه نشاط، أو تجربة، أو فعالية . يقوم بهم التلميذ بشكل فردي، أو جماعي من أجل

تحقيق هدف معين يقوم على فكرة رئيسة هي التعلم بالعمل والتعلم حسب رغبة التلاميذ وحاجاتهم.

وهو أسلوب تعليمي فريد، محوره المتعلم أما المعلم فدوره يقتصر على الإشراف، والتوجيه، والمساعدة عند الحاجة فالتلاميذ يقومون بأنشطة ذاتية تحت إشراف المدرس.(عطية، 2008، ص87)[49]

ويعرفه الباحث بأنه : مجموعة الأنشطة التي يقوم بها الطلبة بشكل فردي أو مجموعات من أجل تحقيق أهداف محددة وتكون على صورة منتج.

2-التفسيرات النظرية للتعلم القائم على المشروع :

النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي

تقوم البنائية على افتراض أن المعرفة تبنى بشكل نشط بوساطة العمليات العقلية وتكون نتيجة التفاعلات مع البيئة، وذلك على أساس المعرفة والخبرات السابقة للمتعلم، والمعرفة الجديدة يتم بناؤها بوساطة عمليات التمثيل والموائمة والتنظيم من خلال عمليات التفاعل مع البيئة ، والتعلم القائم على المشاريع هو نموذج مبتكر في التعليم والتعلم، ويركز على المفاهيم الأساسية ووصف المبادئ ، يشغل الطلاب في البحث عن حل المشكلات والواجبات المنزلية ذات المعني، كما ويتيح للطلاب العمل بشكل مستقل من اجل دفعهم لبناء معارفهم الخاصة. والتعلم القائم على المشاريع يعتمد على النظرية البنائية، لذلك لا بد من استخدامه لإعادة بناء العالم الحقيقي المعقد.

نظرية التعلم ذي المعنى لأوزويل Meaningful Learning Theory

---

47 السليني، فراس(2008):**استراتيجيات التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق**:أربد: عالم الكتاب الحديث .

48الحريري، اياد(2010):**فعالية استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية التوافق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية**، مذكرة لنيل درجة الدكتوراه:الجامعة الإسلامية :غزة.فلسطين.

[49] عطية، محسن (2008): **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال** : دار المناهج عمان.الأردن .

وتؤكد نظرية التعلم ذي المعنى على أن البناء الفكري للمتعلم ينمو ويتكون من خلال الخبرة المضافة لديه، مشددا على أهمية المشاركة والحركة الجوهرية في التربية والتعليم، لما لها دور في بناء إدراك التلميذ وتطوير قدراته الفكرية والمعرفية، ومن أنماط التعلم في المعنى التعلم الاكتشافي ذو المعنى، وفي هذا النمط يصل المتعلم إلى المعلومات والمعارف بشكل مستقل، أي أنه يدرك العلاقات بين الموضوعات والعناصر وهذا يعني إضافة جديدة عما هو موجود في الموقف التعليمي، ثم بربط التلميذ هذه المعلومات التي وصل إليها بشكل مستقل مع ما لديه من معلومات ومعارف مختزنة في بنيته المعرفية ، وفي هذا السياق و التعلم القائم على المشاريع يحقق التعلم ذا المعنى وشريط التعلم الجديد بالخبرة والمعرفة السابقة للمتعلم ، ويزيد من التوجه الذاتي والتحفيز، حيث ان الطلاب يتحملون مسؤولية تعلمهم.

النظرية المعرفية الاجتماعية Social cognitive theory

ترى هذه النظرية أن المتعلمين يبنون معارفهم من خلال التفاعلات والسياقات الاجتماعية والثقافية للوسط الذي يتواجد فيه المتعلم، وطبقا لمضمون هذه النظرية فان الإنسان لا يستطيع أن يتعلم في مواقف تستبعد الطبيعة السياقية لتكبيره ومعارفه، فهي ترى أن التعلم يتم عن طريق التفاعل المباشر بين المتعلمين أثناء تفاعلهم مع الأهداف التعليمية الموقتية، أي أن الخبرات التعليمية ينبغي أن تقدم للمتعلم في مواقف حقيقية من خلال سياقات العالم الحقيقي، لأن المهارات التعليمية ليست منعزلة عن سياق الحياة ، والتعلم القائم على المشاريع هو منهج ديناميكي للتدريس يكتشف فيه الطلاب مشاكل وتحديات في العالم المحيط بهم، واكتساب مهارات عبر العمل في مجموعات تعاونية صغيرة، لأن التعلم بالمشاريع مليء بالايجابية والمشاركة والتعلم النشط حيث يعد الطلاب بمعرفة أعمق بالمواد التي يدرسونها.

نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر Theory of multiple intelligences

وسعي جاردنر في نظريته إلى توسيع نطاق الإمكانات البشرية إلى ما وراء حدود العلامات، وطرح بدلا من ذلك مقولة أن الذكاء يتعلق كثيرا بالقدرة على حل المشكلات وعلى تشكيل المنتجات في محيط طبيعي غني بالسياق، كما ينبغي أن يتعرض كل تلميذ لمقررات دراسية ومشروعات أو برامج تركز على كل ذكاء من ذكاء اتهم، كما أن المدرسة يجب أن توفر بيئات تعلم تتسم بالعمل اليدوي، والتعلم القائم على المشاريع يسمح للمعلم بدمج العديد من استراتيجيات التعليم والتعلم خلال مراحل تخطيط وتنفيذ المشاريع، وهذا يساعد المتعلمين في تطوير جميع ذكاء اتهم لجعل التعلم جزء من الحياة، فنظرية الذكاءات المتعددة تقدم ثمانية أنماط من طرائق التدريس وأساليب التعلم، لذلك يمكن للمدرسين أن يوفروا ما يكفي من الأنشطة خلال التعلم بالمشاريع، لأنها تسمح للمتعلمين بتطبيق الذكاءات المتعددة خلال خطوات المشروع. (بدير،2008،ص-ص 125-128)[50]

3-أهداف التعلم القائم على المشروع :

* زيادة الدافعية: يمتلك الطلبة الأسئلة في التعلم المبني على المشاريع ويقضون وقتا للعمل على الإجابة عليها خارج المدرسة. فالتعلم المبني على المشاريع يقدم العديد من الفرص الزيادة دافعية المتعلمين باعتماده على رغبات المتعلمين أنفسهم وتساؤلاتهم

[50] بدير، كرمان (2008):**التعلم النشط** : دار المسيرة .عمان. الأردن.

* زيادة الاستقلالية المعرفية: يصبح الطلبة ذو مسؤولية أكثر عن تعلمهم، وتصقل مهاراته في الحصول على المعرفة من دون الاعتماد على المعلم كمصدر رئيس لهم. فتتطور عادات ذهنية تساعد المتعلم ليملك استقلالية معرفية .

* زيادة التحصيل، يمارس الطلبة مستويات عليا في التفكير من خلال توظيف موجه للحقائق الأكاديمية من أجل إنتاج حلول، وتفسيرات، واستنتاجات، وإصدار أحكام.

*تفعيل المنحى التكاملي: مساعدة المتعلم على الربط التكامل بين المواد الدراسية المختلفة ومساعدته على الربط التكاملي بين الحياة الواقعية والمادة الأكاديمية

* تنويع التقويم: تعطي المشاريع فكرة أوضح عن قدرات التلاميذ، والمعلمون الذين يطبقون طريقة المشاريع يتعرفون على الكثير حول تلاميذهم، أكثر مما تقدمه لهم اختبارات الورقة والقلم. و يتفاجؤون من تميز المشاريع التي تقدم لهم من بعض التلاميذ ضعيفي المستوى في الاختبارات التحصيلية، أو المشاركة الصفية. بينما يجدون أن بعض المتفوقين في الاختيارات يقدمون مشاريع متواضعة.

* تبديد القلق: الطالب الذي يخاف من الخطأ عندما يركب جملة كإجابة على سؤال المعلم يجد مقدارا أكبر من الحرية في المشروع ويعتريه قلق أقل.

* المتعلم معلم للآخرين: عندما يعرض الطالب مشروعه أمام الفصل، فإنه يصبح معلما صغيرا يشرح فكرته. ويبين الخطوات التي مر بها، والصعوبات التي واجهها، والأشياء الجديدة التي تعلمها. ويجيب على استفسارات زملائه وبهذا تزيد ثقته بنفسه، وثقة زملائه به ، كذلك عندما يشرح الطالب مشروعه أمام زملاؤه يزداد فهمه لمشروعه، كما أن الطالب عندما يقف أمام الصف يشرح الدرس يواجه زملاء من الطلاب غير منتبهين، أو يتكلمون فيما بينهم، بهذا الوعي تتعدل العديد من السلوكيات الخاطئة لدى التلاميذ، كما أنها فرصة للمعلم أيضا لتدريب تلاميذه على احترام زميلهم الذي يعرض مشروعه، وإبداء الترحيب بأفكاره وإنتاجه، والتدريب على آداب الإصغاء، وتقبل الآخرين ..(زيود، 2016، ص-ص، 17-19)[51]

4-أنواع المشاريع في التدريس:

قسم وليام كالباتريك المشاريع إلى أربعة أنواع رئيسة، وهي كالآتي:

1. المشروعات البنائية (الإنشائية):

وهي مشروعات ذات صبغة علمية، وتهدف إلى العمل والإنتاج وصناعة الأشياء مثل صناعة الزيوت النباتية، وصناعة الصابون، وتربية الحيوانات الأليفة)

2. المشروعات الترفيهية :

وهي مشروعات تطبيقية وترفيهية حيث يتعلم التلاميذ فيها من خلال المتعة التي تقدمها لهم هذه المشروعات التي تكون على شكل رحلات تعليمية، وزيارات ميدانية، تحدد أهدافها لتخدم مجال الدراسة مثل اصطحاب التلاميذ إلى المتحف لإطلاعهم على صناعات الإنسان القديم وكيفية تطورها على مر العصور.

3. المشروعات التي تكون في صورة مشكلات :

[51] زيود، أسامة (2016):**واقع استخدام التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جنين**: جامعة النجاح.

تهدف هذه المشروعات إلى دفع التلاميذ على التفكير المبدع، عن طريق عرض مشكلة عليهم ودفعهم لمحاولة معرفة مسبباتها للقضاء عليها، مثل مشروع تربية الدواجن لأجل القضاء على الذباب والحشرات في المدرسة.(الحريري، 2010،ص 95)

4. المشروعات التي تهدف إلى اكتساب مهارات معينة :

الغرض منه التعرف إلى مهارة، أو اكتسابها، مثل مشروع قياس درجة الحرارة والضغط الجوي والرطوبة، ورسم الخارطة الجوية للمنطقة؛ للتنبؤ بالحالة الجوية، أو مشروع استخدام البوصلة والخارطة للوصول إلى نقطة معينة، أو لحساب المسافة بين مدينتين. يمكن تنفيذ جميع المشاريع السابقة من خلال نمطين للتعلم بحسب عدد المشاركين، وهما:

أ/ مشروعات فردية

ويكون العمل في هذا النوع من المشاريع بشكل فردي أي يقوم كل طالب بإعداد مشروع بمفرده مختلفة عن المشاريع الأخرى، أو يكون نفس المشروع، ولكن كل طالب يعمل على انفراد مثل قيام كل تلميذ بتحضير الدارة الكهربائية، أو تصميم بناء هندسي، أو إعداد برنامج على الحاسوب، وغيرها.

ب/ مشروعات جماعية :

وهي التي لا يمكن العمل بها بشكل انفرادي، من تقديم مسرحية، أو فعالية مدرسية أخرى فإن كلك يتطلب مشاركة مجموعة من الطلبة في الإعداد والتنفيذ، من جهة، ومن جهة أخرى قد لا

يستطيع المعلم متابعة كل مشروع على حدة العوامل الوقت وطبيعة المشاريع مما يقود إلى الاعتماد على العمل الجماعي مثل تصميم رسم هندسي لمدينة سياحية (الزيود،2016، ص 28).[52]

5-**خطوات استراتيجية التعلم بالمشاريع** : يمكن تحديد خطوات المشروع بالآتي أوجزها (بدير،2000).[53]

1- اختيار المشروع:

وهي أهم مرحلة في مراحل المشروع إذ يتوقف عليها مدى جدية المشروع، ولذلك يجب أن يكون المشروع متوافق مع ميول التلاميذ. وأن يعالج ناحية مهمة في حياة الطالب، وأن يؤدي إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب. وأن يكون مناسبا لمستواهم. وأن تكون المشروعات المختارة متنوعة وتراعي ظروف المدرسة والتلاميذ وإمكانيات العمل.

2- التخطيط للمشروع: إذ يقوم التلاميذ بإشراف معلمهم، بوضع الخطة ومناقشة تفاصيلها من أهداف النشاط وألوانه والمعرفة والمهارات والصعوبات المحتملة على أن يقسم الطلاب إلى مجموعات، وتدون كل مجموعة عملها في تنفيذ الخطة ويكون دور المعلم في رسم الخطة هو الإرشاد والتصحيح وإكمال النقص فقط.

3- التنفيذ، وهي المرحلة التي تنتقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيوية. ويبدأ الطلاب الحركة والعمل، ويقوم كل منهم بالمسؤولية المكلف بها، ودور المعلم تهيئة الظروف، وتذليل الصعوبات، كما يقوم بعملية التوجيه التربوي، ويسمح بالوقت المناسب للتنفيذ حسب قدرات كل

[52] زيود، أسامة (2016).مرجع سبق ذكره.ص28.
[53] بدير، كرمان (2008).مرجع سبق ذكره.

منهم. ويلاحظهم أثناء التنفيذ ويشجعهم على العمل والاجتماع معهم، إذا دعت الضرورة لمناقشة بعض الصعوبات، ويقوم بالتعديل في سير المشروع.

التقويم : في نهاية المشروع يستعرض كل تلميذ ما قام به من عمل وبعض الفوائد التي عادت عليه من هذا المشروع. ثم يحكم الطلاب على المشروع من خلال التساؤلات الآتية ، إلى أي مدى أتاح لنا المشروع الفرصة لنمو خبراتنا من خلال الاستعانة بالكتب والمراجع ؟، إلى أي مدى أتاح لنا المشروع الفرصة للتدريب على التفكير الجماعي، والفردي في المشكلات الهامة؟، إلى أي مدى ساعد المشروع على توجيه ميولنا، واكتساب ميول واتجاهات جديدة مناسبة ؟ ويتم في مرحلة التقويم تطبيق أدوات التقويم المعدة مسبقا وفق الجدول الزمني.

مشاركة الطلاب في جميع مراحل التقويم من خلال تدريبهم على التقويم الذاتي.

- ✓ مناقشة نتائج التقويم.
- ✓ مناقشة أساليب و طرق تحسين وتطوير العمل.
- ✓ عرض تطبيقات مختلفة للمشروعات.
- ✓ تقييم عمل كل فريق وكل فرد داخل الفريق.
- ✓ مناقشة جميع النتائج المتحصلة والمهارات التي اكتسبها الطلاب.
- ✓ مناقشة المعوقات و أساليب مواجهتها.
- ✓ مناقشة تقارير الطلاب عن المشروع.
- ✓ عرض الدروس المستفادة من المشروع (ص- ص، 255-257)

وأشار (عبد العزيز، 2018)إلى أنواع التقويم المتبعة في التعلم القائم على المشروع :

التقويم الذاتي:

يكتب الطالب تأملاته الذاتية أثناء قيامه بدوره في المشروع موضحاً المشكلات التي واجهته وكيف تغلب عليها.

تقويم الأقران : يبدي الطلاب رأيهم في أداء زملائهم في نفس المجموعة أو المجموعات الأخرى.

تقويم المعلم: يجب أن يحدد المعلم قائمة بالمؤشرات المرغوبة لتقييم أداء الطلاب، ولابد أن تكون هذه المؤشرات قابلة للقياس وتعتمد على أهداف المشروع وطبيعته، وعلى المعلم إشراك الطلاب في تحديد هذه المؤشرات. (ص 24).[54]

6- شروط اختيار المشاريع:

هناك مجموعة من الشروط لابد من الأخذ بها عند اختيار المشاريع نذكر منها ما أشار اليه (الزاهد،2017)

1. يجب أن تكون المشروع المختار قيمة تربوية معينة. ويجب أن تكون هذه القيمة التربوية ذات علاقة معينة باحتياجات المتعلم.
2. الاهتمام بتوفير المواد اللازمة لتنفيذ المشروع، فكثير من المشاريع المفيدة لا يمكن تنفيذها؛ لعدم توفر المواد الضرورية. وكذلك يجب ملاحظة المكان الذي ينفذ فيه المشروع. كي لا تضيع الجهود ويهدر فيها الوقت .

[54] عبد العزيز، محمد (2018):**التعلم القائم على المشاريع** :دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

3. يجب أن يكون الوقت الذي يصرف في تنفيذ مشروع ما. متناسيا مع قيمة المشروع. فالنتائج التي تحصل عليها من المشروع وفائدتها في حياة المتعلم، هي التي يجب أن تبرر لنا مقدار الوقت الواجب صرفه في تنفيذ مشروع مدرسي.
4. يجب ألا يتعارض المشروع المختار مع جدول الدروس المدرسي، أو بعبارة أخرى. يجب ألا يؤثر في عسير الدروس خوفا من اختلال النظام، وحدوث الارتباك في تعليم بقية الصفوف.
5. مراعاة الاقتصاد في أثمان المواد التي يحتاجها المعلم لمشروع ما، وبعبارة أخرى يستحسن عدم اختيار المشاريع التي تتطلب المصاريف الباهظة، والتي قد تكلف المعلم والطلبة ما ليس بوسعهم لتدبيره.
6. ملائمة المشروع للحصول على القيم التربوية المطلوبة.

يجب ألا يكون المشروع معقد، ويجب ألا يستغرق وقتا طويلا ويستحسن ألا يتجاوز الوقت الذي يخصص للمشروع أكثر من أسبوعين على الأكثر.

7. يجب أن يكون المشروع متناسبة مع قابلية الطلبة في تصميمه وتنفيذه، ويجب ألا يتطلب مهارات معقدة، أو معلومات صعبة لا يستطيع الطلبة أن يحصلوا عليها، ويجب ألا يكون المشروع صعبا بدرجة يضطر المعلم فيها إلى أن يصرف وقتا طويلا مع كل طالب لتعليمه وإرشاده.
8. يجب ألّا يكون المشروع تافها. فيؤدي بالطلبة أن ينفعلوا كثيرا بفعاليات غير مثمرة..
9. يجب تجنب التداخل غير الضروري في المشروعات المتعاقبة. (ص-ص، 81-82).[55]

7-دور المعلم والمتعلم في استراتيجية التعلم القائم على المشروع

أولا :دور المعلم

دور المعلم في التعلم القائم على المشاريع هو المُيسِر للتعلم، وهذا لا يعني تخليه عن ضبط التعليم في المدرسة أو الطلاب وإنما هي عملية توفير جو من المسؤولية المشتركة، حيث يجب عليه التخطيط واختيار السؤال المحفز والمشكلة المقترحة وتوجيه الطلاب نحو الطرق الصحيحة في اختيار مصادر المعلومات، وكما يجب أن يساعد الطلاب على تنظيم الأهداف الانتقالية لضمان بقاء التركيز على المشاريع وامتلاك فهم عميق للمفاهيم التي يجري البحث فيها.

* إدارة عملية العصف الذهني لتوجيه الطلاب نحو خلق تصور عام حول طبيعة المشاريع التي سيتم إنجازها والهدف منها.
* توجيه الطلاب عند اختيار المشاريع.
* تشكيل مجموعات الطلاب إذا اقتضى الأمر ذلك بشكل متجانس يراعي الفروقات الفردية.
* تزويد الطلاب بالأدوات و الوسائل المناسبة(كتب، مواقع الكترونية، برامج الحاسوب وتطبيقات)
* إعداد أدوات تقييم المشروع.
* تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة المستمرة و الفعالة.

55 الزاهد، منال(2017):**استراتيجية التدريس بالمشروع**. مجلة الدراسات النفسية والاجتماعية. العدد 4.:السعودية.

* إذكاء روح التعاون بين الأفراد وفض النزاعات من خلال إدارة جيدة لفرق العمل.
* الدعم المعنوي للمتعلمين عند مواجهتهم لصعوبات في مرحلة التنفيذ.
* مساعدة الطلاب على اختيار طريقة ممنهجة لتنظيم العمل.
* تشجيع المتعلمين على احترام القواعد العامة المتعلقة بالاستطلاعات الميدانية.

ثانيا :دور المتعلم

دور الطالب يكمن في طرح الأسئلة وبناء المعرفة وتحديد حلول لقضايا حقيقة تم إثارة التساؤلات حولها و يجب على الطلاب التعاون وتوسيع مهارات الاستماع النشط، كما يتطلب منهم الانخراط في شبكة تواصل ذكية ومركزة، ويتيح لهم ذلك التفكير بعقلانية في كيفية حل المشاكل ، ويجعل التعلم القائم على المشاريع الطلاب مسؤولون عن عملية التعلم الخاصة بهم و القدرة على إنجاحها. (الزاهد،2017،ص-ص، 92-95).[56]

8-معوقات تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشروع في المدرسة الجزائرية

أولا -: في البعد الخاص بالمعوقات المتصلة بالمنهج:

* كثافة محتوى المواد :كثافة البرامج خاصة في بعض المقاييس تعد عائقا أمام الأستاذ لاختيار الطريقة المناسبة والتي بها يستخدم فيها الكثير من وسائل الإيضاح والتي من شأنها أن تزيد من فترة التركيز لدى التلاميذ

جل المعلمين يتبنون نفس الطريقة في التدريس ألا وهي طريقة الإلقاء، كما أن الطابع التقليدي يهيمن بشكل كبير على طرق التدريس فهي عبارة عن سرد و إلقاء وتلقين ، إذ يسيطر نوع من الممارسة الروتينية، - افتقار المناهج لعناصر التشويق فهي عبارة عن سرد أو وهذا ما يجعل التلاميذ يشعرون بالرتابة وبالتالي يغيب عنهم التحفيز والمشاركة في الحصة.

* قلة المعلومات، أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطلاب عند استخدام هذه الطريقة.
* بعض المشاريع التعليمية لا تمت بصلة بالمادة العلمية بالمقرر ومحتواه.

ثانيا - : في البعد الخاص بالمعوقات المتصلة بالمعلم -

قلة الفرص المتاحة أمام المعلمين للتدرب على استراتيجيات التدريس الحديثة، فجهل الكثير من المعلمين لتفاصيل طرق التدريس ومميزاتها تجعل منهم ذووا نمط واحد في طريقة التدريس.

* قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج المتعلمين.
* تحتاج إلى الإمكانات، وتتطلب معلما مدربة بكفاءة عالية. يستلزم إعادة توزيع جدول الدروس، وتنظيم اليوم الدراسي بطريقة ملائمة، قد لا يتمكن منها بعض المدراء
* قلة تدريب المعلمين على كيفية تنظيم وتنفيذ الزيارات الميدانية.
* غياب التحفيز عند المعلم من أجل الاستعانة بوسائل التدريس عندما يريد أن يغيّر من طريقة تدريسه وهذا بسبب العراقيل الإدارية أو لنقصها في كثير من الأحيان.

ثالثا -: في البعد الخاص بالمعوقات المتصلة بالمتعلم.

* قلة اهتمام المتعلمين بإنجاز المهام والواجبات التي تتطلبها الطرائق الحديثة في التدريس.
* عدم تعود التلاميذ على كيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة .

---

[56] الزاهد، منال(2017).مرجع سبق ذكره.ص-ص 92-95

* تكليف التلاميذ فوق طاقتهم المادية والاجتماعية.

* انشغال التلاميذ بالمشاريع التعليمية للمواد على حساب تحصيلهم العلمي مما يترتب عليه تدني تحصيلهم العلمي

رابعا –: في البعد الخاص بالمعوقات المتصلة ببيئة التعلم:

* افتقار المدارس الجزائرية إلى المكتبات التي تحوي مراجع اضافية يعود إليها المعلم والتلاميذ.

* افتقار المدارس الجزائرية إلى الوسائل التعليمية اللازمة لاستخدام الاستراتيجيات الحديثة مثل قاعة انترنيت على سبيل المثال.

* افتقار المدارس إلى الأماكن المناسبة لمزاولة الأنشطة التي تتطلبها الطرائق الحديثة كقاعة خاصة لاستخدام جهاز data show (مرابط،2010،ص–ص 5–7).[57]

9– مقترحات لتجاوز معيقات استخدام التعلم القائم على المشروع في المدرسة الجزائرية

- لا بد من توعية الطالب بالدليل الإجرائي لنظام المقررات لمعرفة المقررات التي يتطلب من ضمن توزيع درجاتها تنفيذ مشاريع والمقررات الأخرى التي لا تتطلب ذلك.
- توعية الطلاب بأهمية المشروعات و المهارات المكتسبة منها.
- التخطيط الجيد للمشروعات والالتزام بالخطة.
- تقديم الدعم اللازم للطلاب وكذلك التغذية المرتدة المستمرة
- توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لاستخدام طرائق التدريس الحديثة مع ضرورة مراعاة كافة العوامل المتصلة ببيئة التعلم التي يمكن أن تحفز الأساتذة على استخدام تلك الطرائق. (الزاهد،2017،ص 101).[58]

10 –مثال تطبيقي لدرس باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع

المقرر:	مهارات الاتصال
عنوان الموضوع	أساليب التواصل الالكتروني
أهداف الموضوع	–أن تشرح الطالبة مفهوم التواصل الالكتروني -أن تصنف الطالبة أنواع التواصل الإلكتروني. -أن تستخدم الطالبة الوسائل الالكترونية المختلفة. -أن توظف الطالبة وسائل التواصل الالكتروني في تحقيق أهدافها. -أن تختار الوسائل الالكترونية المناسبة
تحديد مخرجات المشروع	إنشاء مدونة للتوعية بخطورة المخدرات. –إرسال رسائل توعوية عبر برامج الجوال . –إنشاء مجلة الكترونية للتوعية بخطورة المخدرات. –إنشاء صفحة على الفيس بوك(غير شخصية) للتوعية. –إنشاء حساب على توتير والانستجرام لذات الغرض.

[57] لمرابط، عزالدين(2015):**معوقات تطبيق استراتيجية التعلم بالمشروع في المدرسة الجزائرية**، مجلة العلوم الاجتماعية: الجلفة.

[58] الزاهد، منال(2017).مرجع سبق ذكره.ص101.

	–نشر الحسابات والصفحات
مصادر التعلم	- نشرات التوعية الصادرة من برنامج واعي التابع لوزارة الداخلية -الكتاب المقرر في مهارات الاتصال -المراجع الموصى بها للمقرر
تقنيات التواصل بين فرق العمل والمشرف	البريد الالكتروني – موقع التعليم الالكتروني الخاص بالمقرر
استراتيجيات التعلم	العصف الذهني ، المناقشة ، حل المشكلات ، التعلم البنائي ، المحاضرة التفاعلية
أساليب التقويم:	المناقشة ، عرض فيديو عن المشروع ، تقديم تقرير الكتروني مرفق به روابط مخرجات المشروع ، استمارة تقييم ، بطاقة ملاحظة ، تقويم ذاتي
خطة العمل والجدول الزمني للمهام التالية	التعريف بأنواع المخدرات و أشكالها -التعريف بخطورة كل نوع. وصف مراحل الإدمان .–التوعية بخطورة الإدمان على الفرد والأسرة والمجتمع. -أساليب التعرف على الشخص المدمن. - كيفية التعامل مع الشخص المدمن. -أسماء وأرقام الجهات التي يمكن اللجوء إليها لطلب المساعدة
تنفيذ المشروع	يستخدم كل فريق أحد الأساليب الالكترونية لتحقيق المهام السابقة تحت إشراف ومتابعة من المعلم ، والذي يقدم التغذية الراجعة باستمرار.
تقويم المشروع	–يقدم كل فريق في الوقت المحدد – سابقا في المخطط الزمني – إنتاجه للتوعية بخطورة المخدرات في عرض فيديو أو بوربوينت وتناقش العروض ويتم تعديلها و تقييمها. –بعد تعديل العروض و وضعها في صورة نهائية تقدم لمكتبة الكلية في صورة حقيبة أو ملف انجاز للمقرر

(الزاهد،2017، ص–ص، 105–106)[59]

11– توصيات واقتراحات

- ✓ تشجيع المعلمين على التدريس باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع
- ✓ الاهتمام بنشر ثقافة. التعلم القائم على المشروع
- ✓ إنشاء مواقع الكترونية وتطبيقات للأجهزة الذكية تساعد على التعلم باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع.
- ✓ دراسة فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مختلف مهارات التعلم .
- ✓ ضرورة إعداد برامج تدريبية لتعريف المعلمين بماهية استراتيجية التعلم القائم على المشروع وتدريبهم على عليها

[59] الزاهد، منال(2017).مرجع سبق ذكره.ص-ص 105-106.

- ✓ حث المشرفين التربويين على متابعة مساهمة المعلمين في تنويع أساليب التدريس الفاعلة في ظل التقدم التكنولوجي التي لها دور في تحقيق فاعلية التلميذ في العملية التعلمية.

خاتمة:

خلاصة القول أن استراتيجية التدريس القائمة على التعلم بالمشروع التي تبنتها المدرسة الجزائرية حديثا تنظر إلى المتعلم نظرة ايجابية فتراه نشطا مشاركا وليس سلبيا جامدا، فهي تلبي حاجاته وتدعم استقلالية تعلمه وتؤثر على سلوكه التعليمي بشكل ايجابي وتلبي رغباته وميوله بمواكبتها للتكنولوجيا التي فرضها عصره.

الهوامش:

1. بدير، كرمان (2008):التعلم النشط : دار المسيرة .عمان. الأردن.
2. الحريري، اياد(2010):فعالية استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية التوافق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مذكرة لنيل درجة الدكتوراه: الجامعة الإسلامية :غزة. فلسطين.
3. الزاهد، منال(2017):استراتيجية التدريس بالمشروع. مجلة الدراسات النفسية والاجتماعية. العدد 4.:السعودية.
4. زيود، أسامة(2016):واقع استخدام التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جنين : جامعة النجاح.
5. السليني، فراس(2008):استراتيجيات التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق :أربد: عالم الكتاب الحديث .
6. عبد العزيز، محمد (2018):التعلم القائم على المشاريع :دار المسيرة للنشر والتوزيع:عمان.
7. عطية، محسن (2008):تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال : دار المناهج عمان. الأردن.
8. لمرابط، عزالدين(2015):معوقات تطبيق استراتيجية التعلم بالمشروع في المدرسة الجزائرية، مجلة العلوم الاجتماعية: الجلفة.

المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية الحديثة

أ. د. رابح بن عيسى .جامعة حمة لخضر–الوادي
الجزائر
rabah.benaissa@gmail.com

ط. نصيرة عبيد. جامعة حمة لخضر –الوادي– الجزائر
abid-nasira@univ-eloued.dz

✓ **ملخص:**

إنحصر إختيار المدرسة الجزائرية إبان الاستقلال في نظامها التعليمي على مجموعة من المقاربات التدريسية التي تطمح إلى إنتاج جيل واعي قادر على مواجهة مختلف التحديات والصعوبات التي قد تعترض طريقه نحو النهوض بالدولة في شتى مجالات حياتها بإعتبار نظام التعليم هو المنتج الأم لليد العاملة، فوقع الاختيار على مقاربات بيداغوجية ثلاث مر بها تاريخ المدرسة الجزائرية عبر مختلف مراحله تمثلت مجملها في المحتوى والهدف والكفاءة.

لا نستطيع إنكار استفادة الدولة الجزائرية من فلسفة بيداغوجيات التدريس القائمة على المحتوى والهدف فلكل مدخل من المقاربات البيداغوجية فضل في تكوين العقول، كما أن كل منها إعتمد من منطلق متطلبات تلك المرحلة ومسايرة للتطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية المحيطة ، بيد أنها مؤخرا انتهجت إصلاحات تربوية مست البيداغوجيا المنتهجة منتقلة بذلك إلى اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي جديد إعتمدته لتحقيق أهدافها المسطرة.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الجزائرية، التدريس، المقاربة بالكفاءات.

The competency approach in the modern Algerian school

✓ Abstract :

The choice of the Algerian school during independence in its educational system was limited to a set of teaching approaches that aspire to produce a conscious generation capable of facing the various challenges and difficulties that may face its way towards the advancement of the state in various areas of its life. Three pedagogical experiences of the history of the Algerian school through its various stages were represented in total content, purpose and efficiency.

We can not deny that the Algerian state has benefited from the philosophy of teaching pedagogies based on content and purpose. Moving to the adoption of a competency approach as a new educational curriculum adopted to achieve its objectives underlined.

Keywords: Algerian school, teaching, competency approach.

- ✓ **مقدمة:**

تعتبر عملية التجديد ضرورة تلزمها المستجدات الحاصلة في مختلف ميادين الحياة، فيصبح التغيير تبعا لذلك مسألة طبيعية هادفة نحو تحقيق تطور وتقدم في شتى مجالات الحياة عموما وفي مجال التربية والتعليم خصوصا، بإعتباره فضاء لبناء الفرد وتزويده بكفاءات ومعارف تشكل له ممرا لمواجهة صعوبات وتحديات الواقع المجتمعي، وإن كان ذلك فهو يكون عن طريق المدرسة التي تقوم بتبني مجموعة من البيداغوجيات التربوية التي تسمح بتحقيق الأهداف المسطرة.

ولهذا إرتأت المدرسة الجزائرية إجراء تغييرات على مجال مقاربات التدريس تمثلت في الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة الكفاءات، في طريقها للبحث عن طرق ووسائل أكثر نجاعة تجعل من الفرد المتعلم عنصرا فاعلا في الصف الدراسي وله القدرة على بناء تعلماته بنفسه. ونتيجة لذلك ولعدة أسباب أخرى لا نستطيع حصرها تبنت المدرسة الجزائرية نظام المقاربة بالكفاءات. فماهي المقاربة بالكفاءات وماهي مراحل تطور التعليم في المدرسة الجزائرية ودواعي تبنيها لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

- ✓ **تعريف المدرسة:**

-يعرف فرديناند بويسون المدرسة بانها:" مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة في إطار الحياة الاجتماعية".[1]

-تعريف دوركايم:" هي عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه".[2]

-المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أبنائه وتعليمهم وتزويدهم بالمعارف والخبرات التي يحتاجها ذلك المجتمع.[3]

-التعريف الإجرائي للمدرسة: هي مؤسسة تعليمية تقوم بتزويد الطلاب بالعلم فهي عبارة عن مبنى يتعلم فيه طلاب القراءة والكتابة والعلوم المختلفة.

- ✓ **مراحل تطور المدرسة الجزائرية:**

لقد مرت المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال بمجموعة من المراحل أدت بلورتها ورسم معالمها المستقبلية بالرغم من بعض حالات التمايز بين فترة وأخرى وتتمثل في:

أ- المرحلة الأولى: التبني والتوجيه.

وفي هذه المرحلة أخذت الجزائر على عاتقها تحمل المراحل الأولى من الاستقلال وذلك في ظل غياب نظرة شمولية، وقد كانت الجزائر مجبرة على الاحتفاظ بالنموذج المدرسي الذي كان سائدا وقت الاستعمار بالرغم من سيادة القرار السياسي وحريته لدى الإدارة الجزائرية وذلك للمحافظة على تعليم عدد أكبر من الجزائريين، كما سعت إلى احداث بعض التغييرات والتوجه نحو التأسيس للمدرسة الجزائرية الجديدة التي تحافظ على مقومات الهوية وتكريس القيم الدينية والاجتماعية في البلاد ومن أبرز الإجراءات التي كانت الجزائر تسعى إليها في المجال التعليمي:

- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.
- توجيه العناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.
- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون.
- إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة الوطنية.

ب- المرحلة الثانية: الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري.

وقد تميزت هذه المرحلة بالرغبة الملحة من طرف بعض المعربين لإدماج اللغة العربية في المسار التعليمي واعتبارها لغة للعلم ووسيلة هامة لاكتساب المعارف وذلك كان بعد ميثاق الوحدة الثقافية العربية سنة 1964م والذي كان الهدف منه الحرص على تنشئة الأجيال وتعليمهم مع مراعاة البعد القومي والديني في البرامج والمناهج الدراسية المقدمة في الوطن العربي، وقد عرف هذا التصحيح اللغوي عدة مراحل مهدت لتعريب السنة الأولى سنة 1965م، وإمتد هذا الاجراء ليشمل السنوات الثانية والثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي.

وقد تقرر بداية من سنة 1971م العمل بالاجراء الخاص بتعريب ثلة الأقسام المفتوحة في مراحل التعليم، إذ أنتج عن هذا الاجراء تقسيم التلاميذ إلى معربين ومزدوجين نتيجة ظهور ازدواجية لغوية في نظام التعليم، تعليم يلقن باللغة العربية، وتعليم يلقن باللغة الفرنسية داخل المدرسة الواحدة، وكان ذلك بسبب قل الإطارات المكونة باللغة العربية في بعض الاختصاصات، وعجز النظام العربي عن تدعيمنا بما يكفي من المكونين، ورغم أن هذا الاجراء كان استثنائيا من أجل تغطية العجز والمضي قدما في توحيد لغة التعليم في المدرسة الجزائرية إلا أنه عرف استمرارا نتيجة الخلاف السائد بين مختلف المسؤولين والمشرفين على تطبيق النظام الجديد، وقد زاد هذا التراخي من حدة الانقسام والصراع على المستوى الفكري والثقافي للطلاب.

ومن النتائج المحققة في هذه المرحلة:

- تعريب الصفوف الأولى من التعليم تعريبا شاملا.
- تعريب المواد الاجتماعية(التاريخ- الجغرافيا- الفلسفة) في مختلف المراحل.

- تعريب ثلث أقسام المواد العلمية تعريبا كاملا في المراحل الثلاث.
- ضبط التصور القانوني الكامل لبناء نظام تربوي وطني.

كما تم إنجاز أهم العلميات المصاحبة للتصحيح وهي وضع مناهج تربوية لكل المراحل، وتأليف الكتب وتصميم الوسائل التعليمية، كما عرفت هذه السنوات الأولى من هذه الفترة حركة نشيطة من ميدان تأليف الكتب، واستمرت إلى أن غطت الاحتياجات كلها. [4]

أ- المرحلة الثالثة: الإصلاح العميق وبناء النظام التربوي الوطني.

وعرفت هذه المرحلة تبني نموذج التغيير الشامل والإصلاح العميق للمدرسة الجزائرية، وكان ذلك بموجب أمرية 16 أفريل 1976م التي أسست بلوائحها ونصوصها التنظيمية النظام التربوي الوطني وعملت على تأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، فضلا عن ديموقراطيتها وإنفتاحها على العلوم التكنولوجية، وقد كان هذا التبني نظرا لما أملته مختلف الظروف والتغيرات التي عرفتها الجزائر في مختلف المجالات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، ومختلف الحاجات الناجمة عن هذه التغيرات ومن التوجهات التي يتميز بها هذا النظام تتمثل في:

- إقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط ويمدد المرحلة الإلزامية إلى 9سنوات، ويدمج في مناهجه بين العمل الفكري والعمل اليدوي ويربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، ويسعى إلى تنمية حب العمل والتدريب عليه.
- جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل، لتحقق الغاية الأساسية في تجديد النظام، وهي توحيد التعليم وتأصيله وربطه بقيم المجتمع.
- التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية التي تتيح للمتعلمين توظيف المعارف النظرية في مجالات العمل التطبيقي.
- تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح على العالم والاستفادة من تجارب الغير في تجديد الدور التي يسند لها في إطار اهتماماتنا العلمية.
- تجديد نظام التعليم الثانوي وتنويع المسارات الدراسية التي تنظم الاختصاصات على أساسها مع تطوير أساليب التوجيه وطرائق التعامل مع المعرفة.[5]

✓ تعريف التدريس:

- التدريس هو موقف يتفاعل فيه المتعلم عن طريق المعلم مع الخبرة التعليمية تفاعلا إيجابيا ونشيطا ينتهي بتحقيق أهداف الدرس من اكتساب القيم والخبرات وألوان من السلوك والقدرات والمهارات والاستعدادات أو تعديل وتنمية لها.

- ويعرف التدريس بأنه العملية التي يتوسط فيها شخص (هو المعلم) بين شخص آخر (المتعلم) ، ومادة علمية أو جانب معرفي ما لتيسير عملية التعلم. [6]
- التعريف الإجرائي للتدريس: هو مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم من أجل توصيل المعلومة للمتعلمين بإعتباره المصدر الأساسي للمعلومة الدراسية.

✓ استراتيجية التدريس:

هي عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقا، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فعالية ممكنة.

الاستراتيجية هي المنحى أو الخطة و الإجراءات والمناورات والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي/معرفي أو ذاتي/نفسي أو اجتماعي أو نفسي/حركي أو مجرد الحصول على معلومات. [7]

✓ معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة:

إن اختيار استراتيجية التدريس الملائمة يرجع إلى فعالية المعلم وهذه الفعالية يمكن تعلمها عن طريق تعلم كيفية معالجة خمس مواهب:

1- تدبير الزمن.
2- اختيار ما تسهم به.
3- معرفة أين تستخدم قوتك لتحقيق أفضل الأثر؟ وكيف؟
4- تحديد الأولويات الصحيحة.
5- الربط بين هذه المواهب كلها في نسيج واحد بإتخاذ قرارات فعالة.

وحين يتخذ المعلم قرارا بإستراتيجية التدريس، فإنه ينبغي أن تؤخذ كل هذه النقاط في الاعتبار.

ويمكن القول بأن للمعلم أن يستخدم ثلاث محكات لكي يتخير على أساسها، أو في ضوئها الاستراتيجية المناسبة وهي:

1- طبيعة أهداف التعليم التي يراد تحقيقها.
2- الحاجة إلى ثراء خبرة التعلم، بحيث تروض الدافعية الداخلية المنشأ والدافعية الخارجية المنشأ.
3- قدرة التلاميذ المنغمسين في العمل.

والقرار الفعلي عن الاستراتيجية التي ينبغي استخدامها يصدر عن التفاعل بين هذه المتغيرات الثلاثة، والأمر يتطلب مهارة عظيمة وخبرة كبيرة لكي نحقق التوازن بين مطلب وآخر. [8]

✓ مفهوم المقاربة بالكفاءات:

- مفهوم الكفاءة: هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة.[9]

– الكفاءة مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني.[10]

– تمثل الكفاءة ما يقدر الفرد على إنجازه، والحيازة على الكفاءة يعني امتلاك المعرفة وإيجاد ممارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد، بحيث تعني القدرة على أداء فعل معين في وضعية معينة بإتقان، والمقاربة الكفاءات تسعى إلى تحقيق الأهداف الثلاث الرئيسية التالية:

أ– ما ينبغي على التلميذ أن يتحكم فيه مع نهاية كل طور دراسي.

ب– إعطاء معنى للتعلمات لدى التلميذ من خلال تنمية الدافعية لديه.

ت– التركيز على اكساب المتعلمين القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة.

وعليه تصبح الكفاءات تعبر عن إمكانية كل تلميذ لتجنيد مجموع المعارف التي اكتسبها لايجاد حل لمختلف الوضعيات المشكلة ذات الصلة بما يسمى ب: الوضعية، العائلة.

وفي المقاربة بالكفاءات نميز بين نوعين من المعارف:

المعارف التصريحية الخالصة والمعارف الإجرائية:

- فالمعرفة التصريحية هي ما يعرفه التلميذ (معارف قبلية) ، أما المعرفة الإجرائية فهي ما يقوم بها أي المعارف المتعلقة بالانجاز والممارسة.
- والكفاءة تتجسد في شكل خطط، وتسمح بمواجهة مشكلة وحلها يعمل ناجح تحت إطار ما يسمى بالدينامية في حل المشكلات. [11]
- التعريف الاجرائي للمقاربة بالكفاءات: هي توجه بيداغوجي تربوي حديث تطمح المؤسسات التربوية من خلال تبنيه إلى تفعيل إستخدام المعارف القبلية والمهارات والمعارف لتدبر أمور الحياة اليومية.

✓ مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي:

- الإجمالية: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة، إنطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة).

يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة، التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالية.

- البناء: أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف.

يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية حيق يتعلق الأمر بعودة المتعلم إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة، وحفظها في ذاكرته الطويلة.

- التناوب: الشامل (الكفاءة) --- الأجزاء (المكونات) ---الشامل(الكفاءة).

يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.

- التطبيق: بمعنى التعلم بالتصرف.

يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.

- التكرار: أي وضع المعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية، التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات.
- الإدماج: بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل ادماجي.

يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات، وذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

- التمييز: أي الوقوف على مكونات الكفاءة: من سياق ومعرفة، ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية ودلالية.

يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

- الملاءمة: أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم، حيث يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.
- الترابط: يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم.

يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتلميذ بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم، التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

- التحويل: أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة، بإستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة .

ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم. [12]

✓ أنواع الكفاءات:

ب- الكفاءة القاعدية (الأساسية):

هي المستوى الأول من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات.

ت- الكفاءة المرحلية أو المجالية:

يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات خلال فترة زمنية قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا ويتم بنائها بالشكل التالي: كفاءة قاعدية1+ كفاءة قاعدية2+كفاءة قاعدية3= كفاءة مرحلية.

ث- الكفاءة الختامية:

تتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية ويمكن بناؤها من خلال الكفاءة المستعرضة: هي مجموعة من الكفاءات المعرفية والفعلية والسلوكية والتي يستطيع من خلالها المتعلم تحويل المعارف والمكتسبات القبلية إلى سلوك عملي.

بحيث عرف مفهوم الكفاءة تطورا مهما ساهم كل من البحث التربوي والتجارب الميدانية في بعض الأنظمة التربوية فيها، بحيث تستلزم:

- امتلاك التلميذ معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة.
- تبنيه لمواقف واتجاهات تمكنه من إتباع سلوكات صحيحة تجاه ذاته ومحيطه.
- تمرنه على ممارسة الكفاءة في وضعيات متكافئة مختلفة.

استعداده الدائم لممارسة الكفاءة وتطويره لها باكتساب تعلمات جديدة إذن فالبيداغوجيا بالكفاءات تستهدف جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها من أجل إستخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج.[13]

✓ واقع المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

إن هذه المقاربة حولت التعلم المتمركز على المادة التعليمية إلى التلميذ كعنصر أساسي في الفعل التعليمي/ التعلمي، أي إعادة استثمار التعلم في وضعيات جديدة ونقل المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها.

إن هذه المهام الجديدة تتطلب أن يتوفر لدى المعلم الجزائري بالمدرسة الابتدائية كفاءات تدريسية عالية تسمح له بأداء مهنة التعليم في ظل العولمة والتطور التكنولوجي والمعرفي الحاصر في العالم اليوم، يقول عبد الكريم غريب:" إن الكفاءات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم في نهاية التكوين، لا ينبغي أن تكون أساسا كفاءات من نمط المواد الدراسية بقدر ما يجب أن تركز حول اكتساب قدرات الاتقان بحيث أن مختلف المواد الدراسية تشكل حوامل ووسائل لهذا الغرض، كما ينبغي ان تطور كفاءات المواد في هيئة أدوات إجرائية داخل صيرورة التعلم" وهذا يعني أن المعلم المكون جيدا يكون قادرات على ممارسة مهامه التدريسية بسلام وفعالية ويستخدم طرق حديثة في التدريس أي التي تناسب المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ مراعيا الفروق الفردية بينهم، بالإضافة إلى التحكم في المفاهيم الضرورية وبناء الأنشطة التربوية داخل القسم، وليس التدريس يعني التحكم في المواد الدراسية التي هو مطالب بتدريسها في إطار الامتحان، وهذا ما يحدث في مدارسنا اليوم وما توصلت إليه الدراسة الحالية عكس ما يتطلبه التعليم الحديث الذي يتوقف على استخدام استراتيجية محكمة وخاصة تمكن المعلم من تحديد أساس بنية الموقف التعليمي على المستوى المعرفي والبيداغوجي، لأن كيفية التدريس ليست من المهام التي يمكن لأي أحد القيام بها وممارستها، وإنما هي عملية متجددة تتطلب من المعلم اكتساب كفاءات مهنية حتى يصل إلى تحقيق الأهداف التربوية المسطرة أو الكفاءات المحددة من طرف النظام التعليمي.[14]

✓ دواعي تبني المقاربة بالكفاءات داخل النظام التربوي:

ويقصد بالدواعي مختلف الأسباب والاحتياجات التي دعت إلى ضرورة تغيير نظام التعليم، من خلال إدخال تعديلات في بناء البرامج ووضع مناهج جديدة تساعد الفرد المتعلم على الاستجابة والتأقلم مع مختلف مستحدثات الحياة ومتطلباتها، وذلك بتكوين الفرد تكوينا عمليا يراعي فيه مختلف مراحل نموه، وما تتطلبه كل مرحلة من احتياجات وقدرات. كما أن هذه الدواعي تسعى إلى خلق فرد قابل للتعلم بمفرده، أي بناء تعلماته من خلال جملة من المعارف والإنجازات وكذا المهارات التي يقوم بتوظيفها وتعبئتها ضمن وضعيات تعليمية–تعلمية، وهذا ما تؤكد عليه النظرية البنائية التي ترى أنه لابد على الفرد المتعلم أن يقوم ببناء تعلماته بنفسه من خلال خبراته السابقة بعيدا عن التلقين.

بالإضافة إلى أنه هناك أسباب عديدة أدت إلى تبني هذا النوع من النظام خاصة في مجال التعليم، كالإحساس العام بعدم جدوى الشكل التقليدي النظري لبرامج الإعداد لأنها تهمل الأداء والدوافع، مما يؤدي إلى الانفصال بين ما يتم تعلمه وبين الأداء والممارسة في عالم الواقع وميدان العمل، مما يشعر المتعلم بنقص في قدرته على الأداء، أيضا ترجمة النظريات والمعلومات إلى قدرات وكفاءات يجب الاهتمام بها في البرنامج التعليمي، وكذا الاستناد إلى الحاجات المهنية للفرد المتعلم، وإمكانية تحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والمطالب والأدوار المنوط أداؤها بعد تخرجه. ومن هذه الدواعي نذكر:

– الدواعي الفلسفية– السياسية: والتي يقصد به الإصلاح الجديد الذي تم في ضوئه مراجعة برامج التعليم في بلادنا وذلك قصد بناء مناهج جديدة ومتكاملة تستجيب للشروط والمتطلبات العلمية الراهنة التي يقتضيها بناء المناهج التربوية، كذلك العمل على إنجاح المتعلم في الحياة وتأهيله للتوافق مع محيطه، وذلك في كل فترات ومراحل تربيته وتكوينه وذلك بفضل ما يكتسبه من كفاءات ضرورية لإحقاق النجاح والتوافق.

– الدواعي العلمية –البيداغوجية: والتي ترتكز على الارتقاء بالمتعلم وذلك بجعله يستند إلى نظام متكامل في المعارف والإنجازات والمهارات المنظمة ضمن وضعيات تعليمية، تجعل المتعلم في صلب التعلم، ولن يحدث ذلك إلا في إطار بيداغوجيا فعالة تعتبر" المقاربة بالكفاءات" أوضح معبرا عنها وذلك لأنها تحلل الوضعية التعليمية–التعلمية إلى مجموعة من الوضعيات الفرعية وتبنيها وفق منطور إيجابية المتعلم. وبهدف إدماج المتعلم كفاعل أساسي في بناء التعلمات ثم ترجيح مجموعة من المبادئ البيداغوجية منها إعتبار محورية المتعلم بحيث يكون فاعلا أساسيا في بناء المعرفة والتعلمات، مما يدعو إلى استحضار جانب التعلم الذاتي في كل الأنشطة، واعتبارا لهذا المنطق كان لابد من بناء كل المناشط البيداغوجية على فاعلية المتعلم من خلال التركيز على سمات شخصياته من قدرات عقلية ومميزات وجدانية. [15]

✓ خاتمة:

تعتبر بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نموذجا للتجديد الفعال في العملية التعليمية التعلمية، التي ساهم التطور السريع والتكنولوجيات الحديثة التي كان لها دورا في بروز طرق وأساليب في التدريس أكثر نجاعة و فعالية،

بعدما أظهرت البيداغوجيات السابقة عدم جدواها في إخراج كفاءات قادرة على مواجهة كل الصعوبات وحل مختلف الوضعيات.

✓ الهوامش:

[1] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب(2004). علم الاجتماع المدرسي–بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية–. مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت. لبنان. ص16.

[2] مراد زعيمي (د.س.ن). مؤسسات التنشئة الاجتماعية. منشورات جامعة باجي مختار. عنابة، الجزائر. ص139.

[3] عمروني تارزولت حورية، خليفة قدوري(10/9أفريل2013). واقع المساندة الأسرية لبعض المدارس الابتدائية في ولاية الوادي، الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، . جامعة قاصدي مرباح ورقلة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. ص1.

[4]بوعبزة أحمد، حديد يوسف(2019). سوسيولوجيا المدرسة والمعلم في الجزائر. مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي تمنراست، المجلد11، العدد01. ص 430–432.

[5] بوعبزة أحمد، حديد يوسف(2019). مرجع سبق ذكره، ص 432.

[6] صفوت توفيق هنداوي(د.س.ن). استراتيجيات التدريس. جامعة دمهور. مصر. ص 5–6.

[7] عبد الحميد حسن شاهين(2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. مصر. جامعة الإسكندرية. ص22.

[8] عبد الحميد حسن شاهين(2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة. مرجع سبق ذكره. ص 28–29.

[9] جمال سليمان(2011). الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي/تخصص تاريخ في ضوء المعايير الدولية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي(من وجهة نظرهم) دراسة وصفية تحليلية في جامعتي دمشق وتشرين. مجلة دمشق. المجلد 27. العدد الثالث والرابع. ص349.

[10] مسفر بن عقاب العتيبي(2018). الكفايات والمهارات الإدارية والفنية لوكيل المدرسة. شعلة الابداع للطباعة والنشر. مصر. ص20.

[11] لعزيلي فاتح(2013). التدريس بالكفاءات وتقويمها. مجلة معارف. جامعة البويرة. العدد 14. ص 69–70.

[12] الأزهر معامير(2015). المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الاولى ابتدائي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ص 37–39.

[13] عبد الباسط هويدي(2015).محاور التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق الكفاءات. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الوادي. العدد12. ص 58.

[14] بلحسين رحوي عباسية(2012). النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة وهران. ص 177–178.

[15] راضية ويس(2015). المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. جامعة سكيكدة، العدد11. ص 104-406.

ثقافية التنمر المدرسي

" قراءة سوسيوتربوية "

أ. اسمهان بلوم جامعة المسيلة – الجزائر

أ. مريم شباح جامعة المسيلة – الجزائر

ملخص:

إستئساد ، استقواء بلطجة ، تنمر هي منطلقات راسمة لفضاء مظلة المعرفة السوسيولوجية في رصد تلك التحديات والإشكالات المبلورة لمظاهر فكر التنمر تأسيسا ، تحديثا ومعاصرة ،كمحاولة لمعرفة دلالة حقل التنمر نشأة و مضمونا ،ضمن منظومة معرفية تتأرجح بين الممارسة السلوكية ،الفعل، الفردية و الجماعية بل من الواقعية حتى الافتراضية ،

تمثل جذور التنمر المدرسي روافد معرفية ابستمية كقواعد حاكمة و موجهة لجهود الباحثين في حقل المعرفة تلك القواعد التي تؤمن سلامة البناء الفكري بطابعه التجريدي و الواقعي لكي يلج التفكير العلمي بمختلف ضروبه، دوره في التعامل مع باثولوجيا التنمر باعتبارها نتاج معرفة مشوهة غير عقلانية نعبر عنها بانفعالات غير معتدلة مضطربة الغرض منها إلحاق الضرر و الأذى بالطرف الأخر ،ليغدوا كترسيمة دلالية قوامها التورط في الاضطهاد اللفظي الجسدي ،قمع حرية الغير و التدخل في أفكارهم، نشر الإشاعة بل وتدمير ملكية الآخرين،

تضمن هذه المنطلقات نسق الواجهة المتعددة لصور التنمر المدرسي و تنميطاته الواصفة لنوافذ معرفية متعددة نبغوا من خالها بناء راهنية حوارية تكاشف عن تمظهرات التنمر المدرسي تجلياته ، معاييره و مآلاته

الكلمات المفتاحية: ثقافة التنمر ، سيكولوجية التنمر.

Research Study: School-Bullying Culture

- Socio-Educational Study-

Abstract:

Intimidating, bullying, aggroing, and threateningare the starting points of the sociological knowledge scope in monitoring challenges andstudying issues regarding to fundamental, modern and contemporary bullying features. This study aims to identify the significance of the field of bullying for its comprehensiveness, with regard to both content and form, within a cognitive system that may shift between behavioural, actual, individual and collective practices, depending on the realistic and the unrealistic circumstances. The school-bullying origins are epistemological cognitive rules that are controlling the researchers'efforts and ideas of contributing to knowledge. These rules, however, assure the integrity of an abstract and realistic intellectual construction in order to engagein all aspects of the scientific thinking. Within this aim, intellectual construction role hence lies in dealing with the pathology of bullying as a product of distorted irrational knowledge expressed by unruly emotional disturbances intended to cause damage and harm to the other. Therefore, school bullying became a semantic label, which can be in the forms of verbal, physical and emotional abuses, freedom suppression, rumour dissemination and privacy destruction.These perspectives uncover the multi-faceted format of school bullying and its descriptive patterns of multiple knowledge sources. This paper has clearly shown that the studied issue can be solved through a current process of constructive dialogue that reveals the school bullying aspects, standards and outcomes.

Keywords: *Bullying Culture, Bullying Psychology, Bullying Reality in Algeria.*

.

مقدمة :

سب ، شتم ، اعتداء على الأخر فممتلكات المؤسسة ، هي منطلقات صارخة تكاشف في مدارجها التفكيرية والعينية عن أزمة قيمية عصفت بالواقع المؤسساتي التربوي الجزائري فأخلت بمعاييره فمنظوماته الأخلاقية ليغدوا السلوك التنمري الإرهاص الكافي الموضح والمحدد لماهية وكينونة المؤسسات التربوية باعتبار انه سلوك إيذائي قوامه إنكار الآخرين كقيمة مماثلة للانا او للنحن .

تكاشف هذه المنطلقات البحثية عن محاولة رائجة في الفكر السوسيوتربوي الكاشف عن مظاهر اخفاق المشروع التربوي خاصة والمجتمعي عاما من خلال مؤسساته والتي باتت اداة لانتاج ثقافية الاستقواء ، الاستئساد داخل النسق التربوي

المهيكل للتأويلات السوسيولوجية الناضمة لمضامين التنمر في ضوء متصل المظاهر والنتائج وان كانت مظاهر الاستقواء بتعبير "بلاو" عاكسة للميول الاولية للمتنمرين اى ردود الفعل المباشرة دون توجهات مسلكية قصدية ضد صاحب القوة اما " مظاهر الاستقواء فهي الدلالة الحقيقية على وجوده وهي غالبا ما تلغي حياد الملاحظ الخارجي وتعطيه حكما على العلاقة بانها استغلالية تنمرية ... وهذا يدل على ان الشعور المنبثق عن معيار الاستقواء بدأ يتضخم فكانت نتيجة مباشرة الميول الأولية للمتنمرين اى مظاهر التنمر

اولا . التنمر المدرسي نحو مزيد من التجريد والشمولية *

تكاشف الادبيات السوسيوتربوية عن تباين الصياغات المفاهيمية وقصورها خاصة المحددة في سياقات ظرفية تيسر عملية الاختبار الامبريقي لكن التمسك بها يحول دون بناء نافذة معرفية رصينة حول دلالات التنمر المدرسي القابلة للاشتقاق والاختبار، فجوهر التأويلات الدلالية مقترن بمستويات مختلفة من التحديد من سياق الميكرو إلى سياق الماكرو، كناظم للتعامل مع باثولوجيا التنمر باعتبارها نتاج معرفة مشوهة غير عقلانية نعبر عنها بانفعالات غير معتدلة مضطربة الغرض منها إلحاق الضرر و الأذى بالطرف الأخر ،ليغدوا كترسيمة دلالية قوامها التورط في الاضطهاد اللفظي الجسدي ،قمع حرية الغير و التدخل في أفكارهم، نشر الإشاعة بل وتدمير ملكية الآخرين،لهذا نرمي الى بلورة معظم الصياغات النظرية المبلورة للادوار النسقية الظابطة لبناء ثقافية التنمر داخل البنية المدرسية:

" التنمر هو سلوك فردي او جمعي غير سوي تتم فيه ممارسة السلطة والسيادة بين طرفين الاول يسمى مستقوي والثاني يسمى ضحية ، ويتضمن الحاق الاذى الجسدي والنفسي والاجتماعي والجنسي واللفظي المباشر او غير المباشر بالمعتدي عليهم باستخدام اساليب عديدة ومتنوعة " 1

ليغدوا التنمر كتعبير عن سياق علائقي " مشكلة علائقية ويتطلب حلولًا قائمة على العلاقات" جوهره بناء ثقافية الخضوع والخنوع ،اتهاك حق الاخر ، وايذائه مرارا وعن قصد لتمثل القوة معيارا هاما للحرية والقيد في ان واحد ولا شك ان الحرية والقيد متغيران يرتبطان بالفاعل الاجتماعي وليس بالقوة ذاتها بل هي مرتبطة بأوضاع المتنمرين وقدراتهم ومقاصدهم ليلتصق القيد بالضعفاء " ضحايا التنمر والمتفرجون" وتلتصق آليات القوة بالفئات المتنمرة ، ورغم التشوهات التي تعتري الطروحات الدلالية إلا انه من المهمات المضمرة دلاليا هو نضمين الخلفية النسقية للطوعية المقيدة والتي تتجلى في ضو ء مفهوم اللاتفرد اي ان المتنمر عند ممارسته لسلوك التنمر يفقد الوعي بذاته " فالمتنمرون ينتمون الى فئة الأفراد ذوي لوعي بالذات المعلنة او الوعي بالذات العام الذين ينتمون الى الوسط المحيط بهم أولا أي يركزون على الاهتمام بترك انطباع ايجابي لدى المحيطين بهم اكثر من الاهتمام بأنفسهم وينطبق عليهم " نحن يليه انا " 2

لهذا ثمة اختلاف عيني واضح بين ماهو تنمر وماهو غير ذلك :

. ما لا يعتبر تنمرا

- حادثة فردية من الرفض الاجتماعي أو عدم الاعجاب
- حادثة فردية من أعمال الضيق أو الحقد
- أعمال عشوائية من العدوان أو الترهيب

. الحجج او الخلافات او المعارك المتبادلة

هذه الأفعال يمكن أن تسبب ضيق كبير. ومع ذلك ، فإنها لا تتناسب مع تعريف التنمر ، وليست أمثلة على التنمر إلا إذا كان شخص ما يقوم بذلك عمداً وبشكل متكرر.3

" فالتنمر هو سلوك عدواني غير مرغوب فيه بين الأطفال المتمدرسين والذي ينطوي على خلل حقيقي وملموس في القوة. هذا السلوك مكرر، أو لديه القدرة على أن يتكرر ،"فالصيغة التكرارية لاتعكس التصرف الطارئ او وليد اللحظة فالسلوك التنمري يتشكل من خلال صياغة تاريخية وعمليات ترتيب وتنظيم تعكس في محتواها تمايزات القوة وامكاناتها داخل البنية التنظيمية المدرسية لهذا ولأجل اعتبار السلوك تنمرا، يجب أن يكون كاشفا لازدواجية النسق الاستغلالي :

- خلل في القوة: الأطفال المتنمرين يستخدمون سلطتهم – مثل القوة البدنية ، الحصول على المعلومات المحرجة ، الشعبية التي يتمتعون بها – للسيطرة على الآخرين أو إلحاق الضرر بهم. الخلل في القوة قد .يتغير بمرور الوقت وفي مواقف مختلفة، حتى لو كانت تنطوي على نفس الأشخاص
- التكرار: تحدث سلوكيات التنمر أكثر من مرة أو لديها القدرة على الحدوث أكثر من مرة.

. يتضمن التنمر أفعال مثل توجيه التهديدات ونشر الشائعات ومهاجمة شخص ما جسديًا أو لفظيًا واستبعاد شخص من مجموعة عن قصد.

يشير " olweus " في ضوء التحديدات السابقة الى اننا لايمكننا مناقشة مثل هذه السلوكيات بمنأى عن العدوان اذ ان هناك فئتين تحت هذا المسمى هما العنف والتنمر "ان التنمر هو سلوك عدائي له خصائص محددة تشمل التكرارية وعدم تناسق القوى بين الاطراف وإذا اردنا ان نصف سلوك بإنه تنمر فهناك العديد من المحكات لابد من وجودها :

. الضحايا لابد من ان يكونوا قد تعرضو باستمرار لأحداث وأفعال سلبية وعدوانية بقصد الحق الاذى بهم
. عدم وجود تماثل في القوى بين العلاقات
يحدث تعدي على العلاقات بمعنى استبعاد وعزل عن المجموعة 4
يمكن أن يحدث التنمر أثناء أو بعد ساعات الدراسة. بينما تحدث معظم حالات التنمر المبلغ عنها في مبنى المدرسة، تحدث نسبة كبيرة أيضًا في أماكن مثل الملعب أو الحافلة. يمكن أن يحدث أيضًا في الطريق من و إلى المدرسة أو في حي الشباب أو على الإنترنت.
تكرار التنمر
هناك مصدران للبيانات التي تم جمعها فيدرالياً (الولايات المتحدة الأمريكية) عن تنمر الشباب:

- يشير ملحق الجريمة المدرسية لعام 2017 (المركز الوطني لإحصاءات التعليم ومكتب العدل) إلى أن حوالي 20٪ من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و 18 عامًا تعرضوا لتنمر.
- يشير نظام مراقبة سلوك الخطر للشباب في عام 2017 (مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها) إلى أن 19٪ من الطلاب في الصفوف 9–12 على مستوى البلاد يبلغون عن تعرضهم للتنمر في ممتلكات المدرسة في الأشهر الـ 12 السابقة للمسح.5

تماشيا وهذه السياقات التحليلية تكاشف بعض التأويلات الدلالية عن مضامين التنمر في ضوء متصل المظاهر والنتائج وان كانت مظاهر الاستقواء بتعبير "بلاو" عاكسة للميول الاولية للمتنمرين اى ردود الفعل المباشرة دون توجهات مسلكية قصدية ضد صاحب القوة اما " مظاهر الاستقواء فهي الدلالة الحقيقية على وجوده وهي غالبا ما تلغي حياد الملاحظ الخارجي وتعطيه حكما على العلاقة بانها استغلالية تنمرية ... وهذا يدل على ان الشعور المنبثق عن معيار الاستقواء بدأ يتضخم فكانت نتيجة مباشرة الميول الأولية للمتنمرين اى مظاهر الاستقواء "*
وبالتالي وفي سياق النتائج التي تفتح نافذية العينية بطابعها الحركي ، المسلكي والقصدي يري سميث smith ان الاهتمام بتناول هذه الظاهرة يرجع الى عدة اسباب منها :
. الآثار المترتبة على هذه الظاهرة وخاصة لدى التلاميذ مما دفعهم الى الانتحار او التفكير فيه
. وعي الأهالي بهذه الظاهرة وضغطهم على المدارس لوقفه وعلى وسائل الإعلام للتوعية بها
. ان هذه الظاهرة مؤشر على تحرك السلوك الإنساني لسوك مشابهه لسلوك الحيواني حيث البقاء للضعيف ولا احتكام إلا لغة القوة "**

ثانيا . التأويل النظري للتنمر المدرسي "العناصر المعرفية التكميلية ***

تكاشف المنطلقات النظرية في مضامينها عن بنية كامنة للتفسير ترتكز على مكونات أساسية ذات طابع فكري فلسفي ،نظري، عيني ،متداخلة في سياق تناسقي تناغمي " تفسير سلوك التنمر " ومختلفة في سياق المخوصص والمموضع الفاتح لمزق من الرؤى الباحثة عن محكات بعينها ناضمة لثقافية التنمر داخل البنية المدرسية

I. النظرية الفسيولوجية " التلف الدماغي ":

يشكل التفكير الفسيولوجي جوهر بنية النظرية التي تتخذ من محك تلف في الجهاز العصبي " التلف الدماغي " كمتغير تنبؤي باعث للفعل المحكي " التنمر " الناتج عن هرمون التستوستيرون testosterone فكلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم كلما زادت نسبة حدوث السلوك العدواني ،
كما تصور رواد وباحثين اخزين العوامل الجسدية كراسم للمظلة الموجهة والحاكمة لحركة السلوك التنمري وهذا من خلال تأكيد لادوار منطقة الفص الجبهي في المخ "منطقة amygdala "باعتبارها مسئولة عن السلوك العدواني عن الطفل ، لهذا تتمحور البنية العلاجية عند أنصار المقولات الفسيولوجية إلى استئصال بعض الوصلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ لخفض السلوك العدواني "6

II. نظرية التعلم الاجتماعي " نمذجة السلوك التنمري " :

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على الدور الذي تلعبه الملاحظة والنمذجة او القدوة او الخبرات المتنوعة وعمليات التحكم في السلوك والتأمل الذي يقوم به الطفل في استجابته للمثير ، ان نظرية التعلم الاجتماعي نظرية سلوكية لاتعتمد التعزيز اعتمادا كليا وإنما ترى أن سلوك الفرد يتشكل بفعل تأثير الكبار وخاصة الآباء " فالتنمر حالة نمذجة لسلوك نموذج متنمر سواء كان الاب او الأخ او المعلم فأحرز المتنمر تعزيزا بالنيابة وهو تعزيز النموذج " 7

تتمحور بنية نمذجة السلوك التنمري حول المسعى التوقعي من نتائج التقليد وعلى نتائج السلوك اي خضوع البنية السلوكية ليس لافتراضية الاكتساب فقط بل لخاصية التأدية والفعل

III. نظرية رأس المال الاجتماعي: الحلقة المفقودة للضحايا والدافع لسلوك التنمر

تشكل بنية نظرية الرأس المال الاجتماعي رافدا أساسيا في بنية نظريات التنمر والاستقواء في خضم التركيز على وحدة معاينة واضحة الخصائص "ارتباط رأسمال اجتماعي علائقي أو رأسمال اجتماعي تقاربي " ، فيتمثل رأس المال الاجتماعي بشكل أفضل في محيط المدرسة من قبل الأصدقاء والمكانة الاجتماعية. الصداقات التي تزود المتمدرسين بالدعم وغالبًا ما تكون حاجزا ضد الضغوطات الاجتماعية بينما المكانة الاجتماعية تشير إلى الشعبية والقوة " وهذا ما تحتكم إليه الفئة المتنمرة
" فالرأس المال الاجتماعي يشير إلى الفوائد المكتسبة من العلاقات الاجتماعية خصوصا،و شكل استثمار الأفراد في العلاقات الاجتماعية مع توقع تحقيق الأهداف والاستفادة من تفاعلاتهم مع الآخرين
وصف بوتنام "المنفعة المتبادلة لرأس المال الاجتماعي باعتباره القوة الدافعة للناس للحفاظ على الشبكات الاجتماعية في ضوء هيكلية ملمحية التنظيم الاجتماعي المدرسي خاصة مثل الشبكات والمعايير والثقة الاجتماعية التي تسهل التنسيق والتعاون من أجل المنفعة المتبادلة "8

IV النظرية العقلانية الانفعالية :

تعمد منطلقات نظرية العقلانية الانفعالية على كشف اسرار حقل التنمر المدرسي كحقل انساني ونقله الى حقل فكري غير عقلاني ترتكز فيه الفئات المتنمرة في بناء الفعل الاستقوائي على افكار غير معقلنة لها بنيتها الداعمة لايذاء الآخرين *

يصنف pendkey الاطفال المستقوين الى نوعيين :

النوع الاول : المستقوي المحرض proactive: وهو غير مسيطر على نفسه ولديه مشاعر داخلية تدفعه للاستقواء وغير متعاطف مع الضحايا

النوع الثاني: التفاعلي reactive :ويتميز بانه عاطفي ومندفع ويرى تهديدات من الاخرين غير حقيقية وغير مقصودة منهم يترجمها كاستفزازات ويشعر بأن استقواه مبرر ولدى المستقوين مجموعة من الافكار والمعتقدات التي تدفعهم للاستقواء مثل : يجب ان اظهر مسيطرا على الجميع وعلى اجميع ان يهابني ويخشاني حتى تراني البنات بشكل افضل 9

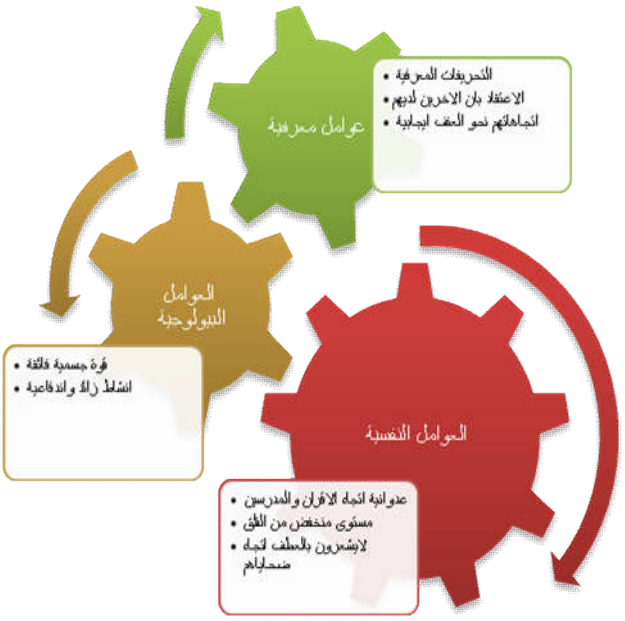
فلدى المستقوين ترسانة من الأفكار تكاشف عن الوعي بمنظومة القيم والأنساق الثقافوية غير العقلانية الموجهة للفعل التنمري داخل البنية المدرسية " يجب أن يكون الفرد أكثر إزعاجا وإثارة وسيطرة في الملعب والساحة والمدرسة ولديه رغبة قوية بتشجيع الآخرين على المنازعات وإشعال الفتن ولا يتقبل الخسارة ويعتقد أن الضحايا يستحقون ما يجري لهم ولديه غيره من نجاح الآخرين كما يفكر بطريقة " انا فقط " ويتوقع من الآخرين مهاجمته "10

ثالثا . التناول النسقي للتنمر المدرسي " نسق الواجهة التعددية "

ان التحليل النسقي للفعل التنمري يكشف عن تحالف نسقي متقن يعتقل الفعل ويقيده ويجعله في اطار حلقة مفرغة بين النسق الشخصي " للمتنمر والضحية " ، النسق المنظمي التربوي ، النسق الاجتماعي والاسري " وتبدوا خطورة هذا التحالف عندما تعمل هذه الانساق بمكوناتها ومحتوياتها الداخلية لصالح فئة الاستقواء مما يجعل الفعل الاجتماعي داخل البنية التربوية في مأزق نكشف خلفيته المخوصصة والمموضعة عن تلاعب الفئات المتنمرة بالنسق الثقافي ويشكلون بذلك منظومة معيارية قيمية غير عقلانية " بصورة مشوهة تنطوي على الاستغلال والظلم وتفتقد الى العدالة وتساندها عملية التنشئة الاجتماعية بمحطاتها المختلفة ويتشرب نسق الشخصية هذه المحتويات التي تتكامل مع توقعات الدور في النسق الاجتماعي " 11

انطلاقا من هذه الحيثيات نبلور محكات ثقافية التنمر المدرسي الكاشفة عن منطلقات الانصياع الحقيقية لمحتوى ثقافة الاستقواء

I. محكات متعلقة بالفئات المتنمرة : " تمثل المعتقدات غير العقلانية "



ترسيمة رقم (01): سيكولوجية المتنمر

المصدر : الباحث اسمهان بلوم

" ان هؤلاء لمتنمرون فشلوا في تبني معاييرهم لأخلاقية كما أن تصرفاتهم لاتخضع للضبط الذاتي وهم يبحثون عن المتعة الشخصية دون الشعور بالذنب لما يصيب اقرانهم من أذى ويعتبرون إن ضحاياهم يستحقون مايفعل بهم وأنهم أكثر تمثلا لمعتقدات غير العقلانية ، ويستخدمون أساليب مواجهة اقل تكييفا ويمتلكون هوية سلبية تهتم بإظهار القوة والشجاعة " 12

تكاشف هذه النماذج الفكرية الترسيمات غير العقلانية المهيكلة للنسق الشخصي التنمري في قالبيه صيغ السمات الثلوث باعتبارها مصادر نفسية محتملة لسلوك التنمر وهي :

. يحتاج المتنمر دائما إلى القوة والسيطرة

. يطور المتنمرون درجات معينة من عدائية تجاه الأسرة والبيئة

. يدعم المتنمر سلوكياته بالعائد المادي بإكراه الضحية بان يمده بالنقود

. يشير " elean" في كتابه الانفعالات والمشاعر الى ارتباط الحالات الانفعالية لدى المراهقين بطبيعة التواصل البينشخصي دخل اسرهم من جهة وداخل المدرسة من جهة ثانية الذي يحدد بدوره مضمون وخصائص الحالات الانفعالية ... واشارت دراسة كل من نيموف وبونوماريفا الواردة في الكتاب السابق الكاشفة عن دينامية التغيير في الحالات الانفعالية الاساسية " الحزن ، الغضب ، الخوف / السرور " لدى عينة من تلاميذ المدارس في الصفوف الى سيادة ظهور حالة السرور على كافة الحالات الانفعالية الثلاث " *

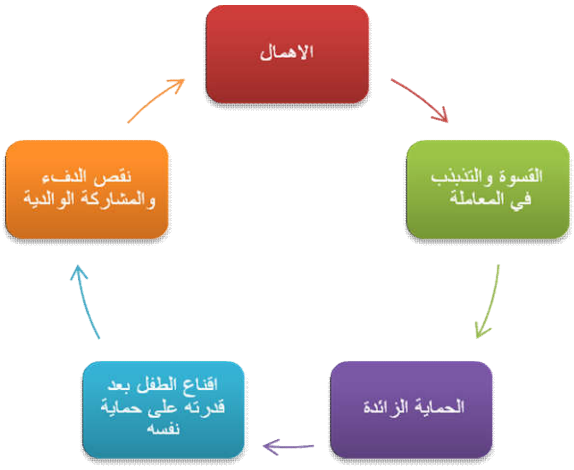
. يتسم التلاميذ المتنمرون بجملة من السمات لعل أبرزها " الهجومية والاندفاعية وإظهار نوبات الغضب الحادة عند الإحباط والمقاتلة واستخدام الشجار لحل الخلافات وتجاهل حقوق الآخرين ورغباتهم وتهديدهم بإلحاق الأذى بهم ويتحدثون بنبرة صوتية سلبية ويغيظون بها الآخرين "13

فجوهر سلوك الاستقواء والفعل التنمري هي الاتجاهات الايجابية نحو العنف مع تعزيزات الاقران والاحساس المتنامي بالتحكم والهيمنة على ضحايا التنمر .

II. محكات متعلقة بالنسق الاسري " تشوهات المعنى و المعايير الاجتماعية "

يشير كل من "كونولي وامور" الى ان الامهات المكتئبات يرعون ابناء متنمرين وخاصة في حالة الأبناء الذكور كما انهن ينشطن سلوكيات التنمر لدى الطفل نتيجة المزاج غير المستقر الذي يؤدي في اغلب الاحوال الى عقاب غير منطقي

ومؤلم *



ترسيمة رقم (02) : طبيعية النسق الاسري " العاجز فاعليا "

يكاشف هذا المحك عن شرعية غير سوية لانبثاقية المعايير والمعالم القيمية من النسق الاسري للنسق الشخصي الذي يتم انتزاع الشرعية والالتزام القيمي منه عن طريق الترهيب من ناحية وترسيخ الرموز الثقافوية المشوهة كدليل على التواء الشرعية القائمة وزيفها ،في هذا السياق يشير احد رواد الدراسات البحثية الى : ان نقص الدفء والمشاركة الو الدية في الأسرة تزيد من خطورة تنمر الطفل وعدوانيته

" اشار ماسلوا الى ان اشباع الحاجات بداية من الحاجات الفطرية مرورا بالحاجات النفسية والوجدانية بما تشمله من الحب والقبول والعاطفة والتعلق والوضع الاجتماعي والموافقة والاستحسان والتميز والإدراك والأمان والتقدير يجعل الطفل يقدر تلك الانجازات الذاتية ويعتبرها تحقيقا لذاته وعندما تفشل الأسرة و المدرسة في إشباع تلك الحاجات فإن ثمة حالة من القلق والتوتر يعاني منها هؤلاء الأطفال "

. تعتقد " كارين هورني " : ان اى خلل يقع في العلاقة بين الطفل ووالديه يترك اثارا سيئة على شخصية الطفل فيشعر بالخطر من البيئة التي يعيش فيها مما يولد لديه قلق أساس ، وسبب ذلك يعود الى الأساليب الخاطئة التي يتبعها الوالدين مع الطفل والمتمثلة بإهمال الطفل او عدم احترام حاجات الطفل او من خلال العاطفة الزائدة "14

. تعد مرحلة الطفولة المتاخرة (9 . 12) سنوات مرحلة تنفيذ للخبرات الانفعالية التي اكتسبها في مراحل عمرية سابقة ، ويلاحظ على الطفل تأثره بالضغوط الاجتماعية مما يحدث له بعض الأعراض العصبية والتي تؤدي به الى

الشعور بالخوف وعدم الآمن النفسي والقلق الزائد الذي يؤثر بدوره على نموه الفسيولوجي كذلك نموه العقلي والاجتماعي " *

III. محكات متعلقة بضحايا التنمر :" العجز المتعلم "

ترسيمة رقم (03) توضح سمات ضحايا التنمر

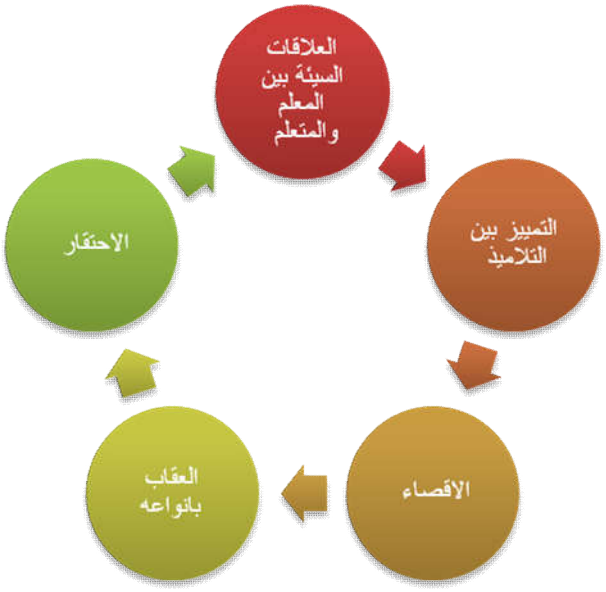
المصدر : (ايمان يونس ابراهيم : 2017ص 653)

يكاشف نسق الاستحواذ والهيمنة على صورة إغداق خضوعية للضحايا لصالح الفئات المتنمرة التي تستشعر سلبية أنساقها الشخصية لتعمل على استلابها كآلية تحقق من خلالها التزام اغترابي بل وولاء زائف قائم على واجهية التهديد والإذلال.

. ان مفهوم الذات وتقديره عاملان أساسيان في سلوك التنمر ففقدان الفرد لتقديره لذاته يصنفه اما متنمرا او ضحية ،فالتلاميذ ضحايا التنمر يتصفون بالأمزجة الخجولة او الضعيفة ويظهرون مستويات مرتفعة من القلق وهم في الأصل خجولين جدا هادئون بطبعهم حساسون لأتفه الأمور ويظهرون مركز تحكم خارجي ، ويشعرون كما لو ان هناك قوى خارجية تسيطر عليهم وهذا التحكم مع الشعور بقلة الحيلة يؤدي الى ما يسميه seligman العجز المتعلم ،فالضحايا عندما يهاجمون الاخرون فإنهم يستجيبون بالبكاء او الانسحاب 15

IV. محكات متعلقة بالبنية التنظيمية المدرسية :" غياب جودة الحياة المدرسية "

ان التنمر في المدرسة قد يكون مصدره المعلمين ، الادارة المدرسية والنظام التربوي ككل "



ترسيمة رقم (04) : توضح ابعاد المناخ المدرسي الداعم للتنمر

المصدر : الباحث : اسمهان بلوم

أرست الطروحات السوسيوتربوية مظلة المعرفة التنظيرية والعينية الراسمة لآليات التماثل فالحس المنظمي داخل البنية المدرسية والتى ارتكز فكر بنائها بمتصل محكات بيئية منظمية داعمة وممكنة " لفكر ، انفعال وسلوك فئة الطلبة ، كقوة ومعيار هام للحرية والاستحواذ في آن واحد في المستوى الطوعي للفعل .

يكاشف المناخ المدرسي بابعاده عن هندسة نسقية ثقافوية كقناعة إنسانية تجمع بين المقاصد السلوكية والقيمية والمادية العاكسة لموقف الفئات الفاعلة اتجاه انتمائية وسلوكية فئة الطلبة لكن في خضم ترسيخ بيئة مدرسية غير ملهمة وغير داعمة للسلوك الايجابي تغدوا سلوكيات الاستقواء والتنمر الواجهة التعددية الدالة على كبح منطلقات جودة الحياة المدرسية " الشاملة لنسق الثقافي المدرسي ، المحيط المادي ، اممارسات الادارية والقيادية ، ادوار المعلمين وعلاقتهم بالطلبة "

. تعمد العلاقات المتوترة ،الاحباط وقمع الطالب داخل النسق المدرسي الى رسم المناخ التربوي بمنطلقات غير صحية تهيكله بمنطلقات " عدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها ،ومبنى المدرسة واكتضاظ الصفوف بالطلاب وأسلوب التدريس غير الفعال كل هذه عوامل تؤدي الى الاحباط ما يدفعهم للقيام بمشكلات سلوكية يظهر بعضها على شكل تنمر " 16

خلاصة : توصيات " بناء ثقافية التماثل المنظمي "

تجدر الإشارة إلى انه لاتوجد وصفة جاهزية ولا منطلقات فاعلة تضمن الحد من باثولوجيا التنمر داخل النسق التربوي ، فالحديث مرتبط بنافذية معرفية مخوصصة ومموضعة تأخذ بعين الاعتبار طبيعة النسق الثقافوي للمتنمر والضحية وطبيعية المناخ المدرسي إضافة لخصائص المحيط الاجتماعي والثقافي للمجتمع محل الدراسة

. برنامج قائم على الاثراء النفسي :

في الدراسة البحثية الموسومة بـ : " فاعلية برنامج قائم على الاثراء النفسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسي لدى المتنمرين ذو صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية " للباحث :

(امل عبد المنعم محمد على حبيب، ص 6)اكدت الباحثة على :

ان هذا البرنامج هو مجموعة من الأنشطة الاثرائية تقدم في صورة شيقة ومثيرة تمارس داخل الفصل وخارجه من خلال أساليب واستراتيجيات اثرائية تتيح له حرية الحركة والمرونة والتعبير والانطلاق والتفاعل الايجابي وتناسب حاجات وقدرات التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم المدرسي وتحتوي على مادة لغوية وانشطة تهدف في المقام الأول إلى تحسين الكفاية الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسي " وهذا من خلال أبعاد النموذج الخمسة : الاستجابة للاستجابة (بالاهتمام بالتلميذ وتقدير الاعمال الجيدة له ،)التنوع بالكثرة دون تكرار للمتشابه ، لمرونة في الاختيار والحركة والتفاعل الايجابي ، الغنى بالتعدد وغزارة المثيرات ، الاتساع بالخروج عن حدود المنهج والفصل المقيدة " 17

برنامج قائم على كشف الافكار اللاعقلانية :

. يرى اليس "ان على المرشد او المعالج ان يكشف للمسترشدين بصورة مستمرة الافكار اللاعقلانية واحاديث الذات السلبية وغير المنطقية وذلك من خلال :

. ابراز ها بصورة واضحة لتصبح في مستوى الوعي والانتباه

. بيان كيف تسبب الاضطرابات وتثبته

. توضيح العلاقة غير المنطقية بين هذه الاحاديث والاضطرابات 18

. ان اعادة البناء المعرفي تتضمن خمس مراحل : تعريض المسترشد لمشاعر الشك والقلق واسترجاع ردود الفعل العاطفية المرتبطة بالحوار الداخلي والتحدي العقلاني حيث يتوصل المسترشد الى الاستبصار الداخلي والاكتشاف اذ " يقوم المسترشد بالتمرين العقلي للموقف العاطفي الظاهر وتعزيز الوعي بالعلاقة بين القلق الحاصل وتوليد العبارات الذاتية غير العقلانية

. الارشاد الديني والروحي للطلبة المستقوين :

اكد كارول على اهمية الارشاد الديني والروحي للطلبة المستقوين وكذلك الارشاد الجماعي لهم وضرورة تعليمهم مبادئ اخلاقية جماعية وقيما يؤمنون بها وكذلك مساعدتهم على فهم انفسهم والاخرين لكي يكونوا مواطنين صالحين

العلاج بالقراءة والقصص

استخدم روكسين " roxanne " العلاج بالقراءة والقصص في تعليم الاطفال المواقف الجيدة والاعتقادات المناسبة لوقف الاستقواء ويرى ان هذه الطريقة تستخدم مع كل الاعمار من خلال تمثيل القصة في عرض مسرحي ويؤيد ان لايستخدم هذا الاسلوب لوحده ويمكن ان يكون ملحقا بالبرامج العلاجية الاخرى 19

الهوامش والمراجع :

* التنمر " incivilité " مشتق من اللاتينية " civilitas" ويعني اجتماعي ،متحضر بينما incivilité تعني نقص التحضر بمعنى هو سلوك لايحترم قواعد الحياة في المجتمع مثل احترام الغير ، النظام العام ، الأدب ، أي كل ما ننتظره من شخص متحضر

شطيبي فاطمة الزهراء ، بوطاف علي:وافع التنمر في المدرسة الجزائرية . مرحلة التعليم المتوسط ، مجلة دراسات نفسية ، العدد 11 ، ص 73

1 . محمد محمود بني يونس (2016): الحالات الانفعالية المميزة للتلاميذ المتنمرين مقارنة بالتلاميذ غير المتنمرين ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد الرابع عشر ، العدد الاول ،ص 114

2ـ نفس المرجع ،ص 122

https://www.ncab.org.au/bullying-advice/bullying-for-parents/definition-of-bullying/3.

4 . ايمان يونس ابراهيم(2017) : بناء مقياس التنمر لدى طفل الروضة ، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 55 ، ص 654

5 . https://www.stopbullying.gov/what-is-bullying/index.html . -

* ان الاستغلال والقهر يسببان حرمان خطيرا ويضعان الأفراد في حالة من الضعف والبؤس وكذلك الناس الذين يشتركون في خبرة تدل على انهم مستغلون تتصل عندهم مشاعر الغضب والاحباط والعدوان من كل واحد لآخر المستغل وميولهم تتطلع إلى الرغبة بالانتقام من خلال تحطيم القوة الموجودة

محمد عبد الكريم الحوراني (2010): تاويل الاستغلال في نظرية علم الاجتماع ، دار مجدلاوي للنشر ، عمان ، ص 203

* * يعود البحث في ظاهرة التنمر الى عقد السبعينات من القرن الماضي في بعض الدول الاروبية وخاصة الاسكندنافية التي قامت السلطات التعليمية فيها بدراسة استكشافية كثيرة حول ظاهرة التنمر في المدارس على اثر قيام ثلاثة مراهقين بالانتحار بسبب اضطهادهم وترويعهم من بعض رفقاء لدراسة وفي فترة الثمانينات استحوذ التنمر في المدارس على قدر كبير من الاهتمام في اليابان حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت حول الظاهرة أن ثلث تلاميذ المدارس المتوسطة كانوا ضحية لهذا النوع من العنف

مجدي محمد الدسوقي (2016): مقياس السلوك التنمري للاطفال والمراهقين ، دار جوانا للنشر ، القاهرة ، ص 6

* ** لقد ظهرت نظريات عديدة حاولت تفسير سلوك العدوان بوصفه سلوكا غير سوي ينتج عن تفاعل خليط من المكونات الذاتية (البيولوجية والسيكولوجية)والمكونات الموضوعية (المادية والاجتماعية)من جهة ثانية اذ ركزت كل نظرية في تفسيرها على احد مكونات هذا السلوك ومن هذه النظريات النظرية البيولوجية ، النظرية الاثيولوجية ، النظرية السيكودينامية ، نظرية سمات الشخصية ، نظرية التعلم الاستجابي والاجرامي ، نظرية الاحباط ، نظرية التعلم الاجتماعي ، نظرية معالجة المعلومات

محمد محمود بني يونس (2016): مرجع سابق ،ص 120

6 . مجدي محمد الدسوقي (2016): مرجع سبق ذكره، ص 33

7 . اسامة حميد حسن الصوفي ، فاطمة هاشم قاسم المالكي(2012) :التنمر عند الاطفال وعلاقته باساليب المعاملة الوالدية ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ،العدد 35 ،ص 151

. 8Caroline Evans –Paul R Smokowski Child and Adoles،cent Social Work Journal 33(4) · November 2015

* يتم ضمن العملية الارشادية مناقشة تغييرحديث الذات السلبي وهي افكار الفرد واراءه التي يحدث بها نفسه ويرددها لوحده حول الاستقواء مثل يجب ان اكون الاقوى والمسيطر على الاخرين ، ان لم تظرب الاخرين ضربوك ، اضرب الضعيف كي يخاف القوي واستبدال ذلك بحديث ذات ايجابي مثلا : بانه سوف يكون مهما ويحترمه الناس لعدم تعرضه لايذاء الاخرين وقيامه بمساعدتهم وسيكون موضع تقدير واحترام

علي موسى الصبحين ، محمد فرحان القضاة (2013) : سلوك التنمر عند الاطفال والمراهقين : مفهومه اسبابه علاجه ، مركز الدراسات والبحوث ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ، ط1 ، الرياض ،ص 53

9. نفس المرجع ،ص 37

10. نفس المرجع ،ص55

11 . محمد عبد الكريم الحوراني(2010) : مرجع سبق ذكره ، ص 78

12 . ايمان يونس ابراهيم (2017): مرجع سبق ذكره،ص 656

*وجد أن المتنمرين لديهم تاريخ من الإساءة ويتعاطون المخذرات وان هؤلاء المتنمرون في الطفولة قد يكون مجرمين في سن الرشد كما انهم يظهرون مستويات مرتفعة من الاندفاعية والحاجة الى القوة والهيمنة على الاخرين "

(شطيبي فاطمة الزهراء ، بوطاف علي :مرجع سبق ذكره ، ص 79)

. 13محمد محمود بني يونس (2016): مرجع سبق ذكره ،ص 119

* يرى كل من وينر وميللر : انه لكي نساعد الطفل المتنمر لابد من وجود القدوة او النموذج السلوكي الذي يعزز الأفعال التي يظهر فيها التعاطف مع الذين نتعامل معهم في المنزل او الروضة او المدرسة كما يجب إخبار المعلمة او أي شخص يثق فيه الطفل عن تعرضهم لآي سلوك يشعرهم بعدم الارتياح وإعطاء فرصة لهم لان يتعاملوا باستقلالية واثبات لذات حتى يحصلوا على الدعم

ايمان يونس ابراهيم (2017): مرجع سبق ذكره،ص 657

14 . اسامة حميد حسن الصوفي ، فاطمة هاشم قاسم المالكي (2012): مرجع بق ذكره ،ص 151

* تعزوا نظرية التعلق التنمر الى الاضطرابات التي تحدث للطفل نتيجة سوء العلاقة التي تربطه بمن يرعاه فالاطفال الذين يتلقون معاملة والدية متسلطة وغير مستقرة تنموا لديهم احاسيس ومشاعر عدم الامان وهذا يولد لديهم شعور بعدم احترام الذات وتقديرها وعدم تقدير الآخرين ويتولد لديهم صراعات اتجاه الأطفال الآخرين كما تبدوا عليهم معارضة شديدة لتصرفات الاخرين والعدوانية بهدف جذب الانتباه وقد يستخدمون التنمر كوسيلة لحل الصراعات

غفران عبد الكريم هادي ، غفران غزاي حسين ، عذرا محمد عباس (2018)،ص ص 18 . 19

15 مجدي محمد الدسوقي (2016):مرجع سبق ذكره، ص 23

16 . علي موسى الصبحيين ، محمد فرحان القضاة : مرجع سبق ذكره ،ص46

17 . امل عبد المنعم محمد على حبيب: فاعلية برنامج قائم على الاثراء النفسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسي لدى المتنمرين ذو صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ،بدون سنة ، ص 6

18 . علي موسى الصبحيين ، محمد فرحان القضاة (2013): مرجع سبق ذكره،ص111

19 . نفس المرجع،ص 115.

العنف المدرسي داخل المدرسة الجزائرية دراسة تحليلية.

أ.د ميلاط نظرة – جامعة محمد البشير الإبراهيمي –برج بوعريريج الجزائر
ط.د بوزغلان الطاهر– جامعة محمد البشير الإبراهيمي– برج بوعريريج الجزائر

ملخص:

تعتبر المدرسة من بين الأنظمة الأساسية المكونة للمجتمع بمختلف فروعها بمثابتها مركزا حساسا تؤدي وظائفا وأدوارا حيوية لا يمكن للأسرة ولا للطفل الاستغناء عن خدماتها فهي تشكل حلقة الوصل في تربية الطفل وإعداده وإكسابه المعارف والخبرات وتنشئه وترسم له المسار الحياتي والمهني، فباعتبارها مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية والقاعدة الأساسية لتطور المجتمعات أصبح من الضروري الاهتمام بها وبالمشاكل والمعوقات والظواهر السلبية التي تحول بينها وبين تحقيق أهدافها ومن بين هذه الظواهر هي ظاهرة العنف المدرسي بحيث يجعل من التلميذ يعاني من مشاكل وعقد اتّجاه نفسه ورفقائه ومدرسته وقد يؤثر ذلك على تحصيله الدراسي ويجعله ينفر التعليم واكتساب المعرفة، كما تجعل من التلميذ يكتسب سلوكيات وأفعال عنيفة سواء داخل المدرسة أو خارجها فما تعرفه المدرسة من ظواهر جديدة اليوم أصبح من اللاّزم أن تعيد النظر في منظومتها التربوية وكيفية تعاملها ومعالجة النقص وضعف التخطيط لكيفية تسوية هذه الممارسات داخل الصف التعليمي.

و من خلال هذا الطرح يهدف هذا المقال إلى تبيان أسباب العنف المدرسي وكيفية التأثير على التحصيل الدراسي للطفل وتقديم الإقترحات للتقليل من هذه الظاهرة.

– الكلمات المفتاحية:

التربية– التعليم– العنف المدرسي– التواصل مع التلاميذ– المتعلم.

Title of the article: School Violence Inside The Penal School Analytical Study

Summary:

The school is one of the basic systems that make up the society with its various branches as a sensitive center that performs vital functions and roles that the family and the child cannot do without their services, as they form the link in the education of the child and prepare him and give him knowledge and experience and create him and chart the course of life for him As an institution of socialization and the basic basis for the development of societies, it has become necessary to take care of them and the problems, obstacles and negative phenomena that prevent them from achieving their goals, among them is the phenomenon of school violence so that the pupilsuffers from Problems and holding the direction of himself and his companions and his school and may affect his academic achievement and make him alienate education and acquire knowledge, as well as make the student acquire violent behaviors and actions both inside and outside the school and what the school knows of new phenomena today it is necessary to reconsider its system Education and how to deal with shortages and poor planning of how to resolve these practices within the .classroom

Through this presentation, this article aims to explain the causes of school violence and how to affect the educational achievement of the child and to make .suggestions to reduce this phenomenon

Keywords:

Education - Education - School Violence - Communication with Pupils–Learner.

مقدمة:

يعتبر التعليم ظاهرة مركبة من عوامل وتفاعلات متبادلة تأثر وتتأثر في مسيرة العملية التربوية للتلميذ لتنشئته وإعداده للمستقبل فالمدرسة منذ القدم لها وظيفة أساسية داخل المجتمع، باعتبارها المربي الثاني بعد الأسرة ومكملة لها بحيث يتلقى فيها التلميذ المعارف والأفكار ومختلف القيم الاجتماعية من منظورات متعددة فقد ينمي التلميذ طاقته الإبداعية ويحدد مسار هدف حياته العلمية والعملية فالواقع المعاش للمدرسة الجزائرية أصبح محل اهتمام الكثيرين من الباحثين والدارسين في علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس وعلم النفس المدرسي من أجل دراسة مجموعة من المشاكل والظواهر السلبية التي تحول بينها وبين تحقيق أهدافها ازدادت العراقيل والمشاكل التنظيمية وظواهر خطيرة كانت ولازالت تهدد كيانها منها ماهو تنظيمي متعلق بالبرامج والجوانب التسييرية والوسائل العامة ومنها ماهو متعلق بذهنية التلميذ وطبيعة سلوكياته وتصرفاته خاصة تقلص دور الوالدين وضعف الرقابة ونقص التغذية العكسية بين المدرسة والوالدين أو كما يسمى

بانعدام المراسلة باعتبارها الحلقة الواصلة بين التلميذ والمدرسة والأستاذ والوالدين إضافة على ذلك عملية التوجيه التي لا يقتدي بها التلميذ وعدم إيجاد أساليب فعالة تقنعه بالدراسة وبالعلم كقيمة نبيلة، فقد أصبح يعرف الوسط المدرسي سواء على المستوى الماكرو سوسيولوجي أو المستوى الميكرو سوسيولوجي عنفا بمختلف الأوجه والصفات بحيث أصبح امتدادا لما هو موجود في الشارع رغم تواجد القوانين والتعليمات فقد أصبحت تكرس إلى تفاقم ظواهر جديدة كالإجرام فقد أصبحت ظاهرة تؤرق المجتمع الجزائري وأولياء التلاميذ يعبرون عن قلقهم. فقد نلاحظ اليوم أسئلة كثيرة تطرح حول هذه الظاهرة هل هي نتاج التلاميذ داخل المدرسة أم مرآة عاكسة لعنف المجتمع؟ ولماذا المدرسة الجزائرية أصبحت تعرف مشاكل عديدة؟ ولماذا التلميذ أصبح منحرفا داخل المدرسة؟ ولماذا تناقص التواصل بين الأسرة والمدرسة؟

فمن خلال هذه المداخلة نهدف إلى دراشة مشكلة العنف المدرسي وأسبابها مع اقتراح الحلول التي تنقص من هذه الظاهرة.

1- تحديد المصطلحات:

1-1) تعريف التربية:" هي إكساب الطفل تلك المعايير والقيم التي على أساسها يوجه سلوكياته ويتفاعل مع الآخرين من خلال الأدوار الاجتماعية التي يكتسبها تدريجيا عبر مراحل عمرية مختلفة والتي تشكل في الأخير شخصيته بكل التعقيدات التي تحتويها"[15]

1-2) تعريف التعليم: هو عملية تفاعلية بين الأستاذ والتلميذ يهدف من خلالها إلى تكوين التلميذ تكوينا علميا ويلقنه المعارف والأفكار ويكسبه الخبرات والقدرات المعرفية.

1-3) تعريف العنف المدرسي: "هو السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته سواء ضد زملائه أو أساتذته أو ضد الممتلكات المدرسية والقائمين عليها، وهو مظهر من مظاهر سوء الكيف المدرسي"[15]

ويعرفه طه حسين:" بأنه نمط من أنماط العنف يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب أو مدرس ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسدية أو نفسية لهم ويتضمن هذا النمط من العنف الهجوم والاعتداء الجسمي واللّفظي والعراك بين الطلاب والتهديد والمطاردة والمشاغبة والاعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين أو تخريب ممتلكات المدرسة"[15]

1-4) التواصل مع التلميذ: هي العملية التي التي تعتمد على استراتيجية حوارية تواصلية يكون الهدف من خلالها تهذيب الطفل وتكوينه لردة فعل إيجابية وهي العلاقة الرابطة بين التلميذ والمعلم أو بين التلميذ والأسرة.

1-5) المتعلم: يعتبر المتعلم أو التلميذ أساس العملية التعلمية وهو الولد أو البنت اللّذين بلغا السن القانونية للتعليم بحيث يصبحان جاهزان لاكتساب الخبرات والمعارف والأفكار ويقومان بعملية التفاعل التربوي والتعليمي داخل الوسط المدرسي.

2- أنواع العنف المدرسي:

يأتي العنف على أشكال عديدة داخل الأوساط الصفية وذلك من خلال السبب المتعارك عليه والفرد الذي يمارسه والذي يقع عليه والأدوات المستعملة في ذلك ومن بين هذه الأنواع

2-1العنف الجسدي:

وهو إلحاق ا الضرر بالطرف الآخر كالضرب المبرح فقد اعتبر الدكتور عمران تعريفا شاملا " العنف الجسدي هو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد اتجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق الأذى وإلحاق أضرار جسمية لهم وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى آلام وأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرار كما يعرض صحة الطفل للأخطار[15].

يأخذ العنف المدرسي أشكالا ومظاهر متعدد ويأتي هذا التنوع نتيجة لطبيعة العنف وأسابه والشكل الذي يتخذه ودرجة الخطورة التي يصل إليها والجهة المقصودة والهدف منه وهو على مستويات مختلفة.

ولما تعالج ظاهرة العنف المدرسي على مختلف أشكالها وأنماطها نجدها تأخذ أبعادا عديدة كالعنف الجسدي والعنف اللفظي والعنف النفسي والعنف المادي الذي يوجه إلى تخريب الممتلكات وتكسيرها أو سرقتها ونذكر منها:

2-2) العنف اللفظي:

وهو أشد أنواع العنف بحيث يحطم الروح المعنوية للتلميذ سواء من طرف الأصدقاء أو من طرف المدرس ما يجعل المتلقي للكلام في حالة ضعف وحزن وغضب وقد يؤثر ذلك على تحصيله الدراسي وعلاقته بالمدرسة مما يتخذ أسبابا عديدة كي لا يرتبط بها وقد عرفه أبو سمرة

محمد: " بأنه استجابة لفظية صوتية ملفوظة تحمل مثيرا يضر بمشاعر كائن آخر ويعبر عنه في صورة تهديد، النقد الموجه نحو الذات أو الآخرين بهدف استفزازهم أو إهانتهم أو الاستهزاء بهم وقد تستخدم بجانب الألفاظ والإيماءات والإشارات"[15].

وقد يكون ذلك من خلال :السب والكلام الفاحش، الاستهزاء، السخرية، النميمة، التحقير، التهديد، عنف الإشارات، التنابز بالألقاب.

والهدف من استخدام العنف اللفظي هو تخويف الآخر وإلحاق الضغط بنفسيته أو تشتيت الانتباه لديه مما يدخل التلميذ في دوامة الخوف وقد يشكل له ذلك عقدا نفسية كالتأتأة أو الانطواء ومن خلال حياتي الدراسية قد لاحظت وعشت جزء من العنف المدرسي سواء من طرف المدرسين أو الزملاء فبدلا من أن يقوم بالتشجيع فقد اتخذ سلوكا آخر وهو السخرية وقد يعود ذلك إلى عقلية وطبيعة تصرف الأستاذ مع التلاميذ فهناك من الأساتذة من لديه حوار فعال وجاد وجدي نفعا قد يدفع إلى الرغبة في الدراسة، فمعظم المدرسين يقومون بأفعال وسلوكيات تترسخ في ذهن التلميذ حتى الكبر كنزع السروال أمام زملائه أو الضرب المبرح أو معاقبته بالوقوف لمدة أطول أو الاتجاه إلى الجدار أو الوقوف أمام الباب للقسم ما يجعل التلميذ يعيش حالة من الخجل والانعزال.

فالسبب لا يعود للطفل لكن يعود إلى المدرس في حد ذاته وإلى الأسلوب الذي يطبقه ما يزرع الخوف في نفسية التلاميذ وإضعاف قيمتهم فمن الأساتذة يرى نفسه لما يكون داخل القسم أن لديه سلطة مطلقة ومنهم من يقوم بمعاكسة البنات في المرحلة الثانوية بطريقة غير مباشرة أو يلاحقها أو يقوم بالكلام معها في أمور خارج نطاق الدراسة حتى يصل إلى حالة التحرش الجنسي أو الملاحقة الدائمة لها أو أكثر من ذلك.

كذلك هو الأمر بالنسبة للأساتذة خاصة الجنس الأنثوي فهناك من يعيشون حالة ظلم بالرغم من وجود الأنظمة واللوائح والقوانين إلا أن الأمور في بعض الأحيان تكون خارجة عن السيطرة وتمتد هذه الظاهرة خارج المدرسة مثلما جرى في مع مستشارة التوجيه بولاية البليدة ومن التلاميذ من يقومون بتلقيب الأستاذ بإسم معين وينادونها به داخل وخارج القسم وهناك من يقوم بضرب الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي والجامعي خاصة لما يشكل التلاميذ جماعة عنف أو جماعة سيطرة داخل القسم بحيث يقومون بكافة الأفعال والسلوكيات المنحطة يعجز اللسان عن وصفها.

وقد أكد رئيس نقابة ممارسي الصحة إلياس مرابط إن قطاع الصحة يسجل بشكل يومي اعتداءات على الأطفال ليس من طرف أقرانهم ومعلميهم فحسب بل وحتى من طرف أمهاتهم وآباءهم أيضا باستعمال أدوات حادة.[15]

2-3) العنف النفسي:

ما يثير الدهشة والحيرة اليوم في الوسط المدرسي أصبح التركيز فقط على عملية التلقين التعليمي والاهتمام به والكم المعرفي الذي يتلقاه متناسين ما يحمله التلميذ من معنويات ومن استعدادات نفسية فعدم الاهتمام هذا يرجع إلى الوالدين أثناء عملية التنشئة الاجتماعية فهذه الثقافة مغيبة داخل الأسرة الجزائرية فالتلميذ يعيش حياته اليومية من خلال التفاعل النفسي والاجتماعي والبيئي وهو متفتح على العالم الخارجي قد تتشكل معنوياته من خلال مشاهدة رسوم أو فلم أو شريط وثائقي لكن الأمر يكمن في الجانب النفسي الذي يحمله أو يتشكل من ورائه ما يشكل صراعا نفسيا بين ما يجده في الواقع وبين ما يصبوا إلى تحقيقه إضافة إلى ذلك المدرس الذي لا يملك المهارة التواصلية والتعاملية مع نفسية التلميذ قد نجد معنويات الطفل متدنية فمثلا: التلميذ يحب وينجذب نحو المعلم الذي يريحه في الجانب النفسي ويتفهمه لجميع الأوضاع التي يمر بها التلميذ، ويتعمق في مشاكل حتى يصل إلى أبعد نقطة أو عقدة ويحاولان فكها والتغلب عليها بطريقة مريحة تعود بالإيجاب على نفسية الطفل هذا ما يجعل الطفل يندفع للدراسة واكتشاف طاقته الإبداعية وتوظيفها.

أما بعض المعلمين يهملون هذا الجانب ويجعلون مهنة التدريس مهنة لكسب المال أو مهنة محدودة ويعاقبون كل من التلاميذ الذين يعبرون عن آرائهم المختلفة أو عدم حبهم لشيء سواء طريقة التدريس أو المادة في حد ذاتها وبالتالي يصبح الأستاذ هو سبب هذا العنف النفسي، أو التلاميذ في بعضهم البعض لا يغيب مبدأ التربية الحسنة والاحترام، فهذا قد يطرح تساؤلات عديدة من بينها أين الوظيفة الحقيقية لدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي فما هو ملاحظ أن دوره يقتصر فقط على التوجيه العلمي لكن التوجيه النفسي في كل أسبوع أو أسبوعين غائب تماما.

إن العنف النفسي هو كبح للطاقات وتحديدها وعدم إطلاق العنان لها وجعل عملية التدريس عملية عقيمة من الجانب المعنوي قد تؤثر على نفسية التلميذ وتدفعه إلى تصرفات غير حميدة أو قد يغادر مقاعد الدراسة مبكرا،فعدم إتاحة الجانب المعنوي للتلميذ وعدم تشجيعه ووضعه في محل

الاستهزاء أو الضغط أو الحد من الكبير من تصرفاته يجعله يرتكب سلوكيات تعود بالسلب على نفسه وعلى تحصيله الدراسي.

3- **أسباب العنف المدرسي:**

3-1) التربية الغير السليمة:

يعرف الوسط المدرسي في مراحله الثلاث تغيرات تربوية كبيرة خاصة في مرحلة التعليم الثانوي أين يبدأ التلميذ يعيش شعوره الخاطئ بأنه مستقل ويوسع دائرة الأنا مما يتيح لنفسه هامشا من الحرية كي يفعل ما يريد وبالتالي يقوم بارتكاب سلوكيات عنيفة داخل الحرم المدرسي وقد يكون عاكسا ذلك التصرف غلى عدم التنشئة الاجتماعية السليمة ويبدأن يرددون في كلمات خاصة في مرحلة المراهقة مثلا دعونا نعيش.

كما يقومون كذلك بسلوكيات تعكس تشبعاتهم التربوية والوعي التربوي الموجود داخل الأسرة والمجتمع.

3-1 **تناول المخدرات والكحوليات:**

تعتبر المخدرات سببا من أسباب العنف المدرسي بحيث انتشرت في الأوساط المدرسية في الآونة الأخيرة بصفة كبيرة جدا والتي تدفع إلى ارتكاب جرائم خطيرة، فقد أصبحت تهدد كيان المجتمع ككل وليس تلاميذ المدرسة فقط فهي على درجة كبيرة من الخطورة بحيث يتعاطاها التلاميذ داخل المراحيض أو الزوايا التي لا يمكن لأعوان المدرسة لمراقبتها خاصة مع دخول الأغاني الجديدة بحيث نجد فئة منهم يتادولون كبسولات دواء في المرحلة الثانوية كالصاروخ، الكيتين، النوزينو، القطرات ومن المهلوسات الأخرى ما يدفعهم إلى الدخول في حالة اللاّوعي ويرتكبون سلوكيات وتصرفات أو ضرب التلاميذ الآخرين أو قول كلام السوء هذا ما يجعله ينحرف شيئا فشيئا عن مساره الدراسي.

وقد قام مصطفى سويف بدراسة حول انتشار المواد المخدرة في الوسط المدرسي والجامعي وقد تناولت الدراسة عينة مكونة من 14656تلميذا وعينة مكونة من الجامعيين مكونة من 12797 لمعرفة إيجابية وسلبية كل عينة إزاء الموارد المخدرة والسجائر وكانت النتائج مبينة في الجدول التالي:

العينة	المواد النفسية	الإيجابية والسلبية	العدد	النسبة المؤوية
تلاميذ المرحلة الثانوية	السجائر	إيجابية سلبية غير مبين	225 1353 –	14,26 85,74 –
طلبة المرحلة الجامعية جامعات	السجائر	إيجابية سلبية غير مبين	451 2080	17,64 81,34 1,02
تلاميذ المرحلة الثانوية	الأدوية النفسية	إيجابية سلبية غير مبين	261 503 34	32,71 63,03 4,26
طلبة مرحلة الجامعية	الأدوية النفسية	إيجابية سلبية غير مبين	457 580 92	40,48 51,37 8,15
تلاميذ المرحلة الثانوية	المخدرات الطبيعية	إيجابية سلبية غير مبين	64 826 80	7,36 83,46 9,20

طلبة المرحلة الجامعية	المخدرات الطبيعية	إيجابية سلبية غير مبين	83 1032 42	7,36 89,20 3,63
طلبة المرحلة الثانوية	الكحوليات	إيجابية سلبية غير مبين	404 2803 48	12,41 86,11 1,47
طلبية المرحلة الجامعية	الكحوليات	إيجابية سلبية غير مبين	418 2321 86	14,8 82,16 3,4

وفي دراسة مماثلة قامت بها مفتشية أكادمية محافظة الجزائر الكبرى حول ظاهرة العنف في المدارس الثانوية وقد أجريت في منطقة بن عكنون وسيدي أمحمد وكانت عينة الدراسة مكونة 95تلميذ و110

تلميذة من سيدي أمحمد و 138و 175 تلميذة من منطقة بن عكنون وأهم ما سئل عنه التلاميذ في الاستبيان هو هل يمارس العنف في مؤسستك؟ وما هو مصدر العنف؟

بالنسبة للسؤال الأول كانت نتائج الدراسة في منطقة بن عكنون أن 89,78% من الذكور و92,57% من الإناث أثبتوا وجود العنف في المؤسسة التربوية.

وفي منطقة سيدي أمحمد أجاب المبحوثين عن السؤال الأول أجاب 68,42% من الذكور بنعم عن وجود العنف في المؤسسة التربوية و 63,63 من الإناث بنفس الإجابة.

أما بالنسبة الأشكال العنف الممارسة في المؤسسات التربوية فقد كانت النتائج مبينة في الجداول كالآتي:

المنطقة	نوع السلوك العدواني	الذكور	الإناث

بن عكنون	السب والشتم	%82,60	%97,14
	الضرب	%65,21	%58,85
	التخريب	%59,42	% 74,28
	التهديد	%39,85	% 29,79
	السرقة	%65,94	%69,14
	المساومة	%21,01	%14,85
	إتلاف أدوات الغير	%52,17	%57,14
	التحرش الجنسي	%40,57	% 22,85
	التنابز بالألقاب	%63,76	% 65,14
سيدي أمحمد	السب والشتم	% 75,57	%73,63
	الضرب	%37,89	% 17,27
	التخريب	%18,94	% 3,63
	التهديد	%13,68	%6,36
	السرقة	%38,94	%30
	المساومة	%6,31	%5,45
	إتلاف أدوات الغير	%25,26	%19,09
	التحرش الجنسي	%17,89	% 18,18
	التنابز بالألقاب	%71,57	%60,90

أما بالنسبة للسؤال الثالث : الذي فقد كانت نتائج الدراسة كما هي مبينة في الجدول الآتي:

المنطقة	مصدر العنف	الذكور	الإناث
بن عكنون	التلميذ	%68,11	%78,28
	الأستاذ	%39,11	%28
	الإدارة	%26,81	%29,14
سيدي محمد	التلميذ	% 51,57	%48,18
	الأستاذ	%43,15	%38,18
	الإدارة	%38,94	%41,81

يتبين من خلال هذه النتائج أنه ليس هناك فارق بين العينيتين وكذلك بين الجنسين في أن التلميذ يأتي على رأس قائمة مصادر العنف في المدرسة وهذه النتيجة تشير إلى أن افتراض إمكانية السلوك الإنحرافي للتلميذ في المدرسة قائم وبشكل مؤكد للغاية.[15]

3-2 حب ممارسة الجنس:

ويعتبر هذا النوع شكلا من أشكال الإنحراف السلوكي والعنف المدرسي بطريقة غير مباشرة في المدرسة المتوسطة والثانوية، وهو يعبر عن كل علاقة خارجة عن إطار العلاقة الزوجية وتتعلق بالزنى وتعود أسباب هذه الظاهرة إلى مجموعة من الأسباب:

عدم قيام التنشئة الاجتماعية على الأخلاق الفاضلة والإلتزام الديني.

- ضعف الوزاع الديني في المجتمع العام

- تعرض المراهقين إلى وسائل الإعلام الأجنبية ومتابعة البرامج الإباحية والشذوذ الجنسي

- ازدياد ظاهرة التعري للفتيات المراهقات في المدارس الثانوية

التقليد الأعمى للنماذج السلوكية المعروضة في الأفلام السينمائية والتلفزيونية.

تناقص دور الإدارة في ضبط السلوك الاجتماعي للتلاميذ داخل المدرسة وعدم القدرة على محاربة السلوك المنحرف .

3-3 العدوان:

يعرف عبد الرحمان عيسوي مجموعة من تعاريف للعدوان فيعرف ألفرد أدلر العدوان على أنه:"تعبير على إرادة القوة"[15].

ويعرفه هلجارد على أنه أي " نشاط هدام أو تخريبي من أي نوع، أو أنه أي نشاط يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بأي شخص آخر إما عن طريق الجرح الفزيقي الحقيقي أو عن طريق سلوك الاستهزاء أو السخرية أو الضحك"[15].

فالعدوان كل سلوك يستهدف حقوق الآخرين بالسلب أو التجاوز وقد يتخذ شكلا ماديا كالضرب والتكسير والهدم أو يتخذ شكلا معنويا كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء، والعدوان في المدرسة من قبل التلاميذ من قبل التلاميذ قد يكون موجها إلى المدرس بالسب والشتم والعصيان وإثارة الفوضى في الحجرة الدراسية وحتى التقابض بالأيدي أو الضرب وقد يكون موجها نحو زملائه ويكون نفس الأشكال السابقة وقد يكون موجها نحو المدرسة بكاملها كتكسير أثاثها أو الكتابة على جدرانها أو سرقة الأجهزة والعبث بكل ما فيها.

وقد قامت الكثير من الدراسات لمحاولة تفسير ظاهرة العدوانية فهناك من يرجع سبب هذه الظاهرة إلى نمط التسامح إزاء عدوانية الطفل في الأسرة لكن للمراهقين وبصفة خاصة قد يكون سبب العدوان نابعا من حب المراهق للشهرة بين زملائه فهو يقوم باستفزاز المدرس وتحديه أمام زملائه عنه أنه شجاع كما يمكن أن يكون سبب العدوان هو دافع شد انتباه الجنس الآخر وتتعزز دافعية العدوان والرغبة في السيطرة على الآخرين تحت شروط اضمحلال دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية والتسيب في أداء وظائفها.

3-4) مشاكل التلاميذ في مرحلة المراهقة:

ترتبط مشكلات التلاميذ في هذه المرحلة بحالة التحول من الطفولة إلى المراهقة وكذلك عدم قدرة المراهق على التكيف مع الواقع الاجتماعي نتيجة للتعارض أو التدافع بين الدوافع والحاجات النفسية للمراهقين ونمط القيم والمعايير الاجتماعية أو نمط النظام الاجتماعي القائم، فهذه المرحلة هي لتعبير عن حالة التغير الشامل في جميع الجوانب النمو الاجتماعي والانفعالي.

وتشير دراسات نفسية أقيمت لغرض التعرف على المشكلات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثانوية إلى أن هناك مشكلات أكثر شيوعا يعاني منها التلاميذ وهي: القلق والتشتت، وسوء الفهم وقلة التركيز والاعتمادية والخجل وصعوبة التواصل، والحساسية الزائدة والانسحاب.

وقد أجريت في دراسة هذا الباب دراسة على عينة من المراهقين في مدينة الرياض ووجد أن المراهقين يشكون أكثر من غيرهم من الخلافات الأسرية وسوء العلاقة بين الوالدين والغيرة بين الإخوة والإهمال والقسوة وانعدام الثقة بين أفرد أسرتهم وقلة أصدقاء الإيجابيين وكثرة التعرض للنقد والإهانة وسرعة الغضب والضيق والشك والنسيان.

وفي دراسة لكل من محمود عبد الرزاق شفشق وهدى محمود الناشف حصرا مجموعة من المشاكل التي يعاني منها تلاميذ مرحلة المراهقة يتم عرضها كالتالي:

أ- العدوانية: والتي تعبر عن الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الضرر والأذى بالغير وهي تتراوح بين التهكم من فرد لآخر إلى إلحاق الضرر بالتلميذ الذي يعتبر محبطا أو عائقا وغالبا ما يظهر بالسلوك العدواني في قضم الأظافر أو الشعور بالضغط أو المخاوف أو القلق وعدم الاستقرار وقد ينشأ العدوان نتيجة الإحباط أو الفشل يلجأ المراهق للانتقام من الآخرين ومن المحيط الذي ينتمي إليه.

ب- التدمير: ويشير إلى لجوء التلميذ إلى تدمير الأشياء التي تقع تحت يديه إذ لم يتمكن من التعبير عن العدوان إزاء شخص معين.

ج - العناد: والذي يعبر عن عدم انصياع المراهق للنظام الاجتماعي السائد نتيجة خلل اجتماعي معين في عملية التنشئة الاجتماعية.

د- الانطواء: وهو يشير إلى هروب المراهق من الصعوبات أو عدم القدرة على معالجة الواقع الاجتماعي الذي يتحداه والذي هو ناتج عن ظاهرة الشعور بالنقص سواء كان نفسيا أو جسديا.

هـ - الخجل: قد يكون أنواع السلوك إضرارا بالآخرين ولكنه أشد خطرا من الناحية المرضية فالمراهق الخجول هادئ لا يقلق أو يضايق زملائه لكن لم يصل إلى مستوى النضج الكافي الذي يتطلبه المحيط الاجتماعي ومن ناحية أخرى قد تكون مشكلات المراهقين منطوية على عدم الرضا النفسي والذي هو ناشئ عن حالة الإحباط في إشباع الحاجات الاجتماعية كعدم القدرة على تحقيق الأهداف وحب الظهور الشخصي، ويكون ذلك راجعا إلى الأسباب التالية:

– أسباب تعود إلى التلميذ ذاته والتي تتشخص في مشكلات شخصية وجسمية وعقلية واجتماعية وانفعالية والتي تنشئ صعوبات تضامنية داخل غرفة الصف.

– أسباب تعود إلى جماعة الرفاق فالجماعة التي ينتمي إليها التلميذ تؤثر في سلوكه إما يكون إيجابيا أو سلبيا.

– أسباب تعود إلى المدرس نفسه وذلك من خلال اتجاهات التنشئة الاجتماعية التي يتباناها في المدرسة.

– أسباب تتعلق بالمدرسة والتي تعود إلى المنهج الدراسي والخدمات الطلابية إضافة إلى المحيط المدرسي العام.

– أسباب تعود إلى البيت أو البيئة المحلية للتلميذ وتتجسد أساسا في المعاملة الوالدية خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

– أسباب تعود إلى المجتمع الكبير الذي يعيش فيه التلميذ وبشكل محدد في التصورات الاجتماعية نحو التلميذ أو المدرسة وأهمية الدراسة أو التقدير الاجتماعي لها.[15]

3-5) غياب الرقابة زاد من انتشار العنف المدرسي:

إن غياب الوالدين اليوم في مراقبة التلاميذ ومراقبة ما يحملونه داخل المحافظ أو ما يحملونه من أفكار عدوانية ويذهبون اتجاه المدرسة هي الحلقة المفقودة في عملية التوجيه المدرسي وانشغال أولياء الأمور بالعمل قد يجعل من الطفل يجد حرية كبيرة في القيام بسلوكيات وتصرفات غير حميدة ويكون ذلك نتيجة الضغوطات التي يحملها التلميذ وقد بينت ذلك الخبيرة في علم الاجتماع فضيلة قروج أن الممارسات العنيفة في الشارع تحولت إلى المدارس من شجار وتهديد وضرب باستعمال السلاح الأبيض وغيرها وذلك ما أثبتته دراسات علمية، كما أرجعت الخبيرة أسباب انتشار هذه الظاهرة في الوسط التعليمي إلى ارتفاع عدد الأحياء في أغلب الولايات الذي تصحبه كما تقول الخبيرة مشاكل الشباب والأطفال والعنف في ظل غياب الرعاية بهم على جميع الأصعدة. كما أوضحت كذلك أن الضغط على التلاميذ والألعاب الالكترونية العنيفة والرسومات العنيفة والأفلام التي تؤثر فيهم بشكل مباشر.[15]

كما أكد على ذلك الأستاذ عامر بوربيعة بتصريحه أن الحديث عن العنف المدرسي يقودنا إلى الحديث عن الأسرة فمن الأخطاء التربوية أن يستقيل الوالدان من مسؤوليتهما ويتعاملا مع طفلهما بالضرب والشتم والصراخ وأن الأسرة التي لم تتكون تربويا لا يمكنها استنساخ التربية السوية في أبنائها والتي ستنشئ لنا جيلا عنيفا، كما سجلت الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان تصاعدا مخيفا لظاهرة العنف المدرسي عبر المدارس الجزائرية بسبب عدد من حوادث الاعتداء على أستاذة وتلاميذ بالمدارس في مختلف أنحاء الوطن ما دفع المكتب الوطني للرابطة الجزائرية للدفاع عن الحقوق إلى دق ناقوس الخطر داعيا إلى تحليل أسباب تصاعد هذه الآفة وأنجع السبل لمكافحتها وأكدت المنظمة أنها تسجل أكثر من 160 حالة عنف متبادل بين الأساتذة والتلاميذ منها ما يتعلق بضرب الأساتذة للتلاميذ وأخرى تتعلق باعتداء التلاميذ على الأساتذة وأرجعت السبب إلى غياب إستراتيجية تربوية واضحة في التعليم، كما صرح تقرير أعدته اليونسكو شهر جانفي 2019 المنعقد في لندن أن نسبة 32% من التلاميذ يتعرضون للعنف المدرسي وذلك من خلال تقارير شملت 144 دولة عبر العالم أن العنف والمضايقات أو تسلط الأقران في المدارس يمثلان مشكلة عالمية ضخمة، حيث أفاد التقرير حيث ان العنف والمضايقات أو تسلط الأقران في المدارس يمثلان مشكلة عالمية ضخمة بحيث يتعرض طالب واحد من بين ثلاث طلاب للمضايقات من قبل أقرانه في المدرسة أو للعنف البدني وذلك بمعدل مرة واحدة على الأقل. [15].

خاتمة:

إن عملية التعليم هي أساس تطور المجتمعات ولب الحضارة ونموذج للفكر الإنساني الصحيح ولابد من الاهتمام بها ودراسة كافة المشاكل والمعيقات التي تعترضها داخل المجتمع نظرا لما تؤديه من دور حيوي فظاهرة العنف المدرسي هي ظاهرة سلبية لكن نستطيع التغلب عليها من خلال النظر فيها بشكل يومي وتطبيق الدراسات العلمية وإيجاد الطرق والأساليب التي تحد منها مع تطبيق كافة الإجراءات مع التلاميذ والأساتذة لرد الاعتبار داخل الحرم المدرسي ومن خلال دراسة ظاهرة العنف المدرسي وتسليط الضوء عليها تبقى العملية البحثية مستمرة فيها وكأخصائيين اجتماعيين لابد اقتراح الحلول التي تحد من هذه الظاهرة وهذه الحلول كالتالي:

- إعادة النظر في النظام التربوي الأسري وترسيخ قيم اجتماعية حميدة كالتعاون، والتسامح، وتلقين الأطفال على سلوكيات عديدة باعتبار النظام التربوي الركيزة الأساسية للنظام التعليمي فما نعيشه اليوم هو أزمة أخلاق تربوية وفكرية وثقافية وحتى معاملاتية.

- إجراء دراسات عليمة لهذه الظاهرة ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي.

- إعادة النظر في النظام المدرسي ككل من خلال الجانب الإداري والتعليمي الخاص بطرق وأساليب التدريس.

- توعية التلاميذ من خلال حملات تحسيسية من طرف مستشاري التربية والتوجيه المدرسي.

- تطبيق القوانين والتعليمات التي تحد من ظاهرة العنف المدرسي.

- التفعيل الحقيقي لدور جمعية أولياء التلاميذ.

- ترسيخ ثقافة السلم بين التلاميذ وإقناعهم بأنه لا فائدة من العنف المدرسي.

- إقامة أمكان رياضية كالملاعب والمسابح وحدائق تسلية وأخذهم إليها لإخراج طاقاتهم.

- توفير التغذية الرجعية السليمة بين الأسرة والمدرسة ومراقبته الأولاد داخل الأسرة ومنعهم من الاحتكاك بالأشياء التي ترسخ لهم ظاهرة العنف.

- العمل على توفير أساليب اتصالية إيجابية تراعي الجانب النفسي للتلميذ من جهة والأستاذ من جهة أخرى

- فتح قنوات الحوار لإصلاح النظام التعليمي.

- البحث في سبب رسوب التلميذ كسبب من أسباب العنف المدرسي.

- البحث في المشاكل النفسية والاجتماعية للتلاميذ التي تدفع بهم إلى ارتكاب العنف المدرسي.

قائمة المراجع:

1- عبد الرحمان محمد العيسوي: سيكولوجية جنوح الأحداث، الإسكندرية، منشأة المعارف، دون تاريخ نشر.

2- دوني سزابو وآخرون: المراهق والمجتمع، دراسة مقارنة، ترجمة: الطاهر عيسى ولأرهبو غونبوز، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982.

3- إبراهيم بلعادي: العنف: المفهوم والأبعاد- دراسة نقدية- أعمال الملتقى الدولي حول العنف والمجتمع، قسم علم النفس، جامعة محمد خيضر، بسكرة،9-10 مارس، 2003

5- سامية محمد جابر:الانحراف والمجتمع،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،.1987

6- سناء سليمان: مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب، عالم الكتب، القاهرة،.2008

7- مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع،الطبعة الأولى، برج الكيفان، الجزائر، 2003

الأطروحات والرسائل:

8- كمال بوطورة: مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في : علم الاجتماع تخص: علم الاجتماع التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة 2016-2017

المواقع الإلكترونية:

https://www.dw.com/ar-العنف-المدرسي-ظاهرة-تؤرق-المجتمع-الجزائري/

ps://www.eldjazaireldjadida.com/160 المدرسة الجزائرية تغرق في 160 حالة عنف. مقال لجريدة الجزائر الجديدة، أخذ بتاريخ2019/10/12 الساعة 22:18

- https://www.aladwaa.com/blog/علاقة علم الاجتماع بالتربية وكيفية الربط بينهما - تاريخ الدخول إلى الموقع 2019/10/10 17:23

دور المدرسة الجزائرية في التصدي لظاهرة العـولمة

د.مريقي بوبكر ـ جامعة عمار ثليجي ـ الأغواط ـ
الجزائر
boubmer@gmail.com
0698348407

ملخص:

تهدف هذه الورقة إلى عرض دور المدرسة الجزائرية في مواجهة آثار العولمة في العصر الذي ساد فيه التقدم التكنولوجي و الانفجار المعرفي و الانفتاح الثقافي و المتغيرات السريعة في العديد من المجالات المادية و التقنية و الاقتصادية، و هذا ما يستوجب من المؤسسات التربوية متابعة هذا التطور و دراسة أثره على السلوك و القيم و المنظومة المعرفية و الثقافية، و يتسم بالتزايد الهائل في كم المعلومات و المعارف و تعدد مصادر التعلم المختلفة و انفتاح الثقافات و انتقالها من دولة إلى أخرى.

الكلمات المفتاحية: العولمة، المدرسة الجزائرية، المجتمع الإسلامي.

The role of the Algerian school in addressing the phenomenon of globalization

Abstract :

This paper aims to show the role of the Algerian school in the face of the effects of globalization in the era of technological progress and the explosion of knowledge and cultural openness and rapid changes in many areas of material, technical and economic, and this is what requires educational institutions to follow this development and study Its impact on behavior, values and knowledge and cultural system, and is characterized by a huge increase in the amount of information and knowledge and the multiplicity of different sources of learning and the openness of cultures and the transition from one country to another.

Keywords: Globalization, Algerian School, Islamic Society

- **مقدمة:**

في زحمة إعصار العولمة والتطور العلمي المذهل الذي حققه الإنسان في القرن العشرين ومع أزمة التراكم المعرفي الهائل الذي أثر بفاعلية على أسلوب الحياة في كافة المجتمعات المعاصرة ، و تواجه المدرسة الجزائرية اليوم و أكثر من أي وقت مضى الكثير من التحديات و العقبات التي تحاول أن تدفع بها بعيدا عن أداء دورها في العطاء التربوي التعليمي و الثقافي، و تحول دون تحقيق رسالتها الخالدة و مشروعها الحضاري ذي الأبعاد الإنسانية و الإسلامية و العربية، و تزداد هذه التحديات في ظل هيمنة العولمة التي تحكمت في جميع مناحي الحياة في مختلف الدول و الأمم.

و يبدو أن التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية راجعة إلى نوعين من التحديات؛ خارجية و داخلية، فالخارجية تتمثل في الضغوط و التدخلات الخارجية التي تحاول طمس الهوية العربية الإسلامية و تذويبها و تشويه الشخصية الوطنية، أو التدخل السافر في صياغة أهداف و مناهج إعداد هذه الشخصية و فصلها عن هويتها و عقيدتها.

أما عن التحديات الداخلية فتتعلق بالعملية التربوية نفسها لمواجهة تداعيات العولمة وانعكاساتها، مثل جودة التعليم و المعلم القدوة، بالإضافة إلى غياب دور المجتمع المساند للمدرسة و المرافق لها في تأطير التلاميذ.

و لذلك فإن مشكلة الدراسة تتمحور في السؤال التالي:

ما هي تحديات العولمة التربوية و ما سبل مواجهتها؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- فيما تتمثل مخاطر ظاهرة العولمة على المدرسة الجزائرية ؟

2- ما هي آليات مواجهة المدرسة لخطر العولمة ؟

أولا: تحديد المفاهيم:

01 - مفهوم المدرسة:

المدرسة هي تنظيم اجتماعي له أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، و هذا التنظيم هو الذي يحدد العلاقات القائمة بين الأفراد المنتمين إليه لتحقيق أهدافه، فالمدرسة على هذا الاعتبار لها كيانها الاجتماعي المقصود، خلافا لغيرها من المؤسسات فهي تتضمن واجبات و حقوقا للأفراد داخل الإطار العام للمجتمع، و في إطار العملية التربوية القصدية، كما أنها تنظم سلوك الأفراد داخلها و علاقتهم بغيرها من المؤسسات[15].

يرجع لفظ المدرسة école إلى الأصل اليوناني schole و الذي يقصد به وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع زملائهم أو لتثقيف الذهن، وتطور هذا اللفظ بعد ذلك ليشير إلى التكوين الذي يعطي في شكل جماعي

مؤسسي، أو إلى المكان الذي يتم فيه التعليم، ليصبح لفظ المدرسة يفيد حاليا تلك المؤسسة الاجتماعية التي توكل إليها مهمة التربية الحسية و الفكرية و الأخلاقية للأطفال و المراهقين في شكل يطابق متطلبات المكان و الزمان، و المدرسة من الألفاظ المولودة عند العرب، و هي" في الأصل مأخوذة من العبرانية أو الآرامية، مدراس و جمعها مداريس، ثم خففت فأصبحت مدارس، و واضح أن المدارس وصف ينسب لكل ما يدرس فيه من الأمكنة كالمساجد و الكتاتيب و الزوايا و من ذلك جاءت تسمية المدارس القرآنية و غيرها من دور العلم و المعرفة[15].

و يعتقد الكثير أن التعليم الديني كان السباق في الظهور، فمنذ أكثر من أربعة آلاف سنة ظهر التعليم الديني في شكل مدارس خاصة لبعض الفئات، و أصبح هذا التعليم متاحا لأبناء رجال الدين و تابعيهم، و يمكننا القول أن التعليم في هذه العصور كان على شكلين رئيسيين: الأول التعليم بالخبرة و التقليد و هو المتاح لعامة الناس و لا يقوم على تنظيم معين أو تخطيط مسبق، و الدافع له الحاجة الأسرية، و الثاني تعليم الصفوة و هم ورثة رجال الدين و أبناء الحكام و يسمى تعليم الخاصة، و يستهدف إعداد بعض الأفراد لمسؤوليات متعددة لمقابلة بعض الاحتياجات في الدين و السلطة[15]، و تعود بدايات ظهور المدرسة كمؤسسة مستقلة إلى الصينيين الذين كانوا أول من فكر في إنشاء مدارس و من بعدهم اليونانيين، و بديهي أن هذه المدارس كانت خاصة بالطبقة الارستقراطية[15].

أما عن المدرسة في العصر الحديث فيقول جون ديوي في هذا الشأن" لقد أصبحت العلوم و الفنون حرة مباحة للجميع، و أصبحت أبسط الطرق لمعرفتها و مزاولتها من اليسر بحيث لم تعد محتكرة أو ملكا خاصا لطائفة من الطوائف أو طبقة من الطبقات فهي نظريا ملك مشاع" و قد تطورت المدارس تباعا في أشكالها و تبعيتها و حتى بعض أهدافها، و في زماننا صارت المدرسة الخاصة استثمارا اقتصاديا، و أما المدارس العامة و هي التي تتولى الدولة الإنفاق عليها فإنها تتبع الدولة في أمورها كلها، و في زماننا تتعدد أشكال المدارس العامة تعددا مذهلا[15].

02 – مفهوم العولمة:

العولمة ظاهرة كونية برزت في العقدين الأخيرين من القرن العشرين و قد اختلف الكثير في هذه الظاهرة، كما زاد الجدل في تعريفها فهي تعني"GLOBALIZATION بالإنجليزية، و هي مشتقة من كلمة "GLOBE"أي تعني الكرة و المقصود بها الكرة الأرضية. و العولمة كفعل مشتقة من "عولم" يعولم". و تعددت التعاريف لمفهوم العولمة، فقد عرف رونالد روبرتسون العولمة بأنها " اتجاه تاريخي نحو انكماش العالم و زيادة وعي الأفراد و المجتمعات بهذا الانكماش" بينما عرفها أنتوني غيدنز بأنها "مرحلة جديدة من مراحل بروز و تطور الحداثة، تتكثف فيها العلاقات الاجتماعية على الصعيد العالمي، حيث يحدث تلاحم غير قابل للفصل بين الداخل و الخارج، و يتمّ فيها ربط المحلي و العالمي بروابط اقتصادية و ثقافية و إنسانية"[15].

و لقد فرضت العولمة نفسها على الساحة الدولية، ثم انتقلت إلى الساحة العربية بآثارها العميقة على الدول النامية في المجالات المختلفة، فقد فرضت علينا تحديات يتحتّم علينا أن نواجهها بسرعة و فعالية لكي نلحق بركب الدول المتقدمة، و من هنا نرى أن العولمة حقيقة واقعية، و أنها قد ولدت لتبقى، و لا يمكن لأي دولة أن تعيش بمعزل عنها، كما أنه ليس من الحكمة مواجهتها بمنطق الرفض الصريح، بل إن الحكمة تقتضي أن نعظم أكبر قدر

من إيجابياتها، و أن نتجنب أكبر قدر من سلبياتها، فالتحدي الذي تواجهه البشرية هو كيفية إدارة العولمة و تحويلها إلى قوة إيجابية يستفيد منها كلّ سكان الأرض[15].

و العولمة ظاهرة مركبة و أيديولوجية قديمة يسعى الغرب من خلالها للسيطرة على العالم و فرض ثقافته، فهي ليست ظاهرة اقتصادية أو سياسية أو تقنية أو معلوماتية فحسب، بل هي ظاهرة تاريخية، كما أنها ليست ظاهرة جديدة بل قديمة قدم التاريخ عندما كانت تتصدر حضارة ما كباقي الحضارات و تقود العالم[15].

و فرق بين العولمة و عالمية الإسلام التي هي رسالة قيِّمة و دعوة أخلاقية، و من أجواء العولمة تولدت مصطلحات نظام العالم الجديد، و القرية الإلكترونية، و اقتصاد السوق، و حرية التجارة و الاستثمار و الشركات المتعددة الجنسيات، و العرض و الطلب، و نهاية التاريخ و صراع الحضارات، و ما بعد الحداثة، و الهوية الثقافية و غير ذلك[15].

03 – العولمة التربوية:

لا شكّ أن مرحلة العولمة التي يستهدفها العالم في الوقت الحاضر تحمل في طياتها آثاراً و انعكاسات متعدّدة الجوانب تنعكس على جميع الأصعدة الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية و الثقافية، و قد نجد انعكاساتها تأخذ جانبين منهما ما هو قائم حالي و ما هو محتمل مستقبلي يرسم معالم الغد نتيجة إفرازات ظاهرة العولمة، كما توصف نتائجها و إفرازاتها ما بين السلبية و الإيجابية[15].

و تشكّل العولمة التربوية و الثقافية أخطر أنواع العولمة إذ يمكن اعتبارها عملية اغتصاب ثقافي تربوي للفرد و الأمة و المجتمع و قهر لهم جميعاً، و يتضح ذلك من التدخلات الخارجية بتغيير المناهج و عملية التعليم، و استخدام وسائل الدعاية و الإعلام و شبكات الاتصال الحديثة كالأقمار الصناعية و القنوات الفضائية و شاشات الحاسوب لتنفيذ ذلك حتى يمكن هدم المنظومة القيمية و اهتزاز النظم التربوية. و يبيّن (الجميل) أن "التأثير سيكون كبيراً، و عليه لا بدّ من أن تحكم العملية تربوياً، و لا بدّ من التشديد على التربية أي تربية الجيل القادم. فلا خوف من حدوث تشرذم لأن الجيل الذي يتربّى متماسكاً على أسس حضارية متينة لا يخيفنا مصيره كونه سيتحمل المسؤولية من بعدنا، لكن إذا لم يكن هناك تطوير في المناهج التعليمية، كيف يتربّى الأطفال في البيوت و كيف يتدربون في المدارس و كيف يتلقون العلم في الجامعات؟[15].

ثانيا: مخاطر ظاهرة العولمة على المدرسة الجزائرية:

لم تعد العولمة تحديا اقتصاديا أو سياسيا أو تقنيا فحسب، و لكنها تمثل تحديا للتربية و التعليم و الفكر، و عليه فإن من واجبات النظرية التربوية أن تلتفت باهتمام إلى آثار العولمة على تلك الجوانب الفكرية الانسانية، و الاستفادة من ايجابيات العولمة و تفادي سلبياتها تحقيقا للتنمية الشاملة و ترسيخا للهوية و إسهامها في الحضارة الإنسانة يتطلبان منح التربية و التعليم بمختلف مستوياتهما و أشكالهما مزيدا من العناية و البذل للارتقاء بهما كمًا و نوعا.

يمكن رصد عدة مؤشرات تدل على بداية حدوث تحولات عميقة بقطاع التعليم نتيجة اختراقه من طرف العولمة، و من جملة تلك المؤشرات ما يلي:

01 – توصيات المؤسسات المالية الدولية: وهي توصيات ترمي إلى خلق نوع من تحسين الأداء في مختلف القطاعات الإنتاجية و الاجتماعية، و منها قطاع التربية و التعليم، و يتمثل ذلك في ترشيد النفقات العمومية، و تنويع مصادر تمويل التعليم و عقلنة القطاع، و التحكم في مسار المعرفة و العلوم باعتبارها رأس مال أساسي في المنافسة و الصراع الدوليين.

02 – إدماج مضامين تربوية جديدة في المنهاج لإكساب المتمدرسين القيم و الاتجاهات و السلوكات الإيجابية نحو العولمة و منها التربية السكانية، و التربية البيئية، و التربية من أجل الديمقراطية و حقوق الإنسان، و أخيرا تربية السلام أو التربية من أجل السلام الدولي.

03 – محاولة ربط التربية و التعليم و التكوين بالأهداف التنموية في بعدها العالمي، و هكذا تم في مرحلة أولى توظيف عدة مفاهيم كتنمية الموارد البشرية، ثم التنمية البشرية، ثم في مرحلة لاحقة التنمية المستدامة.

04 – تبني استراتيجية التعليم المقاربة بالكفاءات، و محاولة تعميمها في صفوف المدرسين، رغم مقاومتهم لها. و هي محاولة لعقلنة العملية التعليمية التعلمية، على غرار ما يجري في الأنظمة التعليمية لدول أخرى كالولايات المتحدة و كندا، إلا أن الارتجال و انعدام تكوين وظيفي فعال للمدرسين و غياب البنية التحتية الضرورية في المؤسسات التعليمية المتمثلة في التكنولوجيا التربوية و العتاد البيداغوجي، جعل تطبيق تلك الاستراتيجية مشوبا بالكثير من اللبس و الخلط ، و هو ما أفقد العملية التعليمية جوهرها الإبداعي و الخلاق[15].

05 – استقطاب مدارس البعثات الثقافية الأجنبية و مؤسسات التعليم الخاص لفئات لا بأس بها من أبناء النخبة و الميسورين، و هم الذين اقتنعوا بأن هذا النوع من التعليم هو الذي يمكن أن يؤهل أبناءهم للتكيف مع قيم العولمة و التعامل مع منتجاتها.

06 – التوسع التدريجي لنظام إعلامي تربوي ثقافي سمعي بصري يبث عبر الفضائيات و"الانترنيت"، و غيرهما من الوسائل المتعددة الوسائط، و قد تزامن ذلك مع تراجع المدرسة و تقلص وظائفها و جاذبيتها، و أفقها المعرفي و التربوي، و من النتائج المترتبة عن ذلك إرباك المشروع التربوي للمدرسة برمته، و لعل ذلك الذي أصاب الأسرة من قبل، نتيجة احتكار المدرسة لوظائفها و تقلص أدوارها، و هكذا نجد أن وسائل الاتصال التي تبشر بعولمة زاحفة، قد بدأت في سحب البساط من تحت أقدام المدرسة بدورها، مما يعني إخفاق أهم مؤسستين تربويتين للتكوين و التنشئة الاجتماعية (الأسرة و المدرسة)[15].

و الخطورة في الأمر أنه كلما اتسمت اقتصاديات البلاد العربية بالضعف و الهشاشة، و اقترنت سياستها بالتنازل و التهاون في المصالح الوطنية، و تباطأت جهود التنمية، تضاعفت سلبيات العولمة عليها.

ثالثا: آليات مواجهة المدرسة لخطر العولمة:

تعد الدول العربية و الإسلامية من أكثر المناطق تعرضا للعولمة بكل جوانبها خاصة العولمة الثقافية، فباعتبار هذه المنطقة تمثل مهد الحضارة العربية الإسلامية التي ما فتئت تشكل هدفا للقوى الأجنبية، خاصة الصليبية التي تحمل أحقادا تاريخية ضد العرب و المسلمين هادفة للسيطرة عليهم، و عليه سعت الدول الغربية مستعملة كافة الطرق من استعمار مباشر في القرنين الماضيين، إلى الهيمنة الاقتصادية و الضغوط السياسية من خلال عدة طرق، كان من أهمها و أخطرها زرع الكيان الإسرائيلي في قلب هذه الأمة و في إحدى المناطق الأكثر

قداسة و الأهمية في قلوب العرب و المسلمين و هي فلسطين، لكن ما تجدر الإشارة إليه أن خطر أدوات العولمة و أبعادها تلك، المرتبطة بالجانب الإعلامي و الثقافي الذي تشكله الدول الغربية و على رأسها الولايات المتحدة التي تريد أن تفرض على العالم ثقافة واحدة و إعلاما واحدا، مثلما فرضت نظاما اقتصاديا واحدا ، فقد تمكنت الثقافة الأمريكية الاستهلاكية التي تقدس المادة و الجسد و تقوم على التفاهة و الانحلال من جذب عقول الشباب و السير بهم إلى خدمة المشروع الأمريكي، القائم على السيطرة على الشعوب و احتقار ثقافتها، مستخدمة في ذلك وسائل الإعلام و المعلوماتية و شبكات الاتصال السريعة كالانترنت و غيرها، و التي فعلا أصبحت تستقطب اهتمام الشباب و تطلعات عقول غالبيتهم، مما أنعكس سلبا على انخراطهم في خدمة مشروع أمتهم و أوطانهم و النهوض بحضاراتهم[15].

و من أجل إعداد الإنسان لمواجهة تحديات العولمة و متطلبات العيش في القرن الحادي و العشرين فقد تم وضع خطة لمختلف المناهج لتنمية القيم و الاتجاهات الإيجابية اللازمة، تبناها تقرير اللجنة الدولية للتربية جاءت في النقاط التالية[15]:

- الوعي بالحقوق الإنسانية مع إحساس بالمسؤولية الاجتماعية.
- قيمة الإنصاف الاجتماعي و المشاركة الديموقراطية في اتخاذ القرار.
- فهم الفروق الثقافية و التعددية و التسامح معها.
- روح الرعاية و العناية.
- روح المغامرة و القيام بمشروعات جديدة.
- الابتكار.
- الحساسية للمساواة بين الجنسين.
- تفتح العقل للتغيير.
- الإحساس بالالتزام نحو حماية البيئة و التنمية المستمرة.

إن النظام التعليمي الذي نستطيع أن نحافظ به على هويتنا و مكانتنا في عصر العولمة هو التعليم الذي يعمق الهوية و يغرس الانتماء و الولاء للأمة ثم الوطن، ذلك التعليم الذي يستطيع أن يخرج نخبا فكرية مستنيرة، تستطيع أن تزيل وهم العولمة، و تحمل لواء الممانعة نخبا تحمل فكرا مستنيرا مؤمنا و متمسكا بقيم الأمة الحضارية و ثوابتها، نخبا تستطيع أن تنفتح على الفكر العالمي انفتاح المحاور لا انفتاح التابع المندمج، ولا الرافض المتشنج، ونظرا لأن العولمة تدعوا إلى قيام ثقافة عالمية لها قيمتها و معاييرها المتمثلة في سيادة النموذج الحضاري الغربي فالأمر يتطلب من الدول العربية و الإسلامية إعادة النظر في إستراتيجيات التربية و التعليم، و بالرغم من جهود نظام التربية و التعليم منذ فجر الاستقلال في المحافظة على الشخصية الوطنية، إلا أنه كانت هناك عدة محاولات لمقاومة الضغوط المتتالية للعولمة، خصوصا منها ما يتعارض مع المرجعيات الثقافية للنظام، و تكوين الهوية الثقافية لأبناء الوطن. و تجلت تلك المقاومة في عدة إجراءات و إصلاحات منها:

01 – تعريب مناهج التعليم:

لقد تم في البداية توحيد التعليم و جزأرته بالرغم من قله الوسائل و الإمكانيات غداة الاستقلال أما سياسة التعريب فقد كانت بمثابة وسيلة إنقاذ الهوية و الدفاع عنها، بواسطة ربطها بالخصوصية التاريخية و المرجعية

الثقافية، أمام محاولات التغريب الناتجة عن فرنسة التعليم. و رغم أن اللغة الفرنسية بدأت تتراجع لصالح الإنجليزية على الصعيد العالمي، فإن تعريب التعليم بالجزائر قد ساعد على حصول تراجع ملموس للثقافة الفرنكفونية، لكن دون أن يعني ذلك تحصينا للذات ضد آثار الغزو الثقافي للعولمة، غير أن ذلك خلق هوة عميقة، بين فئتين مختلفتين، حسب اختلاف لغة المؤسسة التي نهلوا منها، و منه فإن هذا الانشطار من شأنه أن يعمل على إعادة إنتاج الثنائية المعروفة بالأصالة و المعاصرة، و معلوم أن ما تؤدي إليه من عدم التجانس الثقافي، يسهل عملية الاختراق الثقافي[15]، و بتعبير أدق فإن شكل الثقافة التي تعمل المدرسة على نشره، كثيرا ما يتسبب في إنتاج نماذج بشرية متناقضة مع أنماط التفكير المتداولة في المحيط الأساسي الواقعي[15].

02 – كفاءة المعلم:

هناك خطورة في أن يعرض المعلمون أنفسهم كمربين حياديين، كمن ليس لهم أي توجه تربوي، فلا وجود لتربية حقيقية بدون توجه تربوي، فمعلم يدعي الحياد، هو معلم يمتنع عن خوض المهمة التربوية السياسية التوعوية، معلم كهذا يرفض أن يقنع طلابه بما يعتقد أنه عادل، معلم كهذا في نهاية الأمر يساعد على تكريس مبنى القوة القائم، و لذلك فوظيفة المربي أن يكون راديكالياً، أي أن يكف و يمتنع عن أن يكون لامباليا؛ لأن تربية تدعي الحياد يعني تربية تنعزل عن الثقافة و الهوية و التجربة، و تتناول المعرفة و الفكر، و كأنهما مقطوعان و مفصولان عن مباني القوة و مسارات التاريخ ، فالتربية فعل فكري و سياسي في حقل ثقافي اجتماعي، لا توجد فيه مساحة محايدة و آمنة[15].

كما أن المعلم على الرغم من كل التطور الجاري في التكنولوجيا واستخدامها سيظّل العامل الحاكم والمؤثر في مدى كفاءة العملية التعليميةّ والتربويةّ، و تّضح ذلك من التوجهات العالمة التي خصت المعلم بأدوار جديدة غير مألوفة في فكرنا التربوي، فهو باحث ميداني و مبادئ بالتجريب و مفكر و مبدع و رائد إجتماعي و هو أيضا مسير و مرشد للتعلم[15]، و بما أنه يعد حلقة أساسية في عملية تطوير المنهج و تقويمه، فإنه مطالب بأن يخّطط المناهج مع تلاميذه، كما أنه مطالب بأن يثير الاهتمام و التساؤلات في أذهانهم، و قد يكون ذلك عن طريق قصة أو صورة أو خبر أو غير ذلك من مصادر المعرفة، و بناءا على ذلك يبدأ التلاميذ في التفكير يحددون من خلاله ما يحتاجون إلى دراسته، و يكّون دور المعلم هنا هو التوجيه و إدارة الحوار للتوصل إلى قرارات جماعيةّ.

لذا فإنه وجب على المعلم أن يقبل حقيقة كونه نموذجاً أخلاقياً يحتذى به على مدار الساعة يومياً، و يجب أن تكون لديه القدرة على تبرير سلوكه و إيضاح القيم التي تدعمه، سواء مع طلابه أم مع أولياء أمورهم أو مع المجتمع ككل، و أن يتذكر دائماً أن تربية فرد واحد قد تصنع فرقاً على مستوى المجتمع ككل، و أن النجاح في ذلك ليس سهلاً و لا يمكن أن يتمّ عفوياً و من غير ضوابط، و الثقة عندئذ قاعدة أساسية في التعامل و الحوار تجعل كلّ شيء ممكناً و مقبولاً، فهي مسألة ضمير أن تعمل و تسلك، بل أن تفكر و تحلم و أن تتواصل، من هنا تتأتى قيمة كلّ فرد حيث إنه كيان قيمي في حدّ ذاته، منه تنبع و تنطلق القيم و به تطبق و ترسخ، كما أن لكلّ قرار أخلاقي مبرراته استناداً إلى مبدأ أو دستور أو لائحة، و هنا تحدد الباحثة الأمريكية اليزابيت كامبل عناصر ستة يرتبط بها المعلم خلال عمله هي[15]:

01 – ذاته التي بين جنبيه و التي تنطوي على شعوره بالتكامل و الاستقلالية و التميّز في العلاقات مع الآخرين.
02 – الطلاب كأفراد و كجماعات يمثّلون مراكز الاهتمام الأولى و محل المسؤولية الأساسية.
03 – غيرة من المعلمين كأفراد و كجماعات على العمل التربوي لكونه واجباً من واجبات الانتماء و الولاء للأمة.
04– إدارة المدرسة متمثلة في مديرها و إداريها.
05– الآباء و أولياء الأمور.
06– المجتمع الخارجي.

و هذه العناصر تفرض على المعلم مهاماً و واجبات تتصارع في حدّ ذاتها و لا تتكامل في كلّ الأحوال، فقد يضطر إلى الانتصار لأحد الأطراف على حساب الآخر، و عدم الاتساق هذا قد يفرض نفسه على المعلم الذي يلتزم التزاماً صارماً بمبدأ محدّد و لا يكون مرناً متفهماً يطوّع القاعدة الأخلاقية من دون كسرها.

إن الطريقة الجيدة تعتمد على تقدير المعلم للموقف التربوي و اختيار الطريقة المناسبة وفقاً لإمكانيات المعلم لتطبيقها و ملاءمتها لمستوى المتعلمين الدراسي و الخبرات التي مروا بها و المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، كما ينبغي أن تكون الطريقة المستخدمة متماشية مع نتائج بحوث التربية و علم النفس و التي تؤكد إيجابية المتعلم، و يستطيع المعلم الجيد أن يستخدم أكثر من طريقة واحدة في الدرس الواحد[15] .

و بدلاً من أن يكون المعلم هو العامل الرئيسي في تحصيل المعرفة و الخبرة، فانه سيمارس أدوارا جديدة، إذ يغدو موجهاً، و مثيراً لدافعية التعلم، و مهيئاً للنشاطات التي تنمي حاجات مختلفة لدى الطلاب، و بذلك يتحرر قليلاً من الروتين، و الملل، و مما يعني به الاهتمام بمصادر التعلم، و الإبداع في إنتاجها، بالتعاون مع الطلاب و استغلال خدمات البيئة[15].

03– المنهج التربوي و التعليمي:

يعتبر المنهج التربوي بمثابة مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة الأهداف و محتوى و خبرات تعليميةٌ وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفيةٌ واجتماعية و نفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم و مجتمعه و مطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة و خارجها تحت إشرافها، بقصد الإسْهام بتحقيق النمو المتكامل لشخصيةٌ المتعلم بجوانبها العقليةٌ و الوجدانيةٌ و الجسميةٌ، وتقويم مدى تحقيقٌ ذلك كله لدى المتعلم[15].

و بناءا على التحولات المتسارعة التي يشهدها عالم اليوم، و آثارها المباشرة أو غير المباشرة على نظامنا التعليمي، يمكن القول بأن مشروع المدرسة الجزائرية الذي طالما علقت عليه أكبر الآمال، في صياغة الشخصية الوطنية، و تكوين النسيج الثقافي الوطني، قد عرف انتعاشا واضحا، غير أنه يحتاج إلى المزيد من الدعم المادي و المعنوي للمحافظة على الهوية الوطنية التي بدأت معالمها مع جمعية العلماء المسلمين في العهد الاستعماري.

غير أن أهم سمة تميز المدرسة الجزائرية المعاصرة هي فقدان المرجعيات التربوية و الثقافية الأساسية، و ظهور أزمة قيم حادة نتيجة لتفكك بنية الأسرة و تقلص وظائفها إلى أقصى حد؛ و من جهة أخرى نتيجة إخفاق ما عرف باسم الإصلاح التربوي، و يمثل هذان المؤشران علامة دالة على الإخفاقات المتتالية التي منيت بها السياسة التعليمية في الجزائر خلال العقدين الأخيرين من الزمن. و واضح أن كل انحسار للمرجعية التربوية و الثقافية الوطنية، و كل تراخ في مؤسساتها إلا و يكون متزامنا مع توغل مخطط و منظم لقيم العولمة و مرجعياتها التربوية،

في مجال صناعة الأذواق و تكوين الاتجاهات و القيم و السلوكات. إن إخفاق المؤسسات الوطنية لإنتاج الرموز و القيم هو مؤشر عن عجزها عن الاستمرار و عن المقاومة في ميدان يسود فيه بالدرجة الأولى منطق السوق التنافسي.

إن النهضة الحقيقية في المجتمع لا تتم بدون إعادة النظر في المناهج الدراسية من حيث المحتوى والهدف لأن التعليم هو السبيل الوحيد للتحكم في مسار التنمية ورسم خريطة المستقبل، ولقد أثبتت التجارب دائماً أن التقدم قرين العلم و المعرفة، و أن رفاهية الشعوب لابد أن تعتمد على نظام تعليمي رشيد[15].

و يرى شحاتة أن متطلبات مستقبل التعليم في ظل العولمة كالتالي:

- الاهتمام باللغات بدءاً باللغة القومية (اللغة العربية) ثم اللغات الأجنبية، خاصة اللغة الإنجليزية تليها اللغات الأخرى.
- تدريب المتعلمين على استخدام الحاسب الآلي و تعليم علوم المستقبل كالعلوم و الفيزياء و الرياضيات.
- إيجاد مواد مشتركة بين الشعب الأدبية و العلمية و الرياضية و عدم الفصل بينها.
- التركيز على تنمية شخصية المتعلم و تطوير قدراته على التفكير و الإبداع أكثر من تحصيل المعلومات.
- التوازن بين التربية القومية و الانفتاح على العلم عند وضع المناهج للمواد المختلفة[15].

و طرق التدريس كما يقول شحاتة " أنها جزء متكامل من موقف تعليمي : يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته ، والأهداف التي ينشدها المعلم من المادة العلمية ، والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم[15].

و يجب أن يتكون كتاب المعلم من الموضوعات التي سيتم تدريسها وصفحاتها في المنهج ، الخطة الزمنية المقررة للخطة الدراسية السنوية ، والأهداف المراد تحقيقها والمبادئ والأساليب التربوية النفسية للمتعلم التي ينبغي مراعاتها ، المعارف المنهجية التي سيحصل عليها المتعلمين ، أنشطة التعلم والتعليم وطرق تنفيذها تفصيلياً ، وسائل التقويم المناسبة وطرق استخدامها[15].

04 – التفجير المعرفي:

إن التفجر المعرفي الذي يشهده العالم حاليا، تتضاءل معه رسالة مؤسسات التعليم النظامي بالمفهوم التقليدي، حيث لم تعد قادرة على تزويد الطالب بكل شيء معرفة، و قيم، و اتجاهات، و مهارات و لربما كان أقصى ما يمكنها تزويد الطالب بمفاتيح المعرفة و أساسيات العلم، و بما يلزم مستقبله الوظيفي من مهارات، و من خلال ما يلي[15]:

- تفعيل دور الطالب في التعليم و جعله مشاركا فاعلا.
- جعل الطالب يعتمد على نفسه في استقاء المعرفة من مصادرها.
- توجيه الطالب للمهارات و أدوات التعلم.

كما أن ظهور التكنولوجيا الحديثة، سهل من عملية الانتقال و الاتصال، و التي كان لها تأثير في أهداف التربية و في مضامين المناهج الدراسية، فإذا كانت هذه الثورة المعرفية و التكنولوجية تؤثر في التربية بحيث تجعل مخططي المناهج الدراسية يأخذون في حسابهم ما استجد من المعرفة و الأدوات التقنية، فإن ذلك لا يتطلب بالضرورة تغيير مواد دراسية بأخرى، و لا تعويض مضامين تنمي الشخصية الوطنية و العقيدة الدينية و الصفات الأخلاقية و الخصائص الاجتماعية و الثقافية، بمضامين أخرى تتناول مواضيع خاصة بالعالم الغربي، و الانفتاح

على العالم المتقدم، و حشو المناهج بما استجد من التقنية، و العمل على تكوين فرد حيادي في كل المجالات الحياتية، و محاربة كل ما يمت بصلة للاعتزاز بالشخصية الفردية و الوطنية و الانتماء الثقافي و الحضاري[15].

- **الخاتمة:**

مما سبق ذكره يتضح لنا أن التربية و المدرسة ساحتين من ساحات المواجهة الرمزية، و لذا فإنه يجب على صانعي السياسات التربوية و الفاعلين في المدارس، الإدراك أن المدرسة لم تعد ناقلة للمعلومة فحسب لأن الطلاب لم يعودوا في حاجة لمن يزودهم بالمعلومة، و إنما يحتاجون لمناخ يمكنهم من نقد منظومات المعرفة و مساءلتها، و لذلك فعلى المدرسة أن تعتني بدورها النقدي و التساؤلي و التقويضي، لما تمده من مصادر المعرفة المتعددة من معارف و معلومات مغلَّفة بأغلفة الحقائق و الأفكار، ما يجعل من المدرسة مختبراً ثقافياً يحلل الحزم المعرفية و المعلوماتية في اطار الحفاظ على الثقافة الجماعية، و تقوية الحياة المجتمعية.

و من هنا فأن تأثير العولمة بشكله السلبي سوف يكون أكثر نفوذاً لدى المجتمعات المنفصلة عن الحداثة، أي تلك التي تحاول أن لا تؤسس تبعية اقتصادية و ثقافية تتمثل بالقدرة على التغيير كوعي إنساني مدرك بلا إرادة فرض من قوى سلطوية أكثر إمكانية و تطوراً، إذ ما تزال البنيات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية ضعيفة، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى نهاية الاختلاف الثقافي، و من ثم الاندماج في بوتقة الأخر المستهلك و العابر ليس إلا ؛ لأن العولمة الرأسمالية لا تؤدي إلى إثارة الوعي و البنى التقليدية في الهوامش بقدر ما تؤدي إلى تقويضها دون أن تنشأ البنى الحديثة البديلة عنها.

لذلك وجب علينا إجراء دراسات تحليلية تقويمية للمناهج الحالية و برامج إعداد المعلمين من خلال:

- القيام بدراسات معمقة حول العولمة، خاصة و أنها لا زالت مشروعا لم يكتمل و ما زالت الكتابات تتوالى لتلقي الضوء على عدد من الجوانب منها ما هو مؤيد لهذه الظاهرة، و منها ما هو ناقد لها في نفس الوقت.
- ينبغي التدقيق في إعداد المنهاج التربوي المقترح بمفهومه الشامل و لكل عناصره و أبعاده و أهدافه و محتواه و طريقة تدريسه و تقويمه.
- يتوجب النظر للعولمة بصورة شاملة و لمختلف مجالاتها فمن الخطأ أن يقتصر البحث على مجال الثقافة و التربية فقط متجاهلين المجالات الأخرى.
- ينبغي تشجيع البحث في ظاهرة العولمة في الجامعات بحيث تعكس التطورات الجارية في معرفة نقاط قوتها و ضعفها، سلبياتها و ايجابياتها.

الهوامش:

التعليم ورهانات العولمة في الجزائر

أ. محمد العربي رحومة جامعة حمة لخضر الوادي

rehouma-mohamedlarbi@univ-eloued.dz

د. معمر قول جامعة حمة لخضر الوادي

ملخص:

إنّ قضية المدرسة هي قضية مهمة في مجتمعنا، وعلى أساسها يكتسب التعليم أهمية كبرى؛ لأنه أصبح رهان دول العالم اليوم من أجل تحقيق التنمية والنهوض والتقدم. والجزائر من الدول النامية التي تحاول أن تصنع لنفسها مكانة عالمية، فالأمر يصبح مرتبطا بضرورة تكييف المنظومة التربوية مع المجتمع الجديد ووفق متطلبات العولمة؛ التي باتت تؤثر على شخصية الفرد من خلال انسلاخه عن قيم ومبادئ وتقاليد وعادات أمته وإلغاء كيانها وذوبانها في الآخر.

فالتحدي إذا هو محاولة إيجاد علاقة جديدة بين التعليم والمجتمع حتى تستجيب للقضايا الراهنة، وتحتفظ بخصوصية الأمة وفكرها وقيمها ومبادئها، وذلك لا يتم إلا بإصلاح المنظومة التربوية الوطنية والتصدي لكل اختراق ثقافي فكري ينفذ إلى المجتمع من خلال الآثار السيئة للعولمة. ومن هنا نطرح الإشكاليات التالية: ما هو واقع التعليم في الجزائر في ظل تحولات العولمة؟ وما هي أهم تحديات العولمة على مدرسة المستقبل ودورها في التنمية الاجتماعية؟

الكلمات المفتاحية: المدرسة، العولمة، المجتمع.

Education and the stakes of globalization in Algeria

Abstract :

The issue of school is an important issue in our society, on the basis of which education is of great importance, because it has become a bet today in the world to achieve development and advancement and progress. Algeria is a developing country that is trying to create a global position for itself.It is linked to the need to adapt the educational system to the new society and to the requirements of globalization, which is affecting the personality of the individual by breaking away from the values, principles, traditions and customs of his nation and the abolition of its entity and dissolve in the other.

The challenge, then, is to try to create a new relationship between education and society in order to respond to current issues. This is done only by reforming the school and addressing every cultural breakthrough in society through globalization. Hence the following problems: What is the reality of education in Algeria in the light of the transformation of globalization?

Keywords: School, Globalization, Society.

مقدمة:

إنّ إحدى مصادر القوة الأساسية بالنسبة للفرد والمجتمع هي مدى الاهتمام بالمدرسة بمختلف إجراءاتها ووسائطها، وهذا ينسحب على كافة المجتمعات المتقدمة منها والنامية، ومن هنا كان التأكيد على توفير فرصة للتعليم بشتى صورها من مبدإ اليقين بأنّه كلما نمت قدرات الفرد وإمكانياته كلما أدى ذلك إلى تقدم المجتمعات وقوتها، ولعلّ الذي حفز الأمم والدول وخاصة النامية وجعلها تعتمد على التعليم وتتوسع فيه، هو مستوى التقدم والتطور في منظومة التعليم الذي وصلت إليه الأمم المتقدمة.

وعلى هذا الأساس فإنّ أهم شيء في أي إصلاح تربوي أو اجتماعي إنّما يتمثل في مدى إتباع الأسلوب في التفكير والتنفيذ والتربية والتعليم كعملية وممارسة، موضوعُها الإنسان في صورته الاجتماعية وهي تستند إلى أصول وقواعد وتحكمها نظريات وأساليب تستند على أسس علمية. فعملية التعليم في أي مجتمع تستهدف في المقام الأول إسعاد الفرد والارتقاء بالمجتمع، وعليه فالعلاقة وثيقة بين التربية والتعليم والمجتمع بكل ما يمثله من حركة وأنساق ونُظُم وظواهر ومشكلات وما إلى ذالك من مكونات.

فالتحدي إذا هو محاولة إيجاد علاقة جديدة بين التعليم و**المجتمع** حتى تستجيب للقضايا الراهنة، وتحتفظ بخصوصية الأمة وفكرها وقيمها ومبادئها، وذلك لا يتم إلا بإصلاح المنظومة التربوية الوطنية والتصدي لكل اختراق ثقافي فكري ينفذ إلى المجتمع من خلال الآثار السيئة للعولمة. ومن هنا كان طرح الإشكالية التالية: ما هو واقع التعليم في الجزائر في ظل تحولات العولمة؟ وما هي أهم تحديات العولمة على مدرسة المستقبل ودورها في التنمية الاجتماعية؟ وإجابة لهذه التساؤلات آثرنا أن تكون المداخلة وفق الخطة المتكونة من مقدمة وثلاث مطالب وخاتمة كما يلي:

المطلب الأول: مدخل مفاهيمي حول التربية والتعليم والعولمة.

المطلب الثاني: واقع التربية والتعليم في الجزائر.

المطلب الثالث: أهم تحديات العولمة المرتبطة بتطور التربية والتعليم

خاتمة تحوي أهم التوصيات والنتائج.

ولدراسة هذا الموضوع استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وهو ما يناسب مثل هذه الدراسات التي نصف فيها حال المدرسة والتعليم في الجزائر وما آل إليه وما اعتراه من خلل ونقص، ومن ثم تحليل الأسباب التي أدت إلى ذلك كله، لكي نستطيع في الختام وصف الدواء وإعطاء الحلول الناجعة للنهوض بالمنظومة التربوية الجزائرية واضطلاعها بمهامها في تحقيق التنمية والنهضة، وذلك من خلال أبنائها الذين تصنعهم على عينها ووفق مناهجها المدروسة بعناية، والمعدة من طرف أكفاء أخصائيين من أهل الخبرة في الميدان التعليمي.

المطلب الأول: مدخل مفاهيمي حول التربية والتعليم والعولمة.

إن مطلب القضاء على الأمية واللحاق بركب الأمم المتقدمة يحتم علينا النظر مليا فيما للتربية من أهمية، فهي صانعة للإنسان، وهذا يحتم علينا فهمها في إطارها الشامل، وكذا فهم عملية التعليم والتفريق بينهما، ثم العبور إلى كشف اللثام عن مفهوم العولمة، وذلك كله من أجل تطوير عمليات البحث العلمي، وتجديد طرق التعليم وتطويرها وفق متطلبات العصر بما يواجه تحديات العولمة الغربية.

1- مفهوم التربية:

إن مفهوم التربية له العديد من المعاني و الدلالات، فمن حيث الدلالة اللغوية ترادف التربية لفظ "التنمية"، وعلى هذا الأساس تصبح علاقتها بالمدرسة علاقة محدودة، وليس علاقة مطلقة كما هو الشائع؛ لأن « التربية تبدأ والإنسان جنين في بطن أمه، وهي تمتد معه طوال حياته، لأن حياته تعني إحتكاكه وتفاعله بالنّاس والأشياء، فيؤديان إلى تعديل في السلوك على نحو من الأنحاء »[15].

وهذا التعديل في السلوك يكون إماّ إلى الأحسن، أو إلى الأسوأ، ولكنّه في الحالتين تعديل، وهو تعديل ناتج عن تربية، قد تكون مقصودة مثل التربية المدرسية، أو غير مقصودة مثل التربية اللامدرسية في الشارع أو المسجد مثلا. وعادة ما ينظر إلى علم التربية على « أنّه علم تطبيقي، على أساس أنّه علم يطبق أو يوظف المبادئ و القوانين المأخوذة من علوم أخرى مثل علم النفس، علم الإجتماع، وعلم الإدارة، وعلم الإقتصاد..الخ لصالح تنمية الشخصية الإنسانية بكافة جوانبها »[15].

وقد اختلفت تعريفات التربية، وهذا منذ القدم؛ ففي العصر الإغريقي مثلا حُددت التربية على أنها الكمال والجمال للجسم وللنفس البشرية، وكذلك بأنّها العملية التي تُعِد الإنسان للتعلم، وتعددت بعدها التعريفات، ففي العصر الحديث نجد أن أكثر التعريفات تداولا هو تعريف " جون ديوي " حيث يرى أن التربية « ليست سوى خبرة تنشأ عن خبرة، إلى مزيد من الخبرة، وهو يربط بين الخبرة والنمو على أساس أن زيادة الخبرات تؤدي إلى زيادة النمو »[15]، فالنمو هو هدف التربية في رأي "جون ديوي".

وجل التعريفات الحديثة للعملية التربوية تشير إلى تأكيد المعنى الخاص بأنها: « عملية تنمية الشخصية الإنسانية في جميع مجالاتها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، عن طريق إحداث تغير موجه أثناء تفاعل الفرد مع بيئته، في سبيل تحقيق أهداف محددة »[15]، وبعدما محاولتنا حصر مفهوم للتربية، سنحاول حصر مفهوم التعليم، لارتباط التربية بالتعليم، فقبل أن يكون هناك تعليم تكون التربية.

2- **مفهوم التعليم:**

إنه بشرحنا لمفهوم التعليم فإن الكثير من الغموض واللبس يزول، فيخلط البعض بينه وبين مصطلح التربية، وخاصة أن كليهما يشار إليه بالانجليزية بكلمة واحدة " Education " .

والمفهوم الاصطلاحي لمصطلح التعليم هو:" النقلة الحضارية لكل أمة من الأمم تسعى إلى السمو والرقي"[15].

ويكشف مفهوم التعليم عن عملية تربوية تتم داخل وسائط التربية النظامية، وبالتالي يصبح مفهوم التعليم يرادف التربية النظامية، وبدقة أكثر« فإنّ مفهوم التعليم يشير إلى العملية التربوية، ولنسميها الآن العملية التعليمية التي تتم داخل المؤسسات التعليمية الرسمية (المدارس، المعاهد، الجامعات، مراكز التدريب...الخ) »[15]. ويُقسم التعليم إلى تعليم غير مقصود: وهو ما يحدث في المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمسجد والمجتمع ووسائل الإعلام المختلفة ، وتعليم مقصود: وهو ما يحدث داخل المؤسسات التربوية كالمدارس والمعاهد والجامعات ، وهو تنظيم مقصود ومخطط له في شكل مناهج دراسية تشمل مقررات دراسية متنوعة ضمن نظام تربوي معين تخططه هيئات مسئولة وينفذه المعلمون والمديرون والموجهون وذلك خلال فترة دراسية معينة.

ولا بد من أن يكون التعليم هادف وموجهه ويمكن التحكم فيه. ومن ثم يمكننا أن نقول أن التعليم هو:" الوسيلة التي تستخدمها الأمم في تكوين أبنائها في جميع المجالات، وعلى كل المستويات، هذا التكوين الذي يشمل تعليمهم بعقائدهم ومبادئهم وتراث أمتهم، ورؤيتها العامة للحياة، كما يشمل على تزويدهم بالخبرات والمهارات التي تمكنهم من فهم عصرهم، والإسهام في دفع عجلة التقدم..."[15].

3- **الفرق بين التربية والتعليم:**

إن العلاقة بين التربية والتعليم علاقة متكاملة الأهداف والغايات، ولا يمكن الفصل بينهما إلا لضرورة ما، فالمحور الأساسي الذي تقوم عليه هو الإنسان، وترابطه بجذوره، وتفاعله مع مجتمعه وأمته، فإذا تم إهماله فإن النتيجة فساد المجتمع بأكمله، فالتقدم والرقي لا يتحقّقان بالمال ولا بالسياسة وإنّما بإعداد جيل مثقف، وواعٍ، وقادر على فهم المشكلات وما حوله من أمور، وحلّها بطرق سلمية بعيداً عن المشكلات والتعقيدات. إن التربية هي أداة التغيير، والتعليم أداة البناء فكلاً منهما يسعى لتحقيق مستقبل أفضل، فالتعليم يهدف لتحصيل المعرفة، والإطلاع على القوانين، والتدريب على مهارة ما، أما التربية فهي مفهوم واسع وشامل.

إن التعليم هو زيادة رصيد في المعارف أو المهارات وهو بذلك جزء من التربية، التي هي أشمل، فقد يحتوي معناها جميع المؤشرات والخبرات والوسائط التي تؤثر في سلوك الناس، وهذا التأثير يكون داخل المدرسة أو خارجها، سواء كانت التربية مقصودة أو غير مقصودة، وبهذا فإنّ التربية هي أشمل من التعليم والسبب في ذلك أنّها تحدث في المجتمع ككل، والمدرسة هي جزء من المجتمع.

4-مفهوم العولمة:

استعمل هذا المصطلح لأول مرة عام 1968م من طرف الكاتب مارشال مكلوهان في مؤلفه: الحرب والسلم في القرية العالمية[15].

وقد اختلف العلماء حول تحديد مفهومها؛ فمن قائل أنها قديمة قدم الإنسان، ومنهم من اعتبرها ظاهرة جديدة صاحبت التطور التكنولوجي في القرن العشرين.

4-1- العولمة لغة:

وهي مأخوذة من كلمتين: أولها من لفظ" عالم" والعالم جمع عالمون أي الخلق كله[15]. وثانيها من لفظ"عالمية" والعالمية كما قال الزجاج" كل ما خلق الله"[15]. وفي قوله تعالى:﴿ **وهو رب كل شيء**﴾ [الأنعام:164]، والعولمة من التعولم وهي الشمولية، أي ما يخص عالم الأرض[15]. صيغتها الصرفية واحدة وهي: فوعلة، والعولمة تدل على تحويل الشيء إلى وضعية أخرى مثل"قولبة" من قولب، أي وضع الشيء في صيغة قالب. وعلى هذا الاعتبار العولمة تعني وضع الشيء على مستوى العالم[15]. والعولمة ترجمة لكلمة"mondialisation" الفرنسية التي تعني جعل الشيء على مستوى عالمي، أي نقله من المحدود إلى اللامحدود الذي ينأى عن كل مراقبة. وهي أيضا مأخوذة من الكلمة الانجليزية" globalization" والتي تعني تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل الكل. وبهذا المعنى يمكن القول بان العولمة إذا صدرت من بلد أو جماعة فإنها تعني تعميم نمط من الأنماط التي تخص ذلك البلد أو تلك الجماعة وجعله يشمل الجميع أي العالم كله[15].

4-2-العولمة اصطلاحا:

مصطلح العولمة جديد في طرحه الآن في هذه المرحلة لكن التخطيط له بدأ منذ وقت مبكر[15]. وتعتبر العولمة من الظواهر الكبرى ذات الأبعاد والتجليات المتعددة، والظواهر الكبرى توصف أكثر من أن تعرّف[15]. كان ظهورها الأول في مجال الاقتصاد؛ إذ هي اتساع مجال، أو فضاء الإنتاج والتجارة ليشمل السوق العالمية بأجمعها يقودها فاعلون اقتصاديون من نوع جديد[15].

والعولمة كلمة جديدة تعبر عن تطورين هامين هما:**1**- التحديث(**modernité**).**2**- الاعتماد المتبادل(**interdépendance**). ويرتكز مفهوم العولمة على التقدم الهائل في التكنولوجيا والمعلوماتية بالإضافة إلى الروابط المتزايدة على كافة الأصعدة على الساحة الدولية[15].

ومن التعاريف المهمة التي تُجْلي مَفهوم العولمة بشكل كبير جدا تعريف هانس بيتر مارتن وهرالد شومان بأن العولمة هي:" الأزمة الجديدة التي انخدع العالم بها، والتي تمثلت في نشر الخوف المُمِيت وتفكيك وحدة التراب الوطني، وذلك بقيادة الدول القوية التي ساهمت في قيام هذا النظام العالمي الجديد من أجل جعل الثقافات العالمية تحت نمط واحد"[15].

من خلال هذا التعريف نفهم أن العولمة كونها أزمة جديدة تحمل سمات الخداع، والتي تعرض لها العالم من خلال مروره بمراحل الخوف والتشتت بكل أنواعه، وذلك تحت زعامة الدول القوية كالولايات المتحدة الأمريكية التي كان همها الوحيد الوصول بالبشرية إلى فكرة التنميط خاصة في العادات والتقاليد.

بينما الدكتور محمد عمارة يقول: " إنّ العولمة هي اجتياح الشمال للجنوب اجتياح الحضارة الغربية ممثلة في النموذج الأمريكي للحضارات الأخرى وهي تطبيق العملي لشعار"نهاية التاريخ " الذي أرادوا به الإدعاء بأنّ النموذج الغربي الرأسمالي هو " القدر الأبدي " للبشرية جمعاء، وهو تطبيق يستخدم في عملية الاجتياح أسلوب" صراع الحضارات" الذي يعني في توازن القوى الراهن أن تصرع الحضارة الغربية ماعداها من الحضارات"[15].

ويرى المسيري أن العولمة هي تذويب للخصوصيات القومية والدينية، أي أنه اتجاه يعادي أي نوع من القيم سواء كانت قيما قومية إثنية أو قيما إنسانية دينية، فهي " تستند إلى مجموعة من القيم المادية والتي تنفي الخصوصية الإنسانية، وتحاول في ذات الوقت أن تطرح رؤى تدور حول السوق، الكباريه، السوبر ماركت، السياحة، وهكذا، أي أنها تدور حول القيم التي جوهرها الإنسان الاقتصادي والإنساني الجسماني"[15]، فهي تستغل المعلومات الكونية لتعميم وترويج القيم والثقافة الغربية.

المطلب الثاني: واقع التربية والتعليم في الجزائر

بالرغم من كل الإصلاحات التي أدخلتها المنظومة التربوية منذ الاستقلال في منظومتها التربوية، إلا أن مشروعها التربوي لم يكتب له النجاح بل بقي حبيس الآلية والجمود. ومن هنا راحت تبحث عن الكفيل لهذه العملية التربوية، فكان أول ما قامت به تبنيها لثلاثة مقاربات أساسية للمناهج التربوية:

1- المقاربة التقليدية (المقاربة بالمضامين):

وتقوم على التركيز على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي أي أن المدرس فيها هو أساس العملية التعليمية فهو يعمل على شرح الدرس، ينظم المسار، وينجز المذكرات، أما الطالب فهو مجرد متلقي فقط يسمع، يحفظ، يعيد ما حفظه، وبالتالي فالمتلقي يقوم بعمليتين: الأولى اكتساب المعرفة الجاهزة كما ونوعا، والثانية استحضار هذه المعرفة في حالة الاستجواب. هذه المقاربة أنتجت جيلا غير فعال بسبب أساليب التلقين والسلبية والجمود[15].

وكان نتاج هذا الأسلوب من التعليم انتشار روح الاستهلاك داخل المجتمع واضمحلال قيمة العمل والإبداع والإنتاج، مما جعل الدولة تعتمد على الخارج في كل شيء من خلال سياسة الاستيراد التي أرهقت كاهل الخزينة العمومية وعادت بالسلب على الدخل الفردي للمواطن الجزائري.

2- المقاربة بالأهداف:

وهي حسب القاموس التعليمي الفرنسي:" بيداغوجية تحث على ربط الهدف المسطر بالعملية الإجرائية وإمكانية تحقيقه، ويوجد هناك هدف عام مقسم إلى أهداف ثانوية وتسعى كلها إلى تحقيق الهدف العام. وهذه المقاربة تعمل على تقسيم وقت المعلمين إلى كتل متتالية وصغيرة الحجم من اجل تحقيق كل هدف علمي"[15] أي أن هذه المقاربة اهتمت بالجانب الإجرائي على حساب الجانب البيداغوجي والعمل على قتل الجانب النقدي في العملية التعليمية، حيث حولت الإنسان المبدع إلى إنسان إلي ومستهلك.

2-المقاربة بالكفاءات:

والتي ظهرت كبديل للمقاربة بالأهداف والأخذ بعين الاعتبار للحلقات المفقودة في التدريس الهادف وتصحيح النقائص التي وقع فيها هذا النمط من التدريس، كما أنها مقاربة ذات نظرة بعيدة لطرق التدريس وأنشطة التعليم وأسس التقييم التي تتمركز حول المتعلم لتجعل منه فاعلا نشطا يتعلم كيف يمارس تعليمه عن وعي[15].

والمقاربة بالكفاءات هي:" تعبير عن تصور بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية المرحلة التعليمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات[15].

وهذه المقاربة جاءت على أنقاض حملات التشويه للمدرسة الجزائرية بتخريج وتفريخ الإرهاب، وتكريس الرجعية والتخلف، مما أجبر القائمين على المنظومة التربوية في الجزائر إلى انتهاج هذه المقاربة المبنية على أسس فلسفية معقدة تنطلق منها لتحقيق أهدافها كما أنها لم تحدد نموذجا، ذلك أنها بعيدة عن متطلبات هويتها في ظل العولمة وبالتالي تنتج عنها زعزعة الثقة العلمية والهوياتية داخل المنظومة التربوية للمجتمع الجزائري[15].

وإذا ما أردنا حوصلة الحديث عن واقع التربية والتعليم في الجزائر فهو كغيره من القطاعات، يعاني من عدة أزمات، والسبب الرئيسي فيها يعود إلى سوء التخطيط التربوي، وعدم وضع إستراتجيات تربوية مستقبلية، تقوم على تهيئة فرد متطور، قادر على صنع جزائر متطورة. فالمتأمل في المناهج الدراسية في منظومتنا التربوية العربية بصفة عامة، والجزائرية بصفة خاصة سيجدها تنتصر لنوع من النصوص لأدباء وكتاب معينين قَرَأَتها كل الأجيال العربية تقريبا، وبالتالي فالنظرة التربوية للبرامج التعليمية ما تزال نظرة سطحية عموما في الوطن العربي، وهي قد كرست نوعا من القراءة التقليدية، وبهذا فهي تُقولب فكر المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة بما فيها المرحلة الجامعية، في قوالب جاهزة لا تُمَكِّنه من الكشف والتحليل وإبداء الرأي[15].

ومن ثم وجب على الجزائر وهي تواجه التحديات الراهنة المرتبطة بعصر العولمة، أن تعيد التخطيط لبرامج تربوية وفق استراتيجيات مستقبلية من شأنها تغيير طرق التربية والتعليم وجعلها أكثر معاصرة، من أجل مسايرة التعليم العالمي، القائم على خلق وإنتاج فرد متعلما تعليما معاصرا، وحاملا لفكر متطور قادر على إقامة نهضة وتغيير وتنمية.

المطلب الثالث: أهم تحديات العولمة المرتبطة بتطور التربية والتعليم:

إنَّ خطورة التحدِّيات التي جاءت في رِكاب العولمة والقائمة على تذويب الفوارق الدينية وكسر الحواجز الاجتماعية ومحاولة إزالة الحدود الجغرافية لتسهيل مرور المعلومات وإشاعة أنماط السلوكيات الغربية ممَّا يؤدي إلى تمييع الثوابت العقدية والأخلاقية، ومن ثمَّ تحويلها إلى حرية مُطلقة في المعتقد، وبالتالي الوصول إلى الهدف الذي تسعى له العولمة، وهو زيادة معدَّلات التشابه بين سائر الجماعات والمجتمعات، وذلك من خلال توحيد الرغبات والتطلعات وطرق النظر إلى الذات والآخر، ومن خلال توحيد الأذواق والعادات الاستهلاكية.

إنَّ خطورة ذلك أنَّ الذي يقود تلك العملية هو الطرف الأقوى في معادلة العولمة، ولذلك فإنَّ مبادئه هي التي ستسود، وبما أنَّ العولمة لا تسير في طريق واحد بل تمضي وبشراسة منطلقة في كل اتجاه متخطية كل الحواجز، فإنَّ أثرها يعمّ جميع النواحي الدينية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، وينتج عن ذلك عولمة سياسية واقتصادية واجتماعية وتوجيه للأفكار والثقافات.

وخطورة أخرى هي أنَّ الأمم المتخلِّفة أو المتوسطة التنمية هي التي تُذاب أو تذوب حين تخترقها العولمة. وحين تمضي قوافل العولمة الاقتصادية تنهب الطريق لمزيد من الضغط الاقتصادي على الدول الفقيرة، فإنَّ المعادلة الاقتصادية تنقلب. فبينما كان الاقتصاد فيما مضى في خدمة العقيدة والسياسة والإستراتيجية، نجد في ظل العولمة قد أضحى ذلك كلَّه في خدمة الاقتصاد.[15]

ونجد أنّ الجزائر واحدة من الدول التي تحاول التقدم، وهي جزء لا يتجزأ من هذا العالم، تتأثر بما يحدث في جنباته المترامية، كما أنّها تأثر في هذه الأحداث. وبالتالي يجب فهم ما يحدث في العالم وما ينتظر شبابنا من توقعات تؤثر في مسيرة حياته، في محاولة لتوضيح انعكاس هذه التحديات على التربية بوجه عام، وعلى مناهج التعليم بوجه خاص، ومعرفة هذه التحديات كفيلة بالعمل على إيجاد البرامج والاستراتيجيات التي تواجه وتجابه هذه التحديات بصيغة علمية مدروسة، ومن هذه التحديات نذكر ما يلي:

1- التحديات العلمية والتكنولوجية:

بما أن العولمة هي الوليد الشرعي لثورة المعلومات التي ظهرت مخلفاتها في الانتشار السريع والمباشر أحيانا للمعلومات وسهولة الحصول عليها، إضافة إلى نشر ثقافة كونية عبر انتقال الأفكار والترويج لثقافة عالمية تقود إلى زيادة معدلات التجانس بين مختلف التجمعات[15].

وتعتمد هذه الثورة التكنولوجية الثالثة أساسا على العقل البشري، وقدراته في استخدام وتشغيل الأجهزة الإلكترونية، وتطويرها، وتخزين المعلومات، وتنظيمها والاستفادة منها، ولأن العقل البشري هو أساس هذه الثورة فإن" السبق والتقدم لن يكون حكرا على الدول الغنية بمواردها المادية، أو القوية بجيوشها التقليدية، ولكنها فرصة لجميع الشعوب، إذا ما أحسنت إعداد أبنائها، وبناتها تربويا وتعليميا، واهتمت بتربية قدراتهم العقلية والفكرية"[15].

هذا يعني أن السبق سيكون من نصيب الدول التي تهتم أساسا بالتنمية البشرية، التي تقوم أساسا على تكوين وتعليم الأفراد وتنمية قدراتهم العقلية وتربيتهم، وجعلهم يتقبلون كل جديد بعقل واع ومتفتح، وناقد وإجادة اتخاذ القرار. وهذا لا يتأتّي إلاّ إذا عَمِلت المناهج وأساليب التربية والتعليم على تسليح الأفراد بنوع من التفكير والمعرفة، يساعدهم على ذلك، وهذا يتطلب تعليم الأفراد كيف يُعلمون أنفسهم، وهذا هو الإنسان القادر الذي سيجد له مكانا في القرن الجديد ويكون مؤهلا لمجابهة صنوف التحديات والرهانات التي تُطلعُنا عليها هذه العولمة وخاصة ما تعلق منها بجانب التربية والمنظومة التربوية في دول العالم الثالث.

2- **التحديات الاقتصادية:**

ويقصد بالعولمة الاقتصادية نشر القيم الغربية في مجال الاقتصاد مثل الحرية الاقتصادية وفتح الأسواق وترك الأسعار للعرض والطلب، وعدم تدخل الحكومات في النشاط الاقتصادي وربط اقتصاد الدول النامية بالاقتصاد العالمي، وتعكس هذه الظاهرة زيادة حركة رؤوس الأموال وتفسح المجال واسعا أمام أصحاب رؤوس الأموال لجمع المزيد من المال[15].

ومن خلال هذا كله تم التأسيس لما يعرف بمنظمة التجارة العالمية .w.t.o في 1995م، والتي تسمح بحرية التجارة الدولية ولا تفرض قيودا على ذلك، فبدأ كل تكتل اقتصادي العمل على حماية الإنتاج الإقليمي، ومنها حماية الدول الأعضاء ضمن هذه التكتلات، وهذا من شأنه تشكيل خطورة على الإنتاج العربي ومنه الجزائري. ويحدث كل هذا في ظل غياب أي تكتل اقتصادي عربي أو وجود شركات عربية كبرى اقتصاديا بإمكانها الوقوف تجاه هذه الظواهر الاقتصادية الدولية.

وهنا نتساءل: كيف يمكن للنظام التربوي والتعليمي في الجزائر أن يتصدي لحل هذه المشكلات، وأن تساير هذه التحركات الاقتصادية في العالم؟

إن التحدي الأساسي أمام المناهج الدراسية اليوم هو إيجاد طرق، وخطط، وبرامج تعليمية، تستطيع أن تحول المعلومات المدرسية إلى كفاءات ومهارات عملية، وتنمية قيمة العمل واحترامه، والقدرة على حل المشكلات وتنمية الفكر. وبالتالي فوظيفة التربية هي مساعدة الفرد على امتلاك روح المبادرة، والثقة بالنفس، التي تساهم في نجاحه عمليا، ولهذا يجب " على المدارس أن تنتج منتجين للعمل، بدلا من أن تنتج طالبي عمل، ولعل الأخذ بهذا الاتجاه هو مفتاح حل مشكلات البطالة في عصرنا، ومفتاح التنمية الاقتصادية كلها"[15].

وهكذا فالتربية والتعليم تسهمان في خلق ثروة بشرية فعالة قادرة على أن تلعب دورا كبيرا في التنمية، فأساس المدرسة هو تخريج طلاب يملكون الرغبة والقدرة والاستعداد للتعلم المستمر.

3- **التحديات الثقافية والاجتماعية:**

العولمة الثقافية هي غزو ثقافي يمس ذاتية الأفراد والأمم، وتحمل خطابا ثقافيا خاصا لشعوب العالم مفاده انه لا مجال للتعدد الثقافي، إنما البقاء للثقافة المعولمة المهيمنة على كل الثقافات. وتتميز العولمة الثقافية باحتكار المعلومات ووسائل الاتصال العابرة للحدود الوطنية للشعوب وللحدود الشخصية للأفراد[15].

والمجتمع الجزائري على غرار باقي المجتمعات، تحكمه مجموعة من النظم السياسية، والاقتصادية، والتشريعية، والثقافية، والطبيعية، والأسرية...'الخ وتتعرض العلاقات الاجتماعية للأفراد داخل المجتمع لعوامل ومؤثرات داخلية وخارجية، تؤثر على طبيعة العلاقات، حيث تَحوَّل العالمُ إلى قريةٍ كبيرةٍ بفضل عوامل الاتصال، وسرعة الانتقال، ومن أبرز العوامل الاجتماعية المؤثرة في التنمية والتطور :"معدلات النمو السكاني، وشكل وبنية الأسرة وأدوارها والتركيبة العمرية لأفراد المجتمع، ونوعية القيم الاجتماعية السائدة" [15].

إن مشكلة التزايد السكاني في العالم عموما، وفي الوطن العربي خصوصا، وفي الجزائر بشكل أخص، تجعل معدل النمو السكاني يتفوق على معدلات التنمية، وهذا التزايد سيلتهم الموارد، ويُضعف النمو الاقتصادي، ويَخفِض من مستوى الخدمات، وعلى هذا الأساس، ينخفض مستوى التعليم ويتدهور. ومن أهم التحديات الاجتماعية التي سنواجهها في السنوات المقبلة هو التغيير الواضح في منظومة القيم في المجتمعات الصناعية المتقدمة، وتأثير ذلك على منظومة القيم في المجتمعات النامية، بين الأخذ بهذه القيم الوافدة، ورفضها، افتقدنا هويتنا وضيعنا معالم الطريق.

أما بخصوص إمكانية مقاومة زحف هذه العولمة الثقافية فيدعوا البعض إلى الممانعة الثقافية عبر المقاومة الايجابية؛ وذلك عن طريق استعمال الأدوات نفسها التي تحققت بها الرجاحة الثقافية للعولمة، كما أشاروا إلى إمكانية الإفادة من نظريات علم الاجتماع الثقافي التي تؤكد على أن فعل العدوان الثقافي غالبا ما يستنهض نقيضه وهذا نوع من أنواع الممانعة الثقافية[15].

4- التحديات البيئية والصحيّة:

إنّ مشكلة التردي البيئي من أهم المشكلات المعاصرة، التي يواجهها العالم بأسره، والجزائر بدورها تعاني من مشكلة التلوث البيئي، فانتشار التلوث هو مشكلة عالمية، ومن أسبابه التزايد السكاني، والاستغلال الغير معقول للطبيعة، وزيادة النفايات، وسوء تصريفها، وكذلك الاستخدام غير المنظم للمواد الكيميائية الضارة، ووقوع الحوادث الصناعية...إلخ. وجميع هذه العوامل ساهمت في التلوث البيئي سواء كان مائي أو بري أو جوي، إضافة إلى ظاهرة الجفاف والتصحر التي تهدد المساحات الخضراء. فالأحرى بنا إقامة توعية بشرية تجاه النظام البيئي، للحد من هذه المشاكل التي تنعكس حتما على حياة الإنسان ومن أجل هذا يجب أن توفر مناهج التربية والتعليم المعلومات تعمل على نشر الوعي الكافي، وتنمية القدرات والبواعث، التي تجعل الفرد يساهم في الحفاظ على البيئة. وفي هذا المجال عملت الجزائر على إنجاز السد الأخضر للحد من التصحر، ولكن لابد من التوعية الشاملة بهذا الصدد.

وفي مجال التحديات الصحية فقد" ساد شعار الصحة للجميع، تلك الصحة الشاملة التي تُسهم فيها وتعززها التربية للجميع" [15] . فلابد من الصحة من أجل التعليم. والصحة بدورها هي مسؤولية جماعية لمؤسسات متعددة مثل الأسرة والمجتمع والمدرسة، ولابد من الاتحاد بين هذه الأطراف من أجل ضمان الصحة، وعليه يجب برمجة خطط صحية موجهة للأسرة، من أجل التوعية، وتجنب الأمراض، ثم يأتي دور المناهج الدراسية لتوعية الأطفال، وتعريفهم بالقيمة الصحية. ومما سبق، نلاحظ أن هدف التربية ومادتها لابد أن يكون التنمية البشرية، حيث أن الإنسان هو المنوط بمواجهة تحديات المستقبل، و العمل على توجيهها، بما فيه مصلحة له و لوطنه.

وبالتالي يجب على الجزائر أن تجعل لنفسها مكانة بين الدول، وهذا طبعا لا يأتي إلا من خلال برمجة التربية والتعليم وفق متطلبات العولمة، التي أصبحت مرهونة بمدى تكوين شخصية الفرد، وتنميتها تنمية واعية قادرة على صنع فرد منتج، من شأنه تطوير الوطن، فرد ينتمي إلى بلد متطور.

خاتمة

من أكثر الأنظمة أهمية فيما يتعلق بمواكبة العولمة هو النظام التربوي. إذ أن التعليم يعتبر أساسا في الحفاظ على الثقافات الموروثة وتنميتها وفتح الآفاق للتقدم والرقي. فالمنهاج العلمي قبل كل شيء مرتبط بالأهداف التي يستطيع المجتمع تحقيقها. ومن ثم فإن التعليم هو من أهم الأسلحة لمقاومة الآثار السلبية لظاهرة العولمة وخاصة في المجتمعات العربية والإسلامية. ولذلك وجب تطوير التعليم وتقديم الحلول الناجعة التي تجعله قادرا على مواجهة تحديات العولمة المختلفة.

وبناء على ذلك، فإننا يمكن أن نخلص إلى النتائج والتوصيات التالية:

1- ضرورة وضع مخطط تربوي شامل، يتماشى ومتطلبات العصر ويحتوي على إستراتجيات معاصرة من شأنها خلق تنمية بشرية.

2- يجب الانتقال من الكم إلى الكيف، ومحاولة المقاربة بينهما.

3- الانتقال من المحلية إلى العالمية، بمعنى تجهيز فرد جزائري بمميزات عقلية عالمية.

4- التركيز على فكرة رأس المال البشري والثقافي، فالإنسان المثقف يعتبر ثروة اجتماعية من شأنها تطوير المجتمع.

5- التخلص من الطرق التقليدية التعليمية ومحاولة وضع طرق جديدة تتماشي وروح العصر.

6- حاجة المخطط التربوي لأن يكون على وعي تام بفلسفة ونظام واضح المعالم، لكي يعيش المناخ الذي يحياه كل من (المعلم والتلميذ ومدير المدرسة وولي الأمر من جهة، ومديري التربية والمسؤولين بالوزارة من جهة أخرى)،

بحثا عن بيئة تربوية جديدة يحيا فيها مهندس الإنتاج (معلم) بمصانعنا التربوية نحو الابتكار والتجديد، لخلق رأس مال بشري جزائري قادر على مواجهة تحديات العصر.

كان هذا باختصار عرض موجز عن التربية والتعليم في الجزائر ورهانات العولمة، حاولت من خلاله إعطاء صورة عن واقع التربية والتعليم في الجزائر، وعرض أهم رهانات العولمة وتحديات العصر، التي بموجبها يجب تطوير التربية والتعليم من أجل خلق شريحة متعلمة تعليما معاصرا بإمكانها مواجهة التحديات الراهنة والمضي قدما بالجزائر لجعلها تواكب الركب الحضاري العالمي.

المصادر والمراجع

1-ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.

2-أبو منصور: تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، ط1، 2001م.

3-بن رواق جميلة: تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 13، ديسمبر 2013م.

4-توماس فريدمان: السيارة لتكساس وشجرة الزيتون في محاولة لفهم العولمة، ترجمة ليلى زيدان، الدار القومية للنشر والتوزيع، القاهرة 1999م.

5-جدي مليكة: المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة، مجلة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، جامعة الجزائر3، العدد7، مارس 2017م.

6-حاتم حميد محسن: الموجز في العولمة، كيوان للطباعة والنشر، ط1، 2008م.

7-حسن حسين زيتون: التدريس- رؤية في طبيعة المفهوم، دار عالم الكتب، ط2، 2004م.

8-دهيمي زينب، رحماني نعيمة: مداخلة بعنوان: الثقافة المحلية بين واقع الغزو العولماتي وإسعافات المواجهة، الملتقى الوطني الثالث حول الهوية والعولمة، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، الجزائر.

9-زغو محمد: أثر العولمة على الهوية الثقافية للأفراد والشعوب، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 2010م.

10-سليمان صالح الخراشي: العولمة، دار بلنسية للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1420هـ.

11- شادية بن يحي: التربية والتعليم في الجزائر ورهانات العولمة، مقال منشور في موقع : https://www.nfaes.net

12- عامر رضا، حوامد كريمة: العولمة وأثرها السلبي على منظومة قيمنا التربوية، أشغال الملتقى الدولي الأول: العولمة والتربية الفرص والتحديات يومي 09-10 ديسمبر 2012م.

13-عباس أبو شامة، محمد الأمين البشري: العنف الأسري في ظل العولمة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2005م.

14-عبد القادر تومي: العولمة فلسفتها، مظاهرها، تأثيراتها، كنوز الحكمة، الجزائر،ط2009،1م،ص18.

عبد الكريم بكار: العولمة، طبيعتها، وسائلها، تحدياتها، التعامل معها، المملكة الأردنية الهاشمية، ط3، 2013م.

15-عبد الكريم بكار: حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، ط3، 2011م، ص155.

16-علي بن نايف الشحود: موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة، د.ط، د.ت.

17-علي عقلة عرسان: الأسبوع الأدبي، دمشق، العدد 602، 1998م.

18-فايز مراد دندش: معني التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2003م.

19-كوثر كوجك:اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2001م.

20-مبروك محمد إبراهيم وآخرون: الإسلام والعولمة، الدار القومية العربية، القاهرة، 1999م.

21-محمد عابد الجابري: قضايا في الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1997م.

22-محمد عمارة: مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1999م.

23-نصيرة سالم، تالي جمال: الإصلاحات التربوية في الجزائر، مجلة دفاتر المخبر، جامعة بسكرة، العدد1، المجلد7، أفريل، 2012م.

24-هانس بيتر مارتن وهارالد شومان: فخ العولمة: الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية، ترجمة عدنان عباس علي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عالم المعرفة، العدد 238، د.ط، 1998م.

العولمة التربوية وانعكاساتها على المدرسة الجزائرية

د. أمال مرسدي: جامعة الجزائر 1 بن يوسف بن خدة الجزائر
amelfara@hotmail.fr
0557714618 /0673848285

ملخص:

لقد كشفت الدراسة عن مفهوم العولمة التّربويّة ومظاهرها وأهدافها، كما بيّنت التّحديات الخارجية والدّاخليّة الّتي تواجه المؤسسات التربوية والتعليمية، منها التدخلات الغربيّة في نظام التربية والتعليم والمناهج لتغييرها، إلى جانب استهداف الهوية الثقافية والمرجعية، والدّور الإعلامي المناهض لدور المدرسة، الثقافة المادية للعولمة، افتقاد الفلسفة التربوية الإسلامية، تدني نوعية التعليم، غياب المعلم القدوة. أما سبل مواجهة العولمة التربوية، فتتلخّص في التحصين الثقافي بتعزيز البناء العقيدي، والاهتمام باللغة كوعاء للثقافة والهوية، وإصلاح مناهج التعليم وفق رؤية ثقافية عربية إسلامية، وتنمية ثقافة الأمة بنفسها، والاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت، بالإضافة إلى تطوير الإعلام ليأخذ دوره الصحيح، إلى جانب الاستفادة من التقنيات الحديثة للتعليم، وإشراك المجتمع في العملية التربوية، والأخذ بمفهوم التربية المستدامة، لتحقيق الجودة في التعليم وإعداد المعلم القدوة، والأخذ بالمفاهيم الحديثة للتقويم.

الكلمات المفتاحية: العولمة التّربويّة، تحدّيات العولمة، المدرسة الجزائريّة.

Educational globalization and its implications for the Algerian school

Abstract :
The study revealed the concept of educational globalization, its manifestations and objectives.It also showed the external and internal challenges facing educational institutions, including Western interventions in the education system and the curricula to change them, and to targeting cultural identity and reference, the role of media against the role of the school, the material culture of globalization, lack of philosophy. Islamic education, low quality of education, the absence of role models teacher. The means of confronting educational globalization are summarized in the cultural immunization through the promotion of ideological construction, interest in language as a container for culture and identity, reform of educational curricula according to an Arab-Islamic cultural vision, the development of the nation's culture itself, the safe use of the Internet, in addition to developing the media to take its rightful role. Modern technologies for education, and the involvement of society in the educational process, and the introduction of the concept of sustainable education, to achieve quality in education and teacher preparation role models, and the introduction of modern concepts of evaluation.

Key words: educational globalization, the challenges of globalization, the Algerian school.

مقدمة:

تُعَدُّ العولمة اليوم بأبعادها المتنوّعة ظاهرة غير مسبوقة، ذلك أنّ لها تأثيرا على المجتمعات في مختلف جوانب الحياة، سواء على الصّعيد السّياسي أو الاقتصادي، الاجتماعي والثّقافي، الأمر الّذي جعل العلماء والمفكّرين يهتمّون بهذه الظّاهرة وتداعياتها على جميع الأصعدة، من أهمها ما يخصّ المنظومة التّربويّة والتّعليميّة وكلّ ما يتعلّق بها من برامج ومناهج وإصلاحات وغيرها.

والجزائر كغيرها من الدّول، تحاول مواجهة خطر العولمة وانعكاساتها على المجتمع عامّة وعلى الفرد خاصّة، ذلك أنّ صلاح الفرد هو صلاح المجتمع، ولا يصلح الفرد ومجتمعه إلاّ بصلاح منظومته التّربويّة التّعليميّة، لأنّها مصنع الإنسان الفاعل والفعّال في كلّ المجالات.

انطلاقا من ذلك، سيكون موضوع المداخلة عن: العولمة التّربويّة وانعكاساتها على المدرسة الجزائريّة ، للإجابة عن الإشكاليّة الآتية: ما المقصود بالعولمة التّربويّة؟ وما هي التّحدّيات الّتي تفرضها على المنظومة التّربويّة؟ وما هو السّبيل لمواجهتها؟

وذلك وفق الخطّة الآتية:

مقدّمة: فيها بَيانٌ لأهميّة الموضوع وإشكاليّته وخطّة البحث.

المبحث الأوّل: التّعريف بالعولمة التربوية

المطلب الأوّل: مفهوم العولمة التّربوية.

المطلب الثّاني: مظاهر العولمة التربويّة وأهدافها.

المبحث الثّاني: التّحدّيات الدّاخليّة والخارجيّة للعولمة التّربويّة وسبل مواجهتها.

المطلب الأوّل: التّحدّيات الدّاخليّة للعولمة التّربويّة وسبل مواجهتها.

المطلب الثّاني: التّحدّيات الخارجيّة للعولمة التّربويّة وسبل مواجهتها.

خاتمة: فيها ذِكرٌ لأهمّ نتائج البحث مع التّوصيات.

صلب المقال:

المبحث الأوّل: التّعريف بالعولمة التربوية

يتناول هذا المبحث التّعريف بالعولمة التّربويّة لغة واصطلاحا، مع ذكر مظاهرها وأهدافها، وتفصيل ذلك كالآتي:

المطلب الأوّل: مفهوم العولمة التّربويّة

أوردت في هذا المطلب تعريف العولمة والتربية لغة واصطلاحا، وكذا مفهوم العولمة التّربوية، وبيان ذلك كالآتي:

الفرع الأوّل: مفهوم التّربية لغة واصطلاحا:

أوّلا: التربية لغة:

رَبَوتُ في بني فلان أَرْبُو: أي نشأت فيهم، ورَبَّيْتُ فُلَانًا أُرَبِّيه تَرْبِيَةً وتَرَبَّيْتُه ورَبَبْتُه ورَبَّبْته، أي بمعنى التّنشئة، ورَبَّيْتُه تَرْبِيَةً: أي غَذَوْتُه،[15] رَبَا الشّيءُ: أي زاد ونما،[15] والتَّربية: مصدر ربَّى، وهي علم وظيفته البحث في أسس التنمية البشرية وعواملها وأهدافها الكبرى.[15]

ثانيا: التربية اصطلاحا:

وردت تعريفات مختلفة للتّربية، منها ما يأتي:

1 . التربية: عملية إعداد للحياة في الجماعة التي ينتمي إليها الطفل عن طريق المشاركة في حياة هذه الجماعة، سواء أكان ذلك في مكان مهيأ لهذه المشاركة، مثلما نرى في المدرسة، أو في الحياة نفسها، مثلما يحدث معنا يوميا في المنزل أو في الشارع، كما أن التربية لا تتوقف في سن معيّن، ذلك أن الإنسان ينضج ويكبر فيغير ما يراه في نفسه أو يضيف أو يعدل أمورا تربى عليها.[15]

يتبيّن من خلال هذا التّعريف أنّ الإنسان كائن اجتماعي بطبعه فهو في حاجة دائمة لبني جنسه، كما أنّه لا يستطيع اكتساب مختلف المعارف والأفكار بعيدا عن هذه الجماعة، وهذا ما تعكسه المؤسسات التعليمية كالمدرسة فضلا عن الواقع المعيش في المنزل والشارع، كما أنّ عمليّة التّربية مستمرة ومتغيرة بتغيّر الشخص وأحواله وعصره.

2 . التّربية: تنشئة الإنسان شيئا فشيئا في جميع جوانبه، وذلك بهدف تحقيق السعادة في الدارين وفق المنهج الإسلامي. [15]

يتبيّن من خلال هذا التّعريف أنّ التّربية لا تكون جملة في وقت محدد، بل إنها تقوم على التّدرّج من مرحلة إلى أخرى، كما أنّها شاملة لكل جوانب شخصية الإنسان، عقليا وأخلاقيا ونفسيا واجتماعيا، وتكون لتحقيق هدف واضح يجعل الإنسان سعيدا في دنياه وأخراه.

يظهر من خلال التعريفين، أنّ كُلاًّ منهما قد تناول جانبا محدّدا يراه الأهم والأكثر تأثيرا وفعاليّة، فالأوّل ركّز على التّنشئة الاجتماعية للفرد، أمّا الثاني فقد ركّز على الهدف من التربية وهو تحقيق السعادة.

الفرع الثاني: مفهوم العولمة التّربويّة لغة واصطلاحا:

أوّلا: العولمة لغة:

تجدر الإشارة إلى صعوبة إيجاد التّعريف اللغوي للعولمة، ذلك أنّي رجعت إلى كُتب وقواميس اللغة العربية ومعاجمها المعتبرة في هذا المجال، مثل: كتاب لسان العرب لابن منظور، والقاموس المحيط للفيروزآبادي، ومختار الصحاح لأبي بكر الرازي، وكتاب التعريفات للشريف الجرجاني، ولم أجد تعريفا لغويا لها، وهذا لحداثة هذا المصطلح. مع ذلك سأنقل رأي الدكتور محمد الجابري، حيث يرى أنّ للعولمة صيغة صرفية واحدة، وهي: فَوْعَلَة، والعولمة تدل على تحويل الشيء إلى وضعية أخرى، مثل:" قَوْلَبَة" من قولب: أي وضع الشيء في صيغة قالب.

وعليه، فالعولمة هي وضع الشيء على مستوى العالم[15]، والعولمة ترجمة لكلمة(mondialisation) بالفرنسية، وتعني جعل الشّيء على مستوى عالمي، أي نقلة من المحدود إلى اللامحدود الذي ينأى عن كل مراقبة،

وهي ترجمة لكلمة (globalization) بالإنجليزية، وقد ظهرت أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية بمعنى تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل الكل. بهذا المعنى يمكن القول بأنّ العولمة إذا صدرت من بلد أو جماعة فإنها تعني تعميم نمط من الأنماط، التي تخص ذلك البلد أو تلك الجماعة وجعله يشمل الجميع أي العالم كله. [15]

ثانيا: العولمة التّربويّة اصطلاحا:

تُعد العولمة إحدى الظواهر الكبرى في عصرنا، وهي ذات أبعاد ومظاهر متعددة، منها: الاقتصادية والسياسية والاجتماعيّة والثقافية. الأمر الّذي ساهم في وجود تعريفات كثيرة لها نظراً إلى اختلاف الزوايا التي ينظر من خلالها الباحثون إلى العولمة، وكذلك اختلاف بيئاتهم التي يعيشون فيها، أو الإيديولوجية التي يؤمنون بها، أو المستوى الثقافي الذي يتمتعون به.

فالعولمة عموما: هي التّداخل الواضح في أمور الاقتصاد والاجتماع والسّياسة والثّقافة والسّلوك، دون الاعتداد بالحدود السّياسيّة للدّول ذات السّيادة، أو الانتماء إلى دولة أو وطن محدّد، وذلك دون الحاجة إلى إجراءات حكوميّة. [15]

وفيما يأتي أهم التعريفات الّتي تناولت بالخصوص العولمة التّربوية:

1 . العولمة التّربويّة: هي هيمنة الثقافات الأقوى على ثقافات ومناهج النظم التربوية الأخرى، وذلك بهدف إزالة الفوارق والخصوصيات التي تحكم السلوك والقيم، الأمر الّذي يؤدي إلى اهتزاز المنظومة القيميّة. [15]

2 . يتمثّل جوهر العولمة التربويّة في أنساق متنوّعة من الفعاليّات المنظّمة السّاعية إلى بناء إنسان ذو بعد واحد في كينونة صنميّة، قوامها تكييف البشر اغترابيا مع منظومة القيم الرّأسماليّة الجديدة القائمة على الرّبح والقوّة والسّلطة، وكذا تسويق هذا الإنسان على منوال القيم والمعايير الاستهلاكية، الّتي تحكم اتّجاهات الحياة ومطالب السّوق الرّأسماليّة الجديدة، وبالتّالي إسقاط وإلغاء جميع الأنساق التّربويّة التقليدية السّابقة. [15]

3 . العولمة التربوية: هي الهيمنة والسيطرة عمى المناهج وتذويبا للخصوصية والهوية، تستغل المعلوماتية الكونية لتعميم وتسييد القيم الغربية. [15]

وعليه، يمكن تعريف العولمة التّربوية بأنّها: جملة التّدخّلات الخارجيّة في مختلف الأنظمة التّربوية العربيّة والإسلامية، من خلال تعديلها وتغيير مناهجها ومقرّراتها، مع إجراء مراجعة شاملة لها لتنقيتها من كل المفردات والقيم الإسلاميّة الّتي لا تناسب العولمة الأمريكيّة، وهذا بهدف الوصول إلى تعميم نظام تربوي عالمي واحد متجانس ومتكامل تندمج فيه كلّ الشعوب على اختلاف قيمها وهويّتها وتاريخها ودينها.

المطلب الثّاني: مظاهر العولمة التّربويّة وأهدافها

يتناول هذا المطلب أهم مظاهر العولمة التّربويّة وأهدافها، وتفصيل ذلك كالآتي:

الفرع الأوّل: مظاهر العولمة التّربوية

يمكن إجمالها في الآتي:

1 . استمرار محاكاة وتقليد نظم التّقليد الغربيّة لأنماط التّعليم الغربيّة الّتي نشأت في عهد الاستعمار، فتأخذ منها تنظيماتها ومحتوى المقرّرات المُدَرَّسة والمناهج والأساليب والأنشطة التّعليميّة دون تغييرات جوهريّة فيما يتناسب مع الواقع المعيش، وكلّما تزايد عجز هذه النّظم عن تحقيق احتياجات المجتمعات العربيّة، ترسّخ الشّعور بالنّقص وبتفوّق النّظم التّعليميّة الغربيّة، كما تزايد الاطمئنان لها وبالتّالي تقليدها. [15]

2 . نمو نظم التّعليم النّظريّة الّتي تنشر الثّقافة الاستهلاكيّة على حساب النّظم التّطبيقيّة والتّقنيّة والمهنيّة، الأمر الّذي تتسبّب في زيادة البطالة في المجتمع لعدم وجود فرص حقيقيّة للعمل.

3 . ارتفاع عدد مؤسّسات التّعليم الخاصّة، الّتي تتبنّى غالبيّتها النّظم والبرامج التّعليميّة الغربيّة بشكل أكبر، وذلك لإثبات مستواها لتجاري مستوى التّعليم في الغرب، وبالتّالي استقطاب أكبر عدد للتلاميذ والرّبح المضمون طوال السّنة، فصار التّعليم . للأسف . سلعة مربحة في السّوق الاقتصاديّة.

4 . الاهتمام بتدريس اللّغات الأجنبيّة والانتشار السّريع لها في مختلف نظم التّعليم العربيّة، بل هناك مؤسّسات تُدَرِّس مقرّراتها باللّغة الأجنبيّة، لاسيما المؤسّسات التّعليميّة الخاصّة. [15]

5 . سيطرة ثقافة السّوق على جميع نشاطات التّعليم، من ذلك الدّروس الخصوصيّة في مختلف المواد والمستويات، الأمر الّذي أنهك ميزانيّة الأسرة بالأسعار التي لا يمكن تحمّلها مع غلاء المعيشة وضعف الدّخل الوطني عموما.

6 . طغيان المكوّنات النّفعيّة المادّيّة الدّنيويّة على أهداف التّربية ومحتوى التّعليم فكرا وتطبيقا، وذلك تَبَعًا لطغيان القيم المادّيّة، فصارت الغايات المادّية والاقتصاديّة هي المحور الأساس، ممّا أحدث اضطرابا في القيم الرّوحيّة والأخلاقيّة، وبالتّالي تَدَنِّي مستوى الأخلاق عند التّلاميذ وانتشار العنف المدرسي. [15]

7 . التّباين والاختلاف الواضح في مستوى ورقيّ التّعليم بين أنحاء الوطن شمالا وجنوبا، خاصّة بعض المواد الأساسية واللغات الأجنبيّة.

8 . تراجع الأدوار التّربويّة الأساسيّة للمدرسة والأسرة والمسجد، للمساهمة في إنتاج وتعزيز منظومة القيم الأخلاقيّة الّتي تُؤَسِّسُ البُنَى التَّحتيّة للهويّة والثّقافة الوطنيّة.

9 . تحوّل المؤسّسات التّعليميّة إلى سوق لاستهلاك مختلف الوسائل والتّقنيّات المعاصرة، الّتي تُسْتَوْرَدُ من الغرب، كالماسح الضّوئي والحواسيب وغيرها. [15]

10 . تراجع قيمة المعلومات الّتي تقدّمها المؤسّسات التّعليميّة، وذلك نتيجة الانفجار المعرفي والمعلوماتي الهائل، بحيث لم يعد باستطاعة المؤسّسات التّعليميّة ولا التّلاميذ متابعة ذلك باستمرار، الأمر الّذي يجعل هذه المؤسّسات في تحدّي كبير لاسترجاع مكانتها ودورها.

11 . طغيان ثقافة السّمعي البصري على الثّقافة الشّفويّة والمكتوبة في تشكيل شخصيّات أبناء المجتمع العربي، مع ميل وتفضيل التّلاميذ لها بدلا عن الكتب لسهولة استعمالها، وبالتّالي تشتّت تركيزهم وضياع أوقاتهم في المواقع دون الاستفادة الحقيقيّة منها.

12 . اتّخاذ نظم التّعليم الغربيّة معيارًا ومرجعيّةً أساسيّة لتطوير نظم التّعليم العربيّة تنظيمًا وإدارةً، شكلاً ومحتوى، تقييما وتقويما. [15]

13 . انتشار صيغ جديدة للتّعليم والتّعلّم، منها التّعليم عن بعد والتّعليم الإلكتروني والمدارس الافتراضيّة. [15]

14 . التّدخّل الخارجي للدّول الغربيّة في تطوير نظم التّربية العربيّة، وذلك بتقديم مساعدات مختلفة وتكوين وإقامة دورات مختلفة للمفتّشين والأساتذة، بهدف تعديل وتغيير المناهج التّعليميّة لمواكبة التّطوّر المعرفي والعلمي التّكنولوجي الدّول المتطوّرة. [15]

الفرع الثّاني: أهداف العولمة التّربويّة

يمكن إجمالها في الآتي:

1 . القضاء على التعليم الديني والثقافة الإسلامية، والتّشكيك في المعتقدات الدينية، وكذا طمس المقدسات لدى الشعوب المسلمة لصالح الفكر المادي اللاديني الغربي، و إحلال الفلسفة المادية الغربية محل العقيدة الإسلامية.21

2 . استبعاد الإسلام وإقصاؤه عن الحكم والتشريع وعن التربية والأخلاق، وإفساح المجال للنظم والقوانين والقيم الغربية المستمدة من الفلسفة المادية والعلمانية البرجماتية.

3 . تحويل المناسبات الدينية إلى مناسبات استهلاكية، وذلك بتفريغها من القيم والغايات الإيمانية إلى قيم السوق الاستهلاكية، فعلى سبيل المثال: استطاع التقدم العلمي والتقني الحديث أن يحوّل شهر رمضان (شهر الصوم والعبادة والقرآن) وعيد الفطر خاصة، من مناسبة دينية إلى مناسبة استهلاكية. [15]

4 . نزع القدسيّة عن الدّينوقيمه وأخلاقه، وجعلها مسائل شخصيّة ليست ذات أثر وأهميّة في ظل ثقافة العولمة. [15]

5 . إيجاد لغة اصطلاحيّة واحدة تتحوّل بالتّدريج إلى لغة وحيدة للعالم تستخدم للتّخاطب ولتبادل المعلومات أو نقلها بطريقة إلكترونيّة.

6 . تنمية الإحساس بوحدة البشر ووحدة حقوقهم وثقافتهم، مع إزالة كل أشكال التّعصّب والتّمايز العنصري، بهدف الوصول إلى عالم إنساني واحد بعيدا عن الصّراعات والعصبيّات، لتأكيد الهويّة العالميّة المبنيّة على وحدة الإنسانيّة جمعاء، وبالتّالي القضاء على الموروث الحضاري والثّقافي والاجتماعي لمختلف الدّول، بل وذوبانها في ثقافة الغرب الّذي يهدف إلى السّيطرة والهيمنة على كلّ الثّروات المادّيّة والمعنوية للدّول خاصّة منها النّامية. [15]

7 . خلق نظام تربويّ واحد مبنيّ على أسس ومناهج غربيّة بحتة، لا تراعي خصوصيّات وثقافة وهويّة الدّول، الأمر الّذي يقضي على تنوّع الثّقافة الإنسانيّة في العالم ويلغي تاريخها، فضلا عن فقدانها للغتها وهويّتها الوطنيّة، بذريعة الدّفاع عن حقوق الإنسان والحريّات الشّخصيّة وسيادتها. [15]

ممّا سبق، يظهر أنّ الهدف الأسمى للعولمة عموما والعولمة التّربوية خصوصا هو استعمار الشّعوب الضّعيفة والنّامية، وسيطرتها عليها ومحو ماضيها والتّحكّم في مستقبلها وفق ما يتناسب وأهداف وأطماع الدّول الغربيّة.

المبحث الثّاني: التّحدّيات الدّاخليّة والخارجيّة للعولمة التّربويّة وسبل مواجهتها

يتناول هذا المبحث أهمّ الصعوبات والمشاكل التي تواجه المدرسة عند قيامها بالدور التربوي المنوط بها، وكذا سبل مواجهتها، وتفصيل ذلك كالآتي:

المطلب الأوّل: التّحدّيات الدّاخليّة للعولمة التّربويّة وسبل مواجهتها

الفرع الأوّل: التّحدّيات الدّاخليّة للعولمة التّربويّة

يمكن تلخيص التحديات الخارجية للعولمة التربوية فيما يأتي:

1 – افتقاد الفلسفة التربوية الإسلامية: فقد ربط نظام التّعليم الحاليّ نفسه بفلسفات تربوية وافدة، تأخذ من الغرب المناهج والأهداف وطرق التدريس والأنشطة التربوية، فجاء قاصرا غير واضح الأهداف والغايات. [15]

2 – غياب المعلم القدوة: من أسباب غياب المعلم الفاعل:

أ . إعداد المعلّم لا تتم فيه عملية التوأمة والتكامل بين الإعداد للمادة الأكاديمية والتأهيل التربوي.
ب . يتم التدريب أثناء الخدمة على شكل محاضرات بدلا من ورش عمل.
ج . بعض المسؤولين عن إعداد المعلمين من ذوي المؤهلات المنخفضة، كما أنّهم يركّزون على الجانب النّظري أكثر من التّطبيقي. [15]

3 – جمود النظام التعليمي: لم تعد نظم التقويم الحالية المتمثلة في الامتحانات موائمة لعصر العولمة والمعلوماتية فهي معيقة لاستمرار الفرد في التعلم، فبمجرّد أن يرسب الطّالب في امتحانات معيّنة يأخذ فرصة أخرى فإن لم ينجح طرد من المدرسة.

4 – نقص الميزانية المخصّصة لقطاع التّعليم بالمقارنة مع الواقع، فهي لا تكفي لتلبية الاحتياجات.

5 – تدني نوعية التعليم: هناك طلب متزايد على التعليم المدرسي، الأمر الّذي تسبّب في اكتظاظ المدارس، فضلا عن إتباع أساليب بالية للتدريس، تقوم على الاستظهار والاعتماد على معلمين عاجزين عن التكيف مع أساليب التعليم الحديثة، وبالتّالي أهملوا مسألة الاهتمام بنوعيّة التّعليم، فالمناخ الّذي يعمل فيه المعلّم لا يشجّعه ولا يجعله يطوّر من مستواه ليرفع مستوى التّلاميذ، ذلك أنّ المدرسة التي لا تستطيع أن توفر جميع الإمكانات لتحقيق جودة منهج عالمي، من خلال المعامل والفصول الأقل عددا والوسائط المتعددة ، فكيف للمعلم أن يفعل ذلك لوحده.

6 – الانقطاع عن الدراسة بسبب الإضرابات أحيانا أو سوء الأحوال الجويّة وما شابه. [15]

7 – عجز النّظام التّربوي عن تخريج عدد كاف من المبدعين والمتميّزين في مختلف المجالات للمساهمة في النّهوض ببلدانهم : فقد غابت عقلية التخطيط وعقلية التخصّص وعقلية النقد والمراجعة **عن** نظامنا التربوي، ووجد بدلها التّبعيّة والولع بالآخر والقابلية للغزو الثقافي. [15]

الفرع الثّاني: سبل مواجهة التّحدّيات الدّاخليّة للعولمة التّربويّة

يمكن إجمالها فيما يأتي:

1 – بلورة فلسفة تربوية متكاملة ونظام تعليمي مرن:: لإيجاد سياسة تربوية حديثة، يمكن اعتماد فلسفة التربية الإسلامية، ذلك أنّها تحقّق الهدف من التّربية بطرق سهلة وفي متناول الجميع، كما أنّها تضمن حرية إبداء الرأي والتّعبير والنّقد والتّفكير، كما أنّها تضمن الحقوق التربوية، وهي: التعليم للجميع، استمرارية التعلم، إلزامية التعليم، ومبدأ تكافؤ الفرص، ومجانية التعليم.

من جهة أخرى، فهي ترسّخ الواجبات التربوية، منها: ترتيب المسئوليات، تحديد أدوار وزارة التربية والتعليم والإعلام، والإرشاد والثقافة، والأوقاف ورعاية الشباب، ودور المؤسسات الحكومية، والقائمين على التربية والمنتفعين بها.[15]

2 – العمل على إعداد المعلم: وذلك من خلال تكوينه في كلّ ما يتعّلق بمهنته، مثال ذلك طرائق التّدريس وعلم النّفس التّربوي، واستخدام الوسائل الإلكترونيّة الحديثة، ويُكَلَّف المعلّم برعاية التّلاميذ حسب قدراتهم ومهاراتهم، واحتياجاتهم وميولهم، ويسعى لتنمية الخبرات أكثر من تنمية المعلومات، فدرهم خبرة خير من قنطار معلومات، كما يركّز على ربط المتعلمين بالبيئة من جهة، وربط المدرسة بالحياة من جهة أخرى، وبذلك يصبح التعليم من أجل الحياة لا من أجل الامتحانات. [15]

3 – الأخذ بالمفاهيم الحديثة للتقويم: من خلال إيجاد طرق ووسائل جديدة للتّقويم، مع التّخفيف من الامتحانات، ومن كم المقررات الدراسية دون الإخلال بالمستوى العالمي، وبذلك نوفّر وقتا أكبر للتّعليم، ونقضي على التّوتر والقلق عند المعلّم والتّلميذ، بل يجب الاعتماد على تقويم يهدف إلى التحقق من مدى اكتساب المعارف والمعلومات، وكيفية الحصول عليها من مصادرها المختلفة؛ كما يقيس قدرات الطالب ومهاراته المتعددة، وأدائه في المواقف الحياتية وسلوكياته في التعامل مع الآخرين، وكذلك قدرته على تحقيق ذاته ومدى إسهاماته في تنمية مجتمعه المحلي. [15]

4– المشاركة المجتمعية الفاعلة: فالشراكة بين البيت والمدرسة والإعلام والمسجد توفر ثقافة انضباط عالية لخلق بيئة تعليمية ثرية، ومن صور الشراكة مساهمة مجالس الآباء والمعلمين في العمل على انتظام الدراسة ومعالجة المشكلات التي تواجه المدرسة وتحد من كفاءتها الداخلية. [15]

5– تحقيق الجودة في التعليم: يمكن تحقيق مبدأ الجودة الشاملة في التعليم عن طريق تأسيس هيئة ضمان جودة تعليم وطنية، مهمّتها إيجاد معايير قومية لقياس منتج التعليم، وتطوير أسلوب وضع المناهج التعليمية وتفعيل وتعزيز مؤسسات التقويم الوطنية، مع استكمال البنية الأساسية للمعرفة وتوفير الموارد المالية اللازمة ، وكذا الإفادة من الثورات العلمية والتكنولوجية استيعابا وتوظيفا في التعليم والتعلم.

6- الاستفادة من التقنيات الحديثة في التعليم: خاصة بعد انتشار الشبكات والوسائط التكنولوجية الفائقة، التي تستطيع القيام بعمليات النقل للمعارف بطرائق تتميز بالدقة والسرعة، بعكس المدرسة.[15]

7- مكافحة التسرب المدرسي: يكون بتوفير البيئة التعليمية المناسبة، بالجمع بين الدراسة النظرية والعملية، واعتماد التعليم الموازي، كفرصة ثانية للنّجاح، مثال ذلك التعليم المسائي أو الليلي، مع إعادة النّظر في بناء شخصيّة التّلميذ، من خلال إثارة الوازع الدّيني فيه، والإعداد الوجداني والعقلي والجسمي والمهاري له، وغرس صفات مهمّة فيه كحبّ العلم وإتقان العمل، وبعث روح التّفكير والنّقد البناء، وحبّ الوطن، فيساهم بعلمه في بناءه وتطويره.[15]

8- تحقيق مفهوم التربية المستدامة: فالتعليم النظامي الذي تقدمه المدرسة منظومة فرعية لنظام أشمل هو التعليم المستمر، لذلك وجب تجديد التربية تجديدا دائما، عن طريق التربية المستمرة، مع تأكيد أهمية العناية بالتعلم الذاتي وإجادة أساليبه وتقنياته، فضلا عن العناية بتربية الإبداع في مؤسساتنا من أجل إعداد إنسان العصر.[15]

9 - إيجاد المدرسة الفاعلة: الّتي تهدف إلى إعداد الإنسان الصالح العابد المصلح، وهي تقوم بتربية عالمية تعد فيها الإنسان للدنيا والآخرة، وتُرَبِّي فيها الفرد الأسرة والمجتمع في آن واحد.

10- الاهتمام بالموهوبين: وذلك بتوفير البيئة التعليمية المناسبة للإبداع، مع تجنّب استعمال أساليب التّهديد والتّرهيب، الإجهاد والتّثبيط، فضلا عن إعداد برامج ونشاطات خاصّة بالمتميّزين لتحفيزهم على التّفوّق أكثر.[15]

المطلب الثّاني: التّحدّيات الخارجيّة للعولمة التّربويّة وسبل مواجهتها

الفرع الأوّل: التّحدّيات الخارجيّة للعولمة التّربويّة

يمكن تلخيص التحديات الخارجية للعولمة التربوية فيما يأتي:

1- التدخلات الخارجية في نظم التربية والتعليم: سواء من دول بعينها أو من منظمات عالميّة كمنظّمة اليونسكو واليونيسيف.[15]

2 - استهداف الهوية الثقافية: وذلك من خلال التحديات القديمة والمتجددة، منها التبشير والاستشراق والاستغراب، هذه الأخيرة الّتي تظهر من خلال استخدام عدّة أساليب منها:

أ . إنشاء جمعيّات ونوادي تبشيريّة تبث المفاهيم المغلوطة وتشكّك الشّباب في صحّة عقيدتهم، الأمر الّذي يؤدي إلى تذبذبهم وقد يصل إلى إخراجهم من دينهم، كما أنّ الدّول الغربيّة تحاول جاهدة استعمال أسلوب أخر أخطر لطمس هويّة المسلمين خاصّة، من خلال دعمها المالي والمعنوي لمختلف الجمعيات الأهلية ، فضلا عن إلقاء المحاضرات وعقد الندوات وإصدار المجلات الخاصة بالعالم الإسلامي، ونشر المخطوطات التي تحمل الأفكار الضالة وعقد المؤتمرات الاستشراقية وتخريج المسلمين الذين يحملون الأفكار المعادية واستخدامهم كمعاول هدم، وذلك بهدف إعادة تشكيل العقل المسلم ليتماشى مع مقتضيات عصر العولمة.

ب . الطعن في القرآن ورسالة محمّد صلّى الله عليه وسلّم، والتشكيك في مكانة المرأة في الإسلام، وكذا إحياء النعرات والقوميات، مما يشكل تحديا للمدرسة ومعلميها وتلامذتها.

ج . من وسائل الاستغراب أيضا، دس الأفكار والنظريات والفلسفات التربوية، ذات التوجه اللاّديني واللاّأخلاقي المنافية للعقيدة في المناهج، منها نظرية داروين وفرويد ودوركايم، وذلك عبر أساليب التربية والفلسفة والسلوك كالتمثيل والرقص والفنون المختلفة، كما أنّ بعض مناهج التعليم قائمة على إعلاء مفهوم الغرب واستنقاص القيم العربية الإسلامية، والأمثلة على ذلك كثيرة مبثوثة في كتب التّلاميذ.[15]

3 – الابتزاز التربوي بالمنح والمعونات الخارجية.

4 – إدماج القيم العالمية في مناهج التعليم (التربية الشمولية): المقصود بالتربية الشمولية عولمة القيم، من خلال التركيز على التسامح والسلام وحسن الجوار وإلغاء الأبعاد المكانية، وإلغاء عامل الزمان بالتحرر من قيود الماضي، وذلك من خلال منظمتا اليونسكو واليونيسيف اللّتان تحاولان استدماج القيم العالمية في مناهج التعليم وترسيخ الأفكار الداعية للنظام العالمي الجديد، وفي مضمونها أيضا قبول إسرائيل، ويلاحظ تغليف المفاهيم بغطاء تربوي.[15]

5 – الدور الإعلامي المناقض للدور التربوي المدرسي: وذلك بتحوله إلى أداة لهدم القيم والنيل من الرموز، فقد أصبحت القنوات الفضائية تشكّل خطرا كبيرا على النظام التعليمي والحياة الثقافية والعلاقات الاجتماعية عموما، وذلك بما تبثه من أفلام ومسلسلات فاضحة وبعيدة عن التربية والأخلاق، فضلا عن إصدار المجلات والصحف التي تمجد أهل الهوى والفن، وتنتقص من حملة المبادئ والقيم من الدّعاة والعلماء الذين يشكلون القدوة للشباب، فضلا عن تنظيم المهرجانات الفنية والموسيقية واللقاءات الشبابية بين دول العالم، وتمجيد أصحابها وتعزيز مكانتهم وجعلهم نجوما وقدوة للشّباب، الأمر الّذي يجعله تحدّيا كبيرا وصعبا على المدرسة.

6 – مادية ثقافة العولمة وخطرها على البناء الروحي: فقد ركزت المدرسة على العلم والتكنولوجيا، وانغمست بمناهج تعليمها في عصر المادة، ولم تعط أهمية تذكر لما يجب أن يكون عليه السلوك.[15]

7 – تهديد واكتساح الخصوصية الثقافية عبر الانترنت: من أهمّ أخطار شبكة الإنترنت التبعية الثقافية، نشر العنف الّذي يؤدّي إلى وقوع الجرائم، بالإضافة إلى ضعف وانحسار اللغة العربية وإهمال مصادر المعلومات

الفرع الثّاني: سبل مواجهة التّحدّيات الخارجيّة للعولمة التّربويّة

يمكن إجمالها فيما يأتي:

1 – تبني موقف تربوي وسياسي موحد ضد التدخلات والضغوط: يجب اعتبار مقاومة التدخلات الغربيّة وعدم الانصياع لها واجبا وطنيّا وإسلاميّا، يقع على عاتق المسؤولين عن قطاع التّربية والنّقابات وسائر أفراد الأسرة التّربوية، من مفتّشين ومدراء وأساتذة وأولياء، لذلك كان تَبَنِّي مفهوم النّظام الأمني العربي الإسلامي هو الطريق الأسلم للتصدي لمحاولات الاختراق بأنواعه، الثقافي، التربوي وغيره. كما يجب توعية الأجيال بخطر الاستسلام

للهيمنة الغربيّة على العالم الإسلامي من خلال العولمة، وعقد المؤتمرات الوطنيّة والدّوليّة لمناقشة التقارير والخطط التي تستهدف الأمة من الداخل باستهداف صروحها التربوية، ويشارك فيه الأساتذة ونقابات المعلمين، ومختلف الجمعيات التربوية، وكذا ممثلين عن جميع كليات التربية وأهل الفكر والرأي الغيورين على وطنهم وهويّتهم.

2 – التحصين الثقافي: فالثقافة الإسلامية تستند إلى أصول ثابتة لكنها متجددة في وسائلها وأساليبها،لذلك وجب التّأكيد على الهوية العربية الإسلامية، والجمع بين الأصالة والمعاصرة، الأصالة التي تخلو من الانكفاء والجمود، والمعاصرة التي لا تدفع إلى الانسلاخ عن الثوابت، ويكون ذلك بأن تعمل المناهج على تحصين الإنسان بالعقلية الممحّصة الناقدة لكل ما تبثه الفضائيات، بهدف مواجهة كلّ من يسعى لِوَأْدِ مقومات هويتنا وثقافتنا وتربيتنا، كما يجب أن تعمل المدرسة على توسيع وترسيخ مقومات الثقافة الإسلامية، بالاهتمام بالقرآن الكريم والسنة المشرفة حفظا وفهما، ونظرا وتدبرا، ومدارسة وممارسة.[15]

3 – العناية باللغة العربية: والحفاظ عليها هو حفاظ على هذه الهوية وعلى هذه الثقافة المتميّزة، ويكون ذلك بتطويرها وتدريسها بطرق جديدة فعّالة تحبّب التّلاميذ فيها، وتجعلهم يعتزّون بها وبإتقانها، كما يجب فتح مجموعة من المواقع العلمية، والثقافية والتاريخية والدينية على صفحات الانترنت باللغة العربية، كبديل ناجع عن المواقع الأجنبية.[15]

4 – إصلاح مناهج التربية والتعليم: يجب أن تنطلق عملية إصلاح النّظام التّربوي من خلال إصلاح المناهج، وفق فلسفة تربوية إسلامية مُسْتَمَدّة من مصادر التّشريع والاجتهاد، فمناهجنا الدراسية حصن لهويتنا العربية والإسلامية ، وهي التي تمد التّلاميذ بمقومات هويتنا الثقافية وخصوصيتنا الحضارية، كما يجب إعادة صياغة برامج إعداد المعلمين في ضوء تحديات العولمة، للرّقيّ بمستواهم وجعلهم قادرين على أداء أفضل، فضلا التّكوين المستمر للمعلم، وتحسين ظروفه الاجتماعية والاقتصادية ليشعر بالأمن الوظيفي، ويتنافس مع زملائه في أداء رسالته ويتقن عمله على أكمل وجه.[15]

5 – تنمية ثقة الأمة بنفسها واعتزازها بعقيدتها وهويتها: لا بد من تربية الأمة والمجتمع والفرد على مقاومة روح اليأس والسلبية، وذلك بتعزيز ثقة الإنسان بعقيدته التي تميزه عن الأمم الأخرى، وتذكيره بأنّه مخلوق مكرم وخليفة الله تعالى في أرضه، فلا يرضى بالذل أو الهوان والاستحقار من الآخر مهما كان.

6 – التربية على مبدأ الانفتاح الواعي والتفكير الناقد: فالحكمة ضالة المؤمن، أنّى وجدها فهو أحقّ بها، ويشمل الانفتاح الواعي المتوازن، على كل ما لا يتعارض مع الأصول، وذلك بالاختيار والانتقاء بعناية، بعد البحث والنّقد والتّمحيص عما يوافق ويخالف.[15]

7 – استقلالية مصادر التمويل وتنوّعها: لابدّ من إيجاد حلّ للتّمويل، وذلك بالبحث عن موارد بديلة ومستقلة أو ذاتية تتكامل فيها الموارد والمصادر، للتّحرّر من وصاية الدول المانحة، حتى لا تقع فريسة الابتزاز وتمرير مخططات مشبوهة.[15]

8 – تبني قيم الإسلام العالمية في مواجهة قيم التربية الشمولية: لابدّ من التفريق بين تربية الإسلام وبين العولمة وتربيتها الشمولية، فالأولى قائمة على قيم الإسلام الإنسانية العالمية، والّتي تخرج نموذجا يكون القدوة والمثل الأعلى للجميع، وبذلك فهي تبرهن على خلود قيمه الصالحة لكل زمان ومكان، وهي قادرة على تشكيل الإرادات واكتشاف الطاقات.

بينما تعمل العولمة وتربيتها الشمولية عن تذويب القيم الأخرى، وكذا سحق هويتها واستنزاف خيراتها، كما تكرس الأنانية وتعزز المصلحة الشخصية، وتنمي الحرية الفردية دون مصلحة الجماعة.[15]

9– تهيئة الاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت: لابدّ من وضع ضوابط لاستخدام شبكة الإنترنت، كما يجب حجب المواقع التي تبث الأفكار الهدامة والمواد الإباحية،وتوعية الجميع بمخاطرها وأضرارها في الدّارين.

10 – تطوير البرامج الإعلامية: لابدّ من مواجهة الإعلام الهابط الذي يعمل على نقل ثقافة الغرب دون غربلة أو تمحيص، كما يجب أن يرّكز على بثّ البرامج الّتي تنشر القيم الأصيلة لخير أمة أخرجت للناس، مما يتطلب إعداد الإعلاميين إيمانيا ومهنيا وثقافيا.[15]

في الأخير، تبقى ظاهرة العولمة التّربويّة من أهمّ الظواهر الّتي يجب على المجتمع بمختلف أطيافه التّعريف بها ومعرفة مخاطرها وانعكاساتها السّلبيّة، لينتشر الوعي وتتضافر الجهود لمواجهتها.

خاتمة:

أ . النّتائج:

ممّا سبق، نستخلص النّتائج الآتية:

1 . العولمة التّربويّة هي جملة التّدخّلات الخارجيّة في مختلف الأنظمة التّربوية العربيّة والإسلامية، من خلال تعديلها وتغيير مناهجها ومقرّراتها، مع إجراء مراجعة شاملة لها لتنقيتها من كل المفردات والقيم الإسلاميّة الّتي لا تناسب العولمة الأمريكيّة، وهذا بهدف الوصول إلى تعميم نظام تربوي عالمي واحد متجانس ومتكامل تندمج فيه كلّ الشعوب على اختلاف قيمها وهويّتها وتاريخها ودينها.

2 . من أهم التحديات الخارجية الّتي تواجهها المدرسة الجزائرية والعربيّة ككل: التدخلات الخارجية الغربية في نظم التعليم والمناهج وتغييرها بهدف طمس الهويّة العربيّة الإسلاميّة، فضلا عن إدماج القيم العالمية في مناهج التعليم عبر ما يسمى بالتربية الشمولية.

أمّا التحديات الدّاخليّة فأهمّها: غياب المعلم الفعّال والقدوة نتيجة لنقص التّكوين المناسب لتطوير قدراته ومهاراته، فضلا عن العمل بمناهج وبرامج غربيّة لا تتماشى مع الواقع، إضافة إلى تدني نوعية التعليم بسبب الاكتظاظ من جهة ونقص التّمويل من جهة أخرى.

3 . تتلخّص أبرز سبل مواجهة العولمة التربوية في: التحصين الثقافي بتعزيز البناء العقيدي، والاهتمام باللغة كوعاء للثقافة والهوية، وإصلاح مناهج التعليم وفق رؤية ثقافية عربية إسلامية، والاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت، بالإضافة إلى تطوير الإعلام ليأخذ دوره الصحيح، إلى جانب الاستفادة من التقنيات الحديثة للتعليم، والأخذ بمفهوم التربية المستدامة، لتحقيق الجودة في التعليم وإعداد المعلم القدوة، والأخذ بالمفاهيم الحديثة للتقويم.

ب . التّوصيات: وتتلخّص في الآتي:

1 . إعادة بلورة النّظام التّربوي عامّة، سواء من حيث المناهج أو طرق التّدريس والتّقويم، كما يُنصَحُ بإدراج موضوع العولمة بأنواعها في المقرّرات الدّراسيّة للتّلاميذ في المرحلة الثّانويّة، وكذلك للطّلبة في مختلف الجامعات، لنشر الوعي وبيان خطورتها على الهويّة العربيّة الإسلامية، فضلا عن بيان سبل مواجهتها.

2 . ضرورة عقد وتنظيم ملتقيات وندوات وأيّام دراسيّة للتّفصيل أكثر في موضوع العولمة التّربويّة وسبل مواجهتها.

الهوامش:

[15] . انظر: ابن منظور(1414ه)، لسان العرب، دار صادر ،بيروت، ط3، 307/14.

[15] . زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي(1999م)، مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، بيروت، صيدا، ط5، 117/1.

[15] . انظر: أحمد مختار عبد الحميد عمر وفريق عمله(2008م)، معجم اللغة العربية المعاصرة، دار عالم الكتب، ط1، 852/2.

[15] . سعيد إسماعيل علي(2007م)، أصول التربية الإسلامية، دار السلام، ط1، ص21.

[15] . انظر: خالد بن حامد الحازمي(2000م)، أصول التّربية الإسلامية، دار عالم الكتب، المملكة العربيّة السعودية، ط1، ص19.

[15] . محمد عابد الجابري(1997م)، قضايا في الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، ص135.

[15] . المرجع نفسه، ص 136، 137، راجع أيضا: أحمد مختار عبد الحميد عمر وفريق عمله(2008م)، معجم اللغة العربية المعاصرة (م.س)، 1578/2، 1579.

[15] . انظر: عبد العزيز بن محمد آل عبد اللّطيف وآخرون(2006م)، تقرير بعنوان: العالم الإسلامي تحدّيات الواقع واستراتيجيات المستقبل، مجلّة البيان، الإصدار الثّالث، الرّياض، ص368.

[15] . انظر: مصطفى يوسف منصور(2007م)، تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، بحث مقدم إلى مؤتمر: "الإسلام والتحديات المعاصرة" المنعقد بكلية أصول الدين في الجامعة الإسلامية في الفترة: 2007/4/3/2م، ص597.

[15] . انظر: علي أسعد وطفة (2007م)، التربية العربية والعولمة بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات،مجلة عالم الفكر، العدد: 2، أكتوبر ديسمبر 2007م، 329/36، 330، وما بعدها. راجع أيضا: أيوب دخل الله(2015م)، التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، ص109، 110.

[15] . انظر: جعرير محمد(2012م)، امتداد تأثير العولمة على التّربية في الوطن العربي، مداخلة مقدّمة في الملتقى الوطني الثالث بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشّلف: التربية والعولمة في المغرب العربي المعاصر، يومي 27/26 نوفمبر 2012م، ص58.

[15] . انظر: أحمد علي الحاج محمّد(2011م)، العولمة والتّربية آفاق مستقبليّة، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة، قطر، ط1، ص161.

[15] . المرجع نفسه، ص162.

[15] . المرجع نفسه، ص 163

[15] . المرجع نفسه، ص164.

[15] . المرجع نفسه، ص165.

[15] . المرجع نفسه، ص166.

[15] . المرجع نفسه، ص105، 167.

[15] . انظر: أيوب دخل الله(2015م)، التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة، (م.س)، ص 111، 112، وانظر أيضا: صالح حسين الرقب(2015م)، العولمة نشأتها- وسائلها- أهدافها وآثارها، ط1، ص59، 60.

[15] . المرجع نفسه.

[15] . انظر: سيفي فيروز(2017م)، تربية العولمة أم عولمة التّربية، مجلّة الأستاذ، الجزائر، عدد: 222، 2017م، المجلّد: 2، ص388، 389.

[15] . المرجع نفسه، المجلّد: 2، ص390.

[15] . انظر: مصطفى يوسف منصور(2007م)، تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، (م.س)، ص 613.

[15] . المرجع نفسه،، ص 615

[15] . المرجع نفسه، ص617، 618.

[15] . المرجع نفسه، ص619.

[15] . المرجع نفسه، ص 226، 227.

[15] . المرجع نفسه، ص 628، راجع أيضا: وليد أحمد مساعدة وعماد عبد الله الشريفين(2011م)، العولمة الثّقافيّة رؤية تربويّة، مجلّة الجامعة الإسلاميّة، سلسلة الدّراسات الإسلاميّة، العدد الأوّل، جانفي 2011م، المجلّد 18، ص269، 270.

[15] . انظر: مصطفى يوسف منصور(2007م)، تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، (م.س)، ص 268، 269.

[15] . المرجع نفسه، ص 630.

[15] . المرجع نفسه، ص 631، 632.

[15] . المرجع نفسه، ص 632، راجع أيضا: وليد أحمد مساعدة وعماد عبد الله الشريفين(2011م)، العولمة الثّقافيّة رؤية تربويّة،(م.س)، ص 271،272.

[15] . انظر: مصطفى يوسف منصور(2007م)، تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، ص 632، 633..

[15] . المرجع نفسه، ص 233، 235.

[15] . المرجع نفسه، ص605، 606.

[15] . المرجع نفسه، ص606، 609.

[15] . المرجع نفسه، ص 609، 610. للإشارة ، فقد حدث هذا في الصّفحة 65 من كتاب الجغرافيا للسنة الأولى متوسّط سنة 2016م، حيث وضع اسم إسرائيل في مكان دولة فلسطين الشّقيقة ، ثم برروا ذلك بأنّه خطأ مطبعي لا غير.

[15] . المرجع نفسه، ص ص611، 612..

[15] . المرجع نفسه، ص 619، 620.

[15] . المرجع نفسه، ص 620.

[15] . المرجع نفسه، ص 622.

[15] . المرجع نفسه، ص 622، 623.

[15] . المرجع نفسه، 624.

[15] . المرجع نفسه، ، 624، 625.

[15] . المرجع نفسه، 625، 626.

قائمة المصادر والمراجع:

أوّلا: الكتب

1 . أحمد علي الحاج محمّد(2011م)، العولمة والتّربية آفاق مستقبليّة، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة، قطر، ط.1

2 . أحمد مختار عبد الحميد عمر وفريق عمله(2008م)، معجم اللغة العربية المعاصرة، دار عالم الكتب، ط1.

3 . أيوب دخل الله(2015م)، التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط.1

4 . خالد بن حامد الحازمي(2000م)، أصول التّربية الإسلامية، دار عالم الكتب، المملكة العربيّة السعودية، ط.1

5 . زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي(1999م)، مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، بيروت، صيدا، ط.5

6 . سعيد إسماعيل علي(2007م)، أصول التربية الإسلامية، دار السلام، ط.1

7 . صالح حسين الرقب(2015م)، العولمة نشأتها- وسائلها- أهدافها وآثارها، ط.1

8 . محمد عابد الجابري(1997م)، قضايا في الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط.1

9 . ابن منظور(1414ه)، لسان العرب، دار صادر ،بيروت، ط3.

ثانيا: المقالات والمداخلات:

1 . جعرير محمد(2012م)، امتداد تأثير العولمة على التّربية في الوطن العربي، مداخلة مقدّمة في الملتقى الوطني الثالث بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشّلف: التربية والعولمة في المغرب العربي المعاصر، يومي 27/26 نوفمبر 2012م.

2 . سيفي فيروز(2017م)، تربية العولمة أم عولمة التّربية، مجلّة الأستاذ، الجزائر، عدد: 222، 2017م، المجلّد الثّاني .

3 . عبد العزيز بن محمد آل عبد اللّطيف وآخرون(2006م)، تقرير بعنوان: العالم الإسلامي تحدّيات الواقع واستراتيجيات المستقبل، مجلّة البيان، الإصدار الثّالث، الرّياض.

4 . علي أسعد وطفة (2007م)، التربية العربية والعولمة بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات،مجلة عالم الفكر، العدد: 2، أكتوبر ديسمبر 2007م.

5 . مصطفى يوسف منصور(2007م)، تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، بحث مقدم إلى مؤتمر: "الإسلام والتحديات المعاصرة" المنعقد بكلية أصول الدين في الجامعة الإسلامية في الفترة: 2007/4/3/2م.

6 . وليد أحمد مساعدة وعماد عبد الله الشريفين(2011م)، العولمة الثّقافيّة رؤية تربويّة، مجلّة الجامعة الإسلاميّة، سلسلة الدّراسات الإسلاميّة، العدد الأوّل، جانفي 2011م، المجلّد 18.

إصلاحات الجيل الثاني بين العجلة والتأني

مرحلة التعليم المتوسط-أنموذجا-

أ. سليم قواسمية جامعة الجزائر-02-الجزائر

ملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى محاولة إجراء قراءة تحليلية تقييمية لواقع المنظومة التربوية في الجزائر، وما حملته من تغييرات مست بجوانبها المختلفة والتي تأتي في مقدمتها البرامج التربوية والمناهج التعليمية الجديدة المنتهجة من طرف الوزارة الوصية والموسومة بالجيل الثاني، بالإضافة إلى المناهج المعاد كتابتها التي تدخل هي الأخرى طور التنفيذ، والتي لايزال بعضها طور التحوير البيداغوجي الذي تختص به اللجان المتخصصة لمثل هكذا أغراض متعلقة بالمناهج والبرامج التعليمية وما شابهها في إطار بناء صرح المنظومة التي لا تزال تواصل عملية المواكبة لمختلف التطورات الحاصلة في مختلف الميادين رامية في ذلك إلى الالتحاق بالركب التعليمي للدول المتطورة في العالم، إلا أن جل هذه الإصلاحات لم يكتب لها التجسيد الفعلي على أرضية الميدان مما حال دون تطبيقها من أجل معرفة ما تحملهّ، وكذا ما إن كانت مواكبة وخادمة لمثل هذه المرحلة التعليمية من مراحل التعليم في المدرسة الجزائرية، لتبقى المعادلة قائمة بين الجيل الثاني الموجود (المعلوم) والمنتظر (المعدل والمعاد كتابته -المجهول)، ولأن اللغة العربية هي لغة المدرسة الجزائرية ممثلة في اللغة الوطنية والرسمية، ولأن الإسلام هو دين الدولة تحاول هذه الدراسة الخوض في ما تقدمه كل من مادتي اللغة العربية والتربية الإسلامية باعتبارهما مصدرا أساسيا ومركزا لبناء التعلمات لدى المتعلم الجزائري.

كما تحاول الدراسة الوقوف عند أهم المحطات التي تحملها مناهج الجيل الثاني خاصة منها ما تعلق بتدريس مادة اللغة العربية و نشاط التربية الإسلامية، وما تضمنته هذه المناهج المعاد كتابتها أو التي مسها التحوير البيداغوجي من برامج ووضعيات تعليمية، بغية الوقوف على أهم النقائص، وكذا البحث في النصوص التعليمية المعتمدة في عملية التدريس التي لا نكاد نجد لها حضور في المقررات الخاصة بالسنة الرابعة من التعليم المتوسط، والتي تتطلب بكل من المعلم والمتعلم العودة إلى الوراء بغية الاطلاع عليها مع أنها مبرمجة في التدرجات السنوية المعمول بها في هذا الطور. لأجل هذا كله سنحاول من خلال هذه الورقة للخوض فيما تعلق بهذه الإصلاحات الجديدة وما احتوته من متطلبات مرحلية متمثلة في البرنامج والمنهاج المدرسي الجديد أو المعاد كتابته ليتماشى مع سيرورة التحيينات المقررة .

الكلمات المفتاحية :

اللغة العربية؛ الإصلاح التربوي؛ الجيل الثاني؛ المناهج التعليمية؛ التعليم المتوسط

Title of the article in English or French SECOND GENERATION REFORMS BETWEEN HASTE AND CIRCUMSPECTION

THE CASE OF THE INTERMEDIATE CYCLE OF EDUCATION

This study purports to give an analytical and evaluative overview of the educational system in Algeria and the different changes brought about, namely the new pedagogical programmes and the educational curriculums known as the "second generation reforms" adopted by the ministry. Moreover, many programmes are being rewritten and on their way to be implemented, other are being pedagogically adapted by specialized committees in the domain, all this to cope with the development in different fields and to catch up with the educational system in the developed countries. However, all these reforms have never been implemented or given a chance to unravel their potential to see if they are really fit for the educational cycle they aim to improve. Arabic being the official national language in the Algerian school and Islam being the state's religion, this study attempts to uncover the potential contribution of Arabic and of Islamic education to the education of the Algerian learner.

This study also attempts to shed light on the different aspects of the second generation curriculums namely those pertaining to Arabic and Islamic education and the different changes and adaptations adopted in the second generation reforms to depict weaknesses and examine textbooks. These textbooks mainly seem not to exist for fourth year pupils of intermediate education despite their mention in the syllabus and their importance as necessary references for teachers and learners. Thus, the present work aims to discuss these new reforms and all their requirements in relation to educational stages and to the new or adapted school curriculum.

Key words: Arabic, educational reform, second generation, curriculums, intermediate education

مقدمة

يقودنا الحديث عن جملة هذه الإصلاحات التي عُنيت بكتابة ما يسمى بمناهج الجيل الثاني حيث " **تمت إعادة كتابة المنهاج وتعديله من أجل إضفاء الانسجام الداخلي لهذا الأخير من حيث:**

أ- الانسجام بين المنهاج والكفاءات الشّاملة والكفاءات الختامية.

ب- الإنسجام بين مكوّنات جدول البرامج السّنوية، لأنّ العناصر الموجودة في أعمدة هذه الجداول مترابطة متضامنا متكاملا، ويشتقّ بعضها من بعض في تسلسل منطقي."[15]

إلا أن هذه الإصلاحات بقدر ما جاءت بما يخدم العملية التعليمية التعلمية، أتت أيضا حاملة معها مجموعة من التحويرات التي قد لا تتماشى والغايات المنشودة التي رسمت من أحلها ولعل ما يثبت هذا، التقاء المتناقضات في هذه الأخيرة، وهو ما يدعنا بدوره نخلص إلى الحديث عن أهم ما تم إلغاءه وإضافته من دروس لهذه المادة في هذه المرحلة، والمتعلقة بدروس السنة الرابعة المتوسطة المتضمنة في الكتاب المدرسي الحالي، وكذا المعتمدة في المناهج المعاد كتابتها، بالإضافة إلى مجموعة من الدروس الموجودة على مستوى كتب المستويات الأخرى لمادة اللغة العربية والتي سيكون تركيزنا عليها، حيث أنها ستكون محور بحثنا هذا، والتي سنخصها بالحديث عن الدروس الغائبة في الكتاب المدرسي المعتمد في التدريس، والتي يتضمنها كتاب آخر في نفس المرحلة التعليمية، إلا أنه لا ينتمي إلى الطور ذاته، فمعظم الدروس المبرمجة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط لسنة 2018-2019، متضمنة في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة خاصة ما تعلق منها بحصص ودروس إنتاج المكتوب، والتي نعثر عليها جليا في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة وهو ما يوضحه الشكل الموالي، المقتطف من :**تكييف كتاب مادة التربية الإسلامية السنة الرابعة من التعليم المتوسط-سبتمبر 2018**، المقتبس خصيصا لتوضيح الغرض من الدراسة التي مفادها تسليط الضوء على جملة النقائض التي اعتمدتها الوزارة الوصية في تطبيقها للبرامج الإصلاحية عبر المناهج المعاد كتابتها، كما يوضحه الشكل الموالي:

المدرسة الجزائرية ودورها في تنمية الجانب المهني لدى التلميذ

أ. مسعودة سالمي جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي – الجزائر

ملخص:

من خلال هذه المداخلة سوف يتم التعرف على كيفية تنمية الجانب المهني للتلاميذ داخل المدرسة الجزائرية وذلك بالتعرف على الارشاد والتوجيه المهني الممارس في المراحل التعليمية الثلاثة المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية وذلك من اجل تضييق الفجوة بين مخرجات ومتطلبات سوق العمل.

فالمداخلة سوف تتحدث اولا حول المدرسة ووظائفها بشكل عام وسوف نسلط الضوء على المدرسة الجزائرية بمراحلها الثلاث الابتدائي والمتوسط والثانوي. ثم نتطرق ثانيا الى التوجيه المهني في المدارس

الكلمات المفتاحية: المدرسة الجزائرية؛ التوجيه المهني.

Abstract:

Through this intervention, we will learn how to develop the professional side of students within the Algerian school by identifying the guidance and vocational guidance practiced in the three stages of primary, intermediate and secondary education in order to narrow the gap between the outputs and requirements of the labor market.

The intervention will first talk about the school and its functions in general and we will highlight the Algerian school in its three stages of primary, intermediate and secondary. Secondly, we look at vocational guidance in schools

Keywords: Algerian School; Career Guidance

مقدمة:

يهدف التوجيه بشكل عام الى تمكين التلاميذ من التكيف وفقا لأوضاع المجتمع الذي يعيشون فيه وظروفه ووفقا لقدراتهم وامكانياتهم العقلية والجسمية بأسلوب يشبع حاجاتهم ويحقق تصور ذواتهم، فإن الإرشاد جزء من العملية التربوية يعمل على مساعدة التلاميذ على اختيار نوعية الدراسة التي تتفق وقدراتهم العقلية وميولهم واختيار مجال مهني يلائم جميع جوانب نموهم العقلي والوجداني والجسمي وتهيئتهم للوصول إلى درجة نجاح يحققون من خلالها القدرة على توجيه حياتهم بأنفسهم بتبصر وذكاء كبيرين.

من هذا المنطلق يعد التوجيه مصدر حقيقي للممارسة الإرشادية ومقدمة للتوجيه المهني الذي تبرز أهميته في تقديم المعلومات والنصائح للمتعلم خلال المراحل التعليمية التي يمر بها والتي تتعلق باختيار المهنة المناسبة له مستقبلا، الأمر الذي يجعل منه ضرورة ماسة لجميع المتعلمين.

ان خدمات التوجيه المهني ليست مقتصرة على معلم أو مرشد، كما أنها ليست موجهة لفئة معينة من التلاميذ، بل هي عملية شاملة تضم جميع افراد المنظومة التربوية بالأخص الثلاثية المكونة من إدارة المدرسة والاستاذ ومستشار التوجيه باعتباره مصدر المعرفة المتخصصة والخبرة المتنوعة.

فالمدرسة هي الوسط الأولى لكل تعلم جديد، ونجاحها أضحى مشروطا بمدى وعي السلطة الفاعلة المدير الأستاذ؛ المستشار، بأهميتها في مساعدة التلاميذ المتعلمين على معرفة مصادر قوتهم وضعفهم عند اتخاذ القرار المناسب لاختيار المهنة.

كما هو مشروط أيضا بمدى حرص الإدارة على خلق جو التفاهم بين الاستاذ والتلميذ بالتشاور مع جمعية أولياء التلاميذ التي تعتبر حلقة وصل بين الأسرة والمدرسة، أما الاستاذ فهو وثيق الصلة بتلاميذه، وغالبا ما يلاحظ فروقا كبيرة في القسم تكون بمثابة الأساس الأول لعملية التوجيه المهني، لأن اختيار المتعلم مهنة مستقبله عن طريق الصدفة أو جهله استعداداته الخاصة قد يؤدي به إلى الإخفاق وبالتالي يفقد توازنه النفسي وتفاهمه مع الآخرين ومسايرته المجتمع وفق قواعده.

ومن ما سبق يتبين ان التوجيه المهني هو عملية تربوية منظمة ومخططة تهدف إلى مساعدة الطالب على اكتشاف ميوله وقدراته وشخصيته المهنية، واتخاذ القرار المهني المناسب بحيث يكون قادراً على العمل بالمهنة المناسبة التي يستطيع أن يعد نفسه لها ويتطور خلال عملية الأداء، تحقيقاً للتوافق النفسي والاجتماعي، على أن المسار التعليمي الذي يحقق أهداف هذا التوجيه يتنوع بحسب إمكانات الطالب العلمية والمهنية، حيث سنشير في بداية هذه المداخلة مفهوم المدرسة بشكل عام والتعرف على وظائفها ثم تسليط الضوء على التوجيه المهني في المدارس الجزائرية.

1-مفهوم المدرسة.

تبدأ التربية عن طريق الأسرة الصغيرة لكن مع زيادة متطلبات الحياة و تعقدها وتطورها المتسارع و زيادة الخبرات البشرية و انشغال الآباء و الأمهات عن أبنائهم لهثاً وراء هذه المتطلبات مما يضطرهم البقاء أكثر الوقت خارج المنزل و لعجزهم أيضاً عن القيام بتربية أبنائهم نظرا لتعقد العلوم و المعارف وتضخمها أوجب ذلك كله وجود مؤسسة أخرى تساهم في نقل التراث الثقافي و تكيف الطفل للحياة من حوله وتعليمه التقاليد والعادات والقيم و النظم ومن هنا جاءت المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية و بدأت تطرح نفسها كمسألة اجتماعية بالغة الأهمية والتعقيد.

ولذلك تعددت تعريفات المدرسة باختلاف الاتجاهات النظرية وسنستعرض مجموعة من التعريفات التي تؤكد على وظيفتها.

فالمدرسة هي " المؤسسة الخطيرة التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية نشئه الطالع وهي تلك المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل ". [15]

ويرى أحمد محمد "أن المدرسة بناء اجتماعي يستمد مقوماته المؤسسية من التكوين الاجتماعي العام تستمد منه هذه المؤسسة فلسفتها وسياساتها

وأهدافها وتسعى إلى تحقيقها من خلال الوظائف والأدوار التي تقوم بها " [15]

من خلال تلك التعريفات نجد أن المدرسة نظام متكامل له وظائف اجتماعية محددة في إطار الحياة الاجتماعية بالإضافة إلى وظائف رئيسة تقوم بها المدرسة.

2-وظائف المدرسة.

يرى روسني أن وظيفة المدرسة لا تقف عن حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب وإنما في عملية دمج هذه المعارف في وإلى داخل المعنيين بها. ام جدون ديوي ينظر إلى المدرسة بأنها مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة.

وتكمن وظيفة المدرسة كما يرى كلوس في أنها تحويل مجموعة من القيم الجاهزة والمتفق عليها اجتماعيا.[15]

ويري الدكتور سعيد إسماعيل أن المدرسة التي أوجدها المجتمع كانت للقيام بواجبات معينة ألا وهي:

1- النقل الثقافي: حيث تقوم المدرسة بنقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة بأساليب ووسائل جيدة تقتضيها طبيعة العصر مع مراعاة أن عملية النقل هذه تستلزم تطهير وتنقيحه من الشوائب والخرافات بالإضافة إلى محاولة تبسيطه ليتلقاه المتعلم بشكل ميسر.
2- التكامل الاجتماعي بين الجماعات التي تنتسب للمجتمع إذ ينتسب للمجتمع جماعات متعددة حيث يكون للمدرسة دور كبير في القضاء على التناقضات التي قد تنشأ بين هذه الجماعات وتحقيق التكامل في بينها وبذلك يتحرر المتعلم الإعزال محصوراً بين جماعته.
3- النمو الشخصي للتلميذ سواء كان داخل المدرسة أو داخل بيئة المجتمع الكبير.
4- تنمية أنماط اجتماعية جديدة: فالتربية وسيلة تكوين أنواع السلوك وتغييرها وتنميتها على أساس من العلم والمعرفة لذا كان لزاما على المدرسة أن تقوم بواجبها في تنمية أنماط اجتماعية جديدة حصلت نتيجة التطورات الجديدة والحاصلة في المجال العالمي كله لتجعل منهم مواطنين صالحين قادرين على التكيف مع جماعاتهم التي يعيشون فيها.
5- تنمية القدرات الإبداعية: المؤسسات التي تستند إلى المعرفة العلمية بحاجة إلى أفكار إبداعيه والمدرسة في سعيها إلى تنمية الإبداع لا بد أن تنمي لدى الطالب الفضول المعرفي واستكشاف المجهول.
6- توفير مناخ يشجع على ممارسة القيم الديمقراطية والعلاقات الإنسانية.

وعليه كان للمدرسة الدور الكبير في تنشئة المتعلمين التنشئة السياسية وفق أنظمة وقوانين البلد المبنية على السياسة العام لذلك البلد.[15]

ومن هنا يمكننا حصر الوظائف الأساسية التي تقوم عليها المدرسة فيما يلي:

2-1-التربوية والديداكتيكية:

تساهم الحياة المدرسية في تكوين متعلم كفء ومؤهل قادر على إيجاد الحلول الممكنة لمختلف الوضعيات التي يواجهها في المدرسة من جهة، أو في الواقع المعيش من جهة أخرى. وأكثر من هذا، يكتسب المتعلم كثيرا من التجارب والخبرات والمعارف التربوية والعلمية والأدبية والثقافية والفنية

والتقنية التي تساعدها على التأقلم مع الفصل الدراسي أو مؤسسته التربوية من ناحية، أو التكيف مع الواقع أو تغييره من جهة أخرى. ويعني هذا أن الحياة المدرسية التي يعيشها المتعلم في المدرسة هي التي تؤهله لكي يعيش حياته المجتمعية في سعادة تامة، ووئام مريح، وتوافق اجتماعي ملائم ومنسجم.

2-2-الوظيفة النفسية:

تساهم الحياة المدرسية في تكوين متعلم متوازن نفسانيا شعوريا أو لا شعوريا، مع تجاوز كثير من العقد والأمراض النفسية، بالاندماج الإيجابي داخل مجموعات الفصل أو مجموعات الصداقة أو مجموعات الزمالة داخل المؤسسة التربوية. ومن ثم، يربط المتعلم مجموعة من العلاقات الإنسانية الإيجابية مع الفاعلين داخل المؤسسة التربوية أو خارجها قائمة على الصداقة، والمحبة، والمودة، والتفاهم، والتعايش.

ويعني هذا أن المؤسسة التعليمية تساهم في بناء شخصية المتعلم وإثرائها نفسيا وذهنيا ووجدانيا وحركيا وتجعله إنسانا نافعا لأسرته ووطنه وأمته، ذا قيمة اجتماعية مهمة. أضف إلى ذلك، أن المؤسسة تلبي حاجيات المتعلم وميوله ورغباته، وتساهم في تحقيق هواياته المفضلة. كما تساعده على القيام بالأنشطة التي يرغب فيها.

2-3-الوظيفة الاجتماعية:

للحياة المدرسية أهمية كبرى في إخراج المتعلم من حالة الانعزالية والانطواء على الذات أو الأنا نحو التواصل مع الآخرين، والتفاعل معهم اجتماعيا، باستخدام اللغة أو غيرها من الخطابات البصرية والمرئية والحركية. ومن هنا، يتعلم التلميذ، في مؤسسته التربوية، روح الانضباط، وحب الآخرين، واحترام القوانين وتحمل المسؤولية بشكل واع، ثم الإيمان بفلسفة الحوار والاختلاف والتعايش، مع نبذ أساليب العنف والتطرف والإرهاب والكراهية وإقصاء الآخرين. علاوة على حب العمل، وتحكيم الضمير، وبناء علاقات اجتماعية مفيدة ومثمرة مع جميع الفاعلين داخل المؤسسة التربوية أو خارجها. [15]

3-المدرسة الجزائرية.

3-1-النظام القديم للمنظومة التربوية:

لقد كان على عاتق الدولة الجزائرية في هذا الوقت أي الفترة ما بعد الاستقلال تركة استعمارية ثقيلة وكان على الدولة أن تقوم بعدة تغييرات تتلاءم والدولة الجزائرية المستقلة، ولهذا كان لزاما عليها ان تهتم بالمنظومة التربوية وتطورها.

ولهذا قامت السلطة الحاكمة آنذاك بإصدار قانون رقم 63/157 في 13/12/1962 ضرورة استمرار العمل بالقوانين الفرنسية الصادرة عن السلطة الفرنسية وهذا ريثما تصدر السلطة الجزائرية قوانين تعوضها ولقد سارت الامور بتطبيق تلك القوانين والمتمثلة في تقسيم التعليم إلى ثلاثة مراحل هي:

مرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم المتوسط، ومرحلة التعليم الثانوي.

- **مرحلة التعليم الابتدائي:**

مدة التعليم أو التمدرس في مستوى التعليم الابتدائي هي ستة سنوات على القل والدخول للسنة الأولى يكون إجباريا ابتداء من السنة السادسة كاملة، وفي آخر هذا الطور يتحدد إجراء امتحان الذي من خلله يسمح للدخول للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

- **مرحلة التعليم المتوسط:**

إن التعليم المتوسط يتكون من التعليم التقني والتعليم الفلاحي والتعليم المتوسط العام وباجتياز التلميذ الطور الابتدائي عليهم أن يتوجهوا إلى أحد الاكماليات التالية:

- إكماليه التعليم العام :ومدة الدراسة فيه أربع سنوات وتنتهي باجتياز شهادة الاهلية.
- إكماليه التعليم التقني :ومدة الدراسة فيه ثلث سنوات وينتهي بشهادة الكفاءة المهنية.
- إكماليه التعليم الفلاحي :ومدة الدراسة فيه ثلث سنوات وينتهي بشهادة الكفاءة الفلاحية

- **مرحلة التعليم الثانوي:**

يعتبر التعليم الثانوي من أهم مراحل التعليمة، لأنه يعتبر حلقة وصل بين التعليم العالي من جهة، وعالم الشغل من جهة أخرى يضم هذا النوع من التعليم، التلميذ المتخرجين من الكماليات بنجاح، أي التلميذ الذين تحصلوا على شهادة التعليم المتوسط وهو بدوره يشمل ثلث أنواع من التعليم- :

1-التعليم الثانوي العام:

ومدة الدراسة فيه ثلث سنوات ويحتوي هذا النوع من التعليم على ثلث شعب هي:

- شعبة الرياضيات
- شعبة العلوم التجريبية

- شعبة الفلسفة

2-التعليم الثانوي والصناعي والتجاري:

مدة الدراسة فيه خمسة سنوات ويجتاز التلميذ من خلله شهادة الباكالوريا تقني.

3-التعليم التقني

مدة الدراسة في هذا النوع من التعليم ثلث سنوات ويجتاز التلميذ خلله شهادة الباكالوريا تقني رياضي وتقني محاسبي

3-2-النظام الحالي للمنظومة التربوية في الجزائر:

لقد عرفت مختلف أطوار التعليم عدة تغييرات في مختلف المستويات

- التعليم الابتدائي:

أصبح التعليم الابتدائي خمسة سنوات بدل من ستة سنوات، بحيث ينتهي هذا التعليم باجتياز شهادة التعليم الابتدائي في المواد الثالثة الأساسية عربية، رياضيات، فرنسية والتلاميذ الذين لم ينجحوا في هذه الشهادة هناك دورة استدراكية للتلميذ الذين رسبوا في الدورة العادية. الشهادة هناك دورة استدراكية للتلميذ الذين رسبوا في الدورة العادية.

- التعليم الاساسي:

أصبح التعليم الاساسي أكثر كثافة في البرامج وفي الوقت بحيث أصبح هذا التعليم لمدة أربع سنوات بدل من ثلث سنوات وتعتبر السنة الرابعة متوسط مفترق الطرق بحيث يتم فيها تقرير مصير التلميذ.

- التعليم الثانوي:

أصبح النظام الحالي للتعليم الثانوي يتمثل فيما يلي:

- جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

- والشعب بدءا من السنة الثانية ثانوي. شعبة العلوم التجريبية، شعبة التسيير واقتصاد، وشعبت تقني رياضي بشعبها الأربعة هندسة كهربائية، وهندسة ميكانيكية، هندسة مدنية، هندسة مدنية. وشعبة آداب ولغات أجنبية وشعبة آداب وفلسفة

- ونفس الشعب في السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم التجريبية؛ شعبة التسيير واقتصاد؛ وشعبة تقني رياضي بشعبها الأربعة هندسة كهربائية؛ وهندسة ميكانيكية؛ هندسة مدنية؛ هندسة مدنية. وشعبة آداب ولغات أجنبية وشعبة آداب وفلسفة

ولقد تم البقاء على بكالوريا التعليم الثانوي كوسيلة لتتويج دراسات الشعب العامة والتكنولوجية.

البقاء على بكالوريا التقني كوسيلة لتتويج دراسات الشعب التقنية.

وضع جهاز عملي للعبور بين الجذوع المشتركة والشعب.

كما يتم توجيه المقبولين للتعليم الثانوي على مرحلتين:

- التوجيه الاولي ابتداء من السنة الرابعة متوسط إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي.
- التوجيه الفعلي من الجذوع المشتركة إلى شعب السنة الثانية ثانوي.

حيث يحتل التوجيه المدرسي مكانة مميزة في إصلاح المنظومة التربوية ويحظى بعناية خاصة من طرف مسيري النظام التربوي بهدف تحقيق التوافق بين رغبات التلاميذ ونتائجهم الدراسية ومستلزمات المسارات التعليمية والتكوينية لمراحل التعليم جديدة من جهة، ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، من جهة أخرى.

4-التوجيه المهني في المدارس الجزائرية

4-1-مفهوم التوجيه المهني:

تعريف تقارير اليونسكو: التوجيه المهني بأنه ذلك التماشي الذي يقتضي أن تهيئ الفرد كي يعي وعيا تاما خصوصياته الذاتية وان ينميها وصولا إلى تحديد اختياره لأنشطته الشخصية عبر كافة ظروفه الحياتية من اجل تحفيزه لخدمة التنمية المجتمعية من ناحية أخرى.

ويقصد بالتوجيه المهني المساعدة الفردية أو الجماعية التي يقدمها المرشد أو الموجه التربوي أو المهني للفرد التي يحتاج لها حتى ينمو في الاتجاه الذي يجعل منه مواطنا ناجحا وقادرا على تحقيق ذاته في شتى المجالات بحيث يشعر بالسعادة والرضا.

فالتوجيه المهني هو تقديم المعلومات والخبرة والنصيحة التي تتعلق باختيار المهنة والإعداد لها والالتحاق بها والتقدم فيها.

التوجيه المهني هو مساعدة الفرد على اختيار مهنة له وإعداده نفسيا للالتحاق بها وتقرير مستقبله المهني بما يكفل لهم توافقا مهنيا.

التوجيه المهني هو مجموعة الأنشطة التي تساهم في:

- تقديم الإعلام الشامل والمحيّن باستمرار حول ما توفره منظومات التربية والتعليم التقني والتدريب المهني والتعليم العالي من فرص لمواصلة التعلم أو تغيير التوجه طبقا للطموحات الشخصية للأفراد وميولهم.
- مساعدة الأفراد، من جميع الأعمار وفي كل الفترات، على إحكام اختيار مسارهم في مجال التعليم أو التدريب المهني أو اقتحام سوق العمل وعلى التصرف في مسارهم المهني

- تقديم الإعلام الشامل والمحيّن للأفراد والمشغلين حول فرص العمل وآليات المساعدة على الاندماج
- تقديم خدمات للأفراد والمجموعات في أشكال تتلاءم مع احتياجاتهم
- توفير كل المعلومات التي تمت الإشارة إليها وجعلها في المتناول بالطريقة الأقرب لمحتاجيها وفي الأوقات المناسبة. [15]

4-2-التوجيه المهني حسب المراحل التعليمية:

يعد التوجيه جزءًا من العملية التربوية، يحتم على المهتمين بشأن التربية والتعليم إدخال هذه الخدمة ضمن المناهج التعليمية على مستوى الكفايات والأهداف حيث تتبلور من خلال بعض المواد الدراسية الأسبوعية وقد تخصص بعض الدول حصصاً دراسيةً خاصة تحت عنوان التوجيه ابتداءً من المراحل الدراسية الأولى فيتعلم التلميذ عبر تقنيات التوجيه المختلفة مهارات كيفية اتخاذ القرار المهني المناسب عبر الاكتشاف الذاتي للميول والقدرات المهنية والمسارات والخيارات الأكاديمية المفتوحة أمامه. هذا بالإضافة إلى تعريف التلميذ على المهن المختلفة والمعاهد المهنية أو الجامعية. وتعمل بعض المناهج الأخرى على انجاز هذه المهنة بالدمج مع بعض المواد الدراسية التي تتناول مواضيع مثل التربية والتنشئة الوطنية أو الاجتماعيات أو الاجتماع أو من خلال حصص لا صفية يتم تنسيقها مع جهازي الإشراف والتنسيق واللغات والأنشطة والفنون.

تتدرج عملية التوجيه بحسب المراحل الدراسية التي يمر بها التلميذ:

أ -التوجيه المهني في مرحلة التعليم الروضة:

يتعرف الأطفال على عالم المهن من خلال حضور أصحاب المهن إلى نفس غرفة الصف، كأن يزور الممرض بلباسه الخاص الأطفال في أقسامهم.

يتم تنفيذ برامج التربية المهنية في هذه المرحلة من خلال اللعب الجماعي الحر ويستطيع الطفل التخيل اثناء اللعب ويكثر من الأسئلة، وفي هذه المرحلة يتحقق النمو الشامل لحواس الطفل وقدراته ومهاراته وميوله وينحصر دور المربي في رياض الأطفال في اعداد المواقف الربوية التي تثير خبرات الطفل وحبه للاستكشاف وضرورة قيام المربين بالإجابة عن تساؤلات الطفل دون ملل او تذمر وفي هذه المرحلة ينبغي التركيز على تنمية المهارات التالية:

- الخبرات اللغوية.
- الخبرات الدينية والأخلاقية.
- الخبرات العلمية.
- الخبرات العديدة.

- الخبرات الحركية. [15]

ب-التوجيه المهني في مرحلة التعليم الابتدائي:

يشير ميللر 1989 ان الوعي بالذات يمثل المرحلة الأولية للنمو المهني في المدرسة الابتدائية لان بدون ذلك تكون المراحل الأخرى لعملية النمو المهني مثل الوعي المهني واتخاذ القرار المهني بون معنى لذلك فان معظم نشاطات النمو المهني في المدرسة الابتدائية يجب ان يتم توجيهها نحو وعي الأطفال بذواتهم والى مشاعر الاستقلال بالذات والحاجة الى سلوك التخطيط. والرغبة في الاستكشاف.

وشار هير 1972 ان التوجيه المهني في المرحلة الابتدائية يهدف الى تزويد التلميذ بخبرات تمكنهم من:

- إدراك ان فهم الشخص لجوانب قوته وقيمة تفضيلاته هو الأساس لاختياراته التربوية والمهنية.
- فهم ان تحقيق الأهداف المستقبلية ممكن عن طريق التخطيط والاعداد المسبق لها.
- تحقيق الإحساس بالكفاءة الشخصية للاختيار وتوافر المتطلبات الأساسية للبدائل التربوية والمهنية.
- مراعات مضامين التغيير الذي يحدث في الفرد نفسه وفي اختياراته وربط ذلك بالحاجة الى التعليم المستمر خلال الحياة.
- فهم التشابه بين حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار.
- الحصول على معلومات غير متحيزة وغير نمطية يستعطون من خلالها التخطيط لاحقا لاتخاذ قرارات تربوية ومهنية. [15]

فالتلميذ من المرحلة الابتدائية يبدا ببناء مشروعه الشخصي بهذا المعنى يمكن أن يرتكز وينطلق من فكرة مشروع عام كأن يريد أن أصير طيارا مثلا ثم يتفرع إلى مشاريع جزئية صغيرة يتمثل في استكشاف هذه المهنة من اشرطة الفيديو والقصص والمشاريع المطالب بأعداده والتعرف على المواد الدراسية المساعدة والمناهج المناسبة كالفيزياء والكيمياء واللغات.

ويكتسب التلاميذ من خلال الكتب والمناهج المدرسية الحصص الدراسية، معلومات ومهارات قيمة هامة حول سوق العمل والمسار المهني والاقتصاد ويفترض وإلى جانب هذا يفترض أن يكتسبوا تقنيات وأدوات وتستعمل هذه المعلومات والمعارف ووضع علاقة بين هذه المعارف المدرسية والمعارف النافعة.

لكن هذا لن يتم إلا بانخراط المدرس بما تحويه من كتب ومراجع مدرسية في المشروع الشخصي للتلميذ

ج –التوجيه المهني في مرحلة التعليم المتوسط:

تتماشى المرحلة المتوسطة مع مرحلة المراهقة المرحلة التي تتمايز فيها القدرات والمواهب الخاصة وتتضح بعد ان كانت متداخلة غير واضحة في مرحلة الطفولة الاكثار من أوجه النشاط الاجتماعي والرياضي والفني والثقافي وملاحظة التلاميذ اثناء قيامهم به للكشف عن قدراتهم وميولهم حتى يتسنى لنا توجيههم الى نوع التعليم الثانوي التعليم العام والتكنولوجي الذي يناسب كل واحد منهم او في المهنة المناسبة لمن لا يستطيع مواصلة التعليم بهذه المرحلة.

وتكمن اهداف التوجيه المهني بهذه المرحلة في توسيع أُفق التلاميذ حول المهن عبر الأفلام، ووسائل إيضاح مختلفة. يهتم التلاميذ عادة بالمهن التي تربطهم بها جاذبية معينة، ويستطيع المستشار أن يتلمس في هذه المرحلة بدايات الميول والاتجاهات المهنية عند التلاميذ. يمكن أن تترافق هذه المرحلة مع وجود المكتبة المهنية داخل المدرسة التي تعمل على تنمية معارفهم وادراكاتهم في هذا الميدان وزرع بذور الدافعية نحو مجال مهني معين.

د –التوجيه المهني في مرحلة التعليم المرحلة الثانوية:

في هذه المرحلة يتطلب من المستشار معرفة ادق واشمل بالاختصاصات والمهن ومجالات سوق العمل ومن اهم خصائص المستشار التمتع بشخصية محترمة ومثقفة ومحبة واجتماعية للتعامل مع التلاميذ والجامعات والمؤسسات التربوية والمهنية وعلى المستشار التمكن من الإجابة على جميع أسئلة التلاميذ والاتصال بمهنيين لمناقشة التلاميذ حول المهن المختلفة وزيارات ميدانية لسوق العمل حسب رغبتهم الشخصية.

ام بالنسبة للتلميذ في هذه المرحلةُ فتعطى ل مساحة واسعة من التفكير الذاتي والتعبير عن رأيه ومساعدته على الآليات الخاصة باتخاذ القرارات وكيفية اكتشاف ذاته، والتطلع الأوسع نحو المستقبل بعين أكثر شمولية ووعي. تشكل المعرفة بسوق العمل امراً ضروريا في هذه المرحلة. على الطالب أن يتحقق من عدة أمور لا يمكن تجاوزها:

- معرفة ميوله وقدراته وشخصيته المهنية بشكل أدق.
- إدراك العوامل السلبية التي تؤثر على القرار المهني: وسائل الإعلام، التسويق لمهن محددة.
- المعرفة بالحاجات الفعلية لسوق العمل.
- المعرفة التفصيلية بالاختصاصات ومجالاتها المهنية المتعلقة بها.

- المعرفة بالجامعات والكليات الجامعية والمعاهد الفنية.[15]

خاتمة:

خلاصة لهذا الموضوع ستبين انه لا يمكن أن يكتب النجاح والاستمرار لعملية التوجيه إلا في جو ومناخ ملائم، يؤدي بهذه العملية إلى نهاياتها المرجوة. يقودنا هذا للحديث عن العناصر المؤثرة ودورها في عملية التوجيه. فإذا كان الطالب نفسه هو محور هذا النشاط، فان الأهل والمعلمين والإدارة المدرسية والمرشدين ووسائل الإعلام والجامعات والمعاهد المهنية يلعبون دوراً جوهرياً بخلق الاتجاهات الايجابية للسير بهذه العملية. وتبقى للوزارات والإدارات الحكومية المعنية بهذا الشأن كلمة الفصل من خلال درجة الاهتمام الذي توليه.

المراجع:

- أحمد خليل الفرعان: (2004)، **الطفولة المبكرة خصائصها–مشاكلها–حلولها**، ط 1، دار الاسرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- جودت عزت عبد الوهاب، سعيد حسن العزي: (2014)، **التوجيه المهني**، ط 2، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- حمود محمد الشيخ، محمد قاسم عبد الله (2016). **التوجيه والارشاد المهني**، ط1، دار المكتبة عمان الاردن.
- سعود بن مبارك البادري (2011). **تطبيقات علم النفس مهنة وتربية**، ط1، دار الكتاب الجامعي الامارات العربية المتحدة.
- علي سعيد إسماعيل: (2001) **فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية**، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الفنيش، أحمد: (2004)، **أصول التربية**، ط 3، دار الكتاب الجديد المتحدة.
- محمد، أحمد علي الحاج: (2003)، **أصول التربية**، ط 2، دار المناهج، عمان.

- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: (2005)، **وردة النظام التربوي**.
- ناصر إبراهيم: (1409 هـ)، **أسس التربية**، ط 2، دار عمار، عمان.
- وطفه، على أسعد: (1998) **علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة**، ط 2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

استراتيجيات ما وراء المعرفية و أهميتها التربوية

أ. بوبكري ليلى جامعة تيزي وزو– الجزائر

رمضان نعيمة تيزي وزو–الجزائر

ملخص:

يشهد العالم في يومنا الحالي تطورا مذهلا في كافة المجالات خاصة مجال التربية، حيث نجد التربويون يعملون جاهدون على تحسين العملية التعليمية وتحقيق الجودة في التعليم، لذلك نجدها تركز على تحسين من استراتيجيات وطرق التدريس من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من التعليم، وتعد استراتيجيات التفكر ما وراء المعرفي من الاستراتيجيات الحديثة التي تقوم على مجموعة من المهارات الما وراء المعرفية وهي التخطيط والتقويم والمراقبة والتي تساعد المتعلم على تنشيط وتوجيه سلوكه نحو تحقيق الهدف بكل وعي وتخطيط، الأمر الذي يمكنه من فهم واستيعاب واكتساب المعلومات وتذكرها، وتوظيفها في حل المشكلات التعليمية التي تواجهه، واتخاذ القرارت المناسبة

وسنحاول في هذه الدراسة التعرف على التفكير ما وراء المعرفي، استراتيجياته ومهاراته، وكذا التعرف على الأهمية التربية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة

الكلمات المفتاحية: ما وراء المعرفة، استراتيجيات ما وراء المعرفة، مهارت التفكير ما وراء المعرفي.

Metacognitive strategies and their educational significance

Abstract :

Today, the world is witnessing a remarkable development in all fields, especially in the field of education, where we find educators are working hard to improve the educational process and achieve quality in education, so we find it focused on improving strategies and methods of teaching in order to achieve the desired goals of education, and is the thinking strategies beyond Knowledge of modern strategies that are based on a set of metacognitive skills, which are planning, evaluation and control, which helps the learner to activate and guide his behavior towards achieving the goal with all awareness and planning, which enables him to understand, absorb and acquire information and remember, and And Zifaa in solving educational problems facing it and take appropriate decisions.

In this study we will try to identify metacognitive thinking, strategies and skills, as well as the importance of education for metacognitive strategies.

Keywords: Metacognition, metacognitive strategies, metacognitive thinking skills.

مقدمة:

تشهد الحياة في وقتنا الحالي تطور تكنولوجي وعلمي كبير ومتسارع في مختلف المجالات، ونتيجة لهذا التطور أصبح الأفراد صغارا أو كبارا يواجهون تزايدا سريعا في المعرفة، وظروف متغيرة مما يجعلهم يواجهون مشكلات مختلفة سواء أكانت اجتماعية أو تعليمية تربوية أو اقتصادية وغيرها من المشكلات ومن هنا وجب إعادة النظر في استراتيجيات التعلم والمهارات التعليمية التي تقدم للتلميذ وهذا بهدف تكوين جيل ذو كفاءة عالية قادر على مواجهة هذا الركب العلمي الهائل.

وتعد ما وراء المعرفة من المفاهيم الجديدة التي دخلت ميدان التربية والتعليم، وقد حظي باهتمام كبير من طرف الباحثين باعتباره من التكوينات النظرية المعرفية المهم في علم النفس المعرفي وعلوم التربية الذي ينظر إلى الدور الإيجابي والفعال للتلميذ في اكتساب المعلومات ومعالجتها، وهذا من خلال تبني استراتيجية ما وراء المعرفة.

وتعتبر استراتيجية ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات الحديثة التي تدور حول وعي الفرد بما يقوم به من مهارات وعمليات أثناء التفكير بغية تحسين الذاكرة ومراقبة عمليات التعلم وضبطها، لذلك فهي تحظى بالكثير من الاهتمام نظرا لارتباطها بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار.

كما أن استراتيجية ما وراء المعرفة تعد إحدى برامج التفكير العليا، التي تشير إلى وعي المتعلم بما يقوم بأدائه من مهام، وكذا تنمية كفاءته وقدرته على التفكير والإبداع، والابتكار والتخيل ، فما وراء المعرفة تقوم بدور مهم في استقلال المتعلم من خلال وعيه بعمليات التفكير التي يقوم بها أثناء تعلمه، وتحكمه فيها، والتي تؤدي به إلى الابداع والتخيل والابتكار في ايجاد الحلول لمختلف المشكلات التعليمية التي تقف عائقا أمامه في تحقيق أهدافه وبلوغ النجاح.

الاشكالية:

يتميز العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي السريع الذي يتطلب من الفرد امتلاك مقومات الحياة العلمية والعملية، من خلال التفكير العلمي السليم الذي يساهم في تنمية قدراته على الابداع والابتكار وعلى الاستيعاب لمختلف المعلومات والمعارف، وفي ظل التطور السريع أصبح لزاما على التربية التي من أهدافها تعديل سلوك الفرد واتجاهات تفكيره وأبنيته المعرفية وأن تغير من

استراتيجياتها وأساليبها وأدواتها لتواكب وتلائم الإنسان الجديد الذي أصبحت تتدخل في تنشئته وتوجيهه وتشكيل أطراف كثيرة، مما أدى إلى بروز الحاجة إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا للتلاميذ. [15]

وتعد ما وراء المعرفة Metacognition من مهارات التفكير العليا التي تسعى التربية إلى تنميتها لدى تلاميذها وقد ظهر هذا المصطلح على يد Flavell الذي اشتقه من خلال البحث حول عمليات الذاكرة حيث يرى أن ما وراء المعرفة على أنه معرفة الشخص ودرجة إدراكه لعملياته المعرفية والخصائص المرتبطة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه، [15] فما وراء المعرفة تهدف إلى مراقبة عمليات التفكير وضبطها وتوجيه الفرد أثناء التفكير، واثارة وعيه في الكيفية التي يفكر بها، وفي العمليات الداخلية التي تحدث بذهنه، وطريقته في مواجهة المشكلات أو النتائج التي يتوصل إليها.[15]

فما وراء المعرفة من المفاهيم الجديد التي تسعى إلى تنمية قدرات التلاميذ الذهنية تحسن من مهارات التعلم لديهم كما تسمح لهم بتحمل مسؤولية تعلمهم وتشجعهم على التفكير والتخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها لحل المشكلات.

وتعني استراتيجيات ما وراء المعرفة تتابع من التحركات تتم في ضوء معرفة الأفراد بالعمليات والاستراتيجيات الخاصة بهم في تفكيرهم وقدراتهم على توجيه وتنظيم هذه العمليات قبل وأثناء وبعد عملية التعلم[15]، حيث تسهم في زيادة وعي التلميذ بعمليات التفكير التي يقوم بها في أثناء التعلم، وزيادة قدرته على التحكم فيها، فمن خلال هذه الاستراتيجيات يقوم التلميذ بتوليد عديد من الافكار لحل مشكلة معينة، ويتدرب على استنتاج المعنى الكامن وراء المفاهيم والمبادئ، ويستخدم هذا المعنى في ايجاد الحلول المناسبة لما يواجهه من مشكلات في حياته اليومية.[15]

ومن هنا تبرز مشكلة بحثنا الذي يهدف إلى إبراز أهمية هذه الاستراتيجية بالنسبة التلاميذ كونها استراتيجية تسعى إلى تحفيز قدرات التلميذ الذهنية وإثارة خبراتهم العلمية وتنمية مهاراتهم المعرفية وما المعرفية كالتخطيط والمراقبة والتقويم والتي تمكنه من التعامل مع المشكلات التي

تواجههم سواء داخل المدرسة أو خارجها وعليه نعسى من خلال بحثنا الى التعرف على الأهمية التربوية لهذه الاستراتيجية

وخصائصها و كذا التطرق الى ما وراء المعرفة.

أولا: ما وراء المعرفة:

يعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر مفاهيم علم النفس غموضا فقد اثر هذا المفهوم العديد من التساؤلات حوله، من حيث الأساس النظري الذي يقوم عليه، وأبعاده والتناول الإجرائي أي قابليته للقياس والمصطلح Meta cognitionيتكون من كلمتين، إذ تعني Metaما وراء، وكلمة Cognition تعني المعرفة، هذا النوع من التفكير موجود في الجزء الأمامي من الدماغ ويتضمن مجموعة من القدرات مثل التفكير والإدراك والتخطيط، والقدرة على ما وراء المعرفي خاصة بالبشر فقط[15]

ومن التعريفات أيضا نجد جابر عبد الحميد جابر(1999) يعرفها بأنها وعي الفرد بعمليات التفكير أثناء التفكير وقدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم استراتيجيات التعلم الملائمة.[15]

ويعرفها فتحي جراون(2002) بأنها "عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم ولأداء الفرد في حل المشكلة.[15]

أما مجدي عزيز إبراهيم (2005) فيعرفها بأنها المعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم فبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط، والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى.[15]

من خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف ما وراء المعرفة بأنها وعي الفرد بالعمليات الذهنية والأنشطة التي يقوم بها قبل وأثناء وبعد التعلم، وقدرته على اختيار الاستراتيجية التي تساعده على التخطيط والتقويم والمراقبة والتذكر وحل المشكلات واتخاذ القرار.

ثانيا: مهارات ما وراء المعرفة:

يعرف (Montague,2000) مهارات ما وراء المعرفة بادراك الفرد للعمليات المعرفية الضرورية للنجاح في الموقف التعليمي والعمل على تنظيم هذه العمليات اثناء التعلم. [15]

ولما ما وراء المعرفة مهارات عديدة فقد توصلت الدراسات التي جرت منذ السبعينات حول مفهوم عمليات التفكير ما وراء المعرفة الى تجديد عدد من المهارات العليا، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلات أو اتخاذ القرار. وقد صنف (Ster-berg,1985-1988) هذه المهارات إلى ثلاث فيئات رئيسية وهي:

1- **التخطيط Planning:** وتتمثل هذه المهارة في:

تحديد هدف او الاحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها، اختيار استراتيجية التنفيذ، ترتيب او تسلسل العمليات أو الخطوات، تحديد العقبات أو الأخطاء المحتملة، تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء، التنبؤ بالنتائج المرغوبة او المتوقعة.

2- **المراقبة والتحكم Monitoring & Controlling:** وتتمثل في:

الابقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، معرفة متى يتحقق هدف فرعي، معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية، اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، اكتشاف العقبات والأخطاء، معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الاخطاء.

3- **التقييم Assessment** : وتتمثل هذه المهارة في:

تقييم مدى تحقق الهدف، الحكم على دقة النتائج وكفايتها، تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت، تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء، تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.[15]

نستخلص في الأخير أن مهارات ما وراء المعرفة تعرف بأنها مجموعة من المهارات والقدرات التي تمكن التلميذ من متابعة تعلمه والقيام بمهامه بنجاح وذلك من خلال التخطيط لعملية تعلمه وكذا مراقبة أدائه للمهام كذا القيام بعملية التقييم لما يقوم به حتى يصل إلى اهدافه.

ثالثا: استراتيجيات ما وراء المعرفة :

هي عمليات تفكير يقوم بها المتعلم بغية معرفة طبيعة عملية التعلم والغرض منها قبل وأثناء وبعد التعلم فضلا عن استيعاب الاجراءات والأنشطة التي يتوجب القيام بها بمساعدة المعلم لتذكر المعلومات المكتسبة وفهمها عبر ربطها بالمعلومات السابقة.[15]

كما تعرفه (عريان 2003) بأنها طرائق تربوية حديثة تهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على تحمل مسئولية تعليم ذاته من خلال استخدام معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير، في تحويل الافكار والمفاهيم إلى معاني تحويلية مثمرة لها معنى شخصي وعملي، وتهدف إلى تنمية وعي المتعلم بعملية التعليم وتحكه فيها.[15]

يعرفها الخطاب 2007 بأنها العمليات الخاصة بتوجيه الانتباه أثناء التعلم وتخطيط وتنظيم عملية التعلم ومراقبة ومراجعة عملية التعلم وكذلك تقويم عملية التعلم. [15]

منه يمكن تعريف استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من الطرق والإجراءات التي يقوم بها التلميذ قبل وأثناء وبعد التعلم، وتهدف إلى تنمية قدراته على تحمل مسؤولية تعليم ذاته من خلال استخدام معارفه وقدراته مهاراته في التخطيط للتعلم ومراقبة أداءه وتقويم تعلمه وكذا توجيه انتباهه للتعلم أثناء ادائه لمهمة تعليمية.

رابعا: الأهمية التربوية لما وراء المعرفة:

لقد أجمع التربويون على أن استخدام التلاميذ استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير. ويمكن أن تسهم في تحقيق ما يلي:

- تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب.
- تحسين قدرة المتعلم على اختيار الإستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة.
- مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها، وتقيمها أثناء عملية التعلم.
- زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات، وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
- تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل.
- تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة المتعلمة.
- يساعد المتعلم على تخطي الفجوة بين النظرية والتطبيق[15].

وتكمن أهميتها ايضا في:

1- تنمية الجوانب المعرفية المختلفة مثل الانتباه وتخزين واستدعاء المعلومات.

2- تنمية الجوانب الوجدانية خاصة فيما يتعلق بالوعي بالاتجاه والتحكم في عملية التعلم، وبناء معتقدات ايجابية تساهم في تحقيق النجاح في العملية التعليمية.
3- تنمية الجوانب المهارية المتعلقة بالتفكير بأنواعه المختلفة، بالإضافة لتنمية مهارات التنظيم الذاتي، والتخطيط، والتقويم، وتحليل المواقف، وحل المشكلات.
4- تنمية مهارات ما وراء المعرفة المختلفة، مثل: مهارات التنظيم الذاتي والمهارات المناسبة لاداء المهام الأكاديمية، ومهارات الضبط الإجرائي.[15]

يتضح لنا مما سبق أن أهمية استراتيجية ما وراء المعرفة لا تنحصر فقط في تنمية تفكير المتعلم ومهارته بل يتعداها إلى وعيه بالعمليات العقلية والأنشطة التي يستخدمها في تعلمه والتي تساعد التلميذ على التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة واكتساب الخبرات كما تكسبه مهارات التنظيم الذاتي والتخطيط والمراقبة والتحكم فيما يتعلمه وتقويم تعلمه، كما تكسبه ثقة بنفسه وبقدراته على مواجهة اي مشكلة تعليمية اثناء الموقف التعليمي.

خامسا: المتطلبات الاساسية للتعلم وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة:

اتفق بعض المربين أمثال(bird,1990) (gunstone,1994)(hemson&eller,1999)على وجود ثلاث متطلبات رئيسية لتعلم ما وراء المعرفة هي:

1- **المعرفة:** وتتضمن معرفة المتعلم لطبيعة التعلم وعملياته وأغراضه ومعرفة استراتيجيات التعلم الفعالة متى تستخدم.
2- **الوعي:** ويعني وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة ، وتتضمن ثلاثة ابعاد وهي:
   أ- الوعي بمتغيرات الشخصية.
   ب-الوعي بمتغيرات الموقف التعليمي.
   ت- الوعي بمتغيرات الاستراتيجية الملائمة.
3- **التحكم:** ويشير الى طبيعة القرارات الواعية التي يتخذها المتعلم بناء على معرفته ووعيه.

نستخلص من خلال ما تم عرضه أن لإستراتيجية ما وراء المعرفة مجموعة من المتطلبات التي يجب أن تبعها اثناء استخدمها في التعلم، وهذا حتى تكون لها فاعلية وهذا من خلال وعي المتعلم بما يقوم قبل وأثناء وبعد التعلم وتنحصر هذه المتطلبات في المعرفة، الوعي ، التحكم.

سادسا:خصائص استراتيجية ما وراء المعرفة:

يلخص Peters اراء كل من Denserau و Atikinson وLong وMacdounald ، فيما يتعلق بخصائص الاستراتيجية الما وراء المعرفية ضمن النقاط التالية:

1- **القابيلة للتعميم:** وتشير هذه الخاصية الى امكانية تطبيق استراتيجيات التعلم الما وراء المعرفية على نوع واسع من مواقف التعلم.

2- **الارتباط المباشر:** وتشير هذه الخاصية الى ارتباط الاستراتيجيات الما وراء معرفية مباشرة بتسيير وتسهيل عملية اكتساب المعلومات الجديدة.

3_ **المستوى الاجرائي:** وتشير هذه الخاصية الى درجة توجيه المتعلم لمعالجة المعلومات في المستوى الاجرائي.

4- **القابلية للتعديل:** وتشير إلى قابلية استراتيجيات الما وراء معرفية للتغيير والتعديل حسب متطلبات مواقف التعلم المختلفة.[15]

منه نتوصل إلى أن استراتيجية ما وراء المعرفة تمتاز بمجموع من الخصائص تميزها عن الاستراتيجيات الاخرى وتتلخص هذه الاستراتيجيات في: القابلية للتعميم، الارتباط المباشر، المستوى الإجرائي القابلية للتعديل.

خلاصة:

نستخلص مما سبق أن استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي تسعى إلى تحقيق مطالب إثارة تفكير المتعلمين، وتنمية ميولهم وقدراتهم ومهارتهم على البحث عن الحلول المختلفة للمشكلات التي تواجههم في حياتهم سواء داخل المدرسة أو خارجها،

وتعدّ من الإستراتيجيات الأكثر دراسة في البحوث التربوية الحديثة والتي تشير إلى تفكير معرفي عالي يتطلب التحكم الفعال في العمليات المعرفية في عملية التعلّم، فاستخدام المعلّم والمتعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يساعد على تحسين وتطوير التدريس والممارسة والتعليم.

كما أن لهذه الاستراتيجية اهمية كبيرة في المجال التربوية كونها تعمل على تعليم التفكير للمتعلمين يساهم في تطوير قدراتهم على بناء تعلمهم ويكونون على وعي بما يقومون به، كما انه يقلل من التلقين ما يدفع المتعلمين الى البحث عن المعرفة بأنفسهم ويكونون منظمين ومخططين وموجهين ذاتيا للتعلّم، كما تُطور لديهم مجموعة من المهارات والقدرات كالتخطيط والمراقبة والتنظيم والتقويم أثناء أدائه لمهمة تعليمية ما والتي تسمح له باتخاذ القرارات وحل المشكلات.

التوصيات:

1- العمل على إشراك المعلمين في ندوات علمية ودورات تدريبية وتطويرية لزيادة كفاءتهم في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.
2- العمل على توعية كل من المعلمين والمتعلمين بالأهمية التربوي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.
3- العمل على اعداد برامج تدريبية تعمل على تطوير قدرات التلميذ على استخدام مهارات ما وراء المعرفة أثناء التعلم.

قائمة المراجع:

1-ازهار هادي رشيد (2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد. مجلة **البحوث التربوية النفسية**. العدد39 .ص188-218.

2- ايمان هشام عطية زقوت(2018).اثر استخدام استراتيجية الاستجواب الذاتي في تنمية مهارات التذوق الادبي والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف العاشر الاساسي، رسالة ماجستر غير منشورة في المناهج وطرق التدريس، الجامعة الاسلامية، غزة.

3-ايهاب احمد محمد مختار (2016). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفزياء بالمرحلة الثانوية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP** . العدد75. ص183-224.

4-جابر عبد الحميد جابر (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم.القاهرة. مصر. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع. طبعة 1

5-حبيب تلوين، فريد بوقريرس (2007). الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم. دار الغرب للنشر والتوزيع. الجزائر.

6-حميد عبد الحميد حسن السفياني (2015). اثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الاستماع في اللغة الانجليزية لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف. رسالة ماجستر غير منشورة في المناهج وطرق التدريس،جامعة ام القرى. المملكة العربية السعودية.

7-رشا احمد عبد الهادي ، محمد موسى (2017). علاقة مهارات ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي لدى تلامذة الصف الرابع الاساسي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في مدينة حمص. **مجلة جامعة البعث**، المجلد39.العدد63.ص81-127.

8-ريم، سيلمون (2014). الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وعلاقته بتوجه الهدف وتحصيلهم الدراسي. **مجلة جامعة دمشق**. المجلد30. العدد2. ص171-297.

9- سحر عناوي رهيو ، هناء جاسم محمد (2013). تاثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فعالية الذات دراسة تحليلية في كلية الادارة جامعة القادسية. **مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية**. المجلد 15. العدد3. ص85-114.

10- شيماء السيد السعيد فلية، رضا مسعد السعيد عصر ، رباب محمد المرسي شتات (2014). فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الحس الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية جامعة بور سسعيد**. العدد15. ص553-587.

11- فتحي جروان (2002). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر للنشر والتوزيع.

12- مجدي عزيز إبراهيم (2005). التفكير من منظور تربوي. القاهرة. عالم الكتب للنشر والتوزيع

13- مريم بنت محمد عايد الاحمدي (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الابداعية واثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **المجلة الدولية للابحاث التربوية**. العدد32. ص122-152.

14- مشرق محمد مجول (2015). استراتيجية ما وراء المعرفة رؤية نظرية في عملية اكتساب المفاهيم النحوية. **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية**. العدد21.ص393-408.

15- هيفاء اليوسف ، فوزي الدوخي ، مبارك الذروه (2017). الفروق بين معلمي الفصول العادية وفصول ذوي الاعاقة في ممارسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي في العملية التدريسية. **المجلة الاردنية في العلوم التربوية**. مجلد13. العدد3. ص339-355.

16- يحي سعيد جبر(2010). اثر توظيف استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم زمهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف العاشر الاساسي. رسالة ماجستر غير منشورة في المنهاج وطرق التدريس. الجامعة الاسلامية. غزة.

رهان الجودة للمدرسة الجزائرية

أ. خياري رضواني جامعة حمة لخضر – الوادي

ملخص:

لكي ترتقي بأدائها وتنجح في أداء المهام المنوطة بها ، تعتمد المدرسة معيار الجودة ، هذا المفهوم مأخوذ بشكل أساسي من أدبيات الصناعة والتسويق فنقول منتوج ذو جودة عالية وبالمثل في حقل التربية نقول خريج ذو جودة ممتازة أو متوسطة أو ضعيفة، الإختلاف واضح بين مدلولي مفهوم الجودة في المجالين فالمدرسة ليست سلسلة إنتاج تعطينا في المرحلة النهائية قالبا جامد غير ديناميكي لا يتحرك ذو جودة عالية ، بل المنتج النهائي للحقل التربوي هو عبارة عن حالة ديناميكية متحركة متطورة تواكب كل حديث وتساير كل جديد.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الجزائرية – التربية – الجودة.

Title of the article in English or French

Abstract :

This abstract aims to explain the formal requirements for writing the article in the Journal of Social Studies and Research, where, the abstract should be no more than 10 lines. Then this article is translated into another language. One of abstracts must be written in Arabic, if the article written in one of the foreign languages.

Keywords: first concept, second concept, the third concept.

مقدمـــــة :

التربية هي عماد نهضة الأمم ومفتاح الولوج إلى التقدم وعلى سلم الدول المتقدمة نجد في المراتب الأولى كل الدول المتقدمة تعليميا ، فالمدرسة الحديثة المتطورة تعطينا عالم الطب وعالم التقنية وعالم الفيزياء وعالم الكيمياء وتقدم الحلول الممكنة للمشكلات الإجتماعية للمجتمع والنفسية للأفراد وتهتم بكل ما يدور حوله فالمجتمع قطار والتربية هي القاطرة التي تقوده فبصلاحها ينجح وبفشلها يتخلف، وجاء في المثل أنه لكي تحطم أي امة حاربها في ثلاثة أشياء : التعليم – المرأة – القدوة.

ولكي ترتقي المدرسة وينجح التعليم ويعطي ثماره لا بد ان يكون المنتوج في مستوى الطموحات و " بجودة " عالية. رهان الجودة سباق كل الدول تسعى إلى الفوز فيه وتنفق المقدرات الوطنية الكبيرة في سبيل نجاحه

وله مؤشرات وفي هذه المداخلة سنتطرق إلى تعريف الجودة، مؤشراتها، مبادئها ثم أهدافها وبعض ركائز الجودة التي تتمثل في : المناخ الصفي الملائم، التكوين الجيد للمعلمين وأخيرا التقويم المتميز للتعليم وللمتعلمين.

تعريف الجودة :

يعبر مصطلح الجودة عن القدرة على الوفاء بإحتياجات الزبائن، وتحقيق ما يفوق أو يتجاوز هذه الإحتياجات والمتطلبات. والجودة هي مجموعة من الخصائص والصفات والمميزات المتعلقة بالمنتوج (سلعة، خدمة) التي تؤثر في قدرته على الوفاء بالحاجات الصريحة / الظاهرة والضمنية.[15]

– يعرف المعهد الأمريكي للمعايير والتكنولوجيا الجودة بأنها: السمات والخصائص الكلية للسلعة أو الخدمة، التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة وتعرف المنظمة العالمية للمواصفات القياسية : ISO9000- 2000 الجودة بأنها: قابلية مجموعة من الصفات الجوهرية على إشباع المتطلبات.[15]

تعريف الجودة في التعليم :

تعرف الجودة التعليمية بأنها مجموعة من الخصائص التي تعبر بدقة وشمولية عن التربية متضمنة الأبعاد المختلفة لعملية الجودة من مدخلات وعمليات ومخرجات، والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع.[15]
وتشير وهبه على أن "جودة التربية" تدل على درجات صلاح الخدمة التربوية المقدمة وفعاليتها وكفاءتها، قياسا بالمعايير الدولية من جهة؛ وبمعطيات البلد من ناحية ثانية. بينما قد تعني "تربية الجودة" توظيف الفعل التربوي من اجل تطوير الخدمة التربوية لكي تبلغ حدود التحسن المرسومة مسبقا.[15]

وتتبه وهبه إلى أن جودة التربية ليس توفير الشروط المادية والفيزيائية فقط وتتساءل هل الجودة هي جودة المبنى المدرسي والتجهيزات المدرسية والبيئة التعليمية؟ أم هل جودة التعليم تكمن في تأهيل المعلمين والطاقم الإداري؟ أو في جودة النتائج والخريجين؟ ، صحيح أن كل هذه العوامل مهمة في الإرتقاء بالتعليم ولكن الجودة هي ثقافة تنفذ إلى السلوك والمواقف.

أهمية مؤشرات الجودة في التربية والتعليم :

من أهم المؤشرات التي تدل على جودة التربية والتعليم مايلي :

1- وضع مستويات معيارية وأهداف متفق عليها لمتابعة تحصيل الطلبة.
2- تقديم لغة مشتركة وأهداف متفق عليها لمتابعة تحصيل الطلبة.
3- إظهار قدرة المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقا.
4- تمكين هيئة التدريس من تحديد المسؤوليات الحالية لتحصيل طلابهم والتخطيط للتعليم المستقبلي لهم.
5- إستخدام هيئة التدريس للإنتاجات المحددة كدليل لكيفية ونوعية المنهاج ووسائطه المستخدمة في تطبيق وتنفيذه.

6- تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعليم المتطورة.

7- إكساب المعلمين معرفة وفكرا متجددا عن كيفية تفكير وتعلم طلابهم.[15]

مبادئ الجودة في التربية :

هناك مجموعة من مبادئ الجودة في التعليم نوجزها على النحو التالي :

-التركيز على رضا وسعادة العميل من خلال تلبية توقعاته الحالية والمستقبلية كما هي، وكما يجب أن تكون من الناحية الإجرائية.

-دعم كامل من قيادات المؤسسات التعليمية وآليات الجودة الشاملة.

-تشجيع وتبني الأفكار والمبدعين.

- التغيير في أسلوب الإدارة من أسلوب التسلط والتخويف إلى أسلوب التفويض.

- شمولية الجودة حيث انها تشمل جميع مجالات الخدمة.

- تكامل السياسات لتحقيق الجودة والتميز في سلسلة عمليات الجودة.

- إستحداث وحدة تنظيمية تسمى " الجودة الشاملة " تلحق بمكتب القيادة التعليمية الأولى.

- التركيز على روح الفريق من خلال إستخدام الهياكل التنظيمية المفلطحة.

- الإستخدام الرشيد لآليات الدارة الفعالة للوقت، والتعامل الإيجابي مع الصراعات.

- تزويد العاملين بثقافة ومهارات " السلوك التوكيدي " بمعنى اكسب وساعد الآخرين على الكسب.

- إستحداث وتفعيل نظام الحوافز يراعي تحقيق متطلبات العدالة التنظيمية.[15]

أهداف الجودة في التعليم :

- حدوث تغيير في جودة الأداء.

- التحفيز على التميز وإظهار الإبداع.

- تطوير أساليب العمل.

- الحرص على بناء وتعزيز العلاقات الإنسانية.

- الإرتقاء بمهارات العاملين وقدرتهم.

- تقوية الولاء للعمل في المؤسسة التعليمية.

- التشجيع على المشاركة في أنشطة وفعاليات المؤسسة التعليمية.

- تحسين بيئة العمل.

- تقليل إجراءات العمل الروتينية وإختصارها من حيث الوقت والتكلفة.

مستويات الجودة :

هناك أربعة مستويات للجودة ولكل مستوى مؤشرات نذكرها في الجدول التالي[15]

المستوى	المؤشر المتداول

مستوى النظام بأكمله	معلم/تلميذ، نسبة الإعادة، تأهيل المعلمين، الإنفاق على التلميذ، تلميذ/حاسوب.
مستوى المؤسسة	شروط الإنتاج، التجهيز، مختبرات، مكتبة، المناخ التربوي.
مستوى غرفة الصف	سيرورة التعليم، إلتزام المعلم وإحترافيته، إدارة المؤسسة، توقعات متبادلة، تطبيق القوانين...
مستوى الخريج	القدرة على التنافس، فرص العمل، إنتقال أثر التعلم....

المناخ الصفي الملائم :

يمثل المناخ الصفي عملية تفاعل مثمر بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم ولتسهيل هذا النوع من التفاعل لا بد من توافر البيئة النفسية، والإجتماعية، والمادية الملائمة، لهذا التفاعل ويشير المناخ الصفي إلى الجو الملائم الذي يسود غرفة الصف من الناحية المادية، والنفسية والإجتماعية، فقد تمثل البيئة الصفية بالنسبة لذهن المتعلم صورة سارة للخبرات التعليمية المقدمة، وقد تعمم هذه الصورة على التعلم بشكل عام، وقد يحدث عكس ذلك حيث يعمم التلميذ بأن التعلم يمثل خبرة مؤلمة له نتيجة للخبرات المنفرة التي تقدم له في غرفة الصف. [15]

وهذا ما أطلقت وهبة " بالجودة في غرفة الصف " أو " الجودة في عهدة المعلم " وليس معناه أن يرسخ التلميذ المعارف الجديدة في ذاكرته بل هل يستطيع أن يدمج ما تعلمه في ثروته الشخصية المكونة من المكتسبات السابقة وطبعه بطابعه الخاص.

وفيما يلي أهم النقاط الواجب مراعاتها لخلق مناخ صفي مناسب وملائم :

1- ترتيب غرفة الصف بحيث يتمكن المعلم من رؤية جميع جوانبها في نفس الوقت.

2- تنظيم غرفة الصف بشكل يساهم إلى حد ما في تقليل المشتتات والعلاقات العدوانية بين التلاميذ وذلك عن طريق الحفاظ على مساحات مرورية بينهم.

3- عند القيام بالأنشطة الجماعية على المعلم تقسيم التلاميذ على شكل مجموعات وترتيب المقاعد على شكل دوائر صغيرة ليسهل التواصل بين أفراد هذه المجموعات.
4- التأكد من قدرة التلاميذ على مشاهدة العروض التعليمية أو ما يعرض على السبورة.
5- عرض التعليمات بشكل دائم في مكان مخصص، حتى لا يستمر في مراجعة المعلم من أجل طلب المساعدة.
6- ينبغي وضع التجهيزات والمواد التعليمية في مكان يسهل الوصول إليه من قبل التلاميذ، كما ينبغي وضع هذه التجهيزات في أكثر من زاوية خوفا من إزدحام التلاميذ على زاوية محددة.
7- يتميز المعلم القادر على خلق مناخ صفي إيجابي بقدرته على الإستماع الجيد للطلبة، وتشجيعهم على التحدث بطلاقة بعيدا عن مشاعر الرهبة أو الخوف وخلق جو يسوده الألفة والمحبة، وإستخدام أساليب التعزيز المناسبة مع التلاميذ والتعاطف معهم، والعدل بينهم، ومراعاة الفروق الفردية، وتزويدهم بالتغدية الراجعة الإيجابية لأعمالهم. [15]

التكوين الجيد للمعلم :

فهو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها ، من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي ، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع ، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها.

شروط التكوين الجيد :

هناك مجموعة من الشروط الواجب توفرها في التكوين نذكر منها :
- يهدف إلى تزويد المتكون بالمعرفة التي تمكنه من التحكم في أداء مهارات معينة محددة مسبقا
- الغرض من المعرفة المقدمة و المهارات المخصصة في أثناء التكوين ، الإعداد لأداء مهنة أو وظيفة أو حرفة ما ، أو تحسين كيفية القيام بها أو تجديدها.
- التكوين محدد من حيث المجال الزمني الذي يتم فيه بغض النظر عن مفهوم التكوين أو التربية المستمرة التي يستعملها البعض بالمعنى نفسه.[15]

التقويم المتميز :

هناك مجموعة من العوامل تتوفر في التقويم لكي يؤتي ثماره نذكر منها :
1-التقويم المستمر للتلاميذ :
على المعلم الجيد يستخدم أساليب متنوعة من التقويم، ومنها الامتحانات والاختبارات بجميع أنواعها. ويجب أن يطلع المعلم التلميذ في كل مرة على نتائج تقويمه وتوضيح جوانب القوة والضعف فيها، وقد يخصص المعلم حصة لمناقشة تلاميذ الفصل في نتائج تقويمهم للاستفادة من ذلك في تحسين مستقبل العمل، ويجب أم يتذكر المعلم شيئا هاما، وهو أنه عندما يوجه سؤالا إلى تلاميذ الفصل فسرعان ما ترتفع الأيدي المطالبة بالإجابة، ويجب أن يتخير المعلم التلاميذ الذين لا يحدثون أصواتا عند رفع أيديهم. [15]
2- ضرورة تحديد الغرض من التقويم : إذا لم يكن الغرض من التقويم واضحا، فإنه من الصعب الحكم على جدوى عملية التقويم، كما يصعب التاكد من صحة الخطوات اللاحقة لهذه العملية.

3- الإهتمام بإختيار وإعداد أدوات التقويم المناسبة: وينبغي أن تتسم بالصدق والثبات والموضوعية
4- ضرورة وعي المعلم المقوم بمصادر الأخطاء المحتملة في عملية التقويم
6- التأكد من أهمية البرنامج المقوم والإلتزام بأخلاقيات عملية التقويم.
7- ضرورة إحتواء تقرير التقويم على معلومات كاملة وافية بشكل يمكن صانعي القرار من إتخاذ القرار المناسب أو الإختيار من بين بدائل القرارات.[15]

خاتمة :

للجودة في التعليم ركائز تعتمد عليها أولها المناخ الصفي المتميز الذي يجب أن يتوفر على البيئة التعليمية المناسبة للمتعلم من جميع النواحي المادية والنفسية والإجتماعية لكي يرتقي بأداء المتعلم إلى أعلى مستوى ممكن ويحقق النتائج المرغوبة ثم التكوين الجيد للمعلمين قبل الخدمة وبعدها القائم على تطوير مهاراتهم وتمكينهم من مختلف المعارف والعلوم وآخر هذه الركائز هي التقويم الجيد للمتعلم .

الهوامش :

[15] يوسف، أحمد أبو فأرة (2006). واقع تطبيقات إدارة الجودة في الجامعات الفلسطينية ، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال ، المجلد 2 ، العدد 2.

[15] أسماء ، عميرة (2013). إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي– دراسة حالة جامعة جيجل – ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة فسنطينة 2 الجزائر.

[15] فايزة ، قاصدي،؛ فتيحة ، طبيب (2017). مفهوم الجودة في التعليم العالي، مجلة جيل العلوم الإنسانية والإجتماعية ، العدد 27 ، مركز جيل البحث العلمي

[15] وهبه ، نخله (ب س). جودة التربية . من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي – المؤتمر التربوي العشرون : التعليم الإبتدائي : جودة شاملة ورؤية جديدة.

[15] سليمان، حسين المزين ؛ سامية ، إسماعيل سكيك (2012). مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات ، المؤتمر الدولي للتعليم العالي في الوطن العربي – آفاق مستقبلية.

[15] يونس، دحماني ؛ زياد ، أبو موسى (ب س). إستخدام الجودة الشاملة في تحسين جودة التعليم العالي. .
[15] وهبه ، نخله (ب س). مرجع سبق ذكره.
[15] أمل ، البكري ؛ ناديا ، عجور (2013). علم دار المعتز للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، ط 1.

[15] أمل ، البكري ؛ ناديا ، عجور (2013). مرجع سبق ذكره.

[15] لخضر ، شلالي (2009). تقويم . برنامج تكوين معلمي المرحلة الإبتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر 2 – الجزائر.

[15] آمال ، لعشيبي(2012): أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة باجي مختار – عنابة ، الجزائر.

[15] سوسن ، شاكر مجيد (2014) :أسس بناء الإختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان ، الأردن، ط 3.

مداخلة بعنوان : : التربية البيئة في المدرسة الجزائرية

الباحثة: حافي اسيا

طالبة دكتوراه سنة ثالثة جامعة حمة لخضر –الوادي–

الباحثة: حافي فاطمة

طالبة سنة ثانية دكتوراه . جامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي– الجزائر

الملخص:

تمارس المؤسسات التربوية جملة من المهام التي تحدد إطارها الوظيفي الذي أنشأت من أجله، وتؤدي دورها الفعال في تشكيل البنية الأساسية في المجتمع، بتربية النشء وتلقينه المبادئ الأساسية للحفاظ على أخلاقيات المجتمع التي تحتم على الفرد أن يتعامل مع البيئة ككائن حي، بالحرص على بقائه وفق قوانين الطبيعة التي تضمن استمرارية المنظومة الكونية، فالمدرسة تعتبر المصدر الأول لتعليم الطفل للمبادئ الأولى ليعرف واجبه حول المحيط وكيف يحافظ عليه، ويكون فرد فاعل في هذا المجتمع بشكل إيجابي، وهذا ما تهدف اليه هذه الورقة البحثية التي سلطت الضوء على دور المدرسة في إرساء تعاليم التربية البيئية

الكلمات المفتاحية: البيئة ،التربية البيئة، حماية البيئة ، المدرسة الجزائرية ،الوعي البيئي.

Résumé:

Les établissements d'enseignement exercent un certain nombre de tâches qui déterminent le cadre fonctionnel pour lequel ils sont établis et jouent leur rôle effectif dans la structuration des infrastructures de la société, éduquer les jeunes et leur enseigner les principes de base permettant de préserver l'éthique de la société, qui impose à l'individu de prendre en compte l'environnement en tant qu'organisme vivant, en veillant au respect de la loi. Nature qui assure la continuité du système cosmique, l'école est la première source pour enseigner à l'enfant les premiers principes permettant de connaître son devoir vis-à-vis de l'océan et de le préserver, et d'être un individu actif dans cette communauté, et c'est ce que ce document de recherche met en évidence le rôle de l'école à Education environnementale.

مقدمة:

لم تعد الأرض تحتمل تقلا كثر من الذي تحمله من مخلفات كيميائية وبقايا المنتجات التي أخذت حيزا كبيرا من الأرض والمياه دون يعاد تدويرها أو استغلالها، ففي وقت ليس ببعيد كان المعلم يطلب منا إحضار أدوات وأقمشة وأغطية قارورات لنشكل بها مجسمات وأشياء نصنعها بأيدينا لتحفظ بعد ذلك في متحف القسم، الذي هو عبارة عن خزانة توضع فيها الأعمال اليدوية التي نقوم بها، ولم نكنندرك في تلك المرحلة قيمة تلك النشاطات، ولكن بعد مرور سنوات صرنا نعرف أن ذلك النشاط قد رسخ في أذهانا منذ الصغر و تشجيعات الأولياء ومدح المعلم لنا عند إنجاز أي شئ مكون من بقايا قماش أو أوراق مستعمل، أن ذلك يسمى بالتربية البيئية، وهنا يظهر دور المؤسسة التعليمية في إعطاء الطفل معايير أساسية يمكنه من خلالها أن يبنيهاكقاعدة في حياته للحفاظ على بيئته وضمان استمرارية حياته في مأمن من التلوث البيئي ومن هنا يمكن أن نحدد التساؤل الخاص بهذه الورقة البحثية: ماهو دور المدرسة في تلقين التربية البيئية للتلميذ؟

1- تعريف التربية البيئية:

التربية البيئية كمفهوم جديد لم يتبلور إلا في السبعينيات من القرن الماضي، بعد عقد مؤتمر ستوكهو لم سنة 1972، وذلك بسبب الأخطار المتزايدة التي تؤثر في البيئة والإنسان، نتيجة الممارسات السلوكية غير الواعية من قبل بني البشر، ومفهوم التربية البيئية هو نتيجة تفاعل مفهومي التربية والبيئة، وقد تطور مفهوم البيئة والتربية بحيث أصبح يتضمن النواحي الإقتصادية والإجتماعية، بعد أن كان مقتصرا على الجوانب البيولوجية الفيزيائية. **(إيمان محمد غيث. منى حسن ذهيبة ، ص 27، دس)**

وحسب تعريف اليونسكو 1990: فالتربية البيئية هي منهج تربوي لتكوين الوعي البيئي من خلال تزويد الفرد المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تنظم سلوكه وتمكنه من التفاعل مع بيئته الاجتماعية الطبيعية بما يسهم في حمايتها وحل مشكلاتها.

وتعرفها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1976: بأنها عملية تكوين المهارات والاتجاهات والقيم اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الانسان وحضارته بمحيطه الحيوي، وتوضيح حتمية المحافظة على مصادر البيئة وضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان وحفاظا

على حياته الكريمة، ورفع مستوى معيشته.**(اياد عاشور الطاني . محسن عبد علي ، ص 39، 2010)**

وتعرفها ندوة بلجراد 1975 بأنها ذلك النمط من التربية الذي يهدف إلى تكوين جيل واع ومهتم بالبيئة المشكلات المرتبطة بها، ولديه من المعارف والقدرات والشعور بالإلتزام، مما يتيح له أن يمارس فرديا أو جماعيا حل المشكلات وأن يحول بينها وبين عودتها وتكرارها.

ويعرفها مؤتمر" تبليس بروسيا " 1977 م بأنها عملية إعادة توجيه وربط مختلف فروع المعرفة والخبرات التربوية بما يسير الإدراك المتكامل للمشكلات ويتيح القيام بأعمال عقلانية للمشاركة في مسؤولية تجنب المشكلات البيئية والارتقاء بنوعية البيئة.**(مهني محمد ابراهيم غنايم، ص 52، 2003)**

تعرف التربية البيئية على أنها تعلم كيفية إدارة وتحسين العلاقات بين الانسان وبيئته بشمولية وتعزيز وهي تعلم كيفية إستخدام التقنيات الحديثة وزيادة انتاجيتها وتجنب المخاطر البيئية وإزالة العطب البيئي وإتخاذ القرارات البيئية العقلانية.**(بشير محمد عربيا . أيمن سليمان مزاهرة، ص 12، دس)**

التربية البيئية هي عملية إعداد الفرد للتفاعل الناجح مع البيئة لحسن الانتفاع بها والمحافظة عليها وتطويرها، وهي تتطلب ربط الخبرات في مختلف مواد الدراسة بما يسير الادراك الكامل والمتكامل لمشكلات البيئة، وفهمها ويتيح بذل جهد أكبر وأقدر على الوفاء بتطويرها وباحتياجات المجتمع. **(حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، ص 161، 2006)**

ونتيجة لتزايد الاهتمام بالبيئة وانبثاق الوعي بمشكلاتها، وتطور مفهومها الذي أصبح يضم الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية إلى جانب الجوانب الفيزيائية والبيولوجية، لترتبط بذلك بالتربية البيئية، التي اكتسبت أهمية كبرى عند العلماء والفلاسفة، خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، والتي تم إرساء أسسها الحديثة وفق مراحل رئيسية متعاقبة.

2- مراحل الوعي البيئي :

حيث ساهمت التطورات التي حدثت في كل مرحلة إلى الانتقال إلى المرحلة التي تليها كما هو مبين أدناه:

2-1 المرحلة الاولى:

وقد حاول خلالها كبار الكتاب إيقاظ وعي العديد من الناس.

2-2 المرحلة الثانية:

حدثت هذه المرحلة بعد عشرين سنة من المرحلة الأولى، حيث بدأ فيها الترويج لفكرة الحاجة إلى صون وحماية الموارد الطبيعية قبل العديد من الكتاب.

2-3 المرحلة الثالثة:

خلال هذه الفترة بذلت الجهود لتنمية فهم الطبيعة وتقدير جمالها وعظمتها وأسرارها.

2-4 المرحلة الرابعة:

وهي مرحلة التربية، تم إنشاء الجمعية المدنية للصون عام 1987 التي أعطت العديد من الشباب فرصة معرفة قيمة الإنسان معرفة قيمة الطبيعة، والقيام بالعديد من الأنشطة، كتوعية الناس بأهمية تعلم العلاقات المتبادلة، ومختلف العلاقات التفاعلات بينهم وبين البيئة وبذل الجهود لتدريب المدرسين، ونشر مواد تربوية تتعلق بصون الغابات وجميع مجالات البيئة، الأمر الذي ساهم في تطوير مرحلة المقررات الدراسية.**(حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، 161، 2006)**

3- عوامل نجاح التربية البيئية :

تتنوع العوامل التي تعمل على نجاح التربية البيئية، وتتمثل أساسا في التركيز على الأوضاع البيئية الحالية والمحتملة ، مع مراعاة الإطار الزماني والمكاني للمشاكل البيئية والربط بين البيئة الطبيعية والعلوم المتعلقة بها، والمهارات الكفيلة بحل مشاكلها، والقيم المتعلقة بها، ووضع المعارف النظرية حيز التطبيق والتنفيذ، تكون برامج التربية البيئية قريبة من الواقع الاجتماعي الفعلي، والسعي إلى إشراك أكبر عدد ممكن بصورة واسعة شاملة بجميع فئاته وشرائحه في برامج للتربية البيئية ، لتعميمها بصورة واسعة وشاملة **(رشاد أحمد عبد اللطيف ، ص 95، 2007).**

وتعد مسألة القيم من أهم العوامل التي تؤدي إلى النجاح في عملية التربية البيئية ، لأن الفرد يمكن أن يسلك سلوكا سليما نحو بيئته، استنادا مع الآخرين لأن أفعال وممارسات الفرد تكون ناتجة أو في تبعية للنظام القيمي السائد في المجتمع، والفرد في أفعاله يعتبر الصورة التطبيقية لهذا النظام،

وينعكس على شكل سلوكيات وتفاعلات بين الافراد يسلك سلوكا مسؤولا وراشدا اتجاه البيئة، وعليه فبرامج التربية البيئية يجب أن تعنى وتعطي أولوية خاصة لمسألة القيم، في جميع مراحل التعليم وخاصة المرحلة الابتدائية لما تتميز به من خصائص وإتاحة الفرص للأطفال وتلقينهم مختلف القيم التي لها علاقة بمسألة البيئة منذ الصغر، لأن هذا سيؤثر على حياة الطفل، وحتى في تكوين شخصيته ، حتى يصل إلى مرحلة التبني والاقتناع، ومن ثم السلوك السليم اتجاه البيئة، وفي هذه المرحلة يكون الطفل قد انتقل إلى مرحلة يكون فيها فردا فاعلا في المجتمع**(صاب محفوظ،119،دس)**

4- المعلم و التربية البيئية :

المعلم والتربية البيئية:

يتميز المعلم بقيامه بدور إجتماعي متعدد الجوانب المترابطة والمتكاملة بعضا إلى بعض، فالمعلم هو القائم على التنظيم والمشرف على الخبرة، كما أن له دوره الاساسي في نقل هذه الخبرة والمعرفة التي تؤدي إلى زيادة النمو وتعديل السلوك وتحسينه، فهو يربي الشخصية الإنسانية ويعلمها، قبل الحديث عن المعلم ودوره في تحقيق أهداف التربية البيئية تجدر بنا الإشارة إلى أدوار المعلم ومسؤولياته في العملية التعليم والتربية. **(حسين عبد الحميد أحمد رشوان، ص 161، 2006)**

4-1 مسؤولياته المعلم :

إن دور المعلم الأساسي هو نقل المعرفة التعليمية، وأن يكون على دراية تامة بموضوع تخصصه ويتميز بالمهارة التامة نحو العملية التعليمية، فالتربية تتضمن مساعدة الفرد على تحقيق أقصى نمو فكري ولا بد للمعرفة أن تكون مستمرة حتى يمكن تطبيقها في عالم الواقع.

ومن أدوار المعلم أيضا اعتباره قائدا اجتماعيا وذلك لقيامه بإشباع حاجات الجماعة، كما أنه ينشط الدوافع لدى الأفراد ويحفزهم على المساهمة الإيجابية، كما أن للمعلم الناجح قيادة الديمقراطية تدرك فردية الإنسان وتعتبره غاية في حد ذاته وتعامل الجميع على المساواة وذلك لتجنب

الصراعات التي تؤثر في تحقيق الهدف، فالقيادة هي عملية توجيه وإرشاد والقائد مطالب بالقيام بدور المرشد.

ومن أدوار المعلم كذلك، دوره عضوا في مهنة التعليم وهي تتمتع باستقلال مهني تام وهناك لوائح وتقاليد للمهنة لا بد من إتباعها والالتزام بها، ومن أدواره أيضا تطوير ثقافة مجتمعه والحفاظ عليها بل ومبتكر لها.

ويجب أن يكون ذا خبرة ومعلومات واسعة له القدرة على حفظ النظام بين التلاميذ، حتى يتمكن من التأثير عليهم، فيغير من شخصيتهم ويصقل سلوكهم.**(محمد أحمد،16,2003)**

4-2 دور المعلم في التربية البيئية في المدرسة الجزائرية:

يعتبر المعلم العنصر الحيوي الفعال في نجاح التربية البيئية وفي تحقيق أهدافها، حيث يقوم المعلم بالدور الباعث لدينامية التلاميذ وتنظيمها كما تفاعل التلاميذ إيجابيا مع موضوعات الدراسة كان المعلم ناجحا، وكانت الدراسة مثمرة، فمافيهم البيئة لا تلقن بل تنمو أثارها نموا أساسه الإحساس بقيمة البيئة ومكوناتها، ويمكن للمعلم أن يستعين ببرامج الإذاعة والتلفاز في جعل الدراسة أكثر إثارة وحيوية ، ولا يمكن رسم طريق محدد للمعلم عليه إتباعه ، فكل معلم طريقته واسلوبه في المعالجة ، كما أن التلاميذ يختلفون في قدراتهم العقلية ومستواهم الاجتماعي ، بل يمكن القول أن كل فصل يعتبر في حد ذاته بيئة تتميز بأفرادها وبنوع علاقة بين بعضهم البعض ، مما يتطلب مرونة المعلم وتكيفه في تدريسه وفق مختلف الظروف التي يعالج فيها التربية البيئية.

ومن منطلق أن التربية البيئية هي مسؤولة كل المعلمين في جميع التخصصات، وبالرغم من صعوبة أسلوب معين يتبعه كل المعلمون فإنه توجد بعض الخطوط العامة العريضة التي يجب أن يسترشد بها المعلمون عند تدريسهم التربية البيئية، نذكر منها:

- الإشارة إلى المصادر الطبيعية وطرق صيانتها وحسن استغلالها.
- توضيح أن جميع مظاهر النشاط البشري لها جذورها المتأصلة في المصادر الطبيعية، كما أنها تعتمد عليها كليا.

- إبراز الوقائع التاريخية التي تدل على سوء استغلال بعض المصادر وما ترتب أو قد يترتب على ذلك من آثار الاجتماعية.
- التأكيد على معنى الترابط والتداخل بين الإنسان وغيره من الكائنات الحية في البيئة.
- تصحيح الاعتقاد الخاطئ عند البعض بأن المصادر الطبيعية تعد معينا لا ينضب مهما عبث بها الإنسان.
- التأكيد على صلة المستمرة بين الجهود التي بذلت في الماضي والتي تبذل في الحاضر للمحافظة على مصادر الثروة الطبيعية.

يمكن تلخيص دور المعلم في التربية البيئية في المدرسة الجزائرية فيما يلي:

- ✓ مناقشة خطط ومشكلات الموضوع البيئي مع زملائه المعلمين وأيضا مع التلاميذ.
- ✓ تنظيم التلاميذ في مجموعات عمل مع قدرات واهتمامات كل واحد منهم.
- ✓ إثارة اهتمامات التلاميذ وجذبهم نحو البيئة عن طريق اختيار موضوعات تناسب أعمارهم.
- ✓ تنظيم زيارات حقلية (ميدانية) في أماكن قريبة من المدرسة.
- ✓ توفير الأدوات اللازمة لإنجاز هذه الزيارات الحقلية.
- ✓ توجيه ومتابعة ومناقشة مجموعات التلاميذ في جولاتهم.
- ✓ تشجيع كل مجموعة لعرض مجهوداتها على بقية المجموعات.
- ✓ تخطيط جوانب العمل مع التلاميذ، وتلخيص نتائج هذا العمل، وتنظيمه بالاعتماد على اقتراحات التلاميذ كلما كان ذلك ممكنا.
- ✓ دعوة المتحدثين من خارج المدرسة أمثال: مسئول المياه والكهرباء والصرف الصحي ورجال البريد ورجال الشرطة، وغيرهم بحيث يستفيد التلاميذ من خبراتهم ومناقشتهم بخصوص البيئة ومشكلاتها وكيفية الإسهام في إيجاد الحلول لها.

وبناء عليه فالمعلم من أهم العوامل المؤثرة في تكيف الطفل، فهو أول الراشدين الذين يتعامل معه الطفل خارج نطاق الأسرة مباشرة، ومن ثم فهو يقوم بدور مهم، ومساعدته على نمو مواهبه والعناية بها أو قد تصدمه وتشعره بالإحباط، وذلك لعدم مراعاته لخصائص نمو هذه المرحلة فبدون

معرفة المعلم لطبيعة الطفل الذي يقع في نطاق رعايتها فسوف تفقد الدلائل، أو المفاتيح التي ترشدها وتوضح لها الرؤية لحاجات الطفل الخاصة في المرحلة الأولى من تعليمه، فالمعلم الناجح الذي يهيئ البيئة المناسبة لنمو الطفل، فهو المرشد الذي يراقب ويكشف قدرات الطفل الخاصة، والعمل على تهيئتها .

وتدريب مهاراته، وتنمية خبراته في جو طبيعي محبب للطفل يحس فيه بجو من الأمن والطمأنينة وبذلك يتمكن من التعبير بحرية تامة، ودون تدخل أو ضغط، كما أنه في تعاملهم مع البيئة ومواردها، وإن لم ينجح يترتب عن ذلك العديد من الآثار المدمرة التي ستلحق بالبيئة نتيجة للسلوكيات غير الرشيدة التي تصدر عن الأطفال والتي من شأنها تزيد من تعقيد المشكلات البيئية.**(أحمد محمد موسى،2007،285)**

وحتى يستطيع المعلم القيام بكل هذه الأدوار لابد أن يتم تدريبه أي تدريبا مقصودا سواء في مرحلة إعداده المعلمين وفي المقررات الخاصة بطرق تدريسها على النحو الذي يسهم في إعدادهم للتدريس في هذا المجال بصورة فعالة. أما في الخدمة (يكون المعلم أتم دراسته ويؤدي في مهنته) هناك ضرورة إلى:

- ✓ إقامة دورات تدريبية للمعلمين في المعاهد وإعدادهم تأهيلهم في مجال التربية البيئية واضطلاعهم على ما يستجد في هذا المجال من وسائل وأساليب.
- ✓ إشراك المعلمين في ندوات ومؤتمرات دورية أثناء العام الدراسي لمناقشة بعض القضايا البيئية على أن يحضر هذه الندوات والمؤتمرات خبراء في شؤون البيئة.
- ✓ زيارة بعض الخبراء التربية البيئية والمشتركين في وضع المناهج.
- ✓ إعداد النشرات دورية للمعلمين يقفون من خلالها على أحدث المعلومات المتعلقة بهذه المناهج الجديدة في أساليب تدريسها.
- ✓ تزويد المعلمين دوما بالوسائل التعليمية المعينة من المطبوعات مراجع ونماذج وعينات وأفلام تعليمية في مجال البيئة.

وعليه فالمعلم إذا يعد من العوامل الأساسية في نجاح التربية البيئية وتحقيقها لأهدافها وهذا يتطلب منه أن تتيح له الفرص الكافية لدراسة البيئة التربية البيئية، وأن لا تكون هذه الدراسة السطحية بل تكون قائمة على الفهم والوعي الكامل والاقتناع الكافي حتى يستطيع أن يكون قدوة مثلا في مجال الممارسات البيئية السليمة، لذا تعتبر الحاجة إلى المعلمين الأكفاء وإلى برامج فعالة لتدريبهم والإرتفاع بمستواهم موضع الاهتمام ورعاية كل الباحثين والمهتمين بحماية البيئة والمشتركين في المؤتمرات العالمية، لكن هل يتم إعداده وتأطير بالتعليم الإبتدائي في مدارسنا؟

5- دور الأستاذ والكتاب المدرسي في التربية البيئية:

5-1 دور الأستاذ في التربي البيئية :

نأتي الآن إلى دور الأستاذ على إعتبار أنه العنصر الحيوي في نجاح التربية البيئية في تحقيق أهدافها ، حيث يقوم الأستاذ بدور الباعث لدينامية التلاميذ وتنظيمها وكلما كان تفاعل التلاميذ إيجابيا مع الموضوعات الدراسة كان الأستاذ ناجحا، وكانت الدراسة مثمرة، فمفاهيم البيئة لا تلقن بل تنمو أثارها نموا أساسه الإحساس بقيمة البيئة ومكوناتها، ويمكن للأستاذ أن يستعين ببرامج الإذاعة والتلفاز في جعل الدراسة أكثر إثارة وحيوية ولا يمكن رسم طريق محدد لمدرس عليه اتباعه، فلكل مدرس طريقته وأسلوبه في المعالجة كما أن التلاميذ يختلفون في قدراتهم العقلية ومستواهم الاجتماعي.

ومن منطلق أنا لتربية البيئية هي مسؤولية كل الأساتذة في جميع التخصصات وبالرغم من صعوبة تحديد أسلوب معين يتبعه كل الأساتذة، فإنه توجد بعض الخطوط العامة العريضة التي يجب أن يسترشد بها الأساتذة عند تدريسهم التربية البيئية،منها:

- الإشارة إلى المصادر الطبيعية وطرق صيانتها وحسن استغلالها.
- توضيح أن جميع مظاهر النشاط البشري لها جذورها المتأصلة في المصادر الطبيعية، كما أنها تعتمد عليها اعتمادا كليا.
- إبراز الوقائع التاريخية التي تدل على سوء استغلال بعض المصادر وما ترتب (أو قد يترتب) على ذلك من آثار اجتماعية.

- التأكيد على معنى الترابط والتداخل بين الإنسان وغيره من الكائنات الحية في البيئة.
- تصحيح الاعتقاد الخاطئ عند البعض بأن المصادر الطبيعية تعد معينا لا ينضب مهما عبث الإنسان.
- التأكيد على الصلة المستمرة بين الجهود التي بذلت في الماضي والتي تبذل في الحاضر للمحافظة على مصادر الثروة الطبيعية. (مهنى ابراهيم غنايم،168-169 ،2003)

6- المدرسة وحماية البيئة:

إن تلقين التربية ومبادئها الأساسية تبدأ من البيت عن طريق الأسرة، غير أن متطلبات الحياة ومشاغلها زادت وتنوعت واتسعت تبعا لذلك اعمالها وتشعبت فأضحت غير قادرة على تربية الطفل تربية مكتملة دون مساعدة فأوجب هذا التغيير وجود مؤسسات أخرى تساعدها على نقل التراث الثقافي وتكييف الطفل مع الحياة من حوله وتعليمه التقاليد والعادات والقيم والنظم والمعتقدات التي تتلاءم ومبادئ المجتمع وتتماشى مع المعايير التي خطها المجتمع لنفسه.

ومن هنا جاءت المدرسة كأحد المؤسسات الاجتماعية التربوية وأصبحت بذلك شريكة الأسرة، حيث تقوم المدرسة بإعداد الطفل وتنمية قدراته وقواه ومواهبه وإعداده فرديا وتتيح له الفرص للنمو الكامل، وإعدادا اجتماعيا يوجه هذا النمو لينسجم مع نمو بقية أعضاء المجتمع ليحقق رغباته وليفهم نظمه ويتقبلها ويحترمها ويعمل على إصلاح الفاسد منها،

إذ تلعب المدرسة دورا كبيرا في غرس الخلق البيئي السليم في نفوس الأطفال وتعديل سلوكات الأفراد السليمة تجاه البيئة وإبدالها بسلوكيات إيجابية تحترم النظم البيئية وهذا ما بالتربية البيئية المدرسية.

فالتعليم النظامي وفي العديد من بلدان العالم بدأ يلتفت الى مشكلات البيئة في إطار الأنظمة التربوية المدرسية تساعد على فهم أفضل الجوانب الإنسانية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للحياة، فالتربية البيئية داخل المدرسة توجه الطفل وتبصره بالمنهج السليم والتعامل مع البيئة ومواردها وكيفية مواجهة بعض مشكلاتها.

(بلال بوترعة، ص68، 2012)

7- المشاريع التنموية في التربية البيئية بالإطار المدرسي:

إنطلقت هذه تدريس التربية البيئية، والتنويع بين هذه الاستراتيجيات حسب الأهداف المسطرة في المجالات الثلاثة: المعرفية والوجدانية والمهارية وذلك حتى تضمن تحقيق الوعي الفكري والبيئي بقضايا البيئة ومشكلاتها عند التلاميذ. وضمان التدريب المباشر لهم على اتقان المهارات المطلوبة في معالجة المواضيع البيئية، ومن بين تلك الاستراتيجيات التي أدرجها المشرع المدرسي بيداغوجية المشروع، وبيداغوجية حل المشكلات، وبيداغوجية التكوين البيئي والمقاربة النسقية، غير أن الأدلة البيئية الموجه للمعلمين لم تتضمن شرحا لطريقة وخطوات تطبيق البداغوجيين الأخيرتين واكتفى المشرع لمدرسي بتعريفها وذكر أهميتها، الأمر الذي يجعلها غامضة وصعبة التطبيق من قبل المربي المعلم. **(مهني ابراهيم غنايم ، ص 168، 2003)**

8- إستراتيجيات التعليم البيئي في المدرسة:

وضع الدكتور راتب سعود بعض الإستراتيجيات التي يمكن من خلالها يتم تحقيق أهداف التعليم البيئي النظامي وعلى وجه الخصوص المدرسي منها، وذلك من خلال الإعتماد على مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية والتي نوجزها فيما يلي:

8-1 استراتيجية الخبرة المباشرة:

تمثل هذه الإستراتيجية إحدى أهم استراتيجيات تعليم التربية البيئية وتعتمد هذه الإستراتيجية على تعلم الطلاب عن طريق أكثر من حاسة من حواسهم وبواسطة الخبرة المباشرة كزيارة شاطئ البحر أو منطقة جبلية أو منطقة صحراوية أو محمية طبيعية أو محطة تقطير مياه أو مصنع تعليب مواد غذائية أو محطة تنقية للمياه العامة.

8-2 إستراتيجية البحوث الإجرائية والدراسات العلمية:

تعمل هذه الإستراتيجية على تكليف الطلاب بإجراء البحوث حول قضايا بيئية وذلك بغية اشراكهم في جمع المعلومات وتبويبها وتنظيمها وتحليلها واستخلاص التوصيات اللازمة في ضوء تحليلاتهم وهذا ما يعزز فرص التعليم عن طريق العمل والتعاون الجماعي.

3-8 إستراتيجية لعب الأدوار:

تتمثل هذه الإستراتيجية في اختيار مجموعات من الطلبة التي تمثل المصالح المختلفة المتقاطعة حيال هذه المشكلة وتوزيع الأدوار فيما بينهم، وتمثيل هذه الأدوار ومن ثم تأتي مرحلة تقويم الأداء وتحديد الاثار المترتبة على النتائج. **(بلال بوترعة،ص70، 2012)**

9-نموذج لكتاب مخصص للتربية البيئية في المدرسة الجزائرية:

الشكل رقم: 01 يمثل نموذج لكتاب مخصص للتربية البيئية في المدرسة الجزائرية

المصدر : موقع وزارة تهيئة الاقليم والبيئة.

الخاتمة:

نختتم هذا الطرح بأنه لا خلاف في أن المدرسة الجزائرية لها دور ريادي في الحفاظ على البيئة من خلال البرامج التعليمية التي تحمل في طياتها تعاليم و قوانين الطبيعة التي تزيد من وعي الطفل لما يحصل في بيئته ومدى الخطر الذي يقترب منه إذا ما حافظ على الثروة التي تعتبر سبب بقائنا على وجه الأرض، ومن ناحية أخرى تساعد المدرسة الجزائرية على كسب ود الطفل وترغيبه بمحيطه من خلال تعريفه بالأرض والنبات والحيوانات منابع الماء، وكيفية الحفاظ عليها، لذلك قد زاد العبء على كاهل المدرسة مع زيادة الأخطار البيئية التي لم تعد الأرض تتحملها، ليصبح من الضروري ان تكثف البرامج التربوية بالوعي البيئي، و وواجب الأستاذ أن يزيد من الوعي البيئي

للأطفال، وواجب المجتمع أن يكون حافزا للطفل ليكمل مسيرة الحياة ويحافظ على مسيرة حياة الأجيال القادمة .

قائمة المراجع:

احمد محمد موسى ،الخدمة الاجتماعية و حماية البيئة ،المكتبة العصرية،مصر، ط1، 2007

إيمان محمد غيث ، منى حسن ذهيبة ، الانسان و البيئة ،صراع او توافق،دار الفكر،ع ،الاردمان،ط1، 2008

إياد عاشور الطاني ،محسن عبد علي ، التربية البيئية ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس، ط1 ، 2010

بشير محمد عربيا ، أيمن سليمان مزاهرة ،التربية البيئية مدخل لدراسات مشكلات المجتمع،الدر العالمية،الكويت ،ط1 ،2003

بوترعة بلال، المرأة وحماية البيئة ،مطبعة سخري للتصميم و الطباعة ،ط1، الوادي،2012.

حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، البيئة والمجتمع ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، 2006 ، ب ط

حسين عبد لالحميد أحمد رشوان،البيئة والمجتمع، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية ب ط، 2006

مهني ابراهيم غنايم ،التربية البيئية مدخل لدراسة مشكلات المجتمع ،دار العالمية،دب،ط2 ،2003

محمد أحمد،أثر التربية البيئية و التلوث على الذكاء و إبداع الأطفال،إيتراك،القاهرة،ط1، 2003

صاب محفوظ، سوالمية نورية ،التربية البيئية و رهانات التنمية المستدامة،مجلة العلوم الاجتماعية ،المجلد4 ، العدد 8

تعليميَّة فهم المنطوق والبعد الإنجازي التَّأثيريّ للُّغة العربيّة في الطَّور المتوسّط

نماذج من السَّنةالأولى

أ. نسيمة نورة ،جامعة العربي التبسي ـ تبسة، الجزائر

ملخص:

تُعدُّ تنمية القدرات البشريّة إحدى قضايا السّاعة التي يوجبها التّطور المعرفي الحاصل محليًا وعالميًا ،وطبيعي أن تجسد المنظومة التّربويّة بمناهجها وطرائق التّدريس الحديثة المعتمدة الفلسفة التّربويّة الشّاملة السمّاعيّة لتكوين شخصيّة متكاملة للمتعلّم، بإكسابه اللُّغة وترسيخ المعتقدات لديه، وتعديل سلوكه وتبنيّه للمواقف.

ومن هنا تبرز أهميّة هذه الدّراسة، والّتي سنحاول من خلالها رصد البعد الإنجازيّ والتّأثيريّ للُّغة العربيّة في منهاج الجيل الثّاني، وذلك بتسليط الضَّوء على التّعبير الشّفويّ كأهم الأنشطة ارتباطًا بالممارسة الفعليّة للحدث اللُّغويّ، ضمن وضعيات تواصليّة تكشف جليًّا عن المخرجات ، وقد فرضت طبيعة الدّراسة اعتماد الوصف والتّحليل ، لنتبين حضور المنهج التَّداوليّ الحديث إجرائيًّا ضمن منهاج الجيل الثَّاني المُطبق بمؤسساتنا التّربويّة ، وكذا بيان نجاعته وقدرته على تحقيق أداء لغويّ جيد للمتعلّم ، و تفعيله والتّأثير فيه.

الكلمات المفتاحية: : التّعليميّة، فهم المنطوق، الجيل الثّاني، الفعل الإنجازيّ، الفعل التّأثيريّ.

Didactic the operative and the influential achievement dimension of language in the intermediate phase Applied models from the first year

Abstract :

local and international The development of human capacity is one of the topical issues required by cognitive development, and it is natural that the educational system embodies with its modern curricula and teaching methods, the comprehensive educational philosophy

that seeks to form an integrated personality for the learner, by acquiring language, consolidating his beliefs, modifying his behavior, and adopting his attitudes

This study, through which we will try to monitor the historical and historical dimension of Arabic in the second generation curriculum, highlights the oral expression as the most important activity related to the actual practice of the language event, within the context of collocations that reveal clearly the outputs, and the nature of the study has imposed the adoption of the description and analysis, to show the presence of the modern, procedural, deliberative approach within the second-generation approach applied to our educational institutions, and its success and its ability to achieve its ability to achieve good performance.

Keywords: Didactic, operative understanding, second generation, achievement verb, influence verb

مقدمة:

تتطوّر الدّراسات اللُّغويَّة اللّسانيَّة بتعدُّد مناهج الدّراسة، وتباين الرَّؤى والتّوجهات الفكريّة ، فبعد أن كانت الظّاهرة اللُّغويّة حبيسة النَّسق البنيويّ الجامد المعزول، ظهرت اللّسانيات التّداوليّة لتوجه الأنظار نحو دراسة اللُّغة كأداء فعلي؛ مولية العناية الكبرى لمستعمليها، والظُّروف المحيطة بالعمليّة التّخاطبيّة ،وكيفيّة إنتاج الخطاب وإنجازيّة الفعل الكلاميّ، وإستراتيجيات الخطاب الّتي يتبنّاها المتكلّم ليُحقّق أهدافه التّواصليّة بالدَّرجة الأولى، و ليؤثّر في المتلقي بالدَّرجة الثّانية، وكون العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة نشاط تواصلي وافي الشُّروط ؛فالطَّرفين(معلّم،متعلّم) يؤطّرانّ عمليّة تواصليّة تتمحور حول موضوع ما(المحتوى المعرفيّ) ضمن سياقٍ(الوضعيّة التّعليميّة التّعلميّة) لتحقيق مقاصد (الأهداف والكفاءات المستهدفة) وانطلاقًا من فرضيّة أنَّ نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة مرهون بتوفير الشُّروط السَّابقة، فإلى أي مدى يمكن الاستفادة من المنهج التّداوليّ في إنجاح تعليميّة اللُّغة العربيّة؟ وكيف تسهم في تحقيق الكفاءات لدى المتعلّم؟ وللإجابة عن هذه التّساؤلات و ووفق ما تفرضه الضَّرورة المنهجيّة، سنعمد لتوضيح بعض المفاهيم النّظريّة مصحوبة بنماذج من نصوص فهم المنطوق للسَّنة الأولى متوّسط ،لرصد البعدين الإنجازيّ والتأثيريّ للغة العربيّة، وقد فرضت طبيعة الدّراسة المنهجين الوصفيّ و التّحليليّ المناسبين لتحقيق أهداف الدّراسة.

1ـ التّعليميّة : (DIDACTIQUE)

التّعليميّة علم مستقل بنفسه يدرس التّعليم من حيث محتوياته ونظريَّاته وطرائقه دراسة علميّة، وهو في ميدان تعليم اللُّغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟[15]؛ فيهتم بالمادّة الدّراسيّة كمًّاوكيفًا بالنَّظر إلى معجمها ودلالتها ونحوها وأصواتها، وبجرد الأبنية أوالأشكال اللُّغويّة والمفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلّمين،كما تُعْنى بتحديد نوعيّة المتعلّمين وحاجاتهم وميولهم ثمّ تحويل أوترجمة هذه الحاجات والميول إلى قوالب لغويّة، ومفاهيم ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلّمين والأهداف والوسائل التّعليميّة المتوفرة ، بالاستعانة بعدة علوم منها علم التّربيّة، وعلم مناهج تدريس اللغات ،ونظريات التَّعلم ،وعلم الاختبارات والتَّقويم ،وتخصُّصات أخرى لها صلة وثيقة بالتّعليميّة نحو علم الاجتماع ، وعلم النَّفس ،فالتّعليميّة تهتم بمحتوى التّدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعّلمين بهذه المعارف من حيث التّحفيز، والإستراتيجيّات النّاشطة والفاعلة لاكتساها وبنائها، وتوظيفها في الحياة، فيُعرّف المتعلّمون ما يتعلّمونه وكيف يعرفون، ولماذا يتعثَّرون في معرفته، وكيف يعيدون النَّظر في مسارهم لتصحيحه [15]

وبذلك تكون التّعليميّة مجموعة الجهود والنّشاطات المنظمة السّاعيّة لتفعيل قدرات المتعلّم لنجاح تحصيله للمعارف والمكتسبات والمهارات و الكفايات ، واستثمارها في مختلف وضعيات الحياة، وببساطه هي علم يسعى لجعل التّعليم اكتساب لا ينتهي بانتهاء الوضعيات التّعليميّة بل اكتساب يؤهل المتعلّم لممارسة اللُّغة ضمن وضعياتها التّواصليّة الطّبيعيّة .

2 ـ فهم المنطوق :

قُسِمَت موارد اللُّغة العربيّة على عدَّة ميادين، والميدان يعنى النَّشاط التّعليميّ الّذي ينجز خلال حّصة تعليميّة ،ويُقْصَد بفهم المنطوق التّعبير الشّفويّ المعتمد على إسماع النّصّ للمُتعلّمين ، وتجاوبهم بالفهم والإدراك كفعل إنجازيّ مقصود، عُرّفَ في الوثيقة المرافقة بأنه:« إلقاء نصّ بجهارة الصَّوت ،لإثارة السَّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابةً ،بحيث يشمل على أدلّة وبراهين تُثبت صحَّة الفكرة الَّتي يدعو إليها المُرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنَّ السَّامع قد يقتنع بفكرة ما ، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها ،وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنَّه يُحقّق الغرض من المطلوب ، وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار

وشرحها ونقدها والتَّعليق عليها ووسيلة للتَّعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر.كما أنَّه يحقّق حسن التَّفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرَّبط بينها .وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتَّخذ شكلين: التَّعبير الوظيفيّ ، والتَّعبير الإبداعيّ »[15] ففهم المنطوق تعبير يتوسَّل فيه المتعلّم بما توفره اللُّغة من أدوات تُتيح له التَّواصل مع غيره والتَّعبير عن أفكاره وتبادل المعلومات والأخباروالتَّعبير عن حاجاته ،ويبدع في استعمال تلك الأدوات ويحسن توظيفها تنسيقها.

3 ـ التَّعريف بالمدونة:

يحتوى ميدان فهم المنطوق(التَّعبيرالشَّفويّ) للسَّنة الأولى من التّعليم المتوسّط على اثنان وثلاثون نصًّا مختارًا، تتماشى والمقاطع التَّعليميَّة، والكفاءات المُستهدفة ،تضمَّنت بشكل جلّي أبعادًا إنجازيّة تأثيريّة ؛ تسعى لتعزيز الجانب القيمي والأخلاقي وتجسيد الانتماء للوّطن، ليتبنّى المتعلّم مواقف وليوجيه سلوكه إيجابيًا بعد توعيَته ، حيث ركزت المدوَّنة على نصوص الأسرة والعلاقات الاجتماعيّة نحو " **أمُّ السَّعد** "، " **في انتظار أمين** "، " **وداع** " والّتي تضمَّنت دعوة لإعلاء مكانة الأمّ والحَضّ على الإحسان إليها والحفاظ على الرَّوابط الأسريَّة و الاجتماعيّة، وتضمَّنت المدوَّنة نصوصًا تّخُصُّ حبّ الوطن وتقديس رموزه وتخليد ذكرى رجاله وتضحياتهم نحو : " **سطر أحمر من الأمس** " ،" **الواجب والتَّضحية** " " **ليلة للوطن** " ، وخُصَّ الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم وحياته بنّص " **الاحتفال بالمولد النَّبويّ الشَّريف** " ، وكذا تضمَّنت سيرًا لأعلامٍ وشخصيَّاتٍ يُقتدى بها نحو : " **محمّد البشير الإبراهيمي** " ،" **الإدريسي**" ،" **تين هينان** "،" **الإسكندر الأكبر**"، وتضمَّنت المدوَّنة نقد الواقع الاجتماعيّ كسبيل لتغييره عبر الفعل التَّأثيريّ ومن نماذجه " **الحلُّ الأخير**" الَّذي جسد معاناة المواطن جراء تخلُّف الذّهنيَّات واللاتحضر اللَّذان يشكّلان سمة غالبة على مجتمعنا، وتماشيًا مع روح العصر نجد نصوصًا تضمَّنت الحثّ على طلب العلم كوسيلة تطوير ونبذ الحروب نحو "**روان و القلم**، و "**زراعة الفضاء بالنّباتات** "،" **ازدياد حرارة الأرض والأخطار الكارثيّة**"، ولتنمية ارتباط المتعلّم بالبيئة ودفعه للحفاظ على سلامة كوكبنا بعد استشعار الخطر الّذي يحدق بنا، لنعود مرَّة أخرى بالمتعلّم إلى الجانب الرُّوحيّ والوطنيّ ليستشعر نعمة الحرّيَّة والأمن الذي ننعم بهما بنصّي "**عيد الفطر المبارك**"،" **اجتلاء العيد**"، لنعود بالمتعلّم من جديد

لبعض مفارقات الحياة عبر "**الطّبيعة والانسان**"،" **الشّمس**"، لنختبر ردود أفعاله ونؤثر في مواقفه ،وتضمنت المدوّنة نصوصًا ركّزت على الجوانب التّوعويّة، و الوقائيّة نحو "**السُّلّ الرّئويّ**"، " **قصّة الألعاب الريّاضيّة** ".4

4 ـ أفعال الكلام: (les Actes de langage)

يشغل مفهوم الفعل الكلاميّ موقعًا محوريًا في اللسانيات التّداوليّة ،وقد وضع أصول هذا المفهوم أوستين (austin. j) وأقام بناءه سيرل (searale j) ووسع حدوده بول جرايس (paul grise)،وفحوى نظرية أفعال الكلام هو أن ‹‹ كلّ منطوق ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري، ويعد نشاطًا ماديًا نحويًا يتوسّل أفعالًا قوليّة لتحقيق أغراض إنجازيّة ››[15] ويؤكّد ذلك ما ذهب إليه ديكرو((Ducrot) بأن اعتبر كلّ نشاط يقوم به شخص معيّن يمكن اعتباره فعلًا أو عملًا ، إنها ببساطة تعني إنجاز التّلفُّظ (Production de lénonciation).فقد تصدَّى أوستين للوضعانيّة الوّظيفيّة ‹‹ فاللُّغة في مفهومه تتجاوز وظيفة الاتصال إلى وظيفة التّأثير ،وتغيير السُّلوك الإنسانيّ من خلال مواقف كلّيّة ›› [15] .وميز أوستين بين نوعين من الملفوظات: ملفوظات تقريريّة أو وصفيّة (les énoncés Constative) ،وملفوظات إنجازيّة (les Performative énoncés)، فالأولى تصف أو تمثّل حالات الأشياء والوقائع والشُّخوص و الموضوعات ،يمكن التَّحقُّق منها في علاقتها بالمرجع الذي يتموضع في الواقع المعيش خارج العالم اللّفظيّ ،هذه الملفوظات تحتمل أن تكون صادقة أو كاذبة، أما الثّانية فوظيفتها تحقيق الفعل الّذي يصرّح المتلفّظون بأنهم يقومون به لحظة النُّطق به، فالأولى قول لا غير والثّانية قول وإنجاز يخضع لمقياس النّجاح والفشل، ويؤكّد أوستين تزامن ثلاثة مستويات للفعل الكلاميّ عند التَّلفُّظ بنسب متفاوتة ،وهي الَّتي تشكّل أقسام الفعل الخطابي وهي فعل قولي، وفعل تأثيري ،وفعل إنجازي،" فالتّخاطب يتأسَّس على تأديّة المتخاطبين لأفعال الكلام" [15] وكونها تشكّل أقسام الفعل الخطابي نوضحها في الآتي:

أ) ـ فعل القول:(Acte locutoire)

ويرادُّ به النَّشاط اللُّغويّ الصّرف ،ويُقْصَدُ بذلك الأصوات الَّتي يخرجها منشئ القول ، والّتي تمثّل قولًا يُنْتَجُ وفق قواعد لغويّة نحويّة وصرفيّة، ليؤدي معنى ذي مرجعيّة(Référence) محدَّدة ،وهذا ما عبر عنه أوستين بوصفه« نتاج جملة مزودة بمعنى ومرجع ،وهذان العنصران يكونان الدّلا(signification) بالمعنى الّتقليدي للكلمة »[15]وبذلك ففعل القول يتضمَّن ثلاثة جوانب يستدعي الواحد منها الآخر بشكل تراتبي: الصَّوت والتَّركيب والدّلالة .

ب) ـ الفعل الإنجازي:(Acte illocutoire)

ويقصد به الفعل المتضمّن في القول؛ فالمتكلّم حين يتلفَّظ بقول ما فهو ينجز معنًا قصديًا ، بغرض التّأثير والتّغيير، لحمل المتلقي على اتّخاذ موقف أو تغيير رأي أو القيام بفعل ،بحثه وإرشاده وتوجيهه أو تضليله وتغليطه، وهذا ما يُعْرَفُ بالقوّة الانجازيّة (Forc illocutoire)، وفي هذا السّياق أشار ف. ريكاناتي (Récanati f)إلى أن‹‹ للملفوظ قوّة أمر إذا كان لدى المتكلّم قصد إعطاء أمر للمستمع من خلال تلفُّظه، و تكون له قوّة اقتراح إذا قصد المتكلّم من خلال قوله اقتراح شيءٍ ما على المُستمع...إلخ ›› [15]، و يشترط أوستين لتحقّق هذا المعنى الإنجازيّ توفر ‹‹ نهج مُتعارف ،مُطّرد ومتواضع عليه تكون له بعض الأثار المُتّفق عليها ،يتضمّن هذا النّهج التّلفّظ ببعض العبارات من لدن الأشخاص في ملابسات معيَّنة ››[15] وهذا ما أسماه عمر بلخير بالتّعاقد الّذي يمكن المتكلّمين من التّعارف على الصيغ الكلاميّة المناسبة لكل حال من أحوال الخطاب [15] فالقصد وحدّه لا يكفي ليكون الفعل إنجازيًا بل يتطلّب ذلك السّياق العرفي المؤسساتي لغةً ومحيطًا وأشخاًصا .

جـ) الفعل التّأثيري:(acte perlocutoire)

يُنشئ المتكلّم الفعل القوليّ ومن خلاله فعل الكلام الإنجازيّ محملًا بمقاصد معيَّنة في سياق محدّد.ونعني بذلك أنَّ الكلمات تنتظم وفق البنى النّحويّة مشحونةً بقوّة إنجازيّة بغرض إحداث أثر(effet) لدى المتلقي، فَيُحْدِثُ فعل القول مقترنا بالفعل الإنجازيّ وجوبًا تأثيرًا لدى المتلقي، فقول شيء قد يكون أثره هو‹‹ التسبُّب في نشؤ آثار في المشاعر والفكر.››[15] ، وانطلاقا من كون العمليّة التّعلِيميّة التّعلُّميّة نشاط تواصلي وافي الشُّروط بوجود قطبيّ التّواصل (معّلم ،متعلّم) ضمن سياق الوضعيّة التّعليميّة التّعلميّة ، لتحقيق الأهداف وكفاءات وتحقيق التّكامل

(المعرفيّ،الوجدانيّ،السُّلوكيّ) لدى المتعلّم، يعمَّد منشئ الخطاب التّعلِيمي إلى توظيف أفعال كلاميّة إنجازيّة وتأثيريّة ،« فكّل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري، فضلًا عن ذلك يعد هذا الملفُّوظ نشاطًا ماديًا ونحويًا يتوسل أفعالًا قوليّة لتحقيق أغراض إنجازيّه كالطّلب، الأمر، الوعد، وغايات تأثيريّة تخص ردود أفعال المُتلقي كالرفض والقبول» [15]

ويتجلى هذا المفهوم في العمليّة التّعليميّة التّعلميةّ في استجابة المُتعلّم لكل ملفوظ يلفظ ضمن السّياق التّعليمي ،فيعمل فكره لفهمه ويستثير ردة فعله فتتباين ردود الأفعال بوجود فروق فردية ،وسنحاول عرض نماذج من المدونة في الآتي:

« **لمْ تبلغ السّادسة عشرة من عمرها ؛ ولكنّها كانت كاملة النُّضوج فّي وقت مبكِّر.وقد تجلى كل ذلك في حديثها وتصرُّفاتها المُتَّزنة ، فأحابّها زوجها لخُلُقها وحسن سلوكها ،ودأب على احترامها وتقديرها منذ بداية حياته الزَّوجيّة معها** » [15] فالملفوظ وصفي تقريري ،وهو بمثابة إقرار تكمن قوته في إبراز سمات بطلة النّصّ" أمُّ السَّعد" ؛ فالشخصية رغم صغر سنها تميزت بالنضج العقلي المُجسد في حديثها وسلوكها المتزن مما جعلها تكسب محبة زوجها وتقديره واحترامه الدائمين ،مما جعل الملفوظ مشحون بقوة إنجازية بقصد التأثير في المتعلمين، وتهذيب سلوكهم ،للجنوح بعقولهم نحو الاتزان والهدوء، لكسب تقدير واحترام الأخرين ومحبتهم ، كما يتجلى في الملفوظ الوصفي التّقريري اقرار وجوب التّصدي لمتاعب الحياة والاعتماد على النّفس « **منذ تلك الفاجعة الّتي ألمت بها ،أخذت هي نفسها تعتني ببستانها ودارها ،ولم تكن تقبل أن يساعدها أولادها في القيام بأمر البستان** »[15] وتتجلّى في الملفوظ التّقريريّ الوصفيّ قوَّة الفعل الكلاميّ بصيغة النّفي بالأداة **(لم)** يليه ناسخ في الزمن المضارع الدَّال على الحال، لم تكن الأم لتقبل أن يساعدها اولادها في القيام بأعمال البستان فالمساعدة لم تقع بعد بل مجرَّد محاولة مرفوضة لإبراز اعتمادها على نفسها وأنَّهم ليسوا أهلًا لذلك، وجاء هذا في صورة نقد مبطن لإحداث تأثير على المتعلّمين، وتنبيههم لواجبهم نحو أمهاتهم و لتحقيق أفعال تأثيريّة وترسيخًا لقيم وتعاليم ديننااالإسلامي الحنيف

.

وفي النَّص الثاني" **في انتظار أمين**" [15]نجد الملفوظ التَّقريريّ الوصفيّ «**غير أنّ الوقت طال فدبّ اليأس من جديد.هذا شأن أولاد هذا الزّمان!هذا شأن المُتزوّجين في هذا العصر المتمدّن :عبيد لنسائهم** » [15] فالملفوظ يحمل قوّة إنجازيّة؛ وهي تذمر الأمّ من عدم حضور الابن أمين لرؤيتها ، وقوّة تأثيريّة تكمُن في تحذير المُتعلّمين من الحياة العصريّة بما سببته من اضعاف للحمة الأسريّة، وتنكر الأبناء للآباء، و عبادة زوجاتهم وتهميش الأمهات اللاتي تعبن في تربيتهم و تنشئتهم. لننتقل للنّصّ الموالي "**سطر أحمر من الأمس**" [15] المُعنون بملفوظ تقريريّ وصفّي يحمل قوّة إنجازيّة مستلزمة ،دعوة للعودة للماضي المكتوب بدماء الشُّهداء وفعل تأثيري هو تذكر الشُّهداء وحماية الوطن الذي سالت دماء كثيرة لتحريره من قبضة المستعمر المُغتصب.

وإذا انتقلنا إلى نصّ" **الواجب والتّضحية**" [15] نجده أكثر النُّصوص تجسيدًا للبعد الإنجازيّ التّأثيريّ للُّغة فنجد الأمريات « وهي الأفعال التي تمثّل محاولات المتكلّم لتوجيه المُتلقي لإنجاز فعل ما وتشمل ،الطّلب ،السُّؤال ، الأمر ، النَّهي » [15] فقد توفَّر النَّصَّ على ملفوظات إنجازيّة نحو :« **يجب أن نتعلَّم محاسبة أنفسنا قبل أن نحاسب النّاس، وقبل أن يحاسبنا النّاسُ. يجب علينا أن نكون أشدَّاءً على أنفسنا ،حتَّى نستطيع أن نحتفظ بهذا الميراث العظيم وأن نبلغه سليمًا من بعدنا** .» [15] وكذا الملفوظ « **يجب علينا ـ نحن حاملي راية القرآن والدّين ـ أن نكون أقوى روحًا ،وأعظم همّةً ،وأكثر تضحيّة من أولئك المبشّرين والمبشَّرات ،الّذين هجروا البلاد والأوطان والصّحب والخلّان ،وتركوا "باريس ولندن ولاهاي" وغيرها ،يجوبون أقطار الأرض للقيام بدعوتهم تاركين الدُّنيا وراء ظهورهم .....فلنكن نحن دعاة وبناة العلم والنَّظام ...ولنكن مع ذلك مثال الاستقامة الدينيَّة ولنحارب الزيغ في الدّين...فلنعمل قلبًا وقالبًاعلى أنّنا جنود الله ،ننصر دينه ونبشِّر بتعاليمه ونصلح حال أمته فالأمانة الّتي وضعها الله في أعناقنا عظيمة شاقةٌ** » [15] حيث تضمن الملفوظين أفعالًا إنجازيّة غير مباشرة ،الأمر بلفظ الوجوب ، وفعل الكينونة والعمل، وفعلان مضارعان مقترنان بلام الأمر لإفادة الإستمراريّة : (يجب أن ،يجب علينا ،لنكن ،لنعمل) لتوجيه المتعلّمين نحو مراقبة النّفس بالمحاسبة الذاتيّة ،كسبيل لتوجيه وتعديل سلوك المتعلّمين نحو الاستقامة ، ودعوة لتمثيل الإسلام بأحسن صورة والعمل على نشره واصلاح حال المسلمين ونلحظ استعمال صيغة الجمع لبيان وجوب التّعاون والالتفاف. ومن النّصوص الّتي جسّدت البُعد

الإنجازي والتّأثيري للغة بشكل جلّي نجد نصّ " **روان والقلم** "[15]؛ فالملفوظ التّقرير« **قال نابليون: عماد القوّة في الدُّنيا اثنان :السّيف والقلم .فأمَّا السَّيف فإلى حين، و أمَّا القلم فإلى كل حين .والسّيف مع الأيام مكروه ومغلوب ،والقلم غالب ومحبوبٌ** » تكمن قوته الإنجازيّة في الطّلب ؛ وللملفوظ قوّة تأثيريّة تتمثل في ترغيب المُتعلّمين في التَّسلُّح بالعلم ، لا السلاح المادّيّ المُدمّر . وكذا الملفوظ التّقريري الوصفي: « **أمسكت القلم :"روان" عاليًا وقالت :بين وقت وآخر ،عليّ أن أشحذ القلم كما تعلم يا منبّهي ،وهذا العمل يسبّب لقلمي ألمًا فظيعًا ،ولكن بعدها ينصقل ويتجدد ويصبح أكثر صلابة وحدّة ،وهذا علمني أن أتحمل الآلام والمصائب إن أتت ، ولا تنس يا منبّهي كم أخطئ أثناء الكتابة ...صحيح :من منّا لا يخطئ؟ قال المنبّه.**»[15] حيث تضمن أفعال إنجازية غير مباشرة ، التزام، "تضمن قوة تأثيريّة مستلزمة فهو دعوة لتحمل التّعب في سبيل طلب العلم، ومواجهة المصاعب لنكون أقوى وأكفأ، باستعمال ألفاظ تحمل شحنة دلاليّة نحو : **(القلم ، أشحذ ، ينصقل)** .

ونجد الملفوظ التّقريري الوصفي« **أنا عندما أخطئ ـ قالت روان ـ أستعمل مباشرة الممحاة التي تعلو رأس القلم وهذا علمني أن أرتكب الخطأ ليس عيبًا، وإنّما الإبقاء عليه وقربت "روان" القلم من المنبّه وسألته ،هل تعرّف يا صديقي أين تكمّن قيمة هذا القلم الفعليّة؟ . ردّ: طبعًا في جماله انظري إلى خشبه اللّمّاع الملوّن...خطأ إنّ قيمته في رصاصه من الدّاخل وما يسيل منه على الورق ...وهذا علمني أنَّ الجوهر هوّ القيّمة الحقيقيّة لكلّ إنسان لا شكله ولباسه** »[15] يحمل دلالة صريحة تكمن في الإقرار باستعمال الممحاة للتصحيح وقوته الإنجازية الصريحة ،الإقرار والالتزام (أستعمل)، وللملفوظ معنى مستلزم يتمثل في طلب تصحيح الخطأ المرتكب وعدم الاستمرار فيه ،وتكمن قوة الملفوظ الإنجازية في اقرار أن قيمة الشيء أو الإنسان في جوهره وبما يتركه من أثر مثمر وطيب لا في مظهره ،وتتمثل قوته المستلزمة في الدعوة للعمل لإثبات النّفس لا الاهتمام بالمظاهر الشكلية وفي ذلك أبعاد إنجازيّة و تأثيريّة تستهدف المتعلّم وتوجّهاته الفكريّة .

وعطفًا على ما ذكر تضمّنت نصوص فهم المنطوق دعوة ضمنيّة غير مباشرة للاتّصاف بالصّفات الحميدة والاقتداء بنماذج طيبة وأفضلها سيّدنا محمّد صلّى الله عليه وسلّم ، وتجسّد ذلك

بنصّ "**الاحتفال بالمولد النّبوي الشّريف**" ؛ حيث تضمّن ملفوظات تقريريّة وصفيّة تبيّن سمات الرّسول صلّى الله عليه وسلّم وتفرّده نحو:« **كان غلامًا يرعى الغنم ويعزف بنفسه عما يألفه أقرانه من مجالس اللَّهو واللّعب ،ويوم كان جلدًا ... ويوم كان رجلًا مكتملًا وافر العقل يرضاه قومه حكمًا في النّزاع يشجر بينهم ... ويوم يفر من ظلمة الدُّنيا جهالتها إلى التَّحنّث والأنس بنور الأيمان الفطريّ ...ويوم كان هاديًا مرشدًا...ويوم كان حاكمًا يقيم القسط لا يعرف نفسه ولا أهله في إقامة حدّ الله وشرعه** » فالملفوظات تضمّنت قوّة إنجازيّة تمثلت في طلب التّحلي بصفات الاستقامة والاتزان والارشاد للخير والإصلاح، والعدل تطبيقًا لشريعة الله وقوة تأثيريّة تكمّن في الاعجاب والاعتزاز بالرّسول عليه ازكى التَّسليم ومحبّته والاقتداء به ، وتطبيق ما دعانا إليه ، وترسيخًا للعقيدة الإسلاميّة في نفوس المتعلّمين .

خاتمة:

في ختام دراستنا الموسومة بـ : " تعليميّة فهم المنطوق والبعد الإنجازي التّأثيري للغة العربيّة في الطور المتوسّط " يمكننا تلخيص النّتائج المُتوصّل إليها إيجازًا في الآتي:

1 ـ تعليميّة اللّغة العربيّة في مناهج الجيل الثاني تقوم على القّصديّة وذلك بالرّبط بين العبارات اللُّغويّة ومقاصد المتكلّمين، وذلك بتوظيف الأفعال الكلاميّة، التي تمكّن منشئ الخطاب من تحميل الخطاب التعليّمي رسائل مقصودة، في صور مستترة تستهدف توجيه سلوك المتعلّمين والتَّأثير فيهم إيجابًا. وكون التَّداوليّة منهج حديث يهتم بأشكال التَّفاعل الاجتماعي والتَّفاعل الخطابي، وبأطرافه وسياقه اللُّغوي والمقامي، فقد تجسَّد وجودها في مناهج الجيل الثَّاني وتعليميّة اللُّغة العربيَّة الّتي تأسست على أن يكون اكتساب المتعلّم للُّغة في إطارها الاجتماعي الطَّبيعي عن طريق الاستعمال .

2 ـ يسعى فهم المنطوق إلى تحويل الكلام إلى إنجاز أفعال اجتماعيّة ، وترك أثر في المتعلّم والواقع من خلال وضعيات تعليميّة مستمدّة من الحياة الواقعيّة للمتعلّمين ،وأسهمت الأفعال الإنجازيّة والأفعال التأثيريّة في تحقيق ذلك ليتعدى اكتساب اللُّغة تلك الوضعيات ويتحوّل لممارسة للُّغة في إطارها الطَّبيعي.

3 ـ اللُّغة في ميدان فهم المنطوق أدّت وظائف إخباريّة ؛نقلت حقائق وأقرت وقائع ،إلا أنّها أدّت وظائف إنجازيّة تأثيريّة أكثر؛ فكل ملفوظ أنشيء وفق نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري ، توسل أفعالًا قوليّة لتحقيق أغراض إنجازّية كالطَّلب، الأمر، وغايات تأثيريّة تخص ردود أفعال المتعلّم كالاستحسان والاستهجان ، ولترسيخ العقيدة والقيم الفاضلة في نفسه ،والتّأثير إيجابًا في توجّهاته، ليَتبنّى مواقف كالرّفض والقبول وليكون عنصرًا فاعلًا في مجتمعه .

4 ـ أسهم السّياق المقامي في تخصيص الدَّلالة وتوضيح القَّصد، وذلك تماشيًا مع الكفاءات المُستهدفة للمنهاج والَّتي تركز على الجانب القيمي والسُّلوكي، ليتمكّن المُتلقي من الانتقال من المعنى الحَّرفي إلى المعنى الإستلزامي من خلال السّياق الذي يجعل المنطوقات مناسبةً و ناجحةً .

الهوامش:

[15]ـ ينظر : بشير إبرير(2007) ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ،عالم الكتب الحديث،الأردن، ط1، ص9

[15]ـ أنطوان صياح(2006)، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة، بيروت، ج1، ص14

[15]ـ المجموعة المتخصصة لمادّة اللغة العربية(2016)، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط ، ص4

[15]ـ علي محمود حجي الصراف(2010) ،في البراجماتية الافعال الإنجازية في العربية المعاصرة دراسة دلالية في معجم سياقي، مكتبة الأداب ، ط1، ص22

[15]ـ خليفة بوجادي(2012) ، في اللسانيات التداولية(مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم)،بيت الحكمة للنشر والتوزيع ،العلمة،الجزائر، ط2 ، ص 43

[15]ـ عمربلخير (2003)، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية ، منشورات الاختلاف، ط1، ص169

[15]ـ قدورعمران(2012)، البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل ،عالم الكتب الحديث، إربد ، الأردن ، ص54

[15]ـ إلفي بولان (2018)،المقاربة التداولية للادب، ترجمة محمد تنفو، ليلى احمياني، مراجعة وتقديم سعيد جبار،رؤية للنشر والتوزيع ، ص44 ،45

[15]ـ أوستين(1991)، نظرية أفعال الكلام العامة ، كيف ننجز الأشياء بالكلمات ، ترجمة عبد القادر القينيني ، أفريقيا الشرق ، دط، ص 40

[15]ـ عمر بلخير(2003)،مرجع سبق ذكره، ص 10

[15]ـ مسعود صحراوي(2005)،التداولية عند العلماء والعرب ، دار الطليعة بيروت، ط1 ، ص 42

[15]ـ محمود أحمد نحلة(2002)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجديدة، مصر، دط، ص81

[15]ـ محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موفم للنشر، ص89

[15]ـ المصدر السابق، نفس الصفحة

[15]ـ دليل اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ،ص 91

[15]ـ المصدر السابق، نفس الصفحة

[15]ـ دليل اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ،ص 91

[15]ـ المصدر السابق ،ص115

[15]- قدور عمران(2012)،مرجع سبق ذكره ، ص60.
[15]- دليل اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، ص115
[15]- نفس المصدر ،نفس الصفحة السابقة
[15]- دليل اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ،ص113
[15]- المصدر السابق ،ص115
[15]- دليل اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ، ص114

قائمة المراجع والمصادر:

1– أنطوان صياح ،تعلمية اللغة العربية، دار النهضة، بيروت، 2006م، ج1

2- بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ،عالم الكتب الحديث ،إربد ،الأردن، ط1، 2007م

3- مجموعة المتخصصة لمادّة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط ،2016م

4- محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ،دار المعرفة الجديدة ،مصر ،دط،2002م

5- محفوظ كحوال ، محمد بومشاط ، دليل اللغة العربيةالسنة الأولى من التعليم المتوسط ، موفم للنشر.

6- مسعود صحراوي ،التداولية عند العلماء والعرب ، دار الطليعة بيروت، ط1 ،2005م

7- عبد السلام محمد هارون ،الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخانجي ، القاهرة، ط5 ،2001م

8- علي محمود حجي الصراف ، في البراجماتية الافعال الإنجازية في العربية المعاصرة دراسة دلالية في معجم سياقي، مكتبة الأداب ، ط1، 2010م

9- عمر بلخير ، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية ، منشورات الاختلاف ، ط1 ،2003م

10- قدور عمران ،البعد التداولي والحجاجي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل ،عالم الكتاب الحديث ،إربد، الاردن ، ط1 ،2012م

11- خليفة بوجادي ،في اللسانيات التداولية(مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم)، بيت الحكمة للنشر والتوزيع ،العلمة،الجزائر، ط2، 2012م

الكتب المترجمة:

1- إلفي بولان ،المقاربة التداولية للادب، ترجمة محمد تنفو،ليلى احمياني،مراجعة وتقديم سعيد جبار ، رؤية للنشر والتوزيع ،دط، 2018م

2 ـ أوستين ، نظرية أفعال الكلام العامة ، كيف ننجز الأشياء بالكلمات ، ترجمة عبد القادر القينيني ، أفريقيا الشرق ، دط ، 1991م

قيم المواطنة المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني.

- إبراهيم الذهبي / الشهيد حمة لخضر الوادي
- بن عمار أشواق / الشهيد حمة لخضر الوادي

ملخص

تهدف الدراسة إلى معرفة مختلف قيم المواطنة المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني، باعتبار الكتاب المدرسي يجسد المنهج الذي تضعه الجهة التربوية الرسمية، وتقوم بتطويره ليواكب التطور السريع، والانفجار المعرفي الناتج عن التقدم العلمي وثورة المعلومات، بهدف رفع مستوى كفاءة التلميذ وزيادة خبراته وذلك بالتعريف بثقافته المجتمعية والبيئية وبالتالي مساعدته في تكوين الاتجاهات والقيم التي تسهم في إعداد أفراد فاعلين في المجتمع يساهمون في تحقيق تقدمه وتنميته، وخلصت الدراسة إلى أن كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي للجيل الثاني تضمنت العديد من قيم المواطنة التي تمثلت في الواجبات كإتقان العمل وحماية البيئة والحفاظ عليها والنظافة المحيط والجسم و والتضامن والاحترام وطاعة الآخرين، إضافة إلى الحقوق ومنها الحق في التعليم والراحة واللعب والحوار والغذاء الصحي، التي تسهم في بناء المواطنة الصالحة.

الكلمات المفتاحية : قيم المواطنة – المدرسة – الإصلاحات التربوية – مناهج الجيل الثاني.

Abstract

The study aims at understanding the different values of citizenship included in the book of civic education for the second year of primary education under the reforms of the second generation, as the textbook embodies the curriculum developed by the

official educational body and is developing it to cope with the rapid development and the cognitive explosion resulting from scientific progress and information revolution. To raise the level of the student's efficiency and increase his experience by introducing his community and environment culture and thus help him in forming the trends and values that contribute to the preparation of active individuals in the society who contribute to achieving its progress and development. For the second year of primary education for the second generation included many values of citizenship, which included duties such as perfect work, environmental protection and preservation, environmental cleanliness and body, solidarity, respect and obedience to others, in addition to rights including the right to education, rest, play, dialogue and health food, Valid.
Keywords: Citizenship values - school - educational reforms - second generation curricula.

المقدمة

تعتبر المدرسة من أهم مؤسسات المجتمع التي لها دور في عملية تنشئة الاجتماعية للفرد في تكوين جيل متشبع بقيمه ومعتز بوطنه وثقافته، لأنها تعمل على تنمية شخصيته الإدراكية والانفعالية والوجدانية والجسمية، وتنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته واهتماماته واتجاهاته، من خلال التأكيد على الشخصية الجزائرية، وتعزيز وحدة الأمّة عن طريق ترقية قيم المواطنة، والتفتّح على الحركات العالمية والاندماج فيها، وهذا ما سعت المدرسة الجزائرية لتحقيقه، فعملت منذ الاستقلال على تطوير النظام التربوي بما يتلاءم مع التغيرات الاجتماعية الجديدة مواكبة بذلك التطور العلمي والتكنولوجي والمعرفي، فقامت بمجموعة من الإصلاحات في المنظومة التربوية خاصة في العشرية الأخيرة التي من بينها إصلاحات الجيل الثاني التي تهدف إلى نقل التلميذ من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى التفكير والتحليل وإبداء الرأي و النقد، من اجل خلق عملية تفاعلية تسمح بالتفاعل الاجتماعي للتلميذ مع المعلم والزملاء مما يساعده على تطوير كفاءاته وخبراته، وذلك عن طريق المناهج الدراسية والكتب المدرسية وما تتضمنه من القيم ومعايير ومن بينها كتاب التربية المدنية الذي يهدف أساسا إلى تنمية الإحساس بالمصلحة العامة واحترام القانون وحقوق الإنسان، و تقوم على تكوين الفرد تكوينا اجتماعيا وحضاريا، يؤهله للعيش كمواطن صالح، يشعر بمسؤوليته، واعي بالتزاماته، يساهم في بناء مجتمعه، و يدرك ما له من حقوق وما عليه من واجبات، و متشبع بشخصيته الوطنية، متفتح على القيم العالمية. ومن هذا المنطلق نطرح

تساؤل دراستنا الأتي: **ما هي مختلف قيم المواطنة المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني؟**

ويندرج تحت التساؤل الرئيسي تساؤلين فرعين:

1- ما هي مختلف قيم المواطنة المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي من حيث الواجبات في ظل إصلاحات الجيل الثاني؟

2-ما هي قيم المواطنة المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي من حيث الحقوق في ظل إصلاحات الجيل الثاني؟

أولا: الإطار ألمفاهيمي للدراسة:

أ **-1**

همية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية المواطنة لأنها تمثل علاقة الفرد بدولته، حيث تربط هذه العلاقة بين الدولة بكافة أركانها، وبين الإنسان الذي مُنح صفة مواطن الذي ينتمي للوطن وبانتمائه هذا يترتب عليه المشاركة في بناء وطنه من خلال القيام بواجباته كالولاء، والدفاع، وإتقان العمل، والتضامن، والاحترام كما يسن له حقوق كحق التعليم، والرعاية، والعمل.

أ **-2**

هداف الدراسة:

التعرف على مختلف قيم المواطنة المتضمنة في كتاب السنة الثانية ابتدائي من حيث الحقوق والواجبات في ظل إصلاحات الجيل الثاني.

ا **-3**

لمفاهيم الإجرائية للدراسة

ا -

لقيم: هي مجموعة من المبادئ والأسس التي يرتكز عليها الفرد في توجيه سلوكه وتصرفاته على نحو محدد ومضبوط.

- **المواطنة:** هي تلك المجموعة من القيم تتمثل في الحقوق و الواجبات و المشاركة الاجتماعية بإبعادها القومية والوطنية والإسلامية والإنسانية التي تسعى المدرسة لتنميتها في نفوس الأفراد.

ا –

لحقوق: بمعنى كل ما يحق للفرد من حقوق العامة والخاصة كالحق في الأمن والسلامة والصحة والتعليم والعمل والخدمات الأساسية العمومية وحرية التنقل والتعبير والمشاركة السياسية، والمشاركة في كل ما يهم مصير الوطن.

–

الواجبات: بمعنى كل ما يجب على الفرد من واجبات كاحترام النظام العام والحفاظ على ممتلكات العمومية وإتقان العمل وتحمل المسؤولية والدفاع عن الوطن والتكافل والوحدة الوطنية والمساهمة في بناء وازدهار الوطن.

إ –

صلاحات الجيل الثاني: هي تلك الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوية الجزائرية سنة 2016 – 2017، من حيث المنهاج الدراسي والكتب الدراسية، التي تهدف بالتلميذ إلى التفكير والتحليل والنقد البناء مما يساعده على تطوير كفاءته وقدراته ليصبح مواطن صالح يشارك مشاركة ايجابية وفعالة داخل مجتمعه.

ا –

لتربية المدنية: هي مادة تعليمية تمنح للتلاميذ ضمن طور الدراسي الابتدائي، حيث تشتمل على مجموعة من المواضيع هدفها تربية وتنشئة الفرد والمواطن الصالح.

ثانيا: الإطار النظري للدراسة

1- مفهوم المواطنة

تعرف المواطنة **لغويا:** المواطنة والمواطن مأخوذة في العربية من الوطن : المنزل تقيم فيه وهو " موطن الإنسان ومحله " وطن يطن وطناً : أقام به، وطن البلد : اتخذه وطناً، توطن البلد : اتخذه وطنا، وجمع الوطن، أوطان. (ابن منظور، دس)، أما **اصطلاحا: في قاموس علم الاجتماع تم تعريفها على إنها:** مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحدد هذه العلاقة

عن طريق القانون. (غيث، 1995 ، ص 56)، وعرفتها **الموسوعة العربية العالمية:** أنها اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى امة أو وطن. (البوهي، 2014، ص 118)، **أما دائرة المعارف البريطانية للمواطنة:** فعرفتها: هي العلاقة بين فرد ودولة كما حددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقات من واجبات وحقوق في تلك الدولة، فهي مرتبطة بالحرية وما يصاحبها من مسؤوليات، كما تسبغ عليه حقوقا سياسية، مثل حقوق الانتخاب، وتولي المناصب. (الكواري بأنها المواطنة:**مارشال توماس** البريطاني الاجتماع عالم وآخرون، 2004، ص30)، ويعرف بالرفاهة، وقد مرتبطة وحقوقًا واجتماعية وسياسية ومدنية إنسانية حقوقًا الأفراد تمنح مكانة عمومية ثم ومن والتضامن، والمساواة الحرية مبادئ على اعتمادًا المواطنة لفكرة حديثًا إطارًا طور مارشال من الحقوق تلك واحترام المتساوية للحقوق كرؤية المواطنة هما: أساسيين وجهين اكتسبت المواطنة أخرى ناحية من الحديثة للمجتمعات والسياسي الاجتماعي التطور لتحليل كأداة ناحية، والمواطنة الساعية العامة السياسات مجال في عملية أهمية يكتسب المواطنة عن الحديث أن يعني وهذا ما الحديثة المجتمعات اقتراب مدى وتقييم لفهم معرفية أهمية أيضًا ويكتسب العدالة، إرساء مبادئ إلى المواطنة مفهوم أن cairns (المصري، 2018، ص ص11-12)، ويرى.العدالة من مبادئ القانوني الدستوري بالوضع يتعلق منها هي: الأول رئيسية أبعاد أو عناصر ثلاثة من يتألف والسياسية المدنية والواجبات الحقوق التي تحدد والقانونية التشريعية النصوص وهي للمواطنة، وله التصرف، بحرية يتمتع الذي الشخص الاعتباري هو المواطن فإن للقانون اً ووفق .والاجتماعية عضو بوصفه المواطن يرى الذي الثاني للمواطنة والبعد . القانون بحماية المطالبة في الحق يشير الثالث والبعد .السياسي المجتمع في مؤسسات بنشاط المشارك فهو أساسي أو كائن أساسي، (صفرار، .للهوية مصدرا مميزا يوفر مجتمع سياسي في الفرد عضوية خلال من المواطنة إلى 2017، ص33)، وتعتبر المواطنة أنها العلاقة الايجابية القائمة بين الفرد ووطنه الذي ينتمي إليه، وما له حياله من حقوق ووجبات مبنية على العلاقة المتينة القائمة على العقيدة والمبادئ والقيم السامية التي تحكم جميع القوانين والأنظمة المؤطرة لهذه العلاقة. (بن علي مثنى احمد، 2016، ص9)، والمواطنة في مفهومها المعاصر ومسارات تطبيقها ومتطلباتها التربوية تتمثل في:

- المساواة بين المواطنين في ظل قومية واحدة على أساس الانتماء لهذه الوطنية.
- امتلاك المواطن حقوقا اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية يتكفل بها النظام .
- تحمل المواطن واجبات تجاه الدولة والمجتمع ضرائب – تجنيد – أعمال تطوعية ....
- استحقاق المواطن أن يشارك بصورة ما في خدمة وطنه عبر المجال السياسي مباشرة أو بالإنابة.

- الولاء من المواطن للوطن ولكل رمزياته نشيدا وعلما ولغة وأعرافا إلى درجة التضحية في سبيله. (الزنيدي، **د س**، ص9)، و ينطلق التعريف الإسلامي للمواطنة من خلال القواعد والأسس التي تتبني عليها الرؤية الإسلامية لعنصري المواطنة، وهما الوطن والمواطن وبالتالي فان الشريعة الإسلامية ترى أن المواطنة هي تعبير عن الصلة التي تربط بين المسلم كفرد وعناصر الأمة، وهم الأفراد المسلمون والحاكم والإمام، وتتوج هذه الصلات جميعا التي تجمع بين المسلمين وحكامهم من جهة وبين الأرض التي يقيمون عليها من جهة أخرى. (صوالح، 2014- 2015، ص 25)

3-أهمية تربية المواطنة وأهدافها:

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

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

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

- أن يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم.
- تطوير مهارات الاستقصاء والاتصال.
- تطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة إيجابية ومسئولة.
- تعزيز نموهم الروحي، والأخلاقي، والثقافي، وان يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم.
- تشجعهم على لعب دور إيجابي في مدرستهم وفي مجتمعهم وفي العالم. (بن شمس، 2017، ص ص50-51)

3- أبعاد المواطنة:

المواطنة مفهوم تاريخي معقد، له أبعاد عديدة منها ما هو مادي و قانوني، وثقافي وسلوكي و اجتماعي. وبالتالي فإننا يمكن أن نحدد تلك الأبعاد بالاتي :

- **البعد القانوني** : فالمواطنة قانونياً تعني علاقة الفرد بالدولة كحقيقة جغرافية وسياسية تُحددها وتحكمها النصوص الدستورية والقانونية والتي تحدد وعلى قاعدة المساواة الحقوق المختلفة للأفراد والواجبات التي عليهم تجاه المجتمع والوسائل التي يتم من خلالها التمتع بالحقوق والإيفاء بالواجبات . وعادة ما تكون رابطة (الجنسية) معياراً أساسياً لتحديد من هو المواطن وبناءاً عليها تترتب الحقوق والواجبات السياسية، والمدنية، والاقتصادية، والاجتماعية ....
- **البعد الاجتماعي:** إن نقطة تحديد الفرد بالمواطن هي الانتماء لمجموعة من الأفراد (المواطنين) في رقعة جغرافية محددة ومعترف بها داخلياً وخارجياً، والانتماء محاولة لتشكيل الهوية ومن ثم الولاء تبعاً لفهم تلك الهوية وكينونتها.
- **البعد الثقافي – السلوكي:** إن ممارسة مبدأ المواطنة على ارض الواقع مرتبط إلى حد بعيد بالمنظومة الثقافية السائدة داخل المجتمع، فالعادات والقيم والتقاليد والأعراف الاجتماعية ؛ تعمل بشكل لا واعي على اندماج الذات بالحياة الاجتماعية وفق شروط خاصة تحددها الجماعة وبالتالي تحديد الحقوق والواجبات وممارستها على ارض الواقع.
- **البعد السياسي:** تبدو المواطنة اليوم اقرب إلى نمط سلوكي مدني والى مشاركة نشطة ويومية في حياة المجتمع أكثر مما هي وضع قانوني مرتبط بمنح الجنسية، فالمواطن الصالح مشارك في الحياة العامة بكل تفاصيلها، وهذا الوضع يشمل حرية تشكيل الأحزاب، حق التظاهر، الاعتصام، والمساهمة في تشكيل النظام السياسي. (الجبوري، 2010، ص 12)

4- قيم المواطنة:

يرتكز مفهوم المواطنة على أربعة قيم محورية وهي:

- **قيمة الحرية:** وتشمل حرية الاعتقاد حرية ممارسة الشعائر الدينية، حرية التنقل داخل الوطن .

- **قيمة المساواة:** وتشمل المساواة في التعليم والعمل والجنسية والمعاملة المتساوية أمام القانون.
- **قيمة المشاركة** : تشمل الحق في تنظيم حملات الضغط السلمي على الحكومة أو الاحتجاج السلمي حق الإضراب حق التصويت في الانتخابات.
- **قيمة المسؤولية الاجتماعية:** تشمل العديد من الواجبات مثل دفع الضرائب الخدمة العسكرية احترام القانون واحترام الحرية الفردية والخصوصية.

فالقيم بوصفها الإطار الفكري لمجموعة من المبادئ الحاكمة لعلاقات الفرد بالدولة من جهة وعلاقات الفرد مع باقي أفراد المجتمع من جهة ثانية تمثل الجانب الإنساني لمفهوم المواطنة.(مباركيه، 2013 ، ص 75)

5- أهم الصور التي تتحقق فيها المواطنة :

- **الانتماء:** بمعنى شعور الإنسان بالانتماء إلى مجموعة بشرية ما وفي مكان ما (الوطن) على اختلاف تنوعه العرقي والديني والمذهبي مما يجعل الإنسان يتمثل ويتبنى ويندمج مع خصوصيات وقيم هذه المجموعة.
- **الحقوق:** بمعنى يتمتع الفرد بحقوق المواطنة العامة والخاصة كالحق في الأمن والسلامة والصحة والتعليم والعمل والخدمات الأساسية العمومية وحرية التنقل والتعبير والمشاركة السياسية، والمشاركة في كل ما يهم مصير الوطن.
- **الواجبات:** كاحترام النظام العام والحفاظ على ممتلكات العمومية والدفاع عن الوطن والتكافل والوحدة الوطنية والمساهمة في بناء وازدهار الوطن. (نشرة فصلية تصدر عن المكتب التوجيه المجتمعي لوزارة الأوقاف وشؤون الإسلامية، 2010 ، ص 2)

6-وسائل تنمية مفاهيم المواطنة في المناهج الدراسية:

هناك عدة وسائل يمكن بها تنمية مفهوم المواطنة في المناهج الدراسية، ويمكن توضيحها في:

- **الأمثلة الواردة في الكتاب المدرسي:** والتي يفضل أن تكون مرتبطة بالبيئة المحلية للطالب حتى يمكن ربط المتعلم بخصائصه.
- **الصور والرسوم والأشكال:** وفيها يتم التركيز على مظاهر الحياة في مجتمع المتعلم القريب منه وللتوضيح أكثر.

- **أسلوب دراسة الحالة:** وفيه ربط الطالب بقضايا مجتمعه، وتناول قضايا ومشكلات يتم مناقشتها من مختلف الجوانب.
- **التطبيقات العلمية:** وهذا يتم التركيز على التطبيقات العلمية التي تتطلب التركيز فيها على المفاهيم والظواهر العلمية من البيئة.مدخل القصص: وهو من الأساليب التي تجذب انتباه الطلاب وخاصة فيما يتعلق بالمواطنة، حيث يتم تناول شخصيات بارزة ودورها في المجتمع، كما هو مثلا في التاريخ والتربية إسلامية.
- **الرحلات والزيارات الميدانية:** من الأساليب الهامة في غرس قيمة الوطنية، ويتم ذلك من خلال القيام برحلات الاستكشاف أو الرحلات للمواقع التراثية والأثرية. (صوالح، مرجع سابق، ص ص44-45)

رابعا: الإطار المنهجي للدراسة:

1- **مجالات الدراسة:** سنة 2017- 2018 .

2- **المنهج:** إن طبيعة الموضوع المدروس والأهداف المرجوة منه هي التي تحدد طبيعة المنهج الواجب الاعتماد عليه واستخدامه في الدراسة، وفي دراستنا تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يتناسب مع الموضوع محل الدراسة باستخدام تقنية تحليل محتوى .

3-

العينة: إن اختيارنا للعينة كان قصديا والمتمثل في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني سنة 2017-2018 .

4- أدوات جمع البيانات: تعددت أدوات جمع البيانات إلا أنها تصب كلها في هدف واحد وهي مساعدة الباحث في جمع المعلومات وحصر المادة العلمية، ولا تخلو إي دراسة أكاديمية منها وتختلف حسب طبيعة الموضوع المدروس والبيانات المراد الحصول عليها، ولذا تم الاعتماد على **أداة تحليل المحتوى** التي تتناسب مع موضوع دراستنا.

5- وحدات التحليل: تم الاعتماد على الفكرة أو الموضوع كوحدة تحليل في الدراسة الحالية على اعتبار الفكرة أو الموضوع من أهم وحدات تحليل المضمون وابسطها استخداما في عملية التحليل والترميز.

6- **ت**

حديد فئات التحليل: من أهم العوامل التي يعتمد عليها نجاح التحليل التحديد الدقيق لفئات

التحليل، وتستخدم الفئات في الوصف الموضوعي لمضمون مادة الاتصال، ولهذا تم الاعتماد في التحليل على الحقوق والواجبات كفئتين للتحليل.

7- مـ

راحل تطبيق الأداة على العينة:

أ- تم الإطلاع على منهاج السنة الثانية ابتدائي للجيل الثاني بحيث استخرجت منه مختلف الحقوق والواجبات الطفل، كما تم تحديد لكل منهما بعض المؤشرات التي تم تناولها في الدراسة على النحو التالي:

الجدول رقم(1) يوضح مؤشرات الدراسة

الحقوق	الواجبات
التعليم	إتقان العمل
اللعب	الاحترام وطاعة الآخرين
الراحة	التضامن
الغذاء الصحي	حماية البيئة وحفاظ عليها
الحوار	النظافة المحيط
الصحة	النظافة الجسم
الأمن والسلام	الدفاع عن الوطن

ب- تم تحليل كتاب التربية المدنية السنة الثانية ابتدائي للجيل الثاني تحليلا كيفيا واستخراج مختلف العناصر التي يحتويها الكتاب، ثم الانتقال إلى التحليل الكمي من خلال تحديد تكرار والنسب المئوية

8-

لأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدما أسلوب التكرارات والنسب المئوية، حيث كل جملة تعكس مؤشرا دالا على بعد من أبعاد الدراسة ضمن الكتاب محل التحليل.

9-نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد التحليل تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (2) يوضح قيم المواطنة المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي من حيث الواجبات في ظل إصلاحات الجيل الثاني.

الواجبات	التكرار	النسبة المئوية
إتقان العمل	4	%9.30
الاحترام وطاعة الآخرين	5	%11.62
التضامن	4	%9.30
حماية البيئة وحفاظ عليها	9	%20.93
النظافة المحيط	17	%39.53
النظافة الجسم	4	%9.31
الدفاع عن الوطن	/	/
المجموع	**43**	**%100**

من خلال الجدول الذي يوضح مجموع الواجبات التي تضمنها كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي في ضل إصلاحات الجيل الثاني، يتضح أن نسبة تناول نظافة المحيط كواجب من الواجبات التي يجب على التلميذ التعرف عليها، كانت مرتفعة وبنسبة 39.53% ، وهذا راجع إلى قيمة النظافة داخل المجتمع حيث تعتبر النظافة أساس الحضارة والحياة الجميلة الصحيّة، لذلك يجب على الإنسان الحرص على نظافة المكان الذي يعيش فيه سواء كان مدرسة، أو منزل، أو

مؤسسة، أو مدينة، لأنها من سمات التحضر والرقي، وعلى التلميذ أن ينمى عليها منذ الصغر لأن البيئة تؤثر تأثيراً مباشراً في الإنسان وصحته وحياته بكافة جوانبها، لذا وجب أن تعزز وترسخ النظافة المحيط في نفوس الإفراد لكي يكونوا مواطنين صالحين عارفي واجباتهم اتجاه محيطهم وحمايته والمحافظة عليه، وهذا ما تم تناوله مباشرة وبنسبة 20.93% بعد نظافة المحيط لان حماية البيئة والحفاظ عليها واجب على كل فرد للنهوض بمجتمع خالي من ألأمراض والتشوهات التي قد تصيب افرده، لهذا اهتمت الدولة على نشر الوعي البيئي بين أبنائنا، وذلك لتوسيع مداركهم وآفاقهم وتقديم النصح والإرشاد لهم، من اجل حماية بيئتهم والحفاظ عليها وذلك من خلال الكتاب المدرسي والمناهج الدراسي ،الأمر الذي يعود على الفرد والمجتمع بالفائدة والمنفعة.

في حين نلاحظ تناول واجب الاحترام وطاعة الآخرين بنسبة 11.62%، حيث الاحترام وطاعة الآخرين واجب على كل فرد من أفراد المجتمع سواء على مستوى الوالدين أو الأصدقاء أو معلمينا أو كان المجتمع لان العلاقات الإنسانية بين الأفراد والمبنية على الاحترام المتبادل هي العمود الفقري لأي مجتمع راقٍ ومتقدم، باعتبار الاحترام عنوان المجتمعات الراقية والمتقدمة،

كما كانت نسبة تناول النظافة الجسم والتضامن وإتقان العمل ب 9.30%، حيث أن واجب نظافة الجسم يبدأ تعلمهما الفرد من الأسرة قبل المدرسة، و بالتالي هذه الأخيرة تعتبر كحافز ومدعم فقط، أما تضامن ففي مفهومه هو التعاون والاتحاد بين أفراد المجتمع باعتباره قيمة إنسانية تساهم في بناء المواطنة وتضمن استقرار المجتمعات وتطورها، لأنه كلما كان أفراد المجتمع متضامنين حتما يكون مجتمع متماسك ومستقر ويسير على نحو الرقي و التقدم، فبنسبة إلى إتقان العمل فهو واجب على كل فرد لما له من أهمية كبيرة تعود عليه وعلى المجتمع ومن الضروري أن يتمسك كل فرد بإتقان عمله حتى يحظى بمكانة مميزة داخله، فالعمل المتقن يعطى أفضل النتائج المرجوة من ورائه، وبهذا تنبي الحضارات والأمم لأنه أساس نهضتها وتطورها، لذا وجب تعود الفرد على الإتقان منذ الصغر وغرسه في نفوس الأبناء.

الجدول رقم (3) يوضح قيم المواطنة المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي من حيث الحقوق في ظل إصلاحات الجيل الثاني.

الحقوق	التكرار	النسبة المئوية%
التعليم	3	%9.09

اللعب	7	%21.21
الراحة	2	%6.06
الغذاء الصحي	9	%27.27
الحوار	12	%36.36
الصحة	/	/
الأمن والسلام	/	/
المجموع	**33**	**%100**

من خلال الجدول الذي يوضح مجموع الحقوق التي تضمنها كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي في ضل إصلاحات الجيل الثاني، يتضح أن نسبة تناول الجمل التي تحتوي على قيمة الحوار كانت مرتفعة وبنسبة 36.36% ، وهذا لما يحمل الحوار من أهمية كبيرة في حياة الفرد و المجتمع، حيث " يعد الحوار من أهم عوامل تحقيق السلم الاجتماعي والتعايش السلمي، حيث يعزز الحوار نسيج العلاقات بين أفراد المجتمع، و يشيع روح الطمأنينة بين مختلف الأطياف، كما يعزز الحوار روح التفاهم والتسامح بين الأفراد والفئات، ويقلص مسافات التباعد بين التيارات الفكرية من خلال تقريب وجهات النظر، وفي أقل الأحوال يؤدي إلى تفهم مختلف الاتجاهات بعضها بعضا، وكل هذا يسهم في تحقيق جانب من السلم والتسامح في المجتمع. " (البديوي، 2011 ، ص 13)، وعندما تنمى روح الحوار في نفوس الإفراد من الصغر فانه يصبحوا عناصر فاعلين وايجابيين في مجتمعهم . في حين وبنسبة 27.27% تناول قيمة الغذاء الصحي وهذا يدل على ما يفيد الغذاء الصحي الإنسان ويمدّه بالطاقة التي تلزمه يومياً للقيام بأعماله بنشاط وحيوية، ويحسّن من صحة الجسم، وهو السبيل إلى الوقاية من الكثير من الأمراض والمشاكل الصحية، إذ يُعد الحق في الغذاء عاملا جوهريًا لحياة كريمة. وبعدها تناول الحق في اللعب بنسبة 21.21%، باعتبار اللعب حق من حقوق الطفل الأساسية في الحياة والمجتمع ويعرف لعب الأطفال هو أي سلوك أو نشاط أو عملية يبدؤها ويراقبها وينظمها الأطفال أنفسهم، ويحدث اللعب في أي زمن أو مكان إذا أتيحت الفرص، ويمكن لمقدمي الرعاية أن يسهموا في تهيئة بيئات يمكن أن يحدث فيها اللعب، على أن يكون اللعب نفسه غير إلزامي، وتحدوه دوافع ذاتية، ويُباشر به كغاية في حد ذاته

وليس كوسيلة لبلوغ هدف، وينطوي اللعب على ممارسة الاستقلالية، والنشاط البدني أو العقلي أو العاطفي، ويمكن أن يتخذ أشكالا غير محدودة، إما جماعيًا أو على انفراد، وستتغير هذه الأشكال وتتكيف طوال مرحلة الطفولة . والخصائص الرئيسية للعب هي المتعة وعدم اليقين والتحدي والمرونة وعدم الإنتاجية، وتسهم هذه العوامل مجتمعة في التمتع الذي تحدثه وفي الحافز الناتج عنها لمواصلة اللعب، ولئن كان اللعب يُعتبر في غالبًا الأحيان غير ضروري، فإن اللجنة تؤكد من جديد أنه بعد أساسي وحيوي لمتعة الطفولة، فضلا عن كونه عنصرًا أساسيًا للنمو البدني والاجتماعي والمعرفي والعاطفي والروحي للطفل. (اتفاقية حقوق الطفل، 2013، ص ص6- 7)، على هذا يساعد العب على إدراك محيطه بشكل أفضل، و تعلّم العديد من المهارات الاجتماعية، و يكسبه العديد من المعلومات والمعرفة عن الموجودات من حوله، إضافة إلى اكتساب القيم والأخلاق، و يمكن للطفل من خلال اللعب التعبير عن أفكاره المخزّنة في دماغه، كما يساعده في الحفاظ على أداء واجباته بانتظام و يجعله إنساناً مقبولاً اجتماعياً ويطوّر ذكاءه وينمي قدراته الكامنة، ويكشف عن جوانب في شخصيته، ويساعده على تكوين العلاقات الاجتماعية داخل مجتمعه.

بينما الحق في التعليم ورد بنسبة 9.09% ، فالتعليم يُعرف بأنّه عملية منظمة تهدف إلى اكتساب المتعلم ألأسس العامة للمعرفة، ويتم ذلك بطريقة منظمة ومقصودة وبأهداف محددة ومعروفة وذلك بنقل المعلومات، والمعارف، والخبرات، والمهارات، لتطوير قدراته وتمكينه من التفكير بشكل منظم ودقيق. فالتعليم من أهم الدعائم المجتمع لأنه يحرر عقولنا من الجهل الذي يكون السبب تفاقم المشكلات في المجتمع، لذا اهتمت الدولة بالتعليم و بالعملية التعليمية لأنه الطريق لتحقيق التقدم الرخاء ولوطننا. أما الحق في الراحة فقد تناول بنسبة 6.06% ، حيث يتطلب الحق في الراحة إعطاء الأطفال ما يكفي من الاستراحة من العمل أو التعليم أو أي نوع من الاجتهاد لضمان تمتعهم بأقصى ما يمكن من الصحة والرفاهة. ويتطلب هذا الحق أيضًا أن تُوفَّر لهم فرص النوم الكافي . وعند إعمال الحق في كل من الاستراحة من النشاط والنوم الكافي، يجب مراعاة قدرات الأطفال المتجددة واحتياجاتهم لمتعلقة بالنمو. (اتفاقية حقوق الطفل، مرجع سابق، ص7)

جدول رقم (4) يوضح مختلف قيم المواطنة المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني من حيث الحقوق والواجبات .

قيم المواطنة	التكرار	النسبة المئوية
الواجبات	43	%56.57
الحقوق	33	%43.43
المجموع	**76**	**%100**

يبين الجدول مجموع الواجبات والحقوق المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي في ضل إصلاحات الجيل الثاني، حيث يتضح أن قيم المواطنة من حيث الواجبات أكثرا تناولا في كتاب التربية المدنية وبنسبة 56.57% ، في حين وبنسبة 43.43% تناول قيم المواطنة من حيث الحقوق.

تعتبر مادة تربية مدنية من أهم المواد التعليمية في المرحلة الابتدائية وتهدف إلى ترسيخ قيم المجتمع وهي بذلك مجالا لإنتاج القيم الأخلاقية واستدراجها ومجالا لممارسة فردية وجماعية ذات بعد قيمي في بلورة سلوكيات أخلاقية تصب في الحياة الاجتماعية. (بوترعة، 2014-2015، ص 410)

ولقد تبين لنا من خلال كان كتاب التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني له دور في تعزيز وترسيخ و نشر وعي قيم المواطنة في نفوس التلاميذ من حيث الحقوق والواجبات وهذا ما تم التعرف عليه من خلال تحليل محتوى حيث تم إدراج الواجبات و الحقوق بنسب متقاربة، بينما هناك تباين في بعض الواجبات والحقوق الأكثر تكرار كواجب نظافة المحيط والحق في الحوار، لأنهما قيمتان أساسيتان في تتطور الحضارات وتقدمها وتنميها، لذا وجب غرسها وتنميها في نفوس الإفراد منذ الصغر، كما لم يغفل على الحقوق والواجبات الأخرى التي لها دور أيضا في ترسخ قيم المواطنة، وهذا ما يؤكد على أهمية التربية المدنية في حياة الفرد و المجتمع.

خاتمة

تعتبر المدرسة في الجزائر المؤسسة الاجتماعية التي لها الفضل في تنمية وتعزيز ثقافة المواطنة لدى الناشئة والمحافظة على الاستقرار الاجتماعي، عن طريق التعليم وبالتالي، يجدر

بنا أن نهتم من خلال المناهج الدراسية بتنمية وتفعيل قيم المواطنة وجعلها راسخة في شخصية الأفراد، لتظهر بعد ذلك جليا في الحياة الاجتماعية من خلال ممارسات حقيقية. لذلك وجب ربط المناهج الدراسية بالمجتمع المحلي وخصوصياته ومشكلاته، حتى يحدث هناك تناسق بين أهداف المدرسة و الأهداف المجتمع المحلي، لذا اهتمت المنظومة التربوية بإدراج مجموعة من المواضيع تشمل القيم المجتمع و تصاغ بشكل مباشر في جميع المناهج الدراسية، التي تشكل عند الفرد ثقافة مجتمعية يكتسب من خلالها مقومات ثقافة المواطنة.

اقتراحات:

يمكن عرض بعض المقترحات التي تحقق من خلالهما قيم المواطنة:

- تنمية روح المواطنة ومعرفة الحقوق والواجبات المواطنة وهذا من خلال ترسيخ هذه القيم في نفوس التلاميذ عن طريق المناقشة والحوار بين التلاميذ والمعلم داخل القسم من اجل الإدراك الجيد لهذه القيم.
- ضرورة التكامل بين المؤسستين الأسرة والمدرسة في تكوين المواطن الصالح لحاضرة ومستقبلة وذلك من خلال توعية وتحسيس التلاميذ بالمواطنة الصالحة وما يترتب عليها.

قائمة المراجع:

1- ابن منظور(د س)، **لسان العرب**، دار المعارف، بيروت، مادة (و ط ن)، د س.

2- اتفاقية حقوق الطفل(2013)، **حق الطفل في الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب وأنشطة الاستجمام والمشاركة في الحياة الثقافية وفي الفنون**، المادة 31، اعتمدته اللجنة حق الطفل في دورتها 62، الأمم المتحدة.

3- بلال بوترعة(2014-2015)، **قضايا البيئة في منهاج التعليمي دراسة تحليله لكتاب التربية المدنية في الطور الابتدائي في الجزائر**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتورة العلوم في علم الاجتماع البيئة، جامعة بسكرة، الجزائر.

4- خالد بن محمد البديوي(2011)، **الحوار وبناء السلم الاجتماعي**، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، سلسلة في رسائل الحوار رقم 12، الرياض.

5-روبة صوالح(2014-2015)، **قيم المواطنة في مناهج المواد الاجتماعية تربية مدنية – تاريخ للمرحلة الابتدائية دراسة تحليلية لمناهج سنة رابعة و خامسة نموذجا**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير جامعة ورقلة، الجزائر.

6-سعيد المصري(2017)، **ملحمة المواطنة من صكوك الوطنية إلى عولمة الحقوق الإنسانية**، مكتبة الإسكندرية، الإسكندرية.

7-طلال بن علي مثنى احمد(2016)، **دور تربية الإسلامية في معالجة اثر متغيرات الثقافية على مفهوم المواطنة لدى الشباب**، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، المجلد رقم 2.

8-ظاهر محسن هاني الجبوري(2010)، **مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية لطلبة**، مجلة بابل، المجلد 18، العدد الأول، جامعة بابل، بابل.

9- عبد الرحمن بن زيد الزنيدي(د س)، **فلسفة المواطنة**، المحترف نت، كتاب الكتروني.

10- عبد الله بن محمد بن بخيت صفرار(2017)، **دور شبكات التواصل الاجتماعي في ترسيخ قيم المواطنة من وجهة نظر الشباب الجامعي العماني**، رسالة ماجستير، جامعة الشرط الأوسط.

11- علي خليفة الكواري وآخرون(2004)، **المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية**، ط2، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت.

12- فاروق شوقي البوهي(2014)، **التربية الدولية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

13- محمد غيث(1995)، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

14- منير مباركيه(2013)**مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر**، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان .

15- نشرة فصلية تصدر عن المكتب التوجيه المجتمعي لوزارة الأوقاف وشؤون الإسلامية(2010)، دولة الكويت، السنة الثانية.

استراتيجيات التدريس الأكثر استعمالا من طرف المعلمين في ظل نضام المقاربة بالكفاءات وعراقيل تطبيقها من وجهة نظرهم.

د/ صحراوي نزيهة. جامعة مولود معمري تيزي وزو.

د/ عمامرة سميرة. جامعة حمه لخضر الوادي.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى استطلاع نسبة استعمال المعلمين لإستراتيجيات التدريس وترتيب تلك النسب لاستخراج الإستراتيجية الأكثر استعمالا في ظل نظام المقاربة بالكفاءات كما هدفت الى رصد الصعوبات التي تواجه المعلمين لتطبيق الاحدث منها وقد استخدمنا الاستبيان لتحقيق هدف الدراسة مكون من 11 فقرة موزعة على الابعاد الأساسية للدراسة (إستراتيجيات التدريس، صعوبات تطبيقها) وبتحليل النتائج تم التوصل الى ما يلي:

- ان نسب استجابة افراد العينة على عبارات الاستبيان كانت تتراوح بين 90٪ كأقصى نسبة اتفاق و 20 ٪كأدنى نسبة موافقة، ان الإستراتيجية الأكثر استعمالا والتي تحصلت على اعلى نسبة تتمثل في استراتيجية المناقشة حيث تراوحت الموافقة على البنود المرتبطة بها بين 90 ٪و 95 ٪ وتليها استراتيجية حل المشكلة بنسبة 70٪، اما عراقيل استعمال الإستراتيجيات الحديثة منها فقد تراوحت نسبة الاتفاق عليها بين 90 كأقصى نسبة و 20 كأدنى نسبة .

1.اشكالية الدراسة:

شهدت بلادنا منذ فترة زمنية قديمة تغيرات عديدة شملت مختلف القطاعات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ومن أبرزها ما شهده القطاع التربوي ، فالقائمين على التربية في الجزائر سعو جاهدين الى احداث إصلاحات عديدة، حيث شهدت المنظومة التربوية في الجزائر عدة إصلاحات أهمها الإصلاحات التي عرفتها منذ سنة 2003.

وكنتيجة لذلك شرع في تحوير البرامج والمناهج والكتب المدرسية ، وتمثل عملية التحوير هذه رؤية جديدة للتربية التي تسعى الى أن تكون قطيعة بيداغوجية مع الماضي وتتحدد هذه الرؤية بالمقاربة في طريق الكفاءات الى تجعل المتعلم في مركز التعلم وتعطي استقلالية اكثر للمدارس ومن هذا المنظور أصبح التعليم والتعلم يعتبران كأدوات لتنمية أفراد يتمتعون بالاستقلالية وقادرين على مواجهة التحديات الراهنة (العربي محمود، 2010، 17)

وتتطلب المقاربة بالكفاءات عدة متطلبات ومستلزمات من بينها التكوين المستمر والجاد للمعلم الذي يعتبر اهم العناصر الفاعلة لتنفيذ ونجاح هذه الإصلاحات ، حيث رافقت عملية اصلاح المنظومة التربوية في الجزائر عدة

تدابير منها وقفات تقويمية لهذا المسعى على سبيل المثال قد سعى القائمون على المنظومة التربوية الى تقويم الكتب المدرسية الجديدة كما سعو الى وضع مخططات تكوينية لاعادة تأهيل وتكوين المعلمين لمسايرة التغيرات الجديدة المصاحبة لعملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (العربي محمود، 2010)

حيث تتركز المقاربة بالكفاءات على منطق التعلم المتمركز على نشاطات استجابات التلميذ الذي يواجه وضعيات إشكالية فالمهم ليس في تلقين معارف التلميذ فحسب بل أيضا وبالخصوص في استعمال قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته وتساعده على التعلم بنفسه.

وهكذا ينبغي أن يزود التلميذ بالأدوات الملائمة حتى يتسنى له حل المشكلات مرحلة بمرحلة ويصير بذلك قادرا على النجاح ويتمتع بالأهلية لمواجهة المجتمع الذي لا بد له من العيش فيه، تتميز هذه المقاربة عن غيرها أساسا بطابعها الإدماجي ، وبقدرتها على إقامة معبر بين المعرفة من جهة وبين الكفاءات و السلوكيات من جهة أخرى ، وبذلك تزول الحدود بين المواد العلمية ، لتساهم كل مادة بقسطها في تطور الطفل وفي تكوين شخصية سليمة ومستقلة وقادرة على التكوين الذاتي في معترك الحياة.

فالإعلام والاتصال عبر الحاسوب يعتبر لغة جديدة وأساسية لا يمكن التغاضي عنها وأهميتها لا تكمن في استعمال الآلة من أجل تحسين الأداء التربوي وبلوغ التعلم المستهدف وتغيير دور المعلم في القسم وهي أيضا تتطلب كفاءات جديدة تضاف إلى التكوين القاعدي للمعلم ، وبالتالي يصبح منشطا ومؤطرا بيداغوجيا ،لأنه لم يعد الوحيد الذي يملك المعرفة (حديدان صبرينة ، معدن شريفة، د ت، 202).

وترمي المقاربة الجديدة إلى منح التلميذ الكفاءات التي تمكنه في نهاية المطاف ، من تحديد مستقبله ،واختيار مشروعه الشخصي عن بينة من أمره، حيث تتيح له الكفاءات أيضا أن ينضج وان يكون مستقلا عن محيطه ، ويجب أن ينتقل التلميذ من

مؤسسة قسرية تمارس المراقبة إلى مؤسسة أكثر انفتاحا وتقترح مقاييس جديدة لتسيير العلاقات بين شركائها من خلال:

- إقامة تشاور وحوار على المستوى الأفقي بين العلم والتلميذ
- إقامة علاقة تضامن بين المعلمين والمدير وأولياء التلاميذ والجمعيات و أهل الحي.
- تغيير دور كل من المعلم والتلميذ.

فمن وجهة النظر الجديدة هذه فان المعلم يلعب دور الباحث عن طرائق تسمح بترقية كفاءات تلاميذه ومعارفهم ومنهجياتهم وسلوكياتهم ووضعياتهم في المجتمع بكيفية تجعلهم يتمسكون بقيم وأصالة مجتمعهم مع تمكنهم من العناصر التي تسمح لهم بالمساهمة في تنمية بلادهم ،فالمعلم إذن موجه ومسير لسيرورة التعلم وهذا يتطلب منه اكتساب كفاءات جديدة زيادة على أهليته التقليدية في البحث عن المعلومات العلمية والتربوية والثقافية وتشمل هذه الاستعدادات أيضا القدرة على مناقشة الآخرين ومشاورتهم وعدم فرض رأيه عليهم ، وكذلك أن يستطيع نقد ذاته.

لقد أصبح للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة ، فالمقاربة بالكفاءات الجديدة تعطيه الحق في المساهمة مع المعلم لاكتساب معارفه في إطار علاقة أفقية متفاعلة ، إذ أن التلميذ يبحث ويحلل ويستعمل المعلومات ، حيث يجب على المدرسة أن تمنحه أدوارا بيداغوجية ملائمة. (حديدان صبرينة ، معدن شريفة، د ت، 202)

اذ تتطلب تلك الوضعيات كلها من المعلم الخروج من حيز التدريس التقليدي القائم على تلقين المعارف للتلميذ والتمركز حول المعلم باستعمال إستراتيجيات التدريس التقليدية كالمحاضرة الى التمركز حول التلميذ واستعمال إستراتيجيات التدريس الحديثة والتي تتطلب معرفة واسعة بحيثيات وخطوات تطبيقها وأنواعها المختلفة.

و تعتبر استراتيجيات التعليم الحديثة خلاصة فكر وثمرة جهد لعدد كبير من التربويين الأكفاء تقوم على الأسس التالية:

التمييز والإتقان واستثمار موارد بشرية تتمتع بقدر عال من إتقان كفاءات التعلم الأساسية وذات اتجاهات مجتمعية إيجابية تمكنها من التكيف بمرونة مع متطلبات العصر، والمنافسة بقوة وفعالية، تحقيق النوعية، الكفاءة والفعالية، الملائمة، الابتكار والإبداع، توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التعلم المستمر، اللامركزية، التمويل والاستدامة.

بناء شركات فعالة، التكامل والتنسيق، تفعيل البحث والتطوير التربوي زيادة تفاعل الطلاب الموهوبين، والطلاب الضعفاء في العمل على حد سواء جعل الطلاب اللامباليين متعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية على إدارة شؤونهم بأنفسهم الحد من التصرفات غير المرغوب فيها داخل الصف وخارجه، تطبيق منهاج متكامل قائم على النتائج الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم، وقد تنوعت هذه الاستراتيجية لتغطي الجوانب التالية: التعليم والتعلم، زيادة دافعية الطلاب، تنظيم غرفة الصف معالجة النشاطات، تحقيق تعلم ذو معنى (مصطفى نمر عدس ،2009، ص 116)و أهم الاستراتيجيات الحديثة في التدريس نذكر استراتيجية حل المشكلة، استراتيجية التعلم التعاوني أو الجماعي،

استراتيجية التدريس بالمشروع، استراتيجية الخرائط المفاهيمية، وهذا ما يتطلب عدة مستلزمات مرتبطة بتكوين الأساتذة ومرتبط بتوفر وسائل وتجهيزات حديثة للتدريس حيث ذهبت عدة دراسات استكشافية لواقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في المؤسسات التربوية الجزائرية لإثبات ذلك من بينها دراسة الباحثان العبزوزي الربيع واياحي جمال (2017) التي أجريت على عينة من المعلمين لاستطلاع آرائهم حول متطلبات التدريس وفق نظام المقاربة بالكفاءات حيث توصلت الدراسة الى عدة نتائج نذكر أهمها فيما يلي: حيث وافق اغلبية افراد العينة بنسبة 38.8٪ بعبارة دائما على البنود المرتبطة بمحور التكوين، كما وفقوا بنسبة 34.4٪ على متطلب الوسائل التعليمية في التدريس، وبنسبة 40.2٪ على متطلب دور المتعلم، وبنسبة 63.5٪ على متطلب دور الأستاذ. (العبزوزي الربيع، اياحي جمال، 2017، 76)

وانطلاقا مما سبق ذكره نحاول من خلال الدراسة الحالية الى محاولة استطلاع اراء المعلمين حول مدى تطبيقهم لإستراتيجيات التدريس الفعالة في ظل الإصلاح التربوي الجديد والعراقيل التي تحول بينهم وبين تطبيقهم لتلك الاستراتجيات وذلك محاولة منا للإجابة على التساؤلين التاليين:

. ما هي إستراتيجيات التدريس الأكثر استعمالا من طرف المعلمين؟

. ماهي عراقيل تطبيق الاستراتجيات الحديثة منها في ظل نظام المقاربة بالكفاءات؟

2. تعريف المفاهيم الأساسية في الدراسة:

1.2.تعريف استراتجيات التدريس: أما مفهوم الاستراتيجية التعليمية هو كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلبة من قبل المعلم لتحقيق هدف ما، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف وإدارته هذا بالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة والترتيبات الفيزيقية التي تساهم في عملية تقريب الطالب للأفكار والمفاهيم المبتغاة. (باسم الصرايرة، 2009، ص 08)

وقد أشار" قنديل"(2000) إلى أن استراتيجية التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات وعلى أجود مستوى ممكن.

بينما يحدد "أبو زينة "(1998) مكونات استراتيجية التدريس على أنها:

*الأهداف التدريسية.

*التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقها في تدريسها.

*الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.

*الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.

*استجابات المتعلمين بمختلف مستوياتهم والناتجة عن المتغيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.(أحمد عودة القرارعة ،2009، ص 127).

ويرى "هاني ابراهيم العبيدي" أن الاستراتيجية التدريسية هي الآلية التي تشمل الأهداف التدريسية وأفعال المدرس وأنشطته في داخل الصف والأساليب والوسائل المصاحبة في التدريس التي يتوقف عليها نجاح العملية –التعليمية.

2.2. الأسس التي تقوم عليها استراتيجيات التدريس الحديثة:

تعتبر استراتيجيات التعليم الحديثة خلاصة فكر وثمرة جهد لعدد كبير من التربويين الأكفاء تقوم على الأسس التالية:

. التمييز والإتقان واستثمار موارد بشرية تتمتع بقدر عال من إتقان كفاءات التعلم الأساسية وذات اتجاهات مجتمعية إيجابية تمكنها من التكيف بمرونة مع متطلبات العصر، والمنافسة بقوة وفعالية. . تحقيق النوعية. . الكفاءة والفعالية، الملائمة، الابتكار والإبداع، توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التعلم المستمر، اللامركزية، التمويل والاستدامة، بناء شركات فعالة، التكامل والتنسيق، تفعيل البحث والتطوير التربوي زيادة تفاعل الطلاب الموهوبين، والطلاب الضعفاء في العمل على حد سواء جعل الطلاب اللامباليين متعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية على إدارة

شؤونهم بأنفسهم الحد من التصرفات غير المرغوب فيها داخل الصف وخارجه، تطبيق منهاج متكامل قائم على النتائج الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم، وقد تنوعت هذه الاستراتيجية لتغطي الجوانب التالية:

التعليم والتعلم، زيادة دافعية الطلاب، تنظيم غرفة الصف، معالجة النشاطات، تحقيق تعلم ذو معنى (مصطفى نمر عدس ،2009، ص 116)

3.2. أنواع استراتيجيات التدريس الحديثة: وسوف نتطرق لأهم الأنواع مع تعريف مختصر لكل نوع فيما يلي:

- **مفهوم استراتيجية حل المشكلة:**

تعرف بأنها احدى الاستراتيجيات التدريسية التي يقوم فيها المتعلم بدور إيجابي للتغلب على صعوبة ما تحول بينه وبين تحقيق هدفه، ولكي يكون الموقف مشكلة لا بد من توفر 3 عناصر وهي كما يلي:. هدف يسعى اليه، صعوبة تحول دون تحقيق الهدف ،رغبة في التغلب على الصعوبة عن طريق نشاط معين يقوم به التلميذ. (منصور أحمد عبد المنعم، 2006، 100)

- **تعريف استراتيجية التدريس بالخرائط المفاهيم:**

يعرف "لانزينغ 1997"الخرائط المفاهيمية بأنها طريقة لتمثيل المعرفة وتنظيمها بخطوط عريضة تبين العلاقات بين المفاهيم بما في ذلك العلاقات الثنائية الاتجاه، ويتم تقسيمها الى نقاط التقاء وخطوط وصل، اذ تمثل نقاط الالتقاء (مفاهيم متنوعة) أما خطوط الوصل فتمثل العلاقات بين المفاهيم وتستخدم الكلمات لتصنيف خطوط الوصل وتوضيح العلاقات.

توضيح العلاقات وعرفها "زيتون" (1999): بأنها رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة ومستعدة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع (نصر مقابلة، 2010، ص 562).

- **مفهوم استراتيجية التدريس بالتعليم التعاوني** : حيث عرفها "حسين الدريني" (1987) التعليم التعاوني بأنه الأسلوب الذي يستخدمه التلميذ لتحقيق أهدافه الفردية وذلك بالعمل المشترك مع زملائه أثناء سعيهم لتحقيق أهدافهم و بذلك تكون العلاقة بين أهداف التلميذ و الآخرين علاقة موجبة وبالتالي فان تحرك الفرد نحو تحقيق هدفه يسهل تحرك الأخرين نحو تحقيق أهدافهم. (سناء محمد سليمان ،2005، ص21).
- **تعريف استراتيجية العصف الذهني:** يقصد به توليد وإنتاج الأفكار وأراء إبداعية من أفراد ومجموعات لحل مشكلة معينة ، وتكون هذه الأفكار والأراء جيدة

ومفيدة أي وضع الذهن في حالة من الاثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح ، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بضهور كل الأراء والأفكار أما عن أصل كلمة عصف ذهني (حفز أو اثارة أو امطار للعقل) فإنها تقوم على تصور حل للمشكلة على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهم الآخر ، العقل البشري (المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر ولا بد من عقل من التفات حول المشكلة والنظر اليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامه بكل الحل الممكنة ، أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة (خليل إبراهيم شبل، 2005، ص203).

3.2. تعريف المقاربة بالكفاءات:

بيداغوجيا الكفاءات هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي او نهاية مرحلة تعليمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية واهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وادواته، ان استراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات تعكس التطور في النشاط التربوي عامة والعملية التعليمية خاصة ، من حيث اختيار الطرائق الفعالة المناسبة لتحقيق الكفاءات

المستهدفة واستعمال الوسائل التعليمية المناسبة وكذا نوع التقييم و أدواته. (العطوي سيا، 2009، ص15)

4.2.مكانة العناصر التربوية في المقاربة بالكفاءات:

ان بيداغوجيا الكفاءات تتضمن نوعية حديثة من التعليم والتعلم وتعمل من اجل تحقيق ثلاثة تحولات أساسية في عملية التعلم:

- المرور من التعلم الذي يركز حول المواد والمعرفة الى التعلم الذي يركز على المتمدرس لتعليمه كيف يتعلم.
- الانتقال من تعلم يركز على مكتسبات يمكن تجديدها نحو تعلم يركز على القدرة على انجاز الفعل وإمكانية الفعل في سياق محدد.
- الانتقال من التركيز على تعلم المعارف الى التركيز على تعلم حسن التفكير وحسن الفعل. (العطوي آسيا، 2009، ص29)

3. الإجراءات الميدانية للدراسة الأساسية:

1.3. المنهج المتبع: استخدمنا في هذه الدراسة منهج الدراسات المسحية، وهو من بين البحوث الوصفيــة، والدراسة المسحية هي دراسة و محاولة منظمة لجمع البيانات وتحليل وتقرير الوضع الراهن لموضوع ما في بيئة محددة، وتتنوع الدراسات المسحية في درجة تعقيدها، فمنها ما يهدف إلى جمع بيانات تكرارية بسيطة، ومنها ما يهدف إلى تحليل العلاقات.

والهدف من هذه الدراسة وصف وتشخيص ظاهرة ما، وجمع البيانات عنها وتقرير حالتها كما هي في الواقع الراهن، وأيضا تقدير ما ينبغي أن تكون عليه الظاهرة المحددة في ضوء قيم أو معايير معينة.

ومن بين التقنيات التي يعتمد عليها هذا النوع من الدراسات في جمع البيانات المقابلة الاستبيان. (فاطمة صابر وميرفت خفاجة، 2002، 89).

واستخدمنا في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي الاستكشافي لأننا بصدد استطلاع الصعوبات البيداغوجية التي تواجه الأساتذة والمعلمين لتطبيق نظام المقاربة بالكفاءات.

2.3. العينة: تم اجراء الدراسة على عينة بلغت 20 معلم تم اختيارهم عشوائيا من مجموعة من المدارس الابتدائية بولاية الوادي.

3.3.أدوات الدراسة: قام الباحثان ببناء استبيان مكون من 10 فقرات تتمثل كلها في الصعوبات البيداغوجية التي تطرق اليها الباحثتان في الدراسة وذلك بعد الاطلاع على دراسات سابقة في هذا الاطار وبالاطلاع على التراث النظري للموضوع قام الباحثان بصياغة عباراته والتي تدخل ضمن 3 مجالات المادية ،التكوينية، العلمية ، وقد تم تحكيم الاستبيان وقرائته من طرف 3 خبراء أساتذة جامعيين مختصين في علم النفس وهي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (01) يوضح عبارات الاستبيان المستخدم في الدراسة.

العبـــــــــارة
استعمل طريقة القاء الدروس لإيصال المعلومات للتلاميذ 1.
أعتمد على طريقة تقسيم التلاميذ الى مجموعات لتحقيق التعلم الجماعي2.
احاور التلاميذ لإيصال بعض المعارف الغامضة3.
أكلف التلاميذ غالبا بإنجاز مشروعات خارجية 4.
.اعطي فرصة للتلاميذ اكبر لطرح تساؤلاتهم حول موضوع الدرس المقدم5
.اعتمد على تقديم مشكلات للتلاميذ غالبا لإيجاد حلول لها6
.لا يكفيني الوقت للتنويع في طرائق التدريس7
.لا تتوفر مؤسستنا على وسائل متطورة لاعتماد طرائق حديثة للتدريس 8
.كثافة التلاميذ داخل القسم تحد من اجتهادات المدرس لتطوير طرق تقديم المعلومات9
10.اعتمد غالبا طريقة تلقين الدروس
11.لا يكفيني الوقت لإعطاء فرصة للمناقشة بعد تقديم كل درس

4.3. الأساليب الإحصائية: استخدمنا في الدراسة الحالية التكرارات والنسب المئوية لأنها مناسبة للدراسة الحالية.

5.3. عرض نتائج التساؤلين الأول والثاني: ماهي استراتيجيات التدريس الأكثر استعمالا في ضل المقاربة بالكفاءات لدى المعلمين.

الجدول رقم (02) يوضح ترتيب الاستراتيجيات الأكثر استعمالا وعراقيل استعمال الإستراتيجيات الحديثة منها.

العبارة	التكرار	النسبة المئوية	ترتيب الإستراتيجيات	ترتيب العراقيل
01	12	60	05	/
02	13	65	04	/
03	18	90	02	/
04	11	55	06	/

05	19	95	01	/
06	14	70	03	/
07	13	65	/	03
08	13	65	/	03
09	18	90	/	01
10	04	20	/	04
11	15	75	/	02

نلاحظ من خلال الجدول السابق الذكر ان نسب استجابة افراد العينة على عبارات الاستبيان كانت تتراوح بين 90٪ كأقصى نسبة اتفاق و 20 ٪كأدنى نسبة موافقة، كما ان الإستراتيجية الأكثر استعمالا والتي تحصلت على اعلى نسبة تتمثل في استراتيجية المناقشة حيث تراوحت الموافقة على البنود المرتبطة بها بين 90 ٪و 95 ٪ وتليها استراتيجية حل المشكلة بنسبة 70٪، اما عراقيل استعمال الإستراتيجيات الحديثة منها فقد تراوحت نسبة الاتفاق عليها بين 90 كأقصى نسبة و 20 كأدنى نسبة .

6.3.مناقشة عامة للنتائج: من خلال النتائج المتوصل اليها في الدراسة الحالية نلاحظ بأن أكثر الإستراتيجيات استعمالا من طرف المعلمين هي استراتيجية المناقشة والتي فاقت نسبة استعمالها 90٪ وتليها استراتيجية التعلم

التعاوني بنسبة 65٪وتليها استراتيجية المحاضرة 60٪ وتليها استراتيجية المشروع 55٪ ، و أكثر العراقيل التي تواجههم لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة هي كثافة التلاميذ داخل القسم الواحد بنسبة 90٪، وتليها عدم توفر الوقت وعدم توفر الوسائل المتطورة بنسبة 65٪، ونلاحظ من خلال النتائج السابقة الذكر أن استراتيجية التدريس الأكثر استعمالا هي استراتيجية المناقشة وهي استراتيجية تقليدية ويفسر تفضيلها من طرف المعلمين نظرا لسهولة تطبيقها وعدم تكلفتها كما هناك من يستعمل استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية المحاضرة واستراتيجية المشروع لكن بنسب اقل ، وهذا ما يدل على قلة استخدام الإستراتيجيات الحديثة للتدريس وذلك نظرا لعدم توفر وسائل وظروف تطبيقها منها ما ذكر في استبيان هذه الدراسة كقلة الوقت ونقص توفر الوسائل الحديثة واغلبية افراد العينة وافقوا على وجود عائق كثافة الأقسام بالتلاميذ الامر الذي يقلل من تطبيق طرق المقاربة بالكفاءات ، ويمكن ان تفسر هذه النتائج بوجود متطلبات ومستلزمات تتطلبها عملية التدريس بالمقاربة بالكفاءات وهذه المتطلبات تكون على كل المستويات مادية ومعرفية ومهنية وهذا ما أكدته أيضا دراسة الباحثان (العبزوزي وياحي) سنة 2017 حيث توصلت الدراسة الى وجود متطلب تكوين الأساتذة وهذا ما وافق عليه غالبية افراد عينة الدراسة كما اكدوا على ضرورة شموليته ، كما توصلت أيضا الى وجود متطلب الوسائل التعليمية كاستخدام اهم الوسائل المادية لكل درس، توظيف تكنولوجيا الاعلام والاتصال في المنهاج ، استغلال المراجع ذات العلاقة بمستجدات الإصلاح ، تزويد المخابر بالتجهيزات الحديثة ....الخ، كما توضح نتائج الدراسة الى ضرورة الاهتمام بدور المعلم والمتعلم في إنجاح

العلمية التعليمية بالمقاربة بالكفاءات وتحديد ممارسات كل واحد منهما. (العبزوزي ربيع، ياحي جمال، 2017، ص74)

كما يمكن تفسير نتائج الدراسة من خلال وجود عراقيل وصعوبات تواجه المعلمين لتطبيق طرق المقاربة بالكفاءات وهذا ما توصلت له نتائج دراستنا من خلال الإجابة على البنود 7 و8 و9 و10 و 11 حيث وضحت الدراسة نسبة المعلمين الذين وافقوا على مواجهة هذه العراقيل لتطبيق الاستراتجيات الحديثة في التدريس ومن هذه الصعوبات نجد نقص الوسائل المتطورة كثافة عدد التلاميذ في الصف الواحد وكثافة المنهاج عدم اكتفاء الوقت وغيرها من الظروف الأخرى التي لا يسعنا الكلام عنها هنا وهذا ما يتفق أيضا مع نتائج عدة دراسات نذكر من بينها دراسة العطوي آسيا" سنة 2009 والتي هدفت الى استطلاع الصعوبات التي تواجه المعلمين لتطبيق نظام المقاربة بالكفاءات حيث توصل الباحث الى أنه هناك صعوبات متعددة تواجه المعلمين وبنسب المختلفة وهذه الصعوبات كانت مادية، تكوينية، مفاهيمية، صعوبات التكامل بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي حيث توصل الباحث الى أن المعلمين قد أجمعوا على وجود صعوبات راجعة الى طبيعة التكوين ونوعيته بنسبة 51.87٪ بدرجة مرتفعة كما اجمعوا بنسبة 54.46٪ حول وجود صعوبات مفاهيمية تواجههم في تطبيق المقاربة بالكفاءات كما بلغت نسبة اتفاقهم على وجود صعوبات في الادماج بين التعليم النظري والتطبيقي وهي 52.63٪ بدرجة مرتفعة. (العطوي آسيا ، 2009) .

4.استنتاج عام:

توصلنا من خلال اجراء هذه الدراسة الى خلاصة عدة نتائج نذكر أهمها فيما يلي:

- ان نسب استجابة افراد العينة على عبارات الاستبيان كانت تتراوح بين 90٪ كأقصى نسبة اتفاق و 20 ٪كأدنى نسبة موافقة.
- ان الإستراتيجية الأكثر استعمالا والتي تحصلت على اعلى نسبة تتمثل في استراتيجية المناقشة حيث تراوحت الموافقة على البنود المرتبطة بها بين 90 ٪و 95 ٪ وتليها استراتيجية حل المشكلة بنسبة 70٪.
- اما عراقيل استعمال الإستراتيجيات الحديثة منها فقد تراوحت نسبة الاتفاق عليها بين 90 كأقصى نسبة و 20 كأدنى نسبة .

وهذا ما يجعلنا نستنتج ان هناك محاولة من طرف المدرسين لتطوير استراتجيات تدريسهم لتتلائم مع الإصلاح الجديد لكن يحول دون وصولهم لتحقيق ذلك الهدف عدة عراقيل ينبغي تذليلها امامهم. وتقترح دراستنا عدة نقاط نذكر من بينها:

- ✓ اجراء دورات تدريبية للأساتذة والمعلمين حول استراتجيات وطرق التدريس الحديثة وحيثيات تطبيقها.
- ✓ محاولة تقليص حجم الصفوف بإضافة عدد الغرف بالمدارس لاستغلال الوقت و الجهد من طرف المعلمين وقدرتهم على التحكم في الاستراتيجيات الحديثة.
- ✓ تزويد المعلمين والأساتذة بوثائق شارحة اكثر لطرق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.
- ✓ تزويد المؤسسات التربوية بالوسائل المتطور والحديثة ومخابر وورشات للتوافق مع الإصلاح التربوي الجديد.

المراجع المستخدمة:

1.احمد عوده القرارعة (2009): **تصميم التدريس**، دار الشروق للنشر و التوزيع، الاردن.

2.باسم الصرايرة و اخرون (2009):" **استراتيجيات التعلم و التعليم**"، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، الطبعة الاولى، الاردن.

3.خليل إبراهيم شبر (2005): **أساسيات التدريس** ، دار المناهج للنشر والتوزيع، جامعة البحرين، البحرين.

4.سناء محمد سليمان (2005): " **التعلم التعاوني**"، عالم الكتب، الطبعة الأولى، جامعة عين الشمس. ، عمان .

5.العبزوزي ربيع ، اياحي جمال (2017)، **متطلبات التدريس بمقاربة الكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر، الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**، العدد .17

6.العرابي محمود (2010)، **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، الجزائر.

7.العطوي آسيا (2009)، **صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، الجزائر.

8.فاطمة صابر ، ميرفت خفاجة (2002): **أسس ومبادئ البحث العلمي**، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية ، ط1، الأسكندرية، مصر.

9.مصطفى نمر عدس (2009): **اعداد وتأهيل المعلم** ،عالم الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

10.منصور أحمد عبد المنعم (2006): **تدريس الدراسات الاجتماعية** ، مكتبة الأنجلو مصرية للنشر، مصر.

11.ناصر محمد خليفة مقابلة غصايب محمد مطلق الفلاحات (2010): **أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن أساسي لقواعد اللغة العربية** ، مجلة جامعة دمشق ، العدد 4، المجلد 26، الأردن.

قراءة في إسهامات النظرية المعتمد في بناء مناهج الجيل الثاني التربوية في الجزائر (النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكي)

جهيدة ضيات

طالبة دكتوراه سنة خامسة تخصص بناء البرامج والمناهج–جامعة باجي مختار عنابة– الجزائر

jahidadayet@gmail.com

يمينة بن موسى

دكتوراه في الارشاد النفسي التربوي

أستاذة مؤقت بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

yamben123@gmail.com

الملخص:

سعت هذه الورقة إلى تسليط الضوء على أحد نظريات التعلم الحديثة، والتي هي النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، من خلال التعرف على الخصائص المميزة لها عن غيرها من النظريات، مثل السلوكية والبنائية المعرفية، وكذلك تحديد أهم انعكاساتها في بناء المنهاج، وذلك من خلال تحليل ما كتب عن هذه النظرية في المراجع المتخصصة. توصل البحث إلى أن النظرية البنائية الاجتماعية تخالف النظريات التقليدية في رؤيتها للتعلم، بحيث تؤكد على عملية بناء المعرفة والمعنى التي يقوم بها المتعلم من خلال التفاعل الاجتماعي واستخدام اللغة.
الكلمات المفتاحية: النظرية البنائية الاجتماعية– مناهج الجيل الثاني.

مقدمة:

لقد فرض التطور الاجتماعي والاقتصادي والعلمي واقعاً جديداً على الجزائر، مما تطلب مراجعة مكونات النظام التربوي وخاصة المناهج، وذلك بجعلها تتماشى وهذه التغيرات والمستجدات سعياً نحو إقرار مدرسة جزائرية متطورة ومتفتحة تتكفل بالإعداد الأمثل للأجيال، لأن سياق التجديد في العمل التربوي لا يمكن أن تكون له دلالة إلا إذا مس المنهاج المدرسي، باعتبار أن المنهاج ظاهرة اجتماعية ومحصلة لما قد يعتري المجتمع من تغيرات، لذا فإن جودته أو معيار صلاحيته رهن بقدرته على الاستجابة لتلك التغيرات، الأمر الذي يجعله أقدر على تحقيق النفع الاجتماعي، وهو يصلح لتحقيق ذلك إذا كان محتواه من المادة الدراسية وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم ومختلف الأنشطة، أدوات ذات فعالية في المواقف التعليمية.

وحتى نحقق ذلك لا بد من بناء تلك المناهج في ضوء نظريات تعلم تستجيب لتلك الأهداف. لأن نظرية التعلم هي مجموعة من القواعد التي تفسر حدوث التعلم وتتنبأ بإمكانية حدوثه، من خلال تحديد الشروط التي يقع تحتها التعلم عادةً أو الظروف التي يحدث فيها. ومهمة المنهاج هو توظيف هذه النظرية لإيجاد الظروف التي تيسر حدوث التعلم الفعال، فالمنهاج الجيد يقوم على نظرية تعلم واضحة ومحددة، وقد ظهر عدد من النظريات التي تحاول تفسير التعلم ومن أحدث تلك النظريات، النظرية البنائية الاجتماعية.

وعليه؛ تم اعتماد مناهج الجيل الثاني في الجزائر على هذه النظرية ابتداءً من السنة الدراسية 2016/2015(الدليل المنهجي لإعداد المنهاج، 2009، 21)، وذلك استناداً إلى نتائج الدراسات التي أكدت على فعالية المناهج القائمة على أسس النظرية البنائية في زيادة تحصيل الطلاب، إذ يشير Terwelإلى فعالية المناهج القائمة على مبادئ النظرية البنائية في زيادة

معارف الطلاب وتنمية التفكير الناقد، وتطوير مهارات القراءة والكتابة، والمناقشة(العبد الكريم، 2012).

وعليه؛ بناء على أهمية هذه النظرية جاءت هذه الورقة لتبين كيف فسّر فيجوتسكي أطروحته الاجتماعية التي تعتبر نموذجاً جديداً في تفسير سيرورة التعلم؟.

- **التعريف بالنظرية البنائية الاجتماعية ليفيجوتسكي:**

لقد حظيت النظرية البنائية باهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة، ووفقاً لهذه النظرية فإن كل متعلم يبني معرفته اعتمادا على خبراته الشخصية الذاتية، وتفاعله مع البيئة المحيطة، فالمعرفة تنمو وتتطور ضمن الخبرات الخاصة بكل فرد، وهنا تأتي خصوصية بناء المعنى لدى كل فرد، وتقدم هذه النظرية المتعلمين على أنهم مفكرون نشيطون يقومون ببناء مفاهيمهم وأفكارهم الخاصة بهم، وأن المعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم وتفاعلهم النشط(النمراوي، 2011).

ونتيجة للاهتمام المتزايد من قبل التربويين والباحثين في هذا المجال، ظهرت أشكال متعددة للبنائية Social Constructivism وتسمى أحياناً **بالبنائية الاجتماعية** ( ) كان من أهمها ما عرف بالنظرية الثقافية الاجتماعية لتأكيدها على دور الثقافة والمجتمع في التعلم، ويعتبر ليف فيجوتسكي ( ) (1896-1934) عالم النفس الروسي من أكبر روادها، ومفاد نظريته Lev Vygotsky ( ) أنها تؤكد في نظرتها للتعلم على أنه عملية تتعدل فيها المعرفة الداخلية للمتعلم كاستجابة لاضطرابات الناتجة عن كل من التفاعل الاجتماعي والشخصي، حيث أن التعلم يتأثر بالآخرين والتفاعل الاجتماعي يلعب دوراً في إعادة البنية المعرفة اعتماداً على الخبرات".

غلب على نظريات التعلم قبل البنائية الاجتماعية تصويرها على أن المتعلم يتعامل مع المعرفة بشكل فردي ومنعزل عمن حوله، وأن التعلم شيء يحدث للمتعلم. فالتعلم في النظرية السلوكية وفي النظرية المعرفية كما قدمها بياجيه ينظر إليه في سياق فردي، لا يذكر فيه أثر للمجتمع. فبياجيه ينظر إلى الطفل الصغير على أنه عالم يستكشف البيئة من حوله، إلا أنه مع هذه النظرة وفي ظل تركيزه على عملية البناء المعرفي، يغفل حقيقة مهمة وهي أن هذا الاستكشاف في الحقيقة لا يقوم به الطفل منعزلا عن مجتمعه المحيط به، ولا يمكن أن يتم دون تأثير من ذلك المجتمع. وهذا قد يكون أوضح في حال تعلم الكبار، فينذر أن يتعلم الإنسان إلا بتفاعل اجتماعي، فحتى في حال التعلم الذاتي الذي لا يعتمد فيه المتعلم على المدرسة أو المعلم، لا بد للمتعلم من قراءة ما كتبه العلماء، أو سؤالهم، أو الاستماع لما يقوله الناس، أو على الأقل التأثر بشيء من ذلك أثناء عملية التعلم. فالتعلم وبناء المعرفة إذن لا تتم إلا في سياق اجتماعي، فبياجيه يغفل الطبيعة الاجتماعية للتعلم وهو ما أكد عليه فايجوتسكي(العبد الكريم، 2012).

ففي نظرية بياجه يحدث النمو بشكل أساس من الداخل متجهاً إلى الخارج، فالقدرات تنضج ثم يقوم الطفل بتطبيقها على المهمة التي تواجه في الحياة. وترى النظرية البنائية الاجتماعية العكس تماماً في النمو. فحسب ليف فايجوتسكي فإن النمو العقلي يبدأ من الخارج متجهاً إلى الداخل، حيث تنشأ جذور العمليات الداخلية والذاتية لدى الفرد من تفاعله مع الآخرين. فالأطفال يشاهدون التفاعل بين الناس من حولهم، ويتفاعلون هم مع الناس، ويستفيدون من هذه التفاعلات لزيادة نموهم. فافيجوتسكي يرى أن نمو الفرد يعتمد على الأثر الاجتماعي والبيئي بقدر ما يعتمد على النضج.

لهذا فافيجوتسكي يعارض رأي بياجه فيما يتعلق بالمراحل النمائية، حيث يرى فايجوتسكي أن النمو يتأثر بتفاعل الطالب مع من حوله، أكثر من تأثره بالمرحلة التي هو فيها، بل إن البيئة المحيطة بالطالب تؤثر كثيراً في تحديد هذه المراحل. ويرى فايجوتسكي أنه يوجد طفلان في المرحلة النمائية ذاتها، لكن أحدهما يتفاعل مع زملائه أو مع من هم أكبر منه فيؤدي أشياء لا يمكن أن يؤديها الطفل الأخر الذي لم يتعرض لتفاعل اجتماعي مماثل(العبد الكريم، 2012)، ولنا مثال على ذلك في قصة حي بن يقضان أو فتى الغابة (ما وكلي).

إذاً فالبنائيون الاجتماعيون يرون أن بناء المعرفة لدى الأفراد يحدث على المستوى الاجتماعي أولاً ثم يتحول إلى المستوى الذاتي لدى المتعلم، لذا فقد اهتم فيجوتسكي بالنمو الاجتماعي في التعليم حيث يرى أن العقل ينمو نتيجة مواجهة الأفراد لخبرات جديدة، وإصرارهم لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات، وفي محاولة لتحقيق الفهم، يربط الأفراد المعرفة الجديدة بالسابقة ويبنون معنى جديداً وتختلف أفكار فيجوتسكي عن بياجه، فابياجه ركز على مراحل النمو العقلي التي يمر بها جميع الأفراد بغض النظر عن السياق الاجتماعي أو الثقافي، أما فيجوتسكي أولى أهمية كبيرة للجانب الاجتماعي وأكد على أن تنمية عمليات التفكير العليا تتطور من خلال التفاعلات والحياة الاجتماعية النشطة داخل الصفوف المدرسية بواسطة التواصل اللغوي واستخدام الكتابة(النمراوي، 2011؛ خيري، 2018، 60).

وقد طرح فايجوتسكي فكرتين مهمتين في مجال التعلم هما:

1- تذويت المعرفة: (Internalization):

حيث يرى أن الطفل يتعلم من خلال مشاهدة الآخرين وطريقة التفاعل بينهم، فالطفل الذي يحاور وكيف يتبنى رأياً في المواقف المشابهة، ويتعلم السلوك داخل المدرسة من خلال مشاهدة الطلاب الآخرين وطريقة تصرفهم، فالأطفال يوجدون داخلهم التفاعل الذي يرونه أمامهم بين الناس. وكلما زاد ما يشاهده الطفل زادت قدرته على استخلاص المعلومات، ويرى فايجيوتسكي أن

اللغة مرتبطة بالتفكير، وأن تطور اللغة مهم لتشرب (تذويت) الأفكار المعقدة، وكلما كانت لغة الطفل متطورة استطاع أن يفهم الحوار الذي يدور بين الكبار ويتعلم منه(العبد الكريم، 2012).

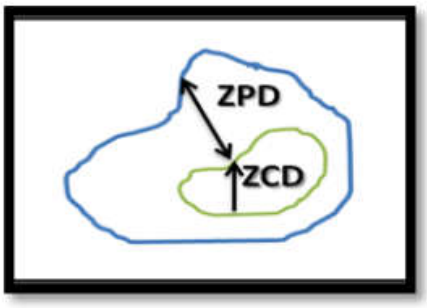
من خلال هذه النقطة –تذويت المعرفة– وما أكد عليه فايجيوتسكي أن اللغة مرتبطة بالتفكير، وأن تطور اللغة مهم لتشرب (تذويت) الأفكار المعقدة، وكلما كانت لغة الطفل متطورة استطاع أن يفهم الحوار الذي يدور بين الكبار ويتعلم منه، لذلك فإن مناهج الجيل الثاني جعلت من اللغة العربية كفاءة عرضية وأكدة على تبني استراتيجيات تثمن اللغة العربية وجعلها مواكبة للتطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية من خلال تزويدهم بكفاءات يمكن استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي وعدم اقتصار اللغة العربية على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النحوية الصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حية، وكذلك التركيز على أهمية تكنولوجيا الاعلام والاتصال الجديدة التي تشكل عامل إثراء لبيداغوجيا اللغات(الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009).

2-منطقة النمو القريبة المركزية (النمو الوشيك)(ZPD):(Zone of Proximal Development):

تعد منطقة النمو المتقارب من أشهر المبادئ التي استند عليها فيجوتسكي لتفسير العلاقة بين التعلم والنمو بمعنى أن هناك علاقة بين تطور النمو وتطور تعلم الطفل، وعرفها فيجوتسكي بأنها "المسافة بين مستوى التطور الفعلي الذي يتحدد من خلال حل المشكلة بشكل مستقل ومستوى النمو المتوقع، والذي يتحدد من خلال حل المشكلة تحت إشراف البالغين أو بالتعاون مع أقران أكبر". وأشارت Lui (2012) إلى أن فيجوتسكي يعرف منطقة النمو المتقارب بأنها ما لديهم قدرات يستطيع الطفل عمله اليوم بشكل تعاوني سوف يستطيع أن يفعله غداً بشكل مستقل (الهذلي، 2015)، بمعنى حيز النمو الممكن هو المسافة بين ما يمكن أن ينجزه الطالب بمفرده وبين ما يمكن أن ينجزه عندما يساعد بواسطة أفراد آخرين، فالطالب لديه مستويان من النمو، هما مستوى النمو الفعلي وهو المستوى العقلي الحالي للطالب وقدرته على التعلم بنفسه، ومستوى النمو الكائن وهو المستوى الذي يستطيع الوصول إليه بمساعدة الآخرين، وهذا الفرق بين المستويين هو حيز النمو الممكن(الدواهيدي، 2012، 26)، فما يقوم المتعلم به اليوم بمساعدة الراشدين، سوف يعمله غدا بمفرده. باعتبار أنّ منطقة النمو القربية المركزية (ZPD) غير ساكنة وإنما استمرارية للسلوك أو درجات النضج، واستخدام كلمة الأدنى أو القريبة ويقصد بذلك المنطقة التي تحدد بتلك السلوكيات التي ستتطور في المستقبل القريب، فهي تعني أن السلوك أقرب إلى الظهور في أي

وقت، وليس من الواجب أن يظهر في نهاية المطاف (بن سلمان، 2012، 15-16؛ غيلوس، 2017).

) حيث إن منطقة التطوير الحالي ZPDويوضح الشكل(01) حدود منطقة النمو المركزية ( ) تمثل المستوى الذي يمكن أن يصل إليه الطالب خلال حل مشكلة بصورة مستقلة، ومنطقة ZCD( ) هي المسافة المحتمل أن يصلها الطالب بمساعدة نظير أكثر قدرة ZPDالنمو القريبة المركزية (بعد نجاح المهمة(بن سلمان، 2012، 15-16).



)ZPDشكل رقم (01) يوضح حدود منطقة النمو المتقريبة المركزية(

)(منطقة النمو الوشيك) هي العنصر ZPZDوما دامت منطقة النمو القريبة المركزية (المهم والأساسي في نظرية فيجوتسكي والتي تخص عمليتي التعلم والتدريس، فإن هذه المنطقة تنمى على مراحل وهي:

- **مرحلة المساعدة من الأخرين الأكثر قدرة:** في هذه المرحلة يعتمد الأطفال على البالغين أو الأقران الأكثر قدرة لأداء المهة قبل الانشغال بها بمفردهم، وهنا تعتمد كمية ونوع المساعدة على عمر الطفل وطبيعة المهمة، وبذلك يكون تنشيط اتساع وتعاقب منطقة النمو القريبة المركزية في المتناول.
- **مرحلة الأداء المساعد الذاتي:** ينتقل الطفل في هذه المرحلة إلى معرفة المسئوليات والقواعد اللازمة، فهذه المسئوليات التي قسمت سابقاً بين الطفل والبالغ أصبح الآن بإمكان الطفل السيطرة عليها كاملة لوحده فالنشاط الذي يتطلب إنجازه بمساعدة الأخرين يمكن أن ينجزه الطفل لوحده، فأنماط النشاط التي مارسها الطفل لحل مشكلة معينة التي كانت مبنية على التفاعل بينه وبين الناس أصبحت بعد ذلك بينه وبين نفسه. ففي هذه المرحلة ينجز الأطفال المهمة بدون مساعدة الآخرين ولكن هذا لا يعني أنه تم تطوير أداء الطفل بشكل كامل(الدواهيدي، 2006، 28-29).

- **مرحلة تلقائية الأداء (التثبيت):** في هذه المرحلة ينتقل الطفل في منطقة نموه إلى مرحلة متطورة لتلك المهمة، فيستطيع أدائها بشكل كامل وتناغم بدون مساعدة؛ بل على العكس فالمساعدة في هذا الوقت تعتبر معرقلة ومزعجة. فالأداء هنا لم يعد يُطور بل يتطور فقد وصفه فيجوتسكي بثمار التطوير **(Fruit)** ووصفه أيضاً بأنه تحجر **(Fossilized)** دلالة على ثباته وبعده عن التغيير بفعل القوى العقلية والاجتماعية.
- **مرحلة إزالة تلقائية الأداء:** إن عملية التعلم عند الأفراد تتكون من نفس هذه الخطوات المتسلسلة والمنظمة لمنطقة النمو القريبة المركزية (ZPD)؛ فالانتقال من مساعدة الأخرين إلى مساعدة الذات، وبتكرار هذه الخطوات مرة تلو الأخرى تنمو قدرات جديدة عند الفرد. ففي فترة ما من حياة الأفراد لديهم توليفة من التنظيم من قبل الآخرين، ثم التنظيم الذاتي، إلى العمليات ذات الصبغة الآلية. وعندما ينتهي الفرد من استملاك المهارة وتتطور قدرته على أدائها بآلية وتلقائية يستطيع أن يعود مرة أخرى خلال منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) لاستملاك مهارة جديدة. وهكذا تستمر دورة منطقة النمو القريبة المركزية لاستملاك المهارات واكتساب المعرفة المتراكمة، وتتدخل عوامل عديدة في إزالة تلقائية الأداء ومنها:

1- طبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم:

يولي فيجوتسكي اهتماماً كبيراً للغة باعتبارها أداة تنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد وتشكل المناخ العام لبيئة الفصل، وهي وسيط للفكر، ويتصور فيجوتسكي أن الكلام عند الطفل يكون اجتماعياً في البداية، ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات، وبعده الكلام الداخلي (التفكير). كما أنه يقرر بصراحة أن تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للكلام فالعمليتان ليستا متماثلتين، ولا يوجد تطابق جامد بين وحدات التفكير ووحدات الكلام، فالتفكير له بناؤه الخاص فهو لا يتم التعبير عنه في كلمات ولكنه يأتي إلى الوجود من خلال هذه الكلمات، والكلام الداخلي بالنسبة لفيجوتسكي ليس مجرد النطق الصوتي للجمل من خلال هذه الكلمات كما يرى واطسن، بل هو صورة أو شكل خاص من أشكال الكلام يقع بين التفكير والكلام المنطوق، ولكن علاقة التفكير بالكلام تتغير بثبات فهي تعتبر شيئاً ليس له معنى، والتفكير غير المدفون في الكلمات يعتبر سراباً.

وقد أوضحت كتابات فيجوتسكي أن الكلمات تتغير مع المجتمع، وأن الكلمات التي يستخدمها الطفل هي في الغالب نفسها التي يستخدمها الراشد في الحديث، ولكنها ليست بنفس المعنى والمدلول كما يستخدمها الراشد فمثلاً كلمة (أخ) لها معنى عند الطفل تختلف عن الأعلى **Equivalence**سناً، وتختلف عن الراشد. فالنقطة الرئيسة لفيجوتسكي هي الترادف الوظيفي (

) الذي يمد الطلاب بأرضية دارجة شائعة لعمق المواجهة والعمل تجاه التفاعل القريب **Functional** لفهم المعنى، وهذه الأرضية الشائعة تسمح للطلاب بتنمية الفهم الكامل للمفاهيم تدريجياً فهي عملية بنائية للمعنى من خلال المدخل الثقافي(الدواهيدي، 2006، 32).

وبذلك فإن بناء المعرفة وفقاً لنظرية فيجوتسكي في الفصول تتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه تفكير الطلاب وتكوين المعنى؛ فالمعرفة تأتي بداية من خلال تفاعل اجتماعي للمتعلم مع شخص آخر أكثر معلوماتية ثم بعد ذلك تبنى ذاتياً كنشاط فردي، وبذلك المعرفة العلمية تحدث من المستوى الاجتماعي ثم إلى المستوى السيكولوجي، وبين الأنفس ثم إلى داخل الأنفس؛ فتظهر في المستوى النفسي الخارجي بين الطفل ووالديه وأسرته والبيئة المحيطة، ثم تظهر بعد ذلك على مستوى الداخلي الذاتي كعدسات للبصيرة والعمل والتحدث تجاه هذه الظواهر ثم تتداول بين المتعلم والآخرين.

فطبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم هي عدم فصل الفرد عن المجتمع في بناء السياق المعرفي، وتشجيع التعلم من خلال النشاط الجماعي التعاوني بين الطالب والمعلم وبين الطلاب وبعضهم، فالمعلمون لا يفرضون أفكارهم على المتعلمين، ولكن التعلم الحقيقي يخلق من خلال الاشتراك في العمل وتوليد الوظائف النفسية الفردية(الدواهيدي، 2006، 33).

2- دور الأدوات النفسية والفنية:

الوسائط الرمزية مفتاح لبناء المعرفة، ولفيجوتسكي آليات رمزية من ضمنها الأدوات النفسية التي تتوسط بين الأعمال الفردية والأعمال الاجتماعية وتوصل داخل الفرد بخارجه، والفردي بالجماعي. وأدرج فيجوتسكي عدد من الأمثلة للوسائل الرمزية مثل اللغة، الأنظمة المختلفة للحساب، الكتابة، القطع الفنية، المخططات، الخرائط والرسم، وكل أنواع الإشارات التقليدية.) ووصف (Jerome Bruner; 1962 وجهة نظر فيجوتسكي لدور الوسائل الرمزية كما عبر عنها فيجوتسكي في مقدمة كتاب اللغة والتفكير بأن في إتقان الطبيعة نتقن أنفسنا، واللغة هي الأداة القوية التي تجلب الأفكار الداخلية من خلال الحوار الخارجي، فالأدوات النفسية لا تنتج في العزلة ولكنها منتجات التطور الثقافي الاجتماعي للأفراد الذين ينشطون في مجتمعاتهم.

والأدوات النفسية مثل (الكتابة- الرسم- الحوار الشفهي- الرموز- الإشارات- الأفكار- المعتقدات- اللغة...) بها يتحدث المتعلم عن الظاهرة من خلال ما اكتسبه من مفاهيم يومية نتيجة للتفاعلات الاجتماعية والأنشطة النفسية الخارجية، وهذه المفاهيم غير موجودة بشكل علمي في

الظاهرة، وتعتبر هي نقطة بداية تتبع من المتعلم كتحفيز داخلي وتهيئة له للتعلم، وتوضح مدى فهم المتعلم للمفهوم، وهي أدوات وسيطة للرؤية والعمل والتحدث والتفكير تجاه المفهوم، ومن الأدوات التي تساعد على التعلم استخدام الأدوات الفنية مثل: (الأجهزة، المقاييس، الميكروسكوب...) فالأدوات النفسية وظفت كأداة لرؤية المفهوم من وجهة نظر المتعلم لتمده بطرق المعرفة والأدوات الفنية تمده بكيفية الحصول على المعرفة(محمد ريَّان، 2010، 47).

3- دور التفاعلات الاجتماعية كوسيط لتفكير المتعلم والممارسة الثقافية:

يشير فيجوتسكي إلى أن العامل الأكثر أهمية لبناء المعنى هو التفاعلات الاجتماعية على المستوى السيكولوجي الخارجي، مثل الحوار والمناقشة والتفاوض بين المعلم والطالب وبين الطلاب مع بعضهم البعض، فالمعلم يلعب دور الوسيط الذي يصل بالطالب بين المعرفة الدارجة والمعرفة العلمية فيوجهه تدريجياً نحو فهم وإتقان المهمة، ومن ثم تزداد لديه عملية التفكير الصحيح، ويعد هذا مفتاحاً لتحفيز فهم الطالب للمعرفة وتنمية منطقة النمو المركزي(بن سلمان، 2012، 17).

4- الدور المتبادل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية:

لقد صنف فيجوتسكي مفاهيم المتعلمين إلى فئتين تعكس السياق المرتبط بهما: المفاهيم اليومية (التلقائية) والمفاهيم العلمية. المفاهيم اليومية تتكون من خلال التفاعلات والخبرات خارج المدرسة، والمفاهيم العلمية تتكون من خلال التفاعلات والخبرات داخل المدرسة، كما أن المفاهيم اليومية تتمركز في الظواهر وتبنى على المظهر المادي والسمات الشكلية للظواهر كما أنها تعتمد على الخبرات اليومية. ولكن المفاهيم العلمية تتكون من خلال عمليات عقلية، والمفاهيم اليومية تتجه صاعداً من الظواهر إلى العمومية، والمفاهيم العلمية تتجه هابطة تجاه الظواهر.

ولاكتساب المفهوم لا بد أن نبدأ من المفهوم في حد ذاته ما صورته عند المتعلم من خلال (العلامات- اللغة...) ثم المفهوم للآخرين (اجتماعياً)، ثم تكوينه عند المتعلم ذاته. والمعلم يحاول التكامل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية، ويمد المتعلم بالمساعدات للدخول إلى المفاهيم العلمية، ويستخدم المتعلم عمليات ما وراء المعرفة " Meta Cognitive" ليحول ويكامل ويعمم معرفته اليومية (المادة الخام الطبيعية) إلى نظام متماسك من المفاهيم العلمية.

فالمفاهيم اليومية التلقائية في نظر فيجوتسكي تنمى من المحسوس للمجرد أما المفاهيم العلمية تنمى في الاتجاه العكسي، فالمتعلم يلائم المفاهيم اليومية داخل النظام المفاهيمي الذي يعلم في المدرسة (المفاهيم العلمية)، وفي نفس الوقت لا بد أن يفهم المفاهيم العلمية من خلال التطبيق بأمثلة محسوسة في ضوء خبراته، فالاتجاه من المحسوس للمجرد ومن المجرد للمحسوس، فالحركة

في الاتجاهين ضروري للفهم، من الخبرات اليومية لتتكامل داخل النظام المفاهيمي العلمي، وتطبيق المفاهيم العلمية في الخبرات اليومية، فالتعلم من الحياة وإلى الحياة.

وهناك ثلاثة اتجاهات مختلفة لفيجوتسكي لتقريب المفاهيم العلمية بداية من المفاهيم التلقائية اليومية وهي:

- الارتباط الوثيق بين المفهوم المستهدف والخبرة اليومية (المفاهيم التلقائية)، وبذلك فإن المفهوم المستهدف يدرس بداية بالمفاهيم التلقائية، وتكون لها تأثير كبير على اكتساب المفاهيم العلمية.
- المفاهيم المستهدفة أقل درجة في الاستخدام اليومي ومن هنا يحاول المعلم أن يختار المفاهيم اليومية القريبة مما هو مستهدف كبداية للفهم.
- لا يوجد ارتباط بين المفاهيم المستهدفة والمفاهيم اليومية فيحاول المعلم استخدام وسائل ومدعمات لتثبيت المفاهيم العلمية في غياب المفاهيم اليومية(الدواهيدي، 2006، 37-38).

وتتكون المفاهيم لا بتكرار الخبرة، ولا داخل اللعب المصاحب، ولكن عن طريق عمليات عقلية مثل الوظائف العقلية كالذاكرة والانتباه والاستنتاج المشترك، واللغة كمرشدة وموضحة للتفكير. فالتدريس في ظل الرؤية الثقافية الاجتماعية في الفصل تدعم وتنشط فهم الطلاب وتساعدهم على خلق معرفة جديدة من خلال التعاون في جو اجتماعي.

مما سبق يتضح أن النظرية البنائية الاجتماعية حولت نقطة التركيز في التعلم من نضج المتعلم إلى تفاعله الاجتماعي، ومن دور المعلم إلى دور المتعلم فصار ينظر إلى عملية التعلم على أنها عملية بناء بدل أن تكون عملية اكتساب أو نقل. مما أدى إلى تغير في خطوات تقديم الخبرات التعلمية، على الرغم من أنه ليس هناك اتفاق كامل على نماذج محددة للتدريس لكن توجهات البنائية الاجتماعية تتفق في التأكيد على السمات التالية:

1- بيئات التعلم المركبة والمهمات الواقعية أو الأصيلة:

حيث يرى البنائيون أن المتعلمين يجب أن لا يعطوا مشكلات مبسطة وسهلة أو تمارين مهارية أساسية، بل بدلا من ذلك يجب أن يتعاملوا مع حالات مركبة، ومشكلات غير واضحة وغير منظمة. فالعالم خارج المدرسة نادراً ما يكون فيه مشكلات مبسطة أو أمور تسير خطوة خطوة بشكل مبسط ومنتظم. فعلى المدارس أن تتأكد من أن كل طالب يتعرض لخبرة حل المشكلات المركبة. ويجب أن تكون هذه المشكلات مضمنة في مواقف وأنشطة حقيقية وواقعية(العبد الكريم، 2012).

من خلال ما سبق نلاحظ أن مناهج الجيل الثاني قامت بهيكلة المواد في مقاطع تعليمية تضم مجموعة مرتبة ومترابطة من الوضعيات والأنشطة والمهمات، تبدأ بطرح وضعية مشكلة

انطلاقيه (الوضعية الأمّ) وتكون شاملة للموارد التعلمية المستهدفة خلال المقطع التعلمي، ومن سماتها أنها مركبة تنبثق منها وضعيات جزئية وتعمل على تحفيز المتعلمين لإرساء الموارد التعلمية الضرورية، وتجنيدها بشكل مدمج من أجل حلها وحوصلة التعلمات المتعلقة بها عند نهاية المقطع(مدرية التعليم الأساسي، 2016، 28) كما يوضحها الجدول التالي:

	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع
الوضعية المشكلة الانطلاقية	إرساء موارد معرفية وادائية+ قيم وكفاءات عرضية	إرساء موارد معرفية وادائية+ قيم وكفاءات عرضية	إرساء موارد معرفية وادائية+ قيم وكفاءات عرضية	حل الوضعية الانطلاقية التقويم والإدماج
	تعلم إدماج	تعلم إدماج	تعلم إدماج	المعالجة والدعم

المصدر:(مدرية التعليم الأساسي، 2016، 28)

2- النقاش الاجتماعي:

يشارك كثير من البنائيين فيجوتسكي الاعتقاد أن العمليات العقلية العليا تنمو من خلال التفاعل الاجتماعي. ولذلك فالتشارك في التعليم امر مرغوب وقيم. ويرى بعض البنائيين أن الأهداف الأساسية للتدريس هي تنمية قدرة المتعلمين على تأسيس وجهات نظرهم والدفاع عنها، مع احترام وجهات نظر الآخرين. ولتحقيق ذلك فلا بد أن يتحدث الطلاب ويستمع بعضهم لبعض(العبد الكريم، 2012).

وعليه؛ نلاحظ أن هذه النقطة قد تم تجسيدها في مناهج الجيل الثاني- منهاج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي نموذجا- أن الوضعية المشكلة حتى يبدأ حلها بطريقة تشاركية تكون من خلال فهم المنطوق والذي يعتمد على نص يلقيه المعلم على المتعلمين بعد أن يهيئ الظروف المثلى للاستماع. ويتوخى أثناء الإلقاء جهارة الصوت، وإبداء الانفعال مع مختلف المواقف المتضمنة في النص، والتفاعل يكون بتنغيم الصوت والإشارات والحركات، والغرض من ذلك إثارة المتعلمين المستمعين واستمالتهم بجملة من المواقف والمعاني. ثم يتبعه نشاط التعبير الشفوي، ويكون من خلال التعبير الحرّ عن المشاهد ثمّ التعبير الشفوي الموجه بأسئلة هادفة توجه المتعلمين للتعبير عن مضمون المشهد. علماً أن المشاهدة تكون مستمدة من نفس الحقل المفاهيمي

للنص المنطوق مع حرص المعلم على ضرورة توجيه المتعلمين من خلال الأسئلة المطروحة إلى استثمار بعض معطيات النص المنطوق في التعبير عن المشاهد، وفسح المجال للمتعلمين للتعبير بطلاقة دون تقييدهم بصحة التعبير من أجل إثراء رصيدهم المعرفي(مدرية التعليم الأساسي، 2016، 28).

3- التمثيلات المتعددة للمادة:

ويتم ذلك من خلال دراسة الموضوع أو المشكلة عن طريق تقديم عدد متنوع من المقارنات والأمثلة والاستعارات. وعدم الاقتصار على مثال واحد يحاكيه الطلبة، أو يكررون ضربه مثالا كلما طرح الموضوع.

4- فهم عملية بناء المعرفة:

يرى التوجه البنائي أهمية إدراك المتعلم للطرق التي يتعلم من خلالها. فيسعى التوجه البنائي إلى مساعدة الطلبة على فهم دورهم في عملية بناء المعرفة عن طريق بيان أن ما لدينا من فرضيات وقناعات واعتقادات وخبرات يشكل ما يكونه من معرفة حول العالم. فالفرضيات والخبرات المختلفة تقود إلى معارف مختلفة. فالبنائيون يركزون على فهم عملية بناء المعرفة ليكون الطلبة مدركين للمؤثرات التي تشكل تفكيرهم، بحيث يستطيعون اختيار وجهات نظرهم وبنائها والدفاع عنها بطريقة نقدية ذاتية، مع احترام آراء الآخرين.

5- التعلم النشط:

التعلم النشط هو التعلم الذي يتم فيه استثمار العمليات العقلية المختلفة لدى المتعلم، فالتعلم النشط هو أي نشاط يشترك المتعلم في العمل وفي التفكير فيما يعمل(العبد الكريم، 2012).

ومما سبق يمكن القول أن المناهج يتم بنائها وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية ليفجوتسكي على النحو التالي:

1- **الأهداف التعليمية:** تصاغ في صورة أغراض عامة تحدد من خلال عملية مفاوضة اجتماعية بين المعلم والمتعلمين.

2- **المحتوى:** يجب أن يكون ذا صلة ببيئة المتعلمين وواقعهم حتى يمكن تنمية المفاهيم والمهارات المختلفة.

3- **أساليب التدريس:** يوجد عدد من النماذج والاستراتيجيات التي تعكس أسس نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية، وبنيت على أساس المشاركة الموجهة داخل حيز النمو الممكن، حيث التدريس ضمن سياقات ذات معنى للمتعلم من الناحية الشخصية، ومناقشة معاني مشتركة مع

المتعلمين الاخرين داخل غرفة الفصل ضمن تعاون المجموعات الصغيرة، والتفاوض بين المتعلمين في المعنى المشترك بينهم والمناقشة الصفية. ومنها:

- **التعليم التبادلي (Reciprocal Teaching):** تُعد طريقة التدريس التبادلي أحد الاستراتيجيات القائمة على البنائية الاجتماعية والتي تساعد المتعلمين على الفهم وبناء المعنى من خلال المناقشات، والحوار بين المعلم والمتعلمين.
- **مشروع مشاركة المتعلمين (The Community of Learners Project):** مشروع تربوي علمي مستمر ومتواصل يسعى إلى تطوير المدارس بما يتلائم مع مستجدات العصر وذلك بإعادة هندسة العملية التعليمية وإدماج التكنولوجيا في التعليم والتركيز على نشر ثقافة التعلم النشط التفاعلي التبادلي، وتوفي بيئة مدرسية تساعد على الإبداع والابتكار.
- **نموذج (التلمذة) المعرفي (Cognitive Apprenticeship Model):** تُعد التلمذة المعرفي هي تصميم تدريس أو استخدامه كاستراتيجية للتعلم بحيث يتعلم الطلاب من خلاله عن طريق المساعدة والإرشاد من قبل المعلم أو الخبير (Ilmiani; 2017).
- **نموذج التعلم التوليدي (Generative Learning Model):** يُعد نموذج التعلم التوليدي أحد الاستراتيجيات القائمة على البنائية الاجتماعية، ويتم تنفيذه وفق أربعة أطوار متتابعة، مبنية على أفكار فيجوتسكي، وهذه الأطوار هي:

- **طور التمهيد:** يكون الانطلاق من أفكار المتعلمين مع ترك المجال للحديث حول المفهوم (لفظاً أو كتابة) وبعد ذلك تصاغ التصورات وتبنى المشكلة.
- **طور التركيز:** العمل في مجموعات متعاونة تتفاوض من أجل تمثل المعنى، وتقبل الأفكار دون تمحيص، ثم تناقش لتوسع المدركات وبنيتها المعرفية.
- **طور التحدي:** يستعمل الأستاذ الدعائم التعليمية كالتخطيط والخرائط الذهنية، والصور التوضيحية، مع توجيه المتعلمين نحو الأخطاء ومصارحة النفس والتصحيح الذاتي.
- **طور التطبيق:** يمد الأستاذ المتعلم ببعض النصائح لاستعمالها في التقويم الذاتي.

المراحل	بطاقة نشاط وفق نموذج التعلم التوليدي

مرحلة الانطلاق	أ) **التوجيه:** وفيها يمهد الأستاذ المناخ الدراسي، ينطلق من مشكلة(ملاحظة أو مروية أو مكتوبة لظاهرة ما في محيط المتعلم، ويدعو المتعلمين إلى إبداء ملاحظاتهم، أو يطرح هو أسئلة، بحيث تكون داعية للتفكير. ب) **إثارة الخبرات اليومية للمتعلم:** وفيها يعرض المعلم بعض الأمور المحيرة والأحداث المتناقضة أو القضايا البيئية أو مواقف حياتية مختلفة، لإثارة أفكار الطلاب وخبراتهم اليومية عن موضوع الدروس والتي تؤدي إلى شعور الطلاب بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول للحل، مع مراعاة أن تكون الأسئلة والأشياء المعروضة عليهم ذات ارتباط بالمعلومات السابقة لديهم.
مرحلة التركيز	-يقوم الأستاذ بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة. -التركيز على المفاهيم المستهدفة أو السلوكيات المراد إكسابها للطلاب، مع تقديم المصطلحات العلمية وإتاحة الفرصة للتفاوض والحوار بين المتعلمين. -تقوم كل مجموعة بتفسير الأنشطة وحل الأسئلة الخاصة بها استعداداً لعمل جلسة حوار عامة مع الأستاذ.
مرحلة التحدي	-إعادة تقديم المصطلحات والتحدي بين ما كان يعرفه المتعلم قبل التعلم وبعده. - الاستفاضة في المناقشة بين جميع الأطراف. - مقارنة بين معرفة وسلوكيات المتعلم قبل الأفكار الجديدة وبعدها.
مرحلة التطبيق	-إيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من مفاهيم واستنتاجات وحلول في مواقف أخرى مشابهة في الحياة. - يصبح كل ما تعلمه الطالب جزء من قيمه وسلوكياته التي يتعامل بها مع أفراد مجموعته.

(غيلوس، 2017)

- **أسلوب التعلم الذاتي:** هو النشاط التعلمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها.
- **نموذج التعلم البنائي الاجتماعي (Social Constructivist Learning Model):** يعد نموذج التعلم البنائي الاجتماعي أحد الاستراتيجيات القائمة على البنائية الاجتماعية، ويتم تنفيذه وفق خمس مراحل متتابعة. مبنية على أفكار فيجوتسكي، ينتقل من خلالها المتعلم من مستوى

الحالي إلى مستوى النمو الذي يمكن الوصول إليه من خلال المساعدة بواسطة المعلم أو بمساعدة أحد أقرانه من المتعلمين.

4- **الوسائل التعليمية:** تستخدم الأجهزة والمقاييس المختلفة، والكمبيوتر والانترنت.

5- **الأنشطة التعليمية:** تصمم أنشطة فردية، بالإضافة إلى الأنشطة التعاونية والاجتماعية.

6- **التقويم:** يتم التركيز في التقويم البنائي الاجتماعي على الاختبارات الأدائية، اختبارات الموقف، اختبارات الكتابة، والمقابلات للوقوف على قدرة المتعلم على التحدث أو التعبير بالإشارات المختلفة(Ilmiani; 2017).

- **خاتمة:**

من خلال ما تقدم يمكن القول أن تبني نظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي في بناء مناهج الجيل الثاني، ينم على حرص وزارة التربية الوطنية على توظيف النظريات التربوية الحديثة للارتقاء بالأجيال من خلال مشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية/التعلمية، وتنمية وظائفهم العقلية العليا وبناء المعرفة لديهم عن طريق التفاعلات، والعلاقات بين الأستاذ ومتعلميه أو بين المتعلمين أنفسهم، وذلك لتجاوز الفردانية في التعلم.

- **قائمة المراجع:**

بن سلمان، سماح محمد صالح(2012): **أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدالالي والتحصيل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة** أم القرى: المملكة العربية السعودية. **المكرمة.** رسالة ماجيستر غير منشورة. جامعة

خيري، لمياء محمد أيمن(2018). ***التعلم النشط***. مصر: مؤسسة يسيطرون للطباعة والنشر والنوع.

الدواهيدي، عزمي عطية أحمد(2006). ***فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكس في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة.*** رسالة ماجيستر غير غزة: فلسطين. –الإسلامية منشورة. الجامعة

ريّان، سوزان خليل محمد(2010). ***فعالية استخدام استراتيجية فيجوتسكي في تدريس الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة.*** رسالة ماجيستر غير منشورة. غزة: فلسطين. –الإسلامية الجامعة

العبد الكريم، راشد بن حسين(2012). **النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج.** مركز بحوث كلية التربية: جامعة الملك سعود.

غيلوس، صالح(2017). النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية(فيجوتسكي) في مناهج لتعليم اللغة(الجيل الثاني). ***مجلة جسور المعرفة***. 03(12). 118- 129.

اللجنة الوطنية للمناهج (2009). **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**. وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

مدرية التعليم الأساسي(2016). دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي في لمواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية. وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

النمراوي، زياد محمد(2011). فاعلية تطبيق المعلمين للبنائية الاجتماعية في تدريس الرياضيات ودورها في تطوير مهارات الاتصال الرياضي لدى طلبة الصف السادس الساسي في الأردن. **مجلة دراسات، العلوم التربوية**. المجلد 38 ملحق 7. 2314- 2327.

الهذلي، إسراء عاطي محمد(2015). فاعلية الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسة وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة. ***مجلة الطفولة العربية***. العدد 63. 33-67.

Ilmiani, Aulia Mustika(2017). Connaître l'habileté de la lecture à la lumière de la théorie constructiviste sociale de Vigotsky Étude de cas à l'Université islamique d'État de Balangkaraya. ***Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*** . 2(5),-116-125.

استراتيجيات والفلسفات التربوية وطرائق التدريس المعتمدة في المدرسة الجزائرية الحديثة.

(استراتيجية حل المشكلات كأساس لمقاربة التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية الحديثة)

- الباحثة / فرجاني صبرين. مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

- د / بن مجاهد فاطمة الزهراء. مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

ملخص:

تمر الحياة بتطور و تغيير سريع، وذلك للتطورات التكنولوجية و المعرفية، التي شملت مختلف المجالات وقد كان للمجال التربوي نصيب من التغير والتطور، فقد عمدت المنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية كغيرها من المنظومات في العالم الى تبني مقاربة بيداغوجية حديثة تسعى لتحقيق الأفضل، حيث جاء هذا المسعى بعد فشل المقاربة بالأهداف، فالتعلم في ظل هذا النموذج لم يعد مجرد تلقين معارف، بل اجراء يهدف إلى جعل الفعل التربوي منتوج من خلال وضع المتعلم في جوهر العملية التعليمية التعلمية، وتعتمد هذه المقاربة على العديد من الاستراتيجيات الحديثة لعل أهمها و أبرزها استراتيجية حل المشكلات، التي تعنى بوضع المتعلم في مشكلة معينة و توجهه في ايجاد الحلول لها، فهي تنمي القدرة على الابتكار والفهم، وتعودهم على التجريب وأسلوب البحث العلمي.

Abstract

Le vie passé avec un développement et des changements rapides, et cela est dû aux développements technologiques et cognitives, qui ont inclus les différents domaines, notamment le domaine éducatif qui avait une grande partie de cette prospérité.

Le système éducatif à été baptisé à l'école algérienne comme d'autres systèmes dans le monde qui adopte une approche pédagogique moderne, qui cherche à atteindre le meilleur.

Cette entreprise est intervenu après l'échec de l'approche par les objectifs.

L'apprentissage sous ce modèle n'est plus une simple acquisition de connaissances, au contraire, c'est une mesure visant à rendre l'acte éducatif à un produit efficace à partir de mettre l'apprenant au coeur du processus d'apprentissage éducative.

Cette approche dépend de nombreuses stratégies modernes, peut être la plus importante est la stratégie de résolution de problèmes qui concerne à mettre l'apprenant dans un problème et de le guide pour trouver des solutions, elle favorise l'innovation et la compréhension, et les a formés à l'expérimentation et à la méthode de recherche scientifique.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الجزائرية ،التدريس بالكفاءات، استراتيجية حل المشكلات.

مقدمة:

إن التربية و التعليم من المجالات التي شهدت ديناميكية و تطور، منذ أن فكر المجتمع في تلقين أطفاله مبادئ القراءة و الكتابة ، حتى يتمكن من حفظ تراثه و نقل خبراته لكي لا تزول، ولأن هذه العملية أساس كل تطور اجتماعي و كل تطور إنساني ، فلا يمكن لها أن تبقى على حالها ، فكل مناحي الحياة مرتبطة بها، و انطلاقا من محاولة مواكبة التطورات التي يعرفها ميدان التربية و التعليم على المستوى الإنساني، لم تتوانى المدرسة الجزائرية عن مواكبة هذه التغيرات، و انتهجت طريقة جديدة في هذا المجال ألا و هي المقاربة بالكفاءات، وهي طريقة حديثة من طرق التعليم، التي تجعل التلميذ محور العملية التعليمية، وتجعل منه طرفا فاعلا نشطا يتعلم كيف يتعلم، لا ما يجب أن يتعلم، ومع هذا لم تقلل من شأن المعلم الذي تعتبره عنصرا مهما في تجسيد الأهداف التربوية. ومنه فالتعلم بالكفاءات يعني في المقام الأول أن يحوز كل تلميذ على الكفاءة، التي تمكنه في كل مرة من اجتياز الموقف الذي يمر به بنجاح، وتعتمد هذه المقاربة على عدد من الاستراتيجيات ، أهمها استراتيجية حل المشكلات، والتي يقصد بها مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات و المعارف السابقة، للوصول إلى هدف معين، وفي ما يلي سوف نتعرف على هذه الاستراتيجية وأهميتها بالنسبة للمتعلم وشروط استخدامها وخطواتها في العملية التعليمية، و أهم مميزاتها والعيوب التي تعتريها.

1 – تعريف المشكلة: هي اي موقف يدركه الفرد على انه ينطوي على تعارض بين الوقائع الراهنة و الاهداف المنشودة المرغوب تحقيقها .[15]

2 – تعريف استراتيجية حل المشكلات : هي الطريقة التي يتم فيها الانتقال من الجزء الى الكل ومن الكل الى الجزء بمعنى أن حل المشكلات مزيج من الاستقراء و الاستنباط .[2]

يعرفها فتحي مصطفى الزيات بأنها نوع من أنواع النشاط العقلي فيه يتفاعل التمثيل

المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكل لإنتاج الحل المستهدف [3]

ويعرفها حسن علي سلامة أنها تلك العمليات أو الخطوات التي يقوم بها الفرد ، مستخدما معارفه العقلية للوصول الى الحل المطلوب للمشكلة.[4]

اذا استراتيجية حل المشكلات هي النشاط أو الاجراءات التي يقوم بها المتعلم ، عند مواجهته موقفا مشكلا ، للتغلب على الصعوبات التي تحول دون التوصل إلى حل.[5]

3 – أهمية استراتيجية حل المشكلات: تتمثل أهمية استراتيجية حل المشكلات في ما يلي:

–يأخذ المتعلم دورا ايجابيا و نشطا في التعلم.

–ينتقل التمحور التعليمي من المعلم إلى التلميذ.

–تنمي روح التعاون و العمل الجماعي لديهم و تدربهم على حل المشكلات و إيجاد بيئة خصبة للإبداع.

–تشجيع التلاميذ على التجريب والاستقلال في التفكير و الابتكار وكذلك تشجيعهم على معرفة دقائق الحركة ويعتقد على أن التلاميذ يبذلون جهدا ملموسا من قبلهم لتعزيز الحل للمشكلة الحركية ، وبالتالي ينمي عندهم عناصر اللياقة البدنية.

–تنمية التفكير الناقد و التأملي للتلاميذ ، كما تكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات.

–تراعي الفروق الفردية عند التلاميذ، كما تراعي ميولهم و اتجاهاتهم وهي إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة.

–تتميز بمقدار من الايجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة ، و هو حل المشكلة و إزالة حالة التوتر لدى التلاميذ.

-تساهم في تنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ مما يساهم في مواجهة كثير من التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو خارجها. (6)

4 - شروط و توظيف استراتيجية حل المشكلات:

-أن يكون المعلم نفسه قادرا على توظيف استراتيجية حل المشكلات ملما بالمبادئ و الاسس اللازمة لتوظيفها.

-أن يكون المعلم قادرا على تحديد الاهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات استراتيجية حل المشكلات.

-أن تكون المشكلة من النوع الذي تستثير التلاميذ و تتحداهم لذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثني التلقين أسلوبا لحلها.

-استخدام المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم التلاميذ.

-ضرورة تأكد المعلم من وضوح المتطلبات الاساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلمها كأن يتأكد من إتقان التلاميذ للمفاهيم و المبادئ الاساسية التي يحتاجونها في التصدي للمشكلة المطروحة.

-تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريس المناسب. (7)

5 - خطوات استراتيجية حل المشكلات:

تقوم طريقة حل المشكلات بإتباع مجموعة من
الخطوات تتمثل في ما يلي :

-**تحديد المشكلة:** يتم تحديدها بالتعاون والمشاركة بين المعلم و تلاميذه مما يضمن نشاط التلاميذ و إقبالهم على دراسة المشكلة بشوق كبير.

-**صياغة الفروض :** صياغة الفروض التي يحتمل أن يتوصل الباحث إلى حلها .

-**جمع البيانات:** تتمثل جمع البيانات و المعلومات التي ترتبط بالإيجاب أو بالسلب مع تلك الفروض وهذه البيانات تأتي نتيجة للتحليل و الملاحظة و التجريب و المناقشة و القراءات و غير ذلك من مصادر المعلومات.

-**اختبار صحة أو خطأ تلك الفروض:** بحيث يجرى استبعاد الفروض التي يثبت أنها خاطئة و بقاء الفروض التي تثبت صحتها.

-**استخلاص النتائج:** في هذه المرحلة يتم تجميع البيانات و استخلاص النتائج و إرجاعها لأسبابها لمعرفة الآثار التي تترتب عن النتائج بعد تحديدها و هذا ما يساعد التلاميذ على معرفة الأسباب المسؤولة عن وجود هذه المشكلة محل الدراسة.[8]

6 - عوامل نجاح التدريس باستراتيجية حل المشكلات:

-أن تكون الاهداف واضحة و محددة.

-أن تكون المفاهيم العلمية والمهارات العملية المراد التدرب عليها واضحة ومناسبة لاستعدادات المتعلمين.

-أن تكون التجهيزات و الوسائل المعينة اللازمة متوفرة و أن يتم تجهيزها و اختيارها قبل البدء في العمل.

-أن يكون الوقت المتاح كافيا للتعامل مع المشكلة.

-أن تكون التعليمات التي توجه للمتعلمين واضحة و كافية.

-أن يقوم الأداء والعمل المنجز بموضوعية.[9]

7 - مزايا استراتيجية حل المشكلات:

لهذه الاستراتيجية العديد من المزايا والايجابيات بالنسبة للفرد بصفة عامة و المتعلم بصفة خاصة ، ولعل أهم مزاياها ما يلي:

-تساعد التلاميذ على تفهم الموضوعات بصورة أعمق و الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

-تنمية التفكير العلمي و تقوية التفكير الناقد.

-تنمية القدرة على إصدار الاحكام والسيطرة على النفس والصبر والجد.

-تعتبر وسيلة مفيدة في إعداد المواطن الصالح و الانسان الصالح.

-تراعي بعض ميول الطلاب و حاجاتهم.

-تجعل التعلم وظيفا ذا معنى.

-إثارة الدافعية لدى المتعلم و الاستمتاع بالعمل.

-تشجيع التلاميذ على التجريب و الاستقلال.

-زيادة قدرة المتعلم على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته الجديدة خارج المدرسة و حل المشكلات العرضية التي تواجههم في حياتهم العملية .[10]

8 - عيوب استراتيجية حل المشكلات:

-عدم قدرة التلاميذ على تقبل استجابات الآخرين المتشبعة.

-تحتاج إلى وقت كبير و كافي لعملية اكتشاف الحل.

-تحتاج إلى معلم جيد يدرك خصائص التلاميذ و مستوى تفكيرهم من أجل وضع مشكلات قابلة للحل في حدود القدرات الفردية لهم.

-مدى قابلية المشكلة للحل أي الخبرة و الدرجة المعرفية السابقة.

-يؤثر التهيؤ العقلي في عملية حل المشكلة، فقد يساعد على حل المشكلة أو يعيق حلها. [11]

خاتمة:

ان استراتيجية حل المشكلات تعد من أنجع طرق التدريس في المدرسة الجزائرية، حيث تمكن المتعلم من اكتساب مهارات و معارف أكثر كما تعزز الانسجام بين المتعلمين ،و لكي تنجح هذه الاستراتيجية تحتاج إتباع خطواتها بشكل سليم ومعلم كفء لتتحقق بشكل علمي منشود.

فهي عملية تعتمد على الملاحظة الواعية و جمع المعلومات و تقويمها وهي خطوات التفكير العلمي . اذا هي من الاستراتيجيات الناجحة في عملية التدريس تعتمد على وضع المتعلم في حالة مشكلة تواجهه تتطلب منه إيجاد الحل و تقوم على تفعيل تفكير التلاميذ و إشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة على أن تكون المشكلة مناسبة لمستواهم وذات صلة قوية بالهدف الاجرائي للدرس و متصلة بحياة التلميذ وخبراته السابقة .

الهوامش:

- ابراهيم، عصمت مطاوع، وواصف، عزيز واصف. التربية العلمية و أسس طرق التدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

- الزيات ،فتحي مصطفى(.2003).علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات ،ج1،مصر.

- السكران، محمد.(1989) .أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الشروق ، عمان.

- النجدي، أحمد (2003). طرق و أساليب حديثة في تدريس العلوم ، دار الفكر .عمان: الاردن.

- ذوقان،(2007). استراتيجيات تدريس المواد. ، المديرية العامة للمناهج و التقنيات و التعليم، عمان: الاردن.

- رشدي، خاطر محمود و آخرون(1985). تعليم اللغة العربية و التربية الدينية، دار الثقافة القاهرة.

- سلامة، حسن علي.(1995).طرق تدريس الرياضيات بين النظرية و التطبيق.، دار الفجر للنشر و التوزيع، القاهرة.

- عامر، أيمن(.2003).الحل الابداعي للمشكلات بين الوعي و الاسلوب ،مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1 ،القاهرة.

- عمر، زينب علي. (2008). طرق تدريس التربية البدنية و الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية و التطبيق.

- غسان،(2008).استراتيجيات التدريس في التربية الرياضية ، دار الفكر العربي .عمان: الاردن.

التعليم من أجل التفكير في المناهج التربوية في الجزائر

د. قنوعه عبد اللطيف جامعة – الــوادي

د. منصور مصطفى جامعة – الــوادي

ملخص:

أكد التربويون على أهمية التفكير ومهاراته في العملية التربوية مع استهداف الوصول إلى تلميذ مفكر جيد لا حافظ للمعارف فقط يمكنه التعامل مع مشكلات الحياة ومن ثم عمل القائمون على النظم التربوية على تضمين المناهج تعليم التلميذ مهارات وأنماط التفكير من خلال التعليم المباشر التفكير أو دمج تعليم التفكير مع المحتوى الدراسي أو التعليم من اجل التفكير وهذا الأخير يتم باستعمال أساليب عديدة من خلال عناصر كثيرة منها المحتوى الدراسي و المعلم والسياسات والاهداف التربوية وبيداغوجيات التدريس وطرائقه ومن خلال البيئة المدرسية والوسائل التعليمية والتقويم التربوي.

Abstract :

Educators have focused on the importance of thinking and skills in the educational process and targeting of access to good and thinker student not kept knowledge only. Can deal with life's problems accordingly, interested in the educational systems cared include curricula how to teach the student the skills and patterns of thinking through the

direct teaching of thinking or merging teaching thinking with the course content or education in order to think The latter is done by using several methods through many elements, including course content and the teacher and the educational policies and goals and Pedagogies teaching methods and through the school environment educational means and educational evaluation.

تمهـــــيد

منذ القدم اهتم الباحثون بقضية التفكير وحاولوا أن يدرسوا ماهية التفكير، وعملياته، وأنماطه، وتعريفاته، وأجمعوا على أهمية تعليم التفكير وتعلمه، حيث أكد التربويون على أهمية التفكير ومهاراته في العملية التربوية واستهداف الوصول إلى تلميذ مفكر جيد لا حافظ للمعارف فقط يمكنه التعامل مع مشكلات الحياة ومن ثم كان واجب على القائمين على النظم التربوية تضمين المناهج تعليم التلميذ مهارات وأنماط التفكير من خلال استراتيجيات واضحة المعالم، وملائمة لمرحلة نموه وقدرة استيعابه، حتى نحقق النتائج الايجابية المرجوة لذا سنحاول أن نستعرض في هذا المقال تعليم التفكير واتجاهاته وأساليبه مع التفصيل في اعتماد تعليم التفكير من خلال عناصر العملية التربوية التي تتدخل في ذلك في المنظومة التربوية الجزائرية في المناهج الحديثة.

1- تعليم التفكير: منذ ظهور العمل الرائد الذي قام به بلوم وأعوانه 1956 حاول علماء النفس والتربويون أن يقدموا تصورات عن عمليات معرفية كثيرة كوسائل لتحسين التدريس والتعليم والتقويم، حيث ظهر اهتمام هائل بتدريس التفكير باعتبار أن هذا العمل سيثري وينمي الممارسات التربوية في الحياة اليومية كلها. لقد كانت هناك أسباب وراء هذه المبادرات منها ما أسفرت عنه المقارنات الدولية بين أداءات الطلاب من الدول المختلفة فقد ظهر مثلا أن أداء الطلاب الأمريكيين على بعض هذه الاختبارات دون الطلاب في بعض دول شرق آسيا وإدراك أن الاقتصاديات الناضجة تتطلب متعلمين أكثر قدرة على التفكير وحل المشكلات. ولقد أدى هذا إلى البحث عن مناهج تعليمية جديدة وبيداغوجيات تثير تفكيرا منتجا بدرجة أكبر غير أن الاهتمام بالتنمية المعرفية أصبح ظاهرة عالمية، ترى كثير من الدول التي تؤدي أداء منخفضا بالمقاييس العالمية للأداء أن تدريس التفكير وسيلة قيمة لرفع المستويات التربوية وتنمية وتطوير الدمج الاجتماعي وهي المداخل التي قد تنمي القدرات الإبداعية لدى التلاميذ وقدراتهم على حل المشكلات لكي تزداد إنتاجيتهم ويحققونها في مجال الاقتصاد العالمي[15].

2- اتجاهات تعليم التفكير: توجد عدة اتجاهات لتعليم التفكير وتشمل:

2-1 التعليم المباشر للتفكير : وهو تعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة، ويتم وفق هذا المنظور تعليم التفكير من خلال مادة مستقلة لها أدواتها التفكيرية يجعل الفرد يتعامل مع التفكير بشكل مباشر من خلال محتوى معرفي حر غير مستمد من مادة دراسية بعينها كما يتم تعليم مهارات التفكير بشكل

طبيعي تتابعي للمهارة تلو الأخرى فيخصص لكل درس أو عدد من الدروس مهارة بعينها تكون محل التعليم ويطلق عادة على هذا المنظور منظور التعلم المباشر للتفكير[15]. ومن رواده ديبونو الذي يرى أن هناك حاجة ماسة لتعليم التفكير بشكل مباشر وجعله مادة تعليمية قائمة بذاتها وإدراجها في لائحة المناهج الدراسية[15] وكذلك أنيس الذي يرى أنه يستحسن تعليم التفكير الناقد مثلا مباشرة بمادة مستقلة[15].

2-2 التعليم من أجل التفكير: وهو تعليم عمليات التفكير ضمنيا في أثناء تدريس المواد الدراسية وجعل التفكير من مخرجات العملية التربوية، وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية باستخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات معينة تنمي هذ عمليات التفكير لدى التلاميذ، فإذا استخدم المعلم مثلاً طريقة طرح الأسئلة المفتوحة فمن المتوقع أن ينمي هذا الأسلوب عدداً من عمليات التفكير، مثل حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري وغيرها. ويمكن تعليم أو تنمية عدد من عمليات التفكير معاً في الدرس الواحد.

2-3 الدمج في تعليم التفكير: وهو تعليم التفكير مهارات التفكير للطلبة بشكل مباشر وصريح، في إطار محتوى ودروس المواد الدراسية التي يدرسونها في منهاجهم الدراسي النظامي العادي وهذا يتطلب من المنهاج توظيف محتوى الدروس اليومية في مادة معينة أو مجموعة من المواد لتدريس مهارات التفكير المستهدفة بشكل مباشر ومقصود، فإذا كان محتوى الدرس في العلوم عن أنواع الأغذية مثلاً فإنه يوظف هذا المحتوى ليتم في إطاره تعليم مهارة التصنيف، وبذلك يدمج تعليم المهارة مع تعليم المحتوى معاً فيقوم الطلبة بتعلم مهارة التصنيف، والمحتوى الدراسي معاً.

رغم تباين الاتجاهات لتعليم التفكير وأن لكل واحد سلبياته وإيجابياته إلا أن القائمين على المناهج الدراسية يؤخذون بأحدها لأنهم مجموعون على أهمية تعليم التفكير مع تأكيد بعض الباحثين على ضرورة تعليم التفكير مستقل أحسن لعدم اهتمام الطلبة بالمحتوى وتركيزهم على مهارة التفكير المتعلمة[15] ويمكن كذلك تبني أكثر من اتجاه في تعليم التفكير يمكن أن يتم ضمن المواد الدراسية الأخرى ويعزز ببرامج مستقلة تدرس خارج البرنامج أي أنه مزيج من الاتجاه الأول والثاني مثلا.

3- أساليب تعليم التفكير: ينظر المهتمون بمهارات التفكير وتعليمها وتعلمها بأنه لا يمكن لهذه المهارات أن تتحقق أهدافها التربوية، وتؤدي دورها في حياة المجتمع بدون وجود محتوى معين أو مضمون محدد، وقد طرحوا استراتيجيات، وبرامج عدة لتعليمها، والقيام بتزويدها بنماذج توضيحية عنها، إما على شكل كتيبات، أو مقاطع سمعية بصرية، أو برامج الكترونية، ويتضمن كل برنامج مجموعة من الدروس، التي يمكن للطلبة أن يتعلموها بأنفسهم، أو بمساعدة وتوجيه من المعلم، وتوجد أساليب عديدة ونماذج وبرامج مختلفة لتعليم التفكير ومهارات التفكير منها:

- برامج العمليات المعرفية: تركز هذه البرامج على تعليم العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل : المقارنة، التصنيف، الاستنتاج نظراً لكونها أساسية في اكتساب المعرفة، ومعالجة المعلومات.
- برامج العمليات فوق المعرفية: وتركز هذه البرامج على تعليم التفكير كموضوع قائم بذاته، وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها مثل التخطيط، المراقبة، التقويم.
- برامج المعالجة اللغوية والرمزية: وتهتم هذه البرامج بالأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير.

• برامج التعلم بالاكتشاف: وتؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات، وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة.
• برامج تعليم التفكير المنهجي: تتبنى هذه البرامج منحنى بياجيه في التطور المعرفي، وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة وتركز على الاكتشاف ومهارات التفكير والاستدلال ، والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية التقليدية.[15]

وتجدر الإشارة كذلك ان تعليم التفكير يحتاج لوقت من اجل تحويل المهارات إلى عادات فلا يكفي تقديم مهارة التفكير في موقف واحد ثم ينتقل إلى مهارة أخرى وإنما تغيير المواقف وإكثار الواجبات والتكرار حتى الوصول إلى التمكن من المهارة، حتى أن تعليم التفكير عادة ما يسمى تدريب لأنه مفهوم أخص أقرب للمعنى.

4- **التعليم من أجل التفكير في مجال التربية والتعليم** : هناك اتفاق على أنّ التفكير لا يحدث في فراغ بمعزل عن محتوى معين، كما أنّ تعليم التفكير وتعلمه لا يحدثان في فراغ، بل إنّ عملية التعليم والتعلم على إطلاقها محكومة بعوامل عديدة تشكل في مجملها الإطار العام أو المناخ الذي تقع فيه، ولذا كان ربط التفكير وتعلمه مع مجال التربية والتعليم ربطا منطقيا تجلى في الجزائر من خلال المناهج الجديدة التي تركز على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية والبنوية والبنوية الاجتماعية حيث تشكل المقاربة المؤسسة على النظرية المعرفية والبنوية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلّم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكّن المتعلّم من التفاعل مع بيئته، فإنّ البنوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أمّا البنوية، فهي تؤكّد على أهمّية بناء المعارف[15].

فهذه المقاربة العامة التي لها علاقة وطيدة بالتفكير وتعليمه تشمل كذلك عديد العناصر منها:

4-1 المحتوى الدراسي: يقول إستز إن تعليم المحتوى الدراسي مقرونا بتعليم مهارات التفكير يترتب عليه تحصيل أعلى مقارنة مع تعليم المحتوى فقط.[15]

يرى الباحثون أن المحتوى الدراسي يساهم في تعليم التفكير بتزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسته وحفزهم وإثارتهم عليه مع إمكانية تعليم مهارات التفكير مباشرة فينصب بصورة هادفة ومباشرة على تعليم الطلاب كيف ولماذا ينفذون مهارات واستراتيجيات عمليات التفكير كالتطبيق والتحليل والاستنباط والاستقراء[15]...

إن كل مادة دراسية تتميز إضافة للمحتوى المتضمن والمواضيع المتناولة تتميز بطرائق اكتسابها، وهذا ما أثار الاختلاف بين الباحثين حول إمكانية وجود قدرات ومهارات عامة يمكن تطبيقها على مجالات متعددة من المعرفة وهل التفكير المطبق في بعض المجالات يمكن تعديه لمجال آخر؟ ويناقش آدي وشاير هذا المعنى ليخلص أنه يمكن تحديد مدى واسع بين من يرون أن التعلم ضمن المواضيع أو المجالات على الأقل هو انفع طريقة للتقدم التربوي ومن يبحثون عن بذل جهد أكبر في تطور مقدرات المعالجة العامة[15]. ويبقى اعتماد الطريقتين وارد خاصة أن هناك بعض مجالات المعرفة بينها تقابل في الطرق كدراسة الجملة الميكانيكية والدارة الكهربائية يمكن أن نستنتج التماثل التام بينهما مما يجعل إمكانية تطبيق نتائج أحداهما على الآخر بل يتعدى الباحثون ذلك إلى محاولة إيجاد تماثل بين العلوم الاجتماعية والعلوم التقنية.

4-2 الوقت المناسب لتعليم التفكير : ما هي المراحل التي يمكن أن نبدأ فيها تعليم التلاميذ التفكير خاصة بمستواه العالي؟ إجابة على هذا السؤال نجد أن هناك من يرى بأن يؤجل ذلك إلى أن تتجمع لدى التلميذ حصيلة كافية من المعارف الأساسية التي تجعلهم قادرين على فهم وممارسة التفكير بنضج ومسؤولية، وبذلك تكون المرحلة الثانوية هي أنسب المراحل التعليمية للتدريب على هذا النوع من التفكير لكن هناك من يرى أن تنمية التفكير يجب أن تبدأ مع الطفل منذ مراحل تعليمه الأولى، وأن يصبح ذلك عملا متكاملا مع العملية التربوية في كل مراحلها وهذا ما يؤيده الفكر التربوي المعاصر لأن الطفل بطبيعته كائن حي نشط يسعى للمعرفة ويتمتع بقدرة فائقة على حب الاستطلاع .ومن خلال تفاعله النشط يكتسب خبرات متكاملة وذات معنى، ولا تنفصل فيها المعلومات عن طرق التفكير ، فالطفل في تعلمه يتمثل كل هذه الجوانب في مواقف متكاملة، أنّ التعلم لا يكون ذا معنى إلا إذا كان أساسه الفهم وإدراك المعاني الحقيقية، وهذا الفهم لا يتأتى إلا عن طريق التفكير.، إنّ أيّ محاولة لفصل عملية التفكير عن غيرها من جوانب الخبرة الأخرى، هي في حقيقة الأمر عملية مصطنعة تفقد التعلم توازنه وتجعله شيئا غير وظيفي.[15]

إن النمو المعرفي هو تفاعل عاملي النضج والتعلم أو العضوية والبيئة ولذا فاستهداف تعليم التفكير في سنوات متقدمة هو تدخل في عملية النمو في جانبها البيئي.[15]

4-3 المعـــلم: يعتبر من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير في المدرسة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، لأنّ النتائج المحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية، فالمعلم الذي يمارس التعليم من أجل التفكير يستمع لطلبته ويتقبل افكارهم ويعطيهم الفرص للتعبير عن آرائهم ومناقشة وجهات نظرهم وعدم تحسيسهم بالتهديد ويشجع على التعلم النشط من خلال ممارسة عمليات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير، وفحص الفرضيات، والبحث عن الافتراضات، الانشغال في حل مشكلات حقيقية، يعطي وقت كاف للتفكير في المهمات أو النشاطات التعليمية، فيرسّخ بذلك بيئة محّفزة للتفكير، وعدم التسرع والمشاركة، وعندما يتمهّل المعلم قبل الإجابة عن أسئلة طلبته فإنّه يقدّم لهم نموذجا يبرّر قيمة التفكير والتأمل في حل المشكلات. تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم و إعطاء تغذية راجعة ايجابية حيث يحتاج الطلبة عندما يمارسون نشاطات التفكير إلى تشجيع المعلم ودعمه مع تثمين أفكار الطلبة فعلى المعلم أن لا يتوانى عن التنويه بقيمة الأفكار التي يطرحها الطلبة[15].

وبعكس هذه السلوكات من خلال الاعتماد على التلقين والحفظ الصم وعدم تشجيع المعلم على ابداء الآراء وتحقيرها والانقاص منها مع الانتقادات الجارحة أو التعليقات الساخرة الذي من شأنه ان يهز ثقة الطالب بنفسه ويخفق في حل ابسط المشكلات ولا يتعلم التفكير.

فقد ورد في الإطار العام لمنهاج التعليم للمرحلة المتوسطة أن المحتوى يمكن المتعلم من اكتساب معارف في مختلف مجالات المواد والتحكم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة خاصة تلك التي تيسر التعلمات المبنية[15] ويدور المنهاج كذلك حول ارساء قيم فكرية وروح العمل الممنهج المنظم الذي يميز الجهد الفكري والحكم النقدي والبحث الدائم على الحقيقة.[15]

4-4 السياسة والأهداف التربوية: إن التغيرات الهائلة والسريعة في العالم التي مست مختلف جوانب الحياة الإنسانية وتعددت المعارف والمعلومات المتجددة وأصبحت متطلبات مواكبة هذه التغيرات والتكيف معها لا يكون بمعلومات والمعارف التراثية فقط وإنما بتعليم مهارات تفكير التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها ويشير الباحث شتيرنبرج إلى هذا المعنى بقوله: "إن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالبا ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبدا وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها.[15]

هناك اتفاق شبه تام بين الباحثين الذين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع التفكير على أن تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص المثيرة له أمران في غاية الأهمية، وأن تعليم مهارات التفكير هدفاً رئيساً لمؤسسات التربية والتعليم ومشمول في الأهداف التربوية العامة التي هي وصف النتائج النهائية لمجمل العملية التربوية التي ترمي إلى التأثير في جماعات المواطنين عموما وتزويد الهيئات والسلطات التربوية بموجهات عامة يستدل بها عند التخطيط التربوي[15].

والمهتمون بالتربية يرون ان فلسفة التدريس الآن تغيرت وأصبحت تقوم على تهيئة الطالب لممارسة عمليات ومهارات فكرية مختلفة وعدم اقتصار الطالب على حفظ المعلومات وتذكرها ويتعدى ذلك إلى القدرة على التنبؤ والابتكار واتخاذ القرار وحل المشكلات مع التأكيد على دوره الإيجابي في ذلك[15].

لذى يعتبرون مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدفا تربويا يضعونه في مقدمة أولوياتهم وعند صياغتهم لأهدافهم التعليمية تجدهم يجعلون في حسابهم تنمية استعدادات طلبتهم كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضرا ومستقبلا.[15]

تنصب أفكار التجديد التربوي على تناول التفكير في إطار المنهج المدرسي، باعتباره الحل الأمثل الذي يسهم في حل مشكلات المجتمع، والعمل على تنمية وصياغة مستقبله، وهذا التناول ليس بالجديد في عالم التربية، فقد أشار جون ديوي عام 1933 لذات الفكرة، وإن كانت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت بصدد التعرف على دور المدرسة والمنهج والتدريس في تنمية مهارات التفكير في السنوات الأخيرة قد أوضحت أن تنمية مهارات التفكير العليا مازالت تمثل ضعفا أساسيا في وظائف التعليم، وغالبا ما تفشل المدارس في تنمية التفكير لدى التلاميذ. حيث تشكل العلاقة بين عمليات التدريس وعمليات التعّلم محور أي نظام تعليمي يستهدف تنمية التفكير في إطار المنهج المدرسي، فالتعلم الفعّال هو مرآة لتدريس فعّال.

4-6 التفكير وبيداغوجيا التدريس: من سمات بيداغوجيا الكفاءات المعتمدة في التدريس في الجزائر على غرار كثير من الدول، أنها تفتح المجال أمام المتعلم كي يتعلم بنفسه وينمي قدراته ذات الصلة بالتفكير وتجعله مركز النشاط في العملية التعليمية وذا دور إيجابي أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها والتعلم بهذا المعنى لا يتعلق بجمع وإضافة معلومات في ذاكرة المتعلم بل هو الإنطلاق من البنيات المعرفية التي بحوزته والقدرة على تحويلها كلما دعت الحاجة إلى ذلك ويتعلم حينما يكون أمام وضعية أين يمكن تطبيق خبراته وتحويلها[15]

إن بيداغوجيا الكفاءات تعطي للمتعلم معنى للتعلمات التي ينبغي ان تكون في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له وذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا. ويتمكن من التمييز بين الشيء الثانوي والأساسي والتركيز

على هذا الأخير كونه ذا فائدة في حياته اليومية أو لأنه يشكل أسسا للتعلمات القادمة. كما انه يتدرب على توظيف معارفه في الوضعيات المختلفة التي تواجهه ويركز على بناء الروابط بين معارفه والقيم المجتمعية والعالمية وبين غايات التعلم مع إقامة روابط بين الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث للتحديات الكبرى لمجتمعه وما يضمن له التجنيد الفعلي لمعارفه وكفاءاته[15].

وإنطلاقا مما ذكرنا نجد أن التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات يساعد كثيرا على تنمية التفكير خاصة ذو المستوى الأعلى وعدم الاكتفاء بالحفظ والفهم فقط وإن كانت حتى المقاربة بالأهداف لا تهمل تنمية التفكير ويظهر هذا جليا في مستويات الأهداف التعليمية كما وضعها بلوم الذي يضع ثلاث مستويات التطبيق والتركيب والتقويم التي يعتبرها من مستويات التفكير العليا إلا أن المقاربة بالكفاءات أكثر اهتماما خاصة من جانب الإدماج الذي هو إقامة روابط بين التعلمات بغية حل وضعيات مركبة بتوظيف المعلومات المكتسبة[15] وهذا الإدماج سواء بين موضوعات دراسية مختلفة في نفس المادة أو حتى مواد دراسية مختلفة بل يتعدى للارتباط بالواقع والحياة الخارجية للتلميذ مما يعني أن التلميذ في المقاربة بالأهداف ربما يتعلم التفكير من اجل رفع مستوى التحصيل في المواد الدراسية أما في بيداغوجيا الكفاءات فتعليم التفكير هو هدف في حد ذاته من اجل استعماله والاستفادة منه في الحياة وهذا ما يؤكد تبني التعلم من أجل التفكير.

وجاء في المنهاج الجديد ان من الوظيفة التعليمية التربوية للمدرسة تمكين التلاميذ من اكتساب معارف في مختلف مجالات المواد والتحكم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة خاصة تلك التي تيسر التعلمات المبنية كما أكدت أهدافها في التنشئة الاجتماعية تكوين مواطنين يتحلون بروح المبادرة والابتكار وديمومة التجديد والمبادرة.[15]

ان دور التلميذ يبني معارفه بنفسه لاكتساب كفاءات حيث يعالج ويحول المعارف العامة الى معارف حياتية يدمجها في مخططات معرفية.[15]

وغاية المنهاج ارساء قيم فكرية مثل المبادرة وروح العمل المنهج المنظم الذي يميز الجهد الفكري والحكم النقدي والبحث الدائم على الحقيقة والضمان للأمانة الفكرية والأصالة.[15]

4-7 طرائق واستراتيجيات التدريس: التدريس هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية[15]. والتدريس هو كيفية نقل المعرفة للمتعلم يشمل قسمين محتوى المادة الدراسية وطرائق تدريسها بالإضافة إلى أن هناك تدريس عام وهو مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ في حين هناك علم التدريس الخاص وهو الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك.[15]

لذلك كان الاهتمام باكتشاف وتطبيق طرائق حديثة للتدريس العام التي يمكن تطبيقها في جميع المواد ومع مختلف التلاميذ فلا ترتبط كثيرا بمحتوى المادة والطرائق الحديثة كلها تركز على تنمية التفكير ومهاراته وأنواعه وإن كانت الطرائق الحديثة مقابل الطرائق التقليدية ليست باعتبار الاكتشاف فقد تكون قديمة لكن باعتبار تعميم التطبيق والاستعمال واعتمادها من طرف المؤسسات التعليمية وطرائق التدريس في المنهاج الحالي الجزائري تركز على منطق التعّلم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة أكثر من التعليم الذي يعتمد على تحصيل

المعارف والمعلومات فقط[15]، ولهذا فطرائق التدريس المعتمد تركز على استثارة تفكير المتعلم والمستوى الاعلى منه مثل التفكير الابتكاري والتفكير الناقد ولهذا يحث المنهاج على استعمال طريقة حل المشكلات وطريقة المشروع والتعلم بالاكتشاف .. وقد أخذنا أمثلة عن بعض الطرائق الحديثة التي تنمي التفكير.

– **طريقة الاكتشاف:** تعد هذه الطريقة من الطرائق الفاعلة في التعلم حيث تتيح للمتعلم أن يكتشف بنفسه المفاهيم والأفكار، وبتوجيه المعلم وتحت إشرافه وهذه الطريقة هي عبارة عن مجموعة الإجراءات التفصيلية الخاصة التي يتبعها المعلم في الموقف الصفي لإكساب المتعلم المعرفة والمهارة والخبرة اللازمة في جمع المعلومات عن مفهوم أو مصطلح معين، وتصنيف هذه المعلومات وتنظيمها لاستخلاص المفهوم، أو المصطلح وصوغه صياغة جزئية دالة عليه في وقت محدد.[15]

– **طريقة حل المشكلات:** وهي الطريقة التي يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي مثير مشكل يثير دافعيته ورغبته في حله ويدفعه هذا إلى خطوات البحث العلمي للوصول إلى تعميم أو فكرة أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ القرار، وهذا عن طريق تحدي المشكلة والعمل على حلها بجمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات وتوجيهات وحلول واقتراحات لحل المشكلة واستخدامها في مواقف مشابهة وهي تنمي حل المشكلات الذي هو نمط من أنماط التفكير المركب يمكن توظيف الأنماط الأخرى فيه كالتفكير الابتكاري والناقد[15].

– **طريقة التعلم التعاوني:** التعلم التعاوني هو طريقة يعمل الطلبة بواسطتها على شكل مجموعات صغيرة، تتكون كل مجموعة من 4 إلى 6 طلبة يقومون بالعمل معا، ويتعلمون من بعضهم لتحقيق الهدف المشترك الذي رسمه المعلم وهي طريقة قديمة في التدريس إلا أنه إزداد الاهتمام بها في السنوات الأخيرة ويتحقق من خلالها الاعتماد المتبادل الإيجابي وشعور الجميع بالمسؤولية لان لكل فرد جزء واضح من العمل يتعلق بأداء المجموعة فالعمل عمل جماعي ويتعلم الطلبة بعض المهارات اللازمة لذلك مع بث روح التنافس بين المجموعات، ودور المعلم هو التخطيط والتحقق من العمل الجماعي مع المتابعة والتقويم[15].

– **طريقة الحوار و المناقشة:** هي إحدى طرائق التدريس المتبعة منذ القدم، حتى أن البعض ينسبها إلى سقراط وهذه الطريقة تستخدم الأسئلة فيها أثناء إدارتها، وهي نقاشا هادئا هادفا، يتقدم الطلاب من خلاله نحو تحقيق هدف أو أهداف معينة، يخطط لها المعلم سلفا، وهي طريقة تشاركية بين المعلم والمتعلم حيث يستثير المعلم طلابه نحو استغلال ذكائهم وقدراتهم في كسب المعرفة، أو اكتسابها وهي تهدف إلى تقريب المعنى وتنمية التفكير والتشجيع على المبادءة والتنافس وتزيد المشاركة في عملية التعلم[15]

– **طريقة المشروع:** عرف كلباتريك المشروع بأنه الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي وبالتالي تهدف هذه الطريقة إلى ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي يقوم الطلاب فيها بنشاطات متنوعة يكتسبون من خلالها بعض المهارات والاتجاهات الإيجابية بالإضافة إلى بعض الخبرات الفنية والمعلومات فهذه الطريقة تنمي لدى الطلبة التعاون في العمل الجماعي وروح التنافس في الأعمال الفردية وتراعي الفروق الفردية والمتعلم فيها هو محور العملية التربوية وتعمل على إعداد المتعلم وتهيئته للحياة خارج المدرسة[15]

5-8 الوسائل التعليمية :

بالإضافة إلى الوسائل التقليدية التي يتعامل معها ومن خلالها التلميذ ظهرت وسائل جديدة من شأنها أن تأثر وتتأثر بقدرات التفكير عند التلاميذ فإستعمال الكمبيوتر يعتبر أحد التقنيات الفاعلة في منظومة التعليم وأدى تطور الكمبيوتر من جهة وتطور نظريات التعليم والتعلم جعل استخدام الكمبيوتر وتطبيقاته في العملية التعليمية ضرورة ملحة من شأنها أن ترفع عملية التفكير إذ يجدد في عملية التعليم ويشجع على التعلم الذاتي ويزيد من الحماس والدافعية للتعلم كما يساعد على عملية التقويم ويوفر الجهد والوقت بالنسبة للمعلم والمتعلم.

وعن طريق الكمبيوتر يمكننا أن نقدم برامج متعددة الوسائط تتضمن النصوص المكتوبة والنصوص المنطوقة والمسموعة والمؤثرات الصوتية والرسوم الخطية والرسوم المتحركة والصور الثابتة.. وهذه يمكن دمجها مع البرامج الرسمية وعدم الإكتفاء بالكتاب المدرسي فقط وكثير من الدراسات أثبت أن استخدام الوسائط المتعددة باستعمال الكمبيوتر يزيد من التحصيل الدراسي[15]، والملاحظة أن استخدام الكمبيوتر في التعليم ينمي مهارات التفكير الأساسية والعليا نظرا لما تتطلبه من قدرات في التفكير.

5-9 البيئة المدرسية: تتأثر كل العمليات التربوية داخل المدرسة بالخصائص العامة للبيئة المدرسية والصفية وتنعكس على الاتجاهات العامة للمعلمين والتلاميذ نحو عمليات تعليم وتنمية التفكير فالمناخ المدرسي المناسب هو الذي يتميز بتقبل واحترام التنوع في الأفكار وتقبل الآراء وضمان حرية التعبير والمشاركة والعمل بروح الفريق واحترام رأي الأغلبية وتوفير فرص المشاركة لتحقيق أهداف واضحة وخاصة أهداف تنمية التفكير والإبداع.

وداخل الصف لابد أن يكون مثيرا للتفكير بوسائله وتحضيراته وأن لا يحتكر المعلم معظم الوقت وان يمركز النشاط حول التلميذ ويطرح أسئلة تفكير عليا وان تكون الردود حاثة على ذلك مع تنوع الأنشطة التي تركز على توليد الأفكار وحل المشكلات.

التركيز على التفاعل الصفي وإشراك كل التلاميذ في الخبرات التعليمية كل حسب قدرته وعدم التركيز على المتفوقين يتيح الكشف عن اداءات التلاميذ وإظهار طرق تفكيرهم.

والعلاقات المختلفة بين المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور والإدارة المدرسية والمجتمع المحلي تكون كلها داعمة ترفع مستوى الدافعية وتسهم بالتخطيط لتطوير التفكير عند التلاميذ مع تعدي هذه المكتسبات للحياة اليومية.

5-10 التقويم التربوي: إن التفكير يتداخل مع عملية التقويم لذى فإذا أردنا أن يخدم التقويم التفكير فلابد من التركيز على مستويات التقويم جميعها بحيث تشمل أنماط التفكير لدى التلاميذ والابتعاد عن طرق القياس التقليدية التي تعتمد على حفظ واستظهار المادة الدراسية وخاصة التقويم التشخيصي لما يكشفه من أفكار متنوعة لدى التلاميذ ورغبتهم المشاركة في الأنشطة المختلفة.

وهذا مفهوم التقويم كما ورد في المنهاج التربوي المطبق، فهو جزء من عملية التعليم وهو دوري مستمر مدمج في المسارات التعلمية. كما انه كاشف للنقائص ومساعد علي تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة. وبهذه الصفة يكون استغلال أخطاء

التلميذ أو نقائصه في تصور طرائق التكفل بها عنصرا إيجابيا وهاما في تشخيص تلك النقائص واستدراكها. والتقويم بأدواره المتعددة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم.

وقد ورد في المنهاج ان مهمّة التقويم في المقاربة بالكفاءات ليس التأكّد من اكتساب المعلومات فحسب، بل تعمل أيضا على جعلها معلومات حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لأنّ النجاح يتميّز بنوعية الفهم ونوعية الكفاءات المحصّل عليها، ونوعية المعارف المكتسبة، وليس بكمّيتها المخزّنة في الذاكرة.[15] فالتركيز أكثر على الجانب المنهجي الذي يمثل التفكير وأنماطه المختلفة. ويؤكد المنهاج على التقويم الذاتي وكذلك تقويم الأقران الذي يعتبر جديدا وهو تطبيق للنظرية البنائية الإجتماعية في التقويم

وهذا يساعد التلميذ للاستبصار وتحديد نقاط ضعفه ونقائص تعلماته ليستطيع من معالجته أو تفاديها مستقبلا ذاتيا أو بمساعدة المعلم.

خلاصة:

إن تعليم التفكير من خلال التعليم لمختلف المواد يحتاج كثير من الجهد والوقت والتخطيط والتنظيم وإمكانيات بشرية ومادية لهذا لابد من تدخل الخبراء التربويون لتطوير المناهج بكافة عناصرها شكلا ومضمونا تستند على دراسة الحاضر وتوقع المستقبل مع مراعاة كافة المستويات والفروق الفردية وتراعي تنمية التفكير في الأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل والأنشطة المصاحبة مع اتسامها بالمرونة المطلوبة لإدخال أي جديد. وتدريب المعلمين وتأهيلهم ليتمكنوا بالإضافة للمحتوى الدراسي أن يوظفوا أساليب تعليم التفكير من إكساب تلاميذهم مهارات التفكير ورعاية المبدعين والموهوبين ومتابعتهم في مسيرتهم مع توفير الإشراف التربوي والإدارة المدرسية ومدها بالإمكانيات من أجل توفير المناخ المناسب لتعليم التفكير.

أن تعليم التفكير في النظام التربوي في الجزائر هدف مهم للتربية وهو يدخل في كامل مكونات المنهاج الدراسي ضمن البيداغوجيات والأساليب والطرائق وطرق التقويم وفي جميع المواد الدراسية وتجد هذا مثبت في كامل الأوراق والوثائق لإصلاح المنظومة التربوية والتطور التربوي وفي التعليمات الوزارية والبرامج الوطنية التي تصب في التعليم من اجل التفكير لكن الواقع يقول أن هناك فجوة كبيرة بين ما تحتويه هذه الوثائق وبين الممارسة العملية للقائمين على التربية والتعليم وأنه مازال التركيز على الكم الهائل للمعلومات وهدف المعلم هو نقل وتوصيل المعلومات بدل التركيز على توليدها واستعمالها ونظام التقويم يعتمد على الأسئلة التي تتطلب مهارات معرفية من مستوى أدنى.

ففي دراسة حول واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من خلال الأساتذة القائمين على عملية التعليم وُجد أن نسبة معتبرة من الأساتذة لا يعطون أهمية للمرحلة التمهيدية ولا للمرحلة الأخيرة وهي استثمار المكتسبات بل أن غالبيتهم يعطون الأهمية القصوى لمرحلة بناء التعلمات وهي مرحلة مهمة لكن لا يمكن فصلها عن المرحلتين السابقة واللاحقة لها ويعود هذا الإهمال إلى مشكلة المعلومات والتكوين التي يعانيها الأستاذ، والتي تجعله في كثير من الأحيان يجتهد بناء على خبرته السابقة، لإتمام دروسه دون أن يلتزم بأبجديات هذه الإستراتيجية التي من شأنها إنجاح العملية التعليمية.

كما أن الطرق التي يعتمدها الأستاذ لا زالت تقليدية تركز على الطريقة الإلقائية، مما يشكل عائقا للتلميذ كي يعبر عن قدراته وإمكانياته ويتم الكشف عن نقاط ضعفه ومعالجتها، وهو صلب طريقة التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، التي تعتمد التغذية الراجعة بين كل معرفة وأخرى بناء على أنواع التقويم ومراحل الدرس فإتباع الطرق التقليدية لا زال سائدا وأن معظم ما يعتمد عليه الأساتذة هو في الحقيقة الطرائق والاستراتيجيات القديمة، وأن إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات من الناحية العملية مازالت لم تطبق بعد في مدرستنا الجزائرية[15].

فرغم ان دراسة عناصر المناهج الدراسي من خلال أهدافه والمقاربة المعتمد والطرائق ووسائل التعليم كلها تساعد على تنمية التفكير الذي يمكن اعتبار أن التعليم في الجزائر يتبنى إتجاه التعليم من أجل التفكير أحد إتجاهات تعليم التفكير التي تناولناها إلا انه تطبيقيا مازال واقع التعليم لا ينبؤ بهذا ومازال طريق ارساء هذه المقاربات والاستراتيجيات طويل وإن كان هناك محاولات كثيرة للنهوض بالقطاع وتقليص الهوة والفجوة بين ما يجب أن يكون وماهو كائن للوصول لتعليم التفكير الذي له اهمية بالغة وقد يقودنا هذا لاعتماد اتجاه آخر في تعليم التفكير سواء مباشرة بمادة مستقلة أو من خلال إدماجه في مادة دراسية معروفة ربما يؤدي إلى اكثر فاعلية وإمكانية التطبيق ومع الاستفادة من هدفين في نفس الوقت تعليم التفكير من جهة وتحسين الاداء التربوي من جهة أخرى.

الهوامـــــش

[15] جابر، جابر عبد الحميد(2007)، أطر التفكير ونظرياته دليل للتدريس والتعلم والبحث، عمان، دار المسيرة، ص 27.

[15] الكبيسي، عبد الواحد (2008)، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ط2، عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع، ص 21.

[15] قطامي، نايفة و السبيعي، معيوف (2008)، تفكير القبعات الست للمرحلة الأساسية، عمان، دار ديبونو، ص 34.

[15] Ennis, H. Robert (1989), Critical thinking and subject specificity Clarification and needed research, Educational Researcher, Vol. 18, No. 3, pp. 4-10

[15] قطامي، نايفة و السبيعي، معيوف (2008)، مرجع سابق، ص 57.

[15] سعادة، جودت أحمد (2006)، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، عمان، دار الشروق، ص 90.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص 6.

[15] معمار، صلاح صالح (2006)، علم التفكير، عمان، دار جهينة للنشر والتوزيع، ص 28.

[15] نفس المرجع، ص 31

[15] آدي، فيليب وشاير، ميخائيل(2009)، ترجمة دعنا، زينات، التدخل المعرفي والتحصيل الاكاديمي رفع المعايير التربوية، عمان، دار الفكر، ص 27.

[15] بن حامد، لخضر (2011)، أثر برنامج حاسوبي في تنمية مهارات التفكير العلمي في وحدة الضوء المقررة في الفيزياء دراسة تجريبية لخضر باتنة، ص 86. الحاج على تلاميذ السنة ثالثة متوسط، جامعة

[15] آدي، فيليب وشاير، ميخائيل(2009)، مرجع سابق، ص 55.

[15] جروان، محمد فتحي (2010)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الفكر، ص 110.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص 3.

[15] نفس المرجع، ص 6.

[15] جروان، محمد فتحي (2010)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الفكر ، ص 27.

[15] النشواتي، عبد المجيد (2003)، علم النفس التربوي، ط4، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ص 50.

[15] قطيط، غسان يوسف (2008)، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، عمان، دار الثقافة، ص 15.

[15] جروان، محمد فتحي (2010)، مرجع سابق، ص 19.

[15] حاجي (2006)، الوضعية المشكلة و بيداغوجيا الإدماج، المربي المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 05، ص 08.

[15] هجرسي وأويدر (2006)، لماذا بيداغوجيا الإدماج، المربي المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 05، ص 06.

[15] ارزيل، رمضان وحسونات، محمد (2004)، نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات المعالم النظرية، ط2، ج1، تيزي وزو، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ص 69.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص 3.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).مقدمة الوثيقة المرافقة للتعليم المتوسط، ص 5.

[15] نفس المرجع، ص 7.

[15] مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود (2007)، طرائق التدريس العامة، عمان، دار المسيرة، ص23.

[15] الدريج، محمد (2003)، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، العين، دار الكتاب الجامعي، ص 30.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص 1.

[15] الهاشمي، عبد الرحمان عبد وآخرون (2009)، استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية، عمان الأردن، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، ص 140.

[15] الهاشمي، عبد الرحمان عبد وآخرون (2009)، مرجع سابق، ص 132.

[15] نفس المرجع، ص 140.

[15] هندي، صالح ذياب (2009)، طرائق تدريس التربية الإسلامية أصول نظرية ونماذج وتطبيقات عملية، ط1، عمان الأردن، دار الفكر، ص 99.

[15] مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود (2007)، مرجع سابق، ص76.

[15] الدريويش، أحمد بن عبد الله بن إبراهيم (2004)، أثر استخدام الوسائط المتعددة على تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة العلوم بالرياض، مذكرة ماجستير، كلية التربية جامعة الملك سعود، ص 03.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص 24.

[15] هويدي، عبد الباسط (2012)، الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، ص 235.

ظاهرة العنف في المدرسة الجزائرية

- مرحلة التعليم الثانوي أنموذجاً-

الطالبة: العطرة الوشعي

الطالبة:امباركة مصطفاوي

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

الملخص:

تفشت ظاهرة العنف المدرسي وتفاقمت في الحقبة الأخيرة في المجتمع الجزائري وبالخصوص في مدارسنا التربوية المعاصرة باعتبارها النسق الاجتماعي الكلي،وتنوع المتورطون فيها من تلاميذ وأساتذة وإداريين،فأثارت هذه المشكلة الكثير من التفسيرات والتساؤلات السيكولوجية والتربوية وخصوصاً في المرحلة الثانوية من العملية التعليمية باعتبارها مرحلة حاسمة وحرجة بحجمها ونتائجها على المؤسسة التربوية، فتوجهنا إلى دراستها ومحاولة مقاربتها لمعرفة دواعيها وتمثلاتها وما لها من إنعكاسات وتأثيرات على العملية التعليمية، فكيف تمظهر العنف في المرحلة الثانوية؟ وما هي السُبل الناجعة للحد منه؟وعليه قمنا بتناول هذه المشكلة التي كانت المرحلة الثانوية محط الدراسة الميدانية لها،ومن ثم يُمكن عن طريقها إجراء معالجات وإصلاحات تربوية التي أصبحت مطلب تربوي يعرض نفسه وفقاً لهذا الواقع الملموس داخل مدارسنا في الوقت الراهن.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، المدرسة الجزائرية، مرحلة التعليم الثانوي.

Summary:

The phenomenon of school violence has worsened and worsened in the recent era in Algerian society, especially in our contemporary educational schools as the overall social system. And its results on the educational institution, we went to study and try to approach them to know the reasons and representations and their repercussions and effects on the educational process, how to show violence in the secondary stage? Therefore, we have addressed this problem, which was the subject of secondary education for the field study, and then can be through educational treatments and reforms that have become an educational demand exposes itself according to this tangible reality within our schools at the moment.

Key words: school violence, Algerian school, secondary education

تمهيد:

تعاني المنظومة التربوية الجزائرية العديد من المشكلات التربوية السلوكية،إذ تأخذ ظاهرة العنف المدرسي منعرجاً خطيراً في وسط الحرم المدرسي الجزائري،فشكلت عائقاً دون تحقيق الغايات

المنوطة من حيث تعطيل سير العملية التعليمية، فماذا نعني بالعنف المدرسي؟ وما هي أهم أنواعه؟ وما دواعيه؟ وما يترتب عنه؟ وما السُبل الناجعة للحد منه؟

1-العنف المدرسي تحديدات ومفاهيم:

أ- العنف المدرسي:

- ✓ **العنف لغة:** ورد لفظ العنف في العديد من المعاجم العربية نذكر منها قول ابن منظور:«الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق[1].»

أما أبو هلال العسكري عرّف العنف بأنّه:«التشديد في التوصل إلى المطلوب[2].» وهي عموما لا تخرج عن الشدة والغلظة في طلب الشيء.

- ✓ **اصطلاحا**:اختلف الباحثون في تعريف ظاهرة العنف المدرسي، ومن ذلك نذكر:

- أنّه:«السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته، سواء ضد زملائه أو أساتذته، أو ضد الممتلكات المدرسية والقائمين عليها، وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي[3].»
- أنّه:«تعدي تلميذ أو عدد من التلاميذ على غيره من التلاميذ، أو العاملين بالمدرسة بالقول أو بالفعل، أو سلب الممتلكات الشخصية[4].».
- أو هو:«ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أنّ الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسمانيا، أو التدخل في الحرية الشخصية[5].».

من خلال هذه التعريفات نجد أنّها قد اتفقت جميعها على أنّ العنف المدرسي سلوك سلبي يلحق الأذى والضرر بالآخرين، فيما ركز كل تعريف على جزء معين ؛ فنجد تركيز الأول منصب على العنف الفردي الممارس اتجاه الآخرين على اختلاف مراكزهم تلاميذ، أو أساتذة، أو عمال. فيما ركز الثاني عن العنف بشقيه الفردي والجماعي، بمختلف أنواعه جسدية أو لفظية، أو مادية. أمّا التعريف الأخير فقد ركز على جانب العنف الجسدي أو المادي وما له من آثار سلبية اتجاه الغير.

فالتعريفات السابقة إذا جزئية غير شاملة لظاهرة العنف المدرسي على جميع الأصعدة والمستويات، وهذا ما قادنا للبحث عن مفهوم أكثر دقة وشمولا لهذه الظاهرة، فكان تعريف فتحي

عبد الواحد أمين الأقرب إلى ذلك بقوله:«كل فعل أو قول، أو سلوك يصدر من الطالب أثناء تواجده في المدرسة خلال اليوم الدراسي اتجاه زملائه، أو مدرسيه، أو العاملين في المدرسة، ويترتب عليه إهانة أو تجريح للآخرين،أو تهديد لحياتهم، أو اتلاف للأثاث، أو تعطل الحصص الدراسية[6].»؛ فتعريفه إذا شامل لظاهرة العنف المدرسي معدّد لجميع أنواعه وأشكاله.

أ- أنواع العنف المدرسي:

اختلفت الرؤى وتنوعت حول أشكال العنف المدرسي من باحث لآخر، غير أنّها لا تكاد تخرج عن أربعة أنواع بارزة هي: العنف اللفظي والجسدي، والمادي، والنفسي.

✓ **العنف اللفظي**: من أشدّ أنواع العنف المدرسي ضررا؛ إذ لا تظهر آثاره فهي غير ملموسة، وتنوعت التعريفات حوله ومن ذلك ما ذهب إليه حسن مصطفى عبد المعطي بأنّه:«إلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق سبه أو لومه، أو نقده، او السخرية منه، أو نشر الإشاعات المغرضة عنه[7].».

من خلال تعريفه يتضح أنّ للعنف اللفظي مجالات متنوعة فمنها: السب، واللوم، والاستهزاء، والتحقير، والدعاء، والتهديد...كما يُصنف عنف الإشارات ضمنه، ويشمل الحركات وإشارات باليد أو الأصبع أو الرأس... والهدف منه- العنف اللفظي- الإقصاء والتخويف، والحط من قيمة الشخص.

✓ **العنف الجسدي:**

من أكثر أنواع العنف انتشارا في الوسط المدرسي، وهو نوع يعتمد على القوة البدنية؛ حيث ينتج عنه إلحاق الضرر بالجسد، وتعدّدت التعريفات حوله ومنها نذكر ما ذهب إليه زكريا الشربيني الذي عرف الجسدي بأنه:«سلوك بدني يتم فيه تداخل الأجسام، واستعمال القوة البدنية، فمنهم من يستخدم الأيدي، ومنهم من يستخدم الأرجل من أجل إنهاء وحسم الأمر لصالحه، وتكون تداعيات هذا النوع دائما إيقاع الألم والضرر، ويصل إلى أقصى تطرفه بقتل الآخرين[8].»، ويُظهر في تعريفه هذا أساليب العنف الجسدي ومظاهره؛ من آثار للضرب أو الجرح، وقد تصل إلى القتل.

✓ **العنف ضد الممتلكات:**

عنف مرتبط بالأشياء المادية التي يملكها الفرد أو المؤسسة، فلكل مؤسسة تربوية ممتلكاتها الخاصة من كراسي وطاولات و...وغيرها، وما تتعرض له من عنف من قبل التلاميذ ، وحتى على على الممتلكات الخاصة بالأفراد داخلها تلاميذً وأساتذة، فهو عنف«يهدف إلى إلحاق الضرر(من حرق وسرقة، وإتلاف...إلخ) بأشياء مادية خاصة بالأفراد أو الجماعات[9].»، ومن مظاهر هذا النوع ممن العنف: السرقة والابتزاز والإتلاف وغيرها.

✓ **العنف النفسي:**

هو عنف غير محسوس لا تظهر آثاره بشكل واضح ومباشر، كونه مرتبط بالعواطف والأحاسيس، ويعرّف بأنّه:«عنف غير مادي يلحق الضرر بالجوانب النفسية للفرد في مشاعره وأحاسيسه عن طريق الاتهام والتخويف، وقد يمس سمعة وكرامة وحرمة الفرد وامنه وسكينته، فهو عبارة عن ضغط يمارس على الفرد للسيطرة على أفكاره وتصرفاته، والحد من حريته[10].»، وتختلف السيطرة من تلميذ لآخر فمنهم من يعتمد على السيطرة بالعزلة أو المقاطعة من خلال عزل المعتدي ورفاقه للضحية ومقاطعته، أو السيطرة بالإشارة كأن يقوم التلميذ بقبض يديه في إشارة إلى الضحية فيكون ذلك بمثابة تهديد له، وما يثيره من خوف ورهبت في نفس الضحية[11].

ب- أسبابه ودواعيه:

لظاهرة العنف المدرسي المنتشرة في جل المؤسسات التعليمية عامة، والثانوية خاصة دوافع متنوعة تتوفر لتسبب حدوث هذه الظاهرة داخل المحيط المدرسي، فمنها ما هو ذاتي مرتبط بشخص التلميذ، ومت هو بيئي متصل بالمحيط والمجتمع سواء كان داخليا(محيط المدرسة)، أو خارجيا(الأسرة والمجتمع)[12] ومن أهمها و أبرزها نذكر:

✓ **العوامل الفردية:** وهي مرتبطة بالتلميذ فيحد ذاته، وبطبيعته البيولوجية، تظهر بشكل خاص في مرحلة الانتقال من التعليم المتوسط إلى الثانوي، والتي تتزامن مع مرحلة المراهقة، وما يتبعها من تغيرات ونمو على جميع الأصعدة: العقلية والفسيولوجية، والانفعالية، فيؤدي ذلك إلى ظهور مشاكل سلوكية ناجمة عن البناء النفسي الانفعالي، والاندفاعية التي تتميز بها شخصيته في

هذه المرحلة، ما يولد السلوك العنيف لديه، فهذه المرحلة تسبب له في الغالب قلقا وتوترا، ما يجعله يسلك سلوكات لا تربوية أبرزها العنف المدرسي[13].

✓ **العوامل الأسرية:** للأسرة أثر كبير على النمو النّفسي للفرد، فبسببها ينمو الطفل نمواً نفسياً سليماً أو نمواً نفسياً شاذا،كما أنها المسؤولة عن سمات شخصية الطفل، بما فيها سمة العدوانية، فعندما تكون الأسرة مستقرة وتلبي حاجات الطفل ينتج عن ذلك التوازن النفسي له، أما الأسرة المضطربة تعد منطلقا رئيسيا للانحرافات السلوكية، وهنا نتحدث عن التنشئة الاجتماعية والتي نقصد بها عملية تلقين الفرد القيم والمعايير، وذلك لتهيئته للتفاعل والتكيف في المجتمع، فالأسرة تعتبر مصدر القيم التي ينشأ عليها الطفل، وهذه القيم تحدد للطفل السلوك السوي أو العكس؛ فأنماط التنشئة الاجتماعية تؤثر على ظهور السلوك العدواني خاصة عند المراهق، أين تتعدد الأساليب التي يتبعها الوالدان في معاملة أبنائهما أثناء عملية التنشئة الاجتماعية التي تحدث التأثير الإيجابي أو السلبي، وعليه نجد أن أهم المشكلات التي يتعرض لها المراهق في حياته هي نوعية العلاقة القائمة بين المراهقين والآباء الذين يقفون كحاجز بينهم وبين الحرية في تأكيد الذّات عن طريق تحقيق المكانة في المجتمع، وذلك بالتدخل في شؤونهم الخاصة بحيث تتنوع أساليب المعاملة الوالدين حسب اختلاف اتجاهات الوالدين، بين الأنواع التالي: أسلوب التسلّط، أسلوب الحماية الزائدة ، والتذبذب في المعاملة[14].

✓ **العوامل المدرسية:** تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة، من حيث مكانتها ودرجة تأثيرها على الطفل والمراهق ورعايته، وتحديد سمات شخصيته، وتنمية مواهبه ومهاراته، يمكننا القول أن المدرسة مؤسسة هامة تساعد على تربية الطفل جنباً إلى جنب مع الأسرة، فهي توجهه التلميذ إلى اكتساب سلوكيات سوية أو غير سوية، فيمكن أن تكون سبباً من أسباب انحراف التلاميذ، مما يدفعه إلى سلوك العنف، فهناك عوامل مدرسية يمكن أن تكون مشجعة لهذا السلوك، نذكر منها طبيعة

العلاقة البيداغوجية بين التلميذ والمعلم، الجو المدرسي بما فيها النظام وطرق التدريس إلى جانب التقويم التربوي الحديث، كذا جماعة الرفاق.

-العلاقة البيداغوجية معلم /تلميذ : يعتبر الدور الأساسي للمعلم هو نقل المعرفة العلمية للتلميذ

وتكوين
شخصيته؛ إذ لديه قوة كبيرة في التأثير على التلميذ، ويؤكّد الباحثون أن للمعلم مكانة خاصة في العملية التربوية، فبدونه لا تنجح هذه العملية، فالمعلم وما يتصف به من كفاءات وخبرات، وما يتميز
به من رغبة واتجاهات إيجابية نحو التدريس يساعد الطالب على التعلم ويهيئه لاكتساب خبرات تربوية
مناسبة كما يمكن للمعلم أن يكون نموذج في تشكيل بعض الاتجاهات لتلاميذه؛ حيث لا يقتصر دوره على الجانب المعرفي فقط بل يتناول الجانب العاطفي أيضا، ولقد أكدت دراسات عديدة أن طريقة تعامل
المعلمين مع التلاميذ له تأثير كبير على سلوكاتهم، فإما تشجع على سلوك مثالي أو منحرف، ويقصد
بالمعاملة التفاعلات الاجتماعية والنّفسية الّتي تنشأ من اتصال الفرد بالآخرين، فمن بين أساليب المعاملة التي يتبعها المعلم أثناء التدريس مع التلميذ والتي يمكن أن تساهم في ظهور المشكلات السلوكية
وحتى النفسية للتلميذ نجد: الأسلوب التسلطي وهو أسلوب يستعمله المعلم، وهو عبارة عن مجموعة من الأوامر التي تأتي من السلطة العليا (المعلم) إلى السلطة الدنيا (التلميذ)، حيث يأمر الأستاذ التلميذ
وما عليه إلاّ التنفيذ، وهو أسلوب يعتمد على التهديد والحد من حرية التلميذ[15].

ولا ترتبط ظاهر العنف بالعلاقة بين المعلم والمتعلم فحسب ؛ بل إنّ للمحيط المدرسي دور كبير في تفاقم هذه الظاهرة أو الحد منها،فكلما توفرت الظروف والإمكانيات المناسبة للتلاميذ قلت السلوكيات السلبية لديهم؛ فالتلميذ يحتاج إلى ما يرفه به عن نفسه من أنشطة ونوادي رياضية وعلمية تمكنه من تفريغ طاقاته والتخلص من الملل والتوتر اللذان يصيبانه، فنحُدّ بذلك من السلوكيات السيئة كالعنف.

✓**وسائل الإعلام:** لوسائل الإعلام على اختلاف أشكالها دور كبير في تأجيج ظاهرة العنف عامة والمدرسي خاصة؛ إذ يتأثر التلميذ من البرامج التلفزيونية والكمبيوتر، والألعاب الإلكترونية ...، وذلك عن طريق النمذجة والتقليد؛ إذ تثير خيال التلاميذ وتدفعهم في بعض الأحيان إلى تقمص الشخصيات المشاهدة ، وقد تتحول إلى ممارسة فعلية لأعمال العنف، وتشحنهم انفعاليا وتجعلهم متأهبين للتعامل مع مشكلاتهم بأسلوب عنيف مما ينعكس سلبا على المعلم والمتعلم والعملية التعليمية بصفة عامة[16].

ج- الآثار المترتبة عن ظاهرة العنف المدرسي:

لظاهرة العنف المدرسي تأثير كبير على ضحاياها أساتذة وتلاميذ، إلاّ أنّ أسوء وأخطر أثر يظهر على التلميذ الضحية المعنّف، إذ تكون آثاره جلية على شخصيته وعلاقته بالوسط المدرسي، وكذا تحصيله الدراسي، وغيرها من الجوانب الأخرى سواء كانت نفسية أو اجتماعية، أو تربوية، ومن الآثار التي تظهر على التلميذ المعنف نذكر:

✓**العزلة الاجتماعية:** تتفاقم المشكلات النفسية والاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، فيجدون صعوبات كبيرة في التكيف والتأقلم وإقامة علاقات اجتماعية سلمية وموفقة مع أقرانهم في الصف المدرسي، فحينما يتعرضون لمواقف عدوانية عنيفة خاصة من قبل زملائهم يشعرون بالخوف والنبذ، فينجر عنه الكثير من المشكلات والأعراض المرضية، من أبرزها العزلة والانطواء والانسحاب، والخوف والقلق، والاكتئاب، والخجل، والحزن، والغضب وغيرها[17]، وبهذا يصبح العنف المدرسي عائقا أمام التلميذ المعنف في علاقاته الاجتماعية والعاطفية، والافتقار لمهارات التواصل المهمة في تكوين شخصيته وسلوكياته اتجاه الآخرين.

✓**تقدير الذات:** وهي عملية وجدانية يستطيع من خلالها التلميذ أن يكون صورة عن نفسه وسلوكه، وحكما لهما، وتعكس درجة احترامه لنفسه وقيمتها.، أمّ في المحيط المدرسي فإنّ العنف الممارس من طرف التلاميذ العنيفين على غيرهم من التلاميذ يجعلهم (التلاميذ المعنفين) كضحايا يعانون من تقدير ذات متدن مقارنة بغيرهم من التلاميذ غير المعنفين؛ فينظرون إلى أنفسهم على أنّهم عديمي الفائدة والقيمة[18]. فالتلميذ المعنف يعاني دوما من سوء تقديره لذاته وازدرائها مقارنة بغيره كمن أقرانه.

✓ **المستوى التربوي والتعليمي:** تتدرج آثاره على تلاميذ المرحلة الثانوية في المجال التعليمي، وتتجسد في كثرة الغيابات وضعف التحصيل الدراسي، والتسرب المدرسي؛ فظاهرة التغيب المدرسي تعتبر من أهم المشكلات التي تواجهها المؤسسات التربوية، لما لها من تأثير سلبي على التلاميذ، وسببا لكثير من إخفاقاتهم التحصيلية، وانحرافاتهم السلوكية، تعبيرا منهم عن مدى سخطهم من الأوضاع المدرسية، خاصة إذا كانت البيئة المدرسية غير آمنة، وتسودها مظاهر العنف المختلفة، ولا توفر المحيط والإمكانات الملائمة للتلاميذ، فينجر عن ذلك ضعف في التحصيل الدراسي؛ فتكثر ظاهرة التسرب المدرسي[19].

2- تشخيص وتحليل استبيان متعلق بظاهرة العنف المدرسي:

ارتأينا في مداخلتنا هذه التطرق لظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي دونا عن باقي المراحل التربوية(ابتدائي ومتوسط)، لما لهذه المرحلة من خصوصية وحساسية باعتبارها مرحلة انتقال للتلاميذ من مرحلة إلى أخرى، إضافة للتغير الفيزيولوجي الحاصل وما له من تداعيات على سلوكات التلاميذ وشخصياتهم، وهو ما أثبتته الدراسات المتعلقة بمرحلة المراهقة وما يصحبها من تغيرات على جميع الأصعدة وخاصة السلوكية منها ولهذا قمنا بدراسة ميدانية بغض المدارس الثانوية الجزائرية موزعين استبيانا على مجموعة من الأساتذة ومشرفي ومستشاري التربية باعتبارهم المتعامل المباشر مع التلاميذ، وفيما يلي سنحاول تحليل الاستبيان وإبراز النتائج المنبثقة عنه:

1- هل ظاهرة العنف موجودة بكثرة في المؤسسات التربوية؟.

اتفقت جل الإجابات على وجود ظاهرة العنف بالوسط المدرسي بكثرة، وتتفاوت من مؤسسة ومنطقة إلى أخرى كما تكون أكثر انتشارا في المؤسسة التربوية كبيرة الحجم لصعوبة السيطرة على التلاميذ من قبل المختصين.

2- أي أنواع العنف المدرسي المنتشرة بكثرة اللفظي أو المعنوي أو الجسدي؟

ذهبت جل الإجابات إلى أنّ العنف اللفظي الأكثر انتشارا، والذي يتطور في بعض الأحيان إلى عنف جسدي والسبب وراء انتشاره في مرحلة التعليم الثانوي راجع إلى سن المراهقة؛ حيث يسعى

التلاميذ إلى إثبات وجودهم من خلال الإكثار من المناقشة والعناد فيما بينهم أو مع أساتذتهم والطاقم التربوي.

3- العنف الموجود محصور على التلاميذ فيما بينهم أم يتجاوز ذلك؟

أشارت أغلب الإجابات إلى أنّ العنف المدرسي يتجاوز التلاميذ فيما بينهم إلى العنف مع الأساتذة والطاقم التربوي من مشرفين وإداريين في أحيان كثيرة، وخاصة مشرفي التربية والأساتذة بحكم تعاملهم المباشر وتناقشهم معهم.

4- هل الأستاذ في علاقته المباشرة مع التلاميذ أكثر المتضررين من عنفهم ؟

تداخلت الإجابات حول هذا السؤال إلا أنّ أغلبها ذهب إلى أنّ الأستاذ كذلك متضرر من العنف المدرسي لتعامله المباشر مع التلميذ في القسم، ومحاولاته لتحسين وضعياتهم التعليمية ومستوياتهم داخله، إلاّ أنّه لا يمكننا أن نعتبره المتضرر الوحيد من الظاهرة؛ فحتى التلاميذ ومشرفي التربية بشكل خاص متضررون من ذلك.

5-إلى ما تعيد انتشار ظاهرة العنف بين التلاميذ ؟

تعددت الأسباب التي أُشير إليها في الاستبيان حول انتشار ظاهرة العنف في المدارس الثانوية، ونجملها في النقاط الآتية:

- انتشار الألعاب الإلكترونية العنيفة، وتداعياتها على شخصية التلاميذ.
- التأثير السلبي لوسائل الإعلام المختلفة.
- المحيط الاجتماعي والتنشئة الأسرية.
- المرحلة العمرية الحساسة(المراهقة).
- السلوكيات الصادرة من الغير، والتي تثير التلميذ وتدفعه للعنف.
- ضعف الوازع الديني، وغياب دور المؤسسات الدينية وخاصة المسجد في التوجيه والإرشاد.
- الرفقة السيئة وتأثيرها على شخصية التلميذ(المرء على دين خليله).
- الضغط الذي يعيشه التلاميذ لطول فترة الدراسة، وعدم توفير أنشطة ترفيهية ورياضية(نشاطات لاصفية) مما يدفعه للعنف.
- ضعف ثقافة الأستاذ في كيفية التعامل مع التلاميذ والتحكم بهم دون دفعهم للعنف.

- ضعف الارشاد والتوجيه من قبل مستشاري ومشرفي التربية.

6-هل انتشار ظاهرة العنف متعلق بالمحيط المدرسي أم يتجاوزه؟ أشرح ذلك؟

يتجاوز العنف المحيط المدرسي، ففي كثير من الأحيان لا تحل المشكلة أو الخلاف بين التلاميذ داخل المؤسسة فتنقل إلى خارجها؛ بل يتجاوز ذلك التلاميذ إلى الأستاذ أو المشرف التربوي، الذي يتعرض في بعض الأحيان إلى العنف من التلميذ خارج المؤسسة تصفية للحسابات.

7-هل توجد قرارات يتخذها الأستاذ بحق التلميذ في القسم تدفع به إلى العنف؟ما هي؟

نعم توجد بعض التصرفات الصادرة أحيانا من الأستاذ تستفز التلاميذ وتدفعهم إلى العنف نذكر منها:

- إحراج التلميذ أمام زملائه بضعفه التعليمي أو غير ذلك.
- إهانة التلميذ من خلال معاتبته وتوبيخه على بعض تصرفاته أمام زملائه والسخرية منه.
- طرد التلميذ من الحصة والتي تنافي القانون في كثير من الأحيان.
- خصم النقاط من التلاميذ عقابا له.
- تطبيق القانون من الأستاذ بشكل عنف، كمحاولة منع التلميذ من الغش بشكل عنيف غير سلس.
- عدم مراعاة الأستاذ للفروقات الفردية للتلاميذ ومعاملتهم بأسلوب واحد.

8-هل يترك العنف الممارس ضد التلميذ آثار سلبية عليه في مختلف المجالات نفسية أو اجتماعية أو تربوية؟ مع الشرح؟

نعم يترك العنف المدرسي ضد التلاميذ آثارا سلبية على جميع الأصعدة: النفسية، الاجتماعية، والتربوية من مظاهرها نذكر:

- قلة الثقة بالنفس لدى التلميذ المعنف.
- العزلة والخجل والانطواء على الذات.
- تدني المستوى الدراسي(ضعف النتائج المدرسية).

- كره التلميذ العنف للدراسة والمدرسة.
- انحراف التلميذ وما لذلك من تبعات اجتماعية.
- انتشار ظاهرة التسرب المدرسي.

9-هل تعرضت للتعنيف من طرف التلاميذ؟ وكيف كان رد فعلك على ذلك؟

يتعرض الأستاذ والطاقم التربوي أحيانا للعنف من التلاميذ، ويكون لفضي في الغالب، ويدفعهم ذلك إلى اتخاذ إجراءات قانونية اتجاه التلاميذ ككتابة تقارير ضدهم، وجعلهم يمضون على تعهدات بعدم تكرر ذلك التصرف، وقد يتجاوز الأمر ذلك في بعض الأحيان لاستدعاء أولياء الأمور، أو إحالة التلميذ العنيف أحيانا على مجلس التأديب.

10-ما هي الحلول المقترحة برأيك للتخفيف من حدة هذه الظاهرة في الوسط المدرسي؟

تم اقتراح بعض الحلول للتقليل من ظاهرة العنف المدرسي وهي:

- تكوين الأستاذ في كيفية التعامل مع جميع أنواع التلاميذ.
- توعية الأولياء وإشراكهم في نصح وتوجيه التلاميذ للابتعاد عن العنف.
- المرافقة النفسية من قبل مستشاري التوجيه للتلاميذ العنيفين والمعنفين على حد سواء.
- تجنب اتخاذ القرارات السريعة ضد التلاميذ وما ينجر عنها من آثار سلبية وتعنيف.
- تعزيز الوازع الديني لدى التلاميذ من خلال إدراج ملتقيات وندوات مع المختصين.
- معرفة ومراعاة الجانب الاجتماعي والأسري للتلاميذ.
- الصرامة في تطبيق القوانين والإجراءات المتعلقة بالظاهرة.
- تنظيم أنشطة لاصفية سواء كانت رياضية أو ثقافية، أو خرجات ورحلات مدرسية للترفيه عن التلاميذ والتقليل من ضغط الدراسة.
- التعامل الحسن مع التلاميذ من قبل الأساتذة والطاقم التربوي.

التوصيات:

بعد البحث في الموضوع والتطرق إليه من جوانب مختلفة ارتأينا اقتراح بعض التوصيات للحد من الظاهرة وهي:

- ✓ تعديل وسن قوانين متعلقة بظاهرة العنف المدرسي تتماشى مع التطورات المجتمعية الراهنة.
- ✓ عقد ندوات وملتقيات مع جميع الفاعلين في الوسط المدرسي من هيئة لأولياء التلاميذ، وممثلين عن الأساتذة والطاقم الإداري، والاستعانة بمختصين نفسيين واجتماعيين لتشخيص الظاهرة واقتراح حلول لها، والسعي إلى تطبيقها وعدم جعلها حبيسة الأدراج.
- ✓ تعديل المناهج التربوية، والتقليل من البرامج الدراسية لتخفيف الضغط على الأستاذ حتى يتسنى له التعامل الأمثل مع التلاميذ، ومراعاة فروقاتهم المختلفة.

الهوامش

1- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب مادة(عنف)، ج9، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، 1992، ص 429.

2- أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، ج9، دار جروس برس، لبنان، ط2، 1994، ص429.

3- خديجة تبداني وآخرون، الأسرة والمدرسة سوء التكيف المدرسي بين الإشكال والواقع، دار قرطبة للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ط1، 2004، ص78.

4- أميمة منير جادو، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار الصولتية للتربية، الرياض،(دط)، 2005، ص07.

5- زكريا لال، العنف في عالم متغير، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 2007، ص37.

6- سميحة نصر وآخرون، العنف بين طلاب المدارس، مج1، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، قسم بحوث الجريمة، القاهرة، (دط)، 2004، ص22.

7- حسن مصطفى عبد المعطي، الأضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، دار القاهرة، القاهرة ط1، 2001، ص444.

8- زكريا الشربيني، المشكلات النفسية عند الطفل، دار الفكلر العربي، القاهرة،(دط)، 1994، ص86.

9- زبيدة بن عويشة، ظاهرة العنف لدي الشباب الجزائري دراسة سوسيولوجية على عينة من شباب الجزائر، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2008-2009، ص110.

10- المرجع نفسه، ص110.

11- يُنظر، منير مرسي، المعلم والنظام دليلالمعلم إلى تعليم المتعلم، عالم الكتب، القاهرة،ط1، 1998، ص38.

12- يُنظر، محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي الأسباب وسُبل المواجهة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2008، ص64-81.

13- يُنظر جابر عبد المجيد، سيكولوجية الفروق الفردية، مكتبة الأنجلو المصرية، (دط)، 1999، ص08.

14- يُنظر، بشير عبد الرحيم، التكنولوجية في عملية التعليم، دار الشروق، الجزائر، (دط)، (دت)، ص96.

15- يُنظر، جمال الحنصالي، تشجيع المتعلمين على النقاش، مجلة علوم التربية، العدد5، الرباط، المغرب، 2002، ص213-219.

16- يُنظر، بلغيث سلطان، العنف في المدارس الأسباب والآثار و العلاج، مجلة شؤون اجتماعية، العدد107، 2010، ص139-154.

17- يُنظر،إسماعيل حمد العزلة ألاجتماعية دار الشرق والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص34.

18- يُنظر، كمال بوطورة، مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية – دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة تبسة، أطروحة دكتوراه،إشراف نور الدين زمار، قسم علم الاجتماع التربوي، جامعة محمد خيصر بسكرة، 2016-2017، ص187.

19- يُنظر، المرجع نفسه، ص200.

ملحق

استبيان خاص بمداخلة ظاهرة العنف المدرسي في المدرسة الجزائرية–مرحلة التعليم الثانوي أنموذجاً

في الملتقي الوطني المدرسة الجزائرية الإشكالات والتحديات

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

أجب عن الأسئلة الآتية مع التعليل:

1- هل ظاهرة العنف موجودة بكثرة في المؤسسات التربوية؟

.....

.....

2- أي أنواع العنف المدرسي المنتشرة بكثرة اللفظي أو المعنوي أو الجسدي؟

.....

.....

3- العنف الموجود محصور على التلاميد فيما بينهم أم يتجاوز ذلك؟

.....

.....

4- هل الأستاذ في علاقته مع التلاميذ أكثر المتضررين من عنفهم؟

.....

.....

5- إلى ما تُعبد انتشار ظاهرة العنف بين التلاميذ؟

.....

.....

6- هل انتشار ظاهرة العنف متعلق بالمحيط المدرسي يتجاوزه؟ أشرح ذلك؟

.....

.....

7- هل توجد قررات يتخذها الأستاذ بحق التلميذ في القسم تدفع به إلى العنف؟ ما هي؟

.....

.....

8- هل يترك العنف الممارس ضد التلميذ آثار سلبية عليه في مختلف المجالات نفسية أو اجتماعية أوتربوية؟ مع الشرح؟

.....

.....

9- هل تعرضت للتعنيف من طرف التلاميذ؟ وكيف كان رد فعلك على ذلك؟

.....

.....

10-ما هي الحلول المقترحة برأيك للتخفيف من حدة هذه الظاهرة في الوسط المدرسي؟

.....

.....

بعض العوامل المؤدية للرسوب المدرسي في مرحلة الثانوي من وجهة نظر التلاميذ

*صالح شوشاني محمد /جامعة الوادي

*زينب صغير /جامعة ورقلة

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للكشف عن أهم العوامل المؤدية للرسوب الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ، والكشف عن إن كان هناك اختلاف في رؤيتهم لهذه الأسباب يعزى لاختلاف الجنس واختلاف المستوى التعليمي.

ولتحقيق الأهداف المذكورة اعتمدنا على المنهج الوصفي المقارن، حيث صمم الباحثين استبيان تتوفر فيه الخصائص السيكومترية المناسبة، وتم تطبيقه على عينة عشوائية من 30 تلميذ من شعبة علوم طبيعة وحياة تعرضوا لحالة الرسوب الدراسي في مرحلة الثانوي، وبعد جمع البيانات وتبويبها، تم معالجتها بالاستعانة بـ برنامج (spss_22) وباستخدام اختبار "أنوفا" واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- ✓ هناك مجموعة من العوامل والأسباب تكمن وراء رسوب التلاميذ في تخصص علوم طبيعة وحياة
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ باختلاف مستوياتهم التعليمية في رؤيتهم لأهم الأسباب المؤدية إلى رسوب التلاميذ بحيث أن الأسباب المؤدية إلى الرسوب تختلف باختلاف مستوياتهم التعليمية وثقافتهم حول الرسوب بشكل عام.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ باختلاف جنسهم في رؤيتهم لأهم الأسباب المؤدية لرسوب التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: العوامل، التسرب المدرسي، مرحلة الثانوي.

مقدمة:

إن التعليم في مختلف مراحله منطلق أساسي لتقدم الأمم ومعيار تفوقها في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والثقافية والفنية والسياسية، ولم يعد هناك ضرورة لإثبات أو تأكيد أن تنمية العنصر البشري هو نتاج التربية والتعليم وكذا التكوين في أي مجتمع من المجتمعات، فعن طريق التعليم والتدريب يكتسب الفرد المعرفة والقيم والاتجاهات التي تنمي شخصيته من جميع الجوانب وتجعله قادراً على التكيف والتفاعل الإيجابي مع البيئة التي يعيش فيها، وباقتناع أغلب المجتمعات أن التعليم استثمار يعود بالفائدة على كل من الفرد نفسه وعلى المجتمع والتي تتمثل في النهوض بالتنمية الشاملة ورفع المستوى الاجتماعي والمعيشي والاقتصادي، ومن أجل ذلك فقد خصص لعملية التربية والتعليم إمكانات ضخمة مادية وبشرية، وعقدت الآمال على النظم التعليمية لتحقيق أعلى عائد في الكم وأجوده في الكيف بأقل تكلفة ممكنة وذلك حتى يسهم النظام التعليمي في تنمية الإنسان الذي يمثل محور التنمية في المجتمع.

ولكن بالرغم ما خصص لعملية التربية والتعليم فإن هذا الأخير يعاني في بلادنا من مجموعة من المشاكل البيداغوجية التي تحول دون تحقيق أهداف النظام التعليمي، ومن هذه المشاكل ظاهرة الرسوب وتعتبر هذه الظاهرة واقعاً معيشيا في التعليم الثانوي بالجزائر، كما تعد مشكلة الرسوب المدرسي من أكثر المشكلات التي تناولها الباحثون بالدراسة والتحليل، وذلك من أجل تحديد العوامل والأسباب المؤدية إليها من جهة، ومن جهة أخرى من أجل وضع حلول علمية عملية من شأنها التقليل من نسبة وحدة هذه المشكلة في المدارس والجامعات وكل المؤسسات التربوية التعليمية.

الإشكالية:

الجزائر كغيرها من الدول تعتبر التربية هي أساس التنمية وهي القاعدة الصلبة التي يبنى عليها أي تطور فقد أعطت اهتماما بالغا لتعليم النشء وتكوين الإطارات وخاصة بعد الاستقلال فوضعت قانون التعليم الإلزامي المجاني وشيدت العديد من المدارس والمعاهد ومؤسسات التعليم الجامعي، هذا الأخير الذي يحتل وبخاصة اليوم موقعا استراتيجيا في سياسة البلاد التنموية وذلك للدور الفعّال الذي يلعبه في سبيل تلبية متطلبات التلميذ، إلا أن ظاهرة رسوب تطفو على السطح دائما وتعتبر من أهم مشكلات قطاع التعليم حاليا

وتعتبر ظاهرة الرسوب شكلا من أشكال الفشل المدرسي، ويعنى بها رسوب التلميذ في السنة الدراسية لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات والمعارف المتوقع اكتسابها في هذه السنة وبذلك يعيد بنفس السنة الدراسية ويقوم بالدور السابق حتى يرفع السنة التالية بعد نجاحه في نهاية السنة الدراسية[15]، وتعتبر سياسة الرسوب متبعة في جميع الأنظمة التربوية العالمية، إلا أن هناك اختلافا في المعايير الأساسية التي يبنى عليها قرار الرسوب وبداية اعتماد الرسوب، فبعض الأنظمة التربوية تعتمد على الاختبارات المقننة ومنها ما لا يتبع أي معيار ومن الأنظمة التعليمية ما تبدأ في تطبيق سياسة الرسوب في السنة الرابعة الابتدائي.

ومنها ما تبدأ في السنة الأولى .وتتعدد الدراسات التربوية التي تناولت مشكلة الرسوب فبعضها تناول التكلفة المادية للرسوب وأسبابه وبعضها تناول فلسفة الرسوب وبدائله وعلاقته بتحصيل الطلاب في المستويات المتقدمة من المراحل الدراسية. ومن خلال هذا يمكننا طرح التساؤلات التالية:

- ✓ ما هي الأسباب المؤدية إلى وجود هذه الظاهرة حسب رأي التلاميذ؟

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ باختلاف مستوياتهم التعليمية في رؤيتهم الأسباب المؤدية إلى الرسوب المدرسي؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ باختلاف جنسهم في رؤيتهم للأسباب المؤدية إلى رسوب التلاميذ؟

وللإجابة على هذه التساؤلات نقوم بصياغة الفرضيات التالية :

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: هناك مجموعة من العوامل والأسباب تكمن وراء رسوب التلاميذ في تخصص علوم طبيعة وحياة

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ باختلاف مستوياتهم التعليمية في رؤيتهم لأهم الأسباب المؤدية إلى رسوب التلاميذ.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ باختلاف جنسهم في رؤيتهم لأهم الأسباب المؤدية إلى رسوب التلاميذ. .

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت رسوب التلاميذ أو فشلهم الدراسي من عدّة تناولت مختلفة نذكر أهمها في ما يلي:

الدراسة التي قام بها محمد أرزقي بركان: بعنوان [15] التسرب المدرسي عوامله نتائجه وطرق علاجه" وقد اقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ التعليم المتوسط، وغطت هذه الدراسة الفترة الممتدة من الموسم الدراسي1973 –1974– 1983 من التعليم بالجزائر وقد اعتمدت على- إلى غاية الموسم الدراسي 1982 بيانات إحصائية صادرة عن وزارة التربية وذلك للكشف عن المواسم التي كثر فيها الرسوب، وقد توصل من خلال هذه الدراسة إلى أن أهم العوامل المؤدية لرسوب وتسرب التلاميذ تتمثل فيما يلي:

- ✓ المعاملة السيئة من قبل إدارة المدرسة وبعض الأساتذة للتلاميذ.
- ✓ صعوبة المناهج وعدم ملاءمتها لقدرات التلاميذ العقلية والعمرية.
- ✓ قصور نظام الامتحانات الذي يعتمد على الحفظ والاسترجاع وبهمل جانب الفهم والتحليل والتركيب. ..الخ.
- ✓ رداءة طرق التدريس التي يستعملها بعض الأساتذة.

- ✓ اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ.
- ✓ الحالة المادية الضعيفة للآباء التي تجب رهم على طلب مساعدة أبنائهم عن طريق العمل وترك مقاعد الدراسة.
- ✓ هذا أهم ما توصل إليه الباحث من خلال دراسته وتعتبر دراسة جيدة لأنها كشفت لنا بصورة حقيقية عن مؤشرات ونتائج مسجلة، كما كشفت عن أهم الأسباب الكامنة وراء ظاهرة الرسوب والتسرب.

دراسة إبراهيم داوود الداوود: بعنوان [15] "مشكلة الفاقد التربوي أسبابها وطرق معالجتها " وطبقها على التعليم الثانوي التقني وذلك بهدف الكشف عن حجم ظاهرة الإهدار التربوي في التعليم الثانوي التقني في الدول العربية وقد اعتمد على بيانات وإحصائيات رسمية للوصول إلى هدفه، وتوصل في دراسته إلى ما يلي:

- ✓ بلغت نسبة النجاح62.60%، أما نسبة الرسوب37.40 %.
- ✓ بلغ متوسط مدة دراسة الخريج الواحد 4.19 سنة.
- ✓ بلغ عدد السنوات المهدرة بسبب الرسوب والتسرب38.40% .
- ✓ تختلف نسب الرسوب في حدتها باختلاف المعاهد (الصناعي، الزراعي، التجاري).

أمّا العوامل المؤدية للرسوب والتسرب فقد اتفق الغالبية على ما يلي:

- ✓ الغياب المتكرر للتلميذ عن الدراسة.
- ✓ النظرة المتشائمة من قبل التلاميذ لمستقبلهم العلمي والوظيفي.
- ✓ انقطاع العلاقة بين المؤسسة التعليمية والأسرة.
- ✓ مرور التلاميذ باضطرابات نفسية واجتماعية.
- ✓ التلاميذ الموجهين إلى هذا النوع من التعليم أغلبهم ذوي مستويات متدنية.
- ✓ عدم قدرة أغلب التلاميذ على التكيف مع الجو الدراسي في المعاهد التقنية.
- ✓ قلة فرص العمل أمام خريجي هذا النوع من التعليم.
- ✓ **الدراسة التي قامت بها هادية محمد أبو كليلة** بعنوان"[15] مشكلة الإهدار التربوي" وقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن حجم الإهدار التربوي في بعض الدول العربية وقد توصلت الباحثة إلى وجود نسب مختلفة الحدة بالنسبة للرسوب والتسرب وذلك باختلاف المراحل التعليمية واختلاف الدول (البحرين، الكويت، سلطنة عمان سوريا) كما توصلت الباحثة إلى أن أهم العوامل المؤدية لهذه الظاهرة هي:
- ✓ العوامل الاجتماعية كالخلافات الو الدية.

- ✓ المستوى الاقتصادي الضعيف للأسرة.
- ✓ عوامل مدرسية كتدني مستوى المنهج الدراسي، ظروف بيئية مدرسية.
- ✓ ضعف العلاقة بين الأسرة والمدرسة.
- ✓ استمرار بعض المفاهيم الخاطئة التي يتمسك بها بعض الآباء من بقاء البنات
- ✓ في البيت لانتظار الحياة الزوجية.

الدراسة التي قام بها العايب رابح وبوطوطن محمد الصالح حول[15] أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة " وذلك للكشف عن أسباب الرسوب المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي وشملت هذه الدراسة عينة مكونة من 111 أستاذا وأستاذةً، وتوصلا إلى أنه هناك مجموعة من الأسباب تقف وراء رسوب التلاميذ وهي معروضة في الجدول الموالي:

جدول رقم (01) الأسباب التي تقف وراء رسوب التلاميذ.

الأسباب الأكثر أهمية	%	الأسباب الأقل أهمية	%
اكتظاظ الأقسام	%75.79	الإعاقة الجسمية	%78.37
سوء التوجيه المدرسي	%63.06	اليتم	%54.21
امتداد الضعف المدرسي إلى المراحل التعليمية السابقة	%61.21	سوء الأحوال الصحية	%54.05
عدم وجود تشجيع للأساتذة	%59.46	فقدان أحد الوالدين	%47.74
المشاكل الاجتماعية للأساتذة	%58.53	عدم تحضير الدروس من قبل الأساتذة	%34.23
نقص وسائل التعليم	%56.73	سوء تحضير الدروس من قبل الأساتذة	%34.23
الانتقال الآلي	%54.36	الميل المتزايد إلى اللهو	%33.33
عدم اتصال الأولياء بالأساتذة	%52.25	صعوبة التكيف	% 32.43
غياب التجهيز الثقافي	%51.35	الحرمان العاطفي	% 32.43
التسيير السيئ للمؤسسات التعليمية.	%45.94	تغيب الأساتذة	%29.72

شكلية مجالس الأقسام	%45.94	طبيعة أسئلة الفروض والامتحانات	%28.82

الدراسة التي قام بها محمد لحرش حول[15] "أسباب الرسوب في البكالوريا في رأي الأساتذة والأولياء" للتعرف على نسبة النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا في بعض السنوات الماضية، وكذا معرفة أسباب الرسوب في امتحان البكالوريا من وجهة نظر الأساتذة والأولياء وهل هناك فرق بينهما وقد طبقت هذه الدراسة على عينتين وهما 150 أستاذاً و200 ولي تلميذ، وقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى ما يلي:

الجدول رقم (02) نسبة النجاح والرسوب في امتحان البكالوريا في بعض السنوات الماضية.

الموسم الدراسي	**نسبة النجاح**
1970 – 1969	% 59.13
1990 – 1989	% 18.22
1994 – 1993	% 15.20
1995 – 1994	% 19.42
1996 – 1995	% 23.07
1997 – 1996	% 26.55

وتوصل إلى أن الأسباب الرئيسة للرسوب هي:

- ✓ عوامل خاصة بالبرنامج الدراسي.
- ✓ عوامل خاصة بالطلبة.
- ✓ عوامل بيداغوجية.
- ✓ عوامل اقتصادية.
- ✓ عوامل خاصة بالأساتذة.
- ✓ عوامل اجتماعية.

كما توصل إلى أن هناك فروق بين الأولياء والأساتذة في العوامل الخاصة بالأساتذة والعوامل الاجتماعية، أما العوامل الأخرى فلا توجد فروق بينهما.

إجراءات الدراسة الميدانية

المنهج المتبع في الدراسة:

اعتمدنا في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لكونه يتلاءم مع طبيعة الموضوع إذ يعتبر هذا المنهج " طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كمياً عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.[15]

عينة الدراسة:

جدول رقم (03): توزيع عينة الدراسة

الجنس / الاختصاص	ذكور	إناث	المجموع
علوم طبيعة وحياة	13	17	30

وقد تم سحب هذه العينة بطريقة عمدية أو قصدية وطريقة اختيار هذه العينة هو "أن يتعمد الباحث إجراء الدراسة على فئة معينة وتكون نتائج البحث بهذه الطريقة صحيحة إذا تعمد الباحث سحب العينة لاعتبارات علمية وتكون النتائج خاطئة إذا كان السحب لاعتبارات غير علمية.

وصف أدوات جمع البيانات:

-تم توزيع استمارة استطلاع الرأي العام على مجموعة من التلاميذ المعيدين تهدف إلى محاولة التعرف على أهم العوامل المتسببة في رسوب وتسرب التلاميذ.

-إنشاء استمارة استبيان .kوبعد تقويم هذه الأداة وتعديلها من طرف الأساتذة المحكمين تم إخراج استمارة الاستبيان في صورتها النهائية، ويتكون من صفحتين تضمنت الصفحة الأولى مقدمة للاستبيان التي بلغ مجموعها 25 بنداً وهي موزعة كما يلي:

م1: محور العوامل المتعلقة بالحالة الاجتماعية لأسرة التلميذ، ويضم الأسئلة رقم (20.2.1.)

م2: محور العوامل المتعلقة بالحالة المادية لأسرة التلميذ، ويضم الأسئلة رقم.(21.4.3)

م3: محور العوامل المتعلقة بالبرنامج الدراسي المقرر، ويضم الأسئلة رقم.(22.6.5)

م4: محور العوامل المتعلقة بالتوجيه المدرسي، ويضم الأسئلة رقم(23.8.7)

م5: محور العوامل المتعلقة بتقصير الأستاذ، ويضم الأسئلة رقم (24.10.9)

م6: محور العوامل المتعلقة بتقصير التلميذ، ويضم الأسئلة رقم (13.12.11)

م7: محور العوامل المتعلقة بنظام الامتحانات، ويضم الأسئلة رقم (25.15.14)

م8: محور العوامل المتعلقة بالوسائل التعليمية، ويضم الأسئلة رقم (17.16.)

م9: محور العوامل المتعلقة بالصحة النفسية والجسدية للتلميذ، ويضم الأسئلة رقم (19.18.).

الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

الصدق:

صدق المحكمين:

كما سبق ذكره فقد عرضت هذه الأداة على مجموعة من الأساتذة أهل الاختصاص لتقويم هذه الأداة وتعديلها، وقد قدموا مجموعة من الملاحظات والتعديلات حتى وصل الى صورته التي طبقناها.

صدق المقارنة الطرفية:

جدول رقم(04) : نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية باستخدام اختبار "ت"

ن	الفئة العليا		الفئة الدنيا		ت المحسوبة	درجة الحرية	ت المجدولة	مستوى الدلالة
40	م1	ع1²	م1	ع 1²	20.61	38	2.39	دالة عند 0.01
	48.5	2.75	36.75	10.20				

من خلال عرض هذا الجدول يتبين لنا أن قيمة " ت " المحسوبة أكبر من قيمتها المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 بدرجة حرية والتي تساوي df=(2n-2)=40-2=38

ومن خلال هذا فإن الفروق بين الأقوياء والضعفاء في الاستبيان فروق ذات دلالة إحصائية ويدل ذلك على صدق هذه الأداة.

الثبات:

ويعرف الثبات على " أنه نسبة التباين الحقيقي في الدرجة المستخلصة من اختبار ما" [15] كما يعرفه عبد الحفيظ مقدم على أنه " مدى الدقة أو الاتساق أو استقرار نتائج الأداة فيما لو طبقت على عينتين من الأفراد في مناسبتين مختلفتين[15].

استعملنا في الدراسة الحالية طريقة التجزئة النصفية وحساب معامل الارتباط بيرسون بين جزاي الاختبار، بحيث نقوم بتجزئة بنود الاختبار بطريقة وترية (زوجي، فردي) ثم نقوم بحساب معامل

الارتباط بيرسون بينهما وبالتطبيق مع إعطاء درجة 2 للإجابة بنعم ودرجة 1 للإجابة ب لا وجدن أن: ر= 0.53.

وتمثل هذه القيمة معامل الارتباط لنصف الاختبار ولمعرفة قيمة الثبات لكل الاختبار نطبق معادلة سبيرمان براون التصحيحية والتي تساوي: ر= 0.69

وبمقارنة قيمة" ر "بعد التصحيح والتي وجدناها تساوي 0.69 بقيمة "ر" المجدولة عند درجة الحرية التي تساوي (ن-1) = 60 -1 = 50 نجد أن قيمة "ر" المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي فان القيمة دالة وتعبر عن ثبات الاختبار مما يسمح لنا بتطبيق هذه الأداة بكل اطمئنان .

عرض نتائج الفرضية الأولى:

تقول الفرضية: هناك مجموعة من العوامل والأسباب تكمن وراء رسوب التلاميذ لدى تخصص علوم طبيعة وحياة من وجهة نظر التلاميذ

سنقوم في هذا الجزء بترتيب أهم الخمس المراتب الأولى للعوامل التي تؤدي إلى رسوب التلاميذ وتسربهم، و ذلك حسب رأي التلاميذ باختلاف جنسهم ومستوياتهم التعليمية واختصاصهم العلمي.

جدول رقم (05): ترتيب التلاميذ لأهم العوامل المؤدية إلى رسوب التلاميذ.

العوامل	العينة	المتوسط الحسابي	الحد الأقصى	الحد الأدنى	الانحراف المعياري
1-المقرر الدراسي	30	2.73	3.00	1.00	0.52
2-التوجيه المدرسي	30	2.20	3.00	0.00	1.06
3-تقصير الأستاذ	30	2.16	3.00	0.00	0.94
4-نظام الامتحانات	30	1.96	4.00	0.00	1.09
-الوسائل التعليمية	30	1.43	2.00	0.00	0.67
6-تقصير التلميذ	30	1.23	3.00	0.00	1.22
7-الحالة المادية	30	1.20	2.00	0.00	0.76
8-الصحة النفسية	30	1.06	2.00	0.00	0.44

9- **الحالة الاجتماعية**	30	0.12	3.00	0.00	1.12

يتضح من خلال هذا الجدول ما يلي

- ✓أن المقرر الدراسي كان أول عامل بحد أقصى هو 3 وحد أدنى 1، والمتوسط الحسابي كان 2.73، والانحراف المعياري 0.52 .
- ✓-وفي المرتبة الثانية التوجيه المدرسي بمتوسط حسابي 2.20، وحد أقصى 3، وانحراف معياري 1.06.
- ✓-وفي المرتبة الثالثة كان محور تقصير الأستاذ بمتوسط حسابي 2.16، وانحراف معياري 0.94 .
- ✓-وفي المرتبة الرابعة كان محور نظام الامتحانات بمتوسط حسابي 1.96، وانحراف معياري 1.09.
- ✓-وفي المرتبة الخامسة كانت الوسائل التعليمة بمتوسط حسابي 1.43 وانحراف معياري 0.67 .
- ✓-وفي المرتبة السادسة كان تقصير التلميذ بمتوسط حسابي 1.20 وانحراف معياري 0.76.
- ✓-وفي المرتبة الثامنة الصحة النفسية، بمتوسط حسابي 1.06، وانحراف المعياري 0.44.
- ✓-وفي المرتبة التاسعة كانت الحالة الاجتماعية، بمتوسط حسابي 0.12، وانحراف معياري 1.12.

عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ باختلاف مستوياتهم التعليمية في رؤيتهم لأهم الأسباب التي تؤدي إلى رسوب التلاميذ.

جدول رقم (06) نتائج الفرضية الثانية.

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين		اختبار ت العينتين مستقلتين ومتجانستين	
				اختبار ف	مستوى الدلالة		
الثانية ثانوي	15	16.13	2.74	2.52	0.12	2.37	0.02
الثالثة ثانوي	15	13.46	3.37				

يتضح من خلال عرض قيمة هذا الجدول إن اختبار ت يساوي 2.37 ومستوى الدلالة يساوي 0.12 وهذا يدل على صحة الفرضية إن العينتين متجانستين ومستقلتين، و يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ باختلاف مستوياتهم التعليمية في رؤيتهم لأهم الأسباب التي تؤدي إلى رسوب التلاميذ.

-جدول رقم (07) نتائج إجابات السنة الثانية والثالثة ثانوي.

المستوى	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف
الثانية ثانوي	**15**	**13.46**	**3.37**	**0.87**
الثالثة ثانوي	**15**	**16.13**	**2.74**	**0.70**

-يتبين من خلال عرض هذا الجدول ان قيمة المتوسط الحسابي للسنة الثالثة ثانوي كان اكبر من المتوسط الحسابي للتلاميذ السنة الثانية، والانحراف المعياري 3.37 لتلاميذ السنة الثانية، و2.74 لتلاميذ السنة الثالثة، و الانحراف القياسي لسنة الثانية 0.87 و0.70 للسنة الثالثة .

عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ باختلاف جنسهم في رؤيتهم لأهم الأسباب التي تؤدي إلى رسوب التلاميذ.

جدول رقم (08): الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التلاميذ باختلاف جنسهم في رؤيتهم لأهم الأسباب المؤدية إلى رسوب التلاميذ.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين		اختبار "ت" لعينتين مستقلتين	
			اختبار "ف"	مستوى الدلالة		
أنثى	**15.76**	**3.15**	**0.37**	**0.54**	**1.90**	**0.06**
ذكر	**13.53**	**3.20**				

يتبين من خلال عرض هذا الجدول إن قيمة مستوى الدلالة 0.54 والاختبار ف 0.37، و المتوسط الحسابي عند الإناث 15.76 وعند الذكور 13.53 ووجدنا الانحراف المعياري عند الإناث 3.15 وعند الذكور 3.20، أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ باختلاف جنسهم في رؤيتهم لأهم الأسباب المؤدية إلى رسوب التلاميذ، و هذا يدل على عدم صحة هذه الفرضية أي أنها غير دالة.

مقترحات الدراسة:

من خلال هذه الدراسة توصلنا إلى نتائج تخص أهم العوامل والمسببات التي تكمن وراء ظاهرة الرسوب، والتي تعتبر مظهرا من مظاهر الإهدار التربوي لدى تلاميذ تخصص علوم طبيعة وحياة وتنحصر معظم هذه العوامل بحسب رأى التلاميذ، وانطلاقا من هذا فإننا نتقدم ببعض المقترحات وهي:

-إعادة النظر في طريقة التوجيه المعتمدة من طرف المؤسسات المسؤولة عن ذألك وضرورة النظر أيضا في محتوى الحصص الإعلامية التوجيهية التي تقدم للتلاميذ في هذه المرحلة، ومدى حداثتها ومواكبتها للمتطلبات الحالية،

النظر في قضية الحجم الساعي لليوم الدراسي وعدد المحاور المقررة، وجعلها تتماشى مع الطاقة الاستيعابية للتلاميذ،

-النظر في بعض مشاكل التلاميذ المادية، ومحاولة أنشاء نظام خاص بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل مادية واجتماعية حادة.

المراجع:

1. المنجد في اللغة والإعلام، منشورات دار المشرق، بيروت، ب، ط 1984.

2. محمد أرزقي بركان: التسرب المدرسي عوامله نتائجه وطرق علاجه، مقال منشور بمجلة الرواسي، عدد 3 أكتوبر 1991، باتنة.

3. إبراهيم داوود الداوود: مشكلة الفاقد التربوي وأسبابها وطرق معالجتها.مقال منشور في موقع الانترنت، http:/www.bab.com

4. هادية محمد أبو كليلة: دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته، ب.ط، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، 2001.

5. العايب رابح، بوطوطن محمد الصالح: أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة، مقال منشور بمجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة قسنطينة، عدد 10 ديسمبر 1998.

6. محمد لحرش: أسباب الرسوب في البكالوريا في رأي الأساتذة والأولياء، عروض الأيام الوطنية الثالثة لعلم النفس وعلوم التربية حول علم النفس وقضايا المجتمع، منشورات جامعة الجزائر، الجزء الأول، طباعة ونشر وتوزيع دار الحكمة، الجزائر 1998 .

7. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون .الجزائر (ب ط)1995 .

8. صفوت فرج: القياس النفسي، دار الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الرابعة2000 .

9. عبد الرحمان عدس: أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الثالثة 1999.

تطبيق مناهج التدريس وعدم توافقها مع واقع المدرسة الجزائرية

Aplication of teaching curricula and thier incompatibility with the rerlity of the Algerian school

أ. عبد العالي موساوي جامعة حمه لخضر –الوادي–
أ.دلة عودة جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف–

ملخص المداخلة:

يعتبر التعليم الركيزة الأساسية في تطوير و نهوض الأمم ومواكبة التطور العلمي العالمي ،حيث تحرص دائما النظم الجديدة على تغيير المناهج الدراسية بشكل تجعلها تواكب الحداثة والنهضة العلمية العالمية ،وبما أن العصر الحالي يزخر بالعديد من المتغيرات المعرفية والتكنولوجية والتي لها انعكاساتها على الحياة الشخصية والمجتمعية ، مما فرض تحديد معالم التعلم الذي يمكن الفرد من المنافسة والقدرة على الابتكار وعلى الاختيار والمرونة وغيرها من الصفات التي يجب أن تكون من أهم مخرجات التعليم والاستفادة من معطيات التطور الرقمي والتكنولوجي والذي بدوره فرض على المعلمين إعادة النظر في طرق التدريس من حيث تصميم الدروس و اكتساب الخبرات الكافية لإتاحة فرص المناقشة أمام الطلبة لتطوير فهمهم وأساليب الاستسقاء العلمي لديهم بصورة متوازنة و متنوعة مما يسمح لهم بامتلاك مهارات التعلم الذاتي الأمر الذي يمكنهم من مضاعفة حجم المعرفة في كل المجالات ،فهل التغيرات في محتوى المناهج التعليمية يتوافق وواقع المدرسة الجزائرية من حيث الإمكانات والاستعدادات البشرية والمادية؟

الكلمات المفتاحية: المدرسة الجزائرية،المناهج التعليمية،طرق التدريس.

Summary of the intervention:

Education is the main pillar in the development and advancement of nations and keeping pace with the global scientific development, where the new systems are always keen to change the curriculum in a way that keeps pace with modernity and the global scientific renaissance, and since the current era is full of many cognitive and technological variables Which has implications for personal and community life, which imposes the parameters of learning that enables the individual to compete and the ability to innovate and to choose, flexibility and other qualities that must be one of the most important outcomes of education and take advantage of the data of digital and technological development which in turn Teachers are required to review teaching methods in terms of designing lessons and gaining sufficient experience to provide opportunities for discussion for students to develop their understanding and methods of scientific ascites in a balanced and varied way, allowing them to possess self-learning skills, enabling them to double the amount of knowledge. In all areas, are the changes in the content of the curriculum compatible with the reality of the Algerian school in terms of human and material capabilities and preparations?

.**Keywords:** Algerian school, curriculum, teaching methods

مقدمة:

يعتبر التعليم ركيزة أساسية في تطور ونهوض الأمم، إذ أن التعليم يصاحب الطالب منذ نعومة أظافره وصولا إلى المرحلة الجامعية، التعليم يشكل عقل الإنسان وقيمه وطريقة تفكيره وكيفية نظرته للأمور وتعامله مع الآخر، ويقول خبراء في مجال التعليم إن "الهدف من العملية التعليمية هو مساعدة الطالب على فهم واستيعاب ما يتعلم ليتمكن من تطبيقه مستقبلا". فالتعليم هو تسليح الطالب بما يلزمه من معرفة ومهارات تمكنه من تحقيق أهدافه الحياتية ومواكبة التطور العلمي العالمي، فإن لم يحقق التعليم له ذلك فهناك حاجة إلى تطويره،و من هنا تتضح أهمية المناهج الدراسية في حياة الأمم والشعوب، مع التغييرات التي تطرأ على تلك المناهج مع تغير الأنظمة السياسية بها. فتحرص دائما النظم الجديدة على تغيير المناهج الدراسية بما يتناسب مع توجهها الجديد، فتعمل دول الاحتلال على تغيير المناهج الدراسية في الدول التي تسيطر عليها، ونفس السلوك يحدث مع خروج الاحتلال، إذ يعمد النظام الوطني الجديد إلى تغيير المناهج من أجل إضفاء صبغة جديدة على فكر النشأ، وإذا تتبعنا بعض الدول الأسيوية التي شهدت نهضة حديثة، مثل كوريا الجنوبية وماليزيا وسنغافورة، سنجد أن السمة المشتركة في تلك الدول جميعها هو اهتمامها بالتعليم وتعديل مناهجها الدراسية بشكل جعلها تواكب الحداثة والنهضة العلمية العالمية.

1-الاشكالية:

مما لا شك فيه أنه لا يوجد نظام تعليمي يتصف بالكمال أو بالكفاءة التامة،فالتعليم العام عملية معقدة متعددة الجوانب والمسارات و متنوعة في مكوناتها و الأنشطة والعمليات المتعلقة بها، فإشكالية تجويد التعليم ومحاولة رفع المستوى التعليمي و التي تمثل مطلبا وهدفا أساسيا،قد تعني ضرورة الإهتمام بمدخلات العملية التعليميةذات الصلة المباشرة بالمتعلم مثل المناهج ومصادر التعلم والمعلم والادارة وقد تتعاداها إلى مصادر أخربمثل النظم الاجتماعية والاثتصادية التي تفلرض توجهات ضاغطة و ربما عكسية لمسارات الحاجة لتطوير التعليم (الشراح،2002،ص217).

فالمناهج الدراسية باعتبارها واحدة من أكثر مدخلات العملية التعليمية أهمية، والتي يعلق عليها البعض كثيرا من جوانب الفشل،قد تكون مناسبة أو متطورة،لكن الاختلالات الناجمة قد تكون راجعة لتراخي المعلمين وضعف كفاءتهم وتدني برامج إعدادهم بما يتوافق والتغيرات الحاصلة في محتوى المناهج التي تخضع لمتطلبات التطور العلمي العالمي ،و ربما تتأثر الجودة التعليمية بعدم قدرة الادارة على توفير الوسائل التعليمية الحديثة اللازمة لنجاح العملية التعليمية و من هنا تأتي أهمية البحث ،كمحاولة للتعرف على واقع العملية التعليمية في ظل التغيرات التي مست التغيير والتطوير في المنهاج ، فهل التغيرات في محتوى المناهج التعليمية يتوافق وواقع المدرسة الجزائرية من حيث الإمكانات والاستعدادات البشرية والمادية؟و هل هذا التغيير يحقق الأهداف ومخرجات التعلم المستهدفة؟

2-الأهمية والأهداف: يتمثل الهدف العام للبحث في محاولة التعرف على بعض المشكلات التربوية التي تحد من فعالية العملية التعليمية فيما يتعلق ببعض مكوناتها و بناء مناهجها،وكيفية تطبيقها و مدي توفير الاطارات التعليمية الكفئة إلى جانب الوسائل التعليمية التي تواكب التطور التكنولوجي الحديث مما يسهل عملية التعلم الذاتي

لدى الطالب وفق ما تقتضية متغيرات التوجه العلمي العالمي الحديث لضمان نجاح العملية التعليمية بمدخلاتها ومخرجاتها.

3-مفاهيم الدراسة:

3-1-تعريف المنهاج:هومجموعة متنوعة من الخبلرات التي يتم تشكيلها و إتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها،وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ،وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تتحمل مسؤولية التربية،و يشترط في هذه الخبرات أن تكونمنطقية وقابلة للتطبيق و التأثير"(أحمد خيري،1973،ص89)

3-2-تعريف المناهج التعليمية: " مجموعة الخبرات التربية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواءا داخلها أو خارجها و ذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل،أي النمو في كافة الجوانب العقلية و الثقافية و الدينية و الاجتماعية و الجسمية و النفسية و الفنية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم و يكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم و مجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجهوهم من مشكلات.(حلمي أحمد ،ص6.)

3-4-تعريف المدرسة الجزائرية:"مدرسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد ووظيفتها الاساسية تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة و تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له "(أحمد عبد الفتاح ،2004،ص217.)

3-5-تعريف طرق التدريس:ويعرف مصطفى (2003) طريقة التدريس بأنها : "الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية ، وقد تكون الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة مشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات"(مصطفى صلاح،2003،ص86)

4-المبادئ التي يقوم عليها المنهاج:

-المنهاج ليس مجرد مقررات دراسية إنما هو جميع النشاطات التي يقوم بها الطلبة الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة و توجيه منها ،ابتداء بالأهداف و انتهاء بالتقويم.

-إن التعليم الجيد يقوم على أساس مساعدة المتعلم كي يتعلم،و كيف يتعلم؟منخلال توفير الشروط و الظروف الملائمة لذلك، وليس بواسطة التعليم أو التلقين المباشر.

-إن التعليم الجيد يعمل على مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى قدراتهم واستعداداتهم و ميولهم و مراعاة اختلافاتهم و فروقهم الفردية.

-تتوقف القيمة الحقيقية للمعارف و المهارات المكتسبة على مدى قدرة المتعلم في استخدامها و الاستفادة منها في الحياة اليومية و المواقف المختلفة.

-ينبغي أن يكون المنهاج مرنا يتيح الفرصة للمعلمين كي يوفقوا بين الأساليب المناسبة للتعليم وخصائص الفئة المدرسة، مع الأخذ في الاعتبار متطلبات الحاضر و تطلعات المستقبل.

-ينبغي أن يراعي المنهاج اتجاهات المتعلم واتجاهاته، وقدراته واستعداداته و مشاكله اليومية و أن يساعدهم على إحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوكهم.(جابر عبد الحمد جابر وآخرون،مهارات التدريس،دار النهضة العربية،القاهرة،1982،ص26.)

5-عناصر المنهاج: عناصر المنهاج مترابطة متشابكة يؤثر كل منها في الآخر و يتأثر بها

أولا: الأهداف التعليمية: و هي عبارة عن نواتج تعليمية مخططة، نسعى إلى اكسابها للمتعلم بشكل وظيفي، يتناسب مع قدراته و يلبي حاجاته،و نعمل من خلال الأهداف التربوية على إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم، إذن الهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية، و هو الغاية التي ننشد تحقيقها، و بهذا نعتبره الغرض الأسمى في العمل التربوي.(محمد رضا البغدادي،1983،ص29)

ثانيا: المحتوى:وهو المعرفة المنهجية المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، و يتمثل المحتوى الدراسي في المعارف و المعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين.(نفس المرجع،ص31.)

ينقسم المحتوى إلى مجالات وينقسم كل مجال إلى مواد دراسية ، وتنقسم كل مادة إلى وحدات كبرى، وكل وحدة إلى مواضيع، وبهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي.

أ-تصنيف المحتوى:

-**الحقائق:** هي المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة و الإحساس المباشر.

-**البيانات:** هي مجموعة الإحصاءات و البيانات العددية عن ظاهرة ما.

-**المفاهيم:** هي صور ذهنية لا حصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحددها .

-**المبادئ و التعميمات:** تتمثل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر.

-**الفرضيات والنظريات:** و تتكون من العلاقة بين مبدئين أو أكثر.

-**المهارات:** تتمثل فيما يقوم به المتعلم في المجال النفسي، الحركي أو الأدائي.

-**الاتجاهات و القيم:** ما يكون المتعلم من اتجاه وجداني نحو موضوع ما،و ما يتكون لديه من سلم للقيم. (فؤاد سليمان قلادة،1982،ص67.)

-**صدق المحتوى:** الصدق هو الصحة والدقة و الارتباط بالاهداف و مواكبة الاكتشافات العلمية المعاصرة و أهمية المحتوى للمجتمع و المتعلمين.

-**الاتساق مع الواقع الاجتماعي و الثقافي:** لا بد أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية و بالواقع الاجتماعي والثقافي.

-**التدرج:** مراعاة المحتوى للتعلم السابق للمتعلمين.

-**التوازن:** أن لكون متوازنا بين العمق و الشمول ،و بين النظري والعملي و بين الأكاديمي و المهنيو بين احتياجات الفرد والمجتمع.

-**التواصل:** مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقلة للفلرد والمجتمع.

ب-معايير ترتيب المحتوى:

-**معيار الاستمرارية:** ويقصد به العلاقة الرئيسة بين المواضيع،أي أن تتدرج المواضيع من مستوى لآخر.

-**معيار التكامل:**و يقصد به العلاقة الأفقية بين المواد الدراسية، أي الربط بين المواد الدراسية.

معيار التوحيد: أي وضع المواد المتخصصة في وحدات معا.

ثالثا :الطرائق والوسائل:

أ-طرائق التدريس: تعرف الطريقة بأنها:"الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو إثارة مشكلة، أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات. (حسن حسين زيتون ،1995،ص82.)

-أهم طرائق التدريس الحديثة:

-طريقة المشروع

-طريقة حل المشكلات.

-الطريقة الاستكشافية.

-طريقة العصف الذهني.(محي الدين توق و عبد الرحمن عدس،أساسيات علم النفس التربوي،الناشر جون وايلي و ابنائه بدعم من الجامعة الأردنية،لندن،انجلترا)

ب- الوسائل التعليمية: و هي أدوات يتوصل بها المعلم لتحقيق أهداف التعليم، و يندرج تحت الوسائل كل ما يستعان به لتسهيل التعليم.

رابعا: الانشطة التعليمية: و يقصدبها الجهد العقلي أو الحركي أو الحسي الذي يبذله المتعلم من أجل بلوغ هدف ما، أي أن النشاط محدد بمحتوى المادة و أهدافها، وله خطة يسير عليها و هدفا يسعى لتحقيقه، و قد تربط الانشطة بالخبرات،.

أ-أسس اختيار الانشطة التعليمية:

-أن يكون المعلم واع باهمية الانشطة التعليمية، و دورها في إكساب المتعلم المعارف و المهارات المدروسة.

-أن يخطط للانشطة من حيث كمها، و نوعها واستعمالها في موضعها المناسب.

-أن يهيئ كل الإمكانات المتاحة (بشرية،مادية) التي تساعد على أداء الأنشطة التعليمية.

-أن يعمل على ربط الأنشطة لحاجات المتعلم واهتماماته وميوله.

-أن يشرك الطلبة في التخطيط للأنشطة التعليمية.(محمد الدريج،1990،ص95.)

خامسا: التقويم: هو عملية تشخيص، علاج، لمواقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج ككل،أو أحد عناصرهو ذلك في ضوء الاهداف التعليمية، بالتقويم يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، ومن ثمه يزودنا بتغذية راجعة لإعادة النظر في عناصر النتهج بعدتحديد جوانب القوة وتعزيزها و جوانب الضعف و تداركها.

سادسا:العناصر غير المباشرة للمنهاج: هناك بعض العناصر التي يهتم بها المنهاج و يعتبرها من العوامل التي تؤثر في بنائه في مختلف خطواته ومراحله(التخطيط، التنفيذ، التقويم) و من هذه العناصر:المتعلم، المعلم، النظام المدرسي، المحيط الأسري و الاجتماعين وسائل الإعلام، النظام الاقتصادي، و السياسي،مكانة العلم والعلماء في المجتمع، التطورات والاكتشافات الحديثة.(نورمان جرونلند،د س،ص114.)

6-بناء المنهاج:

أ-الاتجاهات الكبرى في بناء المنهاج: هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية يقوم عليها المنهاج هي:

الاتجاه الاول: المتعلم محور المنهاج: هذا الاتجاهينطلق من قدرات المتعلم وميوله وخبراته السابقةكأساس لاختيار محتوى المنهاج و تنظيمه ويمثل هذا الاتجاه الأساس النفسي للمنهاج.

الاتجاه الثاني : المعرفة محور المنهاج: ينطلق من أن المعرفة هي الغاية التي يجب أن توجه لها كافة الجهود و الامكانات لصب المعلومات في عقول المتعلمين، مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين،دون الأخذ في الاعتبار ميولهم و خبراتهم السابقة، وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهاج.

الاتجاه الثالث: المجتمع محور المنهاج: ينطلق هذا الاتجاه من ثقافة و فلسفة المجتمع و حاجاته و يمثل هذا التجاه الأساس الفلسفي و الاجتماعي للمنهاج.

ب أسس بناء المنهاج: يقصد بها "العوامل الأساسية المؤثرة في مراحله المختلفة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) و هي مصادر المنهاج ومحدداته، يتفق علماء المناهج التعليمية على أن **هناك أربعة أسس رئيسية يعتمدون عليها عند تخطيط المنهاج و بنائه وهي:**

-الأساس الفلسفي التربوي.

-الأساس العقلي المعرفي.

-الأساس النفسي الوجداني.

-الأساس الاجتماعي الثقافي.(محمد صلاح الدين ،1977،ص120)

فالمنهاج يجب أن يستند إلى فكر أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل المؤثرة في بنائه وتنفيذه و الاسس التي يبنى عليها.

7-المناهج الدراسية والعولمة:أشار(الخوالدة، 2004) إلى إن العولمة هي ظاهره إنسانية استحقت على المجتمعات البشرية إبعادها المختلفة ومنها استحقاقاتها على المناهج التربوي، حيث تفرض استجابتها لها وتلبي الاحتياجات التربوية في عصر العولمة وتكنولوجيا المعلومات ، وفيما يلي بعض الأسس والمبادئ لإصلاح المناهج التربوية في المدارس التعليمية المعاصرة:

1- إن تركد المناهج على مبادا التعلم الذاتي عند المتعلمين في المدارس من اجل الاستمرار في التعليم لغرض التكيف مع المتغيرات الثقافية المتغيرة في الواقع الاجتماعي والتوازن معها ليبقي الإنسان حيا م الناحية الثقافية وقادر على إعطاء دوره الاجتماعي بأحسن مستوى ممكن.

2- إن يتم اختيار المناهج التربوي من اجل تزويد المعلمين بمعرفه فعاله تساعدهم على التكيف مع المجتمع والعيش مع المتجمعات الإنسانية الأخرى، وإنماء قدرات المتعلمين الشخصية بمستوى إمكاناتهم.

3- إن تركز المناهج التربوية على كيف يعرف المتعلم وليس ماذا يعرف؟ أي على طريق اكتساب المعرفة وتحصليها والبحث عنها بصوره متكاملة تجمع بين خصائص الفهم والتمثل وإمكانية التوظيف والاستخدام فضلا عن قدره على النتاج والعمل.

4- إن تسهم المناهج في تشكيل عقل المتعلمين يحث يتمكنون من توليد معارف جديدة من معلومات قليله، وتوسيع قاعدة المعارف ألمقدمه إليهم لفرض التكامل والاندماج والابتعاد عن التخصص والضيق.

5- إن تعني المناهج التربوية بتقديم أساسيات المعرفة وفلسفتها للمتعلمين والتطور التاريخي للفكر الإنساني وتحدياته الراهنة.

6- ضرورة تنفيه المناهج التربوية من المفاهيم والأفكار الخرافية وتقديس المعرفة والتراث ومحاربه اللاعقلانية في الكتب المدرسية وتنمية المهارات العقلية الأساسية مثل الاستدلال والاستنباط والاستقراء والتحليل والتركيب أضافه إلى مهارات التواصل الإنساني .

7- إدخال التكنولوجيا والمعلوماتية في بينه المناهج التربوية بحيث تشكل جزء لا يتجزأ من بينه المناهج وإدخال الآلات الذكية لنهوض بالذكاء البشرى الطبيعي وتهدئيه المتعلمين لادوار تعليمة جديدة هي التعلم عن بعد والعمل مع الفريق والتعلم بالمشاركة والتعلم الالكتروني والتعلم المفتوح والتعلم التكافلي وبناء المناهج بحيث تتبادل الأدوار بين المدارس والمصانع و مواقع العمل واكتساب مهارات التعامل والمبادأة وحسن التصرف في المواقف المختلفة.

8- إن تركز المناهج التربوية على المتعلم نفسه والاهتمام بالطابع الشخصي له بحيث يصبح هو محور العملية التعليمة.

9- إن تراعي المناهج التربوية توفير فرص إمام الطلبة وتعلمهم وتنميه الشعور بالمسؤولية وحسن الاختيار من وسط البدائل وتطوير مهارات التحكم على الأمور .

10- إن تعمل المناهج التربوية على تخليص المتعلمين من سلوكيات سلبيه مثل التعصي والعنف، عدم التسامح.القبلية.كره الإنسان الأجنبي. علاوة على مساعده المتعلمين على اكتشاف ذاتهم وإمكاناتهم وتعلمهم مهارات الحوار ومع الآخرين ومجادلتهم بالتي هي أحسن وزيادة التعليم بمشاركه الآخرين بالتعلم التعاوني والعمل على الفريق أو عن طريق المشاركة الخائلية عن بعد

10-إن تركز المناهج التربوية على قضيه اللغة وتعليمها إلى الطلبه على اختلاف مستوياتهم الدراسية وبحيث تصبح اللغة أداه التربية ونماء شخصياتهم وان تكون اللغة أداه التفكير وأداه الإيداع وأداه النمو الذهني وأداه التحليل للخطاب وتقويه العلاقات المتبادلة بين الفلسفة واللفة والمنطق. .(الخوالدة، 268:2004).

8-الصعوبات التي تواجهها عملية تطوير المنهج :إن عملية تطوير المنهج لا تتسم بالعفوية والسرعة، إن هذه العملية الإنسانية لا يمكن إن تتسم إلا عن طريق التفاعل الإنساني بين جميع الإفراد حتى يمكن تقبل القيم والاتجاهات الجديدة التي تنادي بها التنظيمات المنهجية الحديثة. وقد تنبه المتهمون بشؤون التطوير:تحديث في المجال التربوي إلى أهمية إجراء دراسات عملية للمعوقات للعمل على التغلب عليها قبل إن تعصف بخطط التطوير وبرامجه وأهدافه،**ومن معوقات تطوير المناهج وما يلي :**

أولا: معوقات تتصل بطبيعة المجتمع: المدرسة جزء من المجتمع، فتقبل إفراد المجتمع إلى المستجدات التربوية والتحمس لها لا يكون بالسهل. ف لكي يتم تطبيق المناهج بصوره صحيحة يجب إن يكون هنالك

تعاون مشترك بين المدرسة والمجتمع المحلي وان يكون هنالك توافق وتكامل في الرؤية والرسالة لكي يتم تعزيز ما يتم إعطاءه بالمدرسة ، لذلك وجب على مطوري المناهج توضيح إبعاد التطوير وضرورته لإفراد المجتمع وشرح الأهداف والفوائد التي تتحقق من ورائه.

ثانيا: **معوقات تتصل بطبيعة المشروعات ومتطلباتها المالية والمادية والبشرية :** إن التطوير عملية تنصب على جميع جوانب العملية التربوية، فإذا كانت الميزانية التي تخصصها الدولة لمواجهه أعباء التعليم فير كافية فانه يكون من الصعب حينئذ توفير المبالغ اللازمة للقيام بعملية التطوير على أتم وجه.ويستلزم تجهيز وبناء مدراس حديثة، وتوفير احدث الأجهزة والمعدات والمعامل والملاعب ، إصدار كتب جديدة للتلاميذ،إعداد المعلمين.....الخ. وهكذا يتبين إن تطوير المناهج يحتاج إلى رصد أموال هائلة ، وفي حال إهمال هذه الجانب المادي سيكون من اكبر معيقات التطوير.بالا صافه إلى وجود طبقة من الخبراء والمتخصصين الذين يعملون في إعداد وتجهيز وتقويم وتخطيط والتأليف،وأيضا التركيز على القيادات المدرسية حيث انه يؤثر كل التأثير على تطبيق المناهج ومدى تحقيق أهدافه، وفي حال قصور القيادات التربوية السوية سيقف حائلا أمام إمكانات تنفيذ التطويرات المنهجية،أما المعلم فهو أداه الاتصال المباشر مع التلاميذ وهو الذي يوكل ليه تنفيذ المنهج ويتوقف نجاح كل تطوير مهما بلغت روعه تخطيطه على الصورة التي يترجمها إليها المعلم في نهايته. فالدور الذي يقوم به المعلم في نقل التطوير من فكره إلى عمل مهم جدا ويقتضى ذلك العناية بإعداد لمعلم الكمي والكيفي وفسح المجال للنمو المهني . من هنا يجب التنبه إلى النظر إلى عملية التطوير والتخطيط للمناهج بشكل أعمق وأوسع للوصول إلى تحقيق فعلي للمنهج وإحداث التغيير المطلوب في المجتمع بتخريج أفواج من الطلبة منتجين للمعرفة، وحسب ما ذكر (الزوبعي، الجنابي،2003) بان المشكلات والمعوقات التي تخص المناهج وعمليات بنائها وتطويرها لعموم الأقطار العربية هي متقاربة إن لم تكن متشابه ويمكن تلخيصها بالاتي:

1- اتصاف المناهج بالعمومية وضعف مواكبتها للتطورات العلية والتكنولوجية وضعف ارتباطها بسوق العمل.

2- ضعف تنفيذ المنهج بشكل صحيح بسبب ضعف التأهيل والنقص الكمي بالتجهيزات والمعدات.

3- قله الاعتماد على الدراسات الميدانية التي تعتمد عليها القرارات المتخذة.

4- عدم وجود آلية واضحة للربط بين التعليم التقني والمهني ومراكز الإنتاج.

5- اختلاف الجهات المشرفة على التعليم التقني والمهني .

6- عدم الموازنة بين عدد المواد الدراسية وكم المعلومات والمعارف وكفاية الوقت المدرسي المتاح لتدريس المقررات الدراسية من جهة، ورغبه الطلبة بهذا النوع من التعليم من جهة أخرى.

7- (الزوبعي،عبير ،والجنابي،2003،ص251)

-مشكل الاكتظاظ الذي أثر بشكل سلبي على المتعلم من حيث الفهم والاستيعاب وبالتالي التحصيل الدراسي.

-كثافة المقررات الدراسية.

-اهمال الجانب التطبيقي والاهتمام بالجانب النظري.

-عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة وعدم التحكم بها.

-عدم ارتباط المناهج الدراسية بالبيئة و الواقع والمستجدات الحديثة.

-التضارب والتناقض في محتوى مقررات التدريس و تشجيع الثقافة الغربية على حساب مقومات الهوية الوطنية.

-تشجيع اللغات الاجنبية على حساب اللغة العربية.

-هيمنة ثقافة الاصلاح الظرفي والغير مدروس وفق شروط علمية ومنهجية. (علي سموك، ،ص125-126)

خاتمة:

إن عملية الإصلاح في أي نظام تربوي يعتبر ضرورة ومطلبا اجتماعيا ملحا،من أجل تحقيق التقدم والتطور الحاصل محليا وعالميا على كافة الأصعدة ،لذا تسعى الدول لتجنيد كافة الطاقات و حشد الإمكانات و الوسائل مادية كانت أم بشرية بضمان النجاح لهذه العملية،فالإصلاح التربوي لا يستهدف الجوانب المعرفية فحسب،و لا يقترعلى التحصيل العلمي التراكمي دون الاستفادة منه في تكوين جيل جديد قادلر على الإبداع والإبتكارلتحقيق التنمية الشاملة،الأمر الذي يستدعي المراجعة والتقييم و إعادة النظر في واقع التعليم بكل مستحدثاته،و لا يتأتي ذلك إلا بالعمل الجاد المبني على أسس منهجية وعلمية مدروسة للوقوف على مكامن التقصير والعجز في آليات الإصلاح التربوي لتدارك الأمربالتصحيح لتحقيق الأهداف المنشودة،

ولهذا الغرض يقدم الباحثان مجموعة من الاقتراحات تمثلت في:

-إقامة ورشات عمل جدية لتطوير المناهج الحالية وإجراء التعديلات الضرورية في ظل الظروف الراهنة.

-العمل على استحداث أساليب تدريس جديدة، لكسر الجمود في الصفوف الدراسية، بما يتناسب وواقع المدارس الموجود، وبيئاتها والظروف المحيطة بها.

-تشكيل لجان وطنية للعمل على تغيير المناهج وخصوصا المتعلقة بالمواطنة وتعزيز منظومة القيم الأخلاقية لما يلاحظ من تردي في السلوكيات العامة والافتقار إلى الشخصيات القيادية الفذة الصانعة للقرارات.

–السعي الحقيقي والفعلي إلى جعل التعليم ديمقراطي وعدم تسييسه وجعله يخدم إغراض ومصالح على حساب بناء شخصية الإفراد وانطلاقها نحو المعرفة بطرق تكنولوجية حديثة مواكبه لتغييرات العصر.

–تغيير النمط السائد في المدارس من التقليدي إلى الحديث سواء في طرح المعلومة أو توصيلها ، والتعامل مع الطلبة ، واستحداث انظمه جديدة في الانضباط المدرسي، لتعزيز دور المدرسة وتفاعلها مع سائر الجهات الرسمية والحكومية والمحلية.

–محاولة تلافي جوانب القصور و الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية المتاحة على نحو فعال ،وزيادة دافعية المعلمينو رفع كفائتهم عبر دورات تكوينية وتدريبية و لو في نطاق عملهم عبر اختصاصيين لإحاطتهم بكيفية استخدامها مع وجود اختصاصي لصيانتها .

قائمة المراجع:

1. أحمد خيري كاظم،وسعد يسرى زكي،تدريس العلوم،دار النهضة العربية،القاهرة،1973.
2. أحمد عبد الفتاح زكي ،معجم مصطلحات التربية ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الاسكندرية،مصر،2004.
3. جابر عبد الحمد جابر وآخرون،مهارات التدريس،دار النهضة العربية،القاهرة،1982.
4. حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون،تصنيف الأهداف التدريسية،دار المعارف،القاهرة،1995.
5. حلمي أحمد الوكيل،محمد أمين المفتي،المناهج،المفهوم،العناصر،الأسس،التنظيمات،التطور،مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة.
6. الخوالدة، محمد محمود، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي ار المسيرة،عمان،2004.
7. الزوبعي،عبير،والجنابي، عماد،تطوير مناهج التعليم التقني والتدريب المهني بنغازي: دار الكتب الوطنية.،2003.
8. الشراح يعقوب،التربية وأزمة التنمية البشرية،الرياض،مكتب التربية العربي لدول الخليج،2002.
9. علي سموك،المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة مقاربة سوسيولوجية، مجلة العلوم الانسانية،جامعة محمد خيضر،بسكرة،كلية الاداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، فيفري2005.
10. محمد رضا البغدادي،الأهداف و الاختبارات بين النظرية و التطبيق،دارالمعارف،القاهرة،1983.

11.محمد الدريج،التدريس الهادف،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء، المغرب،1990.

12.محمد صلاح الدين مجاور،المنهج المدرسي(أسسه وتطبيقاته)،دار القلم، الكويت،1977.

13.محي الدين توق و عبد الرحمن عدس،أساسيات علم النفس التربوي،الناشر جون وايلي و ابنائه بدعم من الجامعة الأردنية،لندن،انجلترا)

14.مصطفى صلاح ، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها .،2003،الرياض ، دار المريخ.

15.فؤاد سليمان قلادة،الأهداف التربوية و التقويم،دار المعارف،القاهرة،1982.

16-نورمانجرونلند،ترجمة أحمد خيري كاظم،الأهداف التعليمية(تحديدها السلوكل وتطبيقاتها)،دار النهضة العربية،القاهرة،د س.

مشاكل معلم المدرسة الابتدائية

-الواقع والآفاق -

د .سلامي دلال- جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

ملخص:

المعلم الناجح هو من تكتمل عنده المادة العلمية والكفايات التدريسية بالفهم الصحيح لسلوكيات المتعلمين بحيث يوازن بين حق الطفل للاستمتاع بطفولته وبين حقه في التعليم الذي ينميّه.

إن المعلم في المدرسة الابتدائية الجزائرية الحديثة يعاني من مشاكل كثيرة تعوقه لتحقيق الأهداف التربوية فمن خلال هاته الورقة البحثية نحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي أهم المشاكل التي تعوق عمل معلم المدرسة الابتدائية؟
- كيف يمكن الاستفادة من تجارب بعض الدول الرائدة في التعليم لتحسين أداء المعلم ؟

الكلمات المفتاحية: معلم – المدرسة الابتدائية

the problems of the primary school teacher

Abstract :

A successful teacher is the one who has acquired the academic element and teaching competencies accomplished with a correct understanding of learners' behaviors and needs so that it makes a balance between the child's right to enjoy his childhood and his right to learning which develops him.

The teacher in the modern Algerian primary school suffers from many problems that hinder him in achieving educational goals. Through this research paper, we try to answer the following questions:

-What are the most important problems hindering the work of an primary school teacher?

- How can we benefit from the experiences of some of the leading education countries to improve teacher performance?

Keywords: the teacher, Elementary school.

مقدمة:

النّظام التّربوي هو مجموعة من الأسس والقيم والمبادئ والإجراءات التي تتبعها وزارة التّربية في تعليم الجيل الناشئ المبادئ والأخلاق والقوانين التي يجب أن يسيرون عليها، وتُنظم حياتهم وتوصلهم إلى أعلى المستويات في حياتهم العلميّة والعمليّة ويرتكز النظام التربوي على مقومات وهي المنهاج ،التلميذ ،المعلم واهم مكون لهذا النظام التربوي هو المعلم حيث يعتبر العماد الأساسي لنجاح أي نظام التربوي وتحقيق أهدافه .

إن المدرسة الابتدائية الجزائرية الحديثة تعاني من مشاكل كثيرة وعلى رأسها الواقع الأليم الذي يعيشه معلميها.

وتأسيسا لما سبق ارتأينا من خلال هذه الورقة البحثية الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما هو التعليم الابتدائي وما هي أهدافه.
- المعلم وأدواره والكفاءات اللازمة للمهنة.
- المشكلات التي تواجه معلم المرحلة الابتدائية .
- – استعراض تجارب الثلاث دول الرائدة عالميا في مجال التعليم– اليابان –كوريا الجنوبية –فنلندا – الاستفادة من تلك التجارب في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

1–تعريف التعليم الابتدائي:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي أول مرحلة من مراحل التعليم العام الموجه للأطفال ويتراوح سن القبول وّ السن الذي تنتهي فيه هذه المرحلة التعليمية تبعا للنظام المتبع لكل بلد، حيث يزود التلاميذ في المرحلة الابتدائية بالمهارات الأساسية في اللغة و الحساب والقراءة والكتابة

حيث تعر ف وزارة التربية الوطنية التعليم الابتدائي على أنه: "المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مدته خمس سنوات، وهو مرحلة اكتساب التلميذ للمعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجال التعبير الشفهي، الكتابي، والقراءة ، الرياضيات، العلوم، التربية المدنية و الإسلامية ...الخ، كما يمّكن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان، والاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي بنجاح (1)

2–أهداف التعليم الابتدائي:

تتجسد السياسة التربوية المتبعة في الجزائر و خاصة في التعليم الابتدائي من خلال المجهودات الجبارة التي تبذلها لصالح هذه المرحلة من التعليم، و ترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف ونلخصها في :

- تكوين الإنسان الجزائري المتكامل و المتوازن الشخصية، الذي يؤمن بربه، و يعتز بانتمائه الحضاري ، و يتفاعل مع قيم مجتمعه ويواكب عصره ويثق في قدرته على التغيير و التطوير

- تأكيد ديمقراطية التعليم و تعميق مدلولها.
- معالجة سلبيات ونقائص التعليم الابتدائي و التي تتمثل في طغيان التعليم اللفظي و الشفوي و إغفال التكوين العلمي.
- إكساب المتعلمين الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام كأداة اتصال و تفاعل وسيلة تعلم وتفكير
- تلقين التلاميذ مبدأ العدالة و المساواة بين المواطنين و الشعوب.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن و ذلك من خلال تعريف الطفل بتاريخ وطنه و منجزاته في مختلف المجالات وذلك لتنمو لدى الطفل روح الولاء لوطنه.
- تنمية تربية قائمة على كيفية التعايش مع الآخرين على أساس التسامح و قبول الآخرين (2).
- بناء المناهج على أسس تساير اتجاهات التربية الحديثة بحيث لا تكون مقصورة على التعليم المجرد الذي يكون فيه دور الطفل سلبيا مقصورا على الإصغاء و الاستماع لما يقدمه المدرس ، بل تتعدى ذلك إلى تربية الطفل لتجعل منه مواطنا صالحا يخدم دينه و وطنه.
- التمكن من وسائل المعرفة الأولية كالقراءة، الكتابة، مبادئ الحساب...
- تعليمهم عادة التفكير المنطقي المنظم وإقامة الأحكام على النقد والإقناع(3)
- وعلى العموم تهدف المرحلة الابتدائية إلى تحقيق النمو الجسمي للتلاميذ وذلك عن طريق اكتسابّ المهارات اللازمة لاستخدام أساليب الصحة الوقائية والعلاجية، وتحقيق النمو اللغوي من خلال تحصيل المعلومات وأدوات المعرفة الأساسية (كالقراءة، الكتابة، التعبير والحساب)، مع إكساب التلميذ القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة وممارستها وتحقيق الاطمئنان والاستقرار النفسي له بعيدا عن العقوبات البدنية، مع ترسيخ فكرة النمو الروحي من خلال ربط دروس الدين بالحياة (قصص دينية وسير الأنبياء) .(4)

إذن فالهدف الأساسي لهذه المرحلة يكمن في تنمية المتعلمين عقليا، جسميا، خلقيا واجتماعيا بالقدر الذي يؤهلهم على شق طريق الحياة بنجاح.

3- تعريف المعلم :

– **المعلم لغة** :علم له علامة: جعل له أمارة يعرفها، وعلم الرجل حصلت له حقيقة العلم وعلم الشيء عرفه وتيقنه وعلم الأمر أتقنه علم تعليما و علاما وعلمه الصنعة جعله يعلمها(5)

ومنه المعلم في اللغة يعني ذلك الشخص الذي يعرف صناعة ما(التربية والتعليم) ويتقنها (6)

يعتبر المعلم من بين أهم الشخصيات التي تلعب الدور الأكبر في حياة التلميذ، لذا نجد بعض التلاميذ إن لم نقل كلهم يتقمصون دور معلمهم ويأخذون كل ما هو متعلق بأفكاره وسلوكه وقيمه.(7)

حيث يعرف محمد السرعيني المعلم على أنه: " ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم وتعليمهم، وهو موظّف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة(8)

وبهذا يمكن النظر لمعلم المرحلة الابتدائية على أنه ذلك الشخص الذي يؤدي دوره داخل المؤسسة التعليمية، ويقع على عاتقه مسؤولية تعليم التلاميذ وتوجيه سلوكهم تحقيقا لأهداف المجتمع وتطلعاته، على اعتبار أن هذه المرحلة من المراحل الحساسة في بناء شخصية المتعلمين وتنشئتهم.

4-أدوار المعلم :

*الدور البيداغوجي للمعلم : وفيها يكون المعلم كمثل أعلى للتلاميذ في السلوك النموذجي لان معظم التلاميذ تجدهم يقلدونه في كل كبيرة و صغيرة ولهذا عليه أن ينقل لهم الصفات الحسنة والأخلاق الحميدة، وكذلك متابعتهم باستمرار داخل القسم ويدير التفاعل بين التلاميذ أنفسهم والمحافظة على انتباههم ونشاطهم داخل حجرة الدرس ،كما يجب أن يكون خبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم والاطلاع على كل ما هو جديد كما إن له دور في تحقيق الانضباط وحفظ النظام وتحصيل التلاميذ وتقويمهم (9)

* الدور النفسي للمعلم :على الرغم من صعوبة قيام المعلم بدور إرشادي وتوجيهي للتلاميذ إلا انه يجب عليه أن يكون ملاحظا دقيقا لسلوك المتعلمين باعتباره أكثر احتكاكا بهم كما يجب عليه أن يستجيب بشكل ايجابي عندما يتعرض تلاميذه لمشكلات أثناء تعلمهم ومعرفة الوقت المناسب لتحويل التلاميذ للاخصائى النفسي طلبا للمساعدة (10)

*الدور الاجتماعي للمعلم :من خلال هذا الدور يتمكن المعلم من تمثيل السلوك الحضاري والثقافي في المجتمع لدى التلاميذ وغرس القيم والمبادئ الوطنية وجعلهم يتكيفون بسهولة وتكوين أفراد صالحين وحريصين على وطنهم و حب مجتمعهم وأيضا الحفاظ على كل ما هو جيد وما هو ملائم لمبادئهم والأعراف التي يعيشون في ظلها(11)

*الدور التربوي للمعلم: عندما يشعر المعلم بأن هناك حاجة لتعلم مهارات معينة فان دوره يصبح كموجة و مساعد و مشرف على الأعمال التي يقوم بها التلاميذ وفي هذا الدور يقوم المعلم بتسجيل الملاحظات عن تطور مستوى تلاميذه ومن ثم يدرسها ويقارنها ليخرج بنتائج وتوصيات (12)

وبالتالي إذا كان التعليم هو طريق التقدم فانه لا يصنع هذا التقدم من فراغ فهو يتأثر باتجاهات العصر

وبأهداف المجتمع وهكذا بالنسبة للمعلم فان أدواره ومسؤولياته وإعداده لابد من النظر إليها في ضوء

التغيرات التي يشهدها المجتمع كما أن له مجموعة من الكفايات فما هي؟

5-الكفاءات اللازمة للمعلم:

تعددت الكفايات اللازم توفرها في معلم المرحلة الابتدائية من حيث معرفته بخصائص التلاميذ النفسية

والاجتماعية والنمائية مرورا بتحكمه الجيد بالمادة الدراسية وطرائق التدريس وإدارة الصف

(13) ومن بين هذه الكفايات ما يلي:

1- كفايات التخطيط للدرس:وهنا يجب على المعلم أن يحدد حاجات التلاميذ في ضوء خصائصهم النمائية و أن يصنفهم و يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع معين ومن ثم صياغة الأهداف ثم يقوم باختبار أنشطة تلائم قدرات التلاميذ ويعد خطة سنوية وفصيلة ويومية وأخيرا يحدد طرائق التقويم

2 – كفايات تنفيذ الدرس : -إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس .-ربط موضوع الدرس بالبيئة والحياة العملية.- ربط موضوع الدرس بخبرات التلاميذ السابقة.

3-كفايات التقويم :وتكون بإعداد اختبارات التقويم واستخدام الأساليب والوسائل المناسبة لتلاميذ الصف واختيار الأنشطة المناسبة وتقويمها وتطبيق أساليب التقويم لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف وان يضع خططا علاجية ويستخدم السجلات التقويمية لحفظ البيانات ويستخدم التقويم التراكمي والختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي(14)

4-كفايات إدارة الصف: -التصرف بحكمة في المواقف الحرجة.-تنظيم التلاميذ بطريقة تمكنه من متابعتهم باستمرار.-إدارة الصف بطريقة ودية(15)

-القدرة على التدريس الجماعي وفي مجموعات والتدريس الفردي داخل الصف .

-خلق مناخ مناسب للعمل والمحافظة عليه.

- توفير الفرص التي تساعد المتعلم على تدعيم معرفته من خلال العمل في الصف (16)

5 – كفايات التواصل الإنساني: - تكوين علاقات حسنة مع التلاميذ.-تكوين علاقة حسنة مع رؤسائه.

-تشكيل علاقات جيدة مع الآباء.-تعريف التلاميذ على آداب المناقشة والحديث.

6 – كفايات إدارية : التعاون مع الإدارة في انجاز الأعمال

6- المشكلات التي تواجه المعلم:

يتعرض المعلم خلال تأديته لمهامه إلى مجموعة من المشكلات نذكر منها:

-صعوبة في فهم التلاميذ من خلال اختلاف انفعالاتهم وقدراتهم الاجتماعية والعقلية .

-صعوبة في تحديد نقاط ضعف كل تلميذ أو تحديد مدى استيعابه واستعداده وقدرته على انجاز

الأهداف التعليمية المرغوبة.

-صعوبة اختيار وسائل وطرق التدريس الفعالة والهادفة .

- النظام المدرسي الجامد غير المتطور والمتجدد.

- كثافة الصف واكتظاظ التلاميذ في القسم . ولا شك أن كثرة هذه الأعداد تثير صعوبات لدى المعلم وتحول دون الهيمنة الكاملة على أن العملية التعليمية.

-عدم المرونة في اختيار المحتوى الدراسي .

-فرض كتب مدرسية معينة على المعلم.

-الالتزام بأساليب معينة لتقويم تحصيل المعلم (17)

-درجة الدافعية أو غيابها عند التلاميذ.

-المشكلات ذات الطابع النفسي كالانطواء السلوك العدواني والتردد ومظاهر عدم الثقة بالنفس.

- عدم توافر الإمكانات المادية والتجهيزات في المدرسة أو عدم وجودها.
- ضعف الحوافز التي تجذب المدرسين ذوي الكفاءة والقدرة للعمل بالمدارس.

و تطرق التقرير الذي أعده المجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم الثانوي والتقني الموسع، إلى ما أسماه بالإجحاف الذي مس معلمي المدرسة الابتدائية وتعرض إلى المشاكل المهنية التي يعانون منها معلمو التعليم الابتدائي وهي:

- عدم إدماج أساتذة التعليم الابتدائي في الرتب القاعدية وعليه طالب بضرورة تسوية هذه الوضعية بإيجاد آليات عملية تسمح بإدماجهم في أقرب الآجال .

- تحول المعلم إلى حارس للتلاميذ خلال تواجدهم بالساحة والمطعم بسبب غياب مساعدين تربويين

- عدد الساعات التي يدرسها المعلم المقدرة بـ30 ساعة أسبوعيا .

- تدريس المعلم لجميع الأنشطة والمواد العلمية والأدبية، بالإضافة إلى تدريسه لمواد النشاط كالرسم، الأشغال اليدوية، النشيد والتربية البدنية، وبالتالي فهو مطالب بتحضير أكثر من 10 مذكرات يوميا. وأشار التقرير إلى مشكل غياب مساعدين تربويين بالابتدائيات .

-غياب قاعات خاصة بالاجتماعات، وعدم توفر دورات مياه، ويرجع ذلك لكون أن المدارس الابتدائية هي منشآت تابعة للبلدية من حيث البناء والترميم والتجهيز وتعيين الحراس، وهذا ما يحول دون حل المشاكل التي تتخبط فيها.

واقترح أصحاب التقرير العمل بالتخصص في التعليم الابتدائي، بحيث يكون هناك معلم للمواد الأدبية ومعلم للمواد العلمية ومعلم للغة الفرنسية ومواد النشاط، تقسم على جميع المعلمين مهما كان تخصصهم مع أولوية إتمام النصاب بها، وكذا تعيين مساعدين تربويين في الابتدائي، مع إخراج المدارس الابتدائية من وصاية البلديات إلى وصاية مديريات التربية (18).

7-التجربة الفنلندية: من أهم خصائص التعليم الفنلندي:

-تقوم البلديات بتنظيم التعليم الأساسي. حيث يتم تمويله من أموال الضرائب، ولهذا فإنه مجاني للعائلة. عدد ساعات الدراسة 20 ساعة في الأسبوع في الفصول الدنيا، وفي الفصول العليا يزيد عدد الساعات.

-جميع معلمي مدارس التعليم الأساسي في فنلندا لديهم مؤهل تعليمي بدرجة ماجستير. معلمو الفصول الذين يدرسون الفصول 1 – 6 متخصصون في علوم التربية. معلمو الفصول 7 – 9 متخصصون في تلك المواد التعليمية التي يدرسونها. إن الجامعات –على سبيل المثال– ملتزمة باختيار أفضل المعلمين المحترفين في هذا المجال. فإلى جانب حصوله على درجات عالية فى الاختبارات، يجب على المتقدم لشغل هذا المنصب المرموق فى الدولة أن يجتاز مقابلة تهدف إلى التحقيق فى مدى تمسكه بأخلاقيات وقيم التربية، ومدى شغفه بالتدريس، وتوسع تعليمه.

-المعلمون لديهم حرية كبيرة في التخطيط للتعليم بشكل مستقل وفقاً لخطة التعليم الوطنية وخطة التعليم المحلية. في الفترة الأخيرة كان التركيز بالنسبة للخطة التعليمية على عدة أمور منها التعليم الشامل والموسع لعدة مواد تعليمية ودعم الظواهر اليومية والتركيز على تقنيات الكمبيوتر وتقنيات الاتصالات.

-غالباً ما يكون للطفل نفس المعلم/المعلمة خلال السنوات الست الأولى. فهو يتعلم التعرف على تلاميذه بشكل جيد ويستطيع أن يطور التعليم كي يكون مناسباً لهم. أحد الأهداف المهمة هو أن يتعلم التلاميذ التفكير المستقل وأن يتحملوا بأنفسهم المسؤولية عن التعليم.

-يقوم المعلم بتقييم تطور التلميذ في المدرسة. في مرحلة التعليم الأساسي يعطي المعلم جميع التقييمات. لا توجد هناك امتحانات رئيسية على مستوى الدولة كلها. بدل ذلك تتم متابعة نتائج التعليم من خلال التقييمات التي تتم من حين لآخر. عادةً ما يتم تنظيمها في الفصل التاسع.(19)

* التركيز الكبير على اللعب : يؤمن الناس في فنلندا بأن الأطفال يتعلمون عن طريق اللعب، واستخدام المخيلة، والاستكشاف الذاتى، فالمعلمون لا يسمحون لطلابهم باللعب فقط بل يشجعونهم على ذلك. كما أن فى فنلندا تقديرٌ كبيرٌ لتنمية آلات خاصة فى السنوات الأولى من عمر الطفل. لهذا سترى الطلاب يلعبون كرة القدم أو ألعاب الفيديو فى أماكن مخصصة حتى فى مرحلة المدارس الثانوية .

* مكانة المعلمين في فنلندا تعد بمثابة مكانة الأطباء في الولايات المتحدة، هم خبراء جديرون بالثقة.

* لا مجال للتنافس بين المدارس : لا وجود لنظام تقييم للمدراس في فنلندا على اعتبار أن جميع المدارس جيدة ، وهنا لم تعد هناك حاجة لبرامج اختيار المدارس حسب ما تقدمه من مناهج مثلا .

* التقدير الكبير للاحتياجات الشخصية : للطلاب الحق في أخذ استراحة لمدة 15 دقيقة بعد كل 45 دقيقة، فالفنلنديون يؤمنون بأن القدرة على المشاركة والتعلم تنجح أكثر بوجود فسح فردية لكل طالب بين الحين والآخر لإعادة التركيز. ومشاركة الطلاب الصفية تثمر بنتائج طيبة، كونهم موقنين أن احتياجاتهم الشخصية من وقت للعب أو التحدث مع أقرانهم أو القراءة بهدوء مقدرة من قبل الآخرين. والخروج المتكرر إلى الهواء الطلق –على سبيل المثال– يشجع العادات الرياضية الصحية.

* قلة ساعات الدراسة : لا يرتاد الأطفال المدارس فى فنلندا إلا فى عمر السابعة، وأيام الدراسة قصيرة. فطلاب المدارس الابتدائية يقضون معدل من 4 إلى 5 ساعات فى اليوم، وطلاب المدارس الثانوية –مثل طلاب كليات

* التركيز على جودة المعيشة : يؤمن النظام الفنلندي بأن المعلم السعيد هو معلم فعال، والمعلم الذي تفرض عليه أعمال وأعباء فوق طاقته لن يتقدم. لذلك فالمعلمون في فنلندا يعلمون حوالي 20 ساعة في الأسبوع ويكرسون باقي وقتهم لحياتهم الشخصية ، مرّتب المعلم لابأس به ، حوالى ٢٥٠٠ يورو شهريا.

* تقدير المعايير الوطنية : تستعين فنلندا بمعايير وطنية فى التربية والمعلمون لديهم استقلالية فى تصميم المناهج وكيفية تنفيذ هذه المعايير.

* لا تعطى الدرجات إلا في الصف الرابع : إن عملية تقييم الطلاب في مراحلهم الصفية الأولى تركز على مدى استيعابهم لقدراتهم الذهنية ومعرفتهم الطرق التي يفضلونها فى التعلم.

* تعليم الأخلاق منذ المراحل الدراسية الأولى : فى حين أن العديد من الطلاب يتعلمون الأخلاق فى حصص الدين، نجد أنه يتوجب على – حتى – أولئك غير المنتمين لأي جماعات دينية أو أولئك غير المتدينين أخذ مواد دراسية في الأخلاق.

*التركيز الشديد على التعاون في العمل : إن بنية المدارس التحتية مصممة لتشجع التعاون، حيث تتفرع الفصول الدراسية من غرفة موحدة للتعليم المشترك حيث يلتقى الطلاب من القاعات الأخرى والمراحل الدراسية المختلفة ليعملوا معا جنبا إلى جنب، مع المعلمين –أيضا– فيختلطون فى بيئة تعليمية يسودها التعاون. فلدى طلاب الثانوية أماكن خاصة بهم للجلوس والعمل معا أو الاسترخاء، ويتنقل الطلاب بحرية فى أرجاء المدرسة بوجود إشراف طفيف من قبل هيئة التدريس، فى حين أن غرفة المعلمين كالبيوت الشمسية تسمح لضوء الشمس بالدخول وللنباتات بالنمو، حيث يتوافر لديهم كراسي للمساج، وحواسيب شخصية متنقلة تمكنهم من العمل معا بكل أريحية.

*التعليم للجميع مجانى : التعليم مّجانى فى كل مراحله وفى المرحلة الإلزامية الوجبات والكتب مّجانية

* الرفاهية في التعليم : الواجبات المنزلية نادرة، و للتلاميذ وجبات طعام مجانية ومواصلات مجانية والمستلزمات الدراسية (كتب، دفاتر...) مجانية أيضاً ، و للتلاميذ الأقل كفاءة الحق في الحصول مجاناً على كل أنواع المساعدة من أساتذة متخصصين وأطباء نفسيين واختصاصيي تقويم اللغة واللفظ... إلخ.

* خبرة المعلمين :يبدأ المعلم عمله كمساعد مدّرس آخر قدير.ولكل معلم مساعد له في الصف

*قلة الإداريين في المدرسة : المدرسة في فنلندا بها 900 تلميذ تقريباً يديرها 7 أشخاص فقط، مما يقلل النفقات على الدولة. (20)

8- التجربة اليابانية:

تختلف المدارس اليابانية إلى حد كبير عن نظيرتها في الدول الأخرى، حيث تَطبق نظام التعليم الإلزامي الذي يلزم أولياء الأمور بإخضاع الأطفال البالغين من عمر ٦ إلى ١٥ سنة لتلقي التعليم الأساسي، مع إكساب الأطفال المعرفة اللازمة للحياة وتعزيز عقل وجسم سليمين.

إن المدارس اليابانية ونظامها التعليمي، يمكن القول بوجود 15 ميزة تختلف بها تلك المدارس عن نظيرتها في أي دولة أخرى.

1-عدم الاستعانة بالحافلات المدرسية: حيث يذهب الطلاب إلى مدارسهم يومياً سيراً على الأقدام أو بالدراجات، ولا تتوفر الحافلات المدرسية باليابان سوى بالمناطق النائية .

3- لا رسوب:الشيء الأكثر دهشة في نظام التعليم الياباني هو أن طلاب المدارس الابتدائية والإعدادية لا يرسبون، حتى وإن كان من الواضح أن درجات طالب ما سيئة وقدراته أقل من الطلاب الآخرين، ولا يمكنه مواكبة الآخرين في الصف، كما أنه حتى في حال ندرة حضوره إلى الفصل يتقدم في السنوات الدراسية مثله مثل الآخرين.

4- غرفة لكل معلم: مما يشكل إطاراً جيداً للإعدادات اللازمة للحصص الدراسية بصورة شاملة.

5- تناول الوجبات جماعياً بالفصول:حيث يحظر على المعلمين في اليابان تناول الوجبات السريعة داخل المدرسة، بل جلب وجباتهم معهم من المنزل وكذلك هناك قيود على المشروبات أيضاً.

6-المعلم المناسب في المدرسة المناسبة:يتم إجراء انتقالات المعلمين اليابانيين تحت إشراف مجلس تعليم المقاطعات، وفقاً لكفاءاتهم ومن لديهم القدرة على تغيير المدرسة إلى الأفضل.

7- ضوابط صارمة للالتزام بالمظهر:يذهب الجميع إلى المدرسة بالزي الرسمي بداية من المرحلة الابتدائية وما يليها من مراحل، كما أن هناك ضوابط صارمة لطول الشعر ولون الأحذية، وأحياناً تصل هذه الصرامة إلى تصميم حذاء المدرسة.

8- التقييم أولا بأول:تسعى المدارس اليابانية لتقييم طلابها أولاً بأول، حيث يتم وضع الدرجات في صورة الأرقام 1 و2 و3 تصاعدياً، وكذلك في صورة الرموز ◎ "ممتاز" ○ "مقبول" Δ "به تعليقات" × "غير صحيح"، ويقابلها في الولايات المتحدة التقييم على 5 مراحل من A ~ F. A ممتاز، Bفوق المتوسط، Cمتوسط، Dأقل من المتوسط، Fراسب، وعليه يرسب الطالب.

9- القاعات الدراسية.. بيت عائلة للطلاب: حيث يتولى التلاميذ مسؤوليتها كاملة، ويغمرهم شعور عميق بالانتماء إليها، فمنذ الالتحاق بالمدرسة حتى التخرج فيها لا ينتقل الطالب إلى قاعة دراسية مختلفة عن تلك التي بدأ فيها، حيث يقوم مع أصدقائه بتنظيف القاعة وتزيينها، فالطلاب بمثابة عائلة، والقاعة بمثابة بيت العائلة الذي يصعب الانفصال عنه.

10- خزانة للأحذية: حيث تنفرد اليابان بوجود خزانة للأحذية عند بوابات الدخول إلى المدارس كي يخلع الطلاب أحذيتهم المتسخة، ويستبدلوها بأخرى نظيفة داخل المدرسة، وكذلك الحال عند الدخول إلى الساحات الرياضية بالمدرسة.

11- قلة الاعتماد على التكنولوجيا:بالحديث عن اليابان، نجد العديد من الأجانب لديهم انطباع وتصورات فائقة عن التكنولوجيا، لكن المدرسة اليابانية ليست البيئة التي نجد فيها التكنولوجيا متطورة إلى هذا الحد، فنجد قاعات الدراسة غير مزودة بالتكنولوجيا بصورة فائقة، وهناك عدد قليل من أجهزة الكمبيوتر في غرفة الموظفين

12- كثرة الاحتفالات المدرسية: فنجد هناك اليوم الرياضي، والمهرجان الثقافي، واحتفال ضرب الأرز وغيرها من مختلف الاحتفالات

13- الطلاب ينظفون فصولهم:لا يوجد عاملون في المدارس باليابان يقومون بتنظيف الفصل الدراسي، ويعد فرصة جيدة للشعور بالتضامن مع الزملاء، وتعزيز الإحساس بالمسؤولية لكل طالب.

14- إقامة مأدبة للمعلمين:مأدبة المعلمين في مكان العمل ميزة تنفرد بها اليابان وحدها، كما تحث جميع المعلمين على المشاركة في المأدبة قدر الإمكان، من أجل تعميق الصداقات مع الآخرين.

15-مراسم للالتحاق بالمدرسة والتخرج فيها:تعد مراسم الالتحاق بالمدرسة ومراسم التخرج فيها باليابان مهمة للغاية، ويمكنك التعرف على الجوانب الثقافية للحياة اليابانية من خلال المشاركة في مراسم التخرج، والاستماع إلى خطب الطلاب، والأغاني(21)

هناك مزايا للمعلم في (اليابان) أحببت أن أذكرها لكم وهي على شكل نقاط كالتالي:

- احترام المعلم وتبجيله:يحظى المعلم الياباني بالاحترام الواسع في جميع طبقات المجتمع ،فعندما يدخل المدرس إلى الفصل يقف جميع الطلاب وينحنون احتراماً كبيراً ثم يقول الطلاب العبارة التالية "يا معلمنا نرجو أن تتفضل علينا وتعلمنا" وهو رجاء يفوق الاحترام العادي، لأن مدلول كلمة "سيسني" في اللغة اليابانية له معنى أدق وأعمق في المبالغة في الاحترام ولهذا يعتبر فخراً يطلق على الأطباء وأعضاء البرلمان ولذلك تنال مهنة التعليم في اليابان إقبالاً كبيراً ويشتد التنافس على الالتحاق بالبرامج المتميزة لإعداد المعلمين ويقدر عدد الذين يحصلون على مؤهلات عليا للتدريس بـ 30% من مجموع خريجي الجامعات اليابانية.
- الأسرة تحترم المعلم:للمعلم مكانة اجتماعية خاصة في الأسرة اليابانية فيقوم الوالدان بزراعة هذا الاحترام في نفوس أبناؤهم منذ السنوات الأولى للدراسة

ويعبر بعض من قاموا بزيارة لليابان من منسوبي التعليم بغرض الاستفادة من تجربتهم بأن مدارسهم أشبه بالعسكرية ! وذلك لما يملك المعلم من الصلاحيات أو السلطة المطلقة وتصل هذه الصلاحيات إلى العقاب البدني واستخدام الضرب العلني. والطالب الياباني يتولى نظافة مدرسته، ويضرب أن لم يلتزم بلبس الزي المخصص لذلك.

- رواتب المعلمين ومزاياهم:تتحدد رواتب المعلمين في المدارس العامة على أساس عاملين هما:

-مستوى التعليم.- مدة الخدمة.

هناك سلمان للرواتب احدهما لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثاني لمعلمي الثانوية. ويحصل المدرس

باليابان على المزايا التالية:

-يحصل على علاوة مالية ثلاث مرات بالعام الواحد وهي تعادل خمسة أضعاف الراتب الأساسي "كل فصل دراسي علاوة."

-يمنح المعلم الياباني ما يسمى "بمنافع الرفاهية" عن طريق مؤسسة المساعدة التبادلية للمدارس العامة والذي يشترك فيه، جميع مدرسي المدارس وتصنف هذه المنافع إلى فئتين:

*- منافع قصيرة المدى : مثل المصاريف الطبية، مصاريف ولادة طفل، منحة مواجهة الكوارث .. الخ.

*- منافع طويلة المدى : وتشمل مرتب تقاعدي، مرتب عجز، أو إعاقة، معاش لأهل المتوفي. وهذا كله بخلاف التأمين المدعوم حكومياً.(22)

9- التجربة الكورية :

إن نسبة التعليم في كوريا 96%، ونسبة الأمية 4%، وهذا يتقدم على نسبة التعليم في أمريكا! إن كوريا لا تملك سوى ثروتها البشرية، وهي ثروة تتمثل في شعب جيد التعليم. ليس لدى كوريا بترول أو مصادر أخرى للطاقة. ليس لديها سوى الإنسان، والمدرسة، والمدرسة هي الاستثمار الأول الذي ينتج لنا الثروة البشرية، وهذه الثروة هي المسؤولية عن تحقيق معجزة التنمية والتقدم.

و قد منح وزير التربية منصب نائب رئيس الوزراء، مما يعكس الاهتمام بهذا القطاع الحيوي، وأصبحت منزلته لا تقل شأنًا عن منزلة (الملك والوالدين)، وأضفى ذلك على المعلم هيبة اجتماعية ترددها الأجيال ويكرسها المثل الشعبي (لا تقف على ظل المعلم) واعتبرت الحكومة والشعب مهنة التعليم من المهن المقدسة ، لذلك استثنت الحكومة المعلم من أداء الخدمة العسكرية، وقد أولت الحكومة الكورية اهتمامًا بالغًا بالتلميذ وسعت إلى تهيئة كافة المستلزمات التربوية لإنجاح هذا الهدف ومن أبرز هذه الملامح:

-حيث تبلغ ميزانية التعليم في كوريا 29 مليار دولار سنويًا أي أكثر من 20% من ميزانية الدولة السنوية ، وتتحمل الحكومة الكورية نسبة 35% فقط من جملة الإنفاق على التعليم، توجه معظمها إلى التعليم الابتدائي، أما النسبة المتبقية 65% فتمول من بنود أخرى، وبالتحديد يعتمد تمويل التعليم في كوريا الجنوبية على أربعة مصادر رئيسة، هي تخصيص جزء من الناتج القومي الإجمالي للدولة، والضرائب، والتمويل المحلي من خلال تحصيل الضرائب العامة، والشركات والمؤسسات الصناعية

-التعليم الأساسي في المدارس الابتدائية والمتوسطة إلزامي ومجاني في جميع أنحاء الجمهورية الكورية.

- يتكون نظام التعليم في جمهورية كوريا من مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ذات الست سنوات والمرحلة الإعدادية ذات الثلاث سنوات والمرحلة الثانوية ذات الثلاث سنوات

-هيأت الحكومة الكورية المناهج الدراسية بشكل مركزي ومتطور، حيث إنها تخضع للتغيير والتطوير كل خمس سنوات لمواكبة التقدم العلمي، ويمكن للمديريات العامة في المحافظات التصرف بالمناهج ضمن خطة وزارة التربية، ويمكن تقسيم نمط الإدارة التعليمية في كوريا الجنوبية إلى مستويين، الأول: المستوى القومي، ويتمثل في وزارة التربية وتنمية الموارد البشرية، وهي المسئولة عن إدارة التعليم وتمويله بوضع سياساته ومتابعة تنفيذ تلك السياسات،

والمستوى المحلي: حيث تقسم كوريا الجنوبية إلى عدة أقاليم، ويوجد بكل إقليم أو مدينة كبرى مجلس التعليم يرأسه مراقب التعليم، ويتكون من سبعة أعضاء منتخبين من السلطات التعليمية المحلية، ويتمثل دور هذا التنظيم السابق في إدارة التعليم على المستوى المحلي سواء في الأقاليم المختلفة أو المدن الكبرى، ويشرف أيضًا فعليًا على أنواع التعليم المختلفة

–أولى النظام التعليمي في كوريا الجنوبية اهتمامًا ملحوظًا بالأنشطة اللاصفية وغالبًا ما يكون بعد ساعات الدراسة المقررة أو أثناء العطلة الشتوية والربيعية والصيفية، وتكون هذه النشاطات اختيارية وحسب رغبة التلميذ وبأسعار رمزية ، إن هذه النشاطات تشمل مواضيع مختلفة (الموسيقى–الرسم–الأعمال اليدوية–الرياضة)، ويدرس التلاميذ في هذه المرحلة اثنتي عشرة مادة دراسية بالإضافة إلى الأنشطة اللاصفية، وهذه المواد هي: اللغة الكورية، والحساب والتربية الخلقية والدراسات الاجتماعية والعلوم والتربية الرياضية والموسيقى والفنون الجميلة ومادة الحِرَف التي تبدأ من الصف الرابع الابتدائي، ويتم انتقال التلميذ في المرحلة الابتدائية نقلاً آليًا من صف إلى صف أعلى. ويتم انتقال الطالب من المدرسة الابتدائية إلى الإعدادية دون امتحان

–وفرت وزارة التربية مطعمًا خاصًا بكل مدرسة يقدم للتلميذ وجبة غذائية متكاملة وبأسعار رمزية يعفى منها التلميذ ذو الدخل المحدود.

–هيأت الحكومة الكورية كافة وسائل التعليم الحديثة الداعمة للعملية التربوية بدءًا من تكامل بناية المدرسة ومرافقها الأساسية (المختبرات، وقاعات الحاسوب، وقاعات الرسم، وساحات التربية الرياضية)، وانتهاءً بتكنولوجيا التعليم الحديثة داخل الصف.

–وفر النظام التعليمي في كوريا أجواء الديموقراطية لينعم التلميذ بنشأة سليمة خالية من الضغوط والشد النفسي، وبذلك يستطيع التلميذ أن يتلقى المعلومات والمعارف والخبرات بشكل انسيابي وبحالة نفسية جيدة، ويظهر ذلك بوضوح من خلال طريقة جلوس التلاميذ داخل الصف على شكل مجاميع صغيرة تتيح الحرية للتلميذ في التواصل مع زملائه وأستاذه.

–أن المدارس في كوريا الجنوبية تكون شاملة لكل المرافق التعليمية ومؤثثة بشكل جيد مع وجود ممرض في المدرسة يهتم بالجانب الصحي، ويخصص لكل تلميذ خزان صغير يستخدمه لحفظ حاجاته الخاصة، و جميع الوثائق الخاصة بالتلاميذ.

– كما دعمت التشريعات الحكومية المعلم بصورة مباشرة من خلال تقليل حصصه الأسبوعية وتخفيض عدد تلاميذ الصف الواحد ليصل إلى (35) تلميذًا، وجعل سن التقاعد (62) عامًا بدلًا من (65) عامًا، ويقوم المعلم بأداء واجبات متنوعة في المدرسة الكورية، فهو يقوم بالإشراف على التلاميذ أثناء تنظيف المدرسة، وذلك من خلال إعداد جدول خاص، علمًا بأن المدرسة الكورية لا تحتوي على عامل تنظيف سواء لصفوف المدرسة أم لمرافقها الأخرى، وكذلك الإشراف على أعمال المكتبة وزيارات المرافق التربوية والثقافية والسياحية كمساهمة تطوعية، ويستمر الدوام اليومي بالنسبة للمعلم الكوري من الساعة الثامنة والنصف حتى الساعة الرابعة وأربعين دقيقة عصرًا، ويشمل ذلك جميع المعلمين وأصحاب المدرسة والإداريين دون استثناء، حتى إن لم يكن لديهم حصص مخصصة في ذلك اليوم، ويقضي المعلم الساعة الأخيرة في الإعداد وتهيئة مستلزمات دروس اليوم التالي، وكذلك تطوير قابلياته الفكرية والعلمية والثقافية

–تحتوي المدرسة الكورية على صفوف للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع توفير معلمين متخصصين بهذا الجانب، كما يهتم الكوريون بالموهوبين حيث توجد 15 مدرسة ثانوية للموهوبين والمتميزين في العلوم والرياضيات يدرس فيها 3738 طالبًا وطالبة، وهي مدارس حكومية مزودة بأحدث التجهيزات في المختبرات والمعامل

– والمدرسة الابتدائية يقف في قمة جهازها الإداري مدير مسؤول لا يصل إلى هذه الدرجة إلا إذا أمضى خمسة وعشرين عامًا في مهنة التعليم، ويعد هذا الشرط مؤشرًا لرفع كفاية العملية التعليمية، ويزيد من فاعلية المدرسة في أداء وظيفتها.

– ويبقى القول إن تميّز التعليم في كوريا الجنوبية – بصفة عامة – يعود إلى اهتمام الدولة بالمدرسين في المرحلة الابتدائية، فاختيار المدرسين للتدريس في تلك المدارس، يتم عبر انتقاء أفضل 5% من الخريجين المتفوقين لتدريس المرحلة الابتدائية حتى يكون أساس التعليم قويًا في البداية.

– مرحلة رياض الأطفال: يلتحق بها الأطفال من سن 4 – 6 سنوات، وتهتم هذه المرحلة بشكل خاص بتنمية الشخصية في خمسة جوانب أساسية هي: النمو الجسمي والنمو اللغوي ونمو الذكاء العام والنمو الوجداني والتكيف الاجتماعي، وعلى الرغم من أن نظام التعليم ما قبل الابتدائي ليس إلزاميًا حتى الآن.

ولنا أن نتصور ما يحدثه منهج دراسي يعلِّم التلاميذ في المرحلة الابتدائية المواد الدراسية الآتية: التربية من أجل الأمانة. ومن أجل الحياة ذات المعنى، ومن أجل التمتع بالحياة والتربية الخلقية والتربية الرياضية والحِرَف والنشاطات اللاصفية

–إلزام الحكومة المعلم بعد تخرجه من الجامعة في الانخراط بدورتين خاصتين بمجال التربية والتعليم، وبعد اجتيازهما يخضع لاختبارات ومقابلات خاصة، مما يعزز الجانب العلمي والتربوي لدى المعلم.

– كما أولت الحكومة الكورية أيضًا اهتمامًا بالمستوى المعاشي للمعلم، ولا يقل اهتمامها بالجانب المعنوي، حيث يتقاضى المعلم المعين حديثًا راتبًا شهريًا لا يقل عن (2000) دولار شهريًا، وهذا يكفي لتغطية نفقاته الشهرية ليعيش بمستوى يليق بمكانته الاجتماعية، ويزيد راتب المعلم استنادًا إلى زيادة خدمته ونشاطه النوعي(23)

10– خاتمة :

هناك نقاط مهمة ومهمة جد وهي مشتركة في اليابان وفنلندا وكوريا لو أخذت بالاهتمام المطلوب لحلت أغلب المشاكل في المدرسة الابتدائية الجزائرية ويمكن تلخيصها كالتالي :

- احترام المعلم وتبجيله من كل فئات المجتمع حيث نرى في واقع المدرسة الجزائرية همش المعلم وأصبح يهان من طرف الأولياء وحتى التلاميذ أنفسهم ويمارس عليه العنف
- الميزانية المخصصة للقطاع ككل والمدرسة الابتدائي بشكل خاص والمعلم بشكل اخص فنجد في واقعنا لا يمتهنها إلا من لم يجد الأفضل لأنها مهنة شاقة وراتبها ضعيف
- الشروط الصارمة في توظيف المعلمين فهي مهنة لا يمتهنها إلا النخبة والنجباء مثل الطب في المدرسة الجزائرية لكن لم نحسبها فكيف يأتي الطبيب الجيد إذا لم يدرس على يد معلم جيد

الهوامش:

(1)-بن فليس، خديجة. (2014). المرجع في التوجيه المدرسي والمهني. (دط) الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،ص45.

(2)- بن فليس، خديجة. مرجع سابق. ص47

(3)- رشيدي، صباح.(2010) دافعية الإنجاز وعلاقتها بعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة .ص 105

(4)- زيدان، محمد مصطفى.(د.س).دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام(ط2)جدة ،السعودية :دار الشروق ص136.

(5) - المنجد في اللغة والإعلام. (2003) (ط2) ،لبنا ن: دار الشروق. ص 526

(6)-معوش عبد الحميد. (2011) درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها رسالة ماجستير،جامعة مولودي معمري، تيزي وزو.ص86.

(7)-صفوت مختار، وفيق. (2003) المدرسة والمجتمع (.د ط). القاهرة: دار المعلم،. ص101

(8)-سوفي، نعيمة.(2010). الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط رسالة، ماجستير، جامعة ، منتوري،، قسنطينة، ص 73.74

(9)-ميسون.عبد القادر(د.س)تحسين الأداء التربوي وفعاليته لدى المدرسين(د.ط)الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص14

(10)-دهيمي زينب.(2012).النظام التربوي والتنمية الاجتماعية في الجزائر الملتقى الدولي الأول جامعة تبسة.ص12

(11) - اللقائي .احمد حسين وآخرون. (1990) التعليم الصفي ط.1 ،عمان الأردن، ص116

(12) -احمد عبد الله .(2005).التعليم عن بعد(د.ط).عمان : دار الكتاب الحديث .ص58

(13)- طبشي بلخير وآخرون(د-س).مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية التخطيط اليومي للتعليم نموذجا ملتقى التكوم بالكفاءات في التربية، بجامعة، قاصدي، مرباح، ورقلة،. ص 114

(14)–عربيات.بشير محمد.(2006). إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم (ط1)عمان دار الثقافة،ص176

(15)- الفرح وجيه وآخرون.(2005).أساسيات التنمية المهنية للمعلمين.(دط)عمان:مكتب الوراق ص76

(16) -شحاته. حسن وآخرون .(2006)(التعليم دعوة للحوار في الوطن العربي(ط.1.)القاهرة: الدار المصرية، اللبنانية،. ص231-230

(17)- معوش عبد الحميد .مرجع سابق.ص103

- (18)-https://www.echoroukonline.com/%2019/09/01
- (19)- https://www.infofinland.fi/ar/living-in-finland/education/the-finnish-education-system2019/09/01
- (20) https://sites.google.com/site/educationinfinland1/62019/09/01
- (21)-https://al-ain.com/article/educational-system-japan2019/09/03
- (22)-https://www.manhal.net/art/s/201242019/09/03
- (23)-http://www.shbabmisr.com/t~376462019/09/03

معوقات العملية التعليمية وإمكانيات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالطور الابتدائي في ظل الوضع الراهن.

ط.د حاج بلقاسم فرحات، جامعة الوادي – الجزائر.
ط.د بالقاسم محدة، جامعة الوادي – الجزائر.

الملخص:

هدفت هذه الورقة البحثية إلى إبراز واقع التعليم في الطور الابتدائي والمشاكل التي يعاني منها في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة، وذلك بالتركيز على أهم الدراسات الجزائرية التي اهتمت بهذا الجانب، إضافة إلى التطرق إلى امكانيات تطبيق إدارة الجودة من أجل تحسين جودة كافة عناصر العملية التعليمية بالمدرسة الجزائرية، وذلك من خلال التطرق إلى مبرراتها وسبل نجاحها ومعوقات تطبيقها.

وقد أوصت هذه الورقة البحثية على ضرورة إعادة الاعتبار والتقويم الشامل لمكونات العملية التعليمية للطور الابتدائي باعتباره أهم ركائز النظام التعليمي والتربوي.

الكلمات المفتاحية: التعليم الابتدائي، الجودة، العملية التعليمية، جودة العملية التعلمية، مشكلات التعليم.

Obstacles of the educational process and the possibilities of the application of total quality management in the primary education in the current situation.

Abstract:

This research paper aims to highlight the reality of education in the primary education and the problems it suffers in order to achieve the desired goals, by focusing on the most important Algerian studies that have been interested in this aspect**,** In addition to addressing the possibilities of the application of quality management in order to improve the quality of all elements of the educational process in the Algerian

school, And by addressing the justifications and ways of success and obstacles to their application.

This paper recommended the necessity of re-consideration and comprehensive evaluation of the components of the educational process of the primary education as the most important pillars of the educational system.

key words: Primary education, Quality, Educational process, Quality of educational process, Education problems

مقدمـــة:

شهد العالم الحديث بعد تفجر الثورة التكنولوجية والمعرفية التي تتميز بالتحديث المستمر، تطورا متسارعا وتحولات جذرية في مختلف المجالات خاصة المجال التربوي باعتباره مرآة المجتمعات ومعيارا للنهضة والتطور، مما جعل القوى العالمية تعيد النظر في منظوماتها التربوية بكافة عناصرها من أجل تحسين جودة مخرجاتها وتأهيل أفراد فاعلين في المجتمع وذو كفايات ومؤهلات عالية في عملهم لتنمية وترقية المجتمع ومواجهة مستجدات العصر.

والجزائر ليست بمنئى عن هذا التحولات فقد سارعت إلى تحديث منظومتها التربوية بمجموعة من الاصلاحات التربوية خاصة في الطور الابتدائي والذي يعتبر القاعدة الأساسية للنظام التعليمي لأنه يحدد قدرات التلميذ ومستواه المعرفي وتأهيله فكريا واجتماعيا وتنبئ بدرجة نجاحه في المراحل التعليمية اللاحقة، بالرغم من ذلك إلا أن في الواقع عدة مؤشرات توحي بوجود عوائق ومشاكل يعاني منها الطور الابتدائي من اجل بلوغ الاهداف المرجوة، وهذا هو محور دراستنا والذي سنوضح فيه اهم المشاكل والمعوقات التي يعاني منها التعليم الابتدائي والحلول لبلوغ الأهداف المسطرة والتطرق إلى امكانية تطبيق الجودة الشاملة على كافة عناصر العملية التعليمية في ظل الوضع الراهن.

أولا: تحديد المفاهيم:

1. مفهوم الجودة :

يقدم معهد الجودة الفدرالي بالولايات المتحدة الأمريكية تعريفا للجودة الشاملة وهو :"القيام بالعمل بشكل صحيح ومن أول خطوة مع ضرورة الاعتماد على تقييم العمل في معرفة مدى تحسين الأداء"[15].

2. العملية التعليمية:

أو الفصل الدراسي، وذلك هي مجموعةٌ من الأنشطة والإجراءات، التي تحدث داخل الصفّ الدراسي عملية، أو معارف نظرية، أو اتجاهات إيجابية، وذلك ضمن نظامٍ مبنيٍّ على بهدف إكساب الطلاب مهارات مدخلات، ومعالجة ثم مخرجات[15].

وتتكون العملية التعليمية من عدة عناصر تتمثل فيما يلي:

- **المنهج:** تتمثل في الأهداف ومحتوى وطرائق التدريس وتقويمها.
- **عضو هيئة التدريس:** تشمل نظام ترقية وإعداد أكاديمي ومهني، إضافة إلى نظام الحوافر.

- **المـتعلم:** ومـا يتصـل بـه مـن موضـوعية التقيـيم والاختيـار، الاسـتعداد والدافعيـة، تكييـف اتجاهات المتعلم مع العملية التعليمية.
- **الكتاب والمكتبة:** المراجع كميا ونوعيا، إمكانية الاتصال بقواعد البيانات المحلية والدولية.
- **الخـدمات المسـاندة:** وتتمثـل فـي مسـؤولية الهيئـة الإداريـة بمراجعـة نظـم وأسـاليب العمـل، وبتوفير الوسائل المادية وتأهيل القوى الإدارية للقيام بالخدمات المساندة على أكمل وجه[15].

من خلال هذه العناصر نرى تطوير العملية التعليمية يحتاج إلى الاهتمام بجميع عناصرها بشكل تكاملي، وأي خلل يقع في تهيئة عنصر معين قد يضر بشكل نسبي بتطوير العملية التعليمية.

3. مفهوم التعليم الابتدائي :

هو المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مدتها خمس سنوات، وهي مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات، والعلوم والتربية الخلقية، المدنية والإسلامية، كما يمكن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان وبالاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح.[15]

التعليم الابتدائي نقصد به التربية والتعليم الذي يتلقاهما الطفل من سن السادسة إلى سن الحادية عشر، وهذا التقسيم يختلف من دولة إلى أخرى، هناك من يبدأ سن التمدرس في الخامسة "القسم التحضيري" كما هو النظام الجزائري وينتهي حتى السن الحادية عشر، وهناك من تبدأ من سن السابعة وأخرى حتى الثامنة؛ إذن هذه العملية تختلف من نظام تعليمي إلى آخر ولكن المهم أن هذا التعليم هو مخصص لمرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة في المستوى الأول من التعليم.[15]

ويعرف إجرائيا على أنه : المرحلة الأولى من السلم التعليمي في الجزائر، يلتحق بها التلميذ ابتداء من سن السادسة وتتكون من خمس سنوات دراسية تتوج بنيل شهادة التعليم الابتدائي.

4. مفهوم مشكلات التعليم:

تعرّف بأنها: الصعوبات والعقبات التي يواجهها المعلم أو المدير في المرحلة الابتدائية في إدارة المدرسة ويشعرون بأنها تمنعهم أو تعيقهم على الأداء الجيد، وتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.[15]

ثانيا: مشكلات التعليم الابتدائي

1. **مشكلة التكوين:** يعرّف التكوين على أنه "يسعى إلى بناء وتحليل المواقف البيداغوجية وإلى إظهار المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها من جديد في التكوين والسلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان وعليه فإن التكوين يمس الفرد من عدة جوانب معرفية مهارية وسلوكية".[15]

يعتبر المعلم الطرف المهم في العملية التعليمية وفي أي عملية إصلاحية تغييرية تمس أي جانب من جوانبها، ولذلك فإن أي إصلاح ينبغي أن يبدأ من المعلم لكن الواقع التعليمي في الجزائر منذ بداية الإصلاحات إلى يومنا هذا يدل على أن المعلم كان في كل مرة يتفاجأ بتغييرات وإصلاحات لم يستعد لها ولم يتلق أي تكوين فيها.

ومن الأمثلة على ذلك الدراسة الميدانية التي أجراها **محمد بوعلاق** حول طريقة التدريس بالأهداف حيث يقول: "إن المعلمين الذين تخرجوا من معاهد إعداد المعلمين في الثمانينات لا يختلفون عن المعلمين الذين تم توظيفهم في سلك التعليم مباشرة دون تكوين فيما يتعلق بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية سواء من حيث المجالات وبالتالي فإن هؤلاء المعلمين غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التعليم بالأهداف باعتبار أنهم يفتقرون إلى أهم ملمح من ملامح المدرس الهادف وهو ملمح القدرة على صياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد وكامل، إذ تعد هذه القدرة شرط من شروط التدريس الهادف"، هذه النتيجة تجعلنا أمام إشكالية قدرة المعلم الجزائري على مواكبة التغييرات التي تشهدها بلادنا في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فهذا المعلم لا يمثل إلا جهازا منفذا لمخططات تربوية لا يتطلب فيها مستوى الطموح مع الإمكانات التربوية والبيداغوجية المتوفرة مما يدخل هذا النظام في دائرة من التقهقر والتخاذل.[15]

ونفس المشكل وقع مع الإصلاحات الجديدة المتمثلة في اعتماد طريقة التدريس بالكفاءات، وهذا ما كشفت عنه الدراسات التي أجريت في هذا المجال ومن الأمثلة على ذلك دراسة (الأخضر قويدري) التي أثبتت بأن النسبة الغالبة من المدرسين يشكون من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا وأنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه، وهذا يعود إلى أن أغلبيتهم لم يتلقوا التكوين المطلوب في هذه الطريقة الجديدة بغض النظر عما يترتب عن عدم التكوين من آثار وأخطار على المدرس في كل إصلاح جديد، فإن ذلك يضع المدرس أمام معاناة شديدة، يشعر فيها بعدم الرضا عن آدائه وبالتالي عدم التأقلم مع عمله.[15]

كما أن التكوين في حد ذاته حتى وإن تمت برمجته من طرف الوصاية للمعلمين أثناء الخدمة، تكتنفه الكثير من المعوقات التي تؤثر بدرجة كبيرة على فاعليته وانتقال أثر التكوين إلى الميدان التربوي ومن ثم تحسين أداء التلاميذ ونتائجهم التي تدنت في السنوات الأخيرة، إن التكوين الحالي للمعلمين أيا كانت الجهة التربوية التي تقوم به؛ لا يؤدي المطلوب ولا يحقق النتائج المرجوة من عملية التكوين وذلك لعدة معوقات أهمها :[15]

- معوقات تخص كل من المكون والمتكون وواضعي سياسة التكوين.
- معوقات خاصة بالميزانيات المخصصة للتكوين، ومراكز وبيئة وأماكن التكوين وإمكاناتها المادية المتاحة، من أجهزة تقنية، ووسائل راحة تساعد على إيجاد مناخ تكويني مناسب. والحوافز المادية والمعنوية (مكافآت، أجور المكونين، شهادات خاصة بالتكوين).
- معوقات تشمل أهداف التكوين وتحديد الاحتياجات التكوينية والأساليب وقدرات المكونين في التعامل مع كل من المتكونين والمواضيع المطروحة ومحتوى المادة التكوينية.
- معوقات تشمل الإدارة التكوينية وتخطيط البرامج التكوينية وتقييمها وبرامج المتابعة.

وهذا ما أكدت عليه دراسة **جلودي أسمهان** التي توصلت إلى "النظرة المتوسطة وفي بعض الأحيان سلبية من وجهة نظر الأساتذة المتربصين لبرامج التكوين والتي يرون أنها لا تلبي احتياجات الأساتذة البيداغوجية من

ناحية الحجم الساعي وجودة البرامج والوسائط التعليمية والأنشطة المتنوعة وكذلك التدريب الميداني منخفض الممارسة"[15].

2. **مشكلات الهياكل والمنشآت المدرسية :**

تعتبر الهياكل والمنشآت المدرسية فضاءات حيوية لكل من التلميذ والمعلم، لذلك فقد أعطت الدولة أولوية كبيرة عند بناء المدارس خاصة الابتدائيات وفق متطلبات وحاجيات العصر وبأشكال هندسية رفيعة، وهذا هو الملاحظ على ارض الواقع في المدارس الجديدة، ولكن عند إلقاء نظرة على المدارس القديمة نجدها مهترئة جدا وتحتاج إلى إعادة تهيئة كلية وإعادة تجهيزها، وهذه المهمة مسندة إلى البلديات والتي للأسف لم تكن على قدر المسؤولية، ومن جانب آخر فإن نمو المدن وزيادة الحجم السكاني ألقى بضلاله على المدارس فأصبحنا نرى أقساما مكتظة تصل حتى لـ 45 تلميذا، ومن بين المشكلات التي تواجه الهياكل المدرسية ما يلي:

1) الشكل الهندسي للمدرسة :

هو الجانب الفيزيائي المادي للمدرسة ويضم الموقع العام والأبنية من صفوف وقاعات ومرافق صحية ومطاعم وتجهيزات وأدواتها، والفضاءات (الفراغات من ملاعب وساحات وحدائق)، ويقصد بالفضاء الهندسي للمدرسة كذلك المباني التعليمية الدراسية، وأماكن الترفيه واللعب وممارسة الرياضة.

2) حجم المدرسة:

مع أن العديد من الدراسات أثبتت وجود الكثير من السلبيات في تنفيذ المدارس الكبيرة، عند مقارنتها بالإيجابيات العديدة في المدارس الصغيرة، فإن بعض مؤسسات التعليم مازالت تقوم بإنشاء المدارس الكبيرة رغبة منها في حل مشكلة تزايد أعداد التلاميذ وخفض كلفة الإنشاء الإجمالية، ونظرا للسلبيات العديدة التي تنجم عن إنشاء المدارس الكبيرة فقد ظهرت العديد من النظريات وحركات التطوير ضد التوسع في بناء المدارس الكبيرة، (وهذا ما نلاحظه في مجتمعنا الجزائري إذ نجد العديد من التوسعات على مستوى بعض المدارس الابتدائية، فبدلا من إنشاء ابتدائية جديدة تم توسيع الابتدائيات القديمة، والملفت للانتباه أن عملية التوسعة تتم خلال الموسم الدراسي، بمعنى أن التلاميذ داخل الأقسام، وخارج القسم مباشرة توجد ضوضاء عارمة بسبب ورشة البناء التوسيعية).[15]

3. **مشكلات المنهج الدراسي:**

- عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة للمناهج التعليمية، حيث تنطلق المناهج التعليمية بدون فلسفة محددة لها ومن ثم تبدأ من فراغ عند تحديد أهدافها وبالتالي تعد تلك الأهداف مجرد شعارات جوفاء غامضة ومنفصلة عن بقية عناصرها من محتوى وطرائق تدريس وأوجه نشاطات تعليمية وأساليب تقويم متعددة، الأمر الذي يستلزم بداهة إعادة النظر في نقطة الانطلاق التي تبدأ منها المناهج التعليمية[15].

ويمكن ارجاع سبب ذلك إلى أن هذه المناهج تم صياغتها من طرف خبرات اجنبية لتطبيق أجندتها، وعدم تكييفها مع البيئة المحلية المحيطة بالمدرسة، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار بأن اهم المبادئ التي تقوم عليها طريقة التدريس بالكفاءات، وضع المتعلم على اتصال مباشر بالواقع الذي يعيشه ويتعامل معه.

- وفي هذا الشأن توصلت الدراسة التقييمية للمنهاج الدراسي للطور الابتدائي والتي قام بها كل من الدكتور **عبد العالي دبلة** والدكتورة **حنان بونيف** إلى عدم رضا المعلمين حول هذه المناهج خاصة ما تعلق بالأهداف وعدم القدرة على تحقيقها، أو المحتويات وكثافتها وعدم تلاؤمها مع الوقت المخصص لها، ايضا عدم توفر الوسائل التعليمية ما له أثره السلبي على تقديم مختلف الأنشطة، كما اكد المعلمين على أن التقويم يتم بالطريقة التقليدية وعلى رفضهم للانتقال الآلي المعمول به[15].

4. مشكلات داخل القسم:

- ضعف تمكن المعلمين من طريقة التدريس بالمقاربة بالكفايات نظرا لعدم تبلورها بالشكل السليم من خلال التكوين الذي لم ينتقل أثره إلى المعلم، وقد أكدت دراسة **أمحمد العرابي** على أن "المعلمين يعتقدون أن المقاربة شكلت عبئا ثقيلا عليهم، ومن ثم أصبحت أدوارهم التخطيطية والتوثيقية تتسم بالسطحية، حيث غاب الابداع والاجتهاد، وحلت محلها الرتابة والجمود بين المعلم والمتعلم"[15].
- الاكتظاظ داخل قاعة التدريس صعب على المعلم من القيام بعملية التقويم بالشكل الصحيح، وقد أكدت دراسة **عبد اللطيف** على أن " 74.69% من المعلمين يقرون بصعوبة التقويم في الأقسام المكتظة، إذ يتحتم على الأستاذ متابعة تلاميذه فرديا وجماعيا ويعمل على صحيح كراريسهم ودفاتر الأنشطة يوميا بملاحظات نوعية تتضـــمن تغذية راجعة لهم، وإلى جانب ذلك ينبغي عليهم متابعة أدائهم وتحليل نتائجهم واستخدام الشبكات الفردية والجماعية، وتحليلها لتحديد التلاميذ الذين هم بحاجة إلى المعالجة البيداغوجية"[15].
- المستوى المتوسط الذي يتميز به المعلمين في إدراكهم وتعاملهم مع فئة ذوي صعوبات التعلم، وهذا ماتوصلت إليه دراسة **بعزي سمية**[15].
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في تحصيل وفهم واكتساب المعارف وصعوبة الاهتمام بهته الفئة من طرف المعلم نظرا للاكتظاظ الذي تعرفه الأقسام.

5. مشاكل متفرقة:

- التخلي عن تسيير الابتدائيات من طرف مديريات التربية لصالح البلديات التي أثبتت فشلها على جميع المستويات في تسيير أبسط الملفات، مما جعل الابتدائيات ومدراءها في حالة تخبط تام بين تجاهل الأمير لتلبية حاجيات الابتدائيات وأعمال الصيانة من تدفئة وتبريد وتهيئة المساحات.
- الأعباء الإضافية الموكلة للمعلم خارج القسم، والتي يعتبرها مجحفة في حقه، إضافة إلى الحجم الساعي وكثرة المواد التعليمية وكثافتها والمذكرات اليومية كل هذا أدى إلى ضمور متعة التعليم لديه.
- توظيف خريجي الجامعات غير المحضرين للتعامل مع هذه الفئة العمرية.
- اهتزاز مكانة المعلم في نظر المجتمع والذي يرى أن المعلم تتمحور جميع طلباته حول رفع الراتب، هذه النظرة جعلت منه المتهم الأول في كوارث او سلبيات قد تحدث داخل المدرسة.

ثالثا : تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة الجزائرية

1. مفهوم الجودة في التعليم:

إن الجودة في التعليم هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع النظام التعليمي بشكل فعال ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع ومختلف الأطراف ذات العلاقة بالتربية والتعليم.

ومعايير الجودة في التعليم تعني تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسة القبول، والبرامج التعليمية من حيث (أهدافها، طرائق التدريس المتبعة، ونظام التقويم والامتحانات) وجودة المعلمين، الأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين[15]، ويمكن الحكم على ذلك من خلال جانب مؤشرات ومعايير متعارف عليها مثل: "معدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية، ومعدلات تكلفة التعليم"، ومن جانب آخر حسي "يتركز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالتلاميذ وأولياء أمورهم، ويعبر عن مدى رضا المستفيد من التعليم بمستوى كفاءة وفعالية الخدمة التعليمية، فعندما يشعر المستفيد أن ما يقدم له من خدمات يناسب توقعاته ويلبي احتياجاته الذاتية، يمكن القول بأن المؤسسة التعليمية قد نجحت في تقديم الخدمة التعليمية بمستوى جودة يناسب التوقعات والمشاعر الحسية لذلك المستفيد، وأن جودة خدماتها قد ارتفعت إلى مستوى توقعاته".[15]

ويرى "بونستنكل" أن المدرّس أو المدرسة بتوفيرهم أدوات التعليم الفعالة والبيئة التنظيمية الملائمة يمثلان جهة تقديم الخدمة والتلميذ يمثل المستفيد الأول، لذا فإن مسؤولية المدرسة هي توفير التعليم الذي يجعل من الطلاب نافعين على المدى البعيد، وذلك بتدريسهم كيفية الاتصال بمحيطهم، وكيفية تقويم الجودة في عملهم وعمل الآخرين، وكيفية استثمارهم لفرص التعليم المستمر على مدى الحياة لتعزيز تقديمهم.[15]

2. مبررات تطبيق الجودة الشاملة :

إن استحداث أي تغيير او اعتماد أي نظام جديد في المنظومة التربوية يكون بناء على مجموعة من المبررات والأسباب سواء كانت محلية أو خارجية، وأحيانا كلتاهما معا ومن أبرز مبررات تطبيق الجودة في التعليم ما يلي :[15]

- التغيرات التي حدثت في معظم المجتمعات خاصة من النواحي الاقتصادية والاجتماعية الثقافية والسياسية، وثورة المعلومات والتكنولوجيا، فرضت التوجه نحو الجودة والتركيز عليها من الجانب التربوي لتنمية الاستثمار البشري.
- تزايد الرغبة في الوصول إلى معارف ومعايير جديدة عن الجودة والاهتمام بها على المستويين النظري والتطبيقي وزيادة التسابق الاقتصادي حيث تتطلع المجتمعات لجودة أنظمتها التعليمية والتدريبية بإثراء كفاءاتها لمواجهة التغيرات العالمية وإعداد الأفراد للتعامل معها ما يتطلب بناء مهارات وقدرات فعالة وجودة أداء.

ومن دواعي اعتماد الجودة أيضا في التعليم ما يلي :

- علمية نظام الجودة فهي سمة من سمات العصر الحديث.
- عدم وجود معايير وأهداف أدائية واضحة وغياب روح التجريب، وتفشي روح الانتقاء واللوم بالإضافة إلى قصور أنظمة الرقابة في المؤسسات التربوية وخاصة رقابة تقويم أداء الأساتذة.

3. سبل تحقيق الجودة الشاملة في المدرسة الجزائرية:

تحسين جودة العملية التعليمية والرقي بالنظام التعليمي يحتاج أولا إلى إرادة حقيقية تهدف إلى التغيير الفعلي والهادف لبناء الانسان من طرف السلطة الحاكمة بعيدا عن أي تطبيق أجندات خارجية، ثم يأتي بعد ذلك تطبيق إدارة الجودة على جميع عناصر العملية التعليمية كما يلي:

1.3. تحقيق الجودة في المنهج

وذلك عن طريق ما يسمى بـ **(مدخل التسريب، ويسمى مدخل الدمج متعدد الفروع)**.

ويعتمد على إدخال أمثلة تدور حول مفاهيم الجودة على أجزاء موجودة في المادة، والتغيير الذي يمكن أن يحصل فقط في أمثلة المادة المرتبطة بالجودة في المناهج وذلك كلما سمحت الظروف وطبيعة الموضوعات.

يحتاج هذا المدخل إلى إدراك العلاقات بين مضامين الجودة ومضامين العلوم الأخرى، ويعد هذا المدخل منسجما مع الأسس النفسية لتعليم مفاهيم الجودة، ويحقق ترابطها من جميع فروع المعرفة ولا يتطلب مدرسا متخصصا ويسمح بتحقيق شمولية التعليم من أجل الجودة وخاصّة في المراحل التعليمية الأولى (الروضة والمرحلة الابتدائية).[15]

2.3. تحقيق الجودة في الإدارة

ويتطلب الأمر عناية خاصة بتدريب مديري المدارس والمعلمين على كيفية إدارة التغيير في مدارسهم، ويجمل الدكتور امين النبوي المهارات المطلوبة للإداريين والمعلمين لزيادة قدراتهم على إدارة التغيير وتنمية استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة في ما يلي :[15]

- مهارات التخطيط وتنمية القوى البشرية الموجودة بالمدرسة
- مهارات إدارة الصراع
- مهارات تخصيص الموارد
- مهارات تحليل السياق المدرسي والمناخ السائد فيه
- مهارات القيادة
- مهارات توليد الحدود البديلة والمفاضلة بين البدائل
- مهارات المخاطرة
- مهارات تنفيذ وإدارة والتجديد التربوي
- مهارات إدارة الوقت
- مهارات تحويل الرؤية إلى واقع فعلي
- مهارات التقويم المستمر لعمليات التنفيذ
- مهارات فتح قنوات اتصال بين المدرسة والبيئة المحيطة
- مهارات الاستشراف والإدارة الذاتية

3.3. تحقيق الجودة في القسم: (باتجاه انتقال أثر التعلم)

لعل اصعب محطات الحديث عن مسألة الجودة هو شرح ما تفق على معالجته تحت عنوان ما يسمى "بالجودة في القسم" ولو اردنا المزيد من الإفصاح لقلنا الجودة في عهدة المعلم، ينتظر من المعلم المذكور ليس تعليم المعارف والكفايات التي تنص عليها وثيقة المناهج الرسمية أو تلك المتضمنة في الكتب المدرسية فقط، بل أن يحول المعارف والكفايات إلى مادة تعلم مرنة وقابلة لإعادة التشكيل بنيويا ووظيفيا بحسب متطلبات الاستثمار الجديدة الأمر الذي يعني أن نتوقع من المعلم الذي ينوي فعلا مساعدة تلاميذه على التعلم الجيد أن:[15]

- يشترك مع تلاميذه في استعادة تاريخ تشكل المعرفة أو الكفاية المطلوب تعلمها وأسباب تخليها عن بعض عناصرها الأولى ومبررات استيعابها للإضافات المختلفة

- أن يساعد تلاميذه على اكتشاف العناصر الأساسية المكونة للمعرفة ومدى استقلالية كل منها على العناصر الأخرى، ومدى قابليتها للإلتحام أو المزاوجة مع عناصر معرفية من طبيعة مختلفة، داخل مشروع استنباط أو بناء معرفة أو كفاية جديدة وبأية شروط وضمن أي ظروف
- أن يدرب تلاميذه على تحليل الوضعيات الجديدة واكتشاف وجوه الشبه بين بنيتها وطبيعتها وعناصرها والظروف المحيطة بها من جهة، وبنية وطبيعة وعناصر الكفاية التي أتقنها سابقا وظروف استخدامها من جهة ثانية، وتقدير احتمالات نجاح استخدام المعرفة المكتسبة في حل المشكلات الي تطرحها الوضعية الجديدة من جهة ثالثة.
- أن يدرب تلاميذه على إدماج الآليات والعناصر المتوفرة والمستخدمة في وضعية إشكالية معينة، ضمن نظام قيمي أو فكري أو تشغيلي لتتضح العلاقات والآليات القائمة أو الممكن قيامها بين العناصر المختلفة للوضعية الجديدة المطلوب معالجتها.
- أن يحدد توقعاته من تلاميذه ويرفع توقعاتهم من أنفسهم وأن يقومهم على خلفية ما ورد في الفقرات الأربع السابقة.

وباختصار شديد نقول أن المعلم الذي ينجح في تكييف تعليمه وتقويمه من أجل أن يحقق إنتقال أثر التعلم من المتعلم من الوضعية المدرسية إلى وضعيات جديدة من طبائع مختلفة، يكون قد أنجز تعليما ذا جودة أكيدة، وكذا المتعلم الذي يستطيع أن يبرهن أن اثر تعلمه المدرسي قد انتقل، وما برح ينتقل عند مواجهة مشكلات من طبيعة غير مدرسية

4.3. معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

يمكن القول أن من بين الأسباب الشائعة للفشل في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة ما يلي:[15]

- ❖ عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة فمن الضروري لإنجاح هذا البرنامج مشاركة كافة أفراد المؤسسة والتزامهم المستمر ومسؤوليتهم تجاهه.
- ❖ عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة فلابد لهذه الإدارة أن تتعلم أولا خطوات هذا البرنامج ثم تعمل على إيجاد هيكل تنظيمي ونظام مكافآت يدعم هذا البرنامج ومن ثم يكون لديها الرغبة في تكريس المصادر والجهود اللازمة لتطبيق هذا البرنامج.
- ❖ التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل فلا يوجد أسلوب واحد يضمن تطبيقه تحقيق الجودة الجودة الشاملة بل يجب النظر إلى غدارة الجودة الشاملة على أمها نظام متكامل.
- ❖ بعض المؤسسات تحصل على التزام الإدارة والموظفين نحو برنامج إدارة الجودة الشاملة، وتقوم بتدريب هؤلاء الموظفين على البرنامج ولا تقوم بتحويل هذا التدريب إلى حيز الواقع.
- ❖ توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.
- ❖ تركيز المؤسسة على تبني طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها.
- ❖ مقاومة التغيير سواء كان من الإدارة أو من العاملين لأن برنامج تحسين الجودة يستدعي تغييرا تاما في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة، وكذا تخوف المسؤولين من تحمل المسؤولية والالتزام بالمعايير الحديثة.
- ❖ اعتماد المؤسسة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين في المؤسسة.

التوصيـــات:

من أجل تحسين جودة عناصر العملية التعليمية يجب إعادة التقويم الشامل في طريقة تسيير الطور الابتدائي من خلال:

- دراسة امكانية استحداث مديرية فرعية تعمل على تسيير الابتدائيات وتتمتع بالذمة المالية والمعنوية بدل البلديات.
- إعادة الاعتبار لمكانة المعلم من خلال ضمان توافق الأجر مع الجهد المبذول، وكذلك حمايته من الممارسات التعسفية سواء من الإدارة او البيئة الخارجية.
- إعادة تحيين برامج التكوين بشكل مستمر واخضاعها لمعايير الجودة بما يتواكب مع مستجدات الأمور خاصة المتعلقة بطرائق التدريس التي ترفع من دافعية التلميذ نحو التعلم وكذلك الحالات الجديدة التي تمس فئة صعوبات التعلم.
- عقد ندوات وملتقيات بشكل دوري يكون محورها الأساسي يمس المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف التي تساعد على رفع جودة التعليم من خلال التسيير البيداغوجي والتكويني.
- القيام بإصلاحات تربوية يجب أن يكون بنظرة شمولية تمس جميع عناصر العملية التعليمية بمشاركة خبرات وطنية في المجال التربوي بعيدا عن تطبيق أي أجندات خارجية.
- القيام بدراسات حول النماذج الغربية التي أثبتت نجاعتها في المجال التربوي مثل النموذج الفنلندي أو الياباني ومحاولة تكييفه مع البيئة المحلية.
- إعادة النظر في طريقة توظيف اساتذة التعليم الابتدائي خاصة من خريجي الجامعات والتركيز أكثر على الخصائص السوسيوسيكولوجية للمترشح وكذا كيفيات التعامل مع الفئات العمرية الصغيرة، وتكثيف برامج التكوين القبلية وأثناء وبعد الخدمة.

قائمة المراجع:

[15] محمد الهادي بن زيادة (2016). **أهمية تطبيق أسس الجودة الشاملة في التعليم وأثرها على تطوير العملية التعليمية والتربوية في مجال الأنشطة البدنية والرياضية.** مجلة ممارسات وعلوم الأنشطة البدنية الرياضية والفنية. (08). 01.

[15] كمال رويبح سعيد محمد مصطفى(2018). **العملية التعليمية التعلمية بين النظرية والتطبيق في ظل المقاربة بالكفايات النشاط البدني الرياضي المدرسي أنموذجا.** مجلة الباحث في العلوم الإنسانية. (33). 372.

[15] الترتوري محمد عوض، جويحان أغادير عرفات(2006). **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات.** دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن. 97-100.

[15] بعزي سمية (2018). **مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،** مجلة دراسات في علوم التربية. 1(04). 94.

[15] بحسين رحوي عباسية(2012). **النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيق**. دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري. أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي. جامعة السانيا. وهران. 141.

[15] محمد داودي(2007). **المهمة المستحيلة لمعلم المرحلة الابتدائية في الجزائر**. دراسة ميدانية بمدارس مدينة الأغواط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (28). 241.

[15] كريمة فلاحي (2015). **مشكلات النظام التربوي في الجزائر**. محاظرات ألقيت على طلبة سنة ثانية ماستر علم اجتماع التربية. جامعة محمد لمين دباغين. سطيف. الجزائر. 31.

[15] لخضر عواريب(2011). **تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين**. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل. جامعة ورقلة. الجزائر. 443-444.

[15] لخضر عواريب(2011). المرجع نفسه. 444.

[15] فلاحي كريمة(2015). مرجع سبق ذكره. 33.

[15] جلودي أسمهان، سبخاوي خديجة(د س). **درجة توفير معايير الجودة في برنامج تكوين أستاذ التعليم الابتدائي** دراسة ميدانية على مستوى مركز تكوين أولاد يعيش ولاية البلدية. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. 10(02). 12.

[15] فلاحي كريمة (2015). مرجع سبق ذكره. 23.

[15] برو محمد، رحموني دليلة (2015). **المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل**. مجلة الممارسات اللغوية. 06(31). 162-164.

[15] عبد العالي دبلة، حنان بونيف (2018). **المناهج الدراسية الجزائرية للمرحلة الابتدائية 'دراسة تقييمية'**. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع. (07). 148.

[15] أمحمد العرابي (2014). **تقويم أداء معلم المرحلة الابتدائية للكفابات التعليمية أثناء الخدمة في إطار المقاربة بالكفايات واقتراح برنامج تدريبي وقياس فعاليته**. أطروحة دكتوراه في علوم التربية. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر 2. 396.

[15] عبد اللطيف فارح، محمد الطاهر طعبلي(2018). **صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة**. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 7(02). 211.

[15] بعزي سمية، غربي راضية(2018). **مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة ذوي صعوبات التعلم**. مجلة دراسات في علوم التربية. 01(04). 106.

[15] ريهام مصطفى محمد احمد(2012). **توظيف التعليم الالكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية**. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. (09). 03.

[15] محمد الهادي بن زيادة (2016). مرجع سبق ذكره. 01.

[15] رياض رشاد البنا (2016). **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الابتدائي**. المؤتمر التربوي العشرون. التعليم الابتدائي جودة شاملة ورؤية جديدة. بيروت. 08.

[15] شلابي زهير (2019). **معايير الجودة التربوية بين حتمية التبني ومعوقات التطبيق في المدرسة الجزائرية**. مجلة آفاق علمية. 11(01). 409-410.

[15] رشدي أحمد طعيمة وآخرون (2005). **الجودة الشاملة في التعليم**. دار المسيرة للنشر والطباعة. عمان. الأردن. 85.

[15] رشدي أحمد طعيمة وآخرون (2005). المرجع نفسه. 87-88.

[15] نخلة وهبة (2016). **جودة التربية من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي**. المؤتمر التربوي العشرون. التعليم الابتدائي جودة شاملة ورؤية جديدة. بيروت. 22-23.

[15] يزيد قادة (2012). **واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية**. رسالة ماجستير في علوم التسيير. جامعة تلمسان. الجزائر. 27.

إشكالية إستخدام اللغة العامية في المدرسة الجزائرية بين التقبل والرفض.

د. زهية دباب محمد خيضر بسكرة –

الجزائر

د. هنية حسني محمد خيضر بسكرة – الجزائر

ملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية ، إلى الوقوف على واحدة من تحديات المدرسة الجزائرية ،والتي تتعلق باللغة العربية التي تعتبر من أهم مقومات الهوية الجزائرية، والتي سعى النظام التربوي على إعتمادها في فلسفته التربوية بشكل عام وفي المناهج، التدريس...

لكن ما نلحظه اليوم وفي جميع الأطوار التعليمية، الإبتعاد نوعا ما عن إستخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس خاصة وهذا في ظل ازدواجية اللغوية التي يعرفها المجتمع الجزائري،مما ساهم بشكل جلي في ضعف مستوى المتعلمين وقدراتهم في اللغة العربية الفصحى.

هذا ما دفعنا إلى البحث في عوامل توجه كل من المعلمين والمتعلمين إلى استخدام اللغة العامية في التعليم والتعلم.

الكلمات المفتاحية: اللغة –اللغة العامية – المدرسة –الجزائر.

Title of the article in English or French

Abstract :

This research paper aims at identifying one of the Algerian school's findings concerning Arabic language, which is one of the most important elements of

Algerian identity, which the educational system sought to adopt in its educational philosophy in general and in the curriculum, Taris. . . However, what we observe today and in all educational phases, a somewhat deviation from the use of classical Arabic in teaching, especially in light of the double linguistic knowledge of Algerian society, which clearly contributed to the poor level of learners and their abilities in classical Arabic. This led us to consider factors that guide both teachers and learners to use slang in teaching and learning.

Keywords: Language , language slang, school ,Algeria.

مقدمة تعتبر العامية الجانب المتطور للغة، الذي يشمل البعد عن اللغة الأم ويستخدمه أفراد المجتمع وطبقاته المختلفة في الاستعمال اليومي، فهذه العامية سيطرت على العربية الفصحى وأخذت مكانتها، وهذا من أجل تسهيل عملية الاتصال والتواصل اليومي بين أفراد المجتمع، بالإضافة إلى أنها دخلت إلى المؤسسات التعليمية، حيث نجد التلاميذ يتحدثون بها داخل الصف.هذا ما دفعنا الى البحث عن مختلف المواقف المؤيدة والمعارضة لإستخدام اللغة العامية في المدرسة الجزائرية.

صلب أولا– مفهوم اللغة العامية (اللهجة):

لقد وردت تعريفات متعددة ومختلفة للهجة العامية إلا أنها تصب في معنى واحد، وهي" مجموعة من الخصائص اللغوية التي تنتمي إلى بيئة معينة، ويشترك فيها جميع أفراد هذه البيئة التي تعد جزء من بيئة أكبر تضم لهجات عدة وتتميز عن بعضها بظواهرها اللغوية، غير أنها تتفق فيما بينها بظواهر أخرى تسهل اتصال أفراد تلك البيئات بعضهم ببعض وفهم ما يدور بينهم من حديث" . وهناك من يقول "أنها أداة لنقل المعارف السابقة: كنقل الأجداد لحكايات الماضي التي تعتبر مدرسة بالنسبة لنا" .

كما تعرف بأنها "تلك اللغة التي تجري على السنة الناس هنا وهناك على المستوى العام، دون تخصيص لموقف أو دور أو صنعة،إنما نطقا في الأسواق والمنازل والشوارع والنوادي،وفي كل

إتصال لغوي غير رسمي أو غير متخصص وربما يلجأ إليها بعض الرسميين والمتخصصين أحيانا.[15]

كما ورد تعريفها في قاموس" رد العامي إلى الفصيح" لأحمد رضا أنها "تلك اللغة التي نتخاطب بها في كل يوم عمًا يعرض لنا من شؤون حياتنا مهما اختلفت أقدارنا ومنازلنا، فهي لسان المتعلمين وغير المتعلمين، على اختلاف فئاتهم وحرفهم" .

من خلال ماسبق يتضح أنه يوجد إتفاق بين التعريفات السابقة للعامية، فهي اللغة الثانية بعد العربية الفصحى، و التي ألف الناس على الحديث بها في حياتهم اليومية.

ثانيا-مميزات اللغة العامية:

*فقدانها الإعراب: لا تتقيد العامية بالإعراب مما يجعلها سهلة يتداولها الكل

*التطور الصرفي والنحوي: إن العامية مغايرة للفصحى في صرفها ونحوها وتركيبها زمفرداتها وبياناتها

إن صرف العامية ونحوها يمثلان تطورا وتقدما، فإقتصار العربية المحكية لى عدد قليل من الضمائر وتصريف الفعل وإستعمال إسمي الفاعل والمفعول وصوغ المجهول وإهمال حروف كثيرة.والاستعاضة عنها بعدد اقل وغيرها كثير.

*خضوع العامية لنواميس لغوية طبيعية: ومن بين هذه النواميس اللغوية الطبيعية ناموس الإقتصاد.

*الإهمال والإقتباس والتحديد في المعنى: فالعامية برأي دعاتها نامية مسايرة لطبيعة الحياة تحرص على إهمال ما يجب أن يهمل وإقتباس ما تقتضيه الضرورة من الالفاظ أن يقتبس، وتحديد ما يجب أن حدد في معناه، فهي من هذه الناحية تساير الحياة.[15]

ثالثا-قواعد اللغة العامية:

تسير العامية التي في حقيقتها ليست لغة مشتركة، وبالتالي فالحديث عن قواعد لغوية للعامية قد يكون سابقا لأوانه، إلا أن تكون إحدى العاميات العربية قد حظيت بالدراسة من هذا الجانب، لكن وعلى الرغم من ذلك، فلا نستبعد كون العاميات تسير وفق قواعد معينة، لأن الملاحظ أنها تسير وفق نظام ما، إذ تظهر من خلالها جملة من الظواهر تكاد تكون مطردة، ونذكر من خصائصها في ذلك:

- **–الإعراب:** وهو تغير حركات أواخر الأسماء والأفعال المعربة. وهو سمة من السمات الأساسية في العربية الفصحى، وأن العرب لا تبدأ بساكن، ولا تقف على متحرك. أما في العامية خلافا للقاعدة النحوية فإننا نجد كلمات تبتدئ بساكن مثل ق[15]ولهم: ثْقِيلْ بدلا من ثَقِيلْ، والحركات الإعرابية لا توظف في العامية مثل قولهم: يَسْتُرْهَا رَبِي، جابك ربي، طار الطير اللي ربيت، فالإعراب هو الفرق الأساسي بين الفصحى والعامية، بحيث أن "الفصحى نظام لغوي معرب، أمّا العامية فقد سقط منها الإعراب بصورة شبه كلية"[13].
- **الأفعال في العامية** : سبق وأن تحدثنا عن تحريف العامة للحركات الإعرابية في الأسماء فهي تفعل الشيء نفسه مع الأفعال، بالإضافة إلى ما يحدث لها(هذه الأفعال) من زيادة أو نقصان في بنيتها مثلا:نجد العامة تستعمل كلمة(ماشي) في محل السين الداخلة على الفعل المضارع مثلا: (ماشي نسافر غُدوا) بدلا من(سأسافر غدا). وتستعمل كلمة(ناش) للأفعال المنفية، ويختمون بها الفعل مثل قولهم(ماشركناش) بدلا من(لم نُشارك)، وكذلك تلتزم العامة حرف(الكاف) في الفعل المضارع أي يدل على الحاضر مثل قولهم:(فلان كي ياكل يخرج) بدلا من(فلان يأكل ثم يخرج). وفي صيغة المبني للمجهول، تستعمل حرفين(الألف والتاء) بتاء مشددة مثل قولهم: (فُلان أتضرب) بدلا من(فُلان ضُربَ) و(الثوب أَتقطع) بدلا من(الثَّوبُ قُطع) . و لا توجد الهمزة للمتكلم وأن حرف النون وحده الذي يستعمل للجمع والمتكلم المفرد مثل: (أنا غدوا نسافر) (وحنا غدوا نسافروا) بدلا من: (أنا غدا أُسافر ونحن غدا نسافر) .

ومن خلال ما سبق يمكننا القول أنه بتعدد خصائص و مميزات اللهجة العامية وخفتها على الألسن، لجأ إليها أفراد المجتمع وانحرفوا بذلك عن الفصحى. وهذا ليس لعدم المعرفة بالفصحى، بل هروبا من العسر إلى اليسر.

رابعا- واقع تعليم اللغة العربية الفصحى في ظل العامية:

إن تعليم اللغة العربية الفصحى في ظل توظيف العامية في التعليم وخاصة الطور الابتدائي في الجزائر ليس مشكلة مدرسية فحسب بل هو فضلا عن ذلك مشكلة ثقافية وفكرية لأن تأثيرها يمتد خارج المدرسة والى صميم حياتنا فلا يمكن عزل نتائج تعليم اللغة عن الواقع اللغوي والثقافي المؤلم الذي يطوق المدرسة من كل جهة. حيث ينتقل التعدد اللغوي في الساحة الاجتماعية الي الوسط المدرسي بشكل كبير جدا ويؤثر على مكتسبات المتعلم الأولية على النحو التالي:

1. في مرحلة الاكتساب الفطري للغة يكتسب اللهجة العامية ولا يكتسب لغة المعرفة، وهي الفصحى (يكتسب العامية بلهجاتها وقواعدها).
2. يبدأ بتعلم لغة (المعرفة الفصحى) بعد بدء ضمور قدرة الدماغ على تحصيل اللغة فيبذل جهدا كبيرا لتعلم لغة المعرفة وينفق وقتا طويلا لتعلم المعرفة.

وفي هذا الواقع التي يتشاركه كل الوطن العربي وخاصة المغرب العربي، يمكننا أن نؤكد أن الطفل هنا مظلوم لأنه يتعلم المعرفة بلغة لم يتقنها ولا يمارسها إلا أثناء قراءة وكتابة النصوص، واكبر مظاهر التناقض في واقعنا التربوي التعليمي. ان تكون لغة الخطاب السائدة في مدارسنا وجامعتنا هي العامية ، ولغة الكتاب والدراسة الفصحى. إذن طفلنا العربي يفاجأ عند دخوله الصف الأول في المدرسة أنه سيتلقى المعرفة بلغة غير لغته الأم التي أتقنها ورضعها مع أمه، وتشكل وجدانه وأحاسيسه وفقها، ويواجه من الساعات الأولى خبرات تربوية غير سارة، حيث ينتج عن ذلك معاناة الطفل عند دخوله المدرسة فينتج لديه كره لتواجد الطويل في الصف ، تشتت ذهني في استيعاب المفاهيم والمصطلحات ، عجز في فهم الكلام المكتوب فيلجأ مع الوقت على الحفظ بدل الفهم [15].

والطفل الجزائري كباقي أطفال العرب يعانون من تعلم اللغة العربية الفصحى في ظل العامية. فوضعية تعليم اللغة العربية في ظل العامية وضع يدعو الي القلق بل الانزعاج حيث يكون الجو اللغوي مشحون باختلاط الكلام بين عامية وعربية وحتى لهجات أخرى في غالب الأحيان ، حيث يصبح واقع لغوي مغلوط لهو عربي ولا عامي ولا أجنبي خليط لساني شفاهي ، يحاول الانتقال الي الوسط المدرسي والتأثير على عملية الاكتساب المعرفي العلمي الصحيح ، فيصبح الاستماع الي لغة عربية صحيحة نادر، والقراءة الجهورية لها وجود لا يذكر إذا قيس بأهميتها بوصفها سيدة المقررات في اللغة، وغياب هاتين المهارتين ينتج عنه بالضرورة ضعفا ملحوظا في تفعيل المهارتين الأخيرتين الكتابة والحديث[15].

ولقد أشار "**العقاد**" إلى تلك الحملات بقوله" الحملة علي لغتنا الفصحى حملة علي كل شئ يعنينا ، وعلي كل تقليد من التقاليد الاجتماعية والدينية ، وعلي اللسان والفكر والضمير في ضربة واحدة ؛ لأن زوال اللغة في أكثر الأمم يبقيها بجميع مقوماتها غير ألفاظها ، ولكن زوال اللغة العربية لا يبقي للعربي المسلم قواما يميزه في سائر الأمم ، ولا يعصمه أن يذوب في غمار الأمم ، فلا تبقي له باقية" .

وقد يكون من أهم العوامل التي أدت إلي انخفاض مستوي الأداء اللغوي لدي الطلاب المعلمين ، هو اقتصار الاهتمام باللغة العربية علي المتخصصين فيها ، وقد أشار " **أحمد المهدي عبد الحليم** " إلي خطورة اقتصار العناية بتعليم اللغة العربية علي مدرسيها ، وأن هذا يتناقض مع ما نادي به المفكرون والتربويون من أن كل معلم يجب أن يكون معلما للغة في نطاق المادة التي يدرسها . (51)

ويأتي الواقع اللغوي في التعليم العالي والجامعي كامتداد للقصور الذي تتعرض له اللغة العربية في التعليم العام ، حيث نجد أن تعليم اللغة العربية توقف في بعض الجامعات وفقا لافتراض خطأ هو :أن التعليم الجامعي مرحلة يعني فيها بتعليم التخصصات الدقيقة في فروع

العلوم المختلفة ، لكن بعض الجامعات حاولت إلزام طلاب المستوي الأول في الجامعة بدراسة مقرر في اللغة العربية ، وهذا المقرر – غالبا – يطبق في إطار أن اللغة أشكال لغوية ،وأن الهدف منه تمكين الطلاب من هذه الضوابط اللغوية الشكلية. [15]

خامسا–عوامل استعمال العامية في الوسط المدرسي:

تعود أسباب توظيف العامية في الحجرة الدراسية الي عدة أسباب منها ما يتعلق بالمعلم وأخرى تتعلق بالمتعلم واخرى بالبيئة المدرسية، ومن بين هذه الأسباب:

1. إسناد تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الى معلمين غير مؤهلين لتدريسها.
2. الضعف اللغوي لدى فئة غير قليلة من معلمي اللغة العربية خاصة في المرحلة الابتدائية.
3. عدم التزام فئة من معلمي اللغة العربية أنفسهم باستخدام اللغة العربية الفصحى أثناء تدريسهم لفروعها المتنوعة.
4. عدم اهتمام عدد من معلمي اللغة العربية بتصحيح الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلاميذ.
5. عدم اهتمام المعلمين بتصحيح لغة التلاميذ عند اجابتهم بالعامية، وهذا شكل عامل اساسي في تبنيهم لهذه اللهجة. من خلال سهولة اكتسابها
6. قلة اهتمام المعلمين والبيئة المدرسية ككل بالأنشطة اللغوية غير الصفية.
7. ندرة استعمال الوسائل الحديثة في تعليم اللغة العربية الفصحى.
8. ضعف ارتباط محتويات ومقررات اللغة العربية التي يدرسها التلاميذ بحياتهم وميولهم.
9. تعود التلميذ الحديث والتواصل بالعامية في الأسرة والشارع والحياة العامة مما صعب عليه احلال اللغة الفصحى بدل العامية.[15]

يضاف الي هذه العوامل عامل خارجي يتمثل في تأثير البيئة وما يتعرض له المتعلم من ضروب النشاط اللغويي في التلفزيون والإذاعة ومختلف وسائل الاعلام

والاتصال ، حيث أن العامية هي لغة هذه الوسائل ، اين يكون المتعلم هنا محاصر العامية في كل المجالات والأماكن ما يضطره الي التواصل بيها بشكل دائما.[15]

سادسا-أثر اللغة العامية في عملية التدريس:

تعتبر العامية الجانب المتطور للغة، الذي يشمل البعد عن اللغة الأم ويستخدمه أفراد المجتمع وطبقاته المختلفة في الاستعمال اليومي ، فهذه العامية سيطرت على العربية الفصحى وأخذت مكانتها، وهذا من أجل تسهيل عملية الاتصال والتواصل اليومي بين أفراد المجتمع، بالإضافة إلى أنها دخلت إلى المؤسسات التعليمية، حيث نجد التلاميذ يتحدثون بها داخل الصف.

وهناك امر لا يختلف فيه إنثان في أن اللغة العربية الفصحى لغة العلم والفكر، ولكن لأسباب عديدة وظروف مختلفة فرضها واقع نعيشه،قد يلجأ المعلم لإستعمال العامية في حجرة الدراسة، كتفسير بعض المواقف والأمور التي قد يصعب ويتعسر على الأطفال فهمها وخاصة في السنوات الأولى من تمدرسه.[15]

ومن أمثلة إستعمال المعلم للعامية أثناء الحصة عندما تعم الفوضى وينفعل فيقول مثلا:" سقم روحك خير مانجيك" أو غير ذلك ومنه نتوصل الى القول أن:

*العامية أداة للتخاطب اليومي،فهي لغة الحياة اليومية.

*العامية أداة لنقل المعارف والخبرات السابقة،كنقل الأجداد لحكايات الماضي التي نأخذ منها المغزى.

* العامية أداة تعليمية يستعملها المعلم في مواقف مختلفة ولتفسيروتوضيح بعض المعاني،وحتى في بعض الخطابات.

الا أن قضية التعليم باللغة العامية شغلت الرأي العام من الأولياء ورجال التربية بصفة خاصة، خاصة مع تصريحات المفتش العام بوزارة التربية التي مفادها أن التعليم سيتمّ باللهجات العامية الجزائرية في التعليم الابتدائي بدلا من التعلم باللغة العربية الفصحى، وهذا كلامٌ خطير لأنه يمس اللغة العربية في الصميم، وهل يُقبل تصريح كهذا من مسؤول في التربية كان من المفروض أنه هو الذي يحث المدرسين على تجنب التعليم باللهجات العامية والدارجة والعمل على التحكم في اللغة العربية؟

ويبدو من خلال تصريحات هذا المسؤول الكبير في قطاع التربية، أنه يجهل تماما مناهج التعليم الابتدائي، لاسيما منهاج السنة الأولى، الذي يبدأ بدروس تحضيرية تدوم شهرا كاملا حتى يتأقلم التلاميذ الجدد من حيث المفردات اللغوية البسيطة، وهي لغة عربية بسيطة مأخوذة من الوسط المعيشي لأغلب الجزائريين .وبحسب كلام هذا المفتش حتى الكتب المدرسية تعاد كتابتها باللهجات العامية الدارجة وهذا أمرٌ غريب فعلا .هل بهذه الكيفية وبالتصريحات الغريبة والشاذة وغير المسؤولة يتحكم التلميذ في اللغة العربية الفصحى؟ أبدا والله، بل بالعكس بهذه الطريقة نشتّت ذهن التلميذ فيضيع بين الدارجة والفصحى، وهذه هي الكارثة الكبرى .هل رأيتم مسؤولا في بلد ما يقول عن لغة بلاده الرسمية إنها "تصدم "التلميذ؟[15]

وتؤكد جل الدراسات أن استعمال العامية في التدريس من أهم أسباب الضعف اللغوي، ويرجع هذا إلى أن العامية ضعيفة في مادتها، فقيرة في ألفاظها، وأن من دأبها التهاون في التعبير، وهذا يؤدي إلى تهاون في التفكير، وهذا التهاون تنشأ عنه عادات لغوية رديئة، وينبني عليه الكسل العقلي، ولا يرى الكثير من المعلمين خطورة في استعمال العامية والتدريس بها، ولذا يعتمدون عليها سواء أكان ذلك في المرحلة الجامعية أو ما قبلها، فنراهم في كثير من البيئات العربية لا يستخدمون الفصحى في قاعات الدرس جهلا أو ازدراء، ويرجع المعلم أسباب لجوئه للعامية بهدف تقريب المعنى للتلميذ باعتبارها (العامية) سهلة الفهم على الفصحى .

"إن هذا الاستخدام العامي في التدريس جريمة تربوية، تؤدي إلى آثار سلبية على عملية التعليم خاصة إذا كان المعلم لا يعرف العلاقة بين الفصحى والعامية" ؛ ومادام المعلم يتحدث بالعامية

داخل القسم، فهذا الأمر يجعل المتعلم يلجأ إليها هو أيضا، وبهذه الطريقة التي يستعملها المعلم تجعل المتعلم يدور في دوامة العامية و بعيدا عن الفصحى، وعندئذ لا يكتسب أي رصيد لغوي .

و تنتشر العامية انتشارا صارخا بين أبناء اللغة العربية، وتتنوع هذه العاميات، لتهدد اللغة الفصيحة الأم، والتي تجعل اللغة الفصيحة في مستوى ثان من التجسيد اللغوي، وتمنحها مكانة أقل في التعبير الحياتي بين أبناء اللغة .

ونجد مدرسي اللغة العربية يعلمون التلاميذ بالعامية، بل نجد ما هو أدهى من ذلك، وهو استخدام المدرسين والأساتذة في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب بالجامعات العربية للعامية، ونجد نتيجة لذلك كله في بعض الكليات مناقشة الرسائل الجامعية في موضوعات اللغة العربية وآدابها[23] .

ويمكن أن نلخص أسباب ضعف التلاميذ في اللغة العربية إلى ما يلي :

- غلبة اللهجة العامية على الفصحى .
- استخدام اللهجة العامية داخل قاعة التدريس من طرف المعلم، هذا ما يجعل التلاميذ يحذون حذوه .
- عدم تحدث الوالدين بالفصحى داخل البيت ينعكس سلبا على الأبناء .
- تفشي العامية داخل المدارس يسبب ضعف التلاميذ في اللغة .
- ضعف إعداد معلمي اللغة العربية أكاديميا وتربويا، وعدم قدرتهم على التواصل بالعربية الفصحى، وهذا حتما يؤدي إلى ضعف التلاميذ .

- نقص كفاءة المعلم وحصيلته اللغوية يدفعه إلى استعمال العامية.
- تعتبر العامية من الأسباب المعرقلة في استيعاب التلاميذ للدروس .
- مكافحة اللهجة العامية داخل المدارس من أجل النهوض بالعربية الفصحى .
- إنتقال العامية من المشافهة إلى الكتابة داخل المؤسسات التعليمية أمر قد يضيق على االتلميذ فهم المادة العلمية [15].

وعليه فاللهجة العامية تشكل عائقا أمام التلميذ، فلغة التواصل عنده هي العامية بدل الفصحى، وهو لا يمارس الفصحى إلا عندما يكتب أو يقرأ، وأغلبية التلاميذ يصعب عليهم صياغة التراكيب والجمل...

سابعا- اللغة العامية في المدرسة الجزائرية بين التقبل والرفض:

بداية لابد أن نعترف أن بعض المدرسين لا يجدون اللغة العربية بشكلها الصحيح ...ومن ثمة وخوفا من التعثر أمام الطلاب يستخدمون العامية التي تعتبر هنا المنقذ لهم من مأزق الاحراج ...وعليه يرى البعض أن استخدام اللغة العامية أثناء التدريس،غير محبذ لأن من أهداف التدريس تحسين مستوى الخطاب بين العامة مهما كانت مستوياتهم العلمية ..زد على ذلك لا بد ألا نغفل على خط سير تطور اللغة العامية نحو الأسوأ بدخول ألفاظ حديثة لا أصول لها ولا جذور في لغتنا وكأنها جمل يابانية إلا أنها أصبحت منتشرة بين شبابنا ومفهومه ...وإذا سمحنا بعامية الأمس دخول قاعات التدريس ...سنسمح غدا بعامية اليوم ...ونكون بهذا قوّضنا اللغة بأيدينا وتساهلنا.

من الممكن ان تستعمل اللغة العامية فى المدارس للاستيعاب اكثر ولكن اللغة االعربية الفصحى هي التى نستعملها فى الدراسة ولكن من الممكن ان نعطيها حق الاستيعاب للتلاميذ

كما أن استخدام اللغة العامية غير مقبول خاصة، اذا كانت المادة هي اللغة العربية او التربية الاسلامية.و لكن اذا احس المعلم ان اللغة العامية هي الأفضل لتوصيل المعلومة او لشرح نقطة معينية و بخاصة في المواد العلمية فلا اظن ان في ذلك ضير. لأننا نستخدم لهجاتنا العامية بنسبة قد تصل الى 95 % في حياتنا اليومية، فلا نتوقع من الطالب الذي لا يستخدم اللغة الفصحى الا لتقليد المسلسلات التاريخية (او التهكم عليها) ان يفهم بعض الألفاظ الفصيحة التي قد تعيق الفهم بدلا من ايصاله[15].

بينما يؤكد البعض أن اللغة العامية ضرورة نظرا لأن بعض المواد الدراسية تحتاج إلى الشرح المعمق باللغة العامية،وخاصة في المرحلة الإبتدائية، فالتلميذ لايستوعب الألفاظ

والكلمات وحتى العبارات باللغة الفصحى،لأن قاموسه اللغوي فقير من حيث الكلمات ولأن كل التعاملات في الخارج تتم باللغة العامية.

وكذا نتيجة لنقص كفاءة معظم المدرسين في جميع الأطوار التعليمية، وإنتقال العامية أيضا من المشافهة إلى الكتابة داخل المؤسسات التعليمية أمر يضيق على االتلميذ فهم المادة العلمية [15].

خاتمة:

وفي الأخير نؤكد أن اللغة العربية تمثل درع الهوية الجزائرية، كما تمثل المكون الثاني بعد الإسلام لهذه الهوية.لذا يجب الحفاظ عليها وتوظيفها في جميع المراحل التعليمية، ومحاولة الابتعاد çخظعن استخدامات اللغة العامية قدر الإمكان، لأن ذلك يساهم بشكل أو بآخر في إثراء القاموس اللغوي للمتمدرسين، وكذا المدرسين على السواء،من خلال المطالعة الكثيرة.

الهوامش:

[15]مريم بلجيلالي، **أثر العامية في الوسط التعليمي الطور الإبتدائي-نموذجا**-،مذكرة ماجستير، تخصص لسانيات تطبيقية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم ، ص35.

[15] مريم بلجيلالي، **مرجع سابق** ، ص39.

[15] فاطمة سحام **الفصحى ام العامية** ، مجلة علوم التربية، دورية مغاربية متخصصة ، العدد 47، 2011.

[15]عبد المالك مرتاض، مرجع سابق، ص 10.

15 هاني محمد يونس موسى، **دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي**، كلية التربية،جامعة بنها ،مصر،د ت، ص ص14-15.

[15]

[15]اللهجة العامية وأثرها على اللغة العربية الفصحى .http:// www.aslsnani.com

[15] مريم بلجيلالي، مرجع سابق،ص41.

[15] *التدريس بالعامية.. كارثة أخرى في المدرسة الجزائرية*، https://www.echoroukonline.com

[15]. علي القاسي ، **لغة الطفل العربي، دراسات في السياسات اللغوية وعلم اللغة النفسي**، مكتبة .لبنان، لبنان،2009 ، ص 18.

https://specialties.bayt.com [15]

[15] طيب عمارة فوزية ،اللهجة العامية وتأثيرها على التعليم،
https://www.aqlamalhind.com/?p=725

إشكالية التقويم المستمر

هارون بن نصر جامعة عمار ثليجي الأغواط –الجزائر

مسعد محمد جامعة عمار ثليجي الأغواط –الجزائر

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها معلمي التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث تكونت عينة الدراسة من 30 معلم بمدينة فرجيوة ولاية ميلة، تم اختيارهم بطريقة مقصودة، و تم الاعتماد على المنهج الوصفي كمنهج مناسب للدراسة، أما الأداة المستخدمة في الدراسة فتمثلت في الاستمارة، وبعد معالجة البيانات بطريقة إحصائية بالاعتماد على النسب المئوية التكرارات وبعد معالجة بيانات الدراسة وتحليلها ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات تحصلنا على النتائج التالية

_ معلمي المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبات في تطبيق التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات وترجع هذه الصعوبات إلى نقص تكوينهم في مجال التقويم المستمر، الاكتظاظ داخل القسم، وكثافة المناهج الدراسية.

_ لا تتباين درجة الصعوبات التي يواجهها معلمي التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم وفقا سنوات الخبرة المهنية والمقاطعة التربوية.

الكلمات المفتاحية: معلم المرحلة الابتدائية، التقويم المستمر، المقاربة بالكفاءات.

The Problem Of The Continuous Evaluation

Abstract :

This study aims to reach the difficulties faced by primary education teachers in applying the continuous evaluation in the light of the approach to competencies, where the sample of the study consisted of 30 teachers in the city of Ferioua, Mila, selected in a

deliberate way, and the descriptive curriculum was relied upon as a suitable curriculum for study, The tool used in the study was the form, and after processing the data in a statistical manner based on the percentages of repetitions and after processing the study data and analyzing the results in the light of hypotheses we get the following results
Primary school teachers face difficulties in applying the continuous evaluation in the light of the approach to competencies due to their lack of training in the field of continuous evaluation, overcrowding within the department, and the density of the curriculum.
The degree of difficulties faced by primary education teachers in applying the calendar does not vary according to years of professional experience and educational boycott.
Keywords: Primary school teacher, continuous evaluation, approach to competencies.

مقدمة/إشكالية:

يلعب التقويم التربوي المتطور دورا فعالا ومؤثرا في توجيه عمليتي التعليم والتعلم وإثرائهما ، وتبرز للتقويم عمليتين أساسيتين هما المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم وإقرار كفاءات التلاميذ وتتمثل هاتان الوظيفتان عند التطبيق في التقويم التكويني والتقويم التحصيلي وجاء في المنشور الوزاري رقم 53012 الصادر في 26 نوفمبر 2005 بأن التقويم يعد بوظيفتيه الأساسيتين التكوينية والتحصيلية في منظور إصلاح المنظومة التربوية جزء لا يتجزأ من الفعل التربوي يرافق المتعلم طوال مساره ، ويهدف إلى متابعة تعليم التلاميذ ومدى تطورهم وتحديد المعالجة التربوية اللازمة. وهذا ما يبين بأن التقويم بمفهومه الحديث أصبح جزء لا يتجزأ من الفعل التربوي مرافقا له خاصة التقويم التكويني منه والذي يمارس خلال النشاط ويهدف الى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ ويقوم على مبدأ استخدام أساليب وأدوات متنوعة من التقويم كالاختبارات القصيرة الفجائية والتمارين الصفية، هذا النوع من التقويم يؤكد عليه العديد من التربويين أمثال Scriven , Allal , Bloom غرضه تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية ومعرفة المستوى الذي سيصل إليه التلميذ في تعلمه.

فالتقويم المستمر يعتمد على انجازات التلاميذ وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها ، غير أن النظرة المحدودة لعملية تقويم التلاميذ واعتبارها مرادفة للامتحانات بمفهومها التقليدي السائد أدى إلى سلبيات على أداء المعلمين وممارساتهم مما يعيق العملية التربوية عن تحقيق الأهداف المرجوة ، حيث نجد الكثير من المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي لا يعرفون من التقويم إلا الاختبار والعلامة وهو غاية تستهدف فقط الحكم على حصيلة معارف التلاميذ وما اختزنوه في ذاكرتهم من معلومات متفرقة طوال العام الدراسي لاتخاذ قرار بالنجاح أو الرسوب ، كما أن معظم المعلمين لم يتلقوا تكوينا في مجال التقويم المستمر وبهذا تواجههم صعوبات أثناء ممارستهم لهذا النوع من التقويم . هذا ما يدفعنا للبحث ميدانيا عن واقع التقويم المستمر في التعليم الابتدائي والتعرف على مختلف الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر وعليه فإن مشكلة البحث الحالي يمكن ايجازها في التساؤل التالي: ما هو واقع التقويم المستمر في التعليم الابتدائي؟ وإلى ماذا ترجع الصعوبات التي تواجه معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر؟

1_ فرضيات الدراسة:

1_1_ الفرضية العامة:

_ يواجه معلمو التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات.

1_2_ الفرضيات الجزئية:

_ ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر لنقص تكوينهم في مجال التقويم التربوي.

_ ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر لكثافة عدد التلاميذ داخل القسم.

_ ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر لكثافة المناهج الدراسية.

2_ أهداف الدراسة:

_ تهدف الدراسة أساسا إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي أثناء تطبيقهم للتقويم المستمر.

_ الإضطلاع على واقع التقويم المستمر في المدرسة الابتدائية.

3_ التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

1_ التقويم التربوي :هو مجموعة من الإجراءات تهدف لتحقيق أهداف معينة يتطلب وضع تخطيط مسبق والحكم على مدى فعالية موضوع ما يرمي إلى تحسين ورفع الكفاءة والأهداف المسطرة.

2_ التقويم المستمر: هو عملية تقويمية منظمة يعتمدها المعلم أثناء التدريس بهدف متابعة تعلمات التلاميذ لمعرفة مدى تقدمهم ومعالجة مواطن الضعف لديهم لتحسين عملية التعلم.

3_ المقاربة بالكفاءات: هي توجه بيداغوجي يرتكز على الكفاءات حيث تعتمد على وضعيات ومشكلات في عملية التعليم والتعلم تجعل المتعلم عنصر فعال في هذه العملية حتى يتمكن من بناء شخصيته وتنمية قدراته ومهاراته ليجندها في حياته المستقبلية.

4_ التعليم الابتدائي: هي المرحلة الأولى من مراحل التعليم التي تسبق المرحلة المتوسطة، تعمل على تعليم الأطفال من التعليم التحضيري إلى غاية السنة الخامسة ابتدائي، تركز على التعليم القاعدي وتعليم المهارات الأساسية وهي :اللغة، الحساب، الكتابة، وتنتهي بالحصول على شهادة.

أولا: الإطار النظري للدراسة.

1_ مفهوم التقويم التربوي:

1_1_ لغة: تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته، وتصحيح أو تعديل ما اعوج[15].

1_2_ اصطلاحا: عرفه جرونلند Gronlund,1976 بأنه عملية منهجية، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا، بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة[15].

ويعرفه سامي محمد ملحم على أساس أنه عملية إعداد أو تخطيط على معلومات تفيد في تمرين او تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات. [15]

1_3_معجم المصطلحات النفسية والتربوية: التقويم في أساسه هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها الموضوعة[15].

2_ الفرق بين التقويم والتقييم:

هناك عملية ترافق عملية التقويم وهي التقييم والتي تعني قيمة الشيء أو بمعنى التثمين حيث يعتمد قيمة الشيء على مدى وفائه بالحاجات كأن ينظر إلى الأهداف العامة في مجتمع معين على أنها ذات قيمة ثمينة بالنسبة لذلك المجتمع ، ويختلف التقييم أيضا عن القياس ، فالمعلم يهتم كثيرا بتصويب التعليم من خلال نتائج الإمتحان ولا يكتفي بتحديد العلامة كرقم جاف ، أو بوصف الطالب على أنه ضعيف التحصيل ، بل يتعداه إلى تصويب التعلم ورفع مستواه ، ونلاحظ أنه من الصعب الحديث عن التقويم والتقييم كمصطلحين مترادفين في التربية ، كما من الصعب الفصل بينهما ، وبالمقابل نذكر أن كل منهما يعبر عن مستوى من مستويات تصنيف الأهداف إذ يشكل التقييم أحد مستويات المجال الإنفعالي بالتالي فالتقييم بمعنى التثمين ، بينما التقويم أحد مستويات المجال المعرفي[15].

3_ الفرق بين التقويم والقياس:

القياس والتقويم مصطلحان مختلفان ، إذ يشير كل منهما إلى نوع معين من الإجراءات ، إلا أنهما يرتبطان ببعضهما ليخدما غرضا واحدا وهو اتخاذ القرارات التربوية وإصدار أحكام معينة تتعلق بالأهداف الموضوعة مسبقا وتتضح هذه العلاقة بصورة واضحة إذ تصورنا بأن الغرض من التقويم في العملية العليا للتربية والمشتقة من حاجات المعلم، و يمكننا القول أن القياس يشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تتضمن تحديد ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وصفها ، أما مصطلح التقويم يشير إلى مجموعة الإجراءات التي توظف هذه المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف او اتجاذ القرارات، بمعنى أن إجراءات التقويم تشمل بصورة ضمنية إجراءات عملية القياس أي أن مفهوم التقويم أشمل من مفهوم القياس[15] .

4_ عناصر عملية التقويم:

_ الخاصة أو السمة المقاسة (موضوع القياس).

_ الأرقام أو الأعداد التي نحدد من خلالها كمية الموجود من الخاصية.

_ أداة القياس المستخدمة في عملية القياس.

_ خطة التقويم التي تتضمن جميع الإجراءات والأدوات والاختبارات المراد استخدامها في هذه العملية

_ عينة المختبرين[15].

5_ أنواع التقويم التربوي:

يهتم المختصون بالقياس والتقويم في التربية بثلاثة أنواع رئيسية من حيث أهدافه وأغراضه هي:

5_1_ التقويم القبلي: ويقوم التقويم القبلي كما تدل التسمية على تقويم العملية التعليمية قبل بدئها، ويهدف بوجه عام إلى تحديد مستوى استعداد الأفراد المتعلمين للتعلم، ومستوى البدء به، أو التعرف إلى المدخلات السلوكية لدى الطلبة قبل البدء بعملية التدريس، ويقسمه التربويون في مجال القياس والتقويم من حيث أغراضه وغاياته إلى ثلاثة أنواع فرعية وهي:

5_1_1_ التقويم التشخيصي: ويهدف إلى كشف نواحي الضعف أو القوة في تعلم الطلبة، وبالتالي كشف المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطلبة، والتي قد تعيق تقدمهم الدراسي، فعلى سبيل المثال قد يكتشف معلم الرياضيات أن السبب في ضعف الطلبة عند إجراء عملية القسمة الطويلة هو عدم تمكنهم من معرفة القسمة

القصيرة مما يضطره لإعادة النظر والتخطيط في المواقف والنشاطات التعليمية لمعالجة القصور، وتصحيح أخطاء التعلم وذلك بتعريف الطلبة بالقسمة القصيرة.

5_1_2_ تقويم الاستعداد: ويهدف إلى تحديد مدى استعداد الطلبة لبدء تعلم موضوع جديد أو وحدة جديدة، أو معرفة مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العقلية اللازمة لتطبيق طرق التعليم وعملياته في تقصير بعض المشكلات العلمية.

5_1_3_ تقويم للوضع في المكان المناسب: ويهدف إلى تحديد مستوى الطلبة سواء المنقولين منهم، أو الخريجين، أو المقبولين في الكليات الجامعية، لتصنيفهم أو وضعهم في صفوف أو مستويات تعليمية معينة تتناسب وقدراتهم العقلية، أو ميولهم واهتماماتهم التعليمية.

5_2_ التقويم التكويني: ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية خلال مسارها، ويهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعلمي محدد (حصة دراسية أو وحدة دراسية) بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها، ومن ادوات التقويم التكويني (التشكيلي أو البنائي) الأسئلة المختلفة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس والإمتحانات القصيرة والتمارين الصفية والوظائف المنزلية... الخ.

5_3_ التقويم الختامي: ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية بعد انتهائها وبالتالي يهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة، ويقوم التقويم الختامي على نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر، أو نصف الفصل، أو نهاية الفصل، او السنة أو نهاية وحدة تعليمية تعلمية معينة[15]

6_ أهمية التقويم التربوي:

للتقويم دور كبير في التربية الحديثة، ويعتبر من أهم فروع علم النفس التي لقيت عناية كبيرة من القائمين بأمر التربية ، حيث أصبح لا غني عليه للمربي الذي يقوم بعمل معين و يسلك مسلكا معينا من أن يعرف إلى أي مدى وصل، وقبل أن يقوم الإنسان بعمل ما يفكر في نتائجه ، و لهذا فكل عمل تصاحبه عملية التقويم و ليحقق أي برنامج تعليمي أهدافه التي يرمي إليها ،لابد أن يصاحبه عملية تقويم من بدايته إلى نهايته ، ليتبين صاحبه عناصر القوة فيه فيعمل على تنميتها و عناصر الضعف فيعمل على التغلب عليها و علاجها.[15]

بالإضافة إلى أنه أساس للتقدم والتطوير :إذ أنه لولا التقويم التربوي لما حدث هناك أي تقدم أو تطوير للعملية التربوية، من منظور أن الهدف من التقويم ليس إصدار الأحكام وإنما للتحسين و التطوير.

كما أن التقويم يهدف إلى تحديد العامل المسؤول عن حدوث نتيجة ما وكذلك لمعرفة النتائج غير المتوقعة والتي ترتبت على تنفيذ ذلك البرنامج التربوي.[15]

7_ خصائص التقويم التربوي:

7_1_ ارتباطه بالأهداف السلوكية المحددة مسبقا: عند تقويمنا لأداء الطالب نبحث عن مدى تحقق الأهداف، هناك ترابط واضح بين تقويم الأداء وأهداف ذلك الأداء، والأهداف السلوكية ضرورة ملحة وتحديدها هام جدا لتحديد ملامح العملية ككل.

7_2_ الشمول: كان التقويم إلى حد قريب مقتصرا على جانب واحد فقط من جوانب شخصية الطالب، وتحديدا تحصيل المعلومات، فقد كان ينصب على تحديد قدرة الطالب على استيعاب تلك المعلومات، ولم يكن شاملا أهداف المدرسة.

فيجب على التقويم أن يشمل الاهداف التربوية المنشودة من مهارات ومعلومات وميول وأساليب تفكير واتجاهات وقيم، أي باختصار شديد جميع الجوانب المعرفية والعاطفية والمهارية شريطة ان يكون المعلم قد راعى تلك الجوانب جميعها أثناء قيامه بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى ذلك ولكي يكون التقويم شاملا يجب ان يراعي جميع الموضوعات التي قام الطالب بدراستها سابقا، وبالطبع إذا كان التقويم شاملا لجميع الأهداف فلابد أن يكون شاملا لجميع الموضوعات التي درسها الطالب.

7_3_ الإستمرارية: طالما وجد تعليم فلابد أن يوجد تقويم ، نقصد بقولنا أن عملية التقويم ما هي إلا عملية مصاحبة لعملية التعليم أي أن العمليتين تسيران معا جنبا إلى جنب فلا يقتصر التقويم على امتحان آخر الفصل أو حتى آخر العام ، بل لابد للتقويم أن يستمر فالامتحانات النهائية لا تعد تقويما استنادا على المفهوم الجديد للتقويم ، فطالما أننا من خلال الإمتحانات النهائية لانعدل ولانقوم إعوجاجا ولكننا نصف حالة الطالب فقط، إذن فإننا لانحتاج إلى مثل تلك الامتحانات بل نحتاج إلى عملية تقويم مستمرة تلازم الطالب طول مرحلة نموه من أول يوم يدخل فيه المدرسة وحتى يتخرج منها نهائيا وبهذا المفهوم الجديد التقويم يصبح تقويما مصاحبا وملازما للعملية التعليمية وشرطا لوجودها.

7_4_ توفير الوقت والجهد والتكاليف: ينبغي للتقويم أن يراعي الناحية الإقتصادية عموما فلا يأخذ وقتا طويلا من المعلم على جميع الأصعدة سواء في إعداده أو تصحيحه أو تنفيذه، كذلك ليس من المعقول إرهاق الطلاب باختبارات متتالية لمجرد وضع الدرجات ورصدها وجمعها في نهاية العام أو الفصل، كذلك يجب عدم المغالاة في الإنفاق على الإمتحانات.

7_5_ التنوع: فكلما كان التقويم متنوعا كلما كان ذلك أفضل، فيجب ألا يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب ان ينوع المعلم أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطالب، فيجب عليه أن يقوم الطالب شفهيا، وتحريريا وعمليا، كما يجب عليه ان يستغل جميع أنماط الأسئلة الممكنة، وكذلك يصوغ أسئلته صياغة دقيقة، وكلما تنوع المعلم في أساليب تقويمه كلما كان أفضل ومؤثرا على الطالب[15]

8_ أدوات التقويم التربوي:

للتقويم التربوي ادوات عديدة تختلف حسب المجال المراد تقويمه وعي الآتي: الملاحظة المباشرة للأعمال المنجزة، الاستبيانات المختلفة، تسجيل النشاطات أو البرامج صوتيا أو مرئيا وإعادته أمام المقومين، استمارات تقويمية بمعايير محققة ومراعية للأهداف من التقويم، كما في المسابقات العلمية والثقافية، تسجيل النشاط على أقراص مرنة وعرضه على المقومين، الاختبارات وهي الشائعة في الميدان التربوي[15]

9_ مجالات التقويم

_ تقويم الأهداف التربوية العامة من حيث: توثيقها، شموليتها، اتساقها.

_ تقويم المنهاج المدرسي من حيث: ملاءمته لأهداف التربية وأثره في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين وتحقيق أهداف التربية الأخرى.

_ تقويم الكتاب المدرسي من حيث: ملاءمة مادته لمستوى المتعلمين وتناسبها مع الأهداف المتوقع تحقيقها، إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة وهل تكاليف طباعته وإخراجه معتدلة

_ تقويم الناتج التربوي من حيث: تحقيق التغير المرغوب في سلوك المتعلمين وتأثير التربية في إنجاح برامج التنمية وسد حاجات المجتمع البشرية.

_ تقويم البناء المدرسي من حيث: ملاءمته لتنفيذ المنهاج وصلاحيته للاستعمال، وكذلك من حيث نظافته وطابعه الجمالي من الداخل والخارج.

_ تقويم الإشراف التربوي من حيث: مراقبته للتغيرات في سلوك المعلم، وعملية نموه الأكاديمي والتربوي واستخدامه قيما ومعايير موضوعية وعلمية ينسب إليها أحكامه.

_ تقويم التشريعات التربوية من حيث أنها: شاملة، محددة، واضحة، تخدم أهداف التربية.

_ تقويم التنظيم والإجراءات الإدارية من حيث أنه: ينظم ويسهل عملية الاتصال وتحريك المعلومات، يفوض الصلاحيات، يساعد في سرعة الأداء الإداري ويوفر الخدمات التربوية، ديمقراطي.

_ تقويم المعلم.

_ تقويم الوسائل التعليمية من حيث: نوعيتها، توفرها بشكل مناسب، كلفتها، ملاءمتها لتحقيق الأهداف التي صممت من أجلها.

_ تقويم عملية التقويم نفسها: تقويم جميع جوانب النمو وتنطوي على تتبع وتشخيص الآثار الاجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها لدى الطالب.

_ تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع من حيث: تقديم المجتمع الدعم اللازم للعملية التربوية، تقدير المجتمع لأعضاء المؤسسة التربوية ومساهمة التربويين في نشاطات المجتمع والتخطيط للتنمية.

_ تقويم اقتصاديات التعليم من حيث: تناسب الإنفاق على التعليم وجوانبه المختلفة مع الأهداف المرغوب في تحقيقها، مراعاة أسس العدالة الإجتماعية، تحقيق المساواة في فرص التعليم، مراعاة الاقتصاد والأولويات في الإنفاق.

_ تقويم التلميذ: يتضمن تقويم التلميذ جوانب عديدة تتعلق بالنواحي المختلفة لشخصيته، فهو يشتمل على إصدار حكم عن تحصيله، وقدراته واستعداداته وشخصيته وميوله واتجاهاته[15]

10_ وظائف التقويم التربوي:

_ الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم ولفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية، كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.

_ إعطاء التلاميذ قدرا من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم والاكتشاف.

_ اكتشاف نواحي الضعف والقوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية، وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية معا للتقويم التربوي[15].

_ تقديم بيانات أساسية للتغلب عن صعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ.

_ تقديم تغذية راجعة Feedback لتعلم الطلاب[15].

11_ التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار وبتعبير آخر: هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المتخلفة.

ومن خلال هذا التعريف يمكن استنتاج ما يلي:

_ إن تقويم الكفاءات هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

_ إن تقويم الكفاءات يستلزم ايجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده (معارف، مهارات، سلوكات، قدرات ...) للتعبير بواسطة الاداء عن مستوى كفاءاته المختلفة.

_ إن تقويم الكفاءات ينطلق من معايير ومؤشرات معدة مسبقا.

ويتميز التقويم المركز على الكفاءات بمجموعة من الخصائص تصب في عمومها على تمييز أداء المتعلم عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف الإجرائية، ويمكن ابراز هذه الخصائص كالتالي:

11_1_ التقويم في النماذج التقليدية:

_ استعراض المعارف الشخصية.

_ اختبارات تحصيلية.

_ الشهادة الممنوحة تثبت المستوى الدراسي.

_ تنسيق قائم على الإنتقال من مستوى لآخر.

_ تقويم مقيد بنسبة مرتفعة بالمحيط الدراسي.

_ تقويم مقيد بالمحتوى الدراسي.

_ الملاحظة والمقابلة خاضعتان لمبادرة المعلم.

11_2_ التقويم في نموذج التدريس بالكفاءات:

_ القدرة على انجاز النشاطات

_ اختبارات تسمح معرفة ما يستطيع المتعلم انجازه

_ الشهادة الممنوحة تثبت كفاءة او كفاءات في إطار برامج

_ تنسيق عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات

_ تقويم برامج التكوين يتم بالإنسجام مع الوسط الذي تطبق فيه

_ تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة

_ الملاحظة والمقابلة يخضعان لمتطلبات المقاربة ذاتها[15]

ثانيا: الإطار التطبيقي للدراسة.

1_ الدراسة الاستطلاعية

1_1_ عينة الدراسة الإستطلاعية:

أجريت الدراسة الإستطلاعية على مستوى ابتدائية "الأخوان حد مسعود " وابتدائية "نايم عمر عين الحمراء" بمدينة فرجيوة، وتكونت عينة الدراسة من 6 معلمين.

1_2_ أداة جمع البيانات في الدراسة الإستطلاعية: تم الاعتماد في الدراسة الإستطلاعية على:

_ إجراء مقابلة مع عدد من المعلمين وطرحت هاته الأسئلة:

1_ هل تجد صعوبات في تطبيق التقويم؟

2_ في أي نوع التقويم تجد صعوبة؟

3_ إلى ماذا ترجع صعوبات تطبيق التقويم المستمر؟

4_ هل تلقيت تكوينا في مجال التقويم المستمر؟

5_ هل كان التكوين الذي تلقيته كافيا؟

1_3_ نتائج الدراسة الإستطلاعية:

أغلب المعلمين يجدون صعوبات في تطبيق التقويم بنسبة 83.33 %، وبنسبة أكبر أثناء ممارستهم للتقويم التكويني حيث بلغت نسبتهم 66.66 %وترجع هذه الصعوبات حسب أغلب الإجابات الواردة إلى:

_ كثافة البرامج وضيق الوقت المخصص للحصة.

_ كثرة عدد التلاميذ داخل القسم.

_ الفروقات الفردية بين التلاميذ بنسبة ضئيلة لهذا لم تدرج ضمن فرضيات البحث.

كما أن أغلب المعلمين لم يكن تكوينهم كافيا في مجال التقويم المستمر حيث قدرت نسبتهم بـ 83.33 %.

2_ الدراسة الأساسية:

2_1_ منهج الدراسة: المنهج الوصفي باعتباره الأكثر ملائمة.

2_2_ حدود الدراسة:

2_2_1_ الحدود الزمانية: امتدت الدراسة طوال السداسي الثاني من السنة الدراسية 2018 / 2019.

2_2_2_الحدود المكانية: تمت الدراسة الميدانية ببعض المدارس الإبتدائية بمدينة فرجيوة ولاية ميلة.

2_3_ مجتمع الدراسة: كل معلمي المدارس الإبتدائية بمدينة فرجيوة.

2_4_ عينة الدراسة الأساسية: العينة التي أجري عليها البحث هي عينة مقصودة لمجموعة من معلمي التعليم الابتدائي وكان عددهم 45 معلم موزعين على 8 ابتدائيات تابعة لبلدية فرجيوة.

وبناء على ذلك تم توزيع 45 استمارة استرجعت منها 30 استمارة.

المقاطعة	الابتدائيات	العينة	المقاطعة	الابتدائيات	العينة
فرجيوة1	أحمد عبد الرزاق	5	فرجيوة 2	يوم الشهيد	5
	محمد شوارفة	5		العايب عمار	3
	بوفنيزة العربي	5		عطية العمري	5
	مقدم اسماعيل	2			
المجموع		17			13
المجموع الكلي	30				

2_5_ أداة جمع البيانات:

2_5_1_ الإستمارة :

2_5_1_1_ بناء الإستمارة :

إعتمادا على المعلومات المستخرجة من الدراسة الإستطلاعية وبعد تفريغ محتوى المقابلات التي أجريت خلالها، تم بناء إستمارة بحثنا ولقد إعتمدنا في بناءها على تقسيمها إلى 03 محاور.

المحور الأول: متعلق بنقص تكوين المعلمين في مجال التقويم المستمر.

المحور الثاني: متعلق بكثافة عدد التلاميذ في القسم.

المحور الثالث: متعلق بكثافة المناهج الدراسية.

بالإضافة إلى محور يضم أسئلة عن واقع التقويم المستمر في المدرسة الإبتدائية.

2_5_1_2_ صدق الإستمارة:

للتأكد من صدق الإستمارة قمنا بعرضها على أستاذين بكلية علم النفس وعلوم التربية، ولأن ملاحظاتهما أخذت بعين الإعتبار، والتي تمثلت في:

_ الإشارة إلى استبدال مصطلح التقويم التكويني بمصطلح التقويم المستمر.

_ الإشارة إلى بعض العبارات التي تعاد صياغتها اللغوية.

_ اقتراح بتعديل صياغة طرح البند بدون اشارة تساؤل هل.

2_6_ المعالجة الإحصائية: اعتمدنا في تفريغ نتائج الدراسة الأساسية على طريقة النسب المئوية، حيث قمنا بمعالجة إحصائية عن طريق معيار أساسي تمثل في حساب النسب المئوية لكل عبارة.

النسبة المئوية = تكرار العبارة *100

عدد الأفراد

3_ مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

3_1_ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر لنقص تكوينهم في مجال التقويم التربوي.

من خلال تحليلنا للنتائج نجد أن 56.67 %من المعلمين أجابوا بأن تكوينهم لم يكن كافيا وهذا ما أكد في الدراسة الاستطلاعية من خلال المقابلات التي أجريت.

ونجد أيضا 60 % من المعلمين أجابوا بأن التكوين الذي تلقوه لم يساعدهم على فهم أهداف التقويم المستمر، كذلك لم يساعدهم على معرفة استراتيجيات المعالجة التربوية، و53.33 % من المعلمين تواجههم صعوبة في بناء اختبار تكويني.

وأجاب 30 %من المعلمين بأنهم يريدون التكوين في مجال التقويم التكويني، و16 %قالوا بأنهم يريدون تكوينا للمكونين، هذا يؤكد على نقص الدورات التكوينية وعدم تمكن القائمين عليها من توصيل محتواها للمعلمين، وتوضح هذه النسب من خلال إجابات المعلمين بأن التكوين الذي تلقوه لم يكن فعّالا وهذا ما يشكل لهم صعوبة في تطبيق آليات التقويم المستمر. ومنه فالفرضية الأولى محققة.

3_2_ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر للاكتظاظ داخل القسم.

من خلال تحليلنا للنتائج نجد أن 96.67 % من المعلمين أجابوا بأنهم يجدون صعوبة في متابعة أعمال التلاميذ بسبب عددهم الكبير وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة عبد الله خميس أبوسعيدي وثريا بنت حمد الراشدي، على أن المعلمين يواجهون صعوبات عديدة وكبيرة في كيفية تطبيق التقويم التكويني وأن أكبر الصعوبات التي تواجههم هي" عدم وجود الوقت الكافي لديهم لمتابعة أعمال المتعلمين "و"عدد المتعلمين في القسم "

أيضا 66.67 % أجابوا بأن كثافة التلاميذ داخل القسم يصعّب عليهم ملاحظة تقدم كل تلميذ، وفيما يخص صعوبة تقويم الكفاءات المستهدفة نجد 50 % من المعلمين يوافقون على ذلك، ونفسر ذلك بأن أغلب المدارس الابتدائية لا تستجيب لمعايير الخريطة التربوية في ضبط الأفواج.

كما نجدهم أيضا يواجهون صعوبة في استخدام الاختبارات الشفوية والاختبارات القصيرة الفجائية بنسبة 96.67 % و50 % على الترتيب، فكثافة التلاميذ داخل القسم حسب ما يصرح به المعلمون تشكل صعوبة في تطبيق التقويم المستمر. ومنه فالفرضية الثانية محققة.

3_3_مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر لكثافة المناهج الدراسية.

من خلال تحليلنا للنتائج نجد بأن 56.67 % من المعلمين يقومون بتطبيق التقويم المستمر في المواد الأساسية فقط وذلك لكثافة المناهج بحيث لا تتلاءم مع الوقت المخصص لها، ونجد 80 %من المعلمين أجابوا بأن الوقت المخصص للتقويم غير كاف هذا يجعلهم في غنى عن تقويم التلاميذ في الجانب الفني أو الرياضي مركزين فقط على الجانب الفكري والجانب اللغوي. وأجاب 93.33 % من المعلمين بأنهم يجدون صعوبة في تطبيق التقويم المستمر خلال كل حصة تعليمية، فحجم المناهج التعليمية الحالي يتميز بكثافته وهو الأمر الذي يدفع بالمعلمين إلى الاستغناء عن التقويم المستمر في سبيل إنهائها، أيضا 96.67 % من المعلمين الذين يوافقون على أن كثافة محتوى المناهج تؤدي إلى الصعوبة في عملية المعالجة التربوية. كما توصلت نتائج دراسة (ضياف زين الدين ودوباخ قويدر إلى أن كثافة المقرر الدراسي تعيق من عملية التقويم.

يتضح من خلال ما تم عرضه أن حجم المناهج التعليمية يقف عائقا أمام تطبيق التقويم المستمر حسب ما تؤكده إجابات المعلمين ومنه فالفرضية الثالثة محققة.

4_ الاستنتاج العام:

من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة التي جاءت بعنوان "الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات " يتضح لنا بأن التقويم المستمر بالرغم من أهمية تطبيقه وفق المقاربة بالكفاءات حيث يعتبر جزء من الفعل التربوي إلا أن أغلب المعلمين تواجههم صعوبات أثناء ممارستهم لهذا التقويم.

ومن خلال مناقشة النتائج في ضوء فرضيات البحث المقترحة فقد تم التوصل إلى أن الفرضية الأولى: ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات لنقص تكوينهم في مجال التقويم التربوي قد تحققت.

وفيما يخص الفرضية الثانية والمتمثلة في: ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم وفق المستمر وفق المقاربة بالكفاءات لكثافة عدد التلاميذ داخل القسم قد تحققت.

كما أن الفرضية الثالثة المتمثلة في: ترجع الصعوبات التي يواجهها معلمو التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات لكثافة المناهج الدراسية قد تحققت.

من كل ما تقدم من نتائج الفرضيات الجزئية الثلاثة الأولى لهذا البحث وبعد التأكد من تحقق هذه الفرضيات فإن الفرضية العامة بالضرورة قد تحققت وبهذا يمكننا تأكيد ما ذهبنا إليه في بداية بحثنا وأكدته الفرضيات وهو: يواجه معلمو التعليم الابتدائي صعوبات في تطبيق التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات.

5_ التوصيات والإقتراحات:

بناء على ما تقدم من الدراسة الحالية حاولنا تقديم بعض الاقتراحات وهي:

_ ضرورة تكوين المعلمين تكوينا جادا فيما يخص المقاربة بالكفاءات.

_ ضرورة تكوين القائمين على الدورات التكوينية المتعلقة بالتقويم التربوي.

_ تكييف حجم المناهج التعليمية بما يتوافق مع ما يسمح به عامل الوقت.

_ تقليل أعداد التلاميذ داخل القسم.

خاتمة .

في ختام دراستنا هذه يمكن القول أن التقويم إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية، ولما كانت العلاقة وطيدة بين ممارسات التقويم وعملية التعليم فإنه من الأهمية أن تكون هذه الممارسات متجانسة وخصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، التي تركز على التنمية الشاملة للمتعلم وهو ما يستدعي تفاعلا قويا بين عمليتي التعليم والتعلم وعملية التقويم، بحيث يصبح التقويم تقويما تكوينيا يساهم في تصحيح مسار التعليم والتعلم.

وتوصلت هذه الدراسة من خلال البحث في واقع تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي إلى أنه بالرغم من أهمية التقويم المستمر باعتباره جزء لا يتجزأ من العملية التعلمية التعليمية إلا أن المعلمين يواجهون صعوبات أثناء ممارستهم لهذا التقويم، وترجع هذه الصعوبات إلى عوامل بيداغوجية وعوامل تنظيمية منها نقص تكوين المعلمين والاكتظاظ داخل القسم وكذلك كثافة المناهج الدراسية.

قائمة المراجع :

1. أحمد حسين اللقاني. (1999). *المناهج بين التطور والتطبيق*. مصر: عالم الكتب.
2. أحمد محمد الطيب. (1999). *التقويم والقياس النفسي والتربوي* (الإصدار 1). الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
3. أحمد عودة. (2004). القياس والتقويم في العملية التدريسية (الإصدار 1). الأردن: دار الأمل للنشر
4. أنور عقل. (2001). *نحو تقويم أفضل* (الإصدار 1). لبنان: دار النهضة العربية.
5. أنيس عبد الخالق رشراش. (2007). *طرائق النشاط في التقويم والتعليم التربوي*. دار النهضة العربية.
6. سامي محمد ملحم. (2000). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس* (الإصدار 1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
7. ماجد محمد الخياط. (2010). *أساسيات القياس والتقويم في التربية* (الإصدار 1). الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.
8. محمد الصالح حثروبي. (2002). *المدخل إلى التدريس بالكفاءات* (الإصدار 1). الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
9. محمد عثمان. (2011). *أساليب التقويم التربوي*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
10. محمد محمود الحيلة. (2014). *مهارات التدريس الصفي* (الإصدار 4). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
11. محمد مصطفى زيدان. (1979). *معجم المصطلحات النفسية والتربوية* (الإصدار 1). المملكة العربية السعودية: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
12. مهدي محمود سالم، عبد اللطيف بن حمد الحليبي. (1998). *التربية الميدانية وأساسيات التدريس*. الرياض: مكتبة العبيكان.
13. وجيه الفرج. (2007). *أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي*. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

عنوان المداخلة: إستراتيجية المعلم الفعال في العملية التربوية

د.أعمر فضيلة، جامعة ابن خلدون تيارت_الجزائر

د.غمبازة جمال، جامعة ابن خلدون تيارت_الجزائر

ملخص المداخلة:

يعد المعلم من أهم عناصر العملية التربوية ،فهو القادر على تحقيق أهداف التعليم و ترجمتها إلى واقع ملموس،و هو الذي يعمل على تنمية القدرات و المهارات لدى التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية و ضبطها و إدارتها و استخدامها تقنيات التعليم و وسائله ، ومعرفة حاجات التلاميذ و طرائق تفكيرهم و تعلمهم و تحديد أهداف التربية في تطوير المجتمع و تقدمه، فقد عرف المعلم بمهندس العملية التعليمية كصانع للقرار و القادر على مواكبة المستجدات السريعة في التكنولوجيا الحديثة، و القادر على تعلم الأساليب الحديثة في التدريس و الاستراتيجيات الفعالة و التعمق في فهم فلسفتها و إتقان تطبيقها، و المتمكن من نقل هذا الفكر إلى تلاميذه فيمارسونه من خلال أدوات التعليم بتقنيات تربوية ، و إلى جانب هذا فان التعليم بتقنيات تربوية ليس مجرد برمجيات و عتاد و أجهزة مبهرة ، بل هو في الدرجة الأولى ، و من هنا تأتي الحاجة المستمرة إلى مراجعة لما تقدمه مؤسسات التعليم. لذا فان البحث يرمي إلى التعرف على أهمية المعلم و دوره في تطوير المناهج الدراسية باستخدام التقنيات التربوية.

الكلمات المفتاحية: المعلم ، المعلم الفعال،المقاربة بالكفاءات.

Effective teacher strategy in the educational process

Abstract :

The teacher is one of the most important element of the educational process ,he is able to achieve the goals of education and translate them into reality ,he works to develop the abilities and skills of students through organizing ,controlling ,managing techniques and means , knowing the neads of students and ways of thinking and learning and defining the objectives of society ,the teacher was know as the architect of the educational process as a decision-maker and able to keep pace with the rapid developments of modern technologies , he is able to learn modern methods of teaching effective strategies and deeper understanating of its philosophy and mastery of its application.

The teacher is able to transfer this thought to his pupils and practising through educational techniques .In addition ,education with educational techniques is not just software ,hardware and impressive equipment it is a first class .It is first and foremost the constant need to review what education institutions offer .There fore ,the research aims identify the importance of the teacher and his role in the development of the curriculum using educational techniques.

Keywords: **The teacher ,effective teacher ,competency approach.**

مقدمـــة:

إن ما شهده العالم من تطور علمي وتكنولوجي في الآونة الأخيرة من القرن العشرين جعلت الإنسان المعاصر يبحث عن الطرق والسبل الناجحة والمؤهلة نحو التكيف والتأقلم مع هذه الأوضاع الجديدة، فبالرغم من أن هذا التطور كان ايجابيا في مجمله إذ ساعدته على تحقيق ضالته و مبتغاه، إلا أنه في المقابل زاد من تشعب الحياة واتساعها ، فكان من الطبيعي أن تستجيب هياكل المنظومة التربوية لهذه الظروف وذلك عن طريق إحداث تطوير

وتغيير في العملية التربوية تماشيًا والتطورات الراهنة، وفي هذا الإطار وباعتبار أن المعلم هو مرتكز العملية التربوية و محركها الأساسي، فإن نجاحها يعتمد عليه فهو الوحيد القادر على خلق إستراتيجية خاصة به تخلصه من كل ما يعيق نشاطه وذلك بإحداث آلية تُغنيه عن المنهاج القديم الذي أصبح يعيق السير العام للدروس والذي لا يصب في مصلحة التلميذ، وتطبيق مناهج جديدة مبنية على أساس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والتخلص من عملية الحشو التي أصبحت مرادفًا للمنظومة التربوية في الجزائر.

الإشكاليـــة:

تولي دول العالم اليوم متقدمة كانت أو نامية اهتمامًا كبيرًا لنظامها التربوي، وكلها عزم على مواكبة الركب الحضاري الذي لا يتأتى اليوم إلا من خلال سياسة تربوية وتعليمية قائمة على أسس علمية و بالتالي كانت عملية إصلاح هذه النظم مطلبا مهمًا لجميع هذه الدول نظرًا للاهتمام العالمي المتزايد للتربية والتعليم في ظل الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الحاصل والذي أصبح يفرض نفسه بقوة ولم يترك الخيار ليس فقط للجزائر وإنما لمختلف دول العالم العربي والإفريقي لما يعانيه من مشاكل تعوقه عن اللحاق بالركب المعرفي والرقمي الذي سيطر عليه العالم العربي والمتقدم من إنجازات باهرة في مجال تجويد العملية التعليمية والسّعي لتحقيق أهداف التربية.

وبالنسبة للجزائر فقد شهد التعليم بمختلف مستوياته جملة من الإصلاحات منذ الاستقلال إلى اليوم، تسعى من خلالها السياسة التربوية الجزائرية إلى محاولة تفعيل دور المعلم في مجال بناء الوطن بعد مرحلة التحولات التي عرفتها الجزائر على مختلف الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

ونظرً للتطور الهائل الذي أحدثته الثورة التكنولوجية والذي لامس هذا الأخير المؤسسات التربوية كان لابد من إعداد المعلم وتأهيله مهنيا ، تربويا وعلميًا باعتباره عصب العملية التربوية وأداة نجاحها، وأن نوعية التعليم ومدى تحقيق الأهداف التربوية .

والارتقاء بمستوى أداء التلاميذ مرهون بمستوى أداء المعلم وبمقدار الفعالية والكفاءة التي يتصف بها في أداء رسالته، إن إعداد المعلم وتنميته مهنيا لم تعد قضية ثانوية وبخاصة ونحن نعيش في عصر التحديث والتحولات، حيث أخذت جميع الدول على عاتقها إعادة النظر في نظمها التربوية ونظام إعداد وتدريب المعلم بشكل خاص وذلك بتزويدهم بالمعارف التربوية والتعليمية والمهارات المهنية وتغيير الصورة النمطية التي لازمته من الناقل للمعلومة والاحتفاظ بها حتى يوم الامتحان إلى المشاركة في العملية التعلمية بإشراك التلميذ ومنحه فرصة المشاركة في البناء العام للدرس، فالتعليم الحديث لا يعتمد على حفظ المتعلم للمعلومات و لا يعتمد على خبرة المعلم بمهام التدريس فحسب بل إلى تطوير عمله وتجديده بصورة تجعله قادرًا على مسايرة كل جديد في المجال التربوي وفي مجال تخصصه عن طريق التوجيه والإرشاد وإكسابه خبرات جديدة بما تحتويه من ميول واتجاهات ومفاهيم وأساليب تفكير تؤدي إلى رفع مستوى أدائه المهني[1].

وعلى ضوء ما سبق جاءت تساؤلاتنا كالتالي:

كيف يمكن أن يكون للمعلم الفعال دور في العملية التربوية ؟

وكيف يمكن أن يحدث المعلم الفارق في عملية تكوين التلميذ بما يتواءم والمتغيرات المستجدة ؟

أهمية البحث:

مما لاشك فيه أن عالمنا يعيش اليوم ثورة معلوماتية هائلة ألغت العديد من العوائق التي كانت تقف حائلاً أمام المشاريع والأطروحات الفكرية والثقافية والسياسية والاقتصادية والتي أشاد بها الدكتور أحمد أبو زيد بقوله: " إن اكتشاف الكمبيوتر والانترنت لم يكن مجرّد تعديلات في طريق الحصول على المعلومات، لكنها كانت ثورات ثقافية حقيقية في أسلوب التفاعل والتفكير[2].

وقد انعكس هذا التطور على التعليم بشكل كبير جدًا من حيث استخدام الأساليب والتقنيات، كما خضعت المناهج لإعادة النظر بما يتوافق وهذه التطورات، حتى المعلم وجد نفسه مسؤولاً أمام تلاميذه بما سيقدمه لهم وبأي طريقة سيوصله، وبذلك تعد عملية إعداد المعلم قضية مهمة بل هي أولوية لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار فهي تجعل من هذا الأخير مبدعًا، مبتكرًا ومحبًا لعمله يرغب في كل جديد ويطمح إلى إدارة صفه وفق خطط وإستراتجيات ناجعة.

أهــداف الدراسة: تم تحديد أهداف الدراسة فيما يلي:

- تحديد سبل الارتقاء بالمعلم بما يخدم العملية التربوية.
- إبراز دور المعلم الفعّال في تحديد إستراتيجيته للارتقاء بالعملية التربوية.
- التأكيد على أهمية وضرورة التكفل الأمثل بإعداد وتكوين المعلم كونه عصب العملية التربوية.
- الوقوف على واقع المعلم وما يعكسه عن حال المنظومة التربوية بالجزائر.

تحديد المفاهيم:

المعلم:

المعلم هو موجه العملية التعليمية وهو أساس نجاح النظام التعليمي لتحقيق أهدافه ،هو الركيزة الأساسية لتطوير التعليم وتحديثه ورفع كفاءته، بل إن كفاءة العملية التعليمية تحدد بمستواه المهني والثقافي والفكري، فكلما ارتفع مستواه المهني واتسعت اهتماماته الفكرية والثقافية ارتفع مستوى أدائه في عمله بما ينعكس بالضرورة على مستوى العملية التعليمية ككل[3].

وهو الذي يمتلك من الإمكانات والخبرات التعليمية والتربوية العريضة التي تساعده على تحديد الأهداف وتنظيم المحتوى والاستخدام الأمثل لطرق التدريس الوسائل التعليمية ولأساليب التقويم، يمكن نعته بأنه مهندس العملية التعليمية وفي هذه الحالة ينظر إليه كصانع للقرار[4].

و يعرف دي لاندشير Gilbert de Landshere "المعلم بأنه الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدرسة"[5] ، كما عرف تورسين حسين Torsten Husen "المعلم هو منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم ،عمله مستمر و متناسق ، فهو مكلف بإدارة سير و تطور عملية التعلم ، و أن يتحقق من نتائجها "[6]

المعلم الفعال:

ويعرف على أنه: " من يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية ومساعدة المتعلمين على الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم النشط الفعال، واستخدام طرائق وأساليب واستراتيجيات تدريس متنوعة وتوظيف الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم، وتزويد المتعلمين بالتغذي الرجعية وتشجيع مبادرتهم والإحاطة بتطورات التربية والتعليم، وربط المادة الدراسية ببيئة المتعلمين، وإشاعة الروح الديمقراطية والحوار مع المتعلمين... وله دور ريادي في المدرسة والبيئة والمجتمع [7].

المقاربة بالكفاءات:

" تعني التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية استنادًا إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية، والكفاءة عموما ليست هي القدرة فحسب ولا المهارة فحسب ولا المعرفة فحسب ولكنها جماع ذلك مع الانجاز والفاعلية " [8].

و عرفها بيار جيلي"على أنها نظام للمعارف و المفاهيم و سيرورات منظمة و عملية تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة و حلها بفاعلية" [9].

أما f.perrenoud فيقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية، من اجل إعادة بنائه في التربية فيقول:" الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات [10] فهي عنده قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، أي لمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة من المعارف المرغوب فيها بأقل التكاليف وبأقل جهد، وهي تعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعليم، فهي بذلك تعني الجانب الكمي والجانب الكيفي معًا في نفس الوقت.

جاءت المقاربة بالكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته [11].

فالمقاربة بالكفاءات ما هي إلا طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على ما يلي:

* التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونون، أو التي سوف يتواجدون فيها.

* تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها .

*ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية[12].

أي أزمة يعانيها التعليم في الجزائر؟:

تعاني مجتمعات دول العالم العربي و على غرارها الجزائر من اعتلال في أهم قطاع يرتكز عليه نموها و تطورها ألا و هو قطاع التربية ، و يرجع ذلك إلى العديد من الأسباب :

- مخلفات استعمارية (فقر،اقتصاد منهار، بنية تحتية شبه معدومة...)، إهمال هذا القطاع و عدم تخصيصه الميزانية التي تستحق للنهوض به ، الاهتمام بقطاعات أخرى على حسابه ،الكثافة السكانية ... ،كل هذه الأسباب و أخرى انعكست سلبا على المنظومة التربوية .
- مناهج تعتقل و تقتل الروح الإبداعية ،وضع لا يؤهل للنهوض بموردها البشري هذا الأخير الذي يعد مرتكز العملية التنموية و في كافة القطاعات،إذ بدأت هذه المناهج تفقد شيئا فشيئا بعضا من القيم التربوية التي تسمح بإعداد النشء على الشاكلة الصحيحة و السليمة ، فأصبح من الضروري إيجاد الإستراتيجية التي بإمكانها الجمع بين الموروث الثقافي و ما هو مستقدم من الطرف الآخر دون خدش للأهداف التربوية المسطرة (الحفاظ على الهوية بما تحمله من مقومات دون رفض الآخر و ما يحمله من جديد من شأنه أن ينهض بمنظومتنا التربوية).
- غياب مشروع حقيقي يواكب المتغيرات التي تمس المجتمع ، ذلك أن البرامج في الدول المتقدمة تخضع للتحيين و التغيير ،كما يستفيد المكونون من دورات تدريبية وفقا لمتطلبات المرحلة الراهنة،أما البرامج عندنا فهي غير مستقرة و تفتقد لآلية واضحة و ثابتة في الإعداد، كما أنه يتم التركيز على المكون في العملية التعليمية باعتباره محورها.

و من أهم البرامج المتبناة لإنقاذ منظومتنا التربوية :

التدريس بالمضامين:

تعود جذور هذا المنهج في التدريس إلى عصور سالفة حيث أورده ابن خلدون ببعض من التفصيل في حديثة عن طريق التعليم إذا يقول " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، يلقى له مسائل من كل باب، ويفصل له في شرحها على سبيل الإجمال حتى ينتهي آخر الفن ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين، ويخرج عن الإجمال"[13].

فالتدريس عن طريق المضامين، مقاربة تعليمية تعتمد على خلفيات و مناظير مخالفة تماما للمقاربة التي اعتمدت بعد تأسيس مدارس علم النفس التطبيقي، الذي تفرع عنه علم النفس التعليمي، وعلم النفس التربوي، ثم علم النفس الاجتماعي ومن هنا يمكن لنا تقسيم المقاربة التقليدية (التعليم بالمضامين) إلى نموذجين مختلفين:

- **المقاربة التقليدية قبل تأسيس مدارس علم النفس:**

اعتمدت على خلفيات فلسفية لا تنسجم مع الخلفيات النظرية التطبيقية، لقد كانت هذه الفلسفة تضوع أفكارها من تراكم ثقافي لا يخضع للتجربة والمشاهدة ولا للبحوث والدراسات الموضوعية ومن ثم ظلت المناهج الدراسية

الموجودة بالمقرر الدراسي تركز على تنمية العقل بتكديس المعارف النظرية في ذهنه وكان يغلب عليها الطابع الآلي في الفهم والتصور والاسترجاع.

وقد اعتبرت الطريقة السردية التي يكون فيها المعلم يمثل السلطة المطلقة والمرجع الوحيد للمعرفة فكان هذا الأسلوب يؤدي إلى الكبت والتحجر والانغلاق في الرأي والاختيار والنقد كما أنها لا تحترم ميول ورغبات واتجاهات وتطلعات المتعلم.

- **المقاربة بالمضامين بعد استقلال علم النفس عن الفلسفة:**

وقد ركز علماء النفس على الحالة السيكولوجية للطفل وانتقل مركز الاهتمام من المعلم إلى التلميذ الذي أصبح محور العملية التعليمية وأصبح بذلك شريكا أساسيا للمدرس، لكن الجهود كانت توجه مباشرة إلى تربية الطفل بالمعارف النظرية فحسب، أما المجال الوجداني و المهاري فكان الاهتمام بهما ضمنيا غير مباشر.

و بعد فشل هذا المشروع و إثباته عدم جدواه ،كان لابد من الالتفات إلى ما يمكننا من ملامسة المتعلم و إبراز قدراته و استخراج مكنونه الاحتياطي إن صح التعبير،فتم تبني إستراتيجية أخرى ألا و هي المقاربة بالكفاءات.

المقاربة بالكفاءات:

إن تحقيق النوعية والفعالية و المردودية الجيدة للمنظومة التربوية يحتاج إلى بيداغوجية تضع المتعلم في صلب نشاط التعلم إنها بيداغوجيا لبناء الكفاءات التي تهدف إلى تزويد المتعلم بوسائل التعلم التي تسمح له بأن يتعلم كيف يفعل وكيف يكون، أي أن الكفاءات التي تهم الفرد هي التي تسمح له بالتكيف مع الأوضاع الجديدة.

فلكي يكون المعلم فعالا، وبالإضافة إلى مختلف المعارف يجب عليه أن يوظف عدداً من القدرات كتحليل وضعية، توقع ردود أفعال المتعلمين، التعبير بوضوح، التعمق في تناول بعض الوضعيات إذا لزم الأمر... .

فالمعلم الفعال هو الذي بإمكانه تنظيم القسم بكيفية ملموسة، فتجنيد القدرات والمحتويات غير كاف بل يجب أن يتم في وضعية من الوضعيات المتمثلة في القيام بمتعلمات في القسم الدراسي.

إن تنظيم وضعية تعليمية بالنسبة للمعلم الفعال لا يقتصر على تعيين حدود محتوى المادة وتبليغها للتلاميذ بل التأكد أيضا من مكتسباتهم القبلية قبل الشروع في الدرس الجديد والقدرة على التعامل البيداغوجي مع الفروق الفردية الموجودة في القسم الواحد.

أما بالنسبة للمتعلمين فالمطلوب منهم أن يتعلموا كيف يستخدمون مختلف المعارف والقدرات في وضعية ما، معنى ذلك أن ممارسة أي كفاءة بالمفهوم المدرسي لابد أن تتم في وضعية من الاندماج له دلالة معنوية، أي أن الكفاءة تتجلى في استعمال عدة معارف ومهارات في نسق يؤدي إلى نتيجة معينة.

إن وضعية الاندماج لعدد من عناصر التعلم تمنح التلميذ فرصة البرهنة على أنه قادر على استعمال هذه العناصر بكيفية فعالة وإجرائية وتهدف إلى إعطاء التعليمات دلالات معنوية بالنسبة للمتعلم، فالكفاءة بالمعنى المدرسي هو

مفهوم إدماجي يأخذ في الحسبان كلا من المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية والمواقف التي تمارس فيها هذه الأنشطة .

" إن الكفاءة تتطلب تسخير وتوظيف مجموعة من الموارد المختلفة مثل المعارف العلمية والمعارف الفعلية المتنوعة والقدرات والمهارات السلوكية ،وهذه الإمكانيات غالبا تشكل الإدماج"[14]، حيث يعمل المتعلم على دمج هذه المعارف في سياقات دالة بالنسبة له، مثل: معرفة إيقاع بحر شعري لبيت.

وتعبر الكفاءة عن"ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية ،فهي تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعليمات بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو في حياته اليومية "[15]

ويقول عبد العزيز عميمر في تحديده لخصائص الكفاءة أنها: " تتمحور حول المتعلم، تعد المتعلم للحياة وتشجيعه على العمل الجماعي، وتقوم على مبدأ الغائية(المنفعية)، لا تبني مناهجها على التراكم المعرفي والموسوعي ،المتعلم يتعلم بنفسه عن طريق التوجه، لا تهتم بقياس المعلومات والمعارف"[16].

و يجب هنا على المعلم أن يندمج مع هذه المقاربة بأن يمتلك كفاءة مهنية تمكنه أولا من التأليف بين العناصر المنفصلة و الأهداف المجزأة حتى يصبح التكوين و التدريس ذو معنى ، ثم أن يحقق التحكم في المواد الدراسية و اكتساب القدرة على معالجة و تحليل المحاور الدراسية ، وكذا معرفته بتقنيات التنشيط و تحكمه في عملية التقييم ،و بهذا فالتغيير الحاصل يفرض على المعلم أن ينتقل بدوره من ملقن إلى منشط و منظم ،و من مرسل إلى وسيط بين المعارف و التلميذ. و أيضا يعتبر المعلم في ضوء هذه المقاربة " الإنسان المورد" و المرشد و المحفز للتلاميذ، و المسهل لعملية اكتساب المعارف و تطبيقها خصوصا ،و هو المطور لعملية التعلم إلى مستوى عال :مثل التخطيط ، التحليل و التركيب و التقويم، كما يخلق لدى التلاميذ مكانة للتقييم الذاتي ، بحيث يدفعه لاكتشاف أخطائه و نقاط ضعفه و بالتالي يحاول من جديد تعديل مساره (التغذية الرجعية).

يتبين لنا مما سبق أن التقييم في الكفاءة ينبغي أن يكون فكريا وعلميا، فيصير التعلم أكمل وأرسخ ، بعبارة أخرى يكون التقييم تكوينيا لما يتعلق بالفكر و تأهيليا لما يرتبط بالعمل وعلى قدر جودة العمل الفكري للمتعلم من خلال السيرورة التي يتبعها يكون حقه في حصول الملكة العملية.

الضوابط و الخصائص التي ينبغي توافرها لدى المعلم الفعال:

وضع علماء التربية جملة من الضوابط و الخصائص حتى يتمكن المعلم الفعال من أداء أدواره ، لذا كان لزاما أن تتوافر في المعلم خصائص جسمية و عقلية و خلقية تتصل بكل من التلميذ و البيئة و تمكنه من أداء وظيفته خير أداء و هذه الخصائص[17] :

1. **الخصائص الجسمية:** لا يستطيع المعلم الفعال القيام بوظيفته بصورة ملائمة إلا إذا توفرت فيه الخصائص الجسمية الآتية :

- أن يكون سليم الصحة خاليا من الضعف و الأمراض ، فالمعلم المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كالإنسان السليم ، و لا شك أن المرض يصرفه عن أداء واجبه و يفوت على التلاميذ كثيرا من الفرص.
- أن يكون خاليا من العيوب و العاهات الشائنة كالصمم ،التأتأة لأن هذه العاهات من طبيعتها أن تجعله يقصر في أداء واجبه و تعرضه لسخرية التلاميذ.
- أن يكون واسع النشاط ،كثير الحيوية لأن المعلم الكسول يهمل عمله و لا يجد من الحيوية ما يدفعه للقيام بواجباته الكثيرة مما يلحق الضرر بالتلاميذ.
- أن يكون حسن الزي نظيفا منظما ، فالمعلم نموذج لتلاميذه و إهماله ملابسه يوحي إليهم بذلك، وقد يجعله موضع سخريتهم و عدم احترامهم له ، و يدخل في حسن الزي اختيار ألوان الملابس.

2. **الخصائص العقلية:** يجب أن يكون المعلمون على اختلاف مستوياتهم العلمية و العملية يتمتعون بخصائص عقلية أهمها:

- الذكاء ، يجب أن يكون المعلم ذا حظ كبير من الذكاء يمكنه من تحصيل المعلومات و المعارف اللازمة لتخصصه ، كما يمكنه من التصرف مع التلاميذ و إيجاد الحلول لمشكلاتهم في المواقف المختلفة .
- أن يكون ملما بمادته و بما يجد فيها من نظريات ، فضعف المعلم في مادته يجعله يقصر في تحصيل التلاميذ لها ، و يعرضهم للخطأ فيها، ثم إن هذا الضعف يزعزع ثقة التلاميذ فيه و قد يصرفهم عنه فيسقط في نظرهم، مما يثير ارتباكه و شعوره بالنقص و عدم قدرته على القيام بعمله.
- يجب أن يكون محيطا بنفسية التلاميذ و عقليتهم و استعداداتهم و مراحل نموهم ،فهو موجه و مرشد.
- أن يكون ملما بقواعد التدريس المناسبة للتلميذ و المادة، فليست المعرفة بالمادة و بنفسية التلميذ كافية لنجاح المعلم في مهنته ، ولكن لابد أن يعرف طريقة التطبيق .
- أن يكون المعلم على استعداد و ميل لصناعة التدريس حتى يصبح معلما ناجحا في مهنته .
- أن يكون كثير الاطلاع ميالا لإنماء معارفه في ميدان تخصصه حتى يكون قادرا على الإجابة عن استفسارات التلاميذ و تساؤلاتهم ، كما يجب أن يكون على صلة بالجديد من الآراء و الأفكار و النظريات التي تتصل بمهنته حتى يستفيد منها في تربية و تعليم التلاميذ.
- أن يكون ملما بعلم الأخلاق و السياسة في مجتمعه حتى يوجه التلاميذ التوجيه المناسب لنظام المجتمع السياسي و معاييره الخلقية .

المعلم الفعال وتحقيق النوعية والفعالية التربوية:

تظهر الدراسات المعاصرة أن فعالية المعلم تشكل العامل الأبرز في نجاح الطالب في المدرسة ، فالطلاب الذين يتعلمون على يد معلم مميز مدة ثلاثة أعوام متتالية يتفوقون على نحو ملحوظ مقارنة بأقرانهم الذين لا يحظون بهذه الميزة .

كذلك تبين البحوث أن تكليف معلم بارع بتدريس مجموعة من الطلاب الأقل حظا مدة خمس سنوات متعاقبة يمكن أن يجسر فجوة التحصيل الدراسي بين هؤلاء الطلاب و أقرانهم الأفضل حظا و قد أجرى المركز الوطني الشامل لجودة أداء المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية (NCCTQ) بحثا يلخص فاعلية المعلم في خمس نقاط [18]:

- يعقد المعلم الفعال آمالا عريضة على تلاميذه جميعا و يساعدهم على التعلم.
- يسهم المعلم في تحسين المخرجات الأكاديمية و الوجدانية و الاجتماعية للطلاب كالحضور المنتظم إلى المدرسة و النجاح إلى الصف اللاحق في الوقت المحدد و التخرج و الاعتداد بالذات و السلوك و التعاوني.
- يستخدم المعلم موارد مختلفة لتحضير الخطط الدراسية و توفير فرص التعلم للتلاميذ،و رصد التقدم الذي يحرزه الطالب ، وتعديل طرائق التدريب بحسب الضرورة و تقويم للتعلم باستخدام مصادر متعددة للأدلة.
- يسهم المعلم الفعال في تطوير الفصول الدراسية و المدارس التي تعلي قيمة التنوع و الأخلاقيات المدنية المتحضرة .
- يتعاون المعلم مع زملائه و الجهاز الإداري و أولياء الأمور و المربين المحترفين من أجل ضمان نجاح طلابه ، ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة و الذين ترتفع فرص فشلهم في المدرسة .

تتزامن هذه العوامل مجتمعة مع رؤية شاملة لتربية الأبناء من مختلف جوانب شخصيتهم الجسدية و النفسية و الاجتماعية إلى جانب دعمهم و تحدي قدر اتهم بغرض تطويرها .

إعداد المعلم صحوة نحو إصلاح المنظومة التربوية:

لقد سعت الجزائر وعلى مرور وتعاقب الوزارات إلى إصلاح المنظومة التربوية والسعي لتطويرها من إعداد المعلم وتكوينه وإعادة بناء المناهج وتحديث الوسائل وأساليب العمل مما يستجيب للحاجات المتجددة والتغيرات المتلاحقة، وإعداد المعلم هو صناعة أولية للمعلم ليكون قادراً على مزاولة مهنة التعليم هذا الإعداد تقوم به مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وغيرها من المؤسسات ذات العلاقة، ففي هذه المؤسسات يتم إعداد الطالب المعلم ثقافيا وعمليا وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة ، وهو نظام تعليمي يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات وأهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلماً في المستقبل [19].

ويعود الاهتمام بإعداد المعلم لعديد الاعتبارات كإشراك المعلم في تطوير المنهج، من خلال إبداء ملاحظاته حول جوانب التطور وإبداء الآراء حول ما توصلت إليه الدول المتقدمة في مجال المنهج بشكل عام.. وإمكانية الإفادة منها، مع ملاحظة تجنب النقل المباشر إلا بعد تمحيصه وتكييفه بما يلائم الطالب والمدرسة والمجتمع[20]

بالإضافة إلى الوقوف على آخر المستجدات من أساليب بيداغوجية والاطلاع على ما توصلت إليه العلوم النفسية والتربوية.

وتعد طريقة إلقاء الدرس أهم المحاور التي ترتكز عليها عملية إعداد المعلم ،إذ يتم تجاوز طريقة الإلقاء تدريجيا واستبدالها بطرق أخرى يتم فيها إشراك التلميذ إعداداً للدخول إلى صميم الدرس من خلال تبادل الآراء والتعقيب عليها من طرف الأستاذ وتصويب ما يجب تصويبه، كما يُدربّ المعلم على ضرورة الاستعانة قدر المستطاع بالوسائل التعليمية المتاحة توضيحاً لأفكاره ومكتسباته وخبراته إذ أثبتت الدراسات نجاعة استخدامها فهي "توفر على المعلم الكثير من الكلام النظري فهي تكسر رتابة الشرح والإلقاء وتجذب انتباه التلميذ كما تثبت المعلومة وتوضح الفكرة بشكل أكبر من الكلام المجرد[21].

إن جانب الإعداد العلمي للمعلم يجب أن يتضمن إعدادا تربويا عن طريق المواد التعليمية النفسية و الاجتماعية ، مثل المناهج ،الوسائل التعليمية و الطرق العامة للتدريس ، و مبادئ علم النفس و الصحة النفسية بهدف فهم مشكلات التلاميذ فهما واقعيا و تشخيصيا و علاجيا .

غير أن الإعداد الأولي للمعلم في معاهد التكوين لا يمكن أن يفي بالغرض ،لأن التكوين الكامل للمعلم قبل الخدمة يكاد يكون مستحيلا نظرا لتغير نظريات التربية و التكوين ، وعليه فهو مطالب بالإلمام بكل المستجدات الخاصة بطرق التعليم و المعارف الجديدة حتى لا يصاب بالجمود و الركود العقلي ، ومن هنا فان تكوين المعلم يجب أن يستمر أثناء الخدمة[22].

استنتاج:

يواجه المعلم فضلا على سياسة المدرسة و المعنيين بإعداد المعلمين ، مطالب و تحديات جديدة تفرضها التغييرات الطارئة في المجتمع المعاصر ، فقد اتسع دور المعلم ليتجاوز بكثير دوره التقليدي بوصفه وسيطا لنقل المعرفة .

تتعالى الأصوات مطالبة المعلم بالأخذ بيد أبناء الجيل الناشئ ليصبحوا متعلمين مستقلين تماما و ذلك عبر اكتساب المهارات الأساسية للتعلم عوضا عن حفظ المعلومات عن ظهر قلب ،كذلك يطالب المعلم بتطوير مقاربته للتعلم نحو صيغة بناءة أكثر تعاونا ، و يتوقع منه أن يؤدي دور الميسر و مدير الصف عوضا عن الاضطلاع بدور المدرب الذي يتصرف مع موقع السلطة .إن هذه الأدوار الجديدة تتطلب إعدادا جيدا من أجل إتقان زمرة من الأساليب و المقاربات التعليمية ،إلى جانب ذلك أضحت الفصول الدراسية أقرب إلى خليط غير متجانس من اليافعين الذين ينتمون إلى خلفيات متنوعة و يتمتعون بقدرات متفاوتة على نطاق واسع يتعين على المعلم اليوم الاستفادة من الفرص التي توفرها التقنيات الحديثة و الاستجابة للطلب على التعلم المصمم بحيث يراعي الحاجات الفردية و قد تتسع دائرة مسؤولياته لتشمل مهام إدارية و أخرى تتعلق بصنع القرار أيضا في ظل تنامي الاستقلال الذاتي للمدارس.

إن المهم في الأمر كيفية تمكين المعلمين لبلوغ هذه الآمال العريضة ، في هذا الصدد يكتسب إعداد المعلمين قبل الخدمة إعدادا جيدا إضافة إلى بناء عملية منسقة لمتابعة الإعداد المهني الذي يستمر طيلة حياة المعلم المهنية أهمية حاسمة على المستوى المنهجي.

و ينبغي للمعلمين أن يكونوا مسؤولين على نحو كامل عن حل المشكلات التعليمية لدى تلاميذهم و الحصول على المساعدة من التربويين في المدرسة و العاملين في العيادات النفسية و التربوية.

و تتضمن مجموعة الكفايات المطلوبة في المعلمين أيضا صفاتا أقل وضوحا ، يتم وصفها على نحو عام كالمواصفات المتعلقة بالإبداع و الابتكار و التفكير غير القياسي و مهارات التكيف و التنقل و المرونة ، وينبغي أن يكون المعلمون قادرين على التكيف مع الظروف الاجتماعية المعقدة في المدرسة ، و لديهم احترام للآخرين و لأنفسهم واعين بحقوقهم متمسكين بكرامتهم المهنية و محترمين لكرامة التلميذ بوصفه إنسانا ، و إن المعلم النموذجي يملك تفكيرا مستقلا في إبداع المشروعات المتعلقة بأنشطته و التحقق منها و مستعد للقيام بالأنشطة التي تعمم نماذج الممارسة الجيدة و قادرة على إدارة تطوره المهني و الشخصي ، ويتبنى التحسين الشخصي بالتعاون مع غيره من المعلمين أيضا ، و يمكنه التخطيط بعقلانية للعملية التربوية و التعليمية و للمهام التعليمية في المدرسة مما يصب في مصلحة التلاميذ و مصلحته.

التوصيات:

- نجاحا للعملية التعليمية، ضرورة الاعتماد على مجموعة مرتبطة بعناصر المنهج والأهداف وطرائق التدريس والوسائل التعليمية على تحديد دور المعلم في تطوير المناهج الدراسية خاصة والعملية التربوية عامة.
- ضرورة اعتماد المعلم على توظيف التكنولوجيا وتشجيع التلاميذ على التفاعل داخل الصف الدراسي تطويرا للتعلم الذاتي.
- السعي في إعداد وتأهيل المعلمين من أجل إبراز المهتمين والمبدعين وإظهارهم والاهتمام بهم للإفادة من قدراتهم واهتماماتهم برفع مستوى العملية التعليمية.
- تدارك تخلف المناهج الدراسية ومحدودية استخدام التقنيات التربوية، حتى الانترنت وجهاز الكمبيوتر مازالا خارج الأداء في ظل غياب ثقافة الوعي المنهجي والقبول بالحداثة ومنطق التجديد في وقت يستلزم منا إعداد ملاكات التدريس وطلبتهم على استخدام نظام المعلوماتية وتزويدهم بها.
- منح ترقية خاصة للمعلم الفعال الذي حقق ميدانيا نجاحه في تطوير أسلوبه في التدريس بما يتواءم والمتغيرات والمستجدات التقنية.
- البرامج التعليمية مهما اتسمت بالجديد ومهما سطرت لنفسها من أهداف نوعية ومهما كانت غاية في الانسجام لن تجد طريقتها إلى التطبيق الجيد والمرغوب فيه ما لم يتوفر لها جملة من الشروط أهمها

المعلم الفعال الذي تمّ إعداده وفق الطريقة التي يستطيع من خلالها التكيف مع المتغيرات والمستجدات ويدفع بالعملية التعليمة إلى ما فيه صالح التلميذ.

خـاتمة:

يلعب المعلم الفعال أدوراً تختلف عن الدور التقليدي المحصور في كونه محددًا للمادة الدراسية، شارحاً لمعلومات الكتاب المدرسي، منتقيا للوسائل التعليمية، متخذا للقرارات التربوية وواضعاً للاختبارات التقويمية، فأصبح دوره يرتكز على تخطيط العملية التعليمية وتصميمها وإعدادها علاوة على كونه مشرفاً وموجّها ومرشداً ومقيّما لها.

ويمكننا القول بأن الصعوبات والتحديات التي يواجهها التعليم في الجزائر تجعلنا أمام مهمة عسيرة للغاية تفرض علينا واقعاً صعباً لدرجة البحث عن البوصلة التي تمكننا من الإبحار نحو الاتجاهات الصحيحة لتحقيق الأهداف التربوية، كما أن الجهود المبذولة لم تكن في الأساس منطلقة من استقصاء واقع الأهداف التربوية ،وإنما كانت مكرسة لمعالجة مسائل تربوية أخرى تواجه العملية التربوية من جوانب فرعية، في حين أن ما يشير إليه الواقع الميداني هو حاجة النظام التربوي إلى المراجعة العميقة لأهدافه العامة المعلنة بما يحقق لها الارتباط بما يدور في واقع الممارسات التربوية بمختلف مستوياتها.

قائمة المراجع:

1. بدوي رمضان مسعد (2011)، **المنهج وطرق التدريس**، دار الفكر، ط 1، عمان، ص ص 331، 332.
2. أحمد أبو زيد، **التكنولوجيا والثقافة الرقمية**، مجلة العربي الكويتية، الكويت، وزارة الثقافة الكويتية، العدد (600) نوفمبر 2008.
3. محمد رجب فضل الله، **القراءة الحرة للأطفال**، علم الكتب، القاهرة، ص 40. 939.
4. إبراهيم مجدي عزيز (2009)، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، ص 939.
5. ناصر الدين زيدان ، سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)، ديوان المطبوعات الجامعية ،(د،ط)، الجزائر،2007،ص ص 44، 45.
6. نفس المرجع، ص ص 44، 45.
7. بشارة جبرائيل (2000)، **المعلم في مدرسة المستقبل**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص 164.
8. حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، ص 16.
9. Gillet.P(1992);**Construire la formation** ,Paris,ESF,P69.
10. فيليب برنو، **بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة** ، تر:لحسن برتكلاي، دار النجاح ،الجديدة ،الدار البيضاء ، المغرب، ط1، 2004.

11.وزارة التربية الوطنية ، **نافذة على التربية** ، نشرة إعلامية يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد 60،مارس 2003.

12.واعلي محمد الطاهر ، **بيداغوجيا الكفاءات** ، دار السعادة ، الجزائر ، 2006.

13.ابن خلدون عبد الرحمن(2001) ، **مقدمة ابن خلدون** ، زكار سهيل ، دار الفكر ، بيروت، ص ص 143،144.

14.محمد الصالح الحثروبي ، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات** ،الجزائر ، دار الهدى ، ط2، 2002،ص 44.

15.نفس المرجع ، ص 44.

16.عبد العزيز عميمر ، **مقاربة التدريس بالكفاءات ،ما هي؟ لماذا ؟ كيف؟**، دار ثالة ، الجزائر ، 2005، ص ص18،19.

17.صالح عبد العزيز،عبد العزيز عبد المجيد، **التربية و طرق التدريس**،ج1، القاهرة، 1995،ص ص 160،164.

18.عزام بن محمد الدخيل، **مع المعلم**،الدار العربية للعلوم ناشرون، ط 3، لبنان، 2016، ص ص 32، 33.

19.بدوي رمضان مسعد، مرجع سبق ذكره، ص332.

20.التميمي، عواد جاسم (2009)، **المنهج وتحليل الكاتب**، دار الحوراء، بغداد، ص 240–241.

21.إبراهيم فراس (2005)، **طرق التدريس ووسائله وتقنياته**، "وسائل التعليم والتعلم"، دار أسامة، عمان، الأردن، ص151.

22.أحمد أبو هلال، **تحليل عملية التدريس**،مكتبة النهضة الإسلامية،الأردن،1979، 79 ص 15.

رقمنة المدرسة الجزائرية الحديثة واقع و آفاق

– ط.د/ حم عيد حسين جامعة مسيلة – الجزائر

– ط.د/ حنة عبد القادر جامعة مسيلة – الجزائر

ملخص :

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن مدى تطبيق الرّقمنة الالكترونية في المدرسة الجزائرية الحديثة.

وقد عالجت الدراسة مفهوم الرّقمنة الالكترونية، ومفهوم المدرسة الجزائرية الحديثة، والجوانب التي تمت عملية رقمنتها في المدرسة باختلاف أطورها التعليمية الثلاثة، كما عالجت الايجابيات والسلبيات التي صاحبت هذه العملية– الرّقمنة –على المستويين الداخلي و الخارجي للمؤسسة التربوية.

وقد خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات والاقتراحات أهمها:

- ضرورة استحداث مركز وطني متخصص لتكوين المدراء والأساتذة والإداريين والقائمين بالشأن التربوي في المدارس و الادارات المركزية و اللامركزية، على التحكم بآليات الرّقمنة الالكترونية والتعامل مع مختلف البرامج والمواقع المخصصة لهذه العملية .
- وجوب عقد دورات تكوينية لفائدة أولياء الأمور والشركاء الاجتماعيين للمؤسسة التربوية قصد نقل هذه التكنولوجيا هم و التوضيح لهم كيفية استعمال الموقع الالكتروني الخاص

بالرّقمنة والتعامل مع الايقونات داخل الموقع .

- إدراج موضوع الرقمنة ضمن الدروس التي تقدم للتلاميذ باعتباره موضوعا حيويا حديثا يرتبط كليا بتكنولوجيات التعليم الحديثة التي تتبانها و تنتهج سياستها أغلب الدول المتقدمة.
- ضرورة الاسراع في ربط المؤسسات التربوية بالأقمار الصناعية ALCOMSAT1 المخصصة لعملية الرقمنة، والذي بدأ العمل عليه بداية سنة 2018، تحت اشراف مدراء مديريات التربية عبر كامل التراب الوطني، ومن اعداد خلية الاعلام والاتصال لكل مديرية.

الكلمات المفتاحية : رقمنة قطاع التربية – المدرسة الجزائرية

Abstract :

The present study aims to reveal the extent of the application of electronic digitization in the modern Algerian school.

The study dealt with the concept of electronic digitization, the concept of the modern Algerian school, and the aspects that have been digitized in the school in all its three educational stages .It also addressed the pros and cons that accompanied this process - digitization - at the internal and external levels of the educational institution.

The study concluded a number of recommendations and suggestions, the most important of which are:

- The need to create a specialized national center to train principals, professors, administrators and educational officials in schools and central and decentralized departments, to control the electronic digitization mechanisms and deal with various programs and sites dedicated to this process.

The inclusion of the issue of digitization in the lessons provided to students as a vital topic of modern fully linked to modern educational technologies adopted and pursued by the policy of most developed countries.

- The need to expedite the linking of educational institutions to satellites ALCOMSAT1 allocated for the digitization process, which began work on the beginning of 2018, under the supervision of directors of education directorates across the entire national territory, and the preparation of the Information and Communication Cell for each directorate.

Keywords: Digitization of the Education Sector - Algerian School

مقدمة

يعرف قطاع التربية في الجزائر على غرار باقي دول العالم نقلة نوعية في مجال ادخال التكنولوجيا الحديثة إلى مختلف قطاعاتها و مؤسساتها في كافة الأطوار التعلمية، وذلك للحاق بركب الدول التي عرفت تطورا كبيرا في مخرجاتها من حيث تقدم نسبة التعليم

فيها بفضل التكنولوجيا الحديثة التي ساهمت بشكل كبير في تسهيل عمليتي التعليم و التعلم، و تقريب المدرسة من المؤسسات الاجتماعية الأخرى باعتبارها اللبنة الأساسية للتعلم وصقل شخصية الطفل و اعداده ليكون فردا صالحا مساهما في بناء مجتمعه. لذلك عملت هذه الدول و من بينها الجزائر إلى انتهاج سياسة رقمنة قطاع التربية و الحرص على تعميم استعمال الانترنت في كافة المدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات قصد التحكم السلس في كل المعطيات المتاحة وإدارة القطاع عن بعد بكيفيات تقرب المكاتب وتشكل جسرا بين الإدارات المركزية واللامركزية من شأنه أن يسهل التواصل الإداري بنوعيه الرأسي والأفقي.

التعريف بمصطلحات الدراسة :

1- **رقمنة قطاع التربية:** هي عمليّة استعمال وسائل تكنولوجيا الاعلام والاتصال في تسيير مختلف المنشآت الإدارية في قطاع التربية. وهي كذلك إعطاء رقم تعريفي لكل مؤسسة وموظف وتلميذ تابع الى قطاع التربية من خلاله يتم انشاء ملف الكتروني خاص به يحتوي على كافة المعلومات لهذه المؤسسة أو الموظف أو التلميذ.

2- **المدرسة:** هي مؤسسة تعليمية يتعلم بها التّلاميذ الدروس بمختلف العلوم وتكون الدراسة بها عدة مراحل وهي الابتدائية والمتوسطة أو الإعدادية والثانوية وتسمى بالدراسة الأوليّة الإجبارية في كثير من الدول. وتنقسم المدارس إلى مدارس حكومية ومدارس خاصة.[15]

الإشكالية :

تعتبر التربية في أي قطاعا هاما تبنى عليه باقي القطاعات الأخرى، لذلك تجد حكومات هذه الدول و من بينها الجزائر تسعى جاهدة للنهوض بهذا القطاع الحساس والمضي قدما به من أجل تحسينه وتطويره قصد الحصول على نتائج مرضية من شأنها أن تقدم تطورا ونموا وازدهارا في التنمية لصالح المجتمع.

لذلك سعت هذه الدول إلى إدخال الرقمنة أو استعمال تكنولوجيات الاعلام

والاتصال الحديثة في قطاع التربية لما شهدته تجارب هذا الرقمنة على القطاعات الأخرى من محاسن كثيرة.

كل ما سبق ذكره جعلنا نطرح التساؤلات التالية: ما مدى تطبيق الرقمنة في المدرسة الجزائرية الحديثة؟ ما هي الجوانب التي تمت عملية رقمنتها ؟ وماهي إيجابيات وسلبيات رقمنة قطاع التربية في المدرسة الجزائرية الحديثة؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في أنها تتناول موضوعا عصريا حديثا وهو رقمنة قطاع التربية في الجزائر، حيث يعتبر هذا القطاع حساس جدا لما له من أهمية كبيرة في بناء المجتمع الجزائري باعتباره موردا ومكسبا كبيرا تراهن عليه الحكومة الجزائرية منذ عقود وتسعى جاهدة بكل الوسائل والطرق إلى تطويره وتنميته وتحسينه.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى مايلي :

- التعرف على مفهومي الرقمنة في قطاع التربية والمدرسة الجزائرية الحديثة.
- الكشف على مدى تطبيق الرقمنة في المدرسة الجزائرية الحديثة.
- إلقاء الضوء على الجوانب التي تمت عملية رقمنتها في قطاع التربية .
- الكشف على إيجابيات و سلبيات رقمنة قطاع التربية في الجزائر.
- تقديم اقتراحات وتوصيات من شأنها مساعدة القائمين على الشأن التربوي في تحسين عملية رقمنة قطاع التربية.

الجوانب التربوية والإدارية التي تمت عملية رقمنتها :

كانت الانطلاقة الأولى لرقمنة قطاع التربية سنة 2015، في حقبة وزيرة التربية السابقة بن غبريت نورية، حيث فتحت وزارة التربية الوطنية رابطا خاصا يمكن الدخول اليه بإدخال اسم الدخول ID وكلمة السر **MOT DE PASSE**

الشكل 1 يمثل واجهة الدخول الى موقع رقمنة وزارة التربية الوطنية

حيث يمثل الشكل السابق كيفية الدخول الى موقع الرقمنة الذي تشرف عليه وزارة التربية الوطنية بواسطة مكتب خاص بالرقمنة، ويمكن دخول الموقع بواسطة اسم دخول أو اسم مستخدم و كلمة سر يمنح الى مدير المدرسة شخصيا أو المكلف بعملية الرقمنة على مستوى المؤسسة التربوية ولا يسلم إلا يدا بيد بواسطة ظرف مغلق وهذا يدل على الحرص التام الذي أولته الوزارة لهذه العملية. ولكل مدرسة ابتدائية أو متوسطة أو ثانوية اسم دخول وكلمة سر خاصة بها، كما يستطيع مدير المدرسة أو القائم على عملية الرقمنة من تغيير كلمة السر فيما بعد حفاظا على خصوصية تلك المؤسسة التربوية.

ويتم الدخول الى موقع الرقمنة من خلال الرابط التالي :

https://amatti.education.gov.dz/ باتباع الطريقة التالية :

- الدخول الى الموقع السابق ، موقع تسيير وزارة التربية الوطنية .
- ادخال اسم مديرية التربية بالولاية
- ادخال اسم المستخدم و الرقم السري و شيفرة التحقق
- الضغط على تسجيل الدخول .

و من أهم الجوانب التي تمت عملية رقمنتها الى حد الآن هو رقمنة ملفات

الموظفين الاداريين والتربويين والتلاميذ، حيث تمت عملية الرقمنة من خلال إدراج رقم تعريفي للأساتذة والموظفين وكذا التلاميذ، مما سيمكن الأولياء من الاطلاع على نتائج أبنائهم وكذا سلوكاتهم عن بعد ودون التنقل إلى المؤسسات التي يدرسون فيها.

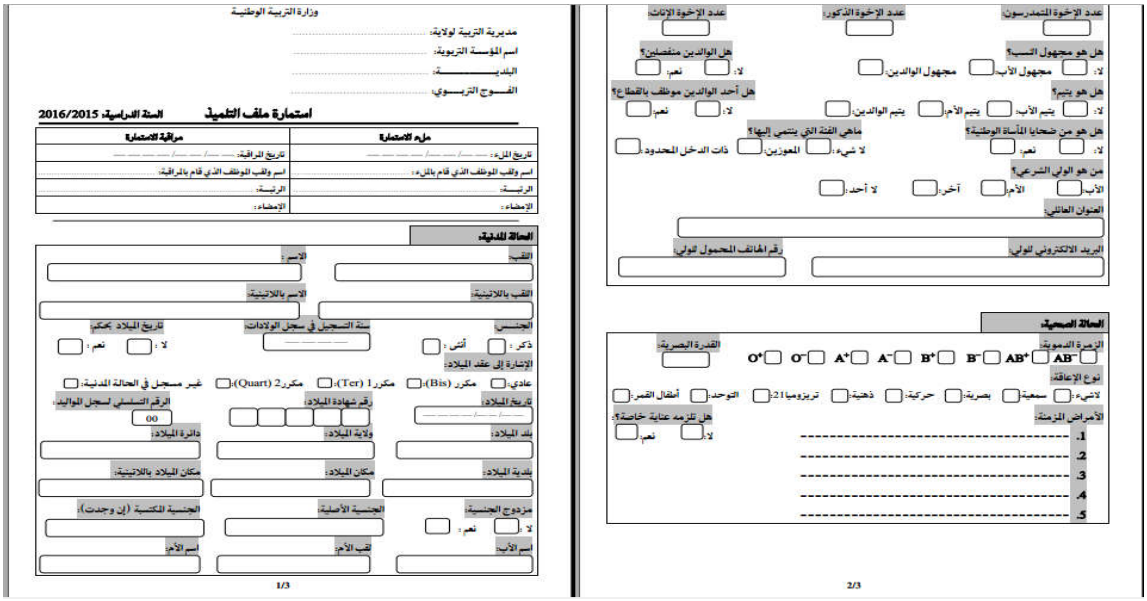
وقد قامت الوزارة بالسهر على عملية ملأ الاستمارات الخاصة بموظفي وأساتذة القطاع وكذا التلاميذ قصد حجز المعلومات على مستوى مديريات التربية، وقد وزعت مختلف المؤسسات التربوية استمارات على الموظفين والأساتذة تحمل جميع المعلومات الخاصة بالموظف من تاريخ دخوله للمؤسسة، الحالة العائلية والشهادة التي وظف بها والمتحصل عليها، وأقدميته في الرتبة وسنوات عمله، مما سيساعد على التسيير والوقاية من الأخطاء التي قد تقع مع الموظفين في عمليات الترقية الخاصة بهم.

وقد امتدت العملية للتلاميذ على مستوى الأطوار الثلاثة للتعليم، حيث وزعت عليهم استمارات تتضمن مختلف المعلومات الخاصة بهم كالمستوى الدراسي واسم الوالدين ومهنتهما وعدد الإخوة والحالة الجسدية والمرضية بما في ذلك فصيلة الدم، وما إن كان التلميذ يعاني من أمراض، حيث ساهمت هذه المعلومات من تسهيل عملية تعامل الوصاية مع التلاميذ المرضى وذوي الاحتياجات الخاصة، كما تضمنت الاستمارة منحة 5 آلاف دج، وما إن كان التلميذ مستفيدا منها لتسهيل توزيع هذه الأخيرة على مستحقيها.

وبموجب هذه الإجراءات تم منح رقم تعريفي لكل موظف في القطاع أستاذ واداري وعامل مهني وتلميذ، حيث من خلال هذا الرقم التعريفي يمكن للأولياء من الاطلاع على نتائج أبنائهم وحتى سلوكاتهم وملاحظات أساتذتهم، دون اللجوء إلى المؤسسات التربوية.

كما سمحت عملية الرقمنة هذه، بتعامل الوصاية مع أرقام تعريفية وليس مع أشخاص، كما ضمنت هذه الأخيرة الشفافية والسرعة في العمل، علما أن كل وثيقة خاصة بالمستخدمين ستحمل هذا الرقم على غرار رقم الحساب البريدي.

وتدخل عملية رقمنة القطاع، في إطار تنفيذ برنامج الحكومة لإدراج تكنولوجيات الإعلام والاتصال بهدف "تحسين الخدمة العمومية."



وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية: .....

اسم المؤسسة التربوية: .....

البلديـــــــــة: .....

الفـــوج التربـــوي: .....

استمارة ملف التلميذ السنة الدراسية: 2016/2015

ملء الاستمارة	مراقبة الاستمارة
تاريخ الملء: ... / ... / ...	تاريخ المراقبة: ... / ... / ...
اسم ولقب الموظف الذي قام بالملء:	اسم ولقب الموظف الذي قام بالمراقبة:
الرتبة:	الرتبة:
الإمضاء:	الإمضاء:

الحالة المدنية

اللقب: الاسم:

اللقب باللاتينية: الاسم باللاتينية:

الجنس: ذكر: أنثى: سنة التسجيل في سجل الولادات: تاريخ الميلاد بحكم: لا: نعم:

الإشارة إلى عقد الميلاد:

عادي: مكرر (Bis): مكرر1 (Ter): مكرر2 (Quart): غير مسجل في الحالة المدنية:

تاريخ الميلاد: رقم شهادة الميلاد: الرقم التسلسلي لسجل المواليد: 00

بلد الميلاد: ولاية الميلاد: دائرة الميلاد:

بلدية الميلاد: مكان الميلاد: مكان الميلاد باللاتينية:

مزدوج الجنسية: لا: نعم: الجنسية الأصلية: الجنسية المكتسبة (إن وجدت):

اسم الأب: لقب الأم: اسم الأم:

1/3

عدد الإخوة المتمدرسون: عدد الإخوة الذكور: عدد الإخوة الإناث:

هل هو مجهول النسب؟ لا: مجهول الأب: مجهول الوالدين: هل الوالدين منفصلين؟ لا: نعم:

هل هو يتيم؟ لا: يتيم الأب: يتيم الأم: يتيم الوالدين: هل أحد الوالدين موظف بالقطاع؟ لا: نعم:

هل هو من ضحايا المأساة الوطنية؟ لا: نعم: ماهي الفئة التي ينتمي إليها؟ لا شيء: المعوزين: ذات الدخل المحدود:

من هو الولي الشرعي؟ الأب: الأم: آخر: لا أحد:

العنوان العائلي:

البريد الالكتروني للولي: رقم الهاتف المحمول للولي:

الحالة الصحية

الزمرة الدموية: O^+ O^- A^+ A^- B^+ B^- AB^+ AB^-

القدرة البصرية: نوع الإعاقة: لاشيء: سمعية: بصرية: حركية: ذهنية: تريزوميا21: التوحد: أمثال القصر:

الأمراض المزمنة: هل تلزمه عناية خاصة؟ لا: نعم:

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....

2/3

الشكل 2 يمثل الصفحة 1و2 من استمارة معلومات التلميذ

الشكل السابق يمثل استمارة التلميذ، وفيها يتم ادراج كامل المعلومات الخاصة به، من الحالة المدنية، الحالة الاجتماعية، الحالة الصحية والحالة المدرسية. وبذلك يتكون لدى هذا التلميذ ملف الكتروني يحتوي على جميع المعلومات السالفة الذكر. مما يسهل الدخول اليه من طرف الأولياء للاطلاع على الحالة الدراسية لابنهم من عدد الغيابات أو النتائج المدرسية أو طلب شهادة مدرسية أو تبرير غياب ابنهم الى غير ذلك من جوانب اتصال الأولياء بالإدارة المدرسية.

وبخصوص ملف الموظف فقد خصصت الوزارة أيضا استمارة معلومات تم ادراج فيها كافة المعلومات الخاصة بهذا الموظف. و الشكل التالي يمثل نموذجا من هذه الاستمارة .

صور شمسية
خلفية بيضاء

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية : .....
الرتبة : .....
المؤسسة : .....

استمارة ملف موظف(ج1)

الاسم..... اللقب .....
الاسم باللاتينية..... اللقب باللاتينية .....
الجنس ذ أ الحالة العائلية / متزوج(ة) أعزب(ة) مطلق(ة) أرمل(ة)
اللقب الأصلي للمتزوجات :.....اللقب الأصلي للمتزوجات باللاتينية.....
رقم عقد الميلاد تاريخ الميلاد ...../...../...../ بحكم خلال عادي مولود بالخارج نعم لا
مكان الميلاد..... مكان الميلاد باللاتيني.....بلد الميلاد .....
ولاية الميلاد..... دائرة الميلاد .....بلدية الميلاد .....
الجنسية..... مزدوج الجنسية: نعم لا الجنسية الأصلية.....
اسم الأب..... اسم الأب باللاتينية.....لقب الأم.....
اسم الأم..... لقب الأم باللاتينية.....اسم الأم باللاتينية.....
عدد الأولاد أكبر من 10 سنوات المتمدرسين عدد المتكفل بهم
ذوي الحقوق نعم لا الخدمة الوطنية : مؤداة / مؤجل /معفي/ غير معني فصيلة الدم القدرة البصرية
رقم ح.ج.ب ..... المفتاح .....حساب آخر.....الوكالة.....
رقم الضمان الاجتماعي.....رقم التعاضدية .....
العنوان .....الرمز البريدي.....
ولاية الإقامة..... دائرة الإقامة .....بلدية الإقامة.....الهاتف الثابت.....
الهاتف المحمول.....البريد الإلكتروني.....@ .....
اسم التنظيم النقابي : .....صفة العضوية :.....
تاريخ الانخراط.....رقم بطاقة الانخراط .....

1/2

الشكل 3 يمثل الصفحة 1 من استمارة الموظف

حيث يقوم الموظف بتقديم ملف ورقي الى ادارة المؤسسة التي يعمل فيها يتكون من :

-شهادة ميلاد رقم 12.

-شهادة ميلاد الأب 12.

-شهادة ميلاد الام 12.

-صورتان شمسيتان جديدتان بخلفية بيضاء.

-شهادة الحالة العائلية / حسب الحالة.

-شهادة الحالة المدنية.

-نسخة من شهادة الضمان الاجتماعي.

-نسخة من بطاقة فصيلة الدم.

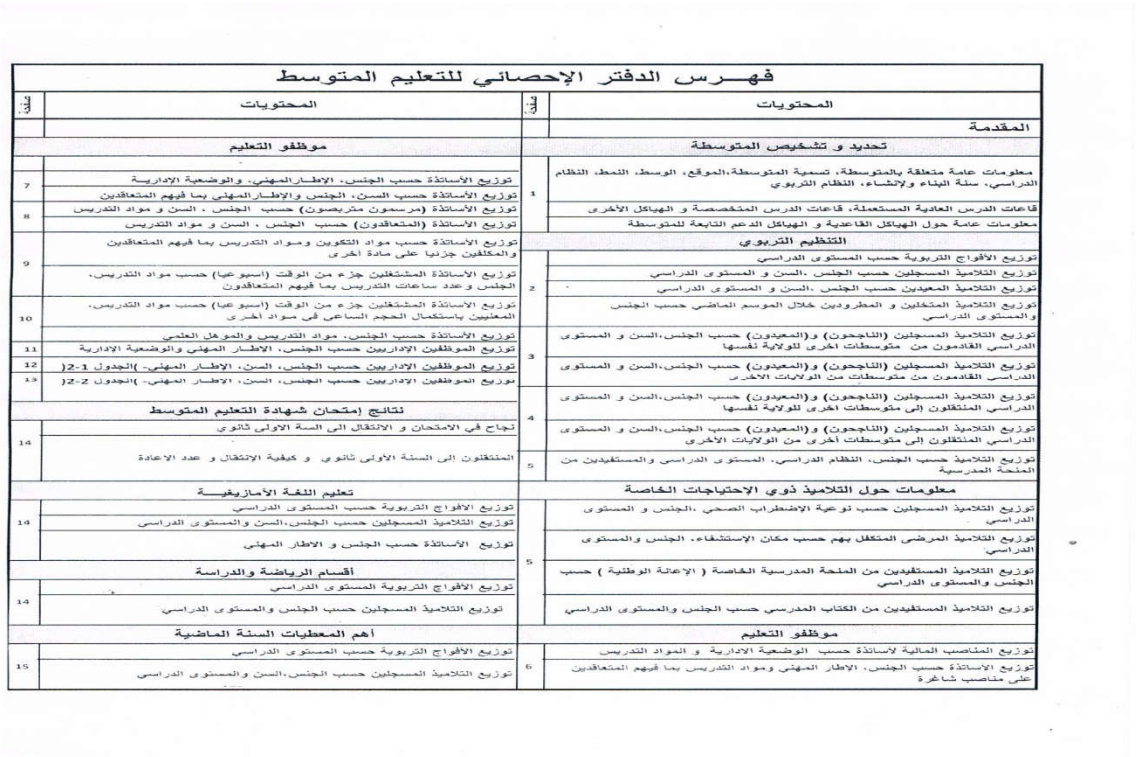
-صك بريدي مشطوب.

-نسخة من بطاقة الانخراط في التعاضدية الوطنية لعمال التربية.

-نسخة من بطاقة الانخراط في النقابة.

-نسخة من بطاقة الاعفاء من الخدمة الوطنية أو التأجيل.(دليل استخدام أرضية رقمنة قطاع التربية، 2015)

كما تمت عملية رقمنة هياكل المؤسسات التربوية من نوع البناء أهو صلب أم نصف صلب، وعدد الحجرات الصالحة للدراسة، عدد المخابر، عدد الورشات، عدد قاعات الاعلام الآلي، المكاتب الادارية، ساحة المدرسة، عدد أجهزة الاعلام الآلي المخصصة للعمل وكذا المخصصة لتدريس التلاميذ، قاعة الرياضة، قاعة المطعم المدرسي....إلى غير ذلك من مكونات هيكل المؤسسة التربوية. وذلك بالاعتماد على دفتر احصائي استقصائي سنوي تنجزه أمانة مدير المدرسة في بداية شهر أكتوبر من كل سنة.



فهـــرس الدفتر الإحصائي للتعليم المتوسط

عدد	المحتويات	عدد	المحتويات
	المقدمة		
	تحديد و تشكيس المتوسطة		موظفو التعليم
1	معلومات عامة متعلقة بالمتوسطة، تسمية المتوسطة،الموقع، الوسط، النمط، النظام الدراسي، سنة البناء والإنشاء، النظام التربوي	7	توزيع الأساتذة حسب الجنس، الإطار المهني، والوضعية الإدارية
			توزيع الأساتذة حسب السن، الجنس والإطار المهني بما فيهم المتعاقدين
	قاعات الدرس العادية المستعملة، قاعات الدرس المتخصصة و الهياكل الأخرى	8	توزيع الأساتذة (مرسمون متربصون) حسب الجنس ، السن و مواد التدريس
	معلومات عامة حول الهياكل القاعدية و الهياكل الدعم التابعة للمتوسطة		توزيع الأساتذة (المتعاقدون) حسب الجنس ، السن و مواد التدريس
	التنظيم التربوي	9	توزيع الأساتذة حسب مواد التكوين ومواد التدريس بما فيهم المتعاقدين والمكلفين جزئيا على مادة أخرى
	توزيع الأفواج التربوية حسب المستوى الدراسي		
2	توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس ،السن و المستوى الدراسي		توزيع الأساتذة المشتغلين جزء من الوقت (اسبوعيا) حسب مواد التدريس، الجنس و عدد ساعات التدريس بما فيهم المتعاقدون
	توزيع التلاميذ المعيدين حسب الجنس ،السن و المستوى الدراسي	10	توزيع الأساتذة المشتغلين جزء من الوقت (اسبوعيا) حسب مواد التدريس، المعلنين باستكمال الحجم الساعي في مواد أخرى
	توزيع التلاميذ المتخلين و المطرودين خلال الموسم الماضي حسب الجنس والمستوى الدراسي		
3	توزيع التلاميذ المسجلين (الناجحون) و(المعيدون) حسب الجنس،السن و المستوى الدراسي القادمون من متوسطات أخرى للولاية نفسها		توزيع الأساتذة حسب الجنس، مواد التدريس والمؤهل العلمي
		11	توزيع الموظفين الإداريين حسب الجنس، الإطار المهني والوضعية الإدارية
	توزيع التلاميذ المسجلين (الناجحون) و(المعيدون) حسب الجنس،السن و المستوى الدراسي القادمون من متوسطات من الولايات الأخرى	12	توزيع الموظفين الإداريين حسب الجنس، السن، الإطار المهني،)الجدول 1-Z(
		13	توزيع الموظفين الإداريين حسب الجنس، السن، الإطار المهني،)الجدول 2-Z(
4	توزيع التلاميذ المسجلين (الناجحون) و(المعيدون) حسب الجنس،السن و المستوى الدراسي المنتقلون إلى متوسطات أخرى للولاية نفسها		نتائج إمتحان شهادة التعليم المتوسط
	توزيع التلاميذ المسجلين (الناجحون) و(المعيدون) حسب الجنس،السن و المستوى الدراسي المنتقلون إلى متوسطات أخرى من الولايات الأخرى	14	نجاح في الامتحان و الانتقال الى السة الاولى ثانوي
5	توزيع التلاميذ حسب الجنس، النظام الدراسي، المستوى الدراسي والمستفيدين من المنحة المدرسية		المنتقلون إلى السنة الأولى ثانوي و كيفية الإنتقال و عدد الإعادة
	معلومات حول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة		تعليم اللغة الأمازيغية
	توزيع التلاميذ المسجلين حسب نوعية الإضطراب الصحي ،الجنس و المستوى الدراسي	14	توزيع الافواج التربوية حسب المستوى الدراسي
	توزيع التلاميذ المرضى المتكفل بهم حسب مكان الإستشفاء، الجنس والمستوى الدراسي		توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس،السن والمستوى الدراسي
	توزيع التلاميذ المستفيدين من المنحة المدرسية الخاصة (الإعانة الوطنية) حسب الجنس والمستوى الدراسي		توزيع الأساتذة حسب الجنس و الاطار المهني
	توزيع التلاميذ المستفيدين من الكتاب المدرسي حسب الجنس والمستوى الدراسي		أقسام الرياضة والدراسة
	موظفو التعليم	14	توزيع الأفواج التربوية المستوى الدراسي
	توزيع المناصب المالية لأساتذة حسب الوضعية الإدارية و المواد التدريس		توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس والمستوى الدراسي
6	توزيع الأساتذة حسب الجنس، الإطار المهني ومواد التدريس بما فيهم المتعاقدين على مناصب شاغرة		أهم المعطيات السنة الماضية
		15	توزيع الأفواج التربوية حسب المستوى الدراسي
			توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس،السن والمستوى الدراسي

الشكل 4 يمثل فهرس دفتر الاستقصاء المدرسي الشامل الخاص بالتعليم المتوسط [15]

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية الهياكل والتجهيزات

التعليم المتوسط
Enseignement Moyen

الإستقصاء المدرسي
لشهر أكتوبر

I - تحديد وتشخيص المتوسطة — الرقم التسلسلي البلدي : — رقم التعريف الوطني
1.1 - تسمية المتوسطة — رقم الحساب الخزينة
2.1 - تحديد الموقع — الولاية — الدائرة — البلدية
3.1 - عنوان المتوسطة — الهاتف — الفاكس
البريد الإلكتروني (إيمايل) — @
4.1 - الوسط (ضع 1 في الخانة المناسبة) — حضري — شبه حضري — ريفي
5.1 - النمط (ضع 1 في خ م) — ب 3 (360) B 3 — ب 4 (480) B 4 — ب 5 (600) B 5 — ب 6 (720) B 6 — ب 7 (840) B 7 — غير نمطية — طاقتها النظرية
6.1 - النظام (حسب قرار الإنشاء) ضع 1 في الخانة المناسبة — خارجي — نصف داخلي — داخلي
7.1 - نوع البناء (ضع 1 في الخانة المناسبة) — صلب — نصف صلب — جاهز
8.1 - سنة البناء — سنة الإنشاء
9.1 - مساحة المتوسطة الكلية — م² — المساحة المبنية — م² — المساحة المخصصة للتوسيع — م²

2 - القاعات : العادية الموجودة — منها الجديدة — منها التي أعيد فتحها — منها بالبناء الجاهز
1.2 - قاعات الدرس العادية المستعملة لـ — التعليم المتوسط — التعليم الابتدائي — التعليم الثانوي
أغراض إدارية — أغراض أخرى
2.2 - قاعات الدرس المغلقة لـ : نقص التلاميذ — عدم صلاحيتها — أسباب أخرى
3.2 - قاعات الدرس المتخصصة — المخابر — الورشات — المدرج
4.2 - قاعة متعددة الإختصاصات مستعملة — للنشاطات الفنية — للنشاطات الرياضية — كمكتبة
كمخبر الإعلام الآلي — منه : المتصل بالأنترنت — المجهز — عدد الأجهزة

3 - معلومات حول الهياكل القاعدية — هل تتوفر المتوسطة على : (ضع 1 على الجواب المناسب - نعم أو لا)
1.3 - ساحة — نعم — لا — مساحتها — م²
2.3 - الربط بشبكة الماء ؟ نعم — لا — توجد صهاريج المياه ؟ نعم — لا — يوجد خزان الماء ؟ نعم — لا
أجهزة تبريد المياه ؟ نعم — لا — عددها
عدد المراحيض الصالحة للإستعمال — عدد الفضاءات الصالحة المخصصة لغسل الأيدي
3.3 - الربط بشبكة الكهرباء ؟ نعم — لا
مكيفات هوائية ؟ نعم — لا — عدد الأقسام المكيفة — عدد المكيفات الهوائية — عدد المروحيات السقفية
4.3 - الربط بشبكة الغاز ؟ نعم — لا — المرآزوت ؟ نعم — لا
5.3 - تدفئة شغالة ؟ نعم — لا — مركزية — عادية — عدد القاعات المجهزة
6.3 - نصف داخلية ؟ نعم — لا — هل هي : مغلقة ؟ نعم — لا — جديدة ؟ نعم — لا
سنة إنشائها — الطاقة النظرية — عدد المستفيدين — منهم بنات
المستفيدين من : متوسطات أخرى — منهم بنات — من التعليم الإبتدائي — منهم بنات
التعليم الثانوي — منهم بنات
7.3 - داخلية ؟ نعم — لا — هل هي : مغلقة ؟ نعم — لا — جديدة ؟ نعم — لا
الطاقة النظرية — عدد المستفيدين — منهم بنات — سنة الإنشاء
طاقة قاعة الإطعام للداخلية — عدد المستفيدين (النصف الداخلين فقط) — منهم بنات — منهم المستفيدين من مؤسسات أخرى
8.3 - مكتبة ؟ نعم — لا — عدد المؤلفات — عدد الكتب
9.3 - قاعة رياضة ؟ نعم — لا — ملعب رياضة ؟ نعم — لا
10.3 - النقل المدرسي ؟ نعم — لا — عدد المستفيدين — منهم بنات — بعد المتوسطة عن الطريق — م
11.3 - قاعات العلاج شغالة ؟ نعم — لا — نادي صحي منصب ؟ نعم — لا

1

الشكل 5 يمثل الصفحة الأولى من دفتر الاستقصاء المدرسي الشامل الخاص بالتعليم المتوسط [15].

ومؤخرا وصل جديد التحولات في الادارات والمؤسسات العمومية في الجزائر في مجالات استخدام تكنولوجيا الاعلام والاتصال إلى وزارة التربية والتعليم في كل الأطوار التعليمية، فمن اعتماد المواقع الخاصة بها في فترة التسجيل لاجتياز امتحانات التعليم الابتدائي والمتوسط والبكالوريا، والإعلان على صفحاتها نتائج الامتحانات التي تسمى عندنا بالمصيرية، وتمتد إلى مواصلة التسجيل واختيار تخصصات ما بعد البكالوريا إلكترونيا، ناهيك عن تخصيص أرضية الكترونية بالتوظيف في القطاع، وعلى الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم عديد من الخدمات تعرضها على متصفحيها مع محاولة تحيينها من فترة لأخرى. ومن خدمات الموقع عرض دليل المؤسسات التربوية الخاص بكل ولاية مبينة عناوين وأرقام هواتفهم، وعرض لكافة النشاطات التي تقوم بها الوزيرة شخصيا حرصا على ترقية القطاع.[15]

و قد تم في أفريل من سنة 2018 البدء في عملية ربط المؤسسات التربوية بالقمر الصناعي ألكوم سات 1 (ALCOMSAT1) باشراف مباشر لمديري مديريات التربية لكل ولاية عبر كامل التراب الوطني، وذلك للتخلص من تبعات المؤسسات التربوية لشبكات الأنترنت التي عرفت عدة مشاكل من خلال الانقطاعات المتكررة للأنترنت أو شبكات الهاتف الثابت، كما أن أغلب المدارس الواقعة في المناطق الريفية والنائية والتي يصعب إيصال شبكة الانترنت إليها قد شهدت تأخرا كبيرا في عملية الرقمنة مما سبب مشاكل كبيرة في تأخر تسجيل التلاميذ ورقمنتهم خاصة أولئك الذين يدرسون في الأقسام النهائية والذين يجتازون الامتحانات الرسمية كامتحان نهاية المرحلة الابتدائية، امتحان شهادة التعليم المتوسط وامتحان البكالوريا. كما تأخرت كذلك عملية استخراج كشوف النقاط الخاصة بهم بسبب عدم ادراج النتائج في موقع الرقمنة.

ويعمل هذا القمر الصناعي الجزائري الصنع بنسبة 100 % من طرف علماء

جزائريين في الداخل وفي الخارج خاصة الذين يعملون في ASAL، حيث يستطيع هذا القمر من بث 350 قناة أرضية بتقنية HD و D3 و 100 قناة بتقنية K4 و 1000 قناة بتقنية SD مع الإذاعات التابعة لها.

ومن خلال الكتيب الصادر من وزارة التربية بخصوص هذا القمر يتضح أن له أهمية كبيرة جدا في تسهيل عملية الرقمنة والقضاء على مشكلة عدم توفر الانترنت في المدارس خاصة النائية منها حيث يكفي توفر صحن هوائي مقعر وجهاز استقبال فقط لتتم عملية الرقمنة على أحسن وجه.

إيجابيات وسلبيات استعمال الرقمنة في قطاع التربية :

* الإيجابيات :

-التحكم الامثل في المسار المهني للموظف من حيث:

الترقيات – التأهيل – التوظيف – الامتحانات المهنية.

-ضبط الاحتياجات الحقيقية للقطاع من خلال حصر عدد المناصب الشاغرة.

-السرعة في تقديم الوثائق التي تهم الموظف : مجمل الخدمات ، شهادة العمل...

-العمل على الوقاية والتقليل من الأخطاء التي قد تقع مع الموظفين في عمليات الترقية الخاصة بهم.

-تسمح عملية الرقمنة بتعامل الوصاية مع أرقام تعريفية وليس مع أشخاص، كما ستضمن هذه الأخيرة الشفافية والسرعة في العمل، علما أن كل وثيقة خاصة بالمستخدمين ستحمل هذا الرقم على غرار رقم الحساب البريدي، وبالتالي الاستغناء على الملفات الورقية.

* السلبيات :

- عدم امتلاك الكثير من المؤسسات التربوية لأجهزة الاعلام الآلي في استعمالها في الرقمنة
- عدم توفر الانترنت في المدارس النائية مما عرقل السير الحسن لعملية الرقمنة وتوافقها مع خلية الاعلام و الاتصال على مستوى المديرية.
- نقص الخبرة و التكوين لدى الموظفين المكلفين بعملية الرقمنة على مستوى المؤسسات

التربوية.

- الانقطاع المتكرر للأنترنت سببا تأخرا كبيرا و نقصا شديدا في عملية تحيين المعلومات على مستوى موقع الرقمنة لكثير من المؤسسات التربوية.
- جهل أولياء الأمور بنجاعة وفعالية الرقمنة مستقبلا، وعدم إلمام الكثير منهم بكيفية استعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة و كذا بكيفية استخدام أيقونات الموقع للاطلاع على نتائج أبنائهم المتمدرسين.
- البطء الشديد في استبدال الانترنت بالقمر الصناعي ALCOMSAT1 التي باشرت الوزارة العمل عليه في بداية السنة الماضية 2018.

توصيات واقتراحات :

- ضرورة استحداث مركز وطني متخصص لتكوين المدراء والأساتذة والإداريين والقائمين بالشأن التربوي في المدارس و الادارات المركزية و اللامركزية، على التحكم بآليات الرّقمنة الالكترونية والتعامل مع مختلف البرامج والمواقع المخصصة لهذه العملية .
- وجوب عقد دورات تكوينية لفائدة أولياء الأمور والشركاء الاجتماعيين للمؤسسة التربوية قصد نقل هذه التكنولوجيا هم و التوضيح لهم كيفية استعمال الموقع الالكتروني الخاص بالرّقمنة والتعامل مع الايقونات داخل الموقع .
- إدراج موضوع الرقمنة ضمن الدروس التي تقدم للتلاميذ باعتباره موضوعا حيويا حديثا يرتبط كليا بتكنولوجيات التعليم الحديثة التي تتبانها و تنتهج سياستها أغلب الدول المتقدمة.
- ضرورة الاسراع في ربط المؤسسات التربوية بالأقمار الصناعية ALCOMSAT1 المخصصة لعملية الرقمنة، والذي بدأ العمل عليه بداية سنة 2018، تحت اشراف مدراء مديريات التربية عبر كامل التراب الوطني، ومن اعداد خلية الاعلام والاتصال لكل مديرية.

خاتمة

في الأخير لا يسعنا القول سوى أن الجزائر تسعى جاهدة إلى اللحاق بركب الدول المتطورة في مجال التربية و التعليم، من خلال انتهاجها سياسة الرقمنة التي تعتبر حديثة جدا بالمقارنة مع الإمكانيات المتاحة والمتوفرة للحكومة الجزائرية، حيث أن هذه العملية

قد جاءت متأخرة جدا إذ أنه قد سبقتنا اليها دول أفقر و أقل إمكانيات وموارد ونجحت نجاحا باهرا في رقمنة قطاع التربية وبذلك النهوض بهذا القطاع الحساس جدا الى مراتب التطور والتقدم والنمو من خلال ربط واحتواء كافة جوانب التربية والتعليم في بوتقة واحدة يسهل التعامل معها و كذا التواصل بين مختلف مكونات القطاع وتسهيل عملية إدارة المنشآت والمؤسسات التربوية بمختلف أنماط القيادة المعروفة.

المراجع :

1. **نفائس المدرسة الجزائرية والعربية(2019)، مقال تم استرجاعه بتاريخ : 2019/10/14 على الرابط التالي :**
   https://www.nfaes.net/134.html
2. **وزارة التربية الوطنية الجزائرية (2018): الدفتر الاحصائي الخاص بالتعليم المتوسط:الاستقصاء المدرسي.**
3. **وزارة التربية الوطنية الجزائرية (2015): الدليل الأولي لاستخدام أرضية رقمنة قطاع التربية. النسخة 0.1 صادرة بتاريخ 2015/12/06.**
4. **بن يوسف، نبيلة (2018):دور الوسائط الإلكترونية واستخداماتها في مجال التربية والتعليم .**

جمعية أولياء التلاميذ كوسيط بين المدرسة والمجتمع (يُنظمها القانون وتُفعلها المبادرة).

د. لبنى زعرورجامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله– الجزائر

أ.عز الدين شوشاني عبيدي جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله– الجزائر

الملخص:

تعد جمعية أولياء التلاميذ المنسق الفعلي بين الأسرة والمدرسة ، وذلك لما تقوم به من مهام تساعد التلاميذ على تخطي مشكلاتهم وتوجيههم لما يتلاءم وقدراتهم واستعداداتهم التربوية والتعليمية. فهي جمعية تعمل على خلق فضاء للتعاون والتفاعل بين الأسرة والمدرسة من خلال الدعم المادي والمعنوي والتربوي الذي تقدمه. لكن، هناك العديد من المعوقات والمشكلات والأسباب التي تقلل من كفاءة وفاعلية عملها، مما يجعلها تحيد عن مهامها الأصلية وتفقد قيمتها الاجتماعية. لذا جاءت هذه الورقة البحثية للإجابة على التساؤلات التالية: ما هو الدور المنوط بجمعية أولياء التلاميذ باعتبارها أهم التنظيمات القانونية التي تربط بين المدرسة والمجتمع ؟ وما هي الأطر القانونية التي تنظمها ؟

الكلمات المفتاحية: المدرسة، الولي، المجتمع، جمعية أولياء التلاميذ

Abstract :

The Parents' Association plays the coordinating role between the family and the school because it helps students overcome their problems and guides them according to their abilities and their pedagogical preparation. it creates a space for cooperation and interaction between the family and the school thanks to the material, moral and educational support it offers. However, many obstacles, problems and reasons reduce the efficiency and effectiveness of his work, which makes him deviate from his original tasks and causes him to lose his social value. Through this article, we will answer the following questions: What role does the Association of Parents of Pupils play as an institution? What legal frameworks do they regulate

Keywords: first concept, second concept, the third concept.

مقدمة:

تعتبر المدرسة من المؤسسات الأساسية في التنشئة الاجتماعية، حيث تلعب دورا محوريا تكاملا مع الأسرة في تربية الفرد كي يصبح عنصرا فاعلا في مجتمعه، وتختلف المدرسة عن الأسرة في كونها مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية التي تعمل على توجيه الأبناء الوجهة الاجتماعية الصحيحة لكي يكتسبوا المهارات الفكرية والاجتماعية التي تساعدهم على التكيف مع بيئتهم الاجتماعية وهذا دون أن نقلل من أهمية الأسرة في تربية الفرد تربية صحيحة لأنها المهد الأول الذي يترعرع فيه ويكتسب أولى المهارات التي تجعله مؤهلا كي يلتحق بالمؤسسات التعليمة وهي اللبنة الأساسية لبناء المجتمع.

ولتفعيل العلاقة واستمرارها بين المجتمع والمدرسة بصفة منظمة ومدروسة كان وجوبا خلق هيئات وتنظيمات رسمية تلعب دور الوسيط بينهما وترافق المتعلم داخل الوسط المدرسي، ومن أهم هذه الهيئات وأبرزها جمعية أولياء التلاميذ التي تتكون أساسا من أولياء التلاميذ الذين يزاولون دراستهم بصفة منتظمة ومستمرة في مدرسة معينة مهما كان مستوى التعليم الممنوح (المنشور الوزاري رقم 71/76)، حيث تلعب دورا مهما داخل المدرسة وخارجها وذلك بفتح قنوات التواصل والحوار بين المعلمين والأولياء من باب المشورة والتعاون المادي والمعنوي لتحقيق أقصى حد ممكن من نجاح العملية التعليمية، وذلك بالمشاركة المباشرة لأعضاء الجمعية في الحياة المدرسية، ومن أهم أهدافها التي حددها القانون 31/90 نذكر مساعدتها المادية والمعنوية للمدرسة مثل مساعدة التلاميذ المحتاجين بالإضافة إلى تشجيع التلاميذ الموهوبين وتقديم اقتراحات تهدف إلى تحسين الحياة المدرسية.

لكن هناك العديد من المعوقات والمشكلات والأسباب التي تقلل من كفاءة وفاعلية عمل جمعية أولياء التلاميذ، مما يجعلها تحيد عن مهامها التي أسست من أجلها وتفقدها قيمتها الاجتماعية، وتختلف هذه الأسباب من مدرسة إلى أخرى ومن جمعية إلى أخرى، وترجع بعض هذه الأسباب إلى الآباء أو المعلمين أو الإدارة المدرسية كل عن حدى وقد يشترك الجميع في تحمل مسؤولية قلة كفاءتها.

وانطلاقا مما ذكر ومن خلال ما هو آت سنحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما هو الدور المنوط بجمعية أولياء التلاميذ باعتبارها أهم التنظيمات القانونية التي تربط بين المدرسة والمجتمع ؟

- ما هي أهم الأطر القانونية التي تحدد تنظيم وطريقة سير جمعية أولياء التلاميذ؟

التربية عملية اجتماعية هادفة تستمد قوتها من المجتمع وذلك بالعمل على ترسيخ ثقافة تلك المجتمع وتنمية مهارات المختلفة للفرد حتى يكون عنصرا يعمل لصالح المجتمع لا لضده، لذا تتطلب هذه العملية إطار رسمي للتكفل بتربية الأجيال والمدرسة هي أهم الأطر الرسمية للتربية، وهي ليست وحدة منعزلة عن الهيكل الاجتماعي العام، بل هي مؤسسة اجتماعية أنشأها قصد تأدية وظيفتها الأساسية وهي تنشئة الأجيال الجديدة مما

يجعلهم أعضاء صالحين، وتختلف المدرسة عن الأسرة بتكفلها بتنمية الجانب الأكاديمي، وفي سياق الإجابة عن تساؤلات الدراسة سنتعرف على تعريف المدرسة ودورها ووظائفها وخصائصها بالإضافة إلى تعريف المجتمع ومن خلاله نعرف الأسرة والتطرق إلى أهم وظائفها في العملية التربوية بالنسبة للأفراد ومنه الوصول إلى تعريف جمعية أولياء التلاميذ ومعرفة دورها كوسيط بين المدرسة والمجتمع أهم الأطر القانونية التي تنظمها.

1- تعريف المدرسة:

عرفها منيش وشيرو بأنها " مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة التي هي جزء من المجتمع، وتنقلها إلى الاطفال كالأخلاق ورأي المجتمع ومهارات خاصة ومعارف، فهي نظام اجتماعي مصغر يتعلم فيه الاطفال مع الآخرين، ويمكن أن ينظر إلى المدرسة بأنها نظام فرعي مرتبط بالنظام الاجتماعي والتربوي.(عامر، 2003 ، ص222)

كما عرفها النجيمي بأنها "مؤسسة أنشاها المجتمع لأعداد النشء الجديد للمشاركة في عمل النشاطات الإنسانية التي تسود حياة الجماعة لها وظيفة التكيف وإدماج الأفراد داخلها، أي أنها تعبر عن أفكار وفلسفة المجتمع الذي أنشأها".

والمدرسة تبدأ بعد مرحلة الطفولة المبكرة ومع بداية مرحلة الطفولة المتأخرة وتمثل انتقال الطفل من محيط الأسرة إلى محيط أوسع يشمل الأسرة في حد ذاته وهو المجتمع، فالمدرسة نقلا وتحولا كبيرا في حياة الفرد النفسية والاجتماعية، حيث تمثل بيئة جديدة بعلاقات وصلات وأسس جديدة لها قوانينها (السامالوطي، 1980،ص 108)

من خلال ما ذكرنا من تعريفات نجد أن المدرسة نظام متكامل هادف له وظائف اجتماعية محددة في إطار الحياة الاجتماعية بالإضافة إلى وظائف رئيسة تشمل المهارات الأكاديمية، غير أن المدرسة لها سلطة تنظيم خاصة بها فتكون تلك التفاعلات وفق أسس وضوابط محدده كاحترام قيمه واحترام تفكيره مما ينتج عنه مساواة وثبات في التعامل، ومن أجله كان لها دورا لا يقل أهمية في التنشئة الاجتماعية عن دور الأسرة، بل إن المدرسة أصبحت تكمل ما بدأته الأسرة و تملك مقومات لتؤدي وظائفها.

فالمدرسة إذن هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشاها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعاً اجتماعياً يجعل منهم أعضاء صالحين وأصبحت هي الوحيدة القادرة على توفير الفرص الكافية لإكساب تلاميذها الخبرات التعليمية و تكشف ميولهم واستعداداتهم و تستثمرها وتعد كل فرد للمهنة التي تناسبه و أصبحت ترسم الخطط لتلاميذها ليتعلموا الاعتماد على النفس في سن مبكرة كما أصبحت نقطة الالتقاء للعلاقات العديدة و المتداخلة والمعقد ولذا أصبحت قوة اجتماعية موجهة تعمل على بناء الشخصية

السوية وإكساب التلميذ الخبرات التي تهيؤه لمواجهة تحديات الحياة الاجتماعية. (أبو جلالة، حيدان، ص 104).

2- دور ووظائف المدرسة :

للمدرسة كمؤسسة اجتماعية بجانب الأسرة عدة أدوار في التنشئة الاجتماعية يتمثل في مايلي:

- تنمية الإطار الثقافي المشترك لتماسك أفراد المجتمع من خلال نقل قيم المجتمع وأفكاره واتجاهاته من جيل إلى جيل.

- تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية إلى كل تلميذ ومساعدته على حل مشكلاته والانتقال به من الإتكالية إلى الاستقلالية.

- مراعاة قدرات التلميذ وتفهمها من خلال إدراكه للواقع وتنمية مهاراته الأكاديمية والاجتماعية مما يجعله يتصرف بطريقة تتناسب مع المواقف الحياتية اليومية.

- إكساب التلاميذ العادات الصحية السليمة التي تساعده على الاحتفاظ بسلامة أبدانهم والوقاية من الأمراض وتنمية العادات الغذائية الصحية.

- إكساب التلاميذ أساليب التفكير العلمي وحفزهم على الأداء والإنجاز وإتقان العمل .

- توجيه التلاميذ و إرشادهم لاختيار المجال التعليمي والتخصصي وما يترتب عليه من تحديد مهنته التي سوف يزاولها في المستقبل " . (الحاج، 2003، ص255)

ومنه يمكن الإشارة إلى أبرز وظائف المدرسة على الشكل التالي :

2-1- الوظيفة التعليمية و التكوينية:

في إطار هذه الوظيفة تقوم المدرسة بتعليم الأطفال القراءة والكتابة والحساب مع إكسابهم وتلقينهم المعارف الدينية والتاريخية والأدبية والعلمية واللغوية، عبر برامج ومقررات محددة حسب مختلف المواد المخصصة لكل مستوى وبشكل تدريجي، كما تسعى المدرسة خلال كل مرحلة تعليمية تحقيق وإكساب التلاميذ مهارات تتلاءم مع المرحلة العمرية التي يعيشونها أي احترام متطلبات مراحل النمو، وقيم ترتبط بالعقيدة وبالهوية، وهدف المدرسة بشكل عام خلال هذه الوظيفة تعليم وتكوين الفرد بشكل يجعله مندمجا في الحياة العامة

ومتفتحا على الآخر، كما تحتل الوظيفة التعليمية المركز الأول في اهتمامات المربين والقائمين على المدرسة، والتي يمكن حصرها في :

- إكساب التلاميذ الأسلوب العلمي في التفكير والبحث والدراسة(المنهج العلمي)

- تزويد التلاميذ بالمعارف الصحيحة والعلمية .

- تعليم التلاميذ القراءة والكتابة والتعبير والحساب وتتيح لهم فرصة تعلم ذلك كله .

2-2- الوظيفة التربوية:

بالإضافة إلى الوظيفة التعليمية والتكوينية فإن للمدرسة وظيفة أساسية وشاملة استمدتها من الأسرة تتجلى في تربية الأطفال تربية تجعلهم يندمجون مع مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى مع أن المدرسة وبفضل الفلسفة التربوية التي تنتهجها كمؤسسة عمومية لم تعد مكان تعليم بل أصبحت بيئة تربوية لا تكتفي بنقل المعلومات إلى الذهن وحشو العقل بالمعارف بقدر ما صارت تهتم بتربية العقل وبفضلها يكتسبون قيم إنسانية تتأقلم مع متطلبات المجتمع لتجعله يتطور لما هو أفضل، وهكذا تحاول المدرسة الحديثة جاهدة أن تكون بيئة تربوية ينشأ فيها الطفل ليكون صحيح الجسم صحيح العقل مضبوط العاطفة متزن الشخصية عارفا بما له وما عليه من حقوق وواجبات قادرا على أداء عمله فيتقنه وخدمة نفسه ووطنه عن طريق هذا العمل ،عارفا حق وطنه وحق إنسانيته.

ويذهب جون بياجيه إلى أن أبرز أثر للمدرسة على العملية التربوية للطفل هو القضاء على ما سيتسم به من تمركز حول الذات، نتيجة لعلاقته بالأسرة، حيث يتعامل مع المدرسين ويهتم بهم، وبالتقاليد المدرسية والنظم، إذ تدعم القيم والمعتقدات والاتجاهات الحميدة في الأسرة كما تمحي بعض المفاهيم والقيم والعادات السيئة، كما أنها تغرس في الفرد طرق التفاعل الإيجابي مع الغير. (يحياوي، 2014، ص62)

3- خصائص المدرسة:

تتصف المدرسة بخصائص كوحدة اجتماعية أهمها:

أن المدرسة مؤسسة اجتماعية والتربية في أعلى درجاتها عملية اجتماعية تهيأ المتعلم ليقوم بدور ايجابي في الحياة التي يعيشها داخل المجتمع.

تظم المدرسة أفراد معينين هم المدرسين والتلاميذ، فيقوم المدرسون بعملية التعليم وهم فئة معينة لها تاريخها ومقوماتها الأكاديمية، أما التلاميذ فهم الفئة التي تتلقى التعليم، أما بقية الأشياء في المدرسة من مباني وإداريين وغيرهم، إنما هم وسائل مساعدة للقيام بالعملية التعليمية .

يسود المدرسة الشعور بالانتماء أي الشعور بالحنين، فالذين يتعلمون في المدرسة يرتبطون بها ويشعرون بأنهم جزء منها وأنها تمثل فترة مهمة. (الرشدان، 2011، ص 11)

4- تعريف المجتمع:

يعد المجتمع الكل المتكامل لمجموعة من الخلايا الأسرية، حيث تمثل الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية، وبناء الأسرة في حد ذاتها ضرورة حتمية لبقاء واستمرار الوجود الاجتماعي، وتلعب الأسرة دورا أساسيا في رسم سلوك الأفراد بطريقة سوية أو غيرها من خلال النماذج السلوكية التي تقدمها لأبنائها، فأنماط السلوك والتفاعلات التي تدور داخل الأسرة هي النماذج التي تؤثر سلبا أو إيجابا في المجتمع بأسره، إلا أن الأسرة كانت ولا تزال أقوى مؤسسة اجتماعية تؤثر في كل مكتسبات الإنسان المادية والمعنوية، وعليه لا يمكن تعريف المجتمع دون المرور بتعريف الأسرة لأنها وكما سبق ذكره هي اللبنة الأساسية لبناء المجتمع.

يعد مفهوم الأسرة من المفاهيم التي تدخل في العديد من التخصصات العلمية كعلم الاجتماع والقانون والاقتصاد، هذا بالإضافة إلى استخدامه للإشارة إلى التكوينات العائلية الكبيرة الشاملة كالعائلة الممتدة، وأيضا إلى التكوينات العائلية البسيطة كالأسرة النووية، وبالرغم من أن كل واحد يعتقد أنه يعرف عنها كل شيء، إلا أن العلماء بتعدد تخصصاتهم واتجاهاتهم النظرية والفكرية، لم يستطيعوا إعطاءها تعريفا شاملا واضحا ودقيقا، ذلك لأنه ليس بالأمر السهل، وذلك لتنوع حجمها وتعقد بنيتها ووظائفها وعلاقاتها مع المؤسسات التربوية الأخرى ومن فترة زمنية إلى أخرى. (الأحمر، 2004)

في حين نجد "أوجيست كونت" يعرف الأسرة على أنها: "منظومة علاقات وروابط بين الأعمار والأجناس"(خليل،1984، ص 60)،

ويعرفها " برجس ولوك " بأنها مجموعة من الأشخاص يتحدون بروابط الزواج أو الدم أو التبني فيكونون مسكا مستقلا، ويتفاعلون في التواصل مع بعضهم البعض بأدوارهم الاجتماعية المختصة كزوج وزوجة، وأم وأب وابن وابنة وأخ وأخت، الأمر الذي ينشئ لهم ثقافة مشتركة.(حملاوي، 2003، ص 11)

ومن خلال ما سبق ذكره حول تعريف الأسرة يمكننا إعطاء مفهوم عام لها وهو كما يلي:

الأسرة هي الخلية الأولى التي يتربى الطفل ويترعرع فيها حيث تلقنه القيم وتكون اتجاهاته نحو ذاته ونحو الآخرين، وتتكون أساسا من مجموعة من أشخاص تربطهم روابط معترف بها اجتماعيا كالزواج أو التبني، وتتحدد علاقاتهم مع بعضهم البعض بناءا عن الأدوار والمسؤوليات، وللأسرة وظائف كثيرة نذكر منها:

4-1- الوظيفة البيولوجية: وتتمثل في إنجاب الاطفال بحيث يحملون اسم الأسرة الذي يعد بطاقة تعريف الفرد في مجتمعه بالإضافة إلى تلبيكم حاجاتهم المادية والمعنوية مثل الإطعام والحماية بمختلف أشكالها.

4-2- الوظيفة التربوية: الفرد البشري أكثر الكائنات الحية اتكالا على الغير وأكثرها حاجة للرعاية خلال مرحلة حياته الأولى، حيث تشكل السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل أهم مرحلة في تاريخ حياته، ومن هنا تأتي أهمية الأسرة للطفل وهذا لا يأتي إلا من خلال تربيته ورعايته والمحافظة عليه فأكله ومشروبه ومسكنه فالسنوات الخمس الأولى للطفل هي التي تحدد معالم شخصيته في المستقبل، فالأسرة هي المسؤولة الوحيدة عن تربيته خلال هذه المرحلة العمرية. (قواسمة، 1992، ص114).

5- علاقة الأسرة بالمدرسة:

يعتقد الكثير انه بمجرد التحاق الطفل بالمدرسة تتوقف مهمة الأسرة تجاه العملية التربوية، حيث أصبحت المهمة موكلة إلى المدرسة لأنها البيئة المتخصصة التي اعتمدتها المجتمع للعملية التربوية ومنه كانت النظرة إلى المدرسة على أنها مؤسسة مستقلة ليست بحاجة للاتصال بالبيت أو المجتمع المحلي ومن ثم بقيت المدرسة لمدة طويلة بعيدة ومنعزلة عما حولها إلا أن هذا الاعتقاد قد تبدل مع بداية القرن العشرين ودخلت العلاقة بين المدرسة والمجتمع مرحلة جديدة، " ذلك أن هذه العزلة ضد طبيعة العملية التربوية وحقائقها وضد حقيقة وضع المدرسة داخل سلسلة وسائط التربية وتبعا لذلك فان تعليم الطفل بالمدرسة لا يحقق أهدافه إلا إذا كان هناك تعاون بين الأسرة والمدرسة". (سرحان، 1999، ص233)

المدرسة بكافة أطوارها تظل عاجزة عن خلق والرغبة في المعرفة، وهو استعداد تتقاسم مسؤوليته كل من الأسرة في المقام الأول ثم المحيط الخارجي بما في ذلك المدرسة، وبذلك فالمدرسة تجد نفسها وثيقة الصلة بالأسرة والمحيط، وهذا يعني أنها لا تتمتع بالاستقلالية الاجتماعية، ومنه فهي تتأثر بالوضعية الاجتماعية والاقتصادية للأسرة وللمجتمع، فالوسط الاجتماعي الذي يتسم بالفقر الاقتصادي لا يسع المدرسة إلا أن تقود إلى الفشل والجهل في اغلب الأحيان، في حين فإن المحيط الميسور اقتصاديا وثقافيا يؤثر إيجابا في مردود المدرسة في الجانب الأكاديمي والتربوي فالمدرسة لا تستطيع على الإطلاق أن تعزل نفسها عن المجتمع الذي أوجدها وأنشأها والتي هي جزء منه. (الأحمد، وآخرون، 1985، ص200)

6 - التعاون بين المدرسة والأسرة لتحقيق الأهداف التربوية:

يتعرض الفرد في المجتمع لمؤثرات عديدة ومتنوعة وأحيانا تكون متناقضة فهناك الأسرة والمدرسة وغيرها من وسائط التربية المختلفة فكل من هذه الوسائط تجدد أهدافها التربوية بشكل مختلف عن الآخر وبالتالي تختلف في تحقيق تلك الأهداف، ومن ثم تكون الضحية هم الاطفال لأنهم الحلقة الأضعف في المجتمع، وخاصة المتمدرسين مهم لكونهم من اكبر شرائح المجتمع، ومن هذا المنطلق تأتي ضرورية التعاون والتنسيق من اجل تحقيق الأهداف التربوية التي ارتضاها المجتمع بشكل عام سواء من المدرسة أو من الأسرة أو من وسائل التربية المختلفة، فعلى سبيل المثال: ترى الأسرة إن الهدف الأساسي من ذهاب أبنائها إلى المدرسة هو تحصيل العلم والنجاح وان وسيلة ذلك الاجتهاد في التحصيل والاستذكار، وتبعا لذلك يكون انشغال الأبناء في

أي نشاط دراسي آخر خارج الفصل هو نشاط غير ضروري إذا لم يكن مضيعة للوقت .ويترتب على هذا اختلاف في تحقيق الأهداف. (سرحان، 1999، ص222).

وبعد التعرف على المدرسة والأسرة بصفتها المكون الأساسي للمجتمع وعرض أهمية العلاقة بينهما، أصبح من الضروري التعرف أكثر عن التنظيمات القانونية التي تلعب دور الوسيط بين المدرسة والأسرة لتحقيق أقصى درجة من التنسيق والتكامل بين هاتين المؤسستين الاجتماعيتين للتنشئة الاجتماعية، ومن أهم التنظيمات التي اقرها القانون الجزائري والموجود في اغلب المدارس الجزائرية نذكر جمعية أولياء التلاميذ بصفتها جمعية تعمل على التنسيق بين الأسرة والمدرسة لتلبية حاجات المتعلم المعنوية والمادية وتسهيل عمل المعلمين من ناحية فهم متطلبات وحاجات التلاميذ، وفي ما يلي سنعرض تعريفها واهم الأطر القانونية التي تنظمها وشرح دورها بما اقره النص القانوني وما هو موجود في الواقع.

7- جمعية أولياء التلاميذ:

تعد جمعية أولياء التلاميذ المنسق الفعلي بين الأسرة والمدرسة وذلك بما تقوم به من مهام تساعد التلاميذ على تخطي مشكلاتهم وتوجيههم لما يتلاءم وقدراتهم واستعداداتهم التربوية والتعليمية، فجمعية أولياء التلاميذ تعمل على خلق فضاء للتعاون والتفاعل بين الأسرة والمدرسة من خلال الدعم المادي والمعنوي والتربوي الذي تقوم به.

8- نشأتها،

جاءت فكرة جمعية أولياء التلاميذ من فكرة مجالس الآباء والمعلمين بأمريكا في القرن التاسع عشر وانتشرت في العالم والوطن العربي في القرن العشرون، وعرفت منذ الاستقلال في الجزائر بالأعمال المكملة للمدرسة، حيث تهتم مختلف الأنشطة التي تقع داخل المدرسة أو خارجها من طرف التلاميذ أو من طرف أولياء، والتي تساهم في تنشيط الفضاء المدرسي وتساعد المدرسة على تربية التلاميذ وعلى توجيههم التوجيه الأفضل للتكيف مع الحياة الاجتماعية ويعتمد نجاح هذه المجالس أو جمعية أولياء التلاميذ على وعي الأعضاء والمشاركين فيها ومدى حماسهم لهذه الفكرة

وحرصهم على التعاون فيما بينهم لما فيه المصلحة العامة، والتركيز على الاهتمام بدراسة مشكلات التلاميذ دعم المدرسة .(الخطيب،2007 ، ص 20).

9- تعريف جمعية أولياء التلاميذ:

تعرف على أنها: مجموعة من مجالس الآباء والمدرسين تبحث عن المشكلات التي يواجهها التلاميذ ولزيادة التعاون بين الأسرة والمدرسة من اجل تحقيق النمو المتكامل للتلميذ، وتنمية المدرسة وتقديم الخدمات لها. (العناني، 2000 ، ص 241)

أما إذا نظرنا إليها كجمعية مثل باقي الجمعيات الأخرى مختلفة النشاط فأن القانون 06/12 المؤرخ في 12 يناير 2012 المتعلق بالجمعيات حدد مفهومها في نص المادة الثانية كمايلي " تعتبر الجمعية في مفهوم هذا القانون، تجمع أشخاص طبيعيين و/أو معنويين على أساس تعاقدي لمدة محددة أو غير محددة. ويشارك هؤلاء الاشخاص في تسخير معارفهم ووسائلهم تطوعا ولغرض غير مربح من أجل ترقية الأنشطة وتشجيعها، لا سيما في المجال المهني والاجتماعي والعلمي والديني والتربوي والثقافي والرياضي والبيئي والخيري والإنساني".

10- تأسيسها وفق القانون 06/12:

تتأسس الجمعية وفق هذا القانون من الاشخاص الذين تتوفر فيهم الشروط التالية:

البالغين سن 18 فما فوق.
من جنسية جزائرية.
متمتعين بحقوقهم المدنية والسياسية.
غير محكوم عليهم بجناية و/أو جنحة تتنافى مع مجال نشاط الجمعية، ولم يرد اعتبارهم بالنسبة للأعضاء المسيرين.

حيث تأسس الجمعية بحرية من قبل أعضائها ويجتمع هؤلاء الأعضاء في جمعية عامة تأسيسية تثبت بموجب محضر اجتماع يحرره محضر قضائي، ويكون عدد أعضائها عشرة هذا بالنسبة لجمعية أولياء التلاميذ لأنها في الغالب جمعيات بلدية، ويزيد عدد أعضائها كلما زادت رقعة نشاطها ولائية أو ما بين الولايات هذا بالنسبة للجمعيات الأخرى.

يخضع تأسيس الجمعية إلى تصريح تأسيسي ويودع هذا التصريح لدى المجلس الشعبي البلدي مرفقا بكل الوثائق التأسيسية المذكورة في المادة 12 من هذا القانون، ويمنح ابتداء من تاريخ وضع التصريح ثلاثون يوما كجد أقصى لإجراء دراسة مطابقة لأحكام هذا القانون ليسلم وصل تسجيل.

11- دور جمعية أولياء التلاميذ:

يمكنا تحديد دورها في النقاط التالية:

تساهم في إقامة دورات تقويمية بعد الدوام وفي العطل الصيفية بأجور رمزية.

العمل على إقناع الأولياء بمتابعة واجبات أولادهم وتقدمهم في الدراسة.
العمل على إيصال المعلومات التي قد تفيد أبنائهم في تحصيلهم الدراسي بطريقة سليمة كالنظريات التربوية الحديثة.
المساعدة على إيجاد حلول لمختلف المشكلات بين المعلمين والتلاميذ وذلك بالبحث عن أسبابها.
اتخاذ مواقف حازمة ضد المعلمين الذين اثبتوا فشلهم في العملية التعليمية بالمشاركة مع الإدارة.
العمل على التنسيق مع الأسرة للتكفل بحل المشكلات السلوكية لأبنائهم.
تشجيع التلاميذ النجباء ومساعدة التلاميذ الذين يعانون تأخر دراسي ببرمجة ساعات دعم.
شرح وتوضيح القوانين المدرسية لأولياء الأمور هذا يساعد الإدارة المدرسية العمل على نحو مُرضي.
مساعدة المدرسة على ضبط النظام فيها وفق القانون الذي ينظمها. (زبدي، 2014 ص 15)

ختاما يمكننا القول أن علاقة المدرسة بالأسرة يجب أن ترتكز على مبادئ التواصل والتفاعل المتبادل والشراكة الفعالة، مع تسخير كل الإمكانيات والوسائل والسبل الكفيلة لتفعيل هذه العلاقة على مستوى التطبيق، وتبقى المدرسة مطالبة بالمبادرة لأجل بناء هذه العلاقة وتوطيد الارتباط، وأن تعمل جاهدة على جعل الأسرة تلتحق بها وتشاركها هموم عملها، كما يجب عليها أن تنفتح أيضا على باقي مكونات المحيط وذلك بتفعيل جميع الإجراءات التشريعية والقانونية التي تمكنها من أداء رسالتها على أحسن وجه ممكن، هذا دون التقصير في دورها الأساسي مع الأسرة الذي يتجلى في التنشئة الاجتماعية فان علاقتهما يجب أن تنطلق من هذا المنظور الأساسي الذي يجب أن يبنى على أسس صحيحة لتكون العلاقة بينهما تكاملية ومستمرة.

فإذا كان تأثير المنزل على تنشئة الفرد يظهر في سلوكاته، فإن على المدرسة واجب معرفة البيئة المنزلية للتلميذ حتى يمكنها إدراك العوامل المختلفة المتداخلة في شخصيته، كما أنها لا يمكن أن تستثمر في عملها التربوي ما لم يتعاون الأولياء معها عن طريق أمدادها بالمعلومات المختلفة عن التلميذ وحاجاته، ومن هنا أصبحت الحاجة ماسة لتفعيل عمل جمعية أولياء التلاميذ كتنظيم ينشط في إطار القانون كوسيط بين هاتين المؤسستين للتنشئة الاجتماعية، حيث يكمن تفعيل دورها بمبادرة الأولياء بالعمل المنظم والمستمر بالتنسيق مع الإدارة لان ما جاء به القانون يمثل ما يجب أن يكون وعمل الأولياء في الميدان يمثل ما هو كائن سواء كان ايجابيا أو سلبيا، والسلبية في الدور هنا هو التركيز على الأمور الشكلية في نشاط الجمعية وتنصل أعضائها عن مسؤوليتهم اتجاه المدرسة والتلاميذ.

وعليه فنجاح جمعية أولياء التلاميذ في دورها يبدأ منذ اللحظات الأولى لتأسيسها وذلك باختيار أعضاء تتوفر فيهم الكفاءة اللازمة لأداء مهامهم الموكلة إليهم والتي يحددها القانون، ولكن ومن خلال ما هو ملاحظ في الواقع هناك عدة عراقيل تحول دون الأداء الجيد لهذه الجمعية، ومن هذه العراقيل نذكر ما يلي:

عدم توفر مكتب خاص بها داخل المدرسة.
لا توجد نصوص قانونية تلزم الأولياء بدفع مشاركاتهم المالية للجمعية.
غياب نصوص قانونية تسمح لأعضاء الجمعية باقتطاع ساعات عمل من ساعات العمل في وظائفهم الأخرى حتى نلغي حجة عدم وجود وقت فارغ.
غياب ميزانية مساعدة من طرف الدولة للتكفل وتشجيع مبادراتها وخاصة في ما يخص الدورات التكوينية للأولياء والتلاميذ وبالخصوص في المدارس التي يكثر في أولياء الأمور من ذوو الدخل الضعيف.

المراجع:

1. الأحمر، أحمد سالم (2004)، علم اجتماع الأسرة بين التنظير والواقع المتغير. دار الكتاب الجديد المتحدة. بيروت لبنان.
2. أبو جلالة، صبحي العبادي . محمد حميدان (2018). أصول التربية الاسس والتطبيقات، مكتبة الفلاح للنشرة التوزيع ، الكويت .
3. الخطيب، أمل (2007) الإدارة المدرسية. دار قنديل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
4. الأحمد ،عبد الرحمان، وآخرون (1985) الحياة المدرسية والعلاقة بين البيت والمدرسة في التعليم العام بدولة الكويت. مجلة جامعة الكويت.
5. العناني، حنان عبد الحميد(2000) الطفل والأسرة والمجتمع. دار صفاء والتوزيع. عمان .الأردن.
6. حملاوي، حمدي(2003) التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط التربوي. مطبعة الأقصى. الجزائر.
7. الرشدان، عبد الله (2011) علم اجتماع التربية. دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.
8. الساماالوطي، نبيل (1980) التنظيم المدرسي والبحث التربوي. ط 1. دار الشروق . جدة .
9. خليل، أحمد خليل (1984) المفاهيم الأساسية لعلم الاجتماع. دار الحداثة. مصر.
10. زبدي، إسمهان (2014). دور جمعية أولياء التلاميذ في تفعيل العلاقة بين الأسرة والمدرسة. الماستر في علم اجتماع التربية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.
11. قواسمة، رشدي (1992) التربية والثقافة في علم الاجتماع التربوي. منشورات جامعة القدس المفتوحة. فلسطين
12. عامر، مصباح (2003) التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية. دارالأمة. الجزائر.
13. سرحان، منير (1999) في اجتماعيات التربية. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية. مصر.
14. متولي، عصام الدين عبد الله (2000) النشاط المدرسي .دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. مصر.
15. محمد ، أحمد علي الحاج(2003) : أصول التربية . الطبعة 2 . دار المناهج . عمان.
16. يحياوي، نجاة (2014) المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة محمد خيضر بسكرة. العدد 37/36. الجزائر.
17. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 02، المادة 02 من القانون 06/12 المؤرخة في 15 يناير 2012.

18. القانون رقم 31/90 المؤرخ في 04 ديسمبر 1990 المنشور في الجريدة الرسمية الجزائرية رقم 53 بتاريخ 1990/12/05.
19. المنشور الوزاري رقم 71/76 المؤرخ في1976/04/16 المتضمن تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية الجزائرية في مادتيه 15-16

الفاعلون وحتمية إنتاج الخطاب التربوي في المدرسة الجزائرية

د عمر حمداوي

د مليكة جابر

ملخص: أصبحت موجهات الفعل الاجتماعي (الدين، الأعراف، التقاليد، المصالح الشخصية) أصبحت تتحكم حتميا في المدرسة الجزائرية بشكل كبير، رغم كل الإصلاحات والشعارات التي يحملها الخطاب التربوي في مجالات العمل التعليمي والتربوي. من أجل ذلك، تهدف هذه الورقة البحثية إلى الكشف عن ما إذا كان الفاعلون بالمدرسة الجزائرية يستطيعون إنتاج الخطاب التربوي الذي يتجاوز هذه الحتمية ويعبر عن تحقيق الذات المتأصلة في المجتمع الجزائري.

في الواقع هذا الخطاب يجد صعوبة ومعوقات مختلفة ويلقى مقاومة من الآخرين وهذا ما أدى إلى تشكل عملية الصراع من أجل البحث عن إرساء آليات الاعتراف المتبادل بين هؤلاء والمجتمع.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الورقة البحثية لتطرح مقاربة نقدية لواقع المدرسة الجزائرية المعيش كفضاء عام تحدث فيه كل أشكال التفاعلات الاجتماعية انطلاقا من طريقة فهم الخطاب التربوي، وفق إشكالية تتمحور حول التساؤل الرئيس التالي:

هل ينتج الفاعلون بالمدرسة الجزائرية خطابا تربويا يعزز دائرة الاعتراف وتقدير الذات؟

الكلمات المفتاحية: الفاعلون، الخطاب التربوي، المدرسة الجزائرية.

Les acteurs et la production inévitable de discours éducatifs à l'école algérienne

Résumé:

Les directives d'action sociale (religion, coutumes, traditions, intérêts personnels) contrôlent inévitablement l'école algérienne, malgré toutes les réformes et les slogans portés par le discours éducatif dans les domaines du travail éducatif. À ce but, cet article cherche à révéler si les acteurs de l'école algérienne peuvent produire un discours éducatif allant au-delà de cette fatalité et exprimant la réalisation intrinsèque de la société algérienne.

En fait, ce discours trouve des difficultés et des obstacles divers et résiste par d'autres, ce qui a conduit à la formation de la lutte pour la recherche de la mise en place de mécanismes de reconnaissance mutuelle entre les acteurs et la société.

Dans cette perspective, cet article a présenté une approche critique de la réalité de la vie scolaire algérienne en tant qu'espace public dans lequel toutes les formes d'interactions sociales interviennent dans la compréhension du discours éducatif. La problématique de cet article s'articule donc autour de la question clé suivante :

Les acteurs scolaires algériens produisent-ils un discours éducatif qui favorise la reconnaissance et l'estime de soi؟

Mots-clés: Acteurs, discours éducatif, école algérienne .

مقدمة:

تقوم المدرسة، من المنظور السوسيولوجي بإفراز الفعل الاجتماعي الذي يعتمد على أسلوب التنشئة الاجتماعية من أجل نقل الفعل التربوي إلى التلاميذ ومختلف الفاعلين داخل المدرسة، ولهذا فالمدرسة تلعب دورا هاما هو مسايرة العصر وذلك بإخراج المجتمع من التقليدي إلى العصري، بتجربة العديد من الإصلاحات التربوية التي لاقت صعوبات جمة، فظهرت مقاومة على جميع الأصعدة وعدم الاستعداد لتطبيق هذه الإصلاحات بحذافيرها، فحدث بذلك تفتت داخل المجتمع أي أصبحت هذه الإصلاحات بحاجة إلى بناء مجتمع جديد و الحصول على مجتمع متكامل بواسطة التعليم باعتباره وسيلة أساسية وعامل أساسي للتأطير والهيمنة على الثقافات التقليدية فيما هو اقتصادي و سياسي و ثقافي تربوي.

كما نجد المدرسة الجزائرية بعيدة كل البعد عن الواقع المعيش لحياة الفاعلين فأصبحت المدرسة مجالا خصبا لتجارب الآخرين، وهذا ما تعكسه صعوبة انتهاج طرق التدريس هذه المضامين الجديدة بشكل يتوائم وظروف المجتمع عند الأساتذة و المعلمين الجدد خصوصا في القرى، وجعل المدرسة مجالا يحث على اقتناء الكتب الكثيرة بإلزامية رغم كثافة أغلبيتها، حتى أصبح التلاميذ

يحملون أكثر من وزنهم على ظهورهم بدلا من حملها في عقولهم، ومن الملاحظ أن الفاعلين ومنتجي الخطاب التربوي أصبحوا يهتمون بتحسين مستواهم المعيشي بدل الاهتمام بتحسين محتوى الخطاب، هذا التناقض الحاصل في المدرسة الجزائرية جعلها تعيش في دوامة من الصراع الصوري الذي يساهم في تهديم بناء الذات والاعتراف بهم ، فيسوق للمجتمع فكرة الدونية لمهام الفاعلين في المدرسة.

أولا: الهدف من البحث: هذه الورقة البحثية جاءت من خلال استقراء واقع بعض المدارس الجزائرية في كل المستويات (ابتدائي، متوسط، ثانوي) حيث أن هناك بعض الآراء التي تميل إلى تمثيل صورة المدرسة بالتهميش والاحتقار واللامبالاة والضعف نظرا لعدة أسباب مختلفة السوسيوثقافية منها والاقتصادية، مما لفت انتباهنا إلى إسقاط فكرة الصراع* لأهم رواد مدرسة فرانكفورت (المدير الحالي لها) أكسيل هونيث[15].

* احتل كتاب الصراع من أجل الاعتراف للفيلسوف وعالم الاجتماع الألماني أكسل هونيث(1949) منزلة أساسية في سياق الفكر الفلسفي السياسي الإتيقي المعاصر والذي هو في الأصل رسالة أعدها صاحبها لنيل درجة التأهيل العلمي بجامعة فرانكفورت تحت إشراف هابرماس، فمنذ صدوره بلغة صاحبه الأصلية (الألمانية) سنة1992 والجدل حوله قائم وازدادت دائرته اتساعا مع صدور الترجمتان الإنغليزية (1995) ثم الفرنسية (2000) اللتان امتازتا بترجمة دقيقة وثرية لمحتوياته.
لأن عصرنا الراهن هو عصر الصراع والنقد من أجل البحث عن فضاء للعيش المشترك بعيدا عن التوترات والنزاعات فإن ذلك ما زاد من راهنية هذا الكتاب الذي يعد بنظر الباحثين في الشأن الفلسفي من أهم الكتب التي صدرت لتأسيس نظرية الاعتراف.
وهو يمثل الجيل الثالث منها، ويبرزها في أهم كتاباته مثل مجتمع الاحتقار وكتابه الصراع من اجل الاعتراف*، ولذلك نتساءل إن كانت الآراء السابقة تدفع بالفاعلين داخل المدرسة إلى فكرة الصراع واثبات الذات من أجل اعتراف الآخرين بهم وبالتالي تمرير الخطاب التربوي بكل سلاسة وسهولة أم عكس ذلك؟

ثانيا: إشكالية المداخلـــة: إن قراءة واقع التعليم في الوطن العربي وفي الجزائر على الخصوص تقتضى تحليل المفردات التربوية التي تتشكل منها جزئيات هذا الواقع، فالفاعلون الذين يصنعونه هم المسؤولون عن تسويق صورة ذا الواقع، مما يجعلهم في صراع مع أنفسهم ومع الآخرين والاعتراف بذواتهم الفاعلة من أجل كسب ثقة المجتمع الذي يتواجدون فيه والاعتراف بهم من جهة أخرى، لكن ونظرا لتدخل عدة عوامل اجتماعية، أصبحت مضامين الإصلاح التربوي وخطاباته غير واضحة للمجتمع، وهو ما جعل الخطاب المنتج من طرف الفاعلين التربويون لا يعكس الذات المتأصلة في المجتمع الجزائري، نظرا لابتعاد المدرسة عن المجتمع، وتقلص دورها كمؤسسة فاعلة فيه تهدف

إلى تفعيل الجانب الديناميكي للمجتمع، والعمل على الوصول إلى المهمشين للارتقاء بهم وتمكينهم من الثقة بأنفسهم لتحقيق نوع من تكافؤ الفرص بغية إحداث نقل الفعل التعليمي من فعل ينشئ النخب إلى فعل يؤنسن المجتمع ويجعله يعترف بأفراده.

فأصبح هذا الخطاب يجد صعوبة ومعوقات مختلفة ويلقى مقاومة المجتمع لأنه لا يعكس واقعه ومقوماته من جهة ولا يوضح حتى ملمح الجيل الذي يراد إنتاجه من خلال هذه المضامين التربوية من جهة أخرى، ولذلك جاءت هذه الورقة البحثية الورقة البحثية لتطرح مقاربة نقدية لواقع المدرسة الجزائرية المعيش كفضاء عام تحدث فيه كل أشكال التفاعلات الاجتماعية انطلاقا من طريقة فهم الخطاب التربوي، من قبل المجتمع، وعليه تبحث هذه الورقة البحثية عن إجابة للتساؤل الرئيس التالي:

إن المقصود بالصراع من أجل الاعتراف هو تجاوز التصور الكلاسيكي السابق القائم على الصراع من أجل ضمان البقاء الذي ساد خاصة مع تصور كل من مكيافلي وهوبز. فالاعتراف في نظر هونيت يعني مقاربة نقدية للواقع الراهن للمجتمعات المعاصرة من جهة وبديلا لنظرية التواصل التي صاغها أستاذه هابرماس. فخطاب الصراع من أجل الاعتراف هو خطاب يحمل في ثناياه عدة مطالب إنسانية كافلة لحقوق الإنسان في مختلف سياقات الحياة داخل الفضاء العمومي.

هل ينتج الفاعلون بالمدارس الجزائرية خطابا تربويا يعزز دائرة الاعتراف وتقدير الذات؟

ثالثا: مبررات البحث: هناك عدة مبررات أمبريقية تجعل من هذه الورقة البحثية تطرح نفسها نذكر منها:

- صعوبة مسايرة الخطاب التربوي والنظم التعليمية للمشكلات المطروحة التي يعانى منها الواقع الجزائري.
- مما يجعل قراءة الواقع الاجتماعي والحضاري للمجتمع وصياغة خطاب فكري نوعي يسهم في تغيير هذا الواقع لا يتناسب والرؤى العلمية المطروحة.
- كما أن إعداد نظام تربوي يساهم في تأسيس ثقافة ديمقراطية اجتماعية تعمل على تكريس مبادئ التكافؤ الشامل للفرص التعليمية والاجتماعية، وتكريس مبدأ العدالة التعليمية تتحكم فيه عدة معوقات معقدة التركيب، خاصة السوسيوثقافية منها .

- ضف إلى ذلك، انفصال مضامين التربية وغاياتها وتوجهات التعليم وكيفياته عن الأوضاع الثقافية والاجتماعية، و تحكم هذه التوجهات في الخطاب التربوي وعمل المؤسسات التربوية.
- عدم التركيز على المعرفة التقنية وتأهيل الكوادر البشرية، وذلك بمبرر الهيمنة التكنولوجية على الثقافة المعولمة، و إهمال قضايا الإنسان والمجتمع والدين.
- واقع المدرسة الذي تقدم المعارف فيه بشكل منفصل ومتباعد، عن تجربة الناس وعن واقع الثقافة المجتمعية، لا يساهم في بناء الثقافة التربوية للفاعلين ذوي الشخصية الفاعلة، المنسجمة وعياً وسلوكاً وتصوراً مع مهمتهم لمواجهة تحديات الواقع والمستقبل.
- انفصال مخرجات النظام التعليمي عن واقع احتياجات المجتمع، مما أدى إلى الإبقاء على حالة التخلف الاقتصادي والثقافي والفني من جهة، وزيادة في التسرب والاخفاق المدرسي، وكثرة الشباب البطال، والهجرة غير الشرعية إلى خارج البلاد.

استنادا لهذه المبررات يمكن أن نتصور أهم المراحل التي يمر بها الخطاب التربوي نذكر منها:

المرحلة الأولى: هي عملية تحدث قبل إنتاج الخطاب التربوي تتعلق بمدى اعتراف الآخرين بنا.

المرحلة الثانية: تتعلق بمحتوى الخطاب، هل يشمل الأغلبية من مستهلكي هذا الخطاب.

المرحلة الثالثة: كتابة الخطاب بمفردات مفهومة تؤثر على استيعاب الآخرين وتجذب فهمهم.

المرحلة الرابعة: ملاحظة رجع الصدى: هل هناك من مستجيب.

رابعا: المفاهيم الأساسية:

1- **مفهوم المدرسة:** كلما تطور المجتمع إلا و ازداد تعقيدا و كلما ازداد تعقيدا إلا و أنشأ مؤسسات جديدة هو بحاجة ماسة إليها ، و تعتبر المدرسة التربوية هي إحدى المؤسسات التي أنشأها المجتمع في وقت ليس ببعيد و التي أخذت من التحليل السوسيولوجي ما يكفي لتصبح مدرسة تربوية بكل المقاييس[15].

فالمدرسة ليست مجرد مكان يجتمع فيه الأطفال أو الناشئة من أجل اكتساب المعرفة بل هي تكوين معقد وبالغ التعقيد من صور رمزية ذات طابع اجتماعي وهي مصدر يستلهم منه الفرد طاقته للإبداع في أي مجال من النشاطات الاجتماعية.

ويختلف مفهوم المدرسة باختلاف المنظرين والاتجاهات النظرية في مجال علم الاجتماع ، وتنوع مناهج البحث المتبعة في دارسته، فالمدرسة ظاهرة اجتماعية مكثفة بمكوناتها ووظائفها، وهي تحتاج إلى منهج علمي واضح من أجل دراستها وتحليل عناصرها ومكوناتها يستند إلى منظومة علمية متكاملة من المفاهيم السوسيولوجية الرصينة بعيدا عن أوهام التصورات العامة للسوسيولوجيا الساذجة التي يستند إليها غالبا في فهم المدرسة وتحليله[15]. ينظر علماء الاجتماع إلى المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية معقدة مستجمعة في ذاتها لمنظومة من العلاقات المتبادلة بين مختلف جوانبها، وأنه لا يمكن إحداث التغيير في أحد أجزائها دون التأثير في بنيتها الكلية .وفي نسق هذا التوجه ينظر إلى المدرسة بوصفها مؤسسة تهدف إلى تحقيق التواصل بين تجربة التعليم المدرسية والتجارب الاجتماعية التي تجري في المجتمع[15] .

إن المفكرين في علم اجتماع التربية ينطلقون في تعريفهم للمدرسة من أسس منهجية ونظرية مختلفة، حيث يؤكد بعض المفكرين في تعريفهم للمدرسة على أهمية الدور الذي يجب أن تؤديه المدرسة في حياة الناس . وهم يركزون في هذا التوجه على ما يجب أن تكون عليه المدرسة، وليس على واقع المدرسة كما هو كائن. وينضوي في دائرة هذا التوجه التعريف النموذجي الذي يقدمه جون هولتJohn Holt فالمدرسة في نظره، يجب أن تكون المكان الذي يجد فيه الناس ما يرغبون فيه والمكان الذي يساعدهم في تطوير القدرات والاستعدادات التي يرغبون بتطويرها[15].
كما يعرفها إميل دوركايم بأنها عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها أن تنقل للأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه.[15]
ويمكن الاستخلاص أن المدرسة هي أحد الفضاءات الاجتماعية التي يتم فيها التفاعل بين عدة فاعلين (تلاميذ، معلمين، وإداريين) يتواصلون فيما بينهم لتحقيق وظائفها المتمثلة في نقل المعارف من جهة، وتشكيل الفرد الاجتماعي من جهة أخرى، الذي يمكنه من استيعاب مقومات مجتمعه وخصائصه.

2- المفهوم السوسيولوجي للمدرسة:

تشكل المدرسة نظامًا معقدًا ومكثفًا ورمزيًا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية . وهذا يعني بدقة أن المدرسة، كما تبدو لعالم

الاجتماع، تتكون من الأفعال الاجتماعية التي يقوم بها الفاعلون ومن المعايير والقيم المنظمة التفاعلات التربوية التي تؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيًا وتربويًا.

كما نجد أن مفهوم المدرسة، ينطلق من تحديد مختلف الفاعلين كالتلاميذ المتواجدين في الصفوف والإدارة والمناهج والمعلمين، الذين ينتجون منظومة الأفعال تعبر عن الخطاب التربوي للمدرسة ككل. وهذه الأفعال والفعاليات حسب عبد الله الرشدان ترتسم في مخطط معقد للنشاطات الإنسانية التي تتم على العموم في إطار التفاعل الاجتماعي[15].

وعليه فالمدرسة من زاوية معينة يمكن أن نجدها تعبر عن مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية تعمل على ضمان التعليم وتكوين الأفراد في مختلف مجالات الشخصية، داخل إطار منظم وفق مبادئ الضبط الاجتماعي بتظافر وتعاون جهود الفاعلين بها، ولذلك يمكن أن تكون دعامة أساسية في إنتاج موجهات الفعل الاجتماعي للأفراد.

3- مفهوم الفاعلون:

الفعل التربوي : المواقف التي ينتجها الفاعلون في البيئة التربوية ويلاحظها الغير.

الفاعلون: هم الذين يملكون السلطة والقرار في صياغة الخطاب التربوي فعلا أوقولا.

المدير: عن طريقه يطبق القانون وتنشر المراسيم واللوائح داخل المؤسسة التربوية

المعلم: هو الذي يجسد الخطاب التربوي بوسائل بيداغوجية داخل القسم ويقود العملية التعليمية والتعلمية.

الإداري: وهو الناظر والمستشار التربوي والمساعدين التربويين الذين يساعدون المدير والمعلم ميدانيا على فرض النظام داخل المؤسسة التربوية.

خامسا: أسباب الأزمة الراهنة: إن أبرز العوامل التي أثرت على الخطاب والعمل التربوي نذكر منها:

- غياب المحبة والمشاعر المتبادلة بين الفاعلين والمتلقين للخطاب التربوي
- عدم وضوح الواجبات والحقوق بين الفاعلين والمتلقين للخطاب التربوي مما يؤدي الى عدم تطبيق النصوص القانونية بشكل عقلاني.
- عدم إعطاء القيمة الاجتماعية للفاعلين لاسيما المعلم وهذا ما يؤثر سلبا على تقدير الذات.

- ضبابية الرؤى والغايات في الخطاب التربوي وهذا نظرا لغياب المشروع المجتمعي الواضح، في كثير من القضايا مثل: ماهي البرامج التعليمية المناسبة والمسايرة لتطور المجتمع؟ مانوع التنمية المطلوبة؟ ما هي طبيعتها وحدودها أهي نخبوية أم سياسية؟

سادسا: أبعاد الأزمة الراهنة: إن أزمة الخطاب التربوي هي أزمة اجتماعية وهناك عدة آليات ساعدت على تكوينها نذكر من بينها:

- المعرفة التربوية والخطاب التربوي:

إن النظرة الفاحصة للفعل التربوي تكشف الأهمية المحورية للكتاب التربوي كمقرر ولعمليات التلخيص والتلقين، وتحويل المعرفة إلى معلومة تلقن وتخزن، عبر الخطابات الصفية المستهلكة وغير الفاعلة والتي تكرست بموجهات الفعل الاجتماعي والثقافي السائدة، تستند إلى المطلق والجاهز ولا تؤمن بالحوار والبحث والسعي وراء المعرفة.

- المعلم والخطاب التربوي: إن الغاية من الصورة التي يتم تكريسها للمعلم في الذهن العام وما فيها من عدم التقدير الاجتماعي لمكانته ولرسالته العلمية والتربوية، وهى صورة تؤثر سلباً على وعى المعلم وهذا ما يجعله في صراع مع ذاته وعدم اعتراف الآخر به نظرا لما يعانيه من إهمال من قبل الخطاب السائد والمسيطر.

وفي ظل ضبابية فهم الخطاب التربوي، وتدنى إمكانيات المدرسة، وفي ظل غياب العوامل المادية والمعنوية لتفعيل دور المعلم والحفاظ على رسالته، يصبح المعلم كأنه سبب الأزمة الراهنة وجوهرها في نظر (الآخرين) العامة مع أنه أحد مظاهرها وتجلياتها

- المدير والخطاب التربوي : بصفته الرمز الأول في المدرسة فإنه المسؤول التنفيذي لسياسة النظام التعليمي والتربوي حيث يرعى ويسهر على تطبيقها قدر فهمه لها ولذلك فهو يشارك فريقه في اتخاذ القرار في المدرسة، ويخضع لتعليمات محددة، ويقيم من قبل جهات متنوعة دون إعطائه أهمية في الاختيارات التربوية ولا هامش الحرية المسموح له وهذا ما يؤثر على شخصيته وثقته بنفسه.

- التلميذ والخطاب التربوي: إن الإصلاحات التي طرأت على الفعل التربوي تؤسس للتعليم عن طريق المقاربة بالكفاءات ورغم اهتمام الخطاب التربوي باعتماد هذه الطريقة لاكتساب المعارف

وتخصيص الندوات والتكوينات المتتالية من أجل ذلك،إلا أن الطريقة التقليدية التي تعتمد على النقل والتلقين تبقى الوسيلة المتبعة في أغلب الأحيان، وهذا ما جعل التلميذ ينعزل عن الخطاب التربوي، ومنعه أن يكون محوراً للعملية التعليمية، وبالتالي منع تحقيق التعليم كحوار وكممارسة بحثية.

سابعا: اقتراحات حلول الأزمة الراهنة:

من أبرز مؤشرات عمق أزمة الخطاب التربوي أنها أزمة بنيوية تمتد جذورها في كل البنيات التربوية، وأنماط القول والخطاب التي تحكمها وتسيرها والأطر السوسيوثقافية المحددة لها. والسؤال الذي يطرح نفسه : هل الأزمة الراهنة هي مجرد خلل وظيفي طارئ يمكن تجاوزه وإصلاحه، أم أنها صراع ناتج عن مجموعة من العوائق والعراقيل والمشكلات البنيوية التي تأصلت في بنية النظام التربوي نفسه مما يتطلب إجراء تغيرات عميقة وبنيوية لأنها أزمة شمولية متعددة العوامل؟؟

يرى الكثيرون إن الإصلاح التربوي الفعال القادر على تجاوز ما يسمى أزمة التعليم وهو ذلك الإصلاح الراديكالي الذي يقوم على تظافر كل الجهود الوطنية في استغلال كل المصادر التربوية المتاحة في المجتمع وكل الأنماط والوسائل التعليمية الممكن استغلالها استغلالاً فعالاً لتحقيق التنمية الشاملة، والإصلاح التربوي بهذا المعنى هو بالأحرى مسألة وعي اجتماعي تقوم به النخبة المثقفة في إطار حركة تغيير شامل.

ومن هذا المنطلق فإننا نحتاج إلى تطوير و إصلاح حقيقي، قائم على إعادة بناء النظام التعليمي والتربوي على أسس حضارية إنسانية جديدة تتجاوب مع تطلعات المجتمع وطموحاته في عالم لا يعرف غير التقدم والتطور والحداثة.

إننا في عالم ينفجر بالتطورات في عالم الميديا والجينات وعالم المعرفة والرقمنة و في مختلف الميادين مما يتطلب منا اليوم أكثر من أي وقت مضى التفتح في مجال التربية والمعرفة دون المساس في ثوابتنا، بالاعتماد على إبيستمولوجية تحطم كل عوامل الجمود والانغلاق والصراعات الضيقة من أجل بناء مجتمع حضاري متقدم ينطلق على مسارات تربوية بعيدة المدى نحترم من

خلالها ذواتنا كما نحترم ذوات الآخرين، نسعى إلى معرفة واجباتنا قبل حقوقنا ونحترم تطبيق القانون ونقدر ونقيم فيها الآخرون كما نريدهم أن يقدرونا ويقيموننا.

خاتمـــة

يوضح الجدول التالي الإجابة عن التساؤل الرئيس: هل ينتج الفاعلون بالمدرسة الجزائرية خطابا تربويا يعزز دائرة الاعتراف وتقدير الذات؟ لوحظ في السنوات الأخيرة تدني في المردود التربوي لدى التلاميذ لا سيما مع تفاقم ظاهرة العنف، المخدرات في المؤسسات التربوية وضعف التحصيل والتأخر الدراسي والتسرب المدرسي، هذه الظواهر التي تشكل إحدى إفرازات الواقع الإجتماعي الهش، والتي تتزايد يوما بعد يوم، حيث أصبحت السمة السائدة على العلاقات الاجتماعية بين تلاميذ المدارس الإبتدائية والمتوسطة وحتى الثانوية، إلى درجة باتت فيها العملية التعليمية والخطاب التربوي موضع تساؤل بين الفاعلين داخل وخارج المدرسة سواء تعلق الأمر بدور المدير أو الأستاذ أو مستشار التربية من جهة أو الأسرة ومجالات التنشئة الاجتماعية أو المجتمع ككل من جهة أخرى.

لذلك حاولت هذه الدراسة أن تقف عند بعض المؤشرات مع ترتيبها حسب أولويتها في الظهور عند ملاحظات الواقع والحياة اليومية، كما هي موجودة في هذا الجدول:

الرقم	القيمة	ضعيف	متوسط	حسن
01	القيمة الاجتماعية	x		
02	المحبة والمشاعر			x
03	التوزيع العادل للواجبات والحقوق			x
04	القانون واحترام الآخرين		x	
05	تقدير الذات	x		

فمن خلال ملاحظات الجدول أعلاه للواقع المعيش يمكن أن نقيس بعض المؤشرات السائدة بين الفاعلين في المدرسة الجزائرية، فنلاحظ أن هنا تراجع في نسبة القيمة الاجتماعية للفاعلين على مختلف مناصبهم ومراكزهم الوظيفية ولعل هذا يرتبط ارتباطا وثيقا بمسالة تقدير الذات، رغم أن هناك توزيع عادل نسبيا في الواجبات والحقوق وهناك مشاعر متبادلة بين الفاعلين والمجتمع لأنهم يحملون العادات والتقاليد نفسها الموجودة في هذا المجتمع، ولذلك يبقى القانون واحترام الآخرين يحتل مرتبة متوسطة لأنه أداة جذب وأخذ بين الفاعلين والمجتمع حسب المواقف المنتجة بينهم، كما انه يتحكم فيه عامل الزمان والمكان والعلاقة الاجتماعية في حد ذاتها أيضا لا يزال الفاعلون تحت مستوى المتوسط يبحثون عن تقدير الذات والاعتراف بهم اجتماعيا، وأسبابه ترجع إلى عدم الاكتفاء بتحقيق المطالب المادية وتحسين الوضع الاجتماعي لهم أكثر من المطالب الأخرى المتعلقة بالعلم أو الثقافة أو الدين.

نستنتج من خلال ما سبق، أن المدرسة من المنظور السوسيولوجي تقوم بإنتاج فعل التنشئة الاجتماعية وهو الأسلوب التربوي المستعمل من طرف الفاعلين داخل المدرسة، ولذلك يمكن القول أن الفعل التربوي من المفترض أن يعمل على تطبيع التلميذ و قولبته للوصول إلى المثالية باحترام شخصيته والاعتراف به كتلميذ (التعليم وفق سلم متدرج) لأنه في النهاية هو فعل اجتماعي بامتياز؛ يعمل على إحداث تغييرات بنيوية على المجتمع وتحريره من سيطرة الأعراف البالية والخرافات والأساطير.

وهذا ما يسمح للمدرسة أن تلعب دورها في إخراج الأفراد من المجتمع التقليدي إلى المتقدم وبناء مجتمع جديد بواسطة التعليم باعتباره وسيلة أساسية وعامل أساسي للتأطير والهيمنة على المجتمع نفسه فيما هو اقتصادي وسياسي و ثقافي تربوي وبذلك، يتحقق الاعتراف بها في مرتبة الريادة للمجتمع.

وليست مجالا خصبا لتجارة المعرفة و مجالا يحث على اقتناء الكتب الكثيرة بإلزامية (بمقابل أو دون مقابل – تدعيم الفئات الفقيرة والمعوزة) رغم عدم جدوى أغلبيتها حتى أصبحنا نجد تلاميذ يحملون (المعرفة) على ظهورهم بدلا من حملها في عقولهم وأصبح أغلب التلاميذ يعيشون في قلق شديد بين صوت المدير، ومستشار التربية، والأستاذ وصوت الأجراس وما أن تنتهي حصص الدراسة إلا ونجد التلاميذ يثورون على بعضهم البعض وعلى ممتلكات المدرسة.

ويبقى السؤال مفتوح للبحث إلى أين يتجه التلميذ ما دامه لا يفهم ولا يستوعب الخطاب التربوي للفاعلين داخل المدرسة؟؟ ...

في الأخير ومن اجل الاستزادة يمكن أن نستأنس بحةار هام جدا عن فكرة الاعتراف نقلا عن موقع الكتروني بقلم نورالدين علوش (2019)، حوار مع الفيلسوف الألماني أكسيل هونيث: الصراع مع القيم العالمية مغامرة ناقصة[15]

ألكسندرال لافاستين : هل ممكن أن تتحدث لنا عن مفهوم الصراع من أجل الاعتراف؟

أكسيل هونيث: من أجل إدراك المفهوم الجديد، لابد من الانطلاق من النموذج البراغماتي المهيمن في العلوم الإنسانية. فهذا النموذج ينطلق من فكرة مفادها أن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد الذين يتحركون بدافع مصالحهم الخاصة، ومن أجل إثبات ذواتهم. للوهلة الأولى من غير الممكن أن نعلل الصراعات التي تنشا من الرغبات غير المشبعة. بالاعتماد على هيغل الشاب، ولكن أيضا على مكتسبات علم النفس الاجتماعي (من جورج ميد إلى دوناد وينيكوط) اقترح إدراك الصراعات الاجتماعية بمنظور الصراع من أجل الاعتراف؛ فهذا يقتضي بأن تحقيق الذات مرتبط أشد الارتباط بالاعتراف المتبادل. لهذا أميز بين ثلاثة مستويات لهذا الاعتراف، متناسبة مع ثلاثة نماذج من تحقيق الذات:

1- **المستوى الأول،** هو الحب الذي يجمع فردا ما بمجموعة ما. فقط هذه القوة العاطفية التي تربطه بمجموعته هي التي تحقق له الثقة في نفسه وبدونها لن يتمكن من المشاركة في الحياة العامة.

2- **المستوى الثاني،** هو قانوني – سياسي: باعتبار الفرد هو فرد عالمي له حقوق وواجبات، ويجب أن نفهم أفعاله على أنها تعبير عن استقلاليته. من هنا فالارتباط ضروري بين الاعتراف القانوني والاحترام للذات. لكن هذا ليس كل شيء. من أجل إقامة علاقة دائمة مع أنفسهم، فالناس عليهم التمتع باحترام اجتماعي يسمح لهم بالتعاطي الإيجابي مع قدراتهم ومواهبهم أو مع بعض القيم المستلهمة من هوياتهم الثقافية.

3- **المستوى الثالث**، التقدير الاجتماعي الذي هو مرتبط بتقدير الذات، أو مانسميه بالإحساس بالقيمة.

وإذا ما انتهك أحد المستويات، فإن الذات ستعتبر هذا الانتهاك مسا خطير بكامل الذات، سواء السياسية أو الاجتماعية أو الأخلاقية. لكن هناك الكثير من الأسئلة المعلقة من قبيل ما هو الشكل الذي ستتخذه ثقافتنا السياسية والأخلاقية في هذا العصر لمحاربة الإقصاء والانغلاق ؟ ومن أجل إعطاء فرصة للمقصيين والمحتقرين؟

الهوامش:

[15] سارة دبوسي (2018)، عن الصراع من أجل الاعتراف لأكسيل هونيث. تونس، نقلا عن الموقع، https://couua.com/2018/12/01

[15] **مبارك بدري، (2010) المدرسة بين النظرة السوسيولوجية و الواقع. الحوار المتمدن-العدد: 3051 - 2010 / 7 / 2 - 18:49 http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=221167&r=0**

[15] - عبد الله الرشدان، (1984). علم الاجتماع التربوي، دار عمان، الأردن، ص 657.

[15] - بوستيك مارسيل، (1986). العلاقات التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ،ص96.

[15]- علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، (2004). علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة والنشر، لبنان ، ص22.

[15] مراد زعيمي، 2006، مؤسسات التنشئة الاجتماعية. دط، منشورات جامعة باجي مختار، الجزائر، ص179.

[15]- علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، (2004). علم اجتماع المدرسي، مرجع سابق، ص15.

[15] بقلم نورالدين علوش، (2019)، حوار مع الفيلسوف الألماني أكسيل هونيث: الصراع مع القيم العالمية مغامرة ناقصة . مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 26أكتوبر 2019 نقلا عن الموقع 1541 /https://www.mominoun.com/articles.

انعكاسات الصراع العائلي في بروز مشاكل دراسية لدى تلميذ في الطور الابتدائي

–دراسة لحالة عيادية–

الباحث1: د عثماني نعيمة جامعة د مولاي الطاهر سعيدة

الباحث2: رقيق عبد الله– طالب دكتوراه –جامعة تبسة

الباحث3: صافي كلثوم عائشة –طالبة دكتوراه –جامعة وهران 2

ملخص المداخلة:

تعد الأسرة من أهم الركائز في تكوين الفرد، ويتأثر الجانب التحصيلي المدرسي بها وفي جميع الأطوار من الابتدائي إلى الجامعي، إلا أن استقرارها ضروري لقيامها بدورها كما ينبغي وفي حالة اي خلل يمس الاسرة قد ينعكس سلبا على افرادها وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على انعكاسات الصراع العائلي في بروز مشاكل دراسية لدى تلاميذ

انطلاقا من طرح الاشكالية التالية:

ماهي انعكاسات الصراع العائلي في بروز مشاكل دراسية لدى التلاميذ؟

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمنا منهج دراسة الحالة ، الملاحظة العيادية وكذا تطبيق اختبار التحليل النسقي لجماعة الانتماء (le SAGA) والمقابلة العيادية، وقد اسفرت الدراسة على ان الصراع العائلي

يؤدي الى تدني أو ضعف مستوى التحصيل الدراسي للأبناء نظرا لعدم وجود جو ملائم داخل الاسرة.

الكلمات المفتاحية: الصراع العائلي، مشاكل دراسية.

Résumé :

La famille des piliers les plus importants dans la formation de l'individu, et l'école sommative du côté affecté par et dans toutes les phases de primaire à l'université, mais la stabilité est essentielle pour son rôle devrait être dans le cas de pépin affecte la famille peut refléter négativement sur ses membres présente étude visait à identifier les conséquences des conflits familiaux Dans l'émergence de problèmes d'étude

Partant de la problématique suivante:

Quelles sont les implications du conflit familial dans l'apparition des problèmes d'apprentissage des élèves?

Pour atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a utilisé la méthode de l'étude de cas, ainsi que l'application de l'analyse sociologique du Le SAGA et de l'entretien clinique.

Atteint un niveau d'éducation faible ou faible des enfants en raison de l'absence d'une atmosphère familiale

Mots-clés: Conflit familial, problèmes d'étude

1- طرح مشكلة البحث:

تعد الأسرة من أهم الركائز في تكوين الفرد، ويتأثر الجانب التحصيلي المدرسي بها وفي جميع الأطوار من الابتدائي إلى الجامعي، إلا أن استقرارها ضروري لقيامها بدورها كما ينبغي وفي حالة اي خلل

يمس الاسرة قد ينعكس سلبا على افرادها هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على انعكاسات الصراع العائلي في بروز مشاكل دراسية

انطلاقا من طرح الاشكالية التالية: ماهي انعكاسات الصراع العائلي في بروز مشاكل دراسية لدى التلاميذ؟

2- فرضية البحث:

بناءا على الدراسات السابقة المطلع عليها والنتائج المتوصل إليها ، واعتمادا على الإطار النظري صيغت الفرضية على الشكل التالي:

الصراع العائلي يساهم سلبا ويؤدي الى بروز مشاكل دراسية لدى التلاميذ، منها التأخر الدراسي.

3- اهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من طبيعة الموضوع الذي يتناوله، والمتمثل في:

- اثراء الجانب النظري الذي يتناول انعكاسات الصراع العائلي في بروز مشاكل دراسية لدى التلاميذ
- الإستفادة من نتائج البحث

4- اهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى :

- الاجابة على اشكالية البحث.
- التعرف على كيف ينعكس الصراع العائلي على بروز مشاكل دراسية لدى الابناء

5- المفاهيم الاجرائية للبحث:

- الصراع العائلي : هو كما يقيسه اختبار التحليل النسقي لجماعة الانتماء (le SAGA) المطبق مع الحالة.
- مشاكل دراسية: وهي جل العراقيل التي تحول دون تحصيل دراسي جيد للتلميذ

6- منهجية البحث:

لدراسة هذا البحث واختبار فرضيته استعملت الباحثة في دراستهما المنهج العيادي الذي يقوم اساسا على الاهتمام بدراسة الوحدات الاجتماعية بصفتها الكلية، ثم النظر الى الجزئيات من حيث علاقتها بالكل الذي يحتويها، اي ان المنهج العيادي يركز اهتمامه على فرد او مجموعة من الافراد اثناء تحركاتهم وكل هذا يتفق مع موضوع بحثنا الحالي.

7- أدوات البحث:

ومن من أجل تحقيق أهداف الدراسة، والوصول إلى نتائج موضوعية، استعنا بالأدوات والتقنيات التالية:

أ- **الملاحظة العيادية:** هي وسيلة من وسائل جمع بيانات البحث النفسي حسب(فرح عبد القادرطه،د س،432)ويقوم الباحث بملاحظة الظاهرة التي يريد دراستها وتسجيل ما يلاحظه بدقة وموضوعية.

ب-المقابلة:

تعتبر المقابلة الوسيلة الأساسية في الفحص والتشخيص حسب(إجلال محمد سرى،2000 :59)، وهي اتصال شفهي مباشر مع أفراد العينة حسب (أسامة حسين باهي:2002،54) ،وفي نفس السياق ورد في

(كملة الفرخ،1999 :95) بأن المقابلة هي:" علاقة ديناميكية بين شخصين المرشد والعميل وفيها يحاول العميل أن يحصل على حل لمشكلته التي يعاني منها ويحاول المرشد أن يقدم للعميل من خلالها المساعدة الفنية التي يراها ملائمة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة والمقابلة هنا تكون مهنية فنية وتصبح موقفا تعليميا." ولقد اعتمدنا عليها في تفاعلنا مع اسرة التلميذ .

أ- اختبار التحليل النسقي لجماعة الانتماء (le SAGA)

هو اداة مشتقة من الخبرة العيادية ل" Philippe Compagnone" مع الاسر ،وهذه الاداة هي مستوحاة من اختبار النسق الاسري (le FAST) ،والتي طورت من قبل " 1992) "Gehring) ،فهي تسمح بجمع التمثل ديناميات العلائقية داخل الاسرة .ونظرا للصعوبات الجمة التي واجهت الباحثين في تنفيد وتطبيق اختبار النسق الاسري قاموا بتطوير اداة نسقية مرنة بما فيه الكفاية من اجل استعمالها في ممارستهم العيادية و الاعتماد عليها كأداة دقيقة يمكن استخدامها في البحث ،ومن هنا تم استوحاء اختبار التحليل النسقي لجماعة الانتماء (le SAGA) .

ونظرا لأهمية هذا النوع من الادوات و الاختبارات في مجال العلاجات الاسرية وقلتها في المجتمع العربي بصفة عامة و المجتمع الجزائري بصفة خاصة ،قامت الباحثة (حاج سليمان فاطمة الزهراء) بترجمة اختبار التحليل النسقي لجماعة الانتماء (le SAGA) الى اللغة العربية وتقنينه و تكييفه على المجتمع الجزائري .

ان اختبار التحليل النسقي لجماعة الانتماء (le SAGA) هو اختبار ثلاثي الابعاد ،بحيث يتم تمثيل افراد الاسرة بدمى خشبية صغيرة من 8 الى 12 سم ،وتوضع هذه الاخيرة على شكل دائري (damier) ملون يضم 41 خانة .

يقوم مبدا التحليل النسقي لجماعة الانتماء (le SAGA) على اساس التمثيل ،اذ يطلب من احد افراد الاسرة او الاسرة بأكملها بتمثيل التنظيم الوظيفي للأسرة في الوضعيات الثلاث :العادية ،والصراعية ،والمثالية وبنفس طريقة التقييم في اختبار النسق الاسري (le FAST) ،يتم تقييم التماسك والتسلسل الهرمي في التحليل النسقي لجماعة الانتماء (le SAGA) .

يتم تقدير التماسك عن طريق تقدير المسافة بين الدمى الصغيرة ،ويقدر التسلسل الهرمي من خلال عدد القرصيات تكون موزعة على افراد الجماعة على اساس تقدير سلطتهم الممارسة على هذه الجماعة .

8- عرض النتائج ومناقشتها:

- تقديم الحالة:

ا- البيانات الأولية:

الإسم: منال

الجنس: انثى

السن:8 سنوات

العنوان: تلمسان

المستوى الدراسي: السنة الثالثة ابتدائي

ب- السوابق الاسرية:

افراد الاسرة	المهنة	الحالة الصحية
الأب	تاجر	الادمان على الكحول
الأم	ممرضة	جيدة

- طبيعة القرابة بين الوالدين: لا توجد.

- تعدد الزوجات: لا يوجد.

اعتمدت الباحثة على السيرورة التالية في اجراء المقابلات:

- المقابلة الأولى: التعرف على الحالة، وكذا ضبط الدوافع للاستشارة النفسية مع الام وابنتها ،والاتفاق على موعد المقابلات

- المقابلة الثانية: خصصت في شطرها الاول للأم لتعرف أكثر على مشكلة ابتها، والتي حصرته في انخفاض النتائج الدراسية لابنتها، والشطر الثاني للمقابلة خصص للمنال حيث حاولنا رصد معارفها حول الأخصائي النفسي وتوضيح مهامه تجاهها

- المقابلة الثالثة: متابعة جمع البيانات عن منال وخصصت هذه المقابلة للجانب التحصيل الدراسي لها، حيث ادلت انها تعاني من مشاكل اسرية حالت دون تحصيل دراسي جيد، وتمثلت حسب منال في وجدود صراعات متكررة بين الوالدين، تعود للناحية المادية وتعامل القاصي للاب مع امها

وما ادلت به الحالة اكدته الام خلال التطرق لأسباب انخفاض النتائج الدراسية لابنتها.

- المقابلة الرابعة: تطبيق اختبار التحليل النسقي لجماعة الانتماء (le SAGA)

- المقابلة الخامسة: عرض نتائج الاختبار

عرض نتائج العلاقات الاسرية داخل اسرة الحالة:

التمثيل الاسري في الوضعية العادية			التمثيل الاسري في الوضعية الصراعية			التمثيل الاسري في الوضعية المثالية		
الافراد	المسافة	الارتباط	الافراد	المسافة	الارتباط	الافراد	المسافة	الارتباط
اب– ام	4.2	1.6	اب– ام	4.8	0.4	اب– ام	3	4
اب– ابن1	2.1	5.8	اب– ابن1	2.6	4.8	اب– ابن1	1.8	6.4
ام– ابن1	2.4	5.2	ام– ابن1	1.5	7	ام– ابن1	1.7	6.6
اب–ابن2	4.8	0.4	اب–ابن2	4.4	1.2	اب–ابن2	3.5	3
ام–ابن2	0.9	8.2	ام–ابن2	1.9	6.2	ام–ابن2	0.5	9
ابن1– ابن2	3.8	2.4	ابن1 ابن2	4	2	ابن1 ابن2	2.5	5

التسلسل الهرمي

التمثيل الاسري في الوضعية العادية				التمثيل الاسري في الوضعية الصراعية				التمثيل الاسري في الوضعية المثالية			
الافراد	القرار	التأثير	المجموع	الافراد	القرار	التأثير	المجموع	الافراد	القرار	التأثير	المجموع
اب	8	11	19	اب	15	10	25	اب	11	10	21
ام	9	7	16	ام	5	15	20	ام	9	10	19
ابن1	2	8	10	ابن1	0	13	13	ابن1	6	5	11
ابن2	0	10	10	ابن2	0	10	10	ابن2	1	5	6

تحليل نتائج العلاقات الاسرية داخل اسرة الحالة:

وجود ارتباط ضعيف بين الاب والابن الثاني مقارنة بارتباطه بالابن الاول حيث قدرت درجة الارتباط بينهما في الوضعيات الثلاث ب (0.4 و1.2 و3)، ثم يليه ضعف العلاقة بين الزوجين حيث قدرت درجات الارتباط بينهما في الوضعيات الثلاث ب (1.6 و0.4 و4) و بالنسبة لعلاقة الام مع ابنائها فيوجد ارتباط قوي بين الام وابنها الثاني مقارنة بابنها الاول حيث قدرت درجة الارتباط بينهما في الوضعيات الثلاث ب (8.2 و6.2 و9) اما عن درجة الارتباط بين الاخوة فهي متوسطة حيث قدرت في الوضعيات الثلاث ب (2.4 و2 و5).

اما بالنسبة للتسلسل الهرمي العام للاسرة (القرار والتاثير) فكان لصالح الاب حيث تحصل في الوضعيات الثلاث على الدرجات التالية (19 و25 و21).

ملاحظة:

_ معادلة اختبار التحليل النسقي لجماعة الانتماء لحساب درجة الارتباط بين افراد الاسرة :(5- المسافة المتمثلة بين افراد الاسرة بالسنتمتر) x 2 .

– كلما كانت درجة الارتباك قريبة من 10 كلما كانت درجة الارتباط قوية بين الافراد و كلما اقربت من 0 كلما كانت درجة الارتباط ضعيفة بينهم .

– كلما كانت الدرجة مرتفعة لدى فرد معين من افراد الاسرة سواء بالنسبة للقرار او التأثير كلما كان التسلسل الهرمي لصالح هذا الفرد .

النتائج:

- الاضطراب والارتباك للوسط الاسري نتيجة تفكك العلاقات الاجتماعية بين افراد الاسرة وغياب السلطة الضابطة التي توجه وتحكم سلوك الطفل في مختلف مراحل حياته يؤثر سلبا على نفسيته حيث يحتاج هذا الاخير الى رعاية خاصة وتنشئة اجتماعية سليمة توجه سلوكه في المجتمع وتجعل شخصيته مستقرة.
- الصراع الاسري يؤدي الى تدني او ضعف مستوى التحصيل الدراسي نظرا لعدم وجود جو ملائم داخل الاسرة.
- الصراع الاسري يؤدي بالابناء بالابتعاد عن الجو الاسري والانعزال عنه والبحث عن الجو الخارجي كجماعة الاصدقاء ...

- الصراع الاسري يعطي نتائج سلبية وينعكس سلبا على سلوك الابناء مما قد يجعلهم عدوانيين او متمردين على القيم والقوانين او يجعلهم فاقدين للثقة بأنفسهم ومنعزلين عن المجتمع.

- الخلافات المستمرة بين الزوجين تؤدي بالقلق المستمر عند الاطفال وعدم الاحساس بالأمن والامان اضافة الى انعدام الثقة بأنفسهم، فالأسرة غير المستقرة وغير المنسجمة والوالد مدمن كحول كحالة منال يترتب عنه حسب(ماجدة السيدعبيد،156:2015)ميول الطفل للإثارة وعدم التركيز، وهذا ما يظهر في نتائجه الدراسية

خاتمة:

جاءت دراستنا هذه في خضم إثراء نوعي للبحوث السيكولوجية التي تعني بالمشاكل الدراسية واهم العوامل المساعدة على بروزها، فلابد من توفير جو أسري خالي من اي صراعات قد الامكان حتى نقلل من المشاكل الدراسية لدى التلاميذ وتقوم الاسرة بدورها بحكم انها مسئولة عن تعليم أبنائها العلم النافع والعمل الصالح، وهذا ينعكس ايجابا على المجتمع.

المراجع:

1- أحمد أبو أسعد(2011)،**دليل المقاييس والاختبارت النفسية والتربوية**،مركز ديبونو لتعليم التفكير، الطبعة الثانية، المملكة الهاشمية الأردنية.

2- إجلال محمد سري (2000)، **علم النفس العلاجي**، عالم الكتب، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

3- حامد عبد السلام زهران(2005)،**الصحة النفسية والعلاج النفسي**،عالم الكتب،ط4، القاهرة،مصر

4- حامد عبد السلام زهران(2003)،**دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**،ط1،عالم الكتب، القاهرة ،مصر.

5- حسين علي فايد (2005)، **العلاج النفسي أصوله- أخلاقياته- تطبيقاته**، مؤسسة طبية للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

6- كمال ابراهيم مرسي (2008)،**الاسرة والتوافق الاسري** ، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة ،مصر.

7- ماجدة السيدعبيد (2015)،**الاضطرابات السلوكية**،دار الصفاء للنشر والتوزيع،عمان.

التعليم من أجل التفكير في المناهج التربوية في الجزائر

د. قنوعه عبد اللطيف جامعة – الــوادي

د. منصور مصطفى جامعة – الــوادي

ملخص:

أكد التربويون على أهمية التفكير ومهاراته في العملية التربوية مع استهداف الوصول إلى تلميذ مفكر جيد لا حافظ للمعارف فقط يمكنه التعامل مع مشكلات الحياة ومن ثم عمل القائمون على النظم التربوية على تضمين المناهج تعليم التلميذ مهارات وأنماط التفكير من خلال التعليم المباشر التفكير أو دمج تعليم التفكير مع المحتوى الدراسي أو التعليم من اجل التفكير وهذا الأخير يتم باستعمال أساليب عديدة من خلال عناصر كثيرة منها المحتوى الدراسي و المعلم والسياسات والاهداف التربوية وبيداغوجيات التدريس وطرائقه ومن خلال البيئة المدرسية والوسائل التعليمية والتقويم التربوي.

Abstract :

Educators have focused on the importance of thinking and skills in the educational process and targeting of access to good and thinker student not kept knowledge only. Can deal with life's problems accordingly, interested in the educational systems cared include curricula how to teach the student the skills and patterns of thinking through the direct teaching of thinking or merging teaching thinking with the course content or education in order to think The latter is done by using several methods through many elements, including course content and the teacher and the educational policies and goals and Pedagogies teaching methods and through the school environment educational means and educational evaluation.

تمهـــــيد

منذ القدم اهتم الباحثون بقضية التفكير وحاولوا أن يدرسوا ماهية التفكير ، وعملياته، وأنماطه، وتعريفاته، وأجمعوا على أهمية تعليم التفكير وتعلمه، حيث أكد التربويون على أهمية التفكير ومهاراته في العملية التربوية واستهداف الوصول إلى تلميذ مفكر جيد لا حافظ للمعارف فقط يمكنه التعامل مع مشكلات الحياة ومن ثم كان واجب على القائمين على النظم التربوية تضمين المناهج تعليم التلميذ مهارات وأنماط التفكير من خلال استراتيجيات واضحة المعالم، وملائمة لمرحلة نموه وقدرة استيعابه، حتى نحقق النتائج الايجابية المرجوة لذا سنحاول أن نستعرض في هذا

المقال تعليم التفكير واتجاهاته وأساليبه مع التفصيل في اعتماد تعليم التفكير من خلال عناصر العملية التربوية التي تتدخل في ذلك في المنظومة التربوية الجزائرية في المناهج الحديثة.

1- تعليم التفكير: منذ ظهور العمل الرائد الذي قام به بلوم وأعوانه 1956 حاول علماء النفس والتربويون أن يقدموا تصورات عن عمليات معرفية كثيرة كوسائل لتحسين التدريس والتعليم والتقويم، حيث ظهر اهتمام هائل بتدريس التفكير باعتبار أن هذا العمل سيثري وينمي الممارسات التربوية في الحياة اليومية كلها. لقد كانت هناك أسباب وراء هذه المبادرات منها ما أسفرت عنه المقارنات الدولية بين أداءات الطلاب من الدول المختلفة فقد ظهر مثلا أن أداء الطلاب الأمريكيين على بعض هذه الاختبارات دون الطلاب في بعض دول شرق آسيا وإدراك أن الاقتصاديات الناضجة تتطلب متعلمين أكثر قدرة على التفكير وحل المشكلات. ولقد أدى هذا إلى البحث عن مناهج تعليمية جديدة وبيداغوجيات تثير تفكيرا منتجا بدرجة أكبر غير أن الاهتمام بالتنمية المعرفية أصبح ظاهرة عالمية، ترى كثير من الدول التي تؤدي أداء منخفضا بالمقاييس العالمية للأداء أن تدريس التفكير وسيلة قيمة لرفع المستويات التربوية وتنمية وتطوير الدمج الاجتماعي وهي المداخل التي قد تنمي القدرات الإبداعية لدى التلاميذ وقدراتهم على حل المشكلات لكي تزداد إنتاجيتهم ويحققونها في مجال الاقتصاد العالمي[15].

2- اتجاهات تعليم التفكير: توجد عدة اتجاهات لتعليم التفكير وتشمل:

2-1 التعليم المباشر للتفكير : وهو تعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة، ويتم وفق هذا المنظور تعليم التفكير من خلال مادة مستقلة لها أدواتها التفكيرية يجعل الفرد يتعامل مع التفكير بشكل مباشر من خلال محتوى معرفي حر غير مستمد من مادة دراسية بعينها كما يتم تعليم مهارات التفكير بشكل طبيعي تتابعي للمهارة تلو الأخرى فيخصص لكل درس أو عدد من الدروس مهارة بعينها تكون محل التعليم ويطلق عادة على هذا المنظور منظور التعلم المباشر للتفكير[15]. ومن رواده ديبونو الذي يرى أن هناك حاجة ماسة لتعليم التفكير بشكل مباشر وجعله مادة تعليمية قائمة بذاتها وإدراجها في لائحة المناهج الدراسية[15] وكذلك أنيس الذي يرى أنه يستحسن تعليم التفكير الناقد مثلا مباشرة بمادة مستقلة[15].

2-2 التعليم من أجل التفكير: وهو تعليم عمليات التفكير ضمنيا في أثناء تدريس المواد الدراسية وجعل التفكير من مخرجات العملية التربوية، وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية باستخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات معينة تنمي هذ عمليات التفكير لدى التلاميذ، فإذا استخدم المعلم مثلاً طريقة طرح الأسئلة المفتوحة فمن المتوقع أن ينمي هذا الأسلوب عدداً من عمليات التفكير، مثل حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري وغيرها. ويمكن تعليم أو تنمية عدد من عمليات التفكير معاً في الدرس الواحد.

2-3 الدمج في تعليم التفكير: وهو تعليم التفكير مهارات التفكير للطلبة بشكل مباشر وصريح، في إطار محتوى ودروس المواد الدراسية التي يدرسونها في منهاجهم الدراسي النظامي العادي وهذا يتطلب من المنهاج توظيف محتوى الدروس اليومية في مادة معينة أو مجموعة من المواد لتدريس مهارات التفكير المستهدفة بشكل مباشر ومقصود، فإذا كان محتوى الدرس في العلوم عن أنواع الأغذية مثلاً فإنه يوظف هذا المحتوى ليتم في إطاره تعليم

مهارة التصنيف، وبذلك يدمج تعليم المهارة مع تعليم المحتوى معاً فيقوم الطلبة بتعلم مهارة التصنيف، والمحتوى الدراسي معاً.

رغم تباين الاتجاهات لتعليم التفكير وأن لكل واحد سلبياته وإيجابياته إلا أن القائمين على المناهج الدراسية يؤخذون بأحدها لأنهم مجموعون على أهمية تعليم التفكير مع تأكيد بعض الباحثين على ضرورة تعليم التفكير مستقل أحسن لعدم اهتمام الطلبة بالمحتوى وتركيزهم على مهارة التفكير المتعلمة[15] ويمكن كذلك تبني أكثر من اتجاه في تعليم التفكير يمكن أن يتم ضمن المواد الدراسية الأخرى ويعزز ببرامج مستقلة تدرس خارج البرنامج أي أنه مزيج من الاتجاه الأول والثاني مثلا.

3- أساليب تعليم التفكير: ينظر المهتمون بمهارات التفكير وتعليمها وتعلمها بأنه لا يمكن لهذه المهارات أن تتحقق أهدافها التربوية، وتؤدي دورها في حياة المجتمع بدون وجود محتوى معين أو مضمون محدد، وقد طرحوا استراتيجيات، وبرامج عدة لتعليمها، والقيام بتزويدها بنماذج توضيحية عنها، إما على شكل كتيبات، أو مقاطع سمعية بصرية، أو برامج الكترونية، ويتضمن كل برنامج مجموعة من الدروس، التي يمكن للطلبة أن يتعلموها بأنفسهم، أو بمساعدة وتوجيه من المعلم، وتوجد أساليب عديدة ونماذج وبرامج مختلفة لتعليم التفكير ومهارات التفكير منها:

- برامج العمليات المعرفية: تركز هذه البرامج على تعليم العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل : المقارنة، التصنيف، الاستنتاج نظراً لكونها أساسية في اكتساب المعرفة، ومعالجة المعلومات.
- برامج العمليات فوق المعرفية: وتركز هذه البرامج على تعليم التفكير كموضوع قائم بذاته، وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها مثل التخطيط، المراقبة، التقويم.
- برامج المعالجة اللغوية والرمزية: وتهتم هذه البرامج بالأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير.
- برامج التعلم بالاكتشاف: وتؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات، وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة.
- برامج تعليم التفكير المنهجي: تتبنى هذه البرامج منحنى بياجيه في التطور المعرفي، وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة وتركز على الاكتشاف ومهارات التفكير والاستدلال ، والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية التقليدية.[15]

وتجدر الإشارة كذلك ان تعليم التفكير يحتاج لوقت من اجل تحويل المهارات إلى عادات فلا يكفي تقديم مهارة التفكير في موقف واحد ثم ينتقل إلى مهارة أخرى وإنما تغيير المواقف وإكثار الواجبات والتكرار حتى الوصول إلى التمكن من المهارة، حتى أن تعليم التفكير عادة ما يسمى تدريب لأنه مفهوم أخص أقرب للمعنى.

4- **التعليم من أجل التفكير في مجال التربية والتعليم** : هناك اتفاق على أنّ التفكير لا يحدث في فراغ بمعزل عن محتوى معين، كما أنّ تعليم التفكير وتعلمه لا يحدثان في فراغ، بل إنّ عملية التعليم والتعلم على إطلاقها محكومة بعوامل عديدة تشكل في مجملها الإطار العام أو المناخ الذي تقع فيه، ولذا كان ربط التفكير وتعلمه مع مجال التربية والتعليم ربطا منطقيا تجلى في الجزائر من خلال المناهج الجديدة التي تركز على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية والبنوية والبنوية الاجتماعية حيث تشكل المقاربة المؤسسة على النظرية المعرفية والبنوية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلمّ على أنه مسارات معرفية داخلية تمكّن المتعلمّ من التفاعل مع بيئته، فإنّ

البنوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلمّ من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أمّا البنوية، فهي تؤكّد على أهمّية بناء المعارف[15].

فهذه المقاربة العامة التي لها علاقة وطيدة بالتفكير وتعليمه تشمل كذلك عديد العناصر منها:

4-1 المحتوى الدراسي: يقول إستز إن تعليم المحتوى الدراسي مقرونا بتعليم مهارات التفكير يترتب عليه تحصيل أعلى مقارنة مع تعليم المحتوى فقط.[15]

يرى الباحثون أن المحتوى الدراسي يساهم في تعليم التفكير بتزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسته وحفزهم وإثارتهم عليه مع إمكانية تعليم مهارات التفكير مباشرة فينصب بصورة هادفة ومباشرة على تعليم الطلاب كيف ولماذا ينفذون مهارات واستراتيجيات عمليات التفكير كالتطبيق والتحليل والاستنباط والاستقراء[15]...

إن كل مادة دراسية تتميز إضافة للمحتوى المتضمن والمواضيع المتناولة تتميز بطرائق اكتسابها، وهذا ما أثار الاختلاف بين الباحثين حول إمكانية وجود قدرات ومهارات عامة يمكن تطبيقها على مجالات متعددة من المعرفة وهل التفكير المطبق في بعض المجالات يمكن تعديه لمجال آخر؟ ويناقش آدي وشاير هذا المعنى ليخلص أنه يمكن تحديد مدى واسع بين من يرون أن التعلم ضمن المواضيع أو المجالات على الأقل هو انفع طريقة للتقدم التربوي ومن يبحثون عن بذل جهد أكبر في تطور مقدرات المعالجة العامة[15]. ويبقى اعتماد الطريقتين وارد خاصة أن هناك بعض مجالات المعرفة بينها تقابل في الطرق كدراسة الجملة الميكانيكية والدارة الكهربائية يمكن أن نستنتج التماثل التام بينهما مما يجعل إمكانية تطبيق نتائج أحداهما على الآخر بل يتعدى الباحثون ذلك إلى محاولة إيجاد تماثل بين العلوم الاجتماعية والعلوم التقنية.

4-2 الوقت المناسب لتعليم التفكير : ما هي المراحل التي يمكن أن نبدأ فيها تعليم التلاميذ التفكير خاصة بمستواه العالي؟ إجابة على هذا السؤال نجد أن هناك من يرى بأن يؤجل ذلك إلى أن تتجمع لدى التلميذ حصيلة كافية من المعارف الأساسية التي تجعلهم قادرين على فهم وممارسة التفكير بنضج ومسؤولية، وبذلك تكون المرحلة الثانوية هي أنسب المراحل التعليمية للتدريب على هذا النوع من التفكير لكن هناك من يرى أن تنمية التفكير يجب أن تبدأ مع الطفل منذ مراحل تعليمه الأولى، وأن يصبح ذلك عملا متكاملا مع العملية التربوية في كل مراحلها وهذا ما يؤيده الفكر التربوي المعاصر لأن الطفل بطبيعته كائن حي نشط يسعى للمعرفة ويتمتع بقدرة فائقة على حب الاستطلاع .ومن خلال تفاعله النشط يكتسب خبرات متكاملة وذات معنى، ولا تنفصل فيها المعلومات عن طرق التفكير ، فالطفل في تعلمه يتمثل كل هذه الجوانب في مواقف متكاملة، أنّ التعلم لا يكون ذا معنى إلا إذا كان أساسه الفهم وإدراك المعاني الحقيقية، وهذا الفهم لا يتأتى إلا عن طريق التفكير.، إنّ أيّ محاولة لفصل عملية التفكير عن غيرها من جوانب الخبرة الأخرى، هي في حقيقة الأمر عملية مصطنعة تفقد التعلم توازنه وتجعله شيئا غير وظيفي.[15]

إن النمو المعرفي هو تفاعل عاملي النضج والتعلم أو العضوية والبيئة ولذا فاستهداف تعليم التفكير في سنوات متقدمة هو تدخل في عملية النمو في جانبها البيئي.[15]

4-3 المعـــلم: يعتبر من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير في المدرسة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، لأنّ النتائج المحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية، فالمعلم الذي يمارس التعليم من أجل التفكير يستمع لطلبته ويتقبل افكارهم ويعطيهم الفرص للتعبير عن آرائهم ومناقشة وجهات نظرهم وعدم تحسيسهم بالتهديد ويشجع على التعلم النشط من خلال ممارسة عمليات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير، وفحص الفرضيات، والبحث عن الافتراضات، الانشغال في حل مشكلات حقيقية، يعطي وقت كاف للتفكير في المهمات أو النشاطات التعليمية، فيرسّخ بذلك بيئة محّفزة للتفكير، وعدم التسرع والمشاركة، وعندما يتمهّل المعلم قبل الإجابة عن أسئلة طلبته فإنّه يقدّم لهم نموذجا يبرّر قيمة التفكير والتأمل في حل المشكلات. تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم و إعطاء تغذية راجعة ايجابية حيث يحتاج الطلبة عندما يمارسون نشاطات التفكير إلى تشجيع المعلم ودعمه مع تثمين أفكار الطلبة فعلى المعلم أن لا يتوانى عن التنويه بقيمة الأفكار التي يطرحها الطلبة[15].

وبعكس هذه السلوكات من خلال الاعتماد على التلقين والحفظ الصم وعدم تشجيع المعلم على ابداء الآراء وتحقيرها والانقاص منها مع الانتقادات الجارحة أو التعليقات الساخرة الذي من شأنه ان يهز ثقة الطالب بنفسه ويخفق في حل ابسط المشكلات ولا يتعلم التفكير.

فقد ورد في الإطار العام لمنهاج التعليم للمرحلة المتوسطة أن المحتوى يمكن المتعلم من اكتساب معارف في مختلف مجالات المواد والتحكم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة خاصة تلك التي تيسر التعلمات المبنية[15] ويدور المنهاج كذلك حول ارساء قيم فكرية وروح العمل الممنهج المنظم الذي يميز الجهد الفكري والحكم النقدي والبحث الدائم على الحقيقة.[15]

4-4 السياسة والأهداف التربوية: إن التغيرات الهائلة والسريعة في العالم التي مست مختلف جوانب الحياة الإنسانية وتعددت المعارف والمعلومات المتجددة وأصبحت متطلبات مواكبة هذه التغيرات والتكيف معها لا يكون بمعلومات والمعارف التراثية فقط وإنما بتعليم مهارات تفكير التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها ويشير الباحث شتيرنبرج إلى هذا المعنى بقوله: "إن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالبا ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبدا وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها.[15]

هناك اتفاق شبه تام بين الباحثين الذين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع التفكير على أن تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص المثيرة له أمران في غاية الأهمية، وأن تعليم مهارات التفكير هدفاً رئيساً لمؤسسات التربية والتعليم ومشمول في الأهداف التربوية العامة التي هي وصف النتائج النهائية لمجمل العملية التربوية التي ترمي إلى التأثير في جماعات المواطنين عموما وتزويد الهيئات والسلطات التربوية بموجهات عامة يستدل بها عند التخطيط التربوي[15].

والمهتمون بالتربية يرون ان فلسفة التدريس الآن تغيرت وأصبحت تقوم على تهيئة الطالب لممارسة عمليات ومهارات فكرية مختلفة وعدم اقتصار الطالب على حفظ المعلومات وتذكرها ويتعدى ذلك إلى القدرة على التنبؤ والابتكار واتخاذ القرار وحل المشكلات مع التأكيد على دوره الإيجابي في ذلك[15].

لذى يعتبرون مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدفا تربويا يضعونه في مقدمة أولوياتهم وعند صياغتهم لأهدافهم التعليمية تجدهم يجعلون في حسابهم تنمية استعدادات طلبتهم كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضرا ومستقبلا.[15]

تنصب أفكار التجديد التربوي على تناول التفكير في إطار المنهج المدرسي، باعتباره الحل الأمثل الذي يسهم في حل مشكلات المجتمع، والعمل على تنمية وصياغة مستقبله، وهذا التناول ليس بالجديد في عالم التربية، فقد أشار جون ديوي عام 1933 لذات الفكرة، وإن كانت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت بصدد التعرف على دور المدرسة والمنهج والتدريس في تنمية مهارات التفكير في السنوات الأخيرة قد أوضحت أن تنمية مهارات التفكير العليا مازالت تمثل ضعفا أساسيا في وظائف التعليم، وغالبا ما تفشل المدارس في تنمية التفكير لدى التلاميذ. حيث تشكل العلاقة بين عمليات التدريس وعمليات التعّلم محور أي نظام تعليمي يستهدف تنمية التفكير في إطار المنهج المدرسي، فالتعلم الفعّال هو مرآة لتدريس فعّال.

4-6 التفكير وبيداغوجيا التدريس: من سمات بيداغوجيا الكفاءات المعتمدة في التدريس في الجزائر على غرار كثير من الدول، أنها تفتح المجال أمام المتعلم كي يتعلم بنفسه وينمي قدراته ذات الصلة بالتفكير وتجعله مركز النشاط في العملية التعليمية وذا دور إيجابي أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها والتعلم بهذا المعنى لا يتعلق بجمع وإضافة معلومات في ذاكرة المتعلم بل هو الإنطلاق من البنيات المعرفية التي بحوزته والقدرة على تحويلها كلما دعت الحاجة إلى ذلك ويتعلم حينما يكون أمام وضعية أين يمكن تطبيق خبراته وتحويلها[15]

إن بيداغوجيا الكفاءات تعطي للمتعلم معنى للتعلمات التي ينبغي ان تكون في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له وذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا. ويتمكن من التمييز بين الشيء الثانوي والأساسي والتركيز على هذا الأخير كونه ذا فائدة في حياته اليومية أو لأنه يشكل أسسا للتعلمات القادمة. كما انه يتدرب على توظيف معارفه في الوضعيات المختلفة التي تواجهه ويركز على بناء الروابط بين معارفه والقيم المجتمعية والعالمية وبين غايات التعلم مع إقامة روابط بين الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث للتحديات الكبرى لمجتمعه وما يضمن له التجنيد الفعلي لمعارفه وكفاءاته[15].

وإنطلاقا مما ذكرنا نجد أن التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات يساعد كثيرا على تنمية التفكير خاصة ذو المستوى الأعلى وعدم الاكتفاء بالحفظ والفهم فقط وإن كانت حتى المقاربة بالأهداف لا تهمل تنمية التفكير ويظهر هذا جليا في مستويات الأهداف التعليمية كما وضعها بلوم الذي يضع ثلاث مستويات التطبيق والتركيب والتقويم التي يعتبرها من مستويات التفكير العليا إلا أن المقاربة بالكفاءات أكثر اهتماما خاصة من جانب الإدماج الذي هو إقامة روابط بين التعلمات بغية حل وضعيات مركبة بتوظيف المعلومات المكتسبة[15] وهذا الإدماج سواء بين موضوعات دراسية مختلفة في نفس المادة أو حتى مواد دراسية مختلفة بل يتعدى للارتباط بالواقع والحياة الخارجية

للتلميذ مما يعني أن التلميذ في المقاربة بالأهداف ربما يتعلم التفكير من اجل رفع مستوى التحصيل في المواد الدراسية أما في بيداغوجيا الكفاءات فتعليم التفكير هو هدف في حد ذاته من اجل استعماله والاستفادة منه في الحياة وهذا ما يؤكد تبني التعلم من أجل التفكير.

وجاء في المنهاج الجديد ان من الوظيفة التعليمية التربوية للمدرسة تمكين التلاميذ من اكتساب معارف في مختلف مجالات المواد والتحكم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة خاصة تلك التي تيسر التعلمات المبنية كما أكدت أهدافها في التنشئة الاجتماعية تكوين مواطنين يتحلون بروح المبادرة والابتكار وديمومة التجديد والمبادرة.[15]

ان دور التلميذ يبني معارفه بنفسه لاكتساب كفاءات حيث يعالج ويحول المعارف العامة الى معارف حياتية يدمجها في مخططات معرفية.[15]

وغاية المنهاج ارساء قيم فكرية مثل المبادرة وروح العمل المنهج المنظم الذي يميز الجهد الفكري والحكم النقدي والبحث الدائم على الحقيقة والضمان للأمانة الفكرية والأصالة.[15]

4-7 طرائق واستراتيجيات التدريس: التدريس هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية[15]. والتدريس هو كيفية نقل المعرفة للمتعلم يشمل قسمين محتوى المادة الدراسية وطرائق تدريسها بالإضافة إلى أن هناك تدريس عام وهو مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ في حين هناك علم التدريس الخاص وهو الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك.[15]

لذلك كان الاهتمام باكتشاف وتطبيق طرائق حديثة للتدريس العام التي يمكن تطبيقها في جميع المواد ومع مختلف التلاميذ فلا ترتبط كثيرا بمحتوى المادة والطرائق الحديثة كلها تركز على تنمية التفكير ومهاراته وأنواعه وإن كانت الطرائق الحديثة مقابل الطرائق التقليدية ليست باعتبار الاكتشاف فقد تكون قديمة لكن باعتبار تعميم التطبيق والاستعمال واعتمادها من طرف المؤسسات التعليمية وطرائق التدريس في المنهاج الحالي الجزائري تركز على منطق التعّلم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة أكثر من التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط[15]، ولهذا فطرائق التدريس المعتمد تركز على استثارة تفكير المتعلم والمستوى الاعلى منه مثل التفكير الابتكاري والتفكير الناقد ولهذا يحث المنهاج على استعمال طريقة حل المشكلات وطريقة المشروع والتعلم بالاكتشاف .. وقد أخذنا أمثلة عن بعض الطرائق الحديثة التي تنمي التفكير.

- **طريقة الاكتشاف:** تعد هذه الطريقة من الطرائق الفاعلة في التعلم حيث تتيح للمتعلم أن يكتشف بنفسه المفاهيم والأفكار، وبتوجيه المعلم وتحت إشرافه وهذه الطريقة هي عبارة عن مجموعة الإجراءات التفصيلية الخاصة التي يتبعها المعلم في الموقف الصفي لإكساب المتعلم المعرفة والمهارة والخبرة اللازمة في جمع المعلومات عن مفهوم أو مصطلح معين، وتصنيف هذه المعلومات وتنظيمها لاستخلاص المفهوم، أو المصطلح وصوغه صياغة جزئية دالة عليه في وقت محدد.[15]

- **طريقة حل المشكلات:** وهي الطريقة التي يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي مثير مشكل يثير

دافعيته ورغبته في حله ويدفعه هذا إلى خطوات البحث العلمي للوصول إلى تعميم أو فكرة أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ القرار، وهذا عن طريق تحدي المشكلة والعمل على حلها بجمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات وتوجيهات وحلول واقتراحات لحل المشكلة واستخدامها في مواقف مشابهة وهي تنمي حل المشكلات الذي هو نمط من أنماط التفكير المركب يمكن توظيف الأنماط الأخرى فيه كالتفكير الابتكاري والناقد[15].

– **طريقة التعلم التعاوني:** التعلم التعاوني هو طريقة يعمل الطلبة بواسطتها على شكل مجموعات صغيرة، تتكون كل مجموعة من 4 إلى 6 طلبة يقومون بالعمل معا، ويتعلمون من بعضهم لتحقيق الهدف المشترك الذي رسمه المعلم وهي طريقة قديمة في التدريس إلا أنه إزداد الاهتمام بها في السنوات الأخيرة ويتحقق من خلالها الاعتماد المتبادل الإيجابي وشعور الجميع بالمسؤولية لان لكل فرد جزء واضح من العمل يتعلق بأداء المجموعة فالعمل عمل جماعي ويتعلم الطلبة بعض المهارات اللازمة لذلك مع بث روح التنافس بين المجموعات، ودور المعلم هو التخطيط والتحقق من العمل الجماعي مع المتابعة والتقويم[15].

– **طريقة الحوار و المناقشة:** هي إحدى طرائق التدريس المتبعة منذ القدم، حتى أن البعض ينسبها إلى سقراط وهذه الطريقة تستخدم الأسئلة فيها أثناء إدارتها، وهي نقاشا هادئا هادفا، يتقدم الطلاب من خلاله نحو تحقيق هدف أو أهداف معينة، يخطط لها المعلم سلفا، وهي طريقة تشاركية بين المعلم والمتعلم حيث يستثير المعلم طلابه نحو استغلال ذكائهم وقدراتهم في كسب المعرفة، أو اكتسابها وهي تهدف إلى تقريب المعنى وتنمية التفكير والتشجيع على المبادءة والتنافس وتزيد المشاركة في عملية التعلم[15]

– **طريقة المشروع:** عرف كلباتريك المشروع بأنه الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي وبالتالي تهدف هذه الطريقة إلى ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي يقوم الطلاب فيها بنشاطات متنوعة يكتسبون من خلالها بعض المهارات والاتجاهات الإيجابية بالإضافة إلى بعض الخبرات الفنية والمعلومات فهذه الطريقة تنمي لدى الطلبة التعاون في العمل الجماعي وروح التنافس في الأعمال الفردية وتراعي الفروق الفردية والمتعلم فيها هو محور العملية التربوية وتعمل على إعداد المتعلم وتهيئته للحياة خارج المدرسة[15]

5-8 الوسائل التعليمية :

بالإضافة إلى الوسائل التقليدية التي يتعامل معها ومن خلالها التلميذ ظهرت وسائل جديدة من شأنها أن تأثر وتتأثر بقدرات التفكير عند التلاميذ فإستعمال الكمبيوتر يعتبر أحد التقنيات الفاعلة في منظومة التعليم وأدى تطور الكمبيوتر من جهة وتطور نظريات التعليم والتعلم جعل استخدام الكمبيوتر وتطبيقاته في العملية التعليمية ضرورة ملحة من شأنها أن ترفع عملية التفكير إذ يجدد في عملية التعليم ويشجع على التعلم الذاتي ويزيد من الحماس والدافعية للتعلم كما يساعد على عملية التقويم ويوفر الجهد والوقت بالنسبة للمعلم والمتعلم.

وعن طريق الكمبيوتر يمكننا أن نقدم برامج متعددة الوسائط تتضمن النصوص المكتوبة والنصوص المنطوقة والمسموعة والمؤثرات الصوتية والرسوم الخطية والرسوم المتحركة والصور الثابتة.. وهذه يمكن دمجها مع البرامج الرسمية وعدم الإكتفاء بالكتاب المدرسي فقط وكثير من الدراسات أثبت أن استخدام الوسائط المتعددة باستعمال

الكمبيوتر يزيد من التحصيل الدراسي[15]، والملاحظة أن استخدام الكمبيوتر في التعليم ينمي مهارات التفكير الأساسية والعليا نظرا لما تتطلبه من قدرات في التفكير.

5-9 البيئة المدرسية: تتأثر كل العمليات التربوية داخل المدرسة بالخصائص العامة للبيئة المدرسية والصفية وتنعكس على الاتجاهات العامة للمعلمين والتلاميذ نحو عمليات تعليم وتنمية التفكير فالمناخ المدرسي المناسب هو الذي يتميز بتقبل واحترام التنوع في الأفكار وتقبل الآراء وضمان حرية التعبير والمشاركة والعمل بروح الفريق واحترام رأي الأغلبية وتوفير فرص المشاركة لتحقيق أهداف واضحة وخاصة أهداف تنمية التفكير والإبداع.

وداخل الصف لابد أن يكون مثيرا للتفكير بوسائله وتحضيراته وأن لا يحتكر المعلم معظم الوقت وان يمركز النشاط حول التلميذ ويطرح أسئلة تفكير عليا وان تكون الردود حاثة على ذلك مع تنوع الأنشطة التي تركز على توليد الأفكار وحل المشكلات.

التركيز على التفاعل الصفي وإشراك كل التلاميذ في الخبرات التعليمية كل حسب قدرته وعدم التركيز على المتفوقين يتيح الكشف عن اداءات التلاميذ وإظهار طرق تفكيرهم.

والعلاقات المختلفة بين المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور والإدارة المدرسية والمجتمع المحلي تكون كلها داعمة ترفع مستوى الدافعية وتسهم بالتخطيط لتطوير التفكير عند التلاميذ مع تعدي هذه المكتسبات للحياة اليومية.

5-10 التقويم التربوي: إن التفكير يتداخل مع عملية التقويم لذى فإذا أردنا أن يخدم التقويم التفكير فلابد من التركيز على مستويات التقويم جميعها بحيث تشمل أنماط التفكير لدى التلاميذ والابتعاد عن طرق القياس التقليدية التي تعتمد على حفظ واستظهار المادة الدراسية وخاصة التقويم التشخيصي لما يكشفه من أفكار متنوعة لدى التلاميذ ورغبتهم المشاركة في الأنشطة المختلفة.

وهذا مفهوم التقويم كما ورد في المنهاج التربوي المطبق، فهو جزء من عملية التعليم وهو دوري مستمر مدمج في المسارات التعلمية. كما انه كاشف للنقائص ومساعد علي تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة. وبهذه الصفة يكون استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تصور طرائق التكفل بها عنصرا إيجابيا وهاما في تشخيص تلك النقائص واستدراكها. والتقويم بأدواره المتعددة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم.

وقد ورد في المنهاج ان مهمّة التقويم في المقاربة بالكفاءات ليس التأكّد من اكتساب المعلومات فحسب، بل تعمل أيضا على جعلها معلومات حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لأنّ النجاح يتميّز بنوعية الفهم ونوعية الكفاءات المحصّل عليها، ونوعية المعارف المكتسبة، وليس بكمّيتها المخزّنة في الذاكرة.[15] فالتركيز أكثر على الجانب المنهجي الذي يمثل التفكير وأنماطه المختلفة. ويؤكد المنهاج على التقويم الذاتي وكذلك تقويم الأقران الذي يعتبر جديدا وهو تطبيق للنظرية البنائية الإجتماعية في التقويم

وهذا يساعد التلميذ للاستبصار وتحديد نقاط ضعفه ونقائص تعلماته ليستطيع من معالجته أو تفاديها مستقبلا ذاتيا أو بمساعدة المعلم.

خلاصة:

إن تعليم التفكير من خلال التعليم لمختلف المواد يحتاج كثير من الجهد والوقت والتخطيط والتنظيم وإمكانيات بشرية ومادية لهذا لابد من تدخل الخبراء التربويون لتطوير المناهج بكافة عناصرها شكلا ومضمونا تستند على دراسة الحاضر وتوقع المستقبل مع مراعاة كافة المستويات والفروق الفردية وتراعي تنمية التفكير في الأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل والأنشطة المصاحبة مع اتسامها بالمرونة المطلوبة لإدخال أي جديد. وتدريب المعلمين وتأهيلهم ليتمكنوا بالإضافة للمحتوى الدراسي أن يوظفوا أساليب تعليم التفكير من إكساب تلاميذهم مهارات التفكير ورعاية المبدعين والموهوبين ومتابعتهم في مسيرتهم مع توفير الإشراف التربوي والإدارة المدرسية ومدها بالإمكانيات من أجل توفير المناخ المناسب لتعليم التفكير.

أن تعليم التفكير في النظام التربوي في الجزائر هدف مهم للتربية وهو يدخل في كامل مكونات المنهاج الدراسي ضمن البيداغوجيات والأساليب والطرائق وطرق التقويم وفي جميع المواد الدراسية وتجد هذا مثبت في كامل الأوراق والوثائق لإصلاح المنظومة التربوية والتطور التربوي وفي التعليمات الوزارية والبرامج الوطنية التي تصب في التعليم من اجل التفكير لكن الواقع يقول أن هناك فجوة كبيرة بين ما تحتويه هذه الوثائق وبين الممارسة العملية للقائمين على التربية والتعليم وأنه مازال التركيز على الكم الهائل للمعلومات وهدف المعلم هو نقل وتوصيل المعلومات بدل التركيز على توليدها واستعمالها ونظام التقويم يعتمد على الأسئلة التي تتطلب مهارات معرفية من مستوى أدنى.

ففي دراسة حول واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من خلال الأساتذة القائمين على عملية التعليم وُجد أن نسبة معتبرة من الأساتذة لا يعطون أهمية للمرحلة التمهيدية ولا للمرحلة الأخيرة وهي استثمار المكتسبات بل أن غالبيتهم يعطون الأهمية القصوى لمرحلة بناء التعلمات وهي مرحلة مهمة لكن لا يمكن فصلها عن المرحلتين السابقة واللاحقة لها ويعود هذا الإهمال إلى مشكلة المعلومات والتكوين التي يعانيها الأستاذ، والتي تجعله في كثير من الأحيان يجتهد بناء على خبرته السابقة، لإتمام دروسه دون أن يلتزم بأبجديات هذه الإستراتيجية التي من شأنها إنجاح العملية التعليمية.

كما أن الطرق التي يعتمدها الأستاذ لا زالت تقليدية تركز على الطريقة الإلقائية، مما يشكل عائقا للتلميذ كي يعبر عن قدراته وإمكانياته ويتم الكشف عن نقاط ضعفه ومعالجتها، وهو صلب طريقة التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، التي تعتمد التغذية الراجعة بين كل معرفة وأخرى بناء على أنواع التقويم ومراحل الدرس فإتباع الطرق التقليدية لا زال سائدا وأن معظم ما يعتمد عليه الأساتذة هو في الحقيقة الطرائق والاستراتيجيات القديمة، وأن إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات من الناحية العملية مازالت لم تطبق بعد في مدرستنا الجزائرية[15].

فرغم ان دراسة عناصر المناهج الدراسي من خلال أهدافه والمقاربة المعتمد والطرائق ووسائل التعليم كلها تساعد على تنمية التفكير الذي يمكن اعتبار أن التعليم في الجزائر يتبنى إتجاه التعليم من أجل التفكير أحد إتجاهات تعليم التفكير التي تناولناها إلا انه تطبيقيا مازال واقع التعليم لا ينبؤ بهذا ومازال طريق ارساء هذه المقاربات والاستراتيجيات طويل وإن كان هناك محاولات كثيرة للنهوض بالقطاع وتقليص الهوة والفجوة بين ما يجب

أن يكون وماهو كائن للوصول لتعليم التفكير الذي له اهمية بالغة وقد يقودنا هذا لاعتماد اتجاه آخر في تعليم التفكير سواء مباشرة بمادة مستقلة أو من خلال إدماجه في مادة دراسية معروفة ربما يؤدي إلى اكثر فاعلية وإمكانية التطبيق ومع الاستفادة من هدفين في نفس الوقت تعليم التفكير من جهة وتحسين الاداء التربوي من جهة أخرى.

الهوامـــــش

[15] جابر، جابر عبد الحميد(2007)، أطر التفكير ونظرياته دليل للتدريس والتعلم والبحث، عمان، دار المسيرة، ص 27.

[15] الكبيسي، عبد الواحد (2008)، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ط2، عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع، ص 21.

[15] قطامي، نايفة و السبيعي، معيوف (2008)، تفكير القبعات الست للمرحلة الأساسية، عمان، دار ديبونو، ص 34.

[15] Ennis, H. Robert (1989), Critical thinking and subject specificity Clarification and needed research, Educational Researcher, Vol. 18, No. 3, pp. 4-10

[15] قطامي، نايفة و السبيعي، معيوف (2008)، مرجع سابق، ص 57.

[15] سعادة، جودت أحمد (2006)، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، عمان، دار الشروق، ص 90.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص 6.

[15] معمار، صلاح صالح (2006)، علم التفكير، عمان، دار جهينة للنشر والتوزيع، ص 28.

[15] نفس المرجع، ص 31

[15] آدي، فيليب وشاير، ميخائيل(2009)، ترجمة دعنا، زينات، التدخل المعرفي والتحصيل الاكاديمي رفع المعايير التربوية، عمان، دار الفكر، ص 27.

[15] بن حامد، لخضر (2011)، أثر برنامج حاسوبي في تنمية مهارات التفكير العلمي في وحدة الضوء المقررة في الفيزياء دراسة تجريبية على تلاميذ السنة ثالثة متوسط، جامعة الحاج لخضر باتنة، ص 86.

[15] آدي، فيليب وشاير، ميخائيل(2009)، مرجع سابق، ص 55.

[15] جروان، محمد فتحي (2010)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الفكر، ص 110.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص 3.

[15] نفس المرجع، ص 6.

[15]جروان، محمد فتحي (2010)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الفكر ، ص 27.

[15] النشواتي، عبد المجيد (2003)، علم النفس التربوي، ط4، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ص 50.

[15] قطيط، غسان يوسف (2008)، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، عمان، دار الثقافة، ص 15.

[15] جروان، محمد فتحي (2010)، مرجع سابق، ص 19.

[15] حاجي (2006)، الوضعية المشكلة و بيداغوجيا الإدماج، المربي المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 05، ص 08.

[15] هجرسي وأويدر (2006)، لماذا بيداغوجيا الإدماج، المربي المجلة الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 05، ص 06.

[15] ارزيل، رمضان وحسونات، محمد (2004)، نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات المعالم النظرية، ط2، ج1، تيزي وزو، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ص 69.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص 3.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).مقدمة الوثيقة المرافقة للتعليم المتوسط، ص 5.

[15] نفس المرجع، ص 7.

[15] مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود (2007)، طرائق التدريس العامة، عمان، دار المسيرة، ص23.
[15] الدريج، محمد (2003)، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، العين، دار الكتاب الجامعي، ص 30.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص 1.
[15] الهاشمي، عبد الرحمان عبد وآخرون (2009)، استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية، عمان الأردن، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، ص 140.

[15] الهاشمي، عبد الرحمان عبد وآخرون (2009)، مرجع سابق، ص 132.
[15]نفس المرجع، ص 140.
[15] هندي، صالح ذياب (2009)، طرائق تدريس التربية الإسلامية أصول نظرية ونماذج وتطبيقات عملية، ط1، عمان الأردن، دار الفكر، ص 99.

[15] مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود (2007)، مرجع سابق، ص76.

[15] الدريويش، أحمد بن عبد الله بن إبراهيم (2004)، أثر استخدام الوسائط المتعددة على تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة العلوم بالرياض، مذكرة ماجستير، كلية التربية جامعة الملك سعود، ص 03.

[15] وزارة التربية الوطنية (2016).الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط، ص 24.
[15] هويدي، عبد الباسط (2012)، الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، ص 235.

تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الواقع و المأمول

قراءة في بعض مقررات مرحلة التعليم المتوسط

Teaching Arabic in the Algerian school between reality and hopes Reading in some middle school courses

ط. ليلى أحمادي، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

مخبر الانتماء:مخبر بحوث في الأدب الجزائري و نقده

البريد الإلكتروني: Ahmadi.leila39@gmail.com

د.يوسف العايب، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

البريد الإلكتروني: Youcef-laib@univ-eloued.dz

الملخص:

تعد اللغة العربية و تعليميتها في الجزائر باعتبارها لغة الوطن، و رمزا من رموز هويّة البلاد و تاريخها واحدا من أهم الرهانات التي تطمح المدرسة الجزائرية إلى تحقيقه على أرض الواقع، إلّا أنّ النّتائج المحققة على أرض الواقع تظل بعيدة نوعا ما عن الطموحات المرجوّة . و هو الأمر الذي يتطلب من المدرسة الجزائرية أن تراجعه.

و يسعى هذا البحث إلى محاولة تشريح واقع تدريس هذه اللغة في المدرسة الجزائرية بالتركيز على مرحلة التعليم المتوسط، والوقوف على بعض سلبياته والمبادرة إلى تقديم بعض الحلول التي من شأنها أن ترقى بهذه اللغة .

الكلمات المفتاحية : اللغة العربية ، المدرسة الجزائرية ، التعليمية ، التعليم المتوسط، المقرر المدرسي.

Summary:

The Arabic language and its education in Algeria ; which is the language of the country and a symbol of the country's identity and history considered as one of the most important stakes that the Algerian school aspires to achieve on the reality. In spite of all this, the realized results remain somewhat far from the desired ambitions; which requires the Algerian school to review.

This research seeks to dissect the reality of the teaching of language in the Algerian school by focusing on the stage of the middle school and to identify some of its disadvantages and the initiative to provide some solutions and suggestions that would live up to this great language.

key words: the Arabic language , the Algerian school , Teaching , Middle school , school syllabus,

مقدمة:

تتبوّأ اللّغة العربية مكانة مرموقة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة؛ لما لها من خصوصيات، فهي مكوّن ثابت للمواطنة، وإحدى المكوّنات الأساسيّة للهويّة، وأداة أساسيّة للتّواصل، ووسيلة رئيسية في عمليتي التّعليم والتّعلّم؛ إذْ هي لغة المدرسة الجزائريّة في مختلف المواد الدّراسية والمراحل التّعليميّة، "فبها يتوصّل المتعلّم إلى إرساء موارده وتنمية تفكيره، والتّعبير عن عواطفه، ويتواصل مع الآخرين و يتفاعل معهم، وهو ما يمكّنه من تنمية كفاءات الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة، وغيرها من الكفاءات. ويرمي تدريسها تحديداً في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى تمكين المتعلّمين من التزوّد بمعارف علمية وأدبية وثقافيّة ولغويّة..، إلخ، تسمح لهم بالتّكيّف مع مجتمعهم وحلّ مشكلاتهم وبناء مشاريعهم. وهو ما تطمح إليه المناهج من خلال جعل اللّغة العربية لغة وظيفيّة تسمح بإقامة روابط وصلات بين جميع ميادين العلم و التّعلّم "[15].

ومن ثمَّ فإنّ ضعف المتعلّم في اللّغة العربية ينعكس سلباً على مردوده الدّراسي، الذي قد يؤدي إلى تسرّبه المدرسي المبكّر؛ لأنّ التّحكم في اللّغة العربية أساس لفهم المواد التي تدرّس بها.

وتحقيقاً لوظيفتها كان لابدّ من السّعي دوماً لتطويرها، وذلك بتحديث طرائق تعليمها وتجديد مضامينها، فبات تطوير المناهج من أهم الموضوعات التّربويّة التي شغلت المدرسة الجزائريّة، ذلك أنّ أي تغيير في المجتمع لابدّ بأن يتبعه تغييرٌ في النّظام التّعليمي، ومن ثمَّ تغييرٌ في مناهج التّعليم، والتّغيير في مناهج التّعليم يتطلّب بدوره تغييراً في المقرّرات والكتب المدرسيّة.

وعلى الرّغم من انتهاج المنظومة التّربويّة الجزائريّة تبني خيار الإصلاحات الذي يقوم على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؛ أي التّعليم الذاتي البنائي تفعيلاً لذات المتعلّم ابتداءً من سنة 2003، "وهي بيداغوجيا وظيفيّة تعمل على التحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات، و تعقيد في الظواهر الاجتماعية. و على اختيار منهجية تمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة في مختلف صورها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة"[15].

وقد دعت الضرورة المُلحّة إلى إصلاح ثانٍ، وهذا نتيجة للانتقادات اللاذعة للمنظومة التربويّة المُنتهجة؛ فشرعت المدرسة الجزائريّة مؤخّراً في إصلاحات جديدة مسّت مناهج الإصلاح (المقاربة بالكفاءات) تدريجياً لعدم جدواها؛ وذلك بسبب تدني المستوى الدّراسي والرّسوب والتّسرّب المدرسي، فدعت الحاجة إلى اعتماد مناهج جديدة أُطلق عليها مناهج الجيل الثاني. وقد شُرع في تنفيذها في الطّورين الابتدائي والمتوسّط مع الدّخول المدرسي 2016- 2017، وكان يُنتظر منها تحقيق النّوعيّة والجودة في العمليّة التّعلّمية:.

ولسنا هنا بصدد التّرويج لهذه الإصلاحات بقدر سعينا إلى محاولة معرفة واقعها في تعليميّة اللّغة العربيّة وتحديداً في مرحلة التّعليم المتوسّط، وذلك بالإجابة عن التّساؤلات التّاليّة: ما هي أهم استراتيجيات تعليم اللّغة العربية

وفق مناهج الجيل الثاني في مرحلة التّعليم المتوسط ؟ وهل تمّ النّهوض باللغة العربيّة وتعليميتها في ظل اعتماد هذه المناهج؟ وما أوجه النّقد الموجّه لها ؟ وما الحلول والمقترحات لمعالجتها؟

1. في مفهوم التّعليميّة : la didactique

عرفت العقود الأخيرة من القرن العشرين اهتماماً واسعاً بمنهجية تعليم اللّغات؛ حيث انصرف العديد من الباحثين على اختلاف تخصصاتهم إلى البحث في المشاكل المتعلّقة بالتّعليم وطرائقه ووسائله؛ فظهر في حقل علوم التّربية ما يُعرف بمصطلح" التّعليميّة ".

والتّعليميّة في اللّغة :"هي مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه "تفعيل" وأصل اشتقاق "تعليم" من " علم"، وجاء في لسان العرب :" علم وفقه وعلم الأمر وتعلّمه وأتقنه، ونقول: علّمه العلم تعليماً. ...وعلّمه إيّاه فتعلّمه"[15].

أمّا في الاصطلاح؛ فالتّعليميّة تقابل المصطلح الغربي الشّهير la didactique des langues، ونجد في اللّغة العربية عدّة مصطلحات مقابلة لهذا المصطلح الأجنبيّ، ولعلّ مردّ ذلك إلى تعدد مناهل هذه التّرجمة، وأيضا إلى ظاهرة التّرادف في اللّغة العربيّة؛ فيستعمل البعض تعليمية اللّغات، وهناك من يستعمل علم تعليم اللّغات، ويستعمل البعض الآخر التّعليميات قياساً على اللّسانيات أو الصّوتيات[15].

ويُمكن أن ندرج بعض التّعاريف لمصطلح " التّعليميّة" وضعها المُشتغلون بهذا المجال:

* التّعليميّة هي الدراسة العلميّة لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التّعلّم التي يخضع لها المتعلّم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة[15].

*هي علم تتعلّق موضوعاته بالتّخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة [15].

*التّعليميّة تدرس القوانين العامة للتّعليم بغض النّظر عن محتوى مختلف المواد، فموضوعها هو النّشاط التّعليمي؛ أي نشاط التّعليم والتّعلّم في ترابطهما وفق القوانين التّعليمية ذاتها[15].

ومن خلال هذه التّعاريف المتعدّدة يمكننا اعتبار التّعليمية تلك الدراسات العلمية المنظّمة التي تستهدف تنظيم العمليّة التّعلّميّة بكلّ مكوّناتها وأسسها: الأهداف– المحتويات – الطرائق التّعليميّة– الوسائل.....

2. مناهج الجيل الثاني لتعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط:

تتبنّى مناهج الجيل الثاني المقاربة الاجتماعية الثقافيّة، وتعود هذه النّظرية للعالم الرّوسي فيجو تسكي **lev vygotsky**، وهي نظريّة بنائيّة اجتماعيّة ثقافية، تركّز على التّعلّم وكيفياته، فالفرد يبني المعنى من خلال الاحتكاك الإيجابي بالبيئة وعناصرها[15]؛ وذلك باعتبار أنّ الذّات ليست سلبية في التّفاعل مع المحيط، فهي تُخضِعُ ما

تتلقّاه لعمليات الفهم والتّفسير والتّأويل، وأنّ كل تعلّم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكّلة من بنيات محتويات ومضامين سابقة(الكفاءات التي يملكها المتّعلّم)، فالأستاذ لا يقدّم المعرفة على طبق من ذهب للمتعلّم، والذي بدوره لا يكتفي بجمع المعلومات، ثمّ حفظها فقط، بل ينبغي أن يوظّفها ويستثمرها في وضعيات يعيشها يومياً و في أوقات مختلّفة[15].

ولعلّ أهم ما يميز مناهج الجيل الثاني هو:

-انسجامها مع القانون التوجيهي للتربية، وبالتّالي مع الغايات المحددة للنّظام التّربوي.

-العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدّة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد، وتناول المشاريع المتعددة المواد.

-تنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمّى بتشاركية المواد؛ بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التّلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدّراسي[15].

وعليه يُمكن القول إنّ مناهج الجيل الثاني لتعليم اللّغة العربيّة تقوم على مبدأ المقاربة الشّاملة؛ حيث ترتكز على استخدام الموضوع نفسه في أنشطة مختلفة ووفقاً لخصوصيات كلّ نشاط، كما أنّها تدفع إلى اكتساب كفاءات ترتيب الأفكار والتّحليل والاستنتاج بطريقة تخدمه في حياته المستقبليّة، وتسمح بإقحام المتعلّم في الحياة المدرسية والاجتماعية، وتتجسد في ملمح التّخرج[15].

ومن ثمَّ فالاستراتيجيات المتعلّقة بالمعلّم والمتعلّم من منظور الجيل الثاني وبحسب خطابات الوصاية والمرجعيات المعتمدة تؤكّد على المشاركة الفعالة للمتعلّم وتحكّمه في المعارف الوثيقة الصلة بواقعه وتوظيفها.

أمّا المعلّم فيُنتظر منه الانتقال من دور المسيطر على العمليّة التّعلّميّة إلى دور الموجّه والمقوّم والمنشّط والمنظّم والمسهّل لها[15].

وهي لا تختلف كثيرا عن مناهج الجيل الأول (المقاربة بالكفاءات)، لذلك يمكن تسميتها بالمناهج المعدّلة؛ لأنّها جاءت بقصد معالجة نقائص المناهج التي أُعدّت في ظروف استعجالية، فسعت بذلك إلى معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تمّ تحديدها في مناهج الجيل الأول، "وذلك باستمرار نفس المقاربة المعتمدة وتفعيلها عن طريق استثمار مكتسباته في وضعيات ومشاكل تعترضه في حياته العمليّة، وللوصول إلى ذلك كان يلزم إعادة النّظر في طريقة اشتغال المعلّم وضرورة تقويم مداخل التّعليم؛ وذلك باعتماد بيداغوجيات متنوّعة ويطلق عليها تسمية بيداغوجيا الإدماج. وتتميز بيداغوجيا الإدماج بخاصيتين أساسيتين:

أ/التركيز على الكيف بدل الكم: أي التّركيز على التّعلّم والتّمكّن من المهارات بدل المعارف.

ب/التّمركّز حول شخصية المتعلّم : تهتمّ بالمتعلّم بكل خصوصياته وإمكاناته الحقيقية وليس المتخيّلة لأنه محور العمليّة التّعلّميّة"[15].

ومن المصطلحات البيداغوجية المتداولة في مناهج الجيل الثاني لتعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط نذكر:

***ملمح التّخرج:**ترجمة بيداغوجية للغايات الواردة في القانون التّوجيهي للتّربية، وهو مجموع الكفاءات الشّاملة إذا كان الأمر متعلّقاً بالتّخرج من المرحلة، ونجد من بينها: كفاءة قراءة المتعلّم نصوصاً مركّبة (من مائة وستين كلمة)متنوّعة الأنماط[15].

***الكفاءة الشّاملة:** هي كفاءة مسار دراسي معيّن متعلّق بمجموعة من الكفاءات الختاميّة لميادين المادّة، وقد سميت بهذا الاسم لأنّها تشمل جميع الكفاءات الختامية للسّنة أو الطّور أو المرحلة التّعليميّة[15].

***الكفاءة الختاميّة:** هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين، وتعبّر عمّا هو مُنتظر من المعلّم في نهاية فترة دراسيّة؛ أي التّحكّم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها[15].

***بيداغوجيا الإدماج:** هو نشاط يقوم به المتعلّم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مُستعيناً بموارده الذاتيّة من قدرات وطاقات في الموقف التّعلّمي التّعليمي[15].

***بيداغوجيا المشروع:** يتّفق جلّ المربين على أنّ التّعليم بواسطة المشاريع مقاربة تربويّة في الصّميم تهدف إلى تشجيع المتعلّم على البحث والتّقصي؛ حيث تنمّي في المتعلّم منهج البحث وتشجعه على إظهار الكفاءات[15].

***الميدان:** هو المجال الخاص بنشاط فكري معيّن، أو النّشاطات المهيكلة لمجال علمي أو مادة دراسيّة وهي كالآتي:

-**ميدان فهم المنطوق:**هو إلقاء النّص بجهارة الصّوت؛ لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة.

-**ميدان فهم المكتوب:**هو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركّبات: الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، وتقييم النّص، ويُعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة، وتدفعهم لأنْ يكونوا إيجابيين مع النّص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم، ويشمل الميدان: نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة[15].

-**ميدان إنتاج المكتوب:** هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي واضح و منسجم تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول، وهو الصورة النّهائيّة لعمليّة الإدماج، ويتجسّد من خلال كلّ النّشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين[15].

***المقطع التّعلّمي:** هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، ويتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرّج لولبي، يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها من أجل إرساء موارد جديدة[15].

*المقاربة النّصية :هي اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شموليّة؛ حيث يُتخذ النّص محورا أساسياً تدور حوله جميع فروع اللّغة، وبهذا يصبح نص المنطوق والمكتوب محور العمليّة التّعلّميّة ومن خلالهما تُنمّى كفاءات ميادين اللّغة المختلفة.[15]

3. مآخذ وعيوب الجيل الثّاني لتعليم اللغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسط:

على الرّغم من الإصلاحات و التّعديلات التي أُحدثت على مستوى المنظومة التّربويّة، والمحاولات الجادّة لتحسين جودة المخرجات لمادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط. إلّا أنّ الواقع يُظهر ما تعجّ به الحقائق الميدانية من انتقادات لاذعة وثغرات لابدّ من تداركها، وأخطاء يجب تصويبها لاسيما في هذه المرحلة؛ إذْ تعدّ جد مهمّة في تأهيل أجيال أكثر قدرة على توظيف المعارف المكتسبة في كلّ المجالات.

وتبعاً لذلك أردنا بهذه الخطوة أن نضع اليد على مكامن القصور والنقائص النّاجمة من تبني مناهج الجيل الثاني لتعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ويمكن إدراجها في النّقاط التّالية:

- تسرّع الجهات الوصيّة في تطبيق مناهج الجيل الثاني دون الأخذ بعين الاعتبار خبرة المعلّم في هذا الميدان؛ باعتباره هو المعنيّ الأوّل بتطبيق هذه المناهج.

- غموض هذه المناهج؛ إذ نلحظ أنّ الكثير من المفاهيم والمصطلحات البيداغوجيّة ما زالت غامضة ومشوّشة كبيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع، الوضعية المشكلة، الوضعيّة الانطلاقية المشكلة الأم، وغيرها من المصطلحات التي لايزال تطبيقها في الميدان أمراً صعباً. فالمناهج المقرّرة بما في ذلك الدّليل والوثيقة المرافقة فكلّها عبارة عن طلاسم لم ترق بعد إلى المناهج الواضحة.

- كثافة البرنامج المقرّر؛ حيث يضمّ التّدرج السنوي المخصّص لمادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ثمانية مقاطع، بحيث يُنجز المقطع في مدّة شهر، وهذا العدد يفوق المدّة الزمنيّة الفعليّة للدّراسة، ممّا يجعل الكثير من المعلّمين يُسرعون في تقديم الدروس والحشو بحجّة إكمال البرنامج في الآجال المحدّدة على حساب الفهم والاستيعاب لاسيما في السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط.

- عدم ملاءمة الحجم السّاعي لبعض المعلومات المقرّرة لطولها ومن أمثلتها:

  - الجملة البسيطة والمركّبة، العدد وأحواله، الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء والمقاربة.... المستوى: الرّابعة متوسط.

  - اسم الفاعل وعمله، صيغ المبالغة وعملها..... المستوى: الثالثة متوسط

  - المنقوص والمقصور، أحرف المفاجأة والتّفسير والاستقبال... المستوى: الثانية متوسط

(التّوقيت المقترح لكل من هذه الدروس 1ساعة)

*إلغاء حصة التّطبيقات من التّوزيع الزمني الجديد لمادة اللغة العربية، والتي من شأنها أن تساهم في ترسيخ وتثبيت المعارف المكتسبة.

*مؤلفو الكتاب المدرسي يجهلون طرائق تدريس اللّغة العربية وأسسها ؛ ممّا نتج عن ذلك العشوائية وعدم الدّقة في اختيار محتواه، ومن أمثلة ذلك:

-بعض النّصوص لا تخدم الجانب الفكري والفنّي، ولا تُثير الحافز والرّغبة لدى المتعلّم للتّفاعل معها إمّا لركاكتها من جهة، أو لاكتنافها الغموض والإبهام من جهة أخرى، ومن أمثلتها في مختلف المستويات: العبوديّة، الوقيعة، إنّ لكم معالم، وجبة بلا خبز، حقل تغزران، الإنسانية مشكلاتها، معاناة جان فانجان، وغيرها من النصوص، بل بعضها مجهولة المصادر لا نعرف من صاحبها.

- بعض المعلومات المقرّرة تفوق القدرات الذهنيّة والاستيعابية للمتعلّم فنجد مثلا:عطف البيان، النّسق، البدل،الاتّساق والانسجام، الإحالة (مقرر تدريسها في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط)، وكذا: (لا)النّافية للجنس، نصب الفعل المضارع بأن المضمرة، حروف المعاني، عمل اسم الفاعل للسنة الثالثة متوسط.

-اعتماد الخلاصات المختصرة والعناوين الجافّة؛ فكتب اللّغة العربية شبه فارغة من المعلومات المقرر تدريسها؛ ممّا يجعل معظم الأساتذة يعتمدون على المراجع الخارجية بشكل أساسي ومحوري للوصول إلى الخلاصة النّموذجية التي يحتاجها المتعلّم. وهذا بدوره قد يؤدي إلى انعدام التنسيق بين الأساتذة، واختلافهم في عناصر الدروس المقرّر تدريسها، وهذا في حدّ ذاته يُعتبر مشكلة أخرى.

- عدم ملاءمة بعض نصوص الكتاب المدرسي لخصوصيّة وهويّة المجتمع الجزائري المسلم، ونجد من أمثلة ذلك في نص" ولي التلميذة" للسنة الثالثة متوسط العبارات التّالية :"إنّه يُقلع عن رذيلة السّكر، لا خوفاً من الله ولا حياءً من المجتمع، ولكن من أجل هذه البُنيَّة؛ لأنّ ذلك يحطّ من كرامتها"[15].وأيضا في نص" هديّة لأمي" للسنة الثانية متوسط :" انهالت عليها بقبلاتها الجنونية؛ كادت تطبعها هنا وهناك،. . فقالت نورة على الفور: اخلعي ثوبك هذا وبَهُتتْ الأم وكادت ترفض لولا أن بدأ سيل القبلات ينهمر فخلعت الأم ثوبها، وأخرجت نورة في الحال ممّا في يدها ثوباً آخر جميل اللّون"[15]، وغيرها من النّصوص التي نراها تبرز المعتقدات غير الإسلامية كمعتقدات أهل الصين والهنود...

4. آفاق تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط (حلول ومقترحات):

يتفق الكثيرون على أنّ فكرة تطوير المناهج الدّراسيّة في التّعليم المتوسّط كأحد الخطوات الرئيسيّة لتطوير وإصلاح التّعليم؛ إذْ لم تكن هي الخطوة الأولى؛ حيث يُجمع خبراء التّربية على أنّ ضعف المناهج سبب في تدني المخرجات النّوعيّة للتعليم بالدّرجة الأولى. وهو أمر يستدعي العمل بشكل دائم على تعديلها وتنقيحها من الشّوائب، ولا يكون ذلك إلّا بتكاتف جهود الكفاءات والخبرات المشهود لها في هذا الميدان.

ولا بأس في هذا الصدد أن نذكر بعض المقترحات والحلول التي تُسهم في النّهوض باللّغة العربيّة، و التي من شأنها أن تحقق قفزة نوعيّة في واقع تعليم هذه اللّغة في ظل اعتماد مناهج الجيل الثاني في مرحلة التّعليم المتوسّط :

- اعتماد لجان متخصصة تمتلك من الخبرة والكفاءة ما يمكّنها من تطوير المناهج وتحديثها.
- الاهتمام بتكوين فئة المعلّمين كإجراء أوليّ باعتبارها الفئة المعنية بتطبيق هذه المناهج، بدل من تطبيقها مباشرة في الميدان.
- تقديم الدّروس التّطبيقية للمعلّمين في النّدوات التّربويّة؛ والتي تمكّنهم من فهم طرائق التّدريس المعتمدة وفق مناهج الجيل الثاني.
- الحد من كثافة البرنامج المقرّر؛ وذلك بالاستفادة من آراء أصحاب الخبرة في هذا الميدان (المعلمون) بالدرجة الأولى.
- منح الأستاذ الحريّة في اختيار طريقة التّدريس المناسبة لقدرات متعلّميه، وكذا الفروقات الفردية التي بينهم.
- إعداد دليل أستاذ يكون أكثر تفصيلا ووضوحاً للمصطلحات والمقاربات وطرائق التّدريس والمنهجيات المعتمدة؛ حتّى لا يكون الأستاذ مضطراً للرّجوع إلى كتب خارجية لفكّ الغموض الملتبس بمناهج الجيل الثاني.
- إعادة هيكلة الحجم السّاعي لبعض الدّروس، ويكون ذلك بحضور مجموعة من المعلّمين والأساتذة الذين يُشهد لهم الكفاءة والخبرة.
- يجب قبل تأليف أي كتاب مدرسي الرّجوع إلى أهل الميدان، فأهل مكة أدرى بشعابها، فلابد من مرور الكتاب على مجموعة من الأساتذة قبل عملية الطبع، وهذا تفاديا للوقوع في الأخطاء.
- ضرورة معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تمّ تحديدها في الكتاب المدرسي لجميع المستويات؛ وذلك بالعمل على تصويب الأخطاء اللّغويّة والمعرفيّة الواردة فيه.
- الدقة في اختيار النصوص المتناولة؛ وذلك بمراعاة القدرات الذهنية للتلميذ ومستواه العلمي، و كذا ملاءمتها لخصوصية وهويّة المجتمع الجزائري.
- يجب جعل اللغة العربية مادة سلسة وممتعة؛ لأن الذي نراه اليوم نفوراً كبيراً من قبل المتعلمين بسبب ما يروه غموضاً.
- إعادة إدراج حصة التّطبيقات الأسبوعيّة المحذوفة من التّوزيع الزمني الجديد لمادة اللّغة العربية؛ ذلك أنّ تدريس اللّغة العربيّة يتطلّب التّدريب على إدراكها واستعمالها، و إلّا سوف يعود ذلك سلباً على مردود المتعلّم الدراسي.

خاتمة :

في ختام هذا البحث يُمكننا إجمال أهم النّتائج المتوصل إليها فيما يلي:

- يُعتبر تعليم اللّغة العربيّة وترقية استعمالها من أولويات المدرسة الجزائريّة، وذلك من خلال سعيها المستمر لتقويم المناهج والمقررات المعتمدة.
- إنّ التّحوّلات في المشهد التّربويّ الجزائري هي وليدة واقع تتشابك فيه العديد من العوامل والمصالح؛ لذلك نرى أنّ عملية تطوير المناهج التّربويّة وتحديثها لابدّ أن تنطلق من النّظرة الشمولية لتلك التّحولات وأسبابها الدّاخليّة والخارجية.
- إنّ فكرة تحديث المناهج الدراسيّة غير كافية لوحدها للنّهوض بالمنظومة التّربويّة واللّغة العربية على وجه الخصوص، بل لابدّ من توفير الظروف الملائمة لتجسيدها على أرض الواقع، والاهتمام بوضع خطة شاملة تخدم الحقل التّربوي.
- إنّ مشكلات التّعليم الناجمة عن تطبيق مناهج الجيل الثاني تعود إلى عدم اعتماد لجان مختصة للمتابعة بغرض تحديد العراقيل، ومن ثمّ الوصول إلى حلول ملائمة.
- مناهج الجيل الثاني مآلها الفشل؛ لتجاهلها المنطلقات الفلسفية والنّفسية والمعرفية والفكرية التي بُنيت عليها المناهج التّعليمية السابقة، والتّسرع في تطبيقها على أرض الميدان.

الهوامش:

[15] – اللجنة الوطنية للمناهج(2015)، المشروع الأولي لمنهاج اللّغة العربيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2.

[15] – مفتشية التربية والتّعليم المتوسط(2009)، ملتقى تكويني إعلامي حول بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في مادتي اللّغة العربيّة والتربية الإسلامية لفائدة الأساتذة المتربصين، أيام 14–15 مارس.

[15] –ابن منظور(1997)، لسان العرب، دار صادر، ط1، بيروت، لبنان،ج4، مادة (ع ل م)، 416 .

[15] –بشير إبرير(2007)، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتطبيق، دار الكتب الحديث، ط1. الأردن، 18.

[15] –بشير ابرير(2001)، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التّواصل، جامعة عنابة، (8)، 70.

[15] – أحمد حساني(1996)، دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، دط، الجزائر، 138.

[15] –محمد صالح حثروبي(دت)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنّشر والتوزيع، دط، عين مليلة، 127.

[15] –مخبر الدراسات اللّغويّة والنّظريّة التّطبيقية(2017)، مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية في الجزائر" يوم دراسي"، جامعة محمد بوضياف، مسيلة، 2.

[15] –صبرينة بوحملة(2017)، تعليمية اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني– السنة الثالثة متوسط ، مذكرة مقدمة ضمن متطلّبات نيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي، المشرف:صالح غيلوس، جامعة محمد يوضياف، المسيلة، 13.

[15] –ابن كريمة بوحفص(2017)، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، مركز جيل للبحث العلمي،(36)، 25.

[15]–مخبر الدّراسات اللّغويّة والنظرية التطبيقية(2017). مرجع سبق ذكره، 2.

[15] –ابن كريمة بوحفص(2017)، مرجع سبق ذكره، 25 .

[15] –زينب بن يونس(2017)، كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج،allur، ط1، الجزائر، 36. نقلا عن: زهرة مرادي(2017)، الأبعاد التداوليّة في تعليمية اللغة العربية وفق الجيل الثاني السنة الرّابعة ابتدائي–أنموذجا، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، المشرف: بوعياد نوارة، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، 35.

[15] – اللجنة الوطنية للمناهج(2015)، مرجع سبق ذكره، 6.

[15] – اللجنة الوطنية للمناهج(2015)، مرجع سبق ذكره، 6 .

[15] –محفوظ كحوال(2016)، دليل الاستاذ (اللغة العربية) السنة الأولى من التّعليم المتوسط، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 30 .

[15] – محفوظ كحوال(2016)، مرجع سبق ذكره، 30.

[15] – محفوظ كحوال(2016)، مرجع سبق ذكره، 32.

[15] – محفوظ كحوال(2016)، مرجع سبق ذكره،34 .

[15]– المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية(2016)، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنيّة، 4.

[15] – المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية(2016)، مرجع سبق ذكره، 4.

[15] – المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية(2016)، مرجع سبق ذكره، 5.

[15] – المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية(2016)، مرجع سبق ذكره، 5 .

[15] – ميلود غرمول وآخرون (2017)، كتاب اللّغة العربية– السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنّشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 17.

[15] – ميلود غرمول وآخرون(2017)، كتاب اللغة العربية –السنة الثانية من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 17.

دور المدرسة في تعزيز التربية وقيم المواطنة لدى التلميذ

الطالب– حاج فوزي : جامعة محمد لمين دباغين سطيف –02– الجزائر

الطالب – مباركية أسامة : جامعة مولود معمري – تيزي وزو – الجزائر

ملخص :

تشكل المدرسة اليوم كمؤسسة اجتماعية موضوعا جوهريا للبحث السوسيولوجي المعاصر ،باعتبارها منظومة معقدة ومتشابكة تحوي مجموعة من العناصر والمكونات المتفاعلة،وتوجد بينها تفاعلات دينامية مستمرة ،حيث تسعى الى تحقيق هدف مركزي معين كما تسعى الى تحقيق مجموعة من الاهداف الفرعية،وتتغير البنية الكلية للمنظومة مع التغيرات الحادثة في الوسط الاجتماعي ولكنها تحافظ على طابع الاستمرارية والتواصل المستمر مع المحيط الاجتماعي،فالمدرسة تشكل نظاما حيويا متفاعلا ومتكاملا من العناصر والوظائف المترابطة ،وهي ظاهرة اجتماعية بالغة التعقيد من التكوينات السياسية والثقافية والتربوية في المجتمع.

حيث تقوم بعملية التنشية الاجتماعية والتربية ونقل الموروث الثقافي والمهاراتي للمجتمع الى الاجيال للمحافظة عليه ،وإعدادهم لمواجهة تحديات العصر من خلال غرس قيم الانتماء الوطني ونشر الوعي وحب الوطن في نفوس ابناءها . وحيث تعرّف المواطنة بأنها الانتماء إلى مجتمع تربط أفرادَه مشتركاتٌ اجتماعية وسياسية وثقافية في حيث لا تكتمل المواطنة ما لم يصحبها حب الوطن ، وخدمة .دولة معينة. وهي تشتمل اكتساب الحقوق والواجبات إنمائه وإعماره وتقدمه و حمايته ، والشعور العميق بالانتماء إليه ، ولا يتأتى هذا الشعور إلا بالتمتع بحقوق المواطنة.

الكلمات المفتاحية : المدرسة ، الدور ، قيم المواطنة ،الانتماء الوطني ، التربية على المواطنة.

The role of the school in promoting education and citizenship values of the student

Abstract :

Today, as a social institution, the school is a fundamental subject of contemporary sociological research, as it is a complex and interconnected system containing a set of interacting elements and components, and there are ongoing dynamic interactions, where it seeks to achieve a specific central goal and also seeks to achieve a set of sub-goals, and change the overall structure of the system with changes The school is a dynamic and integrated system of interrelated elements and functions, a very complex social phenomenon of political formations. Cultural and educational community.

Where the process of socialization and education and transfer of the cultural heritage and skills of the community to the generations to maintain, and prepare them to meet the challenges of the times by instilling the values of national belonging and spread awareness and love of the homeland in the hearts of its people. Citizenship is defined as

belonging to a society with social, political and cultural ties in a given country. It includes the acquisition of rights and duties. Where citizenship is not complete unless accompanied by the love of the homeland, and serve its development, reconstruction, progress and protection, and a deep sense of belonging to it, and this feeling can only come to enjoy the rights of citizenship.

Keywords: **school, role, citizenship values, national affiliation, citizenship education**.

مقدمة:

نظرا العصر الحالي من تغيرات سريعة في مختلف مناحي الحياة الفكرية والثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي، يحتم على مؤسسات المجتمع ومنها المدرسة المدرسة كمؤسسة اجتماعية تُمثل أداة الُمجتمع في تحقيق فلسفة التربية بأبعادها (التربوية والتعليمية ، والاجتماعية) ، وكذلك بغرسِ قيْم ومعتقدات الُمجتمع في نفوس التلاميذ وسلوكياتهم.

وتعمل التربية من أجل المواطنة على مساعدة الناشئين والشباب على التكيف مع قيم المجتمع ومبادئه ،بما يساعدهم على إعداد أنفسهم لتحمل بناء مجتمع المستقبل فى عصر التحولات التكنولوجية المتسارعة.

وعليه تعتبر تربية المواطنة وسيلة لتشكيل الشخصية الانسانية حيث تزود الفرد بكامل حقوقه وواجباته الأمر الذى يجعل منه مواطناً صالحاً وعضواً فعالاً فى المجتمع.

ومن هنا جاءت هذه الورقة العلمية لمعالجة الاشكالية التالية: **ما هو الدور الفعال والايجابي للمدرسة في ترسيخ مفهوم المواطنة و اعداد مواطنين مسؤولين ، و ذلك من خلال رؤية واضحة لبناء المواطنة الصالحة.**

و المفاهيم المرتبطة بالدراسة: أولا – تحديد المصطلحات

1–الدور:

– **فالدور**:هو السلوك الذي يقوم به الفرد في المركز الذي يشغله.[15]

أن لكل فرد مركزا اجتماعيا يستلزم مجموعة من الأدوار، وليس دورا واحدا[15] "**ميرتون**"يرى

فيقول عن الدور أنه عنصرا مشتركا بين البناء الاجتماعي والشخصية. "**بارسونز**"أما –

فيعرفه بأنه تصور لسلوك يرتبط بشخص معين أو بصفة من صفاته الشخصية لأنه تعبير عن "**سنفورد** "أما حاجات الشخص.

2– المدرسة :

–**تعرف المدرسة بأنها**:من أهم التنظيمات الاجتماعية التي تعمل على تنشئة الطفل وفق خطط تربوية مقصودة معتمدة،على تلقين التراث المعرفي والاجتماعي الى الجانب التدريب العلمي للآداب والسلوك،ومن ثمة أوجد المجتمع المدرسة وأناط بها من تحويل الأهداف الاجتماعية وفق فلسفة تربوية متفق عليها الى عادات سلوكية تؤمن النمو المتكامل والسليم.[15]

–ويرى **جون ديوي** أن **المدرسة** :هي مؤسسة اجتماعية ، تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة ،إذ تعتبر (المدرسة) حياة اجتماعية مصغرة تعكس حياة مجتمع أكبر، ويرتبط تقدم كل طفل الى عضوية المجتمع وتدربه لتشربه روح الخدمة ، وتجهزه بأدوات التوجيه الذاتي الفعال لضمان مجتمع أكبر ذو قيمة وانسجام،وتنمية روح التعاون الاجتماعي،ويكون الضبط ناميا من الهدف وعائدا اليه.[15]

– كما يرى **رابح تركي** أن المدرسة : هي في الحقيقة والواقع المعبر الذي يمر به الطفل من حياة المنزل الضيقة الى الحياة الاجتماعية الحقيقة للتعلم كما يسمونها، فالمدرسة أوسع من مجرد مبنى تتم فيه عملية التعليم في أهم مؤسسة بعد الأسرة ، ففيها يتعلم الطفل كي يصبح فاعلا في المجتمع الحقيقي ، إذ تساعده عمى التكيف الاجتماعي وذلك بتأثره بقيم كمعايير كمعتقدات كأفكار كمبادئ المجتمع.

3–قيم المواطنة:

تُعد قيم المواطنة من أبرز القيم التى تمثل الغذاء الاجتماعي والسياسي للفرد ، فتجعله قادراً على التكيف مع نفسه ومع مجتمعه ، فهناك من يري بأنها :(الإطار الفكري لمجموعة من المبادئ الحاكمة لعاقات الفرد بالنظام في المجتمع ، والتي تجعل للإنجاز الوطني روحاً في تكوين الحس الاجتماعي والانتماء ، بما يسمو بإرادة الفرد للعمل الوطني فوق حدود الواجب ، مع الشعور بالمسؤولية لتحقيق رموز الكفاءة والمكانة المجتمعية وهى «مجموعة المعايير والمبادئ والمثل العليا المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من في عالم الغد)، خال تفاعله مع الجماعة ، وترتبط هذه القيم بالمجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وتكون

بمثابة ضوابط وموجهات لسلوكيات الفرد وذلك من أجل تحقيق وظائف معينة بالنسبة للفرد وتساعد على تنمية المجتمع وتطوره).[15]

3-1- القيم : إن القيم :هي مستوى و مقياس و معيار نحكم بمقتضاه و نقيس به ونحدد على أساسه المرغوب فيه و المرغوب عنه.[15]

-كما عرفت **القيم** بأنها : القواعد التي تقوم عليها الحياة الإنسانية و تختلف بها عن الحياة الحيوانية كما تختلف الحضارات بحسب تصورها لها.

-**القيم** : هي معايير السلوك ذات صبغة انفعالية اجتماعية وهي عبارة عن اهتمام أو اختيار، أو تفعيل ، أو حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتديًا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه.[15]

-**القيم** :بأنها صفاتُ مكتسبة من الُمجتمع الذم يعيش فيه الفرد ، وتُحِّرك الفرد نحو العمل ، وتدفعه بطريقةخاصة نحو السلوك المقصود ،وتؤثر في تصرفاته ،كالصدق والأمانة ،والولاء،والشجاعة الأدبية ،وتحمل المسؤولية. [15]

3-2-المواطنة تعرف على أنها : الانتماء الى تراب الوطن الذي يتحدد بحدود جغرافية ، ويصبح كل من ينتمي الى هذا التراب مواطنا له من الحقوق وما يترتب على هذه المواطنة وعليه من الواجبات ما تمليه عليه ضرورات الالتزام بعمليات هذه المواطنة.[15]

-المواطنة :صفة الفرد الذي يعرف حقوقه ومسئولياته تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، ويشارك بفاعلية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع والتعاون والعمل الجماعي مع الآخرين ، وتكفل الدولة تحقيق العدالة والمساواة بين الأفراد دون تفرقه بينهم.[15]

4-الانتماء الوطني:

-**الانتماء الوطني** : يعرف بأنه : اتجاه إيجابي مدعم بالحب يستشعر به الفرد تجاه وطنه،موكدا وجود ارتباط وانتساب نحوهذا الوطن -بوصفه عضوا فيه-ويشعر نحوه بالفخر والولاء ،ويعنز بهويته وتوحده معه،ويكون منشغلا ومهموما بقضاياه ،وعلى وعي وإدراك بمشكلاته،وملتزما بالقوانين والمعايير والقيم الموجبة التي تعلي من شأنه وتنهض به،محافظا على مصالحه وثرواته،مراعيا الصالح العام،مشجعا ومسهما في الأعمال الجماعية ومتفاعلا مع الأغلبية ،ولا يتخلى عنع حتى وان اشتدت به الأزمات.[15]

فالانتماء الوطني:هو الشعور بالانتماء الصادق للوطن والعمل المخلص لرفعته واستقراره.

5-التربية على المواطنة:

(1:-التربية عن المواطنة Citizenship about Education) : و هي تركز على المعرفة من خلال تزويد الطالب بمعارف عن تاريخهم و حكومتهم و مجتمعهم ، وأنظمته الاقتصادية ، و الثقافية ، و السياسية.[15].و وفقا لهذا السياق يكون المعلم مركز العملية التعليمية بينهما يكون الطالب سلبيين في عملية تعلمهم

(2:-التربية من خلال المواطنة citizenship through Education) : يكون التركيز هنا على التعلم بالعمل و من خلال المشاركة النشطة في أنشطة تعليمية داخل المدرسة وخارجها.

هنا يتم التركيز على تزويد الطالب :)citizenship for Education(**3-التربية من أجل المواطنة :** بمجموعة من المعارف ، و القيم ، و المهارات ، من أجل المشاركة الفاعلة و المنتجة داخل المدرسة و خارجها في الحياة العامة.

ثانيا: مكونات المدرسة:

1- المعلم : يعتبر المعلم بمثابة مرشد وموجه والقائم على مد المتعلمين بمختلف الخبرات والمهارات والمعارف ، مستخدما وسائل وأساليب فنية تمكنه من أداء مهامه على النحو الأمثل ، ولا يتأتى ذلك إلا بضمان حقوق للمعلم والالتزام بتوفير كل ما من شأنه أن يساعده في تنمية شخصية وعقول المتعلمين بالمعلومات والأفكار والقيم الإيجابية ، حتى يتسنى للمتعلمين التفاعل الايجابي في النسق الاجتماعي التفاعلي الذي يعيشون فيه. ويتوجب على المعلم أن يقوم بالمهام الملقاة على عاتقه وهي:[15]

- استثارة دافعية التلاميذ نحو الإقبال على التعلم و بذل جهود مضاعفة قصد بلوغ التحصيل الدراسي الجيد
- التخطيط للدرس وتقديم المعرفة .
- توجيه النقاش بين التلاميذ وإدارته.
- الضبط و المحافظة على النظام .
- إرشاد التلاميذ.
- التقييم .

من أهم العوامل المدرسية التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية للطفل شخصية المعلم فهو مصدر السلطة التي يجب طاعتها والمثل الأعلى الذي يتمثل به الطفل ومصدر المعرفة لذا لابد أن يكون المدرس متسلحاً بالمعرفة والفضائل الأخلاقية والاجتماعية لأن تأثيره تأثيراً كبير في بناء الطفل اجتماعياً ونفسياً.

2- التلميذ / المتعلم : يمثل التلميذ طرفا مستقبلا للمعلومات والمعارف والخبرات من شخص راشد يسمى بالمعلم، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد فقط بل يعتبر التلميذ عنصرا فاعلا ونشطا في سيرورة العملية التعليمية/التعلمية، بحيث يتوجب على المعلم إشراك التلميذ في بناء المعارف والخبرات قصد تنمية القدرة لديه على بناء حياته ومجتمعه وذلك بحث التلميذ على البحث لتوسيع معلوماته ومدركاته والعمل على تجديدها دوما .

3- المنهاج :يعرف المنهاج حسب " **هاس**" بأنه « جميع الخبرات التي يمر بها المتعلمون في برنامج تربوي يهدف إلى تحقيق أهداف عامة عريضة وأهداف تدريسية خاصة مرتبطة بها وتم تخطيطها » . [15]

كان المنهاج يعني المقرر الدراسي ، ومع تطور المناهج بتطور التربية وتقدم المجتمعات بدأت المناهج تهتم شيئا فشيئا بالنواحي الجسمية والاجتماعية والنفسية ، كما أصبح التلميذ محور العملية التربوية بدلا من كون المادة الدراسية هي المحور الرئيسي.

ومنه ؛ يمكن القول بأن المدرسة هي مؤسسة تعليمية يتعلم بها التلاميذ الدروس بمختلف العلوم وتكون الدراسة بها عدة مراحل وهي الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، وتنقسم المدارس إلى مدارس حكومية ومدارس خاصة.

4-2- المنهاج الدراسي:

يعرفه تايلور بأنه جميع الخبرات التعليمية الموجهة للتلاميذ، والتي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية. ويمكن أن نركز في دراستنا على المنهاج الدراسي من خلال مقررات مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية للمرحلة الدراسية المتوسطة والثانوية.

يرتبط مفهوم المواطنة في منظومتنا التربوية أساسا بمقرر مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية ، وعليه نقصد بالمنهاج الدراسي في الدراسة الحالية مقررات مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية ، والتي يتم تحديدها من خلال محتوى الكتب المدرسية لمقرر التربية المدنية والتربية الإسلامية.

-ثالثا :عناصر المواطنة : تلعب المدرسة دورا محوريا في تنمية المواطنة انطلاقا من رؤية فلسفية واضحة، تشتق من فلسفة المجتمع الكائنة فيه و التي تعمل على تحقيق أهدافه، و لنجاحها لابد ان نعى عناصر المواطنة الاساسية[15]:

أ . الاحساس بالهوية:

تعتبر العنصر الأول من عناصر المواطنة ، فهي قد تكون واحدة او متعددة و في هذه الحالة يعرف المجتمع بمجتمع متعدد الثقافات ، ومصادر الهوية متعددة فهي إما محلية ، أو لغوية ، أو ثقافية ، أو دينية ، أو عرقية ، و الهوية الوطنية تعتبر المقوم الاساسي للمواطنة. في حين هناك من يرى بأن الهوية الوطنية من الافكار القديمة التي يجب رفضها ، و التأسيس لما يسمى بالمواطنة العالمية، والتي سوف تكون اساسا قويا لتربية المواطن من أجل الكوكب الارضي ككل ، وهناك من يقدم رؤية و سطية بين الوطنية و العالمية لتكون متعددة.

ب-الحقوق :

كل فرد يجب أن يكون عضوا في جماعة معينة في المجتمع ، هذه العضوية تساعده في الاستفادة من الفوائد التي تمنحها عضوية الجماعة ، كالحقوق المدنية و تتمثل في حق الفرد من الحياة و حقه في الأمان والملكية الخاصة ، اما الحقوق السياسية فالمواطن له الحق في التصويت عمن يمثله في الهيئات التشريعية او له الحق في تقلد الوظائف العامة في الدولة ، الى جانب الحقوق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والتي تبرز من خلال حق الفرد في الرفاهية وتكون العلاقة بين الفرد والسلطة وفق إطار الحقوق والالتزامات

ج-المسؤوليات و الواجبات:

تقتضي المواطنة والحقوق التي يحصل عليها الافراد القيام بمجموعة من المسؤوليات ، كالامتثال للقوانين الدولة ، ودفع المستحقات ، واحترام حقوق الآخرين ، والدفاع عن الدولة ، يرى البعض ضرورة الموازنة بين الحقوق والواجبات ، لكن ليس بالضرورة أن تتطابق الممارسة مع النظرية دائما ، وهذه النقطة تعتبر مرتكزا اساسيا ينبغي أن يعالجها منهج تربية المواطنة.[15]

د-المشاركة في الشؤون المدنية:

يقوم الفرد بالمشاركة في شؤون مجتمعه ، ويحرص على تحقيق آماله ، وطموحاته ، لان العزوف والتخلي عن المشاركة يفسح المجال لمن لا يحملون قيم المواطنة في العبث بتيسير الامور العامة للدولة.

هـ-تقبل قيم المجتمع الاساسية:

يختلف في فهمه وتطبيقه من مجتمع إلى أخر ومن دولة إلى أخرى ، وهو غالبا ما يكون موضوعا للمناقشة والجدل ، يعود الجدل فيه الى اختلاف وجهات النظر الفردية الى طبيعة القيم الأساسية للمجتمع ، وتحديد هذه القيم غالبا في ضوء الحقوق والواجبات التي تنص عليها قوانين الدولة ، ولكن هذه القيم قد تكون متجذرة تاريخيا في ثقافة المجتمع التي من ضمنها الدين الذي يؤمن به افراد المجتمع ، ولذلك فالمشكلة ليست في تحديد القيم ، او في من له الحق في تحديدها ،لكن المشكلة تكمن في كيفية تطبيق هذه القيم.

-رابعا:أهمية تربية المواطنة وأهدافها:

تأتي أهمية تربية المواطنة من حيث إنها عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع ، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية ، والأخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين ، واحترام النظم والتعليمات ، وتعريف الناشئة بمؤسسات بلدهم ، ومنظماته الحضارية ، وأنها لم تأت مصادفة بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مرير ، ولذا من واجبهم احترامها ومراعاتها. كما أن أهداف تربية المواطنة ال تتحقق بمجرد تسطيرها وإدراجها في الوثائق الرسمية ، بل إن تحقيق الأهداف يتطلب ترجمتها إلى إجراءات عملية وتضمينها المناهج والكتب الدراسية. [15]

وتتمثل أهمية تربية المواطنة في أنها:

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

ويمكن القول بأن **هدف تعليم المواطنة** كما يراه **(طارق ناريان):** هو تقديم برنامج يساعد التلاميذ على :

- أن يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية ، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم .- تطوير مهارات الاستقصاء والاتصال.
- تطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة إيجابية ومسئولة .
- تعزيز نموهم الروحي ، والخلقي ، والثقافي ، وان يكونوا اكثر ثقة بأنفسهم .
- تشجعهم على لعب دور إيجابي في مدرستهم وفي مجتمعهم وفي العالم.

-خامسا : سبل تنمية قيم المواطنة لدى التلميذ في المدرسة الجزائرية :[15]

لقد جاء في الوثيقة التي أعدها المجلس الأعلى للتربية في الجزائر تحت عنوان : " المباد ئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي ،" أهمية تنمية قيم المواطنة لد التلميذ في المدرسة ، من خلال إدراج عدة

عناصر ضمن الغايات التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها كما يلي:

1- بناء مجتمع متكافل متمسك معتز بأصالته وواثق بمستقبله ، يقوم على الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام عقيدة وسلوكا حضاريا ، وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة ، وفي الأمازيغية ثقافة وتراثا وجزء لا يتجزأ في مقومات الشخصية الوطنية التي يجب العناية والنهوض بها ، وإثراؤها في نطاق الثقافة الوطنية.

2- تكوين المواطن و إكسابه الكفاءات والقدرات التي تؤهله لبناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية ومستلزمات العصر ، وتوطيد الهوية الوطنية بترسيخ روح الانتماء للوطن والدفاع عن وحدته وسلامته ، والعقيدة الإسلامية السمجاء.

3- ترقية ثقافة وطنية تنبع من مقومات الأمة وحضارتها ، مع تنمية التربية من أجل الوطن والمواطنة بتعزيز التربية الوطنية والتاريخ الوطني.

4- امتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات القرن المقبل ، والتكيف مع مستلزمات العصر.

*** ومن أجل تنمية قيم المواطنة لدى التلميذ في المدرسة يرى(ناريان)**،أنه على المدرسة :تقديم برنامج خاص يساعد التلاميذ على :

1- أن يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية ، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم.

2- تطوير مهارات الاستقصاء والاتصال ، مع تطوير مهارات المشاركة ، والقيام بأنشطة ايجابية و مسؤولة .

3- تعزيز نموهم الروحي ، والأخلاقي ، والثقافي ، وأن يكونوا أكثر ثقة بأنفسهم ، مع تشجيعهم على لعب دور ايجابي في مدرستهم وفي مجتمعهم وفي العالم.

*** ومن جهته يرى (امبو سعيدي) أنه يجب اعتماد مفهوم المواطنة في المناهج الدراسية ، وذلك باعتماد الوسائل التالية:**

1- الأمثلة الواردة في الكتاب المدرسي ، ومختلا الصور والرسومات والأشكال.

2- الرحلات والزيارات الميدانية ، وعرض الموضوعات عن طريق القصص.

3- أسلوب التطبيقات العلمية ودراسة الحالة.

***وير ى (الحامد) أنه على المدرسة أن تلجأ لتنمية مجموعة من الكفايات لدى التلميذ في سبيل تنمية قيم المواطنة لديهم وذلك من خلال:**

1- ممارسة النقد الذاتي والمشاركة في اتخاذ القرار ، مع التحلي بالخلق الرفيع واستعمال العقل في الحوار ، واحترام آراء اخرين ، وتحمل المسؤولية وممارسة الأساليب العقلانية في الحوار.

2- ارساء القيم العلمية مثل : الأمانة ، الموضوعية ، حب الاستكشاف والمثابرة.

3- التربية على أداء الواجبات ، التمسك بالحقوق ، والإيمان بمباد العدالة الاجتماعية.

4- السعي على العمل بروح الفريق ، وممارسة العمل الجماعي والتطوعي ، مع الإيمان بالوحدة الوطنية باعتبارها ضرورة حتمية للتقدم.

5- دفع التلميذ للاهتمام بمشكلات وطنية ، وحماية انجازاته والحفاظ على استقراره مع تعليمه

تقدير المصلحة العامة ، وتقديمها على المصلحة الخاصة والتضحية من أجل الصالح العام
6- دفعه على الإيمان بالتعددية في إطار الوحدة الوطنية ، واستثمارها في مصلحة الوطن.

الخاتمة:

نظرا للتغيرات المتسارعة التي يشهدها المجتمع وما صاحبه من تقدم وعلمي وتكنولوجي مذهل اثر على كافة مناحي الحياة الاجتماعية والمعاصرة وما افرزته العولمة ، يتطلب الاستعداد والقيام بمجموعة من الاصلاحات للتصدي ومواكبة هذه التغيرات،فكسب رهان ونجاح المدرسة في أداء مهامها المتوطنة بها مرهون في ترسيخ قيم المواطنة وتعزيزها بين التلاميذ،ويبقى الفضاء التربوي حقلا خصبا لنشر قيم وثقافة المواطنة والدعوة الى الحوار المتمدن ،ورفد المجتمع بأفراد واعين وجرأة في المطالبة بحقوقهم وأداء واجبهم نحو وطنهم والدفاع عنه ضد الأخطار الداخلية والخارجية ،واستجابة للتحولات الحياة المعاصرة. ومسئولية التربية في مجال تنمية قيم المواطنة ينصب في اتجاهين يكمل أحدهما الأخر الأول يتمثل في إكساب وتنمية القيم المرتبطة بالمواطنة بينما الثاني يتمثل في بناء الاتجاهات الإيجابية نحو هذه القيم ومحصلة هذين الاتجاهين هو بناء الوعى بقيم المواطنة لدى الطلاب وترجمته إلى أسلوب عملي وممارسات يومية وهذه مسئولية كافة مؤسسات التربية الرسمية وغير الرسمية حيث تتطلب تكاملاً بين الأسرة والمدرسة وكافة مؤسسات المجتمع.

فتأسيس مجتمع مدني حي و فاعل في الجزائر يجب أن يبنى على قاعدة المواطنة الصحيحة و الفاعلة،كما أن قيام مواطنة حقيقية و فاعلة ضمن مجتمع مدني حي يجب أن ترتكز على وجود شراكة حقيقية بين كل مؤسسات المجتمع.

-توصيات الدراسة:

1- تضمين قيم المواطنة في المناهج التعليمية والدراسية والتأكيد على أهمية تدريس التربية المدنية و الوطنية منذ المراحل الأولى للتعليم تحقيقا لهدفها الأساسي في بناء المواطنة و المجتمع الديمقراطي.

2-توعية القائمين و أطراف العملية التعليمية بتوظيف قيم المواطنة ونشر ثقافة لمواطنة وغرسها في نفوس التلاميذ من خلال الفصل الدراسي.

3- القيام بحملات التوعية وبرامج الاعلام والتحسيس بقيم المواطنة كسلوك حضاري وتعزيزها في نفوس التلاميذ وسلوكياتهم داخل المؤسسات التربوية.

4- دعم الانشطة الثقافية والتربوية التي تمكن التلاميذ من المشاركة الجماعية في في الانشطة الاجتماعية والثقافية للمجتمع المحلي.

5- زيادة الوعي والاهتمام بنشر ثقافة وتعزيز قيم المواطنة تعزيز الدروس الخاصة بالقيم الوطنية من خلال صياغة الحوار وفتح الحوار القضايا العامة و الأحداث الحالية.

6- تنظيم برنامج أعمال تطوعية واجتماعية مختلفة لخدمة الوطن و المواطن.

7- إدماج حقوق الانسان في مناهج التربية المدنية و الوطنية من اجل وقف انتشار الثقافات المناقضة لها وإعاقة بناء الدولة المدنية الحديثة.

8-إجراء الدراسات و البحوث حول مدى الالمام بالمواطنة من منظور حقوق الانسان على المتعلمين و المعلمين و الادارة المدرسية للنظر في مدى إلمامهم.

قائمة المراجع:

1-إيمان بنت حسين بن الحسن الأمير(2016): **دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدل طالبات المرحمة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات**،المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،المجلد 5،العدد 2 ،شباط ،ص 20.

2-بلعسلة فتيحة (2017): **دور المدرسة الجزائرية في تنشئة الفرد على قيم المواطنة: قراءة تحليلية لبعض الدراسات** ،**أماراباك** :مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا ،المجلد 8،العدد 25 ، ،ص 25.

3-حمدي أحمد عمر علي(2017) : **دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة وتمثلها لدى الطلاب في ظل تحديات العولمة**،دراسة ميدانية لعينة من طلبة جامعة أسيوط وسوهاج ، مصر،مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية،المجلد 14 ، العدد 1 ، يونيو ،ص 74.

4- روز عيسى(2016) : **دور الإدارة المدرسية في تعزيز الانتماء الوطني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي و معلميهم من وجهة نظر المديرين أنفسهم** ،مجلة جامعة البعث – المجلد 38 ،العدد 8 ،ص 60.

5- زهاج حورية وميلودي خضرة (2017):**دور الأستاذ في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ التعليم المتوسط – دراسة ميدانية بدار الشيوخ ولاية الجلفة**–اشراف جلودي رشيد ،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر علم اجتماع التربية،قسم العلوم الاجتماعية،كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة زيان عاشور الجلفة ، ،ص 13.

6- سعد الدين بوطبال وسامية ياحي (2016) : **دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين مرحلة التعليم المتوسط والثانوي –انموذجا**– مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية،لعدد 23 ، مارس ، ص 95.

7-سميرة شريط(2015):**الجامعة ودورها في تنمية قيم التربية البيئية** ،إشراف: سامية حميدي ،أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع،تخصص علم اجتماع البيئة،جامعة محمد خيضر –بسكرة– ص 12-13.

8-سيف بن ناصر المعمري (2015) : **المواطنة و التربية مقاربة منهجية** ،مجلة تنمية الموارد البشرية – العدد الحادي عشر – ديسمبر ، ص 176 .

9-شافية غليط (2020): **دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة "الحلم والممارسة" –دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية –سنة خامسة ابتدائي**–حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية ، العدد 22 ، ديسمبر ،ص 526 .

10-صلاح الدين شروخ:**علم الاجتماع التربوي**،دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابة ، الجزائر، د-ط ، د- ت ، ص 121.

11-عبد الباسط هويدي و الساسي حوامدي (2016) : **المناهج التربوية و دورها في تنمية قيم المواطنة**،مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية –جامعة الشهيد حمة لخضر– الوادي ، االعدد 15 ، مارس ،ص .54

12-عبد السلام العوامرة ومحمد الزبون (2014): **دور الجامعات الأردنية الرسمية في تعزيز تربية المواطنة وعلاقتها بتنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبة آليات العلوم التربوية من وجهة نظرهم** ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث لعلوم الانسانية ،المجلد 28 ،العدد (1) ،ص 193.

13-عصمت حسن العقيل وحسن أحمد الحياري (2014): **دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة،** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ،10عدد 4 ،،ص 521.

14-محمد الأمين دوقاني (2017) : **دور المدرسة فً تفعّل قّم المواطنة – دراسة سوسّيولوجّية لمناهج التربّة المدنّية لدول المغرب العربً والجزائر و تونس والمغرب نموذجا**– اشراف سعيدات الحاج عيسى ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل.م.د في : علم الاجتماع والأنثروبولوجيا ، كلية العلوم الاجتماعية ،جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم،ص 24.

15-ندى علي حسن بن شمس (2017):**المواطنة في العصر الرقمي نموذج مملكة البحرين** ، معهد البحرين للتنمية السياسية ،سلسلة دراسات ، ص 50–51.

إصلاحات المدرسة الجزائرية بين الأدلجة والثّوابت الوطنية (المشكلات المركبة و الرُّؤى المُغيّبة).

Algerian school reforms between national ideologies and constants (complex problems and absent visions).

المؤلف الأوَّل: أ. محمَّد حناي.

الرُّتبة العلمية: أستاذ مساعد (أ).

المؤسسة التَّابع لها: جامعة الوادي – الجزائر.

المؤلف الثَّاني: د. التِّجاني مياطه.

الرُّتبة العلمية: أستاذ محاضر (أ).

المؤسسة التَّابع لها: جامعة الوادي – الجزائر.

الملخص:

المدرسة قاعدة أساسية في البناء المجتمعي تحتاج دائما إلى رعاية ومتابعة وإصلاح، لأجل التَّحديث والتَّطوير، حتى تفي بالغرض الذي وُجدت من أجله ألاَ وهو بناء المجتمع السَّليم ذو التَّطلعات الرَّيادية.

في سنة 1994م أدخلت اصلاحات على المناهج الدِّراسية، سُمِّيت حينه بـِ"التَّعديلات على المناهج" – في كل الأطوار –، وتبعتها تعديلات أخرى سنة 1996م؛ ما يظهر الحاجة للإصلاح التَّربوي.

بحلول سنة 2000م انطلق قطار إصلاح المنظومة التَّربوية بتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التَّربوية التي شملت 153 عضوا، عُوِّل فيها على أدى اللجنة الأوَّلى "لجنة الإصلاح البيداغوجي" التي تبنى أعضاؤها تياراً مُعيناً مُعادٍ للثوابت الوطنية الجزائرية، ما أدى بهم إلى فرض أطروحاتهم ونظرتهم للإصلاح، هذه الإصلاحات الموجهة أدت إلى وضع مناهج تربوية تعليمية على مقاس التَّيار التَّغريبي.

الكلمات المفتاحية: المنظومة التَّربوية– الإصلاح التَّربوي– التَّخطيط التَّربوي– الأدلجة– الثَّوابت الوطنية.

Summary:

The school is an essential foundation in community building that always needs to be nurtured, monitored, and reformed for modernization and development in order to fulfill its purpose of building a sound society with pioneering aspirations.

In 1994, reforms were introduced in the curriculum, called “modifications to the curriculum” - in all phases - followed by other modifications in 1996, demonstrating the need for educational reform.

By the year 2000, the reform of the educational system started with the inauguration of the 153-member National Committee for the Reform of the Educational System.

These targeted reforms have led to the development of educational curricula on the scale of the experimental current.

Keywords: educational system - educational reform - educational planning - ideology - national constants Keywords.

مقدمة:

إنَّ أيَّ أمَّة تريد العيش الكريم وبلوغ الرِّيادة، لبدَّ لها من الاستثمار في العنصر البشري، من خلال التَّربية والتَّعليم والمعبَّر عنها بالمنظومة التَّربوية، المنبثقة من رؤى داخلية في إطار تطلعات الشَّعب ومواثيق البلاد، حتى

تحافظ على ثوابت الأمَّة الوطنية وتكرِّس كلّ عادات وتقاليد المجتمع، كي تحافظ على خصوصيته، مع ترك دفَّة التَّلاقح المعرفي والفكري العلمي مُنفتحاً، ليؤَسَسَ ويَشُبَّ ويَشُدَّ عودهُ ويكمل بناءه من خلال تخطيط تربوي يتضمن نوافذ عالمية، يمكن الولوج من خلالها إلى الثَّقافات الأخرى ومعرفة الآخر.

في هذا الإطار جاءت إصلاحات المنظومة التَّربوية الجزائرية، التي عبَّرت عليها العديد من النُّصوص التَّنظيمية، النَّاظمة للإصلاح التَّربوي في الجزائر، كالقانون التَّوجيهي للتربية **08/04**، كذلك عبَّرت عنها بعض المؤلفات مثل: كتاب وزير التَّربية الجزائري "بوبكر بن بوزيد"، الموسوم بعنوان: "إصلاح التَّربية في الجزائر رهانات وإنجازات"، و كتاب الدُّكتور "عبد القادر فضيل" الموسوم بعنوان: "المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات"، وكتاب الدُّكتور "توفيق زروقي" المعنون بـِ: "النِّظام التَّربوي في الجزائر"، وكتاب "مذكرات شاهد" للمؤلف "رابح خدوسي"، الذي تناول فيه مُجريات عملية الإصلاح، وكذا أعمال الملتقى الدُّولي المنعقد بجامعة محمَّد خيضر – بسكرة (الجزائر)، بتاريخ: **10/09** ماي **2011م** بعنوان: "الإصلاح التَّربوي في الجزائر نحوى رؤية تقويمية"، والذي تطرق إلى مسيرة الإصلاح حتى تاريخ انعقاده. نهيك عن النَّشريات التي تصدرها وزارة التَّربية الوطنية المُعنونة بـِ: "نوافذ على التَّربية"، وكتاب "الحصاد السَّنوي التَّربوي"، كلَّ هذا الزَّخم التَّوثيقي والانتاجي تناول واقع التَّربية في الجزائر.

وحتى نتعرف على إصلاحات المنظومة التَّربوية بالجزائر ارتأينا طرح الإشكالية التَّالية: «ما أسس البناء وكذا الأخطار التي حدقت بعملية إصلاح المنظومة التَّربوية الجزائرية»؟

مُضيفين في معالجتنا لهذه الإشكالية شيئاً جديداً، ألاَ وهو الأدلجة التي وقعت فيها إصلاحات المنظومة التَّربوية، نهيك عن الأخطار التي وقعت أثناء بناء المناهج والكتاب المدرسي.

وحتى نُجيب عن هذه الإشكالية استعنا بعدَّة أسئلة مساعدة هي:

1)- كيف انطلقت عملية الإصلاح التَّربوي وما الأسس التي قامت عليها؟

2)- ما المخرجات التي توصلت لها الجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التَّربوية؟

3)- ما الأخطاء والأخطار التي حصلت أثناء تطبيق مناهج الإصلاح؟ – الجيل الأوَّل و الجيل الثَّاني-.

أوَّلاً: عملية إصلاح المنظومة التَّربوية الجزائرية وأسسها:

أدَّت المدرسة الجزائرية في مسارها التَّربوي عبر المراحل التَّاريخية دوراً مُهماً في الحفاظ على المقوِّمات الأساسيَّة للشعب الجزائري وتنويره، مُروراُ بالمدارس الحرَّة كالكتاتيب القرآنية والزَّوايا ومدارس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، الذين حافظوا على الشَّخصية الجزائرية، لغةً وديناً ومواطنة خلال فترة الاحتلال الفرنسي، الذي أسَّس بدوره مدارس لأبناء المعمرين ولقلة من الجزائريين، معظمهم من أبناء العائلات القريبة من دوائره، كي يُدعِّمَ بهم شرعيته في احتلال الجزائر[15]... وبعد الاستقلال سنة **1962م**، سار النِّظام التَّعليمي بالجزائر وفق النِّظام الموروث عن عهد الاحتلال مع بعض التَّغيير في المناهج والبرامج، إلى أن جاءت أمرية **16** أفريل **1976م**[15]، ومعها الإصلاح التَّربوي حيث ظهر التَّعليم الأساسي بنصوص ومحتويات وآفاق جديدة تعتمد على جزأرة التَّعليم[15] وتعريبه ومجانيته وديمقراطيته وإجباريته لمدة تسع(**9**) سنوات دراسية، مع توجهه التِّكنولوجي[15].

لكن التَّطورات العلمية السَّريعة والمتسارعة، والتَّقدم العلمي الهائل، والثَّورة الرَّقمية، فرضت على المنظر التَّربوي الجزائري البحث في إصلاح المنظومة التَّربوية للمدرسة الأساسية، فكيف بدأت عملية الإصلاح التَّربوي؟

1)- عملية إصلاح المنظومة التَّربوية الجزائرية:

استشعر القائمون على الشَّأن التَّربوي بالجزائر، الخطر المحدق بالمنظومة التَّربوية للمدرسة الأساسيَّة[15] التي لم تعد مواكبة لروح العصر لناحية طرق ممارستها للفعل التَّدريسي، وممارستها وتوجيهها للعمل التَّربوي في أوساط النَّشء الجزائري، حيث أنَّ المدرسة الأساسيَّة بالجزائر كانت تعتمد على الفعل القرآني أكثر من الكتابي التَّعبيري الذي يحرِّر ملكة الفكر ويُطلق العنان لخيال المتمدرس – التِّلميذ – حتى يُعبِّرَ عما يُريد من خلال التَّعبير والكتابة[15].

وحتى تكون المنظومة التَّربوية أكثر ملاءمة ومواكبة للعصر جاءت تعديلات سنة **1994م** التي أدخلت على كافة المناهج[15] تخفيفاً وتعديلاً وإضافة وحذفاً، تماشياً مع التَّحولات المؤسساتية والاجتماعية والثَّقافية والاقتصادية والعلمية والتِّكنولوجيَّة التي شهدتها الجزائر[15] بعد إرساء التَّعددية سنة **1989م**[15].

وفي إطار التَّحسين المستمر للعمل التَّربوي وجعله أكثر فعالية ومردودية، وعلى ضوء تعديلات سنة **1994م**، وبناء على نتائج الملتقيات التَّقويمية وتقارير المربين واقتراحاتهم[15]، تمَّ تقديم طبعة جديدة للمناهج التَّعليمية سنة **1996م**[15].

تمَّ العمل بهذه التَّعديلات وفق النَّسق المعهود مع تغيير بعض المصطلحات، فبعدما كان المعلِّم يقول أثناء تحضير مذكرته: (ما يقوله المعلم)، وفي الجهة المقابلة في المذكرة المعدَّة للدرس يكتب (ما يقوله التِّلميذ)؛ وقع تغيير وهو ادخال مفهوم بيداغوجية الأهداف ضمن مناهج التَّدريس، والذي يتطلب من المعلم ترجمة هذه الأهداف الخاصة بالدُّروس إلى أهداف إجرائية، يتمُّ تحقيقها خلال عملية التَّدريس والنَّشاط التَّعلُّمي التَّعليمي، ما يُحتم عليه الغوص في بحر صياغتها صياغة سليمة كي تكون قابلة للقياس، وتوفير ما يتطلبه الفعل التَّربوي[15]، كبديل يحلُّ محلَّ المناهج والطُّرق والأساليب المألوفة في حقل التَّربية والتَّعليم[15].

ونظراً للأهمية التي تكتسيها التَّربية كونها تُعدُّ الوسيلة الأساس لتغيير المحيط الاجتماعي والسِّياسي والاقتصادي، وأمام الهزات والأزمات التي أصابت الجزائر في عمقها الاجتماعي، ضِفْ إلى ذلك واقع المدرسة الجزائرية، الموصوفة بالمريضة والمنكوبة التي تحتاج إلى تشخيص وتحليل وإنصاف وإصلاح جذري يمُسُّ جميع جوانبها، مثل: البرامج و المناهج والمواقيت والهياكل والنِّظام المدرسي والتَّكوين والمؤطرين المسيرين...إلخ، تمَّ حلّ "المجلس الأعلى للتربية" وتنصيب "لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التَّربوية" في ماي **2000م**[15]، الهدف منها الخروج باقتراحات عملية دقيقة وجريئة للنهوض بالتَّربية والتَّعليم، ومن خلاله كافة المنظومات الاجتماعية الأخرى في الجزائر[15].

لقد كان لهذه اللجنة الإصلاحية مهمة رئيسية حددها المرسوم الرِّئاسي **2000/101م** المؤرخ في: **05** صفر **1421هـ** الموافق **09** ماي **2000م**[15]، حيث تنص المادة **(02)** منه على: تكليف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التَّربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع

العناصر المكوِّنة لمنظومة التَّربية والتَّكوين المهني والتَّعليم العالي ودراسة إصلاح كلِّي وشامل للمنظومة التَّربوية على ضوء هذا التَّقييم[15].

نُصِّبت اللجنة بتاريخ يوم: الثُّلاثاء **13** ماي **2000م** صباحاً بقصر الأمم بنادي الصَّنوبر، وبحضور العديد من الشَّخصيات الثَّقافية، ورؤساء الجمعيات والأحزاب السِّياسية، ورؤساء مؤسسات الدَّولة التَّشريعية والتَّنفيذية، وعلى رأسهم رئيس الجمهورية "عبد العزيز بوتفليقة" في حفلٍ رسمي لأجل تنصيب اللجنة وألقى فيه خِطاباً مُطولاً قال فيه: «إنَّ التَّربية ترهن مصير الآتي من الأجيال وترهن في نفس الوقت تطور مجتمعنا وانسجام توازنه كما ترهن التَّنمية الاقتصادية والعلمية والتِّكنولوجية لوطننا وكذا اشعاع شخصيتنا وثقافتنا في العالم»[15].

هذا الخطاب أردفه برسالة سُلمت للأعضاء كي تساعدهم في رسم معايير تشخيص المنظومة والسَّير بِها قُدُماً[15].

باشرت اللجنة التي بلغ عدد أعضائها **157** عضواً برئاسة "عبد الرَّحمان حاج صالح"، – ومن بعده "بن علي بن زاغو[15] – عملها. وفي الفترة الممتدة بين: **31** ماي و **01** جوان **2000م** تمَّ إنشاء لجان العمل، وهي:

1)– لجنة الإصلاح البيداغوجي **(43 عضواً)**.

2)– لجنة نظام تكوين المكونين **(18 عضواً)**.

3)– لجنة تجديد وتنظيم المنظومة التَّربوية **(27 عضواً)**.

4)– لجنة الوسائل المادية للإصلاح **(07 أعضاء)**، حلَّت فيما بعد بمبرر صعوبة تسييرها وعوضت بفوج؟!

5)– لجنة جامعة الغد والبحث العلمي **(15 عضواً)**[15].

وبعد اختيار الأعضاء الحاضرين وانتسابهم للجان بكلِّ حرية، تبيَّن أنَّ الاختيار كان في أكثريته مُنصباً على اللجنة رقم **(01)**، "لجنة الإصلاح البيداغوجي" – ما يُظهر النِّيَّة المبيَّتة في الأدلجة –، في حين افتقرت لجان أخرى إلى الحدِّ الأدنى من الأعضاء، ما أدى بتذبذب في التَّقارير وعدم انسجام مع قيم الأمَّة وتطلعات الشَّعب، بل أنَّ الدَّافع على ما يبدو هو الاستغناء عن المدرسة القائمة، والبحث عن تصور لمدرسة أخرى غير جزائرية[15].

باشرت اللجنة **(01)** عملها ضمن أفواج وكانت أوَّل مهمة عملية لها هي دراسة الوضع الرَّاهن للمنظومة التَّربوية في المجال البيداغوجي. فما الأسس التي قامت عليها الدِّراسة والإصلاحات؟

2)– الأسس التي قامت عليها إصلاحات المنظومة التَّربوية:

في الدَّورة الثَّالثة التي عُقدت يومي: **10/09** جويلية **2000م** بنادي الصَّنوبر، برزت اقتراحات وإجراءات ضرورية واستعجالية يمكن تطبيقها في المجالات المعتبرة الجديرة بالأولوية، ابتداءً من الدُّخول المدرسي لسنة **2001/2000م**.

ومن المقررات المستعجلة مايلي:

- فتح المدارس بعد الدُّروس المسائية، وإنشاء تعاضدية تهتم بمشاكل السَّكن الممكن أنْ تمنحها للمعلمين

ومُتقاعدي التَّعليم وتحسين الظُّروف المادية للدراسة.

- التَّكفّل بتحسين برنامج مكافحة العنف والمخدرات ونشر ثقافة السِّلم داخل المؤسسات التَّربوية[15]، ودعم المساعدات الاجتماعية الممنوحة للتلاميذ الأكثر احتياجاً في المناطق المحرومة والنَّائية.
- دعم وحدات الكشف والمتابعة الخاصة بالصِّحة المدرسية[15]، وكذا مراكز المساعدة السَّيكولوجية الجامعية، وتعيين نفسيين على مستوى جميع أطوار التَّعليم[15].
- تسهيل الوصول إلى الوثائق والتَّبادلات العلمية مع الخارج.

وقد قوبلت هذه الاقتراحات بالموافقة الجماعية[15].

أمَّا الاقتراحات الأخرى التي جاء بها التَّقرير ونالت قِسطاً وافراً من النِّقاش والجدل، هي:

- إلغاء نظام الكليات.
- إحداث مناصب شغل جديدة للتقليل من العجز في التَّأطير
- إعادة التَّركيز على المواد المهيكلة.

وتتضمن النُّقطة الأخيرة ما يلي:

- زيادة الحجم السَّاعي المخصص لتدريس اللغات الأجنبية ليصل إلى **8** ساعات أسبوعياً[15] قصد تحسين المردود، وهذا لاستيعاب التَّلاميذ بشكل أحسن للُّغة التي يدرسونها، وذلك دون تأثير على أداء المعلمين (**8** ساعات × **3** وحدات بيداغوجية = **24** ساعة).
- تخفيف برنامج "المجموعات" وزيادة البرنامج المخصص لحل المسائل.
- إدماج التَّربية المدنية والتَّربية الإسلامية ضمن مادة واحدة؛ وإعادة تركيز برنامج التَّربية الدِّينية حول تدريس الأركان الخمسة للإسلام وبعض السُّور القرآنية التي تسمح بالقيام بفريضة الصَّلاة.
- إعادة الاعتبار لامتحان السَّنة السَّادسة والتَّركيز على المواد المهيكلة، مع اعتمادات المعاملات التَّالية:

1/- اللغة العربية: المعامل.**4**.

2/- اللغة الأجنبية: المعامل.**3**.

3/- الرِّياضيات: المعامل.**5**.

أمَّا المواد الأخرى فينجز التَّلاميذ فيها فصلياً اختبارات تضاف معدلاتها إلى معدل امتحان السَّنة السَّادسة و تحسب للانتقال إلى السَّنة السَّابعة مع اعتماد المعامل "**1**".

وبعد مناقشات طويلة رُفض التَّالي:

- زيادة الحجم السَّاعي للغات الأجنبية والمقصود بها الفرنسية على حساب اللغة العربية.
- إدماج التَّربية المدنية والتَّربية الإسلامية ضمن مادة واحدة[15].

ومن خلال هذا المسار والإنكباش العلمي، يتضح أنَّ الأسس التي قامت عليها الإصلاحات كانت مبنية على تقارير وأعمال اللجنة (**01**)، التي حاولت جاهدة أدلجة المنظومة التَّربوية الجزائرية وجعلها تابعة لمنظومة القيم الفرنكوفونية[15]، ذات التَّوجهات التَّغريبية[15].

ثانياً: مخرجات لجنة الإصلاح للمنظومة التَّربوية الجزائرية:

لقد عملت اللجان الخمسة التي وُزِّعَ عليها المختارون لأجل إصلاح المنظومة في خطٍ متوازٍ بوتيرة متسارعة، لمدة تسعة (**9**) أشهر[15]، لكن الملاحظ أنَّ المعوَّل عليه كان اللجنة رقم (**01**) "لجنة الإصلاح البيداغوجي"، التي كانت المحور الذي تدور حوله كل المخرجات. فماهي أهم المخرجات التي استندت لجنة الإصلاح؟

1)- المقترحات وتوجيه المخرجات:

ما قامت به "لجنة إصلاح المنظومة التَّربوية" وعلى رأسها "لجنة الإصلاح البيداغوجي"، هو عبارة على تخطيطٍ تربويّ[15] الهدف منه لم يكن واضحاً للعيَّان والمتتبعين للشَّأن التَّربوي والتَّعليمي كما ينبغي، أهو إصلاح أم ترميم؟![15] لكنه استند إلى نقاشات أخذت طابع الحدَّة في كثير من الأحيان، وأظهرت حدَّة الصِّراع بين التَّيار الفرنكوفوني والتَّيار العروبي بالجزائر، كما بيَّنت طبيعة الصِّراع بين التَّغريبيِّن والوطنيين بالاستناد إلى النِّقاط التَّالية:

أ)- لغة التَّدريس (الصِّراع بين دُعاة الفرنسية ودُعاة التَّعريب):

أوَّل خلاف نشب في "لجنة الإصلاح البيداغوجي" كان حول نتائج التَّشخيص، بحيث رفض بعض الأعضاء جعل اللغة العربية مِشْجباً لتعليق الفشل المدرسي، لأنَّ العربية كغيرها من اللغات إنَّما تنمو وتتطور وتتجدد بأهلها عن طريق تحديث الطَّرائق والمراجع وتحسين التَّأطير للحفاظ على الخصوصية الثَّقافية[15]. لكن أوصياء اللجنة تحدثوا باستحياء عن مكانة العربية وتقصيرها وعن صدمة الطَّلبة في الجامعة لمَّا يجدون مواد تُدرَّس بالفرنسية، وضرورة إيجاد حلٍّ لهذه المشكلة، وعن وجوب إنقاذ المدرسة من الأدوات اللغوية العقيمة – المقصود بها العربية – ووجوب إدخال اللغات الأجنبية[15].

وأثناء انعقاد أشغال "لجنة الإصلاح البيداغوجي" أيام: **22/16/15** نوفمبر **2000م** بنادي الصَّنوبر اتجهت الأشغال باتجاه مُحاكمة اللغة العربية على أساس أنَّها مُقصِّرة ينبغي تَدجينها وحبسها وفسح المجال للفرنسية كلغة علم ولغة تدريس كي تُعوِّض العربية المعاقة والمعاقبة! ! ! في هذه الأثناء أبرز التَّيار الوطني مُعلناً توجهه إلى طلب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أوَّلى، ودافع عن ذلك مُستنداً إلى حججٍ وبراهين[15] حتى آخر جلسة في آخر دورة من دورات المنظومة التَّربوية المنعقدة يوم: **15/03/2001م**[15].

وكان مقترح الإنجليزية أوَّلاً، مُفاجئاً لأنصار الفرنسيَّة ولم يتصوروا أنْ يتحوَّل النِّقاش بل الحديث عن اللغات الأجنبيَّة وأيهما أفضل وأصلح للتعليم؟

وكان للتصويت الذي عُرِض على الجمعيَّة العامة المنعقدة بتاريخ: **24/23** نوفمبر **2000م** اقتراحين حول اللغات، هما:

- الفرنسيَّة كلغة أوَّلى ثمَّ الإنجليزية.
- الإنجليزية كلغة أوَّلى ثمَّ الفرنسيِّة.

فوجد الرَّأي الثَّاني أنصاراً كثر في الجمعيَّة العامة، وكانت كلّ مداخلات المتدخلين مشفوعة بأدلة وحجج وبراهين ممَّا شكَّل صدمة كبرى لتيار الفرنسة، النَّاقم على سياسة التَّعريب[15].

ب)- لغة التَّدريس في الثَّانوي:

نوقش موضوع تدريس المواد العلميَّة في الثَّانوي من جوانب مُتعدِّدة وكانت التَّصورات تسعى إلى تحسين الأداء والتَّلقي لتمكين الطَّلبة من تجنب الصَّدمة نتيجة عدم الانسجام اللغوي في التَّعليم الجامعي الذي تُدرَّس فيه المواد العلمية باللغة الفرنسية، فتمَّت عدَّة اقتراحات منها: تكثيف السَّاعات المقررة للغة الفرنسيَّة في التَّعليم الثَّانوي أو إدراج مادة جديدة لهذه اللغة تتضمن المصطلحات أو فترة خاصة لتعزيز مكتسبات الطَّلبة في اللغة الفرنسية خلال الشُّهور الأوَّلى من التَّعليم الجامعي.

لكنَّها اقتراحات لم تُرض الطَّرف الذي يُريد فرنسة التَّعليم في الثَّانوي، وتحدث الأعضاء بإسهاب عن تجارب بعض البلدان مثل: الكويت وعُمان ولبنان والمغرب وتونس وسوريا، هذه الأخيرة التي تنفرد بتعليمها المعرب في جميع المواد والشُّعب وفي جميع مراحل التَّعليم من الابتدائي إلى الجامعي[15].

وبعد كل هذا النِّقاش، وبدفع ضاغط من اتجاه معين، وقع تصويتاً فجأت نتيجته **13** صوتاً وافقت على تدريس المواد الرِّياضية للغة الفرنسيَّة في التَّعليم الثَّانوي[15].

ج)- مادة التَّربيَّة الإسلاميَّة:

في يوم **12** ديسمبر **2000م** اجتمعت "اللجنة الفرعية للإصلاح البيداغوجي"، وتمَّ ورقة عمل في موضوع التَّربيَّة الإسلاميَّة لقيت قبولاً واستحساناً من قبل المجموعة الحاضرة، وتضمنت الاقتراحات العناصر التَّالية:

- ✓ إدماج التَّربيَّة الإسلاميَّة والتَّربيَّة المدنيَّة تحت عنوان التَّربيَّة الخُلُقيَّة.
- ✓ اقتصار محتوى ما يُدرس من الإسلام في الأركان الخمسة وبعض الآيات القرآنيَّة من مختلف السُّور.
- ✓ دراسة الدِّيانات الأخرى حتى اليهودية ابتداءً من التَّعليم الثَّانوي!

في هذا الجزء لا نعرف ما السِّر في الدَّمج وخلق معطى جديد تحت مسمى "التَّربيَّة الخلقيَّة"، وما السِّر في تقديم مقترح "الدِّيانة اليهودية"، أهو بسبب الانفتاح على الدِّيانات الأخرى، أم هناك لوبيات خفية تريد تدجين الإسلام من خلال طمس مفهوم التَّربية الإسلاميَّة والقضاء على مقوِّمات الشَّخصية الجزائرية.

كما تمَّ تقديم مقترحات عملية أخرى من التَّيَّار العروبي الجزائري، تمثلت في: إنشاء هيئتين وطنيتين جديدتين للتربيَّة مستقلتين عن وزارة التَّربيَّة استقلالاً تاماً، وهما:

- ✓ هيئة التَّفكير والبحث والتَّخطيط جاءت في التَّقرير الوطني باسم المجلس الوطني للتربيَّة والتَّكوين (وهي تمثل السُّلطة التَّشريعيَّة).
- ✓ هيئة للتقويم والمتابعة جاءت في التَّقرير النِّهائي باسم المرصد الوطني للتربيَّة والتَّكوين (وهي تمثل السُّلطة القضائيَّة)، أمَّ وزارة التَّربيَّة فإنَّها تبقى الجهاز التَّنفيذي.

هاتين الهيئتين دللتا على البعد الإستراتيجي الذي يملكه هذا التَّيَّار في نظرته للأشياء وطرق معالجتها بعيداً عن التَّأثيرات السِّياسية، بل بروح وطنية جامعة، فلاقتا قبولاً واستحساناً من طرف الجميع[15].

2)- خلاصات عمل لجنة الإصلاح:

جاءت الخلاصات مشوهة لأنَّها حملت رأي الاتجاه التَّغريبي، وهذه أهم الملاحظات الموجهة بعد قراءة التَّقرير النِّهائي المكوَّن مما يزيد على **1000** صفحة:

ورد في الصَّفحة **149** من التَّقرير العبارات التَّالية:

«قد حصل الإجماع في صلب اللجنة الفرعيَّة لإصلاح البيداغوجيا حول النِّقاط التَّالية:

1)- هي الفرنسية اللغة المفيدة للجزائر – للتعامل مباشرة مع الفكر والمعارف الإنسانيَّة! – [15].

في التَّعليم العالي يتواصل تدريس المواد العلميَّة والتِّكنولوجيَّة والطِّبيَّة باللغة الفرنسيَّة.....إلخ.

2)- بالنّسبة للسنوات القليلة الآتية تُدمج الفرنسيَّة بوصفها اللغة الأجنبية الأوَّلى والإنجليزيَّة الثَّانيَّة».

أيُّ اجماع حصل والأعضاء منذ شهر أكتوبر **2000م** ما يقارب **6** أشهر حتى قراءة التَّقرير وهم يقترحون إدراج اللغة الإنجليزيَّة كلغة أوَّلى ومواصلة تعريب المواد الدِّراسيَّة في التَّعليم العالي.

وممّا قامت به اللجنة في تقريرها العام، إهمالها لمقترحات الأعضاء وحذف آرائهم، ومنها:

حذف أكثر من **60** اقتراحاً بخصوص: التَّوقيت المدرسي، تطوير تعليم اللغة العربية، تدريس اللغات، تكوين المكونين، التَّربية الجنسيَّة، تطوير البرامج والمناهج، التِّكنولوجيا الحديثة، و محو الأميَّة.

ومن المحذوفات أيضاً: مفتش الأكاديميَّة وشروط تعينه، وشهادة التَّبريز وشروطها.

كذلك تمَّ اكتشاف تغييب اسم الأديب "الطَّاهر وطار" في الصَّفحة **145**، وتعويضه بأسماء أدبية جزائرية أخرى رغم وجود اسمه في التَّقارير السَّابقة للجنة الفرعية الأوَّلى... وهو أكثر من غيره الذين ذُكرت أسماؤهم إنتاجاً وترجمة وانتشاراً، فما هو السِّر في شطب اسمه من التَّقرير يا ترى[15]؟! ! !

ومن المغالطات ما يلي:

ورد في الصَّفحة **209** العبارة التَّالية: «التَّحولات السَّريعة في ميادين مختلفة من المعرفة... تستوجب التَّكفل بتعليم النَّظريات الأكثر حداثة باللغة الفرنسية وباللغتين (يقصد الفرنسيَّة والعربيَّة)».

والمعلوم أنَّ النَّظريات الأكثر حداثة هي: باللغة الإنجليزية[15].

وفي الصَّفحة **36** وردت العبارة التَّالية: « الفرنسيَّة ذات استعمال واسع في مجتمعنا وعلى مستوى الشَّعب». هذا الوصف مغالطة وهو مبالغ فيه، لأنَّ استعمال الفرنسيَّة مقتصر على بعض الإدارات التي يسيِّرها الفرانكفونيون.

وفي الصَّفحة **46** ورد، «شرع في أوروبا: تعلم لغة أجنبيَّة أوَّلى ذات بعد جهوي خدمة لمصالح المجتمعات المجاورة». إذن فإننا نتعلم الفرنسيَّة خدمة لمصالح المجتمعات المجاورة وليس لمصلحة الجزائر.

الصَّفحة **52** ورد: «المحافظة على تعدديَّة اللغات بصفة مبكِّرة».

فالاقتراحات تؤكد عدم وجود تعدديَّة بل ازدواجية فقط (عربية فرنسيَّة)[15].

أمَّا على مستوى التَّكوين فقد ورد في الصَّفحة **79** العبارة التَّالية: «تنص تقارير اللجان الفرعيَّة على التَّرتيبات التَّالية: التَّكفل بتكوين المستخدمين اعتباراً لإدخال:

1)- تعليم اللغة الفرنسيَّة في السَّنة الثَّانية من التَّعليم الابتدائي.

2)- تعليم اللغة الإنجليزية في السَّنة السَّابعة التَّابعة للإكماليات.

3)- تعليم الرِّياضيات والفيزياء والكيمياء والمواد التِّقنيَّة في المرحلة الثَّانويَّة باللغة الفرنسيَّة». هذا الكلام فيه مجانبة للحقيقة.

وفي هذا المضمار تسأل من كانوا حاضرين في أشغال اللجان قائلين: أيَّة لجنة نص تقريرها على التَّرتيبات المذكورة؟ لجنة الإصلاح البيداغوجي؟.. إنَّها لم تفصل في مسألة اللغات وقدَّمت اقتراحين مُختلفين.

أمَّا لجنة تجديد وتنظيم المنظومة ففصلت في موضوع اللغات في تقرير قُدِّم في: أكتوبر **2001م**، جاء في الصَّفحة **4** منه ما يلي: « في إطار العولمة يبقى التَّوجه نحو إدراج لغات أخرى غير اللغة الأمّ في سنٍّ مُبكِّرة وخاصة اللغة الإنجليزية أمر ضروري وحتمي».

لقد استشهد التَّقرير المقدَّم في عدَّة مواطن بخطاب الرَّئيس ورسالة المهمة وحاول أنْ يبدو مُنسجماً مع توصيات الرَّئيس، لكن ما احتواه التَّقرير في مسألة اللغات الأجنبيَّة يُظهر تناقضاً صارخاً مع رغبة رئيس الجمهورية. وإليك التَّوضيح:

أوَّلاً: جاء في رسالة المهمة ما يلي: «تدرس اللجنة كل التَّدابير المناسبة قصد إدماج تعليم اللغات الأجنبيَّة في مختلف مراحل المنظومة التَّربوية لتمكين الطَّلبة من الوصول المباشر إلى المعارف العالمية»[15].

التَّساؤل: هل تمَّ اقتراح تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية مثلما أوصت به الفقرة أعلاه؟! وقد تضمنت كلمة **(لغات)** جمعاً وليس مفرداً، والجواب...**لا**[15].

ثانياً: أنَّ رئيس الجمهورية في زيارته إلى كلٍّ من باتنة والبليدة صرَّح أما الجميع وعبر وسائل الإعلام أنَّ الإنجليزية بالدَّرجة الأوَّلى ينبغي أنْ تُدرَّس في السَّنوات الأوَّلى الابتدائية.

التَّساؤل: هل احترمت هذه الرِّسالة ؟!

لكن اللجنة كانت فرنسيَّة التَّوجه والهوى بامتياز، فأصرت على إدراج اللغة الفرنسيِّة مُبررة ميلها على حساب العربية وباقي اللغات الأجنبيَّة الأخرى كونها مفيدة للجزائر، حيث وصفها التَّقرير قائلاً: «ما تزال لغة النَّشاط العلمي والاقتصادي الوطني ولغة وسائل الإعلام الوطنيَّة، فضلاً عن كونها اللغة التي تستعملها الجالية الجزائرية المقيمة بفرنسا»[15]، ما هذا المنطق المعكوس، فالجلية المقيمة بالخارج هي التي يجب أنْ تتكيّف مع ما يسعى إليه الوطن، في مجال تعميق الاهتمام باللغة الوطنيَّة وليس العكس[15].

ثالثاً: الأخطاء والأخطار التي وقعت أثناء تطبيق المناهج (الجيل الأوَّل و الجيل الثَّاني):

انطلقت عملية التَّطبيق لإصلاح المنظومة بدأً من سنة **2002م/2003م**، وكانت أولى أولوياتها هي إصلاح المناهج الدِّراسية وعلى رأسها الكتاب المدرسي، الذي خصص للسنة الأوّلى ابتدائي والسّنة الأوّلى متوسط[15]؛ والذين شابتهما عدَّة أخطاء بنيويَّة لم تُدارك، منها:

1)- في التَّعليم الابتدائي:

أ)- <u>سنة أوّلى وثانية ابتدائي</u>: هناك بعض الأخطاء التي تعتبر قاتلة عند المربين والمعلمين لأنّها تغرس في التَّلميذ التَّعلم الخطأ، منها على سبيل المثال: في كتاب نشاطات اللغة العربية، فرع الخط، أنَّ الطَّالب يكتب على نقاط وليس على سطور مسطورة، في حين أنه في الأصل، الكتابة تكون على الأسطر وبينها درجات كي يتعلم أبعاد الحروف ويمتلك البعد الجمالي للخط، هذا الأمر غُيِّب تماما.

النَّقطة الثَّانية: هناك بعض الحروف لم تكن مصورة تصويراً صحيحاً بل عولوا على الطَّابعة كي يحاكي التَّلميذ مثلها، من هذه الحروف حرف (ع، ـعـ) بهذين الشَّكلين المقدمين، والأصل فيهما أن نلاحظ فراغ في معكوفة حرف "العين"[15].

ب)- <u>سنة رابعة وخامسة ابتدائي</u>: هناك طول وحدات في اللغة العربية، لا يمكن لا للمعلم ولا للطالب أن يستوفي استيعاب كلّ ما جاء فيها تقديما وتلقياً، بسبب كثرة النَّشاطات المطالب بالقيام بها، خاصة أنَّ نتاج هذه الوحدات هو موضوع التَّعبير الكتابي، فإذا وقع أيِّ خلل بسبب غياب أو حضور ندوة تربوية، ضاع موضوع التَّعبير الكتابي، ما يضغط باتجاه إعادة الوحدة، ويصبح هناك تأخير[15].

أمَّا فيما يخص الرِّياضيات، فالتلميذ وقع في ازدواجية التَّعلم، بحيث أنَّه يكتب الرَّموز بالفرنسيَّة، والعمليات من اليسار إلى اليمين، أمَّا التعليق والبرهان والتَّبرير لما قام به فيكتبه من اليمين إلى اليسار، ما أوقع التلاميذ في إرباك دائم، واثَّر في تعلمهم وأخذوا أنَّ الكتابة من اليسار قاعدة أساسية، فأصبحوا أثناء عمليات الجمع والطَّرح يبدؤون من اليسار لا من اليمين[15].

أمَّا في التَّربية الإسلامية، فهناك درس بعنوان: "من يسر الإسلام" قدِّم فيه "سجود السّهو"[15]، هذا الجزء قُدِّم على المذهب الحنبلي، والجزائر مالكية.

2)- في التَّعليم المتوسط: سنأخذ كمثال اللغة العربيّة[15].

أ)- <u>السَّنة الأوّلى متوسط</u>: يلاحظ صعوبة المفردات في النُّصوص بحيث أنَّ كلّ مفردات النَّص تحتاج إلى شرح، مثل: نص "ابنتي" (ص.12)، نص "أبي" (ص.14)، نص "رسالة إلى ولدي" (نص شعري، ص.26)، فهذه كلها نصوص تحتاج إلى شرح مطول للمفردات والعبارات وذلك لكثرة الصَّعب فيها.

كذلك نجد: درس النَّعت السَّببي صعب على مستوى سنة أوَّلى متوسط.

كما أنَّه يوجد ضغط كبير على التِّلميذ في المادة (بناء فني + قواعد اللغة).

نص "وداع" في فهم المنطوق، غير مفهوم ومعقد بالنِّسبة إلى اعمارهم.

نص "وللحرية الحمراء باب" (ص.**38**) فوق مستوى التَّلاميذ.

نص "ابن الهيثم" (ص.**64**)، لم يُبرز الكتاب عظمة "ابن الهيثم" كعالم جليل ساهم في ترقية المعارف الإنسانيَّة، بل ركَّز على أخطائه، وكأنَّه يُريد محاكمته، ويُحاكم من خلاله أعلام الإسلام[15].

ب)- <u>السَّنة الثَّانية متوسط</u>: يلاحظ فيها كثافة كبيرة جداً للبرنامج، خاصة في الظَّواهر الفنيَّة، مثل: الاستعارة بنوعيها، الكناية، التَّشبيه التَّمثيلي، التَّشبيه بأنواعه[15].

ج)- <u>السَّنة الثَّالثة متوسط</u>: يُلاحظ على نصوصها البساطة، بحيث أنَّ لغتها بسيطة فهي لا تُثري قاموس التِّلميذ؛ مثل: نص "وسائل الإعلام" (ص.**32**)، ونص "الصَّحافة الإلكترونيَّة" (ص.**37**)... وهذا راجع إلى أنَّها نصوص علميَّة جافة خالية من الأدب والتَّصوير الفني[15].

وجود عبارات تتنافى مع عقيدتنا الإسلامية، مثل: نص "ولي التِّلميذة" (ص.**17**)، حيث تقول العبارة: « إنَّه يُريد أنْ يُقلع عن رذيلة السُّكر، <u>لا خوفاً من الله</u>، ولا <u>حياء من المجتمع</u>، ولكن من أجل البنيَّة».

وكأن نصوص اللغة العربية أصبحت تحارب حسن المعتقد في الله عزوجل، وكذا الحياء، فإذا كان هكذا يتم تكوين الأجيال، فكيف ستكون سلوكاتها في المستقبل؟ وما الشَّخصية التي ستحملها؟

نص آخر في فهم المنطوق عنوانه "فرحة العام" من دليل الأستاذ (ص.**77**)، حيث تقول العبارة: «أفرح حين يُقبل رمضان المعظم، واضح أنِّي <u>لا أفرح به باعتباره شعيرة دينية</u>، هذا أمر آخر، لكنِّي أفرح به لأنَّه مكسب لي». عجباً لهذا الإسفاف! ! !

د)- <u>السَّنة الرَّابعة متوسط</u>: يلاحظ التَّالي:

الوضعية الانطلاقية تأخذ زمناً كبيراً من الحصة بدون أيِّ فائدة، خاصة مع وجود تمهيد لكلِّ ميدان.

تدريس المتشابهات (عطف النَّسق – عطف البيان – البدل).

التَّوزيع الزَّمني غير منصف لبعض الدُّروس، مثال على ذلك: <u>العدد والمعدود</u>، وكذا <u>الاستثناء</u>، خُصصت لكلٍّ منهما حصة واحدة. في حين هناك دروس بسيطة أفردت لها حصص، مثل: <u>الجملة الواقعة مضاف إليه</u> رغم بساطتها.

عدم الاهتمام بالبلاغة، أيّ <u>البناء الفني</u> الذي تمَّ استبداله بـ<u>"الاتساق والانسجام"</u>[15]، الذي ينتابه غموض كبير جداً عند الأساتذة لصعوبته، لأنَّه يُدَرَّس في تحليل الخطاب بالدِّراسات الأدبية الجامعية.

نهيك عن الأخطاء الكثيرة الموجودة في الكتاب المدرسي الخاص بمواد أخرى.

رابعاً: خاتمة واستنتاجات:

ممَّا تمَّ تقديمه يمكننا التَّوصل إلى الاستنتاجات التَّالية:

- أنَّ اصلاح المدرسة والمنظومة التَّربويَّة الجزائرية هو سلوك أصيل عند القيادة الجزائرية، إذْ فكرت في ذلك منذ سنة **1976م** حيث باشرت الإصلاحات، بما يتمشى والتَّطورات العالميَّة المحيطة بالجزائر في شتى المجالات وعلى الصُّعد، وهذا حتى يكون المجتمع الجزائري مواكباً ومستوعباً ومسايراً لكلِّ ما يجري حوله من تطور وتقدم تكنولوجي وتقني.
- الملاحظ أنَّ "اللجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التَّربويَّة" كانت جزائرية، لكن مرجعيتها لم تكن كذلك، لأنَّ عملها خلى من تحليل عناصر السِّياسة التَّربويَّة والمبادئ التي توجهها، ففي تقريرها النِّهائي لم تُحلل هذه العناصر ولم تُبيِّن الأهميَّة التي يكتسيها كلُّ عنصرٍ.
- لقد تجاهلت "اللجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التَّربويَّة" البعد الوطني بمفهومه الشَّامل الذي يُشكِّل المحور المرجعي والإطار المنهجي الذي تعتمده التَّربية في مسيرتها، وفي البُنيات التي تُشكِّل نظامها، ويبرزُ هذا التَّجاهل في انتقاء العبارات اللغوية الملتوية، والصُّور الضَّبابيَّة التي تجعل القارئ يتصور أنَّ المدرسة المتحدث عنها مدرسة ليس لها ارتباط بالجزائر.
- الملاحظ على عمل اللجنة أنَّها أخذت طابع الإقصاء والتَّهميش، والاستفراد بالرَّأي، فكما أسلفنا كلّ المقترحات ذات البعد الوطني والنَّظرة الجزائرية البحتة، أسقطت وعوِّضت بأخرى مع إسباقها بعبارة "أجمع الحاضرون"، في حين الحقيقة غير ذلك.
- في بناء الكتاب المدرسي لم يؤخذ بمقاييس التَّعلم السَّليم والمفاهيم الصَّحيحة، ولهذا دُست الكثير من العبارات التي تتنافى مع معتقداتنا الدِّينيَّة، مع وجود خلط مذهبي فقهي.
- الملاحظ على عمل اللجنة عدم إشراكها لأصحاب الميدان من أساتذة ومعلمين في إصلاح المنظومة التَّربويَّة، كما أنَّ آراءهم التي كانوا يدلون بها في الاجتماعات البينيَّة والنَّدوات التَّربويَّة لم تكن تصل إلى الوصاية، وإنْ وصلت فلا تؤخذ بعين الاعتبار، بل إنَّ الإصلاح كان بيد الأكاديميين.
- ما يلاحظ في أثناء عمل اللجنة هو قوة ونفاذ التَّيار التَّغريبي المتسلح بالإيديولوجية الغربية، الذي أخذ المنظومة التَّربويَّة والمدرسة الجزائرية إلى حيث يُريد.
- كلّ هذه السُّلوكات والنَّوايا المبيتة التي فضحتها السُّلوكات، جعلت إصلاح المنظومة التَّربويَّة إصلاحاً أعرجاً تنطبق عليه المقولة: "الإصلاح يحتاج إلى إصلاح".

قائمة المصادر والمراجع:

أوَّلاً: المصادر:

1)- **التَّقرير العام**. الصَّادر عن لجنة الإصلاح.

2)- الجريدة الرَّسمية للجمهورية الجزائرية: الأمر 76/35 المؤرخ في: 16 ربيع الثَّاني 1396هـ الموافق 16 أفريل 1976م والمتعلق بتنظيم التَّربية والتَّكوين. **انظر العدد: 33**، المؤرخ في: 23 ربيع الثَّاني 1396هـ الموافق 23 أفريل 1976م.

3)- الجريدة الرَّسمية للجمهورية الجزائرية: **انظر العدد: 27**، المؤرخ في: 6 صفر 1421هـ الموافق 10 ماي

2000م.

4)- المادة **40** من دستور الجمهورية الجزائريَّة الدِّيمقراطيَّة الشَّعبيَّة، **23 فيفري 1989م**.

5)- رسالة خطاب المهمَّة.

6)- مديرية البرامج: **التَّعديلات التي أدخلت على المناهج في الطَّورين الأوَّل والثَّاني، ط.1**، وزارة التَّربية الوطنية، الجزائر، 1994م.

7)- مديرية التَّعليم الأساسي: **مناهج التَّعليم الأساسي للطور الأوَّل، ط.1**، وزارة التَّربية الوطنية، الجزائر، 1996م.

8)- وزارة التَّربية: **همزة وصل مجلة التَّكوين والتَّربية، ع.12، ط.1**، مديرية التَّكوين والتَّربية خارج المدرسة، الجزائر، 1977/1976م.

9)- وزارة التَّربية والتَّعليم والأساسي: **مناهج ومواقيت السَّنة الرَّابعة من التَّعليم الأساسي، ط.1**، المعهد التَّربوي الوطني، الجزائر، 1984م.

10)- وزارة التَّربية الوطنية: **نافذة على التَّربية، ع.36**، نشرية إعلامية يصدرها المركز الوطني للوثائق التَّربوية، الجزائر، جوان/2001م.

11)- وزارة التَّربية الوطنية: **إصلاح المنظومة التَّربوية. النُّصوص التَّنظيميَّة، ج.1، ط.2**، المديرية الفرعية للتوثيق، الجزائر، 2009م.

12)- وزارة التَّربية الوطنية: «ثقافة السِّلم واللاعنف»، **موعدك التَّربوي، ع.خاص**، نشرية إعلامية يصدرها المركز الوطني للوثائق التَّربوية، الجزائر، أكتوبر/1999م.

13)- وزارة التَّربية الوطنية: «البعد الصِّحي في الوسط المدرسي»، **سلسلة من قضايا التَّربية، ع.23**، نشرية إعلامية يصدرها المركز الوطني للوثائق التَّربوية، الجزائر، 2000م.

14)- وزارة التَّربية الوطنيَّة: **دفتر الأنشطة في اللغة العربية، ط.1**، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، الجزائر، 2011/2010م. (سنة أوّلى وثانية ابتدائي).

15)- وزارة التَّربية الوطنيَّة: **كتابي في القراءة، ط.1**، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، الجزائر، 2011/2010م. (سنة رابعة وخامسة ابتدائي).

16)- وزارة التَّربية الوطنيَّة: **الرِّياضيات، ط.1**، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، الجزائر، 2011/2010م. (سنة رابعة وخامسة ابتدائي).

17)- وزارة التَّربية الوطنيَّة: **كتاب التَّربية الإسلامية، ط.1**، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، الجزائر، 2015/2014م. (سنة رابعة وخامسة ابتدائي).

18)- وزارة التَّربية الوطنيَّة: **كتابي في اللغة العربية، ط.2**، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، الجزائر، 2018/2017م. (سنة أوَّلى متوسط).

19)- وزارة التَّربية الوطنيَّة: **كتاب اللغة العربية، ط.2**، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، الجزائر، 2018/2017م. (سنة ثانية متوسط).

20)- وزارة التَّربية الوطنيَّة: **كتاب اللغة العربية، ط.1**، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، الجزائر، 2015/2014م. (سنة ثالثة متوسط).

21)- وزارة التَّربية الوطنيَّة: **كتاب اللغة العربية، ط.1**، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، الجزائر، 2019. (سنة رابعة متوسط).

22)- مقابلة مع: سعيدة حمايدي (استاذة اللغة العربية بمتوسطة باهي علي)، اجريت ببيتها، بتاريخ: 01 أكتوبر 2019م.

ثانياً: المراجع:

1)- إكزافي روجيرس: **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، تق: بوبكر بن بوزيد، **ط.1**، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006م.

2)- بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التَّربية في الجزائر. رهانات وإنجازات، ط.1**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009م.

3)- رابح خدوسي: **المدرسة والإصلاح. 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التَّربويَّة - مذكرات شاهد -، ط.1**، دار الحضارة، الجزائر، 2002م.

4)- عبد الله عبد الدَّائم: **التَّخطيط التَّربوي. أصوله وأساليبه الفنيَّة وتطبيقاته في البلاد العربيَّة، ط.5**، دار العلم للملايين، بيروت، 1983م.

5)- عبد الله واثق شهيد: «تجربة سورية الرَّائدة في تعريب العلوم»، **مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج:80، ج.2**، تصدر عن مجمع اللغة العربية، دمشق، 2005م.

6)- عبد العزيز بن عثمان التُّويجري: **اللغة العربية والعولمة، ط.1**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثَّقافة - إيسيسكو -، الرِّباط، 2008م.

7)- عبد القادر حلوش: **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، ط.1**، دار الأمَّة للطباعة والنَّشر والتَّوزيع، الجزائر، 1999م.

8)- عبد القادر فضيل: **المدرسة في الجزائر. حقائق وإشكالات**، تق: عبد الحميد مهري، **ط.2**، جسور للنشر والتَّوزيع، الجزائر، 2013م.

9)- فلوريان كولماس: «اللغة والاقتصاد»، **عالم المعرفة**، تر: أحمد عوض، **ع.263**، المجلس الوطني للثَّقافة والفنون والآداب، الكويت، نوفمبر /2000م.

10)- علي أوحيدة: **الموجه التَّربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التَّدريس، ط.1**، مطبعة عمار قرفي - باتنة، الجزائر، 1997م.

11)- **الفرنكوفونية - أيديولوجيات. سياسات. تحدٍّ ثقافي. لغوي**، تح: عبد الإله بلقزيز، **ط.1**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2011م.

ثالثاً: الواقع الإلكترونيَّة:

1)- انظر الموقع الإلكتروني: جزأرة https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/. تاريخ الولوج: 2019/10/01م.

المدرسة الجزائرية و تحديات القرن الحادي والعشرين..بين رهان الواقع السوسيوتربوي و تحديات عولمة التربية.

أ. كمال صدقاوي جامعة إبن خلدون تيارت الجزائر

يناقش هذا البحث قضية من أهم القضايا التي تثير الكثير من الاهتمامات العلمية على المستوى الأكاديمي والمعرفي مرتبطة بميدان العلوم الإجتماعيـة والإنسانية والتي تواجه المجتمع، من خلال الواقع السوسيوتربوي الذي

انتجه تفاعل المجتمع مع المنظومة التربوية من جهة، وتحديات القرن الحادي والعشرين من جهة أخرى. فلقد نال موضوع عولمة التربية في الكثير من البلدان العربية حيزا كبيرا من النقاشات وتجاذب الآراء والاتجاهات لضرورته الملحة من أجل مواكبة التغيرات الحاصلة والتحديات التي يواجهها أي مجتمع والتي أفرزتها التطورات التكنولوجية السريعة، بغرض الوصول إلى تعليم يتماشى وخصوصيات ذاك المجتمع ومواكبة التطورات والتغيرات الحاصلة على الصعيدين الداخلي والخارجي.لما كانت أهمية المدرسة تتمثل في كونها أداة تشكيل شخصية المتعلم ضمن الجماعة التي ينتمي إليها، سعت مختلف الأنظمة التربوية جاهدة لمواكبة مختلف التغيرات التي يشهدها العالم، لهذا عمدت إلى الإصلاح الشامل، حيث فرضت إعادة النظر في المناهج ، مما أدى إلى تعديلها وفق رؤى جديدة لتناسب المتطلبات المستجدة، ومسايرة التغيرات التي حدثت في العالم لمواجهة مختلف التحديات على كافة المستويات.

الكلمات المفتاحية : المدرسة الجزائرية،عولمة التربية، التحديات، المهارات، الكفاءات، أدوار المدرسة.

This research discusses one of the most important issues that arouse many scientific concerns at the academic and cognitive level related to the field of social and human sciences and facing society, through the sociological reality produced by society's interaction with the educational system on the one hand, and the challenges of the twenty-first century on the other.

The topic of globalization of education in many Arab countries has gained a lot of discussions and attracting opinions and directions because of its urgent necessity in order to keep pace with the changes taking place and the challenges faced by any society that were brought about by rapid technological developments, with the aim of reaching an education that is consistent with the characteristics of that society and keeping pace with developments and changes occurring internally. And external

Key words: Algerian school, globalization of education, challenges, skills, competencies,
school roles.

01- مقدمة

إن الواقع السوسيوتربوي الذي أنتجه تفاعل المجتمع مع المنظومة التربوية من جهة، وتحديات القرن الحادي والعشرين من جهة أخرى، تدفعنا للتأكيد على الحاجة في بلادنا إلى إحداث تغييرات في المنظومة التربوية قصد تطويرها وتحسينها حتى تواكب التطورات العالمية وتساير التقدم الحاصل في عالم التربية والتعليم بصفة عامة. وعلى هذا الأساس استقطبت المنظومة التربوية الأنظار فأصبحت موضوع تساؤلات ومجالا لعمليات تقويم متعددة وتجدر الإشارة أن تطور هذه الأخيرة يعتبر مؤشر صادق على مدى تطور أي مجتمع أو دولة.ففي حديثه عن التعليم ما زالت تلك الكلمات التي قالها يوما الفيلسوف البريطاني برتراند راسل تشكل اختصارًا وافيًا لجميع مشاكل التعليم التي يواجهها البشر، والتي لم تتوقف عند القرن الماضي فقط، بل استمرت بشكلٍ أوسع في القرن الواحد والعشرين على عكس ما كان متوقعًا من حدوث طفرات وتغيرات جذرية وثورية في التعليم بما يتناسب مع كافة الإنجازات التي قام بها البشر، إلا أن المشاكل أصبحت أكثر، والعقبات ما زالت تزداد « نحن تواجهنا حقيقة متناقضة، وهي أن التعليم أصبح أكبر العراقيل في وجه الذكاء والحرية الفكرية »[15]. وبالتالي يحظى موضوع التربية والتعليم في المجتمعات المعاصرة باهتمام مركزي من طرف مختلف الفاعلين السياسيين والثقافيين والاجتماعيين والتربويين[15]،وذلك للدور الهام الذي

يلعبه هذا القطاع في مختلف قطاعات الإنتاج الأخرى، حيث يعتبر من أحسن الحقول والمجالات التي تسعى إلى تنمية الموارد البشرية، أين يكون الإنسان هو أداة التنمية وهو غايتها في الوقت نفسه.

ولما كانت"هاته التربية على حد قول جون ديوي هي الحياة وليست إعدادا للحياة "[15]،فالسياسة التربوية العامة هي البرنامج التي ترسمها الدولة لإدارة العملية التربوية في فترة محددة تبنى على مبادئ تسمى بالفلسفة التربوية التي تستمد من تاريخ وحضارة وثقافة المجتمع، وتحدد الأهداف والوسائل والسبل التي تشكل مضمون ذلك البرنامج، فهي تتمثل في القوانين والقرارات والأنظمة التي تضعها الدولة، من أجل توجيه النظام التربوي والعملية التربوية نحو أهداف محددة [15].وبهذا فإن التربية لا تستطيع أن تصنع المجتمع وتغيره أو تحدث فيه أثرا بارزا وسريعا في بنيته الا إذا استطاعت أن تقهر العوامل الأخرى الكامنة في المجتمع والتي تشدها إلى الخلف [15].ويطرح الأكاديميون التربويون ثلاثة نماذج للعلاقة بين الطرفين [15]، يتمحور النموذج الأول في أن المؤسسات التربوية عنصر تابع لأنظمة المجتمع الأخرى الأكثر فعالية وأن دور المؤسسات التربوية إنما هو ترسيخ القيم والمفاهيم السلوكيات القائمة وتربية النشء على ثقافة المجتمع. وفي المقابل هناك من يرى أن التربية ومؤسساتها قادرة على صنع التغير وأن المجتمع ومؤسساته الأخرى تابعة للمؤسسة التربوية التي يمكنها القيادة، أما الاتجاه الثالث فيتراوح بين الأول والثاني ويرى أن العلاقة متبادلة وأن التأثير ينتقل من المؤسسات التربوية وهي تستقبله في ذات الوقت. وهنا نجد اسهامات كل من جون ديوي [15]، ومن خلال تجاربه ودراساته و الذي شدد على أهمية ربط المدرسة بالمجتمع إلى جانب دراسات مالك بن نبي [15] الذي إعتبر التربية عملية إسقاط تثقيفية ترمي إلى خلق واقع اجتماعي لم يوجد بعد [15].ومنه كان لضرورة التناول المتعدد لتأثيرات العولمة على المدرسة الجزائرية تتدخل فيه عديد العلوم مثل علم النفس علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا، الحقوق ، الاقتصاد..، لتتكامل فيما بينها وعندئذ نكون على استعداد للتكيف الأحسن مع متطلبات ونتائج عولمة التربية، سنحاول الاجابة على بعض الإستفهامات التي نراها أساسية وهي:

- اهي أهم تأثيرات عولمة التربية على المدرسة الجزائرية؟.
- ماهي أهم التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية حاليا ؟.
- ماهي أهم الأدوار المنتظرة من المدرسة الجزائرية أداؤها تماشيا مع تحديات القرن الحادي والعشرين ؟.
- ماهي أهم كفاءات ومهارات مربي المدرسة الجزائرية في القرن الحادي والعشرين المطلوب امتلاكها؟.

02- أهداف البحث .

- الوقوف على أهمية الدور المنوط و الخدمات التيتقدمها المدرسة .
- التعرف على التأثيرات التي أحدثتها العولمة على المدرسة و المربين عامة.
- الوقوف عند واقع عمل المربي بالمنظومة التربوية.
- التعرف على أهم المشاكل التي تواجهها المدرسة بمختلف المنظومات التربوية.
- الوقوف على الأدوار المنوطة بالمدرسة الحالية وأهم الكفاءات المطلوب توافرها في مربي ق 21..
- التوصل إلى بعض الاقتراحات و التوصيات التي يمكن أن تساهم في تفعيل دور المدرسة.

03- أهمية البحث .

تزايد الاهتمام بالتعلم بصفة عامة و المربي بصفة خاصة في السنوات الأخيرة بمختلف المؤسسات التربوية وهذا الاهتمام أدى إلى بلوغ أهداف أكبر مما كان متصورا ،تشير دراسة محمد [15]، إلى أن المجال المدرسي يحتل مكان الصدارة في قائمة المشكلات التي يعانيها التلاميذ ويليها المجال الاجتماعي والشخصي والصحي والاقتصادي. ومن ذلك تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية البحث في حد ذاته من خلال.

- محاولة الاطلاع على واقع عمل المربي في المؤسسات التربوية.
- الوقوف على حجم المعاناة التي تعانيها المؤسسات التربوية.

- الوقوف عند التحديات الداخلية للعولمة التربوية.
- إبراز معوقات الممارسة التربوية في المدارس.
- وقفة لتحسين ظروف عمل المربون في مؤسسات المؤسسات التربوية.

04- مصطلحات البحث .

04-01 مفهوم المدرسة :

هناك العديد من التعاريف التي بيّنت ماهية المدرسة وأهم وظائفها [15] منها أنها:

- مؤسسة أوجدها المجتمع من أجل إعداد أفراد الجيل الجديد، وتعليمهم المشاركة في النشاطات الإنسانية التي تكثر في حياة الجماعة، ودمج هذا الجيل في المجتمع والعمل على تكييفه معه من حيث الأفكار والأهداف.
- مؤسسة نظامية اجتماعية تربوية أنشأتها الحكومة أو المجتمع، للعمل على تربية الأفراد وإعدادهم في إطارٍ معيّنٍ من البرامج والمناهج المحددة.
- مؤسسة أو تنظيم، يعمل على توجيه العملية التعليمية التوجيه الصحيح وهذا أساس قوتها، فهي لم تعد كما كان في السابق المحافظة على تراث المجتمع الثقافي وقيمه، ونقله من جيلٍ إلى آخر، وتعليم التلاميذ القراءة والكتابة بالطرق القديمة كالتلقين، بل تطورت وأصبحت المدرسة هي المكان التربوي الذي يهتم بتربية الطفل تربية سليمة من الناحية الجسمية والعقلية، والعاطفية، بهدف تكوين الشخصية المتزنة والمتوازنة.
- مؤسسة رسمية، تم إنشاؤها لحاجة المجتمع لها، وذلك بتكوين العلاقات الاجتماعية داخلها، للقيام بالوظائف التربوية المحددة لها، والتي تهدف إلى تنشئة التلاميذ من جميع الجوانب الضرورية، وذلك من أجل المحافظة على المجتمع وبقائه.

04-02 مفهوم التحديات :

اذا كان لابد من الارتقاء بنوعية التعليم فإنه لا غنى عن إيجاد هيئات تدريسية عالية الجودة ، ولكن هذه الهيئات التدريسية تواجه العديد من التحديات المعاصرة التي تفرض عليها مواجهتها والتعامل الإيجابي [15] و يقصد تحديدا بالتحديات ، مختلف الصعوبات و العراقيل التي تواجه فئة كبيرة من المعلمين خلال العملية التعليمية التعلمية، والتي تؤثرعليهم بشكل سلبي في سير هذه العملية، وتحول دون تحقيق أهدافها الرئيسية ، علماً أنّ هذه الصعوبات قد ترتبط بجوانب عدة من التدريس، في المربي نفسه، وفي المواد ، البيئة ، التلاميذ، القوانين ، المجتمع المحيط.

04-03 مفهوم الكفاءات compétences :

يشير القاموس الموسوعي للتربية و التكوين أن الكفاءة compétence،هي الخاصية الايجابية للفرد و التي تشهد بقدرته على انجاز بعض المهام ،و يضيف أن الكفاءات شديدة التنـــوع ، فنجد الكفاءات العامةcompétence générales ،القابلة للتحويل و المسهلة لانجاز مهام عديدة ، كما نجد الكفاءات النوعية أو الخاصة pécifiques compétence ، إلي لاتوظف إلا في مهام خاصة جدا، و هناك كفاءات تسهل التعلم و حل المشكلات، و أخرى تيسر العلاقات الاجتماعية و التفاهم بين الأفراد [15].

الكفاءة حسب لوبوترف هي « معرفة التصرف »،تعريف يحيلنا الى مجموعة من العمليات المعقدة و المتداخلة ، فمعرفة التصرف تتجلى في القدرة على تعبئة و ادماج و تحويل مجموعة من الموارد (معارف، قدرات، مواقف...)، في سياق محدد من أجل مواجهة مشكلات أو انجاز مهام [15].أما بيرينو Perrenoud، فيعرف الكفاءة بأنها « هي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من المواقف التي يمكن التحكم فيها بفضل توفر كلا من المعارف الضرورية و القدرة على توظيفها على دراية في الوقت المناسب، من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية و حلها » [15].

04-04 عولمة التربية:

هناك ثمة إجماع على تأثير العولمة على التربية ولكن الخلاف حاصل في أشكال هذا التأثير ، كون المنظومات التربوية هي أكثر المنظومات الاجتماعية قابلية للعولمة .ويقصد بعولمة نظم التربية في البلاد العربية، تعميم أنماط نظم تعليم أو نظم تربية الدول الغربية، على البلاد العربية بشتى الأساليب والوسائل (الصريحة والضمنية، ..)، لجعلها نسخاً مكررة طبقاً لما هو سائد في الدول

الرأسمالية الكبرى، نهجاً وأسلوباً، شكلاً ومضموناً ونتائج؛ كي تصبح آلية لتأسيس قواعد العولمة ونشرها، وحتى تعيد إنتاج النظام الرأسمالي العالمي الجديد في البلاد العربية، وتشكيل شخصية المواطن العالمي المنتمي إلى المجتمع العالمي الجديد .

ويقصد هنا بنظم التربية العربية نظم التعليم النظامية وغير النظامية، التي نشأت وتطورت في عهود السيطرة الاستعمارية على غرار أنماط التعليم الغربية شكلاً ومحتوى، ومارست أدوارها لنشر فكر الحداثة، وصارت تملك البنية لنشر فكر ما بعد الحداثة أو العولمة، على أساس أنها صارت تحاكي أنماط التعليم الغربية وتسير في ظلها، وتأخذ منها محتوى عملياتها وأساليبها ووسائلها، للحصول على مخرجات تواكب التحولات الاقتصادية والسياسية والثقافية [15].فلم تعد العولمة تحديا اقتصاديا أو سياسيا أوتقنيا فحسب، ولكنها تمثل تحديا للتربية والتعليم والفكر،وعليه فإن من واجبات النظرية التربوية أن تلتفت باهتمام إلى آثار العولمة على تلك الجوانب الفكرية الإنسانية،والاستفادة من إيجابيات العولمة وتفادي سلبياتها تحقيقا للتنمية الشاملة وترسيخا للهوية.

04-05 الواقع السوسيوتربوي:

إن الحديث عن التربية والواقع الاجتماعي والعلاقة بينهما حديث ليس ، بالجديد فهو حديث الحركات التغييرية والحضارات كلها ، الا أننا اليوم و أكثر من أي وقت مضى في حاجة إلى تأصيل هذه العلاقة ، فالتربية حجر الزاوية في تكوين الفرد حتى يصل إلى ما يصل إليه من التراكمية التربوية بجوانبها المختلفة و على قدر المدخلات التربوية تتكون شخصية الفرد [15]. إن الحديث عن التربية كأحد عوامل التغير الاجتماعي والعلاقة بينهما في حاجة إلى تأصيل ،.. فالمدرسة ينبغي أن تكون مجتمعا جنينيا، لكنها لاينبغي أن تكون سلبية، إنما يجب أن تكون دافعا قويا للتغير الاجتماعي و محدثة له، فالمستجدات المتسارعة في عالم اليوم في مختلف المجالات وخاصة المرتبطة أو التي تمس الإنسان وقضايا المجتمع تفرض البحث المتواصل في الظواهر ذات الصلة سواء في مجال علم النفس لما افرزه التطور المتسارع في القيم ; قضايا التربية تستلزم البحث عن حلول تراعي الجانبان التربوي و الاجتماعي.

05- أهم تأثيرات عولمة التربية على المدرسة الجزائرية؟.

وتؤكد الحقائق الأكاديمية على أهمية التعليم وضرورته، إذ يعدّ قوة دافعة للمجتمع لتنوير العقول وتحقيق النهضة الاقتصادية وتفعيل مختلف البرامج التنموية، وإحراز العديد من المكاسب الاجتماعية والثقافية، لذلك فإن قوة المجتمع تستمد أساساً من قوة النظم التعليمية، كما أن ثراءه يعتمد على حسن استثمار العناصر البشرية التي يتمّ تأهيلها وتزويدها بالمعارف كافة وبمختلف المواد التعليمية [15]. حيث يواجه العالم العربي تحديات ضخمة في الفترة الحالية يجب أن نواجهها بالعلم النافع والتطور الحاصل الذي يوفي بمتطلبات العصر ويسهم في مواكبة التطور الأكاديمي العلمي الذي تشهده مختلف الدول، وهناك «.. جانب آخر لتأثير العولمة في التعليم العالي يتصل بالاتجاه إلى وضع نظام عالمي لتقويم المؤهلات ووضع نظم لتحديد المستويات التعليمية، ويضاف إلى العوامل الاقتصادية والاجتماعية عوامل أخرى ذات طبيعة سياسية تقوم على تجاوز الحدود الوطنية بتحديد السياسات العامة للتعليم واتخاذ القرارات التعليمية وبالتالي سيزداد دور المجتمعات المدنية والعمالية في هذا السياق ولذلك سيكون من المهم تعزيز التعاون والتنسيق معا لتكتلات الإقليمية التي تنتمي إليها الدول إذا أرادت الحفاظ على هويتها» [15].. « فالعولمة لها انعكاسات مركبة علمية وتقنية وكذلك ثقافية، والخطورة كامنة بالأساس في التغيير الاجتماعي المصاحب للعولمة والذي يشمل القيم والعلاقات الاجتماعية، والهدف المضمر هو محاولة تنميط الثقافة وبالتالي تنميط المجتمع بشكل يخدم مصالح القوى المهيمنة» [15].ويقصد بها هيمنة الثقافات الأقوى على ثقافات ومناهج النظم التربوية الأخرى لإزالة الفوارق والخصوصيات التي تحكم السلوك والقيم وتؤدّي إلى اهتزاز المنظومة القيمية [15]. وللعولمة كما يذكر فورست Forest [15] ، تأثيراتها القوية المتزايدة على مدى واسع من النشاطات ، وفي مجال التعليم تفرض تحديات واهتمامات متنوعة تحتم الالتفات إلى برامج مواجهة متطلبات الانفجار المعرفي وتقنياته الحديثة . ولقد طرأ على المدرسة كغيرها من المؤسسات التربوية عدة تغيرات وخاصة في الآونة الأخيرة من القرن 21 م. حيث أصبحت تواجه اليوم وأكثر من أي وقت مضى الكثير من التحديات و العقبات التي تحاول إبعادها عن أداء وظيفتها في العطاء القيمي والثقافي وتحول دون تحقيق رسالتها النبيلة ومشروعها الحضاري ذو الأبعاد الإنسانية 1والإسلامية والعربية وخاصة في ظل الأحادية القطبية [15].وعلى العموم يمكن التمييز بين نوعين من تأثير عولمة التربية منها:

05- 1 التأثيرات الخارجية لعولمة التربية على المدرسة الجزائرية:

لما كانت العولمة ظاهرة مركبة وأيديولوجية يسعى الغرب من خلالها للسيطرة على العالم وفرض ثقافته، فهي ليست ظاهرة اقتصادية أو سياسية أو تقنية أو معلوماتية فحسب، بل هي ظاهرة تاريخية، ومن رحم العولمة "تولدت مصطلحات نظام العالم الجديد، والقرية الإلكترونية، واقتصاد السوق، وحرية التجارة والاستثمار والشركات المتعددة الجنسيات، والعرض والطلب، ونهاية التاريخ وصراع الحضارات، وما بعد الحداثة، والهوية الثقافية وغير ذلك [15]. وتشكّل العولمة التربوية والثقافية أخطر أنواع العولمة [15]، ويتضح ذلك من التدخلات الخارجية بتغيير المناهج وعملية التعليم، واستخدام وسائل الدعاية والإعلام وشبكات الاتصال الحديثة كالأقمار الصناعية والقنوات الفضائية وشاشات الحاسوب لتنفيذ ذلك حتى يمكن هدم المنظومة القيمية واهتزاز النظم التربوية.. ويبيّن (الجميل) أن « التأثير سيكون كبيراً، وعليه لا بدّ من أن تحكم العملية تربوياً، ولا بدّ من التشديد على التربية أي تربية الجيل القادم. لأن الجيل الذي يتربّى متماسكاً على أسس حضارية متينة لا يخيفنا مصيره ، لكن إذا لم يكن هناك تطوير في المناهج التعليمية، كيف يتربّى الأطفال في البيوت وكيف يتدربون في المدارس وكيف يتلقون العلم في الجامعات؟» [15].

05- 2 التأثيرات الداخلية للعولمة التربوية على المدرسة الجزائرية:

تبرز في ظل هيمنة العولمة كثير من التحديات الداخلية، وتصبح مواجهتها أكثر إلحاحاً على قائمة الأولويات، فالضعف الداخلي ينعكس حتماً على قدرة النظام التربوي على المواجهة ، كما أن جذور العولمة تتمدّد في التربة الرخوة للتربية، بالإضافة إلى كون العولمة تكريساً للأزمات المتلاحقة، لذلك يشكل الاستقرار التربوي القائم على فلسفة واضحة الضمان الحقيقي والطريق الآمن للخروج من متاهات العولمة وهيمنته [15]ا.ولقد تغيّر مفهوم التعليم تغيراً جذرياً وشاملاً في هذه الحقبة الزمنية التي تظللها العولمة وتسيطر عليها آثار الثورة التكنولوجية ، فمع سيادة نظام العولمة أصبح هذا التعليم ضرورة للأمن القومي وما يرتبط به من الجودة الشاملة [15].إن الأمة العربية تواجه اليوم و في المستقبل القريب تحديات كثيرة أهمها التحديات التربوية ..فالتعليم هو المدخل الفعلي لمواجهة التأثيرات السلبية للعولمة وامتلاك رؤية واضحة لبناء إنسان قادر على فهم العولمة البلوي، نائلة [15]، كنعان [15]،الشرقاوي [15]، الخميسي [15] منال عبد الخالق [15].

05- 3 مظاهر العولمة :

- انتشار ظواهر الفقر والبطالة والأمية والتهميش في البلاد العربية، وتجذر الصراع الطبقي .
- انتشار ظاهرة الفساد بكل صوره وأشكاله .
- "بروز عالم بلا حدود ثقافية، تنتقل الأفكار والمعلومات والقيم والأنماط الثقافية بحرية كاملة في اتجاه تكوين ثقافة إنسانية واحدة تمس الهوية الوطنية وبنى المجتمع التقليدية وقيمه وعاداته وأنماط حياته.
- انتشار أساليب الحياة الغربية، وتغلغل الثقافة الاستهلاكية بين مكونات المجتمعات العربية .وشرائحها.
- وتكون ثقافات فرعية متمايزة ، وتباين هويات نظم التعليم ومؤسساته.
- تقلص سيادة الدول العربية.
- تراجع فكرة المواطنة المحلية، وحلول المواطنة العالمية محلها.
- تفكك البنى الاجتماعية التقليدية للمجتمعات العربية، وإعادة تشكيلها.
- انتشار القيم وأنماط العلاقات والسلوكيات الاجتماعية الغربية.
- تركيز وسائل الإعلام والاتصال على التسلية والترفيه ، تكريس ثقافة الاستهلاك ..
- التركيز على أخبار المال والأعمال والبورصات "لترسيخ قيم الربح والمال .
- تقديم معلومات منتقاة بعيدًا عن المشكلات الجوهرية التي يعاني منها المجتمع ..

و بناء على ماتقدم يمكننا أن نقول أن المربي في عصر المعلومات فقد سلطة احتكار المعرفة، وتغيّر دوره من مجرد ناقل للمعرفة إلى كونه مشاركاً وموجهاً ومرشداً لمتعلميه ، أي معلم لا يعلم بل يساعد على التعلم. وأن السنوات القادمة ستحمل متطلبات ومعايير أكثر دقة وصرامة في اختيار المعلمين، وستتضمن مثل هذه المعايير ليس المؤهل العلمي فحسب على أهمية، وإنما تتضمن شخصية المعلم، وطبيعة أدائه، وخلفيته الثقافية، ونوع المهارات التي يجيدها المتقدم لهذه المهنة. وتتيح تكنولوجيا المعلومات

وشبكات الحواسيب فرصاً عديدة لتأهيل المعلمين وتدريسهم بما توفره لهم من مناهج وبرامج ومواد.. [15].لقد وضعت العولمة والمعلوماتية المعلم على مفترق طرق، فإما أن يكون معلماً مهمته هي نقل المعلومات وحشوها ، وعلى أنه المصدر الوحيد للمعرفة، أو معلماً متجدداً يسعى للتجديد مع العمل باستمرار على تطوير نفسه، ومستخدماً أساليب متعددة من أجل تحسين قدرات المتعلمين واستثارة دافعيتهم ، وبذلك يكون مسايراً لعصر المعلومات والمعرفة العلمية ، ومتفاعلاً مع معطيات عصر العولمة والثورة المعلوماتية [15].

من هنا تدعو الحاجة إلى إعادة النظر في البنى المعرفية للمعلم، لزيادة وعيه الثقافي واستعادة دوره في المجتمع، إضافة إلى قدرته على توظيف تقنيات عصر العولمة في حياته اليومية والعملية، وإعداده لعالم لم يعد كما كان من اجل إنتاج جيل مبدع مبتكر للمعرفة العلمية [15]، و هذا من خلال:

- الإعداد الجيد والمستمر للمعلمين من أجل التفاعل مع التكنولوجيا وتقنياتها.
- استغلالهم لكم المعلومات الهائلة لرفع مستوى العملية التربوية.
- عقد دورات مكثفة للمعلمين لتحسين أدائهم التربوي.
- إدخال العولمة ومضامينها في المناهج التعليمية .
- استقطاب الفئات المميزة من المعلمين للعمل في ميدان التعليم، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار.

6- أهم التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية حاليا ؟.

إذا كان لابد من الارتقاء بنوعية التعليم فإنه لا غنى عن إيجاد هيئات تدريسيةو مدرسة عالية الجودة ، ولكن هذه الهيئات التدريسية و المدرسة تواجه العديد من التحديات المعاصرة التي تفرض عليها مواجهتها والتعامل الإيجابي [15] معها ومن أبرزها:

06- 1 المدرسة الجزائرية وتحدي الانفجار المعرفي:

شهد العصر الحالي ويشهد تقدما رهيبا في المعرفة التي تضاعفت لأول مرة بعد 1750 سنة و تضاعفت في المرة الثانية بعد 150 سنة أي عام 1900م، ثم للمرة الثالثة بعد 50 سنة أي عام 1950م، ثم بعد عشر سنوات في المرة الرابعة أي عام1960م، وأخذت تقل المدة الزمنية في التضاعفات القادمة للمعرفة بعد ذلك ولاسيما بعد ظهور الأنترنيت والقنوات الفضائية الكثيرة جدا والمتنوعة، ونتيجة للتجدد والتطور في هياكل المعرفة والنمو الذي يطرأ عليها يوما بعد آخر، لم تعد المعارف التي تزودت بها أجيالنا في المؤسسات التعليمية قابلة للاستخدام و التطبيق لفترة طويلة في المستقبل فمثل هذا التحدي يطرح تساؤلات عديدة بالنسبة لتخطيط المناهج التعليمية وتنظيمها منها: ما نوع المعرفة التي يجب أن تقدمها المناهج التعليمية للمتعلمين؟ وكيف يتم تقديم أو معالجة تلك المعرفة في الكتب المدرسية؟ وما أنسب الأساليب اللازمة للتفاعل مع المعرفة؟ وما معيار الحكم على مدى استفادة المتعلمين من تلك المعرفة [15]؟.لم تعد المعارف التي تزودت بها أجيالنا في المؤسسات التعليمية قابلة للاستخدام و التطبيق لفترة طويلة في المستقبل فمثل هذا التحدي يطرح تساؤلات عديدة بالنسبة لتخطيط أي اصلاح تربوي منها: نوع المعرفة التي يجب أن نقدمها ؟ وكيف يتم تقديم أو معالجة تلك المعرفة في الكتب المدرسية؟ وما أنسب الأساليب اللازمة للتفاعل مع المعرفة؟ وما معيار الحكم على مدى استفادة المتعلمين من تلك المعرفة [15] ؟.

06- 2 المدرسة الجزائرية وتحدي تطور الفكر التربوي :

شهد الفكر التربوي تطورا عالميا سريعا و هذا نظرا لتطور العلوم و التقنيات مما انعكس ذلك على التربية فتجلت في مجال المناهج اتجاهات حديثة تعتبر التربية نظام مفتوح يرتبط عضويا بالمجتمع [15]، كل هذه العوامل تدفعنا لمسايرتها و الاستفادة منها و تكوين المربي وفقها.

06- 3 المدرسة الجزائرية وتحدي تحدي القيم والتقاليد المجتمعية:

لكل مجتمع قيمه الخاصة الدينية ، الأخلاقية ، الإنسانية و الجمالية وهي تدور في مجملها حول اختيارات وممارسات، يجب أن يستجيب أي إصلاح تربوي له ، وذلك من خلال التركيز على القيم الخلقية والروحية وجعلها إطارا عاما يتم تقديم المواقف التعليمية ومعالجتها من خلالها.

06- 4 المدرسة الجزائرية وتحدي الانتاج و الانتاجية:

إن تحقيق تقدم المجتمع، ومحاولة اللحاق بركب الحضارة العالمية لا يتأتى إلا بالتركيز على عملية الانتـاج والإنتاجية ذاتها والعمل على رفع معدلات مصادر الثروة والطاقة الموجودة في البيئة وتوفير العمالة المدربة اللازمة لشتى مؤسسات الانتاج. إذ لا أحد ينكر أهمية العامل البشري في تلك القضية لأنه المخطط والمنفذ لها، والتعليم وفقا لهذا المنظور يعد استثمارا بشريا، بمعنى أن ينفق على أفراده من أجل تعليمهم بشكل يعود عليهم وعلى مجتمعهم بأكثر مما انفق من أموال. لذا ينبغي أن تستجيب الاصلاحات التربوية لتلك القضية [15].

06- 05 المدرسة الجزائرية وتحدي التفكير العلمي و قيادة التغيير:

يتسم هذا العصر بالعلم والتكنولوجيا و لا مكان لمجتمع يعيش فيه دون أن يأخذ التفكير العلمي أسلوبا لحياته، وهذا النوع من التفكير، يفرض تحديا على النظام التعليمي بشكل عام. لذا فإنه يجب إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلمين ،..أي نعلم المتعلم كيف يفكر ؟على اعتبار أن المربي هو القائد الفعلي للتغيير الجـهري في المجتمع بما يغرس في متعلميه من قيم وعادات ومهارات ..

06- 06 المدرسة الجزائرية و التحدي الثقافي :

تعد الثقافة الصورة الحية للأمة، والتي تحدد ملامح شخصيتها وتعمل على ضبط اتجاهات سيرها ,بل وترسم أهدافها المستقبلية . واليوم اخذ الصراع الثقافي شكلا مختلفا عن السابق، وأصبح خطر سيطرة ثقافة واحدة على أخرى أو الآثر يتبلور بشكل واضح خلال القرن الحالي حيث بدأت تنتشر قيم وسلوكيات تسود في ثقافة معينه بيـــن ثقافات أخرى تعد محافظة، وأصبحت البشرية تواجه تحولات عالمية اجتماعية وثقافية تفرض معطياتها على النسيج الاجتماعي الوطني ومنظومة القيم الإنسانية [15]. والمربي الذي يلعب الدور الأساسي في تعميق شعور المتعلم نحو مجتمعه مما يبث عبر هذه الوسائل والأدوات، فان ذلك يفرض على المربي أن يصل إلى مستوى من الفهم والثقافة العالية ليستطيع تحقيق الأهداف التالية مع متعلميه [15].

06- 07 المدرسة الجزائرية وتحدي التربية المستدامة و المستمرة :

من أهم التحديات التي يواجهها مربي القرن 21، تحدي التربية المستقبلية هي تربية أهم صفة ستتميز بها هي الاستدامة و الاستمرارية مدى الحياة، وهي تربية تمتاز بالمرونة والتنوع وبسهولة الحصول عليها في أوقات متنوعة وأماكن متعددة فلن يقف التعليم و التعلم عند حدود المؤسسات التربوية ولن ينتهي وقت دوام التعلم، فالتعلم عملية مستمرة [15]..و تتمثل أهمية التربية المستدامة في مجتمع القرن الحادي والعشرين، بتركيزها على دعائم رئيسة ينبغي على المربي أن يسعى لتحقيقها وتعزيزها لدى المتعلم وهي[15]:

- التعلم للمعرفة : والذي يتضمن كيفية البحث عن مصادر المعلومات وتعلم كيفية التعلم للإفادة من الفرص التعليمية المتاحة مدى الحياة.
- التعلم للعمل : والذي يتضمن اكتساب المتعلم للكفايات التي تؤهله بشكل عام لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وانتقاء مهارات العمل في إطار التجارب والخبرات الجماعية المختلفة.
- التعلم للتعايش مع الآخرين : والذي يتضمن اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين ,وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم ,والاستعداد لحل النزاع ,وإزالة الصراع وتسوية الخلافات والحوار في إطار من الاحترام والعدالة والتفاهم والسلام.

- تعلم المرء ليكون : مما يعني أن تتفتح شخصية المتعلم على نحو أفضل وان لا تغفل التربية المستقبلية أية طاقة من طاقات الفرد بما فيها :الذاكرة، والاستدلال، والتفكير، والحس الجمالي، والقدرات البدنية، والـــقدرة على التواصل...الخ.

06- 07 المدرسة الجزائرية وتحدي المهنية في التعليم :

وتعد إحدى التحديات الأساسية للارتقاء بالمربي وتعزيز دوره وقدراته في وظيفته بكفاءة وفاعلية في بيئة الثابت الوحيد فيها هو التغير ، وتتمثل في اتخاذ السبل الكفيلة بجعل التعليم مهنة ، ويتطلب تمهين التعليم تحديد الخصائص والكفايات الفردية للمعلم للاضطلاع بمسؤولياته في هذا العصر، وتأكيدا لذلك فقد صدر تقرير بعنوان « **التحول الكامل في اعداد المعلمين دور مهني جديد للمعلمين في مدارس القرن الحادي و العشرين** »، والذي أعده مجموعة من العلماء و الخبراء لمختصين في شؤون التعليم في العالم عام 2008 بتكليف من التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة ، ويسعى هذا التحالف إلى النهوض بنوعية التعليم في البلدان التي تنتمي إليها هذه الكليات والمعاهد والى القيام بدوره القيادي في التنمية التعليمية على الصعيد الدولي ، ويطالب التقرير بأهمية إعادة تعريف تمهين التعليم ، ذلك أن مهنة المربي يلازمها العديد من التحديات [15].

07- أهم الأدوار المنتظرة من المدرسة الجزائرية أداؤها تماشيا مع تحديات القرن الحادي و العشرين ؟.

إن المهام الذي تضطلع بها المدرسة لتقوم بوظيفتها على أكمل وجه وجب عليها القيام بعدة أدوار منها مايلي:

- المدرسة و إعداد المعلم و الطاقم التربوي و الاداري إعدادا نظريا (المحتوى) :

وهذا بتزويدهم بمعلومات في مجالات مختلفة من مجالات ، مع الإلمام بالإرشاد والتوجيه، ونظريات علم النفس و الاجتماع والإحصاء ...مع أهمية التوجيه والإرشاد وضرورتيه.أن يكونوا متمكنين من العملية الإرشادية قادر على خلق وحدة اجتماعية متماسكة وذلك من خلال مساعدة الأفراد والجماعات لتقدير مشاكلهم تقديرا موضوعا لها [15].

- المدرسة و إعداد المعلم و الطاقم التربوي و الاداري إعدادا عمليا (المهارات) :

ينبغي أن يكون المربي و الطاقم الاداري و التربوي متحصلون على تدريب ميداني عملي في دراسات تربوية مثل التعاملات الخاصة مع بعض المجالات مثل التخلف الدراسي والضعف العقلي مع تدريب عملي كاف يضمن ذلك . ويعد الجانب العملي العمود الفقري في أعدادهم و هي متنوعة منها [15]:

- ❖ مهارات التعلّم والتجديد وتضم:
  - التفكير الناقد وحل المشكلات.
  - التواصل، التشارك.
- ❖ مهارات المعلومات والإعلام ، والتكنولوجيا ، وتضم:
  - ثقافة المعلومات.
  - قافة الوسائط الإعلامية.
  - ثقافة المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا.
- ❖ مهارات الحياة والعمل ، وتضم:
  - المرونة والتكيف.
  - المبادرة وتوجيه الذات.
  - المهارات الاجتماعية وعبر الثقافية.
  - الإنتاجية والمساءلة.
  - القيادة والمسؤولية.

و على العموم أهم الأدوار المنتظرة من المدرسة في القرن الحادي و العشرين هي [15]:

- تعميق شعور المتعلم بمجتمعه من خلال:
  - دعم الهوية الثقافية للمجتمع العربي .

- تعزيز الأفكار الإيجابية السائدة في المجتمع.

- مراعاة ثلاثة جوانب لتحقيق التربية المستدامة السالفة الذكر.
  - التعلم للمعرفة.
  - التعلم للعمل.
  - التعلم للتعايش مع الأخرين .
- اتباع نموذج واضح وأسلوب تفكير عقلاني منظم.
- تنمية قدرات المتعلمين على الوصول للمعرفة.
- توافر ثقافة واسعة قدرات متميزة لدى المعلم.
- إكساب المعلمين لمهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية.

08- أهم كفاءات ومهارات مربي المدرسة الجزائرية في القرن الحادي والعشرين المطلوب امتلاكها؟.

بناء على العديد من الدراسات والمؤتمرات و الملتقيات، التي إهتمت بموضوع المربي و تحديات القرن الحادي و العشرين، عماد الدين [15] ، عبد الخالق [15]، نازم محمود [15] عبد الألمعي [15] ، العرابي [15]،مها كمال [15]... خلصت إلى العديد من التصورات التي تشكل آفاقا واعدة للاهتمام بالمربي و تطويره المهني ..و على العموم أهم المهارات المنتظرة من مربي القـــــــرن الحـــــــادي و العشرين هي[15]:

08- 01 تنمية مهارة التفكير:

الكثير من المشرفين على العملية التعليمية يتفقون على ضرورة تعليم التفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين ، خاصة أن هناك دولا تبنت هذه الوجهة في عملياتها التعليمية ومنها اليابان وأمريكا وسنغافورة وماليزيا وغيرها الكثير ، وضمن أولويات أنماط مهارات التفكير بالقرن الحادي والعشرين تتنبن الأدبيات بثلاثة أنماط لمهارات التفكير ينبغي على معلم القرن الحـــــادي والعشرين مراعاتها ، وهي:

- التفكير الإبداعي:

وهو ادراك الثغرات والاختلالات في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم ، وهو عملية تحسس للمشكلات ، ومواطن الضعف وأوجه القصور وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة .

- التفكير الناقد:

كانت بداية الاهتمام بمفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي المعاصر متنثرة بالنظرة الإغريقية التقليدية للتفكير، ثم اتسع المفهوم ليشمل جوانب التفكير بأسلوب حل المشكلات .

- التفكير في التفكير:

عادة ما يفكر المربي في كيفية تعليم تلاميذه ، وعادة ما يطلب منهم أن يفكروا ، وتتمثل أهمية التفكير ماوراء المعرفي في أنه يمكن الفرد من إصدار أحكام مؤقتة فضلا عن استعداده للقيام بأنشطة أخرى ، كما تساعد الفرد على ملاحظة القرارات التي يتخذها، وبذلك يجعل الفرد أكثر ادراكا للمهمات التي يقوم بها .

08- 02 إدارة المهارات الحياتية:

- الإدارة بالتعاقد لمربي القرن الحادي والعشرين(العقود السلوكية)، و يتمثل الهدف من العقود السلوكية في التوصل إلى اتفاق يلزم كل طرف بالوفاء بحقوق الطرف الآخر، بمعنى أن يكون سلوك كل طرف خاضعا للمعايير التي يتوقعها منه الطرف الآخر.

- مهارات الإدارة الصفية لمربي القرن الحادي والعشرين: يجب أن يتعلم التلاميذ بحرية وفاعلية ، ولكي يتحقق ذلك لابد من النظام و الانضباط يلتزم به التلاميذ ، وهذا يعني وجود بعض القواعد والقوانين لتوفير مناخ مدرسي صحي يساعد على التعلم.

08- 03 **إدارة قدرات التلاميذ:**

- إدارة القدرات من خلا ل مفهوم الذكاءات المتعددة :إن الذكاء وفق Gardner عبارة عن إمكانية بيولوجية تجد تعبيرها فيما بعد كنتاج للتفاعل بين العوامل التكوينية والعوامل البيئية ، ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به ، كما يختلفون في طبيعته ، كما يختلفون في الكيفية التي ينمون بها ذكاءهم .ذلك أن معظم الناس يسلكون وفق المزج بين أصناف الذكاء، لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة ، و يظهر الذكاء بشكل عام لدى معظم الناس بكيفية تشترك فيها كل الذكاءات الأخرى و من هنا يتأتي دور المربي في تفعيل مختلف الذكاءات.

08- 04 **دعم الاقتصاد المعرفي:**

التنامي والتزايد السريع للمعرفة الإنسانية في شتى المجالات تجعل مسؤولية التكفل بالمربي وتطويره تتعاظم من أجل مواكبة الثورة المعلوماتية إنتاجا وانتقالا وتبادلا وتجديدا، لأن نظام التعليم في أي بلد هو الذي يأخذ على عاتقه نقل المعرفة وإكسابها وإنتاجها وتجديدها وتطويرها في سبيل إعداد مواطن يتمتع بحس عال من الانتماء للوطن وبالمسؤولية اتجاهه، والارتقاء به إلى مصاف الدول المتقدمة [15].

08- 05 **ادارة تكنولوجيا التعليم:**

تنامي دور العلم والمعرفة كأساس تستمد منه ظاهرة العولمة وجودها، وتستند إليه آليات إنتشارها وتسيدها لمجريات العلاقات الدولية المعاصرة، وما يترتّب عليه من تآكل لحواجز السيادة بين الدول ،وذوبان الهويات الوطنية في خضم تدويل الثقافات واللغات الذي تنادي به العولمة، كل هذا يجعل إصلاح حال المنظومة التربوية و المربي ضرورة لا خيارا لمواجهة مخاطر متطلبات هذا المد العولمي التي تتعارض مع تاريخ المجتمع وقيمه وثوابته. فنحن في عصر العولمة وتكنولوجيا الاتصالات وثورة المعرفة وتسارعها، نحتاج إلى تعليم يؤدي إلى تنمية قدرات الأفراد على الوصول إلى المعلومات وتنظيمها وحسن إستخدامها في التفكير والتعبير والإتصال وبناء العلاقات [15]، من خلال مواكبة التقدم التكنولوجي مع المحافظة على الخصوصيات السوسيوثقافية للمجتمع العربي.

الخاتمة.

يمكننا الاستخلاص مما تقدم أن هناك ثمة إجماع على تأثير العولمة على التربية ولكن الخلاف حاصل في أشكال هذا التأثير ، و لما كانت « عملية التربية و التعليم ليست عملية اعداد للمستقبل بل إنها عملية حياة » [15]، فالسياسة التربوية العامة هي البرنامج الذي ترسمه الدولة لإدارة العملية التربوية في فترة محددة تبنيه على مبادئ تسمى بالفلسفة التربوية التي تستمد من تاريخ وحضارة وثقافة المجتمع، وتحدد الأهداف والوسائل والسبل التي تشكل مضمون ذلك البرنامج، فهي تتمثل في القوانين والقرارات والأنظمة التي تضعها الدولة، من أجل توجيه النظام التربوي. و مما تقدم نقول أن على المدرسة ألا تكون سلبية، إنما يجب أن تكون دافعا قويا للتغير الاجتماعي و محدثة له، و اذا لم تستطع مؤسسات التعليم أن تكون فعالة بحق في هذا المجال فانها لن تعدو أن تكون أكثر من مجرد هياكل. فالتربية حجر الزاوية في تكوين الفرد حتى يصل إلى ما يصل إليه .

قائمة المراجع.

[15]- سعد لطفي (2016)، « **مهارات التعليم في القرن الواحد والعشرين**»، العربي الجديد على الرابط https://www.alaraby.co.uk

[15] - مصطفى محسن، (2005)، «**التربية و تحولات عصر العولمة – مداخل للنقد و الاستشراف** »، ط1، المغرب، ص99.

[15] - جون ديوي (1948-1949)، « **التربية في العصر الحديث** »، ترجمة :عبد العزيز عبد الحميد /محمد حسين المخزنجي ، مكتبة النهضة المصرية ، ص5.

[15] - جون ديوي (1948-1949)، « **التربية في العصر الحديث** »، ترجمة :عبد العزيز عبد الحميد /محمد حسين المخزنجي ، مكتبة النهضة المصرية ، ص5.

[15] - إبراهيم .حيدر(1982)، « **التغير الاجتماعي والتنمية** »، ط1 ،دار الثقافة ،القاهرة.

[15] - علي أسعد وطفة (1993)، « **علم الاجتماع التربوي** »، الطبعة 01، منشورات جامعة دمشق، ص 34.

[15] - جون ديوي John Dewey (1948-1949)، مرجع سبق ذكره، ص16.

[15] - مالك بن نبي (2003)، « **مشكلة الافكار في العالم الاسلامي** »، ط3 دار الفكر دمشق سوريا ص 36.

[15] - مالك بن نبي (1984)، « **مشكلة الثقافة** »، ترجمة عبد الصبور شاهين ط 4 دار الفكر دمشق سوريا ص 38.

[15] - محمد، فائقة حبيب.(1990) مرجع سبق ذكره .

[15] - زهرة عثمان وعبيدة صبطي (2013)، «**أساليب التربية الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة وكفاءة المتعلم الابتدائي (ط 01)** »، الجزء الأول، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بسكرة - الجزائر ص 56 – 57.

[15] - مها كمال حفنى(2015)، « **مها را ت معلم القرن ال 21**»، ورقة عمل ، ص 11.

[15] - العرابي محمد(2011)، « **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية مستغانم** »،ماجستير تخصص بناء و تقويم المناهج ، ص 69.

[15] - محمد الدريج (2000)، « **تحليل العملية التعلمية مدخل إلى علم النفس**»، قصر الكتاب ، البليدة ، ص 45.

[15] - العرابي محمد(2011)، مرجع سبق ذكره ، ص 70.

[15] - عمر عبيد حسنة مقالة « **العولمة و التربية أفاق مستقبلية**» على الرابط https://library.islamweb.net

[15] - أنوار محمد علي (2012)، « **دور التربية في التغير الاجتماعي**» ، مجلة كلية العلوم الإسلامية، م06 العدد 12، ص 01.

[15] - لبنى بنت حسين العجمي،« امتداد تأثير العولمة على التعليم في الوطن العربي»، دراسات و أبحاث إجتماعية.

[15] - http://hewaraat.com/forum/showthread.php?t=5756

[15] - http://www.alkhaleej.ae/articles/sho...cfm?val=445357

[15] - لبنى بنت حسين العجمي، مرجع سبق ذكره .

[15] -Forest, J.J.(2002) : " Globalization Universities and Professors " Cambridge Review of International Affairs , Vol. 15,No.3,PP.435-450

[15] - مصطفى يوسف منصور(2007)، « **تحديات العولمة المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها** » ، بحث مقدم إلى مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة ،كلية أصول الدين في الجامعة الإسلامية في 02 -03 أفريل 2007 ،ص595.

[15] - شحاتة، حسن (2004)،« **مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي**»، الدار المصرية للكتاب، القاهرة، ص191.

[15] - حساني، أحمد (2004) «**معالم المشروع التربوي العربي في مسار العولمة** »، بحث في فعالية التأصيل وآليات التفعيل، بحث مقدم إلى مؤتمر العولمة وأولويات التربية المنعقد بجامعة الملك سعود في الفترة 20-2004/4/22.

[15] - الجميل، سيار (2000)، « **العولمة والمستقبل استراتيجية تفكير**»، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

[15] - لبنى بنت حسين العجمي، مرجع سبق ذكره.

[15] - الزواوي، خالد محمد (2003)، « **الجودة الشاملة في التعليم** »، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ص ص43- 44

[15] - البلوي، نائلة (2000)، « **دور المعلم في عصر الإنترنت** » ،15/ 2/ 2007.

[15] - كنعان، أحمد علي (2001)، « **دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة** »، بحث مقدم إلى مؤتمر العولمة وأولويات التربية المنعقد في جامعة الملك سعود 20-22/ 4/ 2004.

[15] - الشرقاوي، مريم ابراهيم (2001)، « **أساليب تعزيز الهوية في مواجهة الهيمنة الثقافية، رؤية معاصر لإدارة التعليم في**

عصر العولمة»، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم وإدارته في مواجهة الهيمنة الثقافية المنعقد في الفترة 27-29/ 1/ 2001.

[15]- الخميسي، السيد سلامة (2001)، « **التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العولمة رؤية نقدية من منظور مستقبلي»**، بحث مقدم إلى مؤتمر العولمة وأولويات التربية المنعقد في جامعة الملك سعود في الفترة 20-22/ 4/ 2004.

[15]- الخميسي، السيد سلامة (2001)، « **التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العولمة رؤية نقدية من منظور مستقبلي»**، بحث مقدم إلى مؤتمر العولمة وأولويات التربية المنعقد في جامعة الملك سعود في الفترة 20-22/ 4/ 2004.

[15]- علي، نبيل (2001)، « **الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي»**، عالم المعرفة، ع 276، الكويت

[15]- البطران، أشرف (2006)، « **التربية العربية وتحديات العولمة»**، مجلة رؤى التربوية، العدد العشرون، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله – فلسطين.

[15]- البطران، أشرف (2006)، مرجع سبق ذكره.

[15]- عبد الالمعى ، على (2011)، « **دور مهني جديد للمعلمين في مدارس ق 21»**، (التحول الكامل في إعدادالمعلمين)، http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=382&Model=M&SubModel=132&ID=1016&ShowAll=On

[15]- برو محمد، رحموني دليلة (بدون تاريخ)، « **مناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل** »، مقالة منشورة http://www.webreview.dz/IMG/pdf/barou_mohamed_05.pdf

[15]- برو محمد، رحموني دليلة (بدون تاريخ)، مرجع سبق ذكره .

[15]- أحمد حسين اللقاني، أ.د فارقة حسن محمد (بدون تاريخ)، « مناهج التعليم، » ، علم الكتب، القاهرة، ص 239

[15]- برو محمد، رحموني دليلة (بدون تاريخ)، مرجع سبق ذكره ص 178.

[15]- نازم محمود ملكاوي، عبد السلام نجادات(2007)، « **تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل»**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية المجلد4 ، العدد02، ص 05.

[15]- جويحان، ماهر (1999) ، « **الدور الثقافي للمعلم في ضوء التطورات الدولية** » ، مجلة رسالة المعلم، العدد الثاني، م،39.

[15]- عماد الدين، منى (1997) ، « **معلم المستقبل من منظور أردني** »، مجلة رسالة المعلم، العدد الرابع، المجلد الثامن والثلاثون.

[15]- نازم محمود ملكاوي، عبد السلام نجادات(2007)، مرجع سبق ذكره، ص 07.

[15]- مها كمال حفنى(2015)، مرجع سبق ذكره ، ص 17.

[15]- بلقاسم محمد. هامل منصور(2017)، « **مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني دراسة ميدانية بمراكز التوجيه المدرسي والمهني** »،مجلة التنمية البشرية، المجلد 01، العدد 07، ص 62.

[15]- مها كمال حفنى(2015)، مرجع سبق ذكره ، ص 10.

[15]- الزهراني ، أحمد عوضه و ابراهيم ، يحيى عبد الحميد(2012)،« **معلم القرن الحادي والعشرين»**، http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&Model=M&SubModel=138&ID=1682&ShowAll=On

[15]- عماد الدين، منى (1997) ، مرجع سبق ذكره.

[15]- منال عبد الخالق جاب الله(2004)، مرجع سبق ذكره.

[15]- نازم محمود ملكاوي، عبد السلام نجادات(2007)، مرجع سبق ذكره.

[15]- عبد الالمعى ، على (2011)، مرجع سبق ذكره.

[15]- العرابي محمد(2011)، مرجع سبق ذكره.

[15]- مها كمال حفنى(2015)، مرجع سبق ذكره ،

[15]- الزهراني ، أحمد عوضه و ابراهيم ، يحيى عبد الحميد(2012)، مرجع سبق ذكره.

[15]- محمدد صبري الحوت (2008)، « **إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج»**، مكتبة الأنجلومصرية، ص23.

[15]- محمد صبري الحوت، مرجع سبق ذكره ،ص 24-25

[15]- جون ديوي John Dewey (1948-1949)، مرجع سبق ذكره .

دراسة تحليلية لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

د. وليد بخوش جامعة ام البواقي – الجزائر

د. أحمد جلول جامعة الوادي– الجزائر

ملخص:

تهدف هذه المداخلة الى تحليل محتوى مناهج الجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي وهذا من خلال تحليل كل المواد الدراسية البالغ عددها عشرة؛ ومرتكزين في ذلك على خمسة مؤشرات (محتوى المنهاج، نواتج التعلم، الانشطة التعليمية، استراتيجيات التعليم والتعلم، وأساليب التقويم)، لتنتهي هذه المحاولة باستراتيجية تعليمية جديدة من شأنها تساهم في بناء نموذج تعليمي جديد يقوم على نتائج الدراسات والابحاث المعرفية والعصبية.

الكلمات المفتاحية: المناهج الدراسية، الجيل الثاني، بناء نموذج تعليمي، السنة الثالثة ابتدائي

Title of the article in English or French

Résumé

Cette intervention vise à analyser le contenu des programmes de deuxième génération pour la troisième année primaire en analysant les dix matières de ce niveau scolaire. En se basant sur cinq critères (le contenu du curriculum, le profil d'apprentissage, les activités d'apprentissage, les stratégies d'enseignement/apprentissage, les modalités d'évaluation). Cette tentative va proposer une nouvelle stratégie éducative qui contribue à la construction d'un nouveau modèle pédagogique basé sur les résultats de notre étude et sur les recherches neuro-cognitives.

مقدمة:

سعت الدولة الجزائرية كغيرها من الدول إلى إعادة النظر في مؤسساتها التعليمية وفي كيفية الارتقاء بمستوى العملية التعليمية التعلمية بغية تقليص الفجوة الرقمية والمعرفية، وفي هذا الصدد تم

تطبيق العديد من الإصلاحات أهمها إصلاح الجيل الأول (المقاربة بالكفاءات) والجيل الثاني الذي شرع في تطبيقه بداية الموسم الدراسي (2016-2017) حاملا معه طرق وآليات جديدة، ترمي إلى صياغة طرق وأساليب من شأنها تحفز المتعلم داخل المؤسسة التعليمية وتؤدي إلى الارتقاء بمستواه المعرفي والذي تعتبره وزيرة التربية الوطنية الجزائرية بأنه **يعد" نقلة لكسب رهان نوعية التعليم وأداء المدرسة الجزائرية ...،** [15]" وتعتبر المناهج التعليمية أهم وصلة حيث تلعب دورا جوهريا وقاعديا في إعداد الفرد وفق ملامح ومواصفات مناسبة وملائمة لنوعية الفرد ومجتمعه وعصره، ومن هنا نستطيع القول أن المنهاج الدراسي ومن خلال الكتب المدرسية يجب أن يصمم بكل احترافية من كل الجوانب بحيث يضم استراتيجيات وآليات تراعي في المقام الاول الاهداف التعليمية الوطنية وطبيعة المتعلم التي توجه له اي تتماشى وطبيعة كل طور.

فمثلا تعتبر السنة الثالثة مدخل لطور الثاني من التعليم الابتدائي حيث أن الطور الاول كان بمثابة فترة لاكتساب المعارف الاولية فهي بمثابة أرضية انطلاق تمكن المتعلم من بناء التعلمات الاساسية لمرحلة التعلم الابتدائي برمتها، لذلك نجد الاستاذ يحرص على تحيين معارف التلاميذ ومعالجة الثغرات للوصول الى مستوى متجانس بين التلاميذ في القسم الواحد، ومن خلال ما سبق عرضه حاولنا في دراستنا القيام بعملية تحليل محتوى مناهج الجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي وهذا من خلال تحليل كل المواد الدراسية البالغ عددها عشرة على النحو الآتي:

تحليل منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي: يضم عشرة مواد تعليمية حاولنا عرضها وتحليلها على النحو الآتي:

- ✓ **كتاب الرياضيات[15]**: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي تأليف بلعباس مصطفى وآخرون الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية السنة الدراسة 2019-2020 يتكون من 126 صفحة ؛ موزعة أربعة مقاطع هي:
- ✓ **المقطع الاول:** العودة للمدرسة وكفاءته المحققة تتثمل في تمكن المتعلم من حل مشكلات باستعمال الاعداد الاصغر من 1000 والتمكن من آليتي الجمع والطرح وقراءة تمثيلات بيانية ومخططات وتنقل على المرصوفة ومقارنة الاطوال والكتل والسعات. **ومدته من سبتمبر الى الاسبوع الاول من شهر نوفمبر.**

✓ **المقطع الثاني:** تهيئة ملعب وتتمثل كفاءته المحققة في تمكن المتعلم من حل مشكلات باستعمال الاعداد الاصغر من 10.000 والتحكم في آليتي الجمع والطرح وتوظيف مكتسباته في الهندسة للتعرف على التوازي والتعامد ويتحقق من وجود محور تناظر بشكل وينشأه ويستعمل وحدات القياس " الكتلة والطول". **ومدته من الاسبوع الثاني من شهر نوفمبر الى غاية 19 ديسمبر (استراحة العطلة الشتوية)**

✓ **المقطع الثالث:** في محلات الصناعة التقليدية؛ والكفاءة المحققة في المقطع التعليمي هذا تتمثل في تمكن المتعلم من حل المشكلات باستعمال الاعداد الاصغر من 100.000 القيام بعمليات الجمع والطرح والضرب وانتقاء معطيات مفيدة وتوظيف مكتسباته في الهندسة لوصف مجسم او إنجاز مثيل له واستعمال وحدات الكتل والسعات. **ومدته من مطلع شهر جانفي الى استراحة العطلة الربيعية.**

✓ **المقطع الرابع:** حفل نهاية السنة؛ والكفاءة المحققة في المقطع التعليمي هذا تتمثل في تمكن المتعلم من حل مشكلات الاعداد الاصغر من 100.000 والتحكم الجيد في عمليات الجمع والطرح اضافة إلى عمليتي الضرب والقسمة وتمكن المتعلم من وصف شكل هندسي مألوف ورسمه بيده الحرة أو بأدوات هندسية الى جانب استعمال وحدات قياس المدود **ومدته من مطلع شهر أفريل الى نهاية السنة الدراسية.**

- **عملية التقييم والتقويم لكتاب الرياضيات:** سيتم تقديم بعض الملاحظات منها:

في درس الجمع والطرح يتم تقديمه باستخدام طريقة الطرح باستعمال الجمع وهي طريقة صعبة جدا على المتعلم في هذا المستوى ولا تحمل أي كفاءة للمتعلم؛ فالهدف التعليمي الاصح هو تمكن المتعلم من الآلية وممارستها وتوظيفها في الحل، الى جانب ذلك الملاحظ أن هناك دروس في جهة وتطبيقاتها بعيدة كل البعد عنها لذلك حبذا لو ان الدرس يكون له التطبيق الذي يخدمه مباشرة.

أما بالنسبة لدرس نقل شكل على المرصوفة ما الفائدة منه؟، فتعلمات هذا الموضوع يكتسبها المتعلم مع الوقت حتى خارج المدرسة من محيطه بشكل سلس، كما ان عملية تحليل بيانات ومخططات وتمثيلات بيانية وقراءة البيانات، الى جانب التناظر المحوري (محور التناظر) فهي

مواضيع لا تتماشى والعمر العقلي للتلميذ، وبالنسبة لاستخدام الآلة الحاسبة (ادرجت حتى في السنة الاولى ابتدائي) استخدامها في هذه المرحلة يؤدي الى العزوف المبكر للمتعلم على توظيف وتمرين العمليات العقلية وتثبيط للمراكز الدماغية الخاصة بالوظائف الرياضية الى جانب التشجيع على الاتكالية على الحاسبة، وفي تعليم العمليات الحسابية تأتي بعد الضرب عملية القسمة؛ حبذا لو يتم اعادة النظر فيها بحيث يتم إدراج الجمع والطرح في السنة الاولى والثانية والضرب في السنة الثالثة والقسمة في السنة الرابعة مع الرجوع الى الضرب، والسنة الخامسة تكون بمثابة مراجعة للعمليات الأربعة مما يساهم في إتقانها بشكل ايجابي لدى المتعلم افضل من عملية الحشو.

✓ **كتاب اللغة العربية**[15]: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي تأليف بم الصيد بورني سراب وآخرون الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية السنة الدراسة 2019-2020 يتكون من 142 صفحة؛ موزعة على ثمانية مقاطع (المقطع الاول حول القيم الانسانية، والثاني حول الحياة الاجتماعية، والثالث حول الهوية الوطنية، والرابع حول الطبيعة والبيئة، والخامس حول الصحة والتربية، والسادس حول الحياة الثقافية، والسابع حول عالم الابتكار والاختراع، والثامن حول الاسفار والرحلات) **كل مقطع** يتكون من **ثلاثة وحدات** كل وحدة منها يطلق عليها الاسبوع البيداغوجي بالإضافة الى **وحدة الادماج** تتألف من ستة حصص أي مدتها يوميين، حيث تشمل كل وحدة من الوحدات السابقة أربعة ميادين؛ وتعرض على الشكل الآتي:

✓ **الميدان الاول: فهم المنطوق:** القاء نص بجهارة مصاحبا بإشارات وإماءات لشد انتباه المتعلم والتي ترمي الى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع (تربية الاذن) وتوظيف اللغة من خلال الاجابة على أسئلة متعلقة بالنص.

✓ **الميدان الثاني: التعبير الشفوي:** هو أداة من أدوات عرض الافكار ووسيلة للتعبير بشكليه الوظيفي والابداعي، ويهدف الى إثراء الرصيد المعرفي واللغوي المستمد من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق، وتنمية مهارة المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث وإبداء موقفه.

✓ **الميدان الثالث: فهم المكتوب:** هو عمليات فكرية تترجم الرموز الى دلالة مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم وإعادة البناء، استعمال معلومات وتقييم النص) ويهدف الى اكساب المتعلم المهارة القرائية والفهم والمناقشة، وتعتبر النصوص المكتوبة حقول خصبة

للدراسة الأدبية، فمن خلالها يتم تناول الظواهر النحوية والإملائية والصرفية، ويشمل هذا الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.

✓ **الميدان الرابع: التعبير الكتابي:** هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم تترجم من خلاله العواطف والافكار والميول وفيه يتناول بالدراسة أنماط وتقنيات تعبيرية يتدرب عليا المتعلم كتابيا بلغة سليمة فينتج نصوص يدمج فيها جميع موارده من خلال الوضعيات الإدماجية (الانتاج الكتابي).

• نتائج عملية التقييم والتقويم لكتاب اللغة العربية: سيتم تقديم بعض الملاحظات منها:

تم توظيف في نصوص اللغة مصطلحات لا يمكن لتلميذ السنة الثالثة فهمها واستيعابها ومثال ذلك (تعبق ص27 ويقايض ص61، لفح الشمس ص61، الهوجاء ص65، تمخُرُ ص69، الفتك ص69، السمفونيات ص95، سيناريو المسرحية ص99 وتناءَتْ ص111) باعتبار الكتاب موجه لكل الطبقات الاجتماعية في كل مكان (المدينة والريف والمناطق النائية) هذا من جهة ومن جهة ثانية هناك دروس في الصيغ الصرفية مثل (اسم الفاعل واسم المفعول) وفي الظواهر الاملائية مثل (درس الهمزة المتطرفة والهمزة المتوسطة) لا تتماشى والعمر العقلي للمتعلم ولا تحمل أي هدف تعليمي معرفي فهذا المستوى، أما درس كان وأخواتها (تعريف ودلالات) هذا الدرس يكرر ثلاث سنوات متتابعة (سنة 3 و4 و5) لماذا لا يتم تقسيمه الى ثلاث أجزاء في السنة الثالثة يتعرف المتعلم على اخوات كان (تقديم اثنان مع الدلالة) و في السنة الرابعة يتعرف على ثلاثة مع الدلالة) وفي السنة الخامسة يتعرف على أربعة مع الدلالة او يحذف نهائيا من السنة الثالثة، وفيما يخص درس الحال من الواجب حذفه ويقدم في السنة الخامسة أفضل (مرحلة الاعراب) في حين تم أدراج دروس الهدف منها الحشو ولا تحمل أي هدف معرفي للمتعلم منها الجملة الاستفهامية، التعجبية، الصفة، الاستثناء، الاسماء الموصولة وأسماء الاشارة؛ فهي من الناحية صعبة حسب المتخصصين في علم النحو والصرف والاعراب والى جانب فان نتيجة هذا الحشو في الدروس يؤدي الى التأثير المباشر على عملية الانتباه الانتقائي والتي لا تتجاوز 15 ثانية عند متعلمي هذه المرحلة كما تتأثر عملية التحليل الادراكي مما يؤثر في نظام معالجة المعلومات، وفيما يخص التعبير الكتابي، هل طفل 8 سنوات يستطيع أن يميز بين أنماط النص؟ (السردي

والوصفي، التوجيهي، الحواري، الحجاجي) بالإضافة الى استخراج مؤشرات كل نمط (يبقى الامر محير لكيفية اختيار هكذا مواضيع) في حين البديل الصحيح هو العمل جيدا في حصة التعبير الشفوي الذي ينطلق من التعبير عن مشاهد مرئية وفي حصة التعبير الكتابي يتم ترجمة الشفوي كتابيا وهنا التلميذ يقوم بالتعبير مع توظيف ما درسه في وحدة الصيغ الصرفية والاملائية والظواهر النحوية وبذلك يوظف مكتسباته في الوحدة ويساهم في صقل لسانه، لان الارتقاء اللغوي يؤدي الى ارتقاء التفكير، أما بالنسبة للمحفوظات فخلال مقطع واحد تقدم محفوظتين فلماذا؟ على سبيل المثال (شهيد الوطن والعلم ص 55 والبرتقال وكرة القدم ص106 والمسرح والنحت ص106) ما توصلنا له عموما ان نمط الحشو في اعداد الكتاب هو الهدف لا التركيز على تحقيق مكتسبات علمية ومعرفية لدى المتعلم.

❖ **كتاب التاريخ**[15]: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي موبحة فوضيل وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية السنة الدراسة 2019-2020 تكون من 47 صفحة؛ تضمنت مادة التاريخ ثلاثة ميادين هي:

✓ **الميدان الاول: أدوات ومفاهيم المادة:** خصص له حجم ساعي تقديري (3 ساعات) تهدف مادة التاريخ الى بناء مفاهيم تخص الزمن والحدث والسلم الزمني، فيتعرف المتعلم على الحدث من خلال التجربة الذاتية ويرسم خط الزمن ويعلم عليه اهم الاحداث الشخصية والعائلية ويرتب الاحداث المألوفة على خط زمن.

✓ **الميدان الثاني: التاريخ العام:** خصص له حجم ساعي تقديري (3 ساعات) يتعرف من خلاله المتعلم على الآثار القديمة (رسوم الطاسيلي والآثار الحجرية) ويوظف السلم الزمني لتحديد مراحل التاريخ القديم ويستدل بالآثار على قدم إنسان شمال إفريقيا.

✓ **الميدان الثالث: التاريخ الوطني:** خصص له حجم ساعي تقديري (3 ساعات) وكفاءته أن يتمكن المتعلم من الالمام بمصادر تاريخية من خلالها يستخلص معلومات تخص جانب من تاريخه المحلي.

• نتائج عملية التقييم والتقويم لكتاب التاريخ :

سيتم تقديم بعض الملاحظات منها:

النتيجة الاساسية والمهمة هي: **هل لتلميذ عمره 8 سنوات يستطيع أن يفهم مصادر المعلومة التاريخية ويصنفها؟** ففي ميدان التاريخ الوطني من 3200 قبل الميلاد الى القرن الاول تم توظيف مصطلحات منها (نوميديا وهيون، ماسينيسا، كالاما، سيرتا،،،.) فهي صعبة على التلميذ قصد حفظها (مهارة الحفظ والاسترجاع) فلو تم توظيف مقاطع من تاريخ الثورة الحديثة لكان افضل وانفع للمتعلم وبنمو العمر العقلي يتم إدراج التاريخ القديم لا العكس مما يساهم في تنمية الروح الوطنية والاعتزاز بالتاريخ الوطني اما بهذا الشكل فالنتيجة هي النفور والملل والكراهية.

❖ **كتاب الجغرافيا:** السنة الثالثة من التعليم الابتدائي موبحة فوضيل وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية السنة الدراسة 2019-2020 تكون من 45 صفحة؛ تضمن ثلاثة ميادين هي:

✓ **الميدان الاول: أدوات ومفاهيم المادة:** خصص له حجم ساعي تقديري (3 ساعات) في هذا الميدان يتموقع المتعلم في محيطه القريب على اساس معالم مكانية، وينجز رسم تخطيطي يوقع عليه هذه المعالم، ويختار المسار المناسب لينتقل انطلاقا من مكونات الرسم.

✓ **الميدان الثاني: السكان والتنمية:** خصص له حجم ساعي تقديري (3 ساعات) يتعرف فيه المتعلم على مظاهر السطح والمناخ والعلاقة بين نشاط الانسان وبيئته ويحدد قيمة العمل الانتاجي وفوائده مع التمييز بين أنواع العمل.

✓ **الميدان الثالث: السكان والبيئة:** خصص له حجم ساعي تقديري (4 ساعات) يتعرف المتعلم على عناصر البيئة المحلية ويبين العلاقة بين نشاط الانسان والبيئة ويقترح حلول لمشكل بيئي محلي.

نتائج عملية التقييم والتقويم لكتاب الجغرافيا : سيتم تقديم بعض الملاحظات منها:

تم إدراج درس الاتجاهات الأربعة (ص54) فعلا هو درس منطقي وواقعي يحتاجه التلميذ في حياته اليومية ولكن درس المسار والتنقل (ص59) درس أقل ما يقال عليه انه يساهم في عملية التشويش الذهني للتلميذ فبدل تعزيز عملية الانتباه الانتقائي فإننا نعزز مشتتات الانتباه مما يؤدي الى تشتت الانتباه ويتعلم بذلك المتعلم آلية الهروب الذهني ويعممها على كل المواقف التعليمية الصعبة. أما بالنسبة لدرس مظاهر السطح والمناخ ص 68 والطقس والمناخ حذفهما افضل لانهما يعاد

تدريسهما في السنة الرابعة والخامسة. وفيما يخص درس العمل الانتاجي وفوائده ودرس العلاقة بين الانسان وبيئته فهي دروس تفوق العمر العقلي للمتعلم وصممت قصد الحفظ والاسترجاع دون فهم او توظيف للمعلومات في الحياة وعليه حذفها بشكل نهائي افضل للتلميذ من الناحية العلمية المعرفية ومن الناحية الجسدية، كما تم تسجيل ملاحظة عامة تخص كتاب التاريخ والجغرافيا خلوهما من الخلاصات تماما حيث يتم تقديم صور توضيحية وبعض التعليقات في فقرات بسيطة احيانا تكون بعيدة على البناء المعرفي وعيله فعملية اعادة تصميم الكتاب بهدف اضافة الخلاصات يعتبر امر مهم فلا يعقل اسندها للمعلم، الى جانب بعض الدروس تحتاج عملية تقديمها الى القيام بخرجات ميدانية ضمن ما يعرف بالتعليم بالاكتشاف.

❖ **كتاب التربية الاسلامية[15]**: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي تأليف دعاس سيد علي وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية السنة الدراسة 2019-2020 يتكون من 80 صفحة؛ تكون المخطط التعليمي لهذا الكتاب من ثلاثة مقاطع وكل مقطع يتكون من أربعة ميادين هي:

✓ **الميدان الاول: القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف:** يهدف هذا الميدان الى تحقيق التلاوة الصحيحة للنصوص سواء من القرآن او الحديث واستظهارها عند الحاجة توظيفا واستدلالا.

✓ **الميدان الثاني: العقيدة الاسلامية والعبادات:** وهدفه معرفة حقيقة الايمان بالملائكة والكتب السماوية والرسل، كما يتعرف على الاداء الصحيح لبعض العبادات كالوضوء والصلاة ومعرفة بعض المبادئ للصوم والزكاة.

✓ **الميدان الثالث: الاخلاق والآداب الاسلامية:** يتوصل التلميذ الى ممارسة السلوكات الايجابية في المحيط وفقا للقيم والتعاليم الاسلامية كالإحسان للوالدين والتبذير ومكانة المسجد والسيرة النبوية، حيث يتمكن من معرفة محطات من سيرة النبي واخلاقه والاقتداء بها، كما يسترشد بالمواعظ من سلوكات ومناقب الصحابة، فيتعرف على جوانب من حياة بعض الرسل (أدم ونوح).

نتائج عملية التقييم والتقويم لكتاب التربية الاسلامية : سيتم تقديم بعض الملاحظات منها:

هناك تداخل بين مواضيع كتاب التربية الاسلامية والتربية المدنية وعليه مما توصلنا له كاقتراح هو دمج المادتين تحت اسم مادة التربية الخلقية والتي من شأنها المساهمة في تخفيف حجم ووزن الكتاب المدرسي والمحفظة بشكل عام الى جانب المساهمة في تحقيق الاهداف التعليمية بشكل

ايسر وعلى سبيل المثال على عملية التداخل درس أحافظ على بيئتي (ص62) في التربية المدنية ودرس العلاقة بين نشاط الانسان والبيئة (ص90) في الجغرافيا ودرس الطبيعة والبيئة (ص61) في اللغة العربية والتي صممت ككفاءات عرضية لكن نتائجها المعرفية لم تتحقق وأدت الى انعكاسات سلبية على المستوى العقلي (تأثر عملية الانتباه والتحليل الادراكي وتراجع في استخدام مهارات التفكير عموما) وانعكاس نفسي يضم الملل والضغط النفسي. وتجدر الاشارة إلى الدرس (لا اميز بين الذكور والاناث في ص24) في التربية المدنية فهذا الدرس المصمم بشكل غير علمي من حيث عملية عرضه؛ فنص الفقرة المقدمة للموضوع بعيدة كل البعد عن المعنى الحقيقي للهدف، فالمتعلم في هذا السن تكون عملية إدراكها لم تنضج وخبرته بسيطة في حين تلقى هذا المدلول الذي يطالب بتساوي في الحقوق والواجبات في هذا العمر يسجل ليصبح اطارا مرجعيا لمفهوم المساواة في المستقبل ويعمم في مواضيع تمس العقيدة في الصميم (الميراث) وعليه كان من الافضل حذفه وتعويضه بمفهوم اوضح وأفيد للمجتمع ككل وهو درس التعاون ونفس الامر بالنسبة لدرس أتعايش مع الآخر، وهنا السؤال المطروح: من هو الآخر؟. (التمهيد للآخر المسيحي واليهودي والمثلي،،،.) فهذه مواضيع مبهمة لها تفسيرات كثيرة ومتشعبة تدل وتؤكد أن الاختيار لها يحمل مدلول غامض وأهداف بعيدة المدى.

وكما سبق ذكره فإن دروس التربية المدنية تتشارك والتربية الاسلامية وعليه تقديمها مع بعضها يكون افضل مثل دراس آداب الكلام من الاخلاق بحيث يتم تدعيمه بالآيات القرآنية والاحاديث النبوية مما يساهم في تنشئة جيل مغذى بمبادئ دينه الاسلامي مما يحصنه ويكسبه مناعة قوية للتكيف والتواصل مع الآخر حيثما وجد.

❖ **كتاب التربية العلمية والتكنولوجية[15]**: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي تأليف حمار مجيد وآخرون، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية السنة الدراسة 2019-2020 يتكون من 111 صفحة؛ هناك اربعة ميادين معتمدة في المناهج وهي التي تم اعتمادها في الكتاب المدرسي هي:

✓ **الميدان الاول: الانسان والصحة:** هو ميادان ذو بعد بيولوجي (علم الكائنات الحية مثل الانسان) تم فيه بناء كفاءات لها علاقة بالقواعد الصحية للإنسان واكتساب الأدوات الأول لهذه القواعد وفيه يتعرف المتعلم عليها وعلى دور الدم والدورة الدموية

- ✓ **الميدان الثاني: الانسان والمحيط:** وهو ذو بعد تربوي؛ يتوجه الى إثارة الوعي لدى المتعلم نحو أمور تتعلق بمحيطه القريب ثم البعيد، وأهمية المحافظة على هذا المحيط.
- ✓ **الميدان الثالث: المادة وعالم الاشياء:** يضم هذا الميدان البعد الفيزيائي والكيميائي والتكنولوجي، يتعرف المتعلم من خلاله على التحولات الفيزيائية للمادة ويقوم بتطبيقات تكنولوجية في شكل مشاريع مع زملائه، والتي تفتح له مجال الابداع والابتكار مثل إنجاز المصباح الكهربائي والميزان واستخدام المحرار.
- ✓ **الميدان الرابع: الفضاء الزمني:** هو ميدان يستعرض مفهوم الفضاء والزمن والأسس العلمية المبنية على الظواهر الفلكية وتدور مواضيع هذا الميدان حول مفاهيم أولية في الفلك، دوران الأرض حول نفسها وما ينجم عن ذلك من تعاقب الليل والنهار واستعمال الرزنامة كأداة عملية لمعرفة التاريخ وتنظيم نشاط الانسان.

نتائج عملية التقييم والتقويم لكتاب التربية العلمية: سيتم تقديم بعض الملاحظات منها:

عموما يطغى على مواضيعه الحشو في الدروس وكأن الهدف هو حجم الكتاب لا المحتوى فعلى سبيل التوضيح درس التنقل عند الحيوان فعلا يحتاج التلميذ أن يتعرف على أنماط التنقل (القفز والزحف، الطيران والمشي) ولكن في درس سطح الارتكاز (أخمصي وأصبعي، حوافر) فهذه المصطلحات من جهة غريبة على المتعلم الى جانب تقديمها يتطلب الاستعانة بوسائل ومعينات تعليمية خاصة (tice) تكنولوجيات الاعلام والاتصال التعليمية والتي هي غائبة في معظم المدارس، والاهم هو ما فائدة هذه الدروس معرفيا وهو نفس الامر يتكرر في محور التغذية يحتاج التلميذ الى ان يتعلم كيف يصنف الحيوانات الى عشبية ولاحمة ومختلطة اما درس نظام الاسنان فلماذا ولأي غاية وضع؟ لماذا نقدم أسنان الحيوان (القواطع والاضراس والانياب) والاختلاف بين أسنان الحيوانات اللاحمة والعاشبة، في حين كان من الواجب تقديم الدروس الاتية: أنماط التنقل عند الحيوان والانظمة الغذائية، أنماط التنفس عند الحيوان والحاجات الغذائية.

وفي الاخير تجدر الاشارة الى درس التكاثر عند النباتات الزهرية (عن طريق البذور والدرنات والابصال والفسائل) فهذا الدرس لا يحمل اي أهمية في مرحلة التعليم الابتدائي فحذفه هو الحل

الانسب وتقديمه في مرحلة التعليم المتوسط (الاكمالي) كما ان درس النفايات لا يتماشى والمحور ولا طبيعة المادة فهو درس خلقي.

خاتمة

مما سبق عرضه يمكن التوصل الى ان عملية تصميم وبناء محتوى دروس السنة الثالثة يحتاج الى إعادة فحصها بطريقة علمية لأنها تحتوى على العديد من الاخطاء المعرفية والعلمية، فلم يراعى فيها العمر العقلي لتلاميذ هذه المرحلة، تم التصميم بحجة تطوير المدرسة لتواكب مدارس الدول المتطورة إلا ان الامر كان يهدف الى نتائج عكسية، وقد حاولنا من خلال هذا العمل المتواضع توضيح بعض النقاط الواجب مراجعتها؛ إلا أن علمية التقييم والتقويم تتطلب فريق متكمل يضم متخصصين في تصميم المناهج وفي التربية ومن علم النفس المعرفي واساتذة ممارسين ومفتشين، فلابد من التعلم من الاخطاء السابقة والحذر من اعادة نفس السناريو، فكل البلدان تعتبر النظام التعليمي مقدس.

الهوامش:

[15]- وليد وحافري زهية غنية (2018) دراسة تقويمية لبرامج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي الموجه لذوي الاحتياجات الخاصة فئة الصم البكم (مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية) المجلد06 العدد 02 (189- 198) https://www.asjp.cerist.dz/en/article/99575

[15]- **كتاب الرياضيات** (2019-2020) بلعباس مصطفى وآخرون، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر.

[15]- كتاب **اللغة العربية** (2019-2020) الصيد بورني سراب وآخرون، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر.

[15]- **التاريخ والجغرافيا** (2019-2020) موبحة فوضيل وآخرون، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر.

[15]- **التربية الاسلامية** (2019-2020) دعاس سيد علي وآخرون، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر

[15]- كتاب **التربية العلمية والتكنولوجية** (2019-2020) حمار مجيد وآخرون، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر.

قائمة المراجع:

1. بخوش وليد وحافري زهية غنية (2018) دراسة تقويمية لبرامج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي الموجه لذوي الاحتياجات الخاصة فئة الصم البكم (مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية) المجلد06 العدد 02 (189- 198) https://www.asjp.cerist.dz/en/article/99575

2.كتاب التاريخ والجغرافيا (2019-2020) موبحة فوضيل وآخرون، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر.

3. كتاب التربية الاسلامية (2019-2020) دعاس سيد علي وآخرون، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر

4.كتاب التربية العلمية والتكنولوجية (2019-2020) حمار مجيد وآخرون، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر.

5.كتاب الرياضيات (2019-2020) بلعباس مصطفى وآخرون، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر.

6.كتاب اللغة العربية (2019-2020) الصيد بورني سراب وآخرون، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر.

المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية

مشكلات المدرسة الجزائرية (المعلم والإصلاحات)

أ. سارة مسعي محمد جامعة قاصدي مرباح . ورقلة

أ. وسام بوعظم جامعة قاصدي مرباح . ورقلة

الدراسة ملخص

حظيت المنظومة التربوية في الدولة الجزائرية مؤخرا بالتفاتة حسنة من طرف الباحثين التربويين، حيث صيغت مجموعة من البرامج لإصلاحها، وشمل هذا الإصلاح المناهج طرق التدريس ... في الأطوار الثلاث.

ولكن أن دققنا النظر كسوسيولوجيين نلاحظ أن مشاكل التعليم لا تنحصر فقط على المناهج و الوسائل والسياسة التعليمية المتبعة وجودة التعليم، بل تتعدى لأهم من ذلك وهي إهمال كبير من طرف المصلحين التربويين لشخص المدرس كعنصر مهم في العملية التربوية في وضع عمليات الإصلاح.

والمعلوم أن أي إصلاح تعليمي ينبغي أن يتناول المدرس ومنه فإذا تعداه فإن يكون هذا الإصلاح قاصرا في تحقيق الأهداف المتوقعة و التي عن أساسها وضع قائمة الإصلاح.

الكلمات المفتاحية:

المعلم . السياسة التعليمية . الإصلاحات التربوية.

Abstract

The educational system in Algeria has recently received the attention of educational researchers, where they made new programs to progress it in teaching methods for all three educational phases.

However, if we look closely as sociologists, we note that the problems of education are not limited to the curricula, means, educational policy and quality of education, but also more importantly, the neglect of the educational reformers of the teachers as an important element in the educational process and in the development of reform processes.

It is well known that any educational reform should address the teacher and if exceeded it there will not be an achievement to the expected objectives listed

مقدمة

لقد أثرت التغيرات و التطورات الحاصلة في العالم في المجال العلمي و التكنولوجي على مستوى النظم الإقتصادية و القيم الإجتماعية و الأطر الثقافية، ما عجل بإصلاح وضع المنظومة التعليمية التربوية. فنرى العديد من الدول ومنها المتقدمة تراهن على كسب تحدي ورهان التعليم، نحو إقامة مجتمع المعرفة ورفع مستويات الأنظمة التعليمية و العمل على تحقيق الديموقراطية، حيث تجاوزت هذه الدول المشكلات و الإصلاحات ودخلت نحو مجال تحسين الخدمات وتقديم الإمتيازات، وخاصة للمعلم الذي هو مركز العملية التربوية و الذي أعطي له الحق في تنظيم وتحديد الخيارات لسياسة تعليمية ناجحة ترسم الإتجاهات وتستشرف المستقبل وتكون في مستوى الرهانات و التوقعات.

على عكس الدول العربية التي إن وجهنا النظر لها نجدها لا تزال تتخبط في المشكلات التربوية ولا تزال عاجزة عن وضع الحلول المناسبة ولكن تحاول تدارك العجز بالإلمام بإستراتيجيات العولمة واقتناء ادواتها لمواكبة المستجدات ومن بين هذه الدول نذكر منها الجزائر التي تسعى لتحسين مستوى التعلم بإدخال إصلاحات تربوية شاملة تمس المناهج و السياسات و النظام التربوي بكل أركانه بإستثناء ركن مهم وهو المعلم الذي أهمل من طرف المصلحين التربويين في وضع الإصلاحات التي تشمله و الأخذ في الحسبان واقع المعلم.

ماهي المشكلات التي يعانيها المعلم في الموسسة التعليمية و ماهي الإصلاحات المطلوب من المصلحين التربويين وضعها من ضمن الإصلاحات ؟

المفاهيم الخاصة بالموضوع:

1. المعلم:

ورد في المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية أن المعلم هو: الشخص الذي يستخدم بصفة رسمية لتوجيه الأولاد و التلاميذ و الإشراف على أعمالهم وخبراتهم التربوية في معهد أو مدرسة رسمية أو خاصة.

كما ويعرف بأنه القائد التربوي الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات و المعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم، نعم قائد تربوي ميداني يخوض معركته ضد الجهل و التخلف ببسالة سلاحه العلم وهو من يحقق إنتصار تلو إنتصار.

2. تعريف الإصلاحات التربوية:

لقد لاقت مسألة الإصلاح التربوي إهتمام كبير من طرف صناع القرار السياسي و التربوي على مستوى الساحة الدولية لعقود طويلة. ومن هنا فقد يرتبط الإصلاح التربوي بمفاهيم متعددة منها التغيير، التجديد، التطوير و التحديث ويشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى انه عملية تغيير في النظام في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني إجتماعية واقتصادية وغيرها...إلخ

أما علماء الإجتماع فيعرفونه على أنه بأنه يتضمن عمليات تغيير اقتصادية وسياسية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة و الثروة في المجتمع. 3

ويعرفه حسن البيلاوي بأنه: ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي للتعرف على المستوى الكبير فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تودي إلى التغيرات في المستوى و الفرص التعليمية و البنية الاجتماعية في النظام التعليمي القومي في بلد ما.

3. دور المعلم: للمعلم أدوار عديدة

ـ دور المعلم كمقوم لأداء التلميذ:

تحتل عملية تقويم أداء التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية، حيث أننا كمربيين نحتاج دائما إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية ومعرفة مدى مناسبة الوسائل و الإجراءات التي نستخدمها.

ـ دور المعلم في إدارة الصف:

التعاطف مع التلميذ و القدرة على التوجيه و الإرشاد الجماعي و الفردي، و الاهتمام بالقيم الروحية و الاخلاقية لهم . ومراعاة حاجات التلاميذ الإجتماعية و العلمية و الفردية، و القدرة على المحافظة على النظام في الفصل و القدرة على مواجهة المواقف المعقدة في الفصل وتنمية الإنضباط الذاتي للتلاميذ واحترام انظمة الفصل.

ـ دور المعلم في تطوير المنهج وتنفيذه:

من الضروري أن يقوم المعلم بدور فعال في مجال تطوير المنهج وتنفيذه، حيث أن المعلم هو الشخص المحوري في مجال التدريس ويمكن إتمام ذلك على النحو التالي:

ـ المشاركة في دراسة مستوى تقدير الدرجات أو المادة الدراسية أو المناهج الموجودة و العمل على تطوير المناهج وتبويبها.

ـ تحديد أهداف ومجالات ومستويات تقدير وإعطاء الدرجات أو المواد التي ينبغي أن تدرس.

ـ الربط بين المنهج و المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها مع المناهج الدراسية الأخرى.

ـ دور المعلم في التمكن من المادة وسلامة الإعداد و التدريس:

سلامة المادة و الكفاءة فيها أمر ضروري ومعروف للمحافظة على مركز المعلم وإكسابه الثقة بنفسه، وقدرته على توصيل المعلومات، فيجب عليه أن يلاحق التطورات الحادثة في مجال التخصص و يطلع على التطورات الجديدة عن طريق الكتب و الدوريات وغيرها من المصادر.

4 مراحل الإصلاح التربوي:

على البحث العلمي ان يكون منهجيا شاملا والأهم من ذلك التوقف عند كل نقطة وكل هذا يتم وفق مراحل:

ـ البحث في الأثر المحيط في المدرسة:

حيث أن نقص في الهياكل و الوسائل و الإمكانيات و عدم الوسائل الضرورية للعملية التعليمية، كلها عوامل تؤثر على أداء المدرس فقد تكون الحلول لمشاكل المدرسة عن طريق تلبية هذه الحاجات المادية من حلال تدوينها في الإصلاحات.

البحث في المشاكل الإجتماعية للتلميذ:

حيث أن لابد عن الدولة أن تتكفل ببعض المشاكل الإجتماعية للتلاميذ، كتوفير النقل المدرسي و المطاعم وإيجاد الداخليات ونصف الداخليات.

. البحث في مدى توفير المربيين ومدى تحفزهم للعمل:

ربما يكون هناك نقص في عدد المربيين إو إنخفاض دوافعهم للعمل، وهذا نتيجة لبعض المشاكل المهنية و الإجتماعية وهذه المشاكل يجب التكفل بها و العمل على حلها قبل البحث في إصلاحات أخرى.

. البحث على سلامة المناهج الدراسية:

إن المناهج الدراسية تتغير باستمرار لاهميتها في تحديد المعلومات المقدمة ومدى حداثتها ومسايرتها للتحولات و التغيرات.

. البحث في كفاءة المربيين و طرق التدريس:

يجب على المعلمين تجديد معلوماتهم وطرق تدريسهم البيداغوجية حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف المطلوبة.

. البحث عن أسباب الصعوبات التربوية للتلاميذ:

لابد من دراسة معمقة للتعرف على المواد الدراسية التي يجد فيها التلاميذ صعوبات، و البحث عن الأسباب الحقيقة لذلك بالإعتماد على البحوث الميدانية و المناهج التعليمية وبطريقة موضوعية، وكل هذه العمليات تتطلب أن يقوم بها أخصائيون ذوي معرفة وخيرة يجب توفير أموال من أجل رفع فعالية المنظومة التربوية.

5. الأمور التي وجب على المصلحين التربويين ادخالها في عمليات الإصلاح:

تكوين المدرسين:

إن المعلم هو أساس العملية التعليمية و التربوية في الصف الدراسي لذلك أي إصلاح ينبغي أن يبدأ بالمعلم هذا ما يجب أن يكون، لكن الواقع نرى أن المعلم في كل مرة يتفاجأ بإصلاحات لم يتلقى أي معلومة أو أي تكوين عنها. فاللازم أن اي تغيير في المنظومة يتبعه تكوين للمعلم.

وما يتوافق مع هذا دراسة **الأخضر قويدر**ي الذي أثبتت بأن النسبة الغالبة من المدرسين يشكون صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا وأنهم يفضلون التدريس وفق ماتعودوا عليه وهذا يعود إلى أن أغلبهم لم يتلقوا أي تكوين. ما يضع المدرس أمام معاناة كبيرة تتسبب له في حالة من اللا تأقلم مع عمله .

إعادة النظر في مشاكل المدرس مع الطالب:

يواجه العديد من المدرسين مشاكل مع الطلاب أخلاقية أم تعليمية ومن بين هذه المشاكل:

. عدم الإلتزام بالوقت

. قلة الإنضباط في الصف

. عدم إحترام المدرس و الإعتداء عليه

وهنا يجب على المصلحين التربوين إعادة النظر في الموضوع الخاص بالقوانين و العقوبات التي تحفظ للمدرس هيبته.

إعادة النظر في مشاكل بين المعلم و المنهج الدراسي:

هناك مشاكل عديدة بين المعلم و المنهج وتتوضح ك التالي:

كثافة المقررات الدراسية وعدم مسايرتها للفترة الزمنية المحددة

إهمال الجانب التطبيقي في المادة التعليمية

عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة ما يعيق عملية إيصال المعلومة

تكرار التمارين و الدروس في المادة الواحدة

إعادة النظر في مشاكل بين المعلم و الإدارة

حيث أن الإدارة المدرسية تطالب المعلم بالكثير من المهام الخارجة عن مسؤولياته ومنها:

حراسة التلميذ وقت الراحة

متابعة التلميذ وقت الإطعام

مطالبة المعلم بإضافة حصص استدراكية كمراجعة للاختبارات

الإكتضاظ الصفي وذلك على حساب المعلم

جدولة زيارات أولياء الأمور للمعلم وهذه من مهام المدير حيث يجب عليه تخصيص يوم للزيارات.

6. مشاكل المعلم مع المفتش:

يرى **ويلز** أن مفتش التربية من مهامه أنه يساعد المعلم على إنجاح العملية التربوية وخدمة المدرسين وإطلاق قدراتهم وتذليل ما يعترضهم من عقبات ومساعدتهم على القيام بواجباتهم في صورة أكمل فهو من العوامل التي تساهم في نجاح العملية التعليمية و تعمل على تحقيق أهدافه.

فقد دلت الدراسات التي قام **هارمن و جينكس كينهار وغرابس** على أن الإشراف قيمة في تحسين عمليتي التعلم و التعليم.

ويؤكد **ستولر** أن الجهود المبذولة في عمليات الإشراف التربوي غالبا ما تترك إنطباعا سيئا لدى المعلمين الذين نشرف عليهم بسبب الأساليب السلطوية المعتمدة في الإشراف، فالمعلمون يشعرون بالتهديد و القلق كلما أقاموا علاقات مع مشرفيهم

خـــاتمة الموضوع:

وفي الأخير لايسعنا إلا أن نقول ان ننبه المصلحين التربويين إلى ضرورة الإلتفاتة إلى المعلم كونه الفعال في الموقف الدراسي و اعطائه فرصة التحدث عن بعض مشاكله و أخذها بعين الاعتبار و العمل على إصلاحها .

فإذا أردنا نجاح التعليم فلابد أن نعطي للمعلم كل الحقوق وبعض الإمتيازات التي تشجعه أكثر على الإبداع و الإبتكار.

قائمة المراجع:

1. فريد نجار :المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية الإنجليزي العرب، مكتبة لبنان بيروت، 2003

2. عبد الله العامري، المعلم الناجح، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن ، 2009

3. . عبد الله بن عبد العزيز السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي و العشرين، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية2002

4 . حمدي علي احمد مقدمة في علم الاجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر1997

5. عبد الرزاق الصالحين الطشاني ، طرق تدريس العامة، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، 1998

6 . بوفلجة غياث، التربية و التكوين في الجزائر، الكتاب الثاني، دار المغرب2010

7. الشايب محمد الساسي،علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفاياتهم التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس،

إصلاح المناهج التربوية ودورها في تنمية المجتمع المحلي

د. أحمد فرحات جامعة الوادي – الجزائر

د. يعقوب سالم جامعة الوادي – الجزائر

ملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور الأنظمة التربوية الحديثة والأهمية الكبيرة في إصلاحها على التنمية المحلية للمجتمع، على اعتبار أن المؤسسة التربوية تعد إحدى القوى الاجتماعية الهامة المؤثرة في تربية الفرد وإعداده للحياة، فهي تمثل المجتمع المحلي للطفل، فدورها لا يقتصر على تلقين العلم والمهارات الفنية بقدر ما يرتبط بتوجيه الفكر والنمو الاجتماعي، وتكوين شخصيته بما يتوافق مع القيم السائدة في المجتمع.

وفي ظل ذلك أولت المجتمعات اهتماما كبيرا بالتعليم في مختلف مراحله باعتبارها أساسا لتقدم الأمم والمجتمعات، وفي ظل الإصلاحات المتجددة من حين لآخر وما تتطلبه التغيرات الاجتماعية يتطلب التدخل للتقليل من الهدر التربوي المتجسد في ظاهرة التسرب المدرسي، الأمر الذي يدفعنا لطرح التساؤل التالي: **ما هو دور المؤسسات التربوية في تنمية المجتمع المحلي في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر؟**

الكلمات المفتاحية: الإصلاح التربوي، الأنظمة التربوية، التنمية المحلية.

Reform of educational curricula and their role in community development

Abstract :

The study aims at recognizing the role of modern educational systems and the great importance in reforming them to the local development of society, as the educational institution is one of the important social forces that influence the education and preparation of life of the individual, representing the community of the child. Their role is not only to teach science and technical skills, but also to guide thought and social growth, and to build their personality in line with the values prevailing in society.

Societies have paid great attention to education at all stages as the basis for the progress of Nations and societies, with renewed reforms from time to time and social changes requiring intervention to reduce the educational wastage embodied in school drop-out, which leaves us with the following question: What is the role of educational institutions in the development of the community in the light of educational reforms in Algeria?

1. مدخل مفاهيمي لدراسة:

1-1 الاصلاح التربوي:

1-1- 1المفهوم اللغوي للإصلاح:

الإصلاح من الفعل صلح، وهو التحسين أي إدخال تحسينات وتعديلات على الأنشطة والقوانين. وأصلح إصلاحا، صلح الشيء، ضد أفسده. [1] كما ورد في لسان العرب أن الإصلاح هو: إقامة الشيء بعد فساده، والصلح يختص بإزالة النفار بين الناس، واصالح الله تعالى للإنسان يكون تارة بخلقه إياه صالحا، وتارة بإزالة ما فيه من فساد بعد وجوده وتارة يكون بالحكم له بالصلح.

1-1-2 المفهوم الاصطلاحي للإصلاح:

الإصلاح مفهوما، قد شاع وذاع في الخطاب السياسي، ترجمة لكلمة الإنجليزية **reforme**

إن المفهوم يتضمن حركة وتحريكا لأوضاع المجتمع القائم ووتيرة مسيرته السائدة، إلى صورة مغايرة، وقد تتم الحركة بصورة جزئية في سياسة معينة كالإصلاح السياسي أو الاقتصادي أو الثقافي أو التعليمي وقد تكون رؤية شاملة ملائمة لمعظم قطاعات المجتمع. إن الإصلاح هو:" حركة وتحريك للواقع، في المطالب الجديدة للمتغيرات الداخلية والخارجية، والتي تضمن للمجتمع ومؤسساته التجديد والبقاء والنماء".

لقد أصبح الإصلاح ضرورة من ضروريات الحياة المعاصرة، وتوقع مسيرتها المعاصرة المستقبلية، والحركة سنة من سنن الحياة الكونية، حركة في عالم المادة، حركة في الطبيعة، حركة في الإنسان فردا، حركة في العلم داخلية تدفعها متغيرات داخلية وخارجية، من اجل البقاء والوجود إذ تصطنع لذلك

ديناميات متعددة وآليات متنوعة تتسم بالتكيف ... بالصراع والقبول... بالتنافس والتعاون... بالمعرفة والأسطورة... بالمساواة والاستغلال. ومنذ بروز المعرفة العلمية، وما ارتبط بها من ظهور المجتمع الصناعي، أصبحت العلوم الطبيعية ومعها العلوم الاجتماعية، أدوات وآليات فعالة في توجيه عمليات الإصلاح والتغير، بل إنها فرضت ذاتها كعوامل تحدث التطور والتغير حتى قيل إن التنمية الحديثة هي ثقافة العلم. [2]

إن الإصلاح أمر يفرض نفسه على الفرد والمجتمع، يهدف من خلاله الوصول إلى أفضل صورة في الدولة والمجتمع، وذلك بالقضاء على الأخطاء والانتهاكات والعيوب والتقصير على

جميع المستويات والقطاعات، فالإصلاحات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، أمرا لا يمكن الاستغناء عنه.

1-2 مفهوم التربية:

1-2-1المفهوم اللغوي:

لقد عرف اللغويين وأصحاب المعاجم لفظة التربية بأنها انشاء الشيء حالا فحالا الى حد التمام ورب الولد ربا: بما يغذيه وينميه ويؤدبه.[3]

1-2-2 المفهوم الاصطلاحي:

هي مجموعة العمليات التي بها يستطيع المجتمع أن ينقل معارفه وأهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائه، وتعني في الوقت نفسه التجدد المستمر لهذا التراث وأيضا للأفراد الذين يحملونه. فهي عملية نمو وليست لها غاية إلا المزيد من النمو، إنها الحياة نفسها بنموها وتجددها.[4]

1-3 الاصلاح التربوي:

لقد تعددت التعاريف، ومهما تعددت هذه التعاريف فإن أصحابها يكادون يجمعون على أهميته وضرورته لمواكبة التغيرات الحاصلة في المجتمع سواء كانت هذه التغيرات في الاتجاه الإيجابي وبالتالي تدعيمها وتحسينها أو كانت سلبية وبالتالي تصحيحها وإعطائها الوجهة السليمة ومن هذه التعاريف نجد:

يعرفه **علماء التربية بأنه:** عملية التغيير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن.

وفي هذا السياق يعرفه "حسن البيلاوي" بأنه ذلك التغير الشامل في بنية النظام التعليمي، فهو يؤدي إلى تغيرات في المحتوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما.[5]

ويعرف الاصلاح أيضا: بأنه جهود تبذل بغرض احداث تغيرات جوهرية في السياسات التربوية وتتمثل أكثر من جانب في العملية التربوية وغالبا ما تتجاوز نتائجه النظام التعليمي وتخطط الاصلاحات على المستوى المركزي وان التنفيذ يتم على المستوين المركزي والمحلي من حيث أنه يتجاوز النظام التعليمي نحو النسبة الاجتماعية ككل بما يستوجب المخطط وان يأخذ في الاعتبار العوامل والمتغيرات الخارجة على النظام التعليمي، كالمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية... وكان هذا الاصلاح يهدف في النهاية الى تحقيق الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي و

التربوي ككل. وجاء في تعريف آخر: يعني الاصلاح تغييرا أو مجموعة من التغييرات المحدثة في النظام من النظام أو مجموع مكوناته.[6]

وقبل أن نغادر مفهوم الاصلاح يجب الإشارة إلى مجموعة من المصطلحات المتداخلة بينها وبين الاصلاح والتي نذكر منها:

- التجديد: يشير آدمز Adams إلى أن التفريق بين التجديد والاصلاح يتوقف على الدرجات المختلفة لعملية تغلغل التجديد في النظام من نقطة ما، ومدى حجم التجديد المتضمن، حيث ال يكون التجديد في مراحله الأولى إصلاحا، ولكن يعتبر التجديد الذي يحقق درجة تغلغل كبيرة في أجزاء النظام فيما بعد إصلاحا، ويخلص إلى أن أي تجديد صغير في حجمه، يمكن أن يصبح ، ويخلص إلى أن أي تجديد صغير في حجمه، يمكن أن يصبح إصلاحا بزيادة حجمه، وزيادة تأثيره، حيث يشمل أجزاء كثيرة في النظام.[7]
- التطوير أو الانماء التربوي: يراد به إثراء الممارسة التربوية وذلك عبر التدخل المخطط في قطاعات أو مجالات معينة، بغرض تنميتها وتفعيلها بشكل يجعلها منسجمة مع بعضها البعض، ومع الأهداف والغايات التربوية والاقتصادية والتكنولوجية والثقافية، ومنسجمة مع بعض الشروط والرهانات والتحديات التي تطرحها وضعية المجتمع.[8]
- التغيير التربوي: إن من الصعب اعتبار كل تغير إصلاح وكل إصلاح تغير رغم الارتباط الكبير بين المصطلحين، فالتغير يكون مفروضا من سلطات عليا بصفة استعجاليه وقد يكون غير عرضي ومخطط له مسبقا، وقد يكون أيضا قصدي، أي أنه يخضع لظروف وجوده. بينما الإصلاح مسألة معقدة للغاية وليست تقنية صرفه كما يتصورها البعض بل عملية تتحكم فيها عناصر عدة كمدى ملائمتا للوسط المطبقة فيه وقابليتها للتطبيق والتجريب ومرجعية إتباعها ورغم هذا ال يستطيع أحد أن ينفي أن الإصلاح هو تغير، ولكن يختلف بنسبة هذا التغير ومدى تأثيره على النظم الاجتماعية الأخرى.[9]

من خلال التعرض إلى الدلالات العامة وأبعاد وحدود المفاهيم السابقة نستطيع أن نقول إن الإصلاح التربوي يتضمن في دلالته الشمولية محمولات ومضامين المفاهيم السابقة ويتجاوزها في الآن ذاته. ذلك أن الإصلاح التربوي ومن وجهة نظر سوسيولوجية، ينبغي أن

ينظر إليه عادة نظرة شمولية، وليس كمجرد إجراء جزئي أو ظرفي يمارس على مكون أو مجال تربوي ما، داخل قطاع التربية والتعليم.

1. تقويم وتحليل الأنظمة التربوية:

ساعد اقتصاد التربية في إظهار أهمية العوامل الاقتصادية في التربية، إذ ساهم في إدخال مفهوم **الفعالية** في تناول المشاكل التربوية و هذا ما يؤدي بطبيعة الحال إلى القيام **بالتقويم**، و الذي يسمح للمسؤولين التربويين و المقررين السياسيين التعرف أكثر في أي المعدات المالية و في أي أنواع الخدمات، يمكن الإصلاح و الاستثمار لتكون الحظوظ أكثر لرفع المستوى التعليمي، فقد أخذ تقويم المردود الدراسي توسعا كبيرا و تطورت حتى وظائف التقويم، و لم يعد الاهتمام بقياس نتائج التلاميذ فقط و لكن البحث عن تقدير التكاليف المتعلقة بالتربية و سير النظام. [10]

من هنا انطلق وتوسع مفهوم التقويم وأصبحت التقويمات كوسائل لا يمكن تجنبها لتسيير الأنظمة التربوية، ويقول الباحث كليمونس أوبان Clémence Aubane [11] في هذا الصدد"من ينكر أهمية تقويم مشكل ما بغرض التحديد الجيد للحلول؟ إذ تكثر عدد التقارير، والمؤسسات الإحصائية، واللجان، ومكاتب الدراسات للتقويم، لتقيس وتتساءل عن الإجراءات المتخذة، إما قبل وضعها أو بعد وضعها، للتحقق من تطبيقها ومدى **فعاليتها**. فالتقويم أصبح مودا L'évaluation est à la mod بالخصوص في المجال التربوي، إذ نجد عدة مؤسسات دولية كمنظمة التعاون و التطور الاقتصادي Organisation de Coopération et de Développement Economique(OCDE) و الاتحاد الأوروبي، تخصصان ميزانية مهمة و طاقة كبيرة من المختصين و الخبراء للقيام بهذه المهمة".

1-2 فما المقصود من مفهوم تقويم الأنظمة التربوية؟

يُعْرف هذا المفهوم "على أنه أداة تساعد على التسيير والتخطيط، وهو إجراء لتبرير اختيار الطرق التنظيمية الأساسية لتطوير أنظمة التكوين وبالخصوص الأنظمة العمومية، والأسئلة المطروحة فيه تتعدى إطار القسم والمدرسة". [12]

- يطبق هذا النوع من التقويم على نطاق واسع، بواسطة تحقيقات كبرى ترتبط ببلد واحد أو بمجموعة بلدان، إذ يتعلق الأمر بأداة ذات أساس إعلامي وقراري. فموضوع التقويم في المفهوم الجديد ينصب على مكونات سيرورة الفعل التعليمي ويفرض هذا الأخير أخذ عدة قرارات: حيث يجب تحديد أو تكييف عملية التعلم، واختيار الطرق البيداغوجية، وإنشاء أو تغيير الوسائل التعليمية، والتعبير عن الكفاءات المكتسبة، واختيار التلاميذ، إذ يتعلق الأمر بمعرفة: ***إن كانت المدرسة فعالة، ما هي عوامل هذه الفعالية؟ أبعد من ذلك، إن كان النظام التربوي فعال.***

يعرف هذا النوع من التقويم بالمصطلح **الإنجليزي**, National Assessment ، International Assessment، Large-Scale Assessment. و عند **الفرونكوفنيين، دلنشير** De Landsheere[13] يذكر الاختبار على النطاق الواسع Testage à grande échelle، و **دي كتل** De Ketele [14] Macro-Evaluation

2-2 ما الهدف من تقويم الأنظمة التربوية؟

يسمح هذا التقويم بوضع "كشف صحي" Bilan de santé للأنظمة التربوية عن طريق المعلومات المتنوعة، ومنه تحديد مواطن القوة والضعف والحصول على فكرة أكثر دقة للطاقة الموجودة. إذ يساهم في وضع الملمح الواقعي للنظام التربوي بتقديم معلومات تشخيصية وتحليلية مناسبة، والتي بإمكانها المساهمة في تحسين مسار نظام التعليم، وصياغة السياسة التربوية المناسبة بالتدخل في الجوانب التي تم اكتشاف الصعوبات فيها، وتتحدد هذه الأهداف في:

1. تحسين الفهم لسير النظام التربوي أو الأنظمة التربوية،
2. تقدير النوعية التربوية، الوقوف على بعض المشاكل أو بعض النقائص،
3. المساهمة في توجيه السياسة التربوية، إنارة اتخاذ القرارات،
4. ضمان تقديم الحسابات. [15]

وفي المنظور الحديث فرض التقويم الدولي للأنظمة التربوية نفسه، بالضغط على ممثلي هذه الأنظمة للتساؤل بصيغة جديدة كلية، بهدف الوصول إلى قياس فعالية النشاط التكويني والتنظيمات

والضوابط التي تسمح بالقيام بالتحسينات. وحتى هذه التحسينات أو الإصلاحات الحديثة أصبحت تمثل شيئا فشيئا إجابات لتساؤلات لم تعد خاصة بالاشتغال المحلي أو الوطني، ولكن تسجل ضمن المنظور العام أو العالمي بتكثيف التبادلات والمقارنات وأيضا الوصول إلى تطوير منافسات. [16]

أصبحت اليوم التحقيقات التي تجرى لتقويم وتحليل الأنظمة التربوية تسمح بتجديد النقاش الوطني وتتسبب في إجراء، ويصرح مدير أحد مراكز البحث في التربية **بسويسرا**، أنه "سمح التحقيق الذي أجري ضمن تقويم دولي، لإظهار نتائج متوسطة للأداء الدراسي في هذا البلد، كوّن ذلك صدمة في بلد كان يظن أنه يمتاز بأحسن نظام تربوي في العالم". و**سويسرا** ليست وحدها، حيث خلقت نتائج نفس التحقيق الدولي الذي قامت به منظمة التعاون والتطور الاقتصادي (OCDE)، لتقويم مكتسبات التلاميذ في نهاية التعليم الإلزامي سنة 2000، موجة صدمة على الساحة الإعلامية والسياسية عند العديد من الدول الأعضاء في هذه المنظمة. [17]

2. الإطار المرجعي لإعادة تنظيم التعليم:

لم تخرج الإصلاحات عن الإطار المرجعي العالمي المعمول به بمفهوم " التبوضع" marchandisation في المجال التربوي واقترن بتطوير النظم التربوية في اتجاه التكيف مع متطلبات اقتصاد السوق في نطاق مجتمع المعرفة، واتخذ هذا التكيف أشكالا ثلاثة.

أ–ملاءمة المناهج التعليمية وأساليب إدارة النظم التربوية مع الظروف السائدة في سوق العمل واعتبار ذلك توجها ضروريا لتطوير التربية والتعليم ورهانا أساسيا في القرن الحادي والعشرين.

ب–اعتبار التعليم سوقا لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وفضاء لازدهارها من حيث أن التعليم مستهلك لها ومستفيد منها ويعتبر الانخراط في هذه السوق مظهرا من مظاهر تطوره وتقدمه.

ج–اعتبار قطاع التربية والتعليم قطاعا اقتصاديا وتجاريا بالأساس وهو ما أدى إلى ظهور التعليم الخاص الربحي وازدهاره من جهة ومن جهة أخرى اعتبار العلاقة بين التعليم والمستفيدين منه علاقة تجارية، على معنى أن المؤسسات التعليمية تقدم خدمات للزبائن قد ويكونون أفرادا ومنهم الطلبة أنفسهم أو مؤسسات اقتصادية أو اجتماعية أو غيرها.

ومن هذا المنطق تغيرت بعض المفاهيم والتوجهات في شكل رؤى جديدة لوظائف المؤسسة التعليمية منها على سبيل المثال:

-أنه أصبح المطلوب ألا يؤهل الطلبة لمهن محددة وأعمال معينة، وإنما المطلوب تأهيلهم لإيجاد مكان لهم في سوق العمل.

-كذلك لم تعد وظيفة المدرسة تقديم المعرفة للطلبة وتزويدهم بها، وإنما المطلوب إكسابهم كفايات التعلم الذاتي[15].[18]

إن العملية الإصلاحية التربوية عملية معقدة، ال يجوز تركها للصدفة، ولكي تنجو من الوقوع

في الهوى والأغراض الشخصية والتداعيات السياسية، البد أن تكون العملية الإصلاحية علمية في منهجها ودقتها وموضوعها، أي أنها تستند إلى شروط علمية ومنهجية البد من مراعاتها عند مباشرة العملية الإصلاحية وأهم هذه الشروط ما يلي:

- البد للعملية الإصلاحية من منهج تحدد على ضوئه مشكلاتها ومفاهيمها وأبعادها

ومختلف عواملها، فالمنهج يضع الأمور مواضعها، فال تطغى الوسيلة على الغاية، وال البداية على النهاية، وال تسبق التحسينات الضروريات، لذا فالتحليل المنهجي للأغراض والمرامي التربوية ال يكون إلا نتيجة للتصور المنهجي لمعطيات خاصة بالإصلاح.

- البد من تحديد الخطة الإصلاحية في ضوء المعطيات التاريخية، فالتاريخ هو أهم وسيلة لنقل مكتسبات الأمة، إن التصور الواضح للتراث التاريخي يعطي رؤية واضحة وصحيحة للحقائق دون تزييف مما يجعل العملية الإصلاحية على اتصال بثقافة الأمة وتراثها.
- ينبغي أن تستند العملية الإصلاحية إلى رؤية مسبقة لإرادة الأمة ألن إرادة الأمة أساسية في مرحلة تبنيها ألي أفكار، وألنه دون هذا الشرط تصبح عملية الإصلاح التربوي تعسفا واضطهادا، إذ من أسوء الأخطاء التي تقع فيها الشعوب وتؤدي إلى فشل أنظمتها التربوية هي، أن تفرض البدائل الإصلاحية على الأمة فرضا دون مراعاة لمتطلباتها التربوية.
- نظرا لأهمية الاستشراف في حياة الفرد ورسم مستقبله، ينبغي توظيفه في ميدان التربية والتكوين وذلك بتشخيص دوري صارم ودقيق لآراء المدرسة الجزائرية ومردودها من

المعارف والمهارات، وأن يستنطق دلالات الحصيلة بنزاهة وموضوعية من أجل التقدم خطوة إلى الأمام.

وجعل مضامين التكوين أكثر راهنية، والمضامين والمناهج أقرب إلى النجاعة والفاعلية، فالمستقبل هو جهد يومي لكل الأجيال يؤدي إلى تراكم التجربة والخبرة.

4.مساهمات التربية في التنمية المحلية:

يذكر **بساكرابولس** Psacharapoulos [19] " أن مساهمة التربية في التنمية كبيرة جدا إذا أخذنا بعين الاعتبار التكامل ما بين التربية والأشكال الأخرى من الاستثمارات". فقد بينت عدة دراسات هذا الجانب منها التي ذكرت عند نفس الباحث [20]:

- دراسة **هيكس** Hicks (1980) حول العلاقة بين النمو الاقتصادي ومحو الأمية، كمتغير يقيس التطور في التربية ومعدل الحياة، وهذا في 83 بلدا سائرا في طريق النمو في الفترة ما بين 1960-1977، توصل إلى أن في 12 بلدا التي لها نسب نمو اقتصادي عالية لديها أيضا مستوى عال لنسبة محو الأمية ومعدل المعيشة.
- و في أعمال **بومن و أندرسن** Bowman, Anderson(1963) **و كازر** Kaser (1966) تبين أن هناك ارتباط بين مستوى الدخل للفرد و المستوى التعليمي. ويدل هذا على أن التربية تساعد الدول أن تكون غنية، ولكن تدل أيضا على أن الدول الغنية بإمكانها أن تنفق أكثر في التربية.
- وتوصل **ويلر** Wheeler (1980) في دراسته لـ88 بلدا سائرا في طريق النمو، إلى أن في المتوسط زيادة نسبة محو الأمية من 20% إلى 30% يترتب عنها تزايد في الدخل الوطني (PNB) من 8% إلى 16%، و توصل أيضا إلى أن العلاقة قوية أكثر في الدول الإفريقية.
- أما **أسترلين** Esterlin (1981) فقد درس العلاقة بين التربية والنمو الاقتصادي في 25 بلدا من أكبر بلدان العالم، واستنتج أن نشر التكنولوجيا المرتبط بالنمو الاقتصادي متوقف على الطاقة المرتفعة للمكتسبات وعلى الدافع الناتج لتطوير التعليم الرسمي.

ففي التاريخ الاقتصادي وفي البحوث الاقتصادية الحديثة Econométrique (بالاستناد إلى التحليل الرياضي والإحصائي) نجد الفكرة أن الاستثمار في التربية يساهم في النمو الاقتصادي. ومنه العلاقة التي سجلتها الباحثة **فينوكور** Vinokur [21]

وتعد التنمية الشغل الشاغل للإنسان في مختلف مناحي حياته، كونها عملية شاملة متكاملة تشمل جميع أوجه النشاط الإنساني، اقتصاديًا وثقافيًا واجتماعيًا، تتفاعل فيها عمليات النمو مع معطيات التغيير ومتطلباته، كون التنمية بناء للقدرة الذاتية في استخدام الطاقة البشرية بهدف تعزيز الإنتاجية وزيادتها في أوجه النشاط الإنساني الفردي، والجمعي، اقتصاديًا، واجتماعيًا، وثقافيًا.

وقد تزايد مع الزمن الاهتمام بالدور التربوي في تنمية المجتمعات، بوصفها العامل الفعال، والحاسم في التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، فأجرى الباحثون عددًا من الدراسات، والأبحاث التي تبحث في الدور التربوي في تنمية المجتمعات، ودور العامل البشري في ذلك، بل تعدى ذلك إلى قيام بعض الباحثين بقياس العائد الاقتصادي، والاجتماعي للتربية، قياسًا كميًا علميًا، دقيقًا، مستخدمين في ذلك الأساليب العلمية الحديثة في القياس والتقويم، لمعرفة مدى الإسهام الاقتصادي، والاجتماعي للتربية في تنمية المجتمعات، فتوجهت أنظار المسؤولين، ومتخذي القرارات، وراسمي السياسات، إلى أهمية إعطاء أولوية متقدمة للإنفاق على التعليم، والتركيز على المجالات التي يمكن فيها للتربية والتعليم من تحقيق أقصى عائد في العملية التنموية.

ويحتل القرن الحادي والعشرين والذي يشكل انطلاقة لألفية ثالثة، أهمية خاصة في حياة الأمم، ويمثل وقفة مراجعة الأمم مع نفسها، لا بد لها فيه من مراجعة أعمالها، وإجراء عملية تقييم لمنجزاتها للوقوف على السلبيات، وتقويمها، وتصويبها، وتعزيز الإيجابيات، وتطويرها، كون ذلك السبيل الأمثل للتنمية، فالأمم الحية أدركت بعين اليقين أنها ما كان لها أن تأخذ دورها في خريطة الحضارة الإنسانية، والتقدم العلمي، والتنمية البشرية، والحضارية، إلا بالتربية القائمة على التكامل، والحداثة، والتطور، وامتلاك قاعدة معلوماتية، متكاملة، شاملة، وامتلاك خبرات تربوية، علمية،

عملية، وقيم سلوكية، مجتمعية، تمكنها من التكيف مع مستجدات العصر، ومتغيراته، والتي أصبحت السمة البارزة لعصرنا الذي نعيش؛ فالتغير سريع، ومتلاحق، ولا بد لمن أراد النجاح من التعايش فيه، والتكيف معه، وامتلاك آليات التعامل معه، ومعالجته، بما يخدم أهدافنا في هذه الحياة، ويمكننا من التغلب على الظروف المستجدة، وعدم تمكينها من التغلب علينا؛ فهذا معناه بداية النهاية، وعليه أصبحت كثير من الدول تقوم بمراجعة جذرية، دورية، مستمرة لأنظمتها التربوية، والتعليمية، للاطمئنان على قدرتها على تنشئة أجيالها الجديدة تنشئة اجتماعية تمكنها من إحداث التنمية المأمولة والمنشودة.

وعليه يمكن القول أن أكثر الأمم نجاحًا، وتقدمًا، هي تلك التي ركزت جهودها، ووجهتها نحو الاستثمار في الإنسان، من خلال الاهتمام بالتعليم، والتعامل معه بوصفه قضية أمن قومي، يتعاملون معه ببالغ الاهتمام، وعلى أعلى مستويات اتخاذ القرار، وأصبحت التربية والتعليم من أهم متطلبات التنمية الشاملة، ومتطلبا رئيسًا، وعاملًا حاسمًا في نجاح المشاريع التنموية، مع الاعتراف بوجود عوامل أخرى سياسية، واجتماعية، واقتصادية، وثقافية، تؤدي دورًا في نجاح المشاريع التنموية، فكان لا بد من تكامل هذه العوامل مع بعضها لنجاح التنمية المأمولة.

5. التعليم والتنمية المحلية:

يعد موضوع العلاقة بين التعليم والتنمية من الموضوعات التي أصبحت تشغل الفكر الإنساني، كون دور وأهمية كل من التعليم والتنمية يتوقف على الآخر، فالتنمية عملية حضارية تشمل مختلف أوجه النشاط في المجتمع بما يحقق رفاه الإنسان وكرامته، ولا يقتصر التعليم على ما هو فكري وثقافي فحسب، بل أصبح الميدان المسؤول عن مختلف الميادين الأخرى، بوصفه الميدان الذي يسهم مساهمة فعالة في عملية التخطيط لتنمية المجتمعات في حاضرها ومستقبلها، والبحث في كيفية التغلب على المشكلات التي تواجه المجتمعات، والعمل على تقدمها.

5-1 دور التربية في التنمية الثقافية:

تعد الثقافة أساسًا للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وهي هامة في تكوين الفرد، وإثراء وجدانه بالقيم، والتقاليد الأصيلة، وتنمية وعيه الثقافي، وعليه تمثل الثقافة ضرورة إنسانية، ولازمة لرقي المجتمعات، وتقدمها، **فالثقافة وسيلة الإنسان للبقاء، والتطور، والتربية وسيلتها لحفظ التراث الثقافي**، ونقله من جيل لآخر، فالتربية جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع، وهي حلقة الوصل بين المجتمع، واتجاهات العصر الذي يعيش فيه، ولكل عصر أفكاره، واتجاهاته، وقوانينه التي تشكل علاقة الأفراد، والمجتمعات، وتؤثر على نوع الحياة بصفة عامة.

وتهدف التربية إلى تنمية سلوك الأفراد في محيط ثقافي معين، وتعد المناهج، والكتب، والمواد الدراسية، وسائل لتحقيق هذا الهدف، وتهتم التربية بالثقافة وما تحتويه من تغيرات، وقضايا، ومشكلات من جهة، وبالفرد باعتباره إمكانية عظيمة ينبغي الأخذ بيديه، ومساعدته للوصول إلى أفضل مستوى من النضج النفسي، والاجتماعي ضمن منظور ثقافته، وتسعى التربية إلى ضمان سعادة الفرد، والجماعة، وإنتاج شخصية الفرد، وصقلها، بحيث تكون متكاملة من مختلف الجوانب.

5-2 دور التربية في الديمقراطية:

المجتمع الديمقراطي هو مجتمع الجدارة، واحترام الإنسان، ورأيه، وخصوصيته، وهي سمات لا تحصل للإنسان دفعة واحدة، أو بعصا سحرية، لكنها ممارسة تبدأ بالأسرة، ثم المدرسة، والجامعة، ومكان العمل، والإعلام، لتصبح جزءًا من التنشئة الاجتماعية، والسياسية للفرد، ولعل التحدي الذي يواجه الأنظمة التربوية، والتعليمية العربية، هو في كيفية تصميم وتنفيذ أنموذج ديمقراطي يتجاوز كل السلبيات، ونقاط الضعف في المجتمعات، سواء أكانت سياسية، أم اجتماعية، الأمر الذي يلقي على هذه الأنظمة مسؤولية تطوير آليات يصبح معها عقل الفرد موجهًا نحو الوطن، والدولة، فيعظم الإنجاز، ويقدر الإبداع، ويحترم الاختلاف في وجهات النظر، ويسمح لكل فرد بالتعبير عن وجهة نظره المؤيدة، أو المخالفة لما هو مطروح، ويحترم رأي الأغلبية ويتبناه، ويتخلص من النزعة الفردية، ويحكم العقل، والمنطق في تعامله مع الآراء المطروحة، فتصبح العدالة الاجتماعية جزءًا من هذا النسيج الاجتماعي، فتسود الحرية الأكاديمية، بوصفها مظهرًا من مظاهر الديمقراطية،

والمؤسسة التربوية هي أكثر المؤسسات قدرة، وأحقية في تبني هذا النهج، وإكسابه للأجيال اللاحقة، فتصبح مكونًا رئيسًا من سلوكياته، وعقله، والتنشئة الاجتماعية الديمقراطية يصعب حدوثها إلا في ظل حدوث تحول ديمقراطي حقيقي في بنيان المجتمع، ومؤسساته، وحوار معمق يرسخ مفهوم الديمقراطية فكرًا وسلوكًا لدى العاملين في المؤسسة التربوية.

وتتأثر الفلسفات التربوية بشكل كبير بنظام الحكم في المجتمع، فالأنظمة الأوتوقراطية تتبع في الغالب أنظمة تربوية تشبه نظام الجندية، وتهدف من وراء التعليم إلى تربية أفراد الشعب على الطاعة العمياء، والخضوع للسلطة، وتسعى الأنظمة الأرستقراطية إلى تعليم طبقة الخاصة دون العامة، وإن علمت الطبقة العامة فإلى حد معين لا تسمح لها بتجاوزه، وتؤمن الديمقراطية بقيمة الفرد الإنسانية، باعتباره مصدر السلطة في الحكم، والمرجع الأخير في أمور الحكم، وعليه تعنى التربية الديمقراطية بنشر التعليم في صفوف الجماهير الذين حرموا في أوقات سابقة منه، وهي بذلك تمنع اتساع الفجوة بين الكثرة المحرومة، والقلة المحظوظة، وتستثمر المواهب الدفينة، وتحافظ عليها.

5-3 التربية والتغير الاجتماعي:

يعد التغير ظاهرة طبيعية تخضع لها مختلف الظواهر الكونية والمجتمعات الإنسانية بسبب التفاعلات الاجتماعية بين مكونات النظام الاجتماعي، ولا شك أن للتغيير عمليات إيجابية تمكن المجتمع من البقاء، والاستمرار، ويتطلع الإنسان بطبعه إلى ما هو أحسن، وأفضل، والتخلص من القديم لمسايرة العصر، ومواكبة التغير، والتقدم التكنولوجي، وقد تكون عملية التغير سريعة، أو بطيئة، لكن الإنسان يفهم أن التغير عملية تحافظ على كينونة المجتمعات.

أخذ التغير الاجتماعي أشكالًا متنوعة في المجتمع الإنساني، وأثر على حياة الأفراد في مختلف المجالات، لا سيما تلك التي مرت بظروف خاصة ارتبطت بهذا التغير، وشغلت ظاهرة التغير الاجتماعي الفكر الإنساني، مما جعلها مادة خصبة للبحث، والتمحيص، لمعرفة أسبابها، وما يترتب من آثار، وتبعات، والتربية من المشروعات القومية التي تتأثر بهذه الظاهرة فهي أول من يواجه هذه التغيرات، التي تؤثر بدورها على الواقع الاجتماعي، فالتربية تؤثر في قيم المجتمعات،

وعاداتها، والمستويات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية للأسر، وأصبحت عملية الحكم على الشعوب، والأمم، ودرجة رقيها من عدمه، تقاس بما يقدم لأفرادها من تربية وتعليم، فعملت الأمم والشعوب على إعداد أفرادها، وتنشئتهم تنشئة اجتماعية، وتربيتهم، وتعليمهم، وتوفير كل ما يلزمهم، لمواجهة ظروف الحياة، ومتغيراتها، والتغلب عليها.

والتربية نظام اجتماعي، وتسعى إلى تحقيق أهداف تتعلق بالمجتمع من خلال مؤسسات مقصودة للتربية كالمدرسة، وتعد المدرسة أحد الأسس التي يقوم عليها التغيير، والتقدم الاجتماعي، والثقافي، وهما أمران يصعب حصولهما بدون العمليات التربوية، كون التربية عبارة عن قوى اجتماعية حاملة للأفكار، تذيعها، وتنشرها، وتؤسس الأجيال على مجموعة من القيم، والمبادئ، وتعمل على إكساب أفراد المجتمع مهارات، وقدرات، ومعارف، تمكنهم من التفاعل مع المجتمع المتغير باستمرار، ويعد التعليم شرطًا، ومتطلبًا لنجاح كل الجهود التي تبذل من أجل التنمية، وهناك بعض المجتمعات التي تتعرض للتغير الاجتماعي، والثقافي السريع، تختلف اتجاهات أفرادها اتجاه هذا التغيير، فبعضهم يتقبله، ويستطيع التكيف، والتأقلم معه، والبعض الآخر يرفضه، ويسعى إلى المحافظة على قديمه، مغفلًا دور الحداثة، والمستجدات، والتطورات، والمعطيات الجديدة في فرض واقع جديد، وهنا يبرز دور التربية في توجيه التغيير، ومساعدة الأفراد، وإعدادهم لفهم التغيير، وتقبله، والاستفادة منه، وتدريب الأفراد، وإكسابهم المرونة، وتمكينهم من تمييز العناصر الثقافية الهامة، والتي تتفق مع مقومات ثقافتهم، وتتفق مع حاجاتهم، وحاجات مجتمعهم في هذا العصر.

وتستطيع التربية القيام بدور ريادي وتجديدي في التغير الاجتماعي، فهي تقوم بتهيئة الظروف والعوامل المؤدية إلى التغيير الاجتماعي فتستطيع على سبيل المثال إرساء قواعد الديمقراطية وتشجيعها بين الأجيال واحترام الرأي والرأي الآخر وتعليم النشء طريقة حل الصراعات بالحوار والحجة والمنطق ودون اللجوء إلى العنف، كما يمكن للتربية أن تقوم بتقليل الكلفة الاجتماعية المترتبة على التغيير وذلك من خلال حدوثه بأقل الخسائر، أو أقل صراع ممكن، والحفاظ على النسيج الاجتماعي دون تفكك.

خاتمة:

يمكن القول في الأخير إن أكثر الدول نجاحًا هي تلك التي استطاعت أن تجعل من التنمية قضية مجتمعية، يتم التعامل معها على أعلى المستويات بدءًا من متخذي القرارات السياسية، وراسمي السياسة العامة، وانتهاءً بمشاركة جميع قطاعات المجتمع الثقافية، والفكرية، والتربوية، والاقتصادية، والاجتماعية، وهذه الأمم لها رؤى تتسم بالوضوح والشمول، ويقوم التعليم فيها بدور رئيس في توفير الطاقات البشرية المدربة، والمؤهلة، والقادرة على الإسهام في تنمية المجتمع، والتعامل مع مستجداته، ومتغيراته، وتطويعها لخدمة الإنسان، والإنسانية.

وإذا ما أردنا النجاح في مهمتنا، والوصول إلى ما وصله غيرنا من نجاحات، فلا بد من وقفة مراجعة مع النفس، نسأل فيها أنفسنا مجموعة من الأسئلة، وعلينا أن نكون صادقين، وموضوعيين مع أنفسنا في الإجابة عليها لنلحق بركب الحضارة والتقدم، وهذه الأسئلة هي: هل لدينا رؤًى واضحة وخطط شاملة لتحقيق تلك الرؤى؟ وهل ندرك ونعلم حقًا من نحن؟ وماذا نريد الفعل؟ وإلى أين نحن ذاهبون؟ وهل نعرف أفضل طرق الوصول؟، فعلينا أن نعترف أن الإصلاح التعليمي على أهميته فإنه لوحده غير كاف، لنهضة المجتمعات، بل يتطلب الأمر حركة إصلاح مجتمعي شاملة في جميع المجتمعات لضمان نجاح التعليم، فالجميع في قارب واحد، إما أن ينجو وينجون جميعًا، وإما أن يغرق ويغرقوا جميعًا، فإذا ما نجحنا في ذلك فالنتيجة الحتمية تحقيق أغراض التعليم، وتمكين المدرسة من القيام بدورها بنجاح، وتمكين المجتمع من النهوض قويًا عزيزًا متماسكًا.

وخلاصة ذلك أنه عندما تكون هناك علاقة بين المدرسة والمجتمع يكون هناك إحساس قوي بأن الآباء مندمجون في أنشطة داخل المدرسة، وخارجها، وهذا دليل قوي على أن الآباء يشعرون بالارتياح في مجيئهم للمدرسة أثناء اليوم الدراسي، لمتابعة دور المدرسة في تعليم أبنائهم، وخدمة المجتمع، ويشعر كل فرد بأنها مدرسة للجميع، يهبون وقتهم، وطاقاتهم، وأموالهم، ويسخرونها من أجل تطوير عملية التعليم في المدرسة، والمجتمع ككل.

الهوامش:

- المنجد الأبجدي (1986)، ط5، دار المشرق بيروت، لبنان.95.

2- حامد عمار (2005) الإصلاح المجتمعي اضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية، مكتبة الدار العربية لكتاب، القاهرة، مصر.21-22.

3- ابن منظور (2003) لسان العرب، المجلد الثالث، دار الكتب العلمية، لبنان.112.

4- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ (1993)، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.25.

5- مصطفي محسن (1999)، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية، المر كز الثقافي العربي، بيروت، لبنان.22.

6- حمدي علي احمد (1998)، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الازاريطية، مصر.245.

7- عايد احمد الخوالدة (2007)، إدارة التجديد والإصلاح التربوي مشكلات الواقع وتحديات المستقبل، دار عالم للثقافة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.26.

8- مصطفى محسن، مرجع سابق.58.

9- عبد العزيز عبد اهلل السنبل (2003)، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرون، المكتب الجامعي الحديث، الازبطية، الإسكندرية، مصر.202.

10- Koretz,D.(1992).State and National Assessment. DansAlkin, M,C (ed), Encyclopédia of Educational Research.6ed.PP 1262-1267. New York :McMillan . P27

11- Clémance Aubane, (2004). Evaluer permet-il d'agir? .L'école en débat. Dans revue sciences humaines, Mensuel N° 15,2004 .

12- Jarousse,J,P.(1999).Evaluer les systèmes éducatifs: de quoi parle-t-on ? Dans Paul, J,J . Administrer,gérer,évaluer les systèmes éducatifs .PP 160-180. Paris : ESF éditeur . P161

13- De Landsheere,G.(1994 « B »).Le Pilotage des systèmes d'éducation. Bruxelles : De Boeck Université.

14- De Ketele,J,M.(1993).L'Evaluation conjuguée en paradigmes. Revue Française de pédagogie. N°103,Avril-Mai-Juin, pp 59-80.

15- Bertrand,R .et Compain,C.(1998).Enjeux méthodologiques propres aux programmes d'évaluation des systèmes éducatifs. Québec : Document de l'université Laval. P8

16- Baillat,G .De Ketele,J.Paquay,L. et Thélot,C.(2008).Evaluer pour former. Bruxelles : De Boeck Université.P15

17- Jeanne Diot.(2008).Education : Le choc des classements internationaux.Géographie des idées. Dans revue sciences humaines. Mensuel N° 15,2008 .

18- محمد بن فاطمة: **الاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير التعليم الإعدادي وأوجه الاستفادة منها في مملكة البحرين**، وزارة التربية الوطنية.

19-Psacharopoulos, G.et Woodhall, M.(1988). L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissements .Paris: Economica. P16

20-Psacharopoulos, G.(1992). Evaluation of Education and Training: What room for the
comparative approach ? .Dijon, France: University of Bourgogne. PP 18-22

21-Vinokur, A.(1983).Pourquoi une économie de l'éducation ? Dans Paul, J,J . Administrer,gérer,évaluer les systèmes éducatifs .PP 297-317. Paris : ESF éditeur . P308

المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع الجزائري

The social status of the teacher in Algerian society

أ. عبد الرزاق عريف جامعة قاصدي مرباح – ورقلة
أ.فاكية عزاق جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

ملخص:

تولي الدول المتقدمة والنامية اهتمامًا كبيرًا للتربية والتعليم، وذلك استنادًا للدور الفعال الذي تقومان به للرفع بالمجتمعات وتطويرها، لهذا أصبحت التربية والتعليم من أهم الوسائل التي تستعين بها الدول كافة في حل قضاياها الاجتماعية و الاقتصادية و تحقيق الرفاهية والتقدم.

وتعتبر المدرسة هي المجال العلمي الذي تمارس فيه عمليتا التربية والتعليم معا ، لكن هذه الأخيرة أصبحت تعترضها العديد من المشكلات ولعل من أبرزها في الوقت الراهن هي استقواء التلاميذ بآبائهم على معلميهم في

ظل غياب أي حصانة للمعلم وتدني المكانة الاجتماعية له وجعله يتخبط بين الهوية التي تفرزها مهنته وبين صورته التي يرسمها المجتمع الذي يتفاعل فيه. الأمر الذي أفرز العديد من الإشكالات الأخرى داخل المدرسة .

و سنحاول من خلال هذه المداخلة، معرفة أسباب تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع الجزائري وتقديم بعض الحلول لتدارك هذه المشكلة.

الكلمات المفتاحية : المكانة الاجتماعية ،المعلم ـ المجتمع الجزائري ـالثقافة ـ الدور

Abstract

Developed and developing countries attach great importance to education ,based on their active role in raising and developing societies/

The school is the scientific field in which the two processes of education are practiced together,but the latter has become faced with many problems.it is drawn by the community in which it interacts,resulting in many other problems within the school.

We wille try through this intervention to find out the reasons for the decline of the social status of teachers in algerian society and provide some solutions to address this problem:

Keywords Social Status-Teacher- Algerian Society-The Cultur-Role

مقدمة Introduction

تعتبر المدرسة المجال التربوي الثاني الذي يتلقى فيه الفرد التربية والتعليم اللازمان من أجل الاندماج داخل البناء الاجتماعي الكلي فهي النسق الذي يعمل على تقاسم دور التربية مع نسق الأسرة إذ هي المجال الذي يتعلم فيه الفرد ثقافة وعادات مجتمعه والأفعال السوية ويتمكن من خلال ما تمنحه من معارف من تعديل أفعاله لتكون سليمة.

ولقد ظهرت هذه المؤسسة كنسق اجتماعي بعدما اتسعت مناحي التربية، وتعقدت طرقها، وأصبح القيام بشؤونها يحتاج إلى تخصص، وإعداد وإلمام بحقائق العلوم، والفنون، وخاصة بعد ما ظهرت الكتابة، ودون بفضلها كلّ ما توصل إليه الإنسان من حقائق، أصبحت تربية الجيل الناشئ تتوقف على إحاطته بما توصلت إليه الأجيال السابقة، وما دونته في ميادين العلوم، والفنون، هذا بالإضافة إلى التطورات التي عرفتها المجتمعات الإنسانية في مختلف الميادين، وخروج المرآة إلى ميدان العمل، عجزت العائلة عن أداء وظيفة التربية المقصودة وحدها، وكان

لزاما أن ينشأ بجانبها جهاز خاص، ينفصل شيئا فشيئا عن العائلة، ويتحرر قليلا من سيطرتها، وأخذت الدولة على عاتقها مسؤولية التربية من خلال المدرسة، و التي تشكلت من عناصر مستقلة عن الآباء، والأقرباء، ويعدون إعدادا خاصا للاضطلاع بهذه الشؤون.

فدور المدرسة هنا لا يتوقف على مجرد تلقين العلوم للطلاب ، بل يجب أن لا يقتصر على هذا ويتعدى إلى جميع نواحي التربية المقصودة ، فالمدرسة هي مجال لنقل الثقافة و إنتاج الأدوار الإجتماعية . إن الدور الاجتماعي للمدرسة هو أوسع من التعليم إن النظام المدرسي يقوم بدورين أساسيين ضمان نقل المعارف و استمرارية القيم الاجتماعية التي تحكم الحياة الجماعية والعمل على تحفيز تعلم قيم المعاصرة، و التي تسمح بالتغيير.

ولعل أهم فاعل داخل النسق المدرسي هو المعلم فقد أصبح هذا الأخير مطالبا بتربية الناشئة و إعدادهم للحياة المستقبلية ومطالبا بالتفاعل مع أسر التلاميذ للتعرف على مشكلات الطلاب وحلها ومطالبا من المجتمع بإخراج كفاءات علمية ومهنية تساهم في دفع عجلة التقدم والازدهار وعلى الرغم من كل هذه المطالب الصعبة من المعلم نجد أن مكانته الاجتماعية تراجعت خاصة في المجتمعات العربية فقد أخذت تتصدع ويعتريها الذبول،من حيث تخلي المؤسسات التربوية والحكومات عن دعم المعلم وحمايته ومؤازرته،ثم حرمانه من بعض الامتيازات المادية والمعنوية التي تشد أزره،كالمشاركة في اتخاذ القرارات التربوية أو المشاركة في تصميم المناهج وبنائها وفي قرارات النجاح والرسوب. كما أصبح المعلم عرضة لكثير من صور السخرية خاصة على مواقعه التواصل الاجتماعي وأصبح مصدرا لإطلاق النكت بعدما كان الحديث عن المعلم من المحظورات .

ومن خلال ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم بالنسبة للمجتمع ، الأمر الذي أدى إلى حدوث العديد من المشاكل التي تعيق عمل المربي وتمنعه من أداء دوره التربوي. ومن هنا تنبثق أهمية هذه الدراسة كونها تبحث في ظاهرة ومشكلة تربوية واجتماعية بالغة الخطورة في مجتمعنا، من حيث انتشارها وتنوع مظاهرها، وتعدد أسبابها،كما لها نتائج سلبية على العملية التربوية ككل.

وقد جاءت هذه الدراسة السوسيولوجية ضمن متطلبات البحث عن أسباب تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم والكشف عن واقع المعلم ومعرفة أهم المشكلات التي يتعرض لها المعلم .

1- المكانة الإجتماعية: social status

أ: مفهوم المكانة

***لغة** : من كان،يكون،مكانة. وهي المنزلة أو الرتبة .

***اصطلاحا**:هي موقع الفرد كما يدركه هو بالمقارنة مع الآخرين في الجوانب الاقتصادية

و العقلية والاجتماعية والجمالية و الأخلاقية والانفعالية وتحدد المكانة نتيجة لظروف البيئة الداخلية للفرد.[15]

و هي أيضا المنصب أو الموقع الذي يحتله الفرد ضمن البناء الاجتماعي والذي يتحدد من خلال التعليم و الدخل أو المهنة أو المستوى الثقافي.[15]

كما تعرف أيضا أنها موقع الفرد كما يدركه بالمقارنة مع الآخرين في الوقت الحاضر والذي يمثل ما حققه من هدفه من عمل في البحث عن المكانة في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية والشخصية والجمالية.[15]

ب-مفهوم المكانة الاجتماعية :

هي وضع لفرد معين في التركيب الاجتماعي لجماعة معينة فالأم مثلا لها مكانات وادوار

.[15]اجتماعية متعددة في زوجة و أم وربة بيت.

كما تعرف أيضا أنها المركز الذي يشغله الفرد في النظام الاجتماعي وهذا المركز تحدده عدة متغيرات أهمها عمل الفرد وثروته وشرفه وقوته، ودرجة الاحترام والتقدير التي يحصل عليها من الآخرين.[15]

ج- مكونات المكانة الاجتماعية :

1- المجال المكاني:

إن مساكن الفئات الاجتماعية المرفهة تتوفر فيها أكثر الخدمات الاجتماعية والشروط الصحية،حيث تتسم شوارعها بالسعة وتقل فيها الحارات والمباني القديمة وتقوم بها عمارات سكنية كبيرة .

والوحدات الطبية والمدارس والشوارع المبلطة والماء النقي والكهرباء،بينما يتسم سكان المناطق غير المرفهة بقلة الوعي حيث أنهم لا يهتمون كثيرا بالنظافة مما يؤدي إلى إصابتهم بالأمراض و الأوبئة، كالبلهارزيا والديدان الطفيلية بأنواعها،وذلك لان هذه المناطق تكون ضيقة في الغالب وتكثر فيها المباني الآيلة للسقوط وتمتلئ شوارعها بالروائح الكريهة.[15]

2- **الممتلكات المادية:**

ان مستوى المعيشة يعتمد على دخل الفرد،ذلك لأن الدخل يساعد على اقتناء الفرد للسلع والأثاث المنزلي، فمستوى المعيشة للفئات المرفهة عال بسبب ارتفاع الدخول، مما يجعلها قادرة على التمتع بقسط من الرفاهية الاجتماعية التي تشير إلى ارتفاع المستوى المعيشي ،بينما انخفاض معدل الدخل للفئات غير المرفهة يحرمها من الحصول على السلع والخدمات ويحول دون تمتعها بأنشطة الفراغ والترويح ويبدل حياتها إلى حياة فقيرة وجامدة مما يؤثر سلبا على مستواها المعيشي والاجتماعي[15].

3-**المستوى التعليمي:**

هي التجارب والدراسات التي يحصل عليها الفرد بطريقة رسمية في المدرسة أو المعهد أو الجامعة المعترف بها،وهذه المؤسسات تمنح الشهادات العلمية التي تثبت من خلالها تعلمهم واكتسابهم الخبرات والمعلومات،وحامل الشهادة في دراسة أو اختصاص يستطيع مزاولة الاعمال المؤهل للقيام بها وممارستها ،وعند أدائه إياها يحصل

على راتب أو أجر ويحصل على درجة عالية من الاحترام والتقدير من الأشخاص العاملين معه ومن أبناء المجتمع الكلي [15].

4-الممارسة الثقافية:

الثقافة تميز بين فئة وأخرى،لذا نجد أن كل فئة تتميز بقدر من الانحيازات ذات الصلة بعواطفها وأهوائها وأذواقها وميولها،واعتزاز كل فئة بنفسها يجعل أفرادها يفاخرون في تقدير قيمة المهام التي يمارسونها،والحط من قيمة الأعمال التي يصعب عليهم أدائها،لذا نجد فئة المثقفين ممن يشغلون بالعمل الفكري يحطون من شأن العمل اليدوي والعكس،والثقافة ترتبط بالمهنة فنجدها عند الجامعيين والأطباء أكثر مما نجدها عند المشتغلين بالصناعة والتجارة.[15]

2-المعلم كفاعل تربوي Teacher as an educational actor

أ: مفهوم المعلم

- ✓ المعلم هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه،فهو منقذ البشرية من الظلمات الجهل عابر بهم إلى ميادين العلم والمعرفة،وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية،ويمثل محورا أساسيا مهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية،فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها يتوقف على المعلم.[15]
- ✓ وهو أيضا حجر الزاوية في العملية التعليمية فهو يؤثر في التلاميذ بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته التي ينقلها التلاميذ عنه، ويستطيع المعلم الكفء أن يوظف الإمكانيات التي في متناوله ويبتكر فيها لينجح في أداء رسالته.[15]

ب-أهمية المعلم في المجتمع

إن المعلم هو الخبير الذي وظفه المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية، فهو من جهة القيم الأمين على تراثه الثقافي ومن جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هذا التراث وتعزيزه.

هذا بالإضافة الى دوره الريادي الذي يلعبه المعلم فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني والإنساني وتسليح التلاميذ بطرق التعلم الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم وتعويدهم على ممارسة الديمقراطية في حياتهم اليومية

كما له دور أساسي في تشجيع المتعلمين على ممارسة الأنشطة المختلفة، وله دور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية لأن اتصاله بالطلاب يكون اتصالا مباشر.

وللمعلم أهمية في أي نظام تعليمي؛ فهو حجر الزاوية في العملية التربوية وعليه يتوقف نجاحها وبلوغ غاياتها، بالإضافة إلى دوره في نقل العلوم والمعارف؛ فالمعلم في النظريات التربوية الحديثة موجه للتعلم وهو العنصر الفعال

في خلق عنصر التفاعل وديناميكية الصف؛ و إحداث مشاركة داخل الصف، وهو المرشد إلى مصادر المعرفة وطرق التعليم الذاتي

وفي هذا الصدد يقول المربي الكبير عبد العزيز السيد" إن المعلم هو العمود الفقري للتعليم وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم؛ فالمباني الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح بل إن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجودا من النقص في هذه النواحي[15].

ج: دور المعلم في المدرسة :

للمعلم مجموعة من الأدوار مطالب بتأديتها من بينها ما يلي:

1. **إكساب الطلبة المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية الوظيفية** :للمعلم دور معرفي يتركز حول منح الطلبة المعارف والحقائق وكذلك ما يرتبط بهذه المعارف من مهارات علمية وقيم واتجاهات تمكنهم من فهم الحاضر بتفاصيله وتصور المستقبل باتجاهاته أي تهيئة الطلبة لعالم الغد.
2. .**تنمية الطلبة في جوانبهم المختلفة** :على المعلم تنمية الطالب من كافة الجوانب عقليا، نفسيا، اجتماعيا ... إلى أقصى ما تسمح به استعداداته، ويسعى إلى غرس روح المسؤولية الفردية والجماعية وكذلك تنمية قدرات التفكير العلمي المتنوعة

3- **تحقيق مبدأ التعلم الذاتي وتنمية قدرات الإبداع لدى الطلبة** :يتمثل دور المعلم في تحقيق التعلم الذاتي وحثهم على اكتشاف المعلومات والحقائق بأنفسهم سواء من مصادر المعرفة التقليدية أو الحديثة بالإضافة إلى توظيفها لبناء الشخصية المبدعة.
4- تحريك الطالب وتقليص مظاهر السلوك غير اللائق من طرفه، بواسطة إقامة علاقات بينه وبين طلبته داخل الصف وخارجه.
5- إشراك أولياء الأمور عمليا بكل ما يتعلق بأبنائهم.
6- تنظيم نافع ومفيد لمنظومة التدريس وعمل الصف كوحدة اجتماعية وكذلك تحديد قواعد العمل داخله.
7- تطوير وتفعيل أساليب تدريس فعالة من شأنها زيادة التعلم[15].

د: خصائص المعلم الجيد

على المعلم أن يتحلى بالصفات الخلقية والعقلية والعاطفية التي تفرضها عليه رسالته؛ ليقوم بواجبه على أفضل وجه ويؤدي إلى المجتمع أجل خدمة يمكن لكائن بشري أن يؤديها .ومن المهم أن يكون المعلم متمتعا بمؤهلات فكرية ونفسية وذاتية تساعده على المحافظة على النشء، وصونه من الجهل والغباء، ومن واجب المعلم أن يتسلح بسلاح الثقافة العامة، والمعلومات الموسوعية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.

1- الصفات الخلقية والعقلية :

*الترتيب والوضوح :هما عنصران يساعدان المعلم على تمثل المعرفة وربطها بالعلاقات التي تصلها بالمعارف الأخرى

* تنسيق المعلومات :إن المعلومات المرتبة والمنسقة، يسهل نقلها إلى الغير لان مجموعة من المعلومات الواضحة تؤلف نظاما يتخذ قيمة غير ذاتية وصفة منطقية.

*الضمير :هو الشعور باحتمال المسؤوليات الأخلاقية والاجتماعية في أداء رسالة التعليم، فالمعلم ليس موظفا يؤدي واجبه، من خلال تدريسه بعض الحصص التي تقتضيها القوانين؛ بل هو إنسان لا قيمة لعمله إذا لم يضع قلبه وعقله ومشاعره وثقافته العامة في خدمة رسالته.[15]

2- الخصائص الوظيفية

- التزود بالمعارف والأفكار والمعلومات ذات البعد الفكري والإنساني.
- الإلمام بالمادة التي يدرسها وكل ما يتصل بها من وسائل وقيم...
- مواكبة كل تطور في ميدان اختصاصه للاطلاع على كل جديد.
- الإلمام المعرفي بسيكولوجية الطفل ومراحل نموه، والإلمام بوسائل التكنولوجية الحديثة وتقنيات العصر من كومبيوتر وانترنت
- التكيف مع المنهج وتقويمه.
- معرفة مختلف طرق التدريس.
- توجيه التعليم نحو تحقيق غايات المنهج وأهدافه.
- يكون على استعداد لمهنة التدريس حتى ينجح في مهنته.
- أن يكون المعلم محركا ومنفعلا؛ أي أن يحرك تلاميذه وينشطهم ويراقب أعمالهم ويحثهم على العمل الفردي والجماعي.[15]

3-الخصائص الجسمية :

يجب أن يكون سليم البنية؛ خاليا من العاهات والعيوب الشائعة(كالصمم والعور؛ و التأتأة)، حسن المظهر نظيفا ومنظما فهو نموذج لتلاميذه؛ كما يجب أن يكون نشيطا كثير الحيوية ومتزن الانفعالات متحمسا.[15]

هـ: المشكلات التي تعترض المعلم

يتعرض المعلم خلال تأديته لمهامه إلى مجموعة من المشكلات نذكر منها:

1-صعوبة في فهم التلاميذ من خلال اختلاف انفعالاتهم وقدراتهم الاجتماعية والعقلية.

2-صعوبة في تحديد نقاط ضعف كل تلميذ أو تحديد مدى استيعابه واستعداده وقدرته على إنجاز الأهداف التعليمية المرغوبة.

3-صعوبة اختيار وسائل وطرق التدريس الفعالة والهادفة.

4-النظام المدرسي الجامد غير المتطوّر والمتجدّد.

5-كثافة الصّف واكتظاظ التلاميذ في القسم.

6-عدم المرونة في اختيار المحتوى الدراسي.

7-فرض كتب مدرسية معيّنة على المعلم.

8-الالتزام بأساليب معيّنة لتقويم تحصيل المعلم.

9-درجة الدافعية أو غيابها عند التلاميذ.

10-مظاهر السلوك العدواني بين التلاميذ و إعاقة الدرس وتشويش المناخ الصّفي.

11-المشكلات ذات الطابع النفسي كالانطواء و الانعزال والتردد ومظاهر عدم الثقة بالنفس.

12-خصائص النموّ لمختلف جوانب شخصية المتعلم وحاجاته.[15]

3-المكانة الإجتماعية للمعلم في ظل التغيرات:

The social status of the teacher in light of changes

أ: مفهوم المكانة الاجتماعية للمعلم :

وتعني المنزلة والتقدير الممنوحين له ويستبدل عليها من مستوى الامتنان والتقدير لأهمية عمله،ومن قدراته ومن الظروف العملية المحيطة،والأجور والمنافع المادية الأخرى الممنوحة له بالقياس إلى مجموعات المهن الأخرى.[15]

ب: لمحة عن المكانة الاجتماعية للمعلم في الجزائر:

من دون شك، فقد حظي المعلم في الجزائر دائما بفضائل كثيرة في محيطه الاجتماعي والثقافي، فلقد كان دائما محل إعجاب وتقدير وإجلال واحترام، بما ينقله ويعكسه من نموذج مطلوب، ونموذج للنجاح والرقي وبالتالي الارتقاء الاجتماعي.

والدليل على ذلك أن التعليم بمؤسساته كان مزدهرا قبل دخول الاستعمار الفرنسي نتيجة لضخامة

الأوقاف المخصصة له حيث شمل التعليم كل المناطق في الجزائر، بما فيها الصحاري و الأرياف وحتى الجبال .

ولقد كان المعلم هو عمدة التعليم، فهو المثل الأعلى للتلميذ من الصبا إلى المراهقة، بل و حتى إلى الشباب والكهولة، وهو موجه التعليم وكان يشترط فيه أن يكون من الشرفاء وصالحا وتقيا وذو ضمير اجتماعي وقد يشترط فيه الزواج أيضا والأخلاق الفاضلة، وحافظا للقرآن الكريم.

ومن الشواهد البارزة للمكانة الرفيعة للمعلم الجزائري في تلك الحقبة من الزمن، نذكر على سبيل المثال تلك القبة أو الضريح لسيدي عبد الرحمن الثعالبي، الذي عايش المرحلة بين1384 م إلى 1468 م في مدينة الجزائر، ومكانته المقدسة لدى الناس.

وإن كنا نجهل ماضيه الثري، فهو مركز إجلال واحترام وتقديس، وما زال كذلك إلى اليوم، وحتى أن مدينة الجزائر نسبت إليه، إذ تسمى مدينة سيدي عبد الرحمن في التداولات الشعبية.

وهذا قبل كل شيء لا لشخصه فحسب، بل لوظيفته كمعلم، فكان يعلم الذكور والإناث، فالذكور صباحا والإناث بعد الظهر.كثير من أمثلة ذلك في أنحاء القطر الجزائري، فقد سميت أو نسبت كثير من المدن والقرى والنواحي والأماكن على أسماء المعلمين الذين كانوا أصحاب زوايا أو رابطات وكان يطلق عليهم" المرابطين ."

كما أن للمعلمين والمشايخ كما كان يطلق عليهم دور هاما في محاربة الاستعمار ونشر الوعي بين الناس، فمكانتهم هي التي أهلتهم لجمع الناس وقيادتهم من أجل محاربة الاستعمار عند دخوله الجزائر منذ وهلته الأولى، ونذكر على سبيل المثال مقاومة الأمير عبد القادر الذي كان صاحب زاوية تعليمية قبل أن يكون قائد جيش وأمير ا على الجزائر كلها، ومثال ذلك أيضا الشيخ بوعمامة، إلى غير ذلك. فلولا مكانتهم وتقدير الناس إليهم ما استطاعوا أن يقوموا بذلك.

ولقد استخلص من بعض القصص الواقعية، أن التلاميذ أو الطلبة كما كان يطلق عليهم آنذاك يتنافسون ويتسابقون لخدمة معلمهم أو سيدهم، ويعتبرون ذلك شرفًا لهم هم وأوليائهم، حتى يكتسبون منه الرضى والبركة، فقد كانوا في بعض الأحيان يتسابقون على من يجلب لسيده حذاءه عند خروجه من الكتاب وانتهاء الدرس .وكان الأولياء كذلك يتنافسون في إكرام معلم أولادهم ويقدرونه أيما تقدير وكان المعلم أول المدعوين في ولائمهم، ويجلسونه أحسن مكان، وكانوا يتشرفون به بينهم.[15]

لكن في الآونة الأخيرة ومع ظهور ما يعرف بالعولمة وانتشار مواقع التواصل الاجتماعي والانترنت لم يعد المعلم وحده هو الذي يعطي المعلومة بل أصبحت هناك مصادر أخرى للمعلومة مثل الكتب الالكترونية والقنوات التعليمية و انتشار الدروس الخصوصية الأمر الذي أدى بالمجتمع إلى عدم الحاجة للمعلم فبدأت مكانته الاجتماعية تتراجع شيئا فشيئا .

ج:دراسات حول المكانة الاجتماعية للمعلم :

1-الدراسة الأولى : الدراسة تحت عنوان " **الواقع الاجتماعي للمعلم و مكانته الاجتماعية** " مقدمة لنيل شهادة الدكتورة العلوم في علم اجتماع التنمية ، و هي من إعداد الطالب " **: نبيل حميدشة** " قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا بجامعة قسنطينة.

التساؤل الرئيسي: هل هناك علاقة بين الواقع الذي يعيشه المعلم و المكانة التي يحتلها في المجتمع ؟

و تتفرع عنه التساؤلات التالية:

*هل هناك علاقة بين الظروف الاقتصادية و مكانة المعلم الاجتماعية ؟

*هل هناك علاقة بين الظروف الاجتماعية للمعلم و مكانته ؟

*هل هناك علاقة بين الظروف المهنية للمعلم و مكانته ؟

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية منها:

*لقد وقع شبه إجماع على أن المرتب الذي يتقاضاه المعلم يحتل درجة كبيرة من الأهمية عند أفراد العينة إلا أن هؤلاء أجمعوا أن المرتب ليس عاليا و لا يفي متطلبات حاجاتهم اليومية.

*لقد أكد معظم المبحوثين أن للخدمات الاجتماعية أهمية كبيرة في واقعهم الاجتماعي و المهني لكنهم أجمعوا أن الخدمات الاجتماعية المتوفرة على مستوى المنظومة لا يستفيدون منها.

*لقد أكد الغالبية العظمى من المبحوثين أن المظهر الخارجي مهم بالنسبة للمعلم في كسب احترام أفراد المجتمع و بالنظر للواقع المعيشي يبدو أن البعض منهم يعد للمطهر الخارجي أهمية في ذلك و هذا نظرا لصعوبة توفير متطلبات ذلك.

*أكد أغلب أفراد العينة أن المهابة التي يحظون بها من طرف الجيران أمر مهم في تحقيق ذواتهم و بالرجوع لواقع أفراد العينة نجد أن بعضهم فقط أكدوا أنهم لا يحظون بذلك و هذا مؤشر على عدم رضاهم على منزلتهم الاجتماعية.

2:الدراسة الثانية : دراسته بعنوان" **صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري** "لنيل درجة ماجستير في الأ نثروبولوجيا سنة من إعداد الطالب "حبيب بن صافي" . 2006 وهدفت الدراسة إلى أن تمثل حلقة بحث من الأعمال الأنثروبولوجية التي تُفتقر في مجال التربية والتعليم، كما سعت الدراسة للتدق يق في المعارف المختلفة للمكانة التي يتبوؤها المعلم في المجتمع الجزائري والمركز الذي يتمتع به وظيفيا واجتماعيا واقتصاديا وكذلك تسليط الضوء على واقع ثقافة هذا المجتمع من حيث نظرته إلى المعلم والصورة التي يرسمها له في المنظومة الاجتماعية، وقد كانت تساؤلات الدراسة كالتالي:

التساؤل الرئيسي :ما هي صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري ؟

التساؤلات الفرعية:

–هل من فرق بين مكانة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري وصورته المثالية التي لابد لها وأن تكون ؟

-هل من فرق بين النظرة إلى وظيفة التعليم في ثقافة المجتمع الجزائري مع النظرة المثالية التي لابد لها وأن تكون ؟

-وبالتالي هل من فرق بين صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري وصورته المثالية التي لابد لها وأن تكون ؟

وقد استخدم الباحث الدراسة الميدانية لرصد مختلف الآراء حول مهنة التعليم والمعلم خاصة في المجتمع الجزائري، كما استعان الباحث بالاستبيان لجمع المعلومات من مجتمع البحث المنقسم إلى 600 معلم و 600 ولي أمر، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

-يرى المعلم نفسه في مكانة متدنية من جميع النواحي الاقتصادية منها والاجتماعية.

- إن أولياء الأمور لا يرون في المعلم الصورة المثالية والمكانة المرموقة والشخصية الرائدة المعول عليها في رقي المجتمع وازدهاره

إذن المجتمع الجزائري غير واعي بمكانة هذه المهنة المقدسة والشريفة وما تقدمه من دور فعال في بناء المجتمع.

الدراسة الثالثة : دراسة سليمان حسين موسى المزين وسامي عبد الله محمد القاسم بعنوان" العوامل المؤثرة

في مكانة المعلم "انطلق الباحثان بهذه الدراسة لإبراز اهمية مكانة المعلم كأهم عناصر العملية التربوية ودوره الهام في تنشئة الابناء،ثم قام باستقصاء كل العوامل المؤثرة في مكانة المعلم سواء ماهو خاص به او ماهو عام و مايحيط به،وقد اعتمد على الاشكالية التالية:

ما العوامل المؤثرة في مكانة المعلم؟ حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار،وذلك من خلال كفايات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي وإعداده للمهنة وتحسين أدائه التربوي ثم التركيز على بعض المقترحات لتحسين أدائه في ظل الفكر التربوي الإسلامي.

وتوصل الباحثان إلى :

-الاهتمام برفع مكانة المعلم فائدة لجميع فئات المجتمع.

-يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في مكانة المعلم.

-العلاقة بين مكانة المعلم ورقي الامم والشعوب وتوفير الحياة الطيبة للمجتمع علاقة موجبة.

-لابد من تكاتف الجهود معا لترتفع مكانة المعلم.

-تنوع هذه العوامل وشمولها بحيث بعضها خاص بالمعلم من حيث التأهيل التربوي الاجتماعي والنفسي والديني والعلمي وبعضها خاص بطبيعة المجتمع وسياسة ادارة التعليم والدولة والجدوى من عملية التعليم.

لقد حاولنا سرد بعض الدراسات السابقة والتي تناولت المكانة الاجتماعية للمعلم من زوايا مختلفة وكانت كلها دراسات جزائرية محلية والهدف من هذا هو معرفة الأسباب الحقيقية لتراجع مكانة الأستاذ في نفس مجال دراستنا لأن اختلاف البيئات الاجتماعية يؤدي إلى اختلاف النتائج .

وبناءا على كل ما سبق سنحاول حصر أهم الأسباب التي أدت إلى تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم .

أ:أسباب تراجع المكانة الاجتماعية المعلم :

The reasons for the decline of the social status of the teacher

إن مكانة المعلم تساهم في رفعها أو تراجعها العديد من العوامل تختلف وتتعدد حسب طبيعتها(التربوية ، اجتماعية ،نفسية ، علمية.)

أ –**العوامل التربوية** :ويندرج تحتها:

***التأهيل التربوي**" : ونقصد به قدرة المعلم على أن يتقن العملية التعليمية من خلال ما يزوده لطلبته من خبرات متعددة وما يمارسه من مهمات في أوجه متعددة من النشاط التربوي والتعليمي ولا يمكن القول على معلم مؤهل تربويا إلا إذا توفرت فيه السمات التالية:

*معرفة المعلم لخصائص طلبته في المراحل المختلفة من خلال التعرف على ميولهم واتجاهاتهم وأفكارهم ولمالهم وللامهم يدرك المعلم الكف أن التربية في أفضل معانيها هي عملية إعارة ، تنظيم الخبرات لذا من الضروري عند تحديد أو اختيار أية فعالية جديدة أن تأخذ بعين الاعتبار خصائص التلاميذ الجسمية ، العقلية ،اتجاهاتهم ،مهاراتهم ، عاداتهم لابد من ذلك لتكوين المعلم في علم النفس(التربوي)ن النمو الاجتماعي ، الصحة النفسية.

*علاقته مع الطلبة : لابد أن تكون إيجابية التفاهم المتبادل(غير متسلط معهم) إن هذا العنصر له أهمية كبيرة في رفع مكانة المعلم وتكسبه الاحترام والتقدير والعكس.

ب –العوامل الاجتماعية : وجاء فيها:

***التأهيل الاجتماعي** : ونقصد به تمتع المعلم بعلاقات اجتماعية مع الأطراف المعينة داخل المدرسة وخارجها هناك مستويين أساسيين لدور أهم كقائد اجتماعي بالنسبة للتلاميذ والمجتمع والمعلم المؤهل اجتماعي يتميز بأن يكون:

–متفهما للشؤون الاجتماعية من حيث أنه يعرف المجتمع ويتحسس أخباره ويحل مشاكله.

–يتعامل مع أفراد المجتمع بعلاقات إيجابية يسودها الود والتقدير أما المعلم الذي علاقته متوترة يفقد مكانته الاجتماعية.

-يتميز بشكل واضح من اتصاله الوثيق بعلم النفس من خلال معرفة دوافع السلوك والكشف عن الأمراض الاجتماعية وكيفية علاجها داخل الفصل ، ليجعل مصلحا اجتماعي لأهم شريحة في المجتمع.

ج -<u>التأهيل الديني</u> :ونقصد به أن يكون المعلم واثقا من دينه قادرا على الاستفادة من وجوده في المدرسة لتقريب التلاميذ إلى دينهم فهو ضروري لتهذيب سلوك الطلاب وغر القيم عندهم يجب أن يكون* : قدوة صالحة وحسنة لطلابه في كافة المجالات وخير قدوة هو المعلم الأول محمد صلى ا عليه وسلم كقوله تعالى": لقد كان لكم في رسول ا لله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر ا لله كثيرا "وأن يكون قدوة في حسن المظهر والهندام فإن ذلك يكسبه مهابة واحترام وتقديرا من طلابه والمجتمع "

د -<u>التأهيل العلمي</u> :وهو أن يتفق المعلم مادته العلمية ملما بالعلوم الأخرى وقادرا على تعليمها وأن يكون:

*إتقان للمادة العلمية(الثقة بالنفس.)

*مؤهلاته العلمية : من خلال أبحاثه...

<u>هـ -التأهيل النفسي</u>:

يقصد بها أن يتمتع بتوازن نفسي يؤهله من القيام بواجبه فإن المعلم وما يحيط به من مشاكل في مجتمع وأسرة وما يعانيه من طلابه قد يفقده جز ا من توازنه إن يتمتع بالتأهيل النفسي بالإضافة إلى الظروف أو البيئات التي يعمل بها المعلمون فكثيرا ما تعاني من ازدحام الفصول وسو الأماكن وقلة الإمكانيات.

والتأهيل النفسي يقاس ب:

-تمتع المعلم بسمات شخصية معتدلة وأن يكون متزن في معاملته لطلبته ولا يستشار لأتفه الأسباب وأن يؤخذ المشاكل التي تحدث في صفه بعقله لا بعاطفته.وما لأكثر ما يفقد المعلم مكانته عند الطلاب هو عدم الاتزان النفسي للمعلم.

<u>*مظهر المعلم:</u>

-حسن المظهر والهندام (أن يكون لباسه أنيق ونظيف ومتناسق لأن إهمال المظهر وارتداء الألبسة الرخيصة كل ذلك يهدر من كرامته ويجعله موضع النقد والسخرية)

-سلوك المعلم خارج المدرسة و داخلها.

-يجب أن يتمتع بسمعة طيبة حسنة من قبل المحيط الذي يعيش به و الابتعاد عن كل ما هو سيء.

***<u>مركز المعلم وعائلته وسمعته</u>** : إن المعلم لا يستطيع أن ينفصل من السمعة التي تلصق به وبعائلته ولاصقة الأقربين و نقلها إلى الأجيال القادمة وتأثير ذلك يكون في:

-سمعة عائلة المعلم قد توصف بع العائلات بالشر أو بالخير.

-ارتباط المعلم بالتنظيمات لها تأثير على الساحة الاجتماعية.

-امتلاك العائلة عقارات وثراء مادي بشكل مميز وكل هذه العوامل تأثر في مكانة وصورة المعلم"

ب: بعض الحلول لإعادة هيبة المعلم داخل المجتمع الجزائري

some solutions to restor prestige of teacher within the algerian socioty

1. توعية أفراد المجتمع بأهمية فئة المعلمين والدور الهام للمعلم وفائدته داخل المجتمع من خلال إجراء أيام دراسية في المدارس و المساجد حتى يتم إعادة المكانة الحقيقية لهذه الفئة.
2. رفع من مستوى مهنة التعليم و إعطائها اهتماما أكبر من قبل وزارة التربية و التعليم ،و ذلك من خلال وضع شروط و الحرص على اختيار المعلم الذي يصلح لهذه المهنة الذي يتمتع بصفات محددة و وضع قوانين خاصة بممارسة هذه المهنة و تقنينها بشروط وعدم فتح المجال لتخصصات ليس لها علاقة بالتعليم من التوظيف.
3. رفع من مكانة مهنة التعليم في المجتمع من قبل الدولة وجعلها في المرتبة الأولى في تصنيف المهن فتهميش مهنة التعليم انعكس على العاملين بها فلا بد من إعادة الاعتبار لمهنة التعليم.
4. تحسين صورة المعلم من قبل وسائل الإعلام و محاولة تقديمه في صورة أفضل حتى تمحو تلك الصورة التي تكونت عن المعلم في أذهان أفراد المجتمع ، ومقاضاة أي فرد يحاول تشويه صورة المعلم أو نشر أي صورة أو كتابة أي منشور يسيء للمعلم .
5. إعادة الثقة في شخصية المعلم من خلال جعل يوم خاص بالمعلم و تطبيقه فعليا و ميدانيا.
6. إعادة الاعتبار للمعلمين و تحسين من ووعهم الاجتماعي حتى يتم تحسين الصورة التي هم عليها و جعلهم يقدمون جهدا أكبر.
7. منح المعلمين الحق في إصدار القرارات أو القوانين الخاصة بالمنهاج الدراسي.
8. الرفع من راتب المعلم وجعله ضمن الرواتب الأولى في سلم الموظفين.

خاتمة Conclusion

و أختم قولي بمقولة لأحد الباحثين و المفكرين الغربين" : **إذا أردت أن تهدم حضارة أمة فهناك و سائل ثلاث:**

-**هدم الأسرة** :عليك بتغييب دور الأم ، اجعلها تخجل من وصفها برية بيت .

-**هدم التعليم** :عليك بالمعلم لا تجعل له أهمية في المجتمع و قلل من مكانته حتى يحتقره طلابه.

-**أسقط القدوات** : عليك بالعلماء أطعن فيهم و قلل من شأنهم و شكك فيهم حتى لا يسمع لهم و لا يقتدي بهم أحد.

فعندما نرى الفنان والراقص والممثل الفاسق يحتل صدارة المكانة الاجتماعية والمعلم والإمام يحتقرون ويهانون فلم يعد للمجتمع مكانة،

قائمة المراجع

الكتب

1. أحمد الخطيب ، ***إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات*** ،عالم الكتب الحديث ، الأردن .
2. الحسن احسان محمد،***علم اجتماع الاقتصادي*** ،دط، بغداد، 1980
3. حسين عبد الحميد، أحمد رشوان ، ***العلم والتعليم والمعلمين منظور علم الاجتماع*** ،مؤسسة شباب الجامعة دط، دون بلد،،2007.
4. زيدان محمد مصطفى ، ***الكفاية الإنتاجية للمدرس***، دار الشروق، جدة،1981،
5. عبد العزيز السيد إبراهيم ،1995
6. عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني،***المدخل إلى التربية والتعليم***، دار الشروق ،عمان،2002،
7. عمر الهمشري ،**التنشئة الاجتماعية للطفل**، دار الصفاء،دط،عمان،2003
8. محمد بدويي ، ***علم اجتماع الاقتصادي*** ،دار المعرفة الجامعة ،دط،الاسكندرية،1990،
9. محمد سلمان الخزاعلة ، ***المعلم والمدرسة*** ،دار الصفاء ،ط1، عمان، الأردن .
10. هالة مصباح البنا ، ***الإدارة المدرسية المعاصرة*** ،دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، 2013،

الرسائل الجامعية:

11. العبودي ستار جبار غانم،***البحث عن المكانة الاجتماعية والنفسية*** ، رسالة ماجيستير ، جامعة المستنصرية، كلية الآداب، 1996

12. خبيب بن صافي، ***صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري***، مذكرة ماجستير في .الأنثروبولوجيا، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر،2006

13. حسين أحمد حسن، **الانعكاسات الاجتماعية لإرتفاع المستوى المعيشي في العراق**، رسالة ماجيستير،1995

14. حسين أحمد حسن، **الانعكاسات الاجتماعية لإرتفاع المستوى المعيشي في العراق**، رسالة ماجيستير،1995

15. طوبيا نهى عبودي ،***المكانة النفسية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة*** ، رسالة ماجيستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، 1999.

16. فارس كمال نظمي ،***الاعتقاد بعدالة العالم وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة لدى طلبة الجامعة*** ، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد ، كلية الآداب ،2001.

17. معوش، عبد الحميد ، ***درجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية ، وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها*** ، رسالة ماجيستير ،جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

منظمة اليونيسكو ومنظمة العمل الدولية ،***مكانة المعلمين وثيقة لتطويرها*** ، التوصية الدولية العامة،شروح اللجنة المشتركة ، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض1989.

تحديات العولمة وتأثيرها على التعليم.

الدكتورة عريق لطيفة/أستاذ محاضر أ/جامعة الوادي/الجزائر

الدكتورة **ربيحة نبار**/ أستاذ محاضر ب/ جامعة الوادي/ الجزائر

الدكتورة **كريمة مقاوسي**/أستاذ محاضر أ/جامعة الوادي/ الجزائر

ملخص:

لقد صاحب ظاهرة العولمة تأثير كبير على شتى مناحي الحياة الاقتصادية والسياسية والثقافية، وبذلك فقد اثر النظام العالمي على جل أنظمة المجتمع الواحد، ويوعز تأثر النظام التربوي التعليمي بالعولمة كونه نظام مفتوح

يتأثر بأي تغييرات تحدث عبر العالم وهذا التأثير ينعكس بدوره على عناصر النظام التربوي سواء كانت معلم أو والمعلوماتي ،فانه كان حري تلاميذ أو إدارة، فبما أن العولمة تنشد التطور والرقي الحضاري و المعرفي بالمؤسسات التربوية والتعليمية – التي تعاني من ضعف الأداء في إعداد المعلمين وتعليم التلاميذ– أن تتجه إلى تغيير المناهج الدراسية وطرق التدريس وأدوار التلاميذ والمعلمين في العملية التدريسية في الفصل الدراسي، وبغض النظر عن تأثيرات العولمة سلبية كانت أو ايجابية فإن آثارها في الجانب التربوي والتعليمي هي من أخطر سلبيات العولمة التي تؤثر في التعليم بشكل عام وفي المتعلمين بشكل خاص باعتبارهم الغاية المنشودة من التعليم، خاصة وأنه للعولمة آثارها الثقافية والاجتماعية المدمرة التي تهمل الأبعاد الاجتماعية والإنسانية وتزيد التفكك الاجتماعي وتقوم على صياغة ثقافة عالمية مشتركة وتمحو الخصوصية الثقافية للشعوب وصلتها بتراثها وجذور حضارتها وتراثها.

الكلمات المفتاحية: العولمة، ثقافة العولمة، عولمة الثقافة، العولمة التربوية، تحديات العولمة التربوية.

Challenges of globalization and its impact on education

Abstract :
Globalization has influenced all aspects of economic, political and cultural life. Thus, the global system has affected most of the systems of one society, and instructs the impact of the educational system on globalization as an open system influenced by any changes that occur throughout the world. As globalization seeks to develop and advance civilization, knowledge and information, educational institutions, which suffer from poor performance in teacher preparation and pupils' education, should change their curricula and teaching methods. The roles of students and teachers in the teaching process in the classroom, regardless of the effects of globalization, whether negative or positive, Its effects on the educational and educational side are one of the most serious disadvantages of globalization, which affects education in general and learners in particular as the purpose of education, especially as globalization has devastating cultural and social effects that neglect social and human dimensions and increase social disintegration and is based on the formulation of a common global culture and erase cultural privacy Peoples and their link to their heritage and the roots of their civilization and heritage.

Keywords: globalization, globalization culture, globalization of culture, educational globalization, challenges of educational globalization.

مقدمة:

إن التربية هي أحد أهم المجالات الإستراتيجية في بناء المجتمع، وتشكيل معارفه وشخصياته وموارده، فالعالم يعيش اليوم بعد أن ودع قرناً واستقبل آخر تحولات كبيرة، وتغيرات متسارعة، في جميع نواحي الحياة، والتي لها بالغ الأثر في سلوك الإنسان، وفي تعامله مع المحيط الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي الذي نعيش فيه، ومما لا شك فيه، أن واقع هذه التغيرات المتسارعة، والتحولات الهيكلية المعاصرة، وما أحرزته من مواقف ومشكلات على الصعيدين العالمي والمحلي، جعلت مهمة التربية تزداد تعقيداً، فقد أضحى لزاما على التربية تغيير توجيه غاياتها، وأن تجدد مضامينها كي تتمكن من إعداد الناشئة للمستقبل، والذي تحكمه مبادئ علمية، وقيم إنسانية عالية، تستدعي تزويدهم بمعارف ومهارات وأنماط سلوكية تمكنهم من تحقيق ذواتهم، والمساهمة في بناء مجتمعاتهم.

وبذلك فقد زاد الاهتمام بشؤون التربية في ظل العصر الحديث، بسبب تزايد المعرفة، ومعدلات التقدم العلمي والتكنولوجي، والاعتماد على أنظمة التعليم، والبحث العلمي في اكتشاف المزيد من المعارف وتوظيفها لحل مشكلات الإنسانية وقضاياها، فأصبح تطور النظام التربوي أولوية وظيفية تتسابق المجتمعات للاستثمار فيه، وصار تقدم الشعوب يقاس بمستوى تعليم أبنائهم، وتدريبهم على التعامل مع ثورة المعلومات والاتصال وما ارتبط بهما من تكنولوجيا حديثة، وقد أضحى السباق العالمي سباقاً تعليمياً بالدرجة الأولى، وأصبح ينظر إلى التعليم على أنه المفتاح السحري والمحرك الأساسي لنهضة الشعوب وتقدمها. ولكي يتمكن التعليم من تلبية متطلبات العصر والمستقبل، فإن على التربية أن تغرس الطاقات المبدعة، وتعمل على تنميتها في كل فرد، وأن تسهم في الوقت نفسه في تطوير المجتمع وتماسكه في عالم يزداد عولمة يوماً بعد آخر.

إن العملية التربوية تأثرت تأثراً كبيراً بثورة الاتصالات والمعلومات التي أفرزتها العولمة وأحدثت فيها تغييرات في أهدافها ومناهجها وأساليب تدريسها، وطلبتها ومعلميها، وطرائق تقويمها، ولغة تدريسها، وفي مجمل ما يحدث في البيئة المدرسية والغرفة الصفية، ومن هنا تبدو الحاجة ملحة لفهم العلاقة بين العولمة والتربية على قاعدة أن أي تغيير في المعرفة والتكنولوجيا وإدارة الاتصال، سيؤدي بالنتيجة إلى تغيير في العملية التربوية، فالتربية مسؤولة عن إعداد الإنسان وتنشئته ليصبح قادراً على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها والتفاعل معها، وذلك باكتساب أدوات العلم والمعرفة

والمهارات والقيم والاتجاهات والقابليات التي تجعله قادراً على التكيف مع المستجدات والمتغيرات، وليصبح إنساناً قابلاً للتعلم لا إنساناً متعلماً.

أولا- تحديد المفاهيم:

1- تعريف العولمة:

أ- **لغة:** من التعولم والعالمية، والعالم.

ب- اصطلاحا: تعني:" أن يصطبغ كوكب الأرض بصبغة واحدة تشمل جميع الأقوام والشعوب وتوحيد أنشطتها الاقتصادية والاجتماعية والفكرية من غير اعتبار لاختلاف الأديان والثقافات والجنسيات والأعراف".(1)

وهناك من يرى بان العولمة هي:"مرحلة جديدة من مراحل بروز الحداثة، تتكثف فيها العلاقات الاجتماعية على الصعيد المحلي والعالمي،حيث يلاحظ تلاحم غير قابل للفصل بين الداخل والخارج،ويتم ربط المحلي والعالمي بروابط اقتصادية وثقافية وسياسية وإنسانية".(2)

2- ثقافة العولمة: وتعرف ثقافة العولمة: بأنها:" عبارة عن تعميم الأفكار والقيم والمعارف وتدويلها، بحيث تنتشر في العالم كله وتكون كالثقافة المشتركة بين سائر المجتمعات".

3- عولمة الثقافة: تعرف بأنها:" محاولة مجتمع تعميم نموذجه الثقافي على المجتمعات الأخرى من خلال التأثير على المفاهيم الحضارية والقيم الثقافية والأنماط السلوكية لأفراد هذه المجتمعات بوسائل سياسية واقتصادية وثقافية وتقنية متعددة".(3)

4- العولمة التربوية:

ويقصد بها:" هيمنة الثقافات الأقوى على ثقافات ومناهج النظم التربوية الأخرى لإزالة الفوارق والخصوصيات التي تحكم السلوك والقيم وتؤدي إلى اهتزاز المنظومة القيمية".(4)

5- تحديات العولمة التربوية:

ويقصد بها:" الصعوبات والمشكلات التي تواجه المدرسة في ظل العولمة عند القيام بالدور التربوي المنوط بها وتسعى المدرسة للتغلب عليها من أجل تحقيق أهدافها ورؤيتها ورسالتها".(5)

ثانيا- لمحة تاريخية عن العولمة:

إن الممارسات المتعولمة على أساس تعميم سياسة معينة أو عادة أو ثقافة ليست وليدة العقود القليلة الماضية وإنما هي قديمة من خلال محاولة العديد من الدول الإمبريالية والاستعمارية التي انتصرت في الحروب فرض ثقافتها ولغتها وتطوير اقتصادها عن طريق الاستعمار المباشر المرتبط بالاحتلال العسكري أو عن طريق فرض تعليم لغتها على الدول التي تحتلها أو عن طريق احتلال الدول التي تقع على الممرات التجارية والمنافذ البحرية والبرية وعن طريق نهب الثروات والموارد الطبيعية للدول المستعمرة وهذا ما يعطي البعد التاريخي لظاهرة العولمة، وفي العقود القليلة الماضية وبعد صراع كبير بين المعسكرين الاشتراكي والرأسمالي وهو ما عرف بالحرب الباردة وبعد انتهاء هذه الحرب بانتصار المعسكر الرأسمالي هذا الانتصار الذي تمثل بسقوط جدار برلين وانهيار الاتحاد السوفيتي وهذا ما دل على انتصار المعسكر الرأسمالي سارع المعسكر المنتصر إلى إطلاق التصريحات والعمل على فرض السياسات الهادفة وإلى فرض تحويل السياسات الاقتصادية للدول التي كانت تحت سيطرة ونفوذ الاتحاد السوفيتي إلى النموذج الرأسمالي ولو اضطرت إلى استعمال قوة السلاح ومن ثم أصبح هدف هذه الدول فرض النموذج الرأسمالي المعتمد على الاقتصاد الليبرالي الحر على كل دول العالم ومن ثم تحول هذا الصراع بين دول المعسكر الرأسمالي من أجل فرض سياساتها المؤدية إلى السيطرة الاقتصادية وتبلور هذا الصراع بين الولايات المتحدة والكتل الاقتصادية الرأسمالية الأخرى بشكل إنفرادي وهذا ما أدى إلى صبغ هذا المصطلح بالصبغة الأمريكية و هو الذي أدى إلى إطلاق تسمية الأمركة على هذا المصطلح.(6)

ثالثا- تأثير العولمة على الثقافة:

تعتبر الثقافة المكون الأساسي لوجدان المجتمع وروح حضارته لكونها تعبر عن العمق التاريخي والمتراكم المترسب في المجتمع ولأنها المجال الأساسي الذي تتفاعل فيه القوى المعرفية والإبداعية

في المجتمع، والثقافة مصطلح يسيطر على أدبيات العلاقة بين الدول المختلفة،فالثقافة تشكل مركبا متجانسا من القيم والمبادئ والعادات التي يحتفظ بها مجموعة من البشر والتي تشكل امة أو شعبا بطريقة تعبر عن نظرة هذه الأمة إلى الكون والحياة والموت وقدرات البشر،فكما يقول المنظر الفرنسي جون تومانسون :"إن عمليات التحول الضخمة في زمامنا والتي تصفها العولمة لا يمكن فهمها فهما صحيحا حتى يمكن إدراكها من خلال مفردات متعلقة بالمفاهيم الثقافية وكذلك تعتبر هذه التحولات خيوط الخبرة الثقافية ذاتها وتؤثر بالفعل في إحساسنا بما هي الثقافة حقا في عالمنا الحديث".

ويوجه البعض مثل الدكتور عابد الجابري الانتباه إلى وجوب وعي الفارق بين التثاقف والعنف بعض gالثقافي من جانب واحد فيعني الأول الإصغاء المتبادل من سائر الثقافات بعضها ل الآخر،كما يعني الاعتراف المتبادل بينهما ومنه الاعتراف بحق الاختلاف وهو من أقدس حقوق الإنسان ،فيما لا ينطوي الثاني سوى على الأفكار وإقصاء ثقافة الغير وعلى الاستعلاء والمركزية الذاتية في رؤية ثقافته،ويراد بالأول معنى الحوار والتفاهم بينما يتلازم الثاني مع الإكراه والعدوان ومن المفيد القول أن العدوان الثقافي لا يحتل المشهد وحده بل غالبا ما يستنهض نقيضه بسبب ما ينطوي عليه عنفه الرمزي من استفزاز لشخصية المعتدي عليه، ومن تشبث بثقافته وهويته.(7)

رابعا- جدلية العلاقة بين التربية والعولمة:

يمكن اختصار إشكالية العولمة والتربية في التساؤل التالي:

هل الهدف عولمة التربية أم تربية العولمة؟ وبمعنى آخر هل العولمة سوف تنتج تربية خاصة بها؟ أم أن التربية ينبغي أن تحافظ على مقوماتها الذاتية وتستوعب العولمة والتي تحتم على التربية الاستجابة لها، ويتطلب الشق الثاني معرفة الاستعدادات التي يجب إتباعها لتحصين النفس كنوع من الوقاية أولا، ولما كانت العولمة كالثورة العلمية والمعلوماتية تتضمن أيضاً توصيل المعلومات والخدمات الفورية إلى كل أنحاء العالم بسرعة الضوء عبر التجارة الإلكترونية والديمقراطية الإلكترونية والتعميم الإلكتروني، وإذا كانت العولمة الاقتصادية تبدو للبعض مكتملة على أرض الواقع، فإن العولمة التربوية ليست بنفس القدر من النضج والعالم بعيد كل البعد على أن يكون معولما عولمة تربوية، فهي ظاهرة حديثة وتمر بمرحلة التأسيس الأولى ولم تبرز بشكل واقعي إلا

في التسعينيات خاصة بعد الضغوط التي بدأت تمارسها الولايات المتحدة الأمريكية راعية العولمة على بعض الدول وأنظمتها التربوية لتغيير سياستها التربوية ومناهجها ومحتواها بما يجعلها تستجيب للمطالب الأمريكية والخريطة الجيوسياسية الجديدة التي يتم الإعداد لتنفيذها بعد أن اكتمل التخطيط لها.

وكثير من الشعوب غير مطمئنة للعولمة التربوية وغير واثقة من كيفية التعامل معها، وفي الوقت الذي يبدو فيه العالم ميالاً للانغماس في العولمة الاقتصادية فإنه يظهر ميلا للانكماش من العولمة التربوية، فالهدف النهائي للعولمة التربوية خلق تربية واحدة وعالم بلا حدود.

بالنسبة لتربية العولمة فتتجلى من خلال محاولات الإصلاح التي بدأت تضطلع بها معظم الأنظمة التربوية في العالم محاولة منها الإبقاء على بعض خصوصياتها من جهة ومسايرة متطلبات العولمة من جهة أخرى حتى لا يجرفها تيار العولمة والغالب أن الاتجاهين الأول والثاني متداخلين، فكما أن للعولمة منهجها وأسلوبها وآلياتها فإن لها محتواها بما يتضمنه من مكونات فكرية ومادية ولها صيغتها المفروضة، الأمر الذي يتطلب التفكير فيما عسى أن يكون موقع التربية من أجل مواجهة هذه التحديات إنه لا يمكن غلق الباب ولا يجب فتحه على مصراعيه حتى يبقى ما يمكن تنفسه بحرية وبما يناسب ظروف وقيم وعادات وعقيدة كل مجتمع وفق أولويات ومعايير ينطلق منها الاختيار الحر لكل فرد ولكل دولة والنتيجة

أن التربية لا ينبغي أن تعولم لأن أية عولمة للتربية ما هي إلا هيمنة لتربية فئة معينة أو حضارة معينة على فئة أو حضارة أخرى، وبالمقابل ينبغي التفكير في تربية العولمة تربية قادرة على الاحتفاظ بتنوعها بوسائل عديدة طالما بقيت الفروق البشرية قائمة، وهذا الأمر يتطلب إقامة نوعية جديدة من العلاقة بين العولمة والتربية لا تقوم على الهيمنة بل من خلال خلق نوع من الحوار والتكامل والتواصل الفكري حتى تتلاقى الثقافات بلا تصادم.(8)

خامسا-العملية التعليمية في ظل العولمة:

للعولمة تأثير كبير في العملية التعليمية التعلمية من خلال ثورة العلم والمعلومات والتكنولوجيا وتزايد حجم الإنتاج المعرفي، وصار العالم أكثر قربا من بعضه وأكثر اندماجا وتعارفا وانتقلت الأذواق والمعارف في كافة مجالات الحياة بين الدول ،كما أن التقنيات الجديدة أثرت على

التعامل اليومي بين الفرد والمجتمع والنواحي الاقتصادية والحياتية وانتقال المعلومات والتأثير على الرأي العام وانتقال استخدامها وتأثيرها على التعليم نظاما وعمليات وفرض تغييرات في المناهج التعليمية ومحتواها وأساليب التعليم وطرقه وتقنياته وتقويماته وادوار المعلم وظهرت أنماط حديثة للتعليم عن بعد كالتعليم الافتراضي وبالتالي حلت العولمة محل الخصوصية و المحلية.

وقد حدد شنوان(2000) أن عناصر العملية التعليمية التعلمية يجب أن تكون دائما بصورة متفاعلة وان هناك ادوار يجب أن يمارسها المعلم كونه عنصرا هاما في هذه العملية أي أن يكون دور المعلم موجها ومرشدا للتلاميذ ويعاملهم بالين والرحمة، أما أساليب وطرق التدريس فإنها تنطلق من التفاعل الوثيق بين المعلم والمتعلم حيث يحقق هذا التفاعل المتلازم بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه،أما المتعلم فان عليه مسؤولية كبيرة في تحقيق تربيته الذاتية فيطلب العلم والمعرفة أينما وجدت وان التعليم ذاتي يأتي من الفرد بحيث يبحث ويستقصي المعرفة كما أن تطوير المناهج يجب أن يتوافق مع الحاجات الحقيقية للفرد والمجتمع والتطور في المعرفة وطرق التعليم والتعلم والتكنولوجيا الحديثة كالانترنت ،كما يؤكد على ضرورة استخدام الطرق الحديثة في التعليم والابتعاد عن التلقين وإعطاء المتعلم الفرصة لتعليم نفسه بنفسه مع الحد الأدنى من مساعدة المعلم.

إن توظيف التكنولوجيا ووسائل الاتصال من العوامل المهمة التي تجعل المتعلمين قادرين على التعلم الفعال في عالم يسوده التطورات المذهلة في المجال العلمي التقني وأصبح على المدرسة واجبا توفير هذه الوسائل من اجل التدريب عليها وإرشاد المتعلمين عن طريق استخدامها.(9)

و تركز عولمة نظم التربية في البلاد العربية على تعميم أنماط نظم تعليم أو نظم تربية الدول الغربية، وخصوصاً الأمريكية، على البلاد العربية بشتى الأساليب والوسائل (الصريحة والضمنية، الطوعية والقهرية) لجعلها نسخاً مكررة طبقاً لما هو سائد في الدول الرأسمالية الكبرى، نهجاً وأسلوباً، شكلاً ومضموناً ونتائج؛ كي تصبح آلية لتأسيس قواعد العولمة ونشرها، وحتى تعيد إنتاج النظام الرأسمالي العالمي الجديد في البلاد العربية، وتشكيل شخصية المواطن العالمي المنتمي إلى المجتمع العالمي الجديد.

و تنطوي نظم التربية العربية على نظم التربية المدرسية والتربية اللامدرسية، حيث تتمثل الأولى في نظم التعليم النظامية وغير النظامية، التي نشأت وتطورت في عهود السيطرة الاستعمارية على غرار أنماط التعليم الغربية شكلاً ومحتوى، ومارست أدوارها لنشر فكر الحداثة، وصارت تملك البنية لنشر فكر ما بعد الحداثة أو العولمة، على أساس أنها صارت تحاكي أنماط التعليم الغربية وتسير في ظلها، وتأخذ منها محتوى عملياتها وأساليبها ووسائلها، للحصول على مخرجات تواكب التحولات الاقتصادية والسياسية والثقافية، التي شكلتها العولمة في هذا المجتمع العربي أو ذاك من جهة، وتواكب احتياجات المراكز الرأسمالية وعمليات انتشارها من جهة ثانية.

أما نظم التربية اللامدرسية المتمثلة في المؤسسات التربوية، أو البيئات التربوية التي نشأت في المجتمع، فهي الأوساط التربوية التي تدعم نظم التربية المدرسية، وتغطي الأدوار الخاصة بها، والتي تشترك معها في تربية الأطفال والشباب، ومنها تقنيات الاتصالات والإعلام والمعلوماتية والتي أصبحت تتصدر المؤسسات التربوية التقليدية المعروفة كالأسرة، وجماعة الأقران، والمسجد، والمنظمات المهنية والسياسية..الخ.

وبما أن التربية اللامدرسية تتخذ محتوى عملياتها الجديدة مما يحدث من متغيرات اقتصادية وثقافية وسياسية – هي نفسها نتاج للعولمة – فإن الأدوار الجديدة للتربية اللامدرسية أصبحت أقوى من أدوارها التقليدية في نشر ثقافة العولمة.

وفي هذا السياق، إذا استخدمت ألفاظ التعليم، ونظام التعليم، ومؤسسات التعليم فالمقصود بها الشكل الظاهري، أو العمليات المنظورة التي تؤدي إلى حصول التربية المدرسية، على أساس أن نظم التعليم أو مؤسساته تقوم بالتعليم ليس بهدف التعليم بحد ذاته، وإنما بهدف التربية، بوصفها الغاية النهائية، التي وجدت من أجلها هذه المؤسسات التعليمية، وهي عندما تقوم بالتعليم إنما باعتبارها وظائف تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية، بمعنى أنها تقوم بالتعليم؛ كي يتعلم الناشئ وباستمرار تعلمه فإنه يتربى، أي تنمو معارفه ومهاراته واتجاهاته وفقاً لاستعداداته وقدراته وما يريد أن يكون.

وهنا، فالتربية – كغاية نهائية للمؤسسة التعليمية – لا تشاهد لأنها عملية داخلية تتم لدى الفرد، بعد مروره بخبرات التعليم، وحدوث عملية التعلم لديه وبذلك فالتربية هي ناتج عمليتي التعليم والتعلم،

وكون التربية وسيلة إعادة إنتاج الثقافة من خلال أبناء المجتمع ولاسيما الجدد، وهي أداة تشكيل شخصياتهم لإدماجهم في ثقافة مجتمعهم فإنَّ العولمة تركز جل اهتمامها على التربية لتشكيل شخصيات النشء والشباب كونهم يشكلون القطاع الكبير من سكان المجتمعات العربية، ولم يتحصنوا بعد بالثقافة الوطنية،وبالتالي يسهل استلاب فكرهم وتشكيل وعيهم في ظل العولمة لذلك تسارع الخطى نحوهم لاختراق الثقافات الوطنية وإعداد مستهلكي المستقبل.(10)

سادسا– عولمة المنهج التعليمي:

إن المتغيرات الحادّة التي ينطوي عليها عصر العولمة ستحدث هزات عنيفة في منظومة التربية وفلسفتها ودورها ومؤسساتها ومناهجها وأساليبها، فالنظام التربوي التعليمي مفتوح يتأثر بمجمل التغيرات العالمية وينعكس هذا التأثير على جميع عناصر النظام من مدخلات وعمليات ومخرجات، ويكمن تطوير العملية التربوية في جعل النظام التعليمي متكيفاً مع متطلبات العصر، وخصوصا أنّ التعليم التقليدي اليوم لم يعد المصدر الوحيد للعلم والمعرفة، كما لم يعد المعلم ناقلاً لها فقط فهناك مصادر متعددة للأدوات المعرفية

ومواجهة العولمة لا تعني تبني النهج الكلاسيكي الذي نراه شاخصاً بقوة في مناهجنا، ويحمل نزعة ماضويةً كما لسنا مع تبني المنهج الغربي، بكل مكوناته وإسقاطاته بقصد اللحاق بالحضارة العالمية، ما يعزز حالة اغتراب وعزلة.

تقوم مواجهة العولمة في المنهج التعليمي على تنشيط عناصر الوعي بالهوية الثقافية في النسيج المجتمعي، واستيعاب العولمة من خلال التفاعل والاحتكاك بين الثقافة المحلية والثقافات الأخرى، أخذا وعطاء مع الاحتفاظ بالطابع الإيديولوجي، والاعتراف بالتعدد والتنوع الثقافي، من دون انصهار ثقافة في أخرى.

وتكوين الإنسان الكلي يجب أن يكون من أولويات المنهج التعليمي، من خلال إنضاج قدرات المتعلم واستعداداته الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية، وإعطاء تنمية التفكير أولوية كبيرة، لأنه مفتاح التعامل العلمي مع الحياة، وما تزخر به الحضارة من منجزات علمية وتكنولوجية ومواجهة العولمة تقتضي التوظيف الفعال لمصادر المعرفة، إذ لم تعد العملية التربوية تهدف في ظل العولمة إلى حفظ المعلومات وتذكرها، ولكن العملية التعليمية – التعلمية تدور حول مهارات المعرفة العلمية في طرائق التدريس وإيصال المعلومة إلى الطالب، وانفعاله بها وفهمه وتساؤلاته، والبحث في شبكات الإنترنت، وتوظيف العمليات العقلية، وتطوير مهارات التفكير المعرفي من تصنيف وتبويب

وتركيب وتحليل واستقراء واستنتاج ونقد وتفسير وغيرها، وإبداع أشكال جديدة من التعليم، كالتعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد والتعلم الافتراضي، وبذلك يخرج المنهج التعليمي أفرادا قادرين على التعلم والتفكير والعمل بكفاءة عالية، ومواجهة المواقف المختلفة، والتصرف باستقلالية ومسؤولية، بعيدا عن التبعية، والتعايش والتفاهم والحوار مع الآخرين في ظل تعددية وتنوع.(11)

إن اكتساح العولمة لمختلف الميادين والحقول لا يقابل دائما بسلبية مطلقة فقد كانت وظائف المؤسسة التربوية والتعليمية منذ القديم لا تنحصر في تزويد الأفراد بالمعرفة اللازمة للتكيف مع متغيرات العصر، بل تسعى إلى تكوين شخصيته والمحافظة على هويته الثقافية، وبذلك كان التعليم رافدا مهما من روافد بناء الثقافة الوطنية، غير أن الأنظمة التربوية التقليدية لا يمكنها أن تستمر في تقديم إجابات قديمة لتحديات جديدة، وفي إعادة إنتاج القيم والنماذج المحلية في عصر قرية المعلومات الكونية، إن الأمر يتطلب القيام بمراجعة جذرية لبنيات تلك المؤسسات ووظائفها، فلقد كان هناك في الماضي ترجيح للأبعاد التربوية على حساب الأبعاد التعليمية (التحديثية) في تلك المؤسسات، في حين أن الظرفية الراهنة تتطلب رسم إطار يسمح بالتفاعل والتلاقح الإيجابي بين الأبعاد التحديثية والتقليدية في النظام التربوي، خصوصا وأن التنشئة التربوية القادرة على الاستمرارية الآن هي التي تستطيع تجديد مصادر عطائها، وضمان تفتحها المستمر، دون أن يؤدي ذلك إلى محو مقومات الهوية الثقافية، فبعيدا عن كل ممانعة ثقافية ينبغي الآن على المؤسسة التربوية أن تعمل جاهدة من أجل تهييئ الأجيال الجديدة لتقبل المتغيرات والمستجدات في عالم اليوم وأن تدعم أدوارها وبالتالي في نشر قيم الحداثة، دون التفريط في وظيفتها التقليدية المتمثلة في خلق مناعة ذاتية لدى الأفراد ضد الذوبان في العولمة المتوحشة.

إن للعولمة إستراتيجية شاملة تعتبر الوسائط التربوية أحد أركانها الأساسية، وبواسطتها يحصل اختراق العولمة للأنظمة التعليمية التربوية؛ وذلك من خلال تنامي الثورة الإعلامية والاتصالية، وتصاعد التقانة الحديثة في هذا المجال وتفوق وسائل الاتصال متعدد الوسائط Multimedia على الوسائل التعليمية التقليدية، التي لازالت تعتمد في المدارس والجامعات في دول الجنوب، ونتيجة لذلك أصبح حقل التعليم تقليديا ومنفرا أمام جاذبية الوسائط المتعددة، التي تستخدم أكثر من قناة واحدة في نقل الرسائل، مما يمكن من تحقيق التواصل النافذ نتيجة تعزيز وسائل الاتصال لبعضها البعض.

وغير خاف أن وسائل الاتصال السمعي–البصري –المشار إليها آنفا– والتقانة الحديثة في الإعلام والمعلومات، ليست مجرد تقانة بريئة، بل إنها تحمل رسالة هي عبارة عن قيم ورموز العولمة، إنها

تسعى لقولبة أذواق ومشاعر وفكر وسلوك الأفراد، وفق أهداف العولمة الاقتصادية والسياسية والثقافية، إن هناك تضافرا لعدة وسائل براقة وجذابة لتمارس تأثيرها التربوي على مستوى الشخصية القاعدية للأفراد، وآنذاك إذن تتمكن العولمة من تكييف مشاعر وأذواق ومدركات الأفراد، وفق النموذج المعولم؛ وذلك تكريسا لاستهلاك البضائع والقيم والمعارف الإشهارية.

ومن هنا نستنتج أن عملية اختراق العولمة للتعليم كحقل تربوي هي ظاهرة أكيدة وذلك نتيجة فعل مزدوج فمن جهة هناك تصاعد هيمنة العولمة على الحقل التربوي (تشكيل الأذواق والاتجاهات والقيم والسلوكات)؛ ومن جهة أخرى هناك استعمال وسائل تقانية جبارة لإثارة الإدراك وتنميط الذوق والفكر.(12)

لقد تغير مفهوم التعليم تغيرا جذريا وشاملا في هذه الحقبة الزمنية التي تظللها العولمة وتسيطر عليها آثار الثورة التكنولوجية والنفوذ الإلكتروني، فمع سيادة نظام العولمة أصبح هذا التعليم ضرورة بقاء وضرورة للأمن القومي وما يرتبط به من الجودة الشاملة ،وإن أمتنا العربية والإسلامية تواجه اليوم ولسنوات قادمة تحديات جساما وأخطرها التحديات التربوية التي يتبلور في ضوئها مصير الأمة قوة أو ضعفا، وتمثل في أحد جوانبها صراعا ومقاومة ودفاعا عن الاستقلال ضد التبعية، ويمثل واقع العولمة صدمة لإيقاظ الأمة ودفعها إلى التجديد والنهوض واضطلاعها بمسئولياتها في مواجهة مخاطر العولمة والدفاع عن هويتها من التماهي والضياع، فالتعليم هو المدخل الفعلي لمواجهة التداعيات السلبية للعولمة وامتلاك رؤية واضحة لبناء إنسان جديد ومتجدد قادر على فهم العولمة ومواجهتها، فنحن أمة في خطر، ولا سبيل لمواجهة العولمة إلا بالتربية التي تعطي إجابات واضحة على معرفة من نحن، وما هويتنا، وماذا نريد وما هو الإنسان الذي نسعى إلى إيجاده وإعداده.

إن النظام التربوي يعاني أساسا من أزمة تربوية تختلف حدتها من بلد إلى آخر، منها ما يتعلق بالتعليم وسوق العمل فنحن نتعلم وفقا لطاقة التعليم المتاحة لا وفقا لحاجاتنا الفعلية، وفي ظل فلسفة تربوية تضع حواجز بين المعارف النظرية والمهارات العملية، ومنها عدم تكافؤ فرص التعليم وأسبابها الدروس الخصوصية، وتعدد مسارات التعليم فهناك ازدواجية تربوية بين تعليم النخبة وتعليم العامة، والعزوف عن مداومة التعليم وسلبية المعلمين، فمنهم قادة الثورة التربوية وعدم فاعلية البحث العلمي وانفصاله عن المشاكل العملية وتدني مستوى الخريجين والهادر التعليمي

الضخم، وفقدان المجتمع ثقته بمؤسساته التعليمية، وعدم تعريب العلوم، وتخلف المناهج وطرق التدريس وضعف الإدارة التعليمية.

كما أن التعليم في هذا العصر ليس مجرد تنشئة للفرد المسلح بالعلم والقادر على الإنتاج وإنما هو قضية أمن قومي فالمجتمع الذي تتفشى فيه الأمية ويسوده الجهل يسهل اختراقه والسيطرة عليه، و ما يدور حولنا في العالم بعد انفجار الثورة المعلوماتية والغزو الفكري والثقافي والعقائدي عن طريق شبكة المعلومات الدولية ووسائل الاتصال الحديثة فائقة السرعة والذي يحمل أفكارا ومبادئ لا تتناسب مع عقائدنا ومبادئنا، كما أن المدارس قد تحولت إلى ساحات للوأد، فقد أثبتت نظم التعليم في دولنا العربية قيامها بإحباط كل عقل مفكر أو فكرة مبدعة أو محاولة تفكير منطقي أو علمي أو نقدي ويلاحظ أن النظام التعليمي والتربوي في العالم العربي ابتداءً بالحضانة وانتهاءً بالجامعة يرسخ وبإصرار القيم المناقضة لتفتح الملكات والمواهب مما يضعف المناعة أمام تحديات العولمة.(13)

سابعا- تحديات العولمة:

1- التحديات الخارجية للعولمة التربوية:

تشكل العولمة التربوية والثقافية أخطر أنواع العولمة إذ يمكن اعتبارها عملية اغتصاب ثقافي تربوي للفرد والأمة والمجتمع وقهر لهم جميعا، ويتضح ذلك من التدخلات الخارجية بتغيير المناهج وعملية التعليم، واستخدام وسائل الدعاية والإعلام وشبكات الاتصال الحديثة كالأقمار الصناعية والقنوات الفضائية وشاشات الحاسوب لتنفيذ ذلك حتى يمكن هدم المنظومة القيمية واهتزاز النظم التربوية.

ويمكن إجمال التحديات الخارجية للعولمة التربوية فيما يلي:

- **التدخلات الخارجية في نظم التربية والتعليم:** إذ تشير خطة واشنطن إلى تغيير المناهج التعليمية في العالم العربي والتي صاغتها مجموعة من السياسيين الأمريكيين ، والتي تعتبر

التعليم البيئة الرئيسية لتوليد الإرهاب وتعتبر أن إصلاح التعليم بالمفهوم الأمريكي هو الدعامة الأولى لوأد الإرهاب.

– **الابتزاز التربوي بالمنح والمعونات الخارجية:** هناك الكثير من المبادرات التي تعد بالمنح والمعونات في بناء المدارس فهل هي مدارس تركز على مهارات العولمة والسوق متجاهلة قيم المواطنة وهل هي مدارس الصفوة القادرة على دفع مصروفات باهظة لتكون عملاء وسماسرة لتوجهات العولمة ومشروعاتها مثل ما أخذ ينتشر من مدارس أجنبية تحت ستار تحسين التعليم العربي وتطويره.(14)

– **استهداف الهوية الثقافية:** وذلك من خلال التحديات القديمة والمتجددة (التبشير والاستشراق والاستغراب) والتي تتجدد باستمرار في صورها وأثوابها ووسائلها، وما يتولد عنها من تحديات مثل: زحف المدارس التبشيرية، التسلل المتواصل للمفاهيم المغلوطة، الانبهار والاستلاب الثقافي.(15)

– **استدماج القيم العالمية في مناهج التعليم (التربية الشمولية): إذ** تحاول منظمتا اليونسكو واليونيسيف استدماج القيم العالمية في مناهج التعليم وترسيخ الأفكار الداعية للنظام العالمي الجديد في اتجاهين، احدهما يتمثل في الجهود لوضع برنامج للشرق الأوسط في مجال التربية الشمولية، والآخر في برنامج للتنمية التربوية لدول حوض البحر المتوسط.(16)

– **الدور الإعلامي المناقض للدور التربوي المدرسي:** وتتضح خطورة الإعلام ولاسيما في عصر الفضائيات بتحوله إلى أداة لهدم القيم والنيل من الرموز، وإذا كان غير ذلك فهو خطر على العملية التربوية ذاتها، فإما أن يدعمها ويتكامل معها أو يضادها ويعيقها، وتحاول العولمة مسخرة الإعلام لدفع الإنسان وتنحيته بعيدا عن التربية والأخلاق بإشاعة أدب الجنس والجريمة والتمرد لدى الأجيال وقتل أوقات الشباب وقد "أثبتت الدراسات الحديثة خطورة القنوات الفضائية بما تبثه من أفلام ومسلسلات جنسية فاضحة على النظام التعليمي والحياة الثقافية والعلاقات الاجتماعية ونمط الحياة الاقتصادية في العالم الإسلامي"، فالإعلام من أشد وسائل التربية خطرا لسهولة تقبله فبدلا

من أن يساهم مع المدرسة ويأخذ دوره الحقيقي في بناء الأجيال وغرس القيم الأصيلة، تراه ينشئ جيلا فارغا من العقيدة محطم الشخصية مزعزع الثقة بتاريخه وأصالته.(17)

– **مادية ثقافة العولمة وخطرها على البناء الروحي:** إن ثقافة العولمة ثقافة مادية بحتة لا مجال فيها للعواطف، مما يجعل تحدي المدرسة في هذا المجال هو الحفاظ على ديمومة المجال الروحي الصحي السليم للتلاميذ وللطلبة ببث مفاهيم التكافل والتعاطف والتواد والإيثار وكل القيم النبيلة، ولقد قامت المدرسة في صورتها الحديثة بربط التلميذ بعالمه المعاصر أكثر من ارتباطه بعالم الفضيلة والقيم، فركزت على العلم والتكنولوجيا وانغمست بمناهج تعليمها في عصر المادة، ولم تعط أهمية تذكر لما يجب أن يكون عليه السلوك.(18)

– **تهديد واكتساح الخصوصية الثقافية عبر الانترنت:**

تعد شبكة الإنترنت من أهم وسائل العولمة الثقافية التي تسعى إلى الاكتساح الثقافي وإلى إحلال التبعية لثقافة الغرب محل الأصالة النابعة من عقيدة الأمة، فما تنقله من أفكار يمثل حروب أدمغة لا أسلحة، بالإضافة إلى ما تمثله من تحد معلوماتي، وتتجلى أخطار شبكة الإنترنت بالتبعية الثقافية والعنف والجريمة وانحسار اللغة العربية وإهمال مصادر المعلومات الأخرى وإدمان المواقع الإباحية والاغتراب والعزلة والتشكيك العقائدي.(19)

ب– **التحديات الداخلية للعولمة التربوية:**

في ظل هيمنة العولمة، تبرز إلى السطح كثير من التحديات الداخلية، وتصبح مواجهتها أكثر إلحاحا وعلى قائمة الأولويات، فالضعف الداخلي ينعكس حتما على قدرة النظام التربوي على المواجهة بفعل الإصابات الداخلية، كما أن جذور العولمة تتمدد في التربة الرخوة للتربية، بالإضافة إلى كون العولمة تكريسًا للأزمات المتلاحقة، لذلك يشكل الاستقرار التربوي القائم على فلسفة واضحة الضمان الحقيقي والطريق الآمن للخروج من متاهات العولمة وهيمنتها وتتجلى أهم التحديات الداخلية للعولمة في :

– **افتقاد الفلسفة التربوية الإسلامية:** يؤكد التربويون على أن التعليم منذ نشأته وحتى اليوم يفتقد إلى وجود فلسفة تربوية إسلامية توجهه، فقد ربط نفسه بفلسفات تربوية وافدة تأخذ من الغرب فانعكس ذلك على التعليم من حيث المناهج والأهداف وطرق التدريس والأنشطة التربوية، فجاء

قاصرا غير واضح الأهداف والغايات، وبدلا من أن ينطلق من فلسفة تستمد توجيهاتها من القرآن والسنة توضح تصورها عن الكون والإنسان والحياة، وإذا بفلسفة هذا التعليم تقنع في الغالب بمجرد التقليد والتبعية الثقافية والتربوية، لذا فقد "فشلت معظم تلك المؤسسات التعليمية في إيجاد الأجيال المعاصرة التي يمكن أن تواجه التحدي العالمي الذي فرض عليها، أو تحقق المطالب التاريخية الكبرى لأمتها العربية والإسلامية. (20)

- **غياب المعلم القدوة:**

ومن التحديات الداخلية الحاجة إلى المعلم الجيد الفاعل القدوة الذي يحمل مهمة التغييرات الجذرية "وإذا كانت الإنجازات العلمية الآن تتم من خلال انتقال كيفي وقفزات جذرية فإن المعلم التربوي مطالب أكثر من غيره بتحقيق تلك الفجائية الكيفية في ظل التحولات المتسارعة في شتى المجالات".(21)

فالمعلم القدوة غدا حاجة ومطلبا ضروريا كما يشير تقرير ليونسكو، الذي يؤكد بأنه قد ترتب على "التزايد المطرد لعدد الملتحقين بالمدارس في العالم حشد مكثف للمعلمين جرى في كثير من الأحيان بموارد مالية محدودة ودون أن يتسنى دائما العثور على المعلمين الأكفاء وأفضى الافتقار إلى الموارد المالية وإلى الوسائل التعليمية فضلا عن اكتظاظ الصفوف إلى التردي الخطير لظروف عمل المعلمين".(22)

- **جمود النظام التعليمي:** لم تعد نظم التقويم الحالية المتمثلة في الامتحانات موائمة لعصر العولمة والمعلوماتية فهي معيقة لاستمرار الفرد في التعلم، فقاعدة عمليات التعليم تقوم على أساس معايير جامدة تقليدية تؤدي إلى الغربلة والتصفية بناء على نتائج الامتحانات، وما يترتب عليها من إبعاد الفرد عن فرص التعليم بمجرد قصوره عن بلوغ ما تتطلبه تلك المعايير المعرفية، فليس المقصود من الامتحانات أن تكون مجرد أداة لإبراء الذمة، وإنما وسيلة لتوفير فرص ومستويات لكي يتابع الطالب مسيرة التعليم.(23)

– **نظام الترفيع دون إنجاز أكاديمي:** إن نسب النجاح المرتفعة ليست هي الغرض النهائي من التعليم ولكنها مؤشر من عديد من المؤشرات، فليس الهدف كميا فأسلوب الترفيع الآلي الذي يتبع في مدارسنا العربية والذي بموجبه ينتقل الطالب من فصل لآخر، تكون محصلته النهائية طالبا لا يستطيع أن يقرأ قراءة جيدة ولا يكتب كتابة صحيحة ،ففي اليابان يتم الترفيع بناء على التحصيل والإنجاز الأكاديمي أما نحن فقد أخذنا هذا النظام ولم نفهم منه إلا شكله أما مضمونه فقد ترك جانبا".(24)

– **تدني نوعية التعليم:** ما نلحظه الطلب المتزايد على التعليم المدرسي دون إدراج نوعية التعليم المقدم في عداد الأولويات ومن هنا كان اكتظاظ المدارس وإتباع أساليب بالية للتدريس تقوم على الاستظهار والاعتماد على معلمين عاجزين عن التكيف مع أساليب التعليم الحديثة مثل المشاركة الديمقراطية في أنشطة الصف والتعلم التعاوني وحل المشكلات التي تتطلب قوة إبداعية وهذه المشكلات جميعها أصبحت تشكل الآن عقبات كبرى أمام توفير تعليم أفضل.

إلى جانب التحدي المزدوج وهو الارتقاء بمستويات التعليم وتحقيق التكافؤ في توفيره، وهو يثير تساؤلات على نهج التعليم وأساليبه ومضامينه والشروط اللازمة لضمان فعاليته.

– **الانقطاع عن الدراسة:** ومن جملة التحديات الانقطاع عن الدراسة، إذ أن من أهم العوامل المساعدة على التعلم بعد توافر الكتب هو "الوقت الذي يقضيه المرء في وسط يجري فيه التعلم وكل انقطاع وكل عارض يؤدي إلى تقليص الوقت المتاح للتعلم من شأنه النيل من نوعية النتائج وينبغي أن يحرص المسئولون عن السياسات التربوية على أن تكون السنة الدراسية المقررة رسميا هي حقا في معظم الحالات السنة الدراسية الفعلية" (25)

– **العجز التربوي:** إن عجز النظام التربوي عن إخراج المبدعين له أكثر من دلالة خطيرة، ولعل أبرزها اهتزاز الثقة بهذا النظام، فأمريكا التي تنفرد بقيادة العالم عندما سبقها الاتحاد السوفييتي إلى غزو الفضاء، اعتبرت أن السبب هو عجز في النظام التربوي التعليمي، فشكلت اللجان لإنقاذ ما أسمته (أمة في خطر)، بل إن جورج بوش قال في حملته الانتخابية أنه سيكون رئيس التربية والتعليم، ويلاحظ أن نظامنا التربوي قد غابت عنه عقلية التخطيط وعقلية التخصص

وعقلية النقد والمراجعة ووجود الفراغ والقابلية للغزو الثقافي والاستلاب الحضاري والاغتراب التاريخي، وهذا معناه أن العطب قد لحق بأجهزة العملية التربوية والتعليمية.(26)

خاتمة:

أوضح يوماً أحد فلاسفة الغرب المعاصرين محذراً من العولمة قائلاً: "إذا كانت البراءة تظهر في عموميات العولمة فان الشياطين تختبئ في تفاصيلها"، فظاهرة العولمة تعد اختراقا للمجتمعات، ملغية حواجز الزمان والمكان والتاريخ والثقافة ، لينصهر العالم في بوتقة واحدة؛ مستخدمة شتى وسائل الاتصال والإعلام والانترنت والشبكة المعلوماتية فتقطع العولمة صلة الأجيال الحديثة بتراثها وجذور حضارتها وتطمس خصوصياتها وثقافتها، فقد باتت العولمة واقعاً لا مفر من التعامل معه، وعلى عاتقنا تقع مسؤولية العيش في ظل ما تفرض من قيود وما تتيحه من فرص، فالمجتمع الغربي يرغب بانصهار المجتمع العربي في الأنا الخاص به من خلال عولمة التربية لكن بالمقابل فالمجتمع العربي فهو مضطر للأخذ بالعولمة دون فقدان هويته وهذا بخوصصة تربيته حتى لا تتحول العولمة إلى استعمار غربي للمجتمع العربي مرة أخرى.

فكيف يمكن التعامل مع ثقافة العولمة التي تحاصرنا من كل جهة، وتغزو حميميتنا بإغرائها الذي لا يقاوم، وأحيانا كثيرة بعنفها الرمزي فهل نقاومها بواسطة أسلوب الامتناع والانزواء وراء خصوصية ثقافية أصيلة، وبالتالي رفضها شكلا ومضمونا؟ أم نتعامل معها بطريقة انتقائية تقوم على رفض طابعها الإيديولوجي (إيديولوجية الفكر الواحد)، والتعامل الوظيفي مع لغتها وأدواتها ومجموع التقانة المرتبطة بها؟

قائمة المراجع:

1- حنفي حسن والعظم صادق جلال: ما العولمة، دار الفكر،دمشق،2000، ص17

2- البهواشي السيد عبد العزيز :التعليم وإشكالية تأصيل الهوية، ،عالم الكتب،2015، القاهرة ،ص 612

3- سعادة جودت أحمد و إبراهيم عبد الله محمد: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان ،الأردن،2004،ص114

4- نقلا عن الموقع:

https://library.islamweb.net/newlibrary/display_umma.php?lang=&BabId=1&ChapterId=3&BookId=0&startn&20=201&CatId بتاريخ 2019/10/10الساعة00:15

5- خلاف عبد الوهاب :علم أصول الفقه، ط3، 1980، ص200

6-عبد الهادي الرفاعي، وليد عامر، سنان علي ديب:العولمة وبعض الآثار الاجتماعية والاقتصادية

والقانونية،سلسلة العلوم، المجلد (27) العدد الأول ،ص 2005

7- صلاح ياسين محمد الحديثي،معتز خالد عبد العزيز :التأثيرات السلبية والايجابية للعولمة في القضايا الاجتماعية و الثقافية والسياسية والاقتصادية،مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ،المجلد11،العدد الأول،ص 515

8- اسعد حسن اسعد: درجة إدراك المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم لتأثير العولمة في العملية التعليمية في شمال الضفة الغربية ووسطها، إشراف غسان حسين الحلو ، رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين،2008، ص ص44-47

9- اسعد حسن اسعد:مرجع سابق،ص47

10- نقلا عن الموقع:

10https://library.islamweb.net/newlibrary/display_umma.php?lang=&BabId=1&ChapterId=3&BookId=000:15الساعة2019/10/10 بتاريخ 20&CatId=201&startno=

11- دارين سمو:عولمة المنهج التعليمي، نقلا عن https://www.alaraby.co.uk/opinion/ الموقع:

بتاريخ 10/10/ 15:30 الساعة 2019

12–محمد عابد الجابري، العولمة والهوية الثقافية: عشر أطروحات، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، السنة العشرون، العدد 228، فبراير 1998، بيروت،ص85

13- الزواوي خالد محمد : **الجودة الشاملة في التعليم**، مجموعة النيل العربية، القاهرة،2003،ص ص43-77-51

14–عمار حامد :الحادي عشر سبتمبر 2001 وتداعياته التربوية والثقافية في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة، 2004، ص ص24 -107-109

15- الرقب صالح: واقعنا المعاصر والغزو الفكري، ط6، الجامعة الإسلامية، مكتبة الطالب الجامعي، غزة،ص ص67-68

16- نصار سامي محمد (2005): قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،2005،ص ص 201-203

17- أمين جلال: العولمة، دار المعارف، القاهرة،1998،ص ص 126-128

18- مجاور محمد صلاح الدين: تدريس التربية الإسلامية أسسه وتطبيقاته التربوية، ط4، دار القلم، الكويت،1990،ص328

19- الصوفي حمدان عبد الله : تصور تربوي مقترح لمواجهة أخطار استخدام شبكة الانترنت لدى فئة الشباب، بحث مقدم إلى **مؤتمر التربية في فلسطين ومتغيرات العصر** المنعقد بالجامعة الإسلامية في الفترة 23-11/24/ 2004، ص959

20- النقيب عبد الرحمن: **أولوية الإصلاح التربوي**، دار النشر للجامعات، القاهرة،1997،ص ص16-17

21- عبد الحميد طلعت: العولمة ومستقبل تعليم الكبار في الوطن العربي، فرحة للنشر والتوزيع، القاهرة،2004،ص 119

22- اليونسكو: **التعلم ذلك الكنز المكنون**، مركز الكتب الأردني، عمان،1996،ص 127

23- عمار حامد : دراسات في التربية والثقافة في التوظيف الاجتماعي للتعليم، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة،1996،ص ص 42-43

24–العاجز فؤاد علي: تطور التعليم العام في قطاع غزة، مطبعة المقداد، غزة،2000،ص190

25- اليونسكو ،مرجع سابق، ص ص 106—170-24

26- حسنة عمر عبيد: مراجعات في الفكر والدعوة والحركة،الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض،1992،ص56

أسباب التسرب المدرسي للمراهقين الراسبين من وجهة نظرهم مقاطعة سيدي خويلد بورقلة دراسة ميدانية

إعداد الباحثة : بن كتيلة فتيحة

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أسباب التسرب المدرسي من وجهة نظر المراهقين المتسربين بمقاطعة سيدي خويلد ورقلة أنموذجا، ومن أجل التحقق من تساؤلات الدراسة تم تطبيق الاستبيان على عينة قوامها (70) مراهق متسرب ولقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية إن أهم الأسباب في ارتفاع التسرب المدرسي لدى المراهقين المتسربين كانت على النحو التالي :

الأسباب الشخصية والذاتية والأسباب الأسرية حيث قدر المتوسط الحسابي ب(14.60) تم تلاهما العامل الأسري بمتوسط حسابي قدر ب(12.17) . كما أبرزت الدراسة مجموعة من التوصيات كمقترحات للحد من مشكلة ارتفاع التسرب المدرسي .

الكلمات المفتاحية : أسباب التسرب، المراهقين، المتسربين، أسباب أسرية ،مقاطعة سيدي خويلد .

Summary:

This study aims to demonstrate the dropping out causes according to out-of-school adults in Sidi Khouaylid – Ouragla as a sampling and to verify the study questionnaire applied on a sampling which includes 70 out-of-school adults. The results have shown increasing of dropping out's causes phenomenon among out-of-school adults as follows: -Personal and family causes: its arithmetic mean is estimated at 14.60 followed by the family factor whose arithmetic mean is estimated at 12.17. The study demonstrates also a lot of recommendations as suggestions and proposals to limit and stop increasing of dropping out phenomenon.
Keywords: dropout causes, adults, out-of-school adults, family's causes, province of sidi khoaylid

مقدمة :

تعتبر ظاهرة التسرب المدرسي من أصعب المشكلات التي تهدد تطور المجتمعات ، وخاصة وأن العالم يشهد تحول في جميع مناحي الحياة مما يستوجب على المنظومة التربوية مواكبة هذا التحول من حيث المناهج والسياسة والأساليب ،ولأن مسؤلية إعداد الأجيال لا تقع على عاتق المدرسة فالعلاقة بين المدرسة و المجتمع متمثل في الأسرة لذا ينبغي دعم الجهود والتواصل بين المؤسستين ، ولإنجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يعتمد أساسا على مدى الثقة والارتباط الجيد بالأسرة والمجتمع.

وظاهرة التسرب من المشكلات التي تعاني منه الدول حيث ينتج عنها عدد كبير من الآثار السلبية التي تؤثر تأثيرا كبيرا في تقدم المجتمعات وتطورها كتفشي ظاهرة الأمية.

ويؤكد علي (2009) أن العديد من الدراسات المتعلقة بظاهرة التسرب المدرسي قد أظهرت أن التسرب مرتبط بعدد من العوامل كالعوامل الأسرية والوضع الاجتماعي للأسر، والاسر ذات المعيل الواحد وانطلاقا من هذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن أسباب التسرب المدرسي من وجهة نظر المتسربين للوقوف على هذه الظاهرة وإيجاد الحلول المناسبة

مشكلة الدراسة

إن ظاهرة التسرب المدرسي من أهم المشاكل التي تعاني منها دول العالم بصفة عامة ودول العالم العربي بصفة خاصة وعلي الرغم من كون هذه الظاهرة مشكلة تربوية أكاديمية إلا أن لها أخطار وأضرار في كافة مجالات الحياة فهي تقع عائق في وجه تقدم المجتمع ، ولا سيما أنها تساهم في تفشي الأمية وعدم مساهمة الأفراد في التنمية ،حيث يصبح المجتمع الواحد خليط من فئتين فئة المتعلمين وفئة الأميين مما يؤدي إلى تأخر المجتمع عن المجتمعات الأخرى لصعوبة التوافق بين الفئتين في الأفكار والأداء.

وقد ساهمت العديد من العوامل في تفشي ظاهرة التسرب كزيادة الجهل والتخلف وقلة الوعي داخل الأسرة والمناخ الأسري والعوامل الشخصية للمراهق كلها عوامل ساهمت في ارتفاع نسبة التسرب لدى المراهقين، وبنسب عالية .

لذا أصبح من الضروري التنبه إلى هذه المشكلة وإلقاء الضوء على أهم الأسباب والبحث عن إيجاد حلول لعلاجها والتحقيق منها ، أو القضاء عليها ، ونظرا لأهمية الموضوع وحساسيته جاءت هذه الدراسة لتجيب على السؤال التالي : ما هي أسباب ارتفاع التسرب المدرسي لدى المراهقين المتسربين من وجهة نظرهم؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من أهمية الموضوع والظاهرة المدروسة حيث صارت ظاهرة التسرب حالة تستدعي البحث والدراسة إذ تمثلت أهمية الدراسة في النقاط التالية :

1-تزايد نسبة التسرب المدرسي في مشكل ملفت للانتباه في السنوات الأخيرة .

2-عدم وجود دراسات نفسية واجتماعية تناولت التسرب من وجهة نظر المتسربين في حدود علم الباحثة .

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتسليط الضوء على ظاهرة سلبية في الميدان التربوي والتي صارت معول مهدم يهدم كيان المجتمع الجزائر وعائقا حقيقا في تقدمه ومن خلال هذه الدراسة نسعى إلى تحقيق الأهداف التالية :

1-التعرف على الأسباب والعوامل الحقيقية التي ستقف وراء تسرب المراهقين من المدارس.

2-مستوى التسرب الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة المتوسطة .

تساؤلات الدراسة

1- ماهي أسباب التسرب المدرسي لدى المراهقين المتسربين من وجهة نظر المتسربين بورقلة ؟
2- هل ترجع أسباب التسرب إلى العوامل الأسرية ؟
3- هل ترجع أسباب التسرب إلى العوامل المدرسية ؟
4- هل ترجع أسباب التسرب إلى العوامل الشخصية والذاتية ؟

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في :

1- **حدود بشرية** : تمثلت عينة الدراسة في المراهقين المتسربين ولاية ورقلة مقاطعة سيدي خويلد أنموذجا.

2-حدود مكانية : ولاية ورقلة

3- حدود زمانية :2019.

مصطلحات الدراسة

1- **التسرب** :هو انقطاع التلميذ عن الدراسة بصفة نهائية وعدم الرغبة في إكمالها بعدما أكمل مستويين على الأكثر.

2- **المتسرب** : هو تلميذ ترك مقاعد الدراسة نهائيا.

<u>الإطار النظري للدراسة</u>

1-التسرب

التسرب لغة : سرب سرويا : خرج في الأرض ذهب على وجهه فهو سارب.

ويقال سرب في حاجته : مضى فيها.

وسرب الماء : بمعنى سال فهو سرب وخرج عن مكانه وتسرب بالجواسيس أي دخلوا البلاد ومنه تسربت الأخبار إلى العدو أي انتقلت خفية (محمد، الهميم ،2010ص 60).

2-التسرب اصطلاحا :

-أما التسرب المدرسي حسب الوثيقة الوزارية في الجزائر:

يعرف كما يلي:

"التخلي التلقائي عن الدراسة لأسباب اجتماعية أو اقتصادية، كما يشمل التلاميذ الذين يرفضهم النظام

التربوي قبل إنهائهم مرحلة من مراحل التعليم، أي أن التسرب يشمل حالتين حالة التخلي التلقائي عن الدراسة، وحالة الفصل النهائي أو الإقصاء أو الطرد" (محمد،2008ص75).

ويعرفه عابدين :

بأنه ترك مقاعد الدراسة بشكل كلي قبل إنهاء أي مرحلة تعليمية من سلم التعليم العام(محمد فؤاد ،2009ص 27).

الدراسات السابقة :

دراسة الداود(1996)

و التي بعنوان أسباب ظاهرة التسرب في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية على طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية لقد هدفت الدراسة إلى معرفة الأسباب التي دعت إلى تسرب بعض الطلاب قبل انتهائهم من المرحلة المتوسطة ، كما استخدم الباحث مجتمع الدراسة المدارس المتوسطة بمدينة الرياض و القصيم ، و أبها ,الدمام . أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد بلغ 111طالبا من المتسربين و قبل إتمام المرحلة المتوسطة وعدد 197طالبا غير متسرب من خلال الصف الأول ثانوي وهم عينة المقارنة أما عن منهج البحث فقد استخدم الباحث المنهج العلمي من خلال الدراسة الوضعية لظاهرة التسرب ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج و التي من أهمها:

1-انخفاض الدخل المادي للأسرة وتواضع العمل الذي يزاوله الوالدان أو أحدهما.

2-انخفاض المستوى التعليمي للوالدين.

3-ارتفاع عدد أولاد الأسرة الواحدة.

4-وجود بدائل من أنواع التعليم الأخرى

5-عدم اهتمام إدارة المدرسة بمشكلات الطلاب و علاجها علاجا جذريا.

6-ضعف صلة المنزل بالمدرسة.

7-ضعف العلاقة بين المعلم و الطالب.

8-عدم متابعة المعلم للطالب و نوعية بعض المواد الدراسية المقررة خاصة مادتي اللغة الانجليزية ، والرياضيات ، و الرسوب المتكرر في الامتحان(ولاء طالب هدى، وأخرون ،2017ص40).

من خلال هذه الدراسة يتضح أن أسباب التسرب المدرسي للمراهقين متنوعة ومتعددة ومشتركة مع بعض منها الشخصي والمدرسي والأسري.

2-دراسة حبيب الله(2013) دراسة في السودان هدفت إلى التعرف إلى ظاهرة تسر الطلبة من المرحلة الأساسية بمحلية المتمة ، ومن ثم استخدام الباحث الاستبانة كأداة للدراسة ، وتم اختيار

عينة قصدية تكونت من (100) معلم ومعلمة من معلمي مدارس المرحلة الأساسية بمحلية المتمة ، ولاية نهر النيل (60) متسربا وأظهرت النتائج وجود أسباب اجتماعية تدفع الطلبة إلى التسرب منها : كثرة المشاكل الأسرية ، ومصاحبة رفقاء السوء، عدم التفرغ للدراسة ، والحالة الصحية للطالب ووجود أسباب مدرسية منها عدم استخدام المعلمين للوسائل التوضيحية والبيئة المدرسية غير الصالحة والعقاب المدني (حبيب، 2013ص46).

ومن خلال دراسة حبيب تبين أن أسباب التسرب وجود لذلك أسباب متعددة مشتركة تؤدي إلى التسرب منها المشاكل الأسرية ، ومصاحبة رفقاء السوء ، وعدم التفرغ للدراسة ، والحالة الصحية للطال ووجود أسباب مدرسية مشتملة .

أسباب التسرب المدرسي:

بمراجعة الأدبيات النظرية والأمبريقية لمشكلة التسرب المدرسي اتضح أن ثمة أسباب تربوية تتداخل مع العوامل الاجتماعية والاقتصادية بسبب التسرب يمكن إجمالها عن هذا الإستقراء على النحو

التالي:

أ- الأسباب التربوية:

1-الرسوب:

يعتبر من أهم أسباب التسرب الرئيسية حيث أن متوسط الفترة التي يقضيها المتسربون في الصف الواحد أكثر من الفترة التي يقضيها المستمرون فيه وقد جاء في تقرير إحدى لجان الأمم المتحدة أنه: كلما أطال التلميذ مكوثه في الصف، شعر بأنه لا يشجع وانه مهمل وأن استم ا رره في المدرسة لا يعطيه أي فائدة قد يتأثر هذا التلميذ تاثرا سلبيا (المعايطة، 2009ص92).

2-طرق التدريس:

إن طرق التدريس العميقة التي تعتمد على الحفظ والتكرار الآلي تلقي عبئا ثقيلا على بعض التلاميذ تجعلهم يكرهون الدراسة ويهجرون المدرسة ومن الناحية أخرى فإن الطرقة المشوقة التي تعتمد على التفكير والعمل والحركة والحيوية والنشاط داخل المدرسة وخارجها والاتصال بالبيئة

والتعرف على إمكانياتها وكيفية استغلال تلك الإمكانيات قد تشد التلاميذ إلى المدرسة وتجذبهم إلى الدراسة كذلك عدم استعمال الوسائل التعليمية التي تجذب الطلاب، وافتقار عنصر التشويق في تقديم الدرس.

3-المعلم:

المعلم له تأثير كبير على التلميذ ومساره التعليمي، بحيث يلعب دورا كبير وفعال في قبول أو رفض التلميذ للمدرسة

- لذا لابد من معاملة التلميذ معاملة حسنة يسودها الحب والتفاهم وتحببهم في الدراسة والمدرسة،والابتعاد عن الضرب والتلفظ بالألفاظ المؤدية إلى كره التلميذ للمدرسة والمادة التعليمية.
- وكذلك عدم فهم مشاكلهم التعليمية والتعامل بطريقة غير صحيحة يسبب لهم التنفير من المدرسة عدم مراعاة الفروق الفردية للطالب من قبل بعض المعلمين.
- وقلة الخبرة بعض المعلمين في توصيل المعلومات كلها تؤثر بشكل كبير على التلميذ.

1- الأسباب الشخصية :

-تدني التحصيل الدراسي وصعوبات التعلم.

-عدم الاهتمام بالدراسة وانخفاض قيمة التعليم.

-عدم تكيف الطالب مع جو المدرسة لأمر ما.

-عدم المبالاة بأعمال المدرسة. (الحمداني،2007،ص 25).

3-العوامل الأسرية:

إن لمن الطبيعي أن كل تلميذ محاط ببيئة اجتماعية يؤثر ويتأثر بها،خاصة المحيط الأسري،وهذا الأخير له دور فعال إما بالسلب أو الإيجاب،على التحصيل العلمي يخلق له جوا مناسبا للدراسة،على عكس التلميذ الذي يعيش في أسرة غير مستقرة ومن جهة

أخرى فالعوامل الاقتصادية للتلميذ وأسرته تؤدي كذلك إلى تسرب الطفل،بحيث يعتبر ضعف الحالة المادية لطالب وأسرته من أكبر المشاكل التي تحول دون توافق التلميذ وتفوقه في دراسته،بحيث أن للجانب المادي ارتباطا وثيق بالتحصيل العلمي وهذا لما ينجز عنه نقص التغذية ورداءة السكن والملبس وعدم توفر الأدوات المدرسية...إلخ.(لطيفة، نور الهدى،2007ص 41).

الأسباب الاجتماعية والاقتصادية:

-الزواج المبكر

يخص هذا الجانب الإناث أكبر من الذكور حيث أن كثيرا من الفتيات خصوصا التعليم المتوسط يتركز الدراسية نتيجة للخطوبة أو الزواج المبكر وتنتشر هذه الظاهرة بصورة أكبر في القرى والأرياف.

معارضة الآباء:

قد يعارض الآباء متابعة أولادهم التعليم خصوصا في مرحلة التعليم المتوسط كما أنه هناك معارضة من بعض الآباء على تعلم البنات والوصول إلى مستوى تعليم معين.(طبيب، 1999ص205).

أنواع التسرب المدرسي:

إن معنى التسرب وان اختلفت وتباينت مفاهيمه إلا أنه في كل الأحوال يشير إلى أن انقطاع التلميذ عن الدراسة في مرحلة معينة وهو لا يزال في سن التعليم

ومن هنا يمكن أن نجد أنواع التسرب والتي نوردها فيما يلي:

- تسرب الأطفال من الالتحاق بالمدرسة الابتدائية إن هذا النوع من التسرب يرتبط بمدى قدرة التعلم على مواجهة مطالب المجتمع واستيعاب جميع الملزمين وضمان فرض التعليم لكل من هم في سن التعليم الابتدائي.

تسرب التلاميذ من المدرسة قبل وصولهم على نهاية المرحلة وهذا النوع من التسرب يتطابق مع مفهومه الذي يعني انقطاع التلميذ عن الدراسة في مرحلة معينة، وهو أكثر الأنواع انتشارا ولعل هذا يثير إلى العلاقة الوثيقة بين التسرب والرسوب. فرسوب التلميذ في المرحلة يدفعه إلى التسرب أو إعادة السنة إلا أنه يرسب فيها(لطيفة ،نور الهدى 2017ص 56).

الآثار الناتجة عن التسرب المدرسي:

يمكن إجمال نتائج التسرب فيمايلي :

1-صعوبة فصل آثار ظاهرة التسرب على الفرد والمجتمع، باعتبار علاقة التعامل بينهما وتشابك العوامل التي تؤثر على كل من الفرد والمجتمع.

2-الآثار المرتبطة بالتسرب قد تكون مباشرة أو غير مباشرة.

3-ندرة الدراسات التي تتبعت حالات المتسربين من حيث حياتهم النفسية وظرفهم الاجتماعية والاقتصادية بعد التسرب.

التسرب مشكلة تربوية:

إن المتسربين يمثلون أفراد محدودي التعليم يتميزون بعدم اكتمال ونضوج جوانب شخصياتهم كما تتطلبها تربية و اعداد المواطن تربية متكاملة متوازنة تشمل الجوانب العقلية والحسية والبدنية والوجدانية

والمهارات العلمية زيادة عن ذلك خلق أفراد غير واعين بالثقافة والمعلومات والقيم المختلفة التي يمكنهم من التكيف مع المجتمع، كما أنهم يفتقدون التفكير الذي يتحتم وجوده لتطوير حياتهم، ومن شأنه أن يزيد في رصيد الأميين.

التسرب مشكلة اقتصادية:

تتمثل هذه المشكلة بالخسارة المادية المباشرة التي يمكن تقديرها حسب أعداد المتسربين وتكلفة

التعليم، إذ تهدر الأموال المنفقة مع المدخلات التي تشمل (التلاميذ، الإدارة، الوسائل التعليمية، التكاليف.،..الخ(بوزيد رحمة،2009ص60)

التسرب مشكلة اجتماعية:

فالمتسرب لا يملك القدرة صفات المواطن الصالح فيسهل خداعه فضلا عن كونه أقل إنتاجا واقل قدرة على التكييف مع المجتمع والظروف المحيطة به وهذه الظاهرة تغذي التخلف الاجتماعي حرمان المجتمع من الأشخاص المؤهلين المطلوبين في المجالات الاقتصادية المختلفة لإدارة عمليات الإنتاج والتنمية.

التسرب مشكلة نفسية:

تتمثل في كون التسرب مشكلة صحية ببعدين رئيسين هما البعد النفسي والبعد البدني: ولعل للبعد النفسي أهمية أكبر تتقدم على الجانب البدني إذ أن المتسرب يتعرض لاضطراب نفسي يشمل بعدم اكتمال نضج ملامح الشخصية.(بوزيد رحمة، 2015ص 78).

طرق الوقاية ومكافحة التسرب المدرسي :

مما لا شك فيه أن لظاهرة التسرب المدرسي أثار وخيمة بالنسبة للفرد والمجتمع وبالنسبة للنظام التعليمي

نذكر منها:

1-الطالب المتسرب أصبح ظاهرة بحكم الملاحظة في المرحلة المتوسطة وأصبح يشكل فاقدا للجهد والمال

2-الطالب المتسرب في هذه المرحلة هو شبه أمي وغالبا يكون نجاحه في الدور الثاني أو متكرر الرسوب،
إذ أنه انصب تفكيره على العمل، وبالذات العمل العسكري مثل الشرطة والجيش الذين سرعان ما يهرب
منهما.

3- أغلبية الطلبة المتسربين، يبقون بدون عمل مدة طويلة فيصبحوا عبئا كبيرا على أسرهم وأقربائهم وأصدقائهم
والمجتمع.
4-يفقد الطالب المتسرب كثيرا من الأمور مثل المستوى الصحي والعقلي والبدني

5-يتكون الطالب المتسرب على بعد من القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية التي تلعب المدرسة دورا مهما
في تكريسها.

6-شعور الطالب دائما بالقلق والإنطواء والنقص والعجز والعزلة نتيجة الحرمان من أمور كثيرة.
7-الشعور الدائم بالتشاؤم من الحياة والإرتياب في معظم أحيانها.(إيمان ،2017ص63).

الاجراءات المنهجية للدراسة :

وصف أداة الدراسة :

لقد تم بناء استبيان أسباب التسربالمدرسي من طرف الباحثة والذي يتكون من عشرين فقرة ؛ و كانت البدائل (تحدث بدرجة عالية جدا، يحدث بدرجة عالية ، لا يحدث أبدا).

الخصائص السيكومترية للاستبيان :

تم التأكد من قياس كل من خاصيتي الصدق والثبات للاستبيان وفي ما يلي شرح وتفصيل كل خاصية على حدا.

2-1 صدق الأداة ::

للتحقق من صدق الأستبانه، تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الأختصاص (القياس والتقويم، ومناهج وطرق تدريس العلوم)، وطُلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات لمحتوى موضوع الدراسة، وكانت نسبة الأتفاق للفقرات المقبولة تتروح ما بين (80 % إلى 100%)، وتم العمل بالملاحظات المقترحة فأصبحت (20) فقرة،

1- 2 -الثبات

2-2-1-ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباك:

يعتبر معامل ألفا كرونباك والذي يرمز له بالحرف اللاتيني (α)من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبارات ويشير الاتساق الداخلي إلى الدرجة التي ترتبط بها فقرات الاختبار بعضها ببعض فهو محك يعتمد عليه في تحديد مدى قياس أجزاء الاختبار المختلفة لنفس الوظيفة (غرغوط، 2011. ص85).

ويستخدم ألفا كرونباك في المقاييس التي تكون لها بدائل أكثر من ثنائية؛ ومن هذا المنطلق تم استخدام ألفا كرونباك لإيجاد الثبات، والاستبيان الذي نعمل عليه ثلاثي البدائل بدرجة (يحدث دوما، يحدث أحيانا، لا يحدث إطلاقا) وتم حساب قيمة ألفا كرونباك للاستبيان وذلك بالاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss

والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (01) تقدير ثبات الاستيبانة باستخدام معامل ألفا كرونباك

الاستبيان	قيمة ألفا
الاستبيان	0,75

من خلال قراءتنا للجدول نجد أن قيمة معامل الثبات (الفا كرونباخ) للدرجة الكلية للمقياس (0.75) . وهذه القيمة تدل على أن الاستبانة تتميز بثبات مرتفع،، وتعتبر مقبولة لأغراض استكمال إجراءات الدراسة.

-منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يتناسب مع أهداف الدراسة و أسألتها حيث يتم خلالها وصف الظاهرة المطلوب دراستها وجمع معلومات دقيقة عنها.

عينة ومجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من متسربين بمقاطعة ورقلة ،أما عينة الدراسة تكونت من (70)، متسرب ومتسربة ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة.والجدول رقم (02) يوضح توزيع مجتمع وعينة الدراسة.

جدول رقم(02) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المتغيرات: الجنس،

المجوع الكلي	إناث	ذكور
70	**20**	**50**

-الأساليب الإحصائية :

لضمان التحليل الإحصائي للبيانات التي حصلنا عليها بعد تطبيق الاستبيان على العينة المستهدفة قامت الباحثة بتفريغ النتائج في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss v20)

1- حساب المتوسط الحسابي.

2- الانحراف المعياري.

3- النسب المئوية

والجدول رقم (03) التالي يوضح حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأسباب عامة

المقياس	المتوسط الحسابي الفرضي	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
أسباب التسرب المدرسي	40	41.37	13.22	مرتفع

من خلال قراءتنا للجدول رقم(03) نلاحظ أن المتوسط الحسابي الفرضي المقدر ب(40) وانحراف معياري قدرب(13.22) ومتوسط حسابي حقيقي محسوب قدرة ب(41.37) كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي المحسوب أكبر من المتوسط الحسابي الفرضي مما يدل على أن توجد أسباب لدى أفراد العينة تؤدي إلى تسربهم المدرسي ، وهذا مادلت عليه قيمة اختبار(ت) لعينة واحدة والتي بلغت ب (0.11) عند مستوى الدلالة(0.05) وعليه فان مستوى تواجد أسباب لدى أفراد العينة عالي. من خلال ما سبق ذكره حول أسباب التسرب المدرسي في االمجتمع الجزائري سواء منها بالعوامل الأسرية والشخصية والمدرسية ، يمكن أن نستنتج أن عوامل متداخلة ومتشابكة فيما بينها تسهم جميعها في قرار التسرب المدرسي باعتباره قرار خطير، حيث حسب احصائيات وزارة التربية الوطنية وفقا لموسم الدراسي (2014، 2015) أن أكثر من(8.5) مليون تلميذ في مختلف الأطوار يتركون مقاعد الدراسة ، ويؤكد مصطفى خياطي " ستسجل الجزائر خلال الأربع سنوات المقبلة أكثر من مليون طفل خارج مقاعد الدراسة(ياسين ، دهان ،2016).

ومنه يمكن القول أن التسرب المدرسي صار معول يهدم المجتمع الجزائري ويحدث خلال في التركيب الاجتماعي للمجتمع الجزائري . ويرجع ذلك إلى عوامل أسرية ومدرسية وشخصية وهذا مأكدته ارصادات وزارة التربية وحسب رصد خياطي ثلاثة أسباب قال في حديثه للجزيرة نت إنها تقف وراء استفحال الظاهرة، أولها أن "الكثير من الأولياء بسبب دخلهم المحدود يدفعون أبناءهم لسوق العمل الذي يستقطب نصف مليون طفل".

والسبب الثاني مرتبط بفقدان الإرادة العائلية الناتجة عن الطلاق أو هجر الوالد العائلة، فيجد الطفل نفسه دون سند وينقطع عن الدراسة، ويرتبط السبب الثالث بسلوك الطفل العدواني الذي يحيله على مجلس التأديب، ويكون مصيره الطرد من المؤسسة المدرسية عقابا له.(خياطي، الجزيرة).

ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابةالراسبون المراهقون بمقاطعة سيدي خويلد بورقلة تبعا للعوامل المدرسية.

والجدول رقم (04) التالي يوضح حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأسباب المدرسية

العوامل المدرسية	الاستجابة			المجموع	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
	يحدث بدرجة عالية جدا	يحدث بدرجة عالية	لايحدث أبدا				

كثرة العقوبات المدرسية سبب في تركي المدرسة	ت	20	29	21	70	2.01	0.77	4
	%	28,6	41.4	30.0	%100			
المدرسة تفتقرللأنشطة لمصاحبة للمنهج جعلني أترك المدرسة	ت	22	23	25	70	2.04	0.82	2
	%	31.4	32.9	35.7				
المدرسة لا تتابع غياب التلميذ بصفة مستمرة	ت	20	24	26	70	2.02	0.8	3
	%	28.6	34.3	37.1				
الإعادة المتكررة للسنة الواحدة جعلني أتك المدرسة	ت	28	18	24	70	1.94	0.8	5
	%	40.0	25.7	37.3				
قلة اهتمام المدرسة بمتابعة مشكلات التلميذ وحلها سبب في تركي للمدرسة	ت	26	22	22	70	1.94	0.83	5
	%	37	31.4	31.4	100			
البيئة المدرسية لا تشجع الدراسة	ت	30	20	20	70	2.14	0.83	1
	%	32.9	28.6	38.6				
البعد الكلي		**المجال المدرسي**				12.17	3.90	

من خلال قراءتنا للجدول رقم (04) نجد أن المستوى العام لأسباب التسرب المدرسي للمراهين بورقلة تبعا لمجال الأسباب المدرسية كان منخفضة مقارنة بباق المجالات الأخرى وأن أهم الأسباب المساهمة في إرتفاع العامل المدرسي جاءت مرتبة كما يلي البيئة المدرسية لا تشجع على الدراسة قدرت بمتوسط حسابي (2.14) ثم يليها ، المدرسة تفتقر للأنشطة المصاحبة للمنهج جعلني أترك المدرسة،ويليه المدرسة لا تتابع ثم يليها الأسباب الأخرى تبعا وأدناها سبب

الإعادة المتكررة للسنة الواحدة جعلني أتك المدرسةو قلة اهتمام المدرسة بمتابعة التلاميذ متوسط حسابي قدرت ب(1.94)

وتتوافق هذه النتائج مع دراسةكل من (بوستة ولخضر2012) محمد فؤاد سعيد(2009)و عبد الله سهو الناصر (2014)

والعوامل المدرسية تلعب دور التسرب المدرسي لكون المدرسة تساهم في تكوين شخصية الطفل نفسيا وتربويا واجتماعيا بعد الأسرة ،لذلك وجب عليها الاهتمام بالمتدرسين وتكييف البرامج وفق ما يحتاجه المجتمع علي غرار الدول المتطورة .

ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الراسبين المراهقين بورقلة في المجال الأسري.

والجدول رقم (05) التالي يوضح حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأسباب الأسرية

العوامل الأسرية	الاستجابة			المجموع	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
	يحدث بدرجة عالية جدا	يحدث بدرجة عالية	لايحدث أبدا				

معاملة الأولياء القاسية جعلتني أترك المدرسة	ت	21	22	27	70	2.08	0.77	3
	%	34.3	31.4	34.3				
أسرتي لا تتابع واجباتي المدرسية اليومية	ت	25	18	27	70	2.02	0.86	4
	%	27.1	34.1	38.6	100			
جهل الأولياءبأهمية التعليم سبب في تركي للمدرسة	ت	23	20	27	70	2.00	0.86	6
	%	27.1	34.1	38.6	100			
ضعف العلاقة بين الولي وإدارة المدرسة سبب في تركي للمدرسة	ت	19	24	27	70	2,05	0.8	5
	%	32.9	28.6	38.6	100			
اسرتي لا توفر لي مستلزمات المدرسة	ت	19	24	27	70	2,11	0.80	2
	%	34.3	31.4	34.3	100			
أسرتي تحتاجني الأصرف لذلك تركت المدرسة	ت	18	23	29	70	2.15	0.80	1
	%	34.3	31.4	34.3	100			

البعد الكلي	**المجال الأسري**	14.60	5.03

من خلال قراءتنا للجدول رقم (05) نجد أن المستوى العام للرسوب من وجهة نظر الراسبين بورقلة تبعا للمجال الأسري مرتفع بمتوسط حسابي قدر (14.60) واحتل الترتيب الأول في التأثير حيث كانت أهم الأسباب المساهمة في رفع نسبة الرسوب المدرسي تبعا للمجال الاسري أسرتي تحتاجني لأصرف عليها لذلك تركت المدرسة بمتوسط حسابي قدر (2.15) وأقل الأسباب تأثير كانت جهل الأولياء بقيمة الدراسة حيث قدر المتوسط الحسابي ب(2.00) وتتوافق هذه النتائج مع دراسة عبد الفتاح غربوج وأخرون(2011)ودراسة الربيعي(2007)ودراسة الخزرجي (1993) كلها دراسات اتفقت على دور التفكك الاسري وضعف الدخل المادي للاسرة ،حيث تلعب الأسباب الاجتماعية والأسرية دور كبير في إحداث التسرب المدرسي وخاصة أن الجزائر تنتمي إلى دول العالم الثالث حيث ينتشر الفقر وضعف الدخل الشهري للأسري وعدم وجود مناصب شغل لحاملي الشهادات والتفكك الأسري مما يضطر المراهق لترك مقاعد الدراسة والبحث عن عمل يوفر له حاجياته خاصة وأن المراهق يقلد من هم في نفسه ويرغب العيش في مستواهم ، كذلك البطالة التي تعاني منها أولياء الأمور مما يضطر الآباء إلى دفع أبنائهم إلى أعمال هامشية للتخفيف من حدة الفقروالعوز.

رابعا: : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الراسبين المراهقين بورقلة تبعا للسبب العامل الشخصي الذاتي .

الجدول رقم(06) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعامل الشخصي الذاتي

العوامل الشخصية الذاتية		الاستجابة			المجموع	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
		يحدث بدرجة عالية جدا	يحدث بدرجة عالية	لايحدث أبدا				
ضعف التحصيل الدراسي جعلني أترك المدرسة	ت	24	22	24	70	2.00	0.83	4
	%	35.7	25.7	38.6	100			

مرافقتي لرفقاء السوء جعلني أترك المدرسة	ت	26	21	23	70	1.95	0.84	5
	%	28.6	41.4	30.0				
صحتي الجسمية منعتني من مواصلة الدراسة	ت	18	24	28	70	2.14	0.8	2
	%	35.7	25.7	38.6	100			
ضعف السمع أثر علي تحصيلي مما جعلني أترك المدرسة	ت	20	24	26	70	2.08	0.8	3
	%	37.1	31.4	31.4				
انطوائيتي سبب في تركي للمدرسة	ت	19	22	29	70	2.15	0.80	1
	%	40.0	25.7	34.3	100			
الشرود الذهني سبب لي تسرب مدرسي	ت	19	22	29	70	2.14	0.83	2
	%	37.1	31.4	31.4	100			
البعد الكلي	**االشخصي الذاتي**					14.60	5.03	

من خلال قراءاتنا للجدول رقم (06) نجد المستوى العام للرسوب المدرسي من وجهة نظر الراسبين بورقلة مرتفع تبعا لمجال الشخصي الذاتي كانت أهم الأسباب إنطوائية المراهق هي السبب حيث قدر بمتوسط حسابي (2.15) وأقل الأسباب كانت مرافقتي لرفقاء السوء سبب في ترك المدرسة قدر المتوسط الحسابي ب (1.95). وتتوافق هذه الداسة مع دراسة كل من ويندي سكوينر (1995) ودراسة ريتشاد جانسيك (1999).فالعوامل الشخصية لها دور في اخذ قرار الرسوب المدرسي لدى المراهقين فقد اجنعت العديد من الدراسات على أن الذكور لهم ميل إلى دخول عالم الكبارمبكرا عن طريق البحث عن عمل بهدف الحصول على المال وتحقيق الاستقلالية ،كذلك

الجوانب النفسية والانفعالية تجعل المراهق يفكر في التسرب المدرسي وعدم التكيف الاجتماعي مع الزملاء والطاقم التربوي وكذلك مفهوم الذات السلبي للمراهق عن نفسه وذاته فم يشعرون بالدونية وليس لديهم القدرة على السيطرة علي حياتهم فهم يحتاجون إلى توجيه .

التوصيات

مما تقدم نلاحظ أن ظاهرة التسرب المدرسي في تزايد وله عدة أسباب مجتمعة ولا يمكن علاج هذه الظاهرة إلا إذا تدخل المجتمع بأفراده ومؤسساته الاجتماعية والدينية والقانونية لإيجاد حلول موضوعية ومنها تقترح الدراسة التوصيات التالية :

1)قيام الدولة بوضع مراكز تعلم مهني وفني يتضمن العمل على إنشاء مدارس ومراكز مهنية لاستيعاب الطلبة المتسربين إناثا وذكورا من التعليم الأكاديمي وتقديم التسهيلات والمكافآت الشخصية للتلاميذ الملتحقين بها.

2) تنويع البرامج والمناهج المدرسية لمواكبة حاجات سوق العمل.

3) مساعدة الأسر المعوزة والتكفل المادية بأبنائهم حتي يتسنى لهم مواصلة الدراسة .

4) الاهتمام بالأنشطة اللاصفية لتحفيز وتشجيع التلاميذ وربطهم بالمدرسة واكتشاف مواهبهم .

5)التركيز على دور الإعلام في حملات مكافحة الأمية بهدف رفع مستوى تعليم الأبوين للوصول بالأسرة إلى مستوى تعليمي وثقافي مرموق.

6)التأكيد على وجود الاتصال والتواصل بين الجماعات الاجتماعية المختلفة وعلى رأسها جماعتا الأسرة والمدرسة .

7) المتابعة الوقائية للمراهقين المتسربين لحمايتهم من الانحراف.

المراجع

1-إيمان ،مبروك(2017)،**دور إذاعة أم البواقي الجهوية في التوعية حول ظاهرة التسرب المدرسي** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم الإعلام والإتصال.

2-بوزيد، رحمة(2015) ، دور المدرسة في مواجهة ظاهرة التسرب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين ، دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية عين البيضاء ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، جامعة أم البواقي . الجزائر

3-حبيب ، الله ، عصام (2013) ،**أسباب ظاهرة تسرب التلاميذ من مدارس مرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين** ، دراسة حالة محلية المتمة بولاية نهر النيل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، الخرطوم ، السودان.

4-سعيد ، بن محمد علي الهميم ،**(2010)، (الخصائص الاجتماعية للمتربين دراسيا وعلاقتها بالتسرب المدرسي)**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية الأمنية.

5-الطبيب أحمد محمد **(1999) الإدارة التعلمية أصولها وتطبيقاتها**، المكتب الجامعي الحديث، ط 1

6-عبد العزيز، المعايطة،(2009)، مشكلات تربوية معاصرة ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،ط،1، عمان

7-علي ، عبد الحميد(2009)، التسرب التعليمي، القاهرة مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

8-محمد عبد القادر عابدين 2001 :الإدارة المدرسية في ضوء الفكر المعاصر، د.ط ،دار الشروق للطباعة
والنشر ،عمان

9-محمد فؤاد سعيد أبو عسكر(2009) **:دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في مدارس البنات الثانوية بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية.

10-محمد، (2008)**الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية (دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية)** دار العلوم للنشر والتوزيع،الجزائر .

11-مديرية التقويم و التوجيه : 2000 التسرب المدرسي في التعليم الأساسي و الثانوي ،المطبعة الجزائرية

12-المركز الوطني للوثائق التربوية،2001 **سلسلة ملفات تربوية**، التسرب المدرسي بالجزائر،

13-الهميم ، سعد بن محمد علي2010). (. الخصائص الاجتماعية للمتسربين دراسيا و علاقتها بالتسرب الدراسي "دراسة اجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية في محافظة حوطه بني تميم". رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، السعودية.

14-ولاء طالب حمزة، هديل هدى رياض ماضي وآخرون (2017) ، أسباب التسرب الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة ودور المرشد التربوي في معالجتها.

15-ياسين بودراع :دور الإذاعة المحلية في نشر الوعي البيئي لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير
غير منشورة، قسم علم الإجتماع والديموغرافية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، .2009

المعلم بين هشاشة التأطير وضعف التأثير

د. خديجة لبيهي جامعة الوادي – الجزائر

ملخص:

يعد المعلم عنصرا فاعلا في عملية التربية، فهو المحرك الذي بفضله تسير قاطرة التعليم نحو تحقيق الأهداف المرجوة، وحتى يكون لتلك الفاعلية أثرها على المعلم أن يكون فعالا قادرا على أداء دوره بكل احترافية، وذلك لن يتحقق دون تكوين جيد له وتدريب متجدد مصاحب لعمله بشكل مستمر للوقوف على جوانب النقص ومعالجتها، وتطوير موطن القوة وتحسينها، خاصة في هذا العصر عصر الرقمنة و مجتمع المعرفة، فالمعلم ليس مخيرا بل مجبر على تحسين أدائه، حتى يمكن أن يكون مؤثرا في عملية التعليم، ويكون قادرا على المساهمة في إنتاج جيل يسهم في المضي بالمجتمع نحو التقدم والرقي.

الكلمات المفتاحية: المعلم، التأطير، التأثير.

Abstract :

The teacher is an active element in the education process, because it is the engine through which the education engine is moving towards achieving the desired goals, and so that this effectiveness has an impact on the teacher to be an effective capable of performing his role with all professionalism, and this will not be achieved without a good training and a glorious training accompanying his work continuously. To find out the shortcomings and address them, and to develop and improve the strength of strength, especially in this age of digitization and the knowledge society, the teacher is not good but rather is obliged to improve his performance, so that he can be effective in the education process, and be able to contribute to the production of a generation that contributes to the progress of society Towards progress and advancement.Keywords: teacher, framing, influence.

Keywords:. The teacher, Framing, the influence

مقدمة

يعد المعلم حجز الزاوية في المدرسة الجزائرية قديما وحديثا، فله توكل مهمة التربية والتعليم والتي من أجلهما أسست المدرسة الجزائرية، فالمدرس هو بمثابة القناة الناقلة لكل ما من شأنه أن ينمي التلميذ معرفيا و أخلاقيا، فدور المعلم يتعدى الدور المعرفي والعلمي إلى الدور الحضاري الذي من شأنه أن يسهم في تنمية المجتمع وتقدمه، وهذا الدور الجسيم للمربي يتطلب منه مجهودات مضاعفة وتحديات كبيرة ليس من السهولة بمكان القيام بها خاصة في ظل غياب البيئة التربوية المناسبة والمناخ التعليمي الملائم في المدرسة الجزائرية التي تعتريها الكثير من النقائص الفيزيقية والمادية والبشرية والتأطيرية، الأمر الذي يوقع المعلم في مأزق قد يعوق دوره التربوي خاصة في الوقت الحالي بالرغم من كل الإصلاحات والتعديلات التي تحاول المدرسة الجزائرية تطبيقها في كل مرة.

تأتي هذه المداخلة لمعالجة ضعف التأطير لدى المعلمين والذي لا محالة سينعكس سلبا ويضمحل تأثيره، مع معالجة العوامل التي تسببت في ذلك الضعف وقلة تأثير المعلم في المحيط التربوي خاصة والاجتماعي عامة.

أولا- أهداف الدراسة:

- الوقوف عند مفهوم تكوين المعلمين وأهم العراقيل التي تجعل منه هشا وضعيف التأثير.
- الوقوف عند مكامن خطورة تأثير المعلم في المحيط المدرسي وخاصة في صقل شخصية التلميذ.

- مناقشة بعض الحلول التي يمكن تطبيقها في المدرسة الجزائرية، وتنتج تكوينا ذا جودة.

ثانيا- مفاهيم الدراسة:

1-المعلم:

خاض في تعريف المعلم الكثير من المختصين، لذلك هناك تعريفات كثيرة للمعلم ويصعب حصرها في مداخلة واحدة، الا أنه سيتم الاقتصار على بعض التعاريف التي تصب في موضوع المداخلة، ومن بين هذه التعريفات:

- تعريف دي لاندشير: " المعلم هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس"[1].

- تعريف محمد زياد حمدان: " المعلم هو صانع التدريس وأداته التنفيذية التقليدية الرئيسية"[2].

- تعريف محمد سلامة آدم: " المعلم هو مدرب يحاول بالقوة والمثال والشخصية أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك"[3].

من خلال المفاهيم السابقة يمكن القول أن المعلم هو المحور التعليمي والتربوي وهو همزة الوصل بين المعرفة والتلميذ، فهو الملقن والموجه والمربي.

2- التأطير:

عرف أنه: " نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرسها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكاتهم بجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية".

كما عرف أيضا:" العملية التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائه في مهنته"[4].

من خلال التعريفين السابقين يمكن القول أن عملية التأهيل أو التكوين من أهم شروطها التخطيط والتنظيم، لذلك نجد أن الدولة تسخر لها عديد الامكانات المادية والبشرية ومؤخرا أصبحت ضرورة وإجبارية على كل معلم وظف حديثا بهدف تزويده بمختلف الخبرات والمهارات التي تمكنه من مباشرة عمله على بينة وبصيرة.

3- التأثير:

التأثير أعم من الإقناع، ويعني في اللغة :"إبقاء الأثر في الشيء، وأثر في الشيء: ترك فيه أثرا "[5].

وجاء في المصباح المنير: " أثرت فيه تأثيرا: جعلت فيه أثرا وعلامة؛ فتأثر أي قبل وانفعل"[6].

التعريف الاصطلاحي: إحداث التغيير في سلوك المتعلم بأقل مجهود وأكثر فعالية، ويكون ذلك التغيير على المدى البعيد وليس تأثير آني يولد في لحظات وينتهي فيها، وكلما كانت للمعلم القدرة على الإقناع و جعل المتعلم يصغي له بوضعه في دائرة اهتمامه كلما كان تأثير المعلم ناجحا وقويا.

فكلما كانت عملية التواصل بين المعلم والتلميذ لا يشوبها أي تشويش ويسودها التناغم والتفاعل إلا وكانت بالغة الأثر وذو فائدة كبيرة للمعلم والتلميذ على حد سواء.

ثالثا- مهام ووظائف المعلـم:

يؤدي المعلم أدوار كثيـرة تتطلب منه مجهودات مضاعفة ومهارات كثيـرة، ولعل أهم دورين يقوم بهما المعلم وتتدرج تحتـه بقية الأدوار، ويتمثل هذان الدوران في:

- **الـدور التربـــوي:**

ويقصد به " قيام المعلم بدوره الأكاديمي والاجتماعي والسياسي والأخلاقي على الوجه الأكمل داخل المدرسة "[7].

- **الـدور الأكاديمي:**

"ويقصد به قدرة المعلم على إدارة الصف وإعداد الدرس، وتنمية مهارات التفكير لدى التلميذ"[8]

بالنسبة للدور التربوي فله الأولوية لأنه يحتوي عديد الأدوار المهمة في حياة التلميذ، وكلمة التربية جامعة لكل ما من شأنه أن ينمي شخصية التلميذ، وهي المهمة الأولى التي توكل للمعلم، وبفضلها يرتفع الرصيد الاجتماعي للمعلم ويصبح شخصية مؤثرة في التلميذ ومحيطه الاجتماعي.

ومن بين تلك الأدوار الدور الاجتماعي؛" فمن خلال هذا الدور يتمكن المعلم من اقامة علاقات طيبة مع تلاميذه و زملائه، وذلك التعايش والتفاعل يتم في اطار علمي لتحقيق الهدف من وجود المعلم في المدرسة"[9].

ويرى نبيل زايد أن العلاقات الاجتماعية هي قدرة المعلم على اقامة علاقات من الود والاحترام مع زملائه وتلاميذه والأولياء تكون قائمة على الحب والتقدير. [10]

أن يكون المعلم شخصا اجتماعيا بامتياز له القدرة على المشاركة و والتعاون و التفاعل والفعالية، وليس مجرد شخص منزو في قسمه يقدم درسه ويذهب إلى بيته، فوظيفة التربية تتطلب منه التفاعل والتناغم مع كل الجماعة التربوية حتى يمارس عميلة التأثير والتأثر والتي من دونها يفقد مكانته الاجتماعية في المدرسة، ويصبح دوره ثانويا هامشيا.

كما يلعب المعلم دور السياسي المثقف؛ فيكون حريصا على غرس القيم الوطنية في النشء، ولا يجب أن يعتبر السياسة أمرا ثانويا، فبعض المعلمين يعانون من أمية سياسية تجعلهم في منأى عن المناخ السياسي في البلاد، فالتربية الوطنية والوعي السياسي من الصفات الضرورية التي يجب أن يتحلى بها التلميذ حتى لو كان في المراحل الابتدائية.

" فالمدرسة تعد من أهم المواقع التي تنمو فيها معرفة الطلاب توجهاتهم وسلوكياتهم السياسية والتي من شأنها أن تصيغ أدوارهم المستقبلية في الإسهام في عملية بناء الديمقراطية في المجتمع"[11]. فتنمية الحس الوطني لدى المتعلم يسهم في تكوين علاقة قوية بالأرض تمكنه من الحفاظ على الوطن والإسهام في تنميته.

ولعل عماد الأدوار السابقة ووقودها الذي يضمن لها الاستمرارية والتأثير هو الدور الأخلاقي للمعلم.

وقد بين محمود قمبر أهمية ذلك الدور بقوله:" يعد الدور الخلقي للمعلم جزء لا يتجزأ من عمله كمعلم، فإذا كان الخلق هو لب الشخصية فإن بناء الأخلاق القيم في نفوس طلابنا هو لب العملية التعليمية؛ بل والهدف الأسمى لها"[12].

وما يميز الدور الخلقي هو ارتباطه بممارسات وسلوكيات المعلم التي يقوم ببثها في الفضاء التعليمي أمام مرأى التلميذ، "والتي أطلق عليها Rogers **الفعالية الأخلاقية**، فحسب رأيه تتوقف على مقدار ما يطبقونه من أخلاقيات في سلوكاتهم، فكل يوم يقابلهم فيه العديد من المواقف الصعبة التي تجبرهم على القيام باختبارات حرجة تظهر من خلالها أخلاقياتهم"[13].

ذلك الحرج وكيفية التعامل معه هو المحك الحقيقي للدور الخلقي للمعلم، ويختلف ذلك التعامل من معلم إلى آخر حسب ما يمتلك من خصائص نفسيـة واجتماعية أبرزها المرونة وسعة الصدر والذكاء الاجتماعي.

كما يرى مقداد يالجن:" أن المعلم اليوم مطالب قبل الأمس بتطهير نفسه من الشرور والرذائل وتحليه بمكارم الأخلاق لأن عليه دورا هاما في إبراز أهمية الدور الخلقي للطلاب من الناحية العملية والاجتماعية"[14].

ما قيل في الجانب الخلقي للمعلم ربما تلخصه عبارة سمعناها كثيرا وهي المعلم القدوة، فكون المعلم قدوة معرفية و أخلاقية وسلوكية سيسهل عليه ذلك أداء دوره التربوي بكل احترافية، فالمعلم مطالب اجتماعيا بتقديم وتصدير نشء سليم خلقيا حتى يكون إضافة مؤثرة للمجتمع.

كل تلك الأدوار تعد أساس عملية تكوين ورهانها الحقيقي، وهل تلك الأدوار متوفرة في معلم المدرسة الجزائرية اليوم أو مغيبة؟ و ما هي العوامل التي تقف وراء ذلك؟

الإجابة عن تلك التساؤلات ستكون في المحور التالي

رابعا- إشكالية التكوين بين الهشاشة التأثير:

في هذا العنصر سيتم الإجابة على مجموعة من التساؤلات: ما هي أهداف تكوين المعلمين؟ وما هي أهم المعوقات التي تقف حائلا أمام إحداث تكوين جيد ومؤثر؟ وكيف ينظر المعلم لعملية التكوين؟.

إذا كان التدريب والتكوين أثناء الخدمة ضرورة لازمة، وحقيقة في جميع الوظائف والمهن، فإنه لمهنة التعليم يشكل أكثر ضرورة وإلحاحا، ويشير توفيق حداد إلى تعريف التدريب أثناء الخدمة بقوله:" هو تكوين يتلقاه المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد عن طريق المحاضرات والتربصات والندوات وغيرها"[15].

ويهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي[16]:

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.
- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا للذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.
- تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستواهم.
- تحضير للتغيرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ على النظام التربوي.

اذن التكوين هو عملية بناء كما ذهب إلى ذلك مورينو ميناجير بقوله:" التكوين فعل بيداغوجي يكتسب ويبنى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء، والى تحليل المواقف

البيداغوجية، والى توضيح المكتسب المعرفي وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الإمكان"[17].

وما دام التكوين عملية بناء فهو أقرب إلى الجانب التطبيقي منه الى النظري، وذلك ما يجب أن تركز عليه عملية تكوين المعلمين وإلا فانه عملية التكوين تكون مصحوبة بمجموعة من العراقيل التي تحد من دورها وتفقدها تأثيرها المطلوب، ومن بين تلك المعوقات:

- شروط القبول بمعاهد التكوين غير حازمة، ولاتتوفر على الشروط التي يجب أن تكون في معلم المستقبل، فيتم التركيز على الشهادة العلمية دون مراعاة الجوانب الأخرى كسمات الشخصية والميول.
- كثافة البرامج، وغلبة الجانب النظري
- نقص المخابر والوسائل التعليمية
- تذبذب مدة التكوين، وعدم استقرارها
- عدم تكوين الإطارات المكونة
- الإعداد الأكاديمي للمعلم لا يسايره إعداد تطبيقي ميداني
- أساليب التقويم المستخدمة في المعاهد الخاصة بتكوين المعلمين تفتقر إلى الموضوعية[18].

جملة تلك العوائق وغيرها قادرة على جعل التكوين هشا ضحل التأثير، وما يزيد من تلك الهشاشة هو نظرة المعلم ذاته للتكوين، فالكثير من المعلمين يرون أن التكوين الذي يتلقونه مجرد تكوين شكلي نظري عبارة عن مقتطفات لمحاضرات في التربية

وعلم النفس والتشريع المدرسي..الخ لا تفي بالغرض، أضف إلى أن هذا التكوين يتلقاه المعلم أثناء الخدمة مما يؤرق كاهله ويزيد تعبه، فبدل أن يستفيد منه يعتبره مجرد عبء يضاف الى جملة المهام المطلوبة منه.

ومن أهم العوامل التي تحجب تأثير المعلم الاجتماعي هو تدني رصيده الاجتماعي، وتراجع قيمته التربوية، فالمعلم إن لم يقم بدوره الاجتماعي فقد مكانته الاجتماعية، وفي هذا الصدد يقول تركي رابح:" نعتقد أن هدف التربية والتعليم ينصب على تحويل المعرفة إلى وظيفة اجتماعية، ولكي تكون وسيلة في بناء شخصيات الناشئة ومؤثرة على نمو وظيفي في حياتهم وحياة مجتمعاتهم"[19].

فالمعلم هو المثقف العضوي الذي توكل له مهمة التربية التي تمكنه من حل مختلف المشكلات الاجتماعية، وتحويل التربية إلى ممارسات تسهم في تقدم المجتمع ونموه، فإذا تمكن المعلم من تحقيق تلك المعادلة الصعبة أصبح ركيزة أساسية في المجتمع يصعب التخلي عنها.

المعلم الناجح والمؤثر يحتاج الى مجموعة من الروافد التي تساعده في عملية التربية منها:

- توفير البيئة الفيزيقية والمادية والبشرية تساعده على مواصلة ذلك النجاح
- إعادة الاعتبار للمكانة الاجتماعية المعلم
- الحرص على تنمية معارف المعلم ومهاراته لمواكبة المستجدات في عالم التربية.
- التحفيز وإضفاء روح التنافس لتحسين مستوى الأداء
- اعتماد سياسة جديدة للانتقاء
- الارتقاء بفكر وثقافة المعلم، ورفع ثقته بنفسه.

- إشراكه في اتخاذ القرارات الهامة بأي شكل من الأشكال.
- تنمية روح الابتكار والإبداع وتشجيعها.
- إعادة النظر في آليات التقويم والتفتيش.

خاتمة:

المعلم لن يستطيع إحداث التأثير المطلوب إلا إذا اعتمد على التكوين الذاتي، يكون حريصا على تكوينه الثقافي والمعرفي، ويتميز ببراعة الاتصال مع الجماعة وقدرة فائقة على إدارة وتكوين العلاقات، ويركز على بناء شخصية المتعلم بناء سليما، فمعلم اليوم ليس مسؤول فقط عن نقل المعارف إلى عقل التلميذ، فتلك المهمة وخصوصا في الوقت الحالي لم تعد حكرا على المعلم مع توفر الوسائط الالكترونية والرقمية، فالمعلم تقع عليه مسؤولية إعداد أجيال اعدادا ثقافيا وتربويا وأخلاقيا، ولن يتمكن المدرس من ذلك ما لم يعتمد على التكوين الذاتي قبل التكوين الرسمي، فهو الكفيل بإحداث الفارق في شخصيته وتدريبه على مواجهة مختلف التحديات في مجال التربية والتعليم.

الهوامش:

1- سوفي نعيمة: الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات لدى تلاميذ الطور المتوسط، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2011، ص73.

2- المرجع نفسه، ص74.

3- محمد الطيب العلوي: التربية والادارة المدرسية الجزائرية، الطبعة 2، 1982، ص17.

4- مصطفى عبد السميع ، سهير محمد حوالة: اعداد المعلم وتدريبه، الأردن: دار الفكر، 2005، ص172.

5- لسان العرب مادة أثر 5/4 وانظر المصباح المنير مادة أثر 4/1، والمعجم الوسيط1 مادة أثر 5.

6- المصباح المنير مادة أثر 4/1.

7- محمد يحي حسين ناصف و انتصار محمد علي و عبد السلام محمد االصباغ: الدور التربوي للمعلم ومعوقاته، مصر: المركز القومي للبحوث، ص 45.

8- المرجع نفسه، ص49.

9- المرجع نفسه، ص51.

10- نبيل زايد، 1990، 129.

11- محمد يحي حسين ناصف و انتصار محمد علي و عبد السلام محمد االصباغ، مرجع سابق، ص 66.

12- محمود قمبر، 1992، ص 90.

13- Rogers.1992.p173

14- مقداد يالجن، 1992، ص396.

15- حداد توفيق، محمد سلامة آدم: التربية العامة، الجزائر: وزارة التربية الوطنية، 1997.

16- بوسعدة قاسم: تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد االثاني، جوان 2011، ص299.

17- بوعبدالله لحسن: تقييم العملية التكوينية بالجامعة، كتاب الرواسي، الجزائر، 1993، ص 302.

18- بوسعدة قاسم، مرجع سابق، ص315.

19- تركي رابح: أصول التربية والتعليم، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص436.

استراتيجية التعلم التعاوني ودورها في تنمية التفكير الابداعي والتفوق المدرسي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.

أ. عبد السلام الأشهب جامعة حمه لخضر الوادي – الجزائر

أ. البشير مقدود جامعة حمه لخضر الوادي – الجزائر

ملخص:

يعتبر أسلوب التعلم التعاوني أحد البدائل للتعامل الصفي الجماعي، ويمكن تطبيقه لكل الأعمار وجميع المستويات. لا شك أن عملية جمع عدد كبير من التلاميذ وتعليمهم في آن واحد اقتصاد في الجهود والنفقات، ولكن هذا يكون على حساب مراعاة الفروق الفردية التي يتم تجاهلها رغم وجودها في الذكاء والميول والاستعداد والقدرة على التعبير والخلفيات الاجتماعية والثقافية. ومن الجدير بالذكر أن هناك الكثير من الدراسات التي تشير إلى أن التلاميذ على اختلاف قدراتهم يصبحون أكثر اهتماماً بمهماتهم التعليمية إذا كانت المجموعات متفاعلة مع بعضها البعض، كما أن اتجاهاتهم نحو المدرسة والنظام يصبح أكثر ايجابية، ودراستنا سوف تتناول استراتيجية التعلم التعاوني ودورها في تنمية التفكير الابداعي والتفوق المدرسي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني– التفكير الابداعي– التفوق المدرسي– مرحلة التعليم الابتدائي

The cooperative learning strategy and its role in developing creative thinking and school excellence among primary education students.

Abstract :

Cooperative learning is one of the alternatives to collective classroom therapy and can be applied to all ages and levels. There is no doubt that the process of bringing together a large number of students and teaching them at the same time an economy in the effort and expenditure, but this is at the expense of taking into account the individual differences that are ignored, despite their presence in intelligence and tendencies and readiness and ability to express social and cultural backgrounds. It should be noted that there are many studies that indicate that students of different abilities become more interested in their educational tasks if the groups interact with each other, and their attitudes towards school and the system becomes more positive , Our study will address the cooperative learning strategy and its role in the development of creative thinking and scholastic excellence among primary school students.

Keywords: collaborative learning - creative thinking - school excellence - the stage of primary education

مقدمة

شهد العام في العقدين الماضيين تغيرات في شتى مجالات الحياة بسبب التقدم والنمو السريع في المعرفة بمختلف أنواعها، حيث يعيش العالم اليوم عصر المعلوماتية والاتصالات التي أدت والى التفجر المعرفي في مختلف مجالات الحياة، وخاصة في المجال العلمي.

وقد أظهرت العديد من الدراسات المحلية والعربية والعالمية أن استخدام أساليب وطرائق تدريس مناسبة، يساهم كثيرا في امكانية تحقيق نواتج تربوية ذات قيمة وأثر كبير في المجتمع ونهضته، حيث تنوعت وساعدت تلك الطرق في زيادة الدافعية لدى التلاميذ على التقدم في مجال التحصيل، ومن هذه الطرق طريقة التعليم التعاوني.

يساعد التعلم التعاوني على تشكيل العديد من الاتجاهات الايجابية والمرغوب فيها، نحو المدرسة والمادة الدراسية والمعلم والصف والزملاء، كالشعور بالآخرين والاستماع اليهم، والانتماء للمجموعة، والاهتمام بمصالحها، والقدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات، كما أن التلاميذ يشعرون بمزيد من المتعة اذا قاموا بإدارة المهام والواجبات جماعيا .

وقد استعمل التعلم التعاوني حديثا حلا لعدد كبير من المشكلات وبديلا للتعلم الفردي، ولرفع مستوى مهارات التلاميذ الأكاديمية وتحليلها.

ويثير هدف التعليم التعاوني نوعا من التفاعلات الايجابية بين التلاميذ، وتركز الأهداف التعاونية على عمليات تبادل وتعزيز الأفكار، وتهيئ استيعابا انفعاليا اكبر للتلميذ، لذا فإن الاهداف الانفعالية تتسم بالقبول الاكاديمي والشخصي.

وكان لظهور الدراسات المتعددة حول فعالية هذه الطريقة في التدريس، الدافع نحو احياء هذه الطريقة واعتبارها استراتيجية فعالة اذا أحسن استخدامها داخل غرف الصف، حيث كانت فلسفة التعليم القديمة تعتبر المدرس مركز الفعالية والتفكير، وتعتبر التلميذ وعاءً فارغا يصب فيه ما لدى المعلم من معلومات، بينما فلسفة التعليم الحديثة تعتبر المتعلم مركز الفعالية، وتعتبر المعلومات طريقة لتوسيع مداركه وتكوين الاتجاهات فيه، وحمله على حل المشكلات.

وتتطلب طريقة التعلم التعاوني التنوع في أساليب التدريس، وذلك لإثارة عنصر التشويق، وتلبية حاجات التلاميذ ذوي القدرات التحصيلية المتباينة، وقد يحتاج عمل المجموعات وقتاً يزيد على وقت الحصة الدراسية المخصصة، مما يتطلب التنسيق بين المعلمين بطريقة مناسبة لتوفير الوقت اللازم، ويتغلب المعلم على مشكلة قلة المواد والاجهزة التعليمية بالتعلم التعاوني، حيث تستخدم في مجموعات صغيرة بشكل ناجح.

1: مفاهيم أساسية

1-1- التعلم التعاوني: هي الطريقة التي يتم فيها توزيع التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة يفوقون بعضهم في المستو ى المعرفي والعقلي لتحقيق هدف محدد.

ويعرف أيضا على أنه أسلوب تعليمي يتبعه المعلم في استخدام طريقة المجموعات الصغيرة داخل الصف الدراسي، حيث يقوم المعلم من خلال هذا الاسلوب بتقسيم تلاميذه الى مجموعات صغيرة تتراوح أعدادها ما بين (4 – 5) تلاميذ بمستويات مختلفة من القدرات، حيث يعطي كل فرد في المجموعة دوراً معيناً أو مهمة معينة، حيث يعمل التلاميذ بشكل جماعي تعاوني من أجل تحقيق هدف مشترك من خلال تنفيذهم للمهام الموكلة اليهم، وعلى

كل تلميذ الاحساس بمسؤوليته تجاه الجماعة، أنه مسؤول عن أداء مهمته وعن تعلمه وتعلم زملائه، ودور المعلم في هذا الأسلوب التعلمي هو التوجيه والاشراف على المجموعات والتأكد من تحقيق الاهداف المنشودة من الدرس[15].

1-2- التفكير الابداعي: هو عبارة عن تفكير مفتوح تتميز الإجابات المنتجة فيه بالتنوع ولا تتحدد بالمعلومات المعطاة، ويعرفه هوينج بأنه التفكير المتشعب الذي يعمل على تقسيم الأفكار وعمل روابط وإدخال أفكار جديدة تعمل على توليد أفكار ونواتج جديدة من خلال التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات. أما سيد خير الله فيعرفه بأنه "قدرة الفرد على الإنتاج الذي يتميز بالطلاقة الفكرية والمرونة، وذلك كاستجابات لمشكلة أو موقف مثير .

كما يعرف أيضا أنه عبارة عن نشاط إنساني ذهني راقٍ ومتميز يؤدي إلى نتاجات وحلول جديدة مبتكرة للمشكلات النظرية أو التطبيقية، في أي مجال من المجالات العلمية أو الحياتية. وتتصف هذه النتاجات بالحداثة والأصالة والمرونة والقيمة الاجتماعية[15].

1-3- التفوق المدرسي للتلميذ: تعريف عاطف عطاوي: المتعلم الذي لديه القدرة على التحليل والتفكير والاستنتاج والتقويم النقدي، والقدرة على ربط ما هو نظري بما هو عملي، وربط المادة بالعالم الخارجي[15].

تعريف عبد السلام عبد الغفار ومحمد علي حسن: الشخص الذي يستطيع الوصول إلى مستوى مرموق من التحصيل في أي مجال من المجالات تقدره الجماعة[15].

تعريف مار لند: هو الذي يظهر أداء متميزا في التحصيل الأكاديمي في واحدة من القدرات التالية : القدرات العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي المتخصص، التفكير الإبداعي، القدرة القيادية، المهارات الفنية والمهارات الحركية [15].

4-4- مرحلة التعليم الابتدائي: يمكن تحديد المفهوم الحديث للتعليم الابتدائي بأنه مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي[15].

2 : أهداف التعلم التعاوني

- زرع روح التعاون بين الطلاب.
- تطوير مهارات الطالب وارتقاؤه لمستوى أفضل.
- تفجير الطاقات العقلية الكامنة لدى الطالب.
- تحمل المسؤولية.
- اتخاذ القرار السليم.
- القدرة على النقاش والحوار الهادف.
- الجرأة والتقدم والدراسة عما هو مفيد في مجرى حياته.
- المعاملة الحسنة وكيفية التعامل مع الآخرين.
- إتقان مهارة فن الاستماع والرد بطريقة مباشرة ومهذبة.
- استنتاج المعلومات.
- المنافسة الشريفة التي تولّد الطاقة عند الطالب[15].

3: عناصر التعليم التعاوني

– **المشاركة الإيجابية بين التلاميذ** : وهو شعور جميع أعضاء المجموعة بارتباطهم حيال نجاح وفشل أفراد مجموعتهم ما لم يشعر الطلاب بأنهم أما أن يغرقوا أو ينجوا جميعا وإلا فلا يمكن أن يوصف الدرس بأنه تعاوني.

– **التفاعل المعزز** : يقصد به قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع وتسهيل جهود زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة، ويشمل أيضا تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم بأقصى كفاية ممكنة وتقديم تغذية راجعة لبعضهم البعض.

– **إحساس الفرد بالمسؤولية** : يعني استشعار الطالب مسؤولية تعلمه وحرصه على انجاز المهمة الموكلة أليه إضافة إلى تقديم ما يمكنه لمساعدة زملائه في المجموعة فالأفراد لا يشعرون بمسؤوليتهم أمام المعلم فقط بل وأمام طلاب مجموعتهم أيضا.

– **المهارات الاجتماعية** : يجب أن يتعلم الطلاب مهارات العمل ضمن المجموعة لإقامة مستوى راق من التعاون والحوار وأن يتم تحفيزهم على استخدامها بصورة مستمرة.

– **تفاعل المجموعة** : يجب أن يعمل الطلاب مع بعضهم البعض بأقصى كفاية ممكنة ويتطلب التعليم التعاوني أن يسهم الطلاب في الجهد التعاوني لتحقيق أهداف المجموعة[15].

4 : المراحل الأساسية في التعلم التعاوني

يتم التعلم التعاوني بصورة عامة وفق اربع مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي

ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة: الانتاجية

يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في انجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها بهدف تحقيق الأهداف المنشودة.

المرحلة الرابعة: الإنهاء

يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام[15].

5 : دور المعلم في التعلم التعاوني

للمعلم أدوار متعاظمة في التعلم التعاوني يمكن حصرها في الآتي:

1- اختيار الموضوع والعناوين الرئيسة للتعلم التعاوني وتحديد الأهداف وتنظيم الصف وإدارته.

2- تكوين المجموعات حسب المهام.

3- تحديد المهمات الرئيسة والفرعية للموضوع وتوجيه التعلم.

4- الإعداد لعمل المجموعات والمواد التعليمية وتحديد المصادر والأنشطة المصاحبة.

5- تزويد المتعلمين بالإرشادات اللزمة للعمل واختيار منسق لكل مجموعة وبشكل دوري وتحديد دور المنسق ومسؤولياته.

6- تشجيع المتعلمين على التعاون ومساعدة بعضهم.

7- الرقابة والملاحظة الواعية لمشاركة أفراد المجموعة.

8- توجيه وإرشاد كل مجموعة على حدا وتقديم المساعدة وقت الحاجة.

9- التأكد من تفاعل أفراد المجموعة.

10- ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني وتوضيح وتلخيص ما تعلمه الطلاب.

11- تقييم أداء المتعلمين وتحديد الواجبات الصفية[15].

6 : أدوار الطلاب في المجموعة التعاونية

تنحصر أدوار الطلاب في المجموعة التعاونية فيما يلي:

أ- الملخص:

ويقوم بتدوين الملاحظات وصياغة الأسئلة والملخصات والاجابات، كما يقوم بالاشتراك مع بقية أفراد المجموعة بوضع موضوع التعلم في صورته النهائية مع مراعاة الأسلوب والقدرة على التعبير.

ب- الباحث:

وهو الذي يجمع المواد المطلوبة ويتصل بالمجموعات الأخرى أو بالمعلم للبحث عن مصادر المعرفة.

ج- المقرر أو المسجل:

وهو الذي يسجل قرارات المجموعة ويتابع دور كل واحد منها ويقوم بتحرير التقرير النهائي عن الموضوع.

د- المراقب :

ويرصد التعاون بين أفراد المجموعة ويقوم بتعزيز وتشجيع اسهامات الأفراد والوقوف على مدى تجاوب وتفاعل أفراد المجموعة واحترامهم لبعضهم البعض[15].

7 : أهمية طريقة التدريس وأثرها في التفكير الإبداعي

هناك من يقلل من أهمية طريقة التدريس إذا تحققت الأهداف، وهناك من يرفض هذا المنطلق، ويعتبر أن تحقيق الأهداف لا ينفصل عن الطريقة فالطريقة السليمة تحقق أهداف سليمة وبالعكس.

إن أصحاب الرأي الأول يستخدمون أسلوب الضغط والقهر والترهيب في إعطاء المعلومات، ويستخدمون نظرية (س) أو نظرية العصا، وترى هذه النظرية أن لدى الإنسان كراهية نظرية للعمل وبسبب هذه الخاصية الإنسانية فإنه ينبغي إجبار الأشخاص على العمل، وضبطهم وتوجيههم وتهديدهم بالعقاب حتى يبذلوا الجهد المناسب لتحقيق الأهداف المطلوبة. أما الذين ينطلقون من مبادئ النظرية التي ترى بأن الضبط الخارجي والتهديد بالعقاب ليستا الوسيلتين الوحيدتين لإثارة الجهود لتحقيق الأهداف المطلوبة فالإنسان سوف يوجه ذاته ويضبط نفسه في خدمة الأهداف التي يلتزم بها.

إن معرفة المعلم الواسعة بطريقة التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرته على استخدامها، تساعد بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم شيقة وممتعة للطلبة، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم، ورغباتهم، وتطلعاته المستقبلية[15].

8 : طريقة التعلم التعاوني والتفكير الابداعي

بدأ اهتمام التربويين بالتعلم التعاوني في الستينات من القرن العشرين بفضل جهود بعض العلماء مثل ديوي وككلبا تريك، وذلك لتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية وذلك من خلال انطوائه تحت مجموعة صغيرة أو مجموعة كبيرة وذلك بهدف حصوله على المعلومات والمعرفة العلمية وكذلك مشاركته الفعالة والإيجابية في عملية التعلم وإنجاح تلك العملية .

ويعني التعلم التعاوني تقسيم طلبة الفصل إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين2-6 أفراد وتعطي كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة (واجبا تعليميا) ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كلف به ، وتتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها إلى كافة التلاميذ.

ويختلف تشكيل المجموعة باختلاف المعايير التي يحددها المعلم كما يعتمد تشكيل المجموعة على الأهداف أو المحتوى الدراسي، فقد يشكل المعلم مجموعة العمل التعاوني المتجانسة أو المجموعة العمل التعاوني غير المتجانسة، فمجموعة العمل غير المتجانسة هي مجموعة العمل التي يختلف فيها الأفراد في القدرة المعرفية والمهارية والميول والرغبات ، أما مجموعة العمل المتجانسة فهي المجموعة التي تضم أفراد متماثلين تقريبا في المستوى المعرفي والمهاري والميول والرغبات[15].

9 : دور التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي

يعد التعلم التعاوني من الطرق التي تسعى لتنظيم عمل الجماعة، بهدف تعزيز التعلم، وتنمية التحصيل الدراسي، من خلال تنظيم بنائي دقيق لكيفية تعامل المتعلم مع غيره من المتعلمين، بهدف تنمية كل من التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية معاً، وفيه تتكون المجموعة التعاونية من (2-6) أفراد، عادة ما يكونون غير متجانسين في قدراتهم التحصيلية، ويوكل للمجموعة مهمة تعليمية، ويكون للمجموعة أهداف جماعية تسعى لتحقيقها من خلال ممارستها لتلك المهمة، ويتشارك أفراد كل مجموعة معاً في ممارسة المهمة محل التكليف من خلال التفاعل المباشر فيما بينهم أي من خلال المناقشة، وتبادل الخبرات، وتقديم العون، والتغذية الراجعة لبعضهم، إلى غير ذلك من صور التفاعل، ويعمل كل فرد في المجموعة بهمة وحماس لأنه ليس مسؤولاً عن نجاحه فقط في تعلم المهمة، وإنما مسؤول عن نجاح المجموعة ككل، ويتم تقييم أداء الفرد الواحد في الصف، وما يتلقاه من تعزيز لا يعتمد عادة على أدائه الفردي فقط بل يعتمد أيضاً على أداء مجموعته[15].

10: العوامل المساعدة على نجاح التعلم التعاوني

أوردت الأدبيات عدد من العوامل المعينة على إنجاح التعلم التعاوني ويمكن إيجاز بعض من تلك العوامل فيما يلي:

- المناخ الصفي المناسب حيث أن التعلم التعاوني يتطلب اهتمام الطلاب وانضباطهم واستشعارهم للمسؤولية حتى يمكنهم العمل والبحث والنقاش بشكل دقيق.

– العدد المناسب للتعاون ينبغي أن لا يكون يحد من تفاعلهم ولا كبير يفقدهم الانضباط كما ينبغي أن تكون مساحة الفصل مناسبة لتحرك المجموعات ونقاشها.

– الطمأنينة وعدم الشعور بالرقابة المحددة من التفكير والنقاش، إذ لا يمكن أن يسود نقاش جاد وصادق في ظل رقابة متعسفة وشعور بعدم الطمأنينة وهنا يتوقف دور المعلم أو قائد المجموعة في حض الفريق التعاوني على البحث وابداء الرأي والنقاش وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة في هذه الاستراتيجية.

– اختيار المحتوى العلمي المناسب على أن يكون من خلال مشاركة جميع أعضاء الفريق او من يكلفون لذلك تحت اشراف المعلم أو من ينيبه لذلك.

– تيسير الحصول على المعرفة بشكلها المناسب وفي وقتها المحدد وذلك إما من خلال قاعة مصادر التعلم الملحقة بالمدرسة أو من خلال المكتبات التي يمكن الوصول إليها بيسر وسهولة.

– تحديد قائد لكل مجموعة يكون بمثابة الموجه للمجموعة والمنسق بينها وبين معلم المادة او قد يكون أكثر من قائد وذلك لتلاقي التنافس بين أعضاء المجموعة.

– وضوح الأهداف بشكل يمكن أعضاء المجموعة من فهمها والعمل على تحقيقها.

– المرونة إذ ينبغي ان تكون خطة عمل المجموعة مرنة بالشكل الذي يمكن المجموعة من اتخاذ قرارات بديلة عند مواجهة ما يعيقهم عن التقدم او الاستفادة[15].

11– أهمية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي في ظل النظريات المفسرة للعلاقة التي تربط بينهما:

11–1– نظرية جانيه:

أ– توظيف نظرية جانيه في التعلم التعاوني:

أوجه التوافق بين نظرة جانيه في التعليم والتعلم التعاوني فجاء عنهم أن نظرية التعلم الهرمي جملة من الاستراتيجيات التعليمية يمكن تطبيقها في التعلم التعاوني من خلال التطبيقات التربوية التالية:

1– تقوم النظرية على شد انتباه المتعلم وتوجيهه إلى المهمة التعليمية، وهذا ما يحرص عليه التعلم التعاوني، عند إعلان المعلم عن موضوع الدرس.

2– تعمل النظرية على تقسيم التعلم إلى مهمات تعليمية، وهذا المبدأ مهم في التعلم التعاوني حيث يتم توزيع المهام على المجموعات، وكذلك على الطلبة داخل المجموعات، مع م رعاة الفروق الفردية.

3– تقوم النظرية على توضيح الأهداف للمتعلمين قبل البدء بالتعلم، وهذا ما يؤكد عليه التعلم التعاوني، حيث يقوم المعلم بإعلان الأهداف، أو استنتاج أهداف الدرس من مجموعات التعلم.

4– تستند النظرية على التقويم التكويني، واخبار المتعلم بنتائج التعلم أولَ بأول، وهذا ما يتلقاه المتعلمون من زملائهم في المجموعات، حيث يتم تقويمهم وتصحيح أخطائهم.

5– تقوم النظرية على حفز المتعلمين على التعلم، والتعلم التعاوني يؤكد هذا المبدأ حيث يتلقى الطلبة التعزيز من الزملاء في المجموعات، وهناك تعزيز جماعي للمجموعة المتميزة.

6- تشير النظرية إلى إنغماس المتعلمين في عملية التعلم، وهذا ما يحدث تماما في التعلم التعاوني الفعال حيث ينصهر المجموع في عملية التعليم ويشاركون فيه.

7- تؤكد النظرية على تقديم التوجيه في أثناء عملية التعلم، وهذا ما يتلقاه المتعلمون من أعضاء المجموعات عند قيامهم بعرض المهام الموكلة إليهم.

8- تشير النظرية إلى ضمان انتقال أثر التعلم، وهذا ما يحدث بين مجموعات التعلم، في نهاية الموقف التعليمي وخلال عمل المجموعة بشكل فردي.

9- تؤكد النظرية على فهم المادة التعليمية من قبل جميع المتعلمين، وهذا مبدأ مهم يقوم عليه التعلم التعاوني حيث يحرص على تعليم الجميع.

ب- مخارج التعلم حسب نظرية جانيه في التعلم الهرمي :

هناك خمس مخارج للتعلم عند جانييه وهي:

1- المعلومات اللفظية: إن المقدرة التي تقدم في هذا المجال هو الحقائق ومتن معرفي منظم، ففي تعلم التسمية مثلا يعطي المتعلم استجابة لفظية ملائمة مثل اسم يطلق على شئ، أما في تعلم الحقائق فإن العلاقة بين أشياء أو أحداث يمكن أن تظهر في صورة صياغة شفهية أو كتابية.

2- مهارات عقلية: هي تنظيم العمليات الداخلية للمتعلمين المصاحبة للتعلم مثل التذكر والتفكير وتوجيه التفكير لدى الفرد، لإيجاد طريقة حل منطقية للمشكلات، وتتوقف هذه الاستراتيجية على مهارات الذكاء وعلى العوامل الخارجية مثل اللغة والأرقام، كما أن استراتيجية التفكير تشمل بحث في الذاكرة وفيها عمليات معرفية ومعالجة للمعلومات .

3- المهارات الحركية: الملامح المميزة للمهارات الحركية تكمن في أنها تتطور تحت ظروف التدريب والممارسة وتتطلب إعادة الحركات الأساسية، مع وجود التغذية الراجعة من البيئة المحيطة، وهذه تؤدي إلى تحديد منبهات حسية حركية، التي تشير إلى وجود إشارات للأختلافات بين الأداءات الدقيقة وغير الدقيقة.

4- الاتجاه: الميل أو الإستعداد للأفعال السلبية أو الإيجابية نحو الأشخاص والأشياء والأحداث.

5- استراتيجيات معرفية: عمليات ضابطة تنفيذية تحكم تفكير وتذكر المتعلم[15].

11-2- نظرية الذكاءات المتعددة:

أظهرت بحوث الدماغ الحديثة أن الأفكار القديمة عن الذكاء لم تعد صالحة الآن، فالذكاء ليس سمة عامة يمتلكها الشخص، فيكون ذكيا أو غير ذكي، كما أن الذكاء ليس سمة ثابتة حددت لنا عبر الوراثة، فنحن نمتلك أنواع مختلفة ومتفاوتة من الذكاء كما أن البيئة الغنية، والإرادة يمكن أن تقوي الذكاء .

وقد توصل "جاردنر" لنظريته من خلال إجراء العديد من الأبحاث الطبية على المخ البشري، وملاحظة العديد من المرضى الذين يصابون بتلف في جزء من المخ، ودراسة ما يتبقى لدى هؤلاء من قدرات،

وقد إعتمد في صياغة نظريته على عاملين أساسيين، هما:

1- المعلومات الثابتة عن تنمية المهارات المختلفة للأطفال العاديين.

2- طريقة فقدان هذه المهارات نتيجة لإصابات المخ.

وقد عرف "جاردنر" ثمانية أنواع أساسية من الذكاءات وهي على النحو التالي:

1- الذكاء اللغوي اللفظي: ويظهر في قدرة الفرد على التعامل مع الألفاظ والمعاني والكلمات.

2- الذكاء المنطقي الرقمي: ويظهر في قدرة الفرد على إستخدام الأرقام أو السلوك المنطقي، وتزدهر في سن المراهقة وتستمر حتى سن الأربعين.

3- الذكاء المكاني البصري: ويظهر في القدرة على ملاحظة العالم الخارجي بدقة وتحويله إلى مركبات حسية، يظهر هذا الذكاء مبكرا ويزدهر من سن 09 إلى 15.

4- الذكاء الجسمي الحركي: ويظهر في القدرة على ضبط الحركات ومسك الأشياء بدقة والتعبير الجسمي عن السلوك، وتبدأ في الطفولة المبكرة وتستمر في النشاط حتى الأربعين.

5- الذكاء الإيقاعي: ويظهر في الإهتمام باللحن.

6- الذكاء الاجتماعي: ويظهر في القدرة على الإحساس بالأخ رين، واقامة علاقات سليمة معهم.

7- الذكاء الذاتي الداخلي: ويظهر هذا الذكاء في القدرة على فهم الإنسان لمشاعره الداخلية، والقدرة على ضبطها والتحكم بها ومظهره فهم الذات.

8- الذكاء البيئي الطبيعي: ويظهر في الإهتمام بالكائنات الحية وغير الحية المحيطة بنا، والقدرة على التعامل مع البيئة بإحترام[15].

12: ايجابيات التعلم التعاوني

- انه ينمي في الطالب روح الجماعة والتعاون مع غيره من الأفراد ويعد هذا من المميزات الهامة وخاصة في عصرنا الحاضر الذي يستوجب التكاتف والتعاون لتحقيق العديد من الأهداف المشتركة والتي لا يمكن تحقيقها بشكل فردي.

- إمكانية تطبيقه لمختلف المقررات الدراسية وجميع المراحل الدراسية كما أنه يعزز فهم واتقان الطلاب لما يتم نقاشه من محتوى علمي.

- تنمية الدافعية عند التلاميذ للتفكير والاطلاع والبحث حيث ان العمل الجماعي يحفز التلاميذ على العمل الجاد والمثابرة حرصا على مماثلة أقرانهم ورغبة في تأكيد ذواتهم وأنهم فاعلين كغيرهم.

- التطبيق العملي لأسلوب حل المشكلات وذلك من خلال ما يعرضه المعلم من إشكاليات ويدفعهم للتوصل الى إيجاد حلول مناسبة لها.

- يشجع الطلاب بطئ التعلم على الانخراط مع أقرانهم للمشاركة في مختلف المناشط التعليمية، كما ينمي فيهم المسؤولية الفردية والجماعية.

- المشاركة الفاعلة في المناقشات الجماعية بشكل جاد ومفيد، كما يكسبهم أدب الحوار مع الآخر بشكل عملي خاصة إذا تم من خلال إشراف فاعل من قبل معلم المادة.

- التخلص من التوترات الشخصية عند الإلقاء وذلك لمحدودية العدد وأنهم من الأقران وهذا ما لا يتحقق إذا تم النقاش بين المعلم والطالب بشكل مباشر داخل الفصل أو خارجه.

- يوفر الوقت والجهد والمال المبذول وذلك لما يحققه من عوائد ايجابية عند مقارنته بالعديد من الأساليب أو الإستراتيجيات الأخرى[15].

13: معوقات التعلم التعاوني

تتلخص معوقات التعلم التعاوني فيما يلي:

- عدم وضوح الاهداف والعناصر التي تجعل عمل المجموعات عملا ناجحا.
- تعدد أنماط العزلة المعتادة وعدم الرغبة في التجديد والتطوير والبقاء على التقليد القديم المتبع.
- يحتاج التعلم التعاوني الى جهد كبير وعمل مضاعف وفي بعض الأحيان إلى ميزانيات مالية ومعدات محددة.
- إهمال المعلم سلسلة الإرشادات والتوجيهات المتبعة نحو طلابه.
- عدم توفر البيئة التعليمية المناسبة من موقع ومكان ومناخ تعليمي.
- عدم شمولية الخطة التعليمية على فترات وأزمنة مناسبة لتطبيق التعلم التعاوني للمجموعات.
- عدم القيام بالتقويم الصحيح وعدم إدراك أهمية التغذية الراجعة في التعلم التعاوني[15].

التوصيات:

في ضوء نتيجة البحث وهي أن طريقة التعلم التعاوني كان لها أثر في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة مرحلة التعليم الابتدائي، بالمقارنة مع الطريقة التقليدية فإن البحث يوصي معلمي مرحلة التعليم الابتدائي باستثمار هذه النتيجة والتدريس بطريقة التعلم التعاوني، كما يوصي المعلمين بالحرص على توفير التكافؤ في التفاعل الاجتماعي بين الطلبة في التدريس بهذه الطريقة وبالنشاطات المماثلة في طرق التدريس الأخرى التي تشابهها في ظروفها وأجوائها التعلمية لما يفترض من دور لهذه الطرق التدريسية في الإنجازات الإبداعية للطلاب والطالبات، علماً بأن البحث وفر وصفاً لإجراءات ومراحل للتدريس بهذه الطريقة التعاونية التي يمكن لهم محاكاتها. ويوصي الباحث المشرفين التربويين لمعلمي التاريخ بالإحاطة بإجراءات ومراحل التعلم التعاوني وتدريب معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الابتدائي على التدريس وفق هذه الطريقة. كما يوصي مصمم المناهج التعليمية بجعل الإبداع مظهراً لمختلف عناصر المنهج من أهداف وأساليب تدريس وتقويم، ويوصي البحث بمزيد من البحث للإبداع لطلبة صفوف مختلفة في مجال جغرافي أوسع.

الهوامش:

[15] سلطان، فهيد المطيري (2017). فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية. مجلة كلية التربية. العدد173. 605-621.

[15] العمري، عمر حسين (2012). فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي. مجلة جامعة دمشق. المجلد28، العدد الأول.268-285.

[15] عبد الواحد، سليمان (2011). سيكولوجية الفئات الخاصة . القاهرة، مصر. مؤسسة طيبة للنشر. ص 300.

[15] دبرا سو، فطيمة (2009). دور المعلم في اكتشاف ورعاية الطفل الموهوب ،مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية .العدد 4. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر. 04-20.

[15] دبراسو، فطيمة (2009). مرجع سبق ذكره.

[15] براهمي، براهيم (2017). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد 30.227-241.

[15] العنزي، خلف بن قليل (2007). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعيا في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. السعودية. ص 60-61.

[15] الخفاجي، عدنان عبد طلاك (2008). أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في قواعد اللغة العربية. كلية التربية للبنات. العدد 08. 174-189.

[15] جاسم العلي، عائشة (2014). التعلم التعاوني. (محاضرة غير منشورة). ص 29.

[15] الماحي، عمر(2017). استراتيجية التعلم التعاوني ومدى فاعليتها في ادارة الصف وزيادة التحصيل الدراسي. رسالة التدريب.العدد31.02-50.

[15] الماحي، عمر (2017). مرجع سبق ذكره.

[15] بولسنان، فريدة (2011). طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتمدرس. ورقة قدمت في ملتقى التكوين بالكفايات بالتربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.545-559.

[15] بولسنان، فريدة (2011). مرجع سبق ذكره.

[15] ابراهيم محمد عرقاوي، ايناس (2008). أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية بنابلس. فلسطين. ص 36-37.

[15] بن حسين فرج، عبد اللطيف (2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص 30.

[15] بن عمارة، مراد. (2018). اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الابداعي العان والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية. أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر. 74-75

[15] ذوقان عبيدات، و سهيلة أبو السميد (2009). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين . دليل المعلم و المشرف التربوي . ط 2 . عمان ديبونو للطباعة والنشر. الأردن. ص 88-89.

[15] بن حسين، فرج (2005).مرجع سبق ذكره.

[15] جاسم العلي، عائشة (2014). مرجع سبق ذكره.

العلاقة بين الأسرة والمدرسة والتواصل بينهما

د. مسعي أحمد محمد، جامعة حمة لخضر، الجزائر

abouhadjer01@gmail.com

أ.غربي خالد، جامعة العربي تبسي، الجزائر

Gherbi.or.khaled6@gmail.com

الملخص :

تستهدف هذه الورقة البحثية إلقاء الضوء على مركب حيوي الذي يربط الأسرة بالمدرسة ويمتن العلاقة بينهما، ألا وهو التواصل الفعال بينهما من حيث أن الحوار من أهم أدبيات التواصل الفكري و الثقافي والاجتماعي والاقتصادي التي تتطلبها الحياة في مجتمعنا المعاصر، وكون التواصل هو الميكانيزم الذي توجد وتتطور بواسطته العلاقات الإنسانية بالإضافة إلى ذلك تحاول الورقة تحسيس كل من المدرسة والأسرة بأهمية التواصل من أجل بناء علاقة مستمرة من خلال عدة آليات واستراتيجيات.

الكلمات المفتاحية : العلاقة بين الأسرة والمدرسة، التواصل

Abstract :

This paper aims to sled light on a vital compound that connect the family with the school and strengthens the relationship between them, which is effective communication between them in that dialogue is one of the most important intellectual, cultural, social and economic communication required by life in our contemporary society, and the fact that communication is the mechanism through which there exists and develops Human Relations In addition, the paper attempts to sensitize both school and family to the importance of communication in order to build a continuous relationship through several mechanisms and strategies.

Key words: The relationship between family and school - communication.

مقدمة :

إن المسؤولية الملقات على عاتق المدرسة من تنشئة اجتماعية بدرجة الأولى ومن رسالة تربوية وتعليمية وفي ظل التطور والتغير المستمر الذي يشهده العالم على مختلفة الأصعدة، جعل من المدرسة عاجزة على أداء هذه الرسالة على الوجه المطلوب منها ما لم يتم التعاون بينها وبين الأسرة من خلال مسؤولية كل منهما في تربية النشيء.

ومن منطلق هذه المسؤولية المشتركة يتحتم عليهما توطيد العلاقة بينهما، من خلال التواصل الفعال بين الأسرة والمدرسة والذي يعد من أهم الدعائم في ربط الصلة بينهما، وفي الوقت نفسه يساهم في مساعدتهما في تحقيق أهدفهما في تربية النشيء.

ومن جهة أخرى فإن المحصلة السلبية الناتجة عن عدم التعاون والتواصل بينهما تنعكس سلبا على التلميذ والمدرسة والمجتمع،وفي هذا الصدد نحاول في هذا البحث تسليط الضوء على فوائد التواصل بين الأسرة والمدرسة وأهم عوائقه، وإمكانية تفعيله ؟

أولا: مفاهيم الدراسة :

1-الأسرة: عرفها "بوجاردوس" الأسرة بأنها: جماعة اجتماعية صغيرة تتكون عادة من الأب والأم واحد أو أكثر من الأطفال، يتبادلون الحب ويتقاسمون المسؤولية وتقوم بتربية الأطفال، حتى تمكنهم من القيام بتوجيههم وضبطهم، ليصبحوا أشخاصا يتصرفون بطريقة اجتماعية.[1]

كما عرفها رابح تركي بأنها: الخلية الأساسية التي يقوم عليها كيان أي مجتمع من المجتمعات لأنها البيئة الطبيعية الأولى التي يولد فيها الطفل وينمو ويكبر حتى يدرك شؤون الحياة ويشق طريقه فيها.[2]

2-المدرسة: يعرفها أحمد علي : مؤسسة اجتماعية تربوية أنشأها المجتمع عن قصد، لتنشئة الأجيال وتربيتهم بما يجعلهم أعضاء مندمجين في ثقافة مجتمعهم، قادرين على الانخراط في مناشط المجتمع، وتبني قضاياه وهمومه.[3]

وتعرف أيضا بأنها : مؤسسة اجتماعية تشرف على عملية التنشئة الاجتماعية، تسمح عن طريق علاقتها التكاملية مع الأسرة بإدماج التلاميذ في المجتمع لتلقينهم القيم والمعايير والمبادئ الكبرى، بالإضافة إلى تزويدهم بأنماط السلوك المقبولة اجتماعيا.[4]

3–العلاقة بين الأسرة والمدرسة: هي تلك الرابطة بين الأسرة والمدرسة المبنية على مجموعة من الأهداف المشتركة التي يستوجب تحقيقها وجود قدرا من التواصل والتعاون والتكامل بين أطراف هذه العلاقة.[5]

4–التواصل: جاء في تعريف التواصل :هو علاقة متبادلة بين طرفين أو انفتاح الذات على الآخرين.

كما عرف التواصل بأنه: الحوار الذي يشير دوسوسير Dessousure إلى صورته بالدال، مفهوم يحيل على التشارك والتفاعل والتبادل.[6]

ويعرفه " يعقوب نشوان " بأنه وسيلة نقل المعلومات والقيم والاتجاهات و وجهات النظر ويهدف هذا الاتصال الذي يشكل المدير أحد طرفيه بينما يشكل المعلمون أو المرؤوسون أو التلاميذ أو أولياء الأمور أو غيرهم مجتمعين أو متفرقين الطرف الآخر، إلى إيجاد نوع من التفاهم والتناغم بين الطرفين وإلى التأثير على سلوكهم الوظيفي وتوجيه جهودهم في الآداء.[7]

ثانيا العلاقة بين الأسرة والمدرسة:

إن الاهتمام بموضوع العلاقة بين الأسرة والمدرسة ظهر تاريخيا عندما دعا المفكر والمربي (جون ديوي) المربين منذ عام 1915 إلى الاهتمام بثلاثة أمور أساسية لتربية النشىء وهي[8]:

–تعاون البيت والمدرسة على التربية و التوجيه.

–التوفيق بين أعمال الطفل الاجتماعية وبين أعمال المدرسة.

–وجوب إحكام الرابطة بين المدرسة والأعمال الإنتاجية في البيئة.

وعليه فعلاقة الأسرة بالمدرسة يجب أن ترتكز على مبادئ التواصل والتفاعل المتبادل والشراكة الفعالة والحقيقة والتكاملية، حيث ينبغي أن تكون هذه الشراكة على أساس من التفاهم والتعاون بهدف الارتقاء بمستوى الأبناء التعليمي والتربوي وتحسين وتفعيل حياتهم المدرسية، وهذا لا يتأتى إلا إدراك كلا الطرفين الأسرة والمدرسة لأهمية كل منهما في العملية التربوية والتعليمية والحياة أو التطبيق والممارسة.

ومن هنا فالتفاعل بين البيت والمدرسة ضرورة ملحة تطلبها مصلحة الأطفال، ذلك أن الأسرة والمدرسة هما المسؤولان الرئيسيان على تربية الطفل، و أن دور كل منهما يكمل الآخر.

2–1 المرتكزات التربوية للتعاون بين الأسرة والمدرسة:

يثمر التعاون ما بين الأسرة و المدرسة حين يرتكز على الأسس التربوية التالية[9]:

أ-التعاون من أجل تحقيق الأهداف التربوية عن طريق تنسيق الوسائل التربوية في ضوء التفاهم والاتفاق والتحديد الواضح للأهداف التربوية في إطارها الشامل.

ب-التعاون من أجل تحقيق النمو المتكامل حيث تسعى كل من المؤسستين إلى تحقيق نماء الطفل وازدهاره.

جـ-التعاون من أجل القضاء على الصراع غالبا ما يكون الطفل ضحية للصراع الناتج عن تصادم بين وجهات النظر والحكم على الأمور التعليمية بين الأسرة والمدرسة، ومنه ينبغي أن يكون هناك تناسقا في الأمور بينهما، وتجنب الحيرة والصراع الذي يعيشه الطفل، وتؤثر في مساره التعليمي و في تكوين شخصيته.

د-التعاون من أجل تقليل الفاقد التعليمي حيث ينشأ في كثير من الأحيان نتيجة عوامل أسرية أو اجتماعية أو اقتصادية أو مدرسية، أو غيرها مما يحتم على الأسرة والمدرسة التعاون من اجل تقليله.

هـ-التعاون من أجل التكيف مع التغير حيث تكون العلاقة بين الأسرة والمدرسة و من خلال التعاون ضرورية لتقريب وجهات النظر، وتحديد اتجاه موحد واتخاذ مواقف متشابهة اتجاه التغير خاصة التغير الثقافي في هذا العصر.

2-2مظاهر العلاقة بين الأسرة والمدرسة:

لقد احتلت العلاقة بين الأسرة والمدرسة في العملية التعليمية والحياة المدرسية قدرا كبيرا من الأهمية في كل النظم التعليمية على مستوى العالم، والتي صارت تشجع أولياء الأمور على مزيد من الانخراط في عملية تعليم أبنائهم، حيث أصبح ينظر إلى تلك العلاقة على أنها تمثل أهمية كبيرة ومن أهم عوامل نجاح الحياة المدرسية لما لها من فوائد عديدة.

ولقد أثبتت العديد من الدراسات بأن هناك الكثير من المشاكل التي تواجه العملية التعليمية داخل المدرسة، قد تكون الحلول اللازمة لها تقع خارجها، ولذلك فقد أنشأت مجالس الآباء والمعلمين والمجالس المدرسية، بدافع إيجاد قنوات اتصال دائمة بين الأسرة والمدرسة، وهناك الكثير من الأنشطة المدرسية داخل الحياة المدرسية التي يمكن لأولياء الأمور المشاركة فيها، من أجل توثيق الصلة فيما بينهما.

هذا وتتجلى مظاهر العلاقة بين الأسرة والمدرسة في اللقاءات بين الآباء والمعلمين من خلال المجالات[10]:

-تبادل الزيارات ما بين الآباء والمعلمين ويقابله إقامة تواصل فعال بين الأسرة والمدرسة.

-مجلس الآباء ويقابله عندنا جمعية أولياء التلاميذ.

-تكوين المجالس الاستشارية.

وفي هذا الإطار وجد Lyon ومعاونيه عام 1982عدة مظاهر للعلاقة بين الأسرة والمدرسة ومن أهمها[11]:

-الاتصال بين الأسرة والمدرسة والواجب استهلاله من قبل المدرسة.

-الدعم المقدم من الأسرة في النشاطات والرحلات أو أية أمور مدرسية أخرى.

-مساعدة الأهل داخل الصف، أي مساعدة المعلمين.

-نشاطات الأهل التعليمية.

2-3 نماذج العلاقة بين الأسرة والمدرسة:

لقد مرت العلاقة بين الأسرة والمدرسة بعدة مراحل بدأت بانسحاب من الأسرة واعتماد كامل منها على المدرسة في قيامها بعملية تعليم أبنائها وتأهيلهم، باعتبار أن المدرسة هي المسؤول الأول و الأخير عن عملية تعليمهم، ولكن مع مرور الوقت بدأت النظرة إلى دور المدرسة تتغير، وبدأ الجميع يدرك أهمية مشاركة الأسرة للمدرسة في هذا الدور ومن هنا تطورت العلاقة بين الأسرة والمدرسة إلى نماذج الشراكة التي ينادي بها الكثيرون في الوقت الراهن.

ويتضح ذلك في النماذج الثلاثة التي ساقتها إحدى الباحثات توضيحا للعلاقة بين الأسرة والمدرسة ويمكن تلخيص تلك النماذج فيما يلي [12]:

-النموذج الوقائي : وهو نموذج كان شائعا بين الأسرة والمدرسة، حيث يستهدف خفض الصراع بين الآباء والمربين وستند على أن الأسرة تفوض المدرسة مسؤولية تعليم أبنائها، وأنها تضع في أعناق هيئة التدريس بالمدرسة المسؤولية عما يحققه الأبناء من نتائج، وأن المربين يقبلون التفويض بهذه المسؤولية وفي ظل ذلك يصبح اشتراك الأسرة في صنع القرار أو مشاركتها في حل مشكلة ما أمر غير سليم و تدخلا غير مقبول في وظائف المعلمين.

-نموذج انتقال المدرسة إلى البيت : يعترف هذا النموذج على النقيض من النموذج الوقائي بالتفاعل المستمر بين الأسرة والمدرسة وبالدور المهم الذي يقوم به الآباء في ترقية تحصيل أبنائهم، وذلك فإنهم يعاونون أبناءهم في بدء حياتهم المدرسية ويشجعونهم على النجاح في المدرسة وينقلون إليهم القيم والمهارات والاتجاهات التي يتمتع بها أولئك الذين ينجحون.

–نموذج إثراء المنهج : الهدف من هذا النموذج توسيع المنهج المدرسي من خلال دمج إسهامات الأسر فيه ويستند على افتراض أن لدى الأسرة خبرات قيمة يمكن أن تسهم بها، وأن التفاعل بين الآباء وهيئات المدرسة في تنفيذ المناهج من شأنه أن يوفر فرصا أفضل لتحقيق أهداف المدرسة ، كما يتيح الفرصة ليكون المنهج المدرسي أكثر تعبيرا عن آراء التعلم وقيمه وتاريخه وأنماطه لدى جميع المتعلمين على اختلافهم.

ثالثا التواصل بين الأسرة والمدرسة :

إن الاهتمام بموضوع العلاقة بين الأسرة والمدرسة يرجع إلى منتصف القرن التاسع عشر وهي الفترة التي بدأ فيها إنشاء رياض الأطفال، فقد كانت هذه المدارس الجديدة من أول عهدها معرفة معلم ومعلمة الفصل لبيت الطفل ووالديه وكانت زيارات المعلمين والمعلمات للبيوت وإنشاء أندية الأولياء من الأمور المتعارف عليها باعتبارها ضمن المهام التي تقوم بها أي روضة منظمة، ومع ذلك لم يكن لهذه التطورات أثر طيب في المدارس الابتدائية فغالبية الأولياء تصوروا أن هذه المدرسة تعرف عملها وأنه يجب أن تترك وشأنها للقيام به، فحتى أوائل القرن العشرين لم يكن هناك اهتمام بربط العلاقة بين الآباء والمعلمين.

لذلك فإن علاقة المدرسة بالأسرة يجب أن ترتكز على مبادئ التواصل والتفاعل المتبادل والشراكة الحقيقية والفعالة والتكاملية، حيث ينبغي أن تكون هذه الشراكة على أساس من التفاهم والتعاون، بهدف الارتقاء بمستوى الأبناء التعليمي والتربوي وتحسين وتفعيل حياتهم المدرسية، وهذا لا يتأتى إلا بادراك كلا الطرفين الأسرة والمدرسة لأهمية دور كل منهما في العملية التربوية والتعليمية والحياة المدرسية بصفة عامة مع استغلال وتسخير كل الطاقات والإمكانيات و الوسائل والسبل الكفيلة لتفعيل هذه العلاقة على مستوى التطبيق والممارسة.

3–1أشكال التواصل بين الأسرة والمدرسة:

إن مفهوم المدرسة في العصر الحديث يؤكد على أهمية العلاقات المتبادلة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، مما يوجب على المدرسة العمل على توثيق الصلة بالأسرة بكل إمكانياتها المتاحة ولا تقتصر أشكال التواصل على نوع واحد، وإنما يتعدى التواصل ويأخذ أشكالا متعددة تجسد هذا التفاعل ولكل وسيلة من الوسائل دورها المميز في عملية التواصل ولعل من أهمها ما يلي:

أ–زيارة الأولياء للمدرسة : يأخذ التعليم معنى جديدا ومظهرا تكامليا إذا ما وجدت علاقات ودية بين الآباء والمعلمين ويمكن للآباء المساهمة في نواحي النشاط المدرسي للفصل عندما يقومون بزيارة المدرسة ويحاطون علما به وبأهميته وغالبا ما تأخذ هذه المساهمة صورة المساعدة المباشرة مثل تنظيم الآباء رحلة بيداغوجية للتلاميذ وتستعين المدرسة في الاضطلاع

بوظيفتها بالدعم الذي يقدمه الأولياء مشاركة منهم في المجهود الذي تبذله المدرسة من أجل التلميذ، وتكون هذه المشاركة في إطار جمعيات أولياء التلاميذ.

وزيارة المدرسة بشكل دوري في بداية العام الدراسي وغيره ضرورية من أجل التعرف على أصدقاء ومعلمي التلميذ وهي تخلق في ذات الوقت علاقة حميمية بين الأولياء و الأبناء هامة في عملية تعلمهم، كما تساعد هذه الزيارات كل من الأسرة والمدرسة في رسم صورة واضحة عن الأبناء في المدرسة والبيت وملاحظة أية سلوكيات غير طبيعية تظهر عندهم، بالإضافة إلى ذلك تعتبر الزيارات الدورية من طرف الأولياء مرحلة استباقية وقائية لأي طارئ على سلوك التلميذ.

وعليه فإن تردد الأولياء على المدرسة ترجع إلى الرغبة في متابعة الأبناء خلال مشوارهم الدراسي سواء في الإقبال على معرفة النتائج المتحصل عليها قصد مساعدتهم إذا لوحظ التخلف في بعض المواد أو السعي للاحتكاك بالمدرسين قصد الإطلاع أكثر على مستوى أداءهم داخل القسم لتشجيعه إذا كان سليم الأداء ولتقويمه إذا لوحظ العكس، وذلك من أجل زيادة فرص نجاحه ولحمايته من الرسوب المدرسي.

كما أن تكرار الأولياء لزيارات يعكس بشكل واضح مدى الاهتمام بالمستقبل الدراسي للابن، حيث لا يدرك الكثير من الأولياء أهمية العلاقة بين المدرسة والأسرة وضرورة التواصل بينهما لما له من بالغ الأثر على حياتهم الدراسية، وبتعاون الأسرة والمدرسة يتحقق تكامل بنيوي يخدم مصلحة التلميذ من خلال التنسيق بين ضروب التأثير الصادرة عن كل من الأسرة والمدرسة الأمر الذي يتطلب توثيق الصلة بين الأولياء والمدرسة على أساس سليم.

ب– استدعاء الأولياء للحضور إلى المدرسة : إن المتصفح لواقع مدارسنا اليوم يلاحظ أن أغلب أولياء الأمور لا يتصلون بالمدرسة أو المعلم لسؤال والاستفسار عن أحوال أبنائهم إلا عند استدعائهم من طرف الإدارة أو في نهاية الفصل الدراسي للوقوف على النتائج، وهو ما يجعل المعلم يعاني من ضغوط بسبب افتقاره ليد العون في مهمته حيث ولي الأمر لا يعير اهتماما لطبيعة العملية التعليمية ككل ولجهوده خاصة، وهذا ما يكون للمعلم الضيق والتوتر والإحباط المولد للضغط المهني.

وفي هذا الصدد يذكر الخميسي أنه وفي إطار الاختلاف في فهم حدود المسؤوليات بين الولي والمعلم يحدث الصراع بينهما، مما يولد مشكلات للمعلم تزداد حينما تقف إدارة المدرسة إلى جانب وجهة نظر أولياء الأمور، مما يشعر المعلم بأنه لا يتمتع بمكانته المهنية الملائمة ولا يمارس أدواره ومهامه في حدود صلاحياته المهنية والشخصية[13].

كما يرجع جون سادلر هذه الصلات الوثيقة بين الأسرة والمدرسة إلى تقرير بلاون المعنون: (الأطفال ومدارسهم الابتدائية). وتقول باربارا دينهايم و مايكل نورثون أن أهمية هذا التقرير تكمن في حقيقة انه اقترح أفكار صالحة للتطبيق،

ويأتي في مقدمة هذه الأفكار تشجيع الاتصال بين الآباء والمعلمين ومجمل القول انه إذا كان الآباء في شتى الأماكن يدخلون الحياة المدرسية، فإن المعلمين يبذلون جهودا كبيرة لكسبهم إلى جوارهم وقد اقترح التقرير كحد أدنى لتعاون الآباء مع المعلمين، ترحيب المدرسة بالآباء واجتماعهم بالمعلمين، والأيام المفتوحة وتبادل المعلومات والتقارير المتبادلة عن الطفل واهتمامات الآباء، وعقد جلسات مسائية،وهذا هو الحد الأدنى المطبق فعلا.[14]

ويلعب مدير المدرسة دورا هاما في خلق التواصل بين الأسرة والمدرسة لفتح المجال أمامهم للتشاور والتحاور في كل القضايا التي لها علاقة بتمدرس أبنائهم ومتابعة مسارهم الدراسي ومحاولة المشاركة في علاج مشكلات التي قد تعترضهم أو لتعزيز نقاط القوة التي قد يلاحظها المعلم فيهم، ومن هنا يمكن القول أن على إدارة المدرسة أن تضمن عدة أمور تساعد على التواصل منها:

-تحديد رزنامة خاصة باستقبال الأولياء وفق مواعيد مضبوطة تبلغ للأولياء مسبق عن طريق التلاميذ.

-إعلام جميع المعلمين بهذه الرزنامة وحثهم على احترامها والاستعداد لها.

-توفير جو مناسب لمثل هذه اللقاءات الدورية من تحضير مادي ومعنوي لنجاح هذه اللقاءات.

جـ-اليوم المفتوح : شكل من أشكال التواصل بين الأسرة والمدرسة حيث تنظم المدرسة هذا اليوم في نهاية كل فصل دراسي، مع إعلام الأولياء بموعده وحثهم على الحضور، حيث يستقبلون من طرف المعلمين ويتم فيه التعرف على أهم الأنشطة المنجزة من طرف أبنائهم مع مناقشة مجمل القضايا المتعلقة بحياتهم المدرسية، كما يساعد على توفير فرص حوار موضوعي حول المسائل التي تخص مستقبل أبنائهم من الناحيتين العلمية والتربوية كما يساهم في حل بعض المشاكل التي يعاني منها التلاميذ سواء على مستوى البيت أو المدرسة.

د-تنظيم الأسبوع المدرسي: مواصلة لسلسلة الإصلاحات التربوية التي باشرتها وزارة التربية الوطنية وبغية ترقية الحياة المدرسية وفتح باب التواصل والتشارك مع جميع الفاعلين في الحقل التربوي، أدرجت ما يسمى بالأسبوع المدرسي والذي ينظم على مستوى كل المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها ويكون في نهاية السنة الدراسية حيث يخصص أسبوع لعرض أهم منجزات التلاميذ خلال الموسم الدراسي من نشاطات في جميع المجالات وبحضور الأولياء والشركاء.

هـ-جمعية أولياء التلاميذ: هذا المكون الحاضر الغائب في مدارسنا اليوم، فهو حاضر ورقيا وشكليا وغائب عمليا كهيئة فاعلة في الوسط المدرسي باعتبارها همزة وصل بين الأسرة والمدرسة وجسر تواصل بينهما لتمتين العلاقة وتيسير الرابطة، حيث أصبح وجودها فقط انصياعا للقانون الذي يفرض على المدرسة ضرورة تشكيلها.

فهي تعتبر النسق الثاني الذي يكمل أداء المدرسة كونها هيئة مساهمة في تنظيم الحياة المدرسية وتنشيطها وتفعيلها، وعلى اتصال دائم بالمدرسة لتقديم المساعدات اللازمة سواء كانت مادية أو معنوية لتدعيم العاملين داخل المدرسة بهدف تحسين الأداء وتحقيق الجودة في التعليم سواء كانت معرفية أو سلوكية. كما أنها تحقق جزء كبيرا من التعاون الذي تشيده بين البيت والمدرسة، فجمعية الآباء تنظيم تربوي ذو أهمية بالغة في تحقيق أهداف المنهج الذي له أثاره الفعالة في دعم عجلة التقدم إلى الأمام في ميدان التربية والتعليم، بشرط أن يحسن استثمار طاقاته الغير محدودة في إحداث تغير أفضل في تعميق العلاقة بين الأسرة والمدرسة وتوثيق الصلة البناءة بين البيت (المعهد الطبيعي)، والمدرسة (المعهد الصناعي) لتحقيق التعاون.

رابعا: معيقات التواصل بين الأسرة والمدرسة :

إن مفهوم الأسرة كشكل من أشكال التفاعل أنتابه الكثير من التغيير في الأدوار والوظائف خلافا لما كان متعارفا عليه في الماضي، مما انعكس على دورها ومهامها في العملية التربوية والتنشئة الأسرية بحيث أصبحت عاجزة عن تكريس المبادئ والقيم، وهو ما يشكل خطر على المسار التعليمي للأبناء وظهور مشاكل تربوية منها تدني التحصيل الدراسي والتسرب المدرسي واستفحال ظاهرة العنف المدرسي وغيرها من المشاكل التي يعاني منها النظام التربوي ،وهو ما أجبر الأسرة إلى اللجوء إلى المؤسسات التربوية الأخرى كالمدرسة التي هي بدورها أخذت تنحى منحا تعليميا فقط وأهملت الجانب التربوي ، وبدأت القيم الاجتماعية تتسم بالتمرد من قبل المتعلمين لغياب التواصل بين الأسرة والمدرسة.

ومن هذا المنطلق لابد أن يعاد النظر في تفعيل دور ومهمة الأسرة بهدف توثيق علاقتها مع المؤسسات التربوية والتعليمية الأخرى وعلى وجه الخصوص المدرسة، ووضع آليات إجرائية وعملية لكي تتمكن من أداء مهامها إزاء المجتمع ككل.

وبما أن العلاقة بين الأسرة والمدرسة أصبحت ضمنية لنجاح الجميع (المدرسة، التلميذ، الأسرة) وضع الحر تصورا واضحا لهذه العلاقة حتى يتحقق الهدف المرجو منها يقوم على العناصر التالية:[15]

-وجود عقد اجتماعي واضح بين المدرسة والأسرة يحدد الحقوق والواجبات لجميع الأطراف.

-وجود برنامج تفاعلي مستمر تساهم فيه الأسرة بشكل إيجابي في تعليم وتربية أبنائها في المدرسة.

-النظر إلى الأسرة كشريك وليس كزبون.

-ضرورة وجود برامج توعوية مستمرة للأسرة والمدرسة تهدف لتوثيق العلاقة بينهما وتطويرها.

-ضرورة وجود فريق عمل أو لجنة مشتركة بين الأسرة والمدرسة.

وفي هذا السياق يتفق المفكرين التربويين والباحثين على أهمية تواجد وانفتاح الأسرة على البيئة الاجتماعية والتربوية المحيطة بها، وتأثرها إيجابا أو سلبا، ويمكن أن نجمل القول بأنه العلاقة الايجابية بين المدرسة والأسرة تعتبر عاملا حاسما في رفع مستوى التحصيل العلمي للطالب وتحسين العملية التعليمية والتربوية في آن واحد، و أن هذه الفاعلية المشتركة بينهما تحقق الانسجام الحقيقي بين ما يتعلمه الدارس في البيئة المدرسية وبين ما يتعلمه في الأسرة، والتي محصلتها الأخيرة تنعكس على تحقيق أهداف المجتمع، الاقتصادية والاجتماعية وهي في نفس الوقت عملية بناء علاقة وثيقة بين المدرسة والأسرة كأحد مؤسسات المجتمع المحلي، من خلال ذلك يمكن أن يكون أحد مداخل الإصلاح التربوي الذي نسعى إليه اليوم.

الخاتمة:

إن ما تحيلنا إليه هذه الورقة البحثية أهمية التواصل بين الأسرة والمدرسة فكلما كان التواصل مستمرا تعمقت العلاقة بينهما و ازدادت مشاركة الأولياء في شؤون تمدرس الأبناء وحياتهم المدرسية وتوفرت فرص الحوار الموضوعي بينهم ويسهم في حل المشاكل التي يعاني منها التلاميذ سواء على مستوى المدرسة أو البيت وإيجاد حلول مناسبة لها، وعلى ضوء ذلك لا بد من البحث على الأساليب المناسبة التي تجعل كل من الأسرة والمدرسة تدرك أهمية هذه العلاقة وسبل تعزيزها من قبيل تكثيف الحملات التوعوية من طرف المدرسة لصالح الأسرة وكذلك استخدام قنوات اتصال جديدة خاصة مع التطور التكنولوجي .

الهوامش:

1-محمد عبد الفتاح محمد، ظواهر ومشكلات الأسرة والطفولة المعاصرة من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،2009،ص21.

2-رابح تركي ،أصول التربية والتعليم ،ديوان المطبوعات الجامعية،ط2،الجزائر،1990،ص168.

3-أحمد علي الحاج محمد، علم الاجتماع التربوي المعاصر، ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2012،ص141.

4-Anne Barré et Nicolas Sembel. Sociologie de l'education ,Paris Ed Nathan. Paris,1998,p11.

5-مسعي احمد محمد، العلاقة بين الأسرة والمدرسة وتفعيل الحياة المدرسية،رسالة دكتوراه، غير منشورة، تخصص علم اجتماع تربية،جامعة بسكرة،(2019/2018)،ص82.

6-عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، 2015،ص125.

7-محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة،ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع،رام الله،2001،ص179.

8-جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر،1978،ص10.

9-عبد الكريم غريب،سوسيولوجيا المدرسة،ط1، منشورات عالم المعرفة،2009،ص ص335-336 .

10-نفس المرجع،ص337 .

11-مسعي أحمد محمد، مرجع سابق، ص88.

12-مسعي احمد محمد، التواصل بين الأسرة والمدرسة وسيل تفعيله، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية،العدد25،مارس2018،ص65.

13-سلامة الخميسي، التربية والمدرسة والمعلم قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،2000،ص233.

14-أحمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم والتعلم،(النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة)،ط1،دار الفكر لعربي، القاهرة،2000،ص316.

15-بلقيس غالب الشرعي،دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي،دراسة تحليلية مقدمة لمؤتمر الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة،17-18أفريل2007،ص11.

د. صالح العقون: جامعة الشهيد حمه لخضر–الوادي

د. محمود الأبرش

بن بوعيشة حناشي . طالب دكتوراه – جامعة الوادي

الملخص:

يتأثر المسار التعليمي للتلميذ بمجموعة من العوامل منها ما هو ذاتي ومنها ما هو اجتماعي، و تعتبر الدافعية نحو التعلم من اهم العناصر التي على أساسها يتحدد مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ بين الجيد والضعيف.

ورغم أهمية الدافعية في تعلم التلميذ الا انها كذلك تتأثر بجملة من العوامل، وانطلاقا مما سبق ذكره تأتي مداخلتنا هذه للبحث في اهم العوامل التي تقف وراء ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم المدرسي.

Abstract

The student's educational path is affected by a number of factors, some of them are subjective and some that are social.

The motivation towards learning is considered one of the most important elements on the basis of which the student's educational achievement is determined between the good and the weak.

Despite the importance of the motivation in the learning of the student, it also affected by a set of factors. So our intervention in this research is the main factors that cause the weakness Pupils' motivation towards school learning

مقدمة:

تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية التي أوكل اليها المجتمع اعداد الناشئة وتكوينهم على أساس من التربية المقصودة والمنظمة وفقا لبرامج مخططة بما يسعى هذا المجتمع الى تحقيقه من اهداف وغايات.

وتتجه جملة الجهود المدرسية المبذولة من طرف الطواقم الإدارية والتربوية وكذلك من طرف التلاميذ الى تحقيق تكوين واعداد سليم للتلميذ بغية صناعة نموذج رجل الغد.

رغم المجهودات المبذولة والآمال الكبيرة وكذا الإمكانات الكبيرة المبذولة إلا أن المتفحص في واقع المدرسة اليوم يجد ان هذه الأخيرة تعاني جملة من المشكلات التي اثقلت كاهلها واثرت سلبا على أدائها لرسالتها على أكمل وجه.

ولعل ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم وتدني رغبتهم نحوه تعتبر من اهم المشكلات التي أصبحت تعانيها مدرسة اليوم، هذا الامر جعل المربين واولياء التلاميذ بل وحتى التلاميذ يستفسرون عن اهم العوامل الكامنة خلف هذه الظاهرة.

وعليه وانطلاقا مما سبق تأتي مداخلتنا هذه للبحث في هذا الموضوع ساعين الى الإجابة عن تساؤل رئيسي مفاده: ما هي اهم عوامل ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم المدرسي؟

تعريف الدافعية:

الدافعية هي تلك القوة الداخلية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية، أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص، الموضوعات، الأفكار والأدوات[1].

تعريف ضعف الدافعية نحو التعلم:

يعرّف انخفاض الدافعية للتعلم بأنه السلوك الذي يظهر فيه الطلاب شعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصّفية والمدرسية[2].

مظاهر ضعف الدافعية نحو التعلم عند التلميذ:

ان ضعف دافعية التلميذ نحو التعلم المدرسي يمكن ادراكها من خلال جملة من النقاط لعل أهمها:

- تشتت انتباه التلميذ.

-كثرة الغياب عن المدرسة.

- تدني المثابرة في الاستمرار في عمل الواجب والمهمات الموكلة له.

- اهمال الالتزام بالتعليمات وقوانين الصف الدراسي والمدرسة.

- كره المدرسة.

-الفشل والتأخر الدراسي.

-عدم الاهتمام كثيرا بالمكافات التي تقدم اليه. [3]

العوامل المؤدية الى ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم المدرسي:

تساهم جملة من العوامل في خفض دافعية التلاميذ نحو التعلم المدرسي، هذه العوامل التي قد تتباين من تلميذ الى اخر ومن بيئة اجتماعية الى أخرى الا انها في جملتها تسهم في خفض دافعيات التلميذ نحو التعلم المدرسي وعلى العموم يمكن ان نصنف اهم هذه العوامل كالاتي:

أولا: العوامل الذاتية: وهي عوامل تتعلق بالمتعلم في حد ذاته ونجد من اهمها:

-عدم توفر الاستعداد بالنسبة للمتعلم كصغر سنه او بطء نموه مقارنة بأقرانه او عدم توفر المفاهيم والخبرات القبلية لديه.

- شعور التلميذ بالضغط النفسي نتيجة القيود والقوانين المفروضة عليه من الخارج.

-عدم اشباع بعض الحاجات الأساسية. [4]

-معاناة الطفل من بعض الاضطرابات النفسية.

ثانيا: العوامل الاجتماعية والاقتصادية:

إن ميولات الفرد و رغباته غالبا ما تكون دافعا مشجعا للإنجاز و القيام بواجبات حياته بل و خلق التحديات التي تجعل من الفرد مقاوما للعراقيل و الصعوبات التي تواجهه في حياته وفي سبيل تحقيق اهدافه ، لكن في المراحل التعليمية تعتبر الدافعية اكثر اهمية فهي تجعل المتمدرس أكثر شغفا و اقبالا على الدراسة ، فبالرغم من ان الدافعية هي عامل نفسي بحت إلا أن لها اسباب و عوامل اجتماعية واقتصادية و ثقافية قد تزيد فيها أو تعمل مساهمة في تراجعها ، و بالتالي تراجع حدة الانجاز نحو الهدف المرجو من العملية التعليمية بصفة عامة.

1: العوامل الأسرية:

إن البيئة الاجتماعية التي ينشا فيها الأفراد لها تأثير بالغ الأهمية في حياتهم و نظرتهم للمستقبل وكيفية العيش و تحقيق الأهداف ، و قد يختلف هذا التأثير من مؤسسة تنشئة اجتماعية الى أخرى حسب احتكاك الافراد بها ، و يأتي على رأس هذه المؤسسات الاسرة فهي الحاضنة للفرد في بداية حياته ويتلقى من خلالها اول أبجديات العيش و التعامل مع المحيط الخارجي و بناء تصور عام للحياة ، فالوالدان هما عماد الأسرة النووية يمثلان نموذجا مثاليا بالنسبة للطفل ، و العلاقة السائدة بينها لها انعكاس مباشر على حياته ، فالمستوى التعليمي للأباء ، و موارد الرزق و السكن و توفر اساسيات العيش الكريم لها انعكاس مباشر على بناء شخصية الطفل و طموحاته .

إن العائلة هي محيط اجتماعي يحتك به الطفل ، و هي كما يقرر علماء التربية العامل الاساسي لبناء مستقبل سليم للطفل ، و تحقيق سعادته ، ذلك ان البيئة الاسرية بكل ظروفها و أحوالها ومشاكلها وعلاقة افرادها تؤثر في شخصية الطفل المستقبلية سلبيا او ايجابيا حيث ان تماسك الاسرة و استقرارها ماديا ومعنويا ، و ارتباط أفرادها بعضهم ببعض من شانه ان يساعد على نشأة الطفل نشأة سليمة متزنة فالطفل أو المراهق يتأثر بكل الذين يحيطون به و يعتبرهم مثلا و يحاكيهم و يتأثر بطبيعة العلاقات بين افراد الاسرة ، فالعلاقة بين الوالدين و العلاقة بين الاخوة و العلاقة بالمحيط حيث:

" توجد في الاسرة عدة ظروف اجتماعية محيطة بالأطفال قد يكون لها دور في التحصيل الدراسي لهم وهذه الظروف تشمل الجوانب المادية والبشرية والعلاقات القائمة بين جميع افراد الاسرة.

وتتمثل في الحالة المادية من حيث الدخل ومستوى الإنفاق، واشباع الحاجات والحالة العائلة بين الوالدين من حيث الاستمرارية في الزواج او الانفصال والطلاق، والمكانة المهنية للوالدين وحجم الاسرة وتنظيمها وظروف لسكن من حيث حجمه وموقعه، وعدد الغرف فيه، واسلوب التربية المعتمد في الاسرة.

لكن قد يواجه كيان الاسرة وبنائها مشاكل مختلفة تهدد استمرارية الاسرة واستقرارها وقد تنعكس اثارها على الابناء وتحصيلهم الدراسي، فالاستقرار الاسري معناه توفير جو من الدفء والحنان يخص الزوجين اولا ومن ثمة الابناء، ويشملهم بالرعاية والعطف والتوجيه والتنشئة، لذا فاختلال الاتزان في الاسرة، وانعدام الاستقرار يؤدي الى نتائج قد تنعكس آثارها على الابناء وتحصيلهم الدراسي "[5] .

ان استقرار الاسرة يجعلها تولي الاهتمام المستحق للأبناء، وتسعى جاهدة لإتاحة فرص النجاح لهم في كل الميادين التي يقبلون عليها، تعد المدرسة البدايات الاولى للطفل التي يواجه فيها العالم الخارجي بمفرده في خطوة للاعتماد على الذات، هنا يبرز دور الاسرة الايجابي الذي يفترض أن تقوم به لتعزيز دافعية الطفل نحو الدراسة وكسب الخبرات وتلقي المعارف وذلك بتقديم التحفيزات اللازمة التي تجعل الطفل يتوق الى التعلم ويندفع بجدية للدراسة.

ان حالة الاستقرار الاسري يفترض فيها وجود الابوين معا مع توفير أساسيات الحيات ودخل كريم لكن هناك عدة حالات يغيب فيها الاب كحالة الطلاق مثلا مما يحدث خللا في نظام الاسرة بسبب غياب دور الاب الرئيسي في الاسرة مما يؤثر على دافعيتهم نحو التعلم وبالتالي تحصيلهم الدراسي كما قد يحدث تشتت للأطفال بسبب اعادة الزواج بالنسبة للام مرة ثانية عند الترمل او الطلاق مما يعرض الاطفال للضغط النفسي بسبب الظروف العائلية التي يواجهونها فينحدر مستواهم وتحصيلهم الدراسي تدريجيا.

يعتبر المستوى الدراسي الذي يحظى به الاولياء عاملا مشجعا لدراسة ابنائهم لما يملكونه من مهارات قد تساعد أبنائهم في تعليمهم أو مساعدتهم ثم في انجاز واجباتهم ومنهم السبق في الكسب المعرفي مما يتيح لهم فرصة التميز على بقية التلاميذ وهذا من شأنه أن يعطي دافعا قويا للطفل نحو التعلم وزيادة التحصيل الدراسي.

إضافة الى ذلك قد تلعب الاسرة من دورا في خفض مستوى دافعية ابناءها للتعلم المدرسي من خلال النقاط الاتية:

التوقعات المنخفضة للوالدين:

فقد يقدر بعض الإباء أطفالهم تقديرا منخفضا ويستهزؤون بقدراتهم التحصيلية ونجد ان الوالدين في هذه الحالة لا يشجعون التلميذ على التحضير وبذل الجهد والأداء الجيد في الامتحانات نتيجة اعتقادهم بانه غير قادر على ذلك مما يفقد عزيمة التلميذ ولا يصبح لديه طموح[6] .

– ضعف الرقابة الوالدية لتمدرس الأبناء ولتحصيلهم الدراسي: ففما يؤسف له هنا ان تحقيق التلميذ لنتائج دراسية جيدة او ضعيفة يعتبر سواء في بعض الاسر اذ تغيب كل مظاهر التعزيز الإيجابي عند تحقيق النتائج الإيجابية كما تغيب مواقف الدعم عند غياب نتائج ضعيفة وهو ما من شانه ان يضعف دافعية التلميذ نحو التعلم المدرسي.

النبذ والنقد المتكرر للتلميذ فقد يحدث وان يوجه الوالدين عبارات النقد المتكرر لأبنائهم او التهكم عليهم والاستهزاء بضعف مستوياتهم التحصيلية او مقارنتهم بغيرهم من اخوتهم او زملائهم الذين

يحققون مستويا تعليمية جيدة واكيد ان مثل هذه سلوكيات توثر سلبا على دافعية التلميذ واقباله نحو الدراسة والتعليم.

– عدم توفير مناخ دراسي ملائم داخل الاسرة: و المقصود هنا هو غياب جو مناسب للمراجعة وإنجاز الواجبات فقد يجتهد الوالدان في توفير مختلف حاجيات أبنائهم من لباس لائق ولعب كثيرة ويغفلون عن توفير جو من الهدوء وتنظيم الوقت وبعض المستلزمات الدراسية البسيطة للدعم الدراسي.

وجود اضطرابات داخل الاسرة:

هذه الاضطرابات التي تكون ناتجة عن المشاكل بين الوالدين او طلاق الام، غياب الاب فباعتبار التلميذ كائن يتفاعل مع ما يدور حوله فان وجود مثل هذه المشكلات يؤثر سلبا على حالته النفسية وعلى دافعيته نحو التعلم والتي تضعف حتما نتيجة العوامل السالفة الذكر.

2: العوامل الاقتصادية المحفزة للدافعية نحو التعلم:

ان توفر مستلزمات الدراسة من ادوات وكتب و مصاريف النقل ضف الى ذلك متطلبات اللباس اللائق هذا من جهة ، لكن الطفل الذي لا يملك والديه سكن قد يضطر الى التنقل من سكن لآخر الامر الذي يجعله لا يشعر بالاستقرار مما قد يشتت ذهنه و يضعف تركيزه اثناء مزاولته للدراسة وتتهاوى دافعيته نحو التعلم ، و في مواقف اخرى قد ينشغل وراء البحث عن لقمة العيش ، فالفقر يجعل الاباء يعجزون عن تلبية متطلبات الاسرة مما يضطرهم الى الدفع بأبنائهم للعمل في سن مبكرة ، و تزداد هذه الظاهرة في حالات الحروب و الازمات الشديدة ، مما ينجر عنها مغادرة أعداد كبيرة من التلاميذ لمقاعد الدراسة حيث " ان المستوى الاقتصادي المنخفض من شانه ان يدفع الصغار للجنوح و الجريمة ، بالرغم من وجود اسر كبيرة لا يظهر الجنوح بين صغارها ، إلا أن الشخصية تتأثر في نموها و تبدد مشاكلها على المدى البعيد ، و من مظاهر التفكك الاسري

الطلاق و تعدد الزوجات و الاهمال و قسوة المعاملة لأولياء الامور بعدم تسجيل الاطفال في المدارس قصد توجيههم مباشرة لعالم الشغل لمساعدة الاسرة " [7]

ثالثا: العوامل المدرسية:

للمدرسة دور هام في تقوية أو اضعاف دافعية المتعلم للدراسة والتعلم، فالمدرسة أحيانا لا تلبي حاجات المتعلمين أو ميولهم الخاص، وقد لا يجدون في المدرسة ما يجذب انتباههم ويشدهم اليها مما يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم للتعلم.

1-اسباب تتعلق بالجو المدرسي:

- يعتمد جو المدرسة على مزيج من العوامل المرتبطة بالطاقم الاداري والتعليمي فإذا كانت الروح المعنوية للعاملين في المدرسة مرتفعة فإن جو المدرسة أقرب إلى الانجاز والتفاؤل.

- سوء التصميم المعماري للمدرسة يؤثر على نفسية المتعلم فإذا كانت مصممة بطريقة علمية لجذب المتعلمين ودفعهم لحب المدرسة والبقاء فيها أطول وقت ممكن يزيد من دافعيتهم للتعلم.

- اكتضاض الصفوف بالأعداد الكبيرة من المتعلمين وصغر حجم الاقسام من شأنه أن يؤثر سلبا على دافعية المتعلم.[8]

2- أسباب تتعلق بالمعلم:

ان التركيز الاساسي في العملية التعليمية يمثله المعلم "ان على المعلم تقبل طبيعة كونه نموذجا أخلاقيا معرفيا ونفسيا يحتذي به على مدار الساعة ويوميا.

ان النجاح في ذلك ليس سهلا ولا يمكن ان يتم عفويا دون ضوابط، كالثقة والاحترام المتبادل قاعدة اساسية في التعامل والحوار يجعل من هذه الوضعية التعليمية مريحة ومقبولة، ومن المجدي تحفيز

المتعلم وادماجه في مشاريع المساعدة، الوقاية والعلاج والسعي الى توفير جو الثقة والتفاهم داخل القسم الدراسية" [9].

فالمعلم بأخلاقه وسلوكه ومهاراته، يمكنه أن يكسب تلاميذه من علاقة التدريس والتواصل معهم وخلق مناخ يسوده الثقة والحب، حيث تتحول هذه العلاقة تدريجيا الى علاقة حب وتقدير لذات المعلم لتصبح حبا للمادة التي يدرسها، مما يولد لدي التلميذ دافعية محفزة للدراسة و التحصيل الدراسي، و لا تتوقف العوامل المحيطة بالتلميذ على المعلم و الاسرة بل تتعداها الى عدة عوامل اخرى من بينها العوامل الاقتصادية.

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمة وعمادا أساسيا من اعمدتها وفي هذا المقام فما يقوم به من نشاطات تربوية وتعليمية وانماط تصرف وسلوك لها علاقة مباشرة بدافعية التلميذ نحو التعلم والتعليم ويمكن ان نورد جملة علاقة المعلم بضعف دافعية التلميذ نحو التعلم المدرسي من خلال النقاط الاتية:

- جمود وجفاف في غرفة الصف سواء بالنسبة للمظهر العام أم بالنسبة لإدارة الصف

- جمود المعلم في الحصة وسلبيته وغياب التفاعل الحيوي بينه وبين المتعلمين.

- إهمال بعض المعلمين أساليب تعلم الطلبة المختلفة والمتباينة، وتعليمهم بأسلوب واحد فقط وهو ما ينبع مما يراه المعلم، وغالبا ما يكون أسلوب التلقين والحفظ (عدم مراعاة الفروق الفردية).

- استخدام الدرجات اسلوب لعقاب الطلبة مما يسبب تدني في درجاتهم وهذا ما يشعرهم بالظلم والتعسف في حقهم وقد يترتب عليه كره المتعلم للمعلم في حد ذاته وللمادة وللمدرسة بصفة عامة وهذا ما ينتج عنه تدني دافعيتهم للتعلم.

- استخدام أنواع قاسية من العقاب كالضرب الشديد.

- التركيز على الدرجات بدلا من الافكار واستفادة الطلاب.

– عدم اتباع المعلم اساليب تعليم وتعلم تثير تفكير الطلبة لحب استطلاعهم وانتاج افكار جديدة تخصهم والنبوغ والابداع في تحقيق ذواتهم.

– سيطرة المزاجية على تصرفات بعض المعلمين مع الطلبة كالقلق والعنف والغضب الغير المبرر والغير المفهوم بالنسبة للمتعلمين كأن يدخل المعلم مشاكله الشخصية اثناء سير الحصة.

– قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير الحيوية في الصف كشاشات العرض والاجهزة الالكترونية الحديثة.

– ان تدني المستوى العلمي للمعلم ونقص الخبرة لديه يؤثر سلبا على كفاءته التعليمية، ولا يمكن بطبيعة الحال تجاهل هذه الخبرة في مجال اهتمام المعلم بتعزيز دافعية المتعلمين.

– عدم مطابقة التخصص العلمي للمعلم مع المادة تعليمية.

– استهتار بعض المعلمين بالعملية التعليمية لأسباب متعددة.

– اهمال اساليب التعزيز والثواب التي تثير حماس المتعلمين وتشجعهم على التعلم.

– عدم اشراك المتعلمين في التخطيط لفعاليات الدرس من حيث اختيار وصياغة الاهداف والانشطة المناسبة والاساليب الملائمة.

– عدم اتاحة المجال امام المتعلمين بلعب الادوار خلال عملية التعلم بالإضافة الى عدم تشجيع العمل التعاوني من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم في مجموعات صغيرة.[10]

3– اسباب تتعلق بالمناهج والبرامج المستعملة:

من المؤكد أن عدم مسايرة المناهج والبرامج لأهداف التربية الحدثة وميول ورغبات واستعدادات المتعلمين، وكذا نقص وانعدام التوجيه يؤثر سلبا على دافعية المتعلمين ما ينعكس على تحصيله، فبقدر ما تكون البرامج والمناهج متماشية مع ميول المتعلمين ورغباتهم وقدراتهم بقدر ما يكون التحصيل الفيزيولوجي والنفسي والانفعالي للمتعلمين وان يكون متضمنا ومسايرا لتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

– طول المناهج التربوية وكثرة المواد التعليمية يضعف تركيز المتعلم واستعداده للدراسة.

– صعوبة المناهج الدراسية بحث انها لا تتناسب وقدرات المتعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية.[11].

خاتمة:

يعتبر انخفاض دافعية التلميذ نحو التعلم من اهم المشكلات التي تلقي بظلالها على كثير من التلاميذ وتنعكس لا محالة سلبا على المسار التعليمي والتحصيلي للمتعلم باعتبار الانسان كائن فيزيولوجي ونفسي وانفعالي في المقام الأول

وعليه فالحالة النفسية للتلميذ من اقبال عن الدراسة او احجام ومن رغبة الى عدم الرغبة ومن تعلق بالدراسة او نفور هي جلها عوامل تؤثر على تمدرس التلميذ ومستوياته التحصيلية.

ورغم تباين هذه الأسباب وتعددها من عوامل تتعلق بالمتعلم الى عوامل ذات طابع اجتماعي واقتصادي ثم عوامل ذات طابع مدرسي الا ان ما ينبغي الإشارة اليه ان هذه العوامل قد تتباين من تلميذ الى تلميذ ومن بيئة اجتماعية وتعليمية الى بيئة أخرى.

ان ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم من اهم التحديات التي تضاف الى مختلف المشكلات التي تعانيها المدرسة الامر الذي يستلزم ضرورة تضافر مختلف الجهود وتنسيقها وبخاصة من طرف المختصين من جهة وكذا المدرسة والاسرة.

المراجع:

[1]: حسن حسين زيتون: مهارات التدريس رؤية في تقنيات التدريس، عالم الكتب، ط1 القاهرة، 2001 ، ص ص 327 / 328.

[2] ثائر احمد غباري: الدافعية نحو التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن 2008 ص ص: 7،8.

[4]: المرجع السابق ،ص: 7.8.

[5] : زغينة نوال : الظروف الاجتماعي للأسرة وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء ، دراسة ميدانية في اكماليات بلدية باتنة ، اطروحة لنيل درجة الدكتوراة في علم الاجتماع ، باتنة 2007 .

[6] : عبد العزيز المعايطة ومحمد عبد الله الجغيمان : مشكلات تربوية معاصرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع ،2013 ص80 .

[7] – عادل علي صديق حاج احمد: اسباب التسرب الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الاساسي (دراسة مقارنة بين مدينة شندى و الريف الجنوبي) بحث لنيل درجة الماجستير في التربية ،جامعة شندى جمهورية السودان ، 2013 .

[8]: بطرس حافظ بطرس: طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2014.ص 412.

[9]: خديجة زيتوني: التسرب المدرسي، اهمية المساعدة النفسية من خلال العلاقة (معلم ، تلميذ) ، مجلة التواصل في العلوم الاجتماعية ، عدد 50 ، جوان 2017 ،ص 246.

[10]: بطرس حافظ بطرس: مرجع سابق، ص ص: 412.413.

[11]: برو محمد، رحموني دليلة: المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 31، ص7.

أزمة التعليم في الجزائر: الأسباب والدوافع

د.قمرة كرام

أستاذة محاضرة بكلية الآداب

جامعة حمة لخضر الوادي– الجزائر

الهاتف: 0669479912

البريد الالكتروني:kiramg2009@gmail.com

تسعى هذه الدراسة إلى البحث عن الأسباب والدوافع التي أدت إلى تدهور التعليم في الجزائر، فرغم المحاولات المتكررة لإصلاح المنظومة التربوية، إلا أنها فشلت في تحقيق نتائج إيجابية من شأنها رفع مستوى التنمية البشرية في المدرسة الجزائرية. مما يجعل البحث في أصول المنظومة التربوية محل المراجعة وإعادة النظر باعتبارها السبب الأول، ويدعو إلى البحث عن العوامل الخارجية المحيطة بواقع المتعلمين على جميع المستويات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية... والتي أسهمت هي الأخرى في تراجع التعليم بالدرجة الثانية .

الكلمات المفتاحية:

تدهور التعليم، المنظومة التربوية، التخطيط التربوي، جودة التعليم.

Education Crisis in Algeria, Motives and reasons

Summary: This study seeks to find the reasons and motivations that led to the deterioration of education in Algeria, despite repeated attempts to reform the education system, but it did not produce positive results allowing to raise the level of human development in Algeria . What makes research on the origins of the education system under review and reconsidering its origins have seen them as the first reason for this deterioration. This project also involves the search for external factors surrounding the reality of learners at all social, cultural, political and economic levels, which have also contributed to the decline of second-class education.

the key words: The deterioration of education, the educational system, the planning of education, the quality of education.

قيل: "**إن تدمير بلد لا يتطلب استعمال القنابل الذرية أو الصواريخ بعيدة المدى، بل يكفي تخفيض نوعية التربية والتعليم والسماح بالغش في الامتحانات. حينها سيموت المريض بين يدي الطبيب وستنهار المباني على يد المهندسين وسيُهدَر المال على يد الاقتصاديين والمحاسبين وستموت الإنسانية على يد علماء الدين وستضيع العدالة على يد القضاة... إن انهيار التربية والتعليم كفيل بانهيار الأمة**"[15]

كلمات مختصرة، لكنها شديدة الدلالة على معنى تدهور التعليم وإخفاق التربية في أي بلد، إنها كلمات مؤثرة ولكنها . بكل أسف . تعكس ما نعيشه في حياتنا اليوم، فلا يخفى على أحد ما شهدناه في الأسابيع القليلة الماضية من أسى ومرارة على إثر احتراق أطفال حديثي الولادة بالمستشفى، هذا على سبيل المثال، وكوارث انهيار التعليم وغياب الضمير وفقدان المسؤوليات تتوالى يوما بعد يوم، إن ناتج انهيار التعليم هو انهيار لاحق للعديد من مناحي الحياة سيعانى منه المواطنون جميعهم، إلا من استطاع أن يفلت بماله أو ثروته أو مركزه الاجتماعي ليعلو على الباقين بالباطل، وستتحول الدولة حينها إلى شبه دولة، لا حاضر لها ولا مستقبل ولا مكانة بين دول العالم، التي تؤمن بجدية التعليم الحقيقي ومعه التربية التي تعني الأخلاق..

إن الحديث عن تراجع مستوى التعليم في الآونة الأخيرة صار موضوع الساعة ليس في الجزائر فحسب، بل في العديد من البلدان العربية، وذلك لأن ما آل إليه واقع التعليم فيها صار ينذر بالخطر، وأزمته تزداد تعقيدا يوما بعد يوم، في ظل تدهور صناعة الموارد البشرية في هذه البلدان.

والمتضرر الضحية في هذه المسألة هم جيل من المتعلمين لا يفقهون كثيرا مما يتعلمون، وربما لا يتعلمون ما به ينتفعون في ظل معطيات هذا العصر. مما يجعل المنظومة التربوية محل المراجعة وإعادة النظر من جهة، ويستدعي البحث عن العوامل الأخرى التي تسببت في تدني المستوى التعليمي في الجزائر وفي بلدان الوطن العربي عامة، لذا تسعى في هذه المداخلة إلى وضع اليد على الجرح من خلال الوقوف على الأسباب المباشرة وغير المباشرة لتدهور التعليم العربي، وذلك وفق محورين أساسيين يعنى الأول بالأسباب الداخلية المتعلقة بتردي المنظومة

التربوية في حد ذاتها، ويتناول الثاني العوامل الخارجية المحيطة بها وبمختلف مكوناتها والتي أسهمت أيضا في تدهور مستويات التعليم.

أولا: أسباب صادرة عن المنظومة التربوية

تمثل المنظومة التربوية نظاما من النسق الاجتماعي يشتمل على الأدوار والمعايير الاجتماعية التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى آخر، حيث تتضمن هذه المعرفة قيما وأنماطا من السلوك الاجتماعي[15]، وهي بذلك بناء متكامل من أجزاء متفاعلة يؤثر الواحد منها على الآخر[15].

وتسعى المنظومة التربوية بمختلف عناصرها البشرية والمادية إلى إكساب الأفراد القيم الاجتماعية والثقافية وتعمل على تطوير المجتمع وتنميته[15]. وللمنظومة التربوية عدة جوانب تتمثل فيما يلي:

* القيم والغايات : وهي تتميز بالتغيير وتستمد من ماضي الأمة وحاضرها .
* الجانب التقني : ويتمثل في التكنولوجيا المستخدمة وهي نوعان :
- الهياكل و الأجهزة .
- المحتوى والبرامج .
* الجانب الإنساني : ويتمثل في سلوك الأفراد العاملين بالمنظومة التربوية من معلمين ومتعلمين وإ داريين وعمال، ومدى عملية التفاعل بينهما .
* الجانب التنظيمي : وهو البناء أو الشكل الذي تتخذه المنظومة التربوية .
* الجانب الإداري : ويتمثل في مختلف الوظائف التي تمارسها الإدارة، من قيادة وتوجيه وتخطيط و رقابة ومتابعة.

ومن خصائص المنظومة التربوية أنها تتمتع بما يلي:

- المنظومة التربوية تتكون من أجزاء متفاعلة فيما بينها تقوم بوظائف محددة.
- إذا حدث تفاعل إيجابي بين عناصر المنظومة التربوية ستكون هناك عناصر إيجابية مثل المنهاج الدراسي والمتعلمين فإذا استوعب المتعلم المنهاج الدراسي، كانت هناك نتائج إيجابية أما إذا حدث بينهم تنافر حدث العكس.

- تؤدي المنظومة التربوية غايات محددة مسبقاً في السياسة التربوية، أين يتم تحديدها بشكل مدروس ومخطط.
- للمنظومة التربوية سلطات مختلفة، وكذلك مسؤوليات متعددة تقوم بها من أجل الوصول إلى الأهداف المحددة.
- لكل منظومة تربوية بيئة تؤثر عليها وتتفاعل معها كما توجد بعض المعوقات البيئية التي تؤثر على سير المنظومة التربوية.
- لكل منظومة تربوية تركيب هرمي يربط عناصرها بعضهم البعض بالمحيط .

ومتى اختلت أي خاصية من خصائص المنظومة التربوية أثرت أثرا سلبيا على فاعليتها ومردودها، وتعود أزمة المدرسة في الجزائر خاصة وفي أغلب الدول النامية إلى إشكالية التخطيط بالدرجة الأولى وبالتالي ضعف التحصيل الدراسي للمتعلمين.

- **إشكالية التخطيط التربوي:** لعله من أبرز المشكلات المتعلقة بالمنظومة التربوية في الجزائر، وعليها نقيس منظومات التربية والتعليم في أغلب الدول العربية الأخرى، مشكلة التخطيط التربوي، فالتخطيط صار ضرورة علمية لتنمية الموارد البشرية، لاسيما إذا تعلق الأمر بالمنظومة التربوية. وهذا يقودنا إلى التعرف على مفهوم التخطيط التربوي باعتباره عملية شمولية منظمة محددة بإطار زمني، تتضمن رصد جميع المؤثرات والمتغيرات والمعايير السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، ودراسة احتياجات النظام التربوي، والتنبؤ بالمشكلات والمتغيرات التي قد تطرأ عليه، أو تحد من مسيرته ووضع الخطط اللازمة للتصدي لهذه العقبات وحلها[15].

وهو بذلك يسعى إلى تنمية الإنسان والاستثمار فيه، وتفعيل أدواره في شتى المجالات عبر بنائه التعليمي والذاتي فهو ذو طابع دينامي متغير، يصنع التغيير المستمر ويستشرف المستقبل المتطور ليضمن ديمومة التجويد والتحسين في جوانب الحياة المختلفة[15].

ويمكن تعريفه بأنه "التوجه العقلاني للتعليم في حركته نحو المستقبل، وذلك عن طريق إعداد مجموعة من القرارات القائمة على البحث والدراسة بحيث تمكن التعليم من تحقيق الأهداف المرجوة منه بأنجع الوسائل، مع الاستثمار الأمثل للوقت، والإمكانيات المادية والبشرية"[15].

ولكن واقع التعليم في الدول النامية يعكس ابتعادها عن التخطيط والسياسة التربوية الرشيدة، وإن كانت هناك جهود حثيثة في العصر الحديث تسعى إلى جودة تفعيله وتطويره، إلا أنها تواجه الكثير من العقبات يأتي في مقدمتها تخبط السلطة في اتخاذ القرارات وانفرادها بالسياسة التربوية، وهذا راجع إلى عدم وجود الفرد المناسب في المكان المناسب ؛ مما أدى إلى انتشار ظاهرة أخرى زادت الإشكال حدة وتعقيدا، ألا وهي ظاهرة التسيب البيروقراطي التي تعد عامة ومشتركة بين كل إدارات الأجهزة الحكومية، حيث نرى شيوع أنواع معينة من السلوك بين الموظفين كعدم الشعور بالمسؤولية، التراخي في أداء الواجبات وإهمال العمل، وتبادل المنافع والخدمات بين الإداريين والميل إلى استغلال الإدارة لصالح الأفراد على حساب مؤسسات الدولة[15].

فمن يمسك برسن القيادة هم المقربون من الحكومات أو من عائلاتهم أو أحزابهم أو تكتلاتهم أو طوائفهم وهذا يجعل الأقوى في الصفوف الخلفية والأضعف يتصدر القرارات، "وهذا يعكس حالة المناهج التربوية المترهلة في العالم العربي بشكل عام إذ لا تعدو كونها مناهج حكومية تمثل وجهة نظر السلطة الحاكمة المرتبطة بكثير من الاتفاقيات والبروتوكولات مع دول المركز، التي تسعى دوما لنيل رضاها من أجل إضفاء الشرعية على نظامها الحاكم"[15].

بل وتبنت بعض الدول العربية مناهج ومقررات أجنبية لا تمت بصلة إلى واقعها الاجتماعي كالمناهج الفرنسية والأمريكية مثلا " والتي يعترف أصحابها بأنها مناهج رجعية ومتخلفة أمام المناهج اليابانية"[15] هذا من جهة، ومن جهة أخرى كونها بتنظيمها وفلسفتها ومحتواها على درجة من الاقتراب والعزلة، إضافة إلى أنها بنيت على أسس اجتماعية وثقافية ونفسية غريبة لا تتفق مع خصوصيات المجتمعات العربية واحتياجات أفرادها[15].

وهذا الأمر أدى إلى توسيع الفجوة بين ما تقدمه المنظومة التربوية وبين الواقع المعيشي، في ظل انعدام التنسيق بين المؤسسات الاجتماعية والمنظومة التربوية، وغياب التكامل بينهم خاصة في تشكيل السياسة التربوية.

– **افتقار السياسة اللغوية لعنصر الاستمرارية:** وذلك من خلال التذبذب والاضطراب في المناهج دون جدوى مما أدى إلى فشل محاولات الإصلاحات التربوية في كل مرة ومرد ذلك إلى ضعف

التخطيط التربوي الميداني الذي لايزال حائلا دون تحقيق جودة التعليم ويمنع نجاح المشاريع الإصلاحية التربوية.

تعاني المنظومات التربوية العربية من سيطرة الطابع التقليدي القائم على التلقين والحفظ الذي يذهب أثره بعد فترة وجيزة، وإهمالها جانب التطبيق العلمي الذي ينمي الفكرة والإبداع. كما أنها تعتمد على أساليب بدائية جدّاً وتقليدية لا تتماشى ومعطيات العصر العلمية والتكنولوجية.

-**إهمال دور الكتب والمكتبات وعدم كفايتها:** والتي من شأنها أن تعرّف المتعلمين بخصائص مجتمعهم وقيمه وثقافته واستغنائهم عنها بالأنترنت التي صاروا يعتمدون عليها في بحوثهم.

ثانيا: الأسباب والعوامل الخارجية:

إن أزمة المدرسة والتعليم في الوطن العربي لا تقتصر على المنظومة التربوية وحدها، بل تتأثر أيضا بالبيئة المحيطة بها على جميع المستويات، وبواقع المسيّرين لمؤسّساتها ومدى تمسكهم بأخلاقيات مهنتهم من جهة وبواقع المتعلمين ومدى خصوبة البيئة التي يعيشون فيها من جهة أخرى، الأمر الذي يكشف عن العديد من العوامل الخارجية التي أسهمت في رداءة التعليم في العالم العربي ونوجزها فيما يلي:

1. **ضعف التوجه الديني والأخلاقي:** إذ لم يعد جلّ المعلمين والمسيّرين الإداريين يلتزمون بأخلاقيات المهنة التي يؤدونها، باعتبار التعليم رسالة هادفة يسعى المعلم من خلالها إلى "غرس التربية الأخلاقية والثقافية والعلمية في نفوس الناشئة، وتنمية أطرهم المعرفية والمهاراتية"[15].

ومتى تجرّد المعلم من المسؤولية الأخلاقية ولم يستشعر القيمة الدينية للرسالة التي يؤديها، واقتصرت وظيفته على نقل المعلومات وحشوها في أذهان المتعلمين، حينها لن يستطيع التعليم تحقيق الأهداف المسطرة له. وقد صدق عمر بن الخطاب حين قال: "نحن أمة أعزنا الله بالإسلام فإن ابتغينا العزة في غيره أذلّنا الله". وصدق أحمد شوقي حين تغنّى بالأخلاق قائلا:

إنما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

أما على مستوى المتعلمين فلا أحد ينكر دور الكتاتيب التي كانت منتشرة في العديد من المناطق العربية، والتي يتوجه إليها الأطفال قبل سن المدرسة فيتلقى فيها مبادئ التربية الإسلامية الصحيحة، ويحفظ أجزاءً من القرآن، والعديد من المنظومات الدينية التي من شأنها توجيه الطفل دينيا وخلقيا وتنمّي رصيده اللغوي مما ييسر له مباشرة تعلّمه المدرسي بعد ذلك.

إلا أن تجميد النشاط الكتَّابي في العديد من البلدان ومكافحته من جهات عديدة لا سيما من خلال الغزو الثقافي التغريبي الذي اجتاح البلدان العربية والإسلامية جعل الطفل العربي ينتقل إلى المدرسة وهو لا يعرف من مبادئ العربية شيئا، وكل ما في رصيده عدد من المفردات العامية التي اكتسبها من أسرته ومجتمعه وهنا يحدث التصادم بين مكتسبات الطفل القبلية للغة وما يتلقاه في المناهج والمقررات الدراسية؛ حتى صارت هذه المسألة تمثل " مشكلة لغوية وتربوية كبرى في مؤسسات التعليم ، لأن وجود مستويين لغويين لبلد واحد مشكلة صعبة ومعقدة، وفيها من عراقيل التحصيل ما تبقى العربية معه في مستوى أضعف[15]، مما أدى إلى عزوف الكثير من المتعلمين عن الدراسة في المراحل الأولى من التعليم والتي يفترض أن يلقى فيها عناية خاصة باعتبارها القاعدة الأساسية للمراحل التعليمية اللاحقة[15].

كما فتح الباب أمام العديد من الظواهر السلبية التي انتشرت بين أوساط المتعلمين في الوطن العربي كالعنف والغش اللذين شهدا ارتفاعا ملحوظا في السنوات الأخيرة ولم تخل منهما المراحل التعليمية بجميع أطوارها، بل صارت ظاهرة الغش بين المتعلمين عرفا مشروعا يتفننون فيها مستعملين أحدث وسائل التواصل والتكنولوجيا فيما بينهم، دون أدنى خشية دينية أو قانونية.

2. **قلة التمويل وضعف الإنفاق على التعليم:** إن جودة التعليم مرهونة بمستوى الإنفاق عليه وتلبية احتياجاته المادية، إلا أن التعليم في الوطن العربي يعاني من تدني في مستوى إنفاق الدول من ناتجها القومي على التعليم والبحث العلمي، حيث أشار تقرير التنمية البشرية للعام 2002 إلى أن مستوى الإنفاق في أغلب الدول العربية لا يتجاوز 2% من الناتج القومي الإجمالي، مقابل ما يزيد على 5% في معظم الدول المتقدمة[15]. وهو ما يؤكد الفجوة الكبيرة بين واقع التعليم في الدول الأوربية وما هو عليه في هذه الدول التي لا زالت تعاني من نقص في المعلمين مقارنة بعدد المتعلمين، والسبب ليس انعدام الكفاءات، بل هو عدم توفر المناصب المالية الكافية؛ وقد أدى ذلك إلى تضخم حجم الصفوف الدراسية، وانعكس سلبا على مستوى التحصيل الدراسي، في ظل ظروف مالية لا تسمح بإنشاء مدارس ومؤسسات تعليمية تغطي عدد المتعلمين المسجلين. بل حتى رواتب المعلمين في الوطن العربي هي من أقل الأجور، عبارة عن مبالغ مالية زهيدة لا تتناسب مع المهمة التي أوكلت إليهم، وبالتالي لا تحفزهم على العمل ولا تدفعهم للإبداع والتميز.

ناهيك عن الأساليب والوسائل المستعملة والتي تبتعد كل البعد عن مظاهر التكنولوجيا، التي أصبحت ضرورة ملحة تفرضها تحديات العصر من أجل إنجاح العملية التربوية والتعليمية.

ومن هذا المنطلق لا يمكن الحديث عن جودة التعليم وتحقيق أهدافه المقصودة في ظل بيئة مدرسية غير متكاملة العناصر، وتفتقر إلى أدنى مقومات التعليم الجيد كالمكتبات والمخابر وأجهزة الحاسوب ومختلف وسائل الإيضاح والترفيه.

3. **الدور الإعلامي:** فلا أحد ينكر ما جاء به عصر العولمة من تطور علمي وتكنولوجي في وسائل الإعلام والإتصال، والتي صارت نقمة قبل أن تكون نعمة بين أيدي المعلمين والمتعلمين على حد سواء في الوطن العربي، فشبكات التواصل الاجتماعي وغيرها من

الملاهي الالكترونية شغلت أوقات الكثيرين من المعلمين الذين لم يحسنوا التجاوب معها ويطوعوها لخدمة مهنتهم الشريفة، بل وانشغلوا بها عنها فأفشلت فيهم روح الجد والإبداع، فلا نكاد نجد معلما لا يتردد عن جهازه الالكتروني المحمول مرات ومرات أثناء الدوام، وكذلك الشأن بالنسبة لكثير من المتعلمين.

ولا يقل عن ذلك ضررا وسائل الإعلام والبرامج التلفزيونية التي يتعلق بها الطفل قبل وأثناء مراحل تعلمه الأولى، والتي لم يعد أغلبها يحمل رسالة هادفة بل العكس، ولعل "هذا الخلل هو المسؤول عن حالة من الفوضى تعمّ الساحة البرامجية، وتهيمن على وسائل الإعلام المختلفة، فثمة خليط عجيب من البرامج التي تعرض في وسائل الإعلام ولا خيط ناظما لها، ولا إطار يجمعها سوى الرغبة في ملء فراغ فترة الأطفال"[15]، فحتى الرسوم المتحركة التي تستهوي الأطفال تحولت إلى كائنات فضائية ومخلوقات عجيبة لا أثر لها على أرض الواقع، مما يجعلهم يعيشون في متاهات خيالية لا يمكنهم استيعابها في هذه السن المبكرة، وهو ما ينعكس سلبا على تفكيرهم وصحتهم الجسمية والنفسية، ويظهر ذلك من خلال ظاهرة العنف المتزايدة باستمرار، أو الانطواء على الذات... وغيرها من السلوكات غير السوية التي يقومون بها حتى داخل مؤسساتهم التعليمية.

4. الفقر وعدم الأمن والاستقرار: إن بيئة التعليم شديدة التأثر بالحالة السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تمر بها البلاد، ولعل التذبذب الذي شهدته العديد من الدول في الوطن العربي على مختلف الأصعدة في السنوات الأخيرة، كان له أثرا بالغا في تراجع مستوى التعليم فيها، حيث زادت معه نسبة التسرب الدراسي، ولجوء الكثير من المتمدرسين إلى البحث عن فرص العمل، كبديل عن التعليم لضمان أقواتهم، لأن فاقد الشيء لا يعطيه، فحينما تتلاشى آمالهم ويسيطر عليهم الاحباط، يتحول تخطيطهم إلى قصير المدى تماشيا مع الأوضاع المعتمة التي يعيشونها، وآفاق مصير مجهول!

الإستنتاجات :

إن تراجع مستوى التعليم وضعفه في الجزائر والوطن العربي عموما ظل مرهونا بعوامل عديدة، منها المتعلقة مباشرة بالمنظومة التربوية، ومنها الخارجية التي تؤثر على

جودة التعليم ومستوى التحصيل الدراسي دون أن تصدر عن المنظومة التربوية في حد ذاتها، ويمكننا إيجاز هذه العناصر في النقاط الآتية:

أسباب داخلية:

- ضعف التخطيط والافتقار إلى السياسة التربوية الرشيدة.
- استيراد مناهج تربوية من الخارج لا تعكس واقع المجتمع الجزائري ولا تتساير معه.
- التغيير المستمر الذي تشهده السياسة التربوية من خلال محاولات الإصلاح غير الناضجة.
- غياب التنسيق والتكامل بين المنظومة التربوية ومختلف القطاعات الأخرى.
- سيطرة المناهج النظرية القائمة على التلقين، وإهمال الجانب التطبيقي.
- ضغط البرامج والمقررات وافتقارها للجانب الترفيهي.
- بدائية الوسائل التعليمية المستخدمة وعدم مواكبتها للتطور العلمي والتكنولوجي المطلوب.

أسباب خارجية:

- ضعف الوازع الديني والأخلاقي عند المعلمين والمتعلمين على السواء.
- قلة التمويل وضعف الميزانية المالية الموجهة إلى قطاع التعليم مما يثبط محاولات الإبداع والتميز.
- عدم مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي والافتقار إلى المكتبات والمخابر والأجهزة المساعدة.
- التأثير السلبي لوسائل الإعلام الفاشل والمشتت، والذي لا يخدم مبادئ التربية والتعليم في كثير من الأحيان.
- انعدام الأمن والاستقرار جراء الصراعات التي شهدتها العديد من الدول العربية في الآونة الأخيرة.
- انتشار ظاهرة الفقر وعجز الكثير من المتعلمين عن متابعة دراستهم.

المصادر والمراجع:

1. أمل لطفي أبو طاحون، التخطيط التربوي واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، دار اليازوري العلمية، الأردن، دت.
2. جابر نصر الدين، استراتيجية المنظومة التربوية ، منشورات مخبر التربية، جامعة بسكرة، الجزائر، 2005.
3. خضر لكحل، كمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، الجزائر، وزارة التربية الوطنية، 2009.
4. خليل أحمد، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة، لبنان، 1984.
5. سمارة نصير، ظاهرة التسيّب الإداري في الجزائر، منشورات المجلس الأعلى، الجزائر، 2005.
6. سويم العزي، زهير سعد عباس، ظاهرة العولمة وتأثيراتها في الثقافة العربية ، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، ط:1، 2015.
7. المجلس الأعلى للغة العربية ، أهمية التخطيط اللغوي، منشورات المجلس، الجزائر، 2012.
8. محمد عدنان القماز، أهداف التخطيط التربوي، وكالة التخطيط والتطوير، وزارة التعليم، الأردن، 2014.
9. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر، 1998.

دور الوسط المدرسي في تشكيل شخصية الطفل (عرض بعض نماذج لشخصيات الأطفال)

د/ ريان حوحو. جامعة محمد خيضر بسكرة – الجزائر

د/ عمار غرايسة. جامعة حمه لخضر الوادي – الجزائر

ملخص:

تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الأولى، وهي عملية تعلم وتعليم تتم وفق التفاعل الاجتماعي، وتسهم في توسيع معارف الطفل ومدركاته من خلال أطرافها أو مؤسساتها: "كالمدرسة، والمعلم، التلاميذ وجماعة الرفاق...". فهم الذين يسهمون في تكوين شخصية الطفل بالأخص كونها المؤسسة الاجتماعية الأولى بعد الأسرة والتي لها دورا كبيرا في تنمية الشخصية الإنسانية والاجتماعية من جميع جوانبها: العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية.

فمرحلة الطفولة من المراحل المهمة في حياة الفرد كونها اللبنة الأساسية لتكوين شخصية الفرد وتشكيل منهاج عيشه وجعله يتمتع بصحة نفسية جيدة من خلال غرس أسلوب التكافل في شخصية الطفل وجعله ليس متمركز حول ذاته بل يسعى لتحقيق النزعة الاجتماعية السوية من خلال التكافل.

فمن خلال هذا العرض سنطرق إلى تأثير المدرسة في تشكيل شخصية الطفل وتكوين منهاج عيشه "أسلوب حياته" من خلال عرض نماذج للأطفال (الطفل المدلل والكسول والقائد....الخ)

الكلمات المفتاحية:

الطفل. الوسط المدرسي. شخصية الطفل. أسلوب الحياة.

The The role of the school milieu in shaping the child's personality (show some examples of children's characters)

Abstract :

The school is considered the first social institution, and it is a process of learning and teaching that takes place according to social interaction. social. And contribute to the expansion of the child's knowledge and perceptions through its parties or institutions: "such as the school, the teacher, the students and the group of comrades ...". They are those who contribute to the formation of the child's

personality in particular, being the first social institution after the family, which has a major role in the development of the human and social personality in all its aspects: mental, psychological, social and physical.

Childhood stage is one of the important stages in an individual's life, as it is essential to forming an individual's personality and shaping his lifestyle and making him enjoy good mental health by instilling a method of solidarity in a child's personality. And making it not centered around itself, but it seeks to achieve the right social trend through solidarity.

In this presentation, we will look at the school's influence on shaping the child's personality and shaping his lifestyle through showing models for children (spoiled child, lazy, Leader,.. etc.)

key words:
Child. The school milieu. The character of the child . lifestyle.

مقدمة:

تسعى المدرسة في تحقيق درجة عالية من التكيف والتوافق النفسي داخل الوسط المدرسي ما يؤدي به حتما للرضا النفسي، فلكل مؤسسة اجتماعية دور كبير في التأثير على الصحة النفسية للمتعلم، والاهتمام بالجانب النفسي والجسدي الذي يعتبر نواة وخطوة أساسية لنشأة فرد سوي قادر على تحمل أعباء الحياة، ووسيلة فعالة لتحاشي الكثير من المشاكل النفسية والاجتماعية في المجتمع.

فالمدرسة لها دور كبير في تكوين شخصيات الأطفال وتحديد معالمها حسب أدلر " ما الأسرة إلا امتداد للمدرسة" والتي تساعدنا تكوين منهاج عيش الطفل من خلال علاقته مع المعلم وتفاعله بين التلاميذ. فالتعليم والمدرسة والنظام المدرسي حسب خياط (2018) يسعيان في الواقع نحو زيادة درجة التكافل في الحياة الاجتماعية وتدريب الأطفال والعمل بطرق مفيدة في صالح البشر، وحتى تنمية شخصية الطفل لذلك لابد للمعلم العمل بطريقة منظمة لتحقيق النتائج المشجعة والقيمة.[1]

1- مفهوم المدرسة: تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد المؤسسة الأولى (الأسرة) في الأهمية، ومؤسسة متخصصة أنشأها المجتمع لتربية أفراده وتعليمهم، وهي أيضا مجتمع مصغر يشبه المجتمع الكبير، لأنها تضم داخلها مجموعة من الأنشطة والعلاقات الاجتماعية المتعددة وعلاقتها بالمجتمع علاقة متبادلة كما تعتبر وسطا تربويا تتميز عن الأوساط الاجتماعية الأخرى نظرا لخبراتها التربوية المقصودة كما تساهم في بناء النظام الاجتماعي.[2] ومن الأهداف الاجتماعية للمدرسة:

- تقديم الرعاية النفسية إلى كل الأطفال ومساعدتهم وحل مشكلاتهم والانتقال بهم من أطفال يعتمدون على غيرهم إلى أطفال راشدين مستقلين ومعتمدين على أنفسهم ومتوافقين نفسيا واجتماعيا.
- تعليمهم كيف يحققون أهدافهم بطريقة ملائمة تتفق مع المعايير الاجتماعية.
- مراعاة قدراتهم في كل ما يتعلق بعملية التربية والتعليم.
- الاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني له.
- الاهتمام الخاص بعملية التنشئة الاجتماعية بالتعاون مع المؤسسة الاجتماعية الأولى الأسرة.
- مراعاة كل ما يخص نمو الطفل نفسيا واجتماعيا سليما.[3]

2- المدرسة والعملية التربوية:

يأتي دور المدرسة بعد الأسرة، حيث ينتقل الطفل من جو الأسرة الصغير إلى جو أوسع تحيطه الغرابة والشمولية والنظام والانضباط، حيث كان منشغلا بأوجه نشاط طبيعي غير متكلف في بيئة تتسم باتصالات محدودة، وعند دخوله إلى المدرسة ينتقل الطفل إلى بيئة تتميز بجديتها وتتضمن أدوار وتنظيمات متعددة. ودور المدرسة لا يقتصر على تلقين الفرد جملة من المعارف والمعلومات التي تحتويها الكتب والمواد الدراسية بل تتعداه إلى تلقين الطفل القيم والمبادئ الأخلاقية والاتجاهات الدينية، حيث يرى جولد بيمون بأن التربية هي التي تكون أداة إلى النمو العقلي وازدهار النفس بالأخلاق الفاضلة.[4]

3- المدرسة والصحة النفسية للأبناء:

بعد انقضاء فترة الطفولة المبكرة تبدأ المدرسة تساهم مع الأسرة في مهمة مساعدة الطفل على النمو الذهني والبدني والانفعالي والاجتماعي، وتزداد أهمية الدور الذي تقوم بها المدرسة في نمو شخصية الطفل بازدياد تحرره من البيت وما تنطوي على حياة الأسرة من تعلق شديد بأفرادها واعتماد مسرف عليهم من ناحية، وما تستطيع المدرسة أن تقدم للطفل من ضروب الرعاية التربوية والصحية التي تعين على تفتحه ونموه من الناحية الأخرى.

واعتبرت كلير فيهم أن للمدرسة ألوان من العلاقات الحية مستهدفة لتوفير الصحة النفسية للتلاميذ من خلال تنشئة جيل سليم البدن والنفس، وتعليم أفراده كيف يحبون ويعملون للنجاح وكيف يتصدون للفشل، وتعلمهم كيف ينزلون عن بعض الرغبات ويقبلون على الحياة بأمل وحماس.

كما تعلم المدرسة تلاميذها كيف يحققون النضج الانفعالي الذي هو في جوهره وحقيقته نواة الصحة النفسية لأن العوامل التي تؤدي إلى نجاح أو فشل التلاميذ وما ينتج عنه من أضرار على مستوى الصحة الجسمية، وهي في أساسها عوامل انفعالية مرتبطة بالحافز إلى أداء العمل والرغبة في النهوض والتطور.[5]

4- دور المدرسة والمعلم في تنمية شخصية الطفل:

ما المدرسة إلا امتداد للأسرة، والتعليم والنظام المدرسي هو في الواقع ميدان لزيادة درجة التكافل في الحياة الاجتماعية ويساعد الأطفال في تعليهم وإعدادهم بطريقة مناسبة لحل المشكلات في الحياة كما أنها تساهم في تكوين شخصية الفرد المستقبلية، وهذا هو الغرض من وراء المطالبة بتدريب وتنمية الشخصية وبالأخص في السنوات الأولى فكل فرد يترك طابع خاص في شخصية الطفل. ويجب علينا أن نجد مدرسين يستطيعون تدريب الأطفال على العمل بطرق مفيدة وفي صالح كل البشر، وليس على كسب معيشتهم فقط. فالحرفي كان يدرب أبناءه على كل المهارات التي تعلمها من والده هو أيضا وخبرات الحياة، فيعطي لابنه الخلاصة الأساسية التي تعلمها بمهارة وإتقان، لذلك يجب أن يكونوا على وعي بأهمية المهمة ويجب تدريبهم على إنجازها بكفاءة تام.

إننا في حاجة كبيرة لوجود مدارس لكي تخفف علينا العبء من على كواهل الوالدين ونكمل العمل الذي بدأه الوالدين، فالتكامل الاجتماعي يتطلب مستوى أعلى من التعليم الذي نستطيع أن نوفره لهم داخل حدود المنزل.

إن الهدف من التعليم هو تخريج أطفال يستطعون التفكير بحرية واستقلالية بأنفسهم ولديهم نظرة واسعة، وأن يعطوا الفرصة في التعرف على جميع المعارف والفنون والأفكار الإبداعية، حيث ينمو الطفل وهو قادر على المشاركة في الحضارة الإنسانية والمساهمة فيها، فنحن لم نعد نعلم أبناءنا وندربهم ليكسبوا العيش فقط، بل أصبحنا في حاجة لتخريج جيل جديد يستطيع العمل مع بعضه البعض متكافل ومتعاون متطبع على الروح الاجتماعية من أجل تحقيق الصالح والفائدة العامة والسعي للرقي. [6]

حسب جون ديوي غالبا ما ننظر للمدرسة من وجهة نظر فردية والتركيز على علاقات محدودة بين المعلم والطالب، والمعلم والوالدين، لأن ما يثير اهتمامنا دائما هو تقدم الطفل من معارف ونمو جسدي وتقدمه على القراءة والكتابة والحساب ....تحسن طباعه وانضباطه، رغم أننا على حق ولكن علينا توسعة مجال رؤيتنا، لأن ما يريده أفضل أن يستهدفه المجتمع لكل أطفاله.[7] إن كل من يحاول إصلاح التعليم وتشكيل النظام المدرسي إنما هو في الواقع يحاول زيادة درجة التعاون في الحياة الاجتماعية، وهذا هو الغرض من وراء التدريب وتنمية الشخصية.

أكد أدلر على أن المعلم لا يستطيع إنجاز أي شيء إلا إذا تعرف على شخصية الطفل وفهمها حق الفهم. نحن في حاجة إلى تعاون بين النفساني والمعلم، كما أن المعلم يجب أن يعرف كل ما يعرفه النفساني وأن يكون مُكون في مجال علم النفس حتى يتمكن من مساعد الطفل دون أي مساعدة إضافية أو خارجية. فإذا ما ظهرت أي مشكلة غير متوقعة فإن المعلم يكون على استعداد للتعامل معها بنفس طريقة النفساني. إذن العمل بينهما يجب أن يكون تكاملي، فالطبيب النفسي يرى الأطفال مرة أو مرتين في الأسبوع على عكس المعلم الذي يراه يوميا، فالنفساني لا يعرف تأثيرات البيئة المحيطة والتأثيرات القادمة من الأسرة ومن المدرسة نفسها على عكس المعلم.

والمعلم لا يستطيع انجاز أي شيء إلا إذا تعرف على شخصية الطفل وفهمها حق الفهم فنحن في حاجة إلى تعاون وثيق بين الطبيب النفسي والمدرس.

5- اليوم الأول في المدرسة (الطفل المدلل أنموذجا):

عندما يذهب الأطفال إلى المدرسة لأول مرة يواجهون اختبارا جديدا في حياتهم الاجتماعية فهم يخرجون من القوقعة التي كانوا يعيشون فيها. فهذا الاختبار سيكشف بوضوح بعض النقائص التي حدثت خلال نموهم وتطورهم داخل الأسرة. عليهم الآن أن يتكافلوا في محيط أكبر من الذي اعتادوا عليه. فإذا كان الطفل قد تعرض لتدليل زائد في المنزل فإنه سيكون على غير استعداد لترك العش الدافئ والحياة المحمية وأن ينضم إلى الأطفال الآخرين. [8]

هكذا سنرى منذ اليوم الأول قدرات الطفل المدلل على الشعور بالمجتمع من حوله. سيبكي ويطالب بالعودة إلى منزله للحفاظ على مكانته وعيشه الدافئ، وسيكون غير مهتم بواجباته المدرسية أو معلميه. ولن يصغي لما يقال له لأنه سيفكر في نفسه طوال الوقت ومنفذ لوضعيته التي وُضع فيها مجبرا. من السهل أن نرى أنه إذا ما استمر في هذه الطريقة الأنانية فإنه لن يتقدم بطريقة طيبة في المدرسة كونه يسنفذ في طاقته حيال البحث عن كيفية التخلص من عبء المدرسة. كثيرا ما قال لنا الأولياء عن الطفل الصعب أنه طبيعي جدا في المنزل، وأن المشاكل تبدأ في الظهور عند ذهابه إلى المدرسة. هذا يجعلنا نستنتج أن الطفل يشعر أنه في وضع أحسن كثيرا داخل الأسرة حيث لا توجد اختبارات، وكل أخطائه غير ظاهرة. أما في المدرسة فإن هذا لا يحدث ولا يوجد من يتساهل معه طوال الوقت كما في أسرته،لهذا ينظر هذا الطفل إلى خبرته المدرسية على أنها هزيمة. [9]

6- العلاقة بين الطفل والمعلم:

إن مهمة المعلم هي التعرف على المشكلات التي تواجه الأطفال وتصحيح أخطاء الوالدين. سيجد المدرس أن بعض تلاميذه مستعدون لهذه الحياة الاجتماعية الأكثر اتساعا، وأن الطفل تم إعداده وتدريبه -داخل الأسرة- على الاهتمام بالناس من حوله. لكنه سيجد بعض الأطفال الذين لم يستعدوا لدخول هذه الحياة الاجتماعية الأكثر اتساعا (المدرسة)، وعندما يكون الفرد غير مستعد لمواجهة مشكلة ما فإنه يتردد وينسحب. كل الأطفال -غير الضعاف عقليا- الذين يبدو عليهم

البطء والتأخر يقفون عاجزين أمام مشكلة التأقلم مع الحياة الاجتماعية الجديدة فمحيطهم السابق كان ضيقا ومحدود العلاقات. لذلك نجد أن المعلم في أحسن وضع لمواجهة هذا الموقف الجديد بالنسبة إلى الأطفال ومساعدتهم على التغلب عليه.

إنه من الواجب على المدرس أن يقوم بما يفترض على الأم أن تقوم به وأن يعوض وجودها، فعليه أن يخلق رابطة خاصة مع هؤلاء الأطفال، وأن يكتسب اهتمامهم وانتباههم، فإن مستقبل الأطفال في التأقلم يعتمد على جذب اهتماماتهم أولا وقبل كل شيء، فلا يوجد من يستطيع إنجاز هذا بواسطة الشدة أو العقوبة، فعندما يأتي الطفل الجديد إلى المدرسة ويجد أنه من الصعب عليه الارتباط بمدرسيه ورفقائه من التلاميذ فإنه لا يوجد ما هو أسوء من توجيه النقد والتوبيخ لمثل هذا الطفل، فإن مثل هذه الطريقة في معالجة الأمور ستؤكد لدى الطفل صحة شعوره في عدم حب المدرسة. [10] وتجعله ينفر تماما منها ولا يستطع التأقلم مع الجميع مما يؤدي إلى رسوبه حتما وتركه لمقاعد الدراسة باكرا، فمن الأوليات التي من المفروض أن يركز عليها المعلم هو كيفية كسب اهتمام الأطفال المدللين خوفا عليهم مستقبلا من الفشل والرسوب المدرسي.

إن الأطفال الذين يشعرون بأن المدرسة هي بيئة غير سارة هم الذين يتهربون من أداء واجباتهم المفروضة عليهم ويتهربون من المدرسة ككل، ويظهرون أقل ذكاء، ويكون من الصعب التعامل معهم، ويكون مستوى أداءهم غير مرض. لكنهم في الحقيقة ليسوا أقل ذكاء فالكثير منهم يملك قدرة عظيمة على الابتكار خاصة في مجال خلق أعذار للتغيب عن المدرسة. تصبح المدرسة خارج النطاق الذي يشعرون داخله بالانتماء وبأن لهم قيمة وبأن هناك من يستطيع أن يفهم وتصبح المجموعة الأطفال التي تطابق ميولاتهم هي كل ما يهتمون به. ومن هنا نرى كيف تحول الأطفال في مثل هذا الموقف والذي لم يتم تقبلهم داخل الفصل والمدرسة إلى الخروج مع أصحاب تشابه ميولهم إلى حياة الإجرام. [11] وهو الأسلوب الذي يعبر عن رغبتهم والسعي للاحتواء من طرف أشخاص آخرين يشبعون رغباتهم معهم ويبدعون ويبتكرون في ذلك ويصرفون كل طاقاتهم للبحث عن أساليب للتهرب عن المدرسة، وهذا نتيجة لعدم تقرب المعلم من التلميذ واحتوائه.

لكي ينجح المدرس في الاستحواذ على اهتمام الأطفال بالعملية التعليمية فإن عليه أن يكتشف ما هي اهتمامات الطفل السابقة وأن ينجح في إقناعه بأن تحقيق النجاح يكون عن طريق استخدام اهتماماته السابقة وغيرها من الاهتمامات. عندما يشعر الطفل بالثقة والقدرة على التعامل مع أحد جوانب الحياة فإنه يصبح من السهل توجيه اهتماماته إلى جوانب أخرى ولهذا علينا من البداية أن نكتشف الطريقة التي ينظر بها الطفل إلى العالم الخارجي ومن حوله.

فبعض الأطفال يهتمون أكثر بالرؤية والبعض الآخر يهتم أكثر بالإصغاء والحركة وغيرها، والأطفال الذين يهتمون باستخدام عيونهم سيكون من السهل توجيه اهتماماتهم إلى المواد التي تسمح لهم باستخدام عيونهم مثل الرسم. فهؤلاء الأطفال غير معتادين على إعطاء انتباههم لكل ما هو سمعي.

إذا كان لابد من توجيه اللوم لأحد على حالات الفشل التي تحدث في المدرسة فإن المدرسين والآباء والأمهات هم الذين يتوجب توجيه اللوم عليهم لأنهم لم يستطيعوا اكتشاف الطريقة السليمة لزيادة اهتمام الأطفال بالتعليم، حيث هناك بعض المدرسين والمدارس التي تدرس المواد المختلفة بطريقة تجذب جميع حواس الطفل واهتماماته ويجب تشجيع مثل هذه الطرق والنماذج وتطوريها أكثر.

إن أفضل الطرق لتدريس أي مادة هو ربطها بكل جوانب الحياة الممكنة حتى يستطيع الطفل أن يرى الهدف من تدريس مثل هذه المادة والقيمة العلمية لما يتعلمه وتطبيقها مستقبلا، وللوصول إلى نتائج مُرضية ويصبح شخصا مفيدا اجتماعيا متكافلا مع الآخرين وذو مكانه جيدة.

7- التعاون والتنافس داخل الفصل الدراسي:

كثيرا ما نجد الأطفال يأتون للمدرسة لأول مرة مستعدون للتنافس فيما بينهم أكثر من استعدادهم للتعاون، وللأسف فإن الاستعداد للتنافس يستمر خلال الدراسة، وهنا كارثة حقيقية للأطفال، فهي كارثة إذا ما حاول الأطفال بذل مجهودهم لهزيمة والتغلب على الأطفال الآخرين، وهي أيضا كارثة عندما يتخلف الأطفال ويستسلمون ويتوقفون عن المحاولة، وفي كلتا الحالتين سيصبح الطفل مهتما بنفسه فقط. ولن يصبح هدفه الأساسي المساهمة ومساعدة الآخرين

"التعاون"، بل يصبح متهما بمحاولة تأمين كل ما يحقق نجاحه الشخصي فقط، كما أن العائلة يجب أن تكون وحدة واحدة لا تتجزأ وكل عضو فيها مساو لبقية الأعضاء، ويجب أن يكون الفصل المدرسي كذلك أيضا، عندما يتم تدريب الأطفال بهذه الطريقة فإنهم سيصبحون مهتمين اهتماما حقيقيا بالآخرين، ويستمتعون بالتعاون.[12] ويتنافسون بطريقة شريفة بهدف النجاح والتعلم وليس إحباط الآخرين وهزيمتهم أو حتى التمتع بذلك، والابتعاد كل البعد عن المصلحة الشخصية والأنانية.

8- المدرسة معرض لمنهاج العيش (عرض بعض نماذج لشخصيات الأطفال):

إنه من السهل على أي شخص تم تدريبه على فهم الأطفال وأن يميز بين الشخصيات المختلفة، إن درجة "التكافل" التي يملكها الطفل يمكن أن تظهر في طريقة جلوسه وفي الطريقة التي ينظر ويصغي بها، وفي المسافة التي يبقيها الطفل بينه وبين الآخرين، وفي السهولة التي يصاحب بها غيره من الأطفال، وفي قدرته على التركيز والانتباه. وعندما ينسى الطفل المهام التي كلف بها وعندما يفقد واجباته المدرسية يمكننا أن نستنتج أنه غير مهتم بهذه الأعمال. ويجب علينا أن نكتشف السبب الذي جعل المدرسة في نظره شيئا بغيضا. عندما لا ينضم الطفل إلى الألعاب المشتركة مع الأطفال الآخرين يمكننا القول بأنه يشعر بالعزلة ويهتم بنفسه فقط. وإذا كان الطفل يحاول دائما الحصول على المساعدة في أداء واجباته فإنه يعاني من عدم الاستقلالية ومن الرغبة في أن يعيله الجميع.

إن بعض الأطفال لا يعملون إلا إذا تم مدح وتعظيم ما يقومون به كا**لطفل المدلل**، والكثير من الأطفال الذين تعرضوا للتدليل الزائد يؤدون واجباتهم المدرسية بكفاءة طالما جعلهم هذا يحصلون على المدح والتقدير من معلميهم؛ أما إذا فقدوا هذا الوضع فإن المتاعب تبدأ، لأنهم غير قادرين على العمل إلا إذا كان هناك من يشاهد هذا العمل ويعطيه القدر الكافي من المدح والتقدير. وعندما يفقدون هذا الوضع فإنهم يفقدون أيضا اهتمامهم بأداء هذا العمل.[13]

تمثل الرياضيات مشكلة ضخمة جدا بالنسبة إلى النوع السابق من الأطفال. عندما يطلب منهم حفظ مجموعة من القواعد أو الجمل فإنهم يؤدون هذا بصورة تثير الإعجاب، ولكن عندما يأتي الدور لحل إحدى المشكلات الرياضية بأنفسهم فإنهم يعجزون عن هذا تمام العجز. قد يبدو

هذا كمشكلة صغيرة، ولكن مثل هؤلاء الأطفال الذين يطالبون دائما بالحصول على المدح والتقدير من الجميع يشكلون أعظم خطر على رفاهية ورخاء الآخرين. لو استمر هذا الموقف بلا تغيير فإن مثل هؤلاء مستمرون في حاجتهم للحصول على المدح والتقدير وتأييد الآخرين طوال حياتهم، وعندما تواجههم إحدى المشكلات فإن رد فعلهم سيكون محسوبا بطريقة خاصة ترغم الآخرين على حل المشكلة بدلا عنهم، وسيستمرون في حياتهم دون تقديم أي مساهمات، وسيظلون دائما عبئا على غيرهم.

هناك نوعا من الأطفال يرغب أن يكون مركزا للاهتمام، وإذا لم يسمح له الآخرون باحتلال مركز الصدارة فإنه سيحاول الحصول عليه بإثارة المتاعب كأن يثير الشغب داخل الفصل أو يقود غيره من الأطفال إلى المتاعب، وعلى وجه العموم فإنه سيعمل على أن يكون مصدرا للانزعاج. كما أن عقاب هذا النوع لا يأتي بنتائج فإنه يجد متعة في التوبيخ والعقاب، فهو يفضل هذا على أن يتجاهله الآخرين.

أما **الطفل الكسول** غالبا ما يكون شديد الطموح إلا إذا كان كسله نوعا من الهجوم على الوالدين والمدرسين. فكلمة النجاح نسبية يفهمها الآخرين بطريقة مختلفة. فالطفل الكسول لا يشعر بمشاعر الهزيمة لأنه لم يواجه اختبارا حقيقيا قط، فهو دائما يتجنب المشاكل ويؤجل اتخاذ القرارات خاصة إذا كانت تتعلق بالتنافس مع الآخرين. وكل من حوله متأكد أنه قادر على التغلب على الصعوبات التي تواجهه إذا ما تخلى عن كسله، ولكنه يتخذ الكسل أسلوبا ويلجأ إليها من أجل الاستمتاع بأحلام اليقظة.

وهناك ميزة في شخصية الطفل الكسول وهي أنه عندما يبذل أقل مجهود فإنه يتم مدحه وإطراؤه على ما بذله، فإن الجميع عندما يبدؤون في الاعتقاد بأن الطفل قد بدأ في تغيير نفسه وإصلاح طريقته في الحياة ويكون هذا سببا في حماسهم في تشجيعه وحثه على الاستمرار في بذل المزيد من الجهد، وحتى لو كان الجهد ليلفت الأنظار إذا ما أتى منهم.

وهناك نوعا من الأطفال من السهل التعرف عليه، وهو الطفل الذي يحاول أن يتولى زمام القيادة بين أقرانه وهو **الطفل القائد**، ولكن من صفات القائد المثالي أن يحكم بغرض تحقيق الصالح العام أول، أما معظم الأطفال الذين يحاولون تولى زمام القيادة فإنهم يهتمون فقط بالوصول إلى

مواقف تمكنهم من حكم الآخرين والسيادة عليهم ويكون هذا شرطهم للانضمام إلى أقرانهم، وإن مستقبل مثل هؤلاء الأطفال مظلم جدا فإنه من المحتوم عليهم أن يواجهوا الكثير من الصعوبات فيما بعد.

هناك صلة مباشرة بين أخطاء الطفولة والفشل الذي يحدث للبالغين. في بعض الحالات الحادة قد يصبح الطفل الذي لم يتعلم التكافل" عصابيا أو مدمنا للخمور أو مجرما أو ميالا للانتحار في المستقبل. إن الطفل العصابي يكون شديد الخوف من الظلام أو من الغرباء أو من المواقف الجديدة. والمصاب بالاكتئاب (المنخوليا) يكون كثير الشكوى.

إن ما نرغب القيام به هو منع نمو وتطور العادات التي تقود إلى الهزيمة، والتي تخلق صعوبات لا داعي لها. يمكن تصحيح النمو والتطور الخاطئ بسهولة خلال مرحلة الطفولة وقبل أن تستحكم مثل هذه العادات، لكن إذا لم يجرى تصحيحها مبكرا فإن آثارها الاجتماعية على حياة الطفل عندما يصل إلى مرحلة البلوغ تكون خطيرة جدا وضارة.[14]

حاول أدلر كثيرا العمل مع الأولياء اقتنع أننا لا نستطيع الوصول إلى كل الآباء والأمهات لمساعدتهم على تجنب الأخطاء التي يرتكبونها. تبعا لذلك نصح أدلر بأننا علينا أن نعمل مع المدرسين، لأنه بالإمكان الوصول إليهم بسهولة الوصول إلى الطفل وتصحيح الأخطاء التي ارتكبت بالفعل، وتدريبه على الاستقلال والشجاعة وحياة "التكافل". إن هذا أكثر الطرق التي تبشر بتحقيق مستقبل أحسن للبشر، ومن هنا تبرز الأهمية القصوى للمدرسة لا كمقر لاكتساب المعارف والعلوم بل كعش للتربية السليمة وكفرصة ثابتة لتصحيح مختلف الأخطاء التربوية التي تعرض لها الطفل في بيته الأسري. [15]

9- الملاحظات على العملية التعليمية:

عند دخولنا للقسم نلاحظ العديد من الفوارق بين الأطفال، ونستطيع التعامل مع هذه الفروق لو أننا حاولنا تفهم شخصية كل طفل على حدة. فيجب على المدرس أن يعرف كل تلاميذه معرفة شخصية ودقيقة إلا فإنه سيصبح غير قادر على الحصول على اهتماماتهم وتعاونهم، ومن الأفضل أن يحتفظ المعلم بقسم واحد لعدة سنوات متتالية فإنه سيصبح في موقف أفضل يمكنه أن يكشف

علاجا للكثير من الأخطاء الموجود في منهاج عيش الطفل، ويحول الفصل إلى وحدة متكاملة ومتعاونة.

عندما يكون الفصل الدراسي وحدة واحدة متكاملة ومتعاونة فإن نجاح أحد أعضائه يكون ميزة نافعة في صالح الباقين، وعندما يكون هناك أطفال أذكياء في الفصل لأن تقدم هذا الفصل يمكن أن يتزايد بصورة أفضل.

وهناك بعض الأطفال يضطرون إلى إعادة العام الدراسي، وهذا الأمر يعتبره الأولياء مشكلة كبيرة في البيت وحتى المدرسة، وأن معظم زملائهم لا يظنون بهم خيرا فإن مثل هؤلاء الأطفال يحتفظون بوجهة نظر متشائمة بخصوص قدراتهم في المستقبل. ولكن من الممكن تدريبهم على تدارك الأخطاء في أسلوب حياتهم في الإجازات والعطل، عندما يتم هذا فإن الأطفال يتمكنون من التقدم خلال الفصل التالي بنجاح، فهذه الطريقة تساعدهم على إدراك الأخطاء التي ارتكبوها في تقدير قدراتهم، كما تمكنهم من التقدم باستخدام جهودهم الآتية.

إن فكرة تقسيم التلاميذ إلى قسمين: متخلفين وهم الفقراء، والأذكياء هم الأغنياء. فكرة سيئة جدا ومفهومة بدرجة كافية، ففي بيوت الفقراء يكون الأطفال غير مستعدين للمدرسة، فالأولياء يواجهان مصاعب الحياة، ولا يستطعون إعطاء الأطفال ما يحتاجونه من الاهتمام والوقت، كما أنهما يكونان في الغالب غير متعلمين مما يحد من قدراتهما على المساعدة. وهذا التقسيم يجعلهم يشعرون بالدونية والاحتقار التي ينظر لهم الآخرين، وهذا يمثل بيئة خصبة لنمو الأحقاد، ويصيب الأطفال بالإحباط، ويجعلهم يوجهون سعيهم نحو التفوق إلى اتجاه خاطئ.

التعليم المشترك يستحق التأييد –كمبدأ– فإنه يمثل بيئة ممتازة لتعارف البنات والأولاد ولتعليم التعاون مع الجنس الآخر، ولكن من يظن أن التعليم المشترك يحل كل المشاكل هذا خطأ، لأن التعليم المشترك يخلق مشاكل من نوع خاص وإذا لم نتعرف على هذه المشاكل ونتعامل معها بحكمة فإن الخلافات بين الجنسين ستكون أعظم في المدارس المختلطة.

واحد هذه الصعوبات التي نجدها في التعليم المشترك هي أن الفتيات يكون نموهن أسرع من الفتيان حتى سن السادسة عشر، وإذا لم يستطيع الفتيان تفهم هذه الحقيقة وتقبلها، فإنه سيكون من الصعب عليهم الحفاظ على ثقتهم واحترامهم لذواتهم، فإن الفتيان يرون أن الفتيات قد سبقنهم،

ويسبب لهم هذا ألما وإحباطا، وفيما بعد فإنهم يصبحون خائفين من التنافس مع الجنس الآخر، لأنهم سيتذكرون تلك الهزيمة دائما.

إن المدرس الذي يؤيد التعليم المشترك، ويفهم بعمق مشكلاته، يستطيع انجاز الكثير، ولكن المدرس الذي لا يؤدي هذا النظام ولا يهتم به سيفشل في تحقيق أي انجازات.

هناك صعوبة أخرى وهي الأطفال يجب تدريبهم بطريقة مناسبة والإشراف عليهم طوال الوقت، لأن بعض المشاكل الجنسية قد تحدث.

إن تعليم الجنس في المدرسة هو مسألة بالغة التعقيد، فإن الفصل الدراسي ليس بالمكان المناسب لتعليم الجنس، فعندما يتكلم المدرس مع فصل بأكمله يصبح عاجزا عن تحيد ما فهمه كل طفل على حدة وعن تحديد ما إذا كان الطفل قد فهم المعلومة بالقدر الذي أراده المدرس، وربما يثير المدرس اهتمامات فيه يكون الطفل غير مستعد لها وغير مستعد لتقبلها في أسلوب حياته.

أما إذا طلب الأطفال معرفة المزيد، فإن على المعلم أن يعطي إجابات صادقة وشاملة لكل تساؤلاتهم، وبعدها يمكن للمدرس أن يحكم بصدق على حجم المعلومات التي يحتاجها الأطفال ويرشدهم إلى الطريق الصحيح، ورغم أنه من غير المفيد معالجة مسألة الجنس كما لو كانت أمرا غير مهم فإنه يعتبر عيبا أيضا إذا ما تكررت المناقشات حوله مرارا، لأن هذا سيسبب المزيد من الخلط في هذه العقول اليافعة. [16]

لذلك من الأفضل ترك هذه المواضيع للأسرة وبالأخص الوالدين لتصحيح الأفكار الخاطئة لأبناهم وتجنب محاولتهم لفهمها من أمكان وأشخاص مختلفين، وبإمكانية المعلمين مساعدة الأسرة في نشر الوعي والثقافة الجنسية ولكن ليس في المراحل الأولى لحياة الأطفال بل في الوقت المناسب لهم.

خاتمة:

للمدرسة دور كبير في تطوير البشرية ورقيها فالنمو السليم أي السوي للطفل يعود للمدرسة والنظام المدرسي وتفاعل الطفل مع المعلم والتلاميذ فيما بينهم. كما أنها تسعى لتحقيق التكافل

الاجتماعي. فالمدرسة هي معرض مختلف لشخصيات الأطفال ومنهاج عيشهم والذي يمكن التعرف عليه من خلال تدريب المعلمين على الطريقة الجيدة في كيفية التعامل مع الأطفال والتعرف على شخصياتهم لتفادي الاصطدام بينهم.

أكد أدلر أنه من الطبيعي أن يكون هناك تباين بين الأطفال، وهدفنا لا يجوز أن يكون أبدا محاولة خلق مجموعة محددة وتشابه وعلى النمط نفسه من الأطفال، كما أنه لا يجوز محاولة صب شخصياتهم في قالب واحد جامد لا يتغير.

الهوامش:

1. أدلر ألفرد (1931). **معنى الحياة**. ترجمة عادل بشرى نجيب. المجلس الأعلى للثقافة. مصر. (2005).
2. جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي(2006). **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**. دار الهدى. عين مليلة. الجزائر.
3. جون ديوي (1978). **المدرسة والمجتمع**. ط2. ترجمة أحمد حسن الرحيم. دار مكتبة الحياة. بيروت. لبنان.
4. خالد خياط (2018). **علم النفس الفردي اعرف نفسك بنفسك بنظرية ألفرد أدلر**. دار الهدى. عين مليلة الجزائر.
5. كلير فيهم (1998). **أولادنا ... والمدرسة المدرس والصحة النفسية للتلاميذ**. ط1. دار جهاد. مصر.
6. نجاة يحياوي (2014). **المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر**. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

فعالية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مفهوم الذات والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية عبد العزيز الشريف بالوادي

أ.د/ مريم ضبع جامعة زيان عاشور – الجلفة –

د/ هند غدايفي جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي –

أ/ يونس بن حسين جامعة زيان عاشور – الجلفة –

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة لاستقصاء أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية تقدير الذات والتحصيل الدراسي بلغ عدد أفراد الدراسة (30) تلميذ وتلميذة أختيروا من طلبة السنة الثانية من ثانوية عبد العزيز الشريف، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إستخدام مقياس كوبر سميث لتقدير الذات وإختبار تحصيلي في مادة الفيزياء، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته بالطرق المناسبة، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في تقدير الذات والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية، وقد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من المقترحات تدعو إلى الإهتمام بتوظيف إستراتيجيات التعلم النشط في المواد الدراسية المختلفة وللمستويات الدراسية المتنوعة.

الكلمات المفتاحية :التعلم النشط، مفهوم الذات، التحصيل الأكاديمي

Résumé de l'étude :

Cette étude visait à étudier l'effet des stratégies d'apprentissage actif sur le développement de l'estime de soi et de la réussite scolaire. Le nombre de membres du personnel de l'étude a atteint (30) étudiants masculins et féminins sélectionnés parmi les étudiants de deuxième année du lycée Abdul Aziz Al-Sharif. La validité de l'échelle a été vérifiée et prouvée par des méthodes appropriées. Les résultats de l'étude ont révélé qu'il y avait des différences statistiquement significatives entre les résultats des étudiants des deux groupes dans l'étude de l'estime de soi et des résultats scolaires، en faveur du groupe expérimental. Cette étude s'est conclue par un ensemble de propositions appelant l'attention Recourir à des stratégies d'apprentissage actif chez les sujets.

Mots clés: apprentissage actif، concept de soi et réussite scolaire

مقدمة:

يشكل التعلم المنظم ذاتيا منحى جديداً ومهماً في دراسة التحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث كان ينظر إليه في السابق من خلال علاقته بالقدرة أو نوعية التدريس أو البيئة الأسرية، وعلى النقيض من ذلك فإن نظرية التعلم المنظم ذاتياً تركز اهتمامها على الإجابة عن السؤال التالي : كيف يمكن للمتعلم أن ينتبه ويقوم بممارسات تعلمية في مواقف محددة؟ وفقاً لهذا المنحى فإن الطلبة ذوي القدرة العقلية العالية لا يحققون إنجازات بشكل أمثل بسبب إخفاقهم في استخدام أو ضبط كل من عمليات التعلم المعرفية، أو الانفعالية، أو السلوكية. ومن ثم فإن نظريات التعلم المنظم ذاتياً تركز اهتمامها على أسئلة من مثل :لماذا وكيف يضبط المتعلمون تعلمهم.[15]

إضافة إلى ذلك فإن نظريات التعلم المنظم ذاتياً تفترض أنه لا توجد بيئة تضمن التعلم، حيث إن بيئات التعلم الجيدة تتطلب تغييرات في اختيار وبناء المواقف من أجل حدوث التعلم.[15]

لا شك في أن تحولاً ملحوظاً قد ظهر في الربع الأخير من القرن العشرين على الدراسات المتعلقة بالتعلم والتعليم، فبعد أن كان علماء النفس والتربية يركزون على مبادئ النظرية السلوكية في تفسيرهم لعمليتي التعلم والتعليم أصبحوا في بداية السبعينات يركزون على حيث تنظر،[15]مبادئ النظريات المعرفية النظرية السلوكية إلى عملية التعلم على أنها استجابات ملاحظة قابلة للقياس، وتقوى عن طريق الممارسة والتعزيز، في حين تنظر النظرية المعرفية إلى هذه العملية على أنها عمليات عقلية داخلية يعبر عنها بقدرة المتعلم على تبصر المعلومات المقدمة ووعيها، واستيعابها، واسترجاعها، واستخدامها في مواقف مشابهة.[15]

ونظراً لهذا التغير في تفسير عملية التعلم فقد تغير مفهوم عملية التعليم من ناحية ودور كل من المعلم والمتعلم من ناحية أخرى .فبعد أن كانت عملية التعليم تركز على كيفية تنظيم مثيرات البيئة التعليمية الخارجية بشكل يؤدي بالمتعلم تدريجياً إلى الاستجابات المطلوبة، ثم تدعيمها عن طريق التعزيز الفوري والمتقطع، أصبحت هذه العملية تهتم بتهيئة المواقف التعليمية وعرضها على المتعلم على شكل مشكلات تتطلب منه التفكير في هذه المواقف واستخدام عملياته المعرفية في معالجة ما تتضمنه من معلومات وتنسيقها، وتنظيمها، وتبويبها، في أنماط معرفية ذات معنى تؤدي إلى حل المشكلة .أما من حيث دور المتعلم في العملية التعلمية التعليمية فبعد أن كان يتوقع منه أن يقوم باستجابات فردية مجزأة ملاحظة وقابلة للقياس كدلالة من دلالات التعلم، أصبح عليه أن يكون إنساناً نشطاً في استقبال المعلومات منظماً لها، وموظفاً لما يمتلكه من قدرات عقلية واستراتيجيات معرفية لمعالجتها، وتنسيقها، وتبويبها، وترميزها، واستيعابها، وتحليلها إلى أنماط معرفية ذات معنى.[15]

ولذلك فإن إدارة العملية التعليمية التعّلمية تقضي بتغيير دور المعلم تغييراً جذرياً والدخول بمغامرة الشراكة مع المتعلم، شراكة لا تنحصر في الصف بل تطال خبرة المتعلم كّلها .لذلك فالمعلم ينهل ليس من علمه فقط ليدير هذه العملية التأهيلية، بل أيضاً من كل مصدر معلومات ممكن يسمح للمتعلم أن يدخل في الشراكة المرجوة.[15]

كما أنه عندما نشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة التي تؤدي بهم إلى المناقشة وطرح الأسئلة والتوضيحات الخاصة بمحتوى المساق، فإننا لا نعمل على الاحتفاظ الأفضل للمعلومات الخاصة بالمادة الدراسية فقط، بل ونساعد أيضاً على تنمية قدرات التفكير لديهم.[15]

وقد يتساءل الكثيرون لماذا التعلم النشط مهم بالنسبة لطلبة المدارس والمعاهد والجامعات هذه الأيام؟ وتوجد في الحقيقة إجابات عديدة لهذا السؤال، يتمثل أولها في أن طلبة اليوم يختلفون عن أسلافهم من الطلبة السابقين، وأن طلبة اليوم لديهم توجه أكبر نحو التكنولوجيا ونحو البيئة التعليمية التعلمية التي تعتمد على التعامل السريع مع الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشط.[15]

ومن العوامل الأخرى التي تقف وراء أهمية التعلم النشط، أن المشاركة النشطة تقوي كما أن التعلم بصرف النظر عن البيئة الموجودة فيها Harasim et al،1997 .التعلم النشط يتطلب جهوداً ذهنية من الطلبة ويوفر لهم وسائل وإمكانات وأدوات تساعد على التطبيق الفعلي للتعلم المفيد والفاعل، ويغير من اتجاهاتهم. وفي ضوء الانفجار المعلوماتي الهائل الذي نلاحظه هذه الأيام، فإن ذلك يتطلب تطوير طريقة للتعلم تشجع الطلبة على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف، والذي لا يكون ناجحاً إلا بالتعلم النشط الذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل والتشجيع على التعلم العميق الذي يساعد الطالب في فهم المادة التعليمية بشكل أفضل، ويتوقع أن يكون قادراً على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة، ويطرح الأسئلة المختلفة، ويجيب عن أسئلة المعلم، ويعمل جاهداً على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفعالية معها والوصول إلى تعميمات مفيدة واتخاذ قرارات بشأنها. ويضيف بعض المناصرين للتعلم النشط أهمية أخرى، تتمثل في أن الأنشطة الكثيرة التي يعتمد عليها هذا النوع من التعلم تقلل من الأنشطة التعلمية السلبية مثل الإصغاء السلبي، وأخذ وتدوين الملاحظات طيلة وقت الحصة، وذلك بشكل يثير دافعيتهم للتعلم والانغماس فيها.[15]

وإذا كان التعلم النشط ضرورياً ومهماً للطالب، فهو كذلك بالنسبة للمعلم، حيث يساعده على اختيار النتاجات والأسئلة من مستويات متفاوتة في الصعوبة كي تراعي ما بين المتعلمين من

فروق فردية، ويقدم لهم المساعدة والنصح والإرشاد في الوقت المناسب. كما يمثل التعلم النشط لكلٍ من الطالب والمعلم مجالاً للتسلية والمتعة في العمل والتفكير، ويبعدهم عن الملل والرتابة في أنشطتهم اليومية.[15]

1- مشكلة الدراسة:

في ضوء ما يشير إليه الأدب التربوي والنفسي في مجال التعلم النشط من أهمية التدريب للطلبة على التعلم النشط وممارسة استراتيجياته من خلال برامج تعد لذلك أو من خلال التدريب ضمن المحتوى، واستناداً إلى قلة الدراسات التي أجريت في الجزائر في هذا المجال، وتقديراً من الباحثين لأهمية تدريب الطلبة على استراتيجيات التعلم النشط، فإن مشكلة البحث تحددت في استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مفهوم الذات لدى تلاميذ الثانوية وتحصيلهم الدراسي.

وتحديداً فإن الدراسة الحالية حاولت الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما أثر استراتيجية التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

- ما أثر استراتيجية التعلم النشط في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2- الفرضيات:

وإنبثق عن السؤالين السابقين فرضيتان هما:

- توجد فروق دالة إحصائيا على مقياس تقدير الذات بين متوسط المجموعة التجريبية التي تعرضت لإستراتيجية التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

- توجد فروق دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي بين متوسط المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

3-أهمية الدراسة:

وانطلاقاً من أهمية التعلم النشط، تأتي أهمية الدراسة الحالية من طبيعة الموضوع الذي تبحثه، إذ ما يزال البحث عن طريقة فاعلة للتدريس يشغل بال الباحثين، فطريقة التدريس هي الركن الأساسي الذي يعتمد عليه لإنجاح العملية التربوية، إذ إنه بمقدار ما تكون الطريقة مناسبة للموقف

التعليمي، تتحقق الأهداف التربوية المنشودة، وتؤثر من ثم في حل المشكلات المتعلقة بتطبيق المنهاج الدراسي، وتدني تحصيل الطلبة، وفي حل المشكلات الأخرى التي قد تعترض طريق المعلم.

وتنبع أهمية هذه الدراسة من عدد من المبررات النظرية والعملية، حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة على دور المتعلم في العملية التعليمية بعده نشطاً، وفاعلاً، وليس مستقبلاً، أو متلقياً سلبياً مستهلكاً للمعرفة، ينتظر المثير حتى يقوم بالاستجابة، إنما هو مبادر ومخطط ويقوم بجميع الأنشطة التعليمية[15] كما وأن معظم التربويين اليوم يتفقون على أن الوظيفة الأساسية للتربية تتمثل في تعليم الطلبة ليصبحوا متعلمين موجهين ذاتياً للبحث عن معلومات جديدة وإتقان مهارات جديدة كما تؤكد الاتجاهات الحديثة في التعلم على دور المتعلم[15] في تحمل مسؤولية تعلمه، وتقع على عاتقه هذه المسؤولية وأن تبني هذه المسؤولية يسهم في زيادة قدرة المتعلم على استحضار الخبرات المخزنة في الذاكرة، ومراقبته لأدائه والاستراتيجيات المستخدمة التي تسهل عملية إدماج الطلبة في التعلم[15] ويشير بتلر وون بأن المنظرين التربويين يتفقون بأن أكثر المتعلمين فعالية في مواقف التعلم هم الذين يركزون على التنظيم الذاتي ويتبنون المنحى الإتقاني في التعلم.[15]

4- التعريفات الإجرائية:

4-1- التعلم النشط:

طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد، يشارك فيها الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع المرصودة في أثناء تدريس مساق الإرشاد التربوي، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البّناء، والمناقشة الثرية، والتحليل السليم لكل ما يتم قراءته أو كتابته أو طرحه من آراء وقضايا وموضوعات، بين بعضهم بعضاً، مع تشجيع مدرسهم لهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ودفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمادة الدراسية، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم.

4-2- مفهوم الذات:

عرّف الباحث Roy Baumeister مفهوم الذات على أنّه: "اعتقاد الفرد عن نفسه أو نفسها، بما في ذلك صفات الشخص ومن هو وما هي الذات"، ويتشكل مفهوم الذات لدى الفرد خلال مراحل النمو بناءً على المعرفة التي يحملها عن نفسه، فمثلاً قد يحمل فكرةً عن هويته من

ناحية جسدية، ويتكون مفهوم الذات من عدّة بنى ذاتية أخرى، مثل: الصورة الذاتية، والكفاءة الذاتية، وتقدير الذات، والوعي الذاتي، ويُركز علم النفس وبالتحديد علم النفس الاجتماعي على كيفية تطور مفهوم الذات ضمن السياق البيئي الاجتماعي للفرد، كما يُركز على كيفية تأثير مفهوم الذات على سلوكيات الأشخاص

ويعرف تقدير الذات إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه مجموع الإتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، طبقاً لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية. ويتضح ذلك من خلال الدرجة التي يتحصل عليها المستجيب على مقياس تهاني الجديعي لمفهوم الذات بجميع أبعاده المختلفة.

4-3- التحصيل الأكاديمي:

هو ناتج ما يتعلمه الطالب بعد فترة زمنية من الدراسة، وقدرته على استرجاع وفهم وتطبيق المحتوى المتعلم، مقاساً بالعلامة التي حصل عليها الطالب على اختبار تحصيلي من إعداد فريق البحث، ومن نوع الاختيار من متعدد يقيس النتاجات المتوقع تحقيقها في مساق الفيزياء.

5- حدود الدراسة:

5-1- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية مقدرة بـ: 15 تلميذ وتلميذة كمجموعة تجريبية و15 تلميذ وتلميذة كمجموعة ضابطة.

5-2- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في ثانوية عبد العزيز الشريف –الوادي-

5-3- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة ما بين 20 أكتوبر و05 نوفمبر من السنة الدراسية 2020./2019

6- الإجراءات المنهجية:

6-1-المنهج:

لا تخلو أي دراسة علمية من الإعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد وأسس، ويساعد على التوصل إلى معرفة منظمة بجوانب الواقع المدروس، ويعرف المنهج على أنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة، والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكل لإستكشاف الحقيقة

والمناهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف بإختلاف طبيعة المواضيع ولهذا توجد عدّة أنواع من المناهج العلمية.[15]

لقد إقتضت دراستنا الحالية الإعتماد على المنهج الشبه تجريبي بإعتباره مناسبا لها والذي نعتمد فيه على تعديل وتحسين ظاهرة الدراسة بدقة وموضوعية.

6-2- عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدراسة (30) تلميذ وتلميذة توزعت في فوجين تمثلان مجموعتي الدراسة. وقد اعتمد المتوسط الحسابي لعلامات كل شعبة في الامتحان الأول للأعمال الموجهة في الفيزياء، ويبين الجدول(1) هذه المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد الدراسة وعدد الطلبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في الامتحان الأول في الفيزياء

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الضابطة	15	13.14	2.36
التجريبية	15	13.97	1.73

ولعمل المقارنة بين هذه الشعب والتأكد من تكافؤ متوسطاتها، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة الجدول (2) حيث لم يشر الفرق الظاهري بين هذه المتوسطات إلى أية دلالة إحصائية.

جدول رقم (02): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق على متوسطات مجموعتي الدراسة على الامتحان الأول في الفيزياء

المجموعة	عدد الطلبة	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	15	0.54	غير دالة
التجريبية	15		

6-3- إجراءات الدراسة:

بعد تطبيق الامتحان القبلي ومقياس مفهوم الذات على المجموعتين، تم تدريس المجموعة الضابطة بأسلوب تقليدي في حين تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب طرح الأسئلة والعصف الذهني وطريقة المشروعات من إستراتيجيات التعلم النشط وهي الإستراتيجية التي تبنتها هذه الدراسة، حيث تضمنت الخطط وصفاً لطريقة التعليم والتعلم، كما اشتملت على إرشادات وتوجيهات وأسئلة المناقشة.

ولدى كتابة المادة التعليمية وفق هذه الاستراتيجية أُخذ بعين الاعتبار إعادة تنظيم المحتوى التعليمي لكل موضوع بما يتلاءم واستراتيجية التعلم النشط، وتحديد المتطلبات السابقة اللازمة للتعلم الجديد إذ يتم طرحها في المقدمة، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة كلما لزم الأمر، وكذلك توجيههم في أثناء تقديم المادة التعليمية في المهمات المختلفة .ثم تم تطبيق الاختبار البعدي ومقياس تقدير الذات على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد انتهاء التجربة.

6-4-أدوات الدراسة:

6-4-1- مقياس مفهوم الذات:

أعد هذا المقياس من طرف الباحثة تهاني الجديعي ولهذا المقياس إتجاه تقييمي نحو الذات في المجالات الإجتماعية والأكاديمية والعائلية والشخصية، تم تطبيق المقياس في الدراسة الحالية من قبل فريق البحث على عينة استطلاعية من التلاميذ خارج عينة الدراسة، بلغ عدد أفرادها (20) طالباً، وتم إيجاد معامل الصق بطريقة الاتساق الداخلي في شكلين إرتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه وإرتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وبلغت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ (0.79)، وبالتجزئة النصفية كانت بمعادلة جيتمان وسبيرمان وبراون (0.82) وهي قيم مناسبة للدراسة الحالية.

وللتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية تم تطبيق المقياس قبل تنفيذ الدراسة على المجموعتين، واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات على المقياس، ويبين جدول (3) هذه النتائج.

جدول رقم (03): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق على متوسطات مجموعتي الدراسة على مقياس مفهوم الذات

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	15	14.17	3.01	0.25	غير دال
التجريبية	15	14.25	2.98		

يلاحظ من جدول رقم (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس القبلي لمفهوم الذات، مما يعني أن المجموعتين متكافئتان.

6-4-2- مقياس التحصيل الدراسي:

استخدم اختبار تحصيلي في مادة الفيزياء بعد التجربة لقياس أثر الاستراتيجيات في التحصيل الأكاديمي ضمن المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (المعرفة والفهم والتطبيق)، وتشكل الاختبار بصورته النهائية من 20 فقرة من نوع الاختيار من متعدد، حيث كان عدد البدائل (4)بدائل لكل فقرة، وتوزعت الفقرات العشرون على مستويات الأهداف كما يلي 6 :فقرات في مستوى المعرفة والتذكر، و 10 فقرات في مستوى الفهم والاستيعاب، و 4 فقرات في مستوى التطبيق وأما الخطوات التي اتبعت في بناء هذا الاختبار فتمثلت فيما يلي:

1- تحديد الأهداف المتضمنة في خطط التدريس السابق ذكرها وتحليل المحتوى وإعداد جدول المواصفات بناءا على تحديد الوزن النسبي للأهداف والمحتوى.

2- صياغة 20 فقرة لتكون الاختبار في صورته الأولية.

3- عرض الاختبار في صورته الأولية بفقراته العشرين وجدول المواصفات الخاص به على هيئة محكمين والطلب منهم تحكيم فقرات الاختبار من حيث: سلامة الفقرات من الناحية العلمية واللغوية، ومدى ارتباط كل فقرة بمستوى الهدف المقصود منها، وإبداء أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة .ومناقشة ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وفي ضوء ذلك صيغت فقرات الاختبار بصورتها النهائية، وبذلك تم التحقق من صدق المحتوى لهذا الاختبار.

4- حساب معامل ثبات الاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة (يبلغ عددهم 20 طالبا) 10 طلبة، 10 طالبات ومن ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشارد سون-20 وقد بلغ (KR-20) معامل الاتساق الداخلي (0.89) وهو مرتفع ومقبول لأغراض الدراسة الحالية، كما تم إيجاد معاملات صعوبة فقرات الاختبار وتمييزها، وقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.32 و0.78) باستثناء فقرة واحدة صنفت على أنها صعبة كان معامل صعوبتها 0.21، وأخرى صنفت على أنها سهلة كان معامل صعوبتها0.16 كما تراوحت معاملات التمييز ما بين(0.87 -0.68).

6-5- تصميم الدراسة:

نظراً لأن هذه الدراسة شبه تجريبية تحاول دراسة أثر التعلم النشط في تنمية مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، فإنه يمكن تصنيف متغيرات الدراسة كما يلي:

-**المتغير المستقل:** ويمثل الاستراتيجية التدريسية وله مستويان:

أ- التعلم النشط.

ب- التدريس الاعتيادي.

- **المتغيرات التابعة:** في الدراسة متغيران تابعان هما:

أ- مفهوم الذات.

ب- التحصيل الأكاديمي.

والجدول (4) يبين التصميم شبه التجريبي للدراسة ويمثل تصميماً قبلياً -بعدياً لمجموعات غير متكافئة.

جدول رقم (04): يوضح التصميم شبه التجريبي المعتمد في الدراسة

تجريبية	مقياس تقدير الذات	مقياس التحصيل الأكاديمي	**التعلم النشط**	مقياس تقدير الذات	مقياس التحصيل الأكاديمي
ضابطة			تدريس عادي		

6-6- المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أغراض الدراسة وفحص فرضياتها المتمثلة في قياس أثر الاستراتيجية التدريسية في تنمية مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، تم استخدام نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات لطلبة المجموعتين على مقياسي مفهوم الذات والتحصيل الدراسي البعدي.

7- نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائيا على مقياس مفهوم الذات بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

لفحص فرضية الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين الجدول(5) هذه النتائج.

جدول رقم (05): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين في التطبيق البعدي على مقياس مفهوم الذات ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تجريبية	15	20.27	1.05	6.34	0.01
ضابطة	15	13.14	3.32		

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس مفهوم الذات البعدي، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة، مما يعني أن استراتيجيات التعلم النشط تؤثر إيجابياً على تنمية مفهوم الذات للتلاميذ.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق جوهرية في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية التعلم النشط ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

لفحص فرضية الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي في مادة الفيزياء، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات .ويبين الجدول(06) هذه النتائج.

جدول رقم (06): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تجريبية	15	18.17	1.44	3.06	0.01
ضابطة	15	14.97	2.51		

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على إختبار التحصيل الدراسي البعدي في الفيزياء وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أن هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة، مما يعني أن استراتيجيات التعلم النشط تؤثر إيجابياً على تنمية التحصيل الدراسي للتلاميذ.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن اقتراح جملة من المقترحات، تتلخص فيما يلي:

– تشجيع المعلمين على اختلاف المستويات الدراسية التي يتعاملون معها على توظيف استراتيجيات التعلم النشط، لما لها من آثار إيجابية.

– توفير البيئة التربوية الداعمة والمشجعة للمعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

– إجراء مزيد من البحوث والدراسات بهدف استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في المستويات الدراسية المختلفة المدرسية والجامعية.

– إجراء مزيد من البحوث والدراسات بهدف استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط على متغيرات أخرى ذات علاقة بالعملية التعليمية التعلمية، مثل الدافعية للتعلم، والاتجاهات نحو التعلم.

– الهوامش:

15 -Purdie، Hattie، & Doug Student Conceptions of Learning & Their Use of Self Regulated Learning Strategies: A Cross- Cultural Comparison**. Journal of educational Psychology**. ، 1996، p.90

2- Zimmerman Becoming Self-regulated Learner: an Overview. **Theory into Practice**. 14 (2)، 2002، p. 67

3-Paris، Lipson & Wixson Becoming a Strategic Reader. **Contemporary Educational Psychology**. 8(2)، 1983،p.296

4- دروزة، أفنان، **أساسيات في علم النفس التربوي**. عمان: دار الشروق للنشر، 2004، ص:13

5- نفس المرجع السايق، ص:38

6- جرداق، مراد، **الجديد والممكن في تعليم الرياضيات حالة لبنان**، ط1، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 1997، ص:24

7- Myers & Jones، **Promoting Active Learning Strategies for the College Classroom**. San Francisco، Jossey-Bass Inc 1993، p.29

8 - McCarthy & Anderson Active Learning Techniques versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science. **Innovative Higher Education**. 24(4)، 2000، p.45

.9- Carroll & Leander، **Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies**. Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University، 2001، p.33

10 -Shenker، et al.، **Instructors Resource Manual for Psychology**. Boston، Houghton، Mifflin Book Company. 1996

11- قطامي يوسف وقطامي نايفة، **سيكولوجية التعلم الصفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2000، ص: 36

12 -Paris، S.، Cross، D.، & Lipson. M ،Informed Strategies for Learning: A Program to Improve Children's Wading Awareness and Comprehension. **Journal of Educational Psychology**. 76(1)،1984، p:1248

13- قطامي، مرجع سابق، ص:21

14- Butler &Winne Feedback and Self Regulation Learning: A Theoretical Synthesis. **Review of Educational Research**. 65(3)، ،1995،p.255

15- بوحوش عمر والذنيبات محمد محمود، **مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر. 1995، ص:45

المراجع:

المراجع العربية:

- بوحوش عمر والذنيبات محمد محمود، **مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر. 1995

- جرداق مراد، **الجديد والممكن في تعليم الرياضيات حالة لبنان**، ط1، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 1997.

- دروزة أفنان، **أساسيات في علم النفس التربوي**. عمان: دار الشروق للنشر، 2004.

- غانم ناصر، **أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع** .رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2007.

- قطامي يوسف وقطامي نايفة، **سيكولوجية التعلم الصفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2000.

المراجع الأجنبية

- Butler، R.، & Winne، P. Feedback and Self RegulationLearning: A Theoretical Synthesis. **Review of Educational Research**. 65(3)، 245-281،1995.

- Carroll، L. & Leander، S. **Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies**. Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University، 2001.

- McCarthy، J. & Anderson، L. Active Learning Techniques versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science. **Innovative Higher Education**. 24(4)، 279- 294،2000.

- Myers، C. & Jones، T. **Promoting Active Learning Strategies for the College Classroom**. San Francisco، Jossey-Bass Inc،1993.

- Paris، S.، Cross، D.، & Lipson، M. Informed Strategies for Learning: A Program to Improve Children's Wading Awareness and Comprehension. **Journal of Educational Psychology**. 76(1)، 1239- 125،.1984

– Paris، S.، Lipson، M.، & Wixson، K. Becoming a Strategic Reader. **Contemporary Educational Psychology**. 8(2)، 293-309. 1983.

– Purdie، N.; Hattie، J. & Doug، G. Student Conceptions of Learning & Their Use of Self Regulated Learning Strategies: A Cross- Cultural Comparison. **Journal of educational Psychology**. 88، 87-100. 1996.

– Shenker، J. et al. **Instructors Resource Manual for Psychology**. Boston، Houghton، Mifflin Book Company. 1996.

– Zimmerman، B.J. Becoming Self-regulated Learner: an Overview. **Theory into Practice**. 14 (2)، 65-70. 2002.

التسرب المدرسي بين الانعكاسات والأدوار العلاجية للفاعلين للحد من الظاهرة

أ. بوخاري فتحي، جامعة حمة لخضر، الوادي – الجزائر

أ. بن بردي سعاد، جامعة محمد بوضياف، المسيلة – الجزائر

المُلَخَّصْ:

تُعَدُّ ظاهرة التسرب المدرسي من المشكلات المدرسية التي تعاني منها جميع بلدان العالم، حيث لا يخلو واقعا تربويا من هذه الظاهرة، فهي تتفاوت في درجة حِدَّتها من مجتمع إلى آخر، ومن مرحلة دراسية إلى أخرى، فهي مشكلة من المشكلات التي تُعَدُّ هدرا للطاقات البشرية والمادية.

فغياب التلاميذ بعذر مقبول أو غير مقبول يُؤَدّي إلى تأخيرهم الدراسي ورسوبهم وانحرافهم، ولها انعكاسات خطيرة وعديدة وعلى كافة النواحي "تربويا، اجتماعيا، نفسيا، اقتصاديا، سياسيا..."

ولهذا فهذه الظاهرة تحتاج إلى يقظة وإنتباه ومتابعة من كل الأطراف الفاعلة والمحيطة بالمدرسة والتلميذ، من إدارة المدرسة والمعلم والأسرة والإعلام بكل وسائله وأشكاله، وحتى الوزارة الوصية والدولة.

كما يُعتبر التسرب إهدارا تربويا هائلا، وضياعاً لثروات المجتمع المادية والمعنوية، وتَخلُّفاً ثقافيا لدى شريحة من المجتمع، قد تَقِلُّ أو تَتسِعُ وفقا لطبيعة ومُكَونات المُجتمع الثقافية. ولهذا فإنَّنَا سَنُحَاوِلُ في هذه الورقة البحثية التكلُّمَ عن هذه الظاهرة "التسرب المدرسي"، وعن انعكاساتها المُتَعَدّدة على كافة المجالات، وعن أدوار الأطراف الفاعلين في علاجها.

الكلمات المفتاحية: التسرب، التسرب المدرسي، الانعكاسات، العلاج.

School dropout between the repercussions and the therapeutic roles of actors to reduce the phenomenon

-Abstract:

The school dropout phenomenon is considered one of the school problems that all countries of the world suffer from, as it is not without an educational reality of this phenomenon, it varies in the degree of its severity from one society to another, from one study stage to another, it is a problem that is a waste of human and material.

The absence of students with an acceptable or unacceptable excuse leads to their academic delay, failure, and deviation, and they have many serious repercussions and in all respects "educationally, socially, psychologically, economically, politically ..."

That is why this phenomenon requires vigilance, attention, and follow-up from all the actors and surrounding the school and the student, from the administration of the school,

the teacher, the family, and the media in all its means and forms, and even to the tutoring ministry and the state.
The dropout is also considered an enormous educational waste, a loss of material and moral society's wealth, and a cultural backwardness in a segment of society, which may be reduced or expanded according to the nature and components of the cultural community. For this reason, we will try in this research paper to talk about this phenomenon, "school dropout", and its multiple implications in all fields, and the roles of the actors involved in treating it.

Key words: dropout, school dropout, implications, treatment.

- مقدمة:

يُعتبر قطاع التعليم واحدًا من أهم القطاعات في المجتمع، حيث تُولي الدُول لهذا القطاع اهتمامًا خاصًا، إذْ أنَّهُ يُمَثِّل الاستثمار الحقيقي في مستقبل الشعوب. فتسرُّب بعض التلاميذ من التعليم يُعَدُّ مشكلة كبيرة، بل ومن أخطر الآفات التي تواجه العملية التعليمية، لكونها إهدارا تربويا لا يقتصر أثره على التلميذ فقط، بل يتعدَّى ذلك إلى جميع نواحي المجتمع.

وتُعَدُ ظَاهرة التسرب المدرسي من المُشكلات المدرسية التي تُعاني منها جميع بلدان العالم، وهي تَتفاوت في درجة حدَّتها من مجتمع إلى آخر، ومن مرحلة دراسية إلى أخرى. فغياب التلاميذ بعذر مقبول أو غير مقبول يؤدِّي إلى تأخيرهم الدراسي ورسوبهم وانحرافهم، ولها انعكاسات خطيرة وعديدة على كافة النواحي "نفسيا، اجتماعيا، تربويا، اقتصاديا، سياسيا..."

ولهذا فهذه الظاهرة تحتاج إلى يقظة وإنتباه ومتابعة من كل الأطراف الفاعلة والمحيطة بالتلميذ المعرّض للتسرب المدرسي، من إدارة المدرسة والمعلّم والأسرة والإعلام بكل وسائله وأشكاله، وحتى الوزارة الوصية والدولة.

ويعتبر التسرب إهدار تربوي هائل، وضياع لثروات المجتمع المادية والمعنوية، وتخلّف ثقافي لدى شريحة من المجتمع، فقد تَقِلُّ أو تَتَّسِعُ وفقا لطبيعة ومُكَوِنَات المجتمع الثقافية.

1- تعريف التسرب المدرسي:

- **التسرب لغة:** من الفعل سرب، وكانت العرب تقول: سربت الإبل تسربا، وسرب الفحل سروبا، أي مضت في الأرض ظاهرة حيث شاءت، والسارب الذاهب على وجهه في الأرض، وسرب في حاجته: ذهب فيها نهارا.[15]

ويقال تسرب الماء بمعنى انتشر أو سال أو رشح أو تغلغل أو بمعني إنساب، وتسربت الأخبار بمعنى أشاعت، وتسرب بعض التلاميذ من مدارسهم بمعنى تَفَلَّتُوا منها وهربوا.[15]

أمّا **التسرب المدرسي** فقد تعدَّدت واختلفت مفاهيمه باختلاف المجتمعات، وذلك تبعا للقوانين والسياسات والأنظمة التعليمية السائدة في كل بلد، حيث وردت تعاريف كثيرة للتسرب المدرسي من منظمات وباحثين وعلماء، نذكر من هذه التعريفات ما يلي:

- تعاريف المنظمات والهيئات:

- تعريف مُنَظمة اليُونِسيف عام 1992: التسرب هو عدم إلتحاق الأطفال الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة، أو تركها دون إكمال المرحلة التعليمية التي يدرس بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم، أو نتيجة لعوامل أخرى، وكذلك عدم المواظبة على الدوام لعام أو أكثر.[15]

– تعريف مُنَظمة اليُونِيسْكُو: التسرب يخص التلاميذ الذين لا ينهون دراستهم في عدد السنوات المحدَّدة لها، إمَّا لأنَّهم ينقطعون نهائيا أو لكونهم يُعيدون السنة أو سنوات معيَّنة.

– تعريف المُنَظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: التسرب هو ترك التلميذ للدراسة في إحدى مراحلها المختلفة لأيّ سَبب من الأسباب قبل نهاية المرحلة التعليمية، مِمَّا يُسَبِّبُ إهداراً لطاقات المجتمع المستقبلية.[15]

– تعريف العلماء والباحثين:

التسرب المدرسي هو ترك التلميذ للمدرسة قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة الدراسية التي سجَّلوا فيها، ويُعْتَبَرُ إهدارا لأنّ التلميذ الذي يترك الدراسة قبل نهاية المرحلة الدراسية لم يبلغ الأهداف المحدَّدة لهذه المرحلة.[15]

وقِيلَ أنَّه ترك الطالب للدراسة خلال سنوات تَعَلُّمِهِ، طبعا هذا لا يشمل الوفاة أو إنهاء الدراسة والتخرُّج. وتُحْتَسَبُ نسبة التسرب بشكل عام بناءا على عدد المسجَّلين لصف ما في سنة مُعيَّنة، وعدد الطلبة الذين أنهوا تلك السنة من دون أن يتركوا مدارسهم.[15]

كما يعتبر التسرب تَعَمُّد الطالب بالخروج من المدرسة أو الهروب من الحِصَصْ الدراسية سواء بالخروج من الفصل أو بالبقاء في محيط المدرسة أو بالهروب منها، وقد تعود إلى عوامل ذاتية لدى الطالب أو عوامل بيئية تَتَعلَّقُ بالمدرسة أو بالبيئة الاجتماعية.[15]

ويُعْتَبَرُ أيضا انقطاع التلميذ عن الدراسة كُلّيا قبل إتمام المرحلة الدراسية، أو ترك المدرسة قبل إنهاء مرحلة مُعيَّنة من التعليم، أي ترك التلميذ المدرسة قبل إتمام مرحلة معيَّنة من مراحل التَمَدْرُس لأسباب خاصة أو قاهرة.[15]

وقد أشار السعود والضامن 1990 إلى أنَّ التسرب هو انقطاع التلميذ عن المدرسة انقطاعا تامًا، وتركه لها بعد أن يلتحق بها، سواء حَدَثَ هذا الانقطاع بعد الالتحاق مباشرة أو في أيّ صف من صفوف الدراسة قبل استكمال الفترة المُقَرَّرة للمرحلة التعليمية التي سَجَّل فيها.[15]

بيْنَمَا أشَارَ نصر الله 2010 إلى مفهوم التسرب على أنَّهُ ترك المراهقين والأطفال للمدرسة، أو انقطاعهم عنها لِعِدَّة فترات طويلة، أو بصورة نهائية قبل وُصُولِهم إلى نهاية المرحلة التعليمية التي يَتَوَاجَدُون فيها.[15]

وقال عدوان 1996 بأنَّه: عدم الالتحاق بالمدرسة لِمَنْ هُمْ في سن الدِرَاسة، أو الانقطاع عن الدراسة، وعدم إنهاء المرحلة التعليمية التي اِلْتَحَقَ بها الطالب، بغض النظر عن الأسباب مَاعَدَا الموت.

كَمَا عَرَّفَهُ الحقيل بأنّه: انقطاع التلميذ عن المدرسة انقطاعا كلّياً.[15]

أمَّا في بلادنا الجزائر، فإنَّنا نُميز بين ثلاث فئات:[15]

– الفئة الأولى: وهم أولئك الذين تَخَلَّوا عن دراستهم بمحض إرادتهم قبل بلوغهم السن الإلزامي (16 سنة)

– الفئة الثانية: وهم أولئك المرغمون على مغادرة مقاعد الدراسة، بعد بلوغهم سن 16 سنة فأكثر بسبب نتائجهم الدراسية، حيث يتم إقصاؤهم من المدرسة.[15]

– الفئة الثالثة: هي تَخُصُ مختلف المستويات لأولئك الذين ينقطعون عن الدراسة لأسباب مادية في أغلب الأحيان، لأنَّهم ينتمون إلى أوساط اجتماعية معوزة، حَتَّى وإنْ كانت نتائجهم الدراسية مقبولة.[15]

ومن خلال جُمْلَة التعاريف السابقة، يُمكِنُ القول أنَّ التلميذ بعدم التحاقه بالمدرسة سَيكُونُ أُمِياً، وَسَيُكَلِف الدولة أكثر، بالإضافة لكونه عنصر غير فعَّال قياساً بالمُتعلم.

ويمكننا القول أنَّ التسرب المدرسي هو ترك الفرد المدرسة في أي مرحلة من المراحل التعليمية، والانقطاع التام عن المدرسة لأسباب غير التخرُّج بنجاح، أو الانتقال إلى مدرسة أخرى، وقد تكون أسباب شخصية للمتسرب نفسه، أو لأسباب أسرية أو مدرسية أو مجتمعية أو لأسباب تربوية محيطة به.

2- أشكال التسرب المدرسي:

التسرب نوعان: تسرب معنوي وتسرب مادي، فالتسرب المعنوي يتمثَّل في الحالة النفسية التي يشعر بها التلميذ قبل تسربه وما يصاحب ذلك من ضيق وحزن ممَّا يدفعه إلى الهروب عن الدراسة. أمَّا التسرب المادي يتمثَّل في الضعف المادي الذي ينتاب التلميذ والقهر الاقتصادي الذي يحول بينه وبين التعليم، نتيجة لذلك ينضم إلى صفوف الأميين، أيّ أنَّه يتسرب بسبب ظروفه الإقتصادية. التسرب يؤدي إلى زيادة تكلفة التعليم ويزيد من مُعَدَّل البطالة وانتشار الجهل والفقر وغير ذلك من المشكلات الإجتماعية.[15]

وقد مَيَّزت إحدى الدراسات عام 1977 شكلين من التسرب وهُمَا:

- التسرب المؤقت: وهو الذي يحدث بشكل يومي مُتُكَرر ما يلبث إلى أن يتحول إلى انقطاع مستمر ينتج عن فصل التلميذ من المدرسة.
- التسرب الدائم: يعني هجرة التلميذ للمدرسة كليا.[15]

كَمَا ميَّز مصطفى منصوري ثلاث فئات من التسرب وهي:

- فئة مُجْبَرة على التسرب: إنَّ سبب تسربهم عن الدراسة خارج عن نطاقه كمرورهم بأزمات شخصية أو أسرية كالمرض.
- فئة المتسربين المعاقين: ويرجع هذا التسرب إلى ضعف قدراتهم العقلية (الضعف العقلي) والمعرفية على القيام بالأعمال المطلوبة
- فئة المتسربين الأكِفَّاء: ترجع أسباب تسربهم عن المدرسة إلى عِدَّة أسباب منها: كثرة الغيابات، المشكلات السلوكية، بعد المدرسة ميولاتهم غير المدرسة، نقص الدافعية.[15]

فالتسرب المدرسي بأشكاله المختلفة قد يكون تخلّياً عن مقاعد الدراسة لأسباب مختلفة، أو طردا من المؤسسة التعليمية ككل[15]، وأيًّا كان نوعه وشكله فهو يؤدي إلى انعكاسات عديدة وَجَبَ العَمَلُ على مُعَالجتها.

3- انعكاسات التسرب المدرسي:

يعتبر التلاميذ أمل المستقبل، وعلى عاتقهم مسؤولية بناء المجتمع، لذا فإنَّ تسرب بعضهم عن الدراسة يعتبر خسارة وإهدار تربوي، والذي ينعكس سلبا على الفرد والمجتمع، وعلى كافة الجوانب، ويمكن تلخيص أهم انعكاسات ظاهرة التسرب المدرسي فيما يلي:

3-1 الانعكاسات التربوية:

التسرب يؤدي إلى حدوث فاقد في التعليم يَتَرَتَّبْ عليه ارتفاع تكلفة التعليم بالنسبة للطالب أو الفصل أو المدرسة مع التأثير على كفاءة التعليم في الوقت نفسه.

إنَّ ارتفاع نسبة التسرب في أي مرحلة من مراحل التعليم يترك لدى السلطات القائمة على العملية التعليمية والهيئات المسؤولة على توفير الخدمات التعليمية أثرا سَيّئاً، ذلك أنَّ الجهود التي بذلتها من أجل التعليم كانت فاشلة سواء في النظرة في مُخَطَطَاتِهَا التربوية عِوَض العمل على ترقية النظام التعليمي.

كما تعمل على تخصيص مجهودات أكبر بهؤلاء المتسربين كتوفير مراكز التكوين المهني لضمان عدم انحرافهم، وبالتالي عدم اكتسابهم بعض المهن التي تجعل منهم عناصر فاعلة في المجتمع.[15]

فالتسرب المدرسي يمس مردود النظام التربوي في بعديه البيداغوجي والمالي بسبب المصاريف الضائعة، ولديه تأثير على التوقعات والتخطيطات فيما يتعلَّق بالتمدرس والاستثمارات، حيث يحدث اختلال في توازن النظام التعليمي بين مُدْخلاته ومُخْرجاته.[15]

ويذكر عبد القادر رمزي عن خطورة التسرب الدراسي:" إنَّ كل حالة تسرب متوسطة الحِدَّة تستلزم ثلاث أضعاف النفقات التي تنفق على حالة نجاح، فضلا عن أنَّها تحتاج إلى عشرة أضْعَاف الخدمات والرعاية النفسية والاجتماعية التي تقدم للمتعلّم الناجح، علاوة على أنَّها تُسَبِبُ تراجعا في قدرات المتعلّم بحيث تتزايد حاجته للرعاية ومساعدته على تنمية قدراته وإعادته للحدود الطبيعية في فترة زمنية قد يَصْعُب تَحديدها، هذا وصف لحالة تسرب واحدة فماذا يكون عليه الحال إذا تعدَّدت الحالات وأصبحت ظاهرة تتضاعف معها الأعباء".[15]

3-2 الانعكاسات الاجتماعية:

إنَّ الضَرَرَ لا يعود على الطُلاَب فحسب بل يتعدَّاه إلى المجتمع عامَّة، ومن أبرز هذه المَضَارْ:

- ازدياد عدد الأميّين، خاصة إذا كان التسرب قبل إكْمَال المهارات الأساسية.
- أنَّه يتيح وقتا طويلا من الفراغ، وقد لا يُحْسن الإفادة منه إذا لم يتأهَّل لمزاولة مهنة ما.

إنَّ تسرب الطالب قبل أن يتم نضجهم وتكتمل خبرته يجعله أقلّ كفاية من العمل، وأقل إنتاجا مِمَّا لو قدر أن يواصل دراسته، وفي هذا ضياع للطاقات البشرية في المجتمع.[15]

ويؤكد هذا الكلام "بركان، 1998" بقوله أنَّ التسرب ظاهرة اجتماعية وله أضرار كبيرة لا تعود على التلميذ فقط بل تشمل المجتمع، ومن هذه الانعكاسات ما يلي:[15]

- شعور التلميذ بالاغتراب داخل المجتمع واحتقار النفس، فيحاول تبرير ذلك بالعدوانية كالسرقة والإجرام والانحراف، مِمَّا يؤثر على أمن المجتمع واستقراره.
- انتشار شبكة البطالة بعدد كبير سنويا ناتج هو الآخر عن سبب التسرب المدرسي لأنَّ ذلك المتسرب في مستوى أقل كفاءة مهنية بحيث يعجز على إيجاد منصب شغل مناسب لمستواه خاصة إذا تم بتمهين حرفة تساعده على العمل.

كما أنَّ المتسرب لا يمتلك إيمان المواطن الصالح في المجتمع، كما أنَّه أقل مستوى في السلوك والعمل المهني، وأقل قدرة على التَكَيُف مع الظروف المحيطه به، ولا يستطيع الاشتراك بفاعلية في مجال التنمية الاجتماعية، كما يُعْتَبر أيضا عامل من عوامل التفكُك الداخلي، وهو يؤدي إلى تفكُّك الاقتصاد والوحدة الثقافية.[15]

وتتمثَّل الانعكاسات الاجتماعية عموما في كون المتسرب لا يملك صفات المواطن الصالح على النحو الذي ينشده المجتمع، كما أنَّ التسرب من الدراسة يُعُوزُه الكثير من الخَبَرَاتْ وينقصه الإعداد الصحيح لمواجهة أمور الحياة ومتطلباتها. ومن هنا يمكن القول بأنَّ المتسرب يكون أقل قدرة على المشاركة في بناء المجتمع من حوله، فيكون بذلك أقلَّ قدرة على التكيُف مع المجتمع، وعاملا من عوامل التَفَكُّك الاجتماعي، أو بمعنى آخر زيادة حجم المشاكل الاجتماعية وانحراف الأحداث والجُنُوح وتعاطي المُخدرات والسرقة، والاعتداء على الآخرين وممتلكاتهم. أي أنَّ المتسربين يتحولون غالبا إلى أميّين غير منتجين، ومنحرفين شواذ مفسدين مكونين لعصابات السطو والإجرام، والتي تزعزع أمن المجتمع، فهم يشكلون فئة أو جانبا ضعيفا من جوانب بيئة المجتمع، علاوة على ما يفقده.[15]

كما أنَّ وجود التسرب في المجتمع يُشَكل عائِقًا في إيجاد مُجْتَمع مُتَجَانِس يَتَمَتَّع أفراده بقدر مقبول من أساسيات الثقافة والمعرفة، فوجود فئة المتسربين لا يساعد على ايجاد قدر من التفاهم والتعامل المشترك بين أفراد المجتمع مِمَّا يؤدي إلى سير المجتمع نحو التخلُّف والتَدَهور.[15]

أمَّا "دريفوس Dryfoos 1990" فقد أوضَحَ نتائج التسرب المدرسي من خلال اطلاعه على العديد من الدراسات الخاصة بالتسرب المدرسي وقَسَّمَها إلى نتائج على المدى القصير وأخرى على المدى الطويل، فعلى المدى القصير تظهر البطالة الاكتئاب والجنوح، أمَّا على المستوى الطويل فنجد التبعية الإجتماعية والحسرة، اضطراب الصحة الجسدية والنفسية، الجريمة والتعرُّض للسجن.[15]

ويؤدي التسرب إلى تفشي ظاهرة تعاطي المخدرات بين أفراد هذه الفئة، وهذا ما أثبتته بعض الدراسات مثل: دراسة "صالح السعد 1999"، ودراسة "قماز فريدة 2009".[15]

كما يُشَكِلُ أيضا حالة اجتماعيه غير متزنة، حيث يؤدي إلى تكوين أفراد منحرفين نتيجة مُصَاحَبتهم لرفقاء السوء، ممَّا يؤدي إلى زيادة نسبة الجريمة وزعزعة أمن الدولة.[15]

وهو ما أشارت إليه دراسة "لوفين Levin 1972" بالولايات المتحدة الأمريكية أنَّ من آثار التسرب على المجتمع زيادة الجريمة.

كمَا أشارت العديد من الدراسات من بينها: دراسة "بوتي Bautier 2003"، و"دراسة التل 1991"، ودراسة "مزاب ناصر 2008"، أنَّ الكثير من المتسربين هؤلاء يقعون في جنح السرقة والاعتداءات على أملاك الدولة والأفراد.[15]

كمَا أنَّ المتسرب لا يحظى بأيّ تقدير من الآخرين، لأنَّ مجتمعنا يعطي قيمة ومكانة وأهمية خاصة للعلم لأنَّه بحاجة إلى الأفراد المتعلمين والمؤهَّلين علميا.[15]

3-3 الانعكاسات الاقتصادية:

يؤدي التسرب إلى تكوين طبقة من الأفراد المحرومين من المهارات الأساسية، فلا يستفيد منهم المجتمع في جميع مجالات التطور الاقتصادي، بينما لو استقروا في دراستهم قد يكون منهم من لديه قدرات نافعة فيقدّمون الخدمات التي تساعد على التطوير.

كما أنَّ العنصر الاقتصادي يساهم في تحريك عجلة التنمية، والأطفال المطرودون لا يستفيد منهم المجتمع لتنمية مجتمعاتهم عكس الطلبة الجامعيين، كما أنَّ تسرب أعداد كبيرة من التلاميذ قبل إنهاء مرحلة التعليم يجعل الكثير منهم ينزل إلى مستوى محو الأمية، مِمَّا يجعل الدولة تخصص ميزانية إضافية لمحاربة الأمية لديهم[15]، كما قال عمر عبد الرحيم نصر الله أنَّ انعكاسات التسرب تتمثَّل في:

- التسرب رافد من روافد الأمية وتعطيل اليد العاملة

- زيادة وحدة التكلفة في التعميم، ويظهر ذلك في كفاءة التعليم وكذلك اختلال التوازن بين ميزانية التعليم والميزانية العامة للدولة، فالتسرب يمثل:

- خَطَرْ على خُطَطْ التنمية للموارد الاقتصادية من خلال منظور التعليم كثورة بشرية واستثمار مادي ونفقات العناية الصحية العلاجية.[15]

4-3 الانعكاسات النفسية:

غالبا ما نجد المتسرب يواجه مشاكل تكييفه بسبب انحصار علاقاته إلى درجة كبيرة بأبناء عمره، وذلك لشعوره بالقلق والاضطراب نتيجة نظرته لنفسه على أنَّه متخلف عنهم، وشعوره بأنَّه سبب في خلق معاناة أسرته وأنَّه هو أساس قلقها، وشعوره بالفشل من جرَّاء إخفاقه، بالإضافة إلى النظرة السلبية من طرف المجتمع للطالب المتسرب.[15]

كما أنَّ إخفاق الطالب يؤدي به إلى الخوف من العقاب والتوجيه إلى الأعمال غير العادية لكي يُعَوض فشله الدراسي الذي وصل إليه، كما أنَّ نظرة الأصدقاء والأقرباء إليه على أنَّه طالب فاشل يُشْعِرُه بالنقص وعدم القدرة على الاندماج في مجتمع الطُلاَّب وفقدان الأصدقاء وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية.[15]

هذا ما يجعل الشخص المتسرب من التعلُّم يُعاني من عدم الاستقرار النفسي فينتابه باستمرار شُعور بالنقص والعجز والفشل والقلق وانعدام الثقة بالنفس والحساسية المفرطة من أيّ نقد، لأنَّه يَعلمُ جَيداً أنَّ ضعف ثقافته يحرمه من التكيُّف مع الظروف المحيطة به.[15]

كما يؤدي التسرب إلى تدمير نفسية المتسرب وإضعاف طموحاته مِمَّا يؤدي إلى ضعف تقديره لذاته، الأمر الذي يجعل منه عُرْضة لاستغلاله من طرف الآخرين في الأعمال السلبية، فقد يلجأ إلى تعاطي المخدرات وتعلُّم السرقة والاعتداء على الآخرين.[15]

وعُمُوما فالفشل في الدراسة ينعكس على الحالة النفسية للطفل، مِمَّا يجعله يدور في حلقة مفرغة من التوتر النفسي، وهو ما قد يدفع به إلى الفردية والإعتدائية بقصد التعويض عن عدم التوافق الذي يسود حياته الدراسية لأنَّ الفشل في المعالم البارزة مرجعية لأكثر من سبب، منها ما يتعلَّق بالنقص العقلي عند البعض، ومنها ما يتعلَّق بعدم الرغبة وعدم التكيُّف مع المناهج الدراسية عند البعض الآخر، فكلُّ هذه الأمور تؤثر على شخصية الطفل وتدفعه إلى الهروب من المدرسة، وهذا يؤدي إلى التسرب المدرسي أو الفشل الدراسي نتيجة الشعور بالنقص والتأخر عن بقية زملائه، وقد يرجع بسبب هذا الانعكاس النفسي إلى الظروف المحيطة بالتلميذ، وخاصة في الوسط الأسري بالمنزل.[15]

4- الأدوار العلاجية للفاعلين التربويين للحد من التسرب المدرسي:

4-1 دور المعلم العلاجي لظاهرة التسرب:

للمعلم دورا في علاج مشكلة التسرب، فمُعَاملة المعلّم للتلاميذ وعلاقتهم به إذا قامت على أساس من الحب، والاحترام المتبادل، وعلى أساس علاقات أبوية تكون من عوامل جذب التلاميذ إلى البقاء في المدرسة وعدم تركها، وقد تفرض البيئة على المعلم أن يقوم بدور مزدوج يشمل دور المعلم ودور الأسرة.[15]

وحين يقدم المُعلم والإدارة للمدرسية للتلاميذ الرعاية النفسية والاجتماعية والخلقية والجسيمة، ويقدم لهم التوجيه والإرشاد، كل ذلك يشعرهم بأهمية المدرسة وجَعْل ولي الأمر يدرك أثر ذلك فلا يجعل ابنه يتركها.

ولا شك أنَّ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، يسهل الاستمرار في عملية التعليم، وبالتالي إلى عدم ترك المدرسة. فهذا أحيانا قد يكون لعدم قدرة بعض التلاميذ على منافسة زملائهم أو لكثرة الواجبات المنزلية التي يعرضها المعلم على تلاميذه.[15]

كما أنَّ المعلم يجب أن يستعمل في التدريس طرقا مرنة يتجاوب معها التلميذ التي تعتمد على الوسائل التعليمية المناسبة الدافعة إلى حب التعليم، وأيضاً إلمام المعلم بمادته الإلمام الكافي وعرضها بشكل ملائم، يدفع التلميذ للاهتمام بالمادة وحبه لها.

إضافة لاستخدام المعلم أسلوب المكافئة والثناء على التلميذ النجباء، والأخذ بأيدي التلاميذ الضعفاء وحثهم على بذل مجهودات أكبر، ومحاولات أكثر للتغلُّب على الصِعَاب، وعدم مُحَاولة إهانتهم والانتقاص من قيمتهم أمَام زملائهم، هذا ما يؤدي إلى ثِقَتِهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم والتَمَسّك بدراستهم.

4-2 دور الأسرة في علاج ظاهرة التسرب:

للأُسْرة دور كبير في بناء الفرد، فهي المجتمع الصغير الذي ينشأ فيه الطفل، ويتربَّى على قِيَمه، ويطرح فيه ما يتعرَّض له من مُشكلات لتكون آراء الأسرة واقتراحاتها وما تقوم به من خطوات بمثابة حلول لما يتعرض له الطفل من مشكلات، ومن هذه المشكلات مشكلة التسرب المدرسي، ويتجلَّى دور الأسرة في علاج مشكلة التسرب المدرسي في الحرص على ما يلي:

- تشجيع مظاهر الفرحة والانشراح التي يشعر بها الطفل عند بدء الدراسة.
- تجنُّب إصدار الأحكام العاجلة وغير المدروسة عن المدرسة والمعلم أمام الطفل.
- تعزيز رغبة الطفل في إثبات الذات وتأكيدها وسط الآخرين.
- تشجيع الرغبة في الدخول في مجتمع جديد، والرغبة المستمرة بالوجود داخل الجماعة.
- تشجيع الرغبة في القراءة والكتابة بتوفير الوسائل والمُعدَّات اللازمة لذلك.
- تنويع المطالعات في الكتب والمجلات وإشباع الفضول قبل فترة من بداية المدرسة.
- توثيق الصلة بين البيت والمدرسة.

4-3 دور وزارة التربية والنظام التربوي الجزائري في معالجة التسرب:

يُعَدُّ النِظَام التربوي واحدا من مجموعة أنظمة أخرى متكاملة، تُحَدد بتفاعلها خصائص المجتمع وملامحه، ولا يمكن النظر إلى هذا النظام التربوي وفهمه فهما واعيا إلاَّ من خلال صِلَتِه بالأنظمة الأخرى للمجتمع في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية. وأنَّ أيَّة فلسفة تربوية لبلد من البلدان تستمد مُقَومَاتها من واقع الحياة الاجتماعية لذلك البلد، ومن تطلعاته المستقبلية وتصوراته لنمط التربية التي تلائمه، ويطمح إليها.

إنَّ الحُكم على مدى صلاح التربية يكمن في قُدرتها على تلبية الحاجات الأساسية لذلك البلد وانسجاما مع مكتشفات العلم الحديث، لذلك فإنَّ التَقَدُّم العلمي والتقني الذي يَشْهده المجتمع المعاصر يترافق بتغيير كبير في مفهوم التربية وأهدافها وطبيعة صلتها بمجالات نمو الإنسان واتجاهات تطور المجتمع وتَقَدُّمِهِ.

فلم تَعُدْ مسؤولية التربية في عصرنا تقتصر على التأثر بحاجات التنمية المُتَعَددة لهذا المجتمع، وإنَّما أصبح النظر إليها بوصفها حَافِزاً مُثيرا لفعالياته الفكرية والاجتماعية والاقتصادية باتجاه تحسين واقعها وربطها بحاجات المستقبل ومشكلاته.

وكذلك فإنَّ هدف التعليم لم يقتصر على تكوين نُظُم معرفية مُجَرَّدَة لدى الناشئة فحسب، وإنَّما أصبح يَتَّجِه نحو تكوين متوازن للفرد في مجتمعه، يُمَكِّنُهُ من استخدام مَعَارِفِهِ في مُوَاجهة ظواهر الحياة المُتَجَددة والتكيُّف الإيجابي معها، وفهم بيئته، والإسهام في حمايتها واستثمار مواردها البشرية والطبيعية بأسلوب علمي.

ومن هذا المنطلق اِتَّجه القَائِمُون على التربية في الجزائر لوضع استراتيجية لتطوير التربية تَستنِدُ إلى مبادئ وأُسُس تترجم هذه المنطلقات ومنها:

- المبدأ الإنساني: الذي يُؤكد مكانة الإنسان في نِظَام المُجتمع، ويسعى إلى تمكينه من تطوير شخصيته والاعتماد على جهوده الذاتية في تطوير نفسه.

– المبدأ القومي: الذي يُؤَكد على الانتماء القومي وإعْدَاد المُواطن العربي المُلتزم بأهداف أُمَّتِهِ العامل على خيرها وتَقدُّمِهَا.

– المبدأ التنموي: الذي يُؤَكد العَلاقات المُتبادلة بين التربية وبين مُنَظمَات النشاط المجتمعي الأخرى من جهة، وبينها وبين التنمية ومُتَطلَّبَاتها من جهة أخرى.

– المبدأ الديمقراطي: الذي يُؤَكد المُساواة لجميع المواطنين في الحقوق والواجبات وتكافؤ الفرص.

فالسياسة التربوية في الجزائر تُركز على مجموعة من الأهداف تنسجم مع المُنطلقات السابقة وتترجم أبرز مضامينها، ومن هذه الأهداف:

– تحقيق ديمقراطية التعليم.

– تطبيق إلزامية التعليم.

– العمل على محو الأمية.

– تطوير مضمون التربية وتحسين كفايتها.

– ربط التربية بالتنمية الشاملة.

وهذا يقتضي التَّوَجُه نحو تهيئة الفرص أمام الأطفال لاكتساب مستوى مقبول من المعارف والثقافة والمهارات الفكرية والعلمية.

وهناك عِدَّة أساليب اِتَّبَعَتها وزارة التربية في مُعالجة مُشكلة التسرب، حيث يَتَجَلَّى دورها في المجتمع، في أنَّها هي ومؤسساتها أول من يَتَلقَّى الطفل بعد خروجه من الأسرة. ومن هنا جَاءَت أهمية إنفصال وزارة التربية عن التعليم العالي، وتكامل أهدافها في نفس الوقت، وذلك لكي تحظى وزارة التربية بمجال أوسع لحل المشكلات التي تتعرَّض لها مؤسساتها.

وقد اتخذت وزارة التربية العديد من الخطوات لحلّ هذه المشكلة، ونذكر منها:

أ– التوعية وتنبيه الأهل إلى أهمية المدرسة، وضرورة التحاق أولادهم بها ليتعلَّموا فيها القراءة والكتابة والحساب.

ب– المُلاَحقة والمُتابعة والاتصال بأولياء الأمور، لمعرفة سبب تخلُّفِهم عن إرسال أولادهم إلى المدارس، ومعالجة تلك الأسباب مع المعنيين بالشكل المُناسب.

ج– اتخاذ بعض الإجراءات ذات الآثار المادية التي تُسَاعِدُ في جذب الأولاد إلى المدارس، وتُعَدُّ أمل تشجيع لكثير من أولياء الأمور على إلحاق أولادهم بها، ومن هذه الإجراءات:

– توفير الكتب المدرسية: بمختلف أنواعها، وتوزيعها مجَّانا على تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

– تقديم بعض المساعدات لذوي الحاجات من التلاميذ، والتي تقدُّمها الدولة للمعوزين حتَّى تُوَفر لهم بعض مُستلزمات الدِراسة.

– التغذية المدرسية: تُعْتَبَر من العَوامل المُهمة، والتي تُوفر للتلميذ قدر من التغذية المدرسية والصحية، خاصة للتلاميذ الذين يدرسون في المدارس النائية والبعيدة عن مَقَرِ سُكْنَاهُم.

– الرِعَاية الصحية للتلاميذ: وتَتَوَلَّاها مُديرية الصحة المدرسية، حيث أنَّ المُهمة الأساسية التي تقع على عاتق الصحة المدرسية هي مُهمة وِقَائية ذات امتداد علاجي محدود بحسب الآفات المرضية التي يعاني منها المجتمع المدرسي.

– النقل المدرسي: عملت الدولة جاهدة على توفير النقل المدرسي، والذي يُعْتبر العَصَب الأساسي في عملية التعليم حتى تُسَهِل من عملية تَنَقُّل التلاميذ والطلبة نحو مُؤَسَساتهم، وتَسد كل الذرائع لعدم الالتحاق بالمدرسة.[15]

– خاتمة:

يظهر من خلال ما سبق أنَّ التسرب المدرسي هو انقطاع التلميذ عن الدراسة قبل إتمامه السنة الدراسية الحالية، وهو ظاهرة شائكة مُتَعَدّدة العوامل والأسباب.

فقد أصبحت ظاهرة التسرب المدرسي من المشكلات الدراسية المثيرة للقلق لدى التربويين وعلماء النفس والاجتماع وغيرهم علماء التخصصات الأخرى ذات العلاقة بالموضوع، وكل الفاعلين في المجتمع، لِمَا لهذه الظاهرة من آثار سلبية على الفرد والمجتمع، ولِمَا لها من انعكاسات على نفسية المتسرب، وعلى النظام التربوي، وعلى المجتمع ككل، وحتَّى على الاقتصاد العام للدولة.

وستبقى مشكلة التسرب المدرسي من المشكلات التي تفرز للمجتمع افرازات غير حميدة، لذلك لابّدَّ من البحث والغوس في جذور هذه المشكلة من أجل اتخاذ الإجراءات اللاَّزِمَة للتقليل من نِسَبْ التسرب المدرسي، وذلك بمساهمة كل الأطراف الفاعلين في محيط التلميذ من دور للأسرة والمدرسة والدولة المُتَمَثّلة في الوزارة الوصية، والاعلام بأشكاله المختلفة.

– الهوامش:

[15]- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور)، 1413ه/1993م، لسان اللسان تهذيب لسان العرب، الجزء الأول، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ص590

[15]- ابراهيم مصطفى وأخرون، 2010، المعجم الوسيط، ط1، مجمع القاهرة للغة العربية، ص454

[15]- اليونسيف، 1992، تسرب الفتيات في المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية، سوريا، ص6

[15]- الهميم، سعد بن محمد علي، 2010، الخصائص الاجتماعية للمتسربين دراسيا وعلاقتها بالتسرب المدرسي "دراسة اجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية في محافظة حوطة بني تميم"، رسالة ماجيستر منشورة في العلوم الاجتماعية، الرياض، السعودية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، ص25

[15]- الغامدي، فهد ابراهيم القاشي، 1997، الخدمات الارشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجيستر غير منشورة في علوم التربية، الجزائر، جامعة الجزائر، ص13

[15]- مصطفى منصور، وابراهيم الذهبي، 2014، دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي، جامعة الوادي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ص134

[15]- كريمة فلاحي، 2014، مشكلات النظام التربوي في الجزائر، جامعة لمين دباغين، سطيف، ص70

[15]- بركان محمد أرزقي، 1998، التسرب - عوامله، نتائجه، طرق علاجه - عروض الأيام الوطنية الثالثة لعلم النفس وعلوم التربية - علم النفس وقضايا المجتمع الحديث، الجزائر، منشورات جامعة الجزائر، ص30

[15]- السعود والضامن متدر، 1990، الهدر التربوي في النظام التعليمي في الأردن، عمان، دراسة مقدمة إلى المؤتمر حول الاهدار التربوي واقتصاديات التعليم، ص80

[15]- عمر عبد الرحيم نصر الله، 2010، تدني مستوى التحصيل الدراسي والانجاز المدرسي - أسبابه وعلاجه، ط2، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، ص477

[15]- حكيم عبد الحميد عبد المجيد عبد الحميد، 2007، ظاهرة التسرب الدراسي (العوامل والأسباب)، المملكة العربية السعودية، ص7

[15]- سيسبان فاطمة الزهراء، 2017/2016، فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية لتعلم لدى التلاميذ المعرضين للترسب المدرسي "دراسة شبه تجريبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية مستغانم"، أطروحة دكتوراه في تخصص علم النفس، جامعة وهران 02، ص30

[15]- بلعنتر عائشة، وبوكرتوتة حبيبة، 2001، التسرب المدرسي، سلسلة الملفات التربوية - موعدك التربوي -، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوي، ص10

[15]- وزارة التربية الوطنية، 2000، الجريدة الرسمية، ص4

[15]- هيفاء طيفور، 1997، خطة علاجية للغياب المدرسي ومشكلاته، دار المعرفة، ص80.

[15]- ربيع هدى شعبان، 1977، الارشاد التربوي، مبادئه، أدواره الرئيسية، ط1، عمان، الأردن، دار العلمية، ص193

[15]- منصوري مصطفى، 2002، التأخر الدراسي وطرق علاجه، ط1، الجزائر، دار الغرب، ص52

[15]- سيسبان فاطمة الزهراء، 2017/2016، مرجع سبق ذكره، ص31

[15]- الغامدي، فهد ابراهيم القاشي، 1997، مرجع سبق ذكره، ص42

[15]- العزيزي، أحمد الرفاعي بهجت، 1996، ظاهرة التسرب المدرسي لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي - دراسة تحليلية للعوامل والأسباب - مصر، مجلة كلية التربية، ص10

[15]- المهنا، ابراهيم عبد الكريم، 2001، عوامل التسرب المدرسي لدى المنحرفين، الرياض، مؤسسة اليمامة الصحفية، ص116، 117
[15]- الدويك تيسير، 1998، الإدارة التربوية والمدرسية، دار الفكر، ص214
[15]- بركان محمد أرزقي، 1998، مرجع سبق ذكره، ص16
[15]- بركان محمد أرزقي، نفس المرجع، ص16
[15]- عمر عبد الرحيم نصر الله، 2001، أساسيات في التربية العلمية، الأردن، دار وائل للطباعة والنشر، ص3
[15]- أبو عسكر، محمد فؤاد سعيد، 2009، دور الإدارة المدرسية في مدارس بنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي لمحافظات غزة وسبل تفعيله، رسالة ماجيستر، فلسطين، الجامعة الاسلامية لغزة، ص66
[15]- أمنة بوزيان، 2013/2012، واقع الصحة النفسية لدى المتسربين مدرسيا، رسالة ماجيستر تخصص الصحة النفسية والالتماس العلاجي، تلمسان، الجزائر، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، ص33
[15]- بوسنة محمود، ولخضر بغداد، 2011، التسرب المدرسي في التعلم الالزامي بالجزائري: حجم المشكلة وطبيعة التحديات، جامعة الجزائر 02، مجلة أفكار وأفاق، ص48، 49
[15]- نقاز سيد أحمد، 2011، ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية، الجزائر، مجلة الحكمة، ص20
[15]- بوسنة محمود ولخضر بغداد، مرجع سبق ذكره، ص20
[15]- نقاز سيد أحمد، 2011، مرجع سبق ذكره، ص21
[15]- بركان محمد أرزقي، 1998، مرجع سبق ذكره، ص16
[15]- عمر عبد الرحيم نصر الله، 2001، مرجع سبق ذكره، ص382
[15]- عمر عبد الرحيم نصر الله، نفس المرجع، ص382
[15]- عمر عبد الرحيم نصر الله، نفس المرجع، ص385
[15]- اليزار حكمت عبد الله بني جانيت، 2004، التسرب في التعليم ، بغداد، دار الجاحظ للطباعة والنشر، ص50
[15]- المهنا، ابراهيم عبد الكريم، 2001، عوامل التسرب المدرسي لدى المنحرفين، الرياض، مؤسسة اليمامة الصحفية، ص133، 134
[15]- بركان محمد أرزقي، 1998، مرجع سبق ذكره، ص16
[15]- العمايرة محمد حسن، 2007، المشكلات الصفية، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص146
[15]- المعايطة عبد العزيز، ومحمد الجغيمان، 2006، مشكلات تربوية معاصرة، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص67
[15]– رابح، بن عيسى، 2016، عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي "دراسة ميدانية لعينة من الأطفال العاملين المتسربين بمدينة زريبة الوادي – بسكرة"، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، الوادي، ص148، 156.

تكنولوجيا الاتصال الحديثة ودورها في جودة التعليم في المدرسة وخدمة المجتمع.

أ. ذيب محمد – جامعة الوادي – الجزائر.

د. ضيف الأزهر– جامعة الوادي – الجزائر.

ملخص:

تعد المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المجتمع، وهي حلقة الوصل بين الفرد وبيئته التفاعلية من خلال تقديم خدمات عديدة منها التربية والتعليم الذي يعد محور تطور المجتمعات ورقيّها، وبما أننا في عالم التطور والتقدم التكنولوجي وزمن العولمة حيث تعد وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة من أهم مميزات العولمة التي دخلت على المدرسة وطرأت عدة تغيرات على التعليم وجودته وعلى المعلم والمتعلم في حد ذاته، فهذه الوسائل إما أن تكون لها فائدة على العناصر التعليمية الثلاثة وعلى المجتمع وإما إن تكون سلبية من خلال عدم حسن استغلال هذه الأخيرة وهنا تكمن إشكالية الورقة البحثية.

الكلمات المفتاحية:المدرسة، التعليم الاكتروني، تكنولوجيا الاتصال الحديثة، المجتمع.

Modern communication technology and its role in the quality of education in school and community service

Abstract :

The school is one of the most important institutions of social upbringing in society, and it is the link between the individual and his interactive environment by providing many services, including education, which is the focus of the development and progress of societies, and since we are in the world of development and technological progress and the time of globalization where modern communication technology is one of the most important features Globalization that has entered the school and several changes have occurred in education and its quality and on the teacher and the learner as such. These means either have a benefit on the three educational elements and on society, or they are negative through the lack of good exploitation of the latter and here lies a problem Research paper**.**

Keywords: School, e-learning, modern communication technology, society**.**

المقدمة

يشهد العقد الأخير من القرن الماضي وبداية الألفية طفرة كبيرة في مجال التكنولوجيات الحديثة، نتج عنه ثورة جديدة سلاحها التكنولوجيات وما يصاحبها من إفرازات رقمية أدى إلى تطور هائل في مجال تكنولوجيات الاتصال وتقنياته، وذلك بشكل متسارع وملفت للانتباه جعل منه عنصر تأثير في الحياة البشرية بأسرها وعلى اختلاف أنشطتها، الأمر الذي جعل أفراد المجتمع يعيشون في ظل عالم تقني ومجتمع إفتراضي، وبما أن هذه التكنولوجيات قد أحاطت بالحياة البشرية في شتى مجالاتها، فإن ميدان التربية والتعليم الذي يشكل محور من محاور كيان المجتمع ورقيّه يعتبر من أبرز المجالات التي شملتها هذه التكنولوجيات، فتطورت أجهزة البث وكذا آلات التصوير والتقديم، وبفضل الإنترنت أصبح الوصول للمتلقي غاية في اليسر، كون هذا الأخير أصبحا مرتبطا بالإنترنت لدرجة أنها أصبحت من أساسيات الحياة لديه، وبالتالي فالوصول تنشيط قطاع التعليم والتربية من خلال ماتقدمه وسائل التكنولوجيا الحديثة والتي محورها الإنترنت، والمتمثل في إنشاء موقع إلكتروني، وقنوات في منصات التواصل الاجتماعي، وذلك لتسهيل العملية التربوية ودخولها العالم الرقمي من أجل الوصول الى كافة المعلومات باسهل الطرق الممكنة وفي وقت وجيز وبمحتلف الطرق والتطبيقات المتاحة في عالم الرقمنة ، فالمدرسة التي اهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية بعد الاسرة وظائفها أصبحت مرهونة بوسائل التكنولوجيا الحديثة مما يتطلب الوقوف على اثارها ومميزاتها المختلفة حتى يتسنى للمتعلم التقرب الى هذه التكنولوجيا في احسن الظروف ومنها نتساؤل:**مامدى تأثير التكنولوجيا الحديثة على جودة التعليم ومن ثم خدمة المجتمع؟**

أولا. التأصيل المفاهيمي والنظري للبحث.

1. المدرسة:

تعرف المدرسة لغويا بأنها اسم مكان مشتق من درس وتدريس ومدرس ودارس ومدروس، وتعني الموقع الذي يجتمع فيه فرد بمعلم لاكتساب المعرفة والخبرة . المدرسة جمع مدارس مكان الدرس والتعليم، أما في الفرنسية فإن كلمة "Ecol" تعني المؤسسة التي تقدم تعليما اجتماعيا[15].
أما **اصطلاحا** فهي تشكل نظامًا معقدًا ومكثفًا ورمزيًا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية، وهذا يعني بدقة أن المدرسة، كما تبدو لعالم الاجتماع، تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون، ومن المعايير والقيم

الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وفي خارجها، وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيًا وتربويًا[15].

وتعتبر المدرسة مؤسسة تربوية تقوم بمهمة التربية إلي جانب البيت وتتعاون معه في خلق جيل جديد يؤمن بثقافة المجتمع ويسير في ظلالها، فالمدرسة إذا هي المؤسسة العامة التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية تنشئة الطالع ويقول "بسمارك" { إن الذي يدير المدرسة يدير مستقبل البلاد}، ويقول "جون ديوي" بإمكان المدرسة أن تغير المجتمع إلى حد معين وهذا عمل تعجز عنه مؤسسات أخرى[15] .

كما يعرفها "إميل دور كايم هي عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية و أخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه[15].

ويعرفها "فريدريك باتسن بأنها نظام معقد من سلوك المنظم الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم[15] .

يعرفها أيضا سعيد إسماعيل أنها تنظيم اجتماعي لها وظيفة محددة هي تربية الأطفال على أنواع السلوك ووجهات النظر، و القيم التي تؤمن بها الجماعة، وهي المؤسسة التي تعلم الأطفال و تربيهم على النظام الذي يؤمن به المجتمع الذي نعيش فيه[15] .

2. وظائف المدرسة:

تتجلى وظائف المدرسة التي حصرها احمد محمد الطيب في مايلي[15] :

- **نقل التراث الثقافي:** أول دور للمدرسة هو نقل تراث الأجيال الماضية للأجيال الحاضرة خصوصا الصغار منها. فما تخلفه الأجيال السابقة من تراث ومن أعمال جيلا بعد جيلا يتجمع في سجلات مكتوبة تتولى المدارس نقلها وتوضيحها وشرحها للنشء الجديد بصورة صحيحة، وذلك عن طريق القراءة والكتابة.
- **الاحتفاظ التراث وتسجيل الجديد:** المدرسة من وظيفتها آن تحتفظ بالتراث والى جانب هذا فإنها تقوم بتسجيل الجديد والاحتفاظ به خشية الضياع وحرمان الأجيال القادمة من الاستمتاع بها.
- **تبسيط الحضارة:** فالحضارة تضل معقدة أمام الناشئ والاستعانة منها تظل صعبة المنال إذ لابد من تبسيطها وتفكيكها لتعامل معها، فوظيفة المدرسة العمل على تبسيط المعقد منها وتعود الأطفال عليها وتلقنهم إياها، حتى يتعاملوا معها تدريجيا .

- **تطهير البيئة الاجتماعية (الإصلاح الاجتماعي)** : فالمدرسة تقوم بتهيئة بيئة خالية من العيوب الأخلاقية التي تسود المجتمع. ومن المظاهر الشائعة التي تؤثر في أخلاق التلاميذ، وذلك آن كل مجتمع له تقاليده وأعرافه، وما به من خرافات ولذالك فان من واجب المدرسة أن تخلص المجتمع والتلاميذ بالأخص من هذه الرواسب .
- **خلق التماسك الاجتماعي:** والمدرسة من خلال دورها في تغذية التلاميذ بالعلم، وتوسيع مدركتهم العلمية، وتنوير بصائرهم ،وتزويدهم بثقافات مختلفة تقوم بتوحيد مصادر الثقافة والاتجاهات الفكرية، وتعمل على انتمائهم إلى القيم اجتماعية واحدة، وربطهم بإعمال توحد مصالحهم وتقرب بين أفكارهم وأرائهم وميولهم ورغباتهم بحيث تخلق بينهم تماسكا من الناحية المادية والمعنوية، وبحيث يحس الجميع كأنهم فرد واحدا.
- توجيه الدور الاجتماعي: لكل فرد في المجتمع دوره الاجتماعي، والمدرسة توجه الدور في السنوات الأولى، إلى جانب تعريفهم بأدوارهم تقوم بتوجيه كل إلى ما يناسب دوره، ذكرا كان أو أنثى، وتأهيله للقيام بهذا الدور. وتعمل المناهج الدراسية على تهيئة الطلاب لأدوارهم بما تقدمه لكل من الجنسين من أعمال تتفق وطبيعة الدور .
- **أحداث الحراك الاجتماعي:** ويقصد به الترقية في السلم الاجتماعي، وهنا يأتي دور المدرسة في توزيع الأفراد في المجتمع كل حسب ثقافته وحسب ما اكتسبه من مهارات معرفية وعملية تزيد من مكانة الشخص الاجتماعية والاقتصادية، وذلك أن زيادة المهارة المعرفية والعلمية تتيح للفرد فرصا أحسن للعمل، وزيادة الدخل مما يترتب عليه تحسين وضعه الاجتماعي والاقتصادي، وأيضا تربيته وتهذيب ذوقه وميوله واهتماماته وبالتالي زيادة طموحه في الحياة وآماله فيها، وكل هذه الجوانب تؤدي بالفرد إلى الترقي في السلم الاجتماعي وتحسين وضعه.

وللمدرسة ثلاث وظائف أساسية إلى جانب الوظائف السابقة هي:

- **المدرسة أداة استكمال** : أي أنها تكمل تربية البيت وتعوَّد الفرد على الحياة في مجتمعه.
- **المدرسة أداة تصحيح:** تقوم المدرسة بتصحيح الأخطاء التربوية التي قد ترتكبها المؤسسات الأخرى في المجتمع كبعض العادات التي تروج عن طريق السينما.
- **المدرسة أداة تنسيق:** أي أنها تنسق الجهود التي تبذلها سائر المؤسسات لترشدها إلى أفضل الأساليب التربوية. [15] .

3. **التعليم الالكتروني:**

وهو وسيلة تدعم العملية التعليمية وتحولها من طرف التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات وتهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات تجمع كل الأشكال الالكترونية للتعليم والتعلم حيث تعتمد على تطبيقات الحاسبات الالكترونية وشبكات الاتصال والوسائط المتعددة في نقل المهارات والمعارف وتضم تطبيقات عبر الويب وغرس التدريس الافتراضي، حيث يتم تقديم محتوى دروس عبر الانترنيت والأشرطة السمعية والفيديو ويمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعليم في أي وقت وأي مكان[15].

يعد التعليم من أهم المقومات الأساسية التي ترتكز عليها الدول والحكومات في بناء مستقبلها في عصر المعلومات والإلكترونيات الذي نعيشه حاليًا .ومع ظهور أجهزة الحاسبات الشخصية وبرامجها التشغيلية، إلى جانب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطورها المستمر خلال السنوات القليلة الماضية، ظهر التعليم الالكتروني وانتشر بشكل سريع وأصبح من الواضح أن له مستقبلا كبيرا، الى حد أن البعض يتوقع وربما يؤكد أن التعليم الالكتروني سيكون هو الأسلوب الأمثل والأكثر انتشارا للتعليم والتدريب في المستقبل القريب، هناك جدل علمي ما يزال يدور حول تحديد مصطلح شامل للتعليم الالكتروني ، حيث يركز كل تعريف على زاوية التخصص ، ورغم الجدل الا انه يمكن أن نستخلص بعض التعريفات المتفق عليها حول مفهوم التعليم الالكتروني بأنه :ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط المتعددة وشبكات – ،فيعرفه مانك المعلومات والاتصالات الانترنت التي اصبحت وسيطا فاعلا للتعليم الالكتروني، ويتم التعليم عن طريق الاتصال والتواصل بين المعلم والطالب ، وعن طريق التفاعل بين الطالب ووسائل التعليم الالكتروني الأخرى، كالدروس الالكترونية والمكتبة الالكترونية والكتاب الالكتروني وغيرها[15] .

ويعرف أيضا بأنه" عبارة عن استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات في النشاطات المطلوبة لعملية التعليم لتشمل التعليم الالكتروني والتدريب الالكتروني كما يرى البعض بان التعليم الالكتروني : هو البيئة التعليمية التعلمية التي يتم فيها توظيف التقنية بشكل مدمج مع العملية التعليمية و تستخدم فيها الحواسب والأوعية المعلوماتية الأخرى إلى جانب شبكات الاتصال والمناهج المقررات الدراسية عبر شبكة الانترنت ، أو شبكة (D elivery) ويمكن وصف التعليم الالكتروني بأنه : نظام تقديم محلية أو الاقمار الصناعية أو عبر الاسطوانات ، أو التلفزيون التفاعلي للوصول الى المستفيدين ، وهناك من يدخل في مفهوم التعليم الالكتروني عناصر اخرى مثل تصميم المحتوى ، والادارة ، والدعم الفني كما نجد ان المحتوى المنهج وفق هذا المفهوم ، يعد على هيئة ملفات الكترونية نصوص ، صور ، صوت ويقدم عبر وسائط الكترونية ليأخذ طريقه الى المتعلم الذي يتعامل معه بواسطة أجهزه الكترونية[15]

التعريف الاجرائي: التعليم الالكتروني هو ميزة التفاعلات بين الموارد البشرية والوسائل التكنولوجيا الحديثة والاعداد المميز لتحقيق جودة التعليم وتحقيق الميزة التنافسية بين الجامعات وإخراج مخرجات ذات كفاءة عالية.

4. تكنولوجيات الاتصال الحديثة:

تعد تكنولوجيات المعلومات والاتصالات الحديثة من أهم مفرزات التطور العلمي والتكنولوجي، تعرف بـNTIC وهي اختصار للكلمات: Nouvelle Technologie de l'Information et de la communication، أدت إلى إلغاء حواجز الوقت والمسافات، ويمكن تعريفها بتكنولوجيات التي تتعلق بالنشاطات المرتبطة بتصنيع واستعمال أجهزة الإعلام الآلي والاتصالات، والتي تتعلق بالاتصالات اللاسلكية، معالجة المعلومات من تشغيل ونقل وتخزين المعلومات في شكل إلكتروني [(15)].

كما عرفها "محمود علم الدين" بأنها: "مجموعة المعارف والخبرات والمهارات المتراكمة والمتاحة، ومختلف الوسائل المادية، والتنظيمية، والإدارية، والمستخدمة في الحصول على المعلومات، الملفوظة، والمرسومة، والرقمية، وفي معالجته أو بثه أو تخزينها، بغرض تسهيل الحصول على المعلومات، وتبادلها، وجعلها متاحة للجميع" [(15)].

هذا وقد حدد المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام والاتصال مفهوم التكنولوجيات بأنه: "متابعة استخدام معطيات العصر من وسائل وأجهزة ومبتكرات، وتطبيق استخداماتها الحديثة، والاستفادة منها في شتى مناحي الحياة الإنسانية، بما في ذلك تأثيراتها في مجال المعلومات والاتصال الإعلامي بمختلف وسائله وقنواته وأجهزته" [(15)].

مما سبق يتوضح لنا أن تكنولوجيات الاتصال الحديثة هي مجمل التقنيات والأجهزة والمبتكرات التي لها تأثير في الاتصال بحيث أنها طورتها وجعلتها أكثر جودة وسرعة.

5. المجتمع:

مفهوم الاجرائي المجتمع المحلي: هو جزء من المجتمع الوطني أو القومي، يضم مجموعة من الأفراد في منطقة جغرافية معينة ينشا بينهم تبادل اقتصادي أو تضامن اجتماعي أو تنظيم سياسي، وتجمع بينهم خصائص مشتركة تميزهم عن غيرهم من أفراد المجموعات الأخرى، وتوافق في المصالح والغايات الأساسية. ومن خلال التعريف نوجز خصائصة في مايلي:

- **خصائص تنمية المجتمع المحلي :**

- تولي اهتمامها كافة أفراد المجتمع المحلي.
- تتناول كافة جوانب حياة المجتمع .
- تهدف إلى إحداث تغير اجتماعي في المجتمع المحلي .
- تتناول المشكلات المحلية بالمعالجة والحل.
- تتناول التكامل في التخصصات لخدمة المجتمع المحلي .
- تتضمن تقديم مساعدات فنية من قبل الهيئات الحكومية والتطوعية.
- التنمية عملية دائمة بدوام المجتمع المحلي.
- تؤدي إلى منع الصراعات بين أفراد المجتمع المحلي[15]

ثانيا. الدراسات السابقة

- **الدراسة الأولى لـ أحمد محمود عبد اللطيف بعنوان "" التعليم الالكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التعلم العالي"". جامعة بابل / العراق.**

يمر التعليم العالي في الع ا رق بأزمة حادة تشمل كافة مقوماته من الأستاذ والطالب إلى المناهج الد راسية والنظام التعليمي ووسائله والمستلزمات الدراسية إلى الأنظمة الإدارية وغير ذلك .وفي هذه المقالة سنركز على وسيلة فاعلة وحديثة يمكن أن تساعد على تطوير التعليم العالي وتجعله يتناغم مع ما يشهده العالم من ثورة للمعلومات والاتصالات وهي التعليم الالكتروني، حيث سنوضح مفهوم التعليم الالكتروني ومتطلباته، ونعرض الدراسات السابقة عن التعليم الالكتروني والتجارب المطبقة في بعض دول العالم، ونذكر والسلبيات والمميزات والايجابيات والمعوقات التي تعترض تطبيقه، ونجري مقارنة بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي .ومن خلال هذه الدراسة يمكن استنتاج الآتي:

- إن مفهوم التعليم الالكتروني يشمل أنماطا متنوعة، منها التعلم بالحاسوب ووسائل العرض الالكتروني، والتعلم من خلال شبكة الانترنت، والتعلم من خلال شبكة قواعد البيانات، والتعلم في بيئة افتراضية، وتوظيف تقنية التعلم عن بعد.
- إن معظم الد راسات التي أجريت على مخرجات التعليم الالكتروني تؤكد على فاعلية هذا النوع من التعليم في تطوير كفاءة الطلبة والتدريسيين على حد السواء.
- للتعليم الالكتروني مميزات وإيجابيات عديدة منها؛ اختصار الوقت وتقليل الجهد، جعل التعليم أكثر تشويقا ومتعة تعليم عدد كبير من الطلاب دون قيود الزمان والمكان، تحفيز التعليم الذاتي، إمكانية استعراض كم كبير من المعلومات، وغير ذلك كثير .أما سلبيات ومعوقات التعليم الالكتروني فهي؛ ضعف للتفاعل الإنساني بين الأستاذ والطالب، وافتقار نسبة كبيرة من

التدريسيين والطلبة لخبرة التعامل مع وسائل تكنلوجيا المعلومات والاتصالات، وعدم توفر مستلزمات التعليم الالكتروني بشكل كاف، ومشكلة الانقطاع المتكرر للتيار الكهربائي التي تعد عقبة أساسية أمام تطبيق التعليم الالكتروني في جامعاتنا العراقية.

- **الدراسة الثانية لـ براهمي براهيم و لشهب أسماء بعنوان "" معيقات تطبيق التعليم الالكتروني في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة بولاية الوادي"" سنة 2014 : جامعة الجزائر 2**

هدفت الدراسة للكشف عن أهم المعيقات التي تقف حائلا دون استخدام تكنولوجيا الاعلام والاتصال في التعليم الثانوي في الجزائر من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، وفحص دلالة الفروق بين المتوسطات في المجال وفقا لمتغيرات مادة التدريس (علمية، أدبية)، عدد سنوات العمل والجنس، وباستخدام المنهج الوصفي وتطبيق مقياس معيقات استخدام تكنولوجيا الاعلام والاتصال في التعليم الثانوي على عينة من الأساتذة ببعض ثانويات الوادي، قوامها 80 أستاذ واستاذة في مختلف المواد، واظهرت النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الأساتذة لمعيقات استخدام تكنولوجيا الاعلام والاتصال في التعليم الثانوي تبعا لمتغير مادة التدريس (علمية، أدبية).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الأساتذة لمعيقات استخدام تكنولوجيا الاعلام والاتصال في التعليم الثانوي تبعا لمتغير عدد سنوات العمل.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الأساتذة لمعيقات استخدام تكنولوجيا الاعلام والاتصال في التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

ان هذه الدراسات الشبيهة بدراستنا الحالية التي ركزت على العناصر المكونة للتعليم الالكتروني حيث استفدنا من هذه الدراسات تنمية الجوانب النظرية والمعرفية وبناء الأفكار من خلال النتائج المتحصل عليها في تلك الدراسات حيث تناولنا في ورقتنا البحثية اليات تطبيق تكنلوجيا الاتصال الحديثة في جودة التعليم بالمدرسة وخدمة المجتمع وتحقيق الجودة الشاملة واخذنا التعليم الالكتروني كمعيار في الثورة التكنولوجيا الحديثة لتحقيقها .

ثالثا. العلاقة المتواصلة بين الجودة الشاملة للتعليم والتكنولوجيا الحديثة

- **التكنولوجيا الحديثة في التعليم :**

أن التكنولوجيا هي تطبيق منظم لحقائق و مفاهيم ومبادئ و قوانين و نظريات العلم في الواقع العلمي لأي مجال من مجالات الحياة الإنسانية ومعنى ذلك فان التكنولوجيا تختلف باختلاف مجالات الحياة ، فهناك تكنولوجيا الطب، تكنولوجيا الفضاء ، تكنولوجيا المعلومات، تكنولوجيا التعليم [15].

وعليه نقول **تكنولوجيا التعليم** : هي النظام التطبيقي للمعرفة العلمية لأجل تحقيق مهام علمية ،فهي دراسة لكيفية وضع المعرفة العلمية في الاستخدام العلمي والعملي لتوفير ما هو ضروري لمعيشة الإنسان و رفاهيته، و للتكنولوجيا ميادين متعددة يرتبط طل ميدان منها بنوع من الممارسين و النشاطات البشرية ، ومن المعروف أن مصدرها هو الإنسان فهو واضع الخطة و هو منفذها فكلما كان هذا الإنسان على معرفة علمية و وعي لما يقوم به، كان المردود لأفضل حيث أن هذه التكنولوجيا هي منظومة متكاملة تضم الإنسان و الآلة و الأفكار و الآراء و أساليب العمل بحيث تعمل جميعا داخل إطار واحد لتحقيق أهداف محددة [15].

وتعد تكنولوجيا التعليم مرتبطة بتكنولوجيا المعلومات التي عرفها **Robbey** بأنها كافة البرمجيات و الأجهزة و المعدات المتعلقة بالحاسب و الاتصال سواء كان الحاسوب شخصيا أو هاتفيا عن طريق نظم المعلومات الإدارية[15]

كما عرفها Hellriegel بأنها نظم تتميز باستجابتها الذاتية تم تصميمها على الحاسوب لكي تساعد المنظمات و مواردها البشرية على جمع البيانات و تخزينها و استرجاعها ونقلها ومعالجتها[15]

- **مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم**

يتحتم على مؤسسات التعليم أن تغير من هياكلها التنظيمية بشكل فوري حتى تستطيع مواجهة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية المحيطة بها ولم يعد النمط التقليدي في الإدارة يصلح لهذه الجامعات، بل لا بد البحث عن أنماط إدارية جديدة أكثر مرونة وقدرة على الاستيعاب والانتشار والإفادة من التكنولوجيا الحديثة. وعرف العملية التعليمية أو الجودة في التعليم على أنها استراتيجية متكاملة للتطوير المستمر، فهي مسئولية جميع منظومة الجامعة من كتب ومكتبة وطلاب وأستاذة ومباني ومعامل وحواسب الكترونية ولتحقيق أهداف الجامعة. إن مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي لا تختلف كثير عن المبادئ الأساسية للجودة في القطاع الصناعي، فقط التركيز هنا على المصفر البشري أي المدخلات، مخرجات، العملية التعليمية[15] :

- **المدخلات في العملية التعليمة** : تعتبر المدخلات الأساس في تحسين جودة التعليم حيث إن الأساتذة الأكفاء والقاعات الدراسية المتكاملة من حيث تقنيات التعليم والمعامل المجهزة،

بالإضافة إلى الطلاب الذين يملكون الدافعية و الرغبة المالية في الدراسة تلعب كل هذه الأمور دورا بارزا في تحقيق الجودة العالية في مؤسسات التعليم العالي، وكثيرا ما يفهم بان الجودة في التعليم العالي تعني جودة المدخلات.

- **العملية التعليمة:** إن تحسين جودة المدخلات تعادل في مضمونها تحسين جودة العملية التعليمية والتي تعتبر صناعة محدودة متمثلة في التعليم والتدريب، واللذان يعتبران من الفعاليات المعقدة طالما أن هذه العمليات غير ملموسة ويصعب قياسه.
- **المخرجات:** تعود جودة المخرجات التعليم إلى مفاهيم التقليدية المعروفة والشائعة مثل معايير التعليم والمهارات والتطور المعرفي، وتعد مخرجات التعليم من المفاهيم التي يمكن قياسه، والمقصود بالتعليم هنا هو المخرجات والتي تعود إلى العلاقة السببية ما بين الحالة الأولية أي الحالة المعرفية لدى الطالب عند دخوله والحالة النهائية أي عند إكمال الطالب لدراسته بالبرنامج، ويمكن تعريف نوعية خريج العملية التعليمية على أنها قاعدة المعرفة والتي بإمكانه استخدامها في حل المسائل المتعلقة بمشاكل حقل العمل من خلال وظائف العملية الإدارية وهي التخطيط والتنظيم والمتابعة واتخاذ القرار.

من خلال ما سبق من تقديم العرض النظري لعناصر التعليم الالكتروني وتطبيقات وغيرها التي من خلالها يحدث انتاج تعليمي جيد، وإنتاج مخرجات ذات كفاءات عالية هذا مما لا شك ان التطور التكنولوجي الذي يقود التعليم الجامعي الى بر الأمان من خلال التفاعلات البيئة الالكترونية التي تعطي للمجتمع تطور وازدهار كبير في المنظومة التعليمية والتعليم يعد محور تطور المجتمعات، وان اندماج الوسائل التكنولوجية لخدمة التعليم يؤدي لتحقيق جودة شاملة بالجامعة التي تنتج مخرجات هائلة وذو كفاءات عالية التي تساعد على تنمية المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة، ويعد التعليم الالكتروني محور الجودة ومعيار لتحقيقها في الوسط الجامعي مما ينعكس إيجابا على التنمية والتطور للمجتمع حيث ان البيئة التفاعلية بين الوسائل التكنولوجيا الحديثة و عناصر الجامعة يؤدي الى كفاءة التعليم واحداث قفزة نوعية في المجال التربوي والتعليمي.

الخاتمة

تعتبر تكنولوجيات الاتصال الحديثة من أبرز سمات العصر ، والتي أفرزت عن وسائل اتصالية ومنابر إعلامية رهيبة، أبرزها الإنترنت والتي فتحت الأبواب على إنشاء المواقع الإلكترونية والحسابات البريدية و حسابات على مواقع التواصل الاجتماعي، يمكننا القول على ضوء الاحتكاك

بالواقع ومن خلال الاطلاع على الدراسات والادبيات النظرية السابقة ومن خلال الجوانب المعرفية للباحث، إن التعليم في ضوء التقدم التكنولوجي والتغير الاجتماعي يجب ان يرتقي الى نوعية حديثة ببالمدارس والجامعات والاعتماد على التعليم الالكتروني الحديث الذي أصبح لا يمكن التخلي عليه في ظل مواكبة الحداثة والتقدم التكنولوجي، والتعليم الالكتروني هو آلية لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم الرقمي حيث الطالب الجامعي او بالمدرسة يساعده التعليم الإلكتروني في التحكم في العملية التعليمية دون جهد او تكاليف ومما لا شك ان الأستاذ يجد راحته النفسية في تقديم دروسه للطلبة عبر تطبيقات الانترنت في شكل السحابات الإلكترونية والمدونات الالكترونية وغيرها والمشاركة في المؤتمرات العلمية داخل او خارج الوطن من مقر تواجد اقامته دون الانتقال لعين المكان للمؤتمر وهذا كله في اطار التعليم الالكتروني وتحسين العملية التعليمية والتوجه نحو مجتمع المعرفة ومجتمع ما بعد الحداثة.

التوصيات والمقترحات

- اعتماد التعليم الالكتروني في المقررات والمناهج الدراسية.
- زيادة نطاق المشاركة في المؤسسات التعليمية ومع المجتمع في تحديد نوعية التعليم المطلوب، وبأسلوب يسهم بصورة مباشرة في تحسين نوعية التعليم.
- الاعتماد على كوادر قيادية فاعلة في العمل الإداري مستخدمة أساليب حديثة في الاتصال والتواصل وإقامة علاقات إنسانية تشجع على العمل مع تزايد دافعية جميع الأفراد نحو التطوير المجتمعي.
- الاستفادة من الخبرات العالمية السابقة في كافة الدول التي تبنت إدارة الجودة الشاملة والتي ثبت نجاحها بشكل كبير على النمو الاقتصادي والتعليمي والاجتماعي.
- توفير الدعم المادي لتوفير مستلزمات وتقنيات التعليم الالكتروني من حواسيب ووسائل عرض الكتروني، وشبكات اتصالات عبر الانترنت، وقواعد بيانات ومكتبات افتراضية مع شبكاتها، وقاعات وتأثيث مناسب لهذا النوع من التعليم.
- إقامة دورات تدريبية للتدريسيين والطلبة على استخدام وسائل تكنلوجيا المعلومات والاتصالات والبرمجيات التعليمية.
- الدمج بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي مما يخدم العملية التعليمة وجودة التعليم.
- **الهوامش**
-

- [15]– توفيق صفوت مختار(2003). **المدرسة والمجتمع والتوفيق النفسي لطفل**، دار العلم والثقافة لنشر والتوزيع، ب ط، القاهرة ،مصر، ص87.
- 15–علي اسعد وطفت، علي جاسم شهاب (2003). **علم اجتماع المدرسي**، ط1، الكويت، ص20.
- [15]– نبيل عبد الهادي(2009). **مقدمه في علم الاجتماع التربوي**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، ب ط، عمان، الأردن، ص306.
- [15]– مراد زعيمي (2006). **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات جامعة بأجي مختار، ب ط، الجزائر، ص139.
- [15]– نجوى يوسف جمال الدين (2008). **مدخل إلي علم اجتماع التربوي**، مطبعة النقطة، ط 1، القاهرة، مصر، ص122.
- [15]– رفيقة حروش (ب س). **إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية**، دار الخلدونية، ب ط، الجزائر، ص54.
- [15]– احمد محمد الطيب (ب س). **أصول التربية**، المكتب الجامعي الحديث، ب ط، مصر، ص80.
- [15]– نبيل عبد الهادي(2009). مرجع سبق ذكره.
- [15]–http://fose.cu.edu.eg/Downloads/LearningStratigy.pdf
- [15]– عبد الرحمن عبد السلام جامل ، محمد عبد الرازق إبراهيم ويح(2006). **التعليم الالكتروني كالية من اليات تحقيق مجتمع المعرفة** ، دراسة تحليلية مجلة علمية صناء للعلوم التربوية والنفسية ،المجلد 3، العدد2.
- [15]–المرجع السابق.
- 15– حورية بولعويدات(2005). **استخدام تكنولوجيات الاتصال الحديثة في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية**، رسالة لنيل شهادة الماجستير في الاتصالات العامة، جامعة قسنطينة، الجزائر، ص74.
- [15]– محمود علم الدين (1999). **تكنولوجيات المعلومات وصناعة الاتصال الجماهيري**، العرب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ص41.
- [15]– أعمال المؤتمر العلمي الأول للأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام والاتصال (2005). **الفضائيات العربية ومتغيرات العصر، الدار المصرية اللبنانية**، القاهرة، مصر، ص11.
- 15– كامل عمران (ديسمبر2003). **مسائل وإشكالية تنمية المجتمع المحلي(حالة تنمية المجتمع الريفي في جبل الحض– سورية)**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الخامس، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- 15– حسين التوداي عوض (2009). **تكنولوجيا التعليم، مستحدثاتها تطبيقاتها.ص19**
- [15]–المرجع السابق.
- [15]– تكنولوجيا المعلومات: المفهوم و الأدوات :المركز التخصصي للدراسات الإستراتيجية مأخوذ من الموقع : www.pdffactoroy.com ، ص19.
- [15]–المرجع السابق، ص20.

- 15- جعفر عبد الله موسى إدريس وآخرون (2012). **إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من اجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول عل الاعتمادية:** دراسة حالة فرع جامعة الطائف الخرمة، مجلة أمارا باك، المجلد الثالث، العدد السابع، ص 46.

-

التسرب المدرسي وعلاقته بالعنف اللفظي

School dropout and its relationship to verbal violence

د. سليم حمدان جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي– الجزائر

ط/ د. سمية عامر جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي– الجزائر

ط/د. منال بوعافية جامعة أبي بكر بلقايد– تلمسان– الجزائر

ملخص:

تواجه الجزائر عدة مشكلات، ومتغيرات اجتماعية واقتصادية مختلفة، أهمها ظاهرة التسرب المدرسي، التي تشكل هدرا تربويا ضخما، وهي من المشاكل التي تعاني منها المدارس الجزائرية فهي تعد معضلة من المعضلات التي تواجه المجتمع على وجه العموم، والنظام التربوي على وجه الخصوص، والتي تؤثر سلبا على الفرد والمجتمع خاصة مع تفشي هذه الظاهرة في الوسط المدرسي، الذي يعدّ البيئة الأساسية للتنشئة الصالحة للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

إن مسألة العنف اللفظي – التي هي أحد أهم أسباب هذه الظاهرة– تظهر بسبب ظروف معينة وتختلف من زمن إلى زمن ومن مجتمع إلى آخر، من أجل ذلك سنحاول في هذه المداخلة عرض ملامح العنف اللفظي وعلاقته بالتسرب المدرسي في ظل المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية، من خلال التعرف على الدوافع والأسباب المختلفة والآثار المترتبة عن ذلك، ثم محاولة تقديم مقترحات للحد من هذه الظاهرة، أو حتى القضاء عليها، لذلك ارتأينا أن تكون مداخلتنا بعنوان: **ظاهرة التسرب المدرسي وعلاقته بالعنف اللفظي**

وانطلقت المداخلة من إشكال رئيس مؤداه: ***هل من الممكن أن يكون العنف اللفظي من الأسباب الرئيسة في ظاهرة التسرب المدرسي؟**

الكلمات المفتاحية: التسرب المدرسي، العنف اللفظي، المعلم، المتعلم، الأسرة.

Abstract :
Algeria faces several problems, and various social and economic variables, the most important of which is the phenomenon of school dropout, which constitutes a huge educational waste, and it is one of the problems that Algerian schools suffer from as it is one of the dilemmas facing society in general, and the educational system in particular, which negatively affects On the individual and society, especially with the spread of this phenomenon in the school environment, which is considered the basic environment for suitable education for students at various educational levels.

The issue of verbal violence - which is one of the most important causes of this phenomenon - appears due to specific circumstances and varies from time to time and from one society to another, for this we will try in this intervention to show the features of verbal violence and its relationship to school dropout in light of social, economic and psychological variables, through Identify the motives, the various causes and the implications of that, then try to make proposals to reduce this phenomenon, or even eliminate it, so we considered our intervention to be entitled: The phenomenon of school dropout and its relationship to verbal violence
The intervention was based on a problem that a president performed: * Is it possible that verbal violence is one of the main causes of the school dropout phenomenon?
Keywords: School dropout, verbal violence, educated

مقدمة:

إن النشاط المدرسي هو أحد آليات العمل التربوي، حيث تتعامل النشاطات–سواء أكانت صفية (داخل الفصل)أم غير صفية (خارج الفصل) – مع بقية المحتويات التربوية والتعليمية المنهجية، فهو المعبر عن ميول التلاميذ واهتماماتهم والمشبع لحاجاتهم النمائية والنفسية، والذي يشترك التلاميذ في اختياره وإدارته يلعب دورا مهما في حب التلاميذ لهذا النشاط وإقبالهم عليه وتوثيق علاقاتهم بالمعلم، مما يسهم في تحقيق الإيجابية والتفاهم فيما بينهم، وتحقيق النجاح والارتقاء نحو الأفضل.

أولا: إضاءات حول الموضوع:

1–المدرسة: ظهرت المدرسة كنسق تعليمي مؤخرا في تاريخ التربية المغربية، وكان ذلك في القرن الثامن الهجري في عهد المرينيين الذي تكاثرت فيه المدارس ،وانتشر بناؤها في المجتمع المغربي على يد السلطان المريني (749/732هـ)،ويدخل المدرسة من بلغ عشرين سنة فما فوق ، ومن تمكن من حفظ القرآن وبعض المتون، وأما المحتوى التعليمي بالمدرسة، فليس مقتصرا على دراسة القرآن وحفظه، وإنما تعلم التفسير والحديث والفقه والأصول...
وللمدرسة عدة تصنيفات أهمها[15]:

أ–حسب مرحلة التعليم الرسمي الخاصة بها وتكون: رياض للأطفال، ابتدائية، ثانوية ثم جامعية.
ب–حسب أعمار متعلميها وتكون في نوعين رئيسين، مدارس للتعليم العام والناشئة المدرسية من رياض الأطفال وحتى نهاية الثانوية، ثم مدارس الكبار التي تضم الجامعة والمعاهد، ومدارس محو الأمية والتربية المستمرة.
ج–حسب الطبيعة التربوية لمناهجها، وتكون تعليمية أكاديمية كالمدارس والجامعات، وسلوكية علاجية لمراكز التصحيح والتوجيه السلوكي.
د–حسب نظام الدراسة فيها: وتكون في العموم مدارس تقليدية ذات النظام السنوي، ومدارس حديثة تقوم على نظام الساعات المعتمدة كما هو الحال مع المدارس الشاملة والمطورة.
* كما تعرف المدرسة انطلاقا من عناصرها ومكوناتها فهي إذن تتكون من عدة عناصر، وتتألف من عدة جوانب، وتكوينات، فهي تتكون من الطلاب والتلاميذ الذي يؤمونها، ومن أنماط السلوك التي يمارسوها المنتسبون إليها، ومن القواعد والمعايير التي تنظم أفعالهم ومن المناهج والمقررات، والمباني والأجهزة....

* وكما يعرفها أحد العلماء بقوله:(يجبأن تكون المكان الذي يساعدهم في تطوير القدرات والاستعدادات التي يرغبون بتطويرها)[15]
–فالبيئة المدرسية (مفهوم واسع وشاملها إطارها الجغرافي وبيئتها الطبيعية، وبيئتها الاقتصادية، والاجتماعية التي تعمل فيها وتتأثر المدرسة بهذه البيئة وتؤثر فيها).[15]

2–مفهوم التسرب المدرسي:

*هو(توقف متابعة الدراسة من طرف متعلم، وقد يكون هذا التوقف قبل نهاية مرحلة من مراحل التعليم).

*أو (هو انقطاع نهائي عن الدراسة لسبب من الأسباب–قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها التلميذ).[15]
*كما عرف أيضا على أنها(انقطاع الطالب عن الدراسة وعدم إتمامه لهذه المرحلة، وهي من الظواهر الخطيرة المنتشرة بشكل كبير في مختلف المجتمعات، حيث إنها تؤثر في الطفل سلبا وتعيق نمو المجتمع وتطوره، وتقدمه في مختلف مجالات الحياة)[15]

3–**العنف:**

إن العنف ظاهرة تمس الفرد، والجماعة، إلا أن العنف يمارس تأثيره النفسي في الفرد أولا، ويكون تحت ضغط أدنى تسلط ينطوي على تهديد، إلا أن ثمة أشكالا للعنف أكثر غموضا لها في نفس البشرية تجانسا خفيا[15]

كما يتغلغل الفعل العنفي، عبر نماذجه المختلفة في ميادين الحياة الخاصة والمجتمعية والدولية، فأي عنف ينبثق من الآخر، فأي تأثير بروز العنف في المجال الشخصي للأفراد على زيادة وتعزيز نزعة العنف ونقل ممارستها إلى المجال المجتمعي العام أو إلى المستوى العالمي الأرحب....[15]

1-مفهوم العنف اللفظي: (العنف النفسي أو المعنوي):وهو أساسه المعلم، وهو يتمثل في معاملته لتلميذه أمام زملائه، وتتمثل في عدة نقاط وهي: الإهانة، الإذلال، السخرية أمام زملائه، نعته بصفات مؤذية، احتجازه في الصف، القساوة في التخاطب، النقد المستمر، التميز بين الأطفال، البرودة العاطفية في التعاطي معه، عدم احترامه، عدم تقدير جهوده، عدم المبالاة به أو تهميش إنجازاته، وهذا السبب الرئيسي الذي ينجر إليه التلميذ للهروب من المدرسة، والانقطاع عنها نهائيا.[15]

2-مفهوم العنف المدرسي:

هو (أي سلوك يتسم بالعدوانية الظاهرة أو المقنّعة في المدرسة، وينتج عنه أذى بدنيا أو نفسيا على الطفل)[15].

ثانيا: العوامل والأسباب المؤدية إلى ظاهرة التسرب المدرسي وإلى تأسيس سلوك العنف لدى الأطفال:

تختلف العوامل الدافعة للتسرب المدرسي، وإلى العنف حسب اختلافات المجتمعات في جميع المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والنفسية والتربوية، وتختلف كذلك نسبتها حسب درجة تقدم كل مجتمع لكن تنتشر الظاهرة أكثر في دول العالم الثالث ،وهذا راجع لعوامل مختلفة ومتعددة، منها ما يلي:

أ-العوامل الداخلية:

1-**النظام التعليمي:** إن سوء التخطيط المنتهج من طرف هذا النظام جعله ينحرف عن الأهداف المسطرة مسبقا من طرفه، كما أن الميزانية المخصصة للنظام التربوي ضئيلة جدا بالمقارنة مع المجالات الأخرى هذا ما جعل النظام التربوي يفتقد إلى الوسائل التعليمية لتقديم أحسن تربية وتعليم أحسن الخدمات للعاملين بقطاع التعليم، والاحتفاظ بالتلاميذ وجذبهم للدراسة[15].

2-أساليب التقويم: لأساليب التقويم أهمية كبيرة فهي التي تحدد نسب النجاح والفشل ، وتساهم في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في المنظومة التربوية، ولكن التقويم في منظومتنا لا يسير كما يجب، وبتالي لا يؤدي دوره المنتظر منه، فهو إلى يومنا هذا يعتمد على الامتحانات ،ويتخذها هدفا في حد ذاتها، وليست وسيلة للارتقاء و تنمية الجوانب المختلفة من شخصية التلميذ، وهي تعتمد على المستوى الأول من مستويات المعرفة المتمثل في الحفظ والتذكير والاسترجاع مهملا المستويات الأخرى كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والنقد والتفاعل

– وقد يوجد من بين التلاميذ من ذاكرته ضعيفة، ولكنه يتفوق في بعض المجالات الأخرى، وعليه الاعتماد على هذا الجانب فقط يعتبر خللا، فقد يوجه الناجحين إلى تخصصات لا تتناسب قدراتهم وميولاتهم مما يجعلهم يعانون، وقد يصاب التلميذ الفاشل بالإحباط النفسي، فيلجأ إلى التسرب في حين لديه مؤهلات وقدرات في جوانب أخرى[15]

3-**المعلم:**هو أساس تعلم التلميذ وهو قدوته له(فهي مفردة سهلة وسلسة جارية على الألسن، ولخفتها الصوتية وسلاستها التركيبية وسهولتها النطقية افتقدت كثيرا من ثقلها المعنوي، ومصداقا ما ذهبا إليه، قول رسول الله صلى الله علية وسلم(إنما بعثت معلما)، وفي ذلك يقول أحمد شوقي:

قم للمعلم وفه التبجيلا***كاد المعلم أن يكون رسولا.[15]

إن الخصائص السلبية للمعلم تعتبر من الأسباب الرئيسة لحدوث المشكلات المدرسية، كما وأن شخصيته وكفاياته العلمية وخبرته التربوية لها تأثير كبير في حدوث التسرب والمعلم له تأثير كبير على تلاميذ ومساره التعليمي، بحيث يلعب دور كبير وفعال في قبول أو رفض التلاميذ للمدرسة، ومن بين هاته الأسباب:[15]

-عدم مراعاة الفروق الفردية من قبل بعض المعلمين.

-قلة خبرة بعض المعلمين في توصيل المعلومات كلها تؤثر بشكل كبير على التلاميذ.

-كثرة الضرب، والتلفظ بألفاظ المؤدية إلى كره التلاميذ للمدرسة والمادة التعليمية

-عدم الإصغاء جيدا إلى التلاميذ.

– إجبار التلاميذ على القيام بأعمال يحددها بنفسه دائما.

– عدم الاعتماد على طرح الأسئلة من طرف التلاميذ.

– عدم تحضير دروسه جيدا، والتأخر عن الوقت المحدد.

-عدم متابعة النشاطات البيتية(الواجبات) .

– عدم وضع قوانين لتنظيم العمل في الصف وإدارته ولا يلتزم بها

4-أسباب متعلقة بتعلم التلاميذ:

هناك عدة أسباب واستجابات سلبية فإنها ستكون عاملا معرقلا لحسن سير العملية التعليمية ، وسببا في حدوث المشكلات منها التسرب المدرسي، ومن أمثلة الممارسات التي تؤثر على سير العملية التدريسية وتتسبب في خلق بعض المشكلات منها:[15]

-عدم تحضيره للدروس اليومية.

-عدم الانتباه أثناء الشرح.

-عدم إحضار الكتب وأدوات الكتابة.

-التغيب المتكرر عن المدرسة دون سبب مشروع.

-سرحان التلميذ وانشغاله بأمور بعيدة عن الدرس.

4- الإدارة المدرسية: تعتبر الإدارة المدرسية القيادة التربوية، تحتل موقعا هاما من مواقع المسؤولية اتجاه المجتمع والمتعلم، فالمؤسسة التعليمية هي المسؤولة عن تنظيم فعاليات العملية التعليمية والتربوية ومتابعة مسيرتها ،لكن الملاحظ في الإدارة المدرسية حاليا هو سوء التنظيم والتسيير في التعليم ،كسوء توزيع الأوقات الدراسية التي في معظم الأحيان لا تساعد التلاميذ ولا تخدمهم خاصة الذين يسكنون في المناطق البعيدة عن المدرسة، إذ أن بعد المسافة يجعل التلاميذ يتأخرون عن مواعيد الدراسة ،وبتالي لا يستوعبون ما فات أو ما تقدم في بداية الحصة أو الدرس، ونلاحظ كذلك غياب الدور البيداغوجي للإدارة، بحيث لا تهتم بمشكل التلاميذ، وأصبح دورها منصبا على توفير الجانب المادي فقط[15]

ب-العوامل الخارجية:

1-الأسرة: إن وجود بعض المشاكل الاجتماعية أو حدوثها في الأسرة تؤدي إلى إهمال الطفل ،أو الأبناء، وعدم رعايتهم الرعاية اللازمة، وتوفير الضروري من الناحية المادية والمعنوية بسبب الخلافات بين الأبوين، أو غياب الأب لفترة زمنية طويلة، ومتكررة عن الأسرة، بالإضافة إلى الرعاية الزائدة التي يراعي فيها، ويعامل بها الطفل تسبب من التساهل في الذهاب إلى المدرسة ،والدوام فيها، والتزامه بالانضباط المدرسي ،مما يساعده على التسرب كليا أو جزئيا[15]

-فالطفل يشعر بالراحة والاطمئنان في أحضان والديه، و أي فقدان لأحدهما سيترك أثارا كبيرا في حياته، فالأبناء لا يحتاجون على المأكل والملبس فقط ،بل يحتاجون إلى أهم شيء وهو الحب والرعاية الأبوي خاصة في المراحل الأولى من حياتهم ،وعدم الاهتمام به، وبدراسته النظامية،

والتقصير في الحنان والعطف من الوالدين ،ستكون شخصيته مضطربة وفوضوية، مما ينعكس على نتائجه الدراسية فتكثر غياباته ومشاكله، ويقرر الانسحاب من المدرسة[15]

-كما يمكن أن نجمل ذلك في عناصر.[15]

***أساليب التنشئة الخاطئة:** مثل(القسوة-التباهي في استخدام العنف من الأب -القمع على المستوى الفكري والحركي من خلال التربية على الحلال والحرام دون تفسير لذلك ومنع اللعب والحركة دون تبرير وتفسير.

***فقدان الحنان** :نتيجة الطلاق أو وفاة أحد الوالدين.

***الشعور بعدم الاستقرار الأسري:** نتيجة لكثرة المشجرات الأسرية والتهديد الدائم من قبل الزوج بالطلاق.

***كثرة عدد أفراد الأسرة:** فلقد وجد من خلال العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين عدد أفراد الأسرة وسلوك العنف.

2- **العوامل الاقتصادية والاجتماعية:** إن وضع الاقتصاد يؤثر على حياة الأسر فمع غلاء المعيشة، وعدم كفاية الدخل يفكر الوالدين في حلول أخرى كإخراج أبناءهم من المدرسة أو عمل الأم أو مساعدة الأبناء لهما في عملهما، وقد تأكد أن للفقر تأثير كبير في الفشل الدراسي، وبروز التسرب نظرا لما يترتب عليه من نقص التغذية ، وعجز بعض الأسر عن تحمل نفقات المدرسة التي يحتاجها التلميذ ،كما يعكس الفقر ضعف الإمكانيات التي الممكن أن تساهم في زيادة الخبرات ومعارف ومدارك التلميذ، كما لا يجد التلميذ في الأسرة الفقيرة المتابعة الكافية في دراسته ولا يجد من يساعده[15]

-كما يمكن أن نجملها في نقاط[15]

*تلعب الثقافة دورا كبيرا في تأسيس العنف وظاهرة التسرب، وقد بينت الدراسات أن مستوى تحصيل الأطفال أبناء الفئات التعليمية العليا أفضل من مستوى تحصيل أبناء الفئات الدنيا.

*المجتمع هو الخزان الذي ينبثق منه كل الممارسات الفردية والجماعية لذا فإنه يؤثر في نسق الأسرة والتعليم والإعلام، فإذا ساد العنف في الأسرة فلا شك أن هذه الممارسات ستنتقل إلى المدرسة.

***المناطق المهمشة والمهملة داخل المجتمع:** يميل ساكنوها إلى تبني العنف نتيجة الشعور بالإحباط وفقدان الفرص في إيجاد وسائل بديلة.

***الفقر:** حيث يعتبر من الأسباب الرئيسة في التسرب و انتشار سلوك العنف نتيجة لإحساس الطبقة الفقيرة بالظلم الواقع عليها وخاصة مع غياب الضمان الاجتماعي والصحي والتعليمي الذي يعتبر من حقوق الإنسان البديهية.

3-وسائل الإعلام: وهي مجموعة من الوسائل منها التلفاز، والتكنولوجيا، والمسرح والسينما، وتقوم وسائل الإعلام بدور مهم وفاعل في التأثير على توجهات وسلوك الأطفال والمراهقين؛ لأن ما تعرضه هذه الوسائل- في كثير من الأحيان -من أفلام ومسلسلات وعروض ،يمجد بشكل أو بأخر العنف والتسرب والتصرفات غير المسؤولة، الأمر الذي يترتب عليه أثار سلبية على توجهات وسلوك الناشئة من الأطفال والمراهقين وذلك لما لهذه العروض التلفزيونية والإعلانات من فاعلية في الترويج للعنف.

-والمتتبع لمدى تأثير الإعلام على الأفراد يلاحظ أن هناك مشكلات أكثر تعقيدا، وخطورة قد تبرز من خلال تأثير وسائل الإعلام مثل القتل، والتهديد والابتزاز مما يجعل التلميذ مرآة لهذا المجتمع وانعكاسا له.

-وهكذا فإن ما تعرضه معظم الأفلام الأمريكية في الفضائيات العربية اليوم ينطوي على آثار هدامة على مستقبل أبنائنا، تتمثل في محاكاة ما يتابعونه على هذه الشاشات، وتقبلهم للجوء إلى العنف كأسلوب طبيعي لحل المشكلات، الأمر الذي يرتب مسؤولية كبيرة على المعنيين للنظر في هذه القضية الخطيرة، والعمل على جعل الإعلام إعلاما تربويا منسجا مع التربية النظامية التي تديرها المؤسسات التربوية النظامية[15]

***مظاهر وأشكال التسرب المدرسي:**

التسرب هو سلسلة متعاقبة من الأحداث والتي ينتج عنها في الأخير إهمال وترك التلميذ لمدرسته بشكل نهائي والتي تبدأ عادة بعدم الانسجام مع المدرسة واللامبالاة إلى غاية سلوكيات تثير مع المتدخلين في العملية التربوية من معلمين أو إدارة وحتى أعوان، وتتمثل مظاهره في :[15]

أ-المسرب يبدي كرها للمدرسة وقوانينها نتيجة للقيادة التسلطية للمعلم أو الممارسات الإدارية للمدرسة الصارمة التي تقدم للتلميذ بغية خلق الانضباط الصفي داخلها مما يتيح لديه كثرة الغيابات غير المبررة التي تؤثر سلبا على متابعة دروسه بشكل عادي.

ب-عدم الاهتمام بالعلامات التقويمية المحصل عليها بل تشجيعه ترك المدرسة إذا كانت سيئة حيث نلاحظ عادة أن التسرب يكون قد أعاد أكثر من سنة.

ج-تدهور المدرسة في نظره والطموح أكثر في الدخول إلى عالم الشغل حيث ينظر إلى المدرسة على أنها اختيار وتوجه مفروض من العائلة.

د-يعاني من مشاكل مختلفة نفسية كانت أو اجتماعية أو مادية تؤثر بشكل أو بآخر في مسيرة التلميذ المدرسية وتحصيله.

هـ-تكرار التأخر عن الدوام المدرسي في الصباح، والهروب عن بعض الحصص.

و-**تعدد حالات العنف:** لا يمر يوم دون أن تطلعنا الصحافة عن أخبار محاولة تعنف على المدرسين والمربين، وأن العنصر النسوي يتغلب على تشكيلة المربين، مما يشجع التلاميذ على هذا التصرف[15]

***أنواع التسرب المدرسي:**

إن أي نظام تعليمي مهما حاولنا أن نصل إلى درجة الكمال إلا أنه ستعتريه بعض الثغرات لاسيما التسرب، وله عدة أنواع، والتي نوردها في ما يلي:

1-**تسرب التلميذ من الالتحاق بالمدرسة الابتدائية:** وهو من أخطر أنواع التسرب، أنه يعني الجهل والأمية لاسيما في ظل غياب تطبيق قانون إلزامية التعليم، فهو مرتبط بمدى قدرة التعلم على مواجهة مطالب المجتمع، واستيعاب جميع الملزمين وضمان فرض التعليم لكل من هم في سن التعليم الابتدائي.

2-**تسرب التلميذ من المدرسة قبل وصولهم إلى نهاية مرحلة التعليم الأساسي:** وهذا النوع من التسرب يتطابق مع مفهومه الذي يعني انقطاع التلميذ عن الدراسة في مرحلة معينة، وهو من أكثر الأنواع انتشارا ولعل هذا يشير إلى العلاقة الوثيقة بين التسرب والرسوب.

3-**التسرب المرحلي:** وهو النوع الثالث من أنواع التسرب والذي يظهر في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليمية حيث يتقدم بعض الطلاب امتحان إتمام شهادة المرحلة العامة وكذلك الذين

يرسبون في هذا الامتحان، حيث سيتم تناول هذا النوع من التسرب حسب كل مرحلة تعليمية كالتالي:

أ-**التسرب في المرحلة الابتدائية:**(وهي مرحلة تكون مابين ست سنوات دراسية في أغلب بقاع العالم ،يقبل الطفل في سن ست سنوات ليبدأ الدراسة في الصف الأول، وينتهي بسن اثنتي عشر سنة مع إنهاء الصف السادس الابتدائي) وحسب ما يشير إليه تقرير منظمة اليونسكو لعام 1995،فإن معدلات عدم البقاء على مقاعد الدراسة يعكس نتائج التسرب المدرسي الذي لا يزال يشكل عقبة تربوية كبيرة متواجدة في جميع الأقاليم النامية ، خاصة في إفريقيا وجنوب الصحراء الكبرى ...حيث يقدر عدد التلاميذ الذين يصلون السنة الرابعة الابتدائية أقل من ثلثي عدد التلميذ الذين يبدؤون السنة الأولى.

ب-**التسرب في المرحلة المتوسطة:**(مرحلة المراهقة:تمتد من السن "12-18"إن المتتبع لظاهرة التسرب يعلم أن العبرة ليست بإعداد الطلبة المسجلين في بداية كل مرحلة تعليمية،بل العبرة في مقدرة هؤلاء الطلبة في اجتياز المرحلة المسجلين فيها، وهاته المرحلة لابد من الأخذ بالاعتبار تميز أفراد هذه المرحلة فلابد من إتاحة الفرصة لهم للعمل الجماعي واستخدام برامج إرشادية مناسبة لزيادة ثقتهم بأنفسهم وطرد القلق والاستعانة بالتعلم عن طريق القدوة)[15]

ج-**التسرب من المرحلة الثانوية:**(وهي تلي المرحلة الإعدادية، ومدتها ثلاث سنوات تعليمية تضم الشباب من سن الخامسة عشر إلى الثامنة عشر تقريبا، والتعليم فيها مجاني، وهي مرحلة هامة في إعداد القوى اللازمة لخطة التنمية)[15]تعد المراحل الثانوية مرحلة هامة بالنسبة للتلاميذ، حيث تكون نهايتها مقترنة بامتحان شهادة الباكالوريا الذي يحدد مصير الطلبة إما التوجه إلى الجامعة، ومواصلة مشوارهم الدارسي في حالة النجاح، وإما التوجه إلى العمل وانقطاع عن الدراسة في حالة الفشل، وهناك من التلاميذ من ينقطع قبل نهاية المرحلة ويتوجه إلى سوق العمل باعتبار أنه أصبح قادرا على العمل لتلبية حاجاته الشخصية[15]

*وهناك أنواع أخرى للتسرب المدرسي يمكن إدراجها فيما يلي:[15]

-**التسرب المؤقت:** هو الذي يحدث بشكل يومي متكررة وما يلبث أن يتحول إلى انقطاع تدريجي ثم مستمر ينتج عنه فصل التلاميذ عن الدراسة.

-**التسرب الدائم:** الذي يعني هجر التلاميذ للدراسة نهائيا .

-**التسرب الشائع:** وهو الذي يخص تلاميذ المدرسة الابتدائية قبل وصولهم إلى نهاية المرحلة

ثالثا: الآثار المترتبة عن هذه الظاهرة:

إن ظاهرة التسرب المدرسي لا تعود على التلميذ فحسب بل يتعداه إلى المجتمع بشكل عام، فهو يؤدي إلى :[15]

1-التسرب يؤدي إلى إهدار الطاقات والقدرات والأهداف التربوية، ويؤثر تأثيرا كبيرا على المجتمع وتكوينه؛ لأنه يؤدي إلى زيادة نسبة الأمية والبطالة، يسبب ضعف الاقتصاد والناتج الاجتماعي ويزيد من إشكالية الفرد على الغير.

2-كما يؤدي إلى خلق المشاكل الأسرية والصراعات التي تنشأ بين الأهل وخصوصا عندما يتهمون بعضهم البعض بالمسؤولية عن هذا الواقع الذي وصلت إلية الأسرة.

3-إن التسرب يتيح للتلميذ وقتا طويلا من الفراغ قد لا يحسن الاستفادة منه واستغلاله مما يجعله مدعاة للانحراف والعبث وتعاطي المخدرات واللجوء إلى السرقة والاعتداء.

4-عدم الاستقرار داخل المجتمع: ويشمل نواحي العدالة والمساواة وفرص العمل مما يولد شعورا بالغربة داخل الوطن مع ما يصاحب ذلك من مشاعر نفسية وعاطفية تربي الكره للذات وللمحيط مما ينعكس على الممارسات التي تظهر بصورة العنف.

رابعا:سبل معالجة التسرب المدرسي والعنف اللفظي:

إن ظاهرة التسرب والعنف المدرسي كظاهرة يمكن ملاحظة مؤشراته في الواقع المدرسي للتلميذ منها: التعب المتكرر الذي يتجاوز المعايير المسموح بها المشجرات المتكررة مع المدرسين والمديرين، والشعور بالتضجر داخل المدرسة، وفي هذا الصدد نقترح بعض الحلول والسبل لمواجهة هاته الظاهرة والقضاء عليه والتقليل منه أهمها:

أولا: المعلم :هناك عدد من الصفات والمعايير التي لابد أن تتوفر فيها لتفادي من هذه الظاهرة:[15]

*يكون متفهما طلبته، عارفا طبائعهم، وخلفياتهم واستعداداتهم، وميولهم واتجاهاتهم.

*يكون متمكنا من مادته ملما بها وبما له صلة بها عارفا أفضل مصادر المعلومات المعنية.

*تكون شخصيته قوية، منشرح النفس، واسع الصدر. سريع البديهة، قوي الحجة واسع الثقافة.

*يتمتع بخلق عال يجعله المثل الأعلى لطلبته، وأن يراعي الفروق الفردية بين الطلبة

*يبتعد عن أساليب التعنيف والإهانة للتلاميذ.

*يربط بين المادة التي يدرسها والبيئة، أي يجعل التعليم وظيفيا .

*ينوع الأنشطة التربوية والوسائل ولا يشدد على الكتاب المقرر فقط.

*(الاستجابة إلى حاجات وقدرات التلميذ المختلفة في الصف)[15]

*(تحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعلم عن طريق التشجيع المادي واللفظي ورعاية اهتماماتهم ورغباتهم وتحريرهم من الشعور بالخوف أو الضغوط النفسية)[15]

ثانيا: دور الأسرة في علاج ظاهرة التسرب: لأسرة دور كبير في بناء الفرد، فهي المجتمع الصغير الذي ينشأ فيه الطفل ويتربى على قيمه، ويطرح فيه ما يتعرض له من مشكلات، ويتجلى دور الأسرة في علاج مشكلة التسرب في الحرص على ما يلي:[15]

1-تشجيع مظاهر الفرحة والانشراح التي يشعر بها الطفل عند بدء الدراسة.

2-تجنب إصدار الأحكام العاجلة وغير المدروسة عن المدرسة والمعلم أمام الطفل.

3-تعزيز رغبة الطفل في إثبات الذات وتأكيدها وسط الآخرين.

4-تشجيع الرغبة في الدخول في المجتمع جديد والرغبة المستمرة بالوجود داخل الجماعة.

5-تشجيع الرغبة في القراءة والكتابة بتوفير الوسائل والمعدات اللازمة لذلك.

6-توثيق الصلة بين البيت والمدرسة.

7-تنويع المطالعات في الكتب والمجلات، وإشباع الفضول قبل فترة من بداية المدرسة

ثالثا: دور المستشار التربوي في علاج هذه الظاهرة:

وجود المستشار التربوي في المدرسة مهم جدا ويمكن دوره في:[15]

أ- المساعدة على حل الكثير من المشاكل التي من الصعب على المدير المدرسة أو المعلم التوصل إلى أسبابها لعدم الثقة بينها وبين التلاميذ.

ب-مساعدة مدير المدرسة والمعلم بالتركيز على التلاميذ الذين توجد مؤشرات معينة تشير إلى أنهم معرضون للتسرب أو المسربون فعلا.

ج-كما أنه يقدم للمدير تلخيصا كتابيا عن كل حالة من حالات التلاميذ المتسربين.

د-مساعدة المعلم والشرح له عن طريق العمل الخاصة من النوعيات الخاصة من التلاميذ الذين لا يتواجدون في المدرسة بصورة متواصلة،بالإضافة إلى ملائمة المادة التي تعلم لمستوى هؤلاء التلاميذ.

ر-العمل على توفير الخدمات غير الموجودة في المدرسة للمعلمين مثل الخدمات النفسية والاجتماعية.

هـ-كما يقوم المستشار بوظيفة ممثل المدرسة في اللجنة التي تقوم بمعالجة حالات التلاميذ الذين تسربوا من المدرسة، ولم يجدو مدرسة أخرى.

رابعا:دور المدير في معالجة الظاهرة:

كما أن للمدير دور هام في معالجة ظاهرة التسرب، إذا قام بواجبه، وتكن دوره في:[15]

*تفقده لدوام التلاميذ، ومتابعة غيابهم.

*الاستعانة بأولياء في ذلك بعد أن يقيم معهم صلة وثيقة، يكسب بها ثقتهم حتى يحترموا رأيه ويعملوا به.

*كما أنه عليه أن يراقب المعلمين في إعدادهم لدروسهم ومعاملتهم للتلاميذ، ومساعدتهم في حل مشاكلهم التعليمية.

*توفير جو دراسي مناسب في الصف بشكل خاص والمدرسة بشكل عام.

خامسا:الخريطة المدرسية: وتكمن دورها في:

*دراسة شبكة المدارس القائمة في منطقة محدودة،وتشخيص كفايتها لتوفير التعليم المناسب.

*إعداد المقترحات لشبكة مدرسية تناسب ظروف المجتمع.

*رصد الواقع التعليمي الحاضر، وما يتصل به من شوؤن وظروف اجتماعية، واقتصادية، وذلك عن طريق المسح الميداني،وجمع المعلومات من مصادر المختلفة.

*تشخيص أحوال التعليم الحاضر من حيث مدى كفايتها الحاجات التعليمية، وبالإسناد إلى المعلومات التي جمعت.

*حساب الاحتياجات التعليمية المستقبلية،من خلال تبيين عدد المعلمين والتجهيزات الوسائل التعليمية[15]

صفوة القول: إن ظاهرة التسرب المدرسي تعتبر النقطة السوداء عند العالم بأكمله،فهي ظاهرة خطيرة ومنتشرة بكثرة،وخاصة إذا كانت في مرحلة العمرية المبكرة أي المرحلة الابتدائية،فهنا

التلميذ يضيع مستقبله،وتندثر أحلامه وطموحاته،والعنف اللفظي هو الأساس الأول في تأخر،وفشل،وانقطاع التلميذ عن الدراسة مبكرة،وهذا سببه الأول المعلم،وذلك من خلال إهانته،واحتقاره والسخرية منه أمام تلاميذه،وهي من أخطر الوسائل التي تجعل التلميذ ينفر ويتهرب من المدرسة؛أي الدراسة، لذا لابد من بعض الإجراءات، أعتقدها من أهم الأسس، أذكرها على شكل نقاط وعناصر أهمها:

1-الاعتناء أكثر بالتعليم التحضيري واللجوء إلى التوجيه العلمي للتلاميذ حسب قدراتهم وميولاتهم.

2-مساعدة الأسر ضعيفة الدخل أو المعوزة ماديا لتمكينها من تلبية حاجيات الأطفال ذات العلاقة بالمدرسة.

3-الاعتناء أكثر بالتلاميذ الذين تظهر عليهم بوادر التخلف الدراسي الرعاية الفنية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التكيف مع الوسط المدرسي.

5-تأهيل المعلمين وتفعيل تدريباتهم والتكوين العلمي والبيداغوجي لهم.

6-التوعية الاجتماعية عبر وسائل الإعلام للولدين وأولياء الأمور بشكل عام في أساليب التنشئة المناسبة والصحيحة لكل مرحلة عمرية باعتبار أن الأسرة هي المصدر الأساسي للخروج من هاته الظاهرة.

7-إنشاء هيئة تابعة لوزارة التربية والتعليم تعنى بشكاوى وتدريب القيمين على مهمة التربية والتعليم المدرسي.

8-نشر مراكز لمحو الأمية للمتسربين.

خاتمة:

- إن البيئة المدرسية بشتى صورها وأبعادها تشكل الإطار العام الفلسفي والسياسي، والاقتصادي والاجتماعي والثقافي لعمل المدرسة ووجهتها فتؤثر فيها وتتأثر بها من خلال التفاعلات الاجتماعية داخل المدرسة، وبين المدرسة وغيرها من النظم المختلفة في المجتمع المحيط محليا أو عالميا، كلها تؤدي إلى نجاح التلميذ، أو فشله في الدراسة.

-إن المعلم يعكس علاقته الإيجابية بالمجتمع، ويعكس وضعيته الاجتماعية المُرضية على علاقاته مع تلاميذه لأنهم أبناء هذا المجتمع الذي أمَّن له وضعه الاقتصادي والاجتماعي، والذي عهد إليه بتربية أبنائه، فهو يعمل ويشعر أنه وكيل هذا المجتمع وممثله بحق في تربية أبنائه.

-تمثل الأسرة العمل الأول لنجاح أو فشل التلميذ المقصودة في المراحل المبكرة من العمر حيث تنفرد بالتأثير في شخصية التلميذ ونموه في مختلف الجوانب، ويصعب أن تحل أي مؤسسة أخرى محل الأسرة في أي مرحلة من مراحل حياته وخاصة المرحلة من عمره ،فهي التي يبدأ الطفل بتعلم اللغة ،وتُتيح له فرص التعبير بها وتهيئة لاكتساب الخبرات المتنوعة، وهي التي تبادر بتوفير فرص الوقاية والعلاج من أي انحرافات سلوكية قد تظهر في أية مرحلة.

-إن وسائل الأعلام وخاصة التلفاز لديه آثار سلبية على التلميذ، فقيام التلفاز بعرض سلسلة من مسلسلات وأفلام العنف، والانحراف الاجتماعي والأخلاقي، مما يتيح للتلميذ، التعلق والاحتكاك بالسلوك العنيف، فيقلد هذه المشاهد وتتكرر لديه بعض الثوابت العدوانية، والإجرامية في سلوكه مستقبلا.

-كذلك وجود قدر من التناقص بين ما يقدمه التلفاز للتلاميذ ،وبين واقع الحياة العملية ، الأمر الذي يمكن أن تكون له آثاره السلبية متى أدرك التلميذ التناقض، فتمديد برامجه وسهراته طوال الليل بما يعنيه ذلك من إهدار للطاقة وإضاعة الوقت في آن واحد، الذي يؤدي بذلك نقص التركيز لديه.

-إن مستقبلنا هو رهاننا على أن نتغير عما نحن عليه، فكرا وممارسة، بالخروج من قوقعة الأمجاد الماضوية، والتحرر من الأفكار المسبقة، لكي نغير علاقاتنا بذواتنا وبالواقع؛ ولن يتأتى ذلك من غير الخروج من التعنف، والتسلط .

الهوامش:

[15] ينظر: عبد الرزاق غميصة، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك،(سلسة علوم التربية 9-10)، در الخطابي للطباعة والنشر،دب،ط1، 1994م،82-83).

[15] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي "بنيوية الظاهرة المدرسة ووظيفتها الاجتماعية، حقوق النشر والطباعة والتوزيع، كويت،ط1، 2003م، ص19.

[15] السيد سلامة الخميس، التربية والمدرسة والمعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، إسكندرية، دط، 2000م،ص231.

[15] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي "بنيوية الظاهرة المدرسة ووظيفتها الاجتماعية، المرجع السابق، ص7.

[15] ريم عايش، ظاهرة التسرب المدرسي،https//mawdoozcom،16مايو2017، 9:22.

[15] ينظر: فيصل عباس، العولمة والعنف المعاصر "جدلية الحق والقوة"، دار المنهل اللبناني، بيروت، ط1، 1429هـ/2008م، ص46.

[15] ينظر: رجاء مكي وسامي عجم، إشكالية العنف: العنف المشرع والعنف المدان، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1429هـ/2008م،ص7.

[15] ينظر: إباء محمد الدريعي، العنف المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي والسلوكي للطفل، "أعمال المؤتمر الدولي السادس: الحماية الدولية للطفل:"طرابلس،20-2014/11/22،ص2.

[15] ينظر: المرجع نفسه ،ص2.

[15] سيد أحمد نقار، ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية، جامعة سعد دحلب البليدة، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائرية في ظل التحديات الراهنة،ص8.

[15] المرجع نفسه، ص11-12.

[15] مكي درّار، المعالم الأساسية في اللسانيات التطبيقية، دار أم الكتاب، الجزائر/مستغانم،ط1، 2016م،ص50.

[15] ينظر: أيوب دخل الله، علم النفس التربوي، ص127-128.

[15] المرجع نفسه،128-129.

[15] ينظر: سيد أحمد نقار، ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية، المرجع السابق، ص13.

[15] ينظر: تيسير الدويك، أسس الإدارة التربوية والمدرسة والإشراف التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،1998 م، ص270.

[15] ينظر: وطفة علي أسعد، علم الاجتماع التربوي، مطبعة الإتحاد ،جامعة دمشق،1993م،ص85.

[15] ينظر: إباء محمد الدريعي، العنف المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي والسلوكي للطفل ،ص2.

[15] ينظر: وطفة علي أسعد، علم الاجتماع التربوي، ص87.

[15] ينظر: إباء محمد الدريعي، العنف المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي والسلوكي للطفل، المرجع السابق، ص3.

[15] ينظر: أيوب دخل الله، علم النفس التربوي، ص133-134.

[15] بوزيد رحمة، دور الإدارة المدرسية في مواجهة ظاهرة التسرب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطية من وجهة نظر المديرين-دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية عين البيضاء-،شهادة ماستر في إدارة وتسيير التربية، من إشراف د:نوار سامية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي،2015/2014،ص76.

[15] ينظر: بوفلجة غيات، التربية والتعليم بالجزائر، دار الغروب للنشر والتوزيع، ط2، 2006م، ص64.

[15] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، مكتبة نرجس، دب، ط2، 2010م، ص89.

[15] يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن–عمان، مطبعة العربية،2012م،ص84.

[15] ينظر: صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، ص454–455.

[15] ينظر: رابح بن عيسى، عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي –دراسة ميدانية لعينة من الأطفال العاملين المتسربين بمدينة زريبة الوادي–بسكرة–، شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التربية، من إشراف: د. رشيد زوزو، جامعة محمد خيضر ،بسكرة،2016/2015م، ص138–141.

[15] ينظر: بوزيد رحمة، دور الإدارة المدرسية في مواجهة ظاهرة التسرب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بلدية عين البيضاء– المرجع السابق، ص77.

[15] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن،ط1، 2006م،ص67.

[15] جايمس سترونغ، مميزات المدرس الفعال، الدار العربية للعلوم وناشرون، لبنان–بيروت،ط1، 1439هـ/2008م،ص105.

[15] السيد سلامة الخميس، التربية والمدرسة والمعلم ، ص270.

[15] ينظر: رابح بن عيسى، عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي –دراسة ميدانية لعينة من الأطفال العاملين المتسربين بمدينة زريبة الوادي–بسكرة– المرجع السابق، ص150.

[15] ينظر: سيد أحمد نقار، ظاهرة التسرب المدرسي في مؤسسة التربوية، المرجع السابق ، ص15.

[15] المرجع نفسه، ص 14.

[15] ينظر: المرجع السابق، عبد الزراق غميصه، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص37.